

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 7B (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε
επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού

Στέφανος Πίος

doi: [10.12681/icodl.629](https://doi.org/10.12681/icodl.629)

**Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού**

**Self-assessment of the teaching process in 1st grade schools: schoolteachers' views
and suggestions**

Στέφανος Πίος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

‘Σπουδές στην Εκπαίδευση’

stefanomariopio@gmail.com

Abstract

The assessment of educational work constitutes a major educational issue. Up until 1982, the institution of the ‘inspector’ dominated Greece while from that day onwards till today there has been lack of assessment even if the state has at times attended to pass laws that yet remained nugatory. Assessment has been associated with several efforts for educational reform and has become a battlefield among educational bureaus. Never has the view that assessment consists an important scientific field of education with major socio-political dimensions been taken into serious consideration. In the line of this whole problematic and on the occasion of the passage of the last law 3848/2010 on the self-assessment of educational work, we have conducted quantitative research in Primary Schools in Magnesia. Due to time pressure, we have selected a reduced scale review with the completion of questionnaires and the exploration of the views of local educators. The sample comprised 195 Primary teachers of all subjects in the whole Magnesia district.

The research was orientated towards the detection of teachers’ views on assessment. Their opinions on the necessity of assessment have been particularly investigated as well as those on the connection of assessment with the improvement of the quality of education provided. The results reveal the teachers’ desire for assessment even though the lack of an assessment culture brings out the fact that they do not know what kind of assessment they want. On the contrary, they comprehend and accept all the parameters that are related to quality in education and wish for the purpose of assessment to be the improvement of the education provided.

Keywords: *Assessment of educational work, assessment culture, assessment quality, necessity of assessment, improvement of education provided*

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μείζον εκπαιδευτικό ζήτημα. Στην Ελλάδα μέχρι το 1982 επικρατούσε ο θεσμός του επιθεωρητή ενώ από το 1982 μέχρι σήμερα επικρατεί απουσία αξιολόγησης αν και η πολιτεία φρόντιζε κατά καιρούς να ψηφίζει νόμους που όμως παρέμειναν ανενεργοί. Η αξιολόγηση συνδέθηκε με αρκετές προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και έγινε πεδίο διαμάχης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς φορείς. Δεν λήφθηκε ποτέ σοβαρά η άποψη πως η

αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης με μεγάλες κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις.

Στο πλαίσιο όλης αυτής της προβληματικής και με την αφορμή την ψήφιση του τελευταίου νόμου 3848/2010 για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιήσαμε ποσοτική έρευνα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Μαγνησίας. Επιλέχθηκε, λόγω πίεσης χρόνου, η επισκόπηση μικρής κλίμακας με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της περιοχής. Το δείγμα αποτέλεσαν 195 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων σε όλη την περιοχή της Μαγνησίας.

Η έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον της στην ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Ιδιαίτερα ερευνήθηκαν οι απόψεις τους για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και για τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να υπάρξει αξιολόγηση αν και η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης αναδεικνύει πως δεν γνωρίζουν τι αξιολόγηση θέλουν. Αντίθετα κατανοούν και αποδέχονται όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και επιθυμούν ο σκοπός της αξιολόγησης να είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, κουλτούρα αξιολόγησης, ποιότητα αξιολόγησης, αναγκαιότητα αξιολόγησης, βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού. Παράλληλα επηρεάζει την οικονομική δραστηριότητά του, συμβάλλοντας στην ατομική, κοινωνική και εθνική πρόοδο (Πετρίδου, 2005: 183). Η εκπαίδευση, βέβαια, όπως και κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, περιλαμβάνει μία σειρά από ενέργειες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Γίνεται κατανοητό ότι η λειτουργία της αξιολόγησης είναι επέκταση και φυσική συνέπεια του προγραμματισμού – σχεδιασμού, αφού μέσω αυτής ελέγχεται η απόδοση κάθε οργανισμού σε σύγκριση προς κάποιο πρότυπο που έχει καθοριστεί με τη λειτουργία του προγραμματισμού (Γκανάκας, 2005: 195). Η σπουδαιότητα, επομένως, της αξιολόγησης βρίσκεται στο γεγονός ότι μέσω αυτής εξασφαλίζεται η καλύτερη δυνατή υλοποίηση των στόχων κάθε οργανισμού.

Βέβαια, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά καλείται να είναι η κατάληξη και το συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008: 15). Συνεπώς, η αξιολόγηση αναμένεται να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και να μην είναι μια απλή αυτόνομη διαδικασία. Ταυτόχρονα, κρίνεται σκόπιμο να θεωρείται ο μηχανισμός που συνδέεται με όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Φράγκος, 1991: 3).

Αναγκαιότητα αξιολόγησης

Στην προσπάθεια να κατανοήσουμε τι είναι αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καλούμαστε να απαντήσουμε σε ένα σημαντικό ερώτημα που θα μας βοηθήσει σε αυτή την προσπάθεια. Το ερώτημα είναι: γιατί αξιολόγηση; Ή με άλλα λόγια, ποια αναγκαιότητα υπηρετεί η όλη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου; Έχοντας κατά νου τον ορισμό του Υπ.Π.Β.Δ.Μ.Θ., ότι δηλαδή μέσα από αυτή τη

διαδικασία η εκπαιδευτική μονάδα έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει σε όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και γνωρίζοντας και τη σημερινή προβληματική του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναμένεται να εκληφθεί ως μία αναγκαία λειτουργία.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι βοηθάει στη βελτίωση των εκπαιδευτών ως εκπαιδευτών. Ο εν λόγω ερευνητής τη θεωρεί απαραίτητη για τη βελτίωση της απόδοσής τους, γιατί μπορούν να ελέγχουν την ποιότητα της παρερχόμενης εκπαίδευσης, να την οργανώνουν και να ελέγχουν την καταλληλότητα και την αποδοτικότητά της. Ο Rogers συνδέει, λοιπόν, την αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η αξιολόγηση είναι μία απαραίτητη διαδικασία στη σχολική μονάδα για τον σχεδιασμό καινούριων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων. Τέλος, υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο μάθησης, διότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγχει και να καθορίζει τη διδακτική διαδικασία με τελικό σκοπό τη βελτίωσή της (Rogers, 1999: 294). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι αν ισχύσουν τα παραπάνω η σχολική μονάδα αποκτάει μια δυναμική λιγότερο συγκεντρωτική, κρατικίστικη και πολιτικοϊδεολογικά ελεγχόμενη. Ο ρόλος τόσο της σχολικής μονάδας όσο κυρίως των εκπαιδευτικών γίνεται καταλυτικός, μια και οι ίδιοι, αποκεντρωμένα και αυτόνομα, αποφασίζουν για τον προσανατολισμό, το είδος και το περιεχόμενο της μάθησης. Αναλαμβάνουν τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, φροντίζουν για τον έλεγχο της εκτέλεσής του, σχεδιάζουν αντισταθμιστικές παρεμβάσεις, αποτιμούν την πορεία υλοποίησής του, αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεγγύης και συναδελφικότητας, εμφανίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και αναπτύσσουν με την κοινωνία μία διαλεκτική σχέση, δείχνοντας και εξηγώντας τον τρόπο και τη φιλοσοφία του έργου τους (Παπακωνσταντίνου, 2002: 189). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σχετίζεται συνακόλουθα με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης της σχολικής μονάδας.

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας δεν καθορίζεται, όμως, μόνο από το έργο των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση είναι βασική λειτουργία της διοικητικής διαδικασίας, φυσική συνέπεια του προγραμματισμού και μέσω αυτής ελέγχεται η απόδοση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία που, αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως στις προϊστάμενες αρχές τη δυνατότητα να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ανακαλύπτοντας τις αιτίες που τα δημιουργούν (Κασσωτάκης, 1997: 21). Με τη διαδικασία της αξιολόγησης ενισχύεται, παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης, γεγονός που ωφελεί το κοινωνικό σύνολο στο οποίο παρέχεται εκπαίδευση ανώτερου επιπέδου. Άλλωστε, η εκπαίδευση θεωρείται αντικείμενο δημοσίου συμφέροντος, από το οποίο εξαρτάται η ανάπτυξη της κοινωνίας και ο έλεγχός της καλείται να αποτελεί συνολική κοινωνική ευθύνη (Παμουκτσόγλου, 2003: 47).

Η ανάγκη για αξιολόγηση επιβάλλεται, όμως, και για άλλους λόγους. Η Παμουκτσόγλου (2003) σε έρευνά της διαπιστώνει ότι τα αίτια που καθορίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός αξιολογικού συστήματος είναι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (μονιμότητα, στελέχωση της εκπαίδευσης) και η επιστημονική και διδακτική του επάρκεια. Η ερευνήτρια διαπιστώνει, επίσης, ότι ο θεσμός της αξιολόγησης είναι αποδεκτός τόσο από τους σχολικούς συμβούλους όσο και από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καθοριστικό σημείο

αποδοχής της αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού καθώς και της αξιοπιστίας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2003: 175).

Ο Πασιαρδής και οι συνεργάτες του (2005) καταλήγουν, από την πλευρά τους, στο συμπέρασμα ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει ολοένα και περισσότερο προς μία κατάσταση αδρανοποίησης και παρακμής, εάν συνεχίζεται να εκλαμβάνεται το λειτούργημα - επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως συνδικαλιστική, νομικίστικη και διεκπεραιωτική διαδικασία και όχι ως επάγγελμα. Επιπλέον η συγκεκριμένη ομάδα ερευνητών θεωρεί ότι όλα τα «εξαιρέτα» σχολεία έχουν ένα ζήτημα κοινό: εξαιρετους εκπαιδευτικούς, που, όμως, οι προσπάθειές τους βρίσκουν εμπόδιο στην ισοπέδωση και την άνιση μεταχείριση· προβλήματα που δεν βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους τους, γεννώντας, ταυτόχρονα, μια σειρά ερωτημάτων: Τι κάνουμε με τους εκπαιδευτικούς που έχουν να παρουσιάσουν εξαιρετικά αποτελέσματα; Υπάρχουν συστήματα αξιολόγησης που μπορούν συνεχώς να ανακαλύπτουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς; Διαφοροποιείται ο τρόπος επιβράβευσης και υπάρχει τρόπος αναγνώρισης αυτών των εκπαιδευτικών; (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005: 351-352). Έτσι, είναι κατανοητό ότι οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα εξηγούν την αναγκαιότητα και από αυτή την οπτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η έρευνα

Η σπουδαιότητα του θέματος

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ίσως ένα από τα πιο σημαντικά αντικείμενα συζήτησης και αντιπαράθεσης στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης τα τελευταία τριάντα χρόνια. Ιδιαίτερα δε τα τελευταία δύο χρόνια που η πολιτεία ξαναέφερε το θέμα στο προσκήνιο πρώτα με την ψήφιση του 3848/2010, αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, όσο και με την ψήφιση του 4024/2011, για την αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων και το νέο βαθμολόγιο – μισθολόγιο. Η συζήτηση βέβαια αναδεικνύει την απογοήτευση των εκπαιδευτικών για όσα διαδραματίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης, ειδικά στο πεδίο της αξιολόγησης και φανερώνει αρκετές προβληματικές καταστάσεις.

Ήδη από το 1991 ο Δημητρόπουλος παρέθετε μία σειρά από προβλήματα, σχετικά με την αξιολόγηση, όπως είναι: α) η ενημέρωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούνται, β) η έλλειψη εκπαίδευσης και επιλογής των κριτών – αξιολογητών, γ) η έλλειψη αξιοπιστίας προς το θεσμό και τη διαδικασία, δ) η έλλειψη ανατροφοδότησης των αξιολογούμενων, ε) η δημοσιοϋπαλληλική αντιμετώπιση του θέματος από την πολιτεία και στ) η καθαρά συνδικαλιστική αντιμετώπιση του θέματος από πλευράς των οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2007). Προβλήματα που είναι τόσο επίκαιρα και σήμερα, συνεπώς οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα έχουν ιδιαίτερη σημασία και θα ήταν ευχής έργο να λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας.

Η σπουδαιότητα λοιπόν του θέματος της έρευνας προκύπτει από την ανάγκη να γνωρίσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία για την αξιολόγηση, να διερευνήσουμε το πλαίσιο διεξαγωγής της αξιολόγησης που οι ίδιοι προτείνουν για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία και κυρίως, το πιο σημαντικό, πώς θα αντιμετωπίσουν την κατάσταση να αξιολογούνται από ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Επίσης η έρευνα μπορεί να συμβάλει, στο μέτρο που της αναλογεί, στη

βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας μια και οι δύο νόμοι θα εφαρμοστούν από τη νέα σχολική χρονιά.

Από όλα τα παραπάνω θεωρούμε ότι τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας θα ικανοποιήσουν πρωτίστως και το στοιχείο της σχετικότητας καθότι το θέμα που πραγματεύεται σχετίζεται με ζήτημα το οποίο άπτεται των ενδιαφερόντων του κοινού για το οποίο προορίζεται αλλά και με την συμβολή των αποτελεσμάτων της (Bird et al, 1999:61). Αποτελέσματα που μπορεί να φέρουν καινούρια στοιχεία εμπλουτίζοντας την όλη διαδικασία της αξιολόγησης

Σκοπός και επιμέρους στόχοι.

Με όσα έχουμε προαναφέρει σκοπός της έρευνας αυτής είναι να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας δημόσιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου και να αναδείξει τα βασικά στοιχεία ενός πλαισίου αξιολόγησης που θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Ο σκοπός αναλύεται στους παρακάτω επιμέρους στόχους:

α) να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης.

β) να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σκοπό που πρέπει να διέπει την αξιολόγηση καθώς και για την χρήση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.

γ) να αναδειχθεί πιο είδος αξιολόγησης προτιμούν (εσωτερική, εξωτερική ή συνδυασμό των δύο) καθώς και την προτίμησή τους για τους φορείς της αξιολόγησης.

δ) να διερευνηθούν οι προβληματισμοί τους για το αν η διαδικασία της αξιολόγησης συνδυάζεται με την βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και να αναδειχθούν τα στοιχεία της ποιότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση από τα μέλη της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας, να ευαισθητοποιήσουν τους υπεύθυνους του νομού για τα σχετικά θέματα οι οποίοι με τη σειρά τους να μεταφέρουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ένα ανώτερο ιεραρχικά επίπεδο και τέλος τα συμπεράσματά της να οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνα (Bird et al, 1999:186).

Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Στην ενότητα που ακολουθεί θα ασχοληθούμε με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Ερευνητικά ερωτήματα που αναδεικνύονται μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο όπως αυτό αναπτύχθηκε στα τρία πρώτα κεφάλαια της ερευνητικής εργασίας και τα οποία θα βοηθήσουν στην ανάλυση του σκοπού και των στόχων της έρευνας. Τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση είναι τα εξής:

Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση;

Ποιους σκοπούς θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να υπηρετεί η αξιολόγηση;

Συνδέεται η αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ποια είναι τα στοιχεία που αναδεικνύουν την ποιότητα;

Ποιο είδος αξιολόγησης θεωρούν το ποιο κατάλληλο, την εξωτερική, την εσωτερική ή τον συνδυασμό τους;

Πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται ατομικά για το εκπαιδευτικό του έργο;

Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η αυτοαξιολόγηση αναδεικνύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας;

Ποιους φορείς αξιολόγησης αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί;

Ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

Ταυτόχρονα, με βάση αυτά που επιδιώκει η έρευνα καθώς και τους προβληματισμούς και τα πορίσματα των προηγούμενων ερευνών μπορούμε να προχωρήσουμε στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις.

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης εξυπηρετεί και προωθεί τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Το δείγμα της έρευνας.

Σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας τον Ιανουάριο του 2012 υπηρετούσαν 1646 εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι/ες και εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, στα δημοτικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία της Μαγνησίας. Επειδή θα ήταν πολύ δύσκολο να επιλέξουμε το δείγμα μας, με τυχαία δειγματοληψία, από όλους αυτούς τους εκπαιδευτικούς αποφασίσαμε να χωρίσουμε την Μαγνησία σε περιοχές και να απευθυνθούμε στις σχολικές μονάδες της κάθε περιοχής για να μοιράσουμε τα ερωτηματολόγια. Επιλέξαμε το δείγμα της έρευνας μας να είναι αναλογικό στρωματοποιημένο δείγμα. Το στρωματοποιημένο δείγμα, το οποίο προκύπτει από την κατάτμηση του πληθυσμού σε ομάδες ή στρώματα και τη λήψη ενός τυχαίου δείγματος από κάθε ομάδα, εξασφαλίζει στον ερευνητή ότι το δείγμα του θα περιλαμβάνει έναν ικανοποιητικό αριθμό περιπτώσεων από κάθε κατάσταση που τον ενδιαφέρει κατά προτεραιότητα (Martin, 2007:27).

Τα δημοτικά σχολεία με οργανικότητα 4/θέσια και πάνω και με διευθυντή είναι στη Μαγνησία 85, από αυτά τα 45 βρίσκονται στο πολεοδομικό συγκρότημα του Βόλου και της Νέας Ιωνίας, τα υπόλοιπα 40 βρίσκονται στην υπόλοιπη Μαγνησία. Οι περιοχές που μοιράσαμε τις σχολικές μονάδες είναι οι εξής: α) οι νέοι Καλλικρατικοί Δήμοι (Αλμυρού, Βελεστίνου, Ανατολικού Πηλίου, Δυτικού Πηλίου και τα νησιά των Σποράδων) με 25 σχολικές μονάδες, β) οι παλιοί Δήμοι που εντάχθηκαν στο νέο πολυδύναμο Δήμο Βόλου (Αγχίαλος, Αρτέμιδα, Αγριά, Πορταριά, Ιωλκός, Σέσκλο) με 15 σχολικές μονάδες και γ) το πολεοδομικό συγκρότημα Βόλου με 45 σχολικές μονάδες. Με τυχαία επιλογή επιλέξαμε 5 σχολικές μονάδες από την πρώτη περιοχή, 3 σχολικές μονάδες από τη δεύτερη περιοχή και 9 σχολικές μονάδες από την Τρίτη περιοχή, σύνολο 17 σχολικές μονάδες. Για να μην αποκλείσουμε τα νηπιαγωγεία δώσαμε ερωτηματολόγια και σε κάθε νηπιαγωγείο που ή βρίσκονταν στην ίδια αυλή με τη σχολική μονάδα που επιλέχτηκε ή ήταν το όμορο νηπιαγωγείο, δηλαδή 17 νηπιαγωγεία. Μοιράστηκαν συνολικά 252 ερωτηματολόγια.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό πακέτο SPSS 18 και χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής. Μελετήθηκαν η μέση τιμή, η συχνότητα και η τυπική απόκλιση. Ακόμη, έγινε έλεγχος ανεξαρτησίας με το δείκτη X^2 (Chi square) του Pearson για να διαπιστωθούν οι σχέσεις μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Παρουσιάστηκαν οι συσχετίσεις μεταβλητών με δείκτη σημαντικότητας $\alpha < 0,05$, δηλαδή με πιθανότητα να μην υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών μικρότερη του 5%. Παράλληλα, κατασκευάστηκαν γραφήματα για τις μεταβλητές που σχετίζονται μεταξύ τους.

Βασικά πορίσματα

Το πιο συμπέρασμα που πρέπει να καταγράψουμε στην παρούσα εργασία ήταν η μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας: μια συμμετοχή, που κατά τη γνώμη μας, ξεπέρασε κάθε προσδοκία αν αναλογιστούμε δύο ανασταλτικούς παράγοντες. Πρώτον, το χρόνο κατά τον οποίο έγινε η έρευνα. Ήταν το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιανουαρίου του 2012, στο μέσο της οικονομικής κρίσης της χώρας μας και κυρίως ήταν το χρονικό διάστημα κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να πληρώνονται με το ενιαίο μισθολόγιο, αρκετά μειωμένο σε σύγκριση με το προηγούμενο και αναδρομικά μάλιστα από το Νοέμβριο. Γίνεται κατανοητό ότι τις ημέρες εκείνες, οι εκπαιδευτικοί βλέποντας το εισόδημά τους να μειώνεται τραγικά και ζώντας ήδη την οικονομική κρίση με τις συνεχείς μειώσεις του προηγούμενου έτους θεωρήσαμε ότι δεν θα ανταποκρίνονταν στο κάλεσμα για τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου που μάλιστα είχε σχέση με την αξιολόγηση τους. Η δεύτερη παράμετρος, που δεν πρέπει να λησμονείται, είναι ότι η παρούσα έρευνα όταν ξεκίνησε είχε ως αντικείμενο αναφοράς τον Ν. 3848 για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στη μέση εμφανίστηκε ο Ν. 4024 για την εξωτερική αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν μία περίεργη αν όχι άσχημη ψυχολογική κατάσταση στους εκπαιδευτικούς.

Η μεγάλη συμμετοχή, λοιπόν, μάς επιτρέπει να προβούμε στο πρώτο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολικών μονάδων ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι δεν αποφεύγουν ως δημόσιοι λειτουργοί τον διάλογο, την κριτική και την αποτίμηση του έργου τους. Δεν πρέπει, επίσης, να μας διαφεύγει η απουσία κουλτούρας και τεχνογνωσίας της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα δημόσια σχολεία.

Μετά την ανάλυση των ερωτηματολογίων και την ανάγνωση των αποτελεσμάτων οδηγηθήκαμε στην εξαγωγή ποικίλων και χρήσιμων συμπερασμάτων. Το πρώτο συμπέρασμα που πρέπει να καταγράψουμε είναι σχετικά με την αναγκαιότητα ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη πλειοψηφία θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου(Πιν.6). Αν εξετάσουμε προσεχτικά τη λεπτομέρεια της ερώτησης οι ερωτηθέντες θεωρούν αναγκαίο ένα σύστημα, που δεν διευκρινίζεται, αξιολόγησης. Θεωρούμε ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό και δείχνει την πραγματική ανάγκη ύπαρξης αξιολόγησης. Μία δεύτερη λεπτομέρεια, η οποία προκύπτει από τα αποτελέσματα, είναι ότι οι παλαιότεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί, άνω των 20 ετών -και αυτό έχει τη μέγιστη σημασία- είναι υπέρ της ανάγκης ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης. Το συμπέρασμα αυτό το οποίο ήταν αναμενόμενο προέκυπτε και από άλλες προηγούμενες έρευνες (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006: 11-22).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6 ΕΡΩΤΗΣΗ6

		Frequency	Percentage	Valid Percent	Cumulative Percentage
Valid	Συμφωνώ απόλυτα	62	31,8	31,8	31,8
	Συμφωνώ	108	55,4	55,4	87,2
	Δεν έχω γνώμη	4	2,1	2,1	89,2
	Διαφωνώ	14	7,2	7,2	96,4
	Διαφωνώ απόλυτα	7	3,6	3,6	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 6 ΕΡΩΤΗΣΗ6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid \ απόλυτα Συμφωνώ	62	31,8	31,8	31,8
Συμφωνώ	108	55,4	55,4	87,2
Δεν έχω γνώμη	4	2,1	2,1	89,2
Διαφωνώ	14	7,2	7,2	96,4
Διαφωνώ απόλυτα	7	3,6	3,6	100,0
Total	195	100,0	100,0	

Ενδιαφέροντα, όμως, συμπεράσματα προέκυψαν, όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τις προτιμήσεις τους σχετικά με το είδος της αξιολόγησης που προτιμούν. Όσο αφορά την εξωτερική αξιολόγηση το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τον εξωτερικό αξιολογητή. Παρόμοια ευρήματα είχαμε και στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006: 123-134). Υπάρχει, όμως, και μια μεγάλη ομάδα των εκπαιδευτικών, ένας στους τέσσερις, που συμφωνεί να επιτελείται η αξιολόγηση από εξωτερικό αξιολογητή. Ιδιαίτερα αυξημένο είναι το παραπάνω ποσοστό στους νέους εκπαιδευτικούς καθώς και στους κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, περίπου οι μισοί. Αυτό ήταν μη αναμενόμενο αν σκεφτούμε ότι, σύμφωνα με τον Σολομών (1999: 16), ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης είχε καταδικαστεί στη συνείδηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, λόγω του επιθεωρητισμού. Βέβαια, στην έρευνα του Πασιαρδή (1996) η πλειοψηφία των κυρίων εκπαιδευτικών θεωρούσε απαραίτητη την παρουσία του επιθεωρητή στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση υπάρχει και πάλι πλειοψηφία στους εκπαιδευτικούς που την επιθυμούν, πλειοψηφία όμως οριακή μόλις που ξεπερνά το 56%. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε και σε συνδυασμό με το προηγούμενο ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, ένας στους τρεις, που δεν επιθυμεί να είναι η αξιολόγηση εσωτερική υπόθεση της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα στοιχεία που πρέπει να αναφέρουμε είναι οι νηπιαγωγοί που διαφωνούν με την εσωτερική αξιολόγηση σε ποσοστό 50%, ενώ υψηλά ποσοστά διαφωνίας έχουμε και στους νέους εκπαιδευτικούς καθώς και στους διευθυντές.

Κατανοούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί με την εσωτερική αξιολόγηση, γιατί δεν γνωρίζουν πώς θα είναι, μια και ως διαδικασία δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εδώ πρέπει να θυμίσουμε σε αντιδιαστολή, την έρευνα του Μποφυλάτου (2002) όπου οι εκπαιδευτικοί μετά την συμμετοχή τους σε πειραματικό πρόγραμμα για την εσωτερική αξιολόγηση ένιωσαν ικανοποίηση με τον πρωταγωνιστικό ρόλο που είχαν στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης. Ένας άλλος λόγος που ίσως είναι επιφυλακτικοί είναι γιατί θεωρούν πώς δεν είναι εφικτό να διεξαχθεί αποτελεσματικά με τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που το αναφέρει και η Αθανασούλα Ρέππα (1999).

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουμε και για τον συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης, όπου οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες. Υπερτερούν, βέβαια, αυτοί που προωθούν την ιδέα της συνδυαστικής αξιολόγησης κάτι που προκρίνεται και ως το πιο αποτελεσματικό και αντικειμενικό από πολλούς

θεωρητικούς (McBeath, 2001: 141). Εντέλει οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη της αξιολόγησης δεν μπορούν όμως με την ίδια σιγουριά να υποδείξουν και το είδος της αξιολόγησης που θεωρούν το καταλληλότερο.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η αξιολόγηση αναμένεται να είναι μία εξατομικευμένη διαδικασία που να αφορά κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Ιδιαίτερα θετικοί σε αυτή την προοπτική είναι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αντίθετα με τους παλαιότερους που είναι περισσότερο επιφυλακτικοί. Παρόμοια συμπεράσματα συναντάμε και στην έρευνα του Πασιαρδή (1996), όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συστηματική παρατήρηση στην τάξη ως την πλέον πρόσφορη μέθοδο αξιολόγησης, καθώς και στην έρευνα του Γκανάκα (2000), όπου η αξιολόγηση ως διαδικασία πρέπει να μην διαταράσσει το κλίμα του σχολείου. Μία μικρή παρατήρηση σχετικά με την άποψη των παλαιότερων εκπαιδευτικών που προκύπτει κυρίως από την εμπειρία, στο σύγχρονο αποδοτικό σχολείο οι πόρτες των αιθουσών είναι ανοιχτές και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τίποτα να κρύψουν και τίποτα να φοβηθούν.

Όσο αφορά τον σύλλογο διδασκόντων ως φορέα αξιολόγησης και αν ο ρόλος του πρέπει να είναι κυρίαρχος, τα αποτελέσματα δεν ήταν αναμενόμενα. Οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί στο ζήτημα αυτό. Οριακά είναι υπέρ αυτού του ρόλου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, υπάρχει όμως και μία μεγάλη μερίδα που διαφωνεί. Η επιφυλακτικότητα και η διαφωνία θεωρούμε ότι οφείλονται στην παντελή έλλειψη κατάρτισης σε διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και στον φόβο δημιουργίας αρνητικού κλίματος. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών απαντάται και στα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Πασιαρδής, 1996: 54· Παμουκτσόγλου 2003: 123-161). Δεν πρέπει να λησμονούμε στο σημείο αυτό ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, στα συνέδρια τους, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 πρόβαλλαν ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού έργου, την αυτοαξιολόγηση και πρότειναν τον κυρίαρχο και αποφασιστικό ρόλο του συλλόγου διδασκόντων με στόχο τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην κάθε σχολική μονάδα. Παρατηρούμε, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί.

Σχετικά με τον ρόλο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στη διαδικασία της αξιολόγησης, αν και ο Δημητρόπουλος (2007: 150) υποστηρίζει ότι δεν πρέπει οι γονείς να αγνοούνται μια και είναι αποδέκτες της εκπαιδευτικής προσπάθειας, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι κάθετα αντίθετοι στην προοπτική να αναλάβουν κυρίαρχο ρόλο στην αξιολόγησή τους. Πιθανότατα θεωρούν ότι δεν έχουν το απαραίτητο επίπεδο και ίσως γιατί δεν υπάρχουν οι απαραίτητες εγγυήσεις για αντικειμενικότητα.

Στην τελευταία ερώτηση για τους φορείς αξιολόγησης και για το αν η αξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας και να εκτελείται από φορέα της διοίκησης οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες εξίσου (40%) και υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό που δεν διατυπώνουν γνώμη. Είναι η μοναδική ερώτηση που δεν κερδίζει μία άποψη και ίσως από τις λίγες όπου έχουμε τόσο μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών χωρίς άποψη, ίσως γιατί δεν γνωρίζουν την διαδικασία ή ίσως να τους δημιουργεί άγχος αυτή η διαδικασία. Παρατηρούμε, όπως και με το είδος της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί να είναι μοιρασμένοι και η άποψή τους να μην είναι ξεκάθαρη. Πέφτει λοιπόν το βάρος στην πολιτεία, επιτέλους, να αποφασίσει την εφαρμογή της αξιολόγησης, αρκεί να ενημερώσει πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς, τους αξιολογούμενους και αυτούς που θα εφαρμόσουν την αξιολόγηση, τους αξιολογητές, οι οποίοι πρέπει να έχουν τα κατάλληλα προσόντα αλλά και τα σωστά εφόδια.

Για τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου τους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, όπως και στην έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006: 11-22), ότι δεν πρέπει να συνοδευτεί με τη βαθμολογική και μισθολογική τους ανάπτυξη. Βέβαια, στην έρευνά μας φαίνεται και δεν μπορούμε να το παραβλέψουμε το αυξημένο ποσοστό των εκπαιδευτικών που επιθυμούν το αντίθετο. Στο σημείο αυτό θα τολμήσουμε μία διαπίστωση – σύγκριση, οι εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούν η αξιολόγηση να συνδεθεί με τη βαθμολογική και μισθολογική ανάπτυξη πιστεύουν, όπως θα δούμε και παρακάτω, ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με προσπάθειες ανατροφοδότησης, αυτοβελτίωσης και συνεχούς επιμόρφωσης. Από την άλλη, όμως, και αυτοί που επιθυμούν τη σύνδεση αξιολόγησης και βαθμολογικής- μισθολογικής ανάπτυξης ξεκινούν από την ίδια αφετηρία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δείχνουν την ενόχλησή τους με την ισοπέδωση που κυριάρχησε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, όπου κυριαρχούσε η μετριότητα και ο μέσος όρος. Όπου δεν υπήρχε τίποτα που να ενισχύει το καινοτόμο, να προβάλλει και γιατί όχι να επιβραβεύει την πρωτοβουλία και τη δράση.

Με όσα είπαμε παραπάνω συνηγορεί και η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαφορετική για τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Γίνεται κατανοητό ότι το να είσαι καλός εκπαιδευτικός αποτελεί αναγκαία αλλά όχι και επαρκής συνθήκη για την εξέλιξη σε αποτελεσματικό στέλεχος της εκπαίδευσης. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι πρόκειται για διαφορετικές διαδικασίες, η κάλυψη διευθυντικών θέσεων και η διαπίστωση εκπαιδευτικών αναγκών, και ότι πρέπει να ισχύουν διαφορετικά κριτήρια και η χρήση των αποτελεσμάτων πρέπει να είναι διαφορετική (Παλαιοκρασάς, 1997).

Πριν προχωρήσουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τη δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας που συνδέει την αξιολόγηση με την προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας, θα πρέπει να δεχτούμε ότι βασική συνθήκη για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996: 94). Η αξιολόγηση αποκτά περιεχόμενο όταν αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Όταν αποβάλλει τον τιμωρητικό χαρακτήρα και λειτουργεί ως διαδικασία ανατροφοδότησης. Η επιμόρφωση, επίσης, πρέπει να είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και μέσω αυτής να αναπτύσσεται η κατάλληλη νοοτροπία αξιολόγησης και η συνειδητοποίηση από τη μεριά των εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας της διαδικασίας (Παλαιοκρασάς, 1997:182).

Το πρώτο συμπέρασμα, αυτής της ομάδας ερωτήσεων, είναι η ξεκάθαρη και θετική άποψη των εκπαιδευτικών ότι σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι η ανάδειξη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών τους αναγκών (Πιν.13), πρώτο βήμα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μια μικρή επισήμανση, που θεωρούμε ότι πρέπει να τονιστεί. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου συμφωνούν σε ποσοστό 100% με την παραπάνω άποψη. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι όσο ενισχύονται με γνώσεις οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο καλύτερα κατανοούν τις διαδικασίες της εκπαίδευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13 ΕΡΩΤΗΣΗ13

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ απόλυτα	64	32,8	32,8	32,8
Συμφωνώ	113	57,9	57,9	90,8
Δεν έχω γνώμη	7	3,6	3,6	94,4
Διαφωνώ	7	3,6	3,6	97,9
Διαφωνώ απόλυτα	4	2,1	2,1	100,0
Total	195	100,0	100,0	

Αν το πρώτο βήμα είναι να κατανοήσουμε και να αναγνωρίσουμε τις ανάγκες μας, το επόμενο βήμα είναι να τις διορθώσουμε. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδεθεί με την επιμόρφωση. Η αξιολόγηση, κατά τη γνώμη τους, καλείται να διαπιστώσει τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να καθορίσει ακριβώς το περιεχόμενο αυτής (Δεληγιάννη, 2002: 31).

Σχετικά με τη σύνδεση αξιολόγησης και παιδαγωγικής επάρκειας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συνεχίζουμε στο ίδιο μοτίβο. Και εδώ η άποψη των εκπαιδευτικών είναι θετική. Σχεδόν οι 8 στους 10 δέχονται ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδεθεί με την παιδαγωγική επάρκεια. Δέχονται να συζητήσουν και να θέσουν υπό κρίση ζητήματα όπως η παιδαγωγική επάρκεια, κάτι που θεωρούνταν ταμπού και να τη συνδέσουν μάλιστα με την αξιολόγηση. Επιθυμούν την παγίωση κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας, ενδυναμώνοντας την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του καθημερινού τους έργου, δείχνοντας έτσι ότι η επιστημονική κατάρτιση και επάρκεια πρέπει να αξιολογείται συνέχεια και κυρίως όσο περνούν τα χρόνια μετά την αποφοίτηση από το πανεπιστήμιο.

Όσο αφορά την ανάδειξη, μέσω της αξιολόγησης, των υλικών αναγκών της σχολικής μονάδας η άποψη των εκπαιδευτικών είναι ξεκάθαρη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις διάφορες και πολλές ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας ώστε να προχωρήσει η διαδικασία της βελτίωσής της. Μόνο έτσι θα βελτιωθεί η καθημερινότητά τους ως εκπαιδευτικοί καθώς και η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν.

Με τις ερωτήσεις 17 και 18, για το αν η αξιολόγηση πρέπει να συνδεθεί με την παραγωγή καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου και την ανάληψη παιδαγωγικών πρωτοβουλιών, είχαμε σκοπό να διερευνήσουμε τα ιδιαίτερα αντικείμενα που είναι απαραίτητο να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί και στις δύο προοπτικές, καταδεικνύοντας ότι επιθυμούν μέσα από την παραγωγή καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου να αξιολογείται ο τρόπος λειτουργίας τους μέσα στο χώρο διδασκαλίας και με την ανάληψη παιδαγωγικών πρωτοβουλιών να αξιολογείται η συνολική τους προσωπικότητα σαν εκπαιδευτικοί. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν τόσο στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2001: 81-90) όσο και στην έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006: 11-22).

Στο σημείο αυτό είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε δύο μικρές επισημάνσεις που θεωρούμε ότι θα μας βοηθήσουν στην πληρέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και στη διαμόρφωση προτάσεων. Πρώτον, και για τις δύο προοπτικές οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου είναι σε πολύ μεγάλο ποσοστό, οι 9 στους 10, υπέρ της σύνδεσης της αξιολόγησης με την παραγωγή καινοτομιών και την ανάληψη παιδαγωγικών πρωτοβουλιών. Δεύτερον ο ένας από τους πέντε εκπαιδευτικούς που είχαν ή έχουν διευθυντική θέση δεν εξέφρασαν την άποψή τους. Προτίμησαν τα στελέχη της εκπαίδευσης να σιωπήσουν σε ένα ζήτημα πολύ σοβαρό για την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας αλλά και για τη λειτουργία τη δική τους ως

διευθυντές. Τελικά αυτό που πρέπει να κατανοήσουμε οι εκπαιδευτικοί είναι ότι οι καινοτομίες και οι παιδαγωγικές πρωτοβουλίες πρέπει να είναι διαποτισμένες από τη βαθιά πεποίθηση ότι προσπαθούμε για το καλύτερο όχι μόνο για εμάς τους εκπαιδευτικούς αλλά γιατί οι καινοτομίες και οι πρωτοβουλίες μας θα έχουν ευεργετικά αποτελέσματα, πρωτίστως πάνω στους μαθητές μας (Πασιαρδής, 1996:104).

Θετική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση πρέπει να ενδυναμώνει την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς. Τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς συμφωνούν με αυτή την προοπτική της αξιολόγησης, καταρρίπτοντας τον μύθο των ανεύθυνων εκπαιδευτικών που επιθυμούν να βολεύονται, με το κάποιος άλλοι, συνήθως οι ανώτεροι, να είναι υπεύθυνοι για όλα εκτός από τους ίδιους. Αξιοσημείωτο είναι ότι όσο μεγαλώνουν τα χρόνια υπηρεσίας τόσο περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η αξιολόγηση να είναι μία διαδικασία ενδυνάμωσης της ανάληψης ευθυνών. Η πείρα διδάσκει ότι όταν αναλαμβάνεις τις ευθύνες που σου αναλογούν βελτιώνεις την καθημερινότητά σου αλλά και τη στάση σου στο χώρο εργασίας σου.

Όλα όσα προαναφέραμε ενισχύουν την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια διαδικασία ανατροφοδότησης τόσο του έργου του εκπαιδευτικού όσο και του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό εννιά στους δέκα είναι υπέρ του ανατροφοδοτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης. Έτσι, αποδεικνύουν ότι επιθυμούν η αξιολόγηση που θα εφαρμοστεί να στοχεύει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση (Δημητρόπουλος, 2007: 128) και διαφωνώντας με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να αποτελεί μέσο για την ικανοποίηση των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών (Ανδρέου, 2003: 22).

Βέβαια, τόσο η ανάληψη ευθυνών όσο και η στοχευμένη ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου είναι διαδικασίες που λείπουν οργανωμένα από το ελληνικό δημόσιο σχολείο. Η θετική άποψη δε των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση που οδηγεί σε αυτά φανερώνει πως επιζητούν τρόπους για να καλυτερεύσουν την καθημερινότητά τους και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν.

Ξαφνιάζει, επίσης, η θετική άποψη των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτό γιατί δεν ζητήθηκε ποτέ οργανωμένα και επίσημα από αυτούς να προγραμματίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, να το εφαρμόσουν και να το αξιολογήσουν ή να δεχτούν την αξιολόγησή του. Οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν με τον καλύτερο τρόπο ότι μέσω αυτής της διαδικασίας αναβαθμίζεται ο ρόλος τους, γιατί προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή και κριτική στάση απέναντι στο έργο τους. Ευθυγραμμίζεται ταυτόχρονα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και δημιουργεί ένα πλαίσιο που στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της συλλογικής ευθύνης, του απολογισμού και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Σε αυτή τη διαδικασία η αξιολόγηση διευκολύνει τη μεταφορά και την εφαρμογή νέων και σύγχρονων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη (Μαυρογιώργος, 1996: 94).

Θετική είναι, επίσης, η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας, θεωρώντας ότι μέσα από τέτοιες διαδικασίες ευνοείται η εφαρμογή ενός διερευνητικού – μετασχηματιστικού μοντέλου αξιολόγησης μέσα στη σχολική μονάδα (Μαυρογιώργος, 1993: 153). Στο σημείο αυτό και επειδή θεωρούμε σημαντική την άποψη όλων των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα πρέπει να αναφερθούμε και στην αντίθετη άποψη, στις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών. Επιφυλάξεις που καταγράφονται είτε με την αρνητική τους θέση είτε, κυρίως το μεγαλύτερο ποσοστό, με το να μην εκφέρουν

άποψη. Οι επιφυλάξεις θεωρούμε ότι οφείλονται σε παράγοντες, όπως η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαδικασίες (Μαυρογιώργος, 1993: 153) και τέλος τις δυνατότητες των μελών της σχολικής μονάδας να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση χωρίς αυτή να εκφυλιστεί ή να διαστρεβλωθεί (Καββαδίας, 2002:177). Πέρα, όμως, από τις επιφυλάξεις οι απόψεις των εκπαιδευτικών δείχνουν πως με την ανάδειξη της αυτονομίας της σχολικής μονάδας η διαδικασία της αξιολόγησης έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει για τον απλούστατο λόγο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι καλύτεροι γνώστες της σχολικής πραγματικότητας και των ιδιοτήτων της τάξης.

Προτάσεις

Είχαμε επισημάνει από τις πρώτες γραμμές αυτής της ερευνητικής εργασίας την απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία τριάντα χρόνια. Η αξιολογική απουσία και απραξία ενισχύθηκε με την μη εφαρμογή πολλών σχετικών νομοθετημάτων που ψηφίστηκαν άλλα δεν εφαρμόστηκαν και ενίσχυσε την συγκεντρωτική, ιεραρχική και γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η εφαρμογή, σήμερα, ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης δεν πρέπει να στηρίζεται σε προηγούμενους αποτυχημένους συνδυασμούς, αν θέλει να έχει τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου, αν θέλει να πετύχει. Σήμερα που όλοι συμφωνούν στην ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης, δυναμικού, εξελισσόμενου και προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες συνθήκες της ελληνικής εκπαίδευσης.

Πριν προχωρήσουμε στις προτάσεις μας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που πρέπει να ισχύσει στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, θα πρέπει να θέσουμε τις προϋποθέσεις που θα δημιουργήσει η πολιτεία για να έχει την αρωγή και την συμπαράσταση των εκπαιδευτικών ώστε να πετύχει η αξιολόγηση.

Πρώτη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης είναι η εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στην πολιτεία και στους εκπαιδευτικούς. Η εμπιστοσύνη θα οδηγήσει στην απαιτούμενη συναίνεση και συγκατάθεση των εκπαιδευτικών, γιατί χωρίς αυτά η όποια προσπάθεια είναι καταδικασμένη να αδρανήσει και στο τέλος να απορριφθεί. Η πολιτεία πρέπει να ξεκαθαρίσει και να αποδείξει ότι σκοπός της αξιολόγησης θα είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται στους Έλληνες πολίτες (Δεληγιάννης, 2002: 30), αλλά και οι εκπαιδευτικοί απαγκιστρωμένοι από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος θα υποδείξουν με τις προτάσεις τον τρόπο για την επιτυχή υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Δεύτερη προϋπόθεση είναι η υποχρέωση της πολιτείας να αξιολογήσει η ίδια πριν από οτιδήποτε και οποιονδήποτε άλλον τον εαυτό της. Να αξιολογήσει αν αποδίδει στο δημόσιο σχολείο όλα αυτά που είναι υποχρεωμένη να προσφέρει από τους δημόσιους πόρους. Η ορθή κατανομή των πόρων θα προσφέρουν υλικοτεχνική υποδομή, τεχνικά μέσα, προσωπικό, επιμόρφωση, όλα όσα απαιτούνται. Σε αυτή την περίπτωση η πολιτεία, εξασφαλίζοντας στο δημόσιο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα μέσα και τις κατάλληλες συνθήκες, νομιμοποιείται στην κοινωνία και στον εκπαιδευτικό κόσμο να απαιτήσει την εφαρμογή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται σε κάθε σχολική μονάδα ώστε να διαπιστώσει αν ανταποκρίνεται στους στόχους της εκπαίδευσης.

Τρίτη προϋπόθεση είναι η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Χρειάζεται χρόνος και προσπάθεια ώστε να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά και προσεκτικά. Να μην αρκείται σε διαπιστώσεις αλλά να καταλήγει σε συμπεράσματα και τελικές προτάσεις.

Αν ισχύσουν οι παραπάνω προϋποθέσεις και λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της έρευνας, υποβάλλουμε τις παρακάτω προτάσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που πιστεύουμε πως αν εφαρμοστούν θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

1) Διεύρυνση και υποστήριξη, από την πολιτεία, της αυτονομίας της σχολικής μονάδας ώστε να σχεδιάζει και να αξιολογεί την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού με την ενεργή συμμετοχή του και αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων των μελών της σχολικής μονάδας.

2) Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης με συνεχή επιμόρφωση, κυρίως ενδοσχολική, ώστε να αναπτυχθεί κουλτούρα αξιολόγησης με απώτερο σκοπό την αποδοχή της διαδικασίας της αξιολόγησης.

3) Συνεχής και οργανωμένη ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, η οποία για να επιτευχθεί πρέπει, μέσα στη σχολική μονάδα να διαμορφωθούν κανόνες για τον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Κανόνες που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, το γενικότερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο λειτουργίας της και βέβαια τις διαγνωσμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

4) Οργανωμένη επιμόρφωση που θα στηρίζει την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Επιμόρφωση που θα καθορίζεται από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και θα επιτυγχάνεται με την συνεργασία της σχολικής μονάδας με διάφορους φορείς, όπως είναι τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων.

Συμπέρασμα

Θεωρούμε ότι αν ισχύσουν τα παραπάνω, η διαδικασία της αξιολόγησης εύκολα θα ενταχθεί στη σχολική εκπαιδευτική καθημερινότητα. Πιστεύουμε ότι η απουσία της αξιολόγησης είναι μέρος του προβλήματος. Το πρόβλημα είναι το εκπαιδευτικό μας σύστημα που ισοπεδώνει τον εκπαιδευτικό και πρέπει να αλλάξει. Κρίνεται σκόπιμο το εκπαιδευτικό σύστημα να τοποθετήσει στο κέντρο τον εκπαιδευτικό, να τον ενθαρρύνει στην συνεργασία, τη συμμετοχή και τη λήψη αποφάσεων. Την ίδια στιγμή, η πολιτεία καλείται να εκτιμήσει ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό και το έργο που επιτελεί. Ταυτόχρονα, αναμένεται το επίσημο κράτος να επιτρέψει στη σχολική μονάδα να ασκήσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Αν συμβεί η αλλαγή, μόνο τότε θα επιτευχθεί και ο σκοπός της εκπαίδευσης, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με πρώτους ωφελημένους τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα- Ρέπα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην. σ. 39-60.
- Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 11-22.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 30, σ. 20-22.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τεύχος 30, 23-25.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκανάκας, Ι. (2005). Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο: Καμάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 195-212.
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η Διεύθυνση του Σχολείου: Πορίσματα έρευνας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 32-37.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σελ. 113-135.
- Δεληγιάννη, Α. Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33, 28-43.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δ.Ο.Ε. (1979). Προτάσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, *Διδασκαλικό Βήμα*, Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ. 856.
- Δ.Ο.Ε. (1987). *Πρακτικά Ημερίδας, Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων, Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους*, Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Δ.Ο.Ε. (1993). *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευρυδίκη, (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J., (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Πάτρα: ΕΑΠ
- Ζμας, Α. (2006). Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και οι επιπτώσεις του στη σχολική πραγματικότητα. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τεύχος 47, σελ 135-155.
- Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 48, 7-24.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Javeau, C., (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καββαδίας, Γ. (2002). Ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σελ. 173-186.
- Καράλης, Θ. (2008). Τυπολογίες και μοντέλα εκπαίδευσης. Στο: Βεργίδης, Δ. & Καράλης, Θ. (επιμ.). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 135-152.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών, σ. 46-70.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, τεύχος 30, σ. 3-7.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.
- Καμάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κοσμίδη-Hardy, (επιμ.) (2005). *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση. Γνήσιος Διάλογος για την Παιδεία*, Τόμος Εργασιών Επιστημονικής Ημερίδας που διοργάνωσε η Διακρατική, Διεπιστημονική Εταιρεία ΣΥ.Ν.Θ.Ε.Σ.Η. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 13-38.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (1997). Η αξιολόγηση του μαθητή : ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 26, σ.7-35.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ζήτη.
- McBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 29-49.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 249-300.
- Martin, O. (2007). *Η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων*. Αθήνα : Τόπος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματιστική παρέμβαση. στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 15, σ. 11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ & Παπακωνσταντίνου Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg (σ. 85-103).
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Κόκκος, Α. (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 93-135.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ. 30, σ. 26-28.
- Μαυρογιώργος, Γ., Γέπης, Γ., (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Μαυρογιώργος, Γ. (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 119-162.
- Μποφυλάτος, Σ, (1998). Μπροστά στην αξιολόγηση: Με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/1998. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 47, σελ. 17-19.
- Μποφυλάτος, Σ. (2002). Η εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 439-447.
- Ναζάκης, Α. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιόν και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 213-230.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Ο.Λ.Μ.Ε. (1997) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τ. 654, σ. 12-15.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλιακοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκης, Α. & Βρεττάκου, Β. (1997). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 5, σ. 81-90.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδανιήλ, Μ. (2011). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970. Περίπτωση Νομού Σερρών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 15, σελ. 131-151.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.82-91.

- Πασιαρδής, Π., (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Η πορεία προς το μέλλον. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικρος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην. σ. 351-363.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 183-194
- Rogers, A. (1988). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω –Δάρδανος.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσακίρη, Δ. (2007). Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη – Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές. Στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο, (4-6 Μαΐου 2007), με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα». Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., σ. 372-379.
- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 61-70.
- Φράγκος, Χ. (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 1, σ. 3-8.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 123-134.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 36, σ. 114-132.
- Νομοθεσία
- Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/τ. Α/07-12-1982). Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 1566/1985 (30-9-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τ. Α'/23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-02-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4024/2011 (ΦΕΚ 226^Α/27-10-2011). Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολογιο-βαθμολογίο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι,

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τη συνεργασία σε αυτή την έρευνα που διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου διατριβής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ΕΑΠ «σπουδές στην εκπαίδευση». Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας αναφορικά με ζητήματα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να τονίσω τα ακόλουθα: α) Δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις. β) Κύριο ζητούμενο και αυτό που ενδιαφέρει είναι η προσωπική σας άποψη, γ) Η κλίμακα των απαντήσεων διαμορφώνεται ως εξής: **1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = Συμφωνώ, 3 = Δεν έχω γνώμη, 4 = Διαφωνώ, 5 = Διαφωνώ απόλυτα.** Για να επιλέξετε την απάντησή σας σημειώστε με **X** το κενό τετραγωνάκι που σας εκφράζει περισσότερο.

Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και η ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Δεν θα ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί τέτοιο στοιχείο αργότερα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι διαθέσιμα και θα σας κοινοποιηθούν μετά την επεξεργασία και ολοκλήρωσή της. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση: **step1@sch.gr**

Ευχαριστώ και πάλι για την πολύτιμη βοήθεια και την απαραίτητη συμβολή σας στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Ο υπεύθυνος της έρευνας

**Πίος Στέφανος
Δάσκαλος – ΠΕ70**

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Συμπληρώστε με X)

1	Φύλο	Ανδρας	
		Γυναίκα	
2	Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	
		Δάσκαλος/α	
		Εκπαιδευτικός ειδικότητας	
3	Προϋπηρεσία	0-10 έτη	
		11-20 έτη	
		21-30 έτη	
		>30 έτη	
4	Σπουδές	Πτυχίο διορισμού	
		Διδασκαλείο	
		Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	
5	Προϋπηρεσία ως Διευθυντής	ΝΑΙ	
		ΟΧΙ	

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

6	Είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
---	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

7	Η αξιολόγηση ως διαδικασία καλείται να επιτελείται από φορέα εκτός σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
---	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

8	Η αξιολόγηση καλείται να είναι εσωτερική υπόθεση της εκάστοτε σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

9	Η αξιολόγηση καλείται να αποτελεί τόσο εσωτερική υπόθεση της σχολικής μονάδας, όσο και να επιτελείται από έναν εξωτερικό φορέα	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

10	Η αξιολόγηση καλείται να είναι μία εξατομικευμένη διαδικασία που αφορά ξεχωριστά κάθε εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

11	Στην αξιολόγηση καλείται να έχει κυρίαρχο ρόλο ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

12	Στην αξιολόγηση καλείται να έχει κυρίαρχο ρόλο ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

13	Η αξιολόγηση καλείται να αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

14	Η αξιολόγηση καλείται να συνδεθεί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

15	Η αξιολόγηση καλείται να συνδεθεί με την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

16	Η αξιολόγηση καλείται να αναδεικνύει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (π.χ. υλικοτεχνικής υποδομής) και να συνδεθεί με τη διαδικασία βελτίωσής της	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

17	Η αξιολόγηση καλείται να συνδεθεί με την παραγωγή καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

18	Η αξιολόγηση καλείται να συνδεθεί με παιδαγωγικές πρωτοβουλίες που θα αναλαμβάνει κάθε εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

19	Η αξιολόγηση καλείται να ενδυναμώνει την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

20	Η αξιολόγηση καλείται να είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά με τον προγραμματισμό παραγωγής εκπαιδευτικού έργου και συνεχίζεται με την εφαρμογή του	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

21	Η αξιολόγηση καλείται να είναι μία διαδικασία ανατροφοδότησης τόσο του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

22	Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καλείται να αναδεικνύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

23	Η αξιολόγηση καλείται να είναι αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

24	Η αξιολόγηση καλείται να συνοδευτεί με τη βαθμολογική και μισθολογική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

(1) Συμφωνώ απόλυτα, (2) Συμφωνώ, (3) Δεν έχω γνώμη, (4) Διαφωνώ, (5) Διαφωνώ απόλυτα.

25	Η αξιολόγηση για τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης καλείται να είναι διαφορετική από εκείνη για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---