

ISSN: 2459-4474

Η εκπαίδευση σήμερα@



Επιστημονικό Περιοδικό
Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Μυτιλήνης
Τόμος 1, Τεύχος 1
Μάιος 2016

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: κριτήρια και απόψεις των εκπαιδευτικών

Κολοκοτρώνης Δημήτριος, kolokotr@sch.gr

Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Λάρισας - Καρδίτσας

Λαπούσης Γεώργιος, glarousis@hotmail.com

Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής Λάρισας

Κοντογεωργίου Ασημίνα, akontogeorgiou@sch.gr

Σχολική Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών

Summary

Teachers' evaluation is absolutely absent from Greek educational system during the last 34 years. But, during year 2014, the implementation of Presidential Decree 152/2013 about teachers' evaluation was starting. This study describes the aim, process, results and conclusions of a research that concerns the Information Technology teachers' views (in primary and secondary education) about their evaluation. The results confirmed previous studies and highlighted some new findings. The main conclusion is that the majority of the teachers, although they are not against their evaluation in general, they do not believe that implementation of Presidential Decree 152/2013 will achieve its purposes.

Εισαγωγή

Αρκετές έρευνες σε σχολεία της Ευρώπης και των Η.Π.Α. (π.χ. Fuller 1987; Walberg 1991) έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι απογοητευμένοι από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης στις χώρες τους, που συνήθως εξαντλείται στην εξωτερική αξιολόγηση από κάποιον «φωτισμένο». Το ίδιο ίσχυε και στην Ελλάδα όταν υπήρχε το σύστημα το Επιθεωρητισμού, δηλαδή μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 (Βερδής 2001). Ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν από τους μακροβιότερους και βασικότερους, τόσο στη διοίκηση, όσο και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης. Πρωτοεμφανίστηκε στο νόμο Περί Δημοτικών Σχολείων του 1834. Έκτοτε άλλαξε αρκετές φορές σε διάφορα σημεία του αλλά το πνεύμα του παρέμεινε το ίδιο. Το 1976, μετά την πτώση της χούντας, ο νόμος 309/76

δημιούργησε 16 θέσεις Εποπτών, επικεφαλείς αντιστοιχών περιφερειών και 240 θέσεις Επιθεωρητών (Μαυρογιώργος 1993; Δημητρόπουλος 2002).

Η αρμοδιότητα των Επιθεωρητών να συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσε το κυριότερο σημείο κριτικής του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς κυρίως κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο. Ο ρόλος του Επιθεωρητή στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης ήταν ρόλος ελέγχου και αξιολόγησης της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής (Μπουζάκης 2005). Η επιθεώρηση, δηλαδή ο άμεσος έλεγχος του εκπαιδευτικού ακολουθούσε κάποια αξιολογικά κριτήρια: α) την ευσυνειδησία, β) την ηθική ποιότητα και το χαρακτήρα, γ) τη συμπεριφορά του, η οποία έπρεπε να συνάδει με κάποια ελληνικά ιδεώδη, όπως εθνικοφροσύνη και νομιμοφροσύνη, δ) τα κοινωνικά φρονήματα και τις πολιτικές πεποιθήσεις κινούμενα αυστηρώς εντός των εθνικών πλαισίων, ε) την υπηρεσιακή ικανότητα και δραστηριότητα (Πασιαρδής 1996).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν υφίσταται σύστημα αξιολόγησης, αφού ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων που αντικατέστησε το θεσμό του Επιθεωρητή δεν είχε στην ουσία ως στόχο να αξιολογήσει σε ατομικό επίπεδο τον εκπαιδευτικό και το έργο του αλλά μόνο να τον βοηθήσει σ' αυτό. Πιο συγκεκριμένα, με το νόμο 1304/1982, με το Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 και κυρίως με το νόμο 1566/1985, προβλέπονταν η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού να διεξάγεται μέσω εκθέσεων υπηρεσιακής ευδοκιμότητας, που συντάσσονται από τον Διευθυντή, τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και τον οικείο Προϊστάμενο Γραφείου. Τα συμπεράσματα αυτών των αξιολογικών εκθέσεων θα χρησιμοποιούνταν για κρίση της μονιμότητας του εκπαιδευτικού, για έλεγχο τυχόν ανεπάρκειάς του, για κρίσεις βαθμολογικών προαγωγών καθώς και για κατάληψη θέσεων στελεχών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην πράξη, αυτές οι εκθέσεις περιορίστηκαν μόνο για την κρίση μονιμοποίησης του εκπαιδευτικού μετά από τη συμπλήρωση δύο ετών υπηρεσίας και σχεδόν πάντα ήταν θετικές, με αποτέλεσμα να αποτελούν μία τυπική διαδικασία, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απέρριψαν τη νέου τύπου επιχειρούμενη αξιολόγηση και οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων ήταν μεγάλες (Πασιαρδής 2004).

Επίσης, με Προεδρικό Διάταγμα του 1988 προβλέφθηκε, εκτός από το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο, να αξιολογεί τον εαυτό του και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Ρηγοπούλου-Σεραφείμ 2002). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιούνταν μόνο σε περίπτωση ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού προκειμένου να ληφθεί μέριμνα για βελτίωσή του μέσω συστάσεων, συμβουλών και επιμόρφωσης. Διαφορετικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα αξιοποιούνταν για την αξιολόγηση γενικά του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος και όχι για τις προαγωγές και κρίσεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, κίνητρα σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης προσέφερε ο νόμος 2043/1992 (κυρίως μέσω του Π.Δ. 320/1993), όπου η βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού (από το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο) καθορίστηκε να γίνεται αριθμητικά σε 100βάθμια κλίμακα (και όχι απλά περιγραφικά όπως προβλέπονταν μέχρι τότε). Όμως, και αυτές οι διατάξεις παρέμειναν στα χαρτιά και δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, διότι καταγγέλθηκαν από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ως αστυνόμηση της διδακτικής πράξης και επιστροφή στον «επιθεωρητισμό».

Τη δημιουργία Σώματος Μονίμων Αξιολογητών προέβλεπε ο 2525/1997 (<http://kesyp-agr.ait.sch.gr/Nomoi/NomoiYpourgikewsApofEg.htm>), ο οποίος μαζί με την Υ.Α. Δ2/1938 του 1998 καθόρισαν ένα σύστημα αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικότερα. Στόχος του ήταν η διαπίστωση των αδυναμιών, η ανατροφοδότηση του συστήματος, καθώς και η παροχή κινήτρων σε όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούσαν να εξελιχθούν επαγγελματικά (Ζουγανέλη κ.ά. 2007). Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ετήσια αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Και στο νόμο 2986/2002 περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης (<http://anaplous.tripod.com/index04.htm>), ο οποίος κατήργησε το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών και έδωσε προτεραιότητα στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών που κρίνονται για μονιμοποίηση καθώς και αυτών που επιθυμούν να καταλάβουν θέσεις στελεχών (δημιουργία κινήτρων), προβλέπονταν να συμμετέχουν ο Διευθυντής και ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος, οι οποίοι αξιολογούν το έργο του εκπαιδευτικού. Όμως, αν και ο 2986/2002 προβλέπει

τους σκοπούς της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ποιοι εκπαιδευτικοί έχουν προτεραιότητα να αξιολογηθούν και από ποιους, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης και υποβολής ενστάσεων από πλευράς εκπαιδευτικών, δεν περιγράφει με σαφήνεια τους άξονες και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα πραγματοποιηθεί αυτή η αξιολόγηση. Βέβαια, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώθηκε στους νόμους 2525/1997 και 2986/2002, δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη καθώς οι αντιστάσεις που προέβλεπαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μεγάλες και δεν υπήρχε, από πλευράς πολιτείας, καμία πρόθεση σύγκρουσης με αυτούς (Κυριακίδης 2001).

Όπως διαπιστώνεται, μετά τον Επιθεωρητισμό και τα όσα αρνητικά τον συνόδευαν, τα τελευταία 30 περίπου χρόνια, ενώ έγιναν κάποιες προσπάθειες καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης, με παρόμοιο πνεύμα οι περισσότερες, έπεσαν στο κενό διότι κανενός από τα θεσμοθετημένα αυτά συστήματα η υλοποίηση δεν προχώρησε. Ουσιαστικά δηλαδή, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στερούνται κάθε αξιολόγησης και, παράλληλα, ανατροφοδότησης και κινήτρων για τη βελτίωσή τους εδώ και πολλά χρόνια (Κουτελάκης 2003). Έτσι, φτάσαμε στο Π.Δ. 152/2013 το οποίο είναι το πρώτο νομοθέτημα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το οποίο ξεκίνησε να εφαρμόζεται μετά από όλα αυτά τα χρόνια απουσίας της αξιολόγησης.

Το Π.Δ. 152/2013

Το Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ Α 240/05-11-2013) φιλοδοξούσε να θεσμοθετήσει μια αξιολογική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται πολλοί αξιολογητές, γεγονός που ενισχύει τον ιεραρχικό και διοικητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014), το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που δημοσιεύεται στο Π.Δ. 152/2013 λαμβάνει υπόψη του τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και τις εκπαιδευτικές έρευνες που διεξήχθησαν αναφορικά με την αποστολή και το ρόλο της εκπαίδευσης στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων. Επίσης λαμβάνει υπόψη τους ρόλους των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο αυτοί αναπτύσσονται επαγγελματικά ως άτομα και ως μέλη της σχολικής μονάδας σε σχέση με την αποστολή της εκπαίδευσης, τους ρόλους των μαθητών μέσα από τους οποίους αυτοί κατακτούν και κατανοούν σε βάθος τη γνώση, το πλαίσιο και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές

αναπτύσσουν κοινωνικές, ηθικές, αισθητικές, πολιτικές και πολιτισμικές στάσεις και αξίες.

Το Π.Δ. 152/2013 όριζε ως σκοπό της αξιολόγησης τη συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Ο σκοπός αυτός προωθείται μέσω επιμέρους στόχων, που διευρύνουν και αλλάζουν τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως η προώθηση της διαρκούς επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσα από την άμεση ανατροφοδότησή τους και καθοδήγησή τους από έμπειρο επιμορφωτή, τη συστηματική τους εμπλοκή σε διδακτικές δραστηριότητες προγραμματισμού και σκοποθεσίας, εναλλακτικών προσεγγίσεων και αναστοχασμού.

Με δεδομένο ότι το Π.Δ. 152/2013 πρότεινε τη διαμορφωτική αξιολόγηση με σκοπό την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη στελεχών και εκπαιδευτικών, έχει την ανάλογη δομή στην οργάνωση των παραμέτρων και την ανάλογη επιλογή των κριτηρίων ανά περίπτωση αξιολογούμενου. Αναλυτικότερα, το Π.Δ. αναφέρεται στην αξιολόγηση είκοσι τριών κατηγοριών στελεχών της εκπαίδευσης (βλ. άρθρο 1) και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τάξης, που αποτελούν και το πολυπληθέστερο σώμα. Η αξιολόγηση για όλους θα έπρεπε να είναι τόσο διοικητική όσο και εκπαιδευτική.

Τα κριτήρια αξιολόγησης σε γενικές γραμμές δήλωναν τι αναμενόταν από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν, να κατανοούν και να είναι ικανοί να κάνουν αποτελεσματικά, αλλά και τις αναμενόμενες στάσεις και αξίες τους σχετικά με την εκπαίδευση, τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της. Για κάθε αξιολογούμενο υπήρχαν κριτήρια ανά κατηγορία και υπήρχαν συνολικά 5 κατηγορίες και 15 κριτήρια.

Οι αξιολογητές πριν από την έναρξη της αξιολόγησης προσκαλούσαν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα σε συνάντηση συζήτησης αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση και μετά το πέρας της διαδικασίας έπρεπε να συντάξουν εκθέσεις αξιολόγησης.

Παράλληλα με τις εκθέσεις, για την αξιολόγηση χρησιμοποιούνταν τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα («ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός»).

Μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες, ο αξιολογητής προέβαινε στην ακριβή αποτίμηση της κάθε κατηγορίας κριτηρίων με χρήση εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας («ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί, «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί, «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί).

Προβληματισμός εκφράστηκε ιδιαίτερα για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος παίζει ίσως το σημαντικότερο ρόλο στο σύστημα αξιολόγησης που καθιερώνει το Π.Δ. 152/2013. Όταν καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με το ν. 1304/82 (ΦΕΚ 144Α/7-12-82) μετά από αίτημα και των ίδιων των εκπαιδευτικών, είχε ως στόχο να καλύψει την ανάγκη ανάγκη για επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση (Δημητρόπουλος 1984). Βέβαια, σύμφωνα με το αρ. 1 του Π.Δ. 214/84, στα καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου συγκαταλέγεται και η συμμετοχή του στην αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού καθώς και στα αρμόδια συλλογικά όργανα (π.χ. υπηρεσιακά συμβούλια). Όμως, ο αξιολογικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος ενισχύονταν με το Π.Δ. 152/2013, μήπως τελικά οδηγούσε σε αποδυνάμωση του επιστημονικού και παιδαγωγικού του ρόλου;

Η έρευνα

Το Μάρτιο του 2014 πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης (Περιφερειακών Δ/ντών, Προϊσταμένων Καθοδήγησης, Σχολικών Συμβούλων και Δ/ντών Εκπαίδευσης) για την αξιολόγηση με βάση το Π.Δ. 152/2013, ενώ τον Αύγουστο του ίδιου έτους ξεκίνησε η διαδικασία αξιολόγησης αυτών των στελεχών, η οποία ολοκληρώθηκε το Σεπτέμβριο. Επίσης, άρχισε το Δεκέμβριο του 2014 και δεν ολοκληρώθηκε ποτέ η αξιολόγηση των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων της χώρας.

Η έρευνα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα μεταξύ Μαρτίου και Ιουλίου 2014. Κατά το διάστημα εκείνο, κατά την τρέχουσα περίοδο, αλλά και καθ' όλο το χρονικό διάστημα της πρώτης εφαρμογής της αξιολόγησης, εγείρονταν διάφορα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο υλοποίησής της με βάση τα δεδομένα που έθετε το Π.Δ. 152/2013, για τα οποία δεν υπήρχαν επαρκείς απαντήσεις στη βιβλιογραφία.

Σκοπός της έρευνας ήταν η συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α΄/θμιας και Β΄/θμιας σχετικά με την αξιολόγησή τους γενικά αλλά και σχετικά με την εφαρμογή του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

α) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτά περιγράφονταν στο Π.Δ. 152/2013, καθώς και αν τα κριτήρια αυτά κάλυπταν της επαγγελματικές ιδιαιτερότητες της ειδικότητας της Πληροφορικής.

β) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με το αν θεωρούν ότι οι ιδιαίτεροι παράγοντες που, σύμφωνα με κάποιους, αναστέλλουν την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Πληροφορικής.

γ) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με τη συμμετοχή συγκεκριμένων φορέων στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

δ) Μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με το βαθμό καταλληλότητας κάποιων συγκεκριμένων μεθόδων-τεχνικών για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

ε) Μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με τον/ους τρόπο/ους που θα πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

στ) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με την προβλεπόμενη από το Π.Δ. 152/2013 αριθμητική βαθμολογία των εκπαιδευτικών με χρήση εκατοντάβαθμης κλίμακας (0 - 100) από Σχολικό Σύμβουλο και Διευθυντή καθώς και ποιον άλλον τρόπο αποτίμησης της αξιολόγησης προτείνουν οι ίδιοι.

Ο πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής, μόνιμοι και αναπληρωτές, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία όλης της επικράτειας

(πανελλαδικό δείγμα). Πρόκειται για 141 εκπαιδευτικούς Πληροφορικής, που έχουν προέλθει από τον προαναφερθέντα πληθυσμό, χωρίς όμως να είναι γνωστό ποια είναι η κατανομή του σε σχέση με την περιοχή που εργάζεται.

Τα δύο τρίτα περίπου ήταν άνδρες και το υπόλοιπο ένα τρίτο ήταν γυναίκες. περίπου το 70% του δείγματος έχει 11 – 20 χρόνια συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν κατά το ήμισυ 1 – 10 χρόνια και κατά το άλλο ήμισυ πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Η εικόνα αυτή του δείγματος είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν κατά καιρούς από την πολιτεία, αφού οι περισσότεροι διορισμοί πραγματοποιήθηκαν από το 1995 μέχρι το 2003. Λόγω της φύσης του προβλήματος και του σκοπού της έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή την έρευνα, όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης που έθετε το Π.Δ. 152/2013 προέκυψε μια μεγάλη συμφωνία των εκπαιδευτικών του δείγματος μ' αυτά και μάλιστα με τα 7 κριτήρια (από σύνολο 15) υπάρχει ένα πολύ υψηλό επίπεδο συμφωνίας (βλ. πίνακα 1). Το συγκεκριμένο ερώτημα ήταν διατυπωμένο στην πεντάβαθμη κλίμακα διαβάθμισης Likert και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των δεικτών αυτών έγινε με τον ακόλουθο τρόπο:

- ✓ Πολύ / Πολύ σημαντικό / Συμφωνώ απόλυτα=5,
- ✓ Αρκετά / Αρκετά σημαντικό / Συμφωνώ αρκετά=4,
- ✓ Μέτρια / Μέτριας σημασίας / Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ=3,
- ✓ Λίγο / Λίγο σημαντικό / Διαφωνώ αρκετά=2,
- ✓ Καθόλου / Καθόλου σημαντικό / Διαφωνώ απόλυτα=1

Για λόγους αναγνωσιμότητας του πίνακα, αναφέρουμε ότι $\mu.o = 4,44$ σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν (κατά μέσο όρο) αρκετά (προς πολύ) με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν αρκετά (προς πολύ) σημαντικό. Αντίστοιχα, μέσος όρος 2,12 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

διαφώνησαν (κατά μέσο όρο) αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν λίγο σημαντικό.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών όπως τα έθετε το Π.Δ. 152/2013

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Μέσος όρος
Κριτήριο: Οργάνωση της σχολικής τάξης	4,44
Κριτήριο: Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη	4,41
Κριτήριο: Βαθμός αντίληψης δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών	4,33
Κριτήριο: Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης	4,25
Κριτήριο: Στόχοι και περιεχόμενο της διδασκαλίας	4,16
Κριτήριο: Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία	4,13
Κριτήριο: Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα	4,01
Κριτήριο: Βαθμός κινητοποίησης των μαθησιακών διαδικασιών	3,99
Κριτήριο: Διαπροσωπικές σχέσεις (εκπαιδευτικού με μαθητές)	3,90
Κριτήριο: Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις	3,86
Κριτήριο: Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών	3,83
Κριτήριο: Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς	3,68
Κριτήριο: Επαγγελματική ανάπτυξη	3,61
Κριτήριο: Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη	3,47
Κριτήριο: Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	3,36

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην μεγάλη τους πλειοψηφία, από τη μια δηλώνουν ότι διαφωνούν με το Π.Δ. 152/2013, από την άλλη όταν ερωτώνται για καθένα από τα κριτήρια που θέτει αυτό το Π.Δ. χωριστά, εμφανίζουν μεγάλο βαθμό συμφωνίας μ' αυτά. Η εξήγηση αυτού του παράδοξου μπορεί να βρίσκεται στο γεγονός ότι ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν θετικά την αξιολόγηση και τα κριτήριά της στο πλαίσιο μιας γενικότερης θεωρητικής συζήτησης, αντιδρούν όταν πρόκειται για το συγκεκριμένο Π.Δ. που ήδη είχε ψηφιστεί και εφαρμόζονταν από τη πολιτεία, πιθανόν λόγω της μειωμένης εμπιστοσύνης τους για την αξιοκρατική εφαρμογή του.

Οι ιδιαίτεροι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής θεωρούνται πολύ σημαντικοί από τους ίδιους. Παράγοντες οι οποίοι δεν ελέγχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως η αναλογία μαθητών – Η/Υ, η έλλειψη συντήρησης του εργαστηρίου, παλαιότητα ή μη του εργαστηρίου, η έλλειψη κατάλληλου λογισμικού, η μη ύπαρξη εποπτικών μέσων, π.χ. βιντεοπροβολέας, η συνεχής ανάγκη για επιμόρφωση, η έλλειψη επικαιροποιημένων σχολικών εγχειριδίων κ.ά. επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του παραγόμενου από τους εκπαιδευτικούς έργου και πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου τους.

Όσον αφορά στους φορείς αξιολόγησης του έργου τους οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής θεωρούν τον εαυτό τους ως πιο σημαντικό (αυτοαξιολόγηση). Από τους εξωτερικούς αξιολογητές θεωρούν σημαντικότερο το Σχολικό Σύμβουλο και κατόπιν το Διευθυντή και τους μαθητές του σχολείου τους. Πολλές προηγούμενες έρευνες σε Ελλάδα και Κύπρο επιβεβαιώνουν ότι οι δύο πρώτοι αξιολόγησης είναι αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς (π.χ. Ξανθάκου κ.ά. 2000; Ψαχαρόπουλος 2003; Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος 2005), αλλά σε σχετικά ισότιμη βάση, ενώ στην παρούσα έρευνα ο Σχολικός Σύμβουλος φαίνεται να είναι πιο αποδεκτός από το Διευθυντή του σχολείου. Γενικότερα, σε όσα ερωτήματα επιζητούνταν σύγκριση μεταξύ του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έδειχναν να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου. Ακόμη και οι τεχνικές

που εμπλέκουν τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου είναι περισσότερο αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με αυτές στις οποίες εμπλέκεται ο Διευθυντής του σχολείου. Από αυτές τις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο τη συζήτηση και την περιγραφική έκθεση από τη συνέντευξη και την παρατήρηση, αποτέλεσμα που βρίσκεται σε σύμπνοια με το μικρό ποσοστό αποδοχής της χρήσης αριθμητικών κλιμάκων αξιολόγησης (είτε εκατοντάβαθμης, είτε εικοσάβαθμης είτε δεκάβαθμης).

Αναφορικά με τους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους θα πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, προκρίνονται κάποιες θετικές προς τον εκπαιδευτικό ενέργειες, όπως η «Άμεση ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών από έμπειρους επιμορφωτές», η «Αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών» και η «Θεσμική ηθική αναγνώριση των εξαιρετών εκπαιδευτικών» με αρκετά υψηλό βαθμό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί με οποιοδήποτε τρόπο αξιοποίησης ο οποίος προκαλεί στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (όπως «Βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών», «Μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών», «Οικονομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών», «Κατάληψη θέσης στελέχους» και «Μετάταξη των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις»). Επίσης, όπως είναι αναμενόμενο, απορρίπτουν σαφώς τη διαθεσιμότητα – απόλυση ως τρόπο αξιοποίησης της αξιολόγησης.

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στις προτάσεις που κατέθεσαν μέσω σχετικής ανοιχτής ερώτησης θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, ενώ πρέπει να συνδέεται άμεσα με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού στο έργο του, να στοχεύει στη βελτίωσή του και να προσφέρει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Είναι δηλαδή σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν και να πειστούν ότι η αξιολόγηση προσβλέπει στη βελτίωσή τους και, κατ' επέκταση, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και όχι στην οικονομική τους υποβάθμιση ή στην απόλυση κάποιων εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Fuller, B. (1987). School effects in the Third World. *Review of Educational Research*, 57 (3), 255-292.

Walberg, H. J. (1991). Improving school science in Advanced and Developing Countries. *Review of Educational Research*, 91 (1), 25-69.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α΄/θμιας, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Άρτα.

Βερδής, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, 97-106, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. (1984). «Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου», *Νέα Παιδεία*, τ. 29, σ. 96-108.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 13.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2014). Επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013), Αθήνα.

Κουτελάκης, Χ. (2003). Σκέψεις και προτάσεις για την υποστήριξη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 65-66, 250-257.

Κυριακίδης, Λ. (2001). Συμμετοχική αξιολόγηση σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, 250-261, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπουζάκης, Σ. (2005). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, β' Τόμος, Δ' Έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Ξανθάκου, Γ., Τσινάς, Ε., Αθανασίου, Δ., Γεωργακοπούλου Α., Γεωργάς, Π., Αλιφέρη, Ν., Νερουλίδη, Ν., Καΐλα, Μ. (2000). Στάσεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών Α'/θμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου και Κυκλάδων σχετικά με την αξιολόγησή τους, στο: *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, πρακτικά του 2ου πανελληνίου συνεδρίου, τόμος Α'*, Αθήνα, Ατραπός, σελ. 402-414.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρηγοπούλου-Σεραφείμ, Ε. (2002). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και συναίνεση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 28, 38-39.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114- 132.