



Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών
Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
Διπλωματική εργασία

**Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό
της Αξιολόγησης**

Εισηγήτρια: **Παπαλεωνιδοπούλου Ελένη**

Επόπτης: **Χλέτσος Θεολόγος - Μιχαήλ**

Αφιερώνεται στους γονείς μου,
Βασιλική και Λεωνίδα

Ευχαριστώ θερμά:

Τον κο Χλέτσο Θεολόγο-Μιχαήλ, Καθηγητής του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς και Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, Οικονομικής της Εκπαίδευσης και Διαχείρισης Εκπαιδευτικών Μονάδων, για την αμέριστη συμπαράστασή του και την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου.

Όλους τους εκπαιδευτικούς, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας που δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιό μου. Χωρίς τη βοήθειά τους, δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση του ερευνητικού τμήματος της εργασίας αυτής.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	4
Εισαγωγή.....	6
Περίληψη.....	7
1. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	8
1.1 Οριοθέτηση της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	8
1.2 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	8
1.2.1 Αξιολόγηση από ομοτίμους	8
1.2.2 Αξιολόγηση από κάτω προς τα πάνω	9
1.2.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από μαθητές.....	9
1.2.4 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς.....	10
1.3 Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του.....	10
1.4 Ιστορική αναδρομή του θεσμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα....	12
1.5 Θέσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων για την αξιολόγηση	14
1.6 Αξιολόγηση των μεταρρυθμίσεων για την αξιολόγηση	20
2. Προσδιοριστικοί παράγοντες των στάσεων και των αντιλήψεων	22
2.1 Οριοθέτηση άλλους έννοιας στάσεις και αντιλήψεις	22
2.2 Διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων	23
2.2.1 Συναισθηματικά θεμέλια στάσεων	23
2.2.2 Συμπεριφορικά θεμέλια στάσεων.....	265
2.2.3 Γνωστικά θεμέλια στάσεων	26
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν – καθορίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων	27
2.3.1 Κοινωνικοί παράγοντες.....	27
2.3.2 Άμεση οδηγία	28
2.3.3 Οικογένεια.....	28

2.3.4 Προκαταλήψεις.....	28
2.3.5 Προσωπική εμπειρία.....	28
2.3.6 Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.....	29
2.3.7 Εκπαιδευτικά και Θρησκευτικά Ιδρύματα.....	29
2.3.8 Φυσικοί παράγοντες.....	29
2.3.9 Οικονομική κατάσταση και επαγγέλματα.....	29
3. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	30
3.1 Μέθοδος της έρευνας.....	30
3.2. Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας.....	30
3.3 Οι Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	31
3.4 Διεξαγωγή της έρευνας και ανάλυση δεδομένων.....	31
4. Στατιστική Ανάλυση.....	32
4.1 Περιγραφική Στατιστική.....	32
4.2 Επαγωγική Στατιστική.....	54
Συμπεράσματα.....	63
Συζήτηση.....	65
Βιβλιογραφία	68

Εισαγωγή

Είναι καθολικά αποδεκτό πως η Παιδεία αποτελεί κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό παράγοντα στην ανάπτυξη μιας χώρας. Γι αυτόν ακριβώς το λόγο τις τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο αισθητός, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Μέσω της αξιολόγησης μπορεί να χαρακτηριστεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα οργανωμένο, λειτουργικό και αποτελεσματικό. Αποτελεί λοιπόν, ένα αρκετά επίμαχο ζήτημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ελκύνοντας έτσι την προσοχή και το ενδιαφέρον όχι μόνο όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και του κράτους γενικότερα.

Στη χώρα μας ανά διαστήματα υπήρξε και υπάρχει έντονος προβληματισμός με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τόσο για την εφαρμογή της και τη λειτουργικότητά της όσο και για την αποδοχή της από το εκπαιδευτικό κοινό. Από τη δεκαετία του 90' μέχρι και σήμερα έχουν γίνει προσπάθειες εφαρμογής του θεσμού με αμφίβολα όμως αποτελέσματα. Όλα τα παραπάνω ήταν αυτά που με οδήγησαν να ασχοληθώ περεταίρω το θέμα της αξιολόγησης στην εργασία μου και πιο συγκεκριμένα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό της Αξιολόγησης.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα, στο Πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στην έννοια της αξιολόγησης, στο ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις μορφές της αξιολόγησης, στην ιστορική αναδρομή του θεσμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, καθώς και τις θέσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων για την αξιολόγηση και των μεταρρυθμίσεων για την αξιολόγηση.

Το Δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στους προσδιοριστικούς παράγοντες των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της Αξιολόγησης και στους παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων σε σχέση με την αξιολόγηση.

Η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και η συζήτηση-προτάσεις αποτελούν το εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας. Γενικός σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στις εκπαιδευτικές μονάδες και με βάση τον συγκεκριμένο στόχο σχηματίστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: Τι αποτελούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες και αν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες, σε αναλογία με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας).

Αναλυτικότερα, το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την μεθοδολογία της έρευνας, ορίζεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας. Ακολούθως, περιγράφεται το ερωτηματολόγιο και γίνεται η ανάλυση των δεδομένων. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία. Η εργασία κλείνει με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων της έρευνας.

1. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

1.1 Οριοθέτηση της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία με την οποία το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα σχολεία και οι μαθητές αξιολογούνται για να δείξουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και το βαθμό στον οποίο οι μαθητές ενσωματώνουν και κατανοούν τις πληροφορίες. Ως ενιαίος όρος όλων των όρων, μπορεί να αναφέρεται σε οποιονδήποτε τύπο αξιολόγησης, που μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην πραγματικότητα, αναφέρεται συχνά είτε στη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης όπως παρέχεται από καθηγητές και σχολεία ή στην αξιολόγηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των μαθητών μέσω δοκιμών και παρόμοιων μεθόδων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται συνήθως με βάση το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται και μπορεί να αναφέρεται σε διαφορετικά πράγματα μέσα σε αυτά τα πλαίσια (Anastasiou, 2014).

Για τους εκπαιδευτικούς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά συνήθως την παρακολούθηση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και το ποσοστό επιτυχίας με το οποίο είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές στη μάθηση. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης πραγματοποιείται συνήθως τόσο σε μεγάλο επίπεδο για ολόκληρο το σχολείο όσο και σε συγκεκριμένο επίπεδο για μεμονωμένους εκπαιδευτικούς. Αν και επιδιώκει να μετρήσει την αποτελεσματικότητα και την απόδοση των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αυτού του τύπου βασίζεται συχνά στο επίτευγμα και την απόδοση των μαθητών (Eastmond, 1991).

1.2 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

1.2.1 Αξιολόγηση από ομότιμους

Η αξιολόγηση αναπτύχθηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για τα σχόλιά τους. Η «αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών» είναι μια ανεπίσημη, αλλά αρχική, δομή υποστήριξης του σχολείου για να προωθηθεί η εμπιστοσύνη και αμοιβαιότητα, η ανταλλαγή

εμπειριών, η ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, ο εμπλουτισμός του ατομικού αρχείου του εκπαιδευτικού, η προώθηση των μορφών εκπαίδευσης και αυτο-εκπαίδευσης.

1.2.2 Αξιολόγηση από κάτω προς τα πάνω

Η προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω εξετάζει τους θεμελιώδεις παράγοντες πρώτα για να κατανοήσουν τους περιορισμούς, τις πραγματικές αναπηρίες και τα δυνατά σημεία του πελάτη. «Μια προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω στην αξιολόγηση επικεντρώνεται στα ελλείμματα των συνιστωσών της λειτουργίας, όπως δύναμη, εύρος κίνησης, ισορροπία και ούτω καθεξής, τα οποία πιστεύεται ότι αποτελούν προϋποθέσεις για επιτυχή επαγγελματική απόδοση ή λειτουργία» (Trombly, 1993, σελ. 253). Μια παραδοχή που είναι εγγενής στην προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω» είναι ότι η απόκτηση κινητικών, γνωστικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων θα οδηγήσει τελικά σε επιτυχή εκτέλεση των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν εκπαιδευτικό υλικό, εργαλεία και διαδικασίες διδασκαλίας, καθώς και να εκπαιδεύσουν το προσωπικό κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

1.2.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από μαθητές

Τοποθετώντας ως κύρια υπόθεση την άποψη ότι δεν είναι ο δάσκαλος αυτός που αξιολογεί αλλά είναι οι μαθητές που αξιολογούν την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν. Ως οι πιο στενά συνδεδεμένοι και αφού πρώτα αποκτήσουν την κατάλληλη κουλτούρα, έχουν ή πρέπει να έχουν και να εκφράζουν (με διαφορετική ένταση ανάλογα με την ηλικιακή ζώνη στην οποία ανήκουν), επώνυμα (μέσω θεσμοθετημένης διαδικασίας) γνώμη για την ποιότητα του υλικού, τα μέσα, τη διαδικασία, το συγκροτημένο κλίμα, την επίτευξη των καθορισμένων στόχων.

Η τεχνική με την οποία θα συλλέγονται οι γνώμες των μαθητών σχετικά με την καθημερινή τους ζωή στο σχολείο και ιδίως κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, την προσοχή στη διατύπωση και τη σαφήνεια των ερωτήσεων, την καλλιέργεια μιας κουλτούρας αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στους μαθητές, η ωριμότητα και η αποφυγή της ανωνυμίας, είναι βασικός παράγοντας για την αξιοπιστία και την επιτυχία του έργου.

1.2.4 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς

Ποια είναι η τομή δύο από τα τρία που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Το επίπεδο και η ποιότητα της συνεργασίας και των πληροφοριών σχετικά με το μάθημα και η γενική εικόνα του στο σχολικό χώρο, θα μπορούσαν να είναι κριτήρια αξιολόγησης που θα οδηγήσουν στη καλύτερευση των σχέσεων που αναπτύσσονται. Δεν είναι εύκολο έργο, απαιτεί καλές προθέσεις, διάθεση, πίστη και πάνω απ' όλα πολιτισμό προς την κατεύθυνση της βελτίωσης. Η Ταρατόρη-Τσαγκατίδου (2009) δηλώνει ότι οι γονείς διαμορφώνουν γνώμη και αξιολογούν τον εκπαιδευτικό, από τις προκαθορισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, οι οποίες παρέχονται από εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους γονείς σχετικά με την απόδοση των παιδιών τους, αλλά και για την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του δασκάλου και από τις συναντήσεις που αναζητά ο γονέας με την ευκαιρία ενός προβλήματος που παρουσιάζει ο μαθητής. Επίσης, η άποψη των γονέων και η εικόνα τους για τον δάσκαλο επηρεάζονται από τις ιστορίες των παιδιών τους και τη μεταφορά των εμπειριών τους από την τάξη. Η εργασία που ανατίθεται από τον δάσκαλο στους μαθητές του είναι μια άλλη πηγή πληροφοριών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς. Οι κηδεμόνες και γονείς αξιολογούν την ποιότητα και τον σκοπό της εργασίας στο σπίτι (διδασκτική και παιδαγωγική), εάν είναι σχετική και ενδιαφέρουσα και, τέλος, εάν ξεετάζει και στη συνέχεια επιβραβεύει τους μαθητές. Τα παραπάνω αποτελούν και κανόνες αξιολόγησης για τον δάσκαλο σύμφωνα με τους οποίους οι γονείς του δίνουν χαρακτηρισμούς, όπως π.χ. πολύ καλός, άπειρος κ.λπ.

1.3 Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του

Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης, 1992) εννοούμε τη συστηματική διαδικασία που ελέγχει την επίτευξη των επιθυμητών εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και τον εντοπισμό των λόγων που παρεμποδίζουν την πιθανή ή ικανοποιητική ολοκλήρωση της διαδικασίας, προκειμένου για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Από αυτή την άποψη, η αξιολόγηση δεν είναι μια λογιστική ενέργεια, είναι μόνο ένα αρχείο της απόδοσης των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από αξιολογικές διαδικασίες στο εκπαιδευτικό έργο: καθορίζεται οι αποδόσεις των εκπαιδευτικών επενδύσεων, παρακολουθείται η βελτίωση του εκπαιδευτικού

σχεδιασμού και η επάρκεια των εκπαιδευτικών εργαλείων, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αξιολογούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Η κατάληξη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών χρησιμεύει επίσης ως πρωτεύον για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει έναν συνδυασμό διαφορετικών στόχων, οι οποίοι είναι, μεταξύ άλλων:

τα κριτήρια, τα μέσα, το πλαίσιο αξιολόγησης, και την ταυτότητα των αξιολογητών.

Σε όλες τις περιπτώσεις, παρά τις διαφορές, μια κοινή βασική υπόθεση είναι η θέση ότι η εκπαίδευση ως μια εσκεμμένη και συνειδητή διαδικασία, θέτει στόχους, επιλέγει και ενεργοποιεί γνωστικά και συναισθηματικά εκπαιδευτικούς και μαθητές για να επιτύχει το σκοπό της.

Εξαιτίας της συνθετότητας και της μεγάλης δυσκολίας του έργου, κρίνεται απαραίτητο να εφιστάτε παιδαγωγική παρακολούθηση και κατάλληλη ανατροφοδότηση σε ολόκληρη τη διάρκεια, ώστε να χαρακτηριστούν θετικά οι επιτυχημένες επιλογές και πρακτικές, να τροποποιηθούν αμέσως οι προβληματικές πρακτικές και να ενθαρρυνθεί η δοκιμή νέων προσεγγίσεων.

Στη χώρα μας το Π.Δ. 152/2013, ορίζει ως σκοπό της αξιολόγησης τη συμβολή της ποιότητας της εκπαιδευτικής εργασίας προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Αυτός ο στόχος προωθείται μέσω ατομικών στόχων, οι οποίοι επεκτείνουν και αλλάζουν τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσα από:

- την σύντομη ανατροφοδότηση και καθοδήγησή τους από έναν πεπειραμένο εκπαιδευτή.
- Η επανειλημμένη συμμετοχή τους σε (πριν και μετά) δραστηριότητες διδακτικού σχεδιασμού και στόχευσης, διαφορετικών προσεγγίσεων και προβληματισμού.
- της συχνής συνεργασίας με τους συναδέλφους τους σε θέματα τάξης, όπως από κοινού προγραμματισμός και αμοιβαίες επισκέψεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενέργειες πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων που αφορούν τη σχολική βία ή την δομή της εκπαίδευσης, βελτιώνοντας τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας.
- την κριτική και ανακλαστική εξέταση των προσωπικών τους πρακτικών σε σχέση με τις παραμέτρους του πλαισίου της τάξης, τη σχολική μονάδα και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

- την γρήγορη σύνδεση της αξιολόγησης με τη σχολική εκπαίδευση, εστιασμένη σε συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Την εστίαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε γνωστικές δραστηριότητες που συλλέγουν, επεξεργάζονται και ερμηνεύουν δεδομένα που ενεργοποιούνται
- διαδικασίες άνθησης δημιουργικής και κριτικής σκέψης.
- Την εξασφάλιση συνθηκών ισότητας όχι μόνο στη σχολική τάξη αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος και στη σύνδεση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών με την καλύτερη ποιότητα στην εκπαίδευση που απαιτείται από τις ανάγκες της σημερινής εποχής.

1.4 Ιστορική αναδρομή του θεσμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, τον 19ο αιώνα, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος είχε συγκεντρωθεί σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης (Kazamias 1978). Λόγω της συγκέντρωσης, το Υπουργείο Παιδείας καθόριζε την εκπαιδευτική ατζέντα, καθορίζοντας σχέδια και προγράμματα σπουδών και διαχειρίζοντας το ανθρώπινο δυναμικό. Μια λεπτομερής μακρά νομοθετική εξουσία και τα κατάλληλα άτομα για τον προγραμματισμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση της διαδικασίας ήταν οι βασικοί πόροι του συστήματος.

Ιδεολογικά, η παράδοση που απορρέει από τη δυαδική ελληνική φιλοσοφία και τη χριστιανική Ορθοδοξία θεωρήθηκε ως μια πλούσια πηγή υλικού για τα σχολεία (Melanites, 1957). Εξάλλου, η παράδοση ήταν η πηγή για τη διδασκαλία των μαθητών πώς να μιμούνται τα επιτεύγματα των αρχαίων προγόνων τους (Terzis, 2010).

Μετά τον ελληνικό εμφύλιο πόλεμο (1945-1949) μεταξύ του κυβερνητικού στρατού και του στρατιωτικού κλάδου του Κομμουνιστικού Κόμματος, η εκπαίδευση καθορίστηκε επιπλέον από κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες του αντικομμουνισμού, την αύξηση ενός νέου φανατικού εθνικισμού και την ενίσχυση μηχανισμών κοινωνικού έλεγχου και ιδεολογικού εξαναγκασμού (Γεωργιάδης και συν, 2007).

Η έρευνα δείχνει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη μεταπολεμική εποχή ήταν ένα σημαντικό στοιχείο στην πολιτική κοινωνικοποίηση, την επιβολή της νομιμότητας και τη συνένωση των εκπαιδευτικών (Καραφύλλης 2010). Ο Επιθεωρητής υπήρξε θεσμοθετημένο όργανο του Υπουργείου Παιδείας με σκοπό την εποπτεία, αξιολόγηση του έργου του

εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από το 1830 μέχρι το 1984 οπότε αντικαταστάθηκε από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Είναι κοινή πεποίθηση ότι οι επιθεωρητές ήταν πράκτορες επιβολής στους δασκάλους, προκειμένου να είναι υπάκουοι και πιστοί. Σχετικά με το ρόλο του επιθεωρητή, αυτός ήταν η επίβλεψη των εκπαιδευτικών. Οι αναφορές σχετικά με τη μέθοδο και τον τρόπο διδασκαλίας, ο χαρακτήρας της πειθαρχίας, οι κοινωνικοπολιτικές στάσεις και η νομιμότητα του προσωπικού ήταν οι βασικοί πόροι για διορισμούς, προαγωγές, ακόμη και απολύσεις των εκπαιδευτικών. Στις γραπτές συμφωνίες τους, οι επιθεωρητές επισήμαναν σαφώς τα ισχυρά και αδύνατα σημεία ενός δασκάλου, τις πιθανές αιτίες του επιπέδου αποτελεσματικότητάς τους ή όχι και τους πιθανούς τρόπους βελτίωσης. Οι θετικές στάσεις των επιθεωρητών απέναντι στους δασκάλους συνοψίστηκαν καλύτερα στις αναφορές τους, όταν αναφέρονται σε καθηγητές «πιστός και σεβασμός», «θρησκευτικός», «καλός πατερ-φαμίλια», «αυτοσυνείδητος», «πατριώτης» και «ηθικά και κοινωνικά υγιείς». Από την άλλη πλευρά, η μη θρησκευτικότητα, η μέθη, η ανηθικότητα, οι αμφισβητούμενες και ύποπτες πολιτικές στάσεις θεωρήθηκαν ως αμφιλεγόμενα κακά που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην καταστροφή της κοινωνίας (Karafyllis, 2010).

Στη σύγχρονη εποχή, υπήρξε προσπάθεια της ελληνικής κυβέρνησης να εφαρμόσει μία αξιολογική πολιτική στους εκπαιδευτικούς κατά τα έτη 2010-2014, την περίοδο της οικονομικής κρίσης, που δεν στέφθηκε με επιτυχία,. Πιο συγκεκριμένα, ψήφισαν μια σειρά νόμων, εισάγοντας μια βασική πολιτική για αξιολόγηση από πάνω προς τα κάτω εκπαιδευτικών. Η κυβέρνηση τα παρουσίασε ως προσπάθεια αντιμετώπισης άσχημων πτυχών της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Παιδείας, 2010). Το κεντρικό στοιχείο των προγραμματισμένων πολιτικών είναι το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, το οποίο εντάσσει συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως το περιβάλλον της εκπαίδευσης, ο προγραμματισμός και η διαδικασία προετοιμασίας της διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη και τέλος τα διοικητικά καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούνται με μία κλίμακα που περιλαμβάνει τέσσερα σημεία για αυτά τα κριτήρια από τους διευθυντές και τους διευθυντές που ονομάζονται "σχολικοί σύμβουλοι" και εάν βρεθούν ανεπαρκείς, χάνουν το δικαίωμα κατάταξης της αναβάθμισης. Με βάση μία άλλη διάταξη (Νόμος 4024/2011), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα ακολουθούσε την προαγωγή σε υψηλότερα επίπεδα, αλλά μονάχα στο βαθμό που επιτρέπεται από ορισμένα ετήσια ποσοστά. Εκτός από την

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έχουν γίνει ρυθμίσεις για πραγματοποίηση εσωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων κάθε χρόνο με βάση (Νόμος 3848/2010).

Αυτές οι μεταρρυθμίσεις αντιμετώπισαν εναντίωση από το χώρο της εκπαίδευσης και περισσότερο από τα συνδικάτα τους. Οι εκπαιδευτικοί φοβόντουσαν τις απολύσεις ή τις περικοπές αμοιβών ως ακόλουθο των αξιολογικών μεταρρυθμίσεων. Επιπλέον, εκφράζουν δυσαρέσκεια προς το ιεραρχικό και «χειραγωγικό» σύστημα αξιολόγησης που έχει θεσπιστεί από τις διάφορες νομοθετικές πράξεις (Stamelos & Bartzaklis, 2013, Αναστασίου, 2014). Επιπλέον υποστηρίζεται ότι η συλλογιστική και οι ενέργειες των κυβερνήσεων όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κλάδου δεν είχαν σαφήνεια, υπήρξαν διφορούμενες και δημιούργησαν αίσθηση δυσπιστίας, απειλής και αστάθειας στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερα για τους ηλικιωμένους εκπαιδευτικούς, οι προσπάθειες μεταρρύθμισης έφεραν επίσης αναμνήσεις στον «επιθεωρητή εκπαίδευσης», που αξιολόγησε τους εκπαιδευτικούς έως το 1982 με αυστηρό, σχεδόν αυταρχικό ύφος και τιμωρητικό τρόπο (Stamelos et al, 2012). Έπειτα από μεγάλες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, η πολιτική αξιολόγησης τους ακυρώθηκε μια για πάντα το 2014, όταν άλλαξε και η κυβέρνηση ύστερα από τις εθνικές εκλογές.

Έτσι, οι έντονες διαφωνίες στην πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας μπορούν να αποδοθούν σε ένα ιστορικό πλαίσιο χωρίς δημοκρατικές πρακτικές, συνάμα με το κενό μεταξύ κυβερνητικών πολιτικών οι οποίες προέκυψαν από διεθνείς επηρεασμούς και των πεποιθήσεων και των συμφερόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αρκετοί δάσκαλοι είδαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές που προγραμματίστηκαν ως μέρος όχι μόνο των μνημονίων αλλά και ως μέρος νεοφιλελεύθερων οικονομικών πολιτικών και της συναρμολόγησης και όχι ως μία απόπειρα να βελτιωθεί η ποιότητα της Παιδείας. Εντούτοις, είναι σημαντικό να αναφέρουμε και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει μία καλή άποψη στις μορφές μορφολογικής αξιολόγησης και υποστήριξη οι οποίες προσφέρουν ανατροφοδότηση και εκπαίδευση (Αναστασίου, 2014).

1.5 Θέσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων για την αξιολόγηση

Μέχρι το 1978, το βασιλικό διάταγμα της 16/4/1915 εφαρμόστηκε το σύστημα επιλογής διευθυντών. Ωστόσο, το 1976 εγκρίθηκε ένας νέος νόμος για την εκπαίδευση, γνωστός ως

νόμος 309 και άρθρο 34, για 802 οργανικές θέσεις Λυκείων, 971 οργανικές θέσεις Γυμνασίων και 3.595 οργανικές θέσεις Βοηθών Γυμνασίων.

Η δυνατότητα να επιλέξουν διευθυντές γίνεται μέσω επιτροπής επιλογής. Το άρθρο 36 ορίζει τη διάρκεια υπηρεσίας που απαιτείται για την εξέλιξη και τις μισθολογικές κλίμακες. Σύμφωνα με το Άρθρο 37 (4), μόνο οι καθηγητές από τις Θεολογικές, Φιλολογικές, Μαθηματικές, Φυσικές, Γαλλικές, Αγγλικές και Οικονομικές Επιστήμες προάγονται ως Διευθυντές και Διευθυντές Οικονομικών, αλλά αποκλειστικά για τα Οικονομικά Λύκεια.

Στο άρθρο 61 το σύστημα προαγωγών του νόμου 309/1976 προέβλεπε βαθμολογία τουλάχιστον 45 βαθμών με μέγιστο αριθμό 50 και τουλάχιστον χαρακτηριστικό ως "πολύ καλό".

Ικανότητες και προσόντα που περιλαμβάνονται στον Ν. 309/1976 που ήταν επιστημονικού περιεχομένου (επιστημονική κατάρτιση, γραφή, διπλώματα), διδακτικού (παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτικές δεξιότητες), διοικητικού (διοικητικές δεξιότητες), συνείδησης (ηθική) και τέλος δράσης και συμπεριφοράς εντός και εκτός της υπηρεσίας τους. Σε καθεμία από τις προαναφερθέντες κατηγορίες προσόντων, η κλίμακα για τη βαθμολόγησης τους ήταν: Εξάίρετος (10-9), Λίαν καλός (8-7), Καλός (6-5), Μέτριος (4-3) και Ακατάλληλος (2-1).

Το 1982, με το Νόμο 1304, η εξεταστική επιτροπή επιλέγει τα στελέχη βάσει δύο κριτηρίων σύμφωνα με την προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο και με τη δημοκρατική τους προσωπικότητα, η οποία καθορίζεται μέσω της διαδικασίας συζήτησης με την εισαγωγή του θεσμού που στο τέλος άλλαξε με τη συνέντευξη.

Εν συνεχεία, με το Νόμο 1566/1985 ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ), τα οποία ήταν αρμόδια για να διαλέξουν τους διευθυντές και τους υποψήφιους έπρεπε να στείλουν τις αιτήσεις τους στην Κεντρική Υπηρεσία Εξυπηρέτησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΥΣΠΕ), η οποία συνέταξε τον πίνακα αποτελεσμάτων τους.

Ανάμεσα στα κριτήρια που χρειάστηκαν να συναντηθούν ώστε να διεκδικήσουν θέση διευθυντή ήταν η ολοκλήρωση δύο ετών στον βαθμό Α. Ειδικότερα, το επίπεδο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η γνώση των εκπαιδευτικών πραγμάτων, τα διοικητικά καθήκοντα, η εκπαιδευτική εργασία και προσφορά στην κοινωνία, η προσωπικότητά τους και οι μεταπτυχιακές σπουδές τους, η μεταπτυχιακή εκπαίδευση και το έργο τους. Επιπλέον, με το συμπληρωματικό Π.Δ 249/1986 τόνισε τα κοινωνικά κριτήρια (ανήλικα παιδιά, κλπ.). Ενώ

με την Υ.Α. Δ1 / 5716/1988, το ΠΥΣΠΕ θα μπορούσε να προσκαλέσει τους υποψηφίους για συνέντευξη.

Το σύστημα επιλογών έχει και πάλι τροποποιήσεις στον νόμο αριθ. 2043/1992, στον οποίο υιοθετείται για πρώτη φορά το καθεστώς του διευθυντή. Οι όροι συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής ήταν ίδιοι με τους νόμους 1566/1985 με τη διαφοροποίηση ότι εισήχθησαν περισσότερα μετρήσιμα κριτήρια. Η αρχαιότητα ήταν 40 βαθμοί, η επιστημονικο-παιδαγωγική γνώση 30βαθμοί, ενώ η γενική συνέλευση του υποψηφίου ήταν 25 βαθμοί μετά από την προσωπική τους συνέντευξη.

Ωστόσο, η μονιμότητα των διευθυντικών στελεχών δεν ισχύει για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την κατάργηση του νόμου 2188/1994 και την επανάληψη της τετραετούς θητείας. Η επιλογή διοργανώνεται και πάλι από το ΠΥΣΠΕ, η οποία αποτελείται από τρεις καθηγητές που ορίζονται από τον Νομάρχη και δύο ακόμη εκλεγμένους. Η επιλογή για τους διαχειριστές πραγματοποιήθηκε μετά από προφορική συνέντευξη ενώ τα κριτήρια χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Η επιστημονικο-παιδαγωγική εκπαίδευση και κατάρτιση, το καθεστώς και η διδακτική εμπειρία και η ικανότητα να εκτελούν καθήκοντα και καθοδήγηση.

Έχοντας περάσει οκτώ χρόνια χωρίς αλλαγή, εκδίδεται το Προεδρικό Διάταγμα 25/2002 το 2002, σύμφωνα με το οποίο αν κάποιος επιθυμεί να συμμετάσχει στη διαδικασία επιλογής είναι η εμπειρία οκτώ χρόνων ως μόνιμος εκπαιδευτικός και η άσκηση για πενταετή πείρα, διάρκειας ενός έτους διδασκαλίας. Τα κριτήρια για την επιλογής χωρίστηκαν ξανά σε τρία βασικά μέρη. Αυτά που αντιστοιχούσαν στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας του υποψηφίου, εκείνα που καταρτίστηκαν από τις εκθέσεις αξιολόγησης και εκείνα που προέκυψαν μετά την προσωπική συνέντευξη. Τα κριτήρια που έχουν συμπληρωθεί παραμένουν τα ίδια με το Ν. 2188/1994. Το ΠΥΣΠΕ μετά από αυτό το Π.Δ. αποτελείται από τρία μέλη της διοίκησης, δύο εκλεγμένους και ένα σχολικό σύμβουλο της εκπαιδευτικής περιφέρειας.

Στη συνέχεια, με το Νόμο 3467/2006, τα απαιτούμενα πέντε χρόνια στην εκπαιδευτική υπηρεσία αυξάνονται σε 12 χρόνια. Ίδιες μένουν οι κατηγορίες κριτηρίων με τη μόνη διαφοροποίηση να λαμβάνουν υπόψη το βιογραφικό του υποψηφίου καθώς και την προσωπική του συνέντευξη. Τα μέλη του ΠΥΣΠΕ με αυτόν τον νόμο αποτελούνται και πάλι από πέντε μέλη (τρεις εκπροσώπους της διοίκησης και δύο εκλεγμένοι).

Ο νόμος 3848/2010 ορίζει ότι οι διευθυντές των σχολείων προτιμώνται από εκπαιδευτικούς βαθμού Α οι οποίοι έχουν το ελάχιστο οκτώ χρόνια προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με τουλάχιστον πέντε έτη πείρα διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, τα κριτήρια επιλογής ήταν η παλαιότητα, η πείρα σε διοικητικά θέματα και η εμπειρία στον παιδαγωγικό χώρο, καθώς και η προσωπικότητα που αξιολογήθηκε με προσωπική συνέντευξη και η έκθεση αυτοαξιολόγησης από τον υποψήφιο. Στο Πιστοποιητικό Επιστημονικής ή Διοικητικής Επάρκειας θα πραγματοποιηθεί αναφορά για πρώτη φορά. Η εξεταστική επιτροπή αποτελείται από επτά μέλη και συγκεκριμένα από τρία μέλη της διοίκησης, δύο εκλεγμένους και ένα Σχολικό Σύμβουλο καθώς και έναν Διευθυντή της Εκπαιδευτικής Περιοχής.

Ο νόμος 4327/2015 των υπουργών Μπαλά-Κουράκη έφερε στη συνέχεια θεμελιώδεις διαφοροποιήσεις στην επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Στη θέση των σχολικών διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί του αντίστοιχου επιπέδου που έχουν τουλάχιστον 12 έτη εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τουλάχιστον 10 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπου θα πρέπει να έχουν εργαστεί σε σχολεία με τον ίδιο εργασιακό βαθμό και στην απαιτούμενη εργασιακή θέση τουλάχιστο για επτά χρόνια. Σε αυτό το σύστημα, η επιλογή μέσω της αξιολόγησης και συνέντευξης του υποψηφίου αντικαθίστανται από την ψήφο των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου σχολείου και τα κριτήρια επιλογής είναι το καθεστώς του υποψηφίου, η παιδαγωγική του κατάρτιση και η συνεισφορά του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Όπως θα ειπωθεί αργότερα, μετά τις έντονες αντιδράσεις, οι εκπαιδευτικοί θα ζητήσουν δικαίωση από το Συμβούλιο Επικρατείας, ο νόμος 4327/2015 θεωρήθηκε παράνομος και μετά την τοποθέτηση στο υπουργείο του Κωνσταντίνου Γαβρόγλου το σύστημα επιλογής των διευθυντών σχολείων άλλαξε και πάλι με το νόμο 4473/2017 .

Με αυτό το καινούργιο σύστημα επιστρέφουμε κυρίως σε αυτό που εφαρμόστηκε το 2010. Οι διευθυντές των σχολείων είναι επιλεγμένοι καθηγητές του αντίστοιχου βαθμού με τουλάχιστον 10 έτη προηγούμενης μαθησιακής εμπειρίας και έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον οκτώ έτη διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση . Από αυτή την οκταετή εμπειρία διδασκαλίας, τα τρία έτη θα έπρεπε να έχουν ολοκληρωθεί σε σχολεία του ίδιου βαθμού με τον απαιτούμενο τόπο πλήρωσης και στο οποίο θα έχουν συμπληρώσει το 50% τουλάχιστον των υποχρεωτικών ωρών. Τα κριτήρια επιλογής περιλαμβάνουν τον παιδαγωγικό σχηματισμό και την κατάρτιση, την κατάσταση της

υπηρεσίας και, τέλος, την αξιολόγηση της προσωπικότητας με την εκ νέου έναρξη της συνέντευξης.

Τον Ιούνιο του 1993, η ΔΟΕ δημοσιεύει 16 σελίδες με τίτλο «Οι θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση». Στην εισαγωγή της, η έκθεση αναφέρεται στη μακροχρόνια απαίτηση της βιομηχανίας για αξιολόγηση της εκπαιδευτικής εργασίας, την οποία ορίζει ως «αξιολόγηση όλων των ενδιαφερομένων στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των μέσων της εκπαιδευτικής εργασίας, που με συλλογικές διαδικασίες στοχεύουν στο να βελτιώσουν, να ενθαρρύνουν, να εμπλουτίσουν και αναβαθμίσουν πραγματικά, σύμφωνα με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν στην τρίτη φάση του σχεδιασμού. (-α' φάση: Σχεδιασμός, -β' φάση: Υλοποίηση, -γ' φάση: Έκθεση) ». Αυτή η αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται, των μέσων που παρέχονται, των προγραμμάτων σπουδών, των βιβλίων, των μεθόδων κ.λπ.

Σκοπός της είναι να συμβάλει στην καλύτερευση του εκπαιδευτικού έργου, να βοηθήσει στον ορθολογικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης και να εξασφαλίσει την επιλογή της βέλτιστης σειράς δράσεων. Είναι απαραίτητο να αξιολογηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, η μελέτη και η αξιολόγηση των αναγκών της εκπαίδευσης γενικά, αλλά και ανά περιοχή και σχολείο, την αξιολόγηση του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, των προγραμμάτων σπουδών και των βιβλίων, μετά στη δοκιμή τους στην πράξη, στην αξιολόγηση των εξόδων, που διατίθενται για την εκπαίδευση και την κατάσταση της υλικής και τεχνικής υποδομής στα σχολεία.

Τα συμπεράσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να είναι δεσμευτικά για την πολιτική εξουσία και να μεταφράζονται σε έργα. Ο θεσμός ειδικών παιδαγωγικών συνεδρίων του διδακτικού προσωπικού ανά σχολείο και γειτονικών σχολείων πολλαπλών θέσεων με τη συμβολή του συμβούλου του σχολείου για την αξιολόγηση της κατάστασης και του μαθήματος σε όλα τα επίπεδα και οδηγίες είναι απαραίτητη για άμεσα μέτρα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Οι οργανισμοί αξιολόγησης θα είναι συλλογικοί επειδή:

- το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και κυρίως της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται ή που δεν εφαρμόζεται
- ο διάλογος είναι ουσιαστικός και αντικειμενικός

- η διαδικασία της εκπαίδευσης χρειάζεται να διακατέχετε από ανοιχτότητα και δημοκρατικότητα.
- οι εκπαιδευτικές μονάδες καθώς και το έργο τους δεν μπορούν να λειτουργούν μόνα τους, ανεξάρτητα από το πόσο καλά είναι
- η συνεχής συνυπευθυνότητα και η συνεργασία φέρνουν την αποτελεσματικότητα του έργου και της αξιολόγησής του

Σε σχολικό επίπεδο, οι φορείς αξιολόγησης είναι η Ένωση Εκπαιδευτικών και το Σχολικό Συμβούλιο με βελτιωμένο ρόλο. Σε περιφερειακό επίπεδο, το Νομαρχιακό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (με τη συμμετοχή του συνδικαλιστικού κινήματος εκπαιδευτικών ιδρυμάτων). Σε επίπεδο χώρας, το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (εκπροσώπηση φορέων), η πλειονότητα των οποίων δεν θα έχει κανέναν και οι αποφάσεις του θα είναι δεσμευτικοί για την Κυβέρνηση.

Στη συνέχεια, η έκθεση της ΔΟΕ αναφέρεται στην αξιολόγηση των παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα στις δαπάνες, στον σκοπό και τους στόχους, στην υλική και τεχνική υποδομή (κτίρια, εργαστήρια, εποπτικά μέσα), στα Προγράμματα (Μελέτες, Αναλυτικά Προγράμματα, Ωρολόγια Προγράμματα). Ένα ξεχωριστό κεφάλαιο είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού με αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια που προσδιορίζονται σε τρεις αρχές: α) γνώση του θέματος και εμπειρία σε αυτό β) αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στο σχολείο και πρακτική διδασκαλία και γ) αρχαιότητα. Όλες οι θέσεις των στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να γίνεται με τον όρο να ανανεώνονται μετά από επανεξέταση.

Η ΟΛΜΕ, αντίστοιχα, θα παρουσιάσει αργότερα μια ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο 5ο Συνέδριο τον Ιούνιο του 1991 (Δούκας, 2000).

Η κοινή πρόταση που τα εκπαιδευτικά σωματεία κατέληξαν τελικά συνοπτικά είναι η εξής:

- Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου στις αρχές του έτους από την ένωση εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή του σχολικού συμβούλου.
- Εφαρμογή του σχεδιασμού με τις απαραίτητες τροποποιήσεις, διορθωτικές παρεμβάσεις από την ένωση εκπαιδευτικών και τις σχετικές προτάσεις των συμβούλων και διευθυντών του σχολείου.

- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με αναφορά από την ένωση των εκπαιδευτικών και διατυπώσεις-αξιολογήσεις των συμβούλων του σχολείου και των εποπτών στους τομείς ευθύνης τους.

1.6 Αξιολόγηση των μεταρρυθμίσεων για την αξιολόγηση

Αν κάποιος προσπαθούσε να εξετάσει το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής εργασίας τις τελευταίες δεκαετίες, αυτό που θα ξεχώριζε είναι ο αναποτελεσματικός χαρακτήρας της διαμάχης. Επομένως, θα παρατηρούσε ότι, ειδικά στο πρόβλημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η ένταση, η έκταση και η διάρκεια της διαμάχης έχουν τέτοιο χαρακτήρα που αυτή η υποπεριοχή θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια σχεδόν «ζώνη πολέμου». Έγιναν και συγκροτήθηκαν διαδοχικές ανεπιτυχείς προσπάθειες ρύθμισης του προβλήματος αξιολόγησης για μια περίοδο 34 ετών (1982-2016) - με διάφορες επιτροπές, ομάδες εργασίας, σχέδια, προτάσεις, αντίθετες προτάσεις, κείμενα διαβούλευσης και προεδρικά διατάγματα - Αυτή η «ζώνη» διαμορφώνει σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες εκφράζουν ιδεολογίες και τεχνοκρατικές επιλογές, αλλά επίσης καλλιεργούν, αν όχι διατηρούν, αντιλήψεις, νοοτροπίες και στάσεις στον εκπαιδευτικό κοινωνικό χώρο.

Επομένως, για την κυρίαρχη πολιτική άποψη, όπως αντικατοπτρίζεται στις αντίστοιχες θεσμικές ρυθμίσεις, διαβουλεύσεις ή και προτάσεις, η αξιολόγηση είναι ένας ξεχωριστός τομέας πολιτικής και ταυτόχρονα μια προσπάθεια προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εποχής. Νέες συνθήκες κάθε φορά, έναντι ακυρώσεων του παρελθόντος, όπως για παράδειγμα με τον θεσμό του επιθεωρητή. Αυτός είναι ο λόγος που νέα θεσμικά πλαίσια έχουν έρθει και έρχονται από καιρό σε καιρό, προκειμένου να τεθεί η αξιολόγηση της εργασίας των εκπαιδευτικών στη σωστή βάση, για τη θεραπεία της παθογένεσης και των στρεβλώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, με έναν εναλλακτικό τρόπο, θεσμό, διαδικασία ή μηχανισμός αξιολόγησης (π.χ. σχολικός σύμβουλος, σώμα μόνιμων αξιολογητών, κ.λπ.). Κάθε ένα από αυτά τα «συστήματα» επενδύθηκε με αντίστοιχες αιτιολογήσεις και αντίστοιχη τεκμηρίωση των χαρακτηριστικών στοιχείων που τα συνόδευαν και τα υποστήριζαν θεωρητικά (Δούκας, 2000).

Τα θέματα αποτελεσματικότητας, βελτίωσης της ποιότητας, υπευθυνότητας (Κάτσικας και συν, 2007), η σχολική ενδυνάμωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν ο πυρήνας των σχετικών προτάσεων. Παρά τους δηλωμένους στόχους, η αξιολόγηση

λειτουργήσε τελικά ως μέσο ενίσχυσης του κρατικού μηχανισμού και εξαπέλυσε έναν ισχυρό ανταγωνισμό τόσο στον επιστημονικό τομέα όσο και στα συνδικάτα.

Τα εκπαιδευτικά σωματεία, τα οποία κατά την προαναφερθείσα περίοδο ανέπτυξαν εκτεταμένα και μαχητικά επιχειρήματα, καταδίκασαν ως αναχρονιστικές τις πολιτικές προτάσεις, που θυμίζουν τους καιρούς της «επιθεώρησης» και κράτησαν σταθερά τα στοιχεία του αυταρχικού τεχνοκρατικού-γραφειοκρατικού διοικητικού μηχανισμού. Ζητήματα αξιοκρατίας και αντικειμενικότητας, ερωτήσεις σχετικά με το ποιος αξιολογεί, πώς και με ποια κριτήρια, πώς χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ήταν συνεχώς και συχνά βάσιμα. Η άποψη εκφράστηκε έντονα ότι μέσω του μηχανισμού αξιολόγησης ιδεολογικής χειραγώγησης, οικονομικής εξάρτησης, συμμόρφωσης / πειθούς και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών σε κεντρικά ελεγχόμενες φορμαλιστικές επιλογές διδασκαλίας. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η αξιολόγηση συνδέθηκε οργανικά με τον συνολικό σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως μια δυναμική και μετασχηματιστική λειτουργία.

Η σύγκρουση μεταξύ των αντιπάλων μερών στο θέμα της αξιολόγησης παραμένει ανοιχτή, συνεχώς εμπλουτισμένη με νέα δεδομένα και ευρήματα, αλλά και νέα θεσμικά πλαίσια ή και αντιδράσεις. Ο σχηματισμός των σχετικών θέσεων ξεκινά από διαφορετικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς γύρω από το πώς κατανοούνται οι μηχανισμοί αξιολόγησης, πώς διαμορφώνονται οι προσωπικές στάσεις και οι συλλογικές απόψεις σχετικά με το τι είναι σωστό, δίκαιο, χρήσιμο και απαραίτητο στη θέσπιση κανόνων αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, κάθε πλευρά ή προσέγγιση παράγει «συστήματα» κανόνων, επιχειρημάτων και προτάσεων. Και σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με τον τρόπο που λειτουργεί το ίδιο το σχολείο στην κοινωνία.

Από όλο το ιστορικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπου υπήρχε πάντα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον μέχρι το 1982, το ερώτημα που ανακύπτει εύλογα είναι εάν ήταν αποτελεσματικό και πιο ήταν το ουσιώδες που έδωσε στην εκπαίδευση της χώρας μας. Με άλλα λόγια αν η εκπαίδευση αναβαθμίστηκε, έγινε καλύτερη και αν ο δάσκαλος βελτιώθηκε εξαιτίας της αξιολόγησής του. Επιπλέον, υπάρχει το ερώτημα αν οι μαθητές μέσω ενός τέτοιου συστήματος έγιναν πιο ικανοί ή αν μειώθηκαν οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες των μαθητών και των σχολείων σε περιοχές με εντοπισμένα προβλήματα.

Γίνεται αντιληπτό πως τίποτα από τα παραπάνω δεν επετεύχθητε εξαιτίας της αξιολόγησης όπως εφαρμόζεται αυτή τη στιγμή, δηλαδή ούτε η εκπαίδευση και οι στόχοι της, ούτε και ο δάσκαλος με τους μαθητές βελτιώθηκαν και αναβαθμίστηκαν . Είναι ξεκάθαρο πως η αξιολόγηση δεν αποτελεί από μόνη της ζήτημα, αλλά εμπλέκεται και με πολλές άλλες παραμέτρους.

Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει είναι, τι ακριβώς συνέβη τα τελευταία είκοσι χρόνια που δεν υπήρξε αξιολόγηση. Είναι γνωστό ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι υποχρεούνταν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς να συντάξουν Έκθεση για τη λειτουργία της περιοχής τους και να την υποβάλουν στο Υπουργείο Παιδείας. Πρακτικά, αυτές οι αναφορές δεν διαφοροποιήθηκαν ούτε χρησιμοποιήθηκαν ποτέ από το Υπουργείο Παιδείας.

Αξίζει επίσης να εξεταστεί ποια μορφή συστήματος αξιολόγησης πιστεύουμε ότι είναι κατάλληλο να εφαρμοστεί τώρα και εάν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να δεχτούν την αξιολόγηση που θα προταθεί.

2. Προσδιοριστικοί παράγοντες των στάσεων και των αντιλήψεων

2.1 Οριοθέτηση της έννοιας στάσεις και αντιλήψεις

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν έχει γίνει συμφωνία για έναν κοινό ορισμό των στάσεων. Η επαγγελματική χρήση και ο ορισμός του όρου «στάση» διαφέρει από το αρχικό θεωρητικό πλαίσιο (Shaw & Wright, 1967). Ο Fishbein & Ajzen (1975) συγκεντρώνει απόψεις πολλών ερευνητών ώστε να φτάσει να ορίσει τη στάση , σύμφωνα με τον οποίο αποτελεί «τη γενική και συνεχή ευνοϊκή ή δυσάρεστη αίσθηση αντικειμένου, γεγονότος ή καταστάσεως που προηγείται της συμπεριφοράς και ενδέχεται να μεταβάλλει με το πέρασμα του χρόνου» (Fishbein & Ajzen, 1975. Sherif & Sherif, 1956). Σύμφωνα με τον Fishbein & Ajzen (1975), οποιοσδήποτε είναι ο ορισμός ή η θεωρία, οι ερωτοαπαντήσεις σε ιδιωτικό επίπεδο, είναι το πιο σύνηθες εργαλείο για να μετρήσει κάποιος τις στέσεις. Μολονότι το συγκεκριμένο δεν αποτελεί τεχνική μέτρησης που κάνει άμεση χρήση ανοικτής συμπεριφοράς, οι απαντήσεις που δίνονται από τους συμμετέχοντες ενέχουν έναν τύπο συμπεριφοράς.

Η δημιουργία μιας στάσης είναι συνυφασμένη με τη γνώση. Η γνώση δε μένει κάτι στατικό και δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή έξω από ένα κοινωνικό πλαίσιο, αντίθετα δημιουργείτε μέσα και σε σχέση με αυτό. Είναι ένα δομημένο και καταγεγραμμένο σύνολο από πληροφορίες και το υποκείμενο έχει πάντοτε την δυνατότητα να χειρίζεται ενσυνείδητα και μεθοδικά αναπαραστάσεις. Η ομιλία είναι το αποτέλεσμα της εμπειρίας που προέρχεται από τη γνώση. Σύμφωνα με τους ψυχολόγους, η έννοια της εκπροσώπησης αλλάζει βαθμιαία πιο περιορισμένες και μονομερείς έννοιες, «αντιλήψεις», «απόψεις» ή «στάσεις» και πλέον είναι αντιληπτό πως οι λειτουργίες και τα περιεχόμενα σκέψης που επιδρούν στη συμπεριφορά δεν μπορούν να διακριθούν. Επίσης, δεν είναι αυτόνομα και με σταθερή μορφή, αντίθετα αλληλοεπιδράνε, προσαρμόζονται και μετατρέπονται πάντα σε σχέση με άλλους ξεχωριστούς παράγοντες και με το περιβάλλον. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις, τα άτομα έχουν δημιουργήσει πάγιες προσωπικές απόψεις για ένα αντικείμενο, το οποίο είναι ικανό να επηρεάσει τη συμπεριφορά από μόνο του, ενώ οι παραστάσεις μπορούν να είναι πιο σύνθετες, με μεγαλύτερη πλαστικότητα, ρευστότητα και παρουσιάζουν μια δυναμική διάσταση στο περιεχόμενο του μυαλού (Ντάβου, 2000).

2.2 Διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων

Μια στάση είναι μια γενική και διαρκής θετική ή αρνητική γνώμη ή συναίσθημα για κάποιο άτομο, αντικείμενο ή ζήτημα. Ο σχηματισμός στάσεων συμβαίνει είτε μέσω της άμεσης εμπειρίας είτε μέσω της πειθούς των άλλων ή των μέσων. Οι στάσεις έχουν τρία θεμέλια: επιρροή ή συναίσθημα, συμπεριφορά και γνώσεις. Επιπρόσθετα, τα στοιχεία φανερώνουν ότι οι στάσεις μπορεί να αναπτυχθούν λόγω ψυχολογικών αναγκών (κίνητρα), κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (κοινωνικά θεμέλια) και γενετικής (βιολογικά θεμέλια), αν και αυτή η τελευταία ιδέα είναι νέα και αμφιλεγόμενη.

2.2.1 Συναισθηματικά θεμέλια στάσεων

Ένα βασικό μέρος μιας στάσης είναι η επίδραση ή το συναίσθημα που σχετίζεται με τη στάση. Σε πολύ βασικό επίπεδο, γνωρίζουμε αν μας αρέσει ή δεν μας αρέσει κάτι ή βρίσκουμε μια ιδέα ευχάριστη ή δυσάρεστη. Για παράδειγμα, μπορούμε να πούμε ότι ξέρουμε κάτι "στην καρδιά μας" ή έχουμε "αίσθημα εντέρου". Σε τέτοιες περιπτώσεις η στάση μας έχει διαμορφωθεί μέσω των συναισθημάτων μας παρά μέσω λογικής ή σκέψης. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω (α) αισθητηριακών αντιδράσεων, (β) τιμών, (γ) λειτουργικών /

οργάνων, (δ) κλασικής ρύθμισης, (ε) σημασιολογικής γενίκευσης, (στ) αξιολογικής ρύθμισης, ή (ζ) απλής έκθεσης (Bem, 1970. Zanna & Rempel, 1988).

2.2.1.1 Αισθητικές αντιδράσεις

Οποιαδήποτε άμεση εμπειρία με ένα αντικείμενο παρόλο που βλέπεις, ακούει, μυρίζει, δοκιμάζει ή αγγίζει θα οδηγήσει σε άμεση αξιολόγηση. Είμαστε ειδικοί στο να γνωρίζουμε αν βρίσκουμε μια συγκεκριμένη αισθητηριακή εμπειρία ευχάριστη ή δυσάρεστη. Για παράδειγμα, αμέσως μόλις δοκιμάσετε έναν νέο τύπο καραμέλας, ξέρετε αν σας αρέσει ή όχι. Αυτό ισχύει επίσης για αισθητικές εμπειρίες, όπως θαυμάζοντας το χρώμα ή τη σύνθεση ενός έργου τέχνης. Διαμορφώνουμε στάσεις για αντικείμενα αμέσως μόλις τα βιώσουμε.

2.2.1.2 Αξίες

Μερικές συμπεριφορές προέρχονται από το μεγαλύτερο σύστημα πεποιθήσεων. Μπορεί να έχουμε ορισμένες στάσεις επειδή επικυρώνουν τις βασικές μας αξίες. Πολλές στάσεις προέρχονται από θρησκευτικές ή ηθικές πεποιθήσεις. Για παράδειγμα, για πολλούς ανθρώπους η στάση τους σχετικά με την άμβλωση, τον έλεγχο των γεννήσεων, τον γάμο του ιδίου φύλου και τη θανατική ποινή απορρέουν από τις ηθικές ή θρησκευτικές πεποιθήσεις τους και είναι εξαιρετικά συναισθηματικά ζητήματα για αυτούς.

2.2.1.3 Λειτουργική ρύθμιση

Η λειτουργική ή οργανική ρύθμιση είναι όταν μια στάση διαμορφώνεται επειδή έχει ενισχυθεί μέσω ανταμοιβής ή ευχάριστης εμπειρίας ή αποθαρρύνεται μέσω τιμωρίας ή δυσάρεστης εμπειρίας. Για παράδειγμα, ένας γονέας μπορεί να επαινέσει έναν έφηβο που βοήθησε σε ένα πρόγραμμα μετά το σχολείο με μικρά παιδιά. Ως αποτέλεσμα, ο έφηβος μπορεί να αναπτύξει μια θετική στάση απέναντι στην εθελοντική εργασία. Ομοίως, πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι το μπρόκολο έχει μια τρομερή γεύση, και έτσι δεν τους αρέσει το μπρόκολο λόγω της τιμωρητικής του γεύσης.

2.2.1.4 Κλασική ρύθμιση

Η κλασική ή Pavlovian ρύθμιση συμβαίνει όταν ένα νέο ερέθισμα έρχεται να προκαλέσει μια συναισθηματική αντίδραση λόγω της σχέσης του με ένα ερέθισμα που προκαλεί ήδη τη συναισθηματική απόκριση. Στους ανθρώπους, μερικές από τις στάσεις μας έχουν ρυθμιστεί με τον ίδιο τρόπο. Για παράδειγμα, ορισμένοι έχουν αρνητική στάση απέναντι στις «βρώμικες» λέξεις. Ακριβώς η σκέψη μιας λέξης ταμπού θα κάνει μερικούς ανθρώπους να κοκκινίσουν. Οι ίδιες οι λέξεις έχουν προκύψει για να προκαλέσουν μια συναισθηματική

αντίδραση, επειδή η χρήση τους είναι περιφρονητική στον πολιτισμό μας στα περισσότερα πλαίσια.

2.2.1.5 Σημασιολογική γενίκευση

Όχι μόνο μπορούμε να προσαρμοστούμε σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα, αλλά αυτή η αρχική ρύθμιση μπορεί να γενικεύσει ή να εξαπλωθεί σε παρόμοια ερεθίσματα. Για παράδειγμα, ένα κουδούνι υψηλότερο ή χαμηλότερο σε βήμα προς τον αρχικό ρυθμισμένο ήχο μπορεί να προκαλέσει την ίδια αντίδραση. Στους ανθρώπους, η αρχική ρύθμιση μπορεί να εξαπλωθεί ακόμη και σε λέξεις ή έννοιες παρόμοιες με το αρχικό ερέθισμα. Ως αποτέλεσμα, μπορούμε να διαμορφώσουμε στάσεις για ένα αντικείμενο ή μια ιδέα χωρίς να έχουμε άμεση επαφή με αυτό. Όταν συμβαίνει αυτό το είδος της γενίκευσης, η διαδικασία ονομάζεται σημασιολογική γενίκευση. Για παράδειγμα, τα ανθρώπινα άτομα που έχουν ρυθμιστεί στον ήχο ενός κουδουνιού μπορεί επίσης να δείξουν μια απόκριση στο βλέμμα ενός κουδουνιού ή από την προφορική λέξη κουδούνι. Η σημασιολογική γενίκευση μπορεί να εξηγήσει τον σχηματισμό στάσεων, όπως η προκατάληψη, όπου οι άνθρωποι έχουν διαμορφώσει μια στάση χωρίς να έχουν άμεση επαφή με το αντικείμενο αυτής της στάσης.

2.2.1.6 Αξιολογική ρύθμιση

Ένα αντικείμενο δεν χρειάζεται να μας κάνει να νιώθουμε ευχάριστα ή δυσάρεστα να διαμορφώσουμε μια στάση. Η αξιολόγηση της κατάστασης συμβαίνει όταν διαμορφώνουμε στάσεις απέναντι σε ένα αντικείμενο ή άτομο επειδή η έκθεσή μας σε αυτά συνέπεσε με ένα θετικό ή αρνητικό συναίσθημα. Για παράδειγμα, ένα ζευγάρι μπορεί να αισθάνεται θετικό απέναντι σε ένα συγκεκριμένο τραγούδι που έπαιζε στο ραδιόφωνο κατά την πρώτη τους ημερομηνία. Η θετική τους στάση απέναντι στο τραγούδι είναι αποτέλεσμα της σχέσης του με την ευτυχισμένη εμπειρία του ραντεβού.

2.2.1.7 Λοιπή έκθεση

Τέλος, όταν βλέπουμε το ίδιο αντικείμενο ή άτομο ξανά και ξανά, γενικά θα διαμορφώσουμε μια θετική στάση απέναντι σε αυτό το αντικείμενο ή άτομο. Αυτό ισχύει για ένα αντικείμενο ή άτομο για το οποίο αισθανόμαστε ουδέτερα ή θετικά, αρκεί να μην έχουμε υπερβολική έκθεση σε αυτό. Για παράδειγμα, πολλά δημοφιλή είδη ένδυσης φαίνονται παράξενα στην αρχή, αλλά τότε καθώς βλέπουμε περισσότερα από αυτά μπορεί να δεχτούμε και ακόμη και να τους αρέσουν.

2.2.2 Συμπεριφορικά θεμέλια στάσεων

Μερικές φορές διαμορφώνουμε στάσεις από τις πράξεις μας. Αυτό μπορεί να συμβεί εάν κάνουμε κάτι προτού έχουμε μια στάση (π.χ., σε ένα άνοιγμα τέχνης ενός άγνωστου καλλιτέχνη), όταν δεν είμαστε σίγουροι για τη στάση μας (π.χ., πηγαίνοντας με έναν φίλο σε ένα πολιτικό ράλι), ή όταν είμαστε δεν σκεφτόμαστε τι κάνουμε (τραγουδώντας με έναν τυχαίο σταθμό στο ραδιόφωνο). Δηλαδή, υπάρχουν στιγμές που το να κάνουμε κάποιες ενέργειες μπορεί να μας κάνει να διαμορφώσουμε μια στάση συνεπή με αυτές τις ενέργειες. Στα προηγούμενα παραδείγματα, οι άνθρωποι μπορεί να μισούν τον νέο καλλιτέχνη ή να τους αρέσει η κλασική μουσική επειδή οι πράξεις τους τους οδήγησαν να συμμετάσχουν σε αυτές τις συμπεριφορές, οι οποίες στη συνέχεια οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας στάσης. Υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις αποδείξεις που εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να σχηματιστούν συμπεριφορές από τις πράξεις.

Πρώτον, η θεωρία αυτοαντίληψης υποδηλώνει ότι κοιτάζουμε τη συμπεριφορά μας και υπολογίζουμε τη στάση μας με βάση αυτό που κάναμε ή κάνουμε. Δεύτερον, η θεωρία της γνωσιακής δυσαρμονίας υποδηλώνει ότι αγωνιζόμαστε για συνέπεια μεταξύ των στάσεων και των πράξεών μας και όταν οι δύο δεν ταιριάζουν, μπορεί να σχηματίσουμε μια νέα στάση για να συμπέσει με τις προηγούμενες ενέργειές μας.

Τρίτον, τα ερευνητικά στοιχεία που χρησιμοποιούν την υπόθεση ανατροφοδότησης του προσώπου διαπιστώνουν ότι το να κρατάμε τους μυς του προσώπου μας σε στάση συναισθήματος θα μας κάνει να βιώσουμε αυτό το συναίσθημα, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να χρωματίσει τις απόψεις μας. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες που είδαν κινούμενα σχέδια που δεν ήταν ιδιαίτερα αστεία κρατώντας ένα στυλό στα δόντια τους - μια στάση που ενεργοποιεί τους ίδιους μύες που συμμετέχουν στο χαμόγελο - αξιολόγησαν τα κινούμενα σχέδια πιο αστεία από τα θέματα που ποζάρουν με ένα στυλό στο στόμα τους, τα οποία ενεργοποίησαν το ίδιο μυς που εμπλέκονται στο συνοφρύωμα. Ως αποτέλεσμα, οι άνθρωποι μπορεί να αναπτύξουν θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι σε ουδέτερα αντικείμενα αφού μετακινήσουν τους μυς του προσώπου τους σε χαμόγελα ή συνοφρυώματα, αντίστοιχα.

Τέλος, το παιχνίδι ρόλων, όπως ο αυτοσχεδιασμός πειστικών επιχειρημάτων, η παροχή προσωπικής μαρτυρίας, η προοπτική ενός άλλου ατόμου, ή ακόμη και η ερμηνεία του παιχνιδιού, είναι όλοι πρόσθετοι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να διαμορφώσουν στάσεις βάσει των συμπεριφορών τους. Για παράδειγμα, σε μια πρώιμη

μελέτη, γυναίκες που ήταν καπνιστές έπαιρναν μέρος σε ένα περίτεχνα σκηνικό παιχνίδι όπου έπαιζαν το ρόλο μιας γυναίκας που πεθαίνει από καρκίνο του πνεύμονα. Δύο εβδομάδες αργότερα, αυτές οι γυναίκες κάπνιζαν λιγότερο και είχαν λιγότερο θετική στάση απέναντι στο κάπνισμα από τις γυναίκες που δεν είχαν περάσει από αυτήν τη διαδικασία παιχνιδιού ρόλων (Petty & Cacioppo, 1981).

2.2.3 Γνωστικά θεμέλια στάσεων

Το γνωστικό θεμέλιο των στάσεων, αυτό που μπορεί να ονομάζεται πεποιθήσεις, προέρχεται από την άμεση εμπειρία με τον κόσμο ή μέσω της σκέψης για τον κόσμο. Η σκέψη για τον κόσμο περιλαμβάνει κάθε είδους ενεργή επεξεργασία πληροφοριών, όπως συζήτηση, φαντασία και προβληματισμό, καθώς και μέσω δραστηριοτήτων όπως ανάγνωση, γραφή, ακρόαση και ομιλία. Εάν πιστεύετε ότι τα έντομα είναι βρώμικα και αηδιαστικά, τότε πιθανότατα θα έχετε τη στάση ότι τα έντομα δεν είναι τρόφιμα. Ωστόσο, εάν διαβάσετε ότι οι ακρίδες και άλλα έντομα τρώγονται μεταξύ τους σε ορισμένες καλλιέργειες, τότε μπορεί να πιστεύετε ότι οι ακρίδες μπορεί να μην είναι τόσο κακές. Η στάση σας εδώ προέρχεται από τη σκέψη για τα νέα γεγονότα που διαβάζετε (Eagly & Chaiken, 1993).

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν – καθορίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων

Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση είναι οι πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και οι τάσεις δράσης ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων έναντι αντικειμένων, ιδεών και ανθρώπων. Πολύ συχνά άτομα και αντικείμενα ή ιδέες συνδέονται στο μυαλό των ατόμων και ως αποτέλεσμα, οι στάσεις γίνονται πολυδιάστατες και περίπλοκες. Οι στάσεις περιλαμβάνουν κάποια γνώση μιας κατάστασης. Ωστόσο, η ουσιώδης πτυχή της στάσης βρίσκεται στο γεγονός ότι κάποιο χαρακτηριστικό συναίσθημα βιώνεται και, όπως θα περιμέναμε, αντίστοιχα, σχετίζεται κάποια συγκεκριμένη τάση για δράση. Υποκειμενικά, λοιπόν, ο σημαντικός παράγοντας είναι το συναίσθημα. Αυτοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις- αντιλήψεις των ατόμων (Fishbein & Ajzen, 1975. Sherif & Sherif, 1956):

2.3.1 Κοινωνικοί παράγοντες

Κάθε κοινωνία έχει μια πλειοψηφία των ανθρώπων που προτιμούν να ζήσουν μια αρμονική ζωή. Προσπαθούν να αποφύγουν την περιττή τριβή με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Φυσικά,

τείνουν να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στους περισσότερους ανθρώπους και ζητήματα. Οι στάσεις μας μπορεί να διευκολύνουν και να διατηρήσουν τις σχέσεις μας με μέλη ομάδων με θετική αξία. Οι κοινωνικοί ρόλοι και οι κοινωνικοί κανόνες μπορούν να έχουν ισχυρή επιρροή στις συμπεριφορές. Οι κοινωνικοί ρόλοι σχετίζονται με το πώς αναμένεται να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι σε έναν συγκεκριμένο ρόλο ή πλαίσιο. Οι κοινωνικοί κανόνες περιλαμβάνουν τους κανόνες της κοινωνίας για τις συμπεριφορές που θεωρούνται κατάλληλες.

2.3.2 Άμεση οδηγία

Γενικά, η κατεύθυνση της στάσης των ανθρώπων που θεωρεί σημαντική. Μερικές φορές η άμεση διδασκαλία μπορεί να επηρεάσει το σχηματισμό στάσεων. Για παράδειγμα, κάποιος δίνει πληροφορίες σχετικά με τη χρησιμότητα ορισμένων φρούτων. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, μπορούμε να αναπτύξουμε μια θετική ή αρνητική στάση για αυτόν τον καρπό.

2.3.3 Οικογένεια

Η οικογένεια είναι η πιο ισχυρή πηγή για το σχηματισμό στάσεων. Οι γονείς, ο μεγαλύτερος αδελφός ή η αδελφή παρέχουν πληροφορίες για διάφορα πράγματα.

Οι στάσεις που αναπτύσσονται από ένα άτομο, είτε θετικές είτε αρνητικές είναι το αποτέλεσμα της οικογενειακής επιρροής, η οποία είναι πολύ ισχυρή και δύσκολο να αλλάξει.

2.3.4 Προκαταλήψεις

Μια στάση μπορεί να περιλαμβάνει προκατάληψη, στην οποία προδικάζουμε ένα ζήτημα χωρίς να δίνουμε αμερόληπτη προσοχή σε όλα τα στοιχεία. Οι προκαταλήψεις είναι προκαταρκτικές ιδέες ή κρίσεις όπου αναπτύσσεται κάποια στάση απέναντι σε άλλους ανθρώπους, αντικείμενα κ.λπ. Εάν είμαστε προκατειλημμένοι εναντίον ενός ατόμου για παράδειγμα, το οποίο κατηγορείται για έγκλημα, μπορούμε να τον θεωρήσουμε ένοχο ανεξάρτητα από τα αποδεικτικά στοιχεία ή μπορούμε επίσης να προκαταβάλουμε κάτι.

2.3.5 Προσωπική εμπειρία

Ούσες η βάση των στάσεων, οι προσωπικές εμπειρίες έχουν αφήσει μια ισχυρή εντύπωση. Επομένως, η στάση θα διαμορφωθεί πιο εύκολα όταν η προσωπική εμπειρία περιλαμβάνει συναισθηματικούς παράγοντες. Σε καταστάσεις που περιλαμβάνουν συναισθήματα, η εκτίμηση θα είναι μια πιο σε βάθος εμπειρία.

2.3.6 Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Ως μέσο επικοινωνίας, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης όπως η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, έχουν σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση των απόψεων και των πεποιθήσεων των ανθρώπων. Παρέχουν νέες πληροφορίες για κάτι που παρέχει τα θεμέλια για την εμφάνιση νέων γνωστικών στάσεων απέναντί του.

2.3.7 Εκπαιδευτικά και Θρησκευτικά Ιδρύματα

Ως σύστημα, τα εκπαιδευτικά και θρησκευτικά ιδρύματα έχουν ισχυρή επιρροή στη διαμόρφωση των στάσεων επειδή θέτουν τα θεμέλια της κατανόησης και των ηθικών εννοιών μέσα στο άτομο. Κατανοώντας το καλό και το κακό, η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε κάτι που μπορεί και δεν μπορεί να κάνει προέρχεται από το κέντρο των εκπαιδευτικών και θρησκευτικών ιδρυμάτων.

2.3.8 Φυσιικοί παράγοντες

Οι κλινικοί ψυχολόγοι έχουν γενικά αναγνωρίσει ότι η σωματική υγεία και η ζωτικότητα είναι σημαντικοί παράγοντες για τον καθορισμό της προσαρμογής και συχνά έχει βρεθεί ότι ο υποσιτισμός ή η ασθένεια ή τα ατυχήματα παρενέβησαν τόσο σοβαρά στην κανονική ανάπτυξη που έχουν ακολουθήσει σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς.

2.3.9 Οικονομική κατάσταση και επαγγέλματα

Οι οικονομικές και επαγγελματικές μας θέσεις συμβάλλουν επίσης στη διαμόρφωση της στάσης. Καθορίζουν, εν μέρει, τη στάση μας απέναντι στα συνδικάτα και τη διοίκηση και την πεποίθησή μας ότι ορισμένοι νόμοι είναι «καλοί» ή «κακοί». Το κοινωνικοοικονομικό μας υπόβαθρο επηρεάζει τη σημερινή και τη μελλοντική μας στάση.

Οι στάσεις αντικατοπτρίζουν κάτι περισσότερο από θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις: περιλαμβάνουν άλλα χαρακτηριστικά, όπως σημασία, βεβαιότητα, προσβασιμότητα και σχετικές γνώσεις. Οι στάσεις είναι σημαντικές στη μελέτη της κοινωνικής ψυχολογίας επειδή επηρεάζουν το μέγεθος της προσοχής και τον τύπο της κρίσης που μπορεί να δώσει ένα άτομο σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Γενικά, έχουμε την τάση να υποθέσουμε ότι οι άνθρωποι συμπεριφέρονται σύμφωνα με τη στάση τους. Ωστόσο, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι διαπίστωσαν ότι οι στάσεις και η πραγματική συμπεριφορά δεν είναι πάντα απόλυτα ευθυγραμμισμένες.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Μέθοδος της έρευνας

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αποτελεί μία ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική ερευνητική μέθοδος διαλέχθηκε για να εξυπηρετήσει τους στόχους της έρευνας καθώς και για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη συγκέντρωση δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο με το οποίο συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο και η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκαν καθώς επιτρέπουν την συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων, από μεγάλο δείγμα ερωτώμενων, καθώς και την σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών των ερωτώμενων (Bryman & Bell, 2015).

Γενικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στις εκπαιδευτικές μονάδες και με βάση τον συγκεκριμένο στόχο σχηματίστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες, σε αναλογία με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας);

3.2. Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας και σχεδιάστηκε ώστε να οδηγήσει στη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων. Η επιλογή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στα πλεονεκτήματα που προσφέρει σε μία ερευνητική διαδικασία έναντι άλλων διαθέσιμων μεθόδων. Συγκεκριμένα, προτιμήθηκε το εργαλείο του ερωτηματολογίου, καθώς μπορεί να παρέχει άμεσα, με ακρίβεια και με ελάχιστο κόστος συλλογή ερευνητικών δεδομένων (Bryman & Bell, 2015). Με αποτέλεσμα, βάση του διαθέσιμου χρονικού περιθωρίου και της κατάστασης που επικρατεί λόγω της πανδημίας, ολοκληρώθηκε η τελική επιλογή του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας συντάχθηκε ερωτηματολόγιο με βάση τους στόχους της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο κάλυψε αρκετές διαστάσεις της αξιολόγησης

των εκπαιδευτικών καταγράφοντας τις απόψεις τους. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 13 ερωτήσεις και υπο-ερωτήματα με την μέτρηση των οποίων να γίνεται κατά βάση με κλίμακες τύπου Likert 5-σημείων ώστε να τονιστεί η ένταση των επιλογών των ερωτώμενων και να μπορεί να γίνει σύγκριση μεταξύ τους.

3.3. Οι Συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα πραγματοποιήθηκε με μη τυχαία διαδικασία σε συνδυασμό με την πρόσβαση της ερευνήτριας στον πληθυσμό. Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε για τη συγκέντρωση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου όγκου δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας το αποτέλεσαν 105 δάσκαλοι και καθηγητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα.

3.4. Διεξαγωγή της έρευνας και ανάλυση δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη τον Σεπτέμβριο του 2020 και το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά, και συμπληρώθηκε από 105 εκπαιδευτικούς. Όλοι οι συμμετέχοντες μαζί με την πρόσκληση συμπλήρωσης έλαβαν τη διαβεβαίωση για την ανωνυμία της συμμετοχής τους και για τη χρήση των απαντήσεων μόνο για ερευνητικό σκοπό. Τα δεδομένα που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων εξετάστηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος ανάλυσης SPSS 26.0. Για την εξέταση και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και για την έκθεση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πινάκες συχνοτήτων και ραβδογράμματα.

Επιπρόσθετα η εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων ή συγκρίσεων μέσω όρων έγιναν με ανάλυση χ^2 και το παραμετρικό τεστ Pearson .

Η ολοκλήρωση των παραπάνω στατιστικών ελέγχων κλήθηκε σημαντική έτσι ώστε να απαντηθούν κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν χρήσιμα ερευνητικά συμπεράσματα. Η διαδικασία ελέγχου της υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε για την εξακρίβωση των συσχετίσεων και επαναλήφθηκε για κάθε ζευγάρι μεταβλητών. Η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε (με επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε 0.05) ήταν η εξής:

- H_0 = Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.
- H_1 = Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

4. Στατιστική Ανάλυση

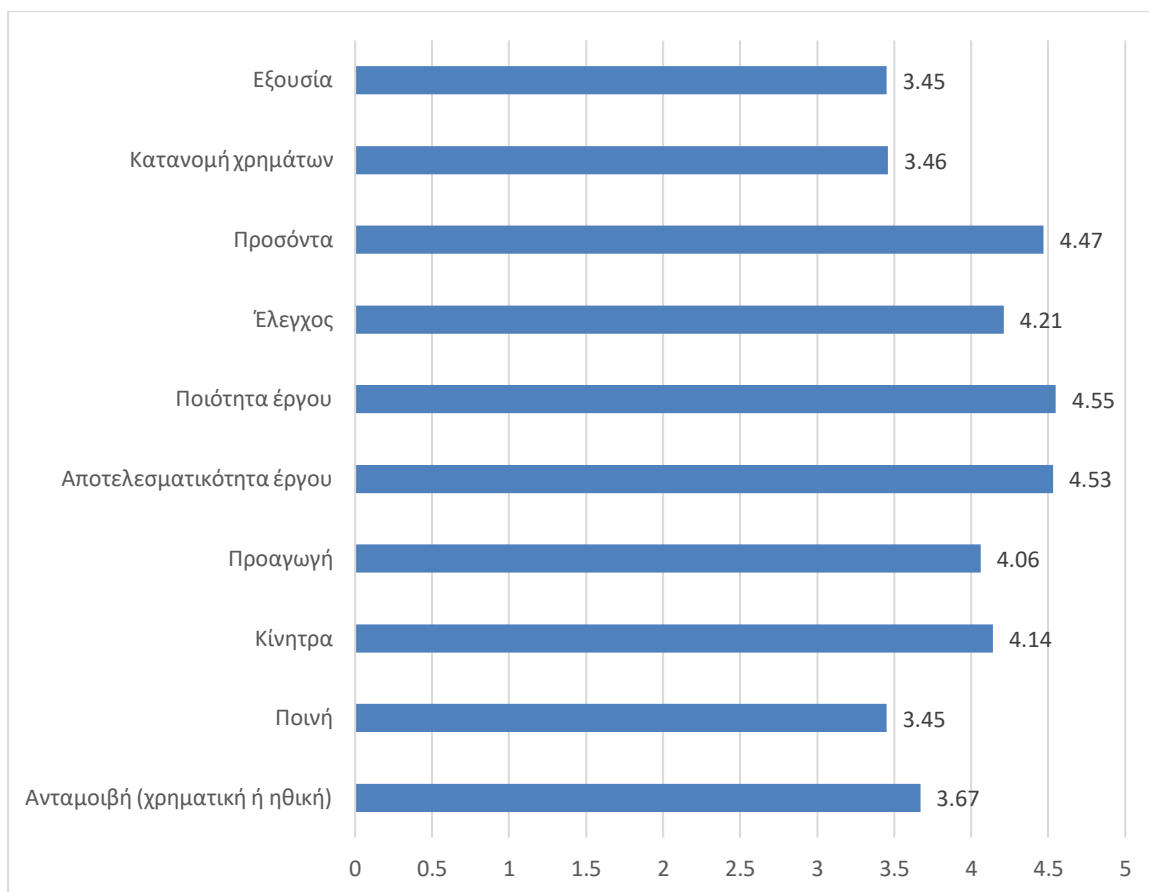
4.1. Περιγραφική Στατιστική

1. Ποιες από τις παρακάτω έννοιες θεωρείτε κατά την άποψή σας ότι συνδέονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης έργου ή ατόμων.

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 1, αναφορικά με τις έννοιες που οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι συνδέονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης έργου ή ατόμων, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως αυτές είναι η ποιότητα του έργου ($M = 4.55$) και ακολούθως η αποτελεσματικότητα του έργου ($M = 4.53$) και τα προσόντα ($M = 4.47$). Αντιθέτως, οι έννοιες που συνδέονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης έργου ή ατόμων σε μικρότερο βαθμό είναι η ποινή ($M = 3.45$) και η εξουσία ($M = 3.45$).

Πίνακας 1: Ποιες από τις παρακάτω έννοιες θεωρείτε κατά την άποψή σας ότι συνδέονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης έργου ή ατόμων

	Όχι	Μάλλον Όχι	Ούτε ναι, ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
Ανταμοιβή (χρηματική ή ηθική)	6.7	15.2	12.4	35.2	30.5	3.67
Ποινή	7.6	17.1	17.1	38.1	20	3.45
Κίνητρα	1.9	1.9	16.2	40	40	4.14
Προαγωγή	1.9	3.8	19	36.2	39	4.06
Αποτελεσματικότητα έργου	-	4.8	1.9	28.6	64.8	4.53
Ποιότητα έργου	-	4.8	1.9	26.7	66.7	4.55
Έλεγχος	1.9	2.9	14.3	33.3	47.6	4.21
Προσόντα	1.9	1.9	6.7	25.7	63.8	4.47
Κατανομή χρημάτων	8.6	16.2	20	30.5	24.8	3.46
Εξουσία	8.6	14.3	25.7	25.7	25.7	3.45



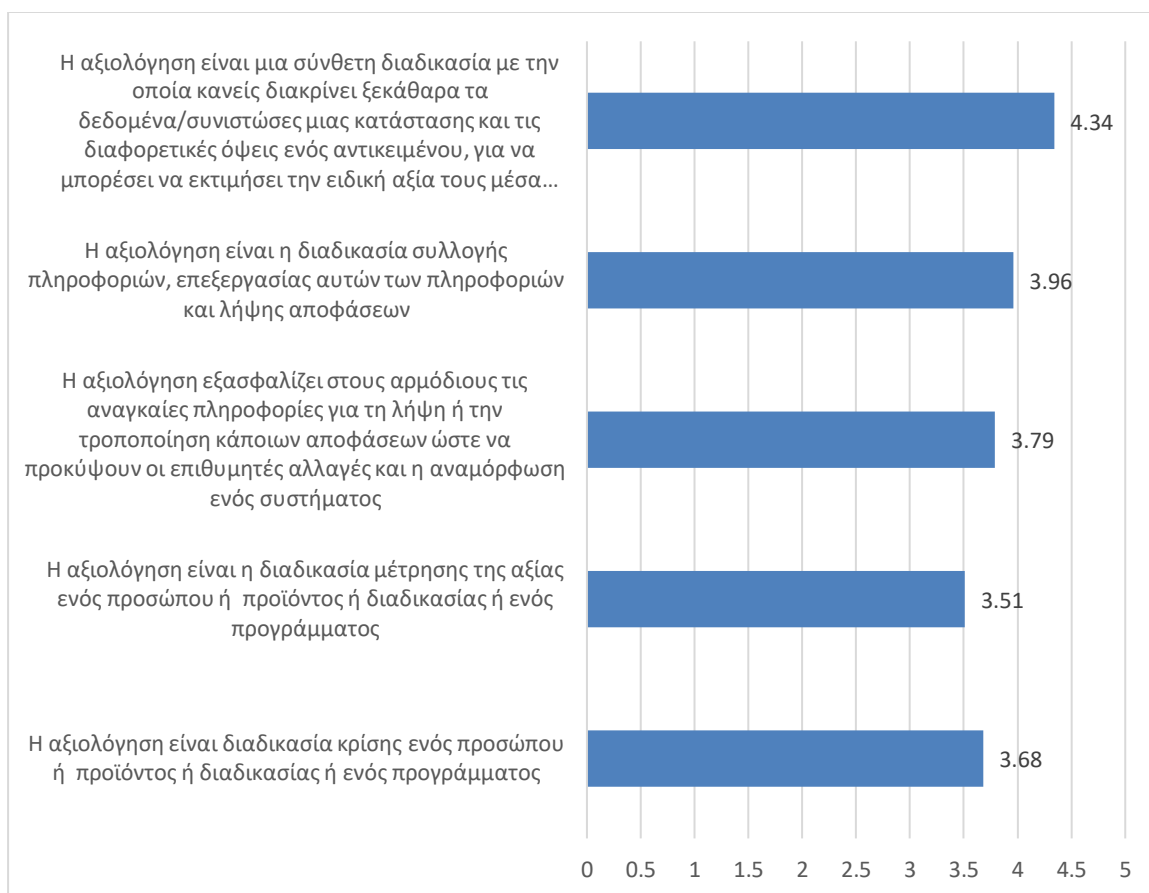
Διάγραμμα 1

2. Τι σημαίνει για εσάς «αξιολόγηση»

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 2 αναφορικά με το περιεχόμενο της έννοιας αξιολόγηση, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία με την οποία κανείς διακρίνει ξεκάθαρα τα δεδομένα/συνιστώσες μιας κατάστασης και τις διαφορετικές όψεις ενός αντικειμένου, για να μπορέσει να εκτιμήσει την ειδική αξία τους μέσα από τη διερεύνηση του νοήματος που αποκτούν ανάλογα με τα διαφορετικά κάθε φορά συγκεκριμένα/πλαίσια αναφοράς τους ($M = 4.34$) και ακολούθως πως είναι η διαδικασία συλλογής πληροφοριών, επεξεργασίας αυτών των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων ($M = 3.96$). Αντιθέτως, η αξιολόγηση είναι σε μικρότερο βαθμό συνυφασμένη με τη διαδικασία μέτρησης της αξίας ενός προσώπου ή προϊόντος ή διαδικασίας ή ενός προγράμματος ($M = 3.51$).

Πίνακας 2: Περιεχόμενο της έννοιας αξιολόγηση

	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
Η αξιολόγηση είναι διαδικασία κρίσης ενός προσώπου ή προϊόντος ή διαδικασίας ή ενός προγράμματος	3.8	13.3	16.2	43.8	22.9	3.68
Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέτρησης της αξίας ενός προσώπου ή προϊόντος ή διαδικασίας ή ενός προγράμματος	3.8	11.4	33.3	32.4	19	3.51
Η αξιολόγηση εξασφαλίζει στους αρμόδιους τις αναγκαίες πληροφορίες για τη λήψη ή την τροποποίηση κάποιων αποφάσεων ώστε να προκύψουν οι επιθυμητές αλλαγές και η αναμόρφωση ενός συστήματος	-	7.6	29.5	39	23.8	3.79
Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής πληροφοριών, επεξεργασίας αυτών των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων	1	5.7	18.1	46.7	28.6	3.96
Η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία με την οποία κανείς διακρίνει ξεκάθαρα τα δεδομένα/συνιστώσες μιας κατάστασης και τις διαφορετικές όψεις ενός αντικειμένου, για να μπορέσει να εκτιμήσει την ειδική αξία τους μέσα από τη διερεύνηση του νοήματος που αποκτούν ανάλογα με τα διαφορετικά κάθε φορά συγκείμενα/πλαίσια αναφοράς τους	1	4.8	10.5	26.7	57.1	4.34



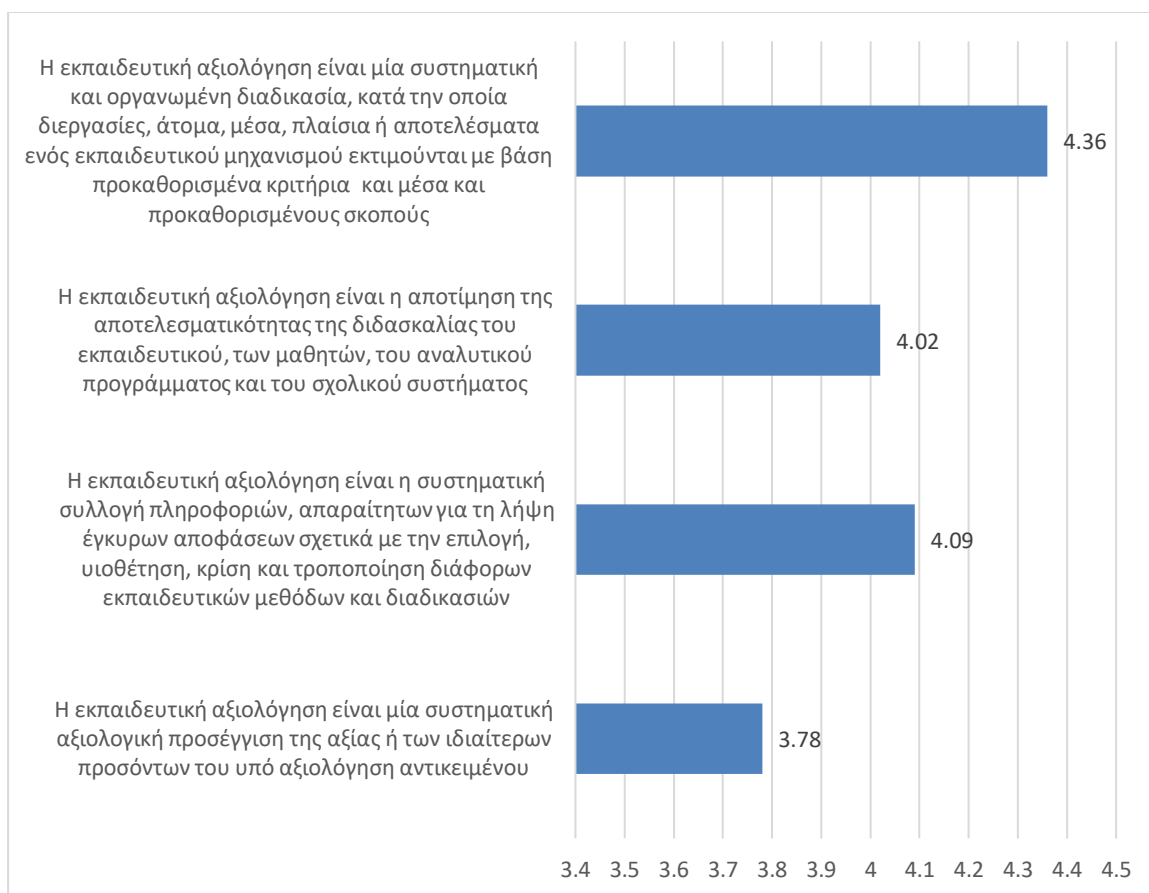
Διάγραμμα 2

3. Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική αξιολόγηση

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 3, αναφορικά με το περιεχόμενο της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς ($M = 4.36$) και ακολούθως πως είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών ($M = 4.09$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκε πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία συστηματική αξιολογική προσέγγιση της αξίας ή των ιδιαίτερων προσόντων του υπό αξιολόγηση αντικειμένου ($M = 3.78$).

Πίνακας 3: Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική αξιολόγηση:

	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία συστηματική αξιολογική προσέγγιση της αξίας ή των ιδιαίτερων προσόντων του υπό αξιολόγηση αντικειμένου	1.9	5.7	21.9	53.3	17.1	3.78
Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών	1.9	1.9	7.6	61.9	26.7	4.09
Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος	2.9	1.9	16.2	47.6	31.4	4.02
Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς	1	3.8	11.4	25.7	58.1	4.36



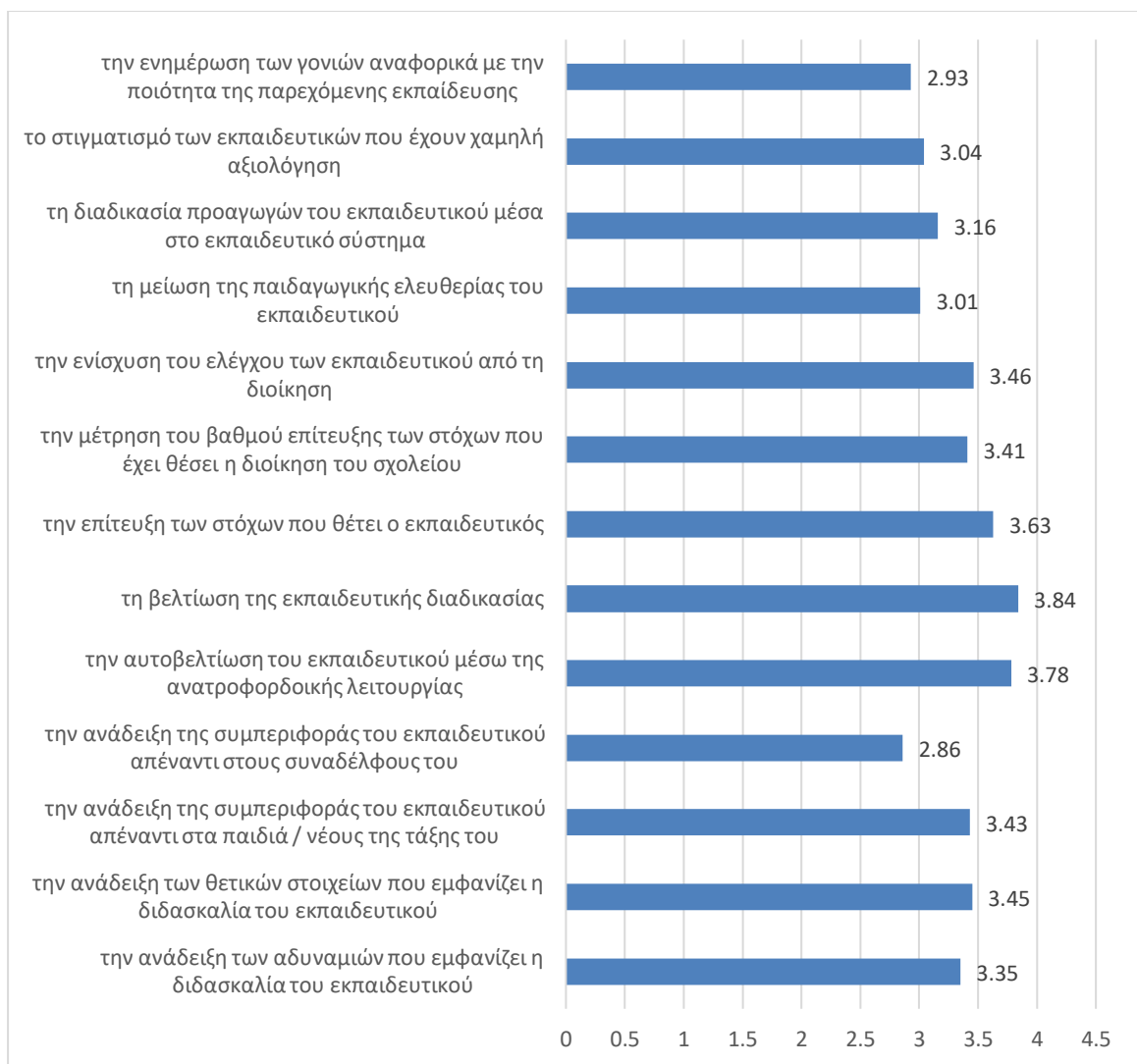
Διάγραμμα 3

4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 4, αναφορικά με το τι εξυπηρετεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ($M = 3.84$) και ακολούθως την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της ανατροφοδοκικής λειτουργίας ($M = 3.78$) και την επίτευξη των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός ($M = 3.63$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την ανάδειξη της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι στους συναδέλφους του ($M = 2.86$) και την ενημέρωση των γονιών αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ($M = 2.93$).

Πίνακας 4: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
την ανάδειξη των αδυναμιών που εμφανίζει η διδασκαλία του εκπαιδευτικού	5.7	17.1	28.6	33.3	15.2	3.35
την ανάδειξη των θετικών στοιχείων που εμφανίζει η διδασκαλία του εκπαιδευτικού	3.8	16.2	23.8	42.9	13.3	3.45
την ανάδειξη της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά / νέους της τάξης του	2.9	16.2	25.7	44.8	10.5	3.43
την ανάδειξη της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι στους συναδέλφους του	8.6	30.5	32.4	22.9	5.7	2.86
την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας	3.8	8.6	21.9	37.1	28.6	3.78
τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	5.7	7.6	15.2	39	32.4	3.84
την επίτευξη των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός	6.7	7.6	21	44.8	20	3.63
την μέτρηση του βαθμού επίτευξης των στόχων που έχει θέσει η διοίκηση του σχολείου	6.7	7.6	37.1	34.3	14.3	3.41
την ενίσχυση του ελέγχου των εκπαιδευτικού από τη διοίκηση	5.7	8.6	34.3	36.2	15.2	3.46
τη μείωση της παιδαγωγικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού	8.6	26.7	32.4	19	13.3	3.01
τη διαδικασία προαγωγών του εκπαιδευτικού μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα	3.8	23.8	34.3	28.6	9.5	3.16
το στιγματισμό των εκπαιδευτικών που έχουν χαμηλή αξιολόγηση	9.5	24.8	28.6	25.7	11.4	3.04
την ενημέρωση των γονιών αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης	14.3	16.2	39	22.9	7.6	2.93



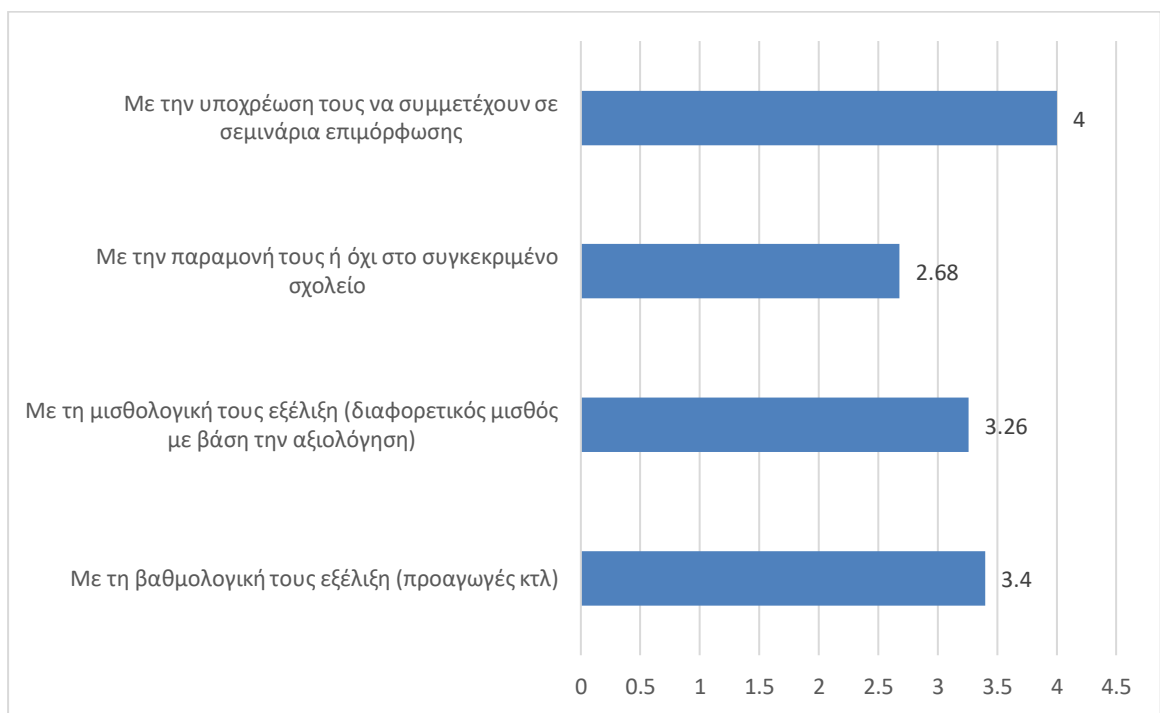
Διάγραμμα 4

5. Κατά την άποψή σας θα πρέπει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να συνδέονται.

Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 5 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 5, αναφορικά με το τι θα πρέπει να συνδέονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, οι ερωτηθέντες απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε σεμινάρια επιμόρφωση ($M = 4.00$) και ακολούθως με τη βαθμολογική τους εξέλιξη (προαγωγές κτλ) ($M = 3.40$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με την παραμονή τους ή όχι στο συγκεκριμένο σχολείο ($M = 2.68$).

Πίνακας 5: Κατά την άποψή σας θα πρέπει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να συνδέονται

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
Με τη βαθμολογική τους εξέλιξη (προαγωγές κτλ)	10.5	8.6	28.6	34.3	18.1	3.40
Με τη μισθολογική τους εξέλιξη (διαφορετικός μισθός με βάση την αξιολόγηση)	13.3	14.3	29.5	18.1	24.8	3.26
Με την παραμονή τους ή όχι στο συγκεκριμένο σχολείο	25.7	21	21.9	21.9	9.5	2.68
Με την υποχρέωση τους να συμμετέχουν σε σεμινάρια επιμόρφωσης	4.8	4.8	15.2	35.2	40	4.00



Διάγραμμα 5

6. Κατά την άποψή σας η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού θα έπρεπε να αφορά

Όπως εντοπίζεται στον Πίνακα 6 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 6, αναφορικά με το περιεχόμενο της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως πρέπει να αφορά την οργάνωση σχολικής τάξης ($M = 4.62$) και ακολούθως τον σχεδιασμό / προγραμματισμό και προετοιμασία διδασκαλίας ($M = 4.60$) και τη διεξαγωγή και υλοποίηση της διδασκαλίας ($M = 4.60$). Αντιθέτως, αναφέρθηκε πως σε μικρότερο βαθμό θα πρέπει να αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες ($M = 3.22$).

Πίνακας 6: Κατά την άποψή σας η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού θα έπρεπε να αφορά

	Όχι	Μάλλον Όχι	Ούτε ναι, ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες	10.5	19	23.8	30.5	16.2	3.22
Παιδαγωγικό κλίμα	2.9	1.9	3.8	32.4	59	4.42
Οργάνωση σχολικής τάξης	-	1.9	1.9	27.6	68.6	4.62
Σχεδιασμός / προγραμματισμός και προετοιμασία διδασκαλίας	1	2.9	3.8	20	72.4	4.60
Διεξαγωγή και υλοποίηση της διδασκαλίας	2.9	1	1	23.8	71.4	4.60
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια	1	2.9	3.8	36.2	56.2	4.43
Τυπικά προσόντα και επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη	1.9	5.7	11.4	21.9	59	4.30



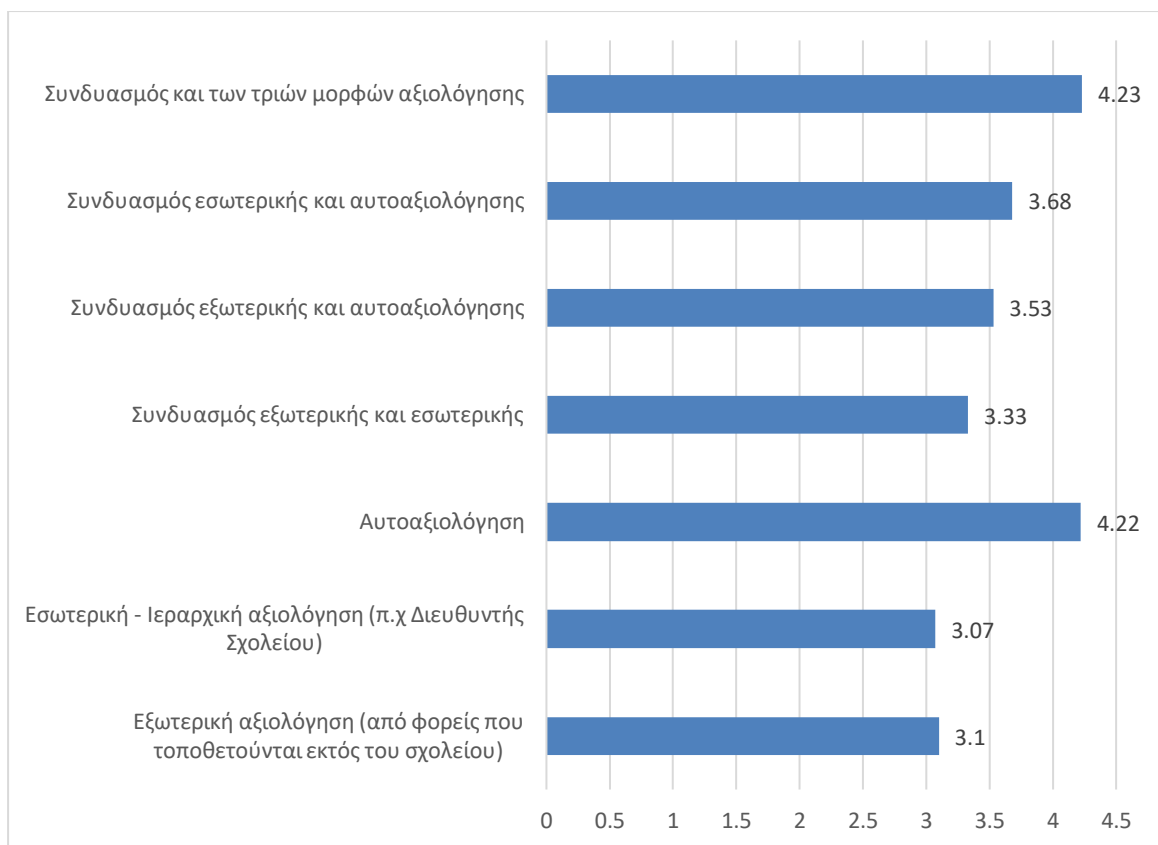
Διάγραμμα 6

7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να υπάρχει

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 7, αναφορικά με το είδος της αξιολόγησης που οι ερωτώμενοι θεωρούν πως θα πρέπει να υπάρχει, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως πρέπει να υπάρχει συνδυασμός και των τριών μορφών αξιολόγησης ($M = 4.23$) και ακολούθως αυτοαξιολόγηση ($M = 4.22$) και συνδυασμός εσωτερικής και αυτοαξιολόγησης ($M = 3.68$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκε πως πρέπει να υπάρχει εσωτερική - ιεραρχική αξιολόγηση (π.χ Διευθυντής Σχολείου) ($M = 3.07$) και εξωτερική αξιολόγηση (από φορείς που τοποθετούνται εκτός του σχολείου) ($M = 3.10$).

Πίνακας 7: Είδος αξιολόγησης

	Όχι	Μάλλον Όχι	Ούτε ναι, ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
Εξωτερική αξιολόγηση (από φορείς που τοποθετούνται εκτός του σχολείου)	13.3	21	20	33.3	12.4	3.10
Εσωτερική - Ιεραρχική αξιολόγηση (π.χ Διευθυντής Σχολείου)	11.4	21.9	26.7	27.6	12.4	3.07
Αυτοαξιολόγηση	1.9	3.8	7.6	42.9	43.8	4.22
Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής	14.3	7.6	24.8	37.1	16.2	3.33
Συνδυασμός εξωτερικής και αυτοαξιολόγησης	8.6	6.7	27.6	37.1	20	3.53
Συνδυασμός εσωτερικής και αυτοαξιολόγησης	7.6	4.8	21	44.8	21.9	3.68
Συνδυασμός και των τριών μορφών αξιολόγησης	10.5	1	5.7	20	62.9	4.23



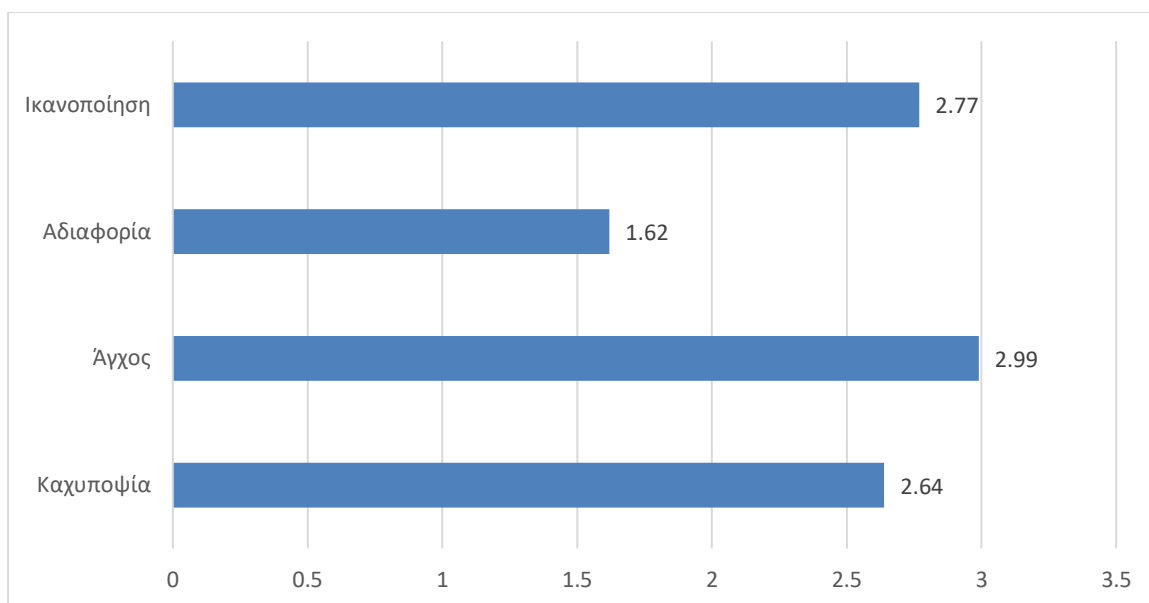
Διάγραμμα 7

8. Τι αισθάνεστε όταν γνωρίζετε ότι θα πρέπει να αξιολογηθείτε ως εκπαιδευτικός

Όπως διακρίνεται στον Πίνακα 8 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 8, αναφορικά με το τι αισθάνονται όταν γνωρίζουν ότι θα πρέπει να αξιολογηθούν ως εκπαιδευτικός, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως αισθάνονται άγχος ($M = 2.99$) και ακολούθως ικανοποίηση ($M = 2.77$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό φέρθηκε πως αισθάνονται αδιαφορία ($M = 1.62$).

Πίνακας 8: Τι αισθάνεστε όταν γνωρίζετε ότι θα πρέπει να αξιολογηθείτε ως εκπαιδευτικός

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
Καχυποψία	13.3	39	26.7	11.4	9.5	2.64
Άγχος	7.6	31.4	26.7	22.9	11.4	2.99
Αδιαφορία	46.7	45.7	5.7	1.9	-	1.62
Ικανοποίηση	12.4	20	46.7	20	1	2.77



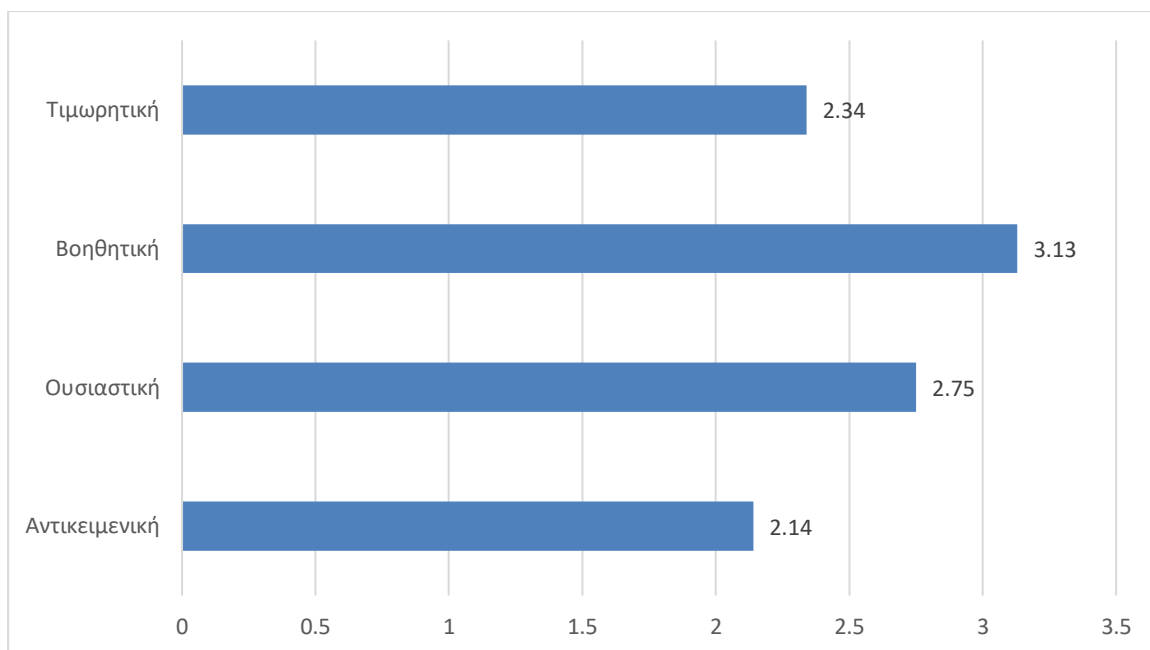
Διάγραμμα 8

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Όπως εμφανίζεται στον Πίνακα 9 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 9, αναφορικά με το τι πιστεύουν για τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως πιστεύουν ότι είναι βοηθητική ($M = 3.13$) και ακολούθως πως είναι ουσιαστική ($M = 2.75$). Αντιθέτως, σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η διαδικασία αξιολόγησης είναι αντικειμενική ($M = 2.14$).

Πίνακας 9: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
Αντικειμενική	24.8	42.9	26.7	4.8	1	2.14
Ουσιαστική	18.1	26.7	25.7	21	8.6	2.75
Βοηθητική	11.4	15.2	31.4	32.4	9.5	3.13
Τιμωρητική	18.1	49.5	19	6.7	6.7	2.34



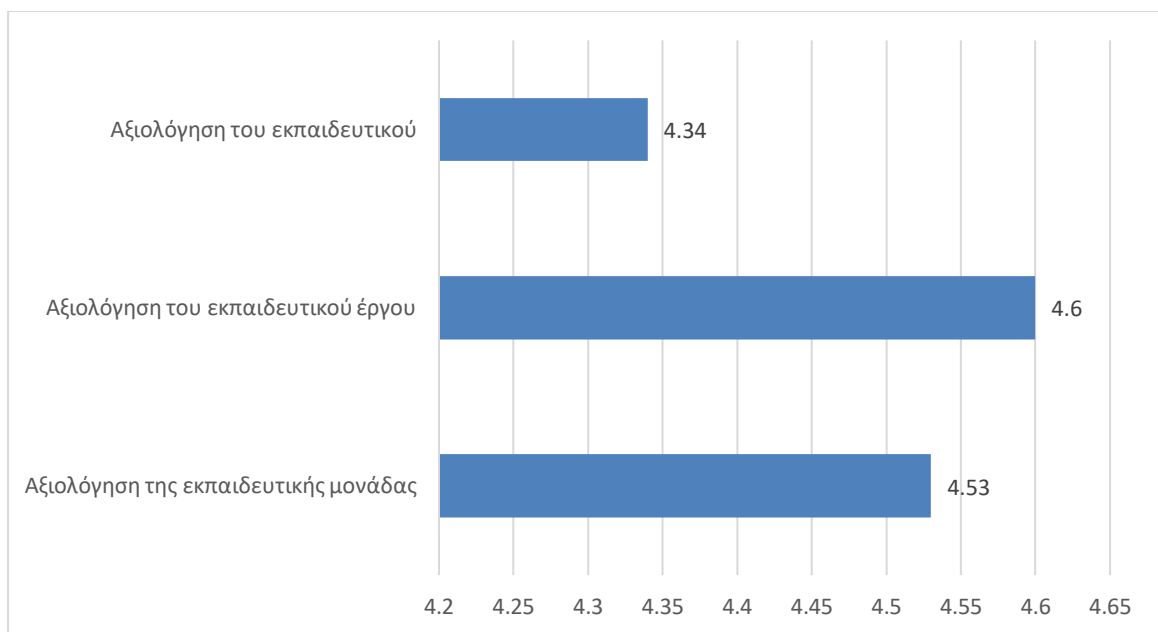
Διάγραμμα 9

10. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να υπάρχει

Όπως διακρίνεται στον Πίνακα 10 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 10, οι ερωτώμενοι ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό πως πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ($M = 4.60$) και ακολούθως αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας ($M = 4.53$).

Πίνακας 10: Ύπαρξη αξιολόγησης

	Όχι	Μάλλον Όχι	Ούτε ναι, ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι	Μέσος όρος
	1	2	3	4	5	
Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας	2.9	1	3.8	24.8	67.6	4.53
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	3.8	-	1.9	21	73.3	4.60
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	5.7	1.9	6.7	23.8	61.9	4.34



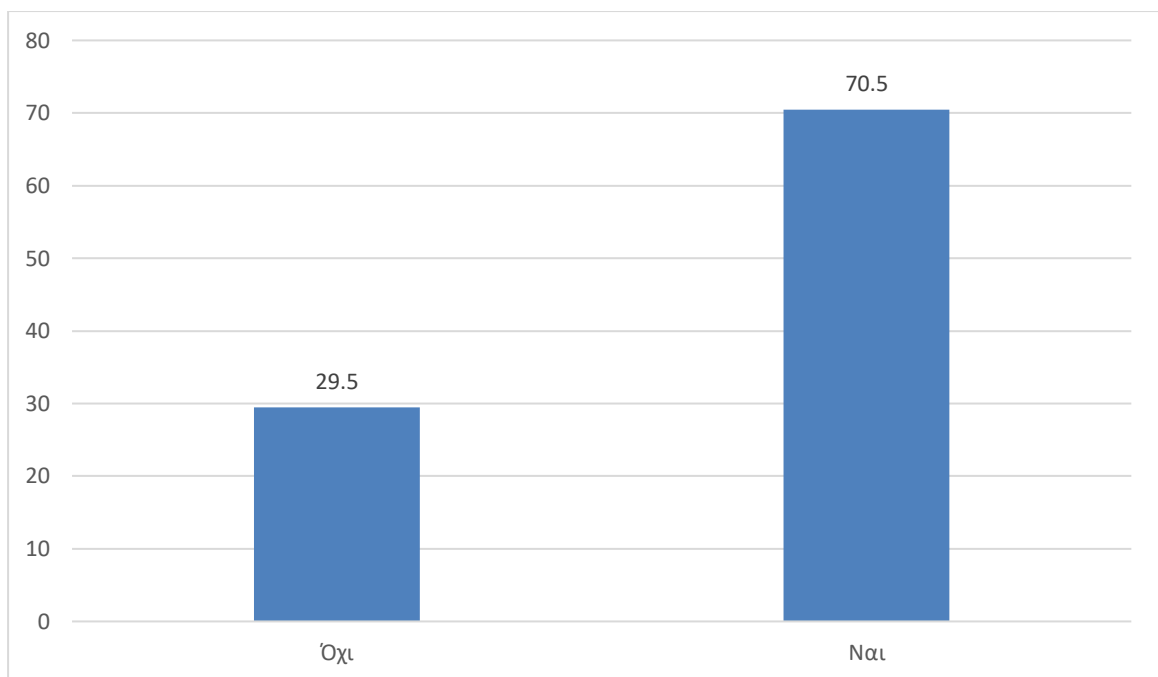
Διάγραμμα 10

11. Ξέρετε αν στο εξωτερικό γίνονται αξιολογήσεις εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 11, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την ύπαρξη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως το γνωρίζουν (70.5%), ενώ μόλις 29.5% δεν το γνωρίζει.

Πίνακας 11: Ξέρετε αν στο εξωτερικό γίνονται αξιολογήσεις εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Όχι	31	29.5	29.5	29.5
Ναι	74	70.5	70.5	100.0
Total	105	100.0	100.0	



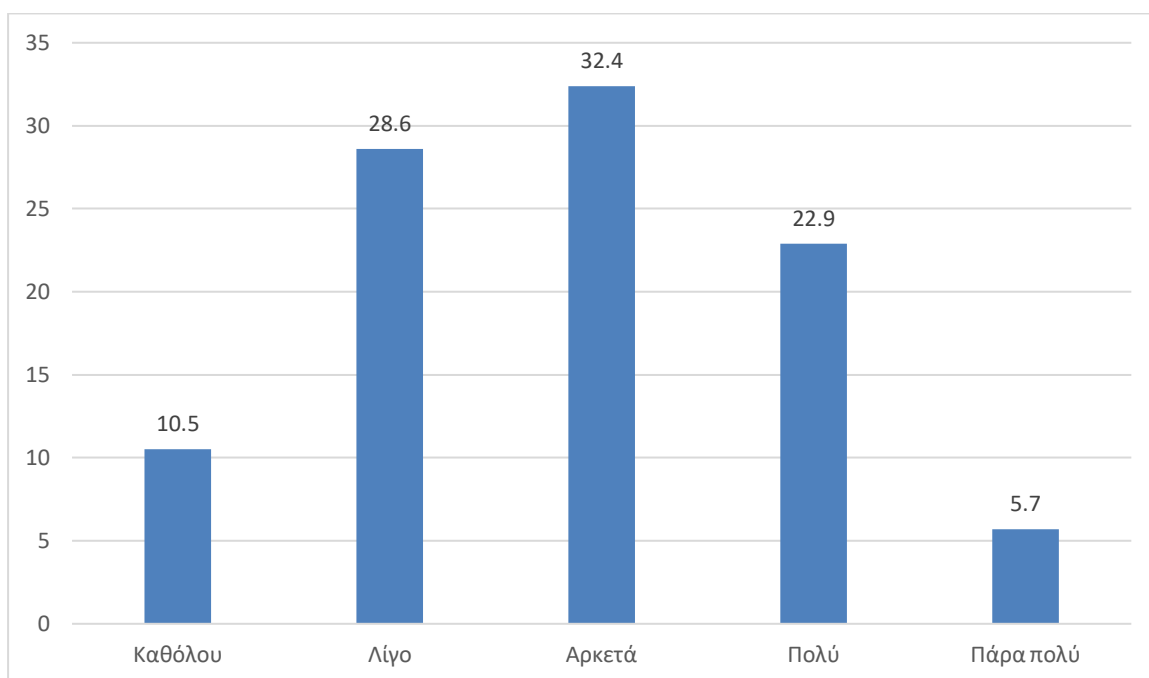
Διάγραμμα 11

12. Πόσο καλά γνωρίζετε τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 12, αναφορικά με το πόσο καλά οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, με το μεγαλύτερο ποσοστό να απαντάει πως τη γνωρίζει αρκετά καλά (32.4%), 39.1% τη γνωρίζει από λίγο έως καθόλου ενώ μόλις 28.6% τη γνωρίζει πολύ καλά.

Πίνακας 12: Πόσο καλά γνωρίζετε τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	11	10.5	10.5	10.5
Λίγο	30	28.6	28.6	39.0
Αρκετά	34	32.4	32.4	71.4
Πολύ	24	22.9	22.9	94.3
Πάρα πολύ	6	5.7	5.7	100.0
Total	105	100.0	100.0	



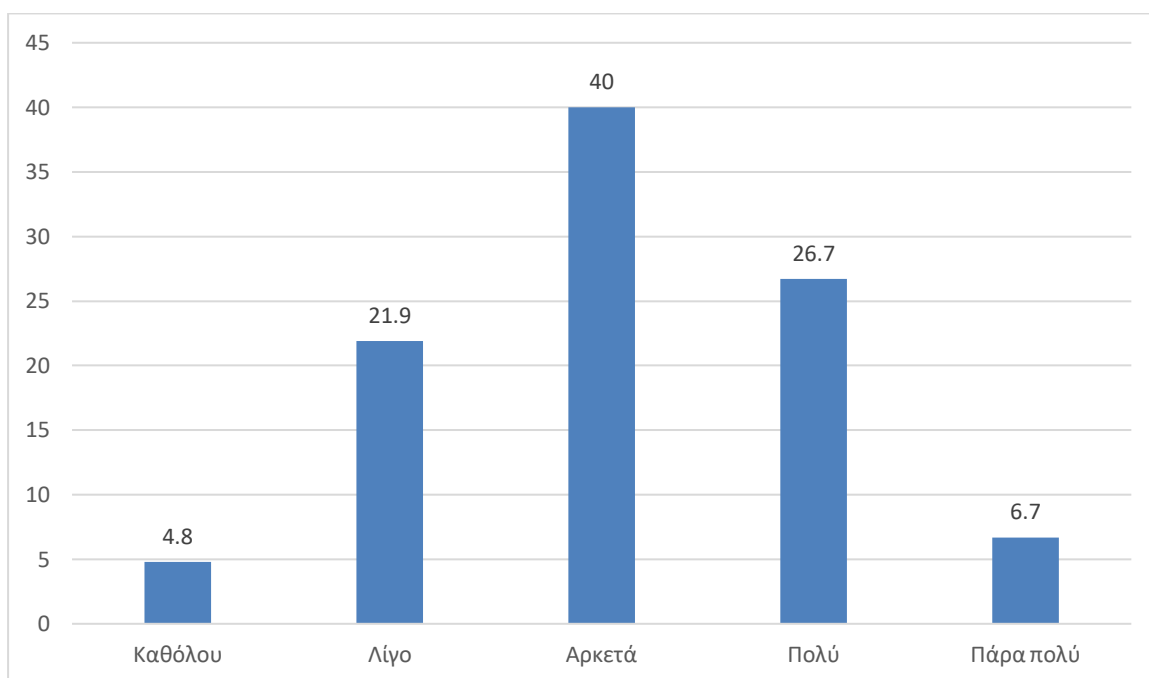
Διάγραμμα 12

13. Πόσο καλά γνωρίζετε τις απόψεις των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 1,3 αναφορικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις απόψεις των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων απάντησε πως γνωρίζει αρκετά καλά (40%) τις απόψεις των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, 26.7% δεν γνωρίζει ενώ 33.4% τις γνωρίζει πολύ καλά.

Πίνακας 13: Πόσο καλά γνωρίζετε τις απόψεις των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	5	4.8	4.8	4.8
Λίγο	23	21.9	21.9	26.7
Αρκετά	42	40.0	40.0	66.7
Πολύ	28	26.7	26.7	93.3
Πάρα πολύ	7	6.7	6.7	100.0
Total	105	100.0	100.0	



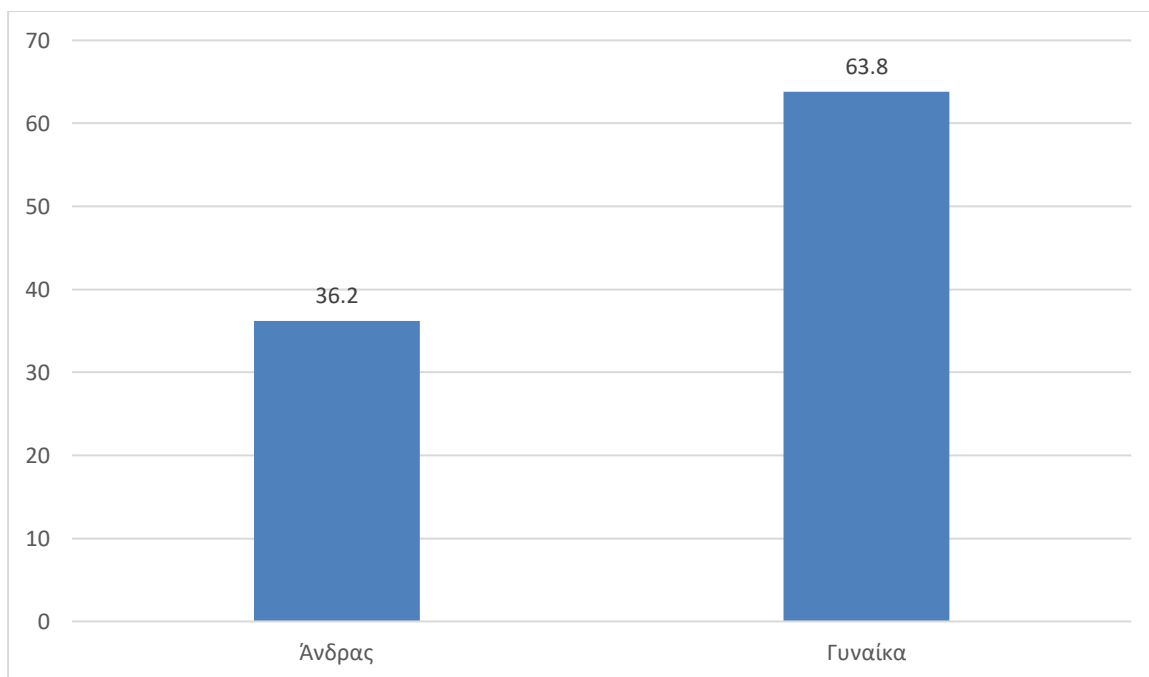
Διάγραμμα 13

14. Φύλο

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 14, αναφορικά με το φύλο των ερωτώμενων, το 63.8% του δείγματος ήταν γυναίκες, ενώ 36.2% άνδρες.

Πίνακας 14: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	38	36.2	36.2	36.2
Γυναίκα	67	63.8	63.8	100.0
Total	105	100.0	100.0	



Διάγραμμα 14

15. Ηλικία

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 15, η μέση ηλικία του δείγματος ήταν τα 36.21 έτη (Τ.Α. = 11.10), με ελάχιστο τα 22 έτη και μέγιστο τα 66.

Πίνακας 15: Μέση ηλικία του δείγματος

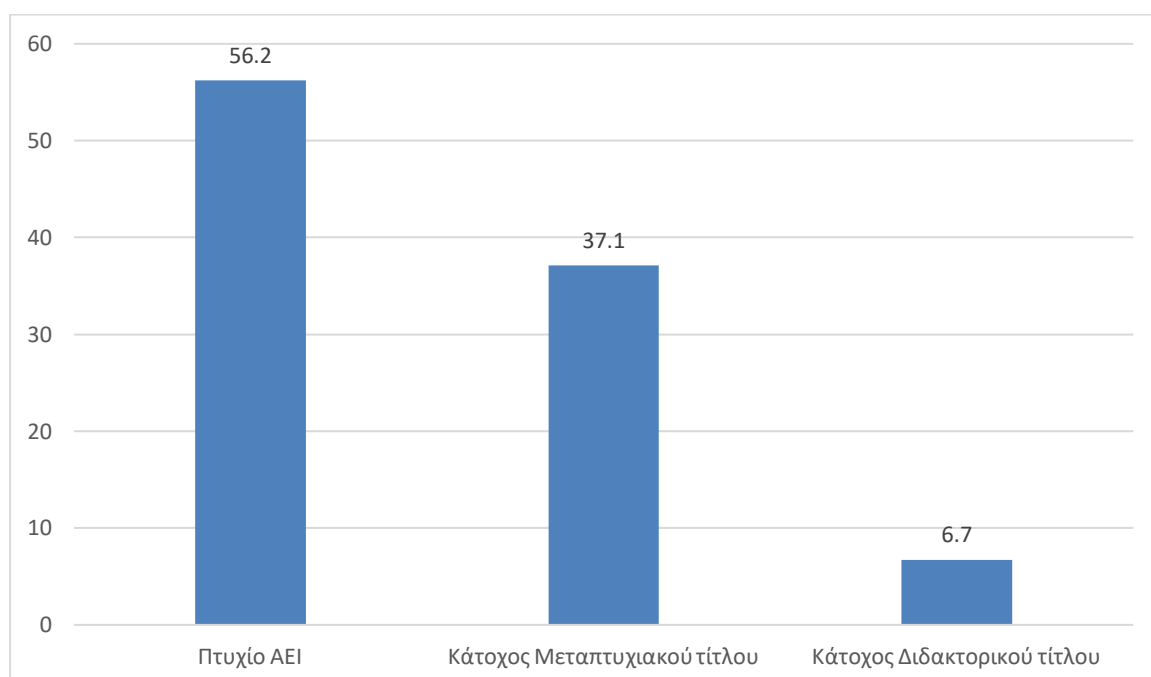
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ηλικία	105	22.00	66.00	36.2190	11.10179

16. Επίπεδο εκπαίδευσης

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 16 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 15, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ με 56.2% και ακολούθως 37.1% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και 6.7% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Πίνακας 16: Επίπεδο εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πτυχίο ΑΕΙ	59	56.2	56.2	56.2
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου	39	37.1	37.1	93.3
Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου	7	6.7	6.7	100.0
Total	105	100.0	100.0	



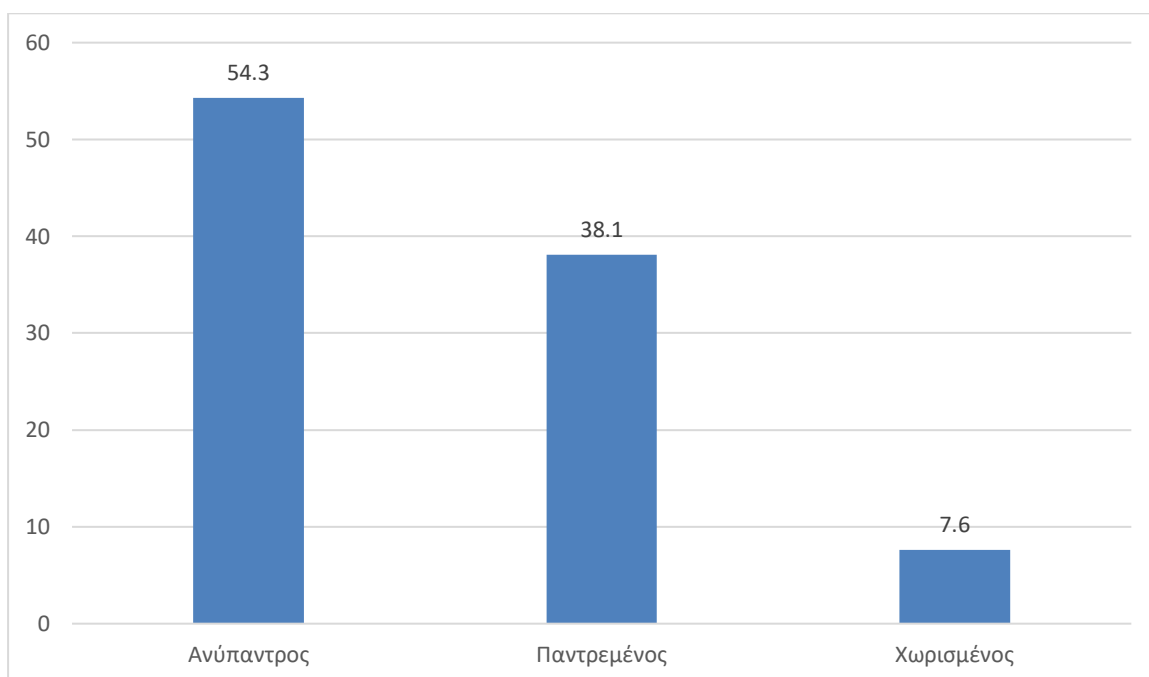
Διάγραμμα 15

17. Οικογενειακή Κατάσταση

Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 17 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 16, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, το εμφανώς μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος κατέχετε από ανύπαντρους (54.3%) ενώ 38.1% των ερωτώμενων ήταν παντρεμένοι και 7.6% χωρισμένοι.

Πίνακας 17: Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ανύπαντρος	57	54.3	54.3	54.3
Παντρεμένος	40	38.1	38.1	92.4
Χωρισμένος	8	7.6	7.6	100.0
Total	105	100.0	100.0	



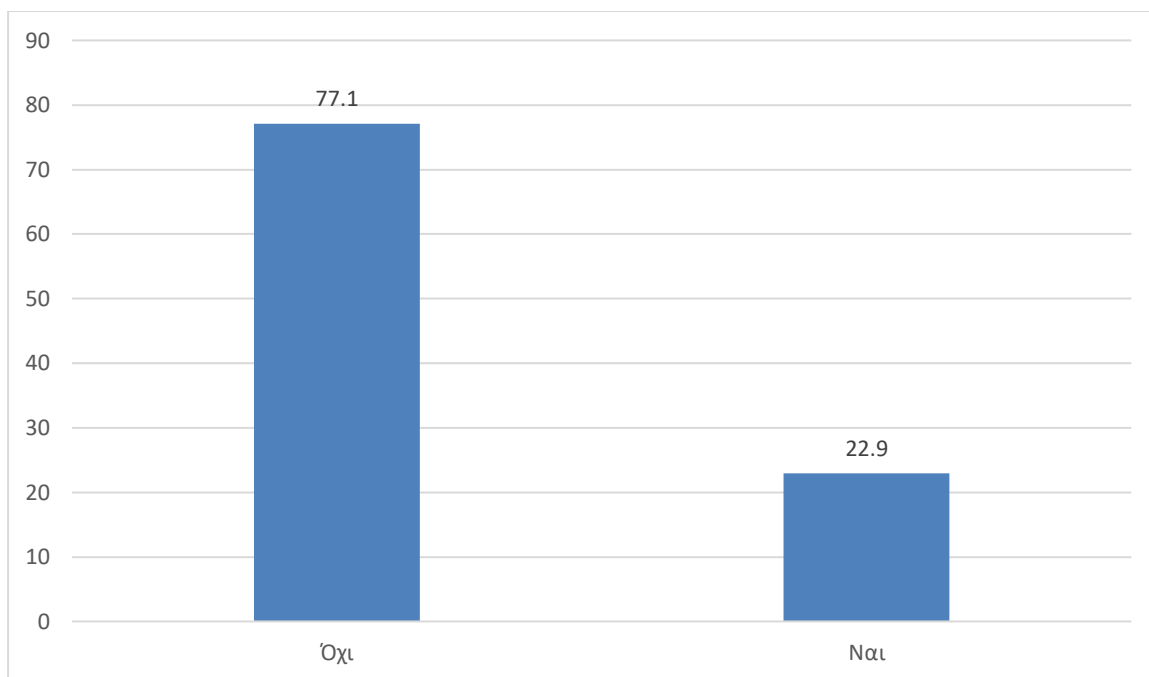
Διάγραμμα 16

18. Κατοχή θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18 και στο αντίστοιχο Διάγραμμα 17, αναφορικά με το εάν οι ερωτώμενοι κατέχουν θέση ευθύνης στην εκπαίδευση, μόλις το 22.9% των ερωτώμενων κατέχει θέση ευθύνης, ενώ 77.1% όχι.

Πίνακας 18: Θέση ευθύνης στην εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Όχι	81	77.1	77.1	77.1
Ναι	24	22.9	22.9	100.0
Total	105	100.0	100.0	



Διάγραμμα 17

19. Χρόνια που υπηρετείται ως εκπαιδευτικός

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 19, τα μέσα έτη υπηρεσίας των ερωτώμενων ως εκπαιδευτικοί ήταν 9.62 (Τ.Α. = 9.59), με ελάχιστη τιμή το ένα έτος, και μέγιστη τα 36 έτη.

Πίνακας 19: Χρόνια που υπηρετείται ως εκπαιδευτικός

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Χρόνια υπηρεσίας	105	1.00	36.00	9.6286	9.59092

4.2. Επαγωγική Στατιστική

- Φύλο / Αίσθημα κατά την αξιολόγηση (αδιαφορία)

Αναφορικά με το αίσθημα αδιαφορίας κατά την αξιολόγηση, οι άνδρες το εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γυναίκες.

Πίνακας 20: Αίσθημα αδιαφορίας ανά φύλο

		Αίσθημα αδιαφορίας				Total	
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ		
Φύλο	Άνδρας	Count	10	24	3	1	38
		%	26.3%	63.2%	7.9%	2.6%	100.0%
	Γυναίκα	Count	39	24	3	1	67
		%	58.2%	35.8%	4.5%	1.5%	100.0%
Total		Count	49	48	6	2	105
		%	46.7%	45.7%	5.7%	1.9%	100.0%

Επίσης, όπως φάνηκε από τον στατιστικό έλεγχο χ^2 , υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου με το αίσθημα αδιαφορίας ($\chi^2 = 9.910$, $p < 0.05$).

Πίνακας 21: **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.910	3	.019
Likelihood Ratio	10.225	3	.017
Linear-by-Linear Association	7.344	1	.007
N of Valid Cases	105		

- Φύλο / Αισθήματα κατά την αξιολόγηση (ικανοποίηση)

Αναφορικά με το αίσθημα ικανοποίησης κατά την αξιολόγηση, οι άνδρες το εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γυναίκες.

Πίνακας 22: Αίσθημα ικανοποίησης ανά φύλο

		Αίσθημα ικανοποίησης						
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total	
Φύλο	Άνδρας	Count	0	8	23	7	0	38
		%	0.0%	21.1%	60.5%	18.4%	0.0%	100.0%
	Γυναίκα	Count	13	13	26	14	1	67
		%	19.4%	19.4%	38.8%	20.9%	1.5%	100.0%
Total		Count	13	21	49	21	1	105
		%	12.4%	20.0%	46.7%	20.0%	1.0%	100.0%

Επίσης, όπως φάνηκε από τον στατιστικό έλεγχο χ^2 , υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου με το αίσθημα ικανοποίησης ($\chi^2 = 10.499$, $p < 0.05$).

Πίνακας 23: **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.499	4	.033
Likelihood Ratio	15.058	4	.005
Linear-by-Linear Association	2.739	1	.098
N of Valid Cases	105		

- Φύλο / Άποψη για τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών (ουσιαστική)

Αναφορικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για την ουσιαστικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι άνδρες τη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ουσιαστική από ότι οι γυναίκες.

Πίνακας 24: Άποψη για τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών (ουσιαστική) ανά φύλο

		Άποψη για τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών (ουσιαστική)					Total	
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ		
Φύλο	Άνδρας	Count	3	13	6	13	3	38
		%	7.9%	34.2%	15.8%	34.2%	7.9%	100.0%
	Γυναίκα	Count	16	15	21	9	6	67
		%	23.9%	22.4%	31.3%	13.4%	9.0%	100.0%
Total		Count	19	28	27	22	9	105
		%	18.1%	26.7%	25.7%	21.0%	8.6%	100.0%

Επίσης, όπως φάνηκε από τον στατιστικό έλεγχο χ^2 , υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου με την ουσιαστικότητα της αξιολόγησης ($\chi^2 = 12.004$, $p < 0.05$).

Πίνακας 25: **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.004	4	.017
Likelihood Ratio	12.370	4	.015
Linear-by-Linear Association	2.441	1	.118
N of Valid Cases	105		

- Φύλο / Άποψη για τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών (τιμωρητική)

Αναφορικά με την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την τιμωρητικότητα της αξιολόγησή τους, οι άνδρες τη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τιμωρητική από ότι οι γυναίκες.

Πίνακας 26: Άποψη για τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών (τιμωριτική) ανά φύλο

		Άποψη για τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών (τιμωριτική)					Total	
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ		
Φύλο	Άνδρας	Count	2	25	8	2	1	38
		%	5.3%	65.8%	21.1%	5.3%	2.6%	100.0%
	Γυναίκα	Count	17	27	12	5	6	67
		%	25.4%	40.3%	17.9%	7.5%	9.0%	100.0%
Total		Count	19	52	20	7	7	105
		%	18.1%	49.5%	19.0%	6.7%	6.7%	100.0%

Επίσης, όπως φάνηκε από τον στατιστικό έλεγχο χ^2 , υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του φύλου με την τιμωρητικότητα της αξιολόγησης ($\chi^2 = 10.357$, $p < 0.05$).

Πίνακας 27: **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.357	4	.035
Likelihood Ratio	11.611	4	.020
Linear-by-Linear Association	.000	1	.996
N of Valid Cases	105		

- Μορφωτικό επίπεδο / Πόσο καλά γνωρίζετε τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

Αναφορικά με τη γνώση των απόψεων των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, οι κάτοχοι διδακτορικού επιπέδου τις γνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό (71.4%), οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τις γνωρίζουν αρκετά καλά (38.5%) ενώ οι απόφοιτοι ΑΕΙ σε μικρό βαθμό (40.7%).

Πίνακας 28: Πόσο καλά γνωρίζετε τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ανά μορφωτικό επίπεδο

		Πόσο καλά γνωρίζετε τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση					Total	
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πτυχίο ΑΕΙ	Count	4	24	18	10	3	59
		%	6.8%	40.7%	30.5%	16.9%	5.1%	100.0%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου	Count	6	6	15	9	3	39
		%	15.4%	15.4%	38.5%	23.1%	7.7%	100.0%
	Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου	Count	1	0	1	5	0	7
		%	14.3%	0.0%	14.3%	71.4%	0.0%	100.0%
Total	Count	11	30	34	24	6	105	
	%	10.5%	28.6%	32.4%	22.9%	5.7%	100.0%	

Επίσης, όπως φάνηκε από τον στατιστικό έλεγχο χ^2 , υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου με τη γνώση των απόψεων των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ($\chi^2 = 19.215$, $p < 0.05$).

Πίνακας 29: **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.215	8	.014
Likelihood Ratio	19.329	8	.013
Linear-by-Linear Association	2.651	1	.103
N of Valid Cases	105		

- Συσχέτιση της ηλικίας με τη γνώση για τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης

Όπως φάνηκε από τον στατιστικό έλεγχο συσχετίσεων Pearson, η ηλικία των εκπαιδευτικών εμφανίζει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη γνώση για τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων σχετικά με τη αξιολογική πράξη ($r = .196$, $p < 0.05$). Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερη είναι και η γνώση τους τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αντιθέτως, η ηλικία δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη γνώση για τις απόψεις των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης ($p > 0.05$).

Πίνακας 30: Συσχέτιση της ηλικίας με τη γνώση για τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης

		1	2	3
1. Ηλικία	Pearson Correlation	1	.196*	.175
	Sig. (2-tailed)		.045	.075
	N	105	105	105
2. Γνώση για τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση	Pearson Correlation	.196*	1	.723**
	Sig. (2-tailed)	.045		.000
	N	105	105	105
3. Γνώση για τις απόψεις των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης	Pearson Correlation	.175	.723**	1
	Sig. (2-tailed)	.075	.000	
	N	105	105	105

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

- Συσχέτιση των ετών υπηρεσίας με τη γνώση για τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης

Όπως φάνηκε από τον στατιστικό έλεγχο συσχετίσεων Pearson, τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ούτε με τη γνώση για τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά ούτε και με τη γνώση των απόψεων των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης ($p > 0.05$).

Πίνακας 31: Συσχέτιση των ετών υπηρεσίας με τη γνώση για τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης

		1	2	3
1. Χρόνια υπηρεσίας	Pearson Correlation	1	.166	.113
	Sig. (2-tailed)		.091	.252
	N	105	105	105
2. Γνώση για τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση	Pearson Correlation	.166	1	.723**
	Sig. (2-tailed)	.091		.000
	N	105	105	105
3. Γνώση για τις απόψεις των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης	Pearson Correlation	.113	.723**	1
	Sig. (2-tailed)	.252	.000	
	N	105	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία που έχει ως στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών από τις σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, η επιτυχία της μπορεί να συνδεθεί με την αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και τη γνώση που λαμβάνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά τη θετική επιρροή που μπορεί να προσφέρει η αξιολόγηση στην λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην μαθησιακή διαδικασία, η διαδικασία της αξιολόγησης αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς επιφυλακτικά και με μεγάλο δισταγμό. Για τους εκπαιδευτικούς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά συνήθως την παρακολούθηση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και το ποσοστό επιτυχίας με το οποίο είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές στη μάθηση.

Η παρούσα έρευνα καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα βρέθηκαν τα παρακάτω.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες;

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα 1 και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες, βρέθηκε πως σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης έργου ή ατόμων οι εκπαιδευτικοί συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ποιότητα του έργου, την αποτελεσματικότητα του έργου και τα προσόντα. Αντιθέτως, οι έννοιες που συνδέονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης έργου ή ατόμων σε μικρότερο βαθμό είναι η ποινή και η εξουσία. Αναφορικά με το περιεχόμενο της αξιολόγησης αναφέρθηκε πως είναι μια σύνθετη διαδικασία με την οποία κανείς διακρίνει ξεκάθαρα τα δεδομένα/συνιστώσες μιας κατάστασης και τις διαφορετικές όψεις ενός αντικειμένου, για να μπορέσει να εκτιμήσει την ειδική αξία τους μέσα από τη διερεύνηση του νοήματος που αποκτούν ανάλογα με τα διαφορετικά κάθε φορά συγκείμενα/πλαίσια αναφοράς τους. Αντίστοιχα η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρθηκε πως είναι μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα καθώς και προκαθορισμένους σκοπούς.

Ακόμα, αναφορικά με το τι εξυπηρετεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ακολούθως την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας και την επίτευξη των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός. Σχετικά με τη σύνδεση των αποτελεσμάτων οι ερωτώμενοι απάντησαν πως θα πρέπει να συνδέονται με την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε σεμινάρια επιμόρφωσης και ακολούθως με τη βαθμολογική τους εξέλιξη (προαγωγές κτλ). Επομένως θα πρέπει να λειτουργεί ως βελτιωτική διαδικασία και ως επιβράβευση. Αναφορικά με το περιεχόμενο της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως πρέπει να αφορά το παιδαγωγικό κλίμα και ακολούθως τον σχεδιασμό / προγραμματισμό και προετοιμασία διδασκαλίας και τη διεξαγωγή και υλοποίηση της διδασκαλίας. Επομένως, ένα νέο πρόγραμμα αξιολόγησης θα πρέπει να δώσει βάση σε αυτά τα στοιχεία, ενώ θα πρέπει να υπάρχει συνδυασμός και των τριών μορφών αξιολόγησης και ακολούθως αυτοαξιολόγηση και συνδυασμός εσωτερικής και αυτοαξιολόγησης.

Σχετικά με τα αισθήματα του εκπαιδευτικού όταν γνωρίζει πως θα αξιολογηθεί, αυτά περιλαμβάνουν άγχος και ικανοποίηση και σε μικρότερο βαθμό αδιαφορία. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαδικασία ως βοηθητική και ουσιαστική ενώ σε μικρότερο βαθμό θεωρείται αντικειμενική. Επομένως, ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας.

Ερευνητικό ερώτημα 2: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες, σε αναλογία με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας);

Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία της αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες, αναλογικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά βρέθηκε πως οι άνδρες εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τόσο το αίσθημα της αδιαφορίας όσο και της ικανοποίησης από την διαδικασία αξιολόγησης έναντι των γυναικών. Ακολούθως, οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διαδικασία αξιολόγησης ως ουσιαστική αλλά και τιμωρητική από ότι οι γυναίκες. Επίσης, αναφορικά με τη γνώση των απόψεων των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, οι κάτοχοι διδακτορικού επιπέδου τις γνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού

αρκετά καλά ενώ οι απόφοιτοι ΑΕΙ σε μικρό βαθμό. Τέλος, βρέθηκε πως όσο μεγαλύτερη η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερη είναι και η γνώση τους τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ούτε με τη γνώση για τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά ούτε και με τη γνώση των απόψεων των τελευταίων κυβερνήσεων αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Συζήτηση

Μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα που προηγήθηκε, αλλά και τα συμπεράσματα που εκμαιεύτηκαν από την ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να αναφερθεί πως η αξιολόγηση αποτελεί ένα περίπλοκο και πολυπαραγοντικό θέμα που περιλαμβάνει πολλές προϋποθέσεις και προετοιμασία ώστε να υπάρξει μία αντικειμενική, ουσιαστική και αξιόπιστη αξιολόγηση, όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Κατά τη γνώμη μου, η αξιολόγηση συμβάλει όχι μόνο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά αποτελεί και εργαλείο ανατροφοδότησης, αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού κλάδου. Μέσα από την αξιολόγηση προωθείται η αλλαγή, η καινοτομία, η επιμόρφωση και η διασφάλιση της ποιότητας όχι μόνο του έργου του εκπαιδευτικού αλλά γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Μέσω αυτής, αναπτύσσεται η υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, επισημαίνεται η τυχόν αδυναμία των εκπαιδευτικών και έτσι αντιμετωπίζεται άμεσα με την θετική ενίσχυση και την υποστήριξη από το κεντρικό σύστημα, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Παρόλο που με το πέρασμα των χρόνων οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να είναι πιο θετικοί ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, ενυπάρχει ο φόβος και ο δισταγμός. Το άγχος και η ανασφάλεια είναι το κύριο συναίσθημα που κυριαρχεί και συντελεί στο δισταγμό για αξιολόγηση. Επίσης, με τον τρόπο που έχει πραγματοποιηθεί έως τώρα η αξιολόγηση προάγει μία διαδικασία ατομικισμού, ανταγωνισμού και κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε ικανού και μη ικανούς. Ακόμη, η αξιολόγηση συνειρμικά συσχετίζεται με το μελανό παρελθόν του «επιθεωρητισμού», ο οποίος προήγαγε τη σχέση εξάρτησης αξιολογητή-εκπαιδευτικού και όλα αυτά σε ένα πλαίσιο χειραγώγησης και γραφειοκρατικού μηχανισμού του κράτους, με αποτέλεσμα ο θεσμός να παραμένει παρεξηγημένος. Όπως αναφέρει ο

Μαυρογιώργος το 1993, « το κεντρικό πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης εντοπίζεται στις ασυνέπειες, τις αντιφάσεις και τις παλινδρομήσεις ανάμεσα στη μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση που χαρακτηρίζει τις αλλεπάλληλες μεταπολεμικές προσπάθειες αλλαγής των εκπαιδευτικών πραγμάτων». Με άλλα λόγια οι συνεχείς αλλαγές και η σύγκρουση μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και συνδικαλιστών δεν έχει επιτρέψει την εφαρμογή της μέχρι σήμερα.

Ένα άλλο κομμάτι που μπορεί να αποτελέσει επίσης σημείο αναφοράς και για μελλοντικές έρευνες, αποτελεί το γεγονός της μεταβλητότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες. Τα τελευταία χρόνια η μη ύπαρξη μονιμότητας των εκπαιδευτικών και η συνεχείς αλλαγές εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των αναπληρωτών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν κάνουν ξεκάθαρο αν κάποια από τα προβλήματα της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης οφείλονται στο μη σταθερό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί σύγχυση, συνεχή προσαρμογή στα νέα δεδομένα του κάθε σχολείου και αβεβαιότητα. Όσον αφορά το είδος της αξιολόγησης, η γνώμη μου συνάδει με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, στο ότι ο συνδυασμός των τριών ειδών αξιολόγησης, δηλαδή, αυτοαξιολόγηση, εσωτερική αλλά και εξωτερική αξιολόγηση θα προσέφερε την την αντικειμενικότερη διαδικασία. Αν και η αυτοαξιολόγηση είναι η πιο ουσιαστική, είναι αυτή που θα αυτοπροσδιορίσει τον εκπαιδευτικό, αυτή που θα τον κάνει να είναι πιο κριτικός απέναντι στο έργο του, που θα ανανεώσει την εκπαιδευτική του διαδικασία και θα τον βελτιώσει μέσα από το συλλογικό απολογισμό του εκπαιδευτικού του έργου.

Κλείνοντας αξίζει να αναφέρουμε πως η αξιολόγηση αποτελεί μία φυσική και κοινωνική αναγκαιότητα που δεν εφίσταται να μην υπάρχει όταν επιθυμούμε την βελτίωση ενός τομέα, ειδικά όταν πρόκειται για την ίδια την Εκπαίδευση της χώρας. Επομένως, εκτιμώ πως η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας που είναι υπεύθυνη για το θέμα της αξιολόγησης οφείλει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μία πολιτική η οποία θα λάβει υπόψη της σημαντικούς παραμέτρους, όπως είναι:

- η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία χρειάζεται να είναι τακτική, δωρεάν και διαρκής.
- Τα κίνητρα για Δια Βίου Εκπαίδευση
- η ποικιλόμορφη κοινωνία με τις διαφορετικές ανάγκες της, η οποία χρειάζεται διαφοροποιημένη αξιολόγηση ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.
- η διαμόρφωση μιας επιτροπής στελεχωμένης από κατάλληλους αξιολογητές οι οποίοι θα διαθέτουν το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο, την εξοικείωση με αξιολογικές διαδικασίες και δεξιότητες επικοινωνίας και ανατροφοδότησης.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα των πολιτών και για αυτό το λόγο η κοινωνία αλλά και οι άμεσα εμπλεκόμενοι, όπως οι εκπαιδευτικοί, έχουν χρέος και αποστολή να παγιώσουν το θεσμό της αξιολόγησης ως μία διαδικασία βελτίωσης, εξάλειψης των εκπαιδευτικών αδυναμιών, συλλογικότητας και επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία

Κασσωτάκης, Μ. (1992): “Το Αίτημα της Αντικειμενικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και τα Προβλήματα του”, στο Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών, σσ. 46-70.

Fishbein, M. & Ajzen, Icek. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research.*

Sherif, M., and Sherif, C. (1956). *An Outline of Social Psychology.* New York, Harper & - Row.

Karafyllis, A. (2010). *The inspector of primary education and the teachers' evaluation. The teachers' evaluation in Thrace during the period 1950 - 1982* [in Greek], Athens: Kritiki.

Kazamias, A. (1978). “The Politics of Educational Reform in Greece: Law 309/1976”, *Comparative Education Review*, Vol. 22, N. 1 (Feb., 1978), pp. 21-45.

Melanites, N. (1957). “Educational Problems in Modern Greece”, *International Review of Education*, Vol. 3, N. 4 (1957), pp. 458-468.

Terzis, N. (2010). *Study of the Education of the New Hellenism* [in Greek], Thessaloniki: Kyriakidis Bros.

Anastasiou, M. F. (2014). Evaluation of teachers and their practice: Legal framework and reactions. *Review of Educational and Scientific Issues*, 2, 63-75 [in Greek].

Eastmond, N. (1991). Educational evaluation: The future. *Theory Into Practice*, 30(1), 74-79.

Law 3848/2010 (ΦΕΚΑ 71/19.5.2010) *Upgrade of the Teachers' Role – New Rules of Evaluation and Meritocracy in Education and Other Provisions.* Retrieved [28/1/2017] from <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bcc26661-143b-4f2d-8916-0e0e66ba4c50/A-ANAPEDIA-pap.pdf> [in Greek]

Law 4024/2011 (ΦΕΚΑ.226/27/10/2011) *Regulations about retirement, flat salaries and ranks, labour reserve and other provisions.* Retrieved [28/1/2017] from <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bcc26661-143b-4f2d-8916-0e0e66ba4c50/s-efedreia-neo-pap.pdf> [in Greek]

Stamelos, G., & Bartzakli, M. (2013). The effect of a primary school teachers' trade union on the formation and realization of policy in Greece: The case of teacher evaluation policy. *Policy Futures in Education, 11*(5), 575-588. doi: 10.2304/pfie.2013.11.5.575

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: From national past to European influences. *European Educational Research Journal, 11*(4), 545-557. doi: 10.2304/eeerj.2012.11.4.545

Bem, D. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont, CA: Wadsworth.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: William C. Brown.

Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of attitudes* (pp. 315-334). New York: Cambridge University Press.

Ντάβου, Μπ.(2000). *Οι Διεργασίες της Σκέψης στην Εποχή της Πληροφορίας: Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας και Επικοινωνίας*, Αθήνα, Παπαζήσης.

Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: GUTENBERG.

Trombly, C. (1993). Anticipating the future: Assessment of occupational function. *American Journal of Occupational Therapy, 47*, 253–257.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ν. 3848/2010, Φ.Ε.Κ. 71/Α'/19-05-2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Ν. 4024/2011, Φ.Ε.Κ. 226/Α/ 27-10-2011, Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.

Γεωργιάδης, Β., Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ., Συρίμη-Σκίτσα, Χ. & Χάμπα- Μιχαηλίδου, Κ. (2007). Νέο ολοκληρωμένο σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης Ι. & Τσιάκκικος Α. (επιμ). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην, σ. 111-144.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Α.Α Λιβάνης.

Bryman, A., & Bell, E., (2015). Business research methods. Oxford university press.

Δούκας, Χ. (2000). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994). Αθήνα: Γρηγόρης.