



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-μορφές):

Πολιτικές και Πρακτικές»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του νομού Κορινθίας, σχετικά
με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΟΛΛΙΑ

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Επιβλέπων

Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Μέλος

Φωτόπουλος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Μέλος

Κόρινθος, Ιανουάριος 2023

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη του επιβλέποντος καθηγητή μου, κ. Δημόπουλου Κωνσταντίνου. Θα ήθελα ειλικρινά να του εκφράσω ένα βαθύ ευχαριστώ, για τον πολύτιμο χρόνο του που διέθεσε, την προθυμία του και την άμεση ανταπόκρισή του σε οποιοδήποτε εμπόδιο συνάντησα κατά την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου, Φώτη και τα παιδάκια μου, Παναγιώτη και Κωνσταντίνα, για τη στήριξη και την κατανόησή τους, καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο μεταρρυθμίσεων αρκετές φορές στο παρελθόν, με την εφαρμογή της συστηματικής αξιολόγησης να εξακολουθεί να παραμένει μια πρόκληση. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Ειδικότερα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους, για το σκοπό, τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου και τις μορφές που πρέπει να λάβει η αξιολόγηση ανά τομέα καθώς και τους φορείς που πρέπει να την υλοποιούν. Επίσης, επιχειρεί να ανιχνεύσει τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους.

Το θέμα της εργασίας προσεγγίστηκε από τη σκοπιά της ποιοτικής έρευνας. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) του νομού Κορινθίας, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της σκόπιμης και βολικής δειγματοληψίας. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυση των δεδομένων υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Από τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζήτημα σύνθετο που προκαλεί διαφορετικές αντιδράσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αξιολόγησή τους, δηλώνουν όμως επιφυλακτικοί ως προς τα πρόσωπα και τους φορείς αξιολόγησης αλλά και ως προς τους σκοπούς της. Προτιμούν την εσωτερική αξιολόγηση και περισσότερο την αξιολόγηση με φορείς υλοποίησής της το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων. Αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως ανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης. Η στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση φαίνεται να επηρεάζεται από την έλλειψη οργανωμένης ενημέρωσής τους σε θέματα που αφορούν τους σκοπούς, τους στόχους και τις μορφές αξιολόγησης. Επίσης, δεν φαίνεται να έχουν καθόλου στην οπτική τους την αξιολόγηση ως διαδικασία κοινωνικής λογοδοσίας, δηλαδή γνωστοποίησης προς την κοινωνία που εν τέλει με τους φόρους της πληρώνει το εκπαιδευτικό σύστημα των αποτελεσμάτων που αυτό επιτυγχάνει.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

The issue of teacher evaluation has been the subject of reforms several times in the past, with the implementation of systematic evaluation still remaining a challenge. The aim of this research is to investigate teachers' perceptions regarding their evaluation. In particular, the teachers' opinions on the necessity of their evaluation, the purpose, the areas of the educational work and the forms that the evaluation should take per area as well as the evaluation bodies that should implement it are investigated. It also attempts to detect the conditions for the effective operation of teacher evaluation and the ways of utilizing the results of their evaluation.

The topic of the work was approached from the perspective of qualitative research. The sample consisted of 10 teachers serving in public schools of Primary Education (PE) in the prefecture of Corinthia, who were selected by the method of purposive and convenient sampling. The tool of semi-structured interviews was employed to collect the research data. The data analysis was implemented using the method of thematic analysis.

From conducting the research, it emerged that the evaluation of teachers is a complex issue that causes different reactions. Most of the teachers agree with their evaluation, but they are wary of the persons and bodies of the assessment as well as its purposes. They prefer internal evaluation and more the evaluation with its implementing bodies, the Director and the Teachers' Association. They treat evaluation as feedback, as improvement and as an element of professional and social advancement. Their attitude towards evaluation seems to be affected by their lack of organized information on matters concerning the aims, objectives and forms of evaluation. Also, they do not seem to have at all in their perspective the evaluation as a process of social accountability, i.e. notification to the society that in the end, with its taxes, pays the educational system for the results it achieves.

Key-words: evaluation, educational evaluation, teacher evaluation, teacher perceptions, primary school teachers.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη	3
Abstract.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Εισαγωγή	7
Θεωρητικό μέρος	12
Κεφάλαιο 1: Αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	13
1.1 Ορισμός και έννοια της αξιολόγησης	13
1.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	14
1.3 Το αξιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	17
1.4 Μοντέλα αξιολόγησης	18
Κεφάλαιο 2: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....	21
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση	21
2.2 Σημασία-αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	22
2.3 Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	25
2.4 Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικών	28
2.5 Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών	33
2.6 Σύγχρονες έρευνες για τα αποτελέσματα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	35
Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	41
3.1 Σύγχρονες διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση	41
3.2 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε χώρες της Ευρώπης.....	44
3.3 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	49
3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών	50
Ερευνητικό μέρος.....	54
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας	55

4.1 Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας.....	55
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	55
4.3 Σχεδιασμός	56
4.4 Δείγμα	58
4.5 Ερευνητικό εργαλείο - Συνέντευξη	59
4.5.1 Δομή πρωτοκόλλου συνέντευξης	60
4.6 Συλλογή δεδομένων και διεξαγωγή συνεντεύξεων	62
4.7 Ζητήματα δεοντολογίας - εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	62
4.8 Ανάλυση δεδομένων	63
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	66
5.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	66
5.2 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	67
5.3 Σκοπός, τομείς, μορφές και φορείς της αξιολόγησης	71
5.4 Τρόποι αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης	78
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση - Συμπεράσματα	82
6.1 Εισαγωγή.....	82
6.2 Συζήτηση.....	82
6.3 Συμπεράσματα.....	88
6.4 Περιορισμοί της έρευνας – Ερευνητικές προεκτάσεις.....	91
Βιβλιογραφία	92
Ξενογλώσση	92
Ελληνόγλωσση	102
Νομοθεσία.....	113
Παράρτημα - Οδηγός Συνέντευξης.....	115

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί κομβικό ζήτημα στην προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Πρόκειται για αντικείμενο μελέτης σε διεθνές επίπεδο το οποίο συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και σχετίζεται με την αναμφισβήτητη ανάγκη αναδιάρθρωσης του σχολείου. Με δεδομένη την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, τη διαρκή απαίτηση για αποτελεσματικότητα, την έκρηξη των γνώσεων και την ανάγκη προσεκτικού επιμερισμού των πόρων, η ανάπτυξη και εδραίωση ενός ολοκληρωμένου και ποιοτικού συστήματος αξιολόγησης θεωρείται απαραίτητη (Χριστοφίδου, 2014).

Στις περισσότερες έρευνες οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την εφαρμογή κάποιου αξιολογικού συστήματος. Αυτό που αναδεικνύεται ως κοινό σημείο είναι η αποδοχή της αξιολόγησης, αρκεί να μην αποτελεί αυτοσκοπό ούτε να αποβλέπει στην επιβολή κυρώσεων, αλλά να ευθυγραμμίζεται με τη σκιαγράφηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωσή τους (Αναστασίου, 2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας, τη διαδικασία εφαρμογής, τους στόχους, τις προτεραιότητες και τα πιθανά προβλήματα του συστήματος αξιολόγησης, αποτελούν σημαντική γνώση που βοηθά στον καλύτερο σχεδιασμό και εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης. Συνεπώς, η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους είναι όχι μόνο χρήσιμη αλλά αναγκαία και ενδιαφέρουσα για διάφορους λόγους. Κυρίως, γιατί εντοπίζονται ο βαθμός αποδοχής, οι προσδοκίες αλλά και οι πιθανοί φόβοι τους. Παράλληλα, η ενίσχυση της αντίληψης ότι η αξιολόγηση αποτελεί κοινή ευθύνη όλων των συμμετεχόντων, δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006).

Οι Jiang et al. (2015) υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αξιολογήσεις είναι σημαντικές, προκειμένου να κατανοηθεί η αξία που αποδίδουν στις διαδικασίες αξιολόγησης. Όταν μάλιστα οι ίδιοι εμπλέκονται στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης, είναι πιθανότερο να δουν την αξιολόγηση ως μέτρηση του επαγγελματισμού στη διδασκαλία. Επιπλέον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαδικαστική δικαιοσύνη της αξιολόγησής τους. Ως εκ τούτου, εφόσον οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετάσχουν

στη διαμόρφωση των διαδικασιών αξιολόγησής τους, θα αντιληφθούν τη διαδικασία ως πιο δίκαιη. Με τη σειρά του, αυτό το διαδικαστικό χαρακτηριστικό θα συμβάλλει στην αποδοχή των σχολίων και έμμεσα, θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Tuytens & Devos, 2014). Επομένως, η υποστήριξη αλλά και η εμπιστοσύνη στο σύστημα της αξιολόγησης είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία τους καθώς θα βελτιώσει την απόδοση των εκπαιδευτικών (Derrington & Campbell, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, η εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτά τα ζητήματα είναι καθοριστικής σημασίας, δεδομένου ότι κάθε προσπάθεια ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις αντιλήψεις των τελικών παραληπτών τους, δηλαδή των εκπαιδευτικών (Stronge & Tucker, 2003; Tuytens & Devos, 2009). Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Munoz et al. (2013, σελ. 228), καθώς οι εκπαιδευτικοί «είναι πιο κοντά στη δράση διδασκαλίας και μάθησης», πρέπει να «ενσωματώσουμε τις φωνές τους στη σημαντική συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση».

Οι Peterson & Peterson (2006, σελ. 20) εξηγούν τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών ως εξής: «Όταν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την καλή αξιολόγηση να είναι προς το συμφέρον τους (...), είναι πιο πιθανό να προσθέσουν το χρόνο, τη διορατικότητα και την πρωτοβουλία στις προσπάθειες των διευθυντών τους. Η αυξημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσθέτει σεβασμό στη δραστηριότητα, βελτιώνει την ποιότητα των δεδομένων και οδηγεί σε εκτεταμένη χρήση των αποτελεσμάτων». Κατά συνέπεια, θα ήταν λάθος να δούμε τον διευθυντή του σχολείου ως τον μοναδικό φορέα υλοποίησης της αξιολόγησης, παραβλέποντας την αντίληψη των εκπαιδευτικών (Tuytens & Devos, 2010).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως δεν είναι σημαντική μόνο η ανάλυση των αντικειμενικών χαρακτηριστικών μιας νέας πολιτικής, αλλά και η ανάλυση της έννοιας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην πολιτική και τα χαρακτηριστικά της. Από αυτή την άποψη, ο Fullan (2001) δήλωσε ότι στην περίπτωση μιας πολιτικής που επιβάλλεται από την κορυφή προς τα κάτω, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της πολιτικής που ρυθμίζεται από την κυβέρνηση αναμένεται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο για τις πιθανότητες εφαρμογής αυτής της πολιτικής.

Ωστόσο, ενώ η βιβλιογραφία σχετικά με τα χαρακτηριστικά των νέων συστημάτων για την παρατήρηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται, η έρευνα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα συστήματα που τελικά αξιολογούν την εργασία τους είναι λιγοστή. Αυτό είναι ένα σημαντικό μειονέκτημα, δεδομένου ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι μια προβληματική διαδικασία, επηρεασμένη από ζητήματα όπως τον σκεπτικισμό σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της, την έλλειψη συναίνεσης ως προς την αναγνώριση της καλής διδασκαλίας, την κριτική ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για σκοπούς λογοδοσίας αντί για βελτίωση της απόδοσης και τη διάχυτη δυσπιστία των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση της απόδοσης γενικά και την άμεση παρατήρηση της δικής τους εργασίας ειδικότερα (Heneman & Milanowski, 2003).

Το θέμα της αξιολόγησης αποτελεί φλέγον ζήτημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για περίπου 4 δεκαετίες. Παρά τις εξαγγελίες της πολιτείας και τους νόμους που κατά καιρούς έχουν ψηφιστεί, οι προσπάθειες συγκρότησης αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα υπεισέρχονται σε κατάσταση αδράνειας ή/και καταργούνται εξαιτίας της σφοδρής αντίστασης που παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό κλάδο και τις Συνδικαλιστικές Ομοσπονδίες.

Μήπως όμως οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε προσπάθεια της πολιτείας να εισάγει μια διαδικασία αξιολόγησης στην εκπαίδευση δεν αφορούν αυτήν την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά τον τρόπο εφαρμογής της και τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετεί; Μήπως η οποιαδήποτε προσπάθεια εισαγωγής κάποιας μορφής αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης οφείλει να ενσωματώσει τους προβληματισμούς, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, προσεγγίζοντας τις όποιες διαφωνίες και αντιρρήσεις τους, προκειμένου να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και την αποδοχή τους στις προτεινόμενες ρυθμίσεις;

Ο γενικός αυτός προβληματισμός περί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, καθώς και η θέση της ως μελλοντικά εν δυνάμει αξιολογούμενης αποτέλεσαν την αφετηρία για την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα μελέτη ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιείται με τη στενή του έννοια, για να περιγράψει την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) του νομού Κορινθίας, σχετικά με την αξιολόγησή τους. Ειδικότερα διερευνώνται οι θέσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων ΠΕ για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, για το σκοπό, τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου και τις μορφές που πρέπει να λάβει η αξιολόγηση ανά τομέα καθώς και τους φορείς που πρέπει να την υλοποιούν. Επιπλέον, διερευνώνται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και οι τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, τα οποία χωρίζονται σε έξι επιμέρους κεφάλαια. Το θεωρητικό μέρος διαρθρώνεται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται διασαφήνιση των εννοιών της αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρατίθεται το αξιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και παρουσιάζονται τα θεωρητικά μοντέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται εννοιολογικά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εξετάζεται η σημασία, η αναγκαιότητα και ο σκοπός της αξιολόγησης τους, αναλύονται οι κυριότερες μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης και τέλος, γίνεται παράθεση σύγχρονων ερευνών για τα αποτελέσματα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται σύγχρονες διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, γίνεται μια επισκόπηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε χώρες της Ευρώπης και στην Ελλάδα και εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Ειδικότερα παρουσιάζεται η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση, το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, η διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας και τα ζητήματα δεοντολογίας και τέλος η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης του εμπειρικού υλικού. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπου αναλύονται διαδοχικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και οι ερωτήσεις που αφορούν τους ερευνητικούς άξονες της μελέτης. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση πάνω στα

αποτελέσματα της έρευνας και η εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνησή της.

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1: Αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση

1.1 Ορισμός και έννοια της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποτελεί νέο σχετικά αντικείμενο που συνιστά μια σαφώς ξεχωριστή επιστημονική περιοχή (Δημητρόπουλος, 2010). Πρόκειται για μια πολυσήμαντη έννοια, η οποία έχει διαφορετική σημασία για άτομα με διαφορετική ιδεολογία και πολιτικές προθέσεις (Κουτούζης, 2008). Συχνά μάλιστα, συγχέεται με άλλες έννοιες, όπως αυτές της μέτρησης, της εκτίμησης/δοκιμασίας και του ελέγχου (Σαΐτη, 2008). Ωστόσο, η έννοια της αξιολόγησης δεν συμπίπτει με τη μέτρηση και τη βαθμολογία αλλά αποτελεί μια έννοια ευρύτερη όλων, καλύπτοντας έτσι όλες τις προηγούμενες (Κακανά, 2006). Χαρακτηριστικά, περιγράφεται ως «κατηγορία ομπρέλα που καλύπτει ένα φάσμα δραστηριοτήτων με διάφορες μορφές» (Dahler-Larsen, 2012, σελ.12).

Ουσιαστικά η αξιολόγηση αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με κάθε απλή, ατομική ή οργανωμένη δραστηριότητα, μέσω της οποίας ελέγχεται η πραγμάτωση του αρχικού στόχου και οι παράγοντες που εμποδίζουν την υλοποίησή του, καθώς και η ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Θεωρείται κατά βάση ερευνητική διαδικασία και χρησιμοποιεί μεθόδους, τεχνικές και θεωρίες των κοινωνικών επιστημών (Βεργίδης, 2001).

Σύμφωνα με τους Howell & Nolet (2000) η αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, επεξεργασίας τους και λήψης αποφάσεων. Κατά τον Stufflebeam (2001) αποτελεί σχεδιασμένη διαδικασία που βοηθά τα ενδιαφερόμενα μέρη να εκτιμήσουν την αξία των τιθέμενων στόχων, ενώ για τον Demunter (2001) πρέπει να περιλαμβάνει και την ποιοτική διάσταση προκειμένου να επιτρέψει την ανάπτυξη ενός προβληματισμού που θα διευκολύνει την κατανόηση των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα.

Ετυμολογικά, για τους Bonniol & Vial (2007, σελ. 22) η αξιολόγηση αποτελεί έναν «αναστοχασμό των αξιακών σχέσεων». Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2002), πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία με την οποία προσδίδεται ποιοτική ή ποσοτική αξία σε ένα πρόσωπο, αντικείμενο, αποτέλεσμα ή μέσο, κατόπιν εφαρμογής συγκεκριμένης μεθοδολογίας και κριτηρίων. Κοινά στοιχεία με τον ορισμό του Μαυρογιώργου έχει και ο ορισμός που αποδίδει ο Κασσωτάκης (2003) στην

αξιολόγηση, την οποία ερμηνεύει ως τον καθορισμό συγκεκριμένης αξίας σε πρόσωπα ή αντικείμενα και ως προϊόν σύγκρισης με βάση σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και εκτιμήσεις.

Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι η αξιολόγηση είναι τελικό προϊόν αλλά και συστηματική διαδικασία. Είναι δηλαδή μια οργανωμένη διαδικασία που πραγματοποιείται με συγκεκριμένα κριτήρια και μέθοδο αποτίμησης, για τον προσδιορισμό της αξίας ή της ποιότητας ενός προσώπου έργου ή εργασίας. Μέσω αυτής εκτιμάται η επίτευξη των στόχων και εντοπίζονται οι παράγοντες που περιορίζουν τη μη επίτευξή τους, και κατανοούνται οι συνθήκες που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Επιτρέπει τη σύγκριση των μετρήσεων των αποτελεσμάτων σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πρότυπο αναφοράς. Όλοι σχεδόν συμφωνούν πως η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία αποτίμησης (όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικής) των αποτελεσμάτων μιας σκόπιμης δραστηριότητας και η οποία δίνει τη δυνατότητα στους αρμοδίους να αποφασίσουν εάν αυτή η δραστηριότητα χρήζει επανάληψης, αλλαγής ή απόρριψης (Δελληγιάννη, 2002).

Προσεγγίζοντας λοιπόν κανείς την αξιολόγηση με την ευρύτερη δυνατή σημασία της, εντοπίζει ένα κοινωνικό φαινόμενο που συναντάται σε αρκετούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, είτε με επίσημη τυπική μορφή είτε με ανεπίσημη άτυπη. Έτσι, επιβάλλεται ως κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την κοινωνική και ατομική δραστηριότητα και το αποτέλεσμα της αποτελεί αναπόσπαστο στάδιο κάθε συστημικής και οργανωμένης διαδικασίας που διέπεται από τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την υλοποίησή της (Δημητρόπουλος, 2002). Ένας από τους τομείς εφαρμογής της είναι και η εκπαίδευση, από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική έως και τις σχολικές μονάδες, το εκπαιδευτικό έργο, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Παπακωνσταντίνου, 1992).

1.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η συνήθης προσέγγιση για τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βασίζεται στη σχέση μεταξύ της έκβασης της εκπαιδευτικής προσπάθειας και των παιδαγωγικών σκοπών. Στη συνείδηση των περισσότερων έχει ταυτιστεί με την εξέταση και βαθμολόγηση των μαθητών, όμως τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί σημαντική έμφαση και ώθηση στην αξιολόγηση και άλλων πτυχών της εκπαίδευσης, γι' αυτό και

οι ορισμοί της έννοιας και του περιεχομένου της αξιολόγησης στην εκπαίδευση τείνουν να επεκτείνονται σε όλο και ευρύτερες περιοχές (Δημητρόπουλος, 2010).

Ο Phorham (2010, σελ. 7) αναφέρει ότι εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η «συστηματική διαδικασία που καθορίζει επίσημα την αξία των παιδαγωγικών φαινομένων». Πρόκειται για μια οργανωμένη διαδικασία που αφορά συγκεκριμένα αντικείμενα και γίνεται με προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και συγκεκριμένους σκοπούς (Δημητρόπουλος, 2010). Η οικοδόμηση της αξίας του αξιολογούμενου αντικείμενου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση των προβλημάτων που οδήγησαν στην αξιολόγηση (Shadish, 1994) ή για τη διευκόλυνση της επιλογής μεταξύ εναλλακτικών λύσεων (Δημητρόπουλος, 1999). Πολλοί μελετητές (Κασσωτάκης, 1989; Fetterman, 1994; Μπουζάκης, 1998) επισημαίνουν πως αποτελεί ένα μηχανισμό που ελέγχει «a priori» ή «a posteriori» την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος. Για τον Λιάμπα (2005), η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο μέτρησης της αποδοτικότητας, χαρακτηριστικού απαραίτητου για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, ορισμός με τον οποίο συμφωνεί και ο Κασσωτάκης (2018) καθώς υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση ενισχύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση.

Κάποιοι ορισμοί αναφέρουν ότι αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που βασίζεται στη συστηματική συλλογή πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή και υιοθέτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών (Goldstein, 1986; Aspinwall et al., 1992; Weiss, 1997; Παλαιοκρασσάς και συν., 1997). Ο Πασιαρδής (2005) συμφωνεί και επεκτείνει τον προηγούμενο ορισμό, αποδίδοντας εννοιολογικά την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη «διαδικασία με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες, που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως η μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, η λήψη μέτρων για βελτίωση των περιεχομένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά.».

Συμπληρωματικά, κατά τον Ξωχέλλη (2006, σελ. 43) ως αξιολόγηση νοείται «η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του». Μια επισκόπηση των παραμέτρων που αναφέρονται στον εν λόγω ορισμό δίνεται από τον Ματσαγγούρα (2000), κατά τον

οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος. Μάλιστα, ο Scheerens (2002, σελ. 37) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια διαδικασία που «κρίνει την αξία των εκπαιδευτικών αντικειμένων βάσει της μεθοδικής συγκέντρωσης πληροφοριών έτσι ώστε να υποστηρίξει τη λήψη αποφάσεων και τη μάθηση».

Κοινός τόπος όλων των προαναφερόμενων προσπαθειών ορισμού αποτελεί ο προσδιορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως μιας συστηματικής διεργασίας που αποσκοπεί στην αποτίμηση και στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των συνδεδετικών κρίκων που αποτελούν την πεμπτούσια της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας, των αναλυτικών προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, αποτελούν ορισμένες μόνο εκφάνσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Πετροπούλου και συν., 2015).

Έτσι καθίσταται σαφές ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει ένα ευρύτατο και πολυδιάστατο πεδίο αναφοράς. Η χρήση ποικίλων ορισμών που έχουν καταγραφεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, συχνά αλληλοσυμπληρούμενων και αλληλοεξαρτώμενων, αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του επιστημονικού πεδίου, το οποίο επιδιώκει να προσδιορίσει την αξία των δράσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με αξιόπιστο τρόπο, στοχεύοντας στην επίτευξη αλλαγών και στην ανάπτυξή του. Η αξιολόγηση διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς συμβάλλει στην εκτίμηση και την κατανόηση της αξίας αφενός των εμπλεκόμενων δραστηριοτήτων και αφετέρου των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λάμνιαν, 1997). Σκοπός της είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της καθώς και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους αξιολογούμενους (Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης που προσδιορίζουν διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης και τη συνεχή ανατροφοδότηση, αποτελούν βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

1.3 Το αξιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ο όρος «αξιολογικό πλαίσιο» αναφέρεται στα δομικά στοιχεία που συνθέτουν τον πυρήνα πάνω στο οποίο εδράζεται και διαρθρώνεται η αξιολόγηση. Σύμφωνα με τους Πετροπούλου και συν. (2015), τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν το αξιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι τα εξής:

- *οι σκοποί-στόχοι της αξιολόγησης*, οι οποίοι απεικονίζουν τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιείται η αξιολόγηση,
- *το αντικείμενο/α της αξιολόγησης*, με το οποίο προσδιορίζεται τι ακριβώς αξιολογείται,
- *τα κριτήρια της αξιολόγησης*, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο που θα λάβει χώρα η αξιολόγηση,
- *η αξιοπιστία της αξιολόγησης*, η οποία διασφαλίζει ότι σε περίπτωση επανάληψης της αξιολογικής διαδικασίας τα αποτελέσματα θα είναι ίδια ή περίπου ίδια,
- *η εγκυρότητα της αξιολόγησης*, η οποία αναφέρεται στο πόσο καλά μετράται αυτό που αξιολογείται,
- *η συνέπεια της αξιολόγησης*, με την οποία κρίνεται η γενίκευση σε άλλα περιβάλλοντα,
- *η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης*, η οποία διασφαλίζει ότι η αξιολογική διαδικασία παραμένει ανεπηρέαστη από άλλους παράγοντες μη σχετικούς με αυτήν,
- *η διακριτικότητα της αξιολόγησης*, με την οποία οι αξιολογούμενοι κατηγοριοποιούνται διακριτά με βάση την πραγματική τους αξία,
- *η πρακτικότητα της αξιολόγησης*, η οποία προσδιορίζει πόσο εύκολα αξιοποιούνται τα αποτελέσματα από όλους τους συμμετέχοντες.

Παρόλο που καθένα από τα δομικά στοιχεία μπορεί να σχεδιαστεί-αναπτυχθεί διακριτά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μεταξύ τους υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Oosterhof, 2009; Δημητρόπουλος, 2010; Κασσωτάκης, 2013). Για παράδειγμα, ο προσδιορισμός του αντικειμένου είναι αλληλένδετος με το στόχο της αξιολόγησης και αυτός με τη σειρά του συνδέεται άρρηκτα με τα κριτήρια που θα επιλεγούν για την πραγματοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας.

1.4 Μοντέλα αξιολόγησης

Η επιστημονική θεωρητική υποστήριξη αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την επιστημονική υπόσταση ενός νέου πεδίου, όπως αυτό της αξιολόγησης. Έτσι κατά την εξέλιξη της αξιολόγησης ως επιστημονικού πεδίου αναπτύχθηκαν αρκετά μοντέλα αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν ολοκληρωμένες αξιολογικές προσεγγίσεις που διαπνέονται από μία φιλοσοφία που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις ευρύτερες αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα. Σήμερα, η αξιολόγηση διαθέτει πολλά αλληλοσυμπληρούμενα σχήματα, τα οποία αποτελούν το θεωρητικό της υπόβαθρο. Καθένα παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ενώ παράλληλα κανένα δε θεωρείται καλύτερο για όλες τις περιστάσεις. Ανάλογα με το αντικείμενο και τον σκοπό, κάθε σχήμα μπορεί να θεωρηθεί το πιο κατάλληλο (Δημητρόπουλος, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, ένα νέο αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε η ταξινόμηση των μοντέλων αυτών σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά τους. Κατά τους Fitzpatrick et al. (2004, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014α), αυτά τα σχήματα κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- *Στοχοκεντρικά*: εστιάζουν στο βαθμό επίτευξης των σκοπών της αξιολόγησης.
- *Διοικητοκεντρικά*: δίνουν έμφαση στη συγκέντρωση δεδομένων με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, σύμφωνα με τη θεωρία και την πράξη της διοίκησης.
- *Πελατοκεντρικά*: επισημαίνουν την αξιολόγηση του προϊόντος με σκοπό την πληροφόρηση του πελάτη και τη λογοδοσία.
- *Γνωμοδοτικά*: επικεντρώνονται στην επιστημονική και επαγγελματική κρίση του αξιολογητή.
- *Συμμετοχικά*: στοχεύουν στις ανάγκες και τη συμμετοχή των αξιολογούμενων.

Ένας τρόπος προσέγγισης των παραπάνω σχημάτων αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση προτείνει την εξέταση δύο αντίθετων μοντέλων, του τεχνοκρατικού και του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού (Μαντάς και συν., 2009). Η διαφοροποίηση αυτών των μοντέλων πηγάζει από τις απαντήσεις στα βασικά ζητήματα και ερωτήματα που ακολουθούνται από μια τέτοια διαδικασία (Κουτούζης, 2008). Τέτοια ερωτήματα μπορούν να σχετίζονται με το ποιος αξιολογεί (υποκείμενο αξιολόγησης), ποιος ή τι αξιολογείται (αντικείμενο αξιολόγησης), ποιος είναι ο σκοπός και ποια τα

κριτήρια της αξιολόγησης, με ποιους τρόπους και τεχνικές διενεργείται, ποιος είναι ο τελικός αποδέκτης και τι επιδράσεις μπορούν να έχουν τα αποτελέσματά της στον κάθε εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό παράγοντα.

Η θεώρηση αυτή συνάδει με τις δύο βασικές κατευθύνσεις της εκπαίδευσης: τον τεχνικό και τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Το τεχνοκρατικό μοντέλο αποτελεί μηχανισμό ελέγχου της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας του αξιολογούμενου (Dressel, 1976, όπ. αναφ. στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Στηρίζεται στη λογική της σύγκρισης, μέτρησης και διαμόρφωσης ιεραρχίας, με βάση την αντικειμενικότητα που προσφέρει λόγω των μετρήσιμων αποτελεσμάτων και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως σύστημα με ενιαίο χαρακτήρα. Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο εστιάζει στο υποκείμενο της εκπαίδευσης συνυπολογίζοντας πολλούς παράγοντες και όχι μόνο τους προκαθορισμένους στόχους, με σκοπό τον εντοπισμό και την κατανόηση των αδυναμιών και κατ' επέκταση τη βελτίωση του αξιολογούμενου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Επιπλέον, με βάση την αξιολόγηση η οποία είναι προσανατολισμένη ως προς τη διοίκηση, παρουσιάζονται δύο αξιολογήσεις ως πιο αντιπροσωπευτικές, αυτές των Stufflebeam (1971) και Alkin (1969). Χαρακτηριστικό των θεωρητικών μοντέλων αυτής της κατηγορίας είναι ότι θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι αλληλένδετη με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση, είναι αυτό που καθορίζει το έργο της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, ο Stufflebeam (1971) παρουσίασε ένα μοντέλο που ως κύριο στόχο είχε να βοηθήσει τα στελέχη της εκπαίδευσης στη λήψη αποφάσεων προς τη σωστή κατεύθυνση. Το θεωρητικό του σχήμα CIPP αναπτύχθηκε προκειμένου να βοηθήσει τη διοίκηση να αντιμετωπίσει με επιτυχία τέσσερα είδη αποφάσεων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Σχηματική παράσταση αξιολόγησης CIPP του Stufflebeam (1971)

	Αξιολόγηση	Επεξηγήσεις
C	πλαίσιο (Context)	Εξοπηρετεί αποφάσεις σχεδιασμού. Καθορισμός αναγκών και συνθηκών που επικρατούν, επιλογή στόχων κλπ. Κάθε τι που βοηθάει το σχεδιασμό.
I	εισόδου (Input)	Εξοπηρετεί δομικές αποφάσεις. Καθορισμός διαφόρων επιλογών και ανάπτυξη εναλλακτικών προτάσεων.
P	διαδικασίας (Process)	Εξοπηρετεί αποφάσεις εφαρμογής. Πόσο καλά εφαρμόστηκε το πλάνο, τι απειλεί την επιτυχία, τι πρέπει να αλλάξει κλπ.
P	αποτελέσματος (Product)	Εξοπηρετεί αποφάσεις ανάδρασης. Τι αποτελέσματα επιτεύχθηκαν, τι ανάγκες εξοπλητήθηκαν κλπ. Βασικά γίνεται η κρίση των επιτευγμάτων του προγράμματος

Πηγή: Γραμματικόπουλος, 2006

Τα τέσσερα στάδια αξιολόγησης είναι διαδοχικά και ακολουθούν την παραπάνω σειρά. Ο Stufflebeam (1973) πρότεινε κάθε αξιολόγηση να ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα: α) εστίαση αξιολόγησης, β) συλλογή πληροφοριών, γ) οργάνωση πληροφοριών, δ) ανάλυση πληροφοριών, ε) παρουσίαση πληροφοριών και στ) διαχείριση της αξιολόγησης.

Παρεμφερές με το μοντέλο αξιολόγησης CIPP είναι και το μοντέλο UCLA του Alkin (1969). Στο θεωρητικό του σχήμα προτείνονται πέντε στάδια αξιολόγησης, τα οποία σχετίζονται με τα αντίστοιχα του Stufflebeam: α) συστήματος, β) σχεδιασμού προγράμματος, γ) εφαρμογής προγράμματος, δ) βελτίωσης προγράμματος και ε) πιστοποίησης προγράμματος.

Όπως έχει επισημανθεί και από άλλους μελετητές (Σολομών, 1998; Μπάλιου, 2011), τα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης ακολουθούν κυρίως τρεις λογικές:

1. Η λογική του δημόσιου, διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης, που αποτυπώνεται κυρίως στο μοντέλο του επιθεωρητισμού και της εξωτερικής αξιολόγησης.
2. Η λογική της απόδοσης λόγου στον καταναλωτή (consumer-centered accountability), βάσει της οποίας οι γονείς ως καταναλωτές-φορολογούμενοι δικαιούνται να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των σχολείων προκειμένου να επιλέξουν εκείνο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις τους με τον ίδιο τρόπο που οι καταναλωτές ενημερώνονται ώστε να επιλέξουν προϊόντα ή υπηρεσίες.
3. Η λογική του αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη/βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Στην πράξη, η επιλογή κάποιας προσέγγισης εξαρτάται από το οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα. Αυτή η εξάρτηση καταδεικνύει και το λόγο για τον οποίο σε πολλές χώρες υπάρχει και διαφορετική φιλοσοφία σε σχέση με την αξιολόγηση (Σαΐτη, 2008).

Κεφάλαιο 2: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά αναπόσπαστο μέρος και βασικό συστατικό της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Ανδρέου & Ματζούφας, 1999). Ως εκπαιδευτικό έργο θεωρείται «το σύνολο των προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί και να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου [...] και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σελ. 224). Είναι επομένως πολυδιάστατο και επιτελείται στο επίπεδο της λειτουργίας του συνολικά, στο επίπεδο μιας συστηματικής προσπάθειας του σχολείου και στο επίπεδο των δραστηριοτήτων ενός εκπαιδευτικού στην τάξη (Ζουγανέλη και συν., 2008). Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1986, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) είναι η δράση του εκπαιδευτικού ή το αποτέλεσμα αυτής, η οποία εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Ουσιαστικά, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού νοείται η αξιολόγηση του διδακτικού του έργου και εντάσσεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Ο ορισμός που δίνουν οι Murphy et al. (2013, σελ. 349) είναι ο κλασικός που δημιουργήθηκε από τον Castetter (1976), σύμφωνα με τον οποίο: «αξιολόγηση από έναν επόπτη ενός υφισταμένου για να αντληθούν συμπεράσματα σχετικά με την απόδοση του υφισταμένου, με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους όρους απασχόλησης». Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι επομένως μια διάσταση της ιεραρχικής αρχιτεκτονικής της σχολικής εκπαίδευσης, με τους διευθυντές να συμπληρώνουν το ρόλο του επόπτη και τους εκπαιδευτικούς να καταλαμβάνουν το ρόλο των υφισταμένων (Murphy et al., 2013).

Πρόκειται, λοιπόν, για μια διαδικασία μέσω της οποίας η εκπαιδευτική ηγεσία συλλέγει πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωσή του, αλλά και την ανέλιξη των ικανότερων (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014β). Ο Κασσωτάκης (2018) ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως την οργανωμένη διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο ο εκπαιδευτικός κατέχει τις απαραίτητες

γνώσεις και δεξιότητες για να ασκεί αποτελεσματικό έργο. Για τον Stronge (2006), η αξιολόγηση είναι ο προσδιορισμός του τρόπου που κάποιος ανταποκρίνεται σε ένα σύνολο κανόνων. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2015), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφορά το ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (πρότυπα, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές κ.ά.). Είναι δηλαδή η διαδικασία που αναδεικνύει αφενός τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού και το βαθμό επίτευξης των στόχων του (Αθανασίου, 1990) και αφετέρου τη σημασία του εργασιακού του περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί να τον επηρεάζει θετικά ή αρνητικά, άμεσα ή έμμεσα (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται πως η ανάπτυξη της αξιολόγησης στη δημόσια σφαίρα καθοδηγείται από σημαντικές πολιτικές ιδεολογίες και χαρακτηρίζεται από τους αντιπάλους της ως νεοφιλελευθερισμός, ενώ από τους υποστηρικτές της ως νέα δημόσια διοίκηση και απαραίτητη μεταρρύθμιση (Olssen et al., 2004).

2.2 Σημασία-αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Ο πυρήνας της εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία και η μάθηση, με τη σύνδεση διδασκαλίας-μάθησης να λειτουργεί καλύτερα εφόσον υπάρχουν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε καθημερινή βάση με κάθε μαθητή (Stronge, 2006). Μάλιστα, τις δύο τελευταίες δεκαετίες συγκεντρώθηκαν σημαντικά στοιχεία σχετικά με την εξέχουσα θέση των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας στην εξίσωση βελτίωσης του σχολείου (Louis et al., 2010). Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι προσπάθειες για τη βελτίωση της διδασκαλίας έχουν αυξηθεί, με ένα σημαντικό μέρος αυτής της ενέργειας να αφιερώνεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Murphy et al., 2013). Και αυτό διότι, ενώ η αποτελεσματικότητα μπορεί να οριστεί ποικιλοτρόπως, το βασικό ζήτημα είναι ότι «χωρίς συστήματα αξιολόγησης υψηλής ποιότητας, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε εάν έχουμε εκπαιδευτικούς υψηλής ποιότητας» (Stronge & Tucker, 2003, σελ. 3).

Αναμφίβολα, ένα καλά σχεδιασμένο και σωστά εφαρμοζόμενο σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα ουσιαστικό συστατικό ενός αποτελεσματικού σχολείου (Stronge, 2006). Μια προφανής απάντηση στο ερώτημα «γιατί είναι απαραίτητη η αξιολόγηση;» είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων (Κουτούζης, 2008). Μέσα από την

ανατροφοδότηση που παρέχει η αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς για το έργο τους, την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους τους, την υποστήριξή τους μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά και την ηθική τους ικανοποίηση για το έργο τους, βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι επομένως σημαντική διότι ανεξάρτητα από το πόσο καλά είναι σχεδιασμένο ένα πρόγραμμα, είναι τόσο αποτελεσματικό όσο και τα άτομα που το εφαρμόζουν (Stronge, 1993).

Ουσιαστικά, οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να προσδιορίσουν τις ανάγκες και τα δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας την παροχή ουσιαστικών σχολίων ατομικά αλλά και οργανωτικά (Tuytens & Devos, 2014). Δίνει επομένως την απαραίτητη πληροφόρηση για να λάβουν λειτουργικές και στρατηγικές αποφάσεις, διορθώνοντας τις αδυναμίες τους και συμπληρώνοντας τις γνώσεις τους (Βαρσαμίδου, 2016). Σύμφωνα με τον Katsiras (2010 όπ. αναφ. στο Brinia et al., 2014), ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που ασκούν αποτελεσματικά το επάγγελμά τους θα βοηθηθούν να γίνουν καλύτεροι, καθώς υπάρχει πάντα περιθώριο βελτίωσης. Μάλιστα, τα συμπεράσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, εφόσον χρησιμοποιηθούν σωστά, γίνονται εργαλεία για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών αλλά και για την προώθηση καινοτόμων αλλαγών και λύσεων από την κυβέρνηση (Darling-Hammond, 2014).

Ένας ακόμη σημαντικός λόγος για τον οποίο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί και πρέπει να θεωρείται ζωτικό μέρος των συνολικών προσπαθειών βελτίωσης και αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση, είναι η ανάγκη εξισορρόπησης των αναγκών του εκπαιδευτικού και του σχολείου (Stronge, 2006). Αυτή η εξισορρόπηση των ατομικών αναγκών και των αναγκών του οργανισμού είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη παραγωγικών εργασιακών περιβαλλόντων (March & Simon, 1993). Η δυναμική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και σχολείου που ενυπάρχει σε έναν υγιή οργανισμό, ενισχύει την ικανότητα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του σχολείου στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Όταν λοιπόν οι ατομικοί και θεσμικοί στόχοι είναι αλληλένδετοι, τότε είναι λογικό να θεωρηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως μέσο διευκόλυνσης και αξιολόγησης της επιτυχίας για τον εκπαιδευτικό αλλά και για το σχολείο. Έτσι αναβαθμίζεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση η εκπαίδευση (Stronge, 2006).

Καθώς μάλιστα ο τομέας της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια επικεντρώνεται στη λογοδοσία και στην ανάλυση μεταβλητών που επιδρούν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ο εκπαιδευτικός έχει αποδειχθεί ότι είναι η πιο σημαντική δύναμη που σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών (Stronge, 2007). Σε αυτή τη νέα εποχή λογοδοσίας, μια σειρά από αισιόδοξα συμπεράσματα σχετικά με τη δύναμη της επιρροής των εκπαιδευτικών στη μάθηση των μαθητών οδήγησε τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής στο συμπέρασμα ότι οι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν και πρέπει να λογοδοτούν για τα ετήσια οφέλη των επιτευγμάτων των μαθητών τους (Murphy et al., 2013). Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως εργαλείο μέτρησης της απόδοσής τους, αποτελεί ένα είδος κοινωνικού ελέγχου που θεωρείται απαραίτητος για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Φασουλής, 2001). Έτσι, ωφελείται όχι μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και η κοινωνία συνολικά, καθώς η παρεχόμενη εκπαίδευση τείνει να είναι υψηλού επιπέδου. Εξάλλου, η ανάπτυξη της κοινωνίας εξαρτάται από την εκπαίδευση γι' αυτό και ο έλεγχός της πρέπει να θεωρείται συνολική κοινωνική ευθύνη (Παμουκτσόγλου, 2003).

Ένας ακόμη λόγος που οδηγεί στην ανάγκη ποιοτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η σημασία μέτρησης της επιτυχίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Συγκεκριμένα, οι Bascia & Hargreaves (2000) υποστηρίζουν πως όταν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες υλοποιούνται πολύ γρήγορα, από πολλές κατευθύνσεις και δίχως να λαμβάνεται υπόψη το πώς η προσπάθεια μεταρρύθμισης και οι επακόλουθες αλλαγές θα επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς, αυτές οι προσπάθειες αποτυγχάνουν. Όταν όμως οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες συνδέονται με την αξιολόγηση, υπάρχει τρόπος να μετρηθεί η επιτυχία τους. Επομένως, ένα εννοιολογικά υγιές και σωστά εφαρμοζόμενο σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα ζωτικό στοιχείο για την επιτυχή μεταρρυθμιστική προσπάθεια (Stronge, 2006).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, καθώς σύμφωνα με τους Πασιαρδή και συν. (2005, σελ. 351-352) «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει ολοένα και περισσότερο προς μία κατάσταση αδρανοποίησης και παρακμής, εάν συνεχίζεται να εκλαμβάνεται το λειτουργημα-επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως συνδικαλιστική, νομικίστικη και διεκπεραιωτική διαδικασία και όχι ως επάγγελμα». Μάλιστα, σε ένα από τα νομοσχέδια που έχει ψηφιστεί στη χώρα μας σχετικά με την αξιολόγηση (N.3848/2010), όπου διαχωρίζεται

η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από εκείνη της σχολικής μονάδας, τονίζεται η συμβολή της στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τον εκδημοκρατισμό. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω δεδομένα και τις απαιτήσεις της εποχής, ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί μια αναπόφευκτη αναγκαιότητα, γι' αυτό κύριο μέλημα του κράτους θα πρέπει να είναι η εξασφάλιση των απαραίτητων επαγγελματικών, εργασιακών και κοινωνικών προϋποθέσεων για την αποτελεσματική υλοποίησή του (Κωνσταντίνου, 2007).

2.3 Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η διεθνής αναγνώριση του αντίκτυπου των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών και η επιθυμία για αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, οδήγησε πολλές χώρες στην εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ωστόσο, τα συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών παγκοσμίως έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και επικεντρώνονται σε διαφορετικούς σκοπούς (Flores, 2012).

Οι Παπακωνσταντίνου & Αθανασίου (2013) υποστηρίζουν ότι ο σκοπός ενός συστήματος αξιολόγησης μπορεί να είναι διαπιστωτικός (ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την απόδοση των εργαζομένων), συγκριτικός (αντιπαραβολή των στόχων και των προτύπων που έχουν καθοριστεί με την απόδοση του έργου που επιτεύχθηκε), συμβουλευτικός (καθοδήγηση με στόχο τη βελτίωση του έργου των εργαζομένων) και πληροφοριακός (ενημέρωση των εργαζομένων για την απόδοση στην εργασία τους).

Στην Ελλάδα, ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με βάση το Π.Δ.152/05-11-2013 είναι να συμβάλλει: «[...] στη διαπίστωση της ποιότητας, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού τους έργου, στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διαβίου μάθησης» (άρθρο 2).

Επιπλέον, με το άρθρο 2 του πλέον πρόσφατου Ν.4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» ορίζεται ως σκοπός της αξιολόγησης στελεχών και εκπαιδευτικών και του έργου τους «η προαγωγή, η βελτίωση και η υλοποίηση ενός ποιοτικού και συνάμα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου». Μάλιστα στον ίδιο νόμο αναφέρεται ότι η αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού «αποσκοπεί στη βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και γενικά του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές».

Αν και τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαφέρουν από χώρα σε χώρα ως προς τη μέθοδο, τα κριτήρια και τα μέσα συλλογής δεδομένων, γενικά στη διεθνή βιβλιογραφία οι δύο πιο συχνά αναφερόμενοι σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της απόδοσης που αντικατοπτρίζει την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η λογοδοσία που αντικατοπτρίζει την ανάγκη προσδιορισμού της ικανότητας των εκπαιδευτικών προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες είναι αποτελεσματικές και ασφαλείς (Stronge, 2006).

Είναι λοιπόν προφανές ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι προσανατολισμένη στην ανατροφοδότηση, στη βελτίωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο και αφετέρου μπορεί να είναι προσανατολισμένη στον έλεγχο και τη διαπίστωση της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιηθεί με πιο ελεγκτικό τρόπο, με διοικητικές αποφάσεις για τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών (προαγωγή, κ.ά.) προκειμένου να καταστούν οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι για την απόδοσή τους (Bruns & Luque, 2014).

Βέβαια, οι παραπάνω στόχοι βελτίωσης της απόδοσης και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών είναι ασύμβατοι και επομένως πρακτικά αδύνατο να επιτευχθούν με ένα μόνο σύστημα αξιολόγησης. Και αυτό διότι ο καθορισμός των σκοπών αξιολόγησης επηρεάζει τη διαχείρισή τους, τον σχεδιασμό των φορέων αξιολόγησης και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Chow et al., 2002). Έτσι, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι ο πρωταρχικός ρόλος της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η απόλυση εκπαιδευτικών με χαμηλή απόδοση (Hanushek, 2009). Στην πραγματικότητα όμως, ένα σύστημα αξιολόγησης που βασίζεται στο φόβο των κυρώσεων δεν μπορεί

να συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας (Conley & Glasman, 2008). Άλλοι βλέπουν την αξιολόγηση ως κεντρική για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και εντοπίζοντας τομείς για στοχευμένη επαγγελματική υποστήριξη (Paray, 2012).

Ωστόσο, οι παραπάνω στόχοι δεν ανταγωνίζονται αλλά δρουν συμπληρωματικά για τη βελτίωση της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να ενσωματώνει και τους δύο σκοπούς αξιολόγησης, δεδομένου ότι θα πρέπει να προσανατολίζεται τόσο στη βελτίωση όσο και στο αποτέλεσμα (Avalos & Assael, 2006). Για να γίνει αυτό εφικτό με ένα μόνο σύστημα αξιολόγησης, πρέπει να υπάρχει μια λογική σύνδεση μεταξύ των πολλαπλών σκοπών και το σύστημα αυτό πρέπει να θεωρείται συστατικό μιας ευρύτερης αποστολής που προωθεί τους στόχους του σχολείου (Stronge, 1995).

Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται αντιληπτό πως ο θεμελιώδης σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι η αξιοποίηση της ανάπτυξης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και όχι απλώς η καταγραφή της κακής απόδοσης ως προοίμιο κυρώσεων (Weisberg et al., 2009). Ο Memduhoglu (2012, σελ.152) δηλώνει ότι «αυτό που βρίσκεται στην καρδιά της εποπτείας της εκπαίδευσης είναι η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη της διδακτικής διαδικασίας και όχι η αναζήτηση λαθών». Επομένως, ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας των διδακτικών πρακτικών σε σχέση με την αποστολή και τους στόχους του ιδρύματος, έτσι ώστε αυτό να επηρεάσει την ποιότητα της απόδοσης των μαθητών και, έμμεσα, την απόδοση του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Tuytens & Devos, 2010), ελέγχοντας παράλληλα την ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Isore, 2009).

Είναι προφανές, λοιπόν, ότι οι παραπάνω στόχοι είναι συχνά αντικρουόμενοι, αλλά όχι απαραίτητα ασύμβατοι και πως όλο και περισσότερο, οι ερευνητές είναι πεπεισμένοι ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να εξυπηρετεί και τους δύο αυτούς σκοπούς (Delvaux et al., 2013). Να καταστήσει δηλαδή τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους για την ποιότητα της διδασκαλίας τους, τη μάθηση και την παρακίνηση των μαθητών καθώς και την ενημέρωση των εξελίξεων στην πρακτική τους (Katz & McCombs, 2015). Στην πράξη, δε χρησιμοποιείται συχνά ένα ξεκάθαρο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών, αλλά μάλλον ένας μοναδικός συνδυασμός που ενσωματώνει πολλαπλούς σκοπούς και μεθοδολογίες (Stronge & Tucker, 2003).

2.4 Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Οι μορφές που προσλαμβάνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ποικιλομορφία ανάλογα κάθε φορά με το κριτήριο αναφοράς. Οι σημαντικότερες από αυτές ταξινομούνται ανάλογα με το φορέα της αξιολόγησης και τον σκοπό (OECD, 2015). Πιο συγκεκριμένα:

α) *Με κριτήριο το φορέα που υλοποιεί την αξιολόγηση διακρίνεται σε:*

- *Εξωτερική αξιολόγηση:* Συμβαίνει όταν «οι αξιολογητές είναι εξωτερικοί από τη μονάδα που αξιολογείται» (Scheerens, 2002, σελ. 38). Ξεκινά κυρίως από επίπεδα πάνω από το τοπικό σχολείο και πραγματοποιείται από φορείς που δεν συμμετέχουν άμεσα στις σχολικές δραστηριότητες. Πρόκειται για ένα σύστημα επιθεώρησης με ελεγκτικό και ιεραρχικό χαρακτήρα, που εστιάζει στον έλεγχο των εκπαιδευτικών και βασίζεται σε συγκεκριμένες αξιώσεις, διαδικασίες και κριτήρια που καθορίζονται από το κράτος (Hult & Edstrom, 2016). Υλοποιείται με τη μορφή επιθεωρήσεων, προτύπων παρακολούθησης και μελετών αξιολόγησης, ενώ τα αποτελέσματά της σχετίζονται με διοικητικές αποφάσεις σχετικά με την προαγωγή και την απόλυση των εκπαιδευτικών ή την πιστοποίηση και τη χρηματοδότηση των σχολείων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).
- *Εσωτερική αξιολόγηση:* Είναι η αξιολόγηση που διενεργείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Hult & Edstrom, 2016). Έχει χαρακτήρα κυρίως αναπτυξιακό και στοχεύει στη δραστηριοποίηση των ατόμων για την αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1998). Διακρίνεται στην ιεραρχική αξιολόγηση και την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Η ιεραρχική αξιολόγηση γίνεται από πάνω προς τα κάτω και έχει διοικητικό-ελεγκτικό χαρακτήρα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή αξιολόγησης όπου αυτοί που βρίσκονται υψηλότερα στην εκπαιδευτική ιεραρχία κρίνουν αυτούς που βρίσκονται πιο χαμηλά. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια ποιοτική διαδικασία που στηρίζεται στις εξής αρχές: α) ανάπτυξη συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους του, β) άμεση, προσωπική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες αξιολόγησής του και γ) ανάληψη πρωτοβουλίας, δράσης και προσωπικής ευθύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ορισμένες χώρες έχουν εφαρμόσει προγράμματα εξωτερικής αξιολόγησης όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από συναδέλφους ή από καταξιωμένους άλλους εκπαιδευτικούς (Isore, 2009). Οι συνάδελφοι είναι άλλοι εκπαιδευτικοί ισοδύναμοι στην εκπαίδευση και την εμπειρία, αλλά δε διδάσκουν στο ίδιο σχολείο με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό ούτε είναι κοινωνικά ή πολιτικά συνδεδεμένοι μαζί του. Στον αντίποδα, οι πετυχημένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως έχοντες σε βάθος γνώσεις και παιδαγωγική εμπειρογνωμοσύνη και ως άκρως ικανοί να καθοδηγήσουν και να υποστηρίξουν άλλους στη διδακτική διαδικασία (Peterson, 2000).

Ένας τύπος εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί και η συμμετοχή των μαθητών σε διεθνείς εξετάσεις (π.χ. PISA), όπου μέσω της διεθνούς κατάταξης των επιδόσεων των μαθητών γίνεται έμμεσα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων γενικότερα (Matsopoulos et al., 2018). Το βασικό σκεπτικό αφορά στη μέτρηση και σύγκριση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων με έναν ομοιογενή ποσοτικό τρόπο στο πλαίσιο ενός παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού (Hopson, 2005). Το σκεπτικό αυτό διατυπώνεται και γνωστοποιείται πολιτικά από παγκόσμια ιδρύματα κατά τη διάρκεια των ετών, όπως τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), τη Διεθνή Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (ΔΕΑ), την Παγκόσμια Τράπεζα και πολλά άλλα (Matsopoulos et al., 2018).

Ωστόσο, έχουν υπάρξει σημαντικές επικρίσεις σχετικά με τις πραγματικές δυνατότητες μέτρησης και προώθησης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω των εξωτερικών αξιολογήσεων σε σχέση με τις εφαρμοζόμενες μεθόδους και τους χρησιμοποιούμενους δείκτες (Van der Bij et al., 2016). Μάλιστα, ο εξωτερικός έλεγχος και οι επιθεωρήσεις συναντούν πολύ συχνά κριτική και διαφωνία από διάφορα ακαδημαϊκά και σχολικά στελέχη σχετικά με τον αρνητικό αντίκτυπο που μπορεί να έχουν (Ball, 2003, όπ. αναφ. στο Penninckx, 2017).

Ειδικότερα, η εξωτερική αξιολόγηση της πρακτικής των εκπαιδευτικών πρέπει να καταστήσει σαφείς τις δεξιότητες και τα κριτήρια που πρέπει να μετρηθούν. Ο Green (2011) υποστηρίζει ότι το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών στρεβλώνεται από την επιθυμία να καταστήσουν σαφείς τις γνώσεις τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχετίζονται και να είναι υπόλογοι για λεπτομερείς πτυχές του επαγγέλματος και της πολύπλοκης σχολικής τους πρακτικής, διατρέχουν τον κίνδυνο να παραβλέψουν την «υπευθυνότητα» που παραδοσιακά συνδέεται με τον επαγγελματισμό τους.

Η επαγγελματική ευθύνη δεν μπορεί να περιοριστεί και να διατυπωθεί σε μια οδηγία, καθώς «όσο περισσότερο δεσμεύεται κάποιος από συγκεκριμένες οδηγίες [...] τόσο λιγότερο μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνοι για να διασφαλίσουν ότι τα πράγματα πάνε καλά γενικά εντός του πεδίου ευθύνης τους» (Green, 2011, σελ. 91).

Ακόμη και όταν έχουν εφαρμοστεί πολύ αυστηρές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών, όπως στην Αγγλία, υπάρχουν ενδείξεις που αφορούν συγκεκριμένους περιορισμούς και παρενέργειες σε σχέση με τη χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης (Hargreaves, 2006). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τις μεταρρυθμίσεις για αυστηρότερη λογοδοσία (Αγγλία και Νέα Ζηλανδία) μέσω επιθεωρήσεων ως έλλειψη πίστης στις δυνατότητές τους, ενώ το χαλαρότερο σύστημα λογοδοσίας (Φινλανδία) ως ένδειξη κουλτούρας εμπιστοσύνης (Vulliamy, 2010).

Αναφορικά με τις μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης, η ιεραρχική αξιολόγηση θεωρείται ότι συμπληρώνει την εξωτερική αξιολόγηση και ότι αντιτίθεται στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος που είναι απαραίτητο σε μια σχολική μονάδα (Μαντάς και συν., 2009). Από την άλλη, η αυτοαξιολόγηση, χαρακτηριστικό αποκεντρωμένων κυρίως εκπαιδευτικών συστημάτων, οργανώνεται κυρίως από εκπαιδευτικούς, αλλά και από γονείς και μαθητές. Ο αξιολογητής σχετίζεται άμεσα με τις επικρατούσες σχολικές συνθήκες και με το αξιολογούμενο έργο, ενώ οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι μπορεί να περιλαμβάνουν και την συλλογική αυτοαξιολόγηση (Υφαντή & Βοζαίτης, 2007). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις «αξιολογήσεις ενδυνάμωσης» είναι απαραίτητη αφενός για την επίτευξη συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης και αφετέρου για την ενίσχυση της απόδοσής τους (Peterson, 2000).

Δεδομένου και του υψηλού κόστους των εξωτερικών συστημάτων επιθεώρησης, η κατεύθυνση της αξιολόγησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα είναι αναμφίβολα προς την εσωτερική αυτοαξιολόγηση (McNamara & O' Hara, 2006). Μάλιστα, σε μια μελέτη για την αξιολόγηση του σχολείου, ο MacBeath (2003, σελ. 2) υποστηρίζει ότι «η αυτοαξιολόγηση θεωρείται πλέον προτεραιότητα στις περισσότερες οικονομικά προηγμένες χώρες του κόσμου». Όπως καταδεικνύει το έργο του Nevo (2002), στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης παρατηρείται μια ιδιαίτερη εστίαση στην αυτονομία του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην αυτορρύθμιση και την εσωτερική αξιολόγηση ως τον καλύτερο τρόπο προκειμένου να γίνουν βήματα εμπρός. Για τους εκπαιδευτικούς, αυτή η

αυτονομία μεταφράζεται σε ελευθερία να επιλέγουν υπεύθυνα τα σωστά εργαλεία για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις πραγματικές αδυναμίες και να εργάζονται για μια αξιόπιστη αυτοαξιολόγηση (Van der Bij et al, 2016).

Ωστόσο, η έρευνα των McNamara & O' Hara (2006) κατέδειξε ότι η ρητορική αυτή απέχει πολύ από την πραγματικότητα και ότι, σε μεγάλο βαθμό, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι στην πραγματικότητα ως επί το πλείστον μη ικανοί να αναλάβουν συστηματική αυτοαξιολόγηση. Η έλλειψη εμπειρίας και επαγγελματισμού, αλλά και ο παράγοντας υποκειμενικότητας θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα ή αντίληψη του προβλήματος (Gaertner, 2014). Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του Elliott (1995), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι «μεθοδολογικά παραγκωνισμένοι», δεν είναι σίγουροι για τις ερωτήσεις που πρέπει να υποβάλουν, τι είδους δεδομένα πρέπει να συλλέξουν, καθώς και με ποιες μεθόδους και τεχνικές να τα αναλύσουν μετά τη συλλογή τους.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις για τη λειτουργία της εσωτερικής αξιολόγησης και την υποστήριξη της συνολικής ποιότητας. Διαφορετικά, η αυτονομία που προσφέρει η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πλατφόρμα για την αντιμετώπιση της ποιοτικής αξιολόγησης με επιφανειακό τρόπο και την απόκρυψη αδυναμιών. Η πραγματικότητα αυτή σε αρκετές περιπτώσεις οδηγεί σε παρεμβάσεις από πάνω προς τα κάτω και σε αυστηρότερο εξωτερικό έλεγχο (Matsopoulos et al., 2018), επιβεβαιώνοντας τον MacBeath (2003), κατά τον οποίο, η εξωτερική αξιολόγηση και επιθεώρηση αποσκοπεί απλώς στη διασφάλιση της αποτελεσματικής εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης.

β) *Με κριτήριο τον σκοπό της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε:*

- *Διαμορφωτική (αναπτυξιακή) αξιολόγηση:* Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών (Marzano, 2012). Είναι πολυκατευθυντική, υποστηρικτική και εποικοδομητική και εστιάζει στην πραγματοποίηση θετικών αλλαγών στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Sayavedra, 2014), με τους εκπαιδευτικούς «συμμετέχοντες, όχι παραλήπτες των δικών τους αξιολογήσεων» (NYSUT, 2011, σελ. 3). Ο αξιολογούμενος έχει κεντρικό ρόλο και μετέχει στο αξιολογικό έργο καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι είναι οι καλύτεροι γνώστες των προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι κατά την άσκηση του έργου τους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

- *Τελική (αθροιστική) αξιολόγηση:* Έχει ως κύριο στόχο την αξιολόγηση της ποιότητας της απόδοσης των εκπαιδευτικών, εστιάζει στο τελικό αποτέλεσμα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και έχει γραφειοκρατικό, τεχνοκρατικό και ελεγκτικό χαρακτήρα (Avalos & Assael, 2006). Επικεντρώνεται στην ποσοτική μέτρηση βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων και ουσιαστικά ο αξιολογούμενος δεν παίρνει μέρος στη αξιολόγησή του, αν και οι αποφάσεις που προκύπτουν από αυτή τον αφορούν άμεσα (Πασιαρδής, 1996). Τέτοιες αποφάσεις αφορούν τον προσδιορισμό της θητείας, της προαγωγής, των βραβείων και της απόλυσης του εκπαιδευτικού (Sayavedra, 2014).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αναφέρεται σε μια ποιοτική αξιολόγηση της τρέχουσας πρακτικής του εκπαιδευτικού, στοχεύοντας στον εντοπισμό δυνατών και αδύνατων σημείων και στην παροχή κατάλληλων ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης για τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης (Isore, 2009). Επομένως, ο ρόλος της είναι η ανάδειξη τρόπων βελτίωσης της τρέχουσας πρακτικής των εκπαιδευτικών και όχι η ποσοτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων και ο έλεγχος (Stronge & Tucker, 2003). Έχει συνεπώς χαρακτήρα συνεργατικό, εξελικτικό, ανατροφοδοτικό και αναπτυξιακό (Κασσωτάκης, 2003). Μια σημαντική πτυχή της διαμορφωτικής αξιολόγησης για την προώθηση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η ευκαιρία που τους δίνεται να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους διδασκαλία, να αυτοαξιολογήσουν και να συζητήσουν τα ευρήματά τους με συνομηλίκους, επιβλέποντες ή συμβούλους διδασκαλίας (Sayavedra, 2014).

Αντιθέτως, η τελική (αθροιστική) αξιολόγηση προσφέρει ευκαιρίες για αποδοχή και επιβράβευση της ικανότητας και της απόδοσης της διδασκαλίας, η οποία είναι απαραίτητη για τη διατήρηση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στα σχολεία, καθώς και για να καταστεί η διδασκαλία μια ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας. Παρέχει δηλαδή ευκαιρίες για κοινωνική αναγνώριση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και δέσμευση για εργασία (Sayavedra, 2014).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εστιάζει στη βελτίωση και η τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται σε ανταμοιβές ή επιπτώσεις εάν δεν πληρούνται τα ελάχιστα πρότυπα (Popham, 2013). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς η τάση για μετα-αξιολόγηση, δηλαδή για αλληλοσυσχέτιση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση. Γίνεται επομένως μια μετατόπιση από το ελεγκτικό χαρακτήρα

παραδοσιακό μοντέλο στο διαμορφωτικό μοντέλο αξιολόγησης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνδεση της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού με την ανάπτυξη και την αξιολόγηση του σχολείου και την έμφαση στην αυτοαξιολόγηση (Ξωχέλλης, 2006).

2.5 Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Δεδομένου ότι ο τρόπος συγκέντρωσης αποδεικτικών στοιχείων για έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, η επιλογή των μεθόδων είναι ιδιαίτερα σημαντική στο σχεδιασμό και την εφαρμογή συστημάτων για την αξιολόγηση της απόδοσής του (Isore, 2009). Διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούν τις παρακάτω μεθόδους αξιολόγησης εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2002; Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005):

- *Επίσκεψη εντός και εκτός σχολικής τάξης και παρατήρηση της γενικότερης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού*
- *Αξιολόγηση με βάση την επίδοση των μαθητών μετά τη διδασκαλία*
- *Σύναψη συμβολαίου διδασκαλίας μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή*
- *Αξιολόγηση με βάση το πόρισμα της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού*
- *Αλληλοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του*
- *Αξιολόγηση με βάση την ελεύθερη κρίση του αξιολογητή*
- *Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού με βάση τους προκαθορισμένους στόχους*
- *Τήρηση αρχείων με δεδομένα για τον εκπαιδευτικό (π.χ. επιστημονικό έργο, υπηρεσιακές μεταβολές κ.ά.)*
- *Αξιολόγηση με τη μορφή εξετάσεων*
- *Αξιολόγηση με βάση τον ατομικό φάκελο κατόπιν πρωτοβουλίας του ίδιου του εκπαιδευτικού-αξιολογούμενου*

Την τελευταία δεκαετία, τα μέτρα αξιολόγησης που επικεντρώνονται στην εκτίμηση της συμβολής των εκπαιδευτικών στην απόδοση των μαθητών και οι άμεσες παρατηρήσεις στην τάξη, έχουν καταστεί πρωταρχικά μέτρα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Murphy et al., 2013).

Ο σχεδιασμός των παρατηρήσεων στην τάξη στοχεύει στην παροχή διαμορφωτικών σχολίων στους εκπαιδευτικούς, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής καθώς και την αξιολόγηση προσεκτικότερα της εκπαιδευτικής απόδοσης (Kane et al., 2013). Η εν λόγω μέθοδος επιτρέπει να παρατηρηθεί εάν ο εκπαιδευτικός υιοθετεί επαρκείς πρακτικές στον πιο συνηθισμένο χώρο εργασίας του, την τάξη (UNESCO, 2007). Ωστόσο, ανάλογα με τον αξιολογητή και το πλαίσιο, η χρησιμότητα των αποδεικτικών στοιχείων που συλλέγονται μπορεί να διαφέρει. Ο Peterson (2000) αιτιολογεί ότι η παρατήρηση στην τάξη της πρακτικής ενός εκπαιδευτικού παίζει δευτερεύοντα ρόλο σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά είναι πολύ σημαντική σε άλλες. Ωστόσο τα μέτρα της παρατήρησης της πρακτικής των εκπαιδευτικών από μόνα τους δεν είναι ικανά να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Garrett & Steinberg, 2015).

Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια οι μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών που ενσωματώνουν δεδομένα απόδοσης μαθητών (δηλαδή τυποποιημένα δεδομένα δοκιμών) καθίστανται πιο διαδεδομένοι και σε ορισμένες περιπτώσεις, επιβάλλονται από τις κρατικές πολιτικές (Winters & Cowen, 2013). Κοινώς γνωστά ως μοντέλα προστιθέμενης αξίας (value-added models), στοχεύουν στον προσδιορισμό του αντίκτυπου που έχει ένας εκπαιδευτικός στη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών του, ελέγχοντας και άλλες επιρροές σε επίπεδο μαθητή, τάξης και σχολείου (Pogodzinski et al., 2015). Η ανάπτυξη μέτρων «προστιθέμενης αξίας» αντιπροσωπεύει σημαντική πρόοδο, καθώς ο σχεδιασμός τους αφορά τον έλεγχο των προηγούμενων αποτελεσμάτων του κάθε μαθητή και κατ' επέκταση έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν τη συμβολή ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού στα επιτεύγματα ενός μαθητή. Ωστόσο, πρόκειται για μια ιδιαίτερα δαπανηρή επιλογή αφού για να είναι αποτελεσματικά, προϋποθέτουν τη συλλογή τεράστιου όγκου δεδομένων μέσω δοκιμών μαθητών μεγάλης κλίμακας σε εθνικό επίπεδο και σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και μαθημάτων. Μάλιστα, η χρήση μέτρων με βάση τη βαθμολογία των μαθητών, δεν είναι πάντα εφικτή και όχι χωρίς έρευνες και πολιτικές αντιπαραθέσεις (Glazerman et al., 2010).

2.6 Σύγχρονες έρευνες για τα αποτελέσματα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές μεταβλητές σε σχολικό επίπεδο που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Ωστόσο υπάρχει μεγάλη διακύμανση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εντός και μεταξύ των σχολείων (Harris & Sass, 2011). Τα ευρήματα ανασκόπησης 18 μελετών για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καταδεικνύουν ότι η αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αυξήσει τις επιδόσεις των μαθητών (Nye et al., 2004). Στο πλαίσιο αυτό, κορυφαία εκπαιδευτικά συστήματα επενδύουν σε μεγάλο βαθμό στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Vaillant & Gonzalez-Vaillant, 2017).

Μάλιστα, μια μελέτη για την αξιολόγηση των επιδόσεων και τη διδακτική σταδιοδρομία που διεξήχθη σε 50 χώρες της Αμερικής και της Ευρώπης (Murillo, 2006) αναφέρει ότι ένα από τα κύρια ζητήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων στις δύο ηπείρους είναι η ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης της σταδιοδρομίας και της απόδοσης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη και κατ' επέκταση στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών είναι ένα εξαιρετικά αμφιλεγόμενο ζήτημα λόγω των αντικρουόμενων συμφερόντων και απόψεων εκπαιδευτικών, μελετητών, πολιτικών και συνδικάτων.

Έτσι, παρόλο που υπάρχουν αρκετά στοιχεία ότι η καλή διδασκαλία έχει θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών, τα ευρήματα της έρευνας των Vaillant & Gonzalez-Vaillant (2017) στη Χιλή και την Ουρουγουάη σχετικά με τις επιπτώσεις των συστημάτων αξιολόγησης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συνεπώς στα αποτελέσματα των μαθητών, είναι αντιφατικά. Συγκεκριμένα, τα συστήματα αξιολόγησης δεν φάνηκε να έχουν σημαντικό άμεσο αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ωστόσο, για τους ερευνητές η αξία ενός συστήματος αξιολόγησης μπορεί να μην αφορά τόσο στα ίδια τα αποτελέσματα, αλλά μάλλον στο γεγονός ότι υποχρεώνουν τους οργανισμούς και τα συστήματα προς έναν διοικητικό εξορθολογισμό που οδηγεί σε καλύτερη «λογοδοσία» και πιο διαφανή διαχείριση του συστήματος γενικά. Σύμφωνα με τη μελέτη, η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης σχετίζεται στενά με το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται και τη συμμετοχή και

συνενοχή των εμπλεκόμενων φορέων. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία αναγνώρισης της ποικιλομορφίας των εργασιακών συνθηκών, για να αποφυγή της προσέγγισης «ένα μέτρο για όλους».

Αντιθέτως, η μελέτη του Curtis (2012) σε περιοχή των ΗΠΑ διαπίστωσε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αντιμετώπισαν πίεση από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην αρχή, υλοποιήθηκε ο στόχος του συστήματος για αύξηση των προσδοκιών για την απόδοση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, οι Hallinger et al. (2014) υποστήριξαν την ύπαρξη αξιολογήσιμων λίγων στοιχείων που συνδέουν τη νέα γενιά αξιολόγησης εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη ικανοτήτων τους ή μια πιο συνεπή ανάπτυξη στα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών. Ομοίως, η μελέτη του Bradshaw (2002) στη Βόρεια Καρολίνα κατέδειξε ότι χωρίς πρόσθετη εκπαίδευση και συνεχή υποστήριξη από την κυβέρνηση, δεν υπάρχουν πόροι για την υποστήριξη της πολιτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών ούτε κυρώσεις για μη συμμόρφωση. Επιπλέον, βρέθηκαν λίγα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η πολιτική αξιολόγησης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την εκπαίδευσή τους.

Ως ιστορικό κομμάτι, το έργο του Ellis (1986) παρέχει πληροφορίες για τις βασικές ανησυχίες σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με το ζήτημα της αθροιστικής έναντι της διαμορφωτικής αξιολόγησης να ξεχωρίζει ως το κεντρικό θέμα της μελέτης. Ο ερευνητής αναλύει τα χαρακτηριστικά των εποικοδομητικών αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας και τις πρακτικές πτυχές της εφαρμογής του συστήματος αξιολόγησης, όπως είναι η εγκυρότητα των μέτρων αξιολόγησης, ένα θέμα που παραμένει μέχρι και σήμερα ανησυχητικό. Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη γενική πρόταση τα σχολεία και οι ηγέτες τους να επιλέγουν διαμορφωτικές και όχι αθροιστικές αξιολογήσεις όποτε είναι δυνατόν, επισημαίνοντας ότι οι αθροιστικές αξιολογήσεις εξακολουθούν να αποτελούν πρακτική αναγκαιότητα για αποφάσεις προσωπικού. Παρόμοια, πολύ πρόσφατες έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση εστίασαν σε παράγοντες που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ή να θέσουν σε κίνδυνο τη χρήση της αξιολόγησης για την επίτευξη μεγαλύτερης λογοδοσίας, όπως ο τρόπος αξιολόγησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αξιολογήσεων.

Στο πλαίσιο αυτό, οι Croft et al. (2016) σε μια μελέτη περίπτωσης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη Γεωργία, εξετάζοντας τα αποτελέσματα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών προσπαθειών διαπίστωσαν ότι οι μαθητές και τα αθροιστικά συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όχι μόνο δεν πέτυχαν τους στόχους τους, αλλά συνέβαλαν στην υπονόμευση της εμπιστοσύνης στα δημόσια σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Έχουν επίσης επηρεάσει αρνητικά τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους, εστιάζοντας στη μετρήσιμη απόδοση στη διδασκαλία σε σχέση με όλες τις άλλες απαραίτητες πτυχές για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας τόσο στενής πολιτικής εστίασης.

Ένα ακόμη πρόβλημα που εντόπισε στη μελέτη του ο Flores (2018), το οποίο σχετίζεται με την αθροιστική διάσταση του συστήματος αξιολόγησης και την ατελείωτη νομοθεσία στην Πορτογαλία, είναι ότι συνεπάγεται υπερβολικό φόρτο εργασίας και γραφειοκρατία. Σε αυτά προστέθηκε η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους, γεγονός που καθιστά πιο δύσκολη τη διαδικασία υλοποίησης της αξιολόγησης. Ωστόσο, εντοπίστηκαν ορισμένα θετικά χαρακτηριστικά, όπως μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχολικές δραστηριότητες, μεγαλύτερη ανησυχία για τη διδακτική πρακτική, μεγαλύτερος προβληματισμός για τη διδασκαλία, τάση να εκτιμάται περισσότερο ο κοινός σχεδιασμός υπό το πρίσμα ενός κοινού έργου για το σχολείο, μεγαλύτερη αποδοχή της ανάγκης για λογοδοσία και μείωση της απουσίας των εκπαιδευτικών.

Εξετάζοντας την αξιοπιστία μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών, αρχικά ο Musella (1970) διαπιστώνει ότι η υποκειμενικότητα του αξιολογητή εκπαιδευτικών επηρεάζεται από μοναδικά ατομικά χαρακτηριστικά που δεν μπορούν να ελεγχθούν στο σύνολό τους. Πρόκειται για άποψη που επιβεβαιώνεται και αργότερα από νεότερες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες οι ατομικές προσεγγίσεις των αξιολογητών για τη διενέργεια αξιολογήσεων, τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν, η εμπειρία τους καθώς και μοναδικές διαφορές στα μαθήματα που παρατηρούν όταν διδάσκονται, είναι παράγοντες που ενδέχεται να είναι υπεύθυνοι για διακυμάνσεις στις αξιολογήσεις τους (Firestone & Pennell, 1993; Papay, 2012).

Ως εκ τούτου, όπως υποδηλώνουν τα ευρήματα του Musella (1970), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε ενδεχομένως να γίνει πιο εποικοδομητική και επωφελής για τους εκπαιδευτικούς εάν είναι σε θέση να συμμετάσχουν πιο άμεσα στη διαδικασία, πραγματοποιώντας τις δικές τους αυτοαξιολογήσεις για τουλάχιστον ένα μέρος του συνολικού μέτρου της απόδοσής τους. Εδώ έρχονται να συμφωνήσουν και άλλοι ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι αυτοαξιολογήσεις θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να κατανοήσουν πώς η εργασία τους επηρεάζει τους μαθητές και ενισχύοντας την εμπιστοσύνη τους (McFarland et al., 2009; Hall & Simeral, 2015).

Αναφορικά με τις αλλαγές στις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα μιας ποσοτικής ανάλυσης 30 σχολείων στη Φλόριντα δείχνουν ότι η μέθοδος προστιθέμενης αξίας και η παρατήρηση στην τάξη διαφέρουν πολύ και μπορεί να αποδώσουν μοναδικές γνώσεις σχετικά με τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, ακόμη και όταν μετρούν το ίδιο φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματά των Harris et al. (2014) υποδηλώνουν μια λιγότερο προφανή επίπτωση, ότι δηλαδή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με βάση την προστιθέμενη αξία είναι επίσης πιθανό να μειώσει την έμφαση στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η κοινωνικότητα και η ικανότητα να δουλεύουν καλά με πολλούς σχολικούς παράγοντες. Η μέθοδος αξιολόγησης επομένως, μπορεί όχι μόνο να επηρεάσει ποιοι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επιβραβεύονται βραχυπρόθεσμα, αλλά και τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών που διδάσκουν μακροπρόθεσμα.

Ενώ λοιπόν, η σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι γενικά αποδεκτή, αυτό που «μετράται» στις αξιολογήσεις που επιβάλλονται από το κράτος, περιορίζεται συχνά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που επικεντρώνεται στενά στη βελτίωση των βαθμολογιών των μαθητών, αφήνοντας εκτός άλλους εξίσου σημαντικούς στόχους ή αποτελέσματα για την εκπαίδευση (Warren & Ward, 2019). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βρεθούν αποτελεσματικοί στη βελτίωση των βαθμολογιών των μαθητών, ενώ παράλληλα εμφανίζουν μια γενική έλλειψη αποτελεσματικότητας σε σχέση με μη γνωστικά αποτελέσματα, όπως η συναισθηματική ικανότητα, η συμπεριφορά ή η συμμετοχή των μαθητών (Blazar & Kraft, 2017).

Επιπλέον, οι Darling-Hammond et al. (2012), σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με μοντέλα προστιθέμενης αξίας που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αθροιστική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, βρήκαν ότι τέτοια μέτρα είναι ελαττωματικά καθώς δεν μπορούν να ελέγξουν παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών και είναι πέρα από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού, όπως τα συστήματα υποστήριξης στο σπίτι και την κοινότητα, το μέγεθος της τάξης, τη φοίτηση στο σχολείο και την απώλεια γνώσεων κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών. Μάλιστα, στην πρόσφατη έρευνα των Kraft & Gilmour (2017), όπου συγκεντρώθηκαν βαθμολογίες απόδοσης εκπαιδευτικών σε 24 πολιτείες των ΗΠΑ που υιοθέτησαν σημαντικές μεταρρυθμίσεις στα συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, βρέθηκαν λιγότεροι εκπαιδευτικοί βαθμολογημένοι ως ικανοποιητικοί.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Baker et al. (2013), οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η νομοθεσία και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να αποφεύγουν να επικεντρώνονται σε αυτό το μέτρο ως αποκλειστικό ή ουσιαστικά σταθμισμένο μέτρο της απόδοσης των εκπαιδευτικών, και ότι ίσως εναλλακτικά, θα πρέπει να το θεωρούν ως ένα μόνο μέτρο μαζί με πολλά άλλα μέτρα απόδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Παρόλο βέβαια που τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας είναι αμφιλεγόμενα, οι McCaffrey et al. (2004) διαπίστωσαν ότι το όφελος από τη χρήση τους ως δείκτες αποτελεσματικότητας είναι ότι αφαιρεί οποιαδήποτε υποκειμενικότητα ή προκατάληψη από τα αποτελέσματα και απομονώνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε μία ενιαία κλίμακα.

Αντιθέτως, ορισμένοι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι παρατηρήσιμες πρακτικές στην τάξη παρέχουν ένα πιο διαφανές και αντικειμενικό μέσο αξιολόγησης και μέτρησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αποφεύγοντας έτσι πολλές από τις ανησυχίες εγκυρότητας που τείνουν να σχετίζονται με τα μέτρα προστιθέμενης αξίας (Goldring et al., 2015; Briggs & Dadey, 2017; Stecher et al., 2018). Αντίστοιχα, μια πενταετής μελέτη του συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών στην Περιφέρεια της Κολούμπια, διαπίστωσε ότι οι απαιτούμενες παρατηρήσεις στην τάξη ήταν ένας παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Dee & Wyckoff, 2017).

Ωστόσο, ευρήματα ερευνών καταδεικνύουν ότι οι βαθμολογίες από τα μέτρα παρατήρησης παρουσιάζουν παρόμοια προβλήματα εγκυρότητας, καθώς αυτές οι βαθμολογίες αντικατοπτρίζουν τη συστηματική, μη τυχαία ανάθεση εκπαιδευτικών σε τάξεις αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Steinberg & Garrett, 2016; Lei et al., 2018). Επιπλέον, καθώς οι παρατηρητές (εκπαιδευτικοί μέντορες, επόπτες) εκπαιδεύονται για να βλέπουν μόνο αυτό που ορίζεται στην ενότητα, άλλα στοιχεία της διδασκαλίας και της μάθησης μπορούν να χαθούν (Wind et al., 2018). Για παράδειγμα, οι Ford et al. (2017) διαπίστωσαν την απουσία βασικών δομών υποστήριξης, όπως την παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης υψηλής ποιότητας, τις ευκαιρίες για συνεργασία και τη σαφή ανατροφοδότηση σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Για τον περιορισμό αυτών των ζητημάτων, θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών που σχετίζονται με διδακτικές δραστηριότητες που επιλέγονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Darling-Hammond, 2013). Τέτοια στοιχεία μπορεί να περιλαμβάνουν τόσο εναλλακτικές όσο και παραδοσιακές εκτιμήσεις, όπως χαρτοφυλάκια, εκθέσεις επιστημονικής έρευνας, καθώς και μέτρα πριν και μετά τη δοκιμή της μάθησης των μαθητών (Choi & Park, 2016). Μελέτες σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών φαίνεται να αποκαλύπτουν ότι οι αξιολογητές πρέπει να χρησιμοποιούν μια πολυδιάστατη προσέγγιση για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Taylor & Tyler, 2012; Croft et al., 2016), με συγκρίσεις διαφόρων πηγών (π.χ. εξωτερική παρατήρηση, απόψεις συναδέλφων, βαθμολογίες μαθητών) σε ένα διαμορφωτικό, παρά ελεγκτικό πλαίσιο (Smagorinsky, 2014). Επιπλέον οι αξιολογήσεις πολλαπλών πηγών που αξιοποιούν τη συλλογική σοφία των εποπτών, συνομηλίκων, μαθητών, γονέων (Wilkerson et al., 2000), μπορεί να προωθήσει συμμετοχικές πολιτικές που οδηγούν σε λιγότερη κριτική των ενδιαφερομένων για το σύστημα αξιολόγησης (Kyriakides & Demetriou, 2007).

Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1 Σύγχρονες διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αύξηση του ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει τις ρίζες της στη δεκαετία του 1960. Από τότε και με βάση το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας, αναδείχθηκε η κοινωνική σημασία του σχολείου. Το σχολείο κατηγορήθηκε για άνιστες μαθησιακές προϋποθέσεις που καθορίζονται από το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών. Απόρροια αυτών των ζητημάτων ήταν η στόχευση στο έργο των εκπαιδευτικών και η απαίτηση για την ορθολογική του αξιολόγηση (Husen, 1992, όπ. αναφ. στο Κελλανίδης και συν., 2007). Ταυτόχρονα, νέα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν πως η επίδραση του σχολείου στη μάθηση είναι πολύ σημαντική, σε αντίθεση με προηγούμενες αντιλήψεις που έθεταν ως σημαντικότερους εξωσχολικούς παράγοντες (Κασσωτάκης, 2018).

Σύμφωνα με τους αρνητές της αξιολόγησης, η ανάδειξη της σημασίας της συμπίπτει χρονικά με την άνοδο συντηρητικών κομμάτων στις ΗΠΑ και Αγγλία τη δεκαετία του 1980. Η πολιτική εξουσία και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό σώμα είναι υπεύθυνο για την κρίση της εκπαίδευσης. Νεοσυντηρητικές και νεοφιλελεύθερες δυνάμεις ενώθηκαν και προέβαλαν ένα συνδυασμό αξιών που σχετίζονται αφενός με τη σύνδεση του σχολείου με το διεθνή ανταγωνισμό, το κέρδος και την αγορά και αφετέρου με την πειθαρχία και την εθνική κουλτούρα (Apple, 2002a, 2002b; Ρέππας, 2019).

Χαρακτηριστικό των σύγχρονων αντιλήψεων για την αξιολόγηση είναι η προσπάθεια μείωσης του κόστους, αυξάνοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα (Μαυρογιώργος, 1993). Υπάρχει σύγκλιση στο ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική γίνεται στο πλαίσιο της ορθολογικής κατανομής των έμψυχων και υλικών πόρων. Η αποδοτικότητα σχετίζεται με τη βέλτιστη μετατροπή των «εισροών» σε «εκροές», παρά το γεγονός πως οι τελευταίες έχουν συχνά ποιοτική μορφή (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999), με τον αποδέκτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας να αντιμετωπίζεται ολοένα και περισσότερο ως καταναλωτής με δικαιώματα επιλογής (Παπασταμάτης, 2001).

Οι Matsopoulos et al. (2018) υποστηρίζουν πως οι σύγχρονες μεταρρυθμίσεις αποτελούν τον τρόπο ευθυγράμμισης της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της παγκοσμιοποίησης. Η τεχνολογική, οικονομική και επιστημονική πρόοδος, η συνεχής ροή δεξιοτήτων και γνώσεων, καθώς και έννοιες όπως η ανταγωνιστικότητα, η αριστεία και η λογοδοσία, βρίσκονται στο επίκεντρο. Η αξιολόγηση θεωρείται ο τρόπος υλοποίησης των αναπροσαρμογών. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Vulliamy (2010), παρά τις επιρροές της παγκοσμιοποίησης, η επίδρασή της σε θέματα παιδαγωγικής υπήρξε μικρή και ο κρατικός έλεγχος συχνά παρέμεινε ισχυρός. Η διαφορετική αντιμετώπιση της αξιολόγησης από διάφορες χώρες, παρά τις ίδιες διεθνείς πιέσεις, δείχνει ακριβώς αυτό.

Κατά τον Ξωχέλλη (2006), δεν μπορεί να γίνει λόγος για ενιαία εικόνα σε θέματα αξιολόγησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Υπάρχουν χώρες με σχετικά συγκεντρωτικά συστήματα όπως η Γαλλία και η Γερμανία που εστιάζουν στην εξωτερική αξιολόγηση, αλλά και χώρες όπως η Σουηδία και η Φιλανδία όπου επικρατούν σαφείς αποκεντρωτικές τάσεις με εφαρμογή μορφών εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, υπάρχει μια λανθάνουσα διχογνωμία μεταξύ δύο συστημάτων: στην αγγλοσαξονική σύνδεση με την αγορά εργασίας και τη λογοδοσία και στην έμφαση στη γενική παιδεία και την κοινωνική ευθύνη της ηπειρωτικής Ευρώπης. Σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο (2003), υπάρχουν σαφείς κοινές τάσεις σχετικά με την εκθετικά μεγαλύτερη αυτονομία του σχολείου, την αυξανόμενη εμπλοκή γονέων και μαθητών, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης αλλά και την απεμπλοκή του κράτους από τη διαδικασία της, με σκοπό την εξάλειψη των υποψιών που συνδέουν την αξιολόγηση με τον κομματισμό.

Από τη δεκαετία του 1970 είχε ήδη αντιληπτό πως δεν είναι δυνατόν να σχετίζεται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα μόνο με έναν παράγοντα. Έτσι, υιοθετήθηκε μια προσέγγιση πολυδιάστατη, με προώθηση συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης και εστίασης από τον εκπαιδευτικό, στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, διαφάνηκαν έννοιες που απέκτησαν ιδιαίτερη βαρύτητα όπως η αυτονομία, η κουλτούρα και το συνεργατικό κλίμα (Ξωχέλλης, 2006). Αναπτύχθηκαν διαφορετικά συστήματα εκτός από την επιθεώρηση, στα πλαίσια των κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών κάθε χώρας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ολότητα και είναι εμφανής η διασύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα της παρεχόμενης

εκπαίδευσης μέσω της ανατροφοδότησης. Υπάρχει επίσης η τάση συνδυασμού της υπηρεσιακής αξιολόγησης με την αυτοαξιολόγηση. Αναφορικά με την υπηρεσιακή αξιολόγηση, χρησιμοποιούνται δεδομένα από πολλές πηγές, ενώ παράλληλα δίνεται σημασία στην αντιμετώπιση προβλημάτων με ανομοιόμορφο τρόπο, με τη συμμετοχή όσων βρίσκονται κοντά σε αυτά (Κασσωτάκης, 2018).

Συνοπτικά, σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται πλουραλισμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς και των πρακτικών εφαρμογής της. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2016), κοινά χαρακτηριστικά των τάσεων που αναπτύσσονται στις ανεπτυγμένες χώρες ως προς αυτά τα ζητήματα μπορούν να θεωρηθούν τα εξής:

- α) η εκθετική αύξηση της έμφασης σε θέματα αξιολόγησης, υπό την επίδραση των κινημάτων για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και της «λογοδοσίας» στο κοινωνικό σύνολο,
- β) η προσέγγιση της αξιολόγησης ως βασικού μηχανισμού ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης,
- γ) η μετατόπιση του κέντρου βάρους των σχετικών διαδικασιών από τις ατομικές αξιολογήσεις και τις διαδικασίες ελεγκτικού χαρακτήρα, στη σφαιρική αξιολόγηση της οργάνωσης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας,
- δ) η μεταστροφή των προτεραιοτήτων από την αθροιστική ή τελική αξιολόγηση στη διαμορφωτική,
- ε) η συστηματικότερη προώθηση της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, καθώς και της σύνδεσής της με την εξωτερική αξιολόγηση, όπου αυτή εξακολουθεί να υπάρχει,
- στ) η υποταγή του συμμορφωτικού ρόλου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε αυτόν της επαγγελματικής τους ανάπτυξης,
- ζ) η πρόοδος των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και ο ρόλος που διαδραματίζει στην αλλαγή των διαδικασιών και των μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του διδακτικού προσωπικού.

Όλα τα παραπάνω εντάσσονται στο πλαίσιο εκδημοκρατισμού του τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, στοχεύοντας στην άμβλυση των αντιστάσεων απέναντί της και την ενδυνάμωση του θετικού της ρόλου στη βελτίωση και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

3.2 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε χώρες της Ευρώπης

Στην Ευρώπη έχουν αναπτυχθεί μηχανισμοί για την αξιολόγηση των παραμέτρων της εκπαίδευσης σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Στις χώρες όπου εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, επομένως δεν πρόκειται για ένα σύστημα που μπορεί να εξεταστεί μεμονωμένα σε κάθε χώρα χωρίς να γίνει αναφορά στο γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης που εφαρμόζει η κάθε χώρα.

Φινλανδία

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως πλήρως αποκεντρωμένο και θεωρείται από τα κορυφαία εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μεγάλη έμφαση δίνεται στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί βασικό μοχλό για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων θεσπίστηκε το 1993 από το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και αποτελεί υποχρέωση όλων των εκπαιδευτικών μονάδων από το 1999. Στα πλαίσια της αποκέντρωσης που χαρακτηρίζει το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάθε σχολική μονάδα έχει το δικαίωμα να αναπτύξει τη δικής της μέθοδο αυτοαξιολόγησης ενώ η κεντρική διοίκηση λειτουργεί συμβουλευτικά υποβάλλοντας προτάσεις σχετικά με τις θεματικές στις οποίες, ενδεχομένως, θα έπρεπε να εστιάσουν οι αυτοαξιολογητικές διαδικασίες καθώς και με τα πιθανά μοντέλα αυτοαξιολόγησης (Αντωνίου, 2017).

Επιπλέον, διενεργείται και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου με στόχο την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης, της αποδοτικότητας των εφαρμοζόμενων πρακτικών και το σχεδιασμό νέων αποτελεσματικών πρακτικών προκειμένου να διασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με τα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων να αξιοποιούνται και στα πλαίσια διεθνών αξιολογήσεων (Αντωνίου, 2017).

Σουηδία

Μετά τη μεγάλη διοικητική μεταρρύθμιση του 1990, η Σουηδία διαθέτει ένα από τα πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, με την αξιολόγηση να βρίσκεται στο επίκεντρο. Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σύνθετη και περιλαμβάνει την αξιολόγηση σε επίπεδο μαθητή, την αξιολόγηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού εντός σχολικού περιβάλλοντος καθώς και την αξιολόγηση της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων και της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό, η εφαρμογή της πραγματοποιείται μέσα από επιθεωρήσεις των σχολικών μονάδων, την αξιολόγηση σε επίπεδο περιφέρειας, την αξιολόγηση των δεικτών αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και τις στοχευμένες αξιολογήσεις εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Οι κύριοι εμπλεκόμενοι φορείς στην εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα περιλαμβάνουν τις 290 περιφέρειες που έχουν τη βασική ευθύνη για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τις Εθνικές Αρχές με βασική αρμοδιότητα τη θέσπιση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών προτύπων και τους μηχανισμούς κατανάλωσης και αγοράς (Παρατηρητήριο ΑΕΕ).

Αγγλία

Το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως αποκεντρωτικό αφού η λειτουργία του εποπτεύεται από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές, που είναι φορείς αποκεντρωμένης διοίκησης. Υπεύθυνος φορέας για τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας είναι μία Ανεξάρτητη Αρχή με τον τίτλο Office for Standards in Education (OfSTED). Η διαδικασία αξιολόγησης των ατόμων που στελεχώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε θέσεις ευθύνης γίνεται σε τετραετή βάση και αναπτύσσεται σε πέντε στάδια (Νίκα, 2008):

- α) προκαταρκτική συνάντηση των εμπλεκόμενων μελών, δηλαδή των ατόμων που διενεργούν και υφίστανται την αξιολόγηση,
- β) παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου και της εφαρμοζόμενης διδακτικής πρακτικής,
- γ) διενέργεια συνεδρίας αξιολόγησης όπου προσδιορίζονται οι στόχοι,

- δ) προεργασία για τη σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης,
- ε) προσδιορισμός επόμενων δράσεων και διεξαγωγή απολογιστικής συνεδρίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών.

Σημειώνεται ότι από το 2009, η συχνότητα των επιθεωρήσεων συνδέθηκε άμεσα με τα αποτελέσματα της προηγούμενης επιθεώρησης ενώ διενεργείται και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων βάσει των δημοσιευμένων στοιχείων για τις επιδόσεις των μαθητών. Όλες οι εκθέσεις αξιολόγησης αξιοποιούνται για τη σύνταξη μιας συνολικής ετήσιας αναφοράς, η οποία λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζει η εκάστοτε κυβέρνηση καθώς και στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Την τελευταία δεκαετία, η ετήσια αξιολόγηση ενσωματώνει και τις απόψεις γονέων και μαθητών σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, οι οποίες έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ετήσια επιλογή των σχολικών μονάδων που θα επιθεωρηθούν (Αντωνίου, 2017).

Γαλλία

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως αρκετά συγκεντρωτικό, με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να κατέχει κεντρική θέση. Βασικοί φορείς κεντρικής διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και το Υπουργείο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας, που είναι αρμόδια για την εφαρμογή και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη στελέχωση και χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων. Με απαρχή τη δεκαετία του 1980, καταβάλλεται μια προσπάθεια μερικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας με την ανάθεση ορισμένων αρμοδιοτήτων στις αρχές τοπικής αυτοδιοίκησης, συμπεριλαμβανόμενης της κατασκευής, συντήρησης και εξοπλισμού των σχολικών εγκαταστάσεων και της οργάνωσης δράσεων εκπαιδευτικού, πολιτιστικού και αθλητικού χαρακτήρα. Ωστόσο, η ευθύνη για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει αποκλειστική ευθύνη της κεντρικής κυβέρνησης (Βασιλοπούλου, 2015).

Το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει διαδικασίες εξωτερικής αλλά και εσωτερικής αξιολόγησης. Η πρώτη στοχεύει στην αξιολόγηση της λειτουργίας του συστήματος διοίκησης και διαχείρισης,

της αποδοτικότητας των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών, του έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών. Από την άλλη, η εσωτερική αξιολόγηση αφορά στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω δεικτών αξιολόγησης ποιότητας που διαφέρουν μεταξύ Γυμνασίων και Λυκείων και επικαιροποιούνται σε διετή βάση καθώς και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από το Διευθυντή του κάθε σχολείου (Βασιλοπούλου, 2015).

Γερμανία

Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως αποκεντρωμένο με βασικούς αρμόδιους φορείς την Ομόσπονδη Κυβέρνηση, τα ομόσπονδα κρατίδια και τις τοπικές αρχές. Ο θεσμός της αξιολόγησης στη Γερμανία εισήχθη κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, ενώ οι διαδικασίες αξιολόγησης εφαρμόζονται σχεδόν ομοιόμορφα σε όλα τα ομόσπονδα κρατίδια της χώρας σύμφωνα με τα πρότυπα εκπαίδευσης που έχουν θεσπιστεί από τη Μόνιμη Διάσκεψη Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού στις αρχές της δεκαετίας του 2000 (Βασιλοπούλου, 2015).

Οι διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης εφαρμόζονται σχεδόν σε όλα τα ομόσπονδα κρατίδια υπό την αιγίδα των σχολικών εποπτικών αρχών και των Ινστιτούτων Σχολικής Παιδαγωγικής. Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους Επιθεωρητές και υλοποιείται σε τρία επίπεδα: α) ακαδημαϊκή εποπτεία, β) νομική εποπτεία, γ) εποπτεία στελεχών της σχολικής μονάδας. Από την άλλη, οι διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν την ιεραρχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από το Διευθυντή του σχολείου και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με τον χαρακτήρα της εσωτερικής αξιολόγησης να είναι υποχρεωτικός (Βασιλοπούλου, 2015).

Επιπλέον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών μέσω της διενέργειας εξετάσεων με καθολική ή αντιπροσωπευτική συμμετοχή των μαθητών, τα αποτελέσματα της οποίας λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τη χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, σε διετή βάση λαμβάνει χώρα η σύνταξη εκ μέρους διαφόρων επιστημονικών φορέων και δημοσίευση εκ μέρους της Ομοσπονδίας μίας κοινής αναφοράς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με στόχο την ενημέρωση των πολιτών (Βασιλοπούλου, 2015).

Κύπρος

Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό με περιορισμένα στοιχεία αποκέντρωσης. Ο σχεδιασμός της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί αρμοδιότητα του Υπουργικού Συμβουλίου, ενώ βασικός υπεύθυνος φορέας για την εποπτεία της εφαρμογής της επιλεγμένης πολιτικής είναι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Βασιλοπούλου, 2015).

Οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνονται σε διαδικασίες εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Οι διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης, με τη σειρά τους, διακρίνονται σε διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και των σχολικών μονάδων. Οι πρώτες αξιολογούν το έργο των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους με ευθύνη των Επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και ολοκληρώνονται με τη σύνταξη μίας αξιολογητικής έκθεσης. Οι δεύτερες αξιολογούν συνολικά το εκπαιδευτικό έργο και τη σχολική πρακτική και διενεργούνται από ομάδες Επιθεωρητών υπό την εποπτεία του Γενικού Επιθεωρητή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Οι προαναφερθείσες ομάδες Επιθεωρητών αντλούν τις πληροφορίες τους σχετικά με τη σχολική μονάδα από όλους τους εμπλεκόμενους, συμπεριλαμβανομένου του Διευθυντή, των αναπληρωτών Διευθυντών, αντιπροσώπους των μαθητών, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, από την παρακολούθηση μαθημάτων, από τη μελέτη μαθητικών εργασιών και άλλων επίσημων εγγράφων. Το τελικό στάδιο της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων αποτελεί η σύνταξη, εκ μέρους του Γενικού Επιθεωρητή, μίας έκθεσης αξιολόγησης που περιλαμβάνει προτάσεις και συστάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Σημειώνεται πως οι παραπάνω προτάσεις και συστάσεις δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τις σχολικές μονάδες (Βασιλοπούλου, 2015).

Αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση, αυτή περιλαμβάνει τόσο την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από το Διευθυντή του κάθε σχολείου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσω της σύνταξης μίας άτυπης έκθεσης αξιολόγησης που αφορά στη λειτουργία της. Βασικός συντάκτης της έκθεσης είναι ο Διευθυντής του Σχολείου σε συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει τη σχολική μονάδα (Βασιλοπούλου, 2015).

3.3 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γινόταν μέσω επιθεωρητών μέχρι το 1982. Ο θεσμός του επιθεωρητή δέχθηκε έντονη κριτική, από την οποία πηγάζει εν μέρει η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους (Μαυρογιώργος, 1993) καθώς και το γεγονός ταύτισης της αξιολόγησης με την επιθεώρηση (Χαϊδεμενάκου, 2006). Ο θεσμός χαρακτηριζόταν από έλλειψη επιστημονικής εγκυρότητας, δε διέθετε κατάλληλα εκπαιδευμένους αξιολογητές, και βασιζόταν σε αμφίβολα κριτήρια (Παπασταμάτης, 1990, 2001). Επίσης, δημιουργούσε αισθήματα φόβου και ελέγχου, περιοριζόταν σε πειθαρχικές πράξεις, συνδεόταν με πελατειακές σχέσεις, ενώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δε χρησιμοποιούνταν για τη βελτίωση αλλά ως ελεγκτικός μηχανισμός (Ψαχαρόπουλος, 2003; Ξωχέλλης, 2006).

Με τον Ν.1304/1982 εισήχθη ο θεσμός του σχολικού συμβούλου ως ικανοποίηση του αιτήματος για παιδαγωγική καθοδήγηση. Ο σύμβουλος είχε και ρόλο αξιολογητή, αλλά η διατύπωση του νόμου ήταν ασαφής, αφήνοντας στο πεδίο αυτό μια αόριστη κατάσταση, πιθανώς εσκεμμένα από την πολιτεία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Επιπλέον, ο ρόλος των συμβούλων, που δεν φαινόταν να απαλλάσσεται από την κομματική εξάρτηση, η ελλιπής κατάρτιση και ο μικρός αριθμός τους, κατέδειξαν πως ο θεσμός δύσκολα μπορούσε να ανταποκριθεί στο βάρος της αξιολόγησης (Δούκας, 1997, όπ. αναφ. στο Ψαχαρόπουλος, 2003). Από τότε και μέχρι σήμερα, έχουν ψηφιστεί πολλοί νόμοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που παρέμειναν πρακτικά ανεφάρμοστοι. Το ζήτημα παραμένει ακόμη ανοικτό και άλυτο (Ξωχέλλης, 2006), αλλά και ευαίσθητο, με κοινωνικές διαστάσεις (Ζουγανέλη και συν., 2007).

Τον Αύγουστο του 2021 θεσμοθετήθηκε με το Ν.4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την εισαγωγή ενός ολοκληρωμένου πλαισίου παρακολούθησης και ελέγχου της αξιολογικής διαδικασίας. Σύμφωνα με το άρθρο 67 του εν λόγω νόμου, τα κριτήρια που καθορίζονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορούν την αποτίμηση του διδακτικού και παιδαγωγικού του έργου και την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού. Για το διδακτικό έργο λαμβάνονται υπόψη η στοχοθεσία, η προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού ή δραστηριοτήτων, η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η εφαρμογή καινοτομιών, η επιστημονική εγκυρότητα της διδασκαλίας, ο βαθμός επικαιροποίησης της γνώσης και ο επιτυχής

μετασχηματισμός του γνωστικού αντικειμένου σε σχολική γνώση. Ως προς το παιδαγωγικό έργο, κριτήρια αποτελούν η δημιουργία κλίματος μάθησης, η προώθηση κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, η επίλυση συγκρούσεων, η αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζει. Η υπηρεσιακή συνέπεια και η επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογούνται με βάση τη συνέπεια και το ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων, την ενεργό συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, τη συνεργασία με τον Διευθυντή και τους συναδέλφους, καθώς και την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και τους οικείους φορείς.

Ο Ν.4823/2021 ορίζει τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν έχει τεθεί προς το παρόν σε εφαρμογή. Κατά το άρθρο 66, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης, ανάλογα με την ειδικότητά του, ως προς τη διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ως προς τη διαχείριση της τάξης και το παιδαγωγικό κλίμα. Επιπλέον, και οι δύο εν λόγω φορείς αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους.

3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών

Η εφαρμογή της αξιολόγησης κυριαρχεί εδώ και χρόνια στους κύκλους των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας ή διαμορφώνοντας συγκεκριμένες στάσεις με την ανάπτυξη επιχειρημάτων τόσο από τους υποστηρικτές όσο και από τους επικριτές της σχετικής διαδικασίας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους σχετίζονται με τα επιχειρήματα που αναφέρονται στην αξιολόγηση ως μέσου βελτίωσης της εκπαίδευσης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών για την ενεργοποίησή τους μέσω της αναγνώρισης των αδυναμιών τους αλλά και της ανάληψης των ευθυνών τους. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας θα είναι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους. Επίσης, μέσω της αξιολόγησης, θα εντοπιστούν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι τόσο αποτελεσματικοί, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα θα στελεχωθεί με άτομα που θα επιλέγονται με διαφανείς διαδικασίες. Η αξιολόγηση θα συμβάλλει επίσης στην ενίσχυση της συμμετοχής των

εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, μεταπτυχιακές σπουδές και γενικότερα θα τους ωθήσει στο να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Γενικότερα, οι απόψεις των υποστηρικτών της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν στο σύνολό τους τις έννοιες της αυτοεκτίμησης, του κύρους και της ποιότητας για τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς (Κουμπιάδης, 2018).

Η στάση ενός εκπαιδευτικού απέναντι στο εργασιακό του περιβάλλον έχει συνδεθεί τόσο με την απόδοση της εργασίας όσο και την αξιολόγησή του. Όπως έχει αποδειχθεί και με άλλα επαγγέλματα, οι εργαζόμενοι με χαμηλό ηθικό είναι πιο επιρρεπείς στη χαμηλότερη απόδοση (Grissom et al., 2014). Διαφορετικοί παράγοντες παίζουν ρόλο στη συνολική στάση ενός εκπαιδευτικού απέναντι στο εργασιακό του περιβάλλον, με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να αποτελεί έναν από αυτούς τους παράγοντες (Darling-Hammond et al., 2012). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν επίσης συνδεθεί με τη διατήρηση της εργασίας τους (Loeb et al., 2005). Σε έρευνά τους οι Loeb et al. (2005) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Καλιφόρνιας βρέθηκαν να εγκαταλείπουν το επάγγελμα με υψηλότερο ρυθμό όταν οι στάσεις τους για την εργασία ήταν αρνητικές. Οι παράγοντες που οδήγησαν στην αρνητική στάση ήταν ποικίλοι, αλλά το σχολικό κλίμα, η ηγεσία του σχολείου και η διαδικασία αξιολόγησης βρέθηκαν να είναι όλοι παράγοντες που συνέβαλαν στις στάσεις των εκπαιδευτικών (Loeb et al., 2005).

Σύμφωνα με έρευνες των Καπαχτσή (2007) και Χουλιάρα (2009), η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση οφείλεται σε απόψεις όπως ότι η αξιολόγηση αυξάνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών και επιβαρύνει τη συνεργασία μεταξύ τους, δημιουργεί κατηγορίες καλών και κακών εκπαιδευτικών μέσω της διαδικασίας σύγκρισης, καθώς και ότι το κράτος προσπαθεί να την επιβάλει χωρίς την έγκριση των ίδιων των εκπαιδευτικών, χωρίς οι ίδιοι να γνωρίζουν ακριβώς τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν ούτε τα άτομα που θα διενεργήσουν την αξιολόγησή τους.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν ότι οι παράμετροι με τις οποίες θα αξιολογηθούν είναι τόσο υψηλών απαιτήσεων που σίγουρα δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς, η διαδικασία αξιολόγησης είναι ασαφής και οι αξιολογητές δεν είναι αμερόληπτοι και καταρτισμένοι. Εξίσου σημαντικό είναι ότι υποστηρίζουν πως δεν λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέρος ενός πολυσύνθετου και σε διαρκή λειτουργία μηχανισμού, όπως είναι ένας σχολικός οργανισμός όπου οι

αλληλεπιδράσεις είναι συνεχείς και μεταβαλλόμενες και όπου κάθε μέρος επηρεάζει καταλυτικά όλα τα άλλα (Darling-Hammond, 2015).

Ένας άλλος παράγοντας που χρήζει διερεύνησης ως προς το είδος της επιρροής που ασκεί στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους, αφορά στις αλλαγές που έχει επιφέρει η παγκοσμιοποίηση στο κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι και κατ' επέκταση στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό προκύπτει πλέον η ανάγκη αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών από όλα τα κράτη, ώστε η εκπαίδευση να αποκτήσει ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Ο στόχος είναι η εκπαίδευση να παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά μιας επιχείρησης δίνοντας προτεραιότητα στην αυξημένη παραγωγή, την αποδοτικότητα και τη συγκέντρωση μεγαλύτερων χρηματικών πόρων (Υφαντή, 2002).

Σήμερα ο χώρος της εκπαίδευσης επηρεάζεται από νέες συνθήκες όπως οι μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών με ό,τι αυτό συνεπάγεται: ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, γλωσσικός και θρησκευτικός πλουραλισμός, κ.ο.κ. Ο πολίτης πλέον ξεφεύγει από τα όρια του κράτους και γίνεται πολίτης του κόσμου (Ρομπόλης & Δημουλάς, 2005).

Ως καθοριστικό στοιχείο και αναπόσπαστο μέρος της σχολικής μονάδας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά θα πρέπει να βρουν τρόπους διαχείρισης της τάξης τους, που πλέον είναι ανομοιογενής και πολυπολιτισμική. Η ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ των κρατών, η οικονομική μετανάστευση, οι προσφυγικές ροές, προκαλούν τη συγκέντρωση μαθητών με εντελώς διαφορετική κουλτούρα μέσα στις τάξεις. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν καλείται να αντιμετωπίσει αυξημένες απαιτήσεις που εκφράζονται στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου, το οποίο δεν μπορεί πια να είναι μονοδιάστατο. Νέες διδακτικές μέθοδοι, νέα γνωστικά αντικείμενα, καινοτόμα διαπολιτισμικά προγράμματα, είναι κάποιες από τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει, συμβάλλοντας στην αποδοχή, στη συνύπαρξη, στη δημιουργική ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, αλλά κυρίως στη διατήρηση της ατομικότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Τελικά καλείται να συμβάλει στην παγκοσμιοποίηση της δημοκρατίας, επίτευγμα δύσκολο και απαιτητικό. Η ανάγκη για επαγγελματική αναβάθμιση, προσωπική εξέλιξη, αξιολόγηση και επιμόρφωση γίνεται, υπό από αυτές τις συνθήκες, επιτακτική (Αθανασούλα-Ρέππα & Κουτούζης, 2008).

Η ελληνική εκπαίδευση δεν μπορεί να σηκώσει το βάρος των διεθνών εξελίξεων χωρίς να κάνει μια ενδελεχή αναθεώρηση και αποτίμηση του έμψυχου αλλά και του άψυχου δυναμικού που διαθέτει. Πρόκειται για διαδικασία αφενός αναγκαία και αφετέρου επιβεβλημένη από τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο εργασιακό καθεστώς και επιβάλλουν τα ευρωπαϊκά και παγκόσμια δεδομένα. Η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης αποτελεί το κύριο εργαλείο εκτίμησης, καθώς συνδέεται άμεσα με την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τα αποτελέσματά της να αποτελούν κριτήριο για τη διάθεση κρατικών και κοινοτικών κονδυλίων στην εκπαίδευση (Αθανασούλα-Ρέππα & Κουτούζης, 2008).

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

4.1 Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας

Η ανάλυση που προηγήθηκε κατέδειξε πως το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί θέμα πολύπλοκο και επίκαιρο. Από τη μία πλευρά, στις χώρες που εφαρμόζεται υπάρχει διαρκής έρευνα σχετικά με τις διαστάσεις που το απαρτίζουν. Τα συστήματα αξιολόγησης δέχονται κριτική και μεταβάλλονται διαρκώς με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή τους (Darling-Hammond, 2015). Από την άλλη, στη χώρα μας αποτελεί ακόμα σημείο τριβής μετά από τέσσερις δεκαετίες. Στο πλαίσιο αυτό, η επαναφορά του από την πολιτική ηγεσία, η κοινωνική απαίτηση, οι αντιδράσεις και η ιδεολογική φόρτιση καθώς και η πρωτοτυπία της μη εφαρμογής του, καταδεικνύουν πως πρόκειται για ζήτημα που χρήζει διερεύνησης σε βάθος.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια φιλοδοξεί να συνεισφέρει στη διερεύνηση των θέσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγησή τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η αξιολόγηση εξετάζεται από την σκοπιά των άμεσα αξιολογούμενων, δηλαδή των ίδιων των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας σε βασικούς άξονες της αξιολόγησης, όπως ο θεσμός, η διαδικασία αλλά και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η αναγκαιότητά της αναδεικνύεται από την υπάρχουσα ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Πρόκειται για ένα σύγχρονο θέμα που είναι βέβαια πολυσυζητημένο αλλά η επικαιροποίηση των δεδομένων καθίσταται επιτακτική. Επιπλέον, τα ερευνητικά στοιχεία που αντικατοπτρίζουν τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα είναι περιορισμένα, οπότε η παρούσα εργασία στοχεύει στον εμπλουτισμό της σχετικής βιβλιογραφίας.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) του νομού Κορινθίας, σχετικά με την αξιολόγησή τους.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι που η έρευνα αποσκοπεί να επιτύχει είναι οι εξής:

- Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών ΠΕ του νομού Κορινθίας σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους
- Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό, τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου και τις μορφές που πρέπει να λάβει η αξιολόγηση ανά τομέα καθώς και τους φορείς που πρέπει κατά τη γνώμη τους να την υλοποιούν
- Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν με βάση τους ανωτέρω στόχους και είναι τα εξής:

- α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ του νομού Κορινθίας, σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους;
- β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ του νομού Κορινθίας, σχετικά με το σκοπό της αξιολόγησης, τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται, τις μορφές που πρέπει να έχει η αξιολόγησή τους ανά τομέα εκπαιδευτικού έργου καθώς και τους φορείς που πρέπει να την υλοποιούν;
- γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ του νομού Κορινθίας, σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους;

4.3 Σχεδιασμός

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη ήταν η ποιοτική, διότι θεωρήθηκε καταλληλότερη βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων για το συγκεκριμένο θέμα. Οι ποιοτικές μέθοδοι αναφέρονται στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996), διατηρούν μία φυσιολογική ροή και σε ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στο νόημα, δηλαδή στο πώς οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο, την εμπειρία και τον εαυτό τους. Οι ερευνητές τείνουν να επικεντρώνονται στην ποιότητα και την ιδιαίτερη «υφή» της εμπειρίας, παρά στην αναζήτηση απρόσωπων νόμων αιτίου-αποτελέσματος ή μεταβλητών που στοχεύουν σε σίγουρες προβλέψεις (Wellington, 2000).

Η ποιοτική έρευνα παρουσιάζει σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ποσοτική ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό, τη δειγματοληψία, τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, τη σχέση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων, καθώς και τον τρόπο

αξιολόγησής της. Η διαφορά της ποιοτικής από την ποσοτική έρευνα δεν οφείλεται στις διαφορετικές τεχνικές και μεθόδους που ακολουθούν, αλλά στη διαφορετική θεωρητική «λογική» προσέγγισης της έρευνας. Η ποιοτική έρευνα έχει χαρακτηριστεί ως «συστηματική διερεύνηση», που ενδιαφέρεται να κατανοήσει τις ανθρώπινες υπάρξεις και τη φύση των συναλλαγών μεταξύ τους. Περιγράφεται ως ολιστική (ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και το περιβάλλον τους), και ως φυσική (αποτελεί έρευνα χωρίς περιορισμούς και ελέγχους που επιβάλλονται από τον ερευνητή). Η ποιοτική μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και στη συνέχεια να κατανοήσει επαρκώς τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχθεί τα υπό έρευνα υποκείμενα (Παπαγεωργίου, 1998).

Ο ερευνητής που πραγματοποιεί μια ποιοτική έρευνα αρχικά παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Είναι πάντοτε ενεργός καθώς στην ποιοτική μέθοδο γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων που ο ερευνητής συναντά και οφείλει να τα καταγράψει, όπως τα σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner, 1991). Επίσης, έχει την ευθύνη να συνδυάσει με τρόπο λογικό τα δεδομένα, τα στοιχεία και τις καταστάσεις προκειμένου να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από όλα όσα παρατηρεί.

Επόμενο βήμα του ερευνητή είναι η ερμηνεία και η ανάλυση όλων όσων έχουν συλλεχθεί, το οποίο αποτελεί το σημαντικότερο πλαίσιο της έρευνας. Για να πραγματοποιηθεί η ερμηνευτική διαδικασία, ο ερευνητής πρέπει να θέσει σε εφαρμογή τις δεξιότητές του και με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής θα κρίνει τι να συμπεριληφθεί στα αποτελέσματα και τι όχι. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενικότητά του, παρά τις προσπάθειες για αντικειμενική προσέγγιση (Peshkin, 1985).

Εν κατακλείδι, οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν (Geertz, 1973), να καταγράψει τη γνώμη του υποκειμένου και τις εκφράσεις του, ενώ σε μεγάλο βαθμό η μέθοδος επηρεάζεται από την κουλτούρα του ερευνητή. Μεγάλη σημασία όμως για τις ποιοτικές έρευνες έχει η σωστή κρίση του ερευνητή και αυτά τα οποία θα καταγραφούν στην έρευνα να αντιπροσωπευθούν στο σύνολο του δείγματος (Eisner, 1991).

4.4 Δείγμα

Η ποιοτική δειγματοληψία βασίζεται σε δύο βασικούς κανόνες: της καταλληλότητας του δείγματος και της επάρκειας. Αυτό σημαίνει ότι για την ποιοτική έρευνα το δείγμα πρέπει να είναι κατάλληλο να ερμηνεύσει τα γεγονότα, αλλά και επαρκή όχι σε ποσότητα αλλά σε ποιότητα, δηλαδή να προσφέρει ποιοτικές πληροφορίες (Μαντζούκας, 2007) που θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού (data saturation), αναφορικά με τις πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο (Patton, 1990).

Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο για τη διεξαγωγή έγκυρης έρευνας. Συνήθως αφορά σε διψήφιο ή ακόμη και σε μονοψήφιο αριθμό. Ένα μεγάλο δείγμα δεν εξυπηρετεί ούτε τους στόχους αλλά ούτε τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας. Αντιθέτως, ένα μεγάλο δείγμα συνήθως λειτουργεί αρνητικά για την εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας, καθώς μέσα στο μεγάλο αριθμό των συμμετεχόντων χάνονται τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, τα οποία η ποιοτική έρευνα θέλει να κατανοήσει.

Πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) του νομού Κορινθίας. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες λόγω της πανδημίας του Covid-19, η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης και βολικής δειγματοληψίας, διότι αναφέρεται στην επιλογή των πιο εύκολα προσβάσιμων ατόμων στον ερευνητή, αλλά και των ατόμων που είναι διαθέσιμα για την έρευνα (Cohen et al., 2008). Η διαμόρφωση του δείγματος βασίστηκε στις προσωπικές γνωριμίες της ερευνήτριας, στην ευκολία πρόσβασης αλλά και στην προθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή και προσφορά βοήθειας.

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί ΠΕ, επτά (7) γυναίκες και τρεις (3) άνδρες που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία του νομού Κορινθίας. Πρόκειται για πέντε (5) εκπαιδευτικούς ΠΕ60 (νηπιαγωγούς) και πέντε (5) εκπαιδευτικούς ΠΕ70 (δασκάλους), στους οποίους η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση καθώς η ίδια υπηρετεί σε νηπιαγωγείο της πόλης της Κορίνθου.

4.5 Ερευνητικό εργαλείο - Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες και θεωρείται από τα βασικότερα εργαλεία των ποιοτικών μεθόδων, εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει κατά τη διεξαγωγή της, της αμεσότητας και της εξοικείωσης που αισθάνεται το ερωτώμενο κοινό σχετικά με αυτήν, καθώς και του χαμηλού κόστους που διαθέτει. Λειτουργεί ως αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ προσώπων, η οποία καθοδηγείται από τον ερευνητή με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετικά με το θέμα της έρευνας (Cohen & Manion, 1992). Όπως αναφέρει ο Mialaret (1997), η μέθοδος της συνέντευξης δημιουργεί ένα «νοηματικό περιεχόμενο» το οποίο προσπαθεί να ανακαλύψει τις πτυχές της ανθρώπινης προσωπικότητας και να γνωρίσει τις συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον Φίλια (1993, σελ. 129), «η συνέντευξη είναι το αποτέλεσμα κάποιου είδους μεθοδολογικής στρατηγικής και η πληροφορία πραγματοποιείται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων», ενώ οι συνειδητοποιήσεις ανήκουν στον ερευνητή και στον ερωτώμενο. Ο Ζαφειρόπουλος (2005) υποστηρίζει πως η συνέντευξη είναι η καταγραφή της βιοματικής εμπειρίας του ερωτώμενου, των απόψεων και στάσεων, αποτελώντας σε βάθος εξερεύνηση των αιτιών και των λόγων κάποιων συμπεριφορών και στάσεων, αφού περιέχει τη δυναμική της συζήτησης. Σε γενικές γραμμές η συνέντευξη βασίζεται στη θέση ότι η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω της καλής ακρόασης των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν, γι' αυτό το λόγο ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά (Kvale, 1996).

Από τα τρία είδη συνεντεύξεων που υπάρχουν (δομημένη, ημι-δομημένη, μη δομημένη¹), στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία στη σειρά των ερωτήσεων, στη δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, καθώς και στην προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2003). Η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται κυρίως για την απόκτηση μιας λεπτομερούς εικόνας των πεποιθήσεων, των στάσεων και των απόψεων ενός ατόμου για ένα θέμα, διότι

¹ Οι Cohen & Manion (1994) αναφέρουν τέσσερις τύπους συνεντεύξεων: δομημένη, μη δομημένη, μη κατευθυντική και εστιασμένη συνέντευξη.

επιτρέπει στον ερευνητή περισσότερη ευελιξία (Smith, 1990). Σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλυβά (2006), ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση, ενώ το διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να καθοδηγεί και όχι να υπαγορεύει την πορεία της.

Η ποιοτική ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, το οποίο είναι μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο και τυποποιημένο, με ερωτήσεις που επιδέχονται ανοιχτού τύπου (open ended) απαντήσεις. Η συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) στοχεύει στην κατανόηση από τον ερευνητή της προοπτικής και στάσης του ερωτώμενου για το προς διερεύνηση θέμα, καθώς και στην ακρόαση των εμπειριών του μέσα από τα δικά του λόγια.

Συγκεκριμένα οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις βασίστηκαν σε έναν οδηγό συνέντευξης (*Παράρτημα*) που κατασκευάστηκε με βάση τους ερευνητικούς άξονες, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν από την πλευρά της ερευνήτριας και κατεύθυναν σε γενικές γραμμές την εν λόγω διαδικασία. Αναφορικά με τις ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνονται στη συνέντευξη, αυτές διατυπώθηκαν με βάση το θεωρητικό μέρος, τον κεντρικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, το βασικό ερευνητικό πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, οι ερωτήσεις έχουν σαφές περιεχόμενο, δηλαδή δηλώνουν ό,τι πραγματικά ψάχνουν, είναι διατυπωμένες με τρόπο κατανοητό και απλό, με πληρότητα, λογική αλληλουχία και όλα αυτά για να μην περιορίζουν τους ερωτώμενους και να συντελέσουν στην αποφυγή τυχόν παρανοήσεων και παρερμηνειών τόσο από τη μεριά της ερευνήτριας όσο και από τη μεριά των υποκειμένων της έρευνας. Η σειρά των ερωτήσεων μπορεί και να αλλάζει από συνέντευξη σε συνέντευξη ανάλογα με την ανταπόκριση του ερωτώμενου ή και να μη χρειάστηκε να γίνουν κάποιες διότι απαντήθηκαν μέσα από τη συζήτηση άλλων ερωτήσεων. Πρόκειται για ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (open-ended questions), καθώς μέσω αυτών επιτυγχάνεται η ελεύθερη ανάπτυξη των απόψεων και η δημιουργία ευχάριστου επικοινωνιακού κλίματος (Cohen et al., 2008).

4.5.1 Δομή πρωτοκόλλου συνέντευξης

Οι άξονες στους οποίους στηρίχθηκαν οι δώδεκα (12) ερωτήσεις του πρωτοκόλλου της συνέντευξης κατ' αντιστοιχία με τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι οι ακόλουθοι:

- (α) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
- (β) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό, τους τομείς, τις μορφές και τους φορείς της αξιολόγησης
- (γ) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Στην αρχή του πρωτοκόλλου διατυπώθηκαν πέντε (5) εισαγωγικές ερωτήσεις σχετικά με βασικά ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως το φύλο, η ειδικότητα, η ηλικία, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και το επίπεδο των σπουδών. Στο κύριο μέρος του πρωτοκόλλου και για κάθε ερευνητικό άξονα επιχειρήθηκε η διατύπωση ισάριθμων κατά το δυνατόν κύριων ερωτήσεων προκειμένου να εξαχθούν αναλυτικά και ισόρροπα δεδομένα.

Στο πλαίσιο αυτό στον πρώτο άξονα διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους, το ενδεχόμενο μεταβολής αυτής της στάσης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας και οι λόγοι που συνέβαλλαν σε αυτή τη μεταβολή. Επίσης, σε ποιο βαθμό θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ποια θα ήταν τα θετικά και τα αρνητικά που θα προέκυπταν από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο άξονα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πεδία και το σκοπό της αξιολόγησης, τους τομείς στους οποίους πρέπει να αξιολογηθούν, τις μορφές που θεωρούν καταλληλότερες για την αποτίμηση του έργου τους, καθώς και τους φορείς της αξιολόγησης που θεωρούν αντικειμενικούς για την αξιολόγησή τους.

Τέλος με τον τρίτο άξονα εξετάστηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από την Πολιτεία αλλά και προτίθενται οι ίδιοι προσωπικά να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης. Παράλληλα διερευνήθηκαν οι προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, όπως ποιος ή ποιοι θα επιθυμούσαν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Ανάλογα βέβαια με την ευγλωττία των ερωτώμενων και τη διεξοδικότητα και ευστοχία των απαντήσεων κυμάνθηκε και η υποβολή βοηθητικών ερωτήσεων σε κάθε κύρια ερώτηση των ερευνητικών αξόνων.

4.6 Συλλογή δεδομένων και διεξαγωγή συνεντεύξεων

Η καταγραφή των πρωτογενών δεδομένων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μέσω ψηφιακής μαγνητοφώνησης, για να διατηρηθεί με απόλυτη επιτυχία και μεγάλη ακρίβεια η ποιότητα των απόψεων και για να παρουσιαστεί, στον επιτρεπτό βαθμό, η απεικόνιση της συναισθηματικής κατάστασης των συνεντευξιζόμενων. Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατήθηκαν και ορισμένες σημειώσεις, ώστε η ανάλυση των αποτελεσμάτων να γίνει πιο εύκολα.

Αναφορικά με τους συνεντευξιζόμενους, αρχικά ερωτήθηκαν για την παρουσία του ψηφιακού καταγραφέα και έδωσαν με ευκολία τη συγκατάθεσή τους. Ορισμένοι συνεντευξιζόμενοι ζήτησαν πριν την διεξαγωγή της συνέντευξης να γνωρίζουν τις ερωτήσεις. Πληροφορήθηκαν ότι το περιεχόμενο των συζητήσεων θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τη διεξαγωγή της έρευνας, ότι θα διατηρηθεί εχεμύθεια και διασφάλιση των απόψεών τους όπως ορίζεται από τους κανόνες δεοντολογίας των συνεντεύξεων της ποιοτικής έρευνας (Mishler, 1996). Ο χώρος και ο χρόνος των συνεντεύξεων καθορίστηκαν κατόπιν προσωπικής τηλεφωνικής επικοινωνίας και στις περισσότερες περιπτώσεις οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω του λογισμικού zoom. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου εξασφάλισε μια ζωντανή χωρίς εμπόδια επικοινωνία και μια άνεση από την πλευρά των συνεντευξιζόμενων. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε συνέντευξη ήταν περίπου τριάντα (30) λεπτά. Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε περίπου έναν μήνα και πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2022.

4.7 Ζητήματα δεοντολογίας - εγκυρότητα και αξιοπιστία

Τα κυριότερα ζητήματα δεοντολογίας μιας έρευνας αποτελούν η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η γενικευτική ισχύς των ευρημάτων της. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο αν η ερώτηση καταγράφει αυτό το οποίο επιθυμεί ο ερευνητής και στο πώς ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και τα δεδομένα της έρευνας οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα. Η αξιοπιστία εξετάζει το αν η επανάληψη της μέτρησης κάτω από τις ίδιες ερευνητικές συνθήκες παράγει το ίδιο αποτέλεσμα. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας έγινε στο στάδιο της πιλοτικής συνέντευξης με έναν εκπαιδευτικό με στόχο τη διασφάλιση της σαφήνειας των ζητούμενων πληροφοριών, των οδηγιών που δίνονται στον εκάστοτε ερωτώμενο καθώς και την

εξασφάλιση των προσφορότερων συνθηκών για τη συλλογή των δεδομένων. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία καθορισμού μιας σωστής ερευνητικής διαδικασίας. Κάθε ερευνητής θα πρέπει να φροντίζει για την τεκμηρίωσή τους, προκειμένου η ερευνητική του μελέτη να μπορεί να είναι αποδεκτή σε ένα ευρύτερο επιστημονικό κοινό (Κατσής, 2020).

Επίσης η μεταβιβασιμότητα ή γενικευσιμότητα των ευρημάτων μιας ποιοτικής μελέτης αναφέρεται στο βαθμό που τα συμπεράσματα της μελέτης μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων από τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο δείγμα. Η σημαντικότερη τεχνική για να ικανοποιήσει ένας ερευνητής το κριτήριο της γενικευσιμότητας θεωρείται η πυκνή και ζωνρή περιγραφή των δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα επιχείρησε να προσφέρει μια αληθινή και συνεπή πυκνή περιγραφή των ευρημάτων μέσα από τις γνώμες ενός σχετικά ομοιογενούς πληθυσμού προκειμένου οι αναγνώστες της έρευνας να μπορούν να αναγνωρίσουν την εμπειρία των συμμετεχόντων και του ερευνητή και να τις αντιπαραβάλουν με τις δικές τους εμπειρίες, καθώς και με αυτές που είχαν μελετήσει μέσω άλλων εμπειρικών ερευνών. (Αραμπατζή, 2013).

Επιπλέον, προβλήματα που δύνανται να διεισδύσουν στο σύνολο της μελέτης ενδέχεται να αφορούν την προστασία των συμμετεχόντων όχι μόνο από άμεσες επιδράσεις της παρέμβασης αλλά και από τον ίδιο τον ερευνητή. Η διαβεβαίωση της ερευνήτριας ότι η δημοσιοποίηση της έρευνας εγγυάται την εχεμύθεια και την ανάληψη της ευθύνης σχετικά με τη γνώση που έχει αποκτήσει, ήταν απαραίτητη για την ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης (Βοϊδήλα, 2016). Συμπερασματικά, η εμπιστευτικότητα, η αμοιβαιότητα, η συναίνεση κατόπιν ενημέρωσης, η αδειοδότηση της πρόσβασης και η ιδιοκτησία των δεδομένων, αποτελούν βασικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας μιας ποιοτικής εμπειρικής έρευνας, για τα οποία λήφθηκε η ανάλογη μέριμνα και στην παρούσα εργασία.

4.8 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων αποτελεί το σημείο εκείνο όπου ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει τα δεδομένα είτε αυτά είναι ποιοτικά είτε ποσοτικά. Η διαδικασία αυτή όχι μόνο επιβάλλεται,

αλλά κατά κάποιο τρόπο προσδίδει νόημα σε ολόκληρη την έρευνα. Αποτελεί τον απώτερο στόχο της, αφού τα δεδομένα δεν μιλούν από μόνα τους, αλλά απαιτούν πάντα από τον ερευνητή να προσδώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση.

Μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ο ερευνητής προχωρά σε ερμηνείες (interpretations) των απόψεων και των στάσεων του ερωτώμενου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας αυξάνεται, στο βαθμό που η παραγόμενη θεωρία είναι πραγματικά θεμελιωμένη στα δεδομένα, ενδυναμώνεται σημαντικά η ερευνητική και αναλυτική διαφάνεια, καθώς μπορούν να ελεγχθούν τόσο οι διαδικασίες παραγωγής θεωρητικών και ερμηνευτικών συμπερασμάτων όσο και ο βαθμός αντιστοίχισης τους στα πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα.

Στην ποιοτική έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων δεν μπορεί να γίνει με στατιστικές αναλύσεις και συγκριτικά γραφήματα, όπως συμβαίνει στην αντίστοιχη ποσοτική. Πρώτο βήμα αποτελεί η καταγραφή των δεδομένων, προκειμένου ο ερευνητής να κατανοήσει και να μπορέσει να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη αναφορικά με το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες. Δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις είχαν ηχητικά καταγραφεί, απαιτήθηκε η χρονοβόρα αλλά απαραίτητη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό, με σκοπό τα δεδομένα να αναλυθούν με μεγαλύτερη συστηματικότητα. Η ανάλυση των δεδομένων δημιουργεί ένα μεγάλο όγκο ευρημάτων τα οποία για να ερμηνευτούν και να τους αποδοθεί νόημα θα πρέπει να οργανωθούν και να ταξινομηθούν, για να μπορέσουν να απαντήσουν στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα. Όλη αυτή η διαδικασία σε μια ερευνητική μέθοδο, αποσκοπεί στο να παρουσιαστούν τα περιεχόμενα των πληροφοριών συστηματικά και αντικειμενικά και έπειτα να ακολουθήσει η εξαγωγή συμπερασμάτων (Hancock, 1998).

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015), η θεματική ανάλυση αποτελεί τη βάση των ποιοτικών αναλύσεων, χρησιμοποιείται ευρέως και είναι σημαντική ιδιαίτερα για τους νέους ερευνητές. Πρόκειται για μέθοδο που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, με την οποία εντοπίζονται επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα τα οποία στη συνέχεια οργανώνονται σε θέματα

(Braun & Clarke, 2006). Τα θέματα αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές ερμηνείες μέσω των οποίων φαίνονται οι τρόποι που βιώνουν οι ερευνώμενοι το φαινόμενο που μελετάται (Μαντζούκας, 2007).

Για την εφαρμογή της μεθόδου ακολουθήθηκαν τα πέντε βήματα που προτείνει ο Τσιώλης (2018). Πιο συγκεκριμένα:

- Αρχικά μεταφέρθηκαν σε μορφή κειμένου οι καταγεγραμμένες συνεντεύξεις και χρησιμοποιήθηκε ένα απλό σύστημα σημειογραφίας.
- Στη συνέχεια, μετά από πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων επήλθε εξοικείωση με τα δεδομένα. Κατόπιν εντοπίστηκαν και διαχωρίστηκαν τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα.
- Το επόμενο βήμα αποτέλεσε η διαδικασία της κωδικοποίησης. Αποδόθηκαν κωδικοί σε τμήματα του κειμένου, δηλαδή ερμηνείες του ερευνητή σε συγκεκριμένα σημεία του. Κατόπιν, έγινε αντιπαραβολή και σύγκριση μεταξύ τους για τον εντοπισμό κωδικών με παρόμοιο νόημα (Μαντζούκας, 2007).
- Η επεξεργασία και η σύγκριση των κωδικών οδήγησε στο επόμενο βήμα, τον σχηματισμό των θεματικών ενοτήτων. Κατασκευάστηκαν για κάθε ερευνητικό ερώτημα θεματικοί χάρτες με τους οποίους συνοψίζονται και αποτυπώνονται τα ευρήματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015), και καταδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους σχετίζονται τα θέματα μεταξύ τους αλλά και με τους κωδικούς (Τσιώλης, 2018).
- Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάστηκαν με βάση τους θεματικούς χάρτες κάθε ερωτήματος και με έκθεση πρώτα των θεμάτων που απαντούν στο ερώτημα και κατόπιν των ιδιοτήτων τους. Στην περιγραφή τους χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηριστικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων, με σκοπό την πειστική περιγραφή του τρόπου της ανάδειξης των θεμάτων.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Στην παρούσα έρευνα όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών συμμετείχαν επτά (7) γυναίκες και τρεις (3) άνδρες. Οι ειδικότητές τους κατανέμονται ως εξής: πέντε (5) εκπαιδευτικοί ΠΕ60 (νηπιαγωγοί) και πέντε (5) εκπαιδευτικοί ΠΕ70 (δάσκαλοι). Η ηλικία τους κυμαίνεται από 35 έως 56 έτη, ενώ η εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία είναι από 4 έως 33 έτη. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και ένας (1) εκπαιδευτικός είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα στοιχεία για το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας:

Πίνακας 2: Προφίλ εκπαιδευτικών

A/A	Φύλο	Ειδικότητα	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Επίπεδο σπουδών
E1	Γυναίκα	ΠΕ60	41	13	Μεταπτυχιακό
E2	Γυναίκα	ΠΕ60	35	4	Μεταπτυχιακό
E3	Άνδρας	ΠΕ60	42	17	Μεταπτυχιακό & Δεύτερο πτυχίο
E4	Γυναίκα	ΠΕ60	50	23	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
E5	Γυναίκα	ΠΕ60	50	22	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
E6	Άνδρας	ΠΕ70	48	22	Μεταπτυχιακό
E7	Γυναίκα	ΠΕ70	56	30	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
E8	Γυναίκα	ΠΕ70	55	33	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
E9	Άνδρας	ΠΕ70	55	29	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
E10	Γυναίκα	ΠΕ70	39	12	Μεταπτυχιακό

5.2 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Ερ. 1: «Ποια είναι η στάση σας ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;»

Παρατηρείται μία διχογνωμία στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη στάση τους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι υποστηρίζουν πως είναι θετική (E1, E10) και θεωρούν θετικό να υπάρχει (E3), κάποιιο διατυπώνουν ουδέτερη προς θετική άποψη (E4), ενώ άλλοι διευκρινίζουν πως είναι αρνητική (E2, E6).

Ωστόσο η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δεν εκφράζουν απόλυτα αρνητικές στάσεις, εστιάζοντας στον τρόπο εφαρμογής και στο πλαίσιο της αξιολόγησης:

«Διατηρώ επιφυλάξεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής της και τους σκοπούς που αυτή εξυπηρετεί ... θεωρώ πως αυτό που αξιολογείται είναι η τυφλή υπακοή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ανισοτήτων και αδικιών.» (E5)

«Πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται αλλά δε συμφωνώ με το πλαίσιο της αξιολόγησης όπως προτείνεται.» (E7)

«Δεν διαφωνώ αλλά ανησυχώ για τον τρόπο και το σκοπό που θα εφαρμοστεί.» (E8)

«Συμφωνώ ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά όχι όπως προτείνεται.» (E9)

Ερ. 1α: «Έχει μεταβληθεί η στάση σας αυτή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας δραστηριότητας; Αν ναι τι συνέβαλλε σε αυτή τη μεταβολή;»

Τα ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις αποδεικνύουν ότι οι στάσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση δεν έχει μεταβληθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας.

«Δεν έχει μεταβληθεί ... ανέκαθεν ήμουν υπέρ της αξιολόγησης και συνεχίζω να την υποστηρίζω. Θεωρώ πως αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης.» (E1)

«Η στάση αυτή (αρνητική) έχει υιοθετηθεί από την αρχή της εκπαιδευτικής μου δραστηριότητας και δεν έχει γίνει αλλαγή σε αυτήν.» (E5)

Ένας άλλος εκπαιδευτικός καταθέτει την άποψη:

«... διαφωνώ με τον τρόπο που επιβλήθηκε και ότι δεν συνδέεται με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» (E3)

Για κάποιους άλλους η στάση τους έχει μεταβληθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας:

«... έχει μεταβληθεί προς αρνητική, λόγω του τρόπου που πραγματοποιείται, καθώς με τον τρέχοντα τρόπο δεν αποτυπώνεται η πραγματικότητα, ο μαθητής δε συμμετέχει και ούτε μπορεί να ποσοτικοποιηθεί και να είναι αντικειμενική ... επίσης δεν έχει καμία ουσία, καθώς δεν προκύπτει δυνατότητα βελτίωσης σε τίποτα από την ανάρτηση κειμένων σε μια πλατφόρμα και την «ολοκλήρωση» επιβεβλημένων και συγκεκριμένων προγραμμάτων που επιλέχθηκαν από κάποιους που βρίσκονται εκτός τάξης και εκτός τόπου και χρόνου ..) η πραγματική ανατροφοδότηση απουσιάζει τελείως.» (E4)

Στον αντίποδα, ένας εκπαιδευτικός ενίσχυσε την άποψή του τόσο ώστε να ζητά και ποσοτική αξιολόγηση:

«... έχει αλλάξει η στάση μου απέναντι στην αξιολόγηση του δικού μου έργου, καθώς πλέον θεωρώ απαραίτητα όχι μόνο τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αλλά και τα ποσοτικά.» (E6)

Ερ. 2: «Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με την άποψη ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν δεν υπάρχει κανένα σύστημα και καμία εργασία που να μην αξιολογείται. Πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη κυρίως ως μέσο αυτοβελτίωσης και συγχρόνως κίνητρο για βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού.

«Η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να ελέγξει το βαθμό στον οποίο υλοποιήθηκαν οι στόχοι που έθεσε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, την επισήμανση τυχόν αδυναμιών του στην προσφορά του διδακτικού του έργου και προσπάθεια εξάλειψής αυτών.» (E3)

Επιπλέον: *«Όταν κάτι δεν αξιολογείται δεν μπορεί να βελτιωθεί, ώστε να βοηθήσει και τον εργαζόμενο και το έργο που παράγει.» (E10)*

Κάποιοι συνέδεσαν το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με αυτό του μοντέλου εφαρμογής της και εξέφρασαν την άποψη να υπάρχουν σταθμισμένα και αντικειμενικά κριτήρια, δομές υποστήριξης και εποπτείας και προτείνουν την ένταξή της σε αναμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (E7, E9).

Αξίζει να σημειωθούν δύο απόψεις. Η μία δηλώνει ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία με την προϋπόθεση ότι δεν θα υλοποιηθεί υπό το πνεύμα της τιμωρίας, ότι δεν θα αποτελέσει «... ένα τσεκούρι πάνω από το κεφάλι τους.» (E8)

Η άλλη αναφέρεται στην επικρατούσα άποψη που αφορά την επιφανειακού τύπου αξιολόγηση με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επιτυχημένη η δουλειά τους χρησιμοποιώντας πολύ περιορισμένα κριτήρια.

«Αναγκαίο ένα σύστημα αξιολόγησης, που αφορά το διδακτικό μας έργο, τη στάση μας μέσα στην τάξη, όχι όμως ένα σύστημα αξιολόγησης που προβάλλει ένα σχολείο του μέλλοντος, με υποταγμένους εκπαιδευτικούς, με εμπορευματοποίηση της μάθησης.» (E6)

Ερ. 3: «Ποια θα ήταν τα θετικά και ποια τα αρνητικά που πιστεύετε ότι θα προέκυπταν από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;»

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και βελτιώνεται η απόδοση των εκπαιδευτικών (E1, E3). Όπως αναφέρουν, με την αξιολόγηση ελέγχεται η απόδοση των στόχων, επισημαίνονται τυχόν αδυναμίες (E5), οδηγούνται σε ανατροφοδότηση, αναδεικνύονται οι δυνατότητές τους, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις ανεπάρκειες του σε διάφορους τομείς της επίδοσής του και να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική (E6, E7, E8).

Για ορισμένους επίσης, η αξιολόγηση είναι μέσο εξέλιξης αλλά και ανταμοιβής για τη δημιουργία κινήτρων:

«Αυτό είναι ένα κίνητρο για να κάνει κανείς κάτι παραπάνω στη δουλειά του. Βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη καλύτερη από τους υπόλοιπους.» (E9)

«Η επιβράβευση είναι ένας κινητήριος μοχλός.» (E10)

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν αρκετά αρνητικά πεδία που θα προέκυπταν από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η υποκειμενικότητα, οι σκοποί της πολιτείας, τα κριτήρια και ο σχεδιασμός της αξιολόγησης καθώς και η υπάρχουσα νοοτροπία, αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία.

Χαρακτηριστικά:

«... αρνητικό είναι το υποκειμενικό στοιχείο στην αξιολόγηση, η κατάρτιση και η εμπειρία του αξιολογητή, οι πολιτικές του πεποιθήσεις αλλά και οι πολιτικές και κοινωνικές παρεμβάσεις ενίοτε.» (E1)

«Τα αρνητικά θα ήταν η χρήση της αξιολόγησης ως προπέτασμα για την απόδοση των ευθυνών αποτυχίας της εκπαίδευσης μόνο στον εκπαιδευτικό. Σαφώς και πρέπει να αξιολογείται και ο εκπαιδευτικός λειτουργός, αλλά όχι μόνο αυτός. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα για τις αποτυχίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας να μένουν στο απυρόβλητο οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών, η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και η τοπική αυτοδιοίκηση που ολιγωρεί συστηματικά στα θέματα υποδομών και συνθηκών.» (E4)

«... δεν υπάρχουν εγγυήσεις για αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν μπορεί το διδακτικό έργο να αξιολογηθεί με δύο τριών ωρών παρακολούθηση διδασκαλίας, προκαλείται άγχος στον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποδώσει.» (E5)

«... η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, η παραμέληση της πραγματικής σημασίας του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια η παραμέληση των πραγματικών αναγκών των μαθητών.» (E6)

Επίσης, από κάποιους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν ως αρνητικά η κατηγοριοποίηση και υποβάθμιση των σχολείων, η αναζήτηση χορηγών λόγω μειωμένης χρηματοδότησης, οι υπερεξουσίες του διευθυντή σχετικά με την αξιολόγηση, ο αθέμιτος ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών, η παύση δημόσιας δωρεάν παιδείας καθώς και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (E7, E8, E9).

5.3 Σκοπός, τομείς, μορφές και φορείς της αξιολόγησης

Ερ. 4: «Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζεται περισσότερο στο προσωπικό της σχολικής μονάδας, στο έργο αυτής ή και στα δύο;»

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφέρεται στην αξιολόγηση και των δύο παραμέτρων, καθώς θεωρούν ότι:

«... είναι αλληλένδετα μεταξύ τους κι εξίσου σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.»
(E1)

«... αποτελούν το θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.» (E5)

«... το προσωπικό παράγει εκπαιδευτικό έργο.» (E7)

«... το έργο της σχολικής μονάδας εξαρτάται από το έργο των εκπαιδευτικών.» (E8)

Επίσης ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι:

«Η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζεται παντού, από το ΙΕΠ, το Υπουργείο Παιδείας, έως την τοπική αυτοδιοίκηση, τη σχολική μονάδα, τον εκπαιδευτικό και κυρίως τον μαθητή ... Δεν μπορούμε να έχουμε φτιάξει ένα πρόγραμμα σπουδών που ένα μεγάλο μέρος μαθητών δεν μπορεί να παρακολουθήσει και να περιμένουμε από τον εκπαιδευτικό να κάνει «έργο». Δεν μπορούμε να ζητάμε από τους μαθητές να ξέρουν ήδη κάτι που δεν τους το έχουμε διδάξει ποτέ.» (E4)

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά ενός εκπαιδευτικού που καταδεικνύει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, υποστηρίζοντας ότι:

«... αν είναι καλός ο εκπαιδευτικός σίγουρα θα είναι καλό και το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Ένας καλά καταρτισμένος εκπαιδευτικός, υπεύθυνος, με όρεξη για δουλειά είναι περισσότερο πιθανό πως θα έχει μαθητές με υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις ...» (E10)

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας θέτοντας προϋποθέσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:

«Το έργο θα πρέπει να μας απασχολεί περισσότερο και το τι προσλαμβάνουν τελικά τα παιδιά που είναι και ο στόχος.» (E2)

«Θα πρέπει να εστιάζεται στο έργο και στην υποδομή της σχολικής μονάδας και κατά δεύτερο λόγο στο προσωπικό μόνο αν αποκλίνει σημαντικά από το μέσο όρο, όπως

υπερβολικές και αδικαιολόγητες απουσίες, μη τήρηση του ωραρίου, απρεπή συμπεριφορά σε μαθητές και γονείς κατ' εξακολούθηση κ.ά..» (E3)

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι και αυτοί οι εκπαιδευτικοί να μην ξεφεύγουν από την προτίμηση των περισσότερων: αξιολόγηση και του εκπαιδευτικού και του έργου της σχολικής μονάδας.

Ερ. 5: «Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός της αξιολόγησης;»

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς έκαναν λόγο για την αξιοποίηση της αξιολόγησης στον έλεγχο της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων με σκοπό τόσο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού όσο και την αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του.

Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών που θεωρούν πως η θετική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού με την ανάδειξη των ελλείψεών του και συγχρόνως ως κίνητρο για βελτίωση της ποιότητας του έργου του με την επιβεβαίωση της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει:

«... χωρίς την αξιολόγηση δεν αναγνωρίζεται το έργο κάποιων εκπαιδευτικών.» (E4)

«... σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι η ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» (E6)

Οι παραπάνω απόψεις καταδεικνύουν τον διαπιστωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης που γίνεται με στόχο τη βελτίωση και όχι την τιμωρία του αξιολογούμενου:

«Θα πρέπει να λαμβάνουμε πληροφορίες για την κατάρτιση και το επίπεδο των εκπαιδευτικών, για τυχόν αδυναμίες τους και να υπάρχει ανατροφοδότηση και διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, που θα προωθούν την επαγγελματική εξέλιξή τους, αλλά και ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για πρωτοποριακές και καινοτόμες δράσεις άλλων συναδέλφων, που μπορούν να λειτουργήσουν ως παράδειγμα ή ως ευκαιρία εξέλιξής τους.» (E1)

«... σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι η βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του ανάπτυξη.» (E9)

«Η βελτίωση των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού έργου και των μαθητών. Μέσα από την αξιολόγηση θα πρέπει να εξελίσσεται διαρκώς η εκπαιδευτική διαδικασία γιατί τα πάντα γύρω μας αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς και η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα της εποχής και να μην παραμένει στατική. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δώσουν τις κατευθυντήριες εκείνες, ως προς το «τι» και το «πώς» θα πρέπει να μετασχηματιστεί στην εκπαίδευση, προκειμένου να έχουμε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, είτε αυτό αφορά τους εκπαιδευτικούς, είτε τη διδασκαλία, είτε τους μαθητές, είτε τη σχολική μονάδα.» (E10).

Ένας άλλος εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως η αξιολόγηση πρέπει να εκτιμά όχι μόνο την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων αλλά όλη τη διαδικασία μέχρι την υλοποίησή τους:

«... Θα πρέπει να αποτιμάται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς ποικίλες παραμέτρους και όχι μόνο ως προς το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων.» (E5)

Ερ. 6: «Υποστηρίζεται ότι μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του. Ποια είναι η άποψή σας;»

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του.

«Σαφέστατα βελτιώνεται ο εκπαιδευτικός, γιατί μέσα από την αξιολόγηση αναδύονται τα λάθη και οι αδυναμίες του, του δίνεται η δυνατότητα να τις αποδεχθεί και να εξελιχθεί ακολουθώντας κάποια επιμορφωτικά ή μεταπτυχιακά προγράμματα. Επίσης, μπορεί να αναδειχθούν καινοτόμες δράσεις από άλλους εκπαιδευτικούς και να αποκτήσει νέες γνώσεις και ο ίδιος έπειτα από αυτή τη "διάχυση" της πληροφορίας-καινοτομίας.» (E1)

«... βελτιώνεσαι γιατί μαθαίνεις να εργάζεσαι με στόχους, να μαθαίνεις από τα λάθη, να μη φοβάσαι την κριτική, αλλά και να αυτοεπιβεβαιώνεσαι, να αυτοαξιολογείσαι και να δέχεσαι τα σχόλια και την κριτική των άλλων άρα να βελτιώνεις την εργασία του. Αναγνωρίζεται το έργο σου, έτσι γίνεσαι πιο ικανός, πιο ποιοτικός και πιο ανταγωνιστικός.» (E5)

Μερικοί μάλιστα πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη, γιατί είναι ένας τρόπος να αναγνωριστεί το έργο των καλών εκπαιδευτικών, να υπάρξει αξιοκρατία και ανταμοιβή αυτών που προσπαθούν (E3, E4).

Σύμφωνα με τις απόψεις που διατύπωσαν κάποιοι κατά τις συνεντεύξεις, η αξιολόγηση λειτουργεί ως «αντίδοτο» σε μια νοοτροπία δημοσιοϋπαλληλική, η οποία έχει αναπτυχθεί και περιορίζει το αίσθημα ατομικής ευθύνης των εκπαιδευτικών (E7, E9). Με την αξιολόγηση δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να αντιληφθεί τις ανεπάρκειές του και να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική:

«... μέσα από σεμινάρια, ενημερώσεις, επιμορφώσεις, αυτοβελτιώνεται και ενημερώνεται για τις εξελίξεις, θα τις εφαρμόσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και βελτιώσει τις τυχόν αδυναμίες του.» (E8)

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί θέτουν προϋποθέσεις στην εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας αλλά και στα αποτελέσματά της:

«... μέσω μιας αξιολόγησης που δεν κατατάσσει τον εκπαιδευτικό σε κλίμακες, μέσω μιας αξιολόγησης που αποσκοπεί στη βελτίωση του δημόσιου σχολείου, μέσω μιας αξιολόγησης που δεν εκφυλίζει το έργο των εκπαιδευτικών, τότε και βελτιώνεται η ποιότητα του έργου τους.» (E6)

«... μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός βλέπει που υστερεί και παρεμβαίνει διορθωτικά, με αποτέλεσμα να γίνεται καλύτερος και να προσφέρει ποιοτικότερο εκπαιδευτικό έργο. Επίσης, επιμορφώνεται παρακολουθώντας καινοτόμα προγράμματα που μπορεί να τα εφαρμόσει στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζοντάς την.» (E10)

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων διαφάνηκε ότι το ζήτημα που απασχολεί αρκετούς εκπαιδευτικούς είναι ο σκοπός της αξιολογικής διαδικασίας.

«Αν η αξιολόγηση έχει το νόημα της εποπτείας και της ανατροφοδότησης για τη βελτίωση του αποτελέσματος του εκπαιδευτικού έργου, ενδεχομένως μέσα από αυτήν να προάγεται ο εκπαιδευτικός στην ποιότητα του έργου του και στη διαρκή επιστημονική του ενημέρωση. Αν η αξιολόγηση έχει την έννοια της βαθμολόγησης του εκπαιδευτικού, δεν επιτυγχάνεται καμία βελτίωση παρά μόνο ψυχολογική επιβάρυνση, στοιχείο που δυσχεραίνει την απόδοση στο έργο του.» (E2)

Ερ. 7: «Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι τομείς στους οποίους πρέπει να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός;»

Σχετικά με τους τομείς που πρέπει να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογηθεί στην παιδαγωγική του επάρκεια (δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, διαχείριση κρίσεων στην τάξη, επικοινωνιακή ικανότητα) καθώς επίσης και στη διδακτική και επιστημονική του κατάρτιση (μέθοδοι διδασκαλίας, γνώσεις που κατέχει, διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί, μέσα διδασκαλίας).

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην επαγγελματική κατάρτιση, την εργατικότητα, την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και τη συνεχή επιμόρφωση (E3, E8, E9).

Άξια αναφοράς είναι η θέση ενός εκπαιδευτικού που εκφράζει αμφιβολίες για τη δυνατότητα αντικειμενικής αξιολόγησης των παιδαγωγικών μεθόδων που μπορεί να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός, με δεδομένο τη διαφορετικότητα έμψυχου και άψυχου υλικού στην ελληνική επικράτεια:

«... δύσκολα είναι δυνατόν να αξιολογηθεί το παιδαγωγικό έργο, διότι οι μέθοδοι οι οποίες μπορεί να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό, χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση.» (E2)

Λίγοι είναι αυτοί που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προς την υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα με την οποία εξασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας:

«... ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν -εφικτό- να αξιολογείται σε μεγέθη μετρήσιμα όπως η τήρηση του διδακτικού ωραρίου, η συμμετοχή του στη σχολική ζωή, η εκπλήρωση των καθηκόντων του ως υπαλλήλου (εφημερίες, βαθμολογία, ενημέρωση γονέων κ.ά.) και η επαρκής κάλυψη και ανάπτυξη των γνωστικών αντικειμένων.» (E7)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι στην αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συνεργασία με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς (E1, E4, E5) και μόνο ένας εκπαιδευτικός αναφέρει τη συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας (E10).

Ερ. 8: «Ποια μορφή αξιολόγησης θεωρείτε καταλληλότερη για να αποτιμήσει το έργο σας;»

Όσον αφορά τις μορφές αξιολόγησης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί την εσωτερική αξιολόγηση ως την καταλληλότερη για την αποτίμηση του έργου τους και μάλιστα τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση:

«Θεωρώ καταλληλότερη την εσωτερική μορφή αξιολόγησης, γιατί το ίδιο το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς του γνωρίζουν καλύτερα τις συνθήκες που επικρατούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, με τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι.» (E1)

«... Όταν ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει προβληματικές περιοχές και αδύνατα σημεία κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε κατόπιν να είναι σε θέση να υιοθετήσει διορθωτικές παρεμβάσεις.» (E5)

«Ιδιαίτερα πιστεύω ότι αν γίνεται συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση μοναδικό στόχο θα έχει τη βελτίωση του έργου και όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία χωρίς πνεύμα κριτικής επίπληξης, προσβολής ή μείωσης.» (E6)

«... Ένας εξωτερικός αξιολογητής δεν μπορεί να αποτυπώσει με ακρίβεια κι αξιοπιστία το εκπαιδευτικό έργο, διότι δε γνωρίζει επακριβώς τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη το συγκεκριμένο έργο, τα προβλήματα και τα εμπόδια που αντιμετώπισε ο εκπαιδευτικός.» (E10)

Ένας από τους εκπαιδευτικούς θέτει και τις δύο μορφές αξιολόγησης για να έχει επιτυχία το εκπαιδευτικό σύστημα:

«Θεωρώ ότι και οι δύο μορφές αξιολόγησης χρειάζονται. Η έμφαση θα δίνεται βέβαια στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επειδή όμως πάντα ένα τέτοιο εγχείρημα είναι δύσκολο καθώς η σχολική μονάδα είναι ένα σύστημα δυναμικό, θα πρέπει η εξωτερική αξιολόγηση να εγγυάται την σωστή λειτουργία και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των εκάστοτε σχολικών μονάδων για το καλό του συστήματος.» (E3)

Ορισμένοι ζητούν την εξωτερική αξιολόγηση έχοντας ερεθίσματα από εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού (E7, E9):

«Η μορφή της αξιολόγησης που θεωρώ καταλληλότερη είναι από το Σχολικό Σύμβουλο του οποίου ο ρόλος είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός.» (E7)

Ερ. 9: «Ποιους φορείς θεωρείτε ως τους πλέον κατάλληλους ώστε να σας αξιολογήσουν και γιατί;»

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων διαφάνηκε ότι το ζήτημα που απασχολεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό των φορέων που θα αναλάβουν την αξιολόγηση. Εκφράζουν γενικευμένη δυσπιστία σχετικά με την αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο της διαδικασίας αλλά και της ικανότητας των προσώπων που θα κληθούν να τους αξιολογήσουν.

Η έντονη δυσπιστία και επιφυλακτικότητα που εκφράστηκε είτε χρησιμοποιείται ως πρόφαση για τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης είτε είναι πραγματική αγωνία της εκπαιδευτικής κοινότητας βασισμένη στην παγιωμένη αντίληψη ότι στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εφικτή η υλοποίηση μιας αξιοκρατικής και αδιάβλητης διαδικασίας.

Η πλειοψηφία θεωρεί ως φορείς της αξιολόγησης το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων, αν και εκφράζει επιφυλάξεις σχετικά με την αντικειμενικότητα:

«Η λέξη αντικειμενικότητα είναι μεγάλη κουβέντα. Θα ήθελα πραγματικά το γενικότερο αξιολογικό σύστημα να είναι έτσι ώστε να το εμπιστεύομαι, κάτι που μέχρι τώρα η εμπειρία μου δεν το έχει δει. Ο ανταγωνισμός και οι προσωπικές φιλοδοξίες πολλές φορές δεν είναι καλοί σύμβουλοι και αντικειμενικοί κριτές. Στην τελική, θα ήθελα να με αξιολογούν συνάδελφοι και ο διευθυντής που με γνωρίζει αρκετά καλά και εμπιστεύομαι. Να υπάρχουν δηλαδή καλές διαπροσωπικές σχέσεις.» (Σ4)

Όσοι προτίμησαν την εξωτερική αξιολόγηση, οι ίδιοι δεν εμπιστεύονται και καμία μορφή της αξιολόγησης από τη σχολική μονάδα. Θεωρούν ως καταλληλότερους φορείς του Υπουργείου Παιδείας διότι αυτοί είναι υπεύθυνοι για τα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (E7, E9).

Θα λέγαμε ότι διαπιστώνεται μία αντίφαση. Από τη μια φαίνεται να θεωρούν ως πιο κατάλληλους αξιολογητές τους διευθυντές, οι οποίοι κατά την άποψή τους, γνωρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού, δεν είναι άσχετοι με το ζήτημα και ξένοι ως προς το εκπαιδευτικό σώμα. Από την άλλη προτείνουν ανεξάρτητους φορείς ώστε να αποφευχθεί η μεροληψία και η υποκειμενική κρίση ή η ελεγκτική εξουσία κάποιου διευθυντή.

Ένας μάλιστα είναι κατηγορηματικός:

«Από έναν ανεξάρτητο θεσμό εκπαιδευτικής πολιτικής, που δεν υποτάσσεται σε κόμματα και κατά συνέπεια δε θα διχάζει τον εκπαιδευτικό κόσμο.» (E6)

5.4 Τρόποι αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Ερ. 10: «Πως θεωρείτε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας από την Πολιτεία;»

Στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται όχι τιμωρητικά αλλά σαν μέσο βελτίωσης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Μάλιστα υπάρχουν και αρκετοί που δέχονται την ατομική αξιολόγηση βλέποντάς την ως κίνητρο για αναγνώριση και ηθική επιβράβευση, ως υγιή διαδικασία μέσα από μια αμφίδρομη σχέση αξιολόγησης (top down-bottom up).

«Προς όφελος της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της κοινωνίας γενικότερα. Δηλαδή, τα συλλεγόμενα αποτελέσματα θα πρέπει να αναλύονται με τέτοιο τρόπο που θα οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών και να δίνονται δυνατότητες δωρεάν επιμόρφωσης (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως), με οικονομική ενίσχυση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις. Αξιολόγηση χωρίς κυρώσεις, αλλά με κίνητρα κι επιβραβεύσεις, σίγουρα θα έχει αξιόλογα αποτελέσματα στην παρεχόμενη εκπαίδευση.» (E1)

«Για την προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών στα σημεία που υστερούν με κατάλληλες επιμορφώσεις, στην οικονομική ή επαγγελματική εξέλιξή τους και μεταθέσεις σε άλλους φορείς εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα ή σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς που προέκυψαν στην πορεία ή δεν εκτιμήθηκαν σωστά από την αρχή της καριέρας τους.» (E3)

«Πιστεύω πως πρέπει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού (ηθική επιβράβευση και γιατί όχι και οικονομική ενίσχυση). Κατά τη γνώμη μου ο εκπαιδευτικός που πραγματικά δουλεύει, κάνει σωστά και με κέφι το έργο του, δε φοβάται την αξιολόγηση.» (E8)

«... Στις περιπτώσεις κακής ή μέτριας απόδοσης διορθωτικά, βελτιωτικά, επιμορφωτικά και όχι τιμωρητικά και στις περιπτώσεις πολύ καλής απόδοσης προσφέροντας επιβραβεύσεις, ενδεχομένως και οικονομικές, κάτι που θα λειτουργούσε κι ως επιπλέον κίνητρο.» (E10)

Κάποιοι θεωρούν πως η Πολιτεία πρέπει να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

«... για να μπορεί να διαπιστώνει στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς αν βελτιώθηκε ή όχι η απόδοση της σχολικής μονάδας και αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που θέτει η αξιολόγηση, δηλαδή η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» (E4)

«Πάντα με στόχο τη βελτίωση του δημόσιου σχολείου και τη βελτίωση του διδακτικού έργου.» (E6)

Μάλιστα κατά τα λεγόμενά τους για την επιτυχία ή όχι του έργου της σχολικής μονάδας ευθύνονται άλλοι εκτός από τους ίδιους.

«Η Πολιτεία οφείλει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να συντρέξει στη βελτίωση των συνθηκών στην εκάστοτε σχολική μονάδα, όπως βελτίωση του τρόπου διοίκησης, επάρκεια εκπαιδευτικών, ειδικών επιστημόνων, υλικοτεχνικής υποδομής κ.λπ.» (E2)

Ερ. 11: «Ποιοι θα θέλατε να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας;»

Αρκετοί ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους οι άμεσα εμπλεκόμενοι (ίδιοι, προϊστάμενοι, συνάδελφοι) στην αξιολογική διαδικασία.

«Οι προϊστάμενοί μου κι εγώ που είμαστε οι άμεσα εμπλεκόμενοι και θα έχουν νόημα αυτά τα αποτελέσματα, προκειμένου να υπάρξει βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.» (E1)

«Αποκλειστικά και μόνο άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησής μου.» (E5)

«Οι ανώτεροί μου, οι συνάδελφοί μου και εγώ.» (E10)

Ένας εκπαιδευτικός θέλει τα αποτελέσματα να γίνονται γνωστά σε φορείς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν ώστε να ξεπερνιούνται οι όποιες δυσκολίες υπάρχουν και οι οποίες ως επί το πλείστον δεν αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά την έλλειψη υποδομών (E2).

Ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει ότι θέλει στα αποτελέσματα να έχει πρόσβαση μόνο ο κατάλληλα επιστημονικά αλλά και διδακτικά επιμορφωτής, ο οποίος θα συγκεντρώσει τις αξιολογήσεις ανά σχολική μονάδα, θα τις επεξεργαστεί και θα τις προωθήσει σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης για να τις αξιοποιήσουν (E6).

Φυσικά, υπάρχουν και αυτοί που δηλώνουν κατηγορηματικά ότι δεν επιθυμούν κανέναν να έχει πρόσβαση στα αποτελέσματα της ατομικής τους αξιολόγησης (E7, E8, E9).

Ερ. 11α: «Θα είχατε πρόβλημα να είναι δημόσια διαθέσιμα τα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας και γιατί;»

Καταρχήν όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θέτουν δύο προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Αν πρόκειται για την ατομική αξιολόγηση, οι περισσότεροι απαντούν ότι μόνο οι ίδιοι πρέπει να μάθουν τα αποτελέσματά της. Αν πρόκειται για το επίπεδο της σχολικής μονάδας, αναφέρονται στην αξιολόγηση του έργου της ομάδας μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων αλλά απουσιάζει παντελώς η κάθετη -σε βάθος- ατομική αξιολόγηση στο πλαίσιο της ομάδας.

Αυτό είναι ξεκάθαρο και στην παρακάτω απάντηση όπου είναι εμφανής η διάθεση να μην αξιολογηθεί ως άτομο σχετικά με το τι δεν έκανε. Αυτό είναι αποτέλεσμα του φόβου ή της αρνητικής στάσης απέναντι στην ουσιαστική αξιολόγηση:

«Αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι σε επίπεδο σχολικής μονάδας για το έργο της ομάδας δεν θα είχα λόγο να μη μάθουν όλοι σε τι βαθμό βοήθησα στην επίτευξη του στόχου. Αν κρίνομαι για το προσωπικό μου έργο θα ήθελα να γνωρίζω μόνο εγώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου.» (E2)

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί απάντησαν χαρακτηριστικά:

«Δε θα είχα πρόβλημα στην πραγματικότητα, αλλά νομίζω δεν αφορούν επί της ουσίας κανέναν άλλο. Η αξιολόγηση γίνεται για να εξελιχθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Αυτός

είναι ο ουσιαστικός σκοπός της. Δεν μπορεί ο καθένας, λοιπόν, να «βοηθήσει» σε αυτό, παρά μόνο οι εμπλεκόμενοι φορείς. Άλλωστε, τα σχολεία δεν επιδεικνύουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προς αναζήτηση πελατείας και χορηγών.» (E1)

«Πρόβλημα, όχι. Απλώς θεωρώ πως δε θα με κάνει καλύτερο εκπαιδευτικό η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων. Δε θα ωφελήσει εμένα σε κάτι ή την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθεί ανταγωνισμός για το ποιοι εκπαιδευτικοί θα έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα στην αξιολόγηση, να εστιάζουμε όλοι σε αυτό το κομμάτι κι έτσι να χαθεί όλο αυτό το σημαντικό νόημα της έννοιας της αξιολόγησης. Να γίνουμε βαθμοθήρες κι εμείς, κάτι αντίστοιχο με τους μαθητές στις πανελλήνιες εξετάσεις που σκοπός είναι οι υψηλότερες επιδόσεις κι όχι μια πολύπλευρη εκπαίδευση.» (E10)

Ερ. 12: «Πώς θα αξιοποιούσατε εσείς προσωπικά τα αποτελέσματα της ατομικής σας αξιολόγησης;»

Στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης ανατροφοδοτικά, μέσα από τροποποίηση μεθόδων διδασκαλίας, αναγνώριση και αντιμετώπιση των αδυναμιών, ενίσχυση του επιστημονικού υπόβαθρου με παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και συμβουλευτικών συναντήσεων με εξειδικευμένους επιστήμονες.

«Σίγουρα, θα εστίαζα στις αδυναμίες μου προκειμένου να τις αμβλύνω αρχικά και γιατί όχι να τις ξεπεράσω τελείως και στη συνέχεια θα παρατηρούσα τα θετικά προκειμένου να τα συνεχίσω και να τα εμπλουτίσω». (E1)

«... βελτίωση της διδακτικής μου προσέγγισης.» (E6)

«... προσπαθώντας να αποκτήσω νέες γνώσεις και δεξιότητες είτε μελετώντας σε θέματα σχετικά με τις αδυναμίες μου, είτε παρακολουθώντας συνέδρια, ή/και κάποιο άλλο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σχετικό.» (E10)

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση - Συμπεράσματα

6.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) του νομού Κορινθίας, σχετικά με την αξιολόγησή τους. Τα ευρήματα στηρίζονται στην καταγραφή και αξιολόγηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και ακολουθεί η ερμηνεία τους σε συμφωνία ή αντιδιαστολή με ευρήματα ανάλογων ερευνών. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης και τέλος διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι ερευνητικές της προεκτάσεις.

6.2 Συζήτηση

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, η οποία δεν έχει μεταβληθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας. ενώ υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που τάσσεται κατά. Ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, εύρημα που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, όπου γενικώς οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μια θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Ζουγανέλη και συν., 2007; Λακασάς, 2009; Κρέκης, 2012; Χαλκιοπούλου, 2012). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς επιζητούν την αξιολόγηση τη δική τους και του έργου τους αφενός ως αναγνώριση ατομική και αφετέρου ως απαραίτητο μέσο μεθόδευσης των διαδικασιών για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέσο αυτοβελτίωσης και παράλληλα κίνητρο για βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού, εύρημα το οποίο είναι συμβατό με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Mortimore & Mortimore, 1991; Δημητρόπουλος, 2010; Γεωργόπουλος, 2011; Πίκλας, 2011; Κακαράκη, 2013; Πετούση, 2014).

Εξειδικεύοντας τα ερωτήματα σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τις αρχές που πρέπει να διέπουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η έρευνα έδειξε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά κρίσιμη την επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου για την αποτελεσματική διεξαγωγή της αξιολόγησης, κάτι όμως που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, απαιτεί επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα αξιολόγησης. Ένας άλλος αρκετά σημαντικός παράγοντας κρίνεται η συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών στην αξιολόγηση και η πολιτική βούληση, κάτι το οποίο συμφωνεί με τον Hughes (1995), ο οποίος υποστηρίζει ότι πρέπει να εφαρμόζεται ένα σύστημα αξιολόγησης κοινά αποδεκτό από όλους. Για την αποτελεσματική διεξαγωγή της αξιολόγησης, πολύ σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι η αποδοχή από όλους τους εμπλεκόμενους ότι το αποτέλεσμα της θα αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στην τιμωρία των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για έναν μη τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης αναδεικνύεται και στην έρευνα των Πίου (2013) και Κιουρτσίδου (2018), ενώ η έμφαση δίνεται στον συμβουλευτικό της χαρακτήρα (Αθανασιάδη & Συριοπούλου, 2009, οπ. αναφ. στο Λακασάς, 2009).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα φανερώνουν ότι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης προκύπτει ως αιτία αναδιάρθρωσης του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και να αποτελέσει μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες, στις οποίες προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης ως διαδικασίας ανατροφοδότησης και βελτίωσης της διδακτικής πράξης (Καπαχτσή, 2007; Πίος, 2013; Λαζαρίδου, 2015), αλλά και ως κίνητρο για συνεχή προσπάθεια για εξέλιξη (Χαρακόπουλος, 1998; Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003; Αθανασίου & Γεωργούση, 2006).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό της αξιολόγησης, τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται, τις μορφές που πρέπει να έχει η αξιολόγησή τους ανά τομέα εκπαιδευτικού έργου καθώς και τους φορείς που πρέπει να την υλοποιούν, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σκοπός της αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών καλείται να είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα, η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους, καθώς και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν επαγγελματικά, εύρημα που συμφωνεί με τις έρευνες των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), Τσαντάκη (2005), Τιόκα (2013) και Μαλαματάρη (2014). Επίσης, θεωρούν πως μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά γιατί μαθαίνει να εργάζεται με στόχους, γιατί δέχεται την κριτική και τα σχόλια βελτιώνοντας το έργο του. Όπως υποστηρίζουν οι Holland & Garman (2001), κατά τα πρότυπα των Sergiovanni & Starratt (2002), οι εκπαιδευτικοί προτείνουν επαναπροσδιορισμό της έννοιας της αξιολόγησης ως μια δημοκρατική και επαγγελματική διαδικασία που διεξάγεται από δρώντα συνυποκείμενα και έχει ως αποτέλεσμα την αναγνώριση του έργου. Ο Duffy (2000) υποστηρίζει πως η εποπτεία των εκπαιδευτικών συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος σε κοινότητα μαθησόντων. Τη θέση αυτή υποστηρίζουν με τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας όταν απαντούν πως η αξιολόγηση λειτουργεί ως αντίδοτο στη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις ανεπάρκειες, να βελτιώσει την ποιότητα του έργου του και την αποτελεσματικότητά του. Επιπλέον, θεωρούν πως η εποπτεία στοχεύει στη συνεργασία και στο στοχασμό (Blase & Blase, 1998) και πιστεύουν πως έχει νόημα μόνο εφόσον δε συνδέεται με την έννοια της βαθμολόγησης που επιφέρει ψυχολογική επιβάρυνση, καθώς τότε αναγνωρίζεται το έργο των καλών εκπαιδευτικών, υπάρχει αξιοκρατία και ανταμοιβή αυτών που προσπαθούν.

Σχετικά με τους τομείς που πρέπει να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογηθεί στην παιδαγωγική του επάρκεια (δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, διαχείριση κρίσεων στην τάξη, επικοινωνιακή ικανότητα) καθώς επίσης και στη διδακτική και επιστημονική του κατάρτιση (μέθοδοι διδασκαλίας, γνώσεις που κατέχει, διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί, μέσα διδασκαλίας). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις έρευνες των Καπαχτσή (2007), Λαζαρίδου (2015) και Βελισσαρίου (2016), στις οποίες διαπιστώθηκε ότι η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, η διαμόρφωση

καλού μαθησιακού κλίματος, η διδακτική ικανότητα, η μεταδοτικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να αποτελούν τομείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ενώ διαφωνούν ως προς την αξιολόγηση της διοικητικής ικανότητας ή ως προς την αξιολόγησή τους με βάση την επίδοση των μαθητών. Παρόμοιες έρευνες (Χαρακόπουλος, 1998; Ζουγανέλη και συν., 2007; Κρέκης, 2012) κατέταξαν ως σημαντικότερους τομείς αξιολόγησης τη συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, τη διδακτική-παιδαγωγική ικανότητα και υπευθυνότητα, καθώς και την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, ενώ η μελέτη των Ανδρεαδάκη και συν. (2006) ανέδειξε ως καταλληλότερους τομείς αξιολόγησης την ευσυνειδησία στην εργασία, την υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων τους, την παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, την υπηρεσιακή συνέπεια, τη συνεργασία-επικοινωνία με τους μαθητές και τη διδακτική ικανότητα.

Ως προς τις μορφές αξιολόγησης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί την εσωτερική αξιολόγηση ως την καταλληλότερη για την αποτίμηση του έργου τους και μάλιστα τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, εύρημα που συμφωνεί απόλυτα με τον Μπελέση (2012), ο οποίος αναφέρει ότι το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης ταιριάζει περισσότερο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, όπως αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υπέρμαχοι της εξωτερικής αξιολόγησης, όπως τονίζει και ο Πίκλας (2011), ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός θεωρεί αναγκαίο τον συνδυασμό εξωτερικής αξιολόγησης, εσωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των διάφορων μορφών αξιολόγησης, η εσωτερική αξιολόγηση δεν είναι αρνητικά φορτισμένη -στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς- από το παρελθόν όσο η εξωτερική, γι' αυτό είναι δυνατόν να ενσωματωθεί στις διαδικασίες της εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ωστόσο εκφράζουν κάποιες επιφυλάξεις ως προς τις δυνατότητες των μελών της σχολικής μονάδας να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση προβάλλοντας ως ανασταλτικούς παράγοντες την προσωρινότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, την έλλειψη χρόνου για τις διαδικασίες αυτές, τη μη ουσιαστική συνεργασία κάποιες φορές μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων και την αναγκαία επιμόρφωσή τους σχετικά με την αξιολόγηση, η οποία απουσιάζει παντελώς ακόμη και ως απλή ενημέρωση. Υποστηρίζουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του

σχολείου, προωθεί τη συνεργασία και την αυτομόρφωση, αποσκοπώντας όχι στον έλεγχο αλλά στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και περισσότερο θεωρείται ότι εμπλέκει τους παράγοντες του σχολείου σε κοινά αποφασισμένες δράσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αντίστοιχα ευρήματα των ερευνών των Αθανασίου & Ξηνταρά (2002), Ζουγανέλη και συν. (2007) και Παπαματθαίου (2012), ενώ διαφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Λάζαρη (2011) όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση δεν συμβάλλει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορικά με τους φορείς της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύ απαραίτητη η συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα και με τους Ζουγανέλη και συν. (2007), Πίκλα (2011) και Αποστολόπουλο (2014), οι συνάδελφοι είναι οι πιο κατάλληλοι για να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, εφόσον τους αφορά και άμεσα., ενώ σημαντική σε μικρότερο βαθμό βρίσκουν τη συμμετοχή μαθητών και γονέων στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εύρημα που φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα του Μπελέση (2012) και να διαφωνεί με την έρευνα των Kyriakides et al. (2000). Στην παρούσα έρευνα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων ως τους πλέον κατάλληλους φορείς της αξιολόγησης, αν και εκφράζει επιφυλάξεις σχετικά με την αντικειμενικότητα. Κανείς δεν αναφέρει τον Σχολικό Σύμβουλο ή άλλο φορέα της ιεραρχίας της εκπαίδευσης. Προτιμούν το τελευταίο σκαλοπάτι της ιεραρχικής κλίμακας (το Διευθυντή) που είναι πιο κοντά τους και άρα καταλληλότερος να τους καταλάβει (ήπια μορφή αξιολόγησης). Οι περισσότερες έρευνες διαφωνούν στο γεγονός ότι ο συντονιστής εκπαίδευσης ή ο σύμβουλος δεν θεωρούνται κατάλληλοι αξιολογητές από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, επιβάλλεται να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, καθώς ο ρόλος τους έχει ανατροφοδοτικό, συμβουλευτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Γεωργόπουλος, 2011; Κακαράκη, 2013; Σκαμπέλας, 2013; Τιόκας, 2013; Νάκου, 2015). Το εν λόγω εύρημα της παρούσας μελέτης συμφωνεί με τα αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών που διαπίστωσαν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας γίνεται δεκτός από τους εκπαιδευτικούς ως φορέας αξιολόγησης (Πασιαρδής, 1994; Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006; Κιρκιλιανίδου, 2012), κατάλληλος να αξιολογήσει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υπηρεσιακή συνέπεια του εκπαιδευτικού (Τσαντάκης, 2005; Ανδρεαδάκης και συν., 2006). Ωστόσο, στην

έρευνα των Tuytens & Devos (2010) δεν αναδεικνύεται η ανάγκη συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση, καθώς για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ως αξιολογητές δεν έχουν επαρκή προσόντα, προκειμένου να μπορούν να αξιολογήσουν επιτυχώς το εκπαιδευτικό τους έργο, θεωρούν ότι οι ίδιοι θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία του σχεδιασμού της αξιολόγησης, κάτι που αναφέρει και ο Basset (2002). Επίσης, για όσους προτίμησαν την εξωτερική αξιολόγηση, οι ίδιοι δεν εμπιστεύονται και καμία μορφή της αξιολόγησης από τη σχολική μονάδα, θεωρώντας ως καταλληλότερους φορείς του Υπουργείου Παιδείας διότι αυτοί είναι υπεύθυνοι για τα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται όχι τιμωρητικά αλλά σαν μέσο βελτίωσης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Μάλιστα υπάρχουν και αρκετοί που δέχονται την ατομική αξιολόγηση βλέποντάς την ως κίνητρο για αναγνώριση και ηθική επιβράβευση, ως υγιή διαδικασία μέσα από μια αμφίδρομη σχέση αξιολόγησης (top down-bottom up). Μελετητές (Darling-Hammond, 2014) υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση αποτελεί ένα «όχημα μεταρρύθμισης των σχολείων» αν χρησιμοποιηθεί ως μέσο ενίσχυσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στη μορφωτική λειτουργία, αν συνδεθεί με τις ανάγκες της διδασκαλίας-μάθησης και με τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού αποτελεί ιδιαίτερο στοιχείο που χαρακτηρίζει την εργασία του και μετατρέπει το σχολείο σε χώρο δημιουργικής ανταλλαγής ιδεών. Ωστόσο, φαίνεται να αξιοποιείται μερικώς από τους εκπαιδευτικούς διότι δεν αποτελεί αντικείμενο κοινού προβληματισμού και συνεργασίας, με αποτέλεσμα να μην ενισχύει ο ένας εκπαιδευτικός τον άλλον.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αρκετοί δήλωσαν ότι επιθυμούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην αξιολογική διαδικασία. Μάλιστα, θέτουν δύο προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Αν πρόκειται για την ατομική αξιολόγηση, εκφράζουν την επιθυμία να γνωρίζουν μόνο οι ίδιοι τα αποτελέσματά της και συνεπώς να τα διαχειρίζονται κατά βούληση. Αν πρόκειται για το επίπεδο της σχολικής μονάδας, αναφέρονται στην αξιολόγηση του έργου της ομάδας μέσα στο Σύλλογο

Διδασκόντων αλλά απουσιάζει παντελώς η κάθετη -σε βάθος- ατομική αξιολόγηση στο πλαίσιο της ομάδας. Όπως αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν καθόλου στην οπτική τους την αξιολόγηση ως διαδικασία κοινωνικής λογοδοσίας, σε μια οικονομικού τύπου λογική που στοχεύει στη μεγιστοποίηση της απόδοσης με όρους αγοράς.

Σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης ανατροφοδοτικά συνδέοντας την αξιολόγηση με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με τη βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τη διαρκή επιμόρφωση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006; Γκανάκας, 2006; Πίκλας, 2011; Μπελέσης, 2012). Η επιμόρφωση, όπως υποστηρίζει και ο Μαγαλιός (2013), είναι δυνατό να συνδεθεί με την αξιολόγηση εφόσον συμβάλλει στον εντοπισμό και στη βελτίωση των αδύναμων σημείων των εκπαιδευτικών.

6.3 Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα περίπλοκο και πολυπαραγοντικό θέμα που περιλαμβάνει πολλές προϋποθέσεις και προετοιμασία προκειμένου να είναι αντικειμενική, ουσιαστική και αξιόπιστη, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Κατά τη γνώμη μας, η αξιολόγηση συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά αποτελεί και εργαλείο ανατροφοδότησης, αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού κλάδου. Μέσω αυτής αναπτύσσεται η υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, επισημαίνονται οι τυχόν αδυναμίες τους και έτσι αντιμετωπίζονται άμεσα με την θετική ενίσχυση και την υποστήριξη από το κεντρικό σύστημα, μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα. Μέσα από την αξιολόγηση προωθείται η αλλαγή, η καινοτομία, η επιμόρφωση και η διασφάλιση της ποιότητας όχι μόνο του έργου του εκπαιδευτικού αλλά γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Παρόλο που στο πέρασμα των χρόνων οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να είναι πιο θετικοί ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, το κύριο συναίσθημα που

κυριαρχεί είναι το άγχος και η ανασφάλεια, το οποίο συντελεί στο φόβο και στο δισταγμό για αξιολόγηση. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο μέχρι σήμερα έχει πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση προάγει μία διαδικασία ατομικισμού, ανταγωνισμού και κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε ικανούς και μη ικανούς. Επιπλέον, η αξιολόγηση συνειρμικά συσχετίζεται με το μελανό παρελθόν του «επιθεωρητισμού», ο οποίος προήγαγε τη σχέση εξάρτησης αξιολογητή-εκπαιδευτικού και όλα αυτά εντός ενός πλαισίου χειραγώγησης και γραφειοκρατικού μηχανισμού του κράτους, με αποτέλεσμα ο θεσμός να παραμένει παρεξηγημένος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1993), το κεντρικό πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης εντοπίζεται στις ασυνέπειες, τις αντιφάσεις και τις παλινδρομήσεις ανάμεσα στη μεταρρύθμιση και την αντιμεταρρύθμιση που χαρακτηρίζει τις αλλεπάλληλες μεταπολεμικές προσπάθειες αλλαγής των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Με άλλα λόγια οι συνεχείς αλλαγές και η σύγκρουση μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και συνδικαλιστών δεν έχει επιτρέψει την εφαρμογή της μέχρι σήμερα.

Ένα άλλο κομμάτι που μπορεί να αποτελέσει επίσης σημείο αναφοράς και για μελλοντικές έρευνες, αποτελεί το γεγονός της μεταβλητότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες. Τα τελευταία χρόνια η μη ύπαρξη μονιμότητας των εκπαιδευτικών και οι διαρκείς αλλαγές εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των αναπληρωτών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν κάνουν ξεκάθαρο αν κάποια από τα προβλήματα της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης οφείλονται στο μη σταθερό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί σύγχυση, συνεχή προσαρμογή στα νέα δεδομένα του κάθε σχολείου και αβεβαιότητα.

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

- α) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζήτημα σύνθετο το οποίο προκαλεί διαφορετικές αντιδράσεις.
- β) Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς συμφωνούν με την αξιολόγησή τους, δηλώνουν όμως επιφυλακτικοί ως προς τα πρόσωπα και τους φορείς αξιολόγησης αλλά και ως προς τους σκοπούς της.
- γ) Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμά την εσωτερική αξιολόγηση και περισσότερο την αξιολόγηση με φορείς υλοποίησής της το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

- δ) Η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως ανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης.
- ε) Η έλλειψη οργανωμένης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τους σκοπούς, τους στόχους και τις μορφές αξιολόγησης φαίνεται να επηρεάζει τη στάση τους απέναντί της.
- στ) Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν καθόλου στην οπτική τους την αξιολόγηση ως διαδικασία κοινωνικής λογοδοσίας, δηλαδή γνωστοποίησης προς την κοινωνία που εν τέλει με τους φόρους της πληρώνει το εκπαιδευτικό σύστημα των αποτελεσμάτων που αυτό επιτυγχάνει.

Καταλήγοντας πιστεύουμε ότι η διαχείριση του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χρήζει προσεκτικής αντιμετώπισης και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της οφείλει να λειτουργεί ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης για τον εκπαιδευτικό και όχι ως διαδικασία στείρου και κατευθυνόμενου ελέγχου. Η αξιολόγηση αποτελεί μία φυσική και κοινωνική αναγκαιότητα που δεν εφίσταται να μην υπάρχει όταν επιθυμούμε τη βελτίωση ενός τομέα, ειδικά όταν πρόκειται για την ίδια την εκπαίδευση της χώρας. Επομένως, εκτιμάται πως η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας που είναι υπεύθυνη για το θέμα της αξιολόγησης οφείλει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μία πολιτική λαμβάνοντας υπόψη της σημαντικούς παραμέτρους, όπως: α) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία χρειάζεται να είναι τακτική, δωρεάν και διαρκής, β) τα κίνητρα για δια βίου εκπαίδευση, γ) την ποικιλόμορφη κοινωνία με τις διαφορετικές ανάγκες της, η οποία χρειάζεται διαφοροποιημένη αξιολόγηση ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου, δ) τη διαμόρφωση μιας επιτροπής στελεχωμένης από κατάλληλους αξιολογητές οι οποίοι θα διαθέτουν το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο, την εξοικείωση με αξιολογικές διαδικασίες και δεξιότητες επικοινωνίας και ανατροφοδότησης.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα των πολιτών και γι' αυτό η κοινωνία αλλά και οι άμεσα εμπλεκόμενοι, όπως οι εκπαιδευτικοί, έχουν χρέος και αποστολή να παγιώσουν το θεσμό της αξιολόγησης ως μία διαδικασία βελτίωσης, εξάλειψης των εκπαιδευτικών αδυναμιών, συλλογικότητας και επιμόρφωσης. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να είναι «ανοιχτοί» στην εισαγωγή αντικειμενικών προσεγγίσεων της αξιολόγησής τους και να επιζητήσουν την εφαρμογή της στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, θα διαπιστώσουν στην πράξη εάν μέσω της αξιολόγησης παρέχεται

συστηματική ανατροφοδότηση, επισήμανση των αναγκών τους και δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις. Αντιθέτως, η αρνητική στάση απέναντι στα προτεινόμενα συστήματα αξιολόγησης και η απόρριψή τους χωρίς σοβαρά επιχειρήματα και αντιπροτάσεις, μειώνει την αξιοπιστία και το κύρος τους.

Σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από την επίσημη πολιτεία και τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ως μια δημοκρατική διαδικασία που θα υποστηρίξει το έργο του εκπαιδευτικού και θα οδηγήσει στον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών και επιστημονικών γνώσεων βάσει των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

6.4 Περιορισμοί της έρευνας – Ερευνητικές προεκτάσεις

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας έγκεινται στην αξιοποίηση μόνο της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογικής προσέγγισης που τα κοινωνικά φαινόμενα εξαρτώνται από το χώρο και το χρόνο, με συνέπεια να μην υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων, αφού αυτά αναφέρονται αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο, μικρό δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο συμπλήρωσης και επέκτασης της έρευνας διατυπώνονται στη συνέχεια κάποιες προτάσεις, που μπορούν να επιβεβαιώσουν και να προσανξήσουν τα ευρήματά της. Έτσι θα ήταν θεμιτή αρχικά η υλοποίηση ανάλογης έρευνας που θα προκρίνει τη μικτή μέθοδο έρευνας, συνδυάζοντας την ποσοτική και την ποιοτική ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση, απευθυνόμενη σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα ανάδυσης πιο γενικευμένων συμπερασμάτων. Ακόμη προτείνεται η διεξαγωγή σχετικής έρευνας σε ομάδα στόχο ευρύτερης κλίμακας, με εκπαιδευτικούς που εκπροσωπούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από περισσότερους νομούς, προκειμένου να αποτυπωθεί μια ευρύτερη εικόνα και να καταστεί δυνατή η συγκριτική αποτίμηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Επίσης θα μπορούσε να διενεργηθεί παρόμοια έρευνα σε ομάδα στόχο άλλων φορέων (διευθυντές, συντονιστές, μαθητές, γονείς), με σκοπό τη διερεύνηση και των δικών τους απόψεων και αντιλήψεων για το συγκεκριμένο ζήτημα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alkin, M.C. (1969). Evaluation Theory Development. *Comment*, 2, 2-7.
- Aspinwall, K., Siskin, T., Wilkinson, J.F., & McAuley, J.M. (1992). *Manging Evaluation in Education*. London: Routledge.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4): 254-266.
- Baker, B.D., Oluwole, J.O., & Green, P.C. (2013). The legal consequences of mandating high stakes decisions based on low quality information: Teacher evaluation in the race-to-the-top era. *Education Policy Analysis Archives*, 21(5).
- Bascia, N., & Hargreaves, A. (2000). Teaching and leading on the sharp edge of change. In: N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.). *The sharp edge of educational change*, New York: RoutledgeFalmer.
- Bassett, P. F. (2002). *Evaluation: Adult Peer Mentoring and Coaching*. [Online] Available at: <http://www.nais.org>.
- Blase, J., & Blase, J. (1998). *Handbook of Instructional Leadership*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press, Inc.
- Blazar, D., & Kraft, M.A. (2017;2016;). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1): 146-170.
- Bradshaw, L.K. (2002). Local district implementation of state mandated teacher evaluation policies and procedures: The north carolina case. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2): 113-127.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Briggs, D.C., & Dadey, N. (2017). Principal holistic judgments and high-stakes evaluations of teachers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(2): 155-178.

- Brinia, V., Tiokas, T., & Argiriou, A. (2014). Teachers' Evaluation: Views of Secondary School Teachers in the Greek District of Pieria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(1): 203-210.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Great teachers - How to raise student learning in latin america and the caribbean—overview*. World Bank, Washington, DC.
- Choi, H.J., & Park, J. (2016). An analysis of critical issues in korean teacher evaluation systems. *CEPS Journal*, 6(2): 151.
- Chow, A.P.Y., Wong, E.K.P., Yeung, A.S., & Mo, K.W. (2002). Teachers' perceptions of Appraiser–Appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2): 85-101.
- Cohen, L., & Manion, L. (1992). *Research methods in education*, 3rd edition, London: Routledge.
- Conley, S., & Glasman, N.S. (2008). Fear, the school organization, and teacher evaluation. *Educational Policy (Los Altos, Calif.)*, 22(1): 63-85.
- Croft, S.J., Roberts, M.A., & Stenhouse, V.L. (2016). The perfect storm of education reform: High-stakes testing and teacher evaluation. *Social Justice*, 42(1): 70-92, 147.
- Curtis, R. (2012). *Building it together: The design and implementation of hillsborough county public schools' teacher evaluation system*. Aspen Institute.
- Dahler-Larsen, P. (2012). *The evaluation society*. Stanford University Press.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2014). One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator*, 38(1): 4-14.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*, 44(2): 132–137.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *The Phi Delta Kappan*, 93(6): 8–15.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11.

- Derrington, M.L. & Campbell, J.W. (2015). Implementing new teacher evaluation systems: Principals' concerns and supervisor support. *Journal of Educational Change*, 3, 305-326.
- Duffy, J. (2000). The KM infrastructure. *Information Management Journal*, 34(2): 62-66.
- Eisner, W.E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Elliott, J. (1995). Self-evaluation and teacher competence. *Irish Educational Studies*, 14(1): 1-12.
- Ellis, T.I. (1986). Teacher evaluation. *Research roundup*, 2(2): 1-6.
- Fetterman, D. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practic*, 13, 1-15.
- Firestone, W.A., & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4): 489-525.
- Flores, M.A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: How do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4): 351-368.
- Flores, M.A. (2018). Teacher evaluation in Portugal: Persisting challenges and perceived effects. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(3): 223-245.
- Ford, T.G., Van Sickle, M.E., Clark, L.V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D.C. (2017). Teacher self-efficacy, professional commitment, and high-stakes teacher evaluation policy in Louisiana. *Educational Policy (Los Altos, Calif.)*, 31(2): 202-248.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. 3rd ed., New York: Teacher College, Columbia University.
- Gaertner, H. (2014). Effects of student feedback as a method of self-evaluating the quality of teaching. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 91-99.
- Garrett, R., & Steinberg, M.P. (2015). Examining teacher effectiveness using classroom observation scores: Evidence from the randomization of teachers to students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(2): 224-242.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., et al. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized*

controlled study. NCEE 2010-4027. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Goldring, E., Grissom, J.A., Rubin, M., Neumerski, C.M., Cannata, M., Drake, T., & Schuermann, P. (2015). Make room value added: Principals' human capital decisions and the emergence of teacher observation data. *Educational Researcher*, 44(2): 96-104.

Goldstein, H. (1986). Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalised least squares. *Biometrika*, 73(1): 43-56.

Green, J. (2011). *Education, professionalism and the quest for accountability: Hitting the target but missing the point*. New York: Routledge.

Grissom, J., Nicholson-Crotty, S., & Harrington, J (2014). Estimating the effects of No Child Left Behing on teachers' work environments and job attitudes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4): 417-436.

Hall, P., & Simeral, A. (2015). *Teach, reflect, learn: Building your capacity for success in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Hallinger, P., Heck, R.H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1): 5-28.

Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. Trent Focus. University of Nottingham.

Hanushek, E. (2009). Teacher deselection. In: D. Goldhaber & J. Hannaway (Eds.), *Creating a new teaching profession* (pp. 165-180), Washington, DC: Urban Institute Press.

Hargreaves, A. (2006). *Leadership and Community*. Paper given at the Annual Conference of the Irish Inspectorate. Galway, January 12th.

Harris, D.N., & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8): 798-812.

- Harris, D.N., Ingle, W.K., & Rutledge, S.A. (2014). How teacher evaluation methods matter for accountability: A comparative analysis of teacher effectiveness ratings by principals and teacher value-added measures. *American Educational Research Journal*, 51(1): 73-112.
- Heneman III, H.G., & Milanowski, A.T. (2003). Continuing assessment of teacher reactions to a standardsbased teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(2): 173–195.
- Holland, P.E., & Garman, N. (2001). Toward a resolution of the crisis of legitimacy in the field of supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(2): 95-111.
- Hopson, R.K. (2005). Reinventing evaluation. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(3): 289-295.
- Howell, K.W., & Nolet, V. (2000). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hughes, A. (1995). Teacher Evaluation: An Analysis of Implementation of a Goal-Setting Professional Growth Model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 243-257.
- Hult, A., & Edstrom, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: Promoting and ruining teacher professionalism. *Education Enquiry*, 7(3): 30200.
- Isore, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Publishing.
- Jiang, J.Y., Spote, S.E., & Luppescu, S. (2015). Teacher perspectives on evaluation reform: Chicago’s REACH students. *Educational Researcher*, 44(2): 105-116.
- Kane, T.J., McCaffrey, D.F., Miller, T., & Staiger, D.O. (2013). *Have We Identified Effective Teachers? Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment*. Research Paper. MET Project, Bill & Melinda Gates Foundation.
- Katz, B., & McCombs, J. (2015). *District-Union Collaboration on Teacher Evaluation Reforms*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Kraft, M.A., & Gilmour, A.F. (2017). Revisiting the widget effect: Teacher evaluation reforms and the distribution of teacher effectiveness. *Educational Researcher*, 46(5): 234-249.

- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- 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(1): 43-64.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4): 501-509.
- Lei, X., Lei, X., Li, H., Li, H., & Leroux, A. J. (2018). Does a teacher's classroom observation rating vary across multiple classrooms? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1): 27-46.
- Loeb, S., Rouse, C., & Shorris, A., (2005). Excellence in the Classroom. *The Future of Children*, 17, 1-2.
- Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3): 315-336.
- MacBeath, J. (2003). *The self-evaluation file*. Glasgow: Learning Files Scotland.
- March, J.G., & Simon, H.A. (1993). *Organizations* (2nd ed.). Cambridge, MA: Blackwell Business.
- Marzano, R.J. (2012). Teacher Evaluation: What's fair? What's effective? The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3): 14-19.
- Matsopoulos, A.S., Griva, A.M., Psinas, P., & Monastirioti, I. (2018). Teacher evaluation in the era of globalization: Teachers' views on evaluation, quality, and resilience in the Greek educational system. *Community Psychology in Global Perspective*, 4(1): 1-19.
- McCaffrey, D.F., Lockwood, J.R., Koretz, D., Louis, T.A., & Hamilton, L. (2004). Models for value-added modeling of teacher effects. *Journal of educational and behavioral statistics*, 29(1): 67-101.

- McFarland, L., Saunders, R., & Allen, S. (2009). Reflective practice and self-evaluation in learning positive guidance: Experiences of early childhood practicum students. *Early Childhood Education Journal*, 36(6): 505-511.
- McNamara, G., & O' Hara, J. (2006). Workable compromise or pointless exercise?: School-based evaluation in the irish context. *Educational Management, Administration & Leadership*, 34(4): 564-582.
- Memduhoglu, H.B. (2012). The issue of education supervision in turkey in the views of teachers, administrators, supervisors and lecturers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1): 149.
- Mortimore, P., & Mortimore, J. (1991). Teacher Appraisal: back to the future. *School Organization*, 11(2): 125-143.
- Munoz, M.A., Scoskie, J.R., & French, D.L. (2013). Investigating the “black box” of effective teaching: The relationship between teachers’ perception and student achievement in a large urban district. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3): 205-230.
- Murillo, F.J. (2006). *Evaluation of Teacher Performance and Professional Career. America and Europe, An Overview*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R.H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42(6): 349-354.
- Musella, D. (1970). Improving teacher evaluation. *Journal of Teacher Education*, 21(1): 15-21.
- Nevo, D. (Ed.). (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Oxford: Elsevier Science.
- New York State United Teachers - NYSUT (2011). *Teacher evaluation and development (TED) handbook and workbook*. Available at: www.nysut.org/ted
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L.V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3): 237-257.
- Olssen, M., Codd, J.A., & O' Neill, A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: SAGE Publications.

- Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD (2015). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1): 123-141.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd edition, California: Newbury Park, Sage.
- Penninckx, M. (2017). Effects and side effects of school inspections: A general framework. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 1-11.
- Peshkin, A. (1985). Virtuous subjectivity in the participant observer's. In D. Berg & K. K. Smith (Eds.), *Exploring clinical methods for sound research* (pp 124-135). Sage: Beverly Hills.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. 2nd edition, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Peterson, K.D., & Peterson, C.A. (2006). *Effective teacher evaluation: A guide for principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pogodzinski, B., Umpstead, R., & Witt, J. (2015). Teacher evaluation reform implementation and labor relations. *Journal of Education Policy*, 30(4): 540-561.
- Popham, W.J. (2010). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Popham, W.J. (2013). On serving TWO MASTERS: Formative and summative teacher evaluation. *Principal Leadership*, 13(7): 18.
- Sayavedra, M. (2014). Teacher evaluation. *The ORTESOL Journal*, 31, 1.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. In: D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 35–73). Oxford: Elsevier Science.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition*. 7th edition, New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Shadish, W.R. (1994). Need based evaluation theory: What do you need to know to good evaluation. *Evaluation Practice*, 15, 347-358.

Smagorinsky, P. (2014). Authentic teacher evaluation: A two-tiered proposal for formative and summative assessment. *English Education*, 46(2): 165-185.

Smith, J.K. (1990). *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation*. Norwood, NJ: Ablex.

Stecher, B.M., Holtzman, D.J., Garet, M.S., Hamilton, L.S., Engberg, J., Steiner, E., et al. (2018). Intensive partnerships for effective teaching enhanced how teachers are evaluated but had little effect on student outcomes. In: *Improving teaching effectiveness: Final report*. Available at Rand Foundation website: www.rand.org/t/RR2242

Steinberg, M.P., & Garrett, R. (2016). Classroom composition and measured teacher performance: What do teacher observation scores really measure? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2): 293-317.

Stronge, J.H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2): 131-151.

Stronge, J.H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape. In: J. H. Stronge (Ed.) *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*, 2nd ed (pp. 1–23), Thousand Oaks, CA: Corwin.

Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Stronge, J.H., & Tucker, P.D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, 2001(89): 7-98.

Stufflebeam, D.L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19-25.

Stufflebeam, D.L. (1973). Experts from “Evaluation as enlightenment for decision making.” In: B.R. Worthen & J.R. Sanders (Eds.), *Educational Evaluation: Theory and Practice* (pp. 176-198). Belmont, CA: Wadsworth.

- Taylor, E.S., & Tyler, J.H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *The American Economic Review*, 102(7): 3628-3651.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2009). Teachers' perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the policy characteristics scale. *Teaching and Teacher Education*, 25(6): 924-930.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36(5): 521-536.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4): 509-530.
- UNESCO (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Una panorámica de América y Europa*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago.
- Vaillant, D., & Gonzalez-Vaillant, G. (2017). Within the teacher evaluation policies black box: Two case studies. *Teacher Development*, 21(3): 404-421.
- Van der Bij, T., Geijsel, F.P., & Ten Dam, G.T.M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.
- Vulliamy, G. (2010). Educational reform in a globalised age: What is globalization and how is it affecting education world-wide? *NYCU Education Journal*, 5, 2-16.
- Warren, A.N., & Ward, N.A. (2019). It didn't make me a better teacher: Inservice teacher constructions of dilemmas in high-stakes teacher evaluation. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4): 531-548.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *The Education Digest*, 75(2): 31.
- Weiss, K. (1997). *Evaluation*. USA: Prentice Hall.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary issues and Practical Approaches*. London: Continuum

Wilkerson, D.J., Manatt, R.P., Rogers, M.A., & Maughan, R. (2000). Validation of student, principal, and self-ratings in 360° feedback® for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2): 179-192.

Wind, S.A., Tsai, C., Grajeda, S.B., & Bergin, C. (2018). Principals' use of rating scale categories in classroom observations for teacher evaluation. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3): 485-510.

Winters, M.A., & Cowen, J.M. (2013). Who would stay, who would be dismissed? An empirical consideration of value-added teacher retention policies. *Educational Researcher*, 42(6): 330-337.

Ελληνόγλωσση

Apple, M.W. (2002a). Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση; Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος ποιον και γιατί* (σσ. 151-159), Αθήνα: Σαββάλας.

Apple, M.W. (2002b). Ρητορικές μεταρρυθμίσεις, αγορές, πρότυπα απόδοσης και ανισότητα. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος ποιον και γιατί* (σσ. 99-111), Αθήνα: Σαββάλας.

Bonniol, J., & Vial, M. (2007). Προς μια αξιολόγηση ως προβληματική του νοήματος. Στο: J.J. Bonniol, M. Vial, *Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*, Η. Παπαδημητρίου, Ζ. Πολυμεροπούλου, & Γ. Στεργίου (Μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Darling-Hammond, L. (2015). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μια μεθοδολογική πρόταση*. Β. Αθανασιάδης (μτφ.), Αθήνα: Παπαζήσης.

Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mialaret, G. (1997). *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*. Γ. Ζακοπούλου (μτφρ.), Σαρδανός, Γ (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Mishler, E.G. (1996). *Η Συνέντευξη Έρευνας, Νοηματικό Πλαίσιο και Αφήγημα*. Καλομοίρης Γ. (επιμέλεια), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Oosterhof, A. (2009). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Κ. Κασσιμάτη (επιμ.), Αθήνα: Ίων.
- Αβραμίδης, Η., & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- 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*, Ιωάννινα, 12-14/5/06.
- Αθανασίου, Λ., & Ξηνταράς, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., & Κουτούζης, Μ. (2018). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Τόμος Γ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αναστασίου, Μ.Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών θεμάτων*, 2, 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*. 13-14 Μαΐου. Αθήνα: Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., & Στιβακτάκης, Ε. (2006). Θέση και Ρόλος των Διευθυντών Σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Αναφορικά με την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική-Σχολική ψυχολογία*, Τόμος Γ', Αθήνα: Ατραπός, σσ. 42-60.
- Ανδρέου, Α., & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Αντωνίου, Μ. (2017). *Συγκριτική προσέγγιση και ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού προσωπικού της Ελλάδας και χωρών του εξωτερικού – Οι σύγχρονες τάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Διπλωματική εργασία). Αιγάλεω: ΑΤΕΙ Πειραιά.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 1*, 25-51.

Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος, 1*, 61-74.

Βαρσαμίδου, Α. (2016). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) εκπαιδευτικού και μαθητή: προεκτάσεις και προοπτικές μιας εναλλακτικής τεχνικής*. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.

Βασιλοπούλου, Ε. (2015). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σημερινό συγκείμενο. Σύγκριση με τα μοντέλα που εφαρμόζονται σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Βελισσαρίου, Α. (2016). *Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της αξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Κοινωνικών επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* (σσ. 40-60), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βοϊδήλα, Φ. (2016). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση και το νόημα της αξιοκρατίας στο πλαίσιο του εξεταστικού και βαθμολογικού συστήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Γεωργόπουλος, Ε. (2011). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Δ/θμιας Εκπαίδευσης μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση των Εκπαιδευτικών του Ν. Εύβοιας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φ.Α. και τον Αθλητισμό*, 4(2): 237-246.
- Δεληγιάννη, Α.Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-29.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση : Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Ιορδανίδης, Γ., & Τσαγκαλίδου, Μ. (2005). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία ως διοικητική διαδικασία: αρχές, μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 85-100.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf
- Κακανά, Δ.Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: Δ. 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: Κυριακίδης.

- Κακαράκη, Σ. (2013). *Απόψεις Εκπαιδευτικών Γενικών Λυκείων της Αλεξανδρούπολης για την αξιολόγηση του έργου τους στο Γενικό Λύκειο ως μέσο ανατροφοδότησης του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου*. Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καπαχτή, Β. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα: Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 49-75.
- Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις ελλήνων εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμια Αθηνών & Κύπρου.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση. *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 2, 615-617.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016). *Οι Σύγχρονες Διεθνείς Τάσεις στους Τομείς της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών και η Περίπτωση της Ελλάδας*. Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ), Τόμος 1, Τεύχος 1 (2016), Τεύχος 2 (2017), Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της ΕΕΕΑ με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών. Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές». Διαθέσιμο στο: https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσή, Α. (2020), *Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κατσιφή-Χαραλμπίδη, Σ. (2019). *Έννοια και Περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στον 21ο Αιώνα*. Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης, ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΠΠΑΙΚ.

Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ., & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 44, 157-175.

Κιουρτσίδου, Α. (2018). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου. Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.

Κιρκιλανίδου, Μ. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Ν. Ημαθίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολική μονάδας*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ / Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κουμπιάδης, Σ. (2018). *Κριτική μελέτη και ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*, 2η έκδοση, Τόμος Γ' (σσ. 13-38), Πάτρα: ΕΑΠ.

Κρέκης, Δ. (2012). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου.

Κωνσταντίνου Χ., (2007). Θεωρητική προβληματισμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, *Δελτίο* 38, Άνοιξη-Καλοκαίρι 2007.

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

- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάζαρης, Κ. (2011). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λευκάδας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λαζαρίδου, Ζ. (2015). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Λακασάς, Α. (2009). Οι εκπαιδευτικοί υπέρ της αξιολόγησης. *Καθημερινή*, 4/7/2009.
- Λάμνιαν, Κ. (1997). Αξιολόγηση του μαθητή: Ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26/97, 7-36.
- Λιάμπας, Α. (2005). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως μέσο βελτίωσης της εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαγαλιός, Χ. (2013). *Διερεύνηση των διαμορφούμενων στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για την ατομική τους αξιολόγηση*. Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαλαματάρη, Δ. (2014). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Ν. Κυκλάδων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση, Νοσηλευτική* 46(1): 88-98.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος ποιον και γιατί* (σσ. 139-159), Αθήνα: Σαββάλας.

Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Μουρούσια.

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

Μπουζάκης, Σ. (1998). Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. *Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση* (σσ. 45-57), Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ.

Νάκου, Α. (2015). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Πάργας σχετικά με το σύστημα και τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Νίκα, Μ. (2008). *Τα κριτήρια και οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής των στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία: συγκριτική μελέτη*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ.

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

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

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαματθαίου, Ν. (2012). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπασταμάτης, Α.Ι. (1990). Προτάσεις για μια καλύτερη βασική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 12, 25-49.
- Παπασταμάτης, Α.Ι. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 31, 37-63.
- Παπασταμάτης, Α.Ι. (2015). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 31.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (2005). *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2014α). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Τόμος II (σσ. 25-41), Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2014β). Εναλλακτικές προσεγγίσεις – Μοντέλα στην αξιολόγηση προγραμμάτων. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Τόμος I (σσ. 63-102), Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από την θεωρία στην πράξη* (επιμ.), Αθήνα: Έλλην.
- Πετούση, Κ. (2014). *Αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού και η εμπλοκή του στη διαδικασία της αξιολόγησης: Ερευνητικές διαπιστώσεις στο: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Επιμέλεια: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας. 9ο Πανελλήνιο

Συνέδριο. 28-30 Νοεμβρίου 2014. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Πρακτικά Συνεδρίου 2016. Τόμος Β'. Εκδόσεις: Διάδραση.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. ΣΕΑΒ: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Πίκλας, Ι. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Βοιωτίας*. Διπλωματική εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *7ο Διεθνές Συνέδριο Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»*, Νοέμβριος 2013, Τόμος 7, Μέρος Β, σσ. 1-21, Αθήνα.

Ρομπόλης, Σ., & Δημουλάς, Κ. (2005). Παγκοσμιοποίηση. Σχολείο και Αγορά Εργασίας. *Νέα Οικονομία*, τόμος Β', σσ. 51-70.

Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΚΠΑ.

Σκαμπέλας, Ε. (2013). *Αξιολόγηση και απόδοση εκπαιδευτικών: Τάσεις και ενστάσεις*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

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

Τιόκας, Τ. (2013). *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου και την σύνδεσή της με τις ανταμοιβές, υλικές και άυλες. Περίπτωση του Νομού Πιερίας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσαντάκης, Γ. (2005). *Ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Όψεις της ελληνικής πραγματικότητας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

- Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Ζαϊμάκης, Γ. (Επιμ.) *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125), Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Υφαντή, Α. (2002). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Διερεύνηση μιας συνύπαρξης*. 2ο Διεθνές Συνέδριο «η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα», Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-10.
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Στα πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Διαθέσιμο στο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf
- Χαλκιοπούλου, Β. (2012). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010*. Διπλωματική εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Χουλιάρα, Ξ. (2009). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. 5ο Διεθνές συνέδριο στην ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Χριστοφίδου, Ε. (2014). Εισαγωγικές έννοιες-ορισμοί. Διαφορές έρευνας και αξιολόγησης. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, Τόμος Ι. (σσ. 27-45). Αθήνα: Ίων.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36, 114-131.

Νομοθεσία

Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του Ρόλου του Εκπαιδευτικού-Καθιέρωση Κανόνων Αξιολόγησης και Αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και Λοιπές Διατάξεις» (ΦΕΚ 71Α΄/19-5-2010). Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/katekpaideuse/n-3848-2010.html>

Νόμος 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html>

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 240Α/05-11-2013). Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/pd-152-2013.html>

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

Φύλο: _____

Ειδικότητα: _____

Ηλικία: _____

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας: _____

Επίπεδο σπουδών: _____

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποια είναι η στάση σας ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Έχει μεταβληθεί η στάση σας αυτή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας δραστηριότητας; Αν ναι τι συνέβαλλε σε αυτή τη μεταβολή;
2. Κατά πόσο θεωρείτε αναγκαία την ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών; (τεκμηρίωση κάθε απάντησης είτε θετικής είτε αρνητικής)
3. Ποια θα ήταν τα θετικά και ποια τα αρνητικά που πιστεύετε ότι θα προέκυπταν από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών; (δικαιολόγηση όλων των απαντήσεων)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό της αξιολόγησης, τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται, τις μορφές που πρέπει να έχει η αξιολόγησή τους ανά τομέα εκπαιδευτικού έργου καθώς και τους φορείς που πρέπει να την υλοποιούν

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

4. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζεται περισσότερο στο προσωπικό της σχολικής μονάδας, στο έργο αυτής ή και στα δυο;
5. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός της αξιολόγησης;
6. Υποστηρίζεται ότι μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά και βελτιώνει την ποιότητα το έργου του. Ποια είναι η άποψή σας;
7. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι τομείς στους οποίους πρέπει να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός;
8. Ποια μορφή αξιολόγησης θεωρείτε καταλληλότερη για να αποτιμήσει το έργο σας; (αναφορά στο σύστημα αξιολόγησης με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη λεπτομέρεια)
9. Ποιοι φορείς θεωρείτε ως τους πλέον κατάλληλους ώστε να σας αξιολογήσουν και γιατί; (δικαιολόγηση της απάντησης για κάθε φορέα που θα αναφερθεί)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

10. Πως θεωρείτε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας από την Πολιτεία;
11. Ποιοι θα θέλατε να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας; Σε περίπτωση αναφοράς σε περιορισμένη πρόσβαση να ερωτηθεί «Θα είχατε πρόβλημα να είναι δημόσια διαθέσιμα τα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας και γιατί;»
12. Πώς θα αξιοποιούσατε εσείς προσωπικά τα αποτελέσματα της ατομικής σας αξιολόγησης;