

Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: επιπτώσεις στο έργο του και τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίησή της

Νίκος Ανδρεαδάκης*, Μαρία Καδιανάκη**,
Γιώτα Ξανθάκου***

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός κατά την αυτοαξιολόγησή του, πολλές φορές χωρίς συστηματικό τρόπο ή χωρίς εξωτερική παρέμβαση, αναλαμβάνει να εκτιμήσει την αξία του εαυτού του ή των έργων του βασιζόμενος σε συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία ή έχει διαμορφώσει ο ίδιος ή έχουν διαμορφωθεί από την κοινωνία. Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της αυτοαξιολόγησης και τους τρόπους συστηματοποίησης αυτής της διαδικασίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 621 εκπαιδευτικοί. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν με γραπτό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια επαγγελματική ευθύνη, που εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού.

1. Εννοιολόγηση του όρου αυτοαξιολόγηση

Ο όρος αυτοαξιολόγηση (αυτο + αξιολόγηση) είναι μετάφρα-

* Ο Νίκος Ανδρεαδάκης, είναι επίκουρος καθηγητής ΠΤΔΕ στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

** Η Μαρία Καδιανάκη είναι υποψήφια διδάκτορας ΤΕΠΑΕΣ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

*** Η Γιώτα Ξανθάκου είναι επίκουρη καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ση του αγγλικού self-assessment και self-evaluation και ως λήμμα δεν υπάρχει σε ελληνικά ετυμολογικά λεξικά. Το πρώτο συνθετικό αυτο-, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, δηλώνει γενικώς αυτό που χαρακτηρίζεται σημασιολογικά ως αυτοπάθεια σημαίνει: τον ε-αυτό μου, από μόνος μου, χωρίς εξωτερική επέμβαση. Το δεύτερο συνθετικό -αξιολόγηση δηλώνει την εκτίμηση της αξίας (προσώπου ή έργου) με συγκεκριμένα κριτήρια.

Αν πρέπει να γίνει εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο από μόνο του, πολλές φορές χωρίς εξωτερική παρέμβαση, αναλαμβάνει να εκτιμήσει την αξία του εαυτού του ή των έργων του με συγκεκριμένα κριτήρια. Κριτήρια τα οποία ή έχει διαμορφώσει το ίδιο το άτομο, αποκωδικοποιώντας τα δια βίου μηνύματα που παίρνει από την κοινωνία ως δέκτης, ή έχουν διαμορφωθεί από τον πομπό (McCaleb, 1987) και στα οποία πρέπει να τοποθετήσει τον εαυτό του εάν θέλει να συμμετέχει στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Συμμετοχή στην επικοινωνιακή διαδικασία σημαίνει ότι το άτομο οφείλει να ακολουθεί ορισμένους κανόνες. Με την αυτοαξιολόγηση που κάνει το άτομο προσπαθεί να εντοπίσει τη διαφορά μεταξύ αυτού που κάνει και εκείνου που θα όφειλε να κάνει (Κολιάδης, 1994, σελ. 90). Αποτέλεσμα αυτού είναι να αλλάζει κάθε φορά τη συμπεριφορά του, να μαθαίνει, να επικοινωνεί αποτελεσματικότερα.

2. Αυτοαξιολόγηση και εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός κατά την αυτοαξιολόγησή του, πολλές φορές χωρίς συστηματικό τρόπο ή εξωτερική παρέμβαση, αναλαμβάνει να εκτιμήσει την αξία του εκπαιδευτικού του έργου ή γενικότερα του εαυτού του. Κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο εκπαιδευτικός κάνει κρίσεις για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της ίδιας του της γνώσης, της επίδοσής του, των πιστεύω του ή των ενεργειών του με σκοπό την αυτοβελτίωση (Airasian and Gullickson, 1997). Ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογούμενος εστιάζει στην προσωπική πρακτική, ασχολείται με τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη, τις δικές του εμπειρίες μέσα κι έξω από την τάξη, διασαφηνίζει τι σημαίνει για τον ίδιο να είναι εκπαιδευτικός και προσπαθεί να καλύψει τη δική του ανάγκη κατανόησης

και βελτίωσης της καθημερινής του εμπειρίας μέσα στη σχολική τάξη.

Δεδομένης αυτής της εστίασης, είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός είναι στο κέντρο της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, κατά την οποία γίνεται υπεύθυνος για την εξέταση και την ανάπτυξη της δικής του πρακτικής. Είναι ο εκπαιδευτικός που εισπράττει, ερμηνεύει και κρίνει πληροφορίες που παράγονται από την προσωπική πρακτική. Είναι ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει κριτήρια και πρότυπα σύγκρισης για να κρίνει την επάρκεια των πιστεύω του, της γνώσης του, των δεξιοτήτων του και της αποτελεσματικότητάς του. Είναι ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει για τη φύση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που πρέπει να αναλάβει. Δρα ερευνώντας τον ίδιο τον εαυτό του. Αυτοαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον εκπαιδευτικό και για τον εκπαιδευτικό (P. Airasian and Gullickson, 1997, σελ. 2).

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη συμπεριφορά του –λεκτική ή μη– ανάμεσα σ' ένα πλήθος διαθέσιμων συμπεριφορών, σύμφωνα με κριτήρια που έχει διαμορφώσει ο ίδιος ως δέκτης ή σύμφωνα μ' αυτά που έχουν διαμορφωθεί από τον εκάστοτε πομπό και στα οποία πρέπει να τοποθετεί τον εαυτό του, αν θέλει να συμμετέχει στην επικοινωνιακή διαδικασία. Η αυτοαξιολόγηση τον οδηγεί να συγκρίνει, να σταθμίζει, να διαμορφώνει και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, τον οδηγεί να τα έχει καλά με τον εαυτό του (Κοσμίδου-Hardy, 1998).

Κάθε συμπεριφορά αποσκοπεί σε ένα ορισμένο στόχο. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός έχει να επιλέξει μια συμπεριφορά ανάμεσα σε άλλες διαθέσιμες ή να τροποποιήσει τη συμπεριφορά που κρίνει αναποτελεσματική, τότε τίθενται σε λειτουργία οι διαδικασίες αυτορρύθμισης (self-regulation) (Karoly, 1982· Kanfer, 1988· Κολιάδης, 1994· Καλαντζή-Αζίζι, 2002). Κατά την αυτορρύθμιση ο εκπαιδευτικός που εμφανίζει τη συμπεριφορά, είναι και αυτός που ελέγχει τη συμπεριφορά. Μπορεί να αυτοπαρατηρείται, να αυτοαξιολογείται –μέσο καθορισμένων κριτηρίων– και να αποδίδει θετικές ή αρνητικές συνέπειες στον εαυτό του (Καλαντζή-Αζίζι, 2002).

Κατά την αυτορρύθμιση ο εκπαιδευτικός περνά από 3 στάδια:

- Αυτοπαρατήρηση, αυτοκαταγραφή. Ο εκπαιδευτικός διερευνά αν ο στόχος του είναι εφικτός και ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του, ελέγχει προσεκτικά και σκόπιμα τη συμπεριφορά του.

- Αυτοαξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός συγκρίνει τις πληροφορίες που έχει αποκτήσει με την αυτοπαρατήρηση, με τα καθιερωμένα κριτήρια αποδοχής αυτής της συμπεριφοράς της οποίας σκοπός είναι η επίτευξη του στόχου.
- Αυτοενίσχυση. Ο εκπαιδευτικός αντιδρά ανάλογα με τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης. Θα φτάσει στην αυτοενίσχυση μόνο αν θεωρεί ότι ο στόχος είναι πραγματοποιήσιμος (Καλαντζή-Αζίζι, 2002). Αν η επίτευξη του στόχου αποδοθεί σε εξωτερικούς παράγοντες (Rotter, 1954) ή έχει χαμηλές προσδοκίες από τον εαυτό του, τότε η διαδικασία αυτορρύθμισης, επίλυσης του προβλήματος διακόπτεται.

Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός δε διαπιστώσει διαφορά στα αποτελέσματα που συνεπάγεται η συμπεριφορά του και σ' αυτά που επιδιώκει να επιτύχει με τη συμπεριφορά του, τότε αισθάνεται ικανοποίηση και ανατροφοδοτείται η τάση του για δράση. Στην περίπτωση όπου υπάρχει μικρή διαφορά, τότε αισθάνεται ανικανοποίητος και παρωθείται στην επανάληψη των προσπαθειών του ή και στην καταβολή περαιτέρω προσπαθειών προς την επίτευξη του στόχου, εναρμονίζοντας τη συμπεριφορά του με τα κοινώς αποδεκτά κριτήρια. Υπάρχει και η περίπτωση να διαπιστώσει μεγάλη διαφορά στα παραγόμενα και επιδιωκόμενα αποτελέσματα τότε υπάρχει πιθανότητα να αναζητήσει τρόπους φυγής παρά να αλλάξει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του.

Οι παραπάνω διαδικασίες παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη, διότι στηρίζονται στον ενσυνείδητο ελεύθερο αυτοπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού (Κολιάδης, 1994).

3. Διαδικασία και τρόποι αυτοαξιολόγησης - συστηματοποίηση της διαδικασίας

Η τάξη είναι τόπος μάθησης και ο εκπαιδευτικός φυσικός αξιολογητής της μάθησης (MacBeath, 2000). Μέσα σε μια τάξη ο εκπαιδευτικός αξιολογεί μια εκτεταμένη λίστα συμπεριφορών και γεγονότων και παίρνει πολλά είδη αποφάσεων. Οι περισσότερες αξιολογήσεις που γίνονται μέσα σε μια τάξη δεν είναι αυτοαξιολογήσεις γιατί δεν εστιάζουν ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό. Οι αξιολογήσεις αυτές εστιάζουν κυρίως στο μαθητή, στο κλίμα της τάξης, στα διδακτικά προσόντα και στρατηγικές κι όχι πάνω στις

ενέργειες και στα πιστεύω του εκπαιδευτικού. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού λαμβάνει χώρα όταν η εστίαση της αυτοαξιολόγησης κατευθύνεται, μακριά από μαθητές και διδακτικό υλικό, στον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Airasian and Gullickson, 1997).

Ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις και αναζητά απαντήσεις. Συζητά τη μέθοδο διδασκαλίας του και συλλογίζεται τους θριάμβους και τις αποτυχίες του. Όταν ο εκπαιδευτικός ρωτά: «Προσέχουν στο μάθημά μου;», ο εκπαιδευτικός δεν αυτοαξιολογείται. Όταν ρωτά: «Δεν προσέχουν στο μάθημά μου επειδή έγκρινα λαθεμένα τις προαπαιτούμενες γνώσεις τους γι' αυτή την ενότητα;», τότε ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται. Η εστίαση στην πρώτη ερώτηση είναι πάνω στους μαθητές, ενώ στη δεύτερη πάνω στον εκπαιδευτικό.

Στην καθημερινή τους ρουτίνα οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την πρόοδο των μαθητών μερικές φορές σε ένα ανεπίσημο, διαισθητικό επίπεδο (Kyriacou, 1997) ή εκτιμούν πιο επίσημα με διαγωνισμούς και εξετάσεις. Οι επιτυχίες των μαθητών τους είναι τα σημεία αναφοράς με τα οποία κρίνουν τους εαυτούς τους και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «κυνικοί όσοι από τους εκπαιδευτικούς θωρούν ότι οι επιδόσεις των μαθητών τους δε σχετίζονται καθόλου με την ποιότητα της διδασκαλίας» (MacBeath, 2000, σελ. 94).

Στην πλειοψηφία τους οι αυτοαξιολογήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν, εμφανίζονται αυθόρμητα, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στην τάξη, φαινόμενο που ο Schon (1983) το ονόμασε «αμφισβήτηση στην πράξη» (reflection in action). Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αμφισβητεί αποφάσεις, επανατοποθετεί προσδοκίες και δοκιμάζει νέες λύσεις βασιζόμενος στην αυτοαξιολόγηση που κάνει αυθόρμητα, διαισθητικά και σιωπηρά την ώρα που διδάσκει. Αυτές οι αμφισβητήσεις, οι επανατροφοδοτήσεις και οι πειραματισμοί είναι σημαντικά στοιχεία για τη διαμόρφωση της πρακτικής του και των πιστεύω του για τη διδασκαλία του, αλλά έχουν επίσης πολλά χαρακτηριστικά που παρακωλύουν τη χρησιμότητα της αυτοαξιολόγησης ως συστηματικής διαδικασίας. Το ανέκφραστο και το εφήμερο που έχουν αυτές οι αυτοαξιολογήσεις κατά τη διδασκαλία καθιστούν δύσκολη τη μελέτη τους. Επίσης το χρονικό διάστημα που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός για να εστιάσει σε κάποιο ιδιαίτερο γεγονός είναι πολύ μικρό, κι έτσι οδηγείται σε συνοπτικές και συχνά επιπόλαιες αποφάσεις. Το γεγονός ότι τα προσωπικά κριτήρια είναι σιωπηλά και ιδιοσυγκρασιακά αποτρέπει

τον εκπαιδευτικό να τα αρθρώσει και να γίνει υπόλογος και υπεύθυνος για τις αποφάσεις του, ακόμα και στον ίδιο τον εαυτό του.

Η αυθόρμητη ροή των γεγονότων που διαδραματίζονται μέσα στην τάξη ελέγχει οτιδήποτε αμφισβητείται και αυτοαξιολογείται από τον εκπαιδευτικό. Η αυτοαξιολόγηση που κάνει ο εκπαιδευτικός είναι μια επαναενεργοποίηση, που συχνά χρησιμεύει στο να περιορίσει τις απόψεις του εκπαιδευτικού για την πρακτική του, μια και τα προβλήματα της πρακτικής του εκπαιδευτικού ίσως αγνοούνται ή ίσως δεν μπορούν να αναγνωριστούν ως προβλήματα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Kremer-Hayon, 1993).

Σίγουρα δεν είναι όλες οι αυτοαξιολογήσεις βασισμένες στα αυθόρμητα γεγονότα που συμβαίνουν στις τάξεις, κάποιες πραγματοποιούνται μετά απ' αυτά. Τελικά η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού διαχωρίζεται από τους παράγοντες που παρακινούν, διεγείρουν, την ανάγκη για αξιολόγηση «εαυτού». Ανεξάρτητα από το εάν η αυτοαξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια ή μετά τη διδασκαλία στην τάξη, δεν υπάρχει τίποτα για να επικυρώσει ή να αντιπαρατεθεί με τις αυτοαξιολογήσεις ή τις επόμενες αξιολογήσεις «εαυτού», που θα κάνει ο εκπαιδευτικός. Αυτή η έλλειψη εξωτερικών πληροφοριών είναι σημαντική επειδή τα κριτήρια του εκπαιδευτικού, τα πρότυπα και οι ερμηνείες των γεγονότων και των αποτελεσμάτων, επηρεάζονται από τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και εμπειρίες, τις οποίες χρησιμοποιεί για να ερμηνεύει, να αναγνωρίζει και να ταξινομεί τις πληροφορίες της αυτοαξιολόγησης (Kremer-Hayon, 1993).

Όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν πληροφορίες αυτοαξιολόγησης που βασίζονται σε προσωπικές αντιλήψεις και ερμηνείες, με περισσότερα εξωτερικά στοιχεία που αφορούν την πρακτική τους, τότε εμφανίζεται η λιγότερο χρησιμοποιούμενη μορφή αυτοαξιολόγησης. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να συγκεντρωθούν με πολλές μορφές και τρόπους: από συναδέλφους, από το σχολικό σύμβουλο, από τους μαθητές, από τη βιβλιογραφική αναδίφηση.

Ως εργαλεία για τη συγκέντρωση στοιχείων που θα λειτουργούσαν επικουρικά αλλά και θα συστηματοποιούσαν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτοεξεταστικά ερωτηματολόγια (McColskey and Egelson, 1993), κλίμακες αυτοαξιολόγησης, ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης (Wubbels and Levy 1993), στοιχεία επίδοσης των μαθητών (Angelo and Cross, 1993), προσωπικοί φάκελοι του ίδιου του εκπαιδευτικού (porto-folio), μικροδιδασκαλίες (Airasian and Gullick-

son, 1997), ημερολόγια τάξης (Holly and McLoughlin, 1989) και ερευνητικοί απολογισμοί. Χρησιμοποιώντας τέτοιες εξωτερικές πληροφορίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικυρώσει, να επιβεβαιώσει τις αντιλήψεις του και τις ερμηνείες του σχετικά με την πρακτική του. Συστηματοποιεί τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του.

Πολλά απ' αυτά τα εργαλεία δε χρησιμοποιούνται ευρέως, επειδή μεταξύ των άλλων οι απαιτήσεις της διδασκαλίας, η σταθερότητα της συμμετοχής στην τάξη και η ανάγκη για άμεση λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να επιχειρήσουν να συστηματοποιήσουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής τους.

4. Μεθοδολογία

Κίνητρο για την παρούσα έρευνα υπήρξε η πρόθεση να συλλεχθούν στοιχεία που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγησή τους, με σκοπό να αποτελέσουν κριτήρια για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθήσουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησής τους.

Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με:

- τις συνέπειες της αυτοαξιολόγησης,
- τους τρόπους-τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης.

Τα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις συνέπειες της αυτοαξιολόγησης στο έργο τους και τις τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις συνέπειες της αυτοαξιολόγησης στο έργο τους και τις τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης με βάση την αστικότητα του σχολείου εργασίας τους;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις συνέπειες της αυτοαξιολόγησης στο έργο τους και τις τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης ανάλογα με την τάξη στην οποία διδάσκουν;

4.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 621 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (212 άνδρες και 409 γυναίκες), που κατά το σχολικό έτος 2003-2004, υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία των τεσσάρων νομών της Κρήτης. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος 308 υπηρετούσαν σε αστικά σχολεία και 313 υπηρετούσαν σε ημιαστικά ή αγροτικά σχολεία.

4.2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο. Επίσης οι προαναφερθέντες στόχοι αποτελούν ένα υποσύνολο της συνολικής στοχοθεσίας που τέθηκε στην έρευνα και στην παρούσα φάση, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τους προαναφερθέντες στόχους μιας και το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς αποτελείται από περισσότερα ερωτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους προαναφερθέντες στόχους και υποθέσεις.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με βάση προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος.

5.1. Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά εμφανίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση που αφορά τα αποτελέσματα, τις συνέπειες που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ακολουθούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησής τους.

5.1.1. Συνέπειες από την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η ερώτηση αυτή διερευνά τις πιθανές συνέπειες που θα προκύψουν για τον εκπαιδευτικό από την αυτοαξιολόγησή του. Δόθη-

καν ορισμένες επιπτώσεις που πιθανόν μπορεί να προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και ζητήθηκε από τα υποκείμενα του δείγματος να τοποθετηθούν σχετικά.

Ιεραρχώντας τις απαντήσεις του δείγματος (πίνακας 1), διαπιστώνεται ότι στο γενικό πλαίσιο οι 9 από τις 12 συνέπειες θεωρούνται πιθανές να συμβούν σε έναν εκπαιδευτικό που αυτοαξιολογείται από το 80 % του δείγματος και άνω.

Ειδικότερα το 96,8% του δείγματος ($\bar{x} = 3,60$) θεωρεί ότι είναι πιθανό ο εκπαιδευτικός από την αυτοαξιολόγησή του να αποκτήσει μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης του εαυτού του, να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του και την πρακτική του από το 95,9% ($\bar{x} = 3,58$) και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση για τον επαγγελματικό του ρόλο από το 95,5% του δείγματος ($\bar{x} = 3,52$).

Το 55,6% του δείγματος ($\bar{x} = 3,51$) πιστεύει ως πολύ πιθανό ο εκπαιδευτικός από την αυτοαξιολόγησή του να αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη της δουλειάς του και να αποκτήσει κίνητρα για την επαγγελματική του ανάπτυξη από το 52,9% του δείγματος ($\bar{x} = 3,44$).

Ένα από τα γεγονότα που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ως πολύ πιθανά να συμβεί είναι να αποκτήσουν από την αυτοαξιολόγησή τους μια ασφαλιστική δικλείδα για όποια απόπειρα αυθαίρετης αξιολογικής κρίσης ενός συμβούλου ή ενός διευθυντή με 40,4% του δείγματος ($\bar{x} = 3,20$).

Μικρής πιθανότητας έως τελείως απίθανο γεγονός είναι για το 65,2% του δείγματος ($\bar{x} = 2,26$) ότι ο εκπαιδευτικός με την αυτοαξιολόγηση θα εμπλακεί σε μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία. Ομόφωνα σχεδόν απαντούν οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 83,1% ($\bar{x} = 1,92$) ότι είναι μικρής πιθανότητας έως τελείως απίθανο για ένα εκπαιδευτικό από την αυτοαξιολόγησή του να κλονιστεί η αυτοεκτίμησή του καθώς επίσης και να διακινδυνεύσει το κύρος του με 83,0% του δείγματος ($\bar{x} = 1,80$).

5.1.2. Συστηματοποίηση διαδικασίας αυτοαξιολόγησης

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι επιλογές των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να επιλέξουν ποιες ενέργειες, ποια στοιχεία μπορούν να συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού, σε περίπτωση που θα ήθελε να συστηματοποιήσει αυτή τη διαδικασία. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν 5 από τα 14 στοιχεία που αναφέρονταν στην ερώτηση.

Ιεραρχώντας τις επιλογές διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί

Πίνακας 1

Κατανομή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθεμία από τις πιθανές συνέπειες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Περιγραφή πιθανών συνεπειών	Πολύ πιθανή		Αρκετά πιθανή		Μικρής πιθανότητας		Τελείως απίθανη		Δείκτες		Δεν απάντησαν	
	N	%	N	%	N	%	N	%	Κεντρικής τάξης	Διασπορά	N	%
1. Θα αποκτήσει μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης του εαυτού του	378	63,1	202	33,7	17	2,8	2	0,3	3,60	0,56	22	3,5
2. Θα πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του και την πρακτική του	366	61,9	201	34,0	23	3,9	1	0,2	3,58	0,57	30	4,8
3. Θα αποκτήσει αυτοπεποίθηση για τον επαγγελματικό του ρόλο	342	57,3	228	38,2	24	4,0	3	0,5	3,52	0,60	24	3,9
4. Θα αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη της δουλειάς του	332	55,6	240	40,2	23	3,9	2	0,3	3,51	0,59	24	3,9
5. Θα αποκτήσει κίνητρα για την επαγγελματική του ανάπτυξη	313	52,9	226	38,2	51	8,6	2	0,3	3,44	0,66	29	4,7
6. Θα έχει την ευκαιρία να παρουσιάσει τις προσωπικές του εμπειρίες και ενέργειες	262	44,3	274	46,4	51	8,6	4	0,7	3,34	0,66	30	4,8

Πίνακας 1
(Συνέχεια)

Περιγραφή πιθανών συνεπειών	Πολύ πιθανή		Αρκετά πιθανή		Μικρής πιθανότητας		Τελείως απίθανη		Δείκτες		Δεν απάντησαν		
	N	%	N	%	N	%	N	%	\bar{x}	Κεντρικής τάξης	S	N	%
7. Θα βοηθηθεί να αναπτύξει κάποιες ιδιαίτερες κλίσεις ή ενδιαφέροντα	261	43,9	282	47,5	45	7,6	6	1,0	3,34	0,66	27	4,3	
8. Θα εκφράσει τα προβλήματα του αποκτώντας μια προοπτική επίλυσής τους	265	45,0	261	44,3	56	9,5	7	1,2	3,33	0,69	32	5,2	
9. Θα αποκτήσει μια ασφαλιστική δικλείδα για όποια απόπειρα αυθαίρετης αξιολογικής κρίσης ενός συμβούλου ή ενός διευθυντή	240	40,4	247	41,6	90	15,2	17	2,9	3,20	0,79	27	4,3	
10. Θα εμπλακεί σε μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία	47	7,9	160	26,9	285	48,0	102	17,2	2,26	0,83	27	4,3	
11. Θα κινδυνεύσει να κλονιστεί η αυτοεκτίμησή του	28	4,7	72	12,1	318	53,6	175	29,5	1,92	0,77	28	4,5	
12. Θα διακινδυνεύσει το κύρος του	28	4,8	60	10,2	268	45,6	232	37,4	1,80	0,80	33	5,3	
Κάτι άλλο. Τι:	2 άτομα δήλωσαν κάτι άλλο												

Πίνακας 2

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθένα στοιχείο συστηματοποίησης της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Περιγραφή συνεπειών συστηματοποίησης της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης	Ναι		Όχι		Δεν απάντησαν	
	N	%	N	%	N	%
1. Συγκεκριμένες αναφορές σε προβλήματα διδασκαλίας που αντιμετώπισε και τους τρόπους αντιμετώπισης τους	384	63,1	225	36,9	12	1,9
2. Εναλλακτικές μέθοδοι που εφάρμοσε	332	54,5	277	45,5	12	1,9
3. Παρουσίαση της εξελικτικής πορείας της προόδου των μαθητών του	296	48,6	313	51,4	12	1,9
4. Αναφορές στις συμμετοχές του σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια, συνέδρια	266	43,7	343	56,3	12	1,9
5. Ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι μαθητές του	255	41,9	354	58,1	12	1,9
6. Προσωπικές συζητήσεις με κάποιους μαθητές του	213	35,0	396	65,0	12	1,9
7. Κλίμακας αυτοαξιολόγησης τσεκλισμένες από τον εκπαιδευτικό	190	31,2	419	68,8	12	1,9
8. Βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες του	164	26,9	445	73,1	12	1,9
9. Ειδικτικά σχεδιαγράμματα διδασκαλιών του	156	25,6	453	74,4	12	1,9
10. Αναφορές στην επαγγελματική του πορεία	140	23,0	469	77,0	12	1,9
11. Προδιατυπωμένες ανοιχτές ερωτήσεις που θέτει και στη συνέχεια απαντά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	98	16,1	511	83,9	12	1,9

Πίνακας 2
(Συνέχεια)

Περιγραφή συνεπειών συστηματοποίησης της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης	Ναι		Όχι		Δεν απάντησαν	
	N	%	N	%	N	%
12. Καταγεγραμμένες συζητήσεις με τους γονείς των μαθητών του	96	15,8	513	84,2	12	1,9
13. Καταγεγραμμένες συζητήσεις με το σχολικό σύμβουλό του	61	10,0	548	90,0	12	1,9
14. Καταγεγραμμένες συζητήσεις με το διευθυντή του	16	2,6	593	97,4	12	1,9
Κάτι άλλο. Τι:	2 άτομα δήλωσαν κάτι άλλο					

θεωρούν ότι στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης συνεισφέρουν οι συγκεκριμένες αναφορές σε προβλήματα διδασκαλίας που αντιμετώπισε ο εκπαιδευτικός και στους τρόπους με τους οποίους τα αντιμετώπισε, στοιχείο που επέλεξε το 63,1% του δείγματος.

Οι εναλλακτικές μέθοδοι που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός επιλέγεται από το 54,5% του δείγματος ως στοιχείο που συνεισφέρει στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καθώς και η παρουσίαση της εξελικτικής πορείας των μαθητών επιλέγεται από το 48,6% του δείγματος.

Οι καταγεγραμμένες συζητήσεις με τους γονείς των μαθητών του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ότι συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης από το 15,8% του δείγματος.

Τα μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι καταγεγραμμένες συζητήσεις με το σχολικό σύμβουλο (10,0%) και το διευθυντή του εκπαιδευτικού (2,6%). Η συνεισφορά του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή παρουσιάζεται μικρή στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

5.2. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας με βάση προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα ατομικά τους στοιχεία: έτη υπηρεσίας, αστικότητα του σχολείου εργασίας και την τάξη διδασκαλίας τους.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο ερώτημα που αφορούσε τις συνέπειες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στατιστικά σημαντικές διαφορές δε διαπιστώθηκαν σε καμία δήλωση σε σχέση με τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

5.2.1. Έτη υπηρεσίας

Το δείγμα χωρίστηκε σε 4 κατηγορίες ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που έχουν από 1-5 έτη υπηρεσίας, η δεύτερη, εκπαιδευτικούς που έχουν από 6-15 έτη υπηρεσίας, η τρίτη, αυτούς που έχουν από 16-25 έτη, και τέλος, η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 25 έτη υπηρεσίας.

5.2.1.1. Συστηματοποίηση διαδικασίας αυτοαξιολόγησης

Στην ερώτηση που διερευνά τη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε 4 από τα 14 στοιχεία που συνεισφέρουν προς αυτή την κατεύθυνση. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- Αναφορές στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού
- Βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες του εκπαιδευτικού
- Καταγεγραμμένες συζητήσεις με το σχολικό σύμβουλο του εκπαιδευτικού
- Καταγεγραμμένες συζητήσεις με τους γονείς των μαθητών του εκπαιδευτικού

Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 3 παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και στη δήλωση: «οι αναφορές στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησής του» ($p = ,001$).

Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη υπηρεσίας συγκεντρώνουν το μικρότερο ποσοστό θετικής προτίμησης (12,8%) και στη συνέχεια η διαφορά μεγαλώνει σημαντικά κατά 14,5 ποσοστιαίες μονάδες, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με 6-15 έτη υπηρεσίας δηλώνουν σε ποσοστό 26,3% ότι αυτό το στοιχείο συμβάλει θετικά στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Υψη-

Πίνακας 3

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη δήλωση: «Αναφορές στην επαγγελματική του πορεία», ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Έτη υπηρεσίας	Ναι (%)	Όχι (%)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
1-5	12,8	87,2	$\chi^2 = 17,212 \times df = 3 \times p = ,001$
6-15	26,3	73,7	
16-25	29,2	70,8	
>25	28,8	71,2	

Πίνακας 4

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη δήλωση: «Βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες του» ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Έτη υπηρεσίας	Ναι (%)	Όχι (%)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
1-5	35,9	64,1	$\chi^2 = 15,113 \times df = 3 \times p = ,002$
6-15	22,2	77,8	
16-25	19,9	80,1	
>25	32,2	67,8	

λότερα ποσοστά και μάλιστα χωρίς σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζονται στις κατηγορίες των εκπαιδευτικών με 16-25 έτη υπηρεσίας και άνω των 25 ετών υπηρεσίας (29,2% έναντι 28,8%).

Από τα δεδομένα του πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους και τη δήλωση: «οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες του εκπαιδευτικού συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού» ($p = ,002$).

Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό (35,9%) θετικής δήλωσης συγκεντρώνεται στους νεώτερους εκπαιδευτικούς (1-5 έτη υπηρεσίας), αλλά στη συνέχεια το ποσοστό στις 2 επόμενες κατηγορίες φθίνει και παίρνει τη μικρότερη τιμή του (19,9%) στους εκπαιδευτικούς με 16-25 έτη υπηρεσίας. Στη συνέχεια παρατηρείται αισθητή αύξηση στο ποσοστό θετικής προτίμησης (32,2%) από τους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας άνω των 25. Οι εκπαιδευτικοί με 6-25 έτη υπηρεσίας παρουσιάζονται να διαφοροποιούνται από τις άλλες δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 5 παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και στη δήλωση: «οι καταγεγραμμένες συζητήσεις με το σχολικό σύμβουλο του εκπαιδευτικού, συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού» ($p = ,006$).

Το μικρότερο ποσοστό (6,2%) θετικής προτίμησης συγκεντρώνει η κατηγορία των εκπαιδευτικών με 6-15 έτη υπηρεσίας και

Πίνακας 5

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη δήλωση: «Καταγεγραμμένες συζητήσεις με το σχολικό σύμβουλό του» ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Έτη υπηρεσίας	Ναι (%)	Όχι (%)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
1-5	8,2	91,8	$\chi^2 = 12,480 \times df = 3 \times p = ,006$
6-15	6,2	93,8	
16-25	13,0	87,0	
>25	20,3	79,7	

στη συνέχεια οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη υπηρεσίας δηλώνουν θετική προτίμηση σε ποσοστό 8,2%. Οι εκπαιδευτικοί με 16-25 έτη υπηρεσίας τοποθετούνται υπέρ αυτού του στοιχείου σε ποσοστό 13,0%, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (20,3%) θετικής δήλωσης συγκεντρώνεται από τους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας άνω των 25.

Με εξαίρεση τις δύο πρώτες κατηγορίες ετών υπηρεσίας, όπου η διαφορά είναι μικρή, παρατηρείται ότι όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας, τόσο αυξάνεται και η θετική προτίμηση των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το στοιχείο αυτό συμβάλλει στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησής τους.

Από τα δεδομένα του πίνακα 6 διαπιστώνεται ότι διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους και τη δήλωση: «οι καταγεγραμμένες συζητήσεις με τους γονείς των μαθητών τους συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού» ($p = ,023$).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με 6-15 έτη υπηρεσίας συγκεντρώνουν το μικρότερο ποσοστό (11,9%) θετικής δήλωσης και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη υπηρεσίας επιλέγουν αυτό το στοιχείο σε ποσοστό 13,8%. Η διαφορά αυξάνεται κατά 6,7 ποσοστιαίες μονάδες στην επόμενη κατηγορία (16-25 έτη υπηρεσίας), όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αυτό το στοιχείο σε ποσοστό 18,6%, για να φτάσει στην ανώτερη τιμή (27,1%) το ποσοστό προτίμησης στους εκπαιδευτικούς άνω των 25 ετών υπηρεσίας.

Πίνακας 6

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη δήλωση: «Καταγεγραμμένες συζητήσεις με τους γονείς των μαθητών του» ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Έτη υπηρεσίας	Ναι (%)	Όχι (%)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
1-5	13,8	86,2	$\chi^2 = 9,449 \times df = 3 \times p = ,023$
6-15	11,9	88,1	
16-25	18,6	81,4	
>25	27,1	72,9	

Διαπιστώνεται ότι, ενώ στις 2 πρώτες κατηγορίες ετών υπηρεσίας δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση, όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας, τόσο αυξάνεται και η θετική προτίμηση των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το στοιχείο αυτό συμβάλλει στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησής τους.

5.2.2. Αστικότητα σχολείου

5.2.2.1. Συστηματοποίηση διαδικασίας αυτοαξιολόγησης

Στην ερώτηση που διερευνά τα στοιχεία που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την αστικότητα του σχολείου εργασίας τους σε ένα από τα 14 στοιχεία που είχαν να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Στοιχείο που μπορεί να συμβάλλει στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι «οι αναφορές στις συμμετοχές του σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια συνέδρια» σε σχέση με την αστικότητα του σχολείου εργασίας του εκπαιδευτικού διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = ,043$).

Από τα δεδομένα του πίνακα 7 φαίνεται ότι το στοιχείο αυτό επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αστικά σχολεία σε ποσοστό 70,7%, ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό προτίμησης (63,0%) στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ημιαστικά και αγροτικά σχολεία.

Πίνακας 7

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη δήλωση: «Αναφορές στις συμμετοχές του σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια, συνέδρια» ανάλογα με την αστικότητα του σχολείου.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Αστικότητα σχολείου	Ναι (%)	Όχι (%)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
Αστικό	70,7	29,3	$\chi^2 = 4,080$ $df = 3 \times p = ,043$
Ημιαστικό-αγροτικό	63,0	37,0	

5.2.3. Τάξη διδασκαλίας

Το δείγμα χωρίστηκε σε 4 κατηγορίες ανάλογα με την τάξη που διδάσκει. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Α' και Β' τάξη, η δεύτερη εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη Γ' και Δ' τάξη, η τρίτη αυτούς που διδάσκουν στην Ε' και Στ', και τέλος η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε περισσότερες από μία τάξεις, εκπαιδευτικούς ολιγοθέσιων σχολείων.

5.2.3.1. Συστηματοποίηση διαδικασίας αυτοαξιολόγησης

Στην ερώτηση που διερευνά τα στοιχεία που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, σε 2 από τα 14 στοιχεία που είχαν να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- Βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες του εκπαιδευτικού
- Προσωπικές συζητήσεις με κάποιους μαθητές του εκπαιδευτικού

Από τα δεδομένα του πίνακα 8 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και στη δήλωση: «Οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες του εκπαιδευτικού συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησής του» ($p = ,044$).

Πίνακας 8

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη δήλωση: «Βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες του» ανάλογα με την τάξη διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Τάξη διδασκαλίας	Ναι (%)	Όχι (%)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
A'-B'	30,3	69,7	$\chi^2 = 8,112$ $df = 3$ $\times p = ,044$
Γ'-Δ'	28,0	72,0	
Ε'-ΣΤ'	19,9	80,1	
> από μια τάξεις	35,7	64,3	

Πιο συγκεκριμένα στον πίνακα 8 παρατηρείται ότι οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες του εκπαιδευτικού θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων ότι συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης σε ποσοστό 35,7% το οποίο είναι το μεγαλύτερο ποσοστό θετικής προτίμησης στον πίνακα. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των μικρών τάξεων που συγκεντρώνουν ποσοστό θετικής προτίμησης 30,3%, οι εκπαιδευτικοί των μεσαίων τάξεων με ποσοστό 28,0% και τέλος οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων τάξεων συγκεντρώνουν το μικρότερο ποσοστό (19,9%) θετικής προτίμησης. Παρατηρείται ότι το ποσοστό φθίνει με το πέρασμα από τις μικρές, στις μεσαίες και στις μεγαλύτερες τάξεις.

Στον πίνακα 9, παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και στη δήλωση: «Οι προσωπικές συζητήσεις του εκπαιδευτικού με κάποιους μαθητές του, συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησής του» ($p = ,050$).

Στα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 9 εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις μεγάλες τάξεις να δηλώνουν ότι: «οι προσωπικές συζητήσεις με κάποιους μαθητές του» μπορούν να συνεισφέρουν στον εκπαιδευτικό που θα επιχειρούσε να συστηματοποιήσει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του, με ποσοστό 39,8%, ποσοστό που είναι και το μεγαλύτερο του πίνακα. Στην κατηγορία που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις μεσαίες τάξεις το στοιχείο αυτό συγκεντρώνει ποσοστό

Πίνακας 9

Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δείγματος στη δήλωση: «Προσωπικές συζητήσεις με κάποιους μαθητές του» ανάλογα με την τάξη διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Τάξη διδασκαλίας	Ναι (%)	Όχι (%)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας
A'-B'	34,3	65,7	$\chi^2 = 7,822df = 3 \times p = ,050$
Γ'-Δ'	36,0	64,0	
Ε'-ΣΤ'	39,8	60,2	
> από μια τάξεις	19,6	80,4	

36,0% και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των μικρών τάξεων που δείχνουν θετική προτίμηση με ποσοστό 34,3%.

Περνώντας από τις μικρές στις μεγάλες τάξεις παρατηρείται μια αύξηση θετικής προτίμησης της τάξεως των 2 περίπου ποσοστιαίων μονάδων, στις προσωπικές συζητήσεις με κάποιους μαθητές, ως στοιχείο που συνεισφέρει στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε περισσότερες από μία τάξεις διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των πολυθέσιων σχολείων και δηλώνουν θετική προτίμηση με ποσοστό 19,6%, ποσοστό που είναι και το μικρότερο του πίνακα.

6. Συζήτηση - συμπεράσματα

Σύμφωνα με τους Airasian and Gullickson (1997), Kyriacou (1997), Kremer-Hayon (1993), MacBeath (2000), αυτοαξιολόγηση είναι η αναθεώρηση, η αμφισβήτηση, και η επανατοποθέτηση των δράσεων, των ενεργειών του ατόμου με σκοπό την αυτοβελτίωση. Με αυτή την άποψη συμφωνούν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι η πιο πιθανή συνέπεια της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού –από τις 12 που είχαν να επιλέξουν ως πιθανές– θα είναι η απόκτηση κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης του εαυτού τους.

Στη συνέχεια χωρίς αισθητή διαφορά ποσοστού δηλώνουν ότι με την αυτοαξιολόγηση θα οδηγηθούν να πάρουν αποφάσεις για τον εαυτό τους και την πρακτική τους ως εκπαιδευτικοί, αποκτώντας αυτοπεποίθηση για τον επαγγελματικό τους ρόλο αλλά και αναλαμβάνοντας την ευθύνη της διδασκαλίας τους.

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση, η αυτοαξιολόγηση εμφανίζεται ως ένα ισχυρό εργαλείο για τη συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Oakland, 1996· Porter and Tanner 1996). Η ίδια θέση μπορεί να υποστηριχτεί και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εφόσον οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι συνέπεια της αυτοαξιολόγησης θα είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματικού τους ρόλου και η δημιουργία κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται συνεπώς βελτιώνεται, αποφασίζει, αναλαμβάνει ευθύνες. Επηρεάζει το τι γίνεται γύρω του, αποκτά κίνητρα για να αναπτυχθεί επαγγελματικά, γίνεται ένα άτομο ικανό να προκαλεί να γίνονται πράγματα (Hastings, 1996), να προκαλεί αλλαγές, να βελτιώνει και να αναπτύσσει την ποιότητα της διδασκαλίας του (Kyriacou, 1997).

Στο σύνολό τους σχεδόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με την άποψη του Barber et al. (1995), ότι η αυτοαξιολόγηση έχει σαν αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μιλήσει για τον εαυτό του, τις εμπειρίες του και τις πρακτικές του, ανταλλάσσοντας γνώμες και υιοθετώντας πρακτικές.

Ο MacBeath (2001) αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ως κάτι χρονοβόρο και επαχθές. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος όμως με τη σειρά τους παρουσιάζονται να μη θεωρούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επίπονη και χρονοβόρα.

Οι Markus and Wurf (1987), υποστηρίζουν ότι το άτομο τείνει να σκέφτεται και να δρα με τρόπο που του επιτρέπει να διατηρεί μια θετική εικόνα για τον εαυτό του. Επιλέγει τις πληροφορίες που είναι θετικές για τον εαυτό του, διαμορφώνει τις δραστηριότητές του έτσι ώστε να δέχεται θετική ανατροφοδότηση πληροφοριών. Άρα η πιθανότητα να κλονιστεί η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού –ο βαθμός ο οποίος αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1998)– από την αυτοαξιολόγησή του είναι μικρή έως απίθανη, όπως υποστηρίζεται και από το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος.

Προβλήματα, δυσκολίες και λάθη συναντά ο εκπαιδευτικός καθημερινά. Η επιτυχία ή η αποτυχία είναι αξιολογικές κρίσεις τρίτων (Πασιαρδή, 2001) και δε πρέπει να απασχολούν τον εκπαι-

δευτικό. Το κύρος του ως επαγγελματία δεν διακινδυνεύεται εφόσον μέσα από την αυτοαξιολόγηση μπορεί να ξεπεράσει προβλήματα, να αντιμετωπίσει δυσκολίες, να δημιουργήσει λύσεις και να εναρμονιστεί με τις συνθήκες της εκάστοτε στιγμής. Η ίδια θέση υποστηρίζεται και από το δείγμα περίπου στο σύνολό του, δηλώνοντας ότι υπάρχει μικρή πιθανότητα ή είναι τελείως απίθανο να διακινδυνεύσει το κύρος με την αυτοαξιολόγησή του.

Στο επίπεδο της επαγωγικής στατιστικής διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική ως αναφορά τα έτη υπηρεσίας, την αστικότητα σχολείου εργασίας και την τάξη που διδάσκει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τις πιθανές συνέπειες που θα έχει ο εκπαιδευτικός με την αυτοαξιολόγησή του. Το δείγμα παρουσιάζει ομοφωνία, ανεξάρτητα από τα ατομικά του στοιχεία, στις απόψεις που σχετίζονται με τις συνέπειες, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης.

Επισημάνθηκε στη θεωρητική προσέγγιση του άρθρου, ότι η αυτοαξιολόγηση γίνεται από τον εκπαιδευτικό σε ανεπίσημη και διαισθητική βάση και η όποια κριτική αμφισβήτηση συντελείται αυθόρμητα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη.

Διερευνώντας τα στοιχεία που θα μπορούσαν να βοηθήσουν ένα εκπαιδευτικό να συστηματοποιήσει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του, αναδύθηκε ως κυριότερο στοιχείο: οι συγκεκριμένες αναφορές του ίδιου του εκπαιδευτικού σε προβλήματα διδασκαλίας που αντιμετώπισε και οι αναφορές στους τρόπους που αντιμετώπισε αυτά τα προβλήματα.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διδασκαλία τους, σχεδιάζουν λύσεις, τις εφαρμόζουν αλλάζοντας την προσωπική τους πρακτική και στη συνέχεια αξιολογούν, αν οι μέθοδοι που εφαρμόσαν κατέληξαν σε κάποια βελτίωση (Vulliamy and Webb, 1992· Hitchcock and Hughes, 1995). Αυτή η προσέγγιση δεν είναι τίποτα περισσότερο από τα στάδια μιας έρευνας δράσης, που εμπλέκει τον εκπαιδευτικό να εργαστεί σε ένα κύκλο επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία, προσαρμόζοντας και τροποποιώντας τη λύση, μέχρι όλοι να είναι ικανοποιημένοι με το επίπεδο της προόδου που επιτεύχθηκε.

Οι εναλλακτικές μέθοδοι που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός αλλά και η παρουσίαση της εξελικτικής πορείας της προόδου των μαθητών επιλέγονται από τους μισούς εκπαιδευτικούς ως μέσα συστηματικοποίησης της αυτοαξιολόγησής τους, γεγονός που πιθανά σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας

τους και η πρόοδος των μαθητών τους αντανακλά τη δική τους συμπεριφορά και πρακτική μέσα στην τάξη.

Ως στοιχείο συστηματοποίησης της αυτοαξιολόγησης επιλέγονται σε μεγάλο ποσοστό, οι αναφορές στις συμμετοχές του εκπαιδευτικού σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και συνέδρια και σε σχέση με την αστικότητα του σχολείου εργασίας του εκπαιδευτικού διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Γεγονός που πιθανά σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί των αστικών κέντρων έχουν ευκαιρίες να παρακολουθήσουν σεμινάρια, συνέδρια και να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των απομακρυσμένων περιοχών. Οι εκπαιδευτικοί των αστικών κέντρων έχουν καλύτερη ενημέρωση και μπορούν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δράσεις, λαμβάνοντας πληροφορίες που τους βοηθούν μεταξύ των άλλων στο να συστηματοποιούν την αυτοαξιολόγησή τους.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους διαπιστώνεται ότι διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, όταν επιλέγουν τις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες τους ως στοιχείο συστηματοποίησης της αυτοαξιολόγησής τους. Παρουσιάζονται οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς με 6-25 έτη υπηρεσίας και να δηλώνουν τις βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες στο ίδιο ποσοστό με τους νεώτερους. Γεγονός που ίσως μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται στον εαυτό τους, αλλά θεωρούν ότι γενικά το στοιχείο αυτό μπορεί να βοηθήσει, μια και η ερώτηση δεν απευθυνόταν στο τι κάνει κάθε εκπαιδευτικός προσωπικά.

Διαφοροποίηση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο διαπιστώνεται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στις καταγεγραμμένες συζητήσεις με το σχολικό σύμβουλο, ως στοιχείο συστηματοποίησης της αυτοαξιολόγησής τους. Οι αρχαιότεροι και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες κατηγορίες προφανώς γιατί δεν αναφέρονται στον εαυτό τους προσωπικά αλλά πιστεύουν ότι ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει τους νεώτερους εκπαιδευτικούς.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι από την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, δεν αναγνωρίζεται η συνεισφορά του σχολικού συμβούλου στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης ότι ελάχιστο ποσοστό από το δείγμα επιλέγει τις συζητήσεις με το διευθυντή του σχολείου ως μέσο για τη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται να συμφωνούν για τις συνέπειες και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης παρότι κάθε εκπαιδευτικός, όπως και κάθε άτομο, αποτελεί μια ιδιαίτερη και ξεχωριστή περίπτωση, κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Οι δεκατέσσερις τρόποι συστηματοποίησης της αξιολόγησης δεν παρουσίασαν σχεδόν στο σύνολό τους σημαντικές στατιστικές διαφοροποιήσεις.

Η αυτοαξιολόγηση δεν έχει αρχή, δεν έχει τέλος και συνεχώς καλλιεργείται και βελτιώνεται. Δεν υπάρχουν απλές και μοναδικές συνταγές. Δεν υπάρχουν μαγικές λύσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καλαντζή-Αζίζι Α., *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- Κολιάδη Ε., *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. Β', εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994.
- Κοσμίδου-Hardy Χ., «Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή συνάντηση», *Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, τεύχ. 46-47, Οκτώβριος και Νοέμβριος 1998, σελ.33-63.
- Λεονταρή Α., *Αυτοαντίληψη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- MacBeath J., *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη*, μτφρ. Δούκας Χ. και Πολυμεροπούλου Ζ., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.
- Πασιαρδή Γ., *Το σχολικό κλίμα*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα, 2001.

Ξενόγλωσση

- Airasian W.P. and Gullickson R.A., *Teacher self-evaluation tool kit*, Corwin Press, California, 1997.
- Angelo T.A. and Cross K.P., *Classrooms assessment technique: A handbook for college teachers*, Jossey-Bass, San Francisco, 1993.
- Barber M., Enans A. and Johnson M., *An evaluation of the national scheme of school teacher appraisal: A report for the Department for education*, DFE, London, 1995.
- Hastings N., «Classroom motivation», στο: Croll P. and Hastings N. (ed.), *Effective primary teaching*, David Fulton Publishers, London, 1996.
- Hitchcock G. and Hughes D., *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*, Routledge, London, 1995.

- Holly M.L. and McLoughlin C.S., *Perspectives on teacher professional development*, The Falmer Press, London, 1989.
- Kanfer F.H. and Coldstein A.P., *Helping people change*, Pergamon Press, N.York, 1988.
- Karoly P., «Perspectives on self-management and behavior change», στο: Karoly P. and Kanfer F.H. (ed.), *Self-management and behavior change: From theory to practice*, Pergamon Press, New York, 1982.
- Kremer-Hayon L., *Teacher self-evaluation: Teachers in their own mirrors*, Kluwer Academic Publishers, USA, 1993.
- Kyriacou C., *Effective teaching in schools*, STP, Great Britain, 1997.
- MacBeath J., *Self-evaluation in European schools*, Routledge Falmer, London, 2000.
- Markus H. and Wurf E., «The dynamic self-concept: Asocial psychological perspective», *Annual review of psychology* 38, 1987, σελ. 299-337.
- McCaleb J. (ed.), *How do teachers communicate?*, Clearing house on teacher education, Washington, 1987.
- McColskey W. and Egelson P., *Designing teacher evaluation systems that support professional growth*, South Eastern Regional Vision for Education, Greensboro, 1993.
- Oakland J.S., *Total quality management*, Heinemann, Oxford, 1993.
- Porter J. and Tanner S.J., *Assessing business excellence*, Heinemann, London, 1996.
- Rotter J.B., *Social learning and clinical psychology*, Prentice-Hall, New Jersey, 1954.
- Schon D., *The reflective practitioner*, Mcgraw Hill, 1983.
- Vulliamy G. and Webb R., *Teacher research and special educational needs*, David Fulton, London, 1992.
- Wubbels T. and Levy J. (ed.), *Do you know what you look like? Interpersonal relations in education*, The Falmer Press, London, 1993.

