



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ

Τηλ.: 2610 962870, 2610 962868

website: manedu.upatras.gr, email: manedu@upatras.gr



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

EDUCATION
MANAGEMENT

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

**«Αξιολόγηση, Αυτοαποτελεσματικότητα και Κουλτούρα Εμπιστοσύνης:
Απόψεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης/
Evaluation, Self-efficacy and Culture of Trust: Views and Perceptions of
Primary Education Teachers»**

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΛΟΥΜΟΥ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης	
Α΄ Συν-Επιβλέπων Δρ. Ραφαηλίδης Απόστολος	Β΄ Συν-Επιβλέπων Δρ. Μητρόπουλος Παναγιώτης

Πάτρα, Φεβρουάριος 2022

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα.

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ.3 του Ν.1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. _

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2022.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τη συγγραφέα της Διπλωματικής Εργασίας, καθώς και την επωνυμία του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένα ζήτημα που βρίσκεται διαρκώς στο προσκήνιο και αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης εποχής. Λόγω των ραγδαίων κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, η ανάγκη ενίσχυσης της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι πιο καίρια από κάθε άλλη φορά, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Στην χώρα μας, μετά την κατάργηση του «επιθεωρητισμού» το 1982, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές προσπάθειες εισαγωγής ενός αξιολογικού συστήματος, χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία και κυρίως με πληθώρα αντιδράσεων από μεριάς των εκπαιδευτικών λόγω της καχυποψίας, με την οποία αντιμετωπίζουν το εν λόγω ζήτημα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους και την ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης, την κουλτούρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα που εργάζονται καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Αναφορικά με τη μέθοδο, η παρούσα έρευνα ανήκει στις ποσοτικές έρευνες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αυτοαποτελεσματικότητά τους καθώς και για τον ρόλο της κουλτούρας εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται. Το δείγμα αποτέλεσαν 110 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των περιφερειών Δυτικής Ελλάδος, Στερεάς Ελλάδος, Πελοποννήσου και Κυκλάδων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την αναγνώριση της ανάγκης ύπαρξης ατομικής αξιολόγησης τους. Υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει αυτοβελτιωτικό χαρακτήρα, τόσο για τους ίδιους, όσο και για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποδεικνύει ως καταλληλότερους πρωτίστως τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και κατόπιν τους μαθητές και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Έτσι, γίνεται επί της ουσίας λόγος για μια αξιολόγηση εκ των «έσω». Τέλος, σε σχέση με τη σχολική μονάδα, έγινε σαφές ότι η κουλτούρα που υπάρχει μέσα στα σχολεία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη κουλτούρας εμπιστοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ύπαρξη κουλτούρας εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, η

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της «αυτοαξιολόγησης» της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, τα συμπεράσματα που εξάγονται καθώς και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις – κλειδιά

απόψεις εκπαιδευτικών, ατομική αξιολόγηση, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, κουλτούρα εμπιστοσύνης

ABSTRACT

The evaluation of the educational system is an issue that is constantly at the forefront and is an urgent need of modern times. Due to rapid socio-economic changes, the need to enhance the quality of education is more urgent than ever before, both at international and national level. In our country, since the abolition of "inspection doctrine" in 1982, many attempts have been made to introduce an evaluation system, without much success and, above all, with a plethora of reactions from the side of teachers due to the suspicion with which they face this issue.

The purpose of this research is to explore the views of primary school teachers on the issue of their evaluation and the existence or not of a culture of trust within the school unit. More specifically, an attempt is made to detect the attitudes and perceptions of teachers regarding the necessity and characteristics of an individual evaluation system, the culture prevailing in the school unit they work in and their self-efficacy.

Regarding the method, this research belongs to the quantitative research. The participating teachers were asked to fill in a questionnaire about teachers' views on their evaluation and self-efficacy and the role of the culture of trust in the school unit where they work. The sample consisted of 110 primary education teachers from the regions of Western Greece, Central Greece, Peloponnese and Cyclades.

The results of the survey showed the recognition of the need for their individual assessment. They argue that evaluation should be self-improving, both for themselves and for the education system itself. With regard to the evaluation bodies, the majority of teachers indicate that the most appropriate ones are first and foremost the teacher himself/herself, followed by the pupils and the head of the school unit. Thus, it is essentially a question of an evaluation from within the school unit. Finally, in relation to the school unit, it became clear that the culture within schools of teachers is characterized by trust.

In conclusion, taking into account the lack of a culture of trust in the educational system and the existence of a culture of trust in the school unit, the teacher evaluation could be included in the context of the 'self-evaluation' of the school unit. Furthermore, the conclusions drawn and the limitations of this research can serve as a trigger for future research.

Keywords

teachers' views, individual evaluation, self-efficacy, school self-evaluation, culture of trust

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract.....	5
Περιεχόμενα.....	6
Εισαγωγή.....	8
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. Η σημασία της αξιολόγησης-Ιστορική Αναδρομή	
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αξιολόγηση.....	11
1.2 Είδη και μορφές Αξιολόγησης.....	13
1.3 Αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	20
1.4 Ιστορική Επισκόπηση.....	22
1.4.1. Ο θεσμός της Αξιολόγησης στην Ελλάδα.....	23
1.4.2. Αντιδράσεις και προβληματισμοί.....	29
1.5 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αξιολόγησης.....	31
2. Ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολικό πλαίσιο	
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Κουλτούρα Εμπιστοσύνης».....	34
2.2 Η σημασία της Κουλτούρας Εμπιστοσύνης.....	39
2.3 Κουλτούρα εμπιστοσύνης: οι παράγοντες διαμόρφωσης.....	40
2.4 Αυτοαξιολόγηση και Κουλτούρα Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες.....	42
3. Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η ευρωπαϊκή εμπειρία	
3.1 Το παράδειγμα της Σουηδίας.....	46
3.2 Η εμπειρία της αξιολόγησης στη Γαλλία.....	49
3.3 Το μοντέλο αξιολόγησης της Αγγλίας.....	51
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
4. Μεθοδολογία Ανάλυσης	
4.1 Σκοπός και Αναγκαιότητα της έρευνας.....	53
4.2 Επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	54
4.3 Μέθοδος.....	55
4.3.1 Δείγμα.....	56
4.3.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	56
4.3.3 Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης.....	57

5. Αποτελέσματα	
5.1 Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.....	58
6. Συζήτηση	
6.1 Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	75
6.2 Σκοποί ατομικής αξιολόγησης.....	76
6.3 Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης.....	77
6.4 Φορείς αξιολόγησης και ατομικά προσόντα αξιολογητή.....	78
6.5 Ύπαρξη κινήτρων κατά την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....	79
6.6 Κουλτούρα εμπιστοσύνης της σχολικής μονάδας.....	79
Συμπεράσματα/Συζήτηση.....	81
Βιβλιογραφία.....	83
Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο Έρευνας».....	91
Παράρτημα Β: Νόμος 4823/21 (Άρθρο 67 & Άρθρο 73).....	97

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτελεί σύγχρονο αντικείμενο ενδιαφέροντος αλλά, απασχολεί τις τελευταίες δεκαετίες τους ερευνητές τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Με δεδομένα την κινητικότητα γύρω από το θέμα αυτό στην Ευρώπη, κυρίως, και το γεγονός ότι στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει μπει στο προσκήνιο, ύστερα από μια αναστολή διαρκείας στην οποία βρισκόταν από το 1982, κρίνεται αναγκαία και άκρως ενδιαφέρουσα η ενδελεχής μελέτη και εννοιολογική οριοθέτηση όλων των παραμέτρων της αξιολόγησης καθώς και η διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την κουλτούρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται καθώς και για την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Σκοπός της εργασίας είναι να ανιχνεύσουμε αν και σε ποιο βαθμό, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους επηρεάζονται από την ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στον σχολικό οργανισμό, καθώς και αν η αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζεται από την αξιολόγηση. Μελετώντας την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και την κείμενη νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση προέκυψαν οι παρακάτω στόχοι: 1. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη του θεσμού της αξιολόγησης, τους φορείς αξιολόγησης, τον σκοπό ύπαρξης αξιολογικού συστήματος, τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και την ύπαρξη κινήτρων για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού. 2. Να ανιχνευθεί η ύπαρξη πιθανής συνάφειας – σχέσης ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης. 3. Να ανιχνευθεί η ύπαρξη πιθανής συνάφειας – σχέσης ανάμεσα στην έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς το αξιολογικό σύστημα και στην κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι οι άξονες της έρευνάς μας αναφέρονται πρώτον, στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης και δεύτερον, στο αν υπάρχει κουλτούρα εμπιστοσύνης στα σχολεία η οποία να υποστηρίζει την ατομική αξιολόγηση.

Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για την υλοποίηση της έρευνάς μας και τη μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν είναι η ποσοτική. Συλλέξαμε τα δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου, απευθυνόμενοι σε 110 εκπαιδευτικούς

που εργάζονται σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (απλή τυχαία δειγματοληψία).

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια το προγράμματος SPSS, ώστε ν' απαντηθούν τα ερωτήματα, που τέθηκαν και να ανιχνευτούν οι σχέσεις μεταξύ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αλλά και η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην κουλτούρα εμπιστοσύνης και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στον Ελλαδικό χώρο το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει απασχολήσει την παιδαγωγική σκέψη και έρευνα ως επί το πλείστον σε θεωρητικό επίπεδο εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου. Παράλληλα οι εμπειρικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί, παρουσιάζουν τοπικό χαρακτήρα, καθώς αφορούν συγκεκριμένους γεωγραφικούς νομούς. Συνεπώς, κρίνουμε αναγκαία την διεξαγωγή μιας έρευνας ώστε να διαπιστωθεί εάν και σε τι βαθμό είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει ως προς τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Η εργασία μας χωρίζεται σε θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου της αξιολόγησης και αναφορά των μορφών της ανάλογα με τον σκοπό που επιτελεί. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και κατ'επέκταση της σχολικής μονάδας, σε οικονομικό και παιδαγωγικό επίπεδο, σε επίπεδο επαναπροσδιορισμού του στόχου, των στρατηγικών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο προόδου, παροχής πληροφοριών και τέλος σε διοικητικό επίπεδο. Ακόμα, επιχειρούμε μια ιστορική επισκόπηση του θεσμού της αξιολόγησης στον Ελλαδικό χώρο, αναφερόμενοι στους νόμους που κατά καιρούς ψηφίζονταν αλλά έμεναν ανενεργοί, για να φτάσουμε στο 2021, όπου με τον Νόμο 4823/2021, έρχεται εκ νέου στο προσκήνιο η υλοποίηση της αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου. Θα ήταν παράλειψή μας να μην υπογραμμίσουμε τόσο τις αντιδράσεις και τους προβληματισμούς της εκπαιδευτικής κοινότητας στις νέες εξελίξεις, όσο και τις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αξιολόγηση προσανατολισμένη στη βελτίωση και την ουσιαστική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στον ρόλο και τη σημασία της κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολικό πλαίσιο, αποσαφηνίζοντας εννοιολογικά τον όρο και αναφέροντας τους παράγοντες διαμόρφωσής της καθώς και τη σχέση της με την αυτοαξιολόγηση. Στο τρίτο κεφάλαιο, μεταφερόμαστε σε ευρωπαϊκό επίπεδο και μελετάμε παραδείγματα χωρών που εφάρμοσαν την αξιολόγηση. Στο

ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, τίθενται οι στόχοι και τα ερευνητικά μας ερωτήματα ενώ παράλληλα επισημαίνεται η αναγκαιότητα της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε και πληροφορίες για το δείγμα της έρευνας. Τέλος, ακολουθεί η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και των συσχετίσεων που προέκυψαν, καθώς επίσης και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με αναφορές σε περιορισμούς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Πρώτο

Η σημασία της αξιολόγησης-Ιστορική Αναδρομή

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έννοια πολυσήμαντη. Καθώς δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινής αποδοχής, ο όρος συχνά συγγέεται με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως μέτρηση, βαθμολογία, εξέταση κ.ά. (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005). Ανάλογα με το μοντέλο από το οποίο υιοθετείται κάθε φορά, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και ποικιλία ως προς τον ορισμό που θα διατυπωθεί (Σολομών, 1998). Μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστημικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό των στοιχείων που κρίνονται απαραίτητα για τη βελτίωση του αξιολογούμενου. Μέσα από αυτή τη διαπίστωση φαίνεται η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης. Έτσι, η εκπαιδευτική αξιολόγηση (educational evaluation) φαίνεται να είναι μία δραστηριότητα που σχετίζεται με την έρευνα και την ανάπτυξη (Σαϊτής, 2008). Στο κομμάτι της έρευνας και του πως θα αυξηθούν οι δυνατότητες και θα βελτιωθούν οι παρούσες συνθήκες στον χώρο της εκπαίδευσης (μάθησης, συνεργασίας εκπαιδευτικών-μαθητών, συνεργασίας εκπαιδευτικών και ανώτατων στελεχών εκπαίδευσης, εμπιστοσύνης εντός του σχολικού περιβάλλοντος) το εργαλείο της αξιολόγησης είναι αυτό που θα εντοπίσει τις αδυναμίες γρήγορα και ουσιαστικά. Το πως θα αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που προσφέρει το σύστημα αξιολόγησης εναπόκειται στη μορφή αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί και στους πυλώνες ανάπτυξης που θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας, η αξιολόγηση έχει τη μορφή συστηματικής πράξης (είναι διαδικασία και αποτέλεσμα), που αποσκοπεί στην περιγραφή, την εκτίμηση, τον προσδιορισμό της αξίας μιας εργασίας, ενός επιτελούμενου έργου, του εκπαιδευτικού έργου εν προκειμένω, σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους του (Μπαλάσκας, 1992). Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί συνισταμένη πολλών παραγόντων, οποιαδήποτε αξιολόγηση που αφορά τη συμβολή ενός παράγοντα δε θα πρέπει να γίνεται αποσπασματικά και μεμονωμένα, για να μη δημιουργούνται στρεβλώσεις και αμφισβητήσεις (Μαυρογιώργος, 1984).

Βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί το αντικείμενό της, δηλαδή τι ή ποιον προτίθεται να αξιολογήσει. Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά από ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, τη σχολική μονάδα μέχρι ένα σχολικό εγχειρίδιο. Αντίστοιχης σημασίας φαίνεται πως είναι και τα πρόσωπα που αξιολογούν καθώς και η σχέση που έχουν με το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Για να προσεγγίσουμε τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση, θα πρέπει πρώτα να προσεγγίσουμε την έννοια μέσα από δύο πολύ γενικά και εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους μοντέλα, το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο και το τεχνοκρατικό (Χατζηγεωργίου, 2004). Η διαφορά ανάμεσα στα δύο μοντέλα έγκειται κυρίως στους σκοπούς και κατ' επέκταση στις μεθόδους της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το τεχνοκρατικό μοντέλο, η αξιολόγηση νοείται ως ένας μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση. Έλεγχος ως προς την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των παραγόντων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και τα προϊόντα της (Dressel, 1976). Σκοπός της είναι να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό έχουν καλυφθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης (Λάμνιαν, 1997). Η επιτυχία ενός τέτοιου είδους αξιολόγησης έγκειται στον καθορισμό συγκεκριμένων, σαφών και μετρήσιμων στόχων. Πραγματοποιείται από ένα ιεραρχικά ανώτερο φορέα, όργανο ή άτομο, το οποίο χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης (test) που απορρέουν από τους καθημερινούς στόχους. Μια τέτοια αξιολόγηση είναι αντικειμενική, αφού στηρίζεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα. Ωστόσο, καθώς δεν δύναται να παρέχει στοιχεία που ερμηνεύουν τις όποιες δυνατότητες ή αδυναμίες αυτού που αξιολογείται με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή του, παρά μόνο συγκρίνει τον αξιολογούμενο με άλλα συναφή στοιχεία, διαμορφώνοντας ταξινομήσεις και ιεραρχίες, ασκήθηκε καίρια κριτική. Επιπλέον, μια αξιολόγηση που ελέγχει, ιεραρχεί και ταξινομεί οδηγώντας πολλές φορές σε αποκλεισμούς δεν θα μπορούσε να γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα (Goldenring Fine & Davis, 2003).

Στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004). Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται ως ανθρωπιστικό γιατί επικεντρώνεται στα υποκείμενα της εκπαίδευσης και πλουραλιστικό, γιατί συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες και όχι μόνο την επίτευξη

στόχων. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του τύπου αξιολόγησης αποτελεί ο εντοπισμός ελλείψεων του αξιολογούμενου, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του. Έτσι η αξιολόγηση ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς εξελίσσεται μαζί της, την ανατροφοδοτεί και τη βελτιώνει. Η συλλογή των δεδομένων που χρειάζονται γίνεται ποικιλοτρόπως με συστημική παρατήρηση, συνεντεύξεις, ημερολόγια κ.ά. Αποφεύγονται οι μετρήσεις και συνήθως περιγράφονται αναλυτικά τόσο οι δυνατότητες όσο και οι αδυναμίες του αξιολογούμενου. Σε αυτήν την περίπτωση ο αξιολογητής μετατρέπεται σε σύμβουλο που καθοδηγεί και δεν ελέγχει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, το γεγονός ότι απαιτεί αξιολογητές με ιδιαίτερες ικανότητες και γνώσεις, καθιστά δύσκολη την εφαρμογή της με έναν τυποποιημένο (πιο δίκαιο) τρόπο. Παρότι, λοιπόν, θα περίμενε κανείς ένας τέτοιος τύπος εκπαιδευτικής αξιολόγησης να χρησιμοποιείται ευρέως, εντούτοις κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει και μάλιστα έχει δεχτεί κριτική λόγω των μη αντικειμενικών και προκαθορισμένων κριτηρίων που χρησιμοποιεί.

Επιπλέον η εκπαιδευτική αξιολόγηση τόσο στον διεθνή όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο θεωρείται υψίστης σημασίας, καθώς μέσω αυτής προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου και λειτουργεί σαν μοχλός βελτίωσης των πάγιων εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.2. Είδη και μορφές Αξιολόγησης

Τα είδη και οι μορφές αξιολόγησης ποικίλλουν σύμφωνα με τον σκοπό της αξιολόγησης, τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της, τον χρόνο υλοποίησής της κ.ά..

Διαγνωστική – Διαμορφωτική – Τελική αξιολόγηση

Με τον όρο «διαγνωστική αξιολόγηση» εννοούμε την αξιολόγηση που στοχεύει στην πληρέστερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα. Με τη διαγνωστική αξιολόγηση γίνονται σαφείς οι ήδη κεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες, όπως και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (π.χ. μαθητών, εκπαιδευτικών). Μια τέτοια αξιολόγηση πραγματοποιείται στην αρχή του προγράμματος και μπορεί να δώσει πολύ χρήσιμες πληροφορίες που είναι απαραίτητες να γίνουν προκειμένου να αποδώσει καλύτερα το πρόγραμμα.

Η διαμορφωτική ή συνεχής (formative) αξιολόγηση αποτελεί μέσο για τη διαρκή αποτίμηση ενός προγράμματος, ενόσω αυτό υλοποιείται. Πρόκειται για ένα ανοικτό και

ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης, μιας και συνεχώς αναμορφώνεται με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται. Αποτελεί μια μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης του προγράμματος, εφόσον αποκαλύπτει κρυφά εμπόδια ή μη προσδοκώμενες ευκαιρίες (Ματσαγγούρας, 2004:305-306). Στοχεύει μέσα από την αξιολόγηση του προγράμματος, στο να υποδεικνύει τις βελτιώσεις που απαιτούνται για την αξιολόγηση του προγράμματος. Δίνει έμφαση στις διαδικασίες που αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται και λειτουργεί το πρόγραμμα, τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα διάφορα στοιχεία του, τις εσωτερικές του αξίες. Αναδεικνύει τους παράγοντες που ευθύνονται για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες ενός προγράμματος. Η συνάφεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης με το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι φανερή.

Η τελική ή αθροιστική (summative) αξιολόγηση εκτιμά το τελικό αποτέλεσμα ενός προγράμματος. Μετρά δηλαδή την αποτελεσματικότητα του προγράμματος με βάση τους στόχους του. Συγκεκριμένα, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος, συγκρίνοντας με τους στόχους και τις προσδοκίες που τέθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό και εκτιμάται ο βαθμός της αποτελεσματικότητας ή το κατά πόσο το πρόγραμμα πέτυχε την επιθυμητή αλλαγή. Επειδή αυτή η αξιολόγηση γίνεται στο τέλος ενός προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. της διδασκαλίας ή της μάθησης), αποτυπώνει συνολικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται και προτείνει βελτιώσεις, για την εφαρμογή των οποίων ωστόσο δεν υπάρχει αρκετός χρόνος. Αυτή η μορφή αξιολόγησης, με την έμφαση που δίνει στα αποτελέσματα, βρίσκεται πιο κοντά στο τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Πάντως παρά τις διαφορές τους, η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση δεν πρέπει να αλληλοαποκλείονται, αλλά μπορεί να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά, παρά τις δυσκολίες που ενέχει κάθε απόπειρα συνδυασμού τους (Toffrance, 1993). Βέβαια, τα αποτελέσματα ενός προγράμματος έχουν πάντα ενδιαφέρον, μια αξιολόγηση ωστόσο που στοχεύει στην παραπέρα ανάπτυξη και βελτίωση του αξιολογούμενου θα πρέπει να είναι ικανή να προσδιορίζει κάτω από ποιες συνθήκες το πρόγραμμα είναι περισσότερο αποτελεσματικό, δίνοντας ερμηνείες των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του.

Ποσοτική – Ποιοτική αξιολόγηση

Ανάλογα με τα κριτήρια και με τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση, τη διακρίνουμε σε ποσοτική, η οποία εκφράζεται με βαθμολόγηση, και σε ποιοτική, η οποία εκφράζεται με περιγραφές και καταγραφές σχολίων.

Η ποσοτική αξιολόγηση ταυτίζεται συνήθως με τη μέτρηση, εφόσον μάλιστα η βαθμολογία αποτελεί την έκφραση του αποτελέσματος της μέτρησης (Καψάλης 1994:11). Σκοπός της είναι η τοποθέτηση των δεδομένων σε κλίμακα και επομένως η σύγκρισή τους με βάση αντικειμενικά κριτήρια. Η ποσοτική επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα (που επιφέρει για παράδειγμα το πρόγραμμα που αξιολογείται), στην επίδοση, αν πρόκειται για αξιολόγηση μαθητή. Στηρίζεται σε στιγμιαίες εξετάσεις και εξυπηρετεί μηχανισμούς ιεράρχησης και ταξινόμησης - και κατά συνέπεια επιλογής είτε προγραμμάτων που δοκιμάζονται είτε μαθητών ή εκπαιδευτικών που αξιολογούνται. Πρόκειται βέβαια για μια τεχνοκρατική αντίληψη για την αξιολόγηση (Κατσαρού, 2005:245). Η κριτική που έχει ασκηθεί στην ποσοτική αξιολόγηση μπορεί να συνοψιστεί σε τρία βασικά σημεία:

1. Ο βαθμός, ως μέσο πληροφόρησης και ανατροφοδότησης, αμφισβητείται καθώς δίνει ελάχιστες πληροφορίες για τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία αυτού που αξιολογείται. Επομένως πολύ δύσκολα μπορεί να ικανοποιήσει τον στόχο της αξιολόγησης που αφορά τη βελτίωση του αξιολογούμενου, εφόσον περιορίζει τη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000:118-125, Χιωτάκης, 1997: 92).

2. Στην εκπαίδευση είναι γεγονός ότι δεν μπορούν όλα να μετρηθούν. Η κοινωνική πραγματικότητα δεν αντικειμενοποιείται. Επιπλέον, σε μια προσέγγιση που βασίζεται στην αντικειμενικότητα παρεμβάλλεται η υποκειμενικότητα του αξιολογητή, η οποία μπορεί να οδηγήσει την αξιολόγηση σε υποκειμενικά σφάλματα (Κωνσταντίνου, 2000: 118-125, Κασσωτάκης, 1998: 45, Μπουζάκης, 1997: 93).

3. Η αποτίμηση μιας απομονωμένης συμπεριφοράς, ενός τελικού παρατηρήσιμου αποτελέσματος, παραμελεί:

- τη διερεύνηση του ρόλου του υποκειμένου στη διαδικασία σύστασης του υπό παρατήρηση αποτελέσματος.
- το ευρύτερο πλαίσιο δράσης του υποκειμένου, το οποίο ασφαλώς επηρεάζει το παρατηρήσιμο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του.

Κάθε αξιολογική δράση στην εκπαίδευση έχει νόημα, μόνο αν συναρτάται με το τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι συναρτήσεις αυτές όμως δύσκολα εμπερικλείονται στη βαθμολογία ή αποδίδονται με αυτήν. Η άσκηση κριτικής κατά της χρήσης ποσοτικών μεγεθών συνέβαλε στο να δοθεί έμφαση στην ποιοτική απόδοση της αξίας μέσω περιγραφικής αξιολόγησης (Ματσαγούρας, 2004).

Από την άλλη μεριά, η περιγραφική αξιολόγηση αποφεύγει την αποτίμηση του αποτελέσματος και προσπαθεί να προσδιορίσει και να ερμηνεύσει τη διαδικασία σύστασης του όποιου αποτελέσματος έχει αναπαραχθεί. Κατά την προσπάθεια αυτή περιγράφει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του αξιολογούμενου. Οι περιγραφές αυτές έχουν αξία, γιατί μπορούν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση του αξιολογούμενου, καλύπτοντας έτσι τον βασικό στόχο την αξιολόγησης. Δίνεται έμφαση δηλαδή στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης.

Επιπλέον, η περιγραφική αξιολόγηση, μέσα από τις ερμηνείες που επιχειρεί, δίνει την ευκαιρία να σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία: εκτός δηλαδή από τους σχολικούς, και όσοι σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, με δεδομένο το ευρύτερο αυτό πλαίσιο, προσπαθεί να ερμηνεύσει – αξιολογήσει τη συγκεκριμένη περίπτωση και όχι να επιχειρήσει συγκρίσεις (Λάμνιαν, 1997). Ξεφεύγοντας από τις τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες, δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομικευμένες, οι οποίες αποσκοπούν στον εντοπισμό και στην ερμηνεία των δυσκολιών και των ιδιαιτεροτήτων τους με τελικό σκοπό την επανορθωτική παρέμβαση (Κωνσταντίνου, 2000:126). Πρόκειται για μια ανθρωπιστική – πλουραλιστική προσέγγιση της αξιολόγησης.

Εξωτερική – Εσωτερική αξιολόγηση

Ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο, διακρίνουμε την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία παρουσιάζεται με ποικίλες μορφές, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση σχέση με τις σχολικές δραστηριότητες και συνήθως ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Η κύρια έμφαση δίνεται στην αποτίμηση-κρίση. Συλλέγεται μεγάλος όγκος πληροφοριών, έτσι ώστε να μπορεί να προχωρήσει η διαδικασία της αξιολόγησης όσο πιο αντικειμενικά γίνεται. Γι' αυτόν τον λόγο πραγματοποιείται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι:

1. Η επιθεώρηση

Αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και βασική της λειτουργία είναι ο έλεγχος κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μορφή αυτή αποτελεί την μακροβιότερη μορφή αξιολόγησης στον ελλαδικό χώρο και εμφανίστηκε σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση του εκπαιδευτικού συστήματος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Μερικά από τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει είναι οι αξιόπιστες κρίσεις από άτομα ή φορείς κύρους εκτός σχολικών μονάδων, η πραγματοποίηση σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο δίχως να προσθέτει περαιτέρω απασχόληση στους εκπαιδευτικούς και τέλος η ενίσχυση της δυνατότητας σύγκρισης Σχολικών Μονάδων καθώς οι επιθεωρητές εξετάζουν διάφορα σχολεία.

Ωστόσο, έχει δεχτεί έντονη κριτική εξαιτίας του ότι εστιάζει στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διαδικασίας, παραμερίζοντας μια σειρά από άλλα στοιχεία που ενδεχομένως να επηρεάζουν τη σύσταση των παρατηρήσιμων αποτελεσμάτων. Επιπλέον καθώς περιορίζεται σε μια απλοϊκή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, αγνοεί το έργο που μπορεί να γίνει φανερό μακροπρόθεσμα και προάγει το φόβο και όχι τη συνειδητοποίηση και την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών.

2. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης της κατάστασης σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης. Ορισμένα από τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιούνται άμεσα από το Υπουργείο Παιδείας (π.χ. στους διορισμούς των εκπαιδευτικών, στην κατασκευή σχολικών κτιρίων, κ.ά.), όμως περιορίζονται σε αριθμητικά στοιχεία και δεν μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην αναβάθμιση των σχολικών μονάδων και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

3. Οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης

Τις τελευταίες δεκαετίες σε αρκετές χώρες της Δύσης διεξάγονται περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς μελέτες που αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Περιλαμβάνουν τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και την ανάλυση των διδακτικών βιβλίων. Επιπλέον, καταγράφουν την επίδοση των μαθητών σε ειδικές δοκιμασίες, μελετούν το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον καθώς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υλοποιούνται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το

σχολείο γενικότερα. Στη χώρα μας το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον του Ελληνικού Κέντρου εστιάζεται στην κοινωνικο-οικονομική προέλευση, στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Παρόλο που οι μελέτες αυτές δίνουν τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος και η συγκρισιμότητα των δεδομένων μεταξύ των χωρών επιτρέπει ενδιαφέρουσες αναλύσεις, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ' αυτές είναι περιορισμένη και έτσι οι δυνατότητες βελτίωσης είναι περιορισμένες (Σολομών, 1999).

Μέσα από την κριτική που δέχτηκε η εξωτερική αξιολόγηση, άρχισαν να αναπτύσσονται νέες μέθοδοι αξιολόγησης, με τη μορφή της εσωτερικής ή αυτοαξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και μπορεί να είναι είτε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση είτε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (κυρίως εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή γονείς) (Σολομών, 1999). Στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι:

- Να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον ως βασικός συντελεστής μάθησης.
- Να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων.
- Να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο.
- Να προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο μακροπρόθεσμα θα επιφέρει βελτίωση στα μαθησιακά επιτεύγματα.

Η σχολική αξιολόγηση (ή αυτοαξιολόγηση) αποτελεί μια διαδικασία που διεκπεραιώνεται από τη σχολική μονάδα με στόχο τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και την ερμηνεία των πληροφοριών αυτών και τη συνακόλουθη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του περιεχομένου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά και συνακόλουθα σε βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (MacBeath, 2001).

Με βάση τους τομείς ενδιαφέροντος που καθορίζει το ίδιο το σχολείο, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης που συνδέονται με αυτούς και επιλέγονται πάλι από το σχολείο, στο

πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης διενεργείται ουσιαστικά αξιολογική έρευνα. Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοσυνειδησίας, καθώς διενεργείται από όλους τους παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα: από τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές, τη διοίκηση του σχολείου, τους γονείς και όποιον άλλο συμμετέχει με κάποιο τρόπο στη σχολική ζωή. Εξάλλου οι ίδιοι είναι αποδέκτες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, τα οποία καλούνται να αξιοποιήσουν με τρόπους που θεωρούν προσφορότερους (Χατζόπουλος, 2006). Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία συμμετοχική και συλλογική, που ουσιαστικά δεν έχει τέλος, γιατί αναπτύσσεται και βελτιώνεται συνεχώς. Έργο του σχολείου είναι να επιδιώκει διαρκώς να την κάνει πιο συστηματική, πιο στοχαστική και πιο τεκμηριωμένη.

Ένα πρώτο βήμα για την υλοποίηση των διαδικασιών της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες των στόχων της. Είναι απαραίτητο να πειστούν όλες οι ομάδες των συμμετεχόντων σχετικά με τα προσδοκώμενα οφέλη από τη διαδικασία. Αν η εσωτερική αξιολόγηση έχει ως μοναδικό κίνητρο την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής και δεν χαρακτηρίζεται από ειλικρινή αφοσίωση στην παιδαγωγική της αξία, θα είναι μια διεκπεραιωτική διαδικασία χωρίς ουσιαστικό νόημα. Εξάλλου στόχοι που έχουν συζητηθεί και συνειδητοποιηθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας θεωρούνται από τους συμμετέχοντες πολύ περισσότερο χρήσιμοι και σχετιζόμενοι με την ποιότητα συγκριτικά με τους φανερά αυθαίρετους στόχους που προέρχονται από ένα απομακρυσμένο κέντρο λήψης αποφάσεων.

Δεύτερο βήμα αποτελεί η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας και η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης. Χρειάζεται η πρόθυμη συμμετοχή των ατόμων σε ένα πλαίσιο δράσης δίκαιο και ενθαρρυντικό.

Τρίτο βασικό χαρακτηριστικό ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης είναι η τήρηση εχεμύθειας. Είναι πολύ σημαντικό οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης να αισθάνονται ότι μπορούν να κρίνουν ελεύθερα και χωρίς καμία απαγόρευση βασικές γι' αυτούς πτυχές της σχολικής ζωής. Πρέπει δηλαδή να γίνει σαφές από την αρχή ότι δεν θα αποκαλύπτεται η πηγή της πληροφορίας και ότι τα δεδομένα που θα συλλέγονται δεν θα εκθέτουν άτομα, αλλά θα αναδεικνύουν γενικές τάσεις που επικρατούν στο σχολείο.

Τέταρτη και πολύ βασική ρύθμιση αποτελεί η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου, ενός εξωσχολικού δηλαδή παράγοντα, που θα μπορέσει να υποστηρίξει τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Costa και Killick (1993:2), κριτικός φίλος είναι ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης που θέτει προκλητικές ερωτήσεις, συνεισφέρει δεδομένα, κάνει κριτικές παρατηρήσεις και συμβάλλει στην επιτυχία του εγχειρήματος. Ο κριτικός φίλος προσθέτει στο σχολείο την οπτική του "τρίτου προσώπου", είναι αυστηρός στις κρίσεις του, αλλά παράλληλα διαθέτει μεγάλη ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα και στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης. Είναι καλός ακροατής και ταυτόχρονα είναι σε θέση να δώσει χρήσιμες συμβουλές. Επίσης μπορεί να κατανοεί σωστά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί το σχολείο. Πολύ ουσιαστική ικανότητα ενός κριτικού φίλου είναι να μπορεί να αμφισβητεί τις πρακτικές του σχολείου με τέτοιο τρόπο, που η κριτική του να είναι εποικοδομητική για το σχολείο. Ο κριτικός φίλος συνεργάζεται κατά κανόνα με τη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς αλλά μπορεί να συνεργαστεί και με τους μαθητές και τους γονείς, προσθέτοντας μια επιπλέον διάσταση στη συνεργασία του με το σχολείο (MacBeath κ.α., 2005:263-274). Όποιος αναλαμβάνει τον ρόλο αυτόν είναι απαραίτητο να έχει στο μυαλό του τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνει ένας κριτικός φίλος.

1.3 Αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, δίνει το στίγμα μιας νέας εποχής η οποία επενδύει στην εκπαίδευση. Μέσω αυτής το εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνεται και αξιολογείται ως ολότητα, στην οποία αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς, τρόποι λειτουργίας και οργάνωσης καθώς και εκπαιδευτικές πολιτικές). Κατ' αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα τόσο στον οργανισμό, όσο και στα εργαζόμενα μέλη του να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντοπίζοντας παράλληλα και τις αιτίες που τα δημιουργούν (Κασσωτάκης, 1997 οπ.αν. στο Πίος, 2013). Μέσα από αυτήν την οπτική, η αξιολόγηση αποκτά έναν ανατροφοδοτικό – βελτιωτικό χαρακτήρα όχι μόνο για την εκπαίδευση ολικά, αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο.

Μέσω της αξιολόγησης θα επιτευχθεί η αποκέντρωση στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ένα αίτημα που τα τελευταία χρόνια αποτελεί ζητούμενο για τις σχολικές

μονάδες, καθώς έτσι θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν αφενός στις τοπικές συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές) και αφετέρου στη συνεχώς αυξανόμενη ετερογένεια που παρατηρείται, λόγω της προσέλευσης πολλών κυμάτων προσφύγων που συρρέουν στη χώρα μας.

Μεταβαίνοντας στον εκπαιδευτικό, η διαδικασία της αξιολόγησης γίνεται αρωγός στη διδασκαλία, όταν εφαρμοστεί σωστά, καθώς τον βοηθά να διαπιστώσει τις αδυναμίες του ή τις ικανότητές του, να επανεξετάσει τις θεωρίες του, να αναπτύξει πτυχές του εαυτού του, να αυτοαξιολογηθεί και επομένως να βελτιωθεί (Δημητρόπουλος, 2007). Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η αξιολόγηση συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η αξιολόγηση είναι μία απαραίτητη διαδικασία στη σχολική μονάδα για τον σχεδιασμό καινούργιων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων.

Γίνεται κατανοητό πως στον σύγχρονο κόσμο, όπου ο ρυθμός των αλλαγών συνεχώς εντείνεται, επιβάλλεται να κρίνονται έγκαιρα οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς το αποτέλεσμα τους. Η αξιολόγηση, επομένως, παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο και ωθεί την εκπαιδευτική πολιτική στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η σπουδαιότητα αλλά και η σημασία της αξιολόγησης κατατάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα.

α. Το οικονομικό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει τους πόρους και τα αγαθά.

Η αξιολόγηση της παραγωγικής διαδικασίας, είναι ένας από τους τρόπους που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα. Ωστόσο στην περίπτωση της παιδείας παρατηρείται έντονη αμφισβήτηση γύρω από την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδίως όταν πρόκειται να ψηφιστεί κάποιος προϋπολογισμός.

β. Το παιδαγωγικό-διδακτικό επίπεδο, όπου η αξιολόγηση προσανατολίζεται στη διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης.

Το αξιολογικό αυτό επίπεδο σχετίζεται με τα αποτελέσματα της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και την εξασφάλιση τρόπων που διευκολύνουν τη μάθηση και περιορίζουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια.

γ. Το επίπεδο για το σχεδιασμό των καινούριων επιλογών, στρατηγικών και προτεραιοτήτων.

Το επίπεδο αυτό σχετίζεται με την κατανόηση της παρούσας διδακτικής διεργασίας, καθώς και τον σχεδιασμό των ενεργειών που θα ακολουθήσουν στη συνέχεια, ώστε να «εντοπίσουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίσουμε πώς θα τα αντιμετωπίσουμε» (Rogers, A., 1999: 294).

δ. Το επίπεδο της προόδου που έχει συντελεστεί.

Να μαθαίνουμε το εύρος της προόδου, σε ποια κατεύθυνση έχει συντελεστεί και πόσο πέρα μπορούμε να πάμε, γιατί η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της μάθησης.

ε. Το επίπεδο παροχής πληροφοριών.

Η αξιολόγηση αποτελεί τον καλύτερο προμηθευτή πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο. Η απουσία αξιόπιστων πληροφοριών γύρω από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών το επιβάλλει όσο ποτέ άλλοτε.

στ. Διοικητικό επίπεδο.

Η αξιολόγηση ικανοποιεί την ανάγκη για «την αντιμετώπιση πρακτικών και διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού» (Δημητρόπουλος, Ε., 2002: 35), τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών κ.ά. Επιπλέον η αξιολόγηση ως προκαταρτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος που περιλαμβάνει «τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου, Α., 1999:125).

1.4. Ιστορική Επισκόπηση

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και του εκπαιδευτικού έργου που ασκούν έχει βρεθεί στον πυρήνα του ενδιαφέροντος ήδη από τα πρώτα βήματα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Όντας μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και άμεσα επιρρεπής στις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές μεταβολές χρήζει μιας συστηματικής διαδικασίας διερεύνησης και παρακολούθησης της ποιότητας των αποτελεσμάτων της.

Στην παρούσα ενότητα γίνεται μια προσπάθεια σύντομης αναφοράς και κριτικής αποτίμησης των κυριότερων μορφών και πρακτικών αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τα αποτελέσματα αυτών. Το ζήτημα της αξιολόγησης παρουσιάζει μια μακρά ιστορία με πολλές αντιδράσεις από μέρους των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων τους, καθώς στην πράξη δεν φαινόταν να υλοποιεί τις ιδέες που πρόσβευε. Αντιθέτως παρουσιάζεται ως κώλυμα στην εκπαιδευτική δράση καθώς και στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών.

1.4.1. Ο θεσμός της Αξιολόγησης στην Ελλάδα

Πρώτη μορφή αξιολόγησης αποτελεί ο θεσμός του επιθεωρητή. Πρόκειται για την μακροβιότερη μορφή αξιολόγησης που εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφού έμελλε να ισχύει ως το 1982. Οι επιθεωρητές της πρώτης βαθμίδας εκπαίδευσης αποτέλεσαν την γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ Πολιτείας και σχολικής πραγματικότητας, γι' αυτό και όταν θεσπίστηκαν για πρώτη φορά το 1830, πάνω τους στηρίχθηκαν οι ελπίδες ανόρθωσης της Παιδείας. Μιας Παιδείας που απαρτιζόταν από άτομα δίχως προσόντα και δεν είχαν καμία παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς η χώρα προσπαθούσε να σταθεί στα πόδια της και να ξεπεράσει τα δεινά πάσης φύσεως που είχε υποστεί. Σύμφωνα με το Διάταγμα 1372/05-10-1830 (θέσπιση θεσμού επιθεωρητή), οι επιθεωρητές όφειλαν να επισκέπτονται αιφνιδιαστικά και να επιθεωρούν τα σχολεία ως προς την υλικοτεχνική τους υποδομή, να ελέγχουν την τακτική ή ελλιπή σχολική φοίτηση των μαθητών, τα τετράδια, το σεβασμό στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και την αφομοίωση της παρεχόμενης ύλης. Τέλος έπρεπε να ελέγχουν την εμφάνιση και συμπεριφορά των δασκάλων, τα ελαττώματα ή προτερήματα αυτών, την προετοιμασία για τη διδασκαλία, την τήρηση των βιβλίων, τη συμμετοχή σε συνέδρια, την επίβλεψη των μαθητών εντός και εκτός του σχολείου. Το έργο τους πολλαπλό, καθώς πέρα από εποπτικό χαρακτήρα είχε και οργανωτικό και διοικητικό. Ωστόσο αυτή η μορφή της αξιολόγησης δεν επέφερε την αναμενόμενη βελτίωση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, καθώς το συγκεντρωτικό σύστημα που εξυπηρετούσε, καταδικάστηκε πολύ γρήγορα από τον εκπαιδευτικό κόσμο (Θεριανός, 2007).

Κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, με τον Νόμο ΒΤΜΘ' «Περί της Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδύσεως» (ΦΕΚ 37/05-10-1895) εισήχθη, θεωρητικά τουλάχιστον, το αποκεντρωτικό σύστημα στη διοίκηση της δημοτικής εκπαίδευσης. Σε κάθε νομό συστάθηκαν εποπτικά συμβούλια, που αποτελούνταν από τον μητροπολίτη ως πρόεδρο,

τον γυμνασιάρχη, έναν επιστήμονα και έναν κτηματία ή έμπορο ως μέλη καθώς και τον νομαρχιακό επιθεωρητή ως εισηγητή.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 καθιερώθηκε με τον Νόμο 826 «Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού Διατάγματος της 29ης Ιουνίου 1917», ο θεσμός των Ανώτερων Εποπτών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σε αυτούς ανατέθηκε η γενική εποπτεία όλης της δημοτικής εκπαίδευσης και η προώθηση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στοχεύοντας στην εξοικείωση με τα νέα αναγνωστικά βιβλία και τη διδασκαλία της δημοτικής των δασκάλων και των επιθεωρητών. Ανώτεροι Επόπτες Δημοτικής Εκπαίδευσης διορίστηκαν ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης (Λέφας, 1942:307).

Κατά τη δεκαετία του 1930 οπότε και άρχισε η λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, η προαγωγή σε θέση επιθεωρητή γινόταν με εξετάσεις. Ο ρόλος τους εξακολουθούσε να έχει διπολικό χαρακτήρα, καθώς ασχολούνταν τόσο με την ορθή διοίκηση και οργάνωση των σχολικών μονάδων όσο και με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγικό χαρακτήρα). Ωστόσο, η μονομερής παρακολούθηση του διδακτικού έργου με έμφαση στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και όχι στο περιεχόμενο αυτής, η επιτήρηση των σχολικών μονάδων μέσα σε λίγες ώρες και για μια φορά τον χρόνο, τους οδήγησε να γίνουν μεροληπτικοί, ελάχιστα καθοδηγητικοί και σχεδόν ανεπιθύμητοι από τους εκπαιδευτικούς. Όπως ήταν λογικό, το κλίμα που δημιουργούνταν μετά την επιθεώρηση ήταν αρνητικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ανάξιοι του έργου τους και υποτιμημένοι ως προσωπικότητες. Ο θεσμός άρχισε να επικρίνεται, καθώς στο πρόσωπο του επιθεωρητή οι εκπαιδευτικοί δεν έβλεπαν τον καθοδηγητή που επιθυμούσαν αλλά ένιωθαν την απειλή για κάθε τους κίνηση μη επιτρέποντας κατ' αυτόν τον τρόπο την επαγγελματική τους ανέλιξη.

Φτάνοντας στις δεκαετίες του 1960 και 1970, η καταπίεση και ο φόβος που επικρατούσε σε όλη την χώρα, εμφανίζονται και στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αποσπάσματα εποχής που έχουν διασωθεί, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν σταματούσε μόνο στο εκπαιδευτικό τους έργο αλλά επεκτεινόταν διεισδύοντας και στην προσωπική τους ζωή. Οι Εκθέσεις Αξιολόγησης που συντάσσονταν έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τους συνόδευε σε όλη τους την επαγγελματική πορεία.

Φαίνεται λοιπόν ότι ο θεσμός του Επιθεωρητή δεν λειτούργησε με τις ίδιες προσδοκίες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκε, καθώς δεν στάθηκε δίπλα στον εκπαιδευτικό, αρωγός στο έργο του, αλλά εξυπηρέτησε το πνεύμα του κοινωνικού και πολιτικού συντηρητισμού που επικρατούσε την εποχή αυτή. Στάθηκε αδύναμος να αναδείξει το ανθρώπινο υλικό των σχολείων και δεν αξιοποίησε τον δημιουργικό, ελεύθερο και κοινωνικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών.

Έτσι, καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου (Νόμος 1304/82). Το Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 214/1984 ορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους. Μέσα σε αυτό τονίζεται ο καθοδηγητικός χαρακτήρας που οφείλουν να έχουν απέναντι στους εκπαιδευτικούς, στέκοντας σύμβουλοι και συνεργάτες στο εκπαιδευτικό τους έργο. Για πρώτη φορά διαχωρίζονται οι διοικητικές από τις καθοδηγητικές αρμοδιότητες, δίνοντας τις πρώτες στον Προϊστάμενο της Εκπαίδευσης και τις δεύτερες στα χέρια του Σχολικού Συμβούλου (Αθανασίου, 2000). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα ρυθμιζόταν σε επόμενα Προεδρικά Διατάγματα, πράγμα που δεν έγινε ποτέ, αφού η σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών απέρριψε την νέου τύπου αξιολόγηση (Μαυρογιώργος, 1983). Έτσι, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου δεν απέκτησε ποτέ ουσιαστικές αρμοδιότητες στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Για να εξαλειφθεί ο φόβος περί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ακολούθησε ο Νόμος 1566/85 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», όπου στο προσκήνιο βρέθηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προκαλώντας πληθώρα αντιδράσεων στα συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου, καθώς στην αξιολόγηση θα συμμετείχε και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πέραν του Συμβούλου. Ως αποτέλεσμα ο Νόμος έμεινε ανενεργός (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σόφου, Τσάφος, 2007:140).

Το 1992, με τον Νόμο 2043 «Περί της εποπτείας και της διοικήσεως της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσεως και άλλων διατάξεων», το ζήτημα της αξιολόγησης επανέρχεται και υπεύθυνοι ορίζονται τόσο οι Σχολικοί Σύμβουλοι όσο και οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα. Έναν χρόνο αργότερα, το 1993, εκδίδεται το Προεδρικό Διάταγμα (320/1993) «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», το οποίο αποτελεί στροφή στον επιθεωρητισμό λόγω των απεριόριστων εξουσιών που δίνονται στα δυο προαναφερθέντα στελέχη της εκπαίδευσης

(Κάτσικας κ.α., 2007:105). Και σε αυτήν την περίπτωση το συνδικαλιστικό σώμα έπαιξε καθοριστικό ρόλο καθώς καταδίκασε το εν λόγω διάταγμα. Ως αποτέλεσμα τον Νοέμβριο του ίδιου έτους το Προεδρικό Διάταγμα αναστάλθηκε με την εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ (Δ/24168/25-11-1993).

Εν συνεχεία, ο Νόμος 2525/97 θέτει το πλαίσιο και τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με αυτόν, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ασκείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους προϊσταμένους εκπαίδευσης, τους σχολικούς συμβούλους και από ένα νέο όργανο, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α), το οποίο αποτέλεσε και την ειδοποιό διαφορά της εν λόγω νομοθετικής προσπάθειας. Το πυραμιδωτό αυτό ιεραρχικό σύστημα, όπου ο ανώτερος αξιολογεί τον υφιστάμενο του, προκάλεσε πληθώρα αντιδράσεων με άμεση συνέπεια τη μη εφαρμογή του.

Φτάνοντας στο 2002, όπου οι κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις του 21^{ου} αι. είναι εμφανείς, η ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μοιάζει πιο καίρια από κάθε άλλη φορά. Με τον Νόμο 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» επαναφέρεται το ζήτημα της αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των εκπαιδευτικών. Με το τελευταίο αυτό νομοθετικό πλαίσιο, εισάγονται η εσωτερική αξιολόγηση από τον Διευθυντή και η εξωτερική αξιολόγηση -σε εκπαιδευτικά ζητήματα - από τον Σχολικό Σύμβουλο, σε διοικητικά από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και σε ένα δεύτερο επίπεδο εξωτερικής αξιολόγησης, από μία εξειδικευμένη ομάδα αξιολογητών. Αυτή η διπλή μορφή αξιολόγησης προκάλεσε, για άλλη μια φορά αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο, με αποτέλεσμα και αυτός ο νόμος να μείνει ανενεργός (Γρόλλιος κ.α , 2002).

Το 2010 ψηφίζεται ο Νόμος 3848, ο οποίος δίνει έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας το συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα της όλης διαδικασίας. Η αξιολόγηση, στο πλαίσιο του, θα αφορούσε σε μέσα-πόρους, διοίκηση σχολείου, κλίμακα-σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το νομοθετικό αυτό εγχείρημα, παρά τις όποιες αδυναμίες του, κινείται για πρώτη φορά προς τη σωστή κατεύθυνση, δίνοντας στην αξιολογική διαδικασία συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010:34).

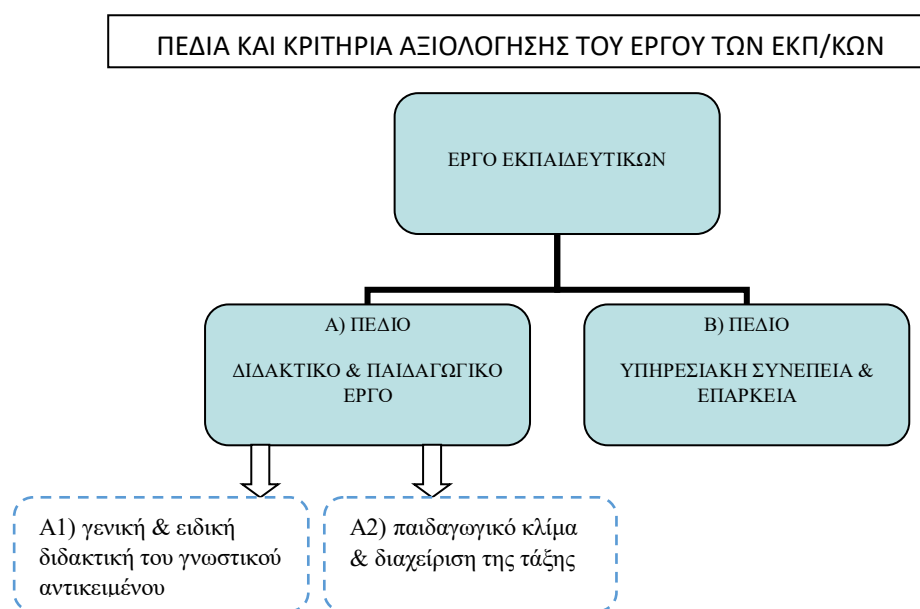
Το 2013, μέσα σε ένα βεβαρρυσμένο για την χώρα κλίμα, λόγω της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης που έχει ξεσπάσει, έρχεται το Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», κατά το οποίο ορίζονται ο σκοπός, οι φορείς και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Φορείς της αξιολόγησης δεν είναι άλλοι από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ το πυραμιδωτό σύστημα αξιολόγησης των προηγούμενων νομοσχεδίων διατηρείται και σε αυτό (Αναστασίου, 2014:67). Επιπλέον καθιερώνεται η διαφορετική βαρύτητα των κριτηρίων αξιολόγησης, με ποσοστιαίο προσδιορισμό και σε περίπτωση αποτυχίας δεν προβλέπεται απόλυση, αλλά επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων. Η αντίδραση των συνδικαλιστικών φορέων ήταν έντονη, με αποτέλεσμα η όλη διαδικασία να «παγώσει». Τα χρόνια που ακολουθούν μέχρι και το 2020 η αξιολόγηση έμεινε μετέωρη, χωρίς να υπάρχει κάποια έμπρακτη μορφή της.

Το 2021 με τον Νόμο 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» έρχεται και πάλι στο προσκήνιο το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτόν, η αξιολόγηση των στελεχών και των εκπαιδευτικών γίνεται με την εισαγωγή ενός θεσμοθετημένου, ολοκληρωμένου και αποτελεσματικού πλαισίου παρακολούθησης και ελέγχου της αξιολογικής διαδικασίας έχοντας ως απώτερο στόχο την προαγωγή, τη βελτίωση και την υλοποίηση ενός ποιοτικού και συνάμα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘ, η συμμετοχή στην διαδικασία της αξιολόγησης είναι υποχρεωτική και αποτελεί υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασία γι' αυτό η παράλειψη στελέχους της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικού ή μέλους Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π. να λάβει μέρος, να διευκολύνει ή να προβεί, ατομικώς ή συλλογικώς στην αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων συνιστά ειδικό πειθαρχικό παράπτωμα, το οποίο τιμωρείται με τις πειθαρχικές ποινές του άρθρου 109 του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων (Νόμος 3528/2007, Α' 26).

Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αντικείμενο αυτής φαίνεται να είναι πέραν της διδακτικής επάρκειας, η διαχείριση της τάξης καθώς και η υπηρεσιακή τους συνέπεια. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, ενώ και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης

Παιδαγωγικής Ευθύνης αξιολογούνται ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους.

Το έργο των εκπαιδευτικών- σύμφωνα με το Άρθρο 67 του Ν.4823/21 «Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών»- αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία: Α) το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και Α2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και Β) υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού. Καθένα από τα παραπάνω πεδία παρουσιάζει υποκριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η αξιολόγηση (βλ. Παράρτημα Β)



Για την διαδικασία της αξιολόγησης, κάθε εκπαιδευτικός δύναται να καταχωρίσει σε ηλεκτρονικό φάκελο τεκμήρια σχετικά με την επιμορφωτική εμπειρία του, το σχετικό με την παιδαγωγική και τη διδακτική συγγραφικό έργο του, το διδακτικό έργο του, τη συμμετοχή του σε ευρωπαϊκά και ερευνητικά προγράμματα, καθώς και κάθε είδους δράσεις που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία.

Η αξιολογική κρίση βασίζεται στις συζητήσεις προετοιμασίας της παρατήρησης διδασκαλιών του εκπαιδευτικού, την παρατήρηση δύο (2) διδασκαλιών από κάθε αξιολογητή, την έκθεση αυτοαξιολόγησης και τα στοιχεία ή τεκμήρια, στα οποία ο αξιολογούμενος αναφέρεται ή παραπέμπει, τις συζητήσεις και τον αναστοχασμό μετά την

παρατήρηση και τα τεκμήρια που έχει συγκεντρώσει ο αξιολογητής, συνεκτιμώμενων των τεκμηρίων που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός στον ηλεκτρονικό φάκελό του.

Στην περίπτωση που το έργο ενός εκπαιδευτικού αξιολογηθεί οριστικά ως «μη ικανοποιητικό» κατά την αξιολόγησή του σε ένα από τα πεδία Α1, Α2 ή Β ή Α ή Β, κατά περίπτωση, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός παρακολουθεί υποχρεωτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο εκπονείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

1.4.2. Αντιδράσεις και προβληματισμοί

Η αξιολόγηση φαίνεται πως αποτελεί σημείο τριβής και αντιπαραθέσεων όλα αυτά τα χρόνια (Κουτούζης, 2008). Νόμοι που δεν εφαρμόστηκαν επί της ουσίας ποτέ, Προεδρικά Διατάγματα που αναστέλλονταν και έμεναν ανενεργά αποτελούν στην πραγματικότητα προσπάθειες που καταδεικνύουν την ανάγκη για εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Η σθεναρή αντίσταση των συνδικαλιστικών σωματείων των εκπαιδευτικών καθώς και το κλίμα δυσπιστίας που είχε δημιουργηθεί απέναντι σε κάθε μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν ευνόησε την όποια νομοθετική προσπάθεια.

Παρά το γεγονός ότι στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι προσπάθειες για αξιολόγηση γίνονται εντατικά και συστηματικά έχοντας ως απώτερο στόχο την αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με την ίδια τη σχολική μονάδα, στην Ελλάδα η κατάσταση φαίνεται να είναι αρκετά διαφορετική. Η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον επιθεωρητισμό και τον συντηρητισμό που αυτός συνεπάγεται (Κουτούζης, 2008), δημιουργώντας έτσι μια αρνητική προδιάθεση στους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι ο τρόπος επιβολής της ήταν σχεδόν από την αρχή σε συγκεκριμένα πλαίσια (top-down_process), με τους ιεραρχικά ανώτερους να αξιολογούν τους υφιστάμενους τους μέσα από μια διαδικασία γραφειοκρατική που πολλάκις προσέβαλε την ατομικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς τον αντιμετώπιζε σαν ένα άβουλο ον, περιορίζοντας έτσι την ελεύθερη βούληση του, αποτέλεσε τροχοπέδη στην εφαρμογή της (Χαρίσης, 2007).

Επιπλέον, η ανακρίβεια που υπήρχε γύρω από τους σκοπούς και τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και η αμφισβήτηση ως προς την αντικειμενική της εφαρμογή έθεσαν φραγμούς στην υλοποίηση της από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών. Πολλοί θεώρησαν ότι η αξιολόγηση είναι ένα όργανο ελέγχου των εκπαιδευτικών και ότι οι φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία είναι αναπόφευκτα, επηρεασμένοι ιδεολογικά και εξυπηρετούν τους σκοπούς του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς το αν η

αξιολόγηση συμβάλλει στην καλύτερη επίδοση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα στοιχείο που προκαλεί πληθώρα αντιδράσεων (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Η δυσπιστία των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και στον αντικειμενικό της χαρακτήρα φαίνεται πως είναι δικαιολογημένη αν κρίνουμε από το γεγονός ότι η όποια ανέλιξη στον επαγγελματικό χώρο δεν γίνεται με βάση αξιοκρατικά κριτήρια, αλλά κομματικά (Αναστασίου, 2014). Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τη χρονική διάρκεια που απαιτείται προκειμένου να εφαρμοστεί μια επιτυχημένη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς και το γεγονός ότι η βελτίωση των αξιολογούμενων γίνεται μακροπρόθεσμα ή σε πολλές περιπτώσεις δεν υλοποιείται καν, αντιλαμβανόμαστε την καχυποψία του κλάδου ως προς το όφελος της αξιολόγησης.

Επιπροσθέτως, ο θεσμός αυτός αντιμετωπίζεται με καχυποψία, καθότι φημολογείται ότι θα συνδεθεί με απολύσεις ή περικοπή μισθών, τη στιγμή που δεν έχουν διαμορφωθεί ειδικά προγράμματα κατάρτισης, που να φέρουν τους εκπαιδευτικούς σε επαφή με γνωστικά αντικείμενα και δράσεις σχετικές με την εκπαιδευτική διοίκηση και αξιολόγηση (Παπαμαθαίου, 2016). Η τελευταία αυτή άποψη φαίνεται πιο επίκαιρη από ποτέ, καθώς με τον νέο Νόμο περί αναβάθμισης των σχολικών μονάδων (4823/2021), αναγράφεται ότι η παρακώλυση οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση-εσωτερική-εξωτερική) αποτελεί ποινικό αδίκημα που τιμωρείται με τις πειθαρχικές ποινές του άρθρου 109 του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων (Νόμος 3528/2007, Α' 26).

Το συνδικαλιστικό σώμα των εκπαιδευτικών φέρει αντιδράσεις ως προς τη νέα Νομοθεσία, καθώς εκτιμά ότι η επιλογή της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων έχει άλλη στόχευση και αυτή δεν είναι άλλη από την κατηγοριοποίηση των σχολείων με μία ποσοτική αποτίμηση με βαθμολογική κλίμακα της κάθε τάξης, της κάθε δράσης, του κάθε σχολείου χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η αφετηρία και τα δεδομένα κάθε σχολικής μονάδας κάθε Δήμου κάθε γειτονιάς. Η αξιολόγηση που επιχειρεί να επιβάλει αυτήν τη στιγμή το ΥΠΑΙΘ αποτελεί μια παρωχημένη γραφειοκρατική διαδικασία. Στηρίζεται σε κριτήρια που αξιολογούν τη σχολική μονάδα σαν να είναι εντελώς αυτόνομη και ανεπηρέαστη από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που κατά καιρούς ακολουθούνται. Δεν λαμβάνονται ουδόλως υπόψη οι ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό, η ανεπάρκεια των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών, η ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, ενώ αυτόχρονα φαίνεται να απουσιάζει εντελώς το παιδαγωγικό πλαίσιο. Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται

αντίθετος ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά ως προς τον τρόπο και τα μέσα με τα οποία επιχειρείται να επιβληθεί. Η αξιολόγηση πρέπει να στηρίζεται σε παιδαγωγικές αρχές και να στοχεύει στην ουσιαστική αναμόρφωση της σχολικής ζωής για ένα δημόσιο, ποιοτικό σχολείο που θα αποτελεί πυλώνα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας, καθώς και το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο και υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις μπορεί να υπάρξει γόνιμο έδαφος προκειμένου να εφαρμοστεί ο θεσμός της αξιολόγησης, με γνώμονα το «αποτελεσματικό σχολείο» (Κωνσταντίνου, 2013).

1.5. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αξιολόγησης

Λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει η ελληνική πραγματικότητα, η αξιολόγηση φαίνεται ως μια διαδικασία που εκ πρώτης όψεως φαντάζει εξωπραγματική και ανεφάρμοστη. Η γραφειοκρατία, η καχυποψία και η ανασφάλεια που χαρακτηρίζει σήμερα κατά γενική ομολογία την εκπαιδευτική κοινότητα οδηγούν εύλογα στο συμπέρασμα ότι πρέπει να τεθούν νέες βάσεις και δομές, διασφαλίζοντας πρώτα ορισμένες προϋποθέσεις.

Πρώτη και βασικότερη προϋπόθεση που θα πρέπει να ισχύσει για την εφαρμογή αποτελεσματικής αξιολόγησης, είναι η εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ της Πολιτείας και των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2001). Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών αρχών, που βασίζονται σε σχέσεις αυθεντίας θα πρέπει να δώσουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. Διαφορετικά, οποιαδήποτε νομοθετική προσπάθεια για αξιολόγηση είναι καταδικασμένη να αποτύχει (Πίος, 2013:13).

Μια άλλη προϋπόθεση αποτελεί η ενημέρωση και γνωστοποίηση για τον αντικειμενικό σκοπό της αξιολόγησης. Η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να είναι ενήμερη σχετικά με τους στόχους και τις μορφές της αξιολογικής διαδικασίας και ταυτόχρονα να απαγκιστρωθεί από εμπειρίες του παρελθόντος που μπορεί να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην όλη διαδικασία. Έτσι μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας θα μπορέσουν να υποδείξουν με τις προτάσεις τους τον επιθυμητό τρόπο αξιολόγησής τους (Πίος, 2013:13).

Αδιαμφισβήτητα, η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας μέσα από τη συνεργατικότητα μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για τη συστηματική ανάπτυξη και αναμόρφωση του σχολείου. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη βάση του εκπαιδευτικού σώματος «συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την αποδοχή τους εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., 2000:36). Μόνο έτσι οι εμπλεκόμενοι θα αναπτύξουν το αίσθημα ότι η διαδικασία ανήκει σε όλους, όπως και η ευθύνη για την εξέλιξη και την επιτυχία του (Fullan&Hargreaves, 1992). Διαφορετικά, εάν η αξιολόγηση συνεχίσει να επιβάλλεται αποκλειστικά από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, οι αντιδράσεις και οι αντιστάσεις από τον εκπαιδευτικό κόσμο θα διαιωνίζονται (Ζουγανέλη κ.α. 2008:434).

Προκειμένου να αναπτυχθεί αυτή η κουλτούρα αξιολόγησης, ενισχυτικά μπορεί να λειτουργήσει και η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της αξιολόγησης και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική. Έτσι θα υιοθετηθεί σταδιακά η άποψη ότι υιοθέτηση της αντίληψης ότι «η αξιολόγηση δεν είναι ούτε απειλή για τον εκπαιδευτικό, ούτε βέβαια όπλο επιτήρησης στα χέρια του υπουργού, αλλά εργαλείο αποτελεσματικής διοίκησης» (Κουτούζης, 2003:28).

Η σχολική μονάδα αποτελεί μια μικρή κοινωνία, η οποία έχει τις ιδιαιτερότητές της και τις δικές της προοπτικές, γιατί βρίσκεται σε περιβάλλον που διαμορφώνεται από συνθήκες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές. Λαμβάνοντας υπόψιν, αφενός την ανάγκη για καλλιέργεια μιας εσωτερικής «κουλτούρας αξιολόγησης» σε κάθε σχολική μονάδα και αφετέρου την εξοικείωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη θέση των αξιολογητών, αφού καθημερινά εμπλέκονται σε δραστηριότητες αξιολόγησης, είτε του έργου των μαθητών τους, είτε του δικού τους διδακτικού έργου θα λέγαμε, με κάθε επιφύλαξη, πως η «αυτοαξιολόγηση» της σχολικής μονάδας είναι εκείνο το είδος της αξιολόγησης που ταιριάζει περισσότερο με τα μέχρι τώρα δεδομένα. Αυτό το είδος αξιολόγησης καθώς δεν παρουσιάζει ομοιότητες με τις «παραδοσιακές» μορφές επιθεώρησης και της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης, δημιουργεί προϋποθέσεις και συνθήκες συλλογικότητας, δημοκρατικού διαλόγου και συμμετοχής (Κουτούζης, 2008:28).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Πασιαρδής κ.α. (2007) «το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να διαπνέεται από τη φιλοσοφία του «Εμείς» και όχι από τη φιλοσοφία του «Εγώ» και στη φιλοσοφία του «Εμείς» ασφαλιστική δικλείδα αποτελεί η ύπαρξη κουλτούρας εμπιστοσύνης. Η έννοια της κουλτούρας εμπιστοσύνης θα συζητηθεί εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολικό πλαίσιο

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της κουλτούρας αποτελεί για πολλούς μελετητές την κινητήρια δύναμη των οργανισμών. Προβλήματα, δυσκολίες ή ακόμη πολύπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτούς έχουν άρρηκτη σχέση με την έννοια αυτή. Καθώς η κουλτούρα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα για κάθε οργανισμό, δίνει σ' αυτόν ξεχωριστή οντότητα. Σύμφωνα με τον Hofstede, κουλτούρα είναι κάτι που μαθαίνεται και μοιράζεται μέσα στις κοινωνικές ομάδες. Στους σχολικούς οργανισμούς, η σπουδαιότητα της κουλτούρας είναι μεγάλη, καθώς επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα την αποτελεσματικότητά της (Kowalski και Reitzug, 1993).

Ζωτικής σημασίας φαίνεται να είναι επίσης η κατανόηση της φύσης και της σημασίας της εμπιστοσύνης στα σχολεία προκειμένου να μπορέσουν να εκπληρώσουν την αποστολή τους, στον περίπλοκο και ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο του 21ου αιώνα (Tschannen-Moran, 2004: 3). Ως εκ τούτου, πρέπει να καλλιεργείται συνειδητά και να διατηρείται στις σχέσεις, οι οποίες οφείλουν να είναι συνεκτικές και συνεργατικές (Van Maele & Van Houtte, 2009:559). Οι Hoy και Miskel, (2013:194) θεωρούν ότι η χαρτογράφηση μιας κουλτούρας οργανωτικής εμπιστοσύνης στο σχολείο εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο το σώμα των εκπαιδευτικών εμπιστεύεται τους μαθητές και τους γονείς, τον διευθυντή και τους συναδέλφους τους. Όμως, η κουλτούρα κάθε σχολικού οργανισμού δέχεται επιδράσεις και διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες όπως τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την ιστορία του σχολείου, τις σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα, την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη των μαθητών. Δεν υπάρχει πιο σπουδαίο επίτευγμα για έναν διευθυντή μιας σχολικής

μονάδας από το να οικοδομήσει μια σταθερή οργανωτική κουλτούρα, που επικεντρώνεται στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην ανάδειξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και της επιτυχούς μάθησης.

Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης σε ένα σχολικό οργανισμό, δημιουργεί το περιβάλλον εκείνο που επιτρέπει στα μέλη του σχολικού οργανισμού να εργαστούν για να ενισχύσουν τα θετικά σημεία του σχολείου τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται το διευθυντή, τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, ώστε να συνεργάζονται όλοι μαζί, τότε επικρατεί στη σχολική μονάδα υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης. Ωστόσο αυτό το κλίμα εμπιστοσύνης μπορεί να αλλάξει ανάλογα με την εκπλήρωση ή όχι των προσδοκιών τους. Όταν υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης οι άνθρωποι αισθάνονται ανασφαλείς και τότε ανακύπτουν προβλήματα.

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Κουλτούρα Εμπιστοσύνης»

Η κουλτούρα ορίζεται (α) ως ένα σύστημα αμοιβαίων προσανατολισμών και κοινών αντιλήψεων που κρατούν τον οργανισμό ενωμένο δίνοντάς του μια μοναδική ταυτότητα, ή (β) ως ιδεολογία του οργανισμού που τον διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:83· Hoy & Miskel, 2013). Ο Edgar Schein ανέπτυξε μια από τις περισσότερο σημαίνουσες θεωρίες σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα. Στην καρδιά της κουλτούρας ενός οργανισμού βρίσκονται οι υποθέσεις. Αυτές αποτελούν όλα όσα τα μέλη ενός οργανισμού θεωρούν δεδομένα και το τι αντιλαμβάνονται ως πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, οι υποθέσεις επιδρούν στο τι σκέπτονται και στο πως συμπεριφέρονται. Σε ένα περισσότερο συνειδητό επίπεδο, τα μέλη ενός οργανισμού έχουν αξίες, οι οποίες είναι τα πρότυπα και οι στόχοι στους οποίους αποδίδουν εγγενή αξία. Τέλος, τα τεχνουργήματα είναι οι υλικές και επιφανειακές εκδηλώσεις της κουλτούρας, όπως είναι ο διάκοσμος ή ο ενδυματολογικός κανονισμός ενός οργανισμού, οι τελετές, οι ιστορίες και οι διαδόσεις του, οι παραδόσεις, οι αμοιβές και οι τιμωρίες (Ραφαηλίδης, Α., 2002).

Ο Martin εντοπίζει και απεικονίζει τρεις κύριες πλευρές της οργανωσιακής κουλτούρας. Η πρώτη πλευρά εστιάζει στην κουλτούρα η οποία μπορεί να είναι κοινή για όλα τα μέλη ενός οργανισμού, η οποία λειτουργεί ενωτικά. Η δεύτερη πλευρά αφορά τις υποκουλτούρες των διαφορετικών ομάδων μέσα σε έναν οργανισμό, όπως είναι η κουλτούρα των επιστημόνων ή των στελεχών σε σύγκριση με εκείνη των εργατών, οι οποίες τείνουν να λειτουργούν διασπαστικά. Τέλος, η τρίτη πλευρά αφορά την κουλτούρα

ως ένα κατακερματισμένο μίγμα προσωπικών ταυτοτήτων, γεμάτου αντιφάσεις και ασάφειες οι οποίες προάγονται, μεταξύ άλλων, και από τη διαρκή ροή προσωπικού στους σύγχρονους οργανισμούς και κοινωνίες. Με βάση αυτές τις τρεις πλευρές, η κουλτούρα μπορεί αντίστοιχα να είναι (α) ένας τρόπος ολοκλήρωσης των ατόμων γύρω από έναν κοινό σκοπό ή λειτουργία, όπως μια στρατηγική συμμαχία, (β) ένας διασπαστικός παράγοντας ο οποίος απειλεί να καταστρέψει τη συνοχή μιας συμμαχίας και, τέλος, (γ) μια πηγή σύγχυσης για τους εργαζόμενους, η οποία μπορεί να τους απειλεί ή να τους αποξενώνει (Ραφαηλίδης, Α., 2002).

Η σχολική κουλτούρα ειδικότερα αποτελείται από τους κανόνες, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις παραδόσεις που έχουν δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου, καθώς οι άνθρωποι συνεργάζονται (Peterson & Deal, 1998:28). Οι διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα διαμορφώνονται και επηρεάζονται από τη σχολική κουλτούρα. Αυτή καθορίζει τους κοινούς προσανατολισμούς του σχολικού οργανισμού που συμβάλλουν στην ενότητά του και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του και της ταυτότητάς του, όπως είναι οι παραδόσεις, οι αξίες, οι κανόνες συμπεριφοράς και κυρίως το όραμα της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον, η κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται γραμμικά στο χρόνο, αφού ακολουθεί τις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που επηρεάζουν το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (Υφαντή, 2001).

Ο όρος «εμπιστοσύνη», παρότι ήρθε στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί μία ευρέως μελετημένη ιδέα τόσο από μόνη της, αλλά κυρίως, ως συστατικό στοιχείο της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των ατόμων των οργανισμών (Paine, 2003).

Τι όμως είναι η εμπιστοσύνη; Είναι η πεποίθηση ότι ο εταίρος θα δράσει με τρόπο προβλέψιμο, θα τηρήσει το λόγο του και δεν θα συμπεριφερθεί με τρόπο που να επιδρά αρνητικά στον άλλο. Είναι δηλαδή η προθυμία ενός μέρους να σχετισθεί με ένα άλλο, με την πεποίθηση ότι οι δράσεις του άλλου μέρους θα είναι ωφέλιμες και όχι επιζήμιες για το πρώτο μέρος, αν και δεν υπάρχει καμιά εγγύηση γι' αυτό (Ραφαηλίδης, Α., 2002).

Η έκφραση «οικοδόμηση εμπιστοσύνης» είναι άκρως ενδεικτική. Οι εταίροι πρέπει να οικοδομήσουν την εμπιστοσύνη σε μια σειρά από στάδια. Πρέπει να προχωρήσουν σταδιακά από την ανταλλαγή συγκεκριμένων δεδομένων μεταξύ μιας ομάδας ανθρώπων

από τους εταίρους, στην ελεύθερη ανταλλαγή γνωστικού κεφαλαίου μεταξύ πολλαπλών ομάδων των δυο εταίρων (Ραφαηλίδης, Α., 2002).

Η εμπιστοσύνη είναι μία δυναμική διαδικασία, με θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ της έναρξης, της διατήρησης και της επισκευής της, καθώς η σχέση μεγαλώνει και οι εμπειρίες συσσωρεύονται (Tschannen-Moran&Hoy, 2000 οπ.αν. στο Gedeon, 2013:3). Σύμφωνα με τους Forsyth, Adams και Hoy (2011:102) η εμπιστοσύνη δεν είναι μία διαδικασία, αλλά μία πεποίθηση ή στάση του ατόμου σχετικά με την καλή θέληση των εταίρων και την αξιοπιστία τους σε καταστάσεις υψηλού κινδύνου. Οι Bryk και Schneider (2002:14) ορίζουν την εμπιστοσύνη ως τον υπολογισμό βάσει του οποίου ένα άτομο αποφασίζει αν θα εμπλακεί ή όχι σε μια δράση που ενσωματώνει κάποιο βαθμό κινδύνου με ένα άλλο άτομο.

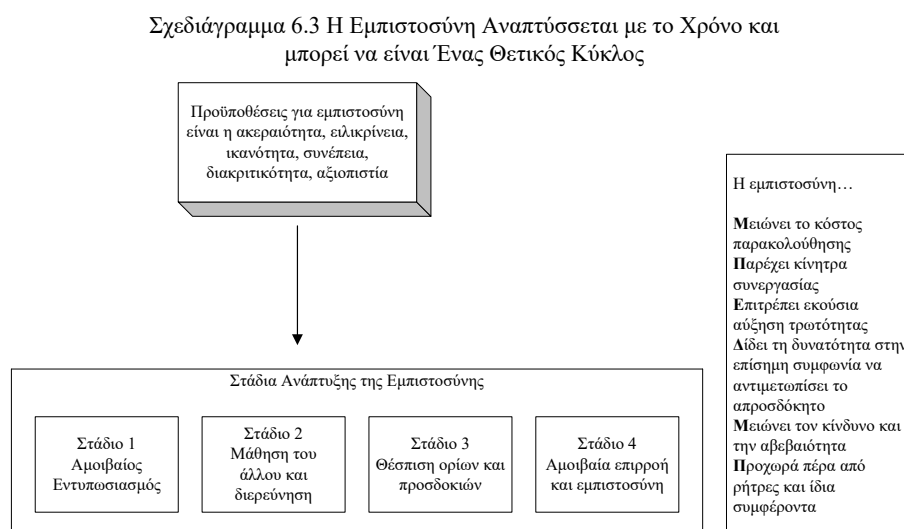
Ο πιο άρτιος και ολοκληρωμένος ορισμός έχει δοθεί από τους Hoy και Tschannen-Moran το 1999. Χαρακτηριστικό στοιχείο του ορισμού αυτού είναι ότι εμπεριέχει τους όρους-κλειδιά των πιο σύγχρονων αναλύσεων στην εμπιστοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, κατά τους Hoy&Tschannen-Moran (1999:186-188), η εμπιστοσύνη είναι η επιθυμία ενός ατόμου, ρισκάροντας την τρωτότητά του, να εμπιστευτεί την άλλη πλευρά, διότι το ίδιο είναι βέβαιο πως αυτή διακατέχεται από:

- ❖ Γενναιοδωρία (benevolence): την πίστη δηλαδή ότι κάτι για το οποίο το άτομο νοιάζεται θα φροντίσει να το προστατέψει η άλλη πλευρά
- ❖ Αξιοπιστία (reliability): την έκταση στην οποία το άτομο μπορεί να βασιστεί σε άλλον
- ❖ Επάρκεια (competence): το επίπεδο των ικανοτήτων που πρέπει να κατέχει ώστε να εκπληρωθεί η απαιτούμενη προσδοκία
- ❖ Ειλικρίνεια (honesty): αναφέρεται στο χαρακτήρα, την ακεραιότητα και την αυθεντικότητα
- ❖ Ανοικτότητα (openness): την έκταση στην οποία οι σχετικές πληροφορίες δεν παρακρατούνται και η διαδικασία με την οποία τα άτομα κάνουν τους εαυτούς τους ευάλωτους κατά το μοίρασμα πληροφοριών με τους άλλους.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η εμπιστοσύνη, μέσα σε ένα οργανωσιακό πλαίσιο, ως έννοια είναι πολυδιάστατη, καθώς οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γενικότερη θεώρηση των ατόμων γι' αυτήν κινούνται σε γνωστικά,

συναισθηματικά και συμπεριφορικά επίπεδα. Επιπλέον, είναι δυναμική, διότι αλλάζει διαρκώς περνώντας από διάφορες φάσεις (Paine, 2003:5).

Η διαδικασία μέσα από την οποία οικοδομείται εμπιστοσύνη σε μια σχέση απεικονίζεται στο Σχεδιάγραμμα 6.3.



Η εμπιστοσύνη πρέπει να οικοδομηθεί ώστε να φθάσει στο επίπεδο να μην αμφιβάλλει κανείς από τους εταίρους σχετικά με τα κίνητρα του άλλου, να μην αρνείται να ανταλλάξει πληροφορήση και να μην αισθάνεται την ανάγκη να διαφυλάξει κάποια πράγματα από κάποιους μέσα στη συνεργασία, από φόβο των πράξεων που μπορεί αυτοί να αναλάβουν (Ραφαηλίδης, Α., 2002).

Η πιο πάνω συζήτηση συνεπάγεται ότι οι εταίροι θα πρέπει να μελετήσουν πολύ καλά τις δεσμεύσεις τους προτού τις αναλάβουν, και να τις τιμήσουν εφόσον τις έχουν αναλάβει. Η εμπιστοσύνη κερδίζεται δύσκολα και καταστρέφεται σε μια στιγμή. Η ζημιά που προκαλείται στις σχέσεις των εταίρων μετά από υπαναχώρηση του ενός από μια συμφωνημένη δέσμευση είναι ανυπολόγιστη (Ραφαηλίδης, Α., 2002).

Η εμπιστοσύνη εμπεριέχει, σχεδόν εξ' ορισμού, κίνδυνο γιατί χωρίς την ύπαρξη κάποιας αβεβαιότητας σχετικά με το αποτέλεσμα που θα φέρει η σχέση, η εμπιστοσύνη δεν θα είχε λόγο ύπαρξης. Αυτή η θεώρηση έχει δώσει τρία διδάγματα τα οποία είναι πολύ σχετικά με την κατανόηση των συνεργασιακών σχέσεων. Το πρώτο, αφορά τη διάκριση μεταξύ ζυγίσματος («υπολογισμού» της κατάστασης), κατανόησης και προσωπικής ταύτισης ως βάσεων εμπιστοσύνης. Το δεύτερο, αφορά την εκτίμηση ότι οι συνεργασιακές

σχέσεις εξελίσσονται στο χρόνο, και ότι η εξέλιξη αυτή μπορεί να σχετίζεται με την αύξηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μερών (η οποία στηρίζεται στην εξέλιξη των ίδιων των θεμέλιων λίθων της εμπιστοσύνης). Το *τρίτο* είναι η αναγνώριση πως η εμπιστοσύνη έχει και την κοινωνική της διάσταση, και πως τείνει να ενισχύεται από την πολιτισμική εγγύτητα ανάμεσα στους ανθρώπους και μπορεί να υποστηρίζεται από θεσμικά πρότυπα και κυρώσεις (Child και Faulkner, 1998). Τα πρώτα δυο από τα διδάγματα αυτά συμβάλλουν στην κατανόηση της συνεργασίας μεταξύ εταίρων γενικά, συμπεριλαμβανόμενων εκείνων που εμπλέκονται σε αποκλειστικά εγχώριες συνεργασίες, ενώ το τρίτο δίδαγμα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις διεθνείς συνεργασίες (Ραφαηλίδης, Α., 2002).

Στα σχολεία διακρίνουμε δυο επίπεδα εμπιστοσύνης: (α) την θεσμική εμπιστοσύνη που αναφέρεται στην προσδοκία κατάλληλης συμπεριφοράς βάσει κανόνων σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, όπως ο εκπαιδευτικός οργανισμός, και (β) τη σχέση εμπιστοσύνης που αναφέρεται στις προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, ως αποτέλεσμα των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (Louis, 2007:3). Η εμπιστοσύνη επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, γιατί ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει το πειραματισμό και τη δοκιμή νέων στρατηγικών, καλλιεργεί δηλαδή μια κουλτούρα που βοηθά τους μαθητές να φτάσουν στην επίτευξη των στόχων. Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μπορεί να βοηθήσει επίσης στην παροχή κοινωνικής υποστήριξης και καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς σε μαθητές που οι οικογένειες τους εξαιτίας της οικονομικής τους κατάστασης στερούνται της πολιτιστικής βάσης να τους προετοιμάσουν να έχουν πρόσβαση σε όλες τις ευκαιρίες που προσφέρει η εκπαίδευση (Tshcannen-Moran, 2004: 6-7).

Ως εκ τούτου, επειδή η εμπιστοσύνη είναι ζωτικής σημασίας για τους οργανισμούς και ειδικότερα για τα σχολεία, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματική τους λειτουργία, πρέπει να καλλιεργείται συνειδητά και να διατηρείται στις σχέσεις, οι οποίες οφείλουν να είναι συνεκτικές και συνεργατικές (Van Maele & Van Houtte, 2009:559; Tschannen-Moran, 2017:3-4).

Η τέχνη της κατανόησης των αντιλήψεων ενός ατόμου είναι δύσκολη υπόθεση αφού κάθε άτομο μπορεί να παρερμηνεύει κάποιες φορές τις ενέργειες των άλλων. Για τον λόγο αυτό η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων σε έναν οργανισμό είναι δύσκολο να επιτευχθεί και να διατηρηθεί. Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης βασίζεται σε

παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα, οι κοινές αξίες, οι διαθέσεις, οι θεσμικές διαδικασίες και το στάδιο της σχέσης (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Οι άνθρωποι εμπιστεύονται, ανάλογα με την προσωπικότητά τους, το πολιτιστικό τους υπόβαθρο και τις αναπτυξιακές τους εμπειρίες. Αν και η εμπιστοσύνη είναι δύσκολο να καθορισθεί, ωστόσο είναι ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση υγιών σχέσεων σε έναν οργανισμό πόσο μάλλον μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο.

2.2. Η σημασία της Κουλτούρας Εμπιστοσύνης

Η εμπιστοσύνη αποτελεί σημαντική πτυχή των σχέσεων σε πολλούς οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών μονάδων, καθώς συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα, ενισχύοντας την επικοινωνία και την ομαδική συνεργασία (Tschannen-Moran, 2001:314). Όταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν εμπιστοσύνη στο προσωπικό και τους ενθαρρύνει στο να εμπλέκονται στην διαδικασία της λήψης των αποφάσεων, οδηγεί, σε αυξημένη εμπιστοσύνη του προσωπικού, και σε ηθικό. Οι ευκαιρίες αυτές μπορούν να ενισχύσουν την κουλτούρα εμπιστοσύνης στο σχολείο και να ενθαρρύνουν το προσωπικό του σχολείου να συνεργαστεί για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Οι ηγέτες των σχολικών μονάδων μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη κουλτούρα εμπιστοσύνης για να δημιουργήσουν ένα «ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον για το προσωπικό όπου μπορούν να ξεκινήσουν και να δοκιμάσουν νέες ιδέες και πρακτικές χωρίς φόβο κριτικής ή τιμωρίας» (Harris, Caldwell & Longmuir 2013:22).

Επιπλέον, μέσα σε μία σχολική μονάδα η οποία διαπνέεται από εμπιστοσύνη τα μαθησιακά επιτεύγματα είναι υψηλότερα, καθώς το περιβάλλον μάθησης που έχει δημιουργηθεί προωθεί τη διαρκή συμμετοχή των μελών του οργανισμού. Επίσης, ένα ακόμη πλεονέκτημα ίσως θα μπορούσε να θεωρηθεί η ικανότητα δημιουργίας πιο ουσιαστικών μορφών συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού (από τη διευθυντική αρχή και τους εκπαιδευτικούς έως τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους, αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές) (Tschannen-Moran, 2001:314). Τέλος, οι Hoy και Tschannen-Moran (1999:184) υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη είναι ένα σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης μάθησης και της συνεργασίας, το οποίο κρατάει τους συμμετέχοντες σε μία κοινότητα ενσωματωμένους και συνεκτικούς. Γίνεται αντιληπτό πως προκειμένου να οικοδομηθεί μία υγιής και ισχυρή κουλτούρα μέσα στον σχολικό οργανισμό, απαραίτητο στοιχείο είναι η εμπιστοσύνη. Προκειμένου δηλαδή να

χαρακτηριστεί μία κουλτούρα ως υγιής και ισχυρή, ένα από τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ή κριτήρια που πρέπει να διαθέτει – πληροί είναι η ύπαρξη εμπιστοσύνης.

2.3 «Κουλτούρα εμπιστοσύνης»: οι παράγοντες διαμόρφωσης

Έχοντας ήδη κατανοήσει τον ζωτικής σημασίας ρόλο που διαδραματίζει η εμπιστοσύνη ως συστατικό στοιχείο της κουλτούρας των σχολικών οργανισμών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ο βαθμός στον οποίο η σχολική μονάδα εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών (Hoy&Miskel, 2008:180).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τον διευθυντή του σχολείου, καθώς πιστεύουν ότι ο ίδιος ενεργεί με συνέπεια προς το συμφέρον τους, όντας ανοιχτός, ειλικρινής και ικανός. Επιπλέον, η σχολική μονάδα θεωρεί τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ικανούς, ειλικρινείς και αυθεντικούς στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να εξαρτώνται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον. Τέλος το σχολείο στο σύνολό του εμπιστεύεται τους μαθητές και τους γονείς, θεωρώντας τους πρώτους ικανούς μαθητευόμενους και τους δεύτερους συνεργάσιμους και επιβοηθητικούς στο έργο του. Επομένως, εν συντομία, μια ισχυρή κουλτούρα της οργανωτικής εμπιστοσύνης στα σχολεία είναι αυτή στην οποία η σχολική μονάδα εμπιστεύεται τον διευθυντή, τα μέλη του οργανισμού εμπιστεύονται το ένα το άλλο και το σχολείο συνολικά εμπιστεύεται τους μαθητές και τους γονείς, με αποτέλεσμα όλες αυτές οι ομάδες να συνεργάζονται επιτυχημένα μέσα στον σχολικό μικρόκοσμο (Hoy&Miskel, 2008:180).

Ωστόσο, η οικοδόμηση κουλτούρας εμπιστοσύνης δεν είναι εύκολη διαδικασία. Απαιτεί χρόνο και προσπάθεια από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν είναι ποικίλοι. Αρχικά, για να καλλιεργηθεί μία κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στον σχολικό οργανισμό, απαιτείται προσοχή, από κάθε ένα άτομο μεμονωμένα, στις πέντε βασικές πτυχές της εμπιστοσύνης, για τις οποίες έγινε λόγος σε προηγούμενη ενότητα. Έτσι, ένα πρόσωπο που επιθυμεί να θεωρηθεί άξιο εμπιστοσύνης θα χρειαστεί να επιδείξει γενναιοδωρία, αξιοπιστία, επάρκεια, ειλικρίνεια και ανοικτότητα. Άλλωστε, όπως έχει αποδειχθεί κάθε μία από αυτές τις πτυχές συμβάλλει σημαντικά στις κρίσεις εμπιστοσύνης, εξαιτίας της φύσης της αλληλεξάρτησης μεταξύ των

διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Ακόμη, η διαφάνεια στο κλίμα του σχολείου και οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις τείνουν να ενθαρρύνουν τη δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης (Tschannen-Moran, 2001). Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο, οι Jefferson και Knobloch (2008) τονίζουν πως η ανοιχτή επικοινωνία, οι ευνοϊκές δομές και οι υποστηρικτικές σχέσεις είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για το χτίσιμο της εμπιστοσύνης.

Ανάμεσα σε όλους αυτούς τους παράγοντες που φαίνονται να λειτουργούν ενισχυτικά στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης για τον σχολικό οργανισμό, πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ανοιχτός, υποστηρικτικός και αφοσιωμένος στους εκπαιδευτικούς του, επαγγελματικά και προσωπικά (Jefferson&Knobloch, 2008). Άλλωστε, ανάμεσα στα καθήκοντά του ως ηγέτης συγκαταλέγεται και η ικανότητα κατανόησης, από μέρους του, όλων εκείνων των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο, όπως είναι για παράδειγμα η προσωπική διάθεση, οι κοινές αξίες και στάσεις, το στάδιο της οργάνωσης, η θεσμική υποστήριξη και οι υποθέσεις (Tschannen-Moran, 2004 οπ.αν. στο Jefferson & Knobloch, 2008).

Γίνεται επομένως κατανοητό πως οι παράγοντες που διαμορφώνουν την κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στον οργανισμό είναι πολλοί και κινούνται σε διάφορα επίπεδα, ατομικά και συλλογικά με σπουδαιότερο αυτόν του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ένα επίσης σημαντικό δίδαγμα το οποίο έχει εφαρμογή και στις σχολικές μονάδες είναι το ότι οι συνεργασιακές σχέσεις μπορούν να εξελιχθούν στο χρόνο, υποστηριζόμενες από την αυξανόμενη εμπιστοσύνη. Όπως σημειώνουν οι Smith et al., οι συνεργασιακές σχέσεις εξελίσσονται μέσα από έναν αριθμό φάσεων.

Σε αυτά τα πλαίσια, οι Lewicki και Bunker προτείνουν ένα υπόδειγμα «σταδιακής εξέλιξης της εμπιστοσύνης», στο οποίο *«η εμπιστοσύνη αναπτύσσεται σταδιακά καθώς τα μέρη προχωρούν από το ένα στάδιο στο επόμενο»*. Υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη καταρχήν αναπτύσσεται με τη λογική του ζυγιάσματος. Σε αυτό το στάδιο, οι άνθρωποι είναι έτοιμοι να αναλάβουν το ρίσκο της εξάρτησής τους από άλλους γιατί στηρίζονται σε κάποιες θεσμικές ζώνες ασφάλειας ή αποτροπής. Εφόσον οι αρχικές συνεργασιακές δραστηριότητες επιβεβαιώσουν την ορθότητα του αρχικού ζυγιάσματος και, συνεπώς,

ενθαρρύνουν την επανάληψη της αλληλεπίδρασης, τότε τα συνεργαζόμενα μέρη θα αρχίσουν να αναπτύσσουν μια γνωστική βάση το ένα για το άλλο. Με άλλα λόγια, ξεκινά μια διαδικασία «γνωριμίας» των μερών και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για το πέρασμα στη εμπιστοσύνη αμοιβαίας κατανόησης (Ραφαηλίδης, Α., 2002).

2.4 Αυτοαξιολόγηση και Κουλτούρα Εμπιστοσύνης στις Σχολικές Μονάδες

Η κατανόηση της φύσης και της σημασίας της εμπιστοσύνης στις σχολικές μονάδες είναι σημαντική για την εκπλήρωση της αποστολή τους, στον περίπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο του εικοστού πρώτου αιώνα (Tschannen-Moran, 2004:1), καθώς έτσι δημιουργείται μια ανθεκτική βάση για την ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων με κοινωνικό και συναισθηματικό χαρακτήρα μεταξύ των μελών του οργανισμού. Η εμπιστοσύνη μπορεί να επηρεάσει θετικά τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις και τα αποτελέσματα των μελών ενός οργανισμού (Van Maele & Van Houtte, 2009:580). Καθίσταται σαφές ότι οι σχολικές μονάδες που έχουν τη δυνατότητα να έχουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ανοικτότητας και συνεργασίας είναι και οι πιο αποτελεσματικές. Αντίθετα, η ανάπτυξη σχέσεων χωρίς εμπιστοσύνη, δημιουργεί τριβές και «θερμότητα» που υποβαθμίζουν το έργο του οργανισμού (TschannenMoran, 2004: 2).

Ο ρόλος της διοίκησης της σχολικής μονάδας αλλά και των άλλων σχολικών ηγετών, είναι κρίσιμος στην ανάπτυξη της κουλτούρας εμπιστοσύνης προκειμένου να γίνει βαθμιαία η εισαγωγή στην σχολική αυτοαξιολόγηση (Kyriakides & Campbell, 2004:27). Καθώς η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία, η ύπαρξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας κρίνεται καθόλα απαραίτητη προκειμένου να έχει τον επιθυμητό αντίκτυπο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Vanhoof & Petegem, 2011). Επιπλέον, όντας μια πρόκληση για τις σχολικές μονάδες, η ύπαρξη κουλτούρας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών θα έχει ως άμεσο επακόλουθο την αποφυγή προβλημάτων (έλλειψη ενημέρωσης & επιμόρφωσης, κοινής στοχοθεσίας) κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της. Έτσι, η ύπαρξη ενός συνεργατικού διοικητικού μοντέλου, που δίνει έμφαση στη συμμετοχή και συνεργασία όλων των μελών της σχολικής ομάδας οδηγεί στην αποτελεσματική επικοινωνία όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση.

Η κατάλληλη σχολική κουλτούρα, το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας προάγει την ανταλλαγή απόψεων, την υποστήριξη και εν τέλει την ποιότητα στο σχολικό έργο.

Πριν, λοιπόν, μια σχολική μονάδα προχωρήσει στην αυτοαξιολόγησή της, θα πρέπει η διοίκηση να αναρωτηθεί αν υπάρχουν όλες οι κατάλληλες προϋποθέσεις και κυρίως η υποστήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να την εφαρμόσει ικανοποιητικά.

Κεφάλαιο Τρίτο

Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η ευρωπαϊκή εμπειρία

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στην Ευρώπη δεν είναι κάτι καινούριο. Τα τελευταία χρόνια στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναπτύσσονται διάφορα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, έχοντας ως γνώμονα τις ιδιαίτερες ιστορικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες κάθε χώρας. Η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας είναι ζωτικής σημασίας για την απασχολησιμότητα, την κοινωνική συνοχή, και τη γενικότερη οικονομική και κοινωνική επιτυχία της Ευρώπης. Η ποιότητα αυτή, ωστόσο, είναι απαραίτητο να ελέγχεται συνεχώς και να βελτιώνεται, κάτι που απαιτεί αποτελεσματικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας που θα καλύπτουν όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Γίνεται σαφές ότι τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας θα πρέπει να βασίζονται σε αρχές που δεν περιορίζονται απλώς σε μια λίστα κριτηρίων. Θα πρέπει να καλλιεργηθεί ένα πνεύμα συνεχούς προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης (Αντωνίου, 2017). Επιπλέον, παρατηρείται μια ισχυρή τάση αποκέντρωσης και παροχής μεγαλύτερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να είναι πλέον σε θέση να αποκτήσουν περισσότερες αρμοδιότητες που θα τους δώσουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία σε θέματα διεύθυνσης, αξιοποίησης πόρων και ιδιαίτερα σε θέματα που έχουν να κάνουν με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την αξιολόγηση.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί βασικό μέλημα της πολιτικής συζήτησης για την εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ΕΕ. Η ανάγκη για πολιτικές και συστήματα που αποσκοπούν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης έχει αναγνωριστεί ευρέως σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το 2014, το Συμβούλιο κάλεσε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να ενισχύσει την αμοιβαία μάθηση και να στηρίξει τα κράτη μέλη στην ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας. Η παρούσα έκθεση προσφέρει μια επισκόπηση, τόσο για κάθε χώρα όσο και

συγκριτικά, της αξιολόγησης των σχολείων σε ολόκληρη την Ευρώπη, με στόχο να προωθήσει την ανταλλαγή γνώσεων σχετικά με προσεγγίσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Πραγματεύεται την αξιολόγηση των σχολείων υποχρεωτικής πλήρους φοίτησης εκπαίδευσης σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ, καθώς και στην Ισλανδία, τη Νορβηγία, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, και τη Τουρκία (Ευρυδίκη, 2015).

Η αξιολόγηση των σχολείων έχει ως στόχο την παρακολούθηση ή τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου ως σύνολο. Μπορεί να αφορά σε ένα ευρύ φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας και της μάθησης, ή/και σε όλες τις πτυχές της διοίκησης του σχολείου. Η αξιολόγηση των σχολείων διακρίνεται σε δύο βασικές κατηγορίες: την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία διενεργείται από αξιολογητές που δεν είναι μέλη του προσωπικού του εκάστοτε σχολείου, και την εσωτερική αξιολόγηση, που διενεργείται κυρίως από μέλη του προσωπικού.

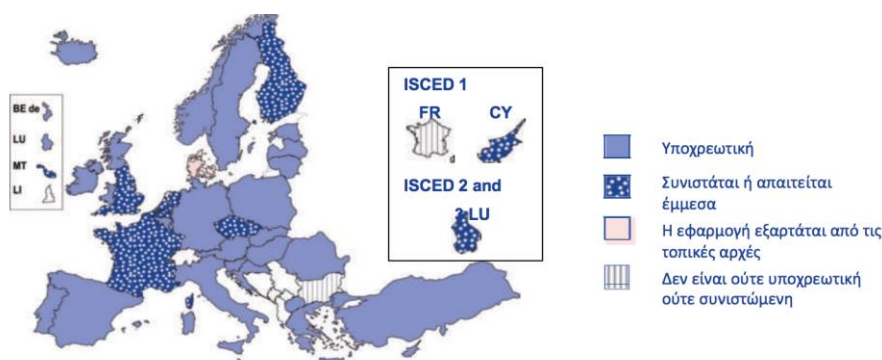
Ενώ η εξωτερική αξιολόγηση υπήρχε στην Ευρώπη, μόλις τα τελευταία 15 χρόνια η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων έχει θεσπιστεί νομοθετικά στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Οι πολιτικές βέβαια σχετικά με την εφαρμογή της ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, το θεσμικό πλαίσιο ορίζει ποιος συμμετέχει στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αυτονομία του προσωπικού του σχολείου.

Για τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης αξιοποιούνται πολλά εργαλεία όπως τα πλαίσια εξωτερικής αξιολόγησης, τη χρήση δεικτών που επιτρέπουν στα σχολεία να συγκριθούν με άλλα σχολεία, τη χρήση ειδικών εγχειριδίων, διαδικτυακών φόρουμ, καθώς και τη παροχή συμβουλών από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες και σε μεμονωμένες περιπτώσεις, την οικονομική υποστήριξη. Ο συνηθέστερος πάντως τρόπος παροχής υποστήριξης στα σχολεία σε ολόκληρη την Ευρώπη είναι μέσω κατευθυντήριων οδηγιών και εγχειριδίων. Το δεύτερο δημοφιλές εργαλείο είναι η διαμόρφωση ποιοτικών και ποσοτικών δεικτών και η συγκρισιμότητά τους.

Στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργούν παράλληλα και η συνήθης μορφή αλληλεπίδρασής τους είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης κατά την εξωτερική

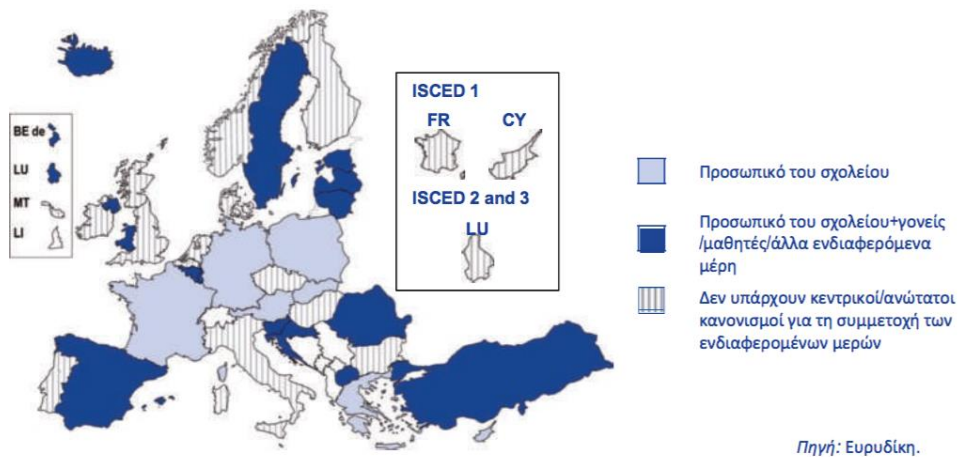
αξιολόγηση. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, επομένως δεν πρόκειται για ένα σύστημα που μπορεί να εξεταστεί μεμονωμένα σε κάθε χώρα χωρίς να αναφερθούμε στο γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης που εφαρμόζει η υπό εξέταση χώρα.

Κατά την τελευταία δεκαετία, πολλές χώρες κατέστησαν την προαιρετική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως υποχρεωτική βάση των κεντρικών κανονισμών με αποτέλεσμα, η εσωτερική σχολική αξιολόγηση να είναι πλέον υποχρεωτική στα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Όπου είναι υποχρεωτική, πρέπει να διενεργείται σε ετήσια βάση, ενώ είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις στις οποίες αυτό δεν ισχύει. Αντιθέτως, όπου δεν καθίσταται υποχρεωτική, γενικά αποτελεί αντικείμενο συστάσεων (Σχήμα 1) (Eurydice, 2015α).



Σχήμα 1: Καθεστώς εσωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τους κεντρικούς/άνωτατους κανονισμούς, πλήρους φοίτησης στην υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, 2013/14 (Eurydice, 2015β: 42)

Κάποια παραδείγματα τέτοιων πρακτικών αποτελούν η Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, όπου οι σχολικές μονάδες είναι υποχρεωμένες να εκπονούν έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης κάθε δύο χρόνια, το Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα), το Λουξεμβούργο και το Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία), όπου πρέπει να πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια, ενώ το διάστημα για τη Λετονία ανέρχεται στα έξι χρόνια (Σχήμα 2). Στην Εσθονία, κατατίθεται έκθεση τουλάχιστον κάθε τρία χρόνια και αυτό εξαρτάται από τη διάρκεια του σχεδίου ανάπτυξης που εφαρμόζει η σχολική μονάδα. Τέλος, στην Κροατία, τη Λιθουανία, την Ουγγαρία, και τη Σουηδία, οι κανονισμοί περί της εσωτερικής αξιολόγησης δεν καθορίζουν συγκεκριμένη συχνότητα (Eurydice, 2015β: 41-43).



Σχήμα. 2: Εμπλεκόμενα μέρη στην εσωτερική αξιολόγηση των σχολίων, σύμφωνα με τους κεντρικούς/ανώτατους κανονισμούς, πλήρους φοίτησης στην υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, 2013/14 (Eurydice, 2015β: 44).

3.1. Το παράδειγμα της Σουηδίας

Η Σουηδία είναι μια σκανδιναβική χώρα που παρ' ότι πληθυσμιακά δε διαφέρει σημαντικά από την Ελλάδα, αποτελεί χώρα-πρότυπο κράτους πρόνοιας. Ο όρος «αξιολόγηση» στη Σουηδία δεν είναι μονοδιάστατος, αλλά αναφέρεται σε τέσσερα δομικά στοιχεία της εκπαίδευσης:

- ✚ *Στην ατομική επίδοση των μαθητών και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, καθώς και στην αξιολόγηση των μαθητών σε επίπεδο τάξης, εκτός σχολείου και σε εξετάσεις ευρείας κλίμακας. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε συνεχή βάση από τους εκπαιδευτικούς με διάφορες μεθόδους και μέσω μιας Τράπεζας Θεμάτων. Όλη όμως αυτή η διαδικασία λαμβάνει χώρα παράλληλα με ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές δηλαδή ενθαρρύνονται να θέτουν οι ίδιοι στόχους, τους οποίους ελέγχουν αν επιτυγχάνουν, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.*
- ✚ *Στην επίδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου δηλαδή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται από τους διευθυντές των σχολείων και συνδέεται άμεσα με τη μισθοδοσία τους μέσω ενός αποκεντρωμένου συστήματος αμοιβών.*
- ✚ *Στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Με τον όρο αυτό εννοούμε την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, την οργάνωση στο σχολείο και τη σχολική ηγεσία. Για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολείων διεξάγονται επιθεωρήσεις σε εθνικό,*

περιφερειακό, αλλά και τοπικό και σχολικό επίπεδο παράλληλα με ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης. Οι αξιολογήσεις σε περιφερειακό επίπεδο λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ανάγκες και την τοπική οικονομία. Η περιφέρεια θέτει στόχους για τα σχολεία της αρμοδιότητάς της λαμβάνοντας τα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά και κάθε σχολείο στοχοθετεί για τον εαυτό του. Οι υπεύθυνοι της περιφέρειας παρακολουθούν και ελέγχουν τη σχολική απόδοση με βάση το σύστημα δεικτών ποιότητας τουλάχιστον δύο φορές τον χρόνο.

✚ Στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του Υπουργείου, το οποίο παρακολουθεί τα αποτελέσματα του συστήματος, όχι όμως και τη διαδικασία. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος λαμβάνονται υπόψη η συμμετοχή σε διεθνείς αξιολογήσεις, οι δείκτες των εθνικών αξιολογήσεων, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την Επιθεώρηση και οι εκθέσεις αξιολόγησης από τον Εθνικό Φορέα για την Εκπαίδευση. Το Υπουργείο και ο Εθνικός Φορέας Εκπαίδευσης έχει στη διάθεση του δύο βάσεις δεδομένων: τη βάση δεδομένων “SIRIS” και τη βάση δεδομένων “SALSA”. Η SIRIS περιέχει στατιστικά δεδομένα για τα σχολεία όπως τον αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών, την αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, τα προσόντα των εκπαιδευτικών (πτυχιούχοι, μεταπτυχιακοί, διδακτορικοί), τον αριθμό των μαθητών που γίνονται δεκτοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα των εθνικών εξετάσεων στο 9ο έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και των εξετάσεων στο λύκειο καθώς και τα αποτελέσματα των σχολείων όπως προκύπτουν από τη σχολική επιθεώρηση.

Η βάση δεδομένων SALSA περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με την αναλογία των μαθητών που στο 9ο έτος κατέχουν το βασικό επίπεδο γνώσεων με βάση τις διαπιστωμένες επιδόσεις τους στο 9ο έτος. Όλα τα παραπάνω δεδομένα είναι «ανοικτά» και διαθέσιμα στους εθνικούς επιθεωρητές, στους περιφερειακούς αξιολογητές, αλλά και στα σχολεία για την εσωτερική τους αυτοαξιολόγηση. Τέλος, η Σχολική Επιθεώρηση πραγματοποιεί τακτικές επισκέψεις σε όλα σχολεία, από την προσχολική εκπαίδευση έως την εκπαίδευση ενηλίκων και προσφέρει προφορική αλλά και γραπτή ανατροφοδότηση μέσω εκθέσεων σε τυποποιημένη φόρμα. Σε περίπτωση που μια εκπαιδευτική μονάδα δεν πληροί τις εθνικές απαιτήσεις η Σουηδική Επιθεώρηση Σχολείων (skolinspektionen) έχει τη δυνατότητα να ασκήσει πιέσεις, ώστε να διορθώσει τις δραστηριότητες της, αλλά και να κάνει χρήση

κυρώσεων. (π.χ. χρηματικό πρόστιμο ή ακόμη και ανάκληση της άδειας λειτουργίας σε περίπτωση ανεξάρτητου σχολείου).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της αξιολογικής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας που εφαρμόζεται υποχρεωτικά σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων των προγραμμάτων σπουδών και ο σχεδιασμός παρεμβάσεων για την ικανοποιητική και αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων αυτών. Καθώς το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποκεντρωτικό χαρακτήρα, κάθε σχολείο σχεδιάζει και διαμορφώνει τις διαδικασίες που θεωρεί αποτελεσματικότερες μόνο του. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της διαδικασίας της αξιολόγησης. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό συντάσσει μια έκθεση ποιότητας, στη σύνταξη της οποίας μπορούν να συμμετέχουν και οι γονείς των παιδιών. Εν συνεχεία, την έκθεση αυτή την υποβάλλει στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, οι οποίες με τη σειρά τους και βάσει των εκθέσεων αυτών, συντάσσουν μια νέα έκθεση για το σύνολο των σχολείων που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα τους. Οι ευρύτερες αυτές εκθέσεις δημοσιοποιούνται στην κοινότητα έτσι ώστε γονείς, μαθητές και οποιοσδήποτε άλλος εμπλεκόμενος ή ενδιαφερόμενος να έχει πρόσβαση σε αυτές. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ξεκινά με την αυτοανάλυση και την εκτίμηση περιβάλλοντος (ποιοί είμαστε), συνεχίζει με τη στοχοθέτηση και το σχεδιασμό (που θέλουμε να πάμε και πως θα φτάσουμε εκεί), και κλείνει με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (σε ποιο βαθμό τα καταφέραμε). Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολείων εξαρτάται από τρεις αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες:

1. Την ποιότητα της ανατροφοδότησης που παρέχεται στα σχολεία κατόπιν της εξωτερικής τους αξιολόγησης.
2. Την ικανότητα που έχουν οι εκπαιδευτικές μονάδες να αξιοποιούν εποικοδομητικά την παρεχόμενη ανατροφοδότηση.
3. Τον βαθμό επίδρασης των κινήτρων που δίνονται στα σχολεία ή αντίθετα των κυρώσεων που τους επιβάλλονται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης (Johannesson, I. & Lindblad, S. & Simola, H., 2002).

3.2. Η εμπειρία της αξιολόγησης στη Γαλλία

Στη Γαλλία το εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται σε μια συγκεντρωτική παράδοση, απότοκο του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης. Οι φορείς «αξιολόγησης» είναι:

- *Η Διεύθυνση Αξιολόγησης Σχεδιασμού και Επίδοσης (DEPP- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance)*, που έχει την ευθύνη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της «αξιολόγησης», καθορίζοντας τους δείκτες που επιτρέπουν τις συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.
- *Η Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας (IGEN – Inspection Générale de l'Éducation Nationale)* που έχει την ευθύνη της παρακολούθησης και της «αξιολόγησης» των επιθεωρητών, των διευθυντών και των συμβούλων. Είναι υπεύθυνη για την τελική «αξιολόγηση» σε σχέση με το διδακτικό περιεχόμενο, τα προγράμματα, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα σχολικά αποτελέσματα, συντάσσοντας ετήσιες εκθέσεις.
- *Η Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και Έρευνας (IGAENR- Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche)* που έχει την ευθύνη των προσλήψεων, των υποδομών, των μέσων και των οικονομικών πόρων. Η IGAENR διερευνά και αξιολογεί τις δομές των σχολικών δικτύων, την προσαρμογή των δομών αυτών στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, τις προσλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, τον σχολικό εξοπλισμό, τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και την οικονομική διαχείριση αυτών των μονάδων. Επίσης διενεργεί αξιολογήσεις σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, τις οποίες κοινοποιεί στις επιτροπές μορφωτικών υποθέσεων του Κοινοβουλίου.
- Τέλος, το *Ανώτατο Συμβούλιο της Εκπαίδευσης* είναι ένα συμβουλευτικό όργανο που υποστηρίζεται από συμβουλευτική επιτροπή που απαρτίζεται από εκπροσώπους των συνδικαλιστικών οργανώσεων, των συλλόγων των γονέων και των μαθητών και άλλων σχετικών φορέων. Έργο του είναι η υποβολή προτάσεων, μέσω των ετήσιων εκθέσεων που δημοσιεύει, σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού

συστήματος, τα προγράμματα σπουδών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (ΑΕΕ, Γαλλία).

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας, μέσω ζωντανής παρατήρησης του μαθήματος, διαλόγου με τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικών και διοικητικών κριτηρίων, ενώ το Διοικητικό Συμβούλιο του σχολείου συντάσσει την ετήσια έκθεση στόχων και αποτελεσμάτων. Η εξωτερική «αξιολόγηση» αφορά στη δομή του σχολείου και τον χαρακτήρα της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, συγκρίνει τις επιδόσεις των μαθητών του σχολείου στις εξετάσεις για το Εθνικό Απολυτήριο (Baccalaureat) αλλά και το ποσοστό εισαγωγής στα Πανεπιστήμια.

Μετά τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης, αναλύονται τα αποτελέσματα και ακολουθούν οι συστάσεις. Στη Γαλλία, σε ότι αφορά τη βαθμίδα του δημοτικού, η δέσμευση προς τις συστάσεις θεωρείται περισσότερο ηθική παρά συμβατική. Μετά από τις συστάσεις, τα σχολεία, οι αξιολογητές και οι αρμόδιες αρχές προχωρούν στην ανάληψη δράσεων που μπορούν να διακριθούν γενικά σε τρεις κατηγορίες:

1. Διορθωτικές ενέργειες (δράσεις που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση αδυναμιών και ελλείψεων), όπως για παράδειγμα η επιπλέον κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατόπιν συστάσεων των αξιολογητών ή οι πρόσθετοι πόροι για την αύξηση του προσωπικού.

2. Πειθαρχικά μέτρα (επιβάλλονται από τις αρμόδιες αρχές εκεί όπου οι διορθωτικές ενέργειες δεν είχαν αποτέλεσμα) και διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- αυτά που απευθύνονται στο προσωπικό του σχολείου και μπορεί να είναι πρόστιμα, κυρώσεις ή απόλυση
- εκείνα που αφορούν το σχολείο ως σύνολο (μείωση προϋπολογισμού, ακύρωση της νομικής βάσης του, οριστική παύση λειτουργίας)

3. Βελτιωτικές δράσεις όπου στόχος είναι η αναγνώριση, διάδοση και προώθηση των καλών πρακτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

Η κουλτούρα της αξιολόγησης στη Γαλλία είναι πρόσφατη και με αργούς ρυθμούς επιχειρείται η μετατροπή της εποπτείας σε παιδαγωγικό έλεγχο που συνοδεύεται από υποστήριξη και συμβουλευτική. (European Commission/ Eurydice).

3.3. Το μοντέλο αξιολόγησης της Αγγλίας

Στην Αγγλία την ευθύνη της «αξιολόγησης» έχει ο περιβόητος OFSTED που υπάγεται στο Στέμμα και έχει την ευθύνη της οργάνωσης επιθεώρησης των σχολείων, του καθορισμού των κριτηρίων «αξιολόγησης», παίρνει ειδικά μέτρα για τα «μη αποτελεσματικά σχολεία», όπως συχνή επιθεώρηση, αλλαγή διευθυντή ή κλείσιμο σχολικής μονάδας και της δημοσίευσης των αποτελεσμάτων, ενημερώνοντας μαθητές και γονείς. Από το 2010, συντάσσεται ετήσια έκθεση με τη συμμετοχή γονέων και μαθητών για τα λεγόμενα «κακά» σχολεία, ενώ τα «καλά» σχολεία έχουν αυτή την υποχρέωση κάθε πέντε χρόνια. Η «αξιολόγηση» διεξάγεται σε τέσσερις άξονες:

A) Μαθησιακά επιτεύγματα.

B) Ποιότητα διδασκαλίας.

Γ) Ηγεσία και διοίκηση.

Δ) Συμπεριφορά και ασφάλεια μαθητών.

Κατά τη διαδικασία της εξωτερικής «αξιολόγησης», ο OFSTED ειδοποιεί μια μέρα πριν το σχολείο, το οποίο είναι υποχρεωμένο να στείλει όλα τα αρχεία και τις προηγούμενες εκθέσεις «αξιολόγησης». Οι επιθεωρητές παίρνουν συνέντευξη από τον διευθυντή, το προσωπικό και επιλεκτικά από μαθητές και γονείς, γίνεται επί τόπου παρατήρηση της διδασκαλίας, ελέγχονται τα τετράδια των μαθητών στα οποία πρέπει να φαίνονται οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι για κάθε μαθητή, αλλά και ο «διάλογος» του καθηγητή με τον μαθητή για την επίτευξη αυτών των στόχων. Επιπλέον, γίνεται έλεγχος κατά πόσο τηρούνται οι εφημερίες και η ασφάλεια κατά την είσοδο και την έξοδο των μαθητών. Τα αποτελέσματα κοινοποιούνται στο Διοικητικό Συμβούλιο του σχολείου, στον διευθυντή, στους γονείς, στην τοπική αρχή που συχνά είναι και ο χρηματοδότης και δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του OFSTED.

Η εσωτερική «αξιολόγηση» στοχεύει στον υψηλό βαθμό αυτονομίας, καθορίζει τους ετήσιους στόχους και μετρά την επίδοση. Διεξάγεται μέσω ηλεκτρονικής φόρμας αξιολόγησης προόδου με βάση τα κριτήρια του OFSTED, στην οποία φαίνονται οι αδυναμίες και οι δράσεις του σχολείου. Ανά πάσα στιγμή μπορεί να γίνει αιφνιδιαστική παρατήρηση του μαθήματος και έλεγχος των τετραδίων των μαθητών από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον υπεύθυνο μαθήματος (π.χ. Head of Science). Αυτός ο έλεγχος γίνεται προγραμματισμένα μία φορά το τρίμηνο. Στην έκθεση του σχολείου πρέπει να

περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του, οι απόψεις των μαθητών και των γονέων, τα επιτεύγματα των μαθητών, με ιδιαίτερο βάρος στις επιδόσεις τους στο Εθνικό Απολυτήριο (GCSE), η ποιότητα των παροχών και η αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Αυτό το σκληρό σύστημα οδηγεί και στα πιο σκληρά αποτελέσματα. Η ταξική διαφοροποίηση των σχολείων στην Αγγλία είναι εμφανέστατη στα αναλυτικά προγράμματα, στα βιβλία, στα φύλλα αξιολόγησης. Αυτός ο διαχωρισμός αντανακλάται και στις επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις.

Μέσα από αυτήν την σύντομη αναφορά της στάσης που έχει τηρήσει η Ε.Ε. και τον τρόπο διεξαγωγής της αξιολόγησης σε πολλά κράτη-μέλη της, καθίσταται σαφές ότι όντας μέλη μιας ευρύτερης κοινωνίας όπου η οικονομία είναι ολοένα και περισσότερο ανταγωνιστική και βασισμένη στη γνώση, κι έχοντας ως δεδομένο ότι το ανθρώπινο δυναμικό είναι ο κυριότερος της πόρος, η Ε.Ε. εστιάζει την προσοχή της στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν ανθρώπινο δυναμικό εξειδικευμένο κι ανταγωνιστικό από άποψη ποιότητας, καινοτομίας και παραγωγικότητας.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Τέταρτο

Μεθοδολογία Ανάλυσης

Το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης έχει πολλάκις βρεθεί στο επίκεντρο συζητήσεων και έχει εγείρει προβληματισμούς λόγω των διάφορων παραμέτρων που σχετίζονται με το θέμα αυτό. Το ποιος είναι ή ποιος πρέπει να είναι ο στόχος της αξιολόγησης αυτής, το τι αξιολογείται και το τι πρέπει να αξιολογείται, το ποιος αξιολογεί και το ποιος πρέπει να αξιολογεί, το πότε και πόσο συχνά γίνεται ή πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση, το ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των στελεχών της εκπαίδευσης στη διαδικασία της αξιολόγησης καθώς και άλλα σχετικά ζητήματα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για ολόκληρη την κοινωνία στην οποία εντάσσεται το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της μεθοδολογίας της έρευνας που υλοποιήθηκε γύρω από το άκρως αυτό επίκαιρο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Γίνεται αναφορά στον σκοπό της έρευνας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε καθώς και το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα.

4.1. Σκοπός και Αναγκαιότητα της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, καταγράφονται οι στάσεις που διαμορφώνονται γύρω από την αξιολόγηση από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επιπλέον αποτυπώνονται οι απόψεις τους τόσο για την κουλτούρα που επικρατεί μέσα στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, όσο και ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σκοπός της εργασίας είναι η ανίχνευση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ αυτών των «φαινομενικά» ανεξάρτητων μεταβλητών, εάν δηλαδή και κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους επηρεάζονται από την ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στον σχολικό οργανισμό, καθώς και αν η αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζεται από την αξιολόγηση.

Καθίσταται σαφές ότι η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που παρέχουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς ως προς το έργο τους, ενώ παράλληλα διευκολύνει τον αναστοχασμό

καθώς και την αξιοποίηση νέων γνώσεων στο χώρο εργασίας τους. Στον Ελλαδικό χώρο το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει απασχολήσει την παιδαγωγική σκέψη και έρευνα ως επί το πλείστον σε θεωρητικό επίπεδο εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου. Παράλληλα οι εμπειρικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί, παρουσιάζουν τοπικό χαρακτήρα, καθώς αφορούν συγκεκριμένους γεωγραφικούς νομούς. Συνεπώς, κρίνουμε αναγκαία την διεξαγωγή μιας έρευνας ώστε να διαπιστωθεί εάν και σε τι βαθμό είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει ως προς τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

4.2 Επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Από την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και από τη παράθεση των διαφόρων προτάσεων και νόμων αλλά και προβληματισμών σχετικά με την αξιολόγηση προέκυψαν οι παρακάτω στόχοι:

- Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη του θεσμού της αξιολόγησης, τους φορείς αξιολόγησης, τον σκοπό ύπαρξης αξιολογικού συστήματος, τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και την ύπαρξη κινήτρων για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού.
- Να ανιχνευθεί η ύπαρξη πιθανής συνάφειας – σχέσης ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης.
- Να ανιχνευθεί η ύπαρξη πιθανής συνάφειας – σχέσης ανάμεσα στην έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς το αξιολογικό σύστημα και στην κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που θα διαμορφώσουν την πορεία της μελέτης, διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης;

2. Υπάρχει κουλτούρα εμπιστοσύνης στα σχολεία η οποία να υποστηρίζει την ατομική αξιολόγηση;

Ειδικότερα, μέσα από αυτό το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτουν οι εξής επιμέρους ερωτήσεις:

- Ποια πρέπει να είναι, κατά τη γνώμη τους, η συχνότητα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;
- Σε ποιους, από τους πιθανότερους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα;
- Ποια είναι τα σημαντικότερα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;
- Επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών το σύστημα αξιολόγησης;
- Ποιοι θεωρούνται οι καταλληλότεροι για το ρόλο του αξιολογητή και ποια προσόντα θα πρέπει να διαθέτουν;

4.3 Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική καθώς το σημείο εκκίνησης είναι η διατύπωση μιας θεωρίας, βάσει της οποίας διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίου τα δεδομένα, που αναλύονται στατιστικά, ώστε ν' απαντηθούν τα ερωτήματα, που τέθηκαν. Στην προκειμένη περίπτωση, στόχος της είναι η ανίχνευση σχέσεων μεταξύ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους-επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Επιπλέον, αναζητείται η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην κουλτούρα εμπιστοσύνης και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Γίνεται χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου για την συλλογή των δεδομένων και επιχειρείται η στατιστική ανάλυσή τους με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS.

4.3.1. Δείγμα

Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε ένα δείγμα 110 εκπαιδευτικών, όλων των ηλικιών, που υπηρετούν σε ολιγοθέσια και σε πολυθέσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυρίως της Πελοποννήσου, της Στερεάς Ελλάδας, της Δυτικής Ελλάδας και των Κυκλάδων. Η επιλογή των παραπάνω περιφερειών δεν είναι τυχαία, αλλά θεωρείται βολική καθώς τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε άτομα, γνωστά στην ερευνήτρια, που διδάσκουν σε σχολεία των εν λόγω περιφερειών και στη συνέχεια προωθήθηκαν από τους ίδιους στα σχολεία που εργάζονται. Η δειγματοληψία, βάσει της οποίας προέκυψε το δείγμα, είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία. Το δείγμα που επιλέχθηκε αποτελεί μια «μικρογραφία» του πληθυσμού, κοινώς είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Έτσι, τόσο τα συμπεράσματα, όσο και οι γενικεύσεις μας, μπορούμε να εξασφαλίσουμε ότι θα είναι έγκυρα (Levy & Lemeshow, 2008: 117-119).

4.3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, ως μέσο συγκέντρωσης δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητη η χρήση ενός ερωτηματολογίου (το οποίο παρατίθεται ολοκληρωμένο στο τέλος της εργασίας – βλ. Παράρτημα Α) που περιλαμβάνει 3 ενότητες και συνολικά 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου με υποερωτήματα. Η δόμηση του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο έρευνας που υλοποιήθηκε το 2018 στον νομό Λαρίσης (*Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης στο ελληνικό σχολείο- Έυφτερά*).

Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα (ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ) οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τα δημογραφικά στοιχεία (όπως είναι το φύλο, η ηλικία, έτη προϋπηρεσίας), καθώς και μερικούς προσωπικούς – επαγγελματικούς παράγοντες (π.χ. εκπαιδευτικό επίπεδο, εργασιακή σχέση).

Η δεύτερη ενότητα *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ & ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ* αφορά στην αντίληψη των στάσεων – αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους και περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΝΑΙ-ΟΧΙ, Ναι-Όχι-Δεν έχω άποψη, 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, με τη λεκτική περιγραφή :1- Καθόλου, 2-Λίγο,

3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ). Οι ερωτήσεις αφορούν τόσο γενικά στοιχεία για τον θεσμό της αξιολόγησης και τη χρησιμότητά του, όσο και ειδικότερα στοιχεία σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθώς και τα κίνητρα για τον αξιολογούμενο.

Η τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά στην κουλτούρα εμπιστοσύνης της σχολικής μονάδας αλλά και απέναντι στους φορείς που πραγματοποιούν την αξιολόγηση. Εδώ οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους (μέσω μιας 6-βαθμης κλίμακας τύπου Likert, που κυμαινόταν από το 1 – «Διαφωνώ απόλυτα» έως το 6 – «Συμφωνώ απόλυτα») σε μία σειρά από προτάσεις της ψυχομετρικής κλίμακας OmnibusTScale που αναπτύχθηκε από τους Hoy και Tschannen-Moran (2003), η οποία είχε προηγουμένως μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από την αρχική της αγγλική. Η κλίμακα αυτή μετρά τρεις διαστάσεις της εμπιστοσύνης, συμπεριλαμβανομένης της εμπιστοσύνης στον διευθυντή, την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και την εμπιστοσύνη στον πελάτη (γονείς/μαθητές).

4.3.3. Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων και η γραφική τους απεικόνιση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 27.0 και με το πρόγραμμα Microsoft_Excel. Σε περιγραφικό επίπεδο, μελετήθηκαν η μέση τιμή, η συχνότητα και η τυπική απόκλιση, ενώ παράλληλα για την παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων κατασκευάστηκαν γραφήματα.

Κεφάλαιο Πέμπτο

Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Ενότητα Α: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, έτσι όπως προκύπτουν από τις 5 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

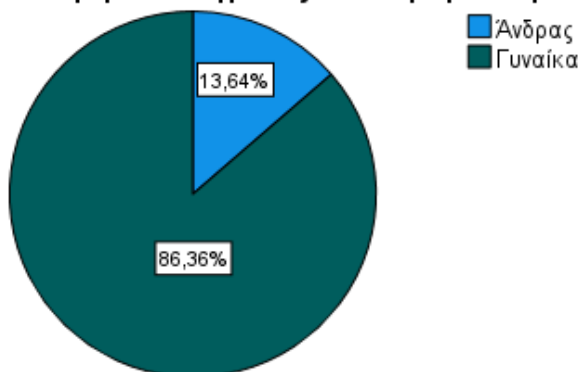
1. Φύλο

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προκύπτει ότι το 86,4% των ερωτηθέντων είναι Γυναίκες και μόλις το 13,6% είναι Άνδρες εκπαιδευτικοί.

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	15	13,6	13,6	13,6
	Γυναίκα	95	86,4	86,4	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο



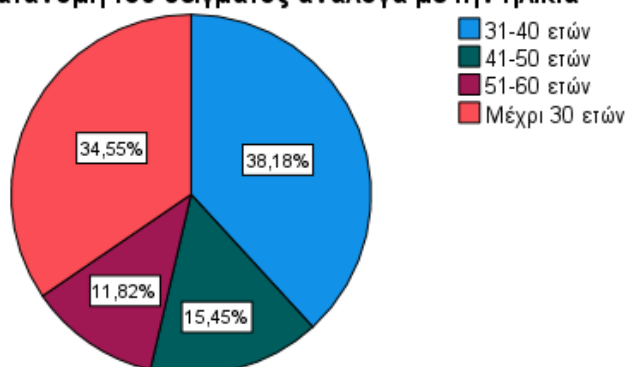
2. Ηλικία

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (38,2%) ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 31-40 ετών, ενώ αμέσως μετά ακολουθεί η κατηγορία μέχρι 30 ετών, με 34,5%. Το μικρότερο ποσοστό κατέχει η ηλικιακή ομάδα που αφορά εκπαιδευτικούς μεταξύ 51-60 ετών, καλύπτοντας το 11,8% του δείγματος.

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31-40 ετών	42	38,2	38,2	38,2
	41-50 ετών	17	15,5	15,5	53,6
	51-60 ετών	13	11,8	11,8	65,5
	Μέχρι 30 ετών	38	34,5	34,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία



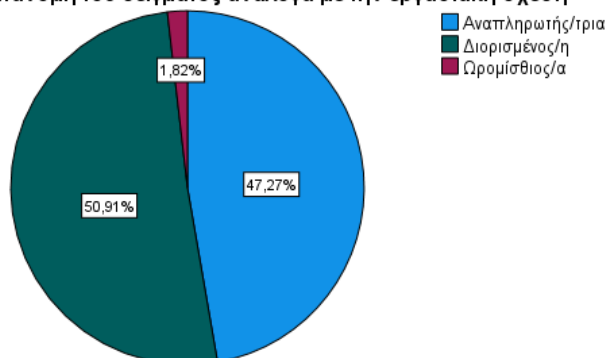
3. Εργασιακή σχέση

Όσον αφορά την εργασιακή σχέση του δείγματος, φαίνεται πως τα ποσοστά αναπληρωτών εκπαιδευτικών και μόνιμων σχεδόν ταυτίζονται (47,3% & 50,9% αντίστοιχα), ενώ μόλις 2 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται με σύμβαση ωρομίσθιου.

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την εργασιακή σχέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής/τρια	52	47,3	47,3	47,3
	Διορισμένος/η	56	50,9	50,9	98,2
	Ωρομίσθιος/α	2	1,8	1,8	100,0
Total		110	100,0	100,0	

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την εργασιακή σχέση



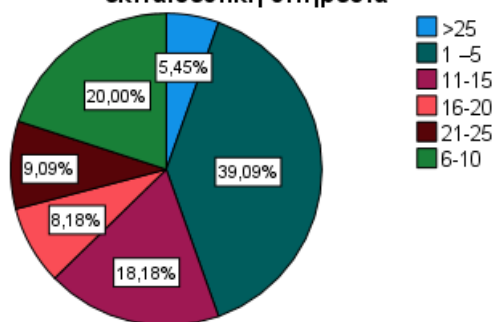
4. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα, έχουν 1-5 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο ιστορικό τους (39,1%). Αυτή είναι και η επικρατούσα τιμή του δείγματος που συγκεντρώσαμε. Αμέσως μετά ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη (20,0%), ενώ το μικρότερο ποσοστό αφορά εκείνους με εκπαιδευτική υπηρεσία μεγαλύτερη των 25 ετών (5,5%). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν συνολικά μόλις 6 από τους 110 ερωτηθέντες, ενώ στη μεγαλύτερη κατηγορία, 1-5 έτη, ανήκουν 43 από τους ερωτηθέντες.

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>25	6	5,5	5,5	5,5
	1 –5	43	39,1	39,1	44,5
	11-15	20	18,2	18,2	62,7
	16-20	9	8,2	8,2	70,9
	21-25	10	9,1	9,1	80,0
	6-10	22	20,0	20,0	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία



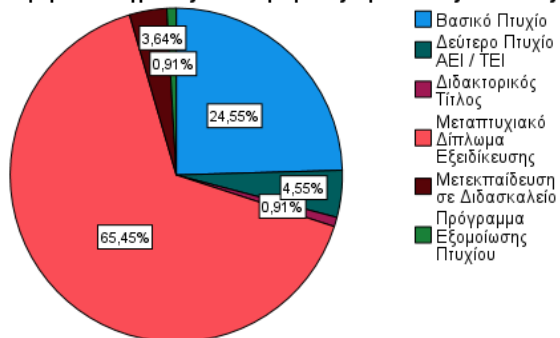
5. Πρόσθετες Σπουδές

Το 75% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει κάνει πρόσθετες σπουδές πέρα από τις αρχικές του. Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι μεταπτυχιακές σπουδές (65,5%) και ακολουθούν με παρόμοια ποσοστά η κατοχή δεύτερου πτυχίου (4,5%) και η μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο (3,6%), ενώ μόλις το 25% φαίνεται να είναι κάτοχος μόνο του βασικού πτυχίου.

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις πρόσθετες σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Βασικό Πτυχίο	27	24,5	24,5	24,5
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ	5	4,5	4,5	29,1
Διδακτορικός Τίτλος	1	,9	,9	30,0
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	72	65,5	65,5	95,5
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	4	3,6	3,6	99,1
Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου	1	,9	,9	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις πρόσθετες σπουδές



Ενότητα Β: Αξιολόγηση & Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια προσπάθεια ανίχνευσης των στάσεων – αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους και περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ναι-Όχι, Ναι-Όχι-Δεν έχω άποψη, 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, με τη λεκτική περιγραφή = Καθόλου-Λίγο-Μέτρια-Αρκετά-Πολύ). Οι ερωτήσεις αφορούν τόσο γενικά στοιχεία για τον θεσμό της αξιολόγησης και τη χρησιμότητά του, όσο και ειδικότερα στοιχεία σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθώς και την ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο.

1. Προηγούμενη εμπειρία στην αξιολόγηση

Στις πρώτες 4 ερωτήσεις διερευνάται η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση αλλά και την παρακολούθηση του μαθήματός τους από κάποιον ανώτερο ιεραρχικά από αυτούς (Διευθυντής/Σύμβουλος). Από τα ευρήματα προκύπτει ότι 56% έχει αξιολογηθεί άτυπα στη διάρκεια της καριέρας του από τον Διευθυντή του σχολείου και μάλιστα το 45,5% το ανακαλεί ως θετική εμπειρία, ενώ μόλις το 5,5% ως αρνητική.

1. Έχετε αξιολογηθεί άτυπα στη διάρκεια της καριέρας σας ως εκπαιδευτικός από τον Διευθυντή του Σχολείου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	56	50,9	50,9	50,9
	OXI	54	49,1	49,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

2. Κρίνετε ως θετική ή αρνητική αυτή την εμπειρία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρνητική	6	5,5	5,5	5,5
	Δεν έχω άποψη	54	49,1	49,1	54,5
	Θετική	50	45,5	45,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Αναφορικά με το εάν έχει παρακολουθήσει ο σχολικός σύμβουλος το μάθημα του εκπαιδευτικού στην τάξη τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων είναι χαμηλά και συγκεκριμένα ανέρχονται στο 36,4%. Επιπλέον, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματός μας δεν είχε κάποια παρόμοια εμπειρία, δεν μπόρεσαν να την χαρακτηρίσουν ως θετική ή αρνητική.

3. Παρακολούθησε ποτέ Σχολικός Σύμβουλος το μάθημα σας στην τάξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	40	36,4	36,4	36,4
	OXI	70	63,6	63,6	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

4. Κρίνετε ως θετική ή αρνητική αυτή την εμπειρία;

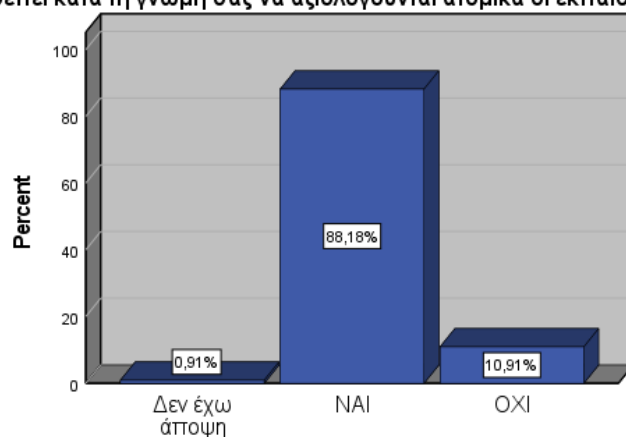
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρνητική	22	20,0	20,0	20,0
	Δεν έχω άποψη	55	50,0	50,0	70,0
	Θετική	33	30,0	30,0	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

II. Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

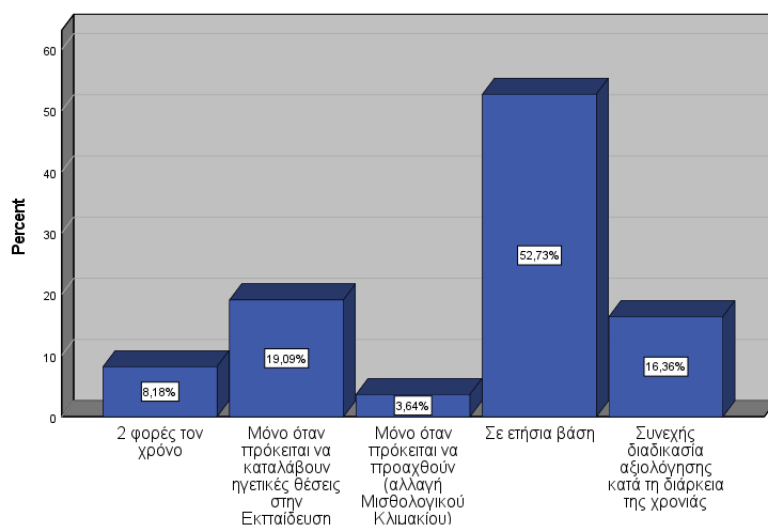
Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση, μέσα από μια ομάδα ερωτήσεων, ξεκινώντας από την αναγκαιότητα ή μη του θεσμού της ατομικής αξιολόγησης. Αρχικά, υπέρ της αξιολόγησης τάσσεται το 88,2%, που θεωρεί ότι πρέπει να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί, ενώ αρνητικό είναι μόλις το 10,9%. Η πλειοψηφία, κρίνει ως επαρκή συχνότητα της αξιολόγησης την ετήσια συχνότητα, σε ποσοστό 52,7%, ενώ η επιλογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αμέσως πριν λάβουν κάποια προαγωγή καθηκόντων υποστηρίχθηκε μόλις από το 22,7% των ερωτηθέντων.

Τα αποτελέσματα φαίνονται και στο παρακάτω ραβδόγραμμα.

5. Πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί;



6. Αν ναι, σε ποια συχνότητα;



III. Σκοποί ατομικής αξιολόγησης

Έχοντας ως απώτερο σκοπό την εύρεση απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει, αρχικά θα ανιχνεύσουμε τους πιθανούς σκοπούς της αξιολόγησης, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο και λιγότερο σημαντικούς. Προκειμένου να δοθεί μία ξεκάθαρη εικόνα κρίθηκε απαραίτητη η ομαδοποίηση των 18 επιλογών και η ένταξή τους σε 4 ευρύτερους σκοπούς αξιολόγησης (όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα).

Πιθανοί σκοποί της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

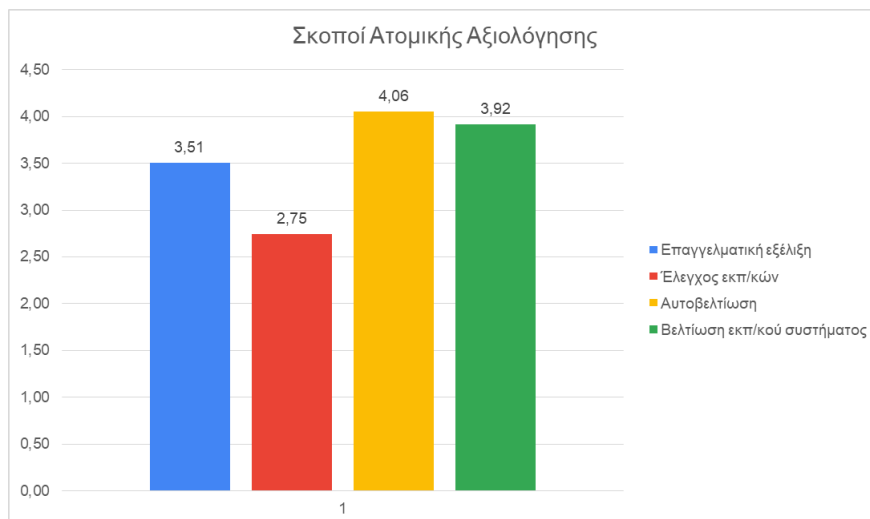
Αυτοβελτίωση	Επαγγελματική εξέλιξη	Έλεγχος εκπαιδευτικών	Βελτίωση εκπ/κού συστήματος
3. Την αυτοενημέρωσή τους	1.Τη βαθμολογική τους εξέλιξη	8. Τον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας τους	5. Τον εντοπισμό αυτών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης
4. Την αυτοβελτίωσή τους μέσω μηχανισμών ανάδρασης	2.Τη μισθολογική τους εξέλιξη	13. Την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	6. Την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών
9. Την ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν	10. Την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης		7. Τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο

11. Την ανατροφοδότησή τους σχετικά με το έργο τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του			15. Την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης
12. Τη δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση			17. Την άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων
14. Τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών στην τάξη			18. Την επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος
16. Τη βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών			

Μέσες Τιμές των Σκοπών της Αξιολόγησης

	M	T.A.	Κλίμακα	N	Cronbach's Alpha
Αυτοβελτίωση	4,06	1,001	1-5	110	,906
Επαγγελματική εξέλιξη	3,51	1,237	1-5	110	,742
Έλεγχος εκπ/κών	2,75	1,357	1-5	110	,610
Βελτίωση εκπ/κού συστήματος	3,92	1,055	1-5	110	,809

Από τις μέσες τιμές των μεταβλητών διαπιστώνεται ότι υπάρχει σαφής συμφωνία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους σκοπούς αξιολόγησης. Καθίσταται σαφές ότι η αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=4,06) κατέχει την σημαντικότερη θέση, ενώ ακολουθούν η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Μ.Τ.=3,92) και η επαγγελματική τους εξέλιξη (Μ.Τ.=3,51) με εξίσου υψηλά ποσοστά. Ως προς τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=2.75), φαίνεται να εκφράζουν ουδέτερη προς αρνητική γνώμη.



IV. Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης

Εν συνεχεία, παρατίθεται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποια κριτήρια, κατά την ατομική αξιολόγηση. Και εδώ ακολουθήθηκε η προηγούμενη διαδικασία, με την ανάδειξη 4 βασικών κριτηρίων.

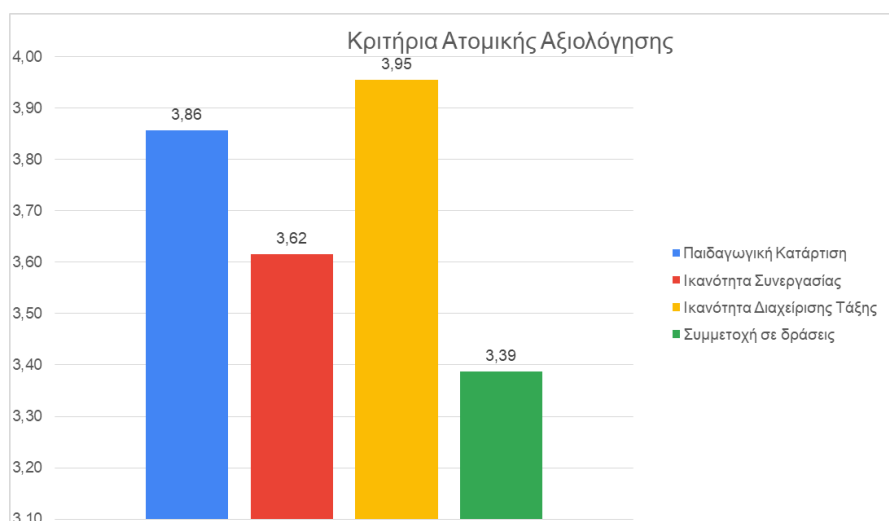
Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης

Παιδαγωγική Κατάρτιση	Ικανότητα Συνεργασίας	Ικανότητα Διαχείρισης Τάξης	Συμμετοχή σε δράσεις
1. Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας	4. Συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο	9. Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	8. Διεκπεραίωση εξοδιδασκτικών καθηκόντων
2. Διδακτική ικανότητα	5. Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου	11. Επίδοση των μαθητών	10. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας
3. Παιδαγωγική κατάρτιση	6. Συνεργασία με τους συναδέλφους	12. Διαχείριση της τάξης	14. Συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες
15. Κατοχή επιστημονικών τίτλων	7. Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	13. Σχέσεις με τους μαθητές	16. Γενικότερη κοινωνική δράση
17. Επαγγελματική εμπειρία			19. Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις
18. Μεθοδολογία αξιολόγησης μαθητών			20. Συμμετοχή σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας

Μέσες Τιμές των Κριτηρίων της Αξιολόγησης

	M	T.A.	Κλίμακα	N	Cronbach's Alpha
Παιδαγωγική Κατάρτιση	3,86	0,942	1-5	110	,843
Ικανότητα Συνεργασίας	3,62	1,035	1-5	110	,863
Ικανότητα Διαχείρισης Τάξης	3,95	0,967	1-5	110	,827
Συμμετοχή σε δράσεις	3,39	1,085	1-5	110	,886

Από τις μέσες τιμές των μεταβλητών διαπιστώνεται ότι υπάρχει σαφής συμφωνία των εκπαιδευτικών αναφορικά τα κριτήρια αξιολόγησης. Φαίνεται πως τόσο η ικανότητα διαχείρισης της τάξης (Μ.Τ.=3,95) όσο και η παιδαγωγική κατάρτιση (Μ.Τ.=3,86) αποτελούν τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού, ενώ ακολουθούν με εξίσου υψηλά ποσοστά η ικανότητα συνεργασίας (Μ.Τ.=3,62) και η συμμετοχή σε δράσεις (Μ.Τ.=3,39).



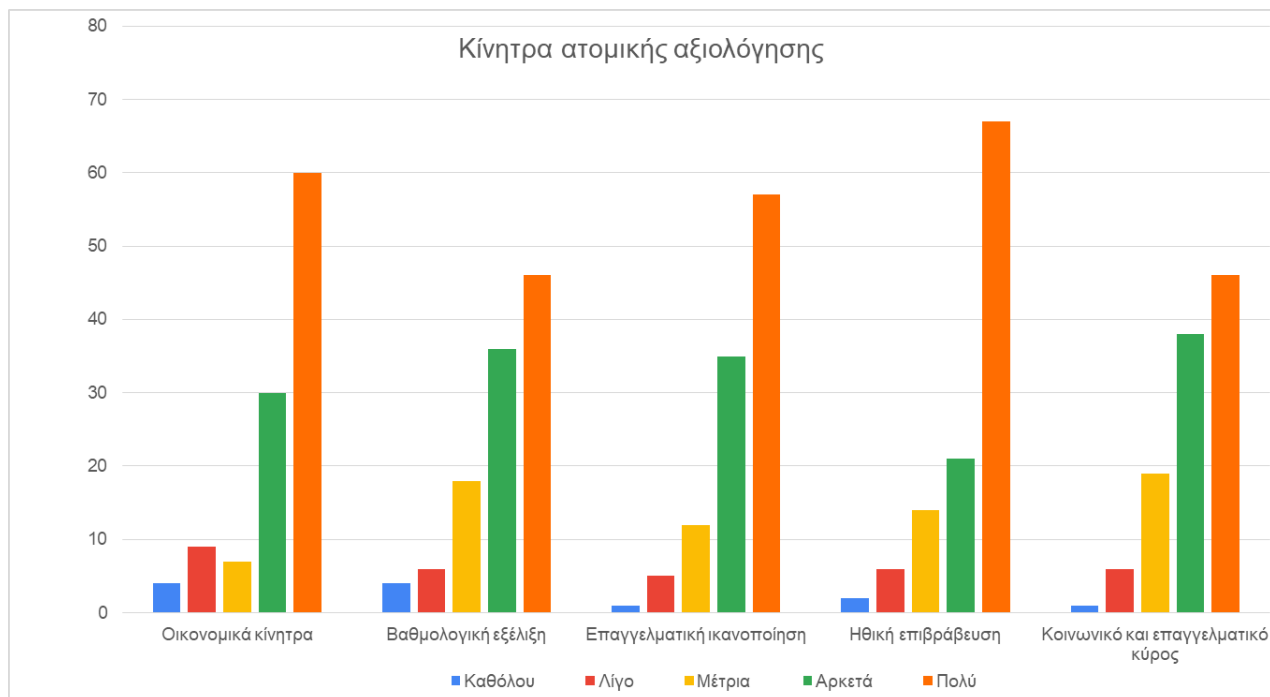
Στην ερώτηση αν η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής του αξιολόγησης, η

συντριπτική πλειοψηφία απάντησε θετικά (90%), καθιστώντας έτσι απαραίτητη για την υποκίνηση της ατομικής αξιολόγησης την ύπαρξη κάποιων κινήτρων.



Έπειτα αξιολογήθηκαν ορισμένα κίνητρα, προκειμένου να διαπιστώσουμε πόσο σημαντικά τα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα ως προς τι θα τους έκανε να λάβουν μέρος στην αξιολόγηση. Ρωτήσαμε για τα οικονομικά κίνητρα, για τη βαθμολογική τους εξέλιξη, την επαγγελματική ικανοποίηση, την ηθική επιβράβευση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης, το κοινωνικό καθώς και το επαγγελματικό τους κύρος. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως η ηθική επιβράβευση αποτελεί το μεγαλύτερο κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς καθώς το 60,9% το θεωρεί πολύ σημαντικό, ενώ μόλις 2 άτομα ποσοστό 2,8% φαίνεται να μην τους ενδιαφέρει καθόλου.

Ακολούθως η ύπαρξη οικονομικών κινήτρων παίζει θετικό ρόλο στην διεξαγωγή ατομικής αξιολόγησης (54,5%) και μόλις το 6,4% το κρίνει ουδέτερα. Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολύ ισχυρό κίνητρο για το 51,8% του δείγματος μας και αρκετά σημαντικό για το 31,8% του δείγματος. Τέλος, η βαθμολογική εξέλιξη καθώς και το κοινωνικό και το επαγγελματικό τους κύρος φαίνεται να είναι πολύ σημαντικό για το 41,8% των ερωτηθέντων και αντιστοίχως αρκετά σημαντικό για το 32,7% και 34,5%.



Ενότητα Γ: Κουλτούρα Εμπιστοσύνης

Οι επόμενες ερωτήσεις σχετίζονται με τη σημασία της συμμετοχής διαφόρων φορέων στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς και την ύπαρξη κουλτούρας εμπιστοσύνης στα σχολεία όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, η οποία θα υποστήριζε την ατομική αξιολόγηση. Σχετικά με τους φορείς υλοποίησης της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες θεώρησαν, όπως αναμενόταν, πολύ σημαντική τη συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού σε ποσοστό 59,1%, αρκετά σημαντική σε ποσοστό 32,7% ενώ η επιλογή καθόλου δεν πήρε καμία απάντηση.

Έπειτα, ρωτήθηκαν για τη σημασία της συμμετοχής του διευθυντή του σχολείου, και το μεγαλύτερο ποσοστό (47,3%) συγκέντρωσε η απάντηση «αρκετά», το 17,3% απάντησε «πολύ σημαντική», ενώ το 4,5% και το 6,4% «καθόλου» και «λίγο» αντίστοιχα.

Η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου θεωρείται αρκετά σημαντική με ποσοστό (33,6%), ενώ φαίνεται πως μέτρια σημαντική αποτελεί για το μεγαλύτερο πλήθος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με ποσοστό 37,3%. Τέλος πολύ σημαντική φαίνεται να είναι μόλις για το 7,3%, ενώ καθόλου για το 8,2% του δείγματός μας.

Η σημασία της συμμετοχής του διοικητικού προϊστάμενου είναι μέτρια (39,1%), ενώ πολύ κοντά σε αυτά τα ποσοστά είναι και το ποσοστό που δεν τη θεωρεί καθόλου σημαντική (20,9%). Αντίθετα, πολύ σημαντική τη θεωρεί μόλις το 5,5%.

Η συμβολή της επιτροπής αξιολογητών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να είναι μέτριας σημασίας σύμφωνα με το 28,2%.

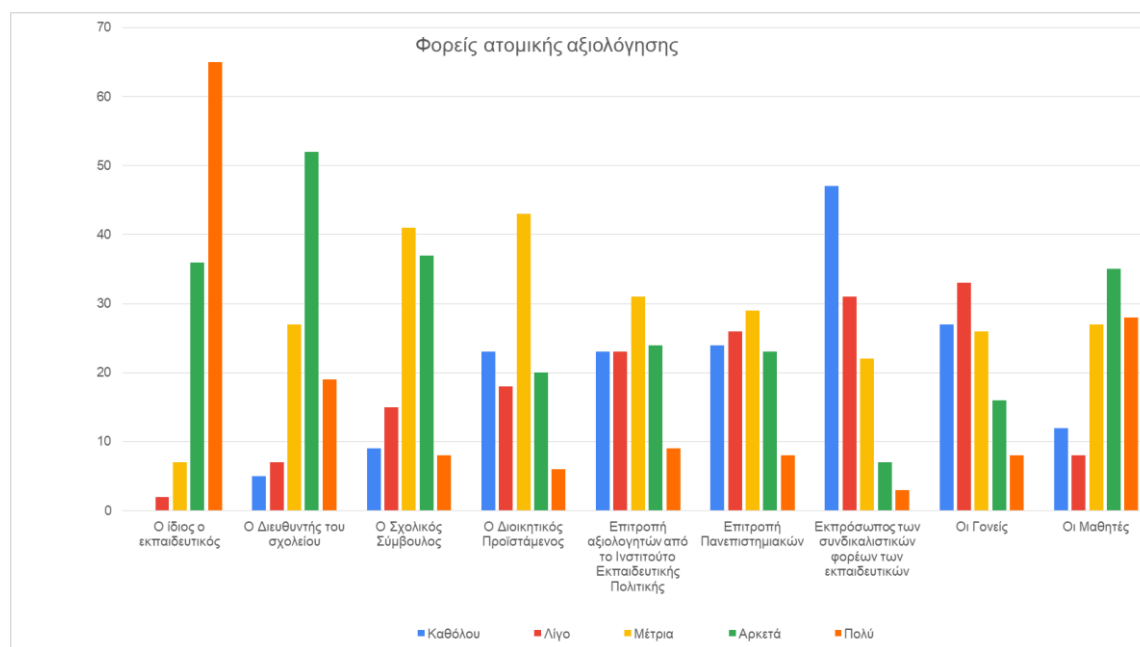
Για τη σημασία της συμμετοχής της επιτροπής Πανεπιστημιακών στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης, η επικρατέστερη απάντηση είναι «μέτρια», σε ποσοστό 26,4%, ενώ πολύ κοντά σε αυτό το ποσοστό βρίσκεται η απάντηση «καθόλου», με ποσοστό 21,8%.

Ακόμη, η συμμετοχή εκπροσώπου των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών στην ατομική αξιολόγηση δεν θεωρείται καθόλου σημαντική για το 42,37% του δείγματος, ενώ πολύ σημαντική τη θεωρεί μόλις το 2,7% του δείγματος, που αντιστοιχεί σε 3 ερωτηθέντες.

Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν λίγο απάντησε το 30%, μέτρια το 23,6% και καθόλου το 24,5%. Είναι από τις λίγες περιπτώσεις που η απάντηση είναι σχετικά αμφιλεγόμενη, αφού δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη εικόνα από το δείγμα.

Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εκτιμήθηκε θετικά και η επικρατέστερη απάντηση είναι το «αρκετά», με ποσοστό 31,8%. Ακολουθούν οι απαντήσεις «πολύ» με ποσοστό 25,5% και «μέτρια» με ποσοστό 24,5%.

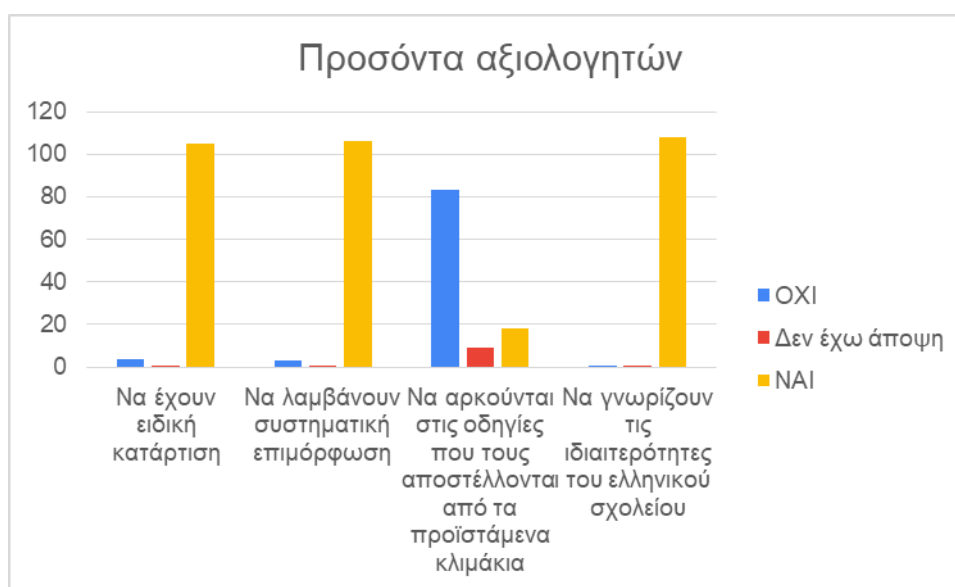
Σχετικά με το ερώτημα που αφορά στο ποιοι θεωρούνται σημαντικότεροι ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αντλούμε συμπεράσματα και από τις συχνότητες που απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα.



Φαίνεται λοιπόν πως ως περισσότερο αρμόδιοι για να συμμετέχουν ως φορείς στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (59,1%), οι μαθητές (25,5%), ο διευθυντής του σχολείου (17,3%) και ακολουθούν με κατά πολύ χαμηλότερα ποσοστά η επιτροπή αξιολογητών (8,2%), ο σχολικός σύμβουλος και οι

γονείς με ποσοστό 7,3%. Ο Διοικητικός Προϊστάμενος και οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών θεωρούνται ως πλέον ακατάλληλοι με ποσοστά 5,5% και 2,7% αντίστοιχα.

Η επόμενη ερώτηση αφορά στη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες που έχουν αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή. Το 95,5% πιστεύει ότι θα πρέπει οι αξιολογητές να έχουν ειδική κατάρτιση. Το 96,4% πιστεύει ότι θα πρέπει να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση. Το 75,5% πιστεύει ότι δεν πρέπει να αρκούνται στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια, ενώ τέλος, το 98,2% του δείγματος που συγκεντρώσαμε, πιστεύει ότι οι αξιολογητές πρέπει να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου, ενώ μόνο το 0,9% του δείγματος (1 ερωτώμενος) απάντησε αρνητικά σε αυτήν την ερώτηση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτουν οι αρμόδιοι για το ρόλο του αξιολογητή συγκεντρώνονται με σαφήνεια στο ακόλουθο διάγραμμα.



Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση για αυτόν τον ρόλο, ώστε να υπάρχει η σχετική εκπαίδευση και η ετοιμότητα για τη σωστή αξιολόγηση. Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου, ώστε να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένοι στο περιβάλλον και να μπορούν να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη κρίση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν πως χρειάζεται η λήψη συστηματικής επιμόρφωσης από τους αξιολογητές, ενώ τέλος, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, όσοι λαμβάνουν το ρόλο

του αξιολογητή δεν πρέπει να αρκούνται απλώς στις οδηγίες που αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια.

Στα τελευταία 13 ερωτήματα εξετάζονται οι σχέσεις εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών με τον/την διευθυντή/τρια τους και μεταξύ τους, οι απόψεις που έχουν ο ένας για τον άλλον και για τις ενέργειες του/της διευθυντή/τριας καθώς και απόψεις που αφορούν στην ακεραιότητα του χαρακτήρα και το κατά πόσο κάνουν καλά τη δουλειά τους οι συνάδελφοί τους. Οι 13 ερωτήσεις περιλαμβάνουν απαντήσεις της κλίμακας 1 - Διαφωνώ απόλυτα έως 6 – Συμφωνώ απόλυτα και έχουν κατηγοριοποιηθεί σε 3 ευρύτερες ομάδες για την καλύτερη ανάλυση τους.

Κουλτούρα Εμπιστοσύνης

Εμπιστοσύνη	Ομαδικότητα	Εργασιακή Ικανότητα
1. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται το διευθυντή/ τη διευθύντρια.	4. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο συνήθως φροντίζουν ο ένας τον άλλον.	9. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο κάνουν καλά τη δουλειά τους.
2. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.	7. Ο διευθυντής/η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο συνήθως ενεργεί προς όφελος των δασκάλων.	11. Ο διευθυντής/η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο είναι ικανός/η να κάνει καλά τη δουλειά του/της.
3. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι απέναντι στις περισσότερες ενέργειες του διευθυντή/της διευθύντριας.		
5. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή.		
6. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι μεταξύ τους.		
8. Ο διευθυντής/η διευθύντρια αυτού του σχολείου δε δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς.		
10. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν στον διευθυντή/ στη διευθύντρια.		
12. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι ανοιχτοί μεταξύ τους.		
13. Όταν οι δάσκαλοι σ' αυτό		

το σχολείο σου λένε κάτι, μπορείς να το πιστέψεις.		
---	--	--

Μέσες Τιμές του Κλίματος Εμπιστοσύνης

	M	T.A.	Κλίμακα	N	Cronbach's Alpha
Εμπιστοσύνη	3,82	1,358	1-6	110	,491
Ομαδικότητα	3,87	1,332	1-6	110	,705
Εργασιακή Ικανότητα	4,59	1,247	1-6	110	,698

Από τις μέσες τιμές των μεταβλητών καθίσταται σαφές ότι υπάρχει σαφής συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς την εμπιστοσύνη και την ομαδικότητα μέσα στον χώρο του σχολείου, ενώ κρίνουν ικανότατους τόσο τους συναδέλφους τους όσο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Κεφάλαιο Έκτο

Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους και την ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα.

Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε:

- α) στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη ύπαρξης ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης,
- β) στους πιθανούς σκοπούς της αξιολογικής διαδικασίας (στο σημείο αυτό να τονιστεί πως το ερευνητικό αυτό πεδίο, το οποίο σχετίζεται με τους σκοπούς της αξιολόγησης, αποτέλεσε και το πρωτότυπο μέρος της παρούσας έρευνας, καθώς δίνεται η δυνατότητα να εξεταστεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησής τους),
- γ) στα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την εφαρμογή της,
- δ) στους καταλληλότερους φορείς αξιολόγησης και στην απαιτούμενη επαγγελματική τους επάρκεια,
- ε) στην ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται.

Επιπλέον, διερευνήθηκαν ορισμένοι προσωπικοί και εργασιακοί παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Εν συνεχεία, επιχειρείται η ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, εξάγονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις περί του θέματος.

6.1 Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Η αναγκαιότητα ή μη ύπαρξης του θεσμού της αξιολόγησης αποτελεί ένα άκρως επίκαιρο και φλέγον ζήτημα για την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Η συντριπτική πλειοψηφία μάλιστα των πιο πρόσφατων ερευνών (Πετούση, 2013:123- 139; Μπούρχα, 2016:95-103; Ξυφτερά, 2018:71-72) κρίνει αναγκαία την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς μέσω αυτής θα μπορέσει να αναβαθμιστεί η παρεχόμενη εκπαίδευση. Στη δική μας έρευνα, η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την

αναγκαιότητα ύπαρξης ατομικής αξιολόγησης επιβεβαιώνει τις προηγούμενες έρευνες, καθώς «υπέρ» της αξιολόγησης τάσσεται το 88,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη συχνότητα κατά την οποία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να διενεργείται η αξιολόγηση, το 52,7% του δείγματός μας δηλώνει ότι επιθυμεί η αξιολόγηση να πραγματοποιείται «σε ετήσια βάση». Παρατηρούμε πως περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας κρίνουν σημαντική όχι μόνο την ύπαρξη εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά και τη συχνή διεξαγωγή της για όσο το δυνατόν ποιοτικότερη εκπαίδευση.

6.2 Σκοποί ατομικής αξιολόγησης

Καθότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι είναι θετικά διακείμενη όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης, το ζήτημα των σκοπών της αξιολόγησης ήταν το επόμενο προς διερεύνηση θέμα. Σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αποβλέπει πρωτίστως στην αυτοβελτίωση. Πρόκειται για ένα απόλυτα λογικό αποτέλεσμα μιας και σκοπός της ατομικής αξιολόγησης δεν είναι άλλος παρά να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αυτοενημερωθούν και να ανατροφοδοτηθούν σχετικά με το έργο τους έτσι, ώστε να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες τους και να οδηγηθούν μέσω μηχανισμών ανατροφοδότησης και προγραμμάτων επιμόρφωσης στην αυτοβελτίωσή τους. Με αυτόν τον τρόπο θα συμβάλλουν έμμεσα και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο. Με το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται ότι συμφωνούν κι άλλες συναφείς έρευνες (Πετούση, 2013:123-139; Μπούρχα, 2016:95-103; Ξυφτερά, 2018:72-73). Μάλιστα, εκείνο το στοιχείο που καταδεικνύεται μέσω αυτής της θεώρησης είναι η επαγγελματική εξέλιξη και η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Μέσω της αυτοβελτίωσης ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει την ποιοτική αναβάθμιση του έργου του, που αποτελεί ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό που αγωνιά για την παρεχόμενη εκπαίδευση. Μέσω της αξιολόγησης, όταν αυτή βεβαίως υλοποιείται ορθώς, νιώθει ταυτόχρονα μεγαλύτερη ασφάλεια. Δεν είναι παράξενο, λοιπόν, που η ανάπτυξη του παρεχόμενου συστήματος εκπαίδευσης αποτελεί τον αμέσως επόμενο επιθυμητό αξιολογικό σκοπό. Η συσχέτιση, λοιπόν, ατομικής αξιολόγησης και αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να είναι μεγάλη, καθώς μέσω της πρώτης θα επιτευχθεί η δεύτερη που είναι και το ζητούμενο της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τον εξωτερικό έλεγχο, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι θα πρέπει η αξιολόγηση να στοχεύει σε τέτοιου είδους πρακτικές. Ο περιορισμός της παιδαγωγικής

ελευθερίας – αυτονομίας τους, η συμμόρφωση σε κανόνες, ακόμη και η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να αποτελούν σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης, σύμφωνα με την πλειονότητα του δείγματος μας.

6.3 Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης

Έχοντας διαμορφώσει μία αρκετά καλή εικόνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους σκοπούς της αξιολόγησης, το επόμενο ζήτημα διερεύνησης μας σχετίζεται με τα κριτήρια ατομικής αξιολόγησης. Η ικανότητα διαχείρισης της τάξης καθώς και η παιδαγωγική κατάρτιση αποτελούν τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού, ενώ ακολουθούν με εξίσου υψηλά ποσοστά η ικανότητα συνεργασίας και η συμμετοχή σε δράσεις. Καθίσταται σαφές πως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά, να ανταποκρίνεται άμεσα στα ζητήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη, να αξιολογεί τους μαθητές καθώς και η παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα του είναι τα σημαντικότερα εφόδια – προσόντα που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός. Μάλιστα πρόκειται για τα εφόδια αυτά με τον βασικότερο αντίκτυπο στη μαθησιακή πορεία του μαθητή. Αξίζει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό πως στο κριτήριο της παιδαγωγικής κατάρτισης ενσωματώθηκαν επίσης η επιστημονική κατάρτιση και η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Δεν τίθεται αμφιβολία λοιπόν γιατί αυτά τα δυο αποτελούν και τα κυριότερα «αντικείμενα» της ατομικής του αξιολόγησης.

Εν συνεχεία, σημαντικό κριτήριο για την εκτίμηση του αξιολογούμενου αποτελεί η ικανότητα συνεργασίας. Η ικανότητα, δηλαδή, του εκπαιδευτικού να διαμορφώσει ένα πλαίσιο συνεργασίας με τους ανθρώπους που έρχεται σε επαφή μέσα στη σχολική μονάδα, όπως είναι ο διευθυντής του σχολείου, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, ο Σχολικός Σύμβουλος, καθώς και οι γονείς των μαθητών.

Ενδιαφέρον προκαλεί το αποτέλεσμα της συμμετοχής σε δράσεις, αφού είναι το μικρότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα αλλά παρόλα αυτά παραμένει σε υψηλά ποσοστά. Φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί αυτόν τον τομέα αξιολόγησης δευτερεύουσας σημασίας. Σε ανάλογο πόρισμα κατέληξε και η Ξυφτερά (2018:74-75) στην έρευνά της, αφού το κριτήριο της ευρύτερης κοινωνικής δράσης των εκπαιδευτικών συγκέντρωσε το χαμηλότερο ποσοστό αποδοχής. Επομένως, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν στην πρακτική πλευρά του έργου τους, που απαιτεί την κατοχή οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων και πρακτικών (Ματσαγγούρας, 2005:74) και να μην ενδιαφέρονται για όλες εκείνες τις κοινωνικές διαστάσεις που συνθέτουν μεταξύ άλλων το επαγγελματικό τους προφίλ.

6.4 Φορείς αξιολόγησης και ατομικά προσόντα αξιολογητή

Εν συνεχεία μας απασχόλησε το ζήτημα των φορέων διεξαγωγής της αξιολογικής διαδικασίας. Ποιοι, δηλαδή, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι πλέον αρμόδιοι για την αξιολόγησή τους. Το ζήτημα των φορέων αξιολόγησης αποτελεί σημείο έντονης διχογνωμίας και προβληματισμού. Γεγονός είναι ότι παρόλο που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πλέον αναγνωρίζει την ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης, δεν έχει πειστεί ακόμη για το είδος και τον φορέα αξιολόγησης.

Στην έρευνά μας, βάση των απαντήσεων των ερωτηθέντων, αναδείχθηκε πως είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχει ο «ίδιος ο εκπαιδευτικός» στην αξιολόγηση, δεδομένου ότι η όλη διαδικασία αφορά τον ίδιο και, επομένως, είναι αναγκαίο να έχει τον πρώτο λόγο στη διεξαγωγή της. Βασική διαπίστωση που γίνεται σ' αυτό το σημείο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θερμοί υποστηρικτές της αυτοαξιολόγησης, όπως συνέβη και με εκπαιδευτικούς σε έρευνες αντίστοιχες (Ξυφτερά, 2018). Από αυτό γίνεται αντιληπτή η αξία και η σημασία της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης προκειμένου να βελτιωθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Ως επιθυμητοί φορείς αξιολόγησης ακολουθούν οι μαθητές και κατόπιν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επέλεξαν να αξιολογηθούν από τα άμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα στην εκπαιδευτική διαδικασία, άτομα που είναι κοντά τους και γνωρίζουν τον τρόπο εργασίας τους, φανερώνει την ανάγκη τους να προσεγγιστεί η αξιολόγηση «εκ των έσω» και να εφαρμοστεί από άτομα που βρίσκονται εντός της σχολικής μονάδας, είτε με τη μορφή «εσωτερικής αξιολόγησης», είτε με τη μορφή του «εκπαιδευτικού σχεδιασμού» (αυτοαξιολόγησης) (Χαλκιοπούλου, 2012).

Αρνητικοί φαίνεται να είναι απέναντι σε οποιασδήποτε μορφής εξωτερική αξιολόγηση (επιτροπή αξιολογητών, σχολικό σύμβουλο, γονείς, Διοικητικό Προϊστάμενο και εκπροσώπους των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών), καθώς παρουσιάζονται εξαιρετικά δύσπιστοι σε σχέση με την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία που καλούνται να επιδείξουν οι παραπάνω φορείς.

Ανεξαρτήτως όμως από τον φορέα που θα διενεργήσει τελικώς την αξιολογική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να διαθέτει ορισμένα προσόντα. Πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση για αυτόν τον ρόλο, ώστε η αξιολόγηση που θα πραγματοποιείται να είναι δίκαιη, αμερόληπτη και αντικειμενική. Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου και να αντιμετωπίζουν με σεβασμό τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν πως χρειάζεται η λήψη συστηματικής επιμόρφωσης από τους αξιολογητές, ενώ τέλος, σύμφωνα

με τους ερωτηθέντες, όσοι λαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή δεν πρέπει να αρκούνται στις οδηγίες που αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια.

6.5 Ύπαρξη κινήτρων κατά την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Έχοντας διασφαλίσει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα βασικά ζητήματα της αξιολόγησης, όπως είναι οι σκοποί, τα κριτήρια και οι φορείς εφαρμογής της όλης διαδικασίας, σειρά έχουν τα κίνητρα. Πολλοί θεωρούν ότι η ενδεχόμενη ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής του αξιολόγησης. Πράγματι, η απάντηση που λάβαμε στο ερώτημα αυτό ήταν θετική, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε θετικά (90%), καθιστώντας έτσι απαραίτητη για την υποκίνηση της ατομικής αξιολόγησης την ύπαρξη κάποιων κινήτρων.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν μία σειρά από κίνητρα. Τα κίνητρα θα μπορούσαμε να τα εντάξουμε σε δύο γενικότερες κατηγορίες, στα «εσωτερικά» και στα «εξωτερικά» κίνητρα. Εσωτερικά κίνητρα θεωρούνται η ηθική επιβράβευση και η επαγγελματική ικανοποίηση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, ενώ στα εξωτερικά κίνητρα συγκαταλέγονται η οικονομική αναβάθμιση και η βαθμολογική εξέλιξη (Γκανάκας, 2006:169). Παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην «ηθική επιβράβευση» και λιγότερο σε κίνητρα βαθμολογικής φύσεως. Επίσης η ύπαρξη οικονομικών κινήτρων παίζει θετικό ρόλο στην διεξαγωγή ατομικής αξιολόγησης, ενώ το κοινωνικό και το επαγγελματικό τους κύρος φαίνεται να μην είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Γίνεται φανερό, επομένως, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο σημαντικά τα «εσωτερικά» κίνητρα, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως αδιαφορούν για τα «εξωτερικά».

6.6 Κουλτούρα εμπιστοσύνης της σχολικής μονάδας

Τελευταία επιδίωξη στην εν λόγω μελέτη αποτέλεσε η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους και τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται. Εδώ επιδιώξαμε να διαπιστώσουμε τη σχέση μεταξύ ύπαρξης ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολείο, η οποία θα υποστήριζε την ατομική αξιολόγηση, που αποτελεί το 2^ο ερευνητικό μας ερώτημα.

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναδείχθηκαν αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να εμπιστεύονται σε

πολύ μεγάλο βαθμό τόσο τους συναδέλφους τους, όσο και τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους και τους θεωρούν ικανούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Αυτό το τελευταίο εύρημα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και ενθαρρυντικό, αφού καθιστά σαφές πως ανεξάρτητα από την έλλειψη εμπιστοσύνης που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην Πολιτεία και τους θεσμούς, δεν παύουν να επενδύουν στις ανθρώπινες εργασιακές σχέσεις (Ξυφτερά, 2018). Μέσα από το εύρημα αυτό και σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με τους φορείς υλοποίησης της αξιολόγησης, καθίσταται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί δρώντας μέσα σε ένα περιβάλλον που εμπιστεύονται και γνωρίζουν, είναι απόλυτα δεκτικοί στην υλοποίηση της ατομικής αξιολόγησης και δέχονται την υλοποίηση της από φορείς του σχολείου, με τους οποίους συνεργάζονται καθημερινά. Το σχολείο όντας ένας ζωντανός οργανισμός που τα μέλη του αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται, οφείλει να εμπιστεύεται, να δίνει ευκαιρίες, να δρα ποικιλοτρόπως, να είναι ελεύθερο και απαλλαγμένο από κάθε είδους κοινωνικά στερεότυπα που μπορεί να δημιουργήσουν καχυποψία μέσα στην μικρο-κοινωνία του.

Συμπεράσματα/Συζήτηση

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί το πλέον πιο «πολυσυζητημένο» εκπαιδευτικό ζήτημα των τελευταίων δεκαετιών στη χώρα μας, με πολλές προσπάθειες υλοποίησης και ατέρμονες συζητήσεις γύρω από αυτό.

Οι ενστάσεις και οι προβληματισμοί στην εκπαιδευτική κοινότητα γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης καθώς και η έλλειψη μιας συγκροτημένης ενέργειας και προσπάθειας υλοποίησης από μεριάς του Υπουργείου Παιδείας συνέκλιναν στη διαμόρφωση της άποψης ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από κουλτούρα μη – εμπιστοσύνης. Εντούτοις τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μαρτυρούν το ίδιο. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται «υπέρ» της αξιολόγησης, κατανοώντας όλο και περισσότερο την επιτακτική πλέον ανάγκη ύπαρξης ενός αξιολογικού συστήματος στην εκπαίδευση. Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης, καθίσταται σαφές ότι η αξιολόγηση, ως διαδικασία, θα πρέπει να αποβλέπει στην ανατροφοδότηση – αυτοβελτίωση τόσο των ίδιων, όσο και ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Η ανίχνευση των αδυναμιών και ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών θα πρέπει να αποτελούν τα βασικά σημεία της και να μην παρουσιάζουν τιμωρητικό χαρακτήρα.

Σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θεωρούν κατάλληλα, για να διενεργήσουν την αξιολογική διαδικασία, άτομα που βρίσκονται «εντός» της σχολικής μονάδας, όπως είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές ή ο διευθυντής του σχολείου. Αυτή τους η στάση δικαιολογείται σε ένα μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα εμπιστοσύνης που φαίνεται να υπάρχει μέσα στη σχολική μονάδα. Καθώς έχουν καλλιεργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τα μέλη της σχολικής μονάδας, αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια να αξιολογηθούν από αυτά, παρά από κάποιον εξωτερικό παράγοντα. Αυτό που αναδεικνύεται μέσα από την εργασία δεν είναι η ύπαρξη κουλτούρας μη-εμπιστοσύνης εντός σχολικού περιβάλλοντος, αλλά η έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς την Πολιτεία, τους φορείς εξουσίας, το Υπουργείο Παιδείας, και γενικά προς όλους τους παράγοντες που βρίσκονται «εκτός» της σχολικής μονάδας και εμπλέκονται στην αξιολόγησή τους.

Καθίσταται σαφές ότι το σύστημα της αυτοαξιολόγησης φαίνεται να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας αυτή τη στιγμή αρκεί βέβαια να τηρηθεί σωστά βάσει σχεδιασμού, προγραμματισμού και να εφαρμόζεται και να αξιολογείται μέσα στη σχολική μονάδα από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού, αφού αυτοί θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των

προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν και διαμορφώνουν συγχρόνως (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:131). Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα πως εάν και μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν σε ένα θεσμό που δεν τους απειλεί, αλλά τους υποστηρίζει, και είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές στη λειτουργία του, θα καμφθούν οι αντιστάσεις και οι προβληματισμοί τους.

Φτάνοντας στο τέλος της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, καθίσταται σαφές πως υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, αναφορικά κυρίως με το ζήτημα της κουλτούρας εμπιστοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Δεδομένου ότι σε ερωτηματολόγιο όπως το παρόν, οι ερωτηθέντες έχουν την τάση να ωραιοποιούν τις καταστάσεις και να εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις, στην ουσία εκφράζονται οι αντιλήψεις τους και πιθανόν αυτό που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι να συμβαίνει. Έτσι πολλές φορές αγνοούν την πραγματικότητα ή την διαστρεβλώνουν. Η παρούσα έρευνα δίνει το έναυσμα για την ύπαρξη μίας αντίστοιχης έρευνας που θα περιλαμβάνει τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά δεδομένα για τη διερεύνηση του θέματος στο μέλλον. Η τελευταία προσπάθεια μάλιστα του Υπουργείου Παιδείας για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί αφορμή για μελλοντική μελέτη προκειμένου να διερευνηθεί αν και σε τι βαθμό υπήρξε κουλτούρα εμπιστοσύνης προς τους φορείς που την υλοποίησαν αλλά και μέσα στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον θα μπορούσε να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη συνάφειας μεταξύ αξιολόγησης και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εν έτει 2022. Πρόταση μας λοιπόν είναι να εξεταστεί μελλοντικά αν η Πολιτεία προέβη στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός σύγχρονου ευέλικτου, δυναμικού, εξελισσόμενου συστήματος αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το οποίο θα χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία. Επιπλέον μια εξίσου σημαντική έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης αλλά και τις γεωγραφικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 2ο, σ.σ. 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος Γ. (2006). Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Κριτική, Δημιουργία, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα. Ανακτήθηκε στο: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopulos.pdf
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, (συνεργασία με Π. Μαντζούφα), Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος 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*», ΤΕΙ Πειραιά
- Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Διδακτορική διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σ.σ. 113-135). Αθήνα: Σαββάλας.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, τ.1. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΣΕΑ/Ευρυδίκη, (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ.σ. 135-151.

Αναρτήθηκε στο:

<http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>

- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 391-435. Ανακτήθηκε στο:
http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp_poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος με ενεργητική συμμετοχική έρευνα: Το παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Αθήνα
- Κατσαρού, Ε. (2005). Αναζητώντας ένα εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Στο Κ. Μπαλάσκας και Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο πλαίσιο του Γ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ. Θεριανός, Κ. Τσιριγώτης & Θ. Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη
- Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, σ.σ. 28-29.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ.Γ (αναθεωρημένος) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, ΕΑΠ, Πάτρα, 2008.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg

- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Ανακτήθηκε στο: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9841
- Λάμνιαν, Κ. (1997). *Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26, σ.σ. 7-35
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα : ΟΕΣΒ
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, σ.σ. 25-41. Ανακτήθηκε στο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης(Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.σ. 63-80). Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματιστική παρέμβαση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, σ.σ. 11-19.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, σ.σ. 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Μπουζάκης, Σ. (1997). *Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική-υποχρεωτική εκπαίδευση: Προβληματική, διεθνείς εμπειρίες-τάσεις. Συγκριτική θεώρηση*. Στο Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 89-105
- Μπούρχα, Α. (2016). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ξυφτερά, Ε. (2018) *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης στο ελληνικό σχολείο*. (Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.)*. Εσωτερική Αξιολόγηση και Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαματθαίου, Μ. (2016). *13 λόγοι για τη μη αξιολόγηση στην Παιδεία. Το Βήμα κοινωνία*. Ανακτήθηκε στο: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=771070>
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (2007). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

- Πετούση, Κ. (2013). *Διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. (Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 7^ο Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 1-22). Αθήνα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Ραφαηλίδης, Απόστολος (2002) *«Τεχνολογική Μάθηση μέσα από Συνεργασίες: μια εφαρμογή στην Ελληνική Αμυντική Βιομηχανία»*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)
- Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Στο Virtual School. The sciences of Education Online, τομ. 1, τχ. 2
- Σόλομων, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 61-70.
- 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), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, σ.σ. 159-169.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζόπουλος, Α. (2006). Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.theologika.gr/hmerides/f/protashautoax.doc
- Χιωτάκης, Σ. (1997). Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: Προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 48-85

Ξενόγλωσση:

- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Child, J. και Faulkner, D., “*Strategies of Cooperation: Managing alliances, networks and joint ventures*”, Oxford University Press, 1998
- Costa, A.L. & Killick, B. (1993). *Through the lens of the critical friend*. Educational Leadership, 51 (2), pp. 49-51.
- Dressel, P. L. (1976). *Handbook of academic evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- European Commission/ Eurydice a. Ελλάδα: Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του. Ανακτήθηκε από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-educationsystem-and-its-structure-33_el
- European Commission/ Eurydice b. France overview. Ανακτήθηκε από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. & Hoy, W. K. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*, Open University Press, Buckingham.
- Gedeon, S. A. (2013). How to measure and build intra-and inter-organisational trust. *International Journal of Business and Globalisation*, 14(1), pp. 122-142.
- Goldenring Fine, J. & Davis, J. (2003). Grade retention and enrollment in post-secondary education. *Journal of School Psychology*, 41, 6, pp. 401-411.
- Harris J., Caldwell B., Longmuir F. (2013). *Literature review: A culture of trust enhances performance*. Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (AITSL).
- Hofstede, G., (1991). “Cultures and Organizations: software of the mind”, Maidenhead: McGraw Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th εκδ.). New York : McGraw-Hill, Inc.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). *Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools*. *Journal of School Leadership*, (9), pp.184-208.
- Jefferson, V. & Knobloch, S. (2008). *Literature Review: The role of trust in school organizations*: Loudoun County Public Schools.
- Johannesson, I., Lindblad, S. & Simola, H. (2002). An Inevitable Progress: Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46, (No 3).

- Kyriakides, L., & Campbell, L. R. J. (2004). *School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures*. *Studies in Educational Evaluation*, 30, pp. 23-36.
- Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.
- Levy, P. & Lemeshow, S. (2008). *Sampling of Populations: Methods and Applications*, Wiley, 4 th ed
- Lewicki, R., J. και Bunker, B., B., “*Developing and Maintaining Trust in Work Relationships*”, στο Kramer, R., M. και Tyler, T., R. (eds.), “*Trust in Organizations: frontiers of theory and research*”, Thousand Oaks, Calif.: Sage, pp. 114 – 39, 1996
- Louis, K. S. (2007). *Trust and improvement in schools*. *Journal of educational change*, 8(1), pp. 1-24
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*. Ουτοπία και πράξη. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D. & Jacobsen L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martin, J., “*Cultures in Organizations: three perspectives*”, New York: Oxford University Press”, 1992
- Paine, K. (2003). Guidelines for measuring trust in organizations. *The institute for public relations*.
- Peterson, K. & Deal, E. (1998). How leaders influence the culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), pp. 28-30.
- Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Schein, E., H., (1985) “*Organizational Culture and Leadership*”, San Francisco, Calif.: Jossey – Bass.
- Smith, K., G., Caroll, S., J. και Ashford, S., J., “*Intra- and Interorganizational Cooperation: toward a research agenda*”, *Academy of Management Journal*, vol. 38/1, pp. 7 – 23, 1995
- Torrance, H. (1993). Formative assessment: *Some theoretical problems and empirical questions*. *Cambridge journal of Education*, 23, pp. 333-343.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), pp. 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters*. San Francisco: Josey-Bass.
- Tschannen-Moran, M (2017). *The Importance of Trust in Schools*. *The WERA Educational Journal*, 9 (2), pp. 3-11

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, 70 (4), pp. 547-593.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), pp. 200-212.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), pp. 556-589.

Νομοθεσία

- ΦΕΚ 37/05-10-1895, Ν. ΒΤΜΘ', Περί της Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδύσεως, 03-09-1895.
- ΦΕΚ 188/05-09-1917, Ν. 826/1917, Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού Διατάγματος της 29^{ης} Ιουνίου 1917 «περί συμπληρώσεως κλπ. του νόμου 567 περί διοικήσεως της μέσης και δημοτικής εκπαιδύσεως», 02-09-1917
- ΦΕΚ 144/07-12-1982, Ν. 1304/1982, Για την επιστημονική –παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, 06-12-1982.
- ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, Ν. 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ 79/τ. Α'/19-5-1992, Ν. 2043/1992, Περί της εποπτείας και της διοικήσεως της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαιδύσεως και άλλων διατάξεων.
- ΦΕΚ 188/τ. Α'/23-9-1997, Ν. 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ 24/τ. Α'/13-02-2002, Ν. 2986/2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ 26/Α/9-2-2007, Ν. 3528/2007, Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.
- ΦΕΚ 71/τ. Α'/19-05-2010, Ν. 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- ΦΕΚ Α 136/3.8.2021, Ν.4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Προεδρικό Διάταγμα 1372/05-10-1830. Θέσπιση θεσμού Επιθεωρητή

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 (ΦΕΚ Α77/29-05-1984). Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων.

Προεδρικό Διάταγμα (320/24-8-1993). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Προεδρικό Διάταγμα (152/5-11-2013) (ΦΕΚ 240/2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εγκύκλιος Δ/24168/25-11-1993

Παράρτημα Α΄

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Πατρών με τίτλο: *«Αξιολόγηση, Αυτοαποτελεσματικότητα και Κουλτούρα Εμπιστοσύνης: Απόψεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»*.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και την κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και γίνονται σεβαστά τα προσωπικά δεδομένα σύμφωνα με το νόμο 2472/1997. Η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι απαραίτητη και οι απαντήσεις πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για στατιστική επεξεργασία επί του συγκεκριμένου ερευνητικού θέματος.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Μέσος χρόνος συμπλήρωσης 15 λεπτά.

Λούμου Αικατερίνη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ Διοίκησης Εκπαίδευσης

ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ τσεκάρετε το κουτάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή/απάντησή σας.

- 1. Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
- 2. Ηλικία:** Μέχρι 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών 51-60 ετών Άνω των 60 ετών
- 3. Υπηρεσιακή Κατάσταση:** Μόνιμος/η Εκπαιδευτικός
Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός
Ωρομίσθιος/ια Εκπαιδευτικός
- 4. Έτη προϋπηρεσίας:** 1-5 έτη 6-10 έτη 11-15 έτη 16- 20 έτη 25 έτη και άνω

5. Πρόσθετες σπουδές: Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ

Διδακτορικός Τίτλος

Βασικό πτυχίο

ΕΝΟΤΗΤΑ Β: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ & ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ

1. Έχετε αξιολογηθεί άτυπα στη διάρκεια της καριέρας σας ως εκπαιδευτικός από τον Διευθυντή του σχολείου;

ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Κρίνετε ως θετική ή αρνητική αυτή την εμπειρία;

Θετική Αρνητική Δεν έχω άποψη

3. Παρακολούθησε ποτέ Σχολικός Σύμβουλος το μάθημα σας στην τάξη;

ΝΑΙ ΟΧΙ

4. Κρίνετε ως θετική ή αρνητική αυτή την εμπειρία;

Θετική Αρνητική Δεν έχω άποψη

5. Πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

6. Αν ναι, σε ποια συχνότητα;

Σε ετήσια βάση

2 φορές τον χρόνο

Συνεχής διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της χρονιάς

Μόνο όταν πρόκειται να προαχθούν (αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου)

Μόνο όταν πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην Εκπαίδευση

7. Σημειώστε σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν από τους παρακάτω πιθανούς σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών:

	Σκοποί αξιολόγησης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Τη βαθμολογική τους εξέλιξη					
2.	Τη μισθολογική τους εξέλιξη					
3.	Την αυτοενημέρωσή τους					
4.	Την αυτοβελτίωσή τους μέσω μηχανισμών ανάδρασης					
5.	Τον εντοπισμό αυτών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης					
6.	Την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών					
7.	Τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο					
8.	Τον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας τους					
9.	Την ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν					
10.	Την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης					
11.	Την ανατροφοδότησή τους σχετικά με το έργο τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του					
12.	Τη δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση					
13.	Την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους					
14.	Τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών στην τάξη					
15.	Την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης					
16.	Τη βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών					
17.	Την άμβλυση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων					
18.	Την επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος					

8. Κατά την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω κριτήρια;

	Κριτήρια Ατομικής Αξιολόγησης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας					
2.	Διδακτική ικανότητα					

3.	Παιδαγωγική κατάρτιση					
4.	Συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο					
5.	Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου					
6.	Συνεργασία με τους συναδέλφους					
7.	Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών					
8.	Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών καθηκόντων					
9.	Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα					
10.	Ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας					
11.	Επίδοση των μαθητών					
12.	Διαχείριση της τάξης					
13.	Σχέσεις με τους μαθητές					
14.	Συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες					
15.	Κατοχή επιστημονικών τίτλων					
16.	Γενικότερη κοινωνική δράση					
17.	Επαγγελματική εμπειρία					
18.	Μεθοδολογία αξιολόγησης μαθητών					
19.	Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις					
20.	Συμμετοχή σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας					

9. Πιστεύετε ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής του αξιολόγησης;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

10. Αν ναι, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από τα παρακάτω κίνητρα; (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

	Κίνητρα	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Οικονομικά κίνητρα					
2.	Βαθμολογική εξέλιξη					
3.	Επαγγελματική ικανοποίηση					
4.	Ηθική επιβράβευση					
5.	Κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος					

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ

- 1. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή καθενός από τους παρακάτω φορείς στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)**

	Φορείς Αξιολόγησης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός					
2.	Ο Διευθυντής του σχολείου					
3.	Ο Σχολικός Σύμβουλος					
4.	Ο Διοικητικός Προϊστάμενος					
5.	Επιτροπή αξιολογητών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής					
6.	Επιτροπή Πανεπιστημιακών					
7.	Εκπρόσωπος των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών					
8.	Οι Γονείς					
9.	Οι Μαθητές					

- 2. Πιστεύετε ότι αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή θα πρέπει: (Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)**

		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν έχω άποψη
1.	Να έχουν ειδική κατάρτιση			
2.	Να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση			
3.	Να αρκούνται στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια			
4.	Να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου			

3. Στον πίνακα που ακολουθεί δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας (1 - Διαφωνώ απόλυτα, 6 – Συμφωνώ απόλυτα) με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα στην οποία βρίσκεστε.

		1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Διαφωνώ λίγο	4. Συμφωνώ λίγο	5. Συμφωνώ	6. Συμφωνώ απόλυτα
1.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται το διευθυντή/ τη διευθύντρια.						
2.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.						
3.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι απέναντι στις περισσότερες ενέργειες του διευθυντή/της διευθύντριας.						
4.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο συνήθως φροντίζουν ο ένας τον άλλον.						
5.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή.						
6.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι μεταξύ τους.						
7.	Ο διευθυντής/η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο συνήθως ενεργεί προς όφελος των δασκάλων.						
8.	Ο διευθυντής/η διευθύντρια αυτού του σχολείου δε δείχνει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς.						
9.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο κάνουν καλά τη δουλειά τους.						
10.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν στον διευθυντή/ στη διευθύντρια.						
11.	Ο διευθυντής/η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο είναι ικανός/η να κάνει καλά τη δουλειά του/της.						
12.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι ανοιχτοί μεταξύ τους.						
13.	Όταν οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο σου λένε κάτι, μπορείς να το πιστέψεις.						

Παράρτημα Β΄

Νόμος 4823/21

Άρθρο 67

Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

1. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία: Α) το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και Α2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και Β) υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.

2. Όσον αφορά στο πεδίο Α1, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, αξιολογείται τεκμηριωμένα από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), με βάση τα εξής κριτήρια:

α) Προετοιμασία διδασκαλίας: αα) αξιολογούνται ο σχεδιασμός του μαθήματος, η προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού ή δραστηριοτήτων, η σαφήνεια των διδακτικών στόχων, η επιλογή και η συνεκτικότητα των δραστηριοτήτων, η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης και εν γένει σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας σε εναρμόνιση με τα προγράμματα σπουδών, τις συνθήκες της τάξης, τις γνωστικές και τις άλλες ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση και των ψηφιακών μέσων και η γενικότερη μεθοδολογία της διδασκαλίας και αβ) για τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης, αξιολογούνται επιπλέον η εξειδίκευση των βασικών αξόνων του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), κατόπιν κατάλληλης διερεύνησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ή άλλων αναγκών των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η κατάρτιση κατάλληλα προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών, η αποτίμηση και επαναξιολόγηση αυτών, καθώς και η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών.

β) Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Αξιολογούνται η επιστημονική εγκυρότητα της διδασκαλίας, ο βαθμός επικαιροποίησης της γνώσης και ο επιτυχής μετασχηματισμός του γνωστικού αντικείμενου σε σχολική γνώση.

γ) Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές: Ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το γνωστικό αντικείμενο, αξιολογούνται η χρήση συμμετοχικών διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, η διαχείριση του χρόνου, η ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η σύνδεση του μαθήματος με την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, η οργάνωση της εργασίας των μαθητών, η κατάλληλη αξιοποίηση εποπτικών μέσων και των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), η αντιμετώπιση λειτουργικών και οργανωτικών ζητημάτων και δυσκολιών, η επικοινωνιακή ικανότητα, η ενθάρρυνση για ομαδοσυνεργατικές δράσεις, ο ρυθμός του μαθήματος, η ακρίβεια και σαφήνεια των οδηγιών. Επιπλέον, αξιολογούνται η χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, η ανάπτυξη συνεργατικών και διεπιστημονικών πρακτικών για τον

σχεδιασμό του περιεχομένου των διδακτικών δραστηριοτήτων, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις μαθησιακές δυνατότητες και την ηλικία των μαθητών, η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και η ανατροφοδότηση των μαθητών.

δ) Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης: Αξιολογούνται η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, στην προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ του ιδίου και των μαθητών, στην πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, στην επίλυση διαφορών και στη διαχείριση συγκρούσεων, η επίδρασή του στη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση, οι ευκαιρίες για εποικοδομητικό διάλογο, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η σχέση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές τους και τα λοιπά μέλη της σχολικής κοινότητας.

ε) Αναστοχασμός της διδασκαλίας Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του, κριτικής επανεξέτασης των πρακτικών του, εντοπισμού των προβληματικών σημείων της διδασκαλίας του και εξεύρεσης λύσεων για την αντιμετώπισή τους.

3. Όσον αφορά στο πεδίο Α2, το παιδαγωγικό κλίμα και η διαχείριση της τάξης αξιολογούνται τεκμηριωμένα από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας, με βάση τα εξής κριτήρια:

α) Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης: Αξιολογείται η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, στην προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ του ιδίου και των μαθητών στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στην πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, στην επίλυση διαφορών και στη διαχείριση συγκρούσεων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

β) Αναστοχασμός Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, ως προς τη διαχείριση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, την κριτική επανεξέταση των πρακτικών του, τον εντοπισμό των προβληματικών σημείων στη διαχείριση του κλίματος και την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπισή τους.

4. Το έργο των Διευθυντών ή των Προϊσταμένων σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), των υποδιευθυντών τους και των Υπευθύνων τομέων Ε.Κ. αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία: Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και Α2) παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης. Κατά τα λοιπά ισχύουν αναλόγως όσα ορίζονται στις παρ. 2 και 3.

5. Όσον αφορά στο πεδίο Β, η υπηρεσιακή συνέπεια και η επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογούνται τεκμηριωμένα από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, με βάση τα εξής κριτήρια:

α) Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων του: Αξιολογούνται η συνέπεια του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του και η ανταπόκρισή του στο θεσμοθετημένο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όπως η τήρηση του ωραρίου, η έγκαιρη προσέλευση στο μάθημα, η ενεργός συμμετοχή στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, η αποτελεσματική διεκπεραίωση εργασιών που του αναθέτει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, όπως οι εργασίες γραφείου, η ενεργός συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου και η συμβολή του στην εύρυθμη λειτουργία του.

β) Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της: Αξιολογούνται η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, το ενδιαφέρον για τα ζητήματα του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ενεργός συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής μονάδας και στις διαδικασίες συλλογικού προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου.

γ) Συνεργασία με τους συναδέλφους: Αξιολογείται η συνεργασία με τον Διευθυντή και τους συναδέλφους, για τον προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου, για τον σχεδιασμό του διδακτικού έργου, καθώς και για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικότερα.

δ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς: Αξιολογούνται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς ή κηδεμόνες και την κοινότητα προς όφελος των μαθητών, η έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των γονέων ή κηδεμόνων για την πρόοδο των μαθητών.

6. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς των μονοθέσιων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων το πεδίο Α αξιολογείται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) και το πεδίο Β από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης.

Άρθρο 73

Διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

1. Η αξιολογική κρίση βασίζεται στην τεκμηριωμένη αποτίμηση του έργου του αξιολογούμενου από τους αξιολογητές.

2. Η αποτίμηση των πεδίων Α1, Α2 και Β παραμένει διακριτή και δεν συμψηφίζεται. Το πεδίο Β αποτιμάται από τους δύο (2) αξιολογητές με έναν χαρακτηρισμό, που περιέχεται σε κοινή αξιολογική έκθεση.

3. Το πεδίο «Α. Διδακτικό παιδαγωγικό έργο (Α1 Διδακτική γνωστικού αντικείμενου, και Α2 Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης)» αξιολογείται με βάση: α) τις συζητήσεις προετοιμασίας της παρατήρησης διδασκαλιών του εκπαιδευτικού, β) την παρατήρηση δύο (2) διδασκαλιών από κάθε αξιολογητή, γ) την έκθεση αυτοαξιολόγησης και τα στοιχεία ή τεκμήρια, στα οποία ο αξιολογούμενος αναφέρεται ή παραπέμπει, δ) τις συζητήσεις και τον αναστοχασμό μετά την παρατήρηση και ε) τα τεκμήρια που έχει συγκεντρώσει ο αξιολογητής, συνεκτιμωμένων των τεκμηρίων που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός στον ηλεκτρονικό φάκελό του, σύμφωνα με τις παρ. 1 και 3 του άρθρου 72.

4. Κάθε παρατήρηση διδασκαλίας εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) Συνάντηση προετοιμασίας: Ο αξιολογητής, σε προγραμματισμένη συνάντηση διά ζώσης ή εξ αποστάσεως, συζητά με τον εκπαιδευτικό, προγραμματίζουν και προετοιμάζουν την παρακολούθηση της διδασκαλίας. Κατά τη συζήτηση αυτήν διευκρινίζονται πλήρως τα τυπικά θέματα, όπως η ώρα, μέρα, τάξη, μάθημα, καθώς και θέματα, όπως ιδιαίτερη εστίαση, συμπληρωματικά στοιχεία που μπορεί να ζητηθούν ως βοηθητικά τεκμήρια για τη διαμόρφωση πληρέστερης εικόνας. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προτείνει μαθήματα και τάξεις. Τα κύρια σημεία και οι αποφάσεις της συζήτησης καταγράφονται και συνυπογράφονται από αξιολογούμενο και αξιολογητή. Το έγγραφο αυτό αποτελεί τεκμήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και αντίγραφο του εντάσσεται στον ηλεκτρονικό φάκελο του εκπαιδευτικού. β) Παρατήρηση διδασκαλίας: Ο αξιολογητής παρακολουθεί διακριτικά τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας υπόψη τα σχετικά κριτήρια και εστιάζοντας στα σημεία που έχουν συμφωνηθεί κατά τη συνάντηση προετοιμασίας, αξιοποιώντας ειδικά διαμορφωμένο πλαίσιο παρατήρησης, διαφορετικό κατά περίπτωση, αναλόγως του αν παρατηρητής είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ή ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης και γ) Συζήτηση και αναστοχασμός: Ο αξιολογητής, αμέσως μετά τη διδασκαλία ή εντός δύο (2) ημερών από αυτή, σε οργανωμένη συνάντηση με τον εκπαιδευτικό συζητά επί του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία που παρακολούθησε, ζητά διευκρινίσεις και παρέχει ανατροφοδότηση ως προς τα θετικά σημεία που εντόπισε στη διδασκαλία του, τα σημεία που θεωρεί ότι χρήζουν προσοχής ή βελτίωσης, τις εναλλακτικές λύσεις σε ζητήματα που παρουσιάστηκαν και την πιθανή ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη ή επιμόρφωση.

5. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, κατά τη συζήτηση, να καταθέτει στοιχεία από τον ηλεκτρονικό φάκελό του παρέχοντας σχετική τεκμηρίωση, όπως έντυπο σχεδιασμού, φύλλα εργασίας, εισηγήσεις, πρωτότυπες εργασίες, θέματα διαγωνισμάτων και εξετάσεων.

6. Ο αξιολογητής συζητά με τον εκπαιδευτικό την αξιολογική κρίση του, τεκμηριώνοντας την αποτίμησή του. Ο εκπαιδευτικός δύναται να υποβάλει σε διάστημα πέντε (5) ημερών έκθεση με τις παρατηρήσεις του, σε περίπτωση που υπάρχει διαφωνία, ως προς την αξιολογική κρίση. Η έκθεση του εκπαιδευτικού καταχωρίζεται στον ηλεκτρονικό φάκελο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

7. Το πεδίο «Β. Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού» αξιολογείται με βάση: α) τα τεκμήρια που έχουν συγκεντρώσει οι αξιολογητές από τη συνεργασία και την αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής του εκπαιδευτικού στη

σχολική μονάδα και β) την έκθεση αυτοαξιολόγησης και τα στοιχεία ή τεκμήρια στα οποία ο αξιολογούμενος αναφέρεται ή παραπέμπει, συνεκτιμωμένων των τεκμηρίων που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός στον ηλεκτρονικό φάκελό του σύμφωνα με τις παρ. 1 και 3 του άρθρου 72.

8. Όσον αφορά στους Διευθυντές ή τους Προϊσταμένους σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), τους υποδιευθυντές τους και τους Υπεύθυνους τομέων Ε.Κ., όταν αξιολογούνται ως εκπαιδευτικοί, εφαρμόζονται αναλόγως όσα ορίζονται στις παρ. 1, 3 έως και 6 και 9. Η αποτίμηση των πεδίων Α1 και Α2 παραμένει διακριτή και δεν συμψηφίζεται.

9. Η αξιολογική έκθεση όλων των αξιολογητών, επαρκώς τεκμηριωμένη, καταχωρίζεται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του άρθρου 81 και γνωστοποιείται με απόδειξη στον αξιολογούμενο που αφορά. Η γνωστοποίηση αυτή γίνεται με κάθε πρόσφορο τρόπο.