

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Εισαγωγή

Τα σχολεία και οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς έχουν αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια (Lohman, 2000). Η πίεση στα σχολεία για να προσφερθεί υψηλού επιπέδου εκπαίδευση αυξάνεται συνεχώς (Clement & Vandenberghe, 2001) και κομβικό σημείο στην προσφορά της είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Nolan, Raban & Waniganayake, 2005), ειδικότερα οι Καθηγητές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής (Δημητρόπουλος, 2005· Lee, 2001), λόγω προσόντων και υπηρεσιακών κανονισμών (Λεβέντης, 2004). Σύμφωνα με τον Hargreaves (1992), επικρατεί έντονη σύγχυση σχετικά με τους ρόλους των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα υπάρχει συναίνεση ως προς την αναγκαιότητα στήριξης και ενθάρρυνσής τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Greenfield, 1999) και σύνδεσή της με τις πραγματικές τους ανάγκες (Rogers, 1961). Έτσι, για την επιτυχία αυτού του στόχου εστιάζουμε την προσοχή μας στον Καθηγητή ΣΕΑ και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή του (Huberman, 1993· Little, 1992). Σύμφωνα με τον Goodson (1995), πρέπει να δούμε τον εκπαιδευτικό και ως πρόσωπο που αγωνίζεται, έχει στόχους και διαφορετικές ανάγκες. Είναι γι' αυτό που η σωστή αξιολόγηση των αναγκών του πιστεύουμε ότι θα οδηγήσει στη σωστή επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της θα ενισχύσει τον Καθηγητή ΣΕΑ στην αποτελεσματικότερη εκπλήρωση του ρόλου του (Atkinson, 1985· Δημητρόπουλος, 2005).

Η ανάγκη, επίσης, για να υπάρξει νέα θεώρηση του τρόπου με τον οποίο αξιολογείται ο εκπαιδευτικός συνάγεται μέσα από τις απογοητεύσεις, αναφορικά με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης (Παπαϊωάννου, 2004· Πασιαρδής, 2007· Zembylas & Papanastasiou, 2006) και τις έρευνες που έγιναν για τα αποτελεσματικά σχολεία (Kimbrough & Burkett, 1990· Roueche & Baker, 1986· Sergiovanni, 1990). Σύμφωνα με τον Παύλου (2004), βασικοί σκοποί της αξιολόγησης/επιθεώρησης των εκπαιδευτικών είναι η καθοδήγηση και η παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ο συντονισμός του διδακτικού έργου, η συμβολή στην αξιολόγηση της παιδείας – του εκπαιδευτικού έργου – για την προαγωγή και βελτίωσή της και, στα πιο πάνω πλαίσια, η εκτίμηση της προσφοράς και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών στο έργο του σχολείου, καθώς και της υπηρεσιακής τους επάρκειας.

Η παρούσα έρευνα αναμένεται ότι θα βοηθήσει στον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ και της αξιολόγησής τους για σκοπούς βελτίωσης. Ως εκ τούτου, θα δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που έχουν σχέση με τα σεμινάρια, την εποπτεία και τη μεντορική σχέση, που οι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν ανάγκη και πιστεύουν ότι θα τους βελτιώσουν (Nye, Silverman, Susman & Vera, 2004). Απαντήσεις θα δοθούν και στα βασικά ερωτήματα της διαμορφωτικής αξιολόγησής τους και συγκεκριμένα για ποιον, από ποιον, για ποιο σκοπό, με ποιο τρόπο και γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005).

Διατύπωση του προβλήματος

Συνεπώς, βασικό συστατικό της επιτυχίας ενός οργανισμού είναι το προσωπικό που εργάζεται σ' αυτόν. Για να κατανοήσουμε την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, πρέπει να κατανοήσουμε όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν, αλλά και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς και το γενικότερο πλαίσιο εργασίας της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (Fullan & Hargreaves, 1992). Η σωστή αξιολόγηση των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης και η προσφορά της μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα (Elmore, 2007· Holly & Southworth, 1989· Hopkins, Ainscow & West, 1994· Suarez, 1994). Η μέτρηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 2007α).

Η αξιολόγηση όμως στην Κύπρο, σύμφωνα με τους Πασιαρδή κ.ά. (2005), καθορίζεται από τους ισχύοντες Κανονισμούς του 1976. Οι επιθεωρητές έχουν την ευθύνη της επιθεώρησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και είναι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής στα σχολεία. Αναλαμβάνουν σήμερα ρόλους αξιολογητή, καθοδηγητή και συμβούλου παρέχοντας την απαιτούμενη στήριξη στους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που έχουν υπό την ευθύνη τους. Συντάσσονται σύμφωνα με τον Παύλου (2004), εκθέσεις στις οποίες αποτυπώνονται οι εντυπώσεις του επιθεωρητή από τις επισκέψεις του. Λαμβάνεται υπόψη η αντίστοιχη έκθεση του διευθυντή και το ατομικό πληροφοριακό δελτίο το οποίο συμπληρώνει ο εκπαιδευτικός κάθε χρόνο, όπου περιγράφει τη δράση του, εκπαιδευτική και κοινωνική, την οποία αναπτύσσει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η επαγγελματική ανάπτυξη αφήνεται στη διάθεση ανάληψης πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό, χωρίς στήριξη και αρκετές φορές προβάλλονται και εμπόδια – μη παραχώρηση εκπαιδευτικής άδειας - στην υλοποίησή της (Πασιαρδής, 2004· Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008α).

Προβλήματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με το κείμενο εργασίας του Χαραλάμπους (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008α), τα συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά δεδομένα που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση, η αυξανόμενη πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και οι νέες συνθήκες που δημιουργούνται στο χώρο της εκπαίδευσης απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να αναπτύσσεται αδιάκοπα επαγγελματικά τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε προσωπικό επίπεδο, αναμορφώνοντας και αναπροσαρμόζοντας τις προσεγγίσεις του. Η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004) αναφέρει μεταξύ άλλων ότι «η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος» (σ. 225). Σημειώνεται, επίσης, ότι «παρά το έργο που επιτελείται, υπάρχουν ακόμα πολλά που πρέπει να γίνουν και καταγράφεται η ανάγκη να αναπτυχθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που να καλύπτουν όλους τους εκπαιδευτικούς» (σσ. 237-239). Σε μια ανασκόπηση των επικρατέστερων συστημάτων επιμόρφωσης στις χώρες της Ε.Ε. παρατηρούμε μια τάση υποχρεωτικής επιμόρφωσης, σε εργάσιμες ώρες και την υπευθυνότητα του σχεδιασμού και της προσφοράς αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων έχουν συνήθως τα ιδρύματα ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης και ειδικοί επιμορφωτικοί θεσμοί (Eurydice, 2007 Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008α).

Στην Κύπρο σύμφωνα με τις ίδιες πηγές η επιμόρφωση είναι σε μεγάλο βαθμό, προαιρετική, διεξάγεται εκτός εργάσιμων ωρών (Eurydice, 2007) και είναι ασύνδετη μεταξύ της (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997). Τα κίνητρα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς για την παρακολούθηση προγραμμάτων περιλαμβάνουν τη σύνδεση τους με την ανέλιξη, προαγωγή και αύξηση μισθού, μειωμένο ωράριο ή επιμόρφωση σε εργάσιμο χρόνο χωρίς μείωση μισθού, κάλυψη εξόδων για δίδακτρα ή επίδομα επιμόρφωσης (Eurydice, 2007). Κάτι ανάλογο δεν συμβαίνει στην Κύπρο (Πασιαρδής, 1996· 2007α), αν και γνωρίζουμε ότι οι δυνάμεις παρώθησης των εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξή τους, όταν προσφέρονται μέσα από τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις (Argyris, 1964· Hopkins, Ainscow & West, 1994· McGregor, 1960). Όσον αφορά στο περιεχόμενο, τα προγράμματα στις περισσότερες χώρες όπως αναφέρεται στο κείμενο εργασίας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2008α), περιλαμβάνουν θέματα μεθοδολογίας, εκπαιδευτικής διοίκησης και ανάπτυξης του

σχολείου, ειδικής αγωγής, γενικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, καθώς επίσης και θέματα ειδικότητας.

Η ειδικότητα των Καθηγητών ΣΕΑ έχει να καλύψει πολλαπλούς σκοπούς – επαγγελματική αγωγή, εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική, προσωπική και κοινωνική αγωγή και συμβουλευτική (Λεβέντης, 1998) – και η άσκηση της γενικής συμβουλευτικής είναι αναπτυξιακή και μη κατευθυντική (Λεβέντης, 2004). Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2005) η Συμβουλευτική είναι ακόμη μία μέθοδος προσέγγισης και παρέμβασης βοήθειας. Είναι επίσης ένα μέσο πρόληψης ενός προβλήματος (Nelson & Jones, 1995). Είναι γι' αυτό το λόγο που είναι ποικίλες και αυξημένες οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ ή του πολυδύναμου επαγγελματία Καθηγητή της Συμβουλευτικής, όπως τον αναφέρει ο Λεβέντης (2004), και μόνο μέσα από ένα σωστό σχεδιασμό θα ικανοποιηθούν αυτές. Η προώθηση, όμως, αυτής της ανάπτυξης είναι εφικτή, όταν υπάρχουν και ανάλογα προγράμματα (Λεβέντης, 2004). Προγράμματα τα οποία θα καλύπτουν ανάγκες ατομικής συμβουλευτικής συνέντευξης, ομαδικής συμβουλευτικής, διδασκαλίας της επαγγελματικής αγωγής, ομαδικής και μαζικής πληροφόρησης και καθοδήγησης, καθώς επίσης και δυνατότητα εργασιακής εμπειρίας, αρχειοθέτησης πληροφοριών κ.ά. (Λεβέντης, 1998). Οι Καθηγητές ΣΕΑ χρειάζεται, όπως αναφέρεται στην Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ (1997), «να υιοθετήσουν μια στρατηγική για τους σκοπούς της Υπηρεσίας Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής και να εστιάσουν στις δραστηριότητες τις οποίες αναπτύσσουν» (σ. 17). Για το σχεδιασμό αυτής της στρατηγικής χρειάζεται να αντλήσουμε πληροφορίες από τους Καθηγητές ΣΕΑ με τρόπο έγκυρο και αξιόπιστο (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι πληροφορίες αυτές θα μειώσουν το πρόβλημα της ασύνδετης επιμόρφωσης (Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997), οι αποφάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ θα παρθούν από κάτω προς τα πάνω (Fullan & Hargreaves, 1991), έτσι τα προγράμματα θα δώσουν περισσότερη έμφαση στη σχολική εμπειρία και στην ανάπτυξη ικανοτήτων, επίλυσης προβλημάτων και στήριξης. Η αξιολόγηση και ο εκσυγχρονισμός όλων των προσφερόμενων από τα ανώτατα ιδρύματα και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προγράμματα, μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008β).

Προβλήματα διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση ως θεσμός εποπτείας και ειδικότερα οι ίδιοι οι ασκούντες το έργο της αξιολόγησης, ως «επόπτες» και «συντονιστές» του εκπαιδευτικού έργου, είναι φορείς πολιτικής και λειτουργούν ως συνδεδεμένοι κρίκοι στο οικοδόμημα του εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής κ.ά., 2005). Η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στην εκπαιδευτική βελτίωση (Duke, 1990), και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού, η οποία σε αυτή την προσπάθεια, θα κάνει τη διαφορά (Danielson, 2001· Stronge, 2002). Συχνά, όμως, προβάλλονται ενστάσεις σε σχέση με την ανεπάρκεια των πρακτικών που χρησιμοποιούνται (Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2003 Παπαϊωάννου, 2004). Προβάλλει, επίσης, αναγκαίο να εκσυγχρονιστεί αυτή η πρακτική με ετοιμασία έγκυρων και αξιόπιστων εντύπων και εργαλείων αξιολόγησης (Πασιαρδής, 1996). Η έκταση του προβλήματος καταδεικνύεται μέσα από σχετική έρευνα που έγινε (Πασιαρδής, 1996), όπου 93% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την ανάγκη για εκσυγχρονισμό του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Το πρόβλημα της αξιολόγησης διαφοροποιείται και γίνεται πολυπλοκότερο όταν μιλούμε για τους Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι σύμφωνα με τα σχέδια υπηρεσίας τους (Παύλου, 2004), έχουν κυρίως συμβουλευτικά καθήκοντα και μόνο στα γυμνάσια έχουν ελάχιστο διδακτικό έργο. Έχουν, επίσης, διαφορετική αρχική μόρφωση, διαφορετικά καθήκοντα, αναλόγως του χώρου εργασίας και είναι συνήθως οι μοναδικοί της ειδικότητάς τους στο σχολείο (Λεβέντης, 2004). Αυξημένος είναι και ο συντονιστικός τους ρόλος στις σχολικές διαδικασίες (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α). Αυτές οι διαφορές καθιστούν επιτακτική την ανάγκη εξεύρεσης διαφορετικών τρόπων αξιολόγησής τους. Η εισαγωγή συστήματος αξιολόγησης των αναγκών της κάθε ειδικότητας θα οδηγήσει στην επιθυμητή επιμόρφωση (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008α) και αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τη βοήθεια του Παιδαγωγικού Συμβούλου (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006).

Κατά τα πρότυπα των Sergiovanni και Starratt (2002) οι διευθύνσεις έχουν υποχρέωση να διαμορφώσουν τέτοιες συνθήκες λειτουργίας του οργανισμού ώστε να υλοποιηθούν ταυτόχρονα οι στόχοι οργανισμού και εκπαιδευτικών και αυτό μπορεί να γίνει μόνο με τη συμβολή ενός επιμορφωμένου αξιολογητή (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997). Παράλληλα, οι Sullivan και Glanz (2000) θεωρούν ότι η αξιολόγηση στερείται σαφήνειας, κατεύθυνσης και ισορροπίας στους στόχους και εκεί πρέπει να δώσουμε έμφαση εφαρμόζοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετές εναλλακτικές πρακτικές στην αξιολόγηση, μεταξύ άλλων η

μεντορική προσέγγιση (Hale, 1992· Freiberg, 1994), η συναδερφική στήριξη και αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων (Schwarzer & Greenglass, 1999), η έρευνα δράσης (Watts, 1991) και οι διαφοροποιημένοι κύκλοι αξιολόγησης (Danielson, 2001). Σύμφωνα, επίσης, με τους Webb και Norton (1999), έδαφος κερδίζουν τα κέντρα αξιολόγησης όπως και οι φάκελοι επιτευγμάτων (Tell, 2001), οι οποίοι εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διαμορφωτική τους αξιολόγηση.

Η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), διαπιστώνει το μονοδιάστατο μοντέλο του επιθεωρητισμού και εισηγείται αντικατάστασή του με ένα πολυδιάστατο μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο να περιλαμβάνει τις πιο πάνω εισηγήσεις-πηγές. Τονίζει παράλληλα τη σημασία της εξωτερικής αξιολόγησης και αναφέρει ότι αυτή πρέπει να διενεργείται από ειδικά εκπαιδευμένους αξιολογητές. Η εσωτερική αξιολόγηση σύμφωνα με την Επιτροπή αναφέρει ως πηγές πληροφόρησης το μαθητή, άλλους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή. Στην εσωτερική αξιολόγηση μπορούν να εμπλακούν και οι γονείς. Από την άλλη, η Κοινοπραξία Αθηνά (2006) τονίζει τη σημασία της σύνδεσης τελικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης, την άντληση μέσα από πολλαπλές πηγές, τον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης και την ανάπτυξη συγκεκριμένων εργαλείων μέτρησης της αποδοτικότητας και εισαγωγής της μετα-αξιολόγησης του συστήματος.

Για την επιτυχία του συστήματος αξιολόγησης είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία ανάπτυξής του και να ενστερνιστούν τους στόχους και τις επιδιώξεις του (Fullan, 1991). Συνεπώς, είναι σημαντικό να υιοθετηθεί ένα συμμετοχικό μοντέλο ανάπτυξης του συστήματος αξιολόγησης για μείωση της αντίδρασης από μέρους των εμπλεκόμενων (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006). Οι Duke και Canady (1991), υπερτονίζουν τη συμμετοχή των οργανωμένων εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη και κυρίως στην τροποποίηση των κριτηρίων αξιολόγησής του. Επιτυγχάνεται παράλληλα με αυτό η αίσθηση ιδιοκτησίας του τελικού προϊόντος (McLaughlin, 1990· Nakamura & Smallwood, 1980), και συμβάλλει στην ενότητα και τον αλληλοσεβασμό των εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση (Duke, 1990· Poston & Manatt, 1993· Stronge, 1991· Stronge & Helm, 1991). Στο Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία, ο οποίος κατατέθηκε προς συζήτηση με όλους τους φορείς αναφέρεται ότι η αξιολόγηση σήμερα γίνεται σε βάρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, με μόνη σημαντική πηγή αξιολόγησης τον Επιθεωρητή και με την απουσία εναλλακτικών τρόπων ανέλιξης (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007β).

Σκοπός της έρευνας

Οι έρευνες για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα στα σχολεία έδειξαν ότι ο πυρήνας της αριστείας είναι το προσωπικό που εργάζεται σε αυτά (Nolan, Raban & Waniganayake 2005). Έδειξαν, επίσης, ότι είναι σημαντικό να υιοθετηθεί μια προγραμματισμένη προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη με αυτο-αξιολογήσεις, μεντορική σχέση κ.ά., για ενδυνάμωση της σχέσης «ποιότητας» και «επαγγελματικής ανάπτυξης» (Erstein, 1993· 1999· Freede, 1995· Pasha & Wesley, 1998). Πρώτα, όμως, πρέπει οι Καθηγητές ΣΕΑ ως επαγγελματίες να καταθέσουν ένα ξεκάθαρο όραμα με τους στόχους τους (Serafini, 2002), λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο τους στα σχολεία (Παύλου, 2004 Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007α), γιατί αλλαγή χωρίς κατεύθυνση οδηγεί σε χάος (Fullan, 1993).

Συνεπώς για την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ θα πρέπει να ερευνηθεί πρώτα πώς αντιλαμβάνονται την εξέλιξή τους οι Καθηγητές ΣΕΑ ως οικοδόμηση γνώσεων - αύξηση σε ποσότητα και ποιότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής. Θα πρέπει δηλαδή να ερευνηθεί πώς θα αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, πώς θα προσφερθούν και ποιες είναι οι ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων των Καθηγητών ΣΕΑ. Δεύτερο θα πρέπει να ερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται την εξέλιξή τους οι Καθηγητές ΣΕΑ ως αυτογνωσία. Εξέλιξη του εκπαιδευτικού δε σημαίνει απλώς αλλαγή της συμπεριφοράς του, σημαίνει ακόμη αλλαγή της προσωπικότητάς του. Οι δεξιότητες συμπεριφοράς σύμφωνα με τον Ellis (1993), συνδέονται άμεσα με τις δεξιότητες πεποιθήσεων και η εξέλιξη του Καθηγητή ΣΕΑ είναι ταυτόχρονα διαδικασία προσωπικής εξέλιξης. Σε αυτή τη διαδικασία προσωπικής εξέλιξης ερευνάται ποιοι συμμετέχουν και ποια είναι τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των Καθηγητών ΣΕΑ για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την αυτογνωσία. Τέλος, ερευνάται η εξέλιξή τους ως προσαρμογή στο περιβάλλον (Fullan & Hargreaves 1992). Ερευνώνται, δηλαδή, οι παράγοντες χρόνος, ενθάρρυνση, συνεργασία, ηγεσία και στρατηγικές για την ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ.

Όσον αφορά τις ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ, για σκοπούς αξιοπιστίας, θα λάβουμε υπόψη τα οκτώ βασικά αξιώματα/αντιλήψεις, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος ενός συστήματος αξιολόγησης, το οποίο στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα (Πασιαρδής, 1996). Τα αξιώματα ισχύουν τόσο για τη δημιουργία ενός διαμορφωτικού/αναπτυξιακού συστήματος αξιολόγησης όσο και ενός τελικού συγκριτικού συστήματος και ενός μικτού συστήματος. Θα αντιπαραβάλουμε αυτά τα αξιώματα, λαμβάνοντας υπόψη τη φύση της εργασίας των Καθηγητών ΣΕΑ στο

εκπαιδευτικό μας σύστημα με τα ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν από την έρευνα. Τα αξιώματα αυτά αναφέρονται στις πηγές πληροφόρησης, στα κριτήρια αξιολόγησης, στη διαδικασία αξιολόγησης, στις θεωρίες για το τι είναι καλή διδασκαλία, στην ικανότητα βελτίωσης των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας, στους τρόπους επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων και στον τρόπο συλλογής δεδομένων.

Κατά συνέπεια λαμβάνοντας τα πιο πάνω υπόψη, ως γενικό σκοπό της έρευνας ορίζουμε τη διερεύνηση των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ στην Κύπρο. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει και να καταγράψει ποιες ανάγκες έχουν οι Καθηγητές ΣΕΑ:

- (1) για την επαγγελματική ανάπτυξή τους και
- (2) για τη διαμορφωτική αξιολόγησή τους.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Ως απόρροια του γενικού σκοπού σε αυτή την έρευνα θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα πιο κάτω βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- i. Ποιες ειδικές ανάγκες έχουν για την επαγγελματική ανάπτυξή τους οι Καθηγητές ΣΕΑ;
- ii. Ποιοι είναι οι τρόποι στήριξης και βελτίωσης των Καθηγητών ΣΕΑ;
- iii. Ποιοι θα σχεδιάσουν και θα εφαρμόσουν αυτή την ανάπτυξη;
- iv. Πώς εξελίσσονται μέσα από την αυτογνωσία τους οι Καθηγητές ΣΕΑ;

Θα ερευνηθεί, παράλληλα, αυτό που εισηγούνται διάφοροι ερευνητές (Fullan, 1993 Gusky, 1996 Joyce & Showers, 1983· Suarez, 1994· Winton, 1990), ότι δηλαδή υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα θετικής αλλαγής εντός ενός οργανισμού όταν:

- i. Τα άτομα λαμβάνουν συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο
- ii. Τα εμπλεκόμενα άτομα λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των αναγκών τους
- iii. Τα άτομα αυτά έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν στο χώρο της εργασίας τους και
- iv. Τα άτομα αυτά εμπιστεύονται ένα σύμβουλο για να συζητούν την επαγγελματική πρακτική τους.

Είναι παράλληλα, σύμφωνα με τους Πασιαρδή κ.ά. (2005), σημαντικό να δώσουμε απαντήσεις σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση - λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη το ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο, τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα των αξιολογητών, καθώς και τον τρόπο οργάνωσης και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα που επικρατεί τόσο στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας – στα πιο κάτω συγκεκριμένα ερωτήματα:

- i. Για ποιον γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση;
- ii. Από ποιον γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση;
- iii. Για ποιο σκοπό γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση;
- iv. Με ποιον τρόπο γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση;
- v. Γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση;

Συνεπώς, θα ερευνηθούν οι απόψεις και η προθυμία των Καθηγητών ΣΕΑ για εμπλοκή σε μια τέτοια διαδικασία. Θα αναλυθούν, παράλληλα, οι πιθανές προτάσεις από την πολιτεία για ικανοποίηση των αιτημάτων αυτών.

Αναγκαιότητα της έρευνας

Η επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει να είναι αποτέλεσμα αξιολόγησης των αναγκών τους (Bimrose, Barnes & Hughes, 2005). Αυτό έχει διαφανεί στην ευρωπαϊκή σύσκεψη (Department of Education and Skills, 2006) η οποία έγινε - παρουσία δεκατεσσάρων χωρών με τη συνεργασία της Ε.Ε. - και στα συμπεράσματα έχει δηλωθεί η ανάγκη διερεύνησης των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ. Φάνηκε ότι στον τομέα της συμβουλευτικής υπάρχει ένα κενό το οποίο πρέπει να καλύψει η έρευνα (McCarthy, 2001). Είναι σύμφωνα με τον McCarthy (2001), αναγκαίο να αντλήσουμε πληροφορίες σε επίπεδο χωρών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε συστήματος, και της κάθε ειδικότητας, ούτως ώστε να προσφέρουμε την επιθυμητή επαγγελματική ανάπτυξη.

Αυτή την ανάγκη αξιολόγησης των αναγκών διαπιστώνουν στις έρευνές τους οι Atkinson (1985) και Δημητρόπουλος (2005), όπως και η Suarez (1994), οι οποίοι αναφέρουν ότι μόνο μέσα από αυτή την ανάλυση οι Καθηγητές ΣΕΑ θα διαπιστώσουν την αποτελεσματικότητά τους, θα πάρουν ανατροφοδότηση για το έργο που επιτελούν και θα βελτιώσουν την πρακτική τους. Κύριο χαρακτηριστικό των αλλαγών στην Κύπρο

σύμφωνα με τους Kyriakides και Campbell (2003), είναι ότι συνήθως υπολείπονται ανάλυσης αναγκών και αγνοούν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας αλλαγής, οδηγώντας αναπόφευκτα σε μια πολιτική δανεισμού από ξένα συστήματα, κυρίως από το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ελλάδα. Αυτό συνάγεται και από την πληθώρα των αρνητικών σχολίων που ακούγονται από εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2007α) σχετικά με τον τρόπο που γίνεται αυτή η αξιολόγηση.

Σημαντικότητα της έρευνας

Είναι ανησυχητικό, επίσης, το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι εθελοντική/προαιρετική στις περισσότερες χώρες και η συμμετοχή κυμαίνεται από 10% μέχρι 100% (Department of Education and Skills, 2006). Είναι επίσης πολύ ανησυχητικό το γεγονός ότι στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον εκπαιδευτικό απουσιάζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Πασιαρδής, 2007α). Οι τυχαίες επιλογές ασύνδετων διαλέξεων κάτω από την ομπρέλα της επιμόρφωσης (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997), προσθέτει ακόμη ένα λιθαράκι στην ελλιπή επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ.

Ενώ έγιναν έρευνες και εκθέσεις για την αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Θεοφιλίδης, 2002· Κοινοπραξία Αθηνά, 2006· Πασιαρδής, 2004), δεν έγινε καμία έρευνα για τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης ή και διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ. Ο θεσμός του Καθηγητή ΣΕΑ στην Κύπρο λειτουργεί από το 1992 χωρίς να έχει γίνει ποτέ αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του (Λεβέντης, 2004). Παράλληλα, η γενικόλογη περιγραφή των καθηκόντων του, μαζί με την απουσία δεοντολογικού επαγγελματικού κώδικα, επιβαρύνουν συχνά το ήδη βαρυφορτωμένο πρόγραμμά του με καθήκοντα πέραν των συμβουλευτικών.

Επιπρόσθετα, απουσιάζει πλήρως η οποιασδήποτε μορφής κλινική εποπτεία, ενώ υπολειτουργεί ή απουσιάζει η μεντορική σχέση. Είναι σημαντικό να αντληθούν πληροφορίες σε σχέση με τα πιο πάνω καλύπτοντας ένα μεγάλο κενό στη βιβλιογραφία σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ και σε προέκταση της προσφοράς της κατάλληλης γι' αυτούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτή η αξιολόγηση θα συμβάλει θετικά στο έργο που επιτελούν στα σχολεία, όταν οι ίδιοι λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν άμεσα.

Διαφαίνεται έτσι η ανάγκη να ερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι Καθηγητές ΣΕΑ την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διαμορφωτική τους αξιολόγηση. Μέσα από τη διερεύνηση των αναγκών (Cohen et al., 2008), των Καθηγητών ΣΕΑ θα δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που έχουν σχέση με το ρόλο τους στα σχολεία. Συνεπώς, η έρευνα έχει σκοπό να καθορίσει την καταρχήν ζητούμενη από τους Καθηγητές ΣΕΑ επαγγελματική ανάπτυξη και την καλύτερη δυνατή διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία γίνεται για σκοπούς βελτίωσης και επιμέρους στόχο έχει την οριοθέτηση ή και τον καθορισμό εργαλείων και κριτηρίων αξιολόγησης. Στόχος είναι να λειτουργήσει σωστά μια διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως περιγράφεται σε κλασσικά συγγράμματα για την αξιολόγηση (Barr, Burton & Brueckner, 1947· Goldhammer, 1969· Miles, 1959· Rogers, 1951· 1961· Sergiovanni & Starratt, 2002· Wiles, 1955), τα οποία επαναπροσδιορίζουν την αξιολόγηση, κάνοντας την πιο δημοκρατική, συμμετοχική, με έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η καταλληλότητα και η χρησιμότητα της κάθε αξιολόγησης κρίνεται με βάση τις ανάγκες των εμπλεκόμενων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Bouchamma, 2005· Walker & Dimmock, 2000). Οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ έχουν αρκετές ομοιότητες και αρκετές διαφορές από τους Καθηγητές των άλλων ειδικοτήτων (Λεβέντης, 2004). Διαφορές έχουν και μεταξύ τους, όσον αφορά στα απαραίτητα προσόντα εισδοχής για εξάσκηση του επαγγέλματος, στη φύση της εργασίας τους και στον πληθυσμό που υπηρετούν - γυμνάσιο ή λύκειο, συμβουλευτική ή επαγγελματικό προσανατολισμό, διδασκαλία ή μη (Παύλου, 2004 Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007α).

Είναι έτσι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς αντιλαμβάνονται τους ρόλους και τα καθήκοντα του Καθηγητή ΣΕΑ, οι οποίοι σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2005), μόνο ειδικά μπορούν να συζητηθούν γιατί υλοποιούνται σε ειδικά πλαίσια εφαρμογής της συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει συμβουλευτική και επαγγελματική αγωγή καθώς επίσης και διδασκαλία. Ισχύουν οι ίδιοι κανονισμοί λειτουργίας που εφαρμόζονται για όλους τους εκπαιδευτικούς της Μέσης Γενικής και Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Οι ειδικοί ρόλοι του Καθηγητή ΣΕΑ σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2005), είναι μεταξύ άλλων οι παρακάτω: συμβουλευτική μαθητών, ψυχολογική στήριξη, συμβουλευτική γονέων ή μελών οικογενειών, παραπομπή ατόμων και συντονισμός ενεργειών, συνεργασίες, διδασκαλία,

συντονισμοί σε επιστημονικό και επαγγελματικό επίπεδο με άλλους επιστήμονες, έρευνα, συγγραφή βιβλίων, χορήγηση και ερμηνεία τεστ, δημόσιες σχέσεις, σχεδίαση και προγραμματισμός, πληροφόρηση, προσανατολισμός, διευκόλυνση της μετάβασης στην εκτός σχολείου ζωή των μαθητών, στην προσαρμογή νέων μαθητών στο σχολείο, κ.ά.

Οριοθέτηση του προβλήματος

Τονίστηκε ήδη ότι η αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ είναι έργο πολύ δύσκολο (Δημητρόπουλος, 2005). Είναι καταρχήν δύσκολο να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα της οποιασδήποτε επιλογής επαγγελματικής ανάπτυξης ή διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ, γιατί υπάρχει δυσκολία να αξιολογήσουμε το αποτέλεσμα των επιλογών αυτών. Είναι, επίσης, ως προς το αποτέλεσμα δύσκολο να αντλήσουμε πληροφορίες μέσα από πολλαπλές πηγές, λόγω της εχεμύθειας των συνεντεύξεων (Ο Περί Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα Νόμος, 2001), αν λάβουμε υπόψη ότι οι κύριοι πελάτες των Καθηγητών ΣΕΑ είναι μαθητές οι οποίοι λαμβάνουν μέρος σε συμβουλευτικές συναντήσεις κυρίως προσωπικού χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε μόνο να αξιολογήσουμε διαμορφωτικά τις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ μέσα από τις αναφορές των ίδιων των Καθηγητών ΣΕΑ. Η άντληση αυτών των πληροφοριών θα γίνει στην παρούσα έρευνα από τους Καθηγητές ΣΕΑ χωρίς αξιολόγηση του αποτελέσματος αυτών των επιλογών λόγω της δυσκολίας ορισμού του αποτελεσματικού Καθηγητή ΣΕΑ (Δημητρόπουλος, 2004), σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Η δυσκολία αυτή υπάρχει γιατί:

- i. Ένα πρόβλημα σχετίζεται με τα κριτήρια που πρέπει ή μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατά την αξιολόγηση. Αυτό με τη σειρά του στη συμβουλευτική είναι αποτέλεσμα των βασικών διαφορών μεταξύ του θεωρητικού υπόβαθρου του κάθε ενός Καθηγητή ΣΕΑ ξεχωριστά (διαφορετικό πρώτο πτυχίο, διαφορετικές μεταπτυχιακές σπουδές – συμβουλευτική, επαγγελματικό προσανατολισμό κ.ά.), σε σχέση με τους σκοπούς της συμβουλευτικής και τους ρόλους τους στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου.
- ii. Ένα δεύτερο πρόβλημα σχετίζεται με την πολλαπλότητα των χώρων εφαρμογής της συμβουλευτικής – συμβουλευτική στο εκπαιδευτικό σύστημα τη Κύπρου – αλλά και τα καθήκοντα των Καθηγητών ΣΕΑ τα οποία διαφέρουν στα κεντρικά γραφεία από αυτά στο λύκειο ή στην τεχνική σχολή και ακόμη περισσότερο από αυτά στο γυμνάσιο (Λεβέντης, 2004).

- iii. Ένα τρίτο πρόβλημα σχετίζεται με το εύρος των σκοπών που καλύπτονται από τις διάφορες εφαρμογές της συμβουλευτικής, πράγμα που απαιτεί εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις – συμβουλευτική, επαγγελματικός προσανατολισμός, στήριξη γονέων, στήριξη μαθητών, ομαδική, ατομική, αναπτυξιακή, επιμορφωτική κ.ά. (Δημητρόπουλος, 2005).
- iv. Ένα τέταρτο πρόβλημα εκπηγάξει από την πολλαπλότητα των αφετηριών της κάθε προσπάθειας βοήθειας, ιδίως των θεωρητικών αφετηριών – γνωστικοσυμπεριφορικές προσεγγίσεις (Ellis & Dryden, 1987), γνωστικές, συστημικές (Satir, Banmen, Gerber & Gomori, 1991), ανθρωποκεντρικές (Rogers, 1961), συμπεριφορικές κ.ά.
- v. Πέμπτο, πολλά από τα αποτελέσματα της συμβουλευτικής προσπάθειας είναι πολύ δύσκολο να εκφραστούν με συγκεκριμένες, μετρήσιμες μονάδες. Οι περισσότερες προσπάθειες της συμβουλευτικής σχέσης αποβλέπουν στην επίτευξη κάποιων αλλαγών στην προσωπικότητα του ατόμου ή έστω στη συμπεριφορά του και αυτές οι αλλαγές σε κάποια έκταση εκδηλώνονται άμεσα και άλλες έμμεσα. Μπορεί, επίσης, να φανούν βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα.
- vi. Τέλος, δεν υπάρχουν εργαλεία που να μετρούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης των Καθηγητών ΣΕΑ και δε γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά των ατόμων συμβάλλουν στην επιτυχία της προσπάθειας. Παράλληλα με αυτό, στην προσπάθεια βοήθειας των μαθητών συμβάλλουν πολλοί άλλοι φορείς εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.

Συνεπώς, οι οποιεσδήποτε επιλογές επαγγελματικής ανάπτυξης είναι δύσκολο να αξιολογηθούν στη συνέχεια και να φανεί η ορθότητά τους ή η έκταση της προόδου του Καθηγητή ΣΕΑ, μέσα από τα αποτελέσματά του. Κριτήρια, που κατά καιρούς σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2004), έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση είναι μεταξύ άλλων: οι ίδιοι οι σκοποί της προσπάθειας, τα αποτελέσματά της, οι διαδικασίες της, η αποτελεσματικότητά της, η υποδομή (μέσα, υλικά, όργανα), η επάρκεια και ποιότητα του προσωπικού, η τήρηση του κώδικα δεοντολογίας, η καταλληλότητα ειδικεύσεώς του, το κόστος και γενικά οι δαπάνες.

Με αυτούς τους περιορισμούς υπόψη η παρούσα έρευνα θα διερευνήσει μόνο τις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ για επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται. Πηγή αυτών των πληροφοριών θα είναι οι ίδιοι οι Καθηγητές ΣΕΑ. Όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη θα ερευνηθούν οι ανάγκες ανάπτυξης

γνώσεων σε θέματα συμβουλευτικής, διδασκαλίας, επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και οι ανάγκες αυτογνωσίας που έχουν να κάνουν με την προσωπική εξέλιξη του Καθηγητή ΣΕΑ. Ο τρίτος παράγοντας σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη που θα ερευνηθεί αφορά στην προσαρμογή στο περιβάλλον. Είναι σημαντικό ο εργοδότης, ο οποίος αναγνωρίζει τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης να προσφέρει και τον ανάλογο χρόνο για την υλοποίησή της (Brown, 2002), κυρίως σε ένα επάγγελμα που ασχολείται με την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως είναι οι Καθηγητές ΣΕΑ (Bimrose, Barnes & Hughes, 2005).

Για τις ανάγκες της διαμορφωτικής αξιολόγησης θα επιχειρηθεί αυτοαξιολόγηση της προσέγγισης και των αποτελεσμάτων των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως και αποσαφήνιση των καθηκόντων αυτών. Θα ερευνηθούν στην παρούσα έρευνα οι τρόποι επίτευξης της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ο σκοπός της και οι πηγές έγκυρης και αξιόπιστης πληροφόρησης. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε το ερώτημα γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ. Παράγοντες που επιδρούν στη διαμορφωτική αξιολόγηση, όπως ο τρόπος σύζευξής της με την τελική αξιολόγηση δε θα ερευνηθούν στην παρούσα έρευνα παρόλο ότι υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι αυτή η σύνδεση είναι απαραίτητη (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006). Εν κατακλείδι, η έρευνα αυτή στόχο έχει να εμπλέξει τον Καθηγητή ΣΕΑ στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαμορφωτική αξιολόγησή του.

Περίληψη

Οι συνεχείς αλλαγές ανά το παγκόσμιο επιφέρουν αναπόφευκτα αλλαγές και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Οι καινούριες ειδικότητες εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν νέες ανάγκες. Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει μέσα από μια αξιολόγηση αναγκών τη ζητούμενη από την ειδικότητα των Καθηγητών ΣΕΑ διαμορφωτική αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη. Η ανάλυση των αναγκών αυτών και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα βοηθήσουν στη συμμετοχή των Καθηγητών ΣΕΑ στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στον τρόπο διαμορφωτικής αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη γνώσεων, την αυτογνωσία και την προσαρμογή στο περιβάλλον. Οι παράγοντες διαμορφωτικής αξιολόγησης που εξετάζονται είναι σχετικοί με τα ερωτήματα για ποιον, από ποιον, για ποιο σκοπό, με ποιο τρόπο και γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Εισαγωγή στην επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ

Η επαγγελματική ανάπτυξη αρχίζει από την παιδική ηλικία και συνεχίζεται μέχρι την αφυπηρέτηση (Μαυρογιώργος, 2005), απαντά στο ερώτημα «ποιος είναι ο άριστος εκπαιδευτικός» (Παπανασούμ, 2003) και είναι σύμφωνα με τους Butt, Leymond και Townsend, όπως αναφέρεται στους Fullan και Hargreaves (1995), μια πολύ προσωπική εμπειρία στην οποία ο κάθε εκπαιδευτικός καθορίζει τους τομείς στους οποίους θέλει να επεκτείνει την αντίληψη και τις ικανότητές του. Η επαγγελματική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συμβουλευτικής πρακτικής (Cinamon & Hellman, 2004), όμως δεν έχει επεκταθεί σε ικανοποιητικό βαθμό (Sexton, 1998) και η έρευνα έχει μέχρι σήμερα επικεντρωθεί στους φοιτητές και όχι στους Συμβούλους οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία (Bruss & Korala, 1993· Kreiser, Ham, Wiggers, & Feldstein, 1991· Reising & Daniels, 1983· Swanson, 1992).

Όπως οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο, οι Καθηγητές ΣΕΑ παρίστανται απλά σε ασύνδετες μεταξύ τους συμβουλευτικές συναντήσεις, χωρίς συνέχεια, προγραμματισμό και στόχους (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997). Σε άλλες χώρες η πρακτική της εποπτείας αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ, λειτουργεί για πάνω από μια δεκαετία (American School Counselor Association, 2003· Luke & Bernard, 2006), όμως στην Κύπρο δεν έχει κατατεθεί οποιαδήποτε στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης, διοικητικής ή κλινικής (Herlihy, Gray, & McCollum, 2002), η οποία να καλύπτει τους κύριους τομείς εργασίας αυτής της ομάδας των επαγγελματιών. Η απουσία αυτής της στρατηγικής ενισχύεται από τις θέσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, το οποίο το 2000 στη Λισσαβόνα έθεσε ως κύριο στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών (Europa, 2000). Αυτό το κενό στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών επισημαίνεται και από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), όπου αναφέρει σοβαρές αδυναμίες στην επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών.

Για να είναι αποτελεσματική η πρακτική της επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτοί που την προσφέρουν πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι (Herlihy et al., 2002· Nye, et al., 2004· Studer,

2005) και προετοιμασμένοι να την προσαρμόσουν στις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ, αλλά και οι εποπτευόμενοι να είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να επωφεληθούν από αυτή (Magnuson, Norem & Wilcoxon, 2002 Pearson, 2004). Δεν είναι τυχαίο που αρκετοί Καθηγητές ΣΕΑ έχουν δυστάμενες απόψεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τα ερωτήματα περιστρέφονται γύρω από τη διάρκεια των προγραμμάτων, των στόχων, της καταλληλότητας των εκπαιδευτών, του κόστους (Booth, Goodwin, Newnes & Dawson, 1997), αλλά και του τρόπου που θα γίνει η αξιολόγηση αυτών των αναγκών (Bor, Ebener-Landy, Gill & Brace, 2002).

Εισαγωγή στη διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ

Στη βιβλιογραφία ο όρος «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό, καθώς και για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη βελτίωσή τους (Πασιαρδής, 2007β). Με την αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως και με όλους τους εκπαιδευτικούς, η εκπαιδευτική ηγεσία συγκεντρώνει τις απαιτούμενες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού και στη λήψη μέτρων για βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πασιαρδής, 1996).

Συνεπώς, ο σκοπός της αξιολόγησης είναι διπλός: από τη μια είναι η βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, μέσα από την κατανόηση των δυνατοτήτων και την απομόνωση των αδυναμιών (Brookfield, 1995), και από την άλλη η πρόσβαση και αναγνώριση των επιτευγμάτων ή η βράβευση αυτών καθώς και η λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το επαγγελματικό μέλλον του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Σκοπός της αξιολόγησης καθίσταται η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 2007β). Ανώτερη επιδίωξη είναι η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, η επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και η ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία (Πασιαρδής, 1996). Με αυτά ως γνώμονα η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sergiovanni & Starratt, 2002). Χωρίς όμως τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, είναι αδύνατη (Fullan, 1991) και είναι γι' αυτό που θεωρείται απαραίτητη η συμβολή τους στην αξιολόγηση.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, ανά το παγκόσμιο, υιοθετούν τις δύο μορφές αξιολόγησης του Bloom (1956) για βελτίωση των αποτελεσμάτων, τη διαμορφωτική και την τελική. Οι δύο βασικές μορφές της αξιολόγησης, η διαμορφωτική/αναπτυξιακή και η συγκριτική/τελική είναι δύο διαφορετικές αξιολογήσεις. Η διαμορφωτική αναλύει δυνατότητες και αδυναμίες για βελτίωσή τους (Goddard & Emerson, 1992), δημιουργεί συνήθειες, οριοθετεί την επαγγελματική ανάπτυξη, ανατροφοδοτεί και επισημαίνει περασμένα επιτεύγματα, ενώ η τελική καταγράφει τα επιτεύγματα και τις συνήθειες, παρουσιάζει τα αποτελέσματα και τα στοιχειοθετεί (Brookfield, 1995).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ή και της σχολικής μονάδας και μπορεί να συνδεθεί με την έρευνα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αυτή η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική γιατί διαπιστώνει προβλήματα και αδυναμίες και δίνει την ευκαιρία για διορθωτικές κινήσεις, για βοήθεια στον εκπαιδευτικό και ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοεικόνας του (Tschanen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Αυτή η αξιολόγηση δεν είναι απειλητική προς τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό αλλά υποβοηθητική, συνεργατική και αναπτυξιακή στη φύση της (Harris, 1986· Πασιαρδής, 1996· Sergiovanni & Starratt, 2002· Φλουρής, 1995). Βασίζεται πάνω σε πληροφορίες οι οποίες συλλέγονται κατά τη διαδικασία της μάθησης. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση κάνουμε πάντα διαγνωστική ή διαμορφωτική εργασία. Όπως αναφέρουν οι Kyriakides (2004) και Πασιαρδής (1994), με την ανάπτυξη συστημάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορούν να προκύπτουν συγκεκριμένες εισηγήσεις για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και μπορεί να αποτελεί έναυσμα για τη διεξαγωγή κατάλληλων ερευνών δράσης, να εντοπίζονται τα σημεία τα οποία χρήζουν βελτίωσης και να αναπτύσσονται τα σωστά προγράμματα επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η διαμορφωτική αξιολόγηση εισάγει την κατάλληλη επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ικανοποιεί τις ατομικές τους ανάγκες καθώς επίσης και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος (Μιχαήλ κ.ά., 2003).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η επαγγελματική ανάπτυξη σύμφωνα με τους Fullan και Hargreaves (1995), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, μπορεί να παρέχει ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, μπορεί να σημαίνει ευκαιρίες ανάπτυξης των προσωπικών αρετών, της

Διάγραμμα 1. Η επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ



αφοσίωσης και της αυτογνωσίας, μπορεί να σημαίνει τη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος το οποίο να υποστηρίζει αντί να περιορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαρκή βελτίωση. Οι τρόποι προσέγγισης της εξέλιξης των Καθηγητών ΣΕΑ απορρέουν από τους στόχους της ΥΣΕΑ, οι οποίοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τους στόχους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Σύμφωνα με το οργανόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, η ΥΣΕΑ υπάγεται στη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτοί οι τρόποι προσέγγισης, οι οποίοι βασίζονται στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ευνοούνται από τη διοίκηση γιατί έχουν σαφείς στόχους (Fullan & Hargreaves, 1995), και υλοποιούνται εύκολα. Είναι όμως ικανοποιητικοί; Σύμφωνα με τον Hunt, όπως αναφέρεται στο Hargreaves (1995), οι τρόποι προσέγγισης που βασίζονται στις γνώσεις και στις δεξιότητες επιβάλλονται συνήθως από πάνω – ειδικούς που δεν έχουν σχέση με το σχολείο – προς τα κάτω. Αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως άνθρωπο, ο οποίος δεν μπορεί να εξελιχθεί από μόνος του (Clark, 1995). Συνεπώς, η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι σημαντική συνιστώσα της διαδικασίας εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Robbins, 1993), δεν πρέπει όμως να επιβάλλεται, να καταναλώνει μεγάλο μέρος του χρόνου, της ενέργειας και των πόρων στο συνολικό πλαίσιο της προσπάθειας για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Μια άλλη πλευρά της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η διαδικασία προσωπικής εξέλιξης. Η ικανότητα ανάπτυξης ανθρώπινων σχέσεων και συνεργασίας συμβάλλουν στην ανάπτυξη συναδελφικότητας (Fullan, 1991). Τα κίνητρα που δίνονται για ενθάρρυνση αυτής της ανάπτυξης και η στάση μας απέναντι στην αλλαγή είναι ζητήματα προσωπικά και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζονται. Η από κοινού λήψη αποφάσεων απελευθερώνει τους εκπαιδευτικούς (Jackson, 1995), βοηθώντας τους να γίνουν αυτόνομοι

επαγγελματίες. Ο Clark (1995), διατυπώνει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν οι ίδιοι την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ως κοινότητες σκεπτόμενων και ευαισθητοποιημένων λειτουργών, θέτοντας παράλληλα επτά αρχές για την αυτοσχέδια επαγγελματική τους ανάπτυξη:

1. τεκμηρίωση των πεποιθήσεών μας
2. ενίσχυση των δυνάμεων αντί για κάλυψη των αδυναμιών
3. κατάστρωση πενταετούς σχεδίου
4. συνειδητή μάθηση
5. αναγνώριση της ανάγκης για βοήθεια και συμπαράσταση
6. επιλογή της ποιότητας στην ανάπτυξη και τέλος
7. δημοσιοποίηση των επιτυχιών μας.

Στην προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των Καθηγητών ΣΕΑ δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα πράγματα θα μάθουν ο ένας από τον άλλο αν εργάζονται σε διαρκή απομόνωση (Fullan & Hargreaves, 1995), κυρίως οι Καθηγητές ΣΕΑ οι οποίοι είναι οι μοναδικοί της ειδικότητάς τους στο σχολείο (Λεβέντης, 2004). Η πορεία και η επιτυχία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο αυτή εκτυλίσσεται. Επομένως, η κατανόηση και η παρακολούθηση του παράγοντα περιβάλλον στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι θέμα άμεσης προτεραιότητας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τη διοίκηση και τους ερευνητές. Παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν ή να παρεμποδίσουν τις πρωτοβουλίες για αυτή την ανάπτυξη είναι ο χρόνος ή η έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό, για δραστηριότητες κ.ά., οι ανεπαρκείς ή μειωμένοι πόροι, η κακή χρήση των πόρων, οι αποφάσεις της ηγεσίας, ο συγκεντρωτισμός, η τυποποίηση των προγραμμάτων και οι εξετάσεις και τα συστήματα λογοδοσίας (Apple & Jungck, 1995).

Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να δημιουργήσουν ενδυναμωμένους επαγγελματίες, αλλά και αποξενωμένους εκτελεστές σχεδίων που άλλοι έχουν ετοιμάσει. Το ζητούμενο σύμφωνα με τον Hargreaves (1995), είναι η ανάπτυξη νοοτροπίας συνεργασίας στο σχολείο, νοοτροπίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί, σε μόνιμη βάση να βοηθούν ο ένας τον άλλο, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Στα πλαίσια αυτά, οι Καθηγητές ΣΕΑ εξελίσσονται επαγγελματικά αναπτύσσοντας παράλληλα και τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία, όπως το προσωπικό του σχολείου, τους γονείς και τους μαθητές, μέσα από ενδοσχολικές επιμορφώσεις και μέσα από διαλέξεις (Bor et al., 2002).

Για την επίτευξη των πιο πάνω στόχων στην εκπαίδευση χρειάζεται αναπροσαρμογή των προτεραιοτήτων και έκφρασής τους με τρόπο που να δίνεται περιεχόμενο και αξιοπιστία στη χρήση τους, ως βάση, για πρακτική χάραξη πολιτικής. Πρέπει, επίσης, να υπάρξει σύνδεσή τους με τους οικονομικούς πόρους που παρέχονται για τη στήριξή τους. Επομένως, η διαμορφωτική αξιολόγηση για να αναπτυχθεί πρέπει να σταματήσει να επικυριαρχεί ο αξιολογικός της ρόλος πάνω στο συμβουλευτικό (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997). Μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της αξιολόγησης σε συνδυασμό με τον παράγοντα χρόνο θα διασφαλιστεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση θα προσφέρεται με έγκυρο τρόπο, αξιόπιστο και μέσα από πολλαπλές πηγές (Πασιαρδής, 2007β). Η αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση των διαδικασιών ή και των αποτελεσμάτων, με ή χωρίς σύνδεση με εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα, η οποία θα προσφέρεται ατομικά ή ομαδικά στον Καθηγητή ΣΕΑ πρέπει να επαναπροσδιοριστεί από τον ίδιο (Fullan & Hargreaves, 1991). Πρέπει, επίσης, να ληφθούν υπόψη σε αυτή την προσπάθεια αλλαγής, τα αρχικά εφόδια και προσόντα εισδοχής, ο επαγγελματικός κύκλος ζωής του εκπαιδευτικού, τα ενδιαφέροντα και η φιλοσοφική θεώρηση της προσφοράς συμβουλευτικών υπηρεσιών από τον κάθε ένα ξεχωριστά. Με αυτό τον τρόπο η αφοσίωση και η παρώθηση των Καθηγητών ΣΕΑ στο σχολείο όπου υπηρετούν θα αυξηθεί. Παράλληλα, θα ενισχύσει τη θέση που κατέχει η αξιολόγηση στην επαγγελματική τους ζωή (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2007· Fullan, 1991).

Ο σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η διάγνωση και βελτίωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων των Καθηγητών ΣΕΑ και η παρώθησή τους μέσα από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα να συνεχίσουν να βελτιώνονται (Brookfield, 1995· Sergioanni & Starratt, 2002). Η βελτίωση αυτή, κάτω από κάποιες προϋποθέσεις, μπορεί να γνωστοποιείται στους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006). Ο αναπτυξιακός χαρακτήρας της αξιολόγησης αυτής (Πασιαρδής, 2007β) συμπίπτει με τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της επιστήμης της συμβουλευτικής (Αντωνίου, 1999· Δημητρόπουλος, 2005· Λεβέντης, 2004), έτσι ο σκοπός της προσφοράς βοήθειας για απόκτηση αυτογνωσίας των μαθητών περνά μέσα από την ίδια την αυτογνωσία των Καθηγητών ΣΕΑ (Αντωνίου, 1999· Bor et al., 2002). Η προσφορά πληροφόρησης για θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού είναι αδύνατη αν δεν υπάρχει συνεχής πληροφόρηση των Καθηγητών ΣΕΑ, για τα νέα προγράμματα σπουδών και τα νέα επαγγέλματα (Λεβέντης, 2004). Η βελτίωση, επίσης, του εργασιακού περιβάλλοντος των Καθηγητών ΣΕΑ καθιστά δυνατή τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης και των συνθηκών ανάπτυξης αυτοεπίγνωσης των μαθητών.

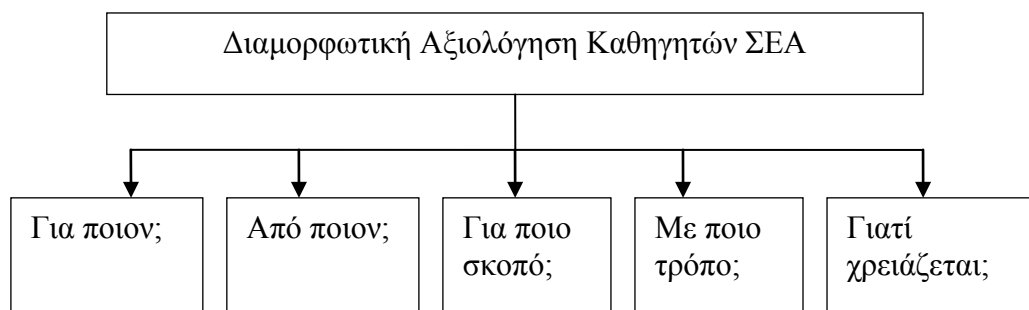
Ο τρόπος προσφοράς αυτής της διαμορφωτικής αξιολόγησης διαφέρει με βάση τους παράγοντες: θέση εργασίας, κύκλος ζωής των εκπαιδευτικών, θεωρητικό υπόβαθρο, προσωπική θεώρηση για το τι είναι αποτελεσματικός σύμβουλος (Δημητρόπουλος, 2005). Ένας τρόπος άντλησης πληροφοριών είναι μέσα από την ανάλυση του αρχειακού υλικού και του φακέλου επιτευγμάτων (Κυριακίδης, 2001), του Καθηγητή ΣΕΑ. Ένας άλλος τρόπος είναι μέσα από δομημένες συνεντεύξεις πάνω σε συγκεκριμένους τομείς ή με ανάπτυξη, βάσει σχεδίου, κλινικής εποπτείας από άτομα προσοντούχα και έτοιμα να την προσφέρουν (Bernard & Goodyear, 1998). Στα γυμνάσια η διδασκαλία του μαθήματος της επαγγελματικής αγωγής μπορεί να αξιολογηθεί με παρατηρήσεις στην τάξη και με τη χρήση αξιόπιστων εργαλείων (Αντωνίου, 2008· Harris & Hill, 1982· Πασιαρδής, 1996). Αυτό μπορεί να γίνει αφού πρώτα αποσαφηνιστούν οι στόχοι και οι επιδιώξεις του μαθήματος. Τα ερωτηματολόγια, υπό μορφή εντύπων αξιολόγησης, μπορούν να συμβάλουν στον τρόπο αξιολόγησης και σύγκρισης των δυνατοτήτων των Καθηγητών ΣΕΑ – εργαλεία δειγματοληπτικού ελέγχου του χρόνου ή των γεγονότων, αφηγηματικές καταγραφές, μονοδιάστατες ή πολυδιάστατες κλίμακες – και να καταστούν εξαιρετικά εργαλεία ανάπτυξης (Borich, 2003· Πασιαρδής, 2007β· Van de Grift, 2007). Για να επιτευχθούν όλα τα πιο πάνω θα πρέπει, επίσης, να συμφωνηθεί ποιος θεωρείται αποτελεσματικός Καθηγητής ΣΕΑ (Borich, 2003· Scheerens & Bosker, 1997), και να κοινοποιηθούν σε όλους τους εμπλεκόμενους τα μετρήσιμα, αξιολογήσιμα κριτήρια-επίπεδα ανάπτυξης (Κουτσελίνη, 2001).

Η αξιολόγηση αυτή χρειάζεται για να ικανοποιήσουμε νομοθετικές ρυθμίσεις, αλλά και για να λογοδοτήσουμε στην κοινωνία που μας στηρίζει (Webb & Norton, 1999). Χρειάζεται, για να συμπορευτούμε με την κοινωνία, να βρούμε κοινό έδαφος, κοινές αξίες και να συμβάλουμε στη βελτίωση των αποτελεσμάτων (Sergiovanni & Starratt, 2002), επεκτείνοντας τις δυνατότητες των μαθητών, αυξάνοντας και βελτιώνοντας τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους.

Η συμπληρωματική σχέση διαμορφωτικής αξιολόγησης του Καθηγητή ΣΕΑ, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωσή του και της ζητούμενης από αυτόν επαγγελματικής ανάπτυξης, βοηθά στην αναβάθμιση του ιδίου και των υπηρεσιών που προσφέρει στα σχολεία και τους μαθητές του. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2007β), η ανάπτυξη προσωπικού και η αξιολόγηση θεωρούνται ως αδιαχώριστες διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να

αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο αυτό ως αυτοδιοικούμενοι και αυτοκατευθυνόμενοι επαγγελματίες.

Διάγραμμα 2. Ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης Καθηγητών ΣΕΑ



Συνεπώς, στη διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 2, πρέπει να δίνονται απαντήσεις στα πέντε ερωτήματα, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος κάθε αξιολόγησης (Πασιαρδής, 2007β).

Εννοιολογικοί ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η ανάλυση αναγκών μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να αναγνωρίσουμε τις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ, να παρέχουμε πληροφορίες για την κάλυψη των αναγκών στο χώρο της εργασίας, να προσδιορίσουμε πού υπάρχουν ελλείψεις προκειμένου να αναδειχθούν και να αναγνωρίσουμε περιοχές δαπανών και εκπαιδευτικής ανάπτυξης (Cohen et al., 2008). Πολλά εξαρτώνται από τον ορισμό των αναγκών που υιοθετείται γιατί μια ανάγκη μπορεί να οριστεί με πολλούς τρόπους. Μπορεί να οριστεί ως μία αναντιστοιχία ή υστέρηση στις επιδόσεις, ως επιθυμίες και προτιμήσεις, ως προβλεπόμενες απαιτήσεις για το μέλλον και ως προβλεπόμενα μελλοντικά προβλήματα (Scriven & Roth, 1978· Lund & McGechan, 1981· Rossi & Freeman, 1993· Suarez, 1994). Για τους σκοπούς της έρευνας αυτής ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ θα οριστούν οι ελλείψεις στα στοιχειώδη, τα απολύτως απαραίτητα εφόδια που χρειάζονται για να πετύχουν στο έργο τους.

Η συμβουλευτική ορίζεται ως μια σχέση αλληλεπίδρασης μέσα από την οποία ο συμβουλευόμενος, αφού νιώσει την ασφάλεια και αποδοχή του συμβούλου, αφήνει τις εμπειρίες του να βγουν στην επιφάνεια (Αντωνίου, 1999). Συμβουλευτική είναι η επιστημονική βοήθεια και στήριξη που δίνεται στα άτομα, με βάση συγκεκριμένη

μεθοδολογία, έτσι ώστε να προσδιορίζουν και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς και επαγγελματικούς τους στόχους. Η καθοδήγηση σταδιοδρομίας ή καριέρας προσδιορίζεται όπως αναφέρεται από τον πρωτεργάτη αυτής της επιστήμης, ως η διαδικασία παροχής συμβουλών για τον προσανατολισμό καριέρας ενός ατόμου (Parson, 1909). Η συμβουλευτική, είναι σύμφωνα με τους Bor et al. (2002), η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου, συμβουλευόμενου, μέσα από την οποία ο συμβουλευόμενος επαναπροσδιορίζει το πρόβλημα και το επανατοποθετεί με τρόπο που να δίνονται λύσεις και νόημα στο πρόβλημα.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας ή καριέρας είναι ταυτόσημες έννοιες και ορίζονται ως το σύνολο της επαγγελματικής και εργασιακής διαδρομής και της ιεραρχικής ανέλιξης ενός ατόμου (Κατσανέβας, 2004). Διεθνώς, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας δίνει έμφαση στη διαδικασία με την οποία ένα νεαρό άτομο αποκτά αυτογνωσία και επιλέγει το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα που θα ασκήσει, μέσα από συζήτηση και συμβουλευτική ανταλλαγή σκέψεων και απόψεων με το σύμβουλο καριέρας. Όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης (2002), η συμβουλευτική καριέρας στηρίζεται στην ανάπτυξη ατομικής αυτογνωσίας, στη διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών που υπάρχουν και στην ορθολογιστική επιλογή των κατάλληλων επαγγελμάτων. Η συμβουλευτική στα σχολεία είναι μέρος του οργανισμού που λέγεται σχολείο και τα προβλήματα επιλύονται με τη συνεργασία της οικογένειας, φίλων, συνομηλίκων και καθηγητών με τους Καθηγητές ΣΕΑ (Bor et al., 2002).

Όταν αναφερόμαστε σε Καθηγητές ΣΕΑ, σύμφωνα με τους Λεβέντη (2004) και Παύλου (2004), εννοούμε τους καθηγητές της ειδικότητας αυτής οι οποίοι διορίζονται στα σχολεία δευτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και έχουν, πέραν των διδακτικών καθηκόντων που έχουν άλλοι καθηγητές, την ευθύνη της διεξαγωγής ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων με μαθητές, με σκοπό τη βοήθειά τους να επισημάνουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να συνειδητοποιήσουν τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες τους, να αποκτήσουν όλες τις απαραίτητες αντικειμενικές πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς κλάδους και να πάρουν ελεύθερα αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους. Έχουν, επίσης, υποχρέωση να διεξάγουν ατομικές και ομαδικές συμβουλευτικές συνεντεύξεις με μαθητές και αποφοίτους με σκοπό να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν προσωπικά τους προβλήματα μη ψυχοπαθολογικής φύσης. Αναλαμβάνουν, επίσης, διδακτικά καθήκοντα του μαθήματος της Επαγγελματικής

Αγωγής. Απαιτείται από αυτούς να έχουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην καθοδήγηση ή/και τη συμβουλευτική ή/και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων (Bath, 1990· Blackburn & Moisan, 1987· Burgess, 1993· Γιαννακάκη, 1997· Fullan & Connelly, 1990). Αυτά τα προγράμματα έχουν ως σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων, της αυτογνωσίας και των προσωπικών ενδιαφερόντων σε συνάρτηση πάντοτε με το περιβάλλον εργασίας των Καθηγητών ΣΕΑ (Fullan & Hargreaves, 1991· 1992· Wideen & Grimmitt, 1995· Wilson, 1989).

Επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ

Η επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ μπορεί να στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη αυτογνωσίας και στην προσαρμογή στο περιβάλλον όπου εργάζονται (Fullan & Hargreaves, 1992). Για την επίτευξη του στόχου αυτού φορέας της αλλαγής για ικανοποίηση και εκπλήρωση αυτής της αναπτυξιακής ανάγκης μπορεί να είναι σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), η καθοδήγηση και η συμβουλευτική, η μεθοδική μελέτη, η αυτοανάπτυξη, η οργάνωση εκδηλώσεων, η αλλαγή αρμοδιοτήτων, η παρακολούθηση συναντήσεων, η σύνταξη μιας ερευνητικής αναφοράς και οι επισκέψεις. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν οι Nias, Southworth και Yeomans (1989), επιθυμούν τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και την ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ τους σε ποσοστά που κυμαίνονται στο 65% με 85%. Συνεπώς, στην προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε ποιες είναι οι ανάγκες τους (Campbell, 2000). Θα πρέπει επίσης να υιοθετήσουμε αποτελεσματικές για τους Καθηγητές ΣΕΑ μεθόδους ανάπτυξης (Goodyear & Nelson, 1997). Τέλος, χρειάζεται σύμφωνα με τον Fullan (1991), να θέσουμε ως στόχο να βελτιώσουμε τον άνθρωπο ο οποίος είναι Καθηγητής ΣΕΑ. Με αυτό ως γνώμονα θα πρέπει να μάθουμε πώς οι άνθρωποι αλλάζουν και πώς βελτιώνονται ποιοτικά.

Ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων

Κλινική εποπτεία

Στην προσπάθεια ποιοτικής βελτίωσης εντάσσεται η ιδέα της κλινικής επιθεώρησης, όπου επιδιώκεται αντικειμενική διάγνωση η οποία λειτουργεί ως ανατροφοδότηση για το

ανάλογο θεραπευτικό πρόγραμμα και πρόθεση έχει να αναζητήσει αποδοτικότερους τρόπους εργασίας μέσα από τον πειραματισμό (Θεοφιλίδης, 2002). Η κλινική εποπτεία χρησιμοποιείται σε όλα τα επαγγέλματα που βοηθούν τον άνθρωπο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων (Corey, Haynes & Moulton, 2003). Είναι μια μοναδική επαγγελματική σχέση μεταξύ επόπτη και εποπτευόμενου και του πελάτη που υπηρετούν. Αυτή η σχέση αλλάζει με το χρόνο και την εμπειρία, όσο αναπτύσσονται οι δεξιότητες συμβουλευτικής, μειώνεται και η καθοδήγηση (Corey et al., 2003).

Οι στόχοι της κλινικής εποπτείας των Καθηγητών ΣΕΑ είναι η διδασκαλία του εποπτευόμενου και η προστασία του πελάτη που συνήθως είναι ο μαθητής. Παράλληλα, στόχο έχει την ενίσχυση, ανάπτυξη και οριοθέτηση της πρακτικής του Καθηγητή ΣΕΑ (Bernard & Goodyear, 1998· Bradley & Ladany, 2001· Campbell, 2000· Holloway, 1999· Kadushin, 1992· Kaiser, 1997). Κατά τη διάρκεια της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εποπτευόμενου Καθηγητή ΣΕΑ επιτυγχάνονται η αύξηση γνώσεων – θεωρίες, μέθοδοι και πρακτικές – σε θέματα συμβουλευτικής, η κατανόηση διαγνώσεων και θεραπευτικών μεθόδων, οι προσωπικοί περιορισμοί, η απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της αυθεντικότητας, όπως και η καθιέρωση του προσωπικού στιλ συμβουλευτικής (Corey et al., 2003).

Η κλινική εποπτεία προσφέρεται από προσοντούχο και εξειδικευμένο προσωπικό (Borders & Usher, 1992 Dollarhide & Miller, 2006 Herlihy et al., 2002 Studer, 2005), στους Καθηγητές ΣΕΑ για σκοπούς βελτίωσης (Fullan & Hargreaves, 1991), ανάδειξης των δυνατοτήτων και γνώση των ευαίσθητων περιοχών του καθενός, όπου η παροχή βοήθειας είναι αδύνατη (Bor et al., 2002· Luke & Bernard, 2006). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι σε έρευνες που έγιναν λόγω της άγνοιας για τη χρησιμότητα και τα πολλά οφέλη της επαγγελματικής εποπτείας των Καθηγητών ΣΕΑ, ποσοστά μεταξύ του 21% και 37% δεν έδειξαν καθόλου ενδιαφέρον για συμμετοχή ή εκπαίδευση (Borders & Usher, 1992 Dollarhide & Miller, 2006), και δεν ήταν έτοιμοι και πρόθυμοι να ωφεληθούν από αυτή (Magnuson, Norem & Wilcoxon, 2002· Pearson, 2004). Οι Dollarhide και Miller (2006), πιστεύουν ότι μόλις οι Καθηγητές ΣΕΑ εμπλακούν στη διαδικασία κλινικής εποπτείας, θα μάθουν να αναπτύσσουν στρατηγικές χειρισμού των πολλών απαιτήσεων που έχουν από αυτούς, όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς. Στην έρευνά τους οι Page, Pierzak και Sutton (2001), αναφέρουν πως το ένα τρίτο των Καθηγητών ΣΕΑ δεν είχαν ποτέ κλινική εποπτεία. Αναφέρουν, επίσης, ότι 13% των Καθηγητών ΣΕΑ

συμμετείχαν σε ατομική κλινική εποπτεία και μόνο 10% σε ομαδική. Μεγάλο εμπόδιο ήταν και η έλλειψη προσοντούχων για να προσφέρουν την κλινική εποπτεία (American Counseling Association, 1995).

Διοικητική εποπτεία

Σύμφωνα με τους Remley και Herlihy (2001), ο σκοπός της διοικητικής εποπτείας είναι διαφορετικός από αυτόν της κλινικής εποπτείας. Η διοικητική εποπτεία επικεντρώνεται σε θέματα που άπτονται των ρόλων των Καθηγητών ΣΕΑ (Δημητρόπουλος, 2005), και των ευθυνών τους εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού όπου εργάζονται, όπως και τις υποχρεώσεις που έχουν για θέματα συνέπειας στην ώρα εργασίας, καταχώρηση αρχείου (Bradley & Kottler, 2001· Λεβέντης, 2004). Οι υποχρεώσεις επεκτείνονται και σε δεξιότητες που μπορεί με βάση τα προσόντα να έχουν ή να μην έχουν – κλινικές δεξιότητες, νομικές και ηθικές γνώσεις – αλλά και τη γνώση των συνεπειών, των ενεργειών ή μη ενεργειών τους. Η απομόνωσή τους στο γραφείο, τα έμμεσα διοικητικά καθήκοντα και οι πολλαπλές υποχρεώσεις που έχουν έναντι των μαθητών τους πολλές φορές οδηγούν στην υπερκόπωση και το επαγγελματικό άγχος (Herlihy et al., 2002).

Τα καθήκοντα των Καθηγητών ΣΕΑ, σύμφωνα με τον Παύλου (2004), προνοούν απασχόληση σε όλη τη διάρκεια των ωρών λειτουργίας του σχολείου ή όταν ο Καθηγητής ΣΕΑ υπηρετεί στα Κεντρικά ή Επαρχιακά Γραφεία της ΥΣΕΑ, απασχολείται σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από ειδικούς κανονισμούς, οι οποίοι καθορίζονται από τους ισχύοντες Κανονισμούς Λειτουργίας Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου. Τα καθήκοντα των Καθηγητών ΣΕΑ και οι βασικές αρχές που διέπουν την άσκησή τους καθορίζονται με σχετική πάγια εγκύκλιο (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007α), η οποία αποστέλλεται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Με βάση αυτές τις οδηγίες ασκείται η συμβουλευτική στα σχολεία. Στα γυμνάσια, σύμφωνα με τις ίδιες οδηγίες και με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, διδάσκεται επίσης το μάθημα της επαγγελματικής και κοινωνικής αγωγής. Υπάρχει, επίσης, η υποχρέωση τήρησης αρχείου, βιβλιοθήκης με ανανέωση των πληροφοριών (Λεβέντης, 2004). Οι Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι υπάγονται στη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης είναι διοικητικά υπόλογοι στο σχολείο και συντονίζονται κεντρικά από την ΥΣΕΑ (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007α). Ο σχεδιασμός και η φύση των παρεμβάσεων του Καθηγητή ΣΕΑ – με ποια προβλήματα θα ασχοληθεί και σε ποιο βαθμό – καθορίζονται κεντρικά και με βάση τους στόχους του

Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Αυτό, σε αντίθεση, με την πρακτική άλλων χωρών όπου συνάπτεται συμβόλαιο μεταξύ Καθηγητή ΣΕΑ και διεύθυνσης του σχολείου (Εκθεση Προγράμματος Επιμόρφωσης Συμβούλων Καθηγητών, 2006). Το άτυπο αυτό συμβόλαιο αποτελεί συμφωνία μεταξύ του Καθηγητή ΣΕΑ και του σχολείου και στοχοθετεί – οριοθετεί τις ενέργειες του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Πολλές φορές οι πιο πάνω υποχρεώσεις, σύμφωνα με τους Crutchfield και Borders (1997), λειτουργούν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα και αξιοπιστία των υπηρεσιών που προσφέρουν στα σχολεία και οδηγούν σε αρκετές περιπτώσεις σε νομικά και ηθικά προβλήματα (American Counseling Association, 1995). Αυτό γιατί είναι γραφειοκρατικά, περιοριστικά ως προς τα όρια ανάληψης πρωτοβουλιών και χειρισμού των περιστατικών. Παράλληλα είναι αυστηρά καθοδηγούμενα από την κεντρική αρμόδια αρχή (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007α). Τα άτομα σύμφωνα με την έρευνα των Page et al. (2001), τα οποία διενεργούν τη διοικητική εποπτεία είναι συχνότερα ο διευθυντής του σχολείου (50%), ο προϊστάμενος της υπηρεσίας (13%) και ο βοηθός διευθυντής (10%).

Σεμιναριακή επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας, συμβουλευτικής και επαγγελματικής αγωγής

Ο προφανέστερος τρόπος ανάπτυξης, τα σεμινάρια, είναι η τελευταία λύση στην οποία πρέπει να καταφεύγουμε (Everard & Morris, 1999). Οι Καθηγητές ΣΕΑ πέραν της ενδοϋπηρεσιακής ή προϋπηρεσιακής τους επιμόρφωσης παρίστανται σε σεμινάρια τα οποία τους πληροφορούν για σπουδές στην Κύπρο, Ελλάδα, Αγγλία, Αμερική και αλλού. Συμμετέχουν, επίσης, σε ημερίδες και σεμινάρια για θέματα συμβουλευτικής, ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τα οποία κατά ένα μεγάλο μέρος είναι υποχρεωτικά και έχουν τη μορφή διαλέξεων, σημειώσεων, ερωτήσεων και απαντήσεων (Cuban, 1984). Έχουν παράλληλα αναπτύξει μια πολύ πλούσια δράση μέσω του Συνδέσμου Καθηγητών ΣΕΑ, όπου επιμορφώνονται σε θέματα που τους αφορούν και αναπτύσσουν δράσεις και συνεργασίες με εμπλεκόμενους φορείς στην Κύπρο και το εξωτερικό (Εκθεση Προγράμματος Επιμόρφωσης Συμβούλων Καθηγητών, 2006). Η μη αναγνώριση των προσπαθειών αυτών είναι εμφανής, δεν έγινε καμία αξιολόγησή τους και καμία εξωτερική επιβράβευση δεν έρχεται να ενισχύσει τις προσπάθειες αυτές (Hoy & Miskel, 2005). Η απουσία κινήτρων σε συνδυασμό με την εθελοντική παρουσία, οδηγεί στη μειωμένη προσέλευση σε αυτού του τύπου την επιμόρφωση.

Ο Clark (1995), υποστηρίζει ότι η προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει όταν δεν είναι καταναγκαστική αλλά εθελοντική. Διαφωνίες υπάρχουν και ως προς τον τόπο διεξαγωγής αυτής της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Thiessen (1995), υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνεται στο σχολείο και όχι στις πανεπιστημιακές αίθουσες, ο Goodson (1995), τονίζει ότι το σχολείο και κυρίως η τάξη είναι ακατάλληλο σημείο αφετηρίας, αναφέροντας ότι σημείο αφετηρίας της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να είναι η ζωή του εκπαιδευτικού, ενώ ο Huberman (1992), έντεχνα ενώνει τις δύο απόψεις. Υποστηρίζει ότι με βάση τον κύκλο ζωής του κάθε εκπαιδευτικού διαφοροποιούνται οι αφετηρίες, οι προσεγγίσεις και η επαγγελματική ανάπτυξη την οποία υιοθετεί.

Ανάπτυξη μεντορικής σχέσης με άλλο Καθηγητή ΣΕΑ

Ένα επάγγελμα τόσο δύσκολο και πολύπλοκο όσο αυτό του εκπαιδευτικού καθιστά απαραίτητη τη λήψη βοήθειας, η οποία πρέπει να προσφέρεται σε όλους και όχι μόνο σε αυτούς που υστερούν. Είναι γι' αυτό το λόγο που η ιδέα της ανάπτυξης μεντορικής σχέσης με άλλους επαγγελματίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων και μείωση του άγχους της εργασίας έχει αυξητικές τάσεις τα τελευταία χρόνια (Fullan & Hargreaves, 2000). Ακόμη και οι πιο έμπειροι επαγγελματίες μπορούν να ωφεληθούν από τη μεντορική σχέση, τη στήριξη δηλαδή του μέντορα, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο για αυτούς (Henderson, 2001). Η καλή, όμως, μεντορική σχέση δεν μπορεί να επιτευχθεί εύκολα χωρίς κίνητρα και χωρίς ικανοποιητικό χρόνο (Fullan & Hargreaves, 2000· Little, 1990).

Η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης με άλλο Καθηγητή ΣΕΑ είναι δύσκολη, σε αντίθεση με άλλες ειδικότητες - επειδή είναι ο μοναδικός της ειδικότητάς του στο σχολείο (Λεβέντης, 2004). Θα πρέπει συνήθως να συνεργάζεται με άτομο εκτός σχολείου, ενώ ο παράγοντας χρόνος καθίσταται το μεγαλύτερο εμπόδιο (Henderson, 2001· Keys & Bemark, 1997). Είναι γι' αυτούς τους λόγους που σε αρκετές περιπτώσεις δε γίνονται αντιληπτά τα οφέλη από μια τέτοια σχέση (Borders & Usher, 1992· Dollarhide & Miller, 2006). Θετικό είναι όμως ότι η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης με άλλο Καθηγητή ΣΕΑ έχει και διδακτικές προεκτάσεις. Η ανάπτυξη αυτής της γνώσης και δεξιότητας μπορεί να εφαρμοστεί και με τους μαθητές. Είναι μια σημαντική πηγή στήριξης η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης μεταξύ

μαθητών και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την καθοδήγηση του Καθηγητή ΣΕΑ (Bor et al., 2002· Cowie & Sharp, 1996).

Η μεντορική σχέση πρέπει να είναι λιγότερο ιεραρχική, λιγότερο ατομικιστική, περισσότερο δεκτική και πιο συμπεριληπτική από ότι ήταν στο παρελθόν (Fullan & Hargreaves, 2000). Τα μεντορικά προγράμματα θα πρέπει πρώτα να λειτουργούν ως εργαλεία για αλλαγή της κουλτούρας στο σχολείο, δεύτερο θα πρέπει να συνδεθεί αυτή η δράση με τις υπόλοιπες αλλαγές στο σχολείο, καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των καθηγητών και τρίτο αυτοί που εμπλέκονται ως μέντορες των Καθηγητών ΣΕΑ, σε αυτή τη σχέση πρέπει να βλέπουν αυτή την ευκαιρία ως ευκαιρία για αλλαγή στο επάγγελμα (Fullan & Hargreaves, 1998).

Συμβουλευτικές συναντήσεις με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ

Η από κοινού εργασία μπορεί να βοηθήσει στο στοχασμό για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και των σκοπών που τη στηρίζουν (Fullan & Hargreaves, 1995). Με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2008γ), έχουν οριστεί συντονιστές Καθηγητών ΣΕΑ κατά επαρχία με στόχο, σε τακτές μηνιαίες και έκτακτες συναντήσεις, να ενημερώνονται για διάφορα θέματα, να ανταλλάσσουν απόψεις και να παρουσιάζουν οι ίδιοι τους προβληματισμούς τους. Ο Louden (1992), διευρύνει την αντίληψή μας γι' αυτού του είδους το στοχασμό και τη συνεργασία, αποκαλύπτοντας πολλά από τα πλεονεκτήματα που έχει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Όταν, αναφέρει ο ίδιος, αντιμετωπίζεται και παρουσιάζεται ως πορεία αυτογνωσίας, αυτή η συνεργασία εδραιώνεται στη ζωή και στην εργασία του εκπαιδευτικού.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στις συμβουλευτικές συναντήσεις έχουν θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσονται και εδραιώνονται φιλίες και παρέχεται κοινωνική και συναισθηματική στήριξη (Schwarzer & Greenglass, 1999). Σημαντικός περιορισμός αυτής της ανθρωπιστικής προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη όπως αναφέρεται από το Louden (1992), είναι το ενδεχόμενο να «κακομάθουν» οι εκπαιδευτικοί από αυτή τη συνεργασία. Επικριτικός αυτής της συνεργασίας παρουσιάζεται και ο Holmes (1992), ο οποίος αναφέρει ότι μεταμφιέζεται η επαγγελματική ανάπτυξη σε ψυχανάλυση. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι κατά πόσο οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ γι' αυτές τις συμβουλευτικές συναντήσεις είναι πιο κοντά στις ανάγκες των υπόλοιπων εκπαιδευτικών

– φιλολόγων, μαθηματικών - ή πιο κοντά στις ανάγκες των επαγγελματιών που ασχολούνται με τη συναισθηματική στήριξη ατόμων – ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί.

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Κύπρο σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Θεοφιλίδης, Κουτσελίνη, Μαρτίδου, Μιχαηλίδου & Μπουζάκης, 2008), κατά ένα ποσοστό της τάξης του 43% ενδιαφέρονται για θέματα εκπαιδευτικής ψυχολογίας και μέχρι 56% έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα παραβατικότητας και προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτό δείχνει τη μεγάλη ανάγκη όλων των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν, αλλά και να χειριστούν πέραν από μαθησιακά και συναισθηματικά, ψυχολογικά τους μαθητές τους. Στην ίδια έρευνα σε κλίμακα από ένα έως πέντε οι εκπαιδευτικοί προτιμούν πολύ ($M = 3,89$) την ανταλλαγή εμπειριών μέσα από τέτοιες συμβουλευτικές συναντήσεις.

Οι Καθηγητές ΣΕΑ από την άλλη, όπως αναφέρει ο Henderson (2001), κυρίως έχουν ανάγκη να συζητήσουν και να αναπτυχθούν σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών τους, θέματα ανάληψης ευθύνης των μαθητών για τις πράξεις τους, τρόπους βελτίωσης της αυτοεικόνας των μαθητών και πώς να χειρίζονται καλύτερα θέματα σχέσεων των μαθητών. Οι Keys και Bemak (1997), επεκτείνουν τα πιο πάνω και αναφέρουν ότι οι Καθηγητές ΣΕΑ όχι μόνο πρέπει να κάνουν αυτές τις συμβουλευτικές συναντήσεις με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ, αλλά να κάνουν συναντήσεις και με την κοινότητα, άλλους επαγγελματίες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) τα δικαστήρια και τις εκκλησίες. Αιτιολογούν αυτή την άποψη λέγοντας ότι με αυτό τον τρόπο ξεκαθαρίζεται ο ρόλος του Καθηγητή ΣΕΑ στους υπόλοιπους επαγγελματίες. Απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχία αυτών των συναντήσεων, όπως αναφέρουν οι Gray, Herlihy και McColum (2002), είναι αυτός που ηγείται των συναντήσεων να μην έχει άμεση εξουσία στον Καθηγητή ΣΕΑ, γιατί ο δεύτερος θα είναι σε μειονεκτική θέση και συνεπώς θα είναι δύσκολο να ξανοιχτεί και να βοηθηθεί από αυτή τη σχέση.

Προσέγγιση των διαφοροποιημένων κύκλων αξιολόγησης

Ο Huberman (1992), σε έρευνά του υποστηρίζει ότι τα ζητήματα του κύκλου της ζωής διαπλέκονται έντονα με τους τρόπους προσέγγισης τους οποίους υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Η προσωπική ανάπτυξη προχωρά μέσα από διάφορα στάδια σύμφωνα με τους Nias και Leithwood (1992), έχει σχέση με το επίπεδο προσωπικής ωριμότητας, τις χαρακτηριστικές ανησυχίες της κάθε ηλικίας και συνδέεται με την ίδια την καριέρα του

εκπαιδευτικού. Σε έρευνά τους οι Fessler και Christensen (1992), υποστηρίζουν ότι ένα υποστηρικτικό, ενισχυτικό περιβάλλον βοηθά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σύμφωνα με το μοντέλο τους περνούν από το στάδιο του ενθουσιασμού, όπου τα επίπεδα ικανοποίησης είναι αρκετά ψηλά (Burk & McDonnell, 1992), στο στάδιο της δημιουργίας, ακολούθως στην αποδέσμευση για να οδηγηθούν στην έξοδο από το επάγγελμα. Τα στάδια αυτά είναι συνδεδεμένα με το προσωπικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού και το περιβάλλον του οργανισμού.

Οι έρευνες που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμβουλευτική εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους στους φοιτητές (Bruss & Korala, 1993· Ham, Feldstein, Kreiser & Wigger, 1991· Reising & Daniels, 1983). Οι έρευνες που αναφέρονται στους Καθηγητές ΣΕΑ και την επαγγελματική ανάπτυξη στα σχολεία εστιάζουν την προσοχή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη διά μέσου της κλινικής εποπτείας (Borders, 1996· Friedman & Kaslow, 1986· Holloway, 1987· 1995· Delworth, Hardy & Loganbill, 1982· Shechtman & Wirzberg, 1999· Stoltenberg, 1993).

Σημαντικές για τους σκοπούς αυτής της έρευνας είναι όσες αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ και τα στάδια ανάπτυξής τους καθ' όλη την πορεία της σταδιοδρομίας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Καθηγητές ΣΕΑ, όπως αναφέρουν οι Cinamon και Hellman (2004), περνούν πρώτα από το στάδιο της διερεύνησης, όπου έχουν χαμηλή επαγγελματική εικόνα και αμφίβολη επαγγελματική ταυτότητα. Σε αυτό το στάδιο υπολείπονται αυτονομίας, πρωτοβουλίας και εξαρτώνται από την οργάνωση του συστήματος και οργανωμένα προγράμματα με συγκεκριμένη δομή για να αντεπεξέλθουν στα καθήκοντά τους. Σε αυτό το στάδιο ο Καθηγητής ΣΕΑ ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συστήματος αντί να προγραμματίζει μπροστά. Είναι γι' αυτό το λόγο που προσφέρει λιγότερες οργανωσιακές εισηγήσεις. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της καθιέρωσης, ο Καθηγητής ΣΕΑ σταθεροποιεί την επαγγελματική του ταυτότητα. Αυξάνεται η επαγρύπνησή του για τη συμβουλευτική διαδικασία, έχει περισσότερη αυτονομία και πιο ρεαλιστική επαγγελματική φιλοσοφία και κατά συνέπεια καθιέρωση επαγγελματικής ταυτότητας. Στο επόμενο στάδιο, αυτό της συντήρησης, ο Καθηγητής ΣΕΑ εφαρμόζει και υλοποιεί στην πράξη αυτό που ονομάζουν οι Cinamon και Hellman (2004), επαγγελματική ταυτότητα. Εφαρμόζει διάφορες δεξιότητες και γνώσεις για να χειριστεί πολύπλοκες καταστάσεις, είναι περισσότερο προενεργητικός και υποστηρικτικός. Ακολουθεί το στάδιο της εξειδίκευσης όπου εκεί ο Καθηγητής ΣΕΑ εκφράζει ενδιαφέρον

για συγκεκριμένους τομείς, συμμετέχει σε κλινική εποπτεία, σε εξειδικευμένη επιμόρφωση, θεωρείται παράλληλα ειδικός σε μια ή περισσότερες περιοχές της συμβουλευτικής. Τέλος, στο στάδιο της αποδέσμευσης, ο Καθηγητής ΣΕΑ νιώθει την ανάγκη για ανανέωση είτε επιδιώκοντας περισσότερη εκπαίδευση, είτε επιλέγοντας νέες κατευθύνσεις ή την αφυπηρέτηση.

Σημαντική για τους σκοπούς της έρευνας αυτής είναι και η έρευνα του Super (1992), όπου θεωρεί ως στάδια ανάπτυξης στην καριέρα του Καθηγητή ΣΕΑ την ανάπτυξη, την εξερεύνηση, την καθιέρωση, τη συντήρηση και τέλος την αποδέσμευση από το επάγγελμα. Αν θέλουμε να στοχεύσουμε στην επαγγελματική ανάπτυξη του Καθηγητή ΣΕΑ, μέσα από τα πιο πάνω στάδια θα πρέπει να δούμε ποιες ανάγκες έχει σε κάθε στάδιο και να τις καλύψουμε. Με αυτό τον τρόπο θα γίνει συμμετοχος στη λήψη αποφάσεων για τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη (McClelland, 1961).

Φάκελοι επιτευγμάτων

Ο Wolf (1996), περιγράφει το φάκελο επιτευγμάτων ως μια συλλογή από πληροφορίες για την πρακτική του εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να αναπτύξει την αλληλοκατανόηση για το τι είναι αποτελεσματική πρακτική και να πάρει ανατροφοδότηση. Ο φάκελος επιτευγμάτων παρέχει τη δυνατότητα στον Καθηγητή ΣΕΑ να αναφέρει τι μπορεί να κάνει, με τρόπο συμπεριληπτικό, ο οποίος αντανακλά τις δεξιότητες και τις γνώσεις που διαθέτει (Collins, 1992). Οι Paczuska και Turner (1997), αναφέρουν ότι είναι καθοριστικής σημασίας στη διαμορφωτική αξιολόγηση η ανάπτυξη φακέλου επιτευγμάτων. Είναι, συμπληρώνουν οι Wrey και Zeichner (2001), αποδεικτικό στοιχείο των επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και αυξάνει την αυτογνωσία.

Ο Richert (1990), αναφέρει ως πλεονεκτήματα την αύξηση της ανατροφοδότησης, επέκταση της ενσυναίσθησης και κατανόηση των θεωριών και της πρακτικής των Καθηγητών ΣΕΑ οι οποίες μπορούν να γίνουν οδηγός γι' αυτούς στην καθημερινή τους πρακτική αυξάνοντας της αυτοπεποίθησή τους. Η συνειδητοποίηση του οφέλους της πρακτικής του φακέλου επιτευγμάτων οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας της Μάλτας από τον εξετασιοκεντρικό του χαρακτήρα στην επιλεκτική διαμορφωτική αξιολόγηση

(Ministry of Education, 1999), και στην ατομική μάθηση (Chetcuti, Murphy & Grima, 2006). Θεωρήθηκε παράλληλα ο ιδανικός τρόπος γι' αυτή την αλλαγή στην πρακτική.

Σύμφωνα με τον Tell (2001), μέσα από το φάκελο επιτευγμάτων αναπτύσσεται το αίσθημα της κοινοκτημοσύνης των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης. Παρέχεται έτσι η δυνατότητα να αναπτυχθεί ο εκπαιδευτικός μέσα από τον αναστοχασμό, με την εμπλοκή του σε αυτή τη διαδικασία και την κινητοποίησή του για ικανοποίηση των μελλοντικών ατομικών στόχων (Painter, 2001· Πασιαρδής, 1996· Sergiovanni & Starratt, 2002). Αυτός ο στοχαστικός συλλογισμός, σύμφωνα με τον Painter (2001), οδηγεί σε επίγνωση του βαθμού ανάπτυξης. Βασική αρχή είναι να περιλαμβάνει τα καλύτερα δείγματα της εργασίας του (Danielson & McGreal, 2000). Ο φάκελος μπορεί να περιλαμβάνει αξιολογήσεις, επιμόρφωση, κοινωνική, πολιτιστική και πνευματική δράση, δράση στην τάξη και στη σχολική μονάδα (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006).

Καλλιέργεια δεξιοτήτων έρευνας δράσης για συνολική ανάπτυξη Καθηγητή ΣΕΑ και σχολικής μονάδας

Η έρευνα δράσης είναι μια μέθοδος επίλυσης προβλημάτων και ένα εργαλείο και μέσο αυτομόρφωσης το οποίο οδηγεί στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Μιχαηλίδου, 2008). Σύμφωνα με τις πρόσφατες τάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2007α), η έρευνα δράσης βοηθά προς τη σωστή κατεύθυνση, είναι βιωματική η εμπλοκή του εκπαιδευτικού και στο είδος αυτό ο ερευνητής είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Cohen et al., 2008· Hargreaves, 1996).

Η συμβουλευτική είναι μια ξεχωριστή επιστήμη, ένα ξεχωριστό επάγγελμα, μια διαφορετική ειδικότητα στα σχολεία και προσφέρει υπηρεσίες συνολικά στο σχολείο και ατομικά στα πρόσωπα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι, όπως αναφέρουν οι Cinamon και Hellman (2004), παραλληλίζοντας τη συμβουλευτική στα σχολεία με την έρευνα δράσης, μια προσπάθεια αναγνώρισης του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, των κανονισμών και η προσφορά βοήθειας σε αυτούς. Η προσπάθεια, αναφέρουν, πρέπει να εστιάζεται στην πηγή του προβλήματος και όχι στο χειρισμό των συμπτωμάτων. Σύμφωνα όμως με τους Barlow και Hersen (1994), η έρευνα - η γνώση ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων - χρειάζεται, αλλά για τους Καθηγητές ΣΕΑ

είναι και εστία αρνητικών συναισθημάτων γιατί σε αυτό το μοναχικό δρόμο είναι υπόλογοι ως άτομα για τα αποτελέσματα, ιδίως στις δράσεις που είναι ελάχιστη η συμμετοχή των συναδέλφων. Είναι γι' αυτούς τους λόγους που αρκετοί Καθηγητές ΣΕΑ αποφεύγουν την έρευνα δράσης και επικεντρώνονται στη θεραπευτική σχέση με τους μαθητές τους (Bor et al., 2002).

Ο δεύτερος λόγος που αποφεύγουν την έρευνα δράσης είναι η έλλειψη χρόνου για ένα τέτοιο εγχείρημα στο σχολείο, τη στιγμή που προσπαθούν να ισορροπήσουν την προσφορά χαμηλού κόστους υπηρεσιών με τα σημερινά αυξημένα καθήκοντά τους (Barlow & Hersen, 1994· Hammersley, 1993). Η έρευνα αυτή, όμως, είναι απαραίτητη για να αποδειχθεί η χρησιμότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται, λογοδοτώντας έτσι στην πολιτεία που συντηρεί αυτό το θεσμό (Bor et al., 2002). Είναι απαραίτητη, γιατί ως επαγγελματίες οι Καθηγητές ΣΕΑ χρειάζονται ανατροφοδότηση για τις πρακτικές τους και τον τρόπο που αναπτύσσονται. Η εμπλοκή αυτή, σύμφωνα με τη Μιχαηλίδου (2008), αποτελεί δείγμα αναβάθμισης της ποιότητας της εργασίας.

Σχεδιασμός, προσφορά και διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ

Στην Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ (1997), γίνεται αναφορά στην εφαρμογή στρατηγικής για στήριξη των σκοπών της ΥΣΕΑ και στην προσφορά βοήθειας για την επιτυχία των δραστηριοτήτων της. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ διαφέρει ως προς τον τρόπο προσφοράς του (Luke & Bernard, 2006), ως προς το μοντέλο που χρησιμοποιείται (Wood & Rayle, 2006), και ως προς τους αποδέκτες συμβούλους αυτής της ανάπτυξης – διαφορετικό πρώτο πτυχίο, διαφορετική ειδικότητα (Λεβέντης, 2004· Peterson & Deuschle, 2006). Η ανάπτυξη αυτή, όμως, είναι καθοριστική για το επάγγελμα του Καθηγητή ΣΕΑ, γιατί μέσα από αυτή θα αναπτύξει την ταυτότητα του επαγγελματία Καθηγητή ΣΕΑ (O'Bryne & Rosenberg, 1998), θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και την ικανότητά του να ασκεί τα συμβουλευτικά του καθήκοντα (Auxier, Hughes & Kline, 2003). Έτσι ένα από τα κύρια ζητούμενα, δηλαδή η προσφορά ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης για τους Καθηγητές ΣΕΑ (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, 2001· Dollarhide & Miller, 2006), σε μεγάλο βαθμό θα ικανοποιηθεί.

Η διάρκεια αυτής της ανάπτυξης, σύμφωνα με τους Nias και Leithwood (1992), καθορίζεται από την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και το στάδιο που βρίσκονται στην καριέρα τους. Ο Clark (1992), πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι αυτή η ανάπτυξη πρέπει να είναι τουλάχιστον πενταετής, ενδοϋπηρεσιακή και να γίνεται εντός της σχολικής μονάδας. Ο Hargreaves (1992), υποστηρίζει ότι η διάρκεια αυτών των προγραμμάτων πρέπει να είναι τριετής, ώστε να ξεπεραστούν η αβεβαιότητα και οι απογοητεύσεις των πρώτων δυσχερειών κατά την εφαρμογή τους. Η Raymond (1992), προσθέτει ότι σημαντικός παράγοντας στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η μορφή και η εμπειρία εργασίας στην εκπαίδευση. Από την άλλη, οι Bor et al. (2002), υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη του Καθηγητή ΣΕΑ είναι προσωπική υπόθεση και ο κάθε Σύμβουλος πρέπει να επιλέξει τον τομέα ανάπτυξης που επιθυμεί να βελτιώσει.

Ανάγκες αυτογνωσίας

Κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ

Για τη βελτίωση αυτή χρειάζονται κίνητρα – εσωτερικά και εξωτερικά. Είναι, σύμφωνα με τους Nias και Leithwood (1994), περισσότερο εσωτερικά τα κίνητρα που χρειάζονται – αναλόγως του κύκλου ζωής του εκπαιδευτικού, της προσωπικής ωριμότητας, της αίσθησης ατομικότητας, της ικανότητας ανάπτυξης ανθρώπινων σχέσεων και της συνεργασίας. Είναι, όμως, και εξωτερικά γιατί συνδέονται αυτά τα κίνητρα με την προαγωγή. Όπως αναφέρουν οι Hoy και Miskel (2005), αν το σύστημα προσφέρει κίνητρα, τότε γίνεται αποτελεσματικότερο μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Είναι γι' αυτό το λόγο που χρειάζεται η σύζευξη της διαμορφωτικής με την τελική αξιολόγηση (Πασιαρδής, 2007β), η οποία οδηγεί στη ζητούμενη επαγγελματική ανάπτυξη και λειτουργεί ως κίνητρο για αυτοβελτίωση. Η πρακτική αυτής της βελτίωσης η οποία αναφέρεται στα κίνητρα σχετίζεται με τις αμοιβές, την ενθάρρυνση και γενικά την παρώθηση που πρέπει να δίνεται στους ανθρώπους, ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους (O'Brien & Jones, 1995· Πασιαρδής, 2007α) και πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα.

Οι έρευνες, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2007β), κάνουν αναφορά στη συμβουλευτική ως επιστήμη στα σχολεία (Carrol, 1996), αναλύοντας τη συμβολή της στην ικανοποίηση και παρώθηση των εργαζομένων, τον αυξημένο ρόλο της στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών (Morrison, 1998). Γίνεται αναφορά στην υιοθέτηση πρακτικών της

συμβουλευτικής όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, ο στοχασμός, η υποστήριξη, η αποσαφήνιση, ο σχεδιασμός, η εξέταση και επανεξέταση και η έρευνα (Πασιαρδής, 2007β). Δε γίνεται όμως καμία αναφορά στην παρουσία των Καθηγητών ΣΕΑ στη Μέση Εκπαίδευση, στη συμβολή αυτών στην επίτευξη των πιο πάνω στόχων και στην ανάπτυξη προγραμμάτων.

Διάρκεια παρεμβατικών προγραμμάτων

Η διάρκεια των παρεμβατικών προγραμμάτων καθορίζεται από το χρόνο και το κόστος τους. Ο χρόνος, είναι σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2007α), ουσιώδης παράγοντας στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας. Σε έρευνες που έγιναν στην Αμερική ποσοστό 82% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η έλλειψη χρόνου. Ενώ ποσοστό 90% των υπαλλήλων στην κυβέρνηση και στις επιχειρήσεις αναπτύσσεται επαγγελματικά σε εργάσιμο χρόνο, στα σχολεία της Αμερικής το ποσοστό αυτό είναι της τάξης του 39% (Web-Based Education Commission, 2000). Στην Κύπρο, οι εκπαιδευτικοί σπάνια αφήνονται να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε εργάσιμο χρόνο (McIsaac & Vrasidas, 2001).

Σε πρόσφατη έρευνα που έγινε για τους εκπαιδευτικούς στην Κύπρο κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν κατά ένα ποσοστό 66% η μείωση του διδακτικού χρόνου (Θεοφιλίδης κ.ά., 2008). Στην ίδια έρευνα ποσοστό 56% ζήτησε ως κίνητρο η επιμόρφωση αυτή να γίνεται σε εργάσιμο χρόνο. Οι Καθηγητές ΣΕΑ ως ενταγμένα μέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Συγκριτικά, όμως, με όλες τις άλλες ειδικότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν τις περισσότερες ημέρες επιμόρφωσης από όλους τους άλλους και αυτό φαίνεται μέσα από τις υποχρεωτικές επιμορφώσεις με βάση εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Περιβαλλοντικές ανάγκες

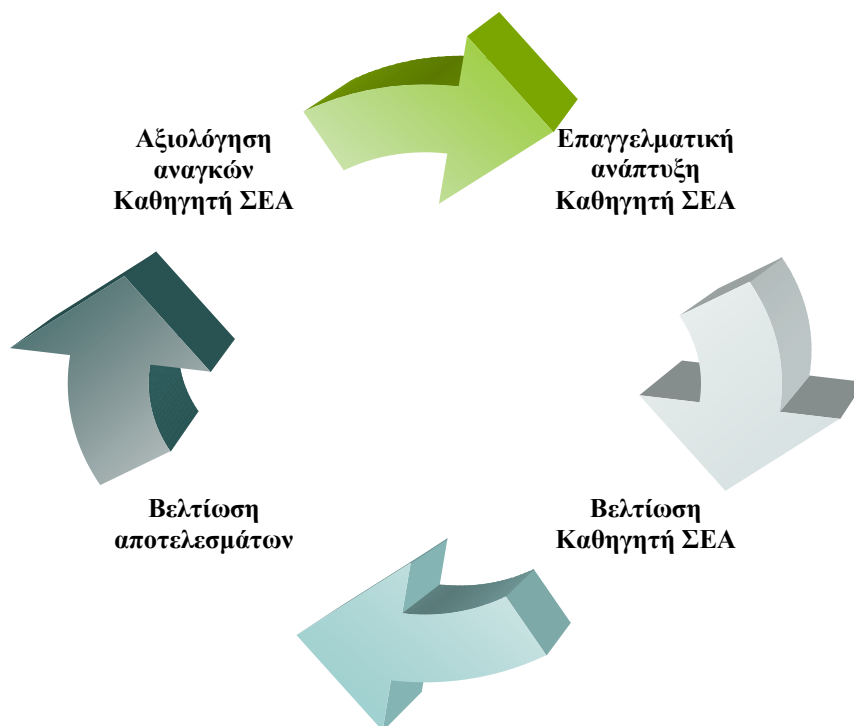
Στάση των εμπλεκομένων έναντι της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ

Σύμφωνα με τους Cinamon και Hellman (2004), ο ρόλος του Καθηγητή ΣΕΑ στα σχολεία περιγράφεται ως μη ξεκάθαρος και ασαφής και υπάρχει δυσκολία στην περιγραφή του επαγγέλματος. Αυτή η δυσκολία διατύπωσης του ρόλου και ορισμού του επαγγέλματος αφήνει ένα μεγάλο πεδίο ερμηνείας των καθηκόντων, της επαγγελματικής ταυτότητας, του τρόπου εργασίας, της επιλογής των κατευθύνσεων και του χειρισμού των δυσκολιών ή εμποδίων (Hellman, 1999· Huberman, 1993). Η αποσαφήνιση των πιο πάνω επιχειρείται μέσα από εγκυκλίους με οδηγίες επί συγκεκριμένων καθηκόντων – π.χ. οδηγίες για την ειδική αγωγή – και πολλές φορές επιβάλλεται ένας ρόλος ο οποίος δεν είναι αποδεκτός. Η συμβουλευτική στα σχολεία σύμφωνα με τους Dollarhide και Miller (2006), είναι ακόμη αντιμέτωπη με πολλές προκλήσεις και η ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας μπορεί να βοηθήσει στην επιτυχία της. Αυτή η ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με τους ίδιους μέσα από την κλινική εποπτεία και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, αλλά θα διαφανεί και από την προθυμία και δέσμευση των Καθηγητών ΣΕΑ να επωφεληθούν από αυτή (Borders & Usher, 1992· Dollarhide & Miller, 2006).

Η στάση των εμπλεκομένων στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ είναι καθοριστική (Page et al., 2001). Η συμβολή των Καθηγητών ΣΕΑ στην ανάπτυξη αυτής της στρατηγικής εντός και εκτός της σχολικής μονάδας – επίπεδο σχολείου, επίπεδο ΥΣΕΑ – είναι καθοριστική για τη μετέπειτα επιτυχία της (Leithwood, 1994). Η μορφή, όμως, που θα πάρει αυτή η ανάπτυξη θα καθορίσει και τη στήριξη που θα έχει από τους εμπλεκομένους σε αυτή τη διαδικασία (Robert & Borders, 1994). Οι έρευνες που έγιναν στην Αμερική σε σχέση με αυτές τις ανάγκες και πάλι αναφέρονται σε σχέση με την κλινική εποπτεία στα σχολεία (Borders & Usher, 1992· Sutton & Page, 1994), και επιβεβαιώνουν την ανάγκη εισαγωγής της σε αυτά – ποσοστό 94% θέλει κλινική εποπτεία. Δεν υπάρχουν, όμως, καθόλου εθνικά στοιχεία που να καλύπτουν τις συνολικές ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης αυτής της ειδικότητας στα σχολεία. Αυτό αυξάνει τη σημαντικότητα της διερεύνησης των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν οι Καθηγητές ΣΕΑ στην Κύπρο, οι οποίες θα διαφανούν μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγησή τους, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 3. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση των αναγκών των Καθηγητών ΣΕΑ θα προσφέρει σε αυτούς την επιθυμητή επαγγελματική ανάπτυξη η οποία θα τους βελτιώσει. Η βελτίωση των αποτελεσμάτων θα λειτουργήσει

διαμορφωτικά επιβεβαιώνοντας την πρόοδο και θα οδηγήσει, μέσα από αυτό τον μηχανισμό, στην επαναξιολόγηση των αναγκών τους, αρχίζοντας ένα νέο κύκλο ανάπτυξης.

Διάγραμμα 3. Διαμορφωτική αξιολόγηση, επαγγελματική ανάπτυξη του Καθηγητή ΣΕΑ και βελτίωση των αποτελεσμάτων του



Διαμορφωτική αξιολόγηση

Στο θέμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης αξιοσημείωτο του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει μηχανισμός για άμεση παρέμβαση προς θεραπεία των αδυναμιών μέσα από συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα (Πασιαρδής, 2007β), και παράλληλα τα σχέδια υπηρεσίας των αξιολογητών δεν απαιτούν συγκεκριμένο ακαδημαϊκό προσόν ή πρόγραμμα προετοιμασίας, κατάρτισης ή συστηματικής επιμόρφωσής τους (Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997 Kyriakides & Campbell, 2003· Πασιαρδής, 1994· 1996· Townsend, 1998). Όσον αφορά στην αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ, αξιολογεί ο προϊστάμενος και σύμφωνα με τα σχέδια υπηρεσίας (Παύλου, 2004), με την απουσία θέσης επιθεωρητή, ο αξιολογητής είναι πάντοτε άλλης ειδικότητας από αυτή της συμβουλευτικής.

Υπάρχει, επίσης, όπως και σε άλλες ειδικότητες, μεγάλη εξάρτηση από την έκθεση του αξιολογητή και αυτό χωρίς σφαιρική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Kyriakides & Campbell, 2003 Πασιαρδής, 1996) . Συνεπώς, με την απουσία σύγκρισης των αποτελεσμάτων διαφορετικών μορφών αξιολόγησης και ελέγχου, δίνεται η δυνατότητα άσκησης κριτικής για την εγκυρότητα και τη γενικευσιμότητα των αξιολογήσεων και της εσωτερικής της εγκυρότητας (Cronbach, 1990). Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες που αφορούν τον αξιολογούμενο (Μιχαήλ κ.ά., 2003), συνεπώς συζήτηση δεν μπορεί να γίνεται για σκοπούς βελτίωσης και περαιτέρω ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής, 1996).

Υπάρχει, επίσης, ευθυνοφοβία των αξιολογούντων η οποία δυναμιτίζει την ιδέα του αριστεύειν, εξαλείφει τα κίνητρα εργασίας και οδηγεί στην ισοπέδωση των βαθμολογιών και ως αποτέλεσμα η αξιολόγηση στερείται εγκυρότητας και δημιουργεί πληθωριστικές τάσεις στις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, 2004). Σε προέκταση της πιο πάνω πρακτικής προστίθεται και το γεγονός ότι δεν υπάρχει διαφορετική αξιολόγηση του διευθυντή από αυτή του απλού εκπαιδευτικού και δεν υπάρχει ικανοποιητική επιμόρφωση των διευθυντών σε διοικητικά θέματα. Όπως και σε αρκετές άλλες χώρες δεν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση του διευθυντή τους και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του Καθηγητή ΣΕΑ και του διευθυντή είναι υποβαθμισμένοι σε σχέση με το ρόλο του αξιολογητή και συνεπώς υποβαθμίζεται η συμμετοχή του στη ζωή της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 1996).

Για τους Καθηγητές ΣΕΑ των γυμνασίων, όπου διδάσκουν την επαγγελματική αγωγή, δεν υπάρχουν τα απαραίτητα εργαλεία για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών δε στηρίζεται στις σχέσεις με τους μαθητές και στη διδακτική τους συμπεριφορά (Κουτσελίνη, 2001· Κυριακίδης, 2001· Πασιαρδής, 1996) και δε δίνεται στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς ικανοποιητική προφορική και γραπτή ανατροφοδότηση από τους επιθεωρητές (Pashardis, 2000). Πολλά από αυτά είναι αποτέλεσμα της γενικόλογης περιγραφής του ρόλου του εκπαιδευτικού και της έλλειψης επαγγελματικού κώδικα (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002). Όταν δεν υπάρχει επαρκής οριοθέτηση του ρόλου των Καθηγητών ΣΕΑ και ορθή διατύπωση των καθηκόντων και των ευθυνών τους, τα οποία να μπορούν να αναπτυχθούν σε κριτήρια αξιολόγησης, αρκετές αξιολογήσεις οδηγούν σε λάθος συμπεράσματα. Είναι γι' αυτό που στην Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ (1997) αναφέρεται ότι χρειάζεται περισσότερη συνεργασία της ΥΣΕΑ με

άλλες υπηρεσίες και υιοθέτηση στρατηγικής για στήριξη των σκοπών της Υπηρεσίας, ούτως ώστε να καλύψει κενά και να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της.

Υπάρχει, τέλος, απουσία εξωτερικών κινήτρων και έτσι δεν επιτυγχάνεται η βελτίωση του εκπαιδευτικού και η αξιολόγηση δε βασίζεται στην αντικειμενικότητα, αφού η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μετρήσεων δε διασφαλίζονται (Πασιαρδής, 2007β). Τα πιο πάνω προβλήματα σε συνδυασμό με τις διαφορετικές ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ (Δημητρόπουλος, 2005 Λεβέντης, 2004) οδηγούν σε αδιέξοδα. Λύσεις σε αρκετά προβλήματα της ειδικότητας θα δοθούν μόνο όταν αξιολογηθούν σωστά οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ (Cohen et al., 2008) και προσφερθεί η ζητούμενη από αυτούς επαγγελματική ανάπτυξη.

Για ποιον Καθηγητή ΣΕΑ γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση

Στην προσπάθεια διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει πρώτα να ερευνηθεί, αν και σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι ανάγκες τους από άλλους Καθηγητές (Λεβέντης, 2004). Όταν γίνεται αξιολόγηση συμβουλευτικών υπηρεσιών απαντώνται ποσοτικά και ποιοτικά ερωτήματα. Τα ποσοτικά ερωτήματα στη διαμορφωτική αξιολόγηση έχουν να κάνουν με την ποσότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται – αριθμό συνεντεύξεων, αριθμό θεμάτων, αριθμό μαθητών ανά ώρα που δίνεται σε κάθε σχολείο, χρόνο αναμονής και τόπο παραμονής πριν από τη συνέντευξη (Bor et al., 2002· Λεβέντης, 2004). Τα ποιοτικά ερωτήματα έχουν να κάνουν με τις μεθόδους και τα αποτελέσματα της συμβουλευτικής πρακτικής, τα χαρακτηριστικά του συμβούλου και το βαθμό ικανοποίησης του μαθητή – πόσο άνετα ένιωσε, συνέπεια συμβούλου (Brand, 1992 Δημητρόπουλος, 2005· Griffiths, 1983).

Παράλληλα, και σε συνάρτηση με τα πιο πάνω, αξιολογούνται και τα αποτελέσματα των στόχων αυτών (Booth et al., 1997· Kiresuk & Choate). Αξιολογούνται, δηλαδή, τα ατομικά αποτελέσματα αλλά και της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2007β). Στη διαμορφωτική αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ όπως και με άλλες ειδικότητες θα πρέπει να βρεθεί η ισορροπία μεταξύ της δικής του αξιολόγησης και της αξιολόγησης του σχολείου. Στη βελτιωτική, διαμορφωτική, διαγνωστική πλευρά της αξιολόγησης του Καθηγητή ΣΕΑ τον αξιολογούμε για να αναπτύξουμε και να υποστηρίξουμε τις υπηρεσίες που προσφέρει στη σχολική μονάδα (Tolley & Rowlands, 1995).

Από ποιον γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση

Με βάση την ιδιαιτερότητα της ειδικότητας του Καθηγητή ΣΕΑ, ποιος θα πρέπει να τον αξιολογεί διαμορφωτικά και ποιες θεωρούνται πηγές έγκυρης πληροφόρησης; Θα πρέπει, δηλαδή, να απαντήσουμε ποιος θα προβαίνει σε προσωποποιημένες κρίσεις, θα λαμβάνει αποφάσεις για τα επιτεύγματά του, για τις προσδοκίες, για την αποτελεσματικότητα και την αξία του έργου του Καθηγητή ΣΕΑ (Rogers, 1999). Ο Δημητρόπουλος (1991), προτείνει μια δυναμική αξιολόγηση η οποία βασίζεται στη θεωρία των συστημάτων. Την αξιολόγηση για το σκοπό αυτό προτείνει ο ίδιος, την πραγματοποιεί ο Καθηγητής ΣΕΑ και πρόκειται για αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση που στόχο έχει τη βελτίωση της διαδικασίας παρέμβασης, αυτοβελτίωσης και αυτοανάπτυξης.

Ξεχωριστή μορφή αξιολόγησης είναι και η πρακτική της εποπτείας που μπορεί να είναι υπό μορφή συμβουλευτικής (Dryden, 1993). Την αξιολόγηση αυτή μπορεί να την κάνει ο οργανισμός, αλλά θα πρέπει να στηρίζεται σε ποσοτικές προσεγγίσεις, που κυρίως παίρνουν τη μορφή συλλογής και επεξεργασίας ποσοτικών δεδομένων, όπως αριθμό μαθητών, γονιών που εξυπηρετήθηκαν ετησίως (Λεβέντης, 2004). Ποιοτικές μετρήσεις λόγω της εμπιστευτικότητας δεν μπορούν να γίνουν και η κοινοποίηση προσωπικών δεδομένων αποτελεί ποινικό αδίκημα (Ο Περί Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα Νόμος, 2001). Άλλοι δείκτες που κατά καιρούς έχουν αξιοποιηθεί είναι το είδος του προβλήματος που αντιμετωπίστηκε, το είδος της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και το αποτέλεσμα (Ellis & Dryden, 1987).

Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να διενεργηθεί και ετεροαξιολόγηση, είτε του Καθηγητή ΣΕΑ, είτε της σχολικής μονάδας. Οι δυσκολίες εδώ είναι περισσότερες και τα προβλήματα μεγαλύτερα, ιδίως αν προβλέπεται άμεση παρατήρηση των συνεντεύξεων (Δημητρόπουλος, 2005). Οι ενστάσεις ανά το παγκόσμιο για τους Καθηγητές ΣΕΑ, ως προς την ορθότητα αυτής της πρακτικής- άμεσης παρατήρησης - είναι πολύ σοβαρές (Barlow & Hensen, 1994· Booth et al., 1997). Αντίθετα, κερδίζει έδαφος η πρωτοβουλία των σχολείων και των γραφείων συμβουλευτικής για αυτοαξιολόγηση με χρήση εξωτερικής αξιολόγησης ως προς τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που προσφέρουν, τόσο σε ποσοτική όσο και ποιοτική βάση. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν, σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2005), προσεγγίσεις όπως:

- i. Έλεγχος ημερολογίου συνεντεύξεων και διαπίστωση της ροής των παρεμβάσεων, το είδος των παρεμβάσεων και η ανατροφοδότηση που προσφέρεται στους μαθητές και άλλους εμπλεκόμενους
- ii. Συμμετοχή των αξιολογητών σε ομαδικές συναντήσεις
- iii. Συνάντηση με συμβουλευόμενους ή έρευνα με θέμα τη γενική εντύπωση ως προς τη βοήθεια που έλαβαν από τον Καθηγητή ΣΕΑ
- iv. Συνάντηση εξωτερικών αξιολογητών με τη διεύθυνση του σχολείου
- v. Συζήτηση του εξωτερικού αξιολογητή με τον ίδιο τον Καθηγητή ΣΕΑ
- vi. Μετά από εξασφάλιση άδειας, και μόνο με τη σύμφωνη γνώμη του Καθηγητή ΣΕΑ, παρουσίαση περίπτωσης στη μορφή γραπτής έκθεσης ή παρουσίασης μαγνητοφωνημένων συνεδριών.

Συνειδητοποιείται έτσι όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό η χρησιμότητα και η ανάγκη της αξιολόγησης στη συμβουλευτική και η καλύτερη προσέγγιση είναι να διαμορφώσει ο κάθε Καθηγητής ΣΕΑ, σε συνεργασία με την ΥΣΕΑ, ένα δικό του σύστημα διαμορφωτικής αυτοαξιολόγησης και να το υλοποιήσει με διάθεση αυτοελέγχου, αυτοβελτίωσης και προσωπικής ανάπτυξης. Εμπλέκεται έτσι ο Καθηγητής ΣΕΑ, με αυτό τον τρόπο, στη διαμορφωτική αξιολόγησή του και συνάμα μαθαίνει μέσα από αυτή την απολογιστική αυτοαξιολόγηση (Rogers, 1999). Στην πορεία αυτή, όμως, θα πρέπει να έχει στο μυαλό του το σκοπό της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Για ποιο σκοπό γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση

Θα πρέπει να αποσαφηνιστεί για ποιο σκοπό να αξιολογείται διαμορφωτικά ο Καθηγητής ΣΕΑ (Πασιαρδής κ.ά., 2005). Είναι ηθικό ή νόμιμο να γνωρίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι το βαθμό στον οποίο εκτελεί ποιοτικά τα καθήκοντα του ο Καθηγητής ΣΕΑ; Το πλαίσιο αυτής της αξιολόγησης άρχισε να κινείται τα τελευταία χρόνια από την εποπτεία και τον επιθεωρητισμό στη συνεργασία και το στοχασμό (Blase & Blase, 1998). Μέσα από αυτή τη συνεργασία αναπόφευκτα θα πρέπει να διαφοροποιηθεί και η αξιολόγηση και αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσα από τη συνεχή αναζήτηση νέων τρόπων εξασφάλισής της (Πασιαρδής, 2007β). Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση του Καθηγητή ΣΕΑ, κάνοντας τον πιο αποτελεσματικό και ενισχύοντας την προσπάθειά του να εκπληρώσει τους σκοπούς της ΥΣΕΑ και του

σχολείου όπου υπηρετεί. Ο σκοπός άλλωστε της ΥΣΕΑ είναι, μεταξύ άλλων, η παροχή βοήθειας προς τους μαθητές για αυτογνωσία, αυτοαποδοχή, αυτοπραγμάτωση και λήψη ορθολογιστικών, προσωπικών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Εκθεση ΥΣΕΑ, 2007).

Έτσι φτάνουμε στα ερωτήματα ποιος θεωρείται αποτελεσματικός Καθηγητής ΣΕΑ; Πρέπει να συγκρίνονται για διαμορφωτικούς σκοπούς τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των Καθηγητών ΣΕΑ και των γραφείων τους; Ποιοι παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και ποια πρέπει να είναι η σύνδεση με την τελική αξιολόγηση; Τα πιο πάνω ερωτήματα τίθενται από αρκετούς ερευνητές (Atkinson, 1985· Brammer & Shotrom, 1968· Δημητρόπουλος, 2005· Mager, 1985· Krumboltz & Thoresen, 1969· Πασιαρδής κ.ά., 2005· Πασιαρδής, 2007β· Rogers, 1999) και αναλύονται σε αρκετές εκθέσεις (Εκθεση Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997· Κοινοπραξία Αθηνά, 2006· Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007β).

Ο σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τον Rogers (1999), είναι σημαντικότερος από αυτόν της τελικής. Η βοήθεια που προσφέρεται μέσα από την ανάλυση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του Καθηγητή ΣΕΑ είναι καθοριστική για τη μετέπειτα εξέλιξή του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία και σε συνάρτηση με την ανάλυση των ευκαιριών και των υπολογιζόμενων κινδύνων καθορίζονται οι αποτελεσματικότερες στρατηγικές ανάπτυξής του (Ruddock, 1981). Αυτές οι στρατηγικές είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη του Καθηγητή ΣΕΑ, ειδικότερα στην αρχή της καριέρας του (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Αυτή η μορφή αξιολόγησης - η διαμορφωτική - μπορεί να προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια μέσα από ένα συνεργατικό και αναπτυξιακό μοντέλο σε όλους τους εκπαιδευτικούς (Harris, 1986· Πασιαρδής, 1996· 2007β· Sergiovanni & Starratt, 2002· Φλουρή, 1995).

Με ποιο τρόπο γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση

Οι Καθηγητές ΣΕΑ είναι συνεχώς κάτω από πίεση για να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν στο σχολείο – καθηγητές, διευθυντές, γονείς – και είναι υπεύθυνοι για τη σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που τους παραχωρούνται (Bor et al., 2002). Η αποτίμηση αυτού του συμβουλευτικού έργου μπορεί να γίνει με αρκετούς τρόπους (Dryden, 1993· Ellis, 1962·

1993· Rogers, 1951· Satir, 1991). Μπορεί να πάρει τη μορφή αυτοαξιολόγησης (Kyriakides & Campbell, 2003), ή να γίνει ακόμη και από τους μαθητές. Αρκετοί βέβαια από τους Καθηγητές ΣΕΑ έχουν διαφορετικές απόψεις για την αξιολόγησή τους. Σύμφωνα με τους Booth, Goodwin, Newnes και Dawson (1997), οι επιφυλάξεις των Καθηγητών ΣΕΑ οφείλονται στην έλλειψη δεξιοτήτων αξιολόγησης, για να αναλάβουν τέτοιο εγχείρημα, ή και ενοχλούνται από το γεγονός ότι πρέπει να αξιολογήσουν με αμφισβητούμενες μεθόδους το αποτέλεσμα μιας συμβουλευτικής συνάντησης. Επιπρόσθετα αναφέρουν ως αντιφατική τη σχέση αξιολόγησης και θεραπευτικής σχέσης (McLeod, 1994).

Αντίθετα με τα πιο πάνω, οι Tolley και Rowlands (1995) υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι οι Καθηγητές ΣΕΑ πρέπει να αξιολογήσουν διαμορφωτικά τη δουλειά τους υποστηρίζοντας τις υπηρεσίες που προσφέρουν στο σύνολό τους. Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγησή τους υποβάλλουν ερωτήματα ως προς τη δουλειά τους, ποιος πρέπει να αξιολογεί, ποιο είναι το κόστος, αν έχουν αποτελέσματα και μέχρι πότε πρέπει να αξιολογούνται (Bor et al., 2002). Σύμφωνα με τους Brammer και Shotrom (1968), ο τρόπος αξιολόγησης του Καθηγητή ΣΕΑ μπορεί να περιλαμβάνει:

- i. Παρακολούθηση των διαθέσεων απέναντι στις εμπειρίες των μαθητών κατά τη συμβουλευτική συνάντηση και αυτό μπορεί να γίνει με συνέντευξη, ερωτηματολόγια, κλίμακες διαθέσεων ή παρατήρηση.
- ii. Εκτίμηση των απόψεων των Καθηγητών ΣΕΑ σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους, πραγματοποίηση των στόχων που σε κάθε περίπτωση είχαν θέσει, καταγραφή των εμπειριών τους από τη συμβουλευτική σχέση, την προσέγγιση, την εκτίμηση των συναισθημάτων και του έργου τους.
- iii. Εσωτερική ανάλυση της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε με λεπτομερειακή ανάλυση της συνέντευξης και γενικότερα της συμβουλευτικής σχέσης ως προς τα προκαθορισμένα χαρακτηριστικά της.
- iv. Εξωτερικές μελέτες αντικειμενικής διαπίστωσης της πραγματικής αλλαγής συμπεριφοράς με έρευνες συσχέτισης, ψυχομετρική εξέταση και σωστή αξιοποίηση μεθόδων πειραματικής και εμπειρικής έρευνας.

Ο τρόπος με τον οποίο κρίνεται ο Καθηγητής ΣΕΑ έχει διάφορες μορφές (Rogers, 1999). Το ζητούμενο είναι να συναποφασίσουμε ποια μορφή θα έχει και να θέσουμε τα κριτήρια.

Μερικοί υποστηρίζουν ότι η ποσότητα των συνεντεύξεων ή τα ανώτερα προσόντα των Καθηγητών ΣΕΑ μπορεί να κρίνουν την αξία τους (Παύλου, 2004). Άλλοι βασίζονται κυρίως στους δείκτες ικανοποίησης (Δημητρόπουλος, 2005), όπως είναι:

- i. Η ζήτηση του Καθηγητή ΣΕΑ από τη διεύθυνση, τους γονείς και τους μαθητές
- ii. Η επίδραση και η ανάπτυξη των συμβουλευομένων και η εφαρμογή στην πράξη νέων δεξιοτήτων
- iii. Η ικανότητα να επαναφέρει στο γραφείο τους μαθητές μέχρι την ολοκλήρωση της προγραμματισμένης παρέμβασης
- iv. Προφορικά ή γραπτά σχόλια από τους μαθητές ή γονείς, δηλωτικά της αίσθησης επιτυχίας.

Είναι αμφίβολο, όμως, αν οι ποσοτικές μετρήσεις ή τα ανώτερα προσόντα είναι απόδειξη ενός θετικού αποτελέσματος. Είναι, επίσης, αμφίβολο αν αυτοί οι δείκτες δημοτικότητας ή ικανοποίησης είναι ένδειξη ότι πραγματοποιείται πρόοδος στη συμβουλευτική διαδικασία (Rogers, 1999).

Γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ

Το ανθρώπινο δυναμικό σύμφωνα με τους Webb και Norton (2005), μπορεί να καταστεί το ισχυρότερο πλεονέκτημα για κάθε οργανισμό. Για να διασφαλιστεί η ανάπτυξη του προσωπικού αυτή η βελτίωση πρέπει να αξιολογείται με βάση συγκεκριμένα και μετρήσιμα κριτήρια, τα οποία θα είναι σημεία αναφοράς για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό και ένδειξη προόδου όταν επιτευχθούν (Πασιαρδής, 2007β). Η αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Rogers (1999), συγκαταλέγεται στις πιο απαιτητικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός και χρειάζεται να καλλιεργήσουμε συνειδητά την ικανότητα αυτή.

Φθάνουμε, έτσι, αναπόφευκτα στο ερώτημα γιατί χρειάζεται να αξιολογείται ο Καθηγητής ΣΕΑ; Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2005), μπαίνουμε στον αιώνα της έμφασης στην αξιολόγηση και ο θεσμός Συμβουλευτική-Προσανατολισμός, όπως και όλοι οι θεσμοί επικούρησης του ανθρώπου, δε μένει έξω από τη φιλοσοφία της αξιολόγησης. Η εκχώρηση κονδυλίων για στήριξη από το κράτος της ΥΣΕΑ γίνεται μετά από έλεγχο νομιμοποίησης των υπηρεσιών αυτών και η ανάγκη αξιολόγησης έχει λάβει ιδιαίτερη έμφαση (Atkinson, 1985). Σύμφωνα με τους Bor et al. (2002), η αξιολόγηση πρέπει να

γίνεται, πρώτα γιατί υπάρχει αυξημένη πίεση από την πολιτεία για λογοδότηση των αποτελεσμάτων των Καθηγητών ΣΕΑ και, δεύτερο για να στοιχειοθετηθεί η αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούνται. Να διασφαλιστεί, δηλαδή, πως οι Καθηγητές ΣΕΑ, ως μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος, κατέχουν τα ελάχιστα επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων τα οποία είναι απαραίτητα για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006).

Οι ειδικότεροι λόγοι για τους οποίους πρέπει να αξιολογούνται διαμορφωτικά οι Καθηγητές ΣΕΑ είναι:

- i. Για τη βελτίωση της απόδοσης και το σχεδιασμό στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων, όπως και για να εκτιμήσουμε πόση πρόοδος έχει συντελεστεί, προς ποια κατεύθυνση και πόσο πέρα μπορούμε να πάμε (Rogers, 1999).
- ii. Για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των προσπαθειών παρέμβασης, ώστε να θεμελιωθεί ή όχι η καταλληλότητα και η χρησιμότητα της προσφερθείσας στήριξης ή η κατάργησή της και η αναζήτηση άλλων λύσεων (Booth et al., 1997).
- iii. Για να δίνεται συνεχής ανατροφοδότηση και για να υπάρξει βελτίωση των μεθόδων προσέγγισης, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η επαρκέστερη δυνατή επικούρηση των μαθητών και η αναζήτηση πιο αποτελεσματικών προσεγγίσεων, μέσων και υλικών (Δημητρόπουλος, 2005).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ είναι μια εξελισσόμενη αξιολόγηση που είναι εγγενής στην ίδια τη συμβουλευτική διαδικασία και οδηγεί σε αλλαγές. Ακόμη και αν γίνει σύμφωνα με τον Rogers (1999), μια τελική αξιολόγηση – έκθεση διευθυντή ή επιθεωρητή – αυτή θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να σχεδιαστούν καινούρια προγράμματα και νέες προσεγγίσεις, συνεπώς γίνεται και αυτή διαμορφωτική. Το κριτήριο για να προσδιοριστεί το είδος της αξιολόγησης, είναι ο τρόπος χρήσης της και αν κοιτάζει μπροστά, αναπτύσσει και επηρεάζει τις καινούριες διαδικασίες, τότε είναι διαμορφωτική και άρα πιο παραγωγική.

Κατά συνέπεια, σημαντικό για την καλύτερη δυνατή επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ είναι να αξιολογηθούν σωστά οι ανάγκες τους. Τις ανάγκες αυτές θα πρέπει να τις αντλήσουμε από τον ίδιο τον Καθηγητή ΣΕΑ,

μέσα από αυτοαναφορές – ποιοτικές και ποσοτικές μετρήσεις – και αυτό να γίνει παραγωγικά, συναινετικά και με τρόπο που να ενισχύει τον ίδιο και την καθημερινή του εργασία. Η διαδικασία αυτή πρέπει να απαντά στα σημαντικότερα για τους Καθηγητές ΣΕΑ ερευνητικά ερωτήματα και παράλληλα να διασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μεθόδων της έρευνας.

Περίληψη

Οι απαιτήσεις της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται. Οι νέες απαιτήσεις επιφέρουν και νέες ανάγκες για επίλυση των αυξανόμενων προβλημάτων. Η διερεύνηση των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ από τους ίδιους βοηθά στη λήψη σωστών αποφάσεων για τα θέματα που τους αφορούν. Οι παράγοντες που καλούμαστε να εξετάσουμε σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη γνώσεων, ανάπτυξη αυτογνωσίας και προσαρμογής στο περιβάλλον. Για να είναι αποτελεσματική η πρακτική της επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτοί που την προσφέρουν πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι να την προσαρμόσουν στις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ, αλλά και οι εποπτευόμενοι να είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να επωφεληθούν από αυτή.

Η ανάπτυξη γνώσεων μπορεί να επέλθει μέσα από την κλινική και τη διοικητική εποπτεία, μέσα από τη σεμιναριακή επιμόρφωση και την ανάπτυξη μεντορικής σχέσης με άλλο Καθηγητή ΣΕΑ. Ιδιαίτερα χρήσιμες είναι οι συμβουλευτικές συναντήσεις με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ και η ανάπτυξη φακέλου επιτευγμάτων. Στην πορεία της αυτογνωσίας για τη βελτίωση του Καθηγητή ΣΕΑ χρειάζονται εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Χρειάζεται, επίσης, να συναποφασιστεί η διάρκεια των παρεμβατικών προγραμμάτων. Για να αξιολογηθούν σωστά οι περιβαλλοντικές ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τη στάση των εμπλεκόμενων έναντι της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ. Η στάση των εμπλεκόμενων είναι καθοριστική και είναι σημαντικό να διερευνηθεί.

Στους παράγοντες που έχουν σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση ερευνούμε για ποιον γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση και τη χρησιμότητά της, τον τρόπο διενέργειάς της, το σκοπό της καθώς επίσης και τις πιθανές πηγές έγκυρης και αξιόπιστης πληροφόρησης, για τη βελτίωσή της και συνεπώς τη σωστή ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ. Είναι

αξιοσημείωτο του εκπαιδευτικού μας συστήματος το γεγονός ότι δεν υπάρχει μηχανισμός για άμεση παρέμβαση προς θεραπεία των αδυναμιών και υπάρχει, επίσης, μια ευθυνοφοβία των αξιολογούντων η οποία εξαλείφει τα κίνητρα εργασίας και οδηγεί στην ισοπέδωση των βαθμολογιών. Θα πρέπει να ερευνηθεί σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ από άλλους Καθηγητές και να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες της ειδικότητας τους. Θα πρέπει, επίσης, να αποσαφηνιστεί ποιος θεωρείται αποτελεσματικός Καθηγητής ΣΕΑ και ποιοι παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγησή του. Ο τρόπος αξιολόγησης πρέπει, επίσης, να είναι διαφορετικός και να λαμβάνονται υπόψη η ποσότητα και η ποιότητα των συνεντεύξεων, όπως και οι δείκτες ικανοποίησης των μαθητών, γονίων και άλλων εμπλεκομένων. Οι Καθηγητές ΣΕΑ πρέπει να αξιολογούνται για τη βελτίωση της απόδοσής τους, για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους και για να δίνεται συνεχής ανατροφοδότηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων

Η έρευνα που διενεργήσαμε σκοπό έχει να διερευνήσει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ, συνεπώς είναι περιγραφική. Οι απόψεις όμως των διαφόρων υποομάδων μας ενδιαφέρουν και όπου αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, στις απόψεις του υπό έρευνα πληθυσμού, θα ερευνηθούν. Κατά συνέπεια, η έρευνα αυτή θα είναι, σε κάποιο βαθμό, και συσχετιστική, χωρίς, όμως να υπεισέρχεται στους λόγους που πιθανόν, οι απόψεις των συμμετεχόντων, να διαφέρουν. Στόχος αυτής της έρευνας δεν είναι να συγκριθούν οι διάφορες ομάδες, ούτε και να αξιολογηθεί η υφιστάμενη κατάσταση.

Όσον αφορά το μεθοδολογικό σχεδιασμό έχει αποκλειστεί η παρατήρηση και η μελέτη περίπτωσης. Λαμβάνοντας υπόψη το θέμα που έχει επιλεγεί και το σχετικά μικρό πληθυσμό της ειδικότητας ΣΕΑ η μελέτη περίπτωσης και η παρατήρηση των Καθηγητών ΣΕΑ θα ήταν επικοινωνιακή και καρποφόρα αν δεν υπήρχαν οι ηθικοί και νομικοί περιορισμοί οι οποίοι απορρέουν από τη δεοντολογία του επαγγέλματος της Συμβουλευτικής και τη νομοθεσία (Ο Περί Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων Νόμος, 2001). Η παρατήρηση, καταγραφή ή και παρουσίαση ευαίσθητων πληροφοριών, οι οποίες αντλούνται κατά τη διάρκεια μιας συμβουλευτικής συνέντευξης, είναι παράνομη και αξιόποινη. Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζουν οι Hitchcock και Hughes (1995), η μελέτη περίπτωσης θα ήταν πολύτιμη αν είχαμε περιορισμένο έλεγχο των γεγονότων κάτι το οποίο δεν ισχύει στην προσπάθεια αυτής της έρευνας για άντληση των πληροφοριών από τους Καθηγητές ΣΕΑ.

Οι συνεντεύξεις από μόνες τους, όπως επισημαίνουν οι Nisbet και Watt (1984), παρέχουν σημαντικά δεδομένα, αλλά αποκαλύπτουν μόνο πώς αντιλαμβάνονται οι Καθηγητές ΣΕΑ αυτό που συμβαίνει και όχι κατ' ανάγκη αυτό που πραγματικά συμβαίνει. Επιφυλάξεις για τις συνεντεύξεις υποστηρίζουν και οι Barker και Johnson (1998), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλονται κάθε άλλο παρά ουδέτερες δεν είναι και δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική εικόνα. Υποστηρίζουν ότι μέσα από τις ερωτήσεις υπάρχει το ενδεχόμενο να κατευθυνθούν οι ερωτώμενοι προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων το οποίο παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα και είναι σχετικά εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994). Η επιστημονική του όμως αξία, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), εξαρτάται από την αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεδομένων του ερωτηματολογίου και από τα υποκείμενα της έρευνας που θα το απαντήσουν. Κατά συνέπεια, λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, σε μια προσπάθεια μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Cohen et al., 2008), καταλήξαμε σε μια μικτή μεθοδολογία συνεντεύξεων και ερωτηματολογίου.

Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

Η έρευνα άρχισε και ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2008-2009. Οι συνεντεύξεις έγιναν κατά το μήνα Οκτώβριο του 2008. Στην αρχή της συνέντευξης τα υποκείμενα ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και έγινε επεξήγηση των όρων επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση. Ενημερώθηκαν, επίσης, ότι επιμέρους στόχος της συνέντευξης είναι και ο καταρτισμός ερωτηματολογίου για άντληση ποσοτικών δεδομένων. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, στη συνέχεια καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε στους Καθηγητές ΣΕΑ κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2008. Οι έξι Καθηγητές ΣΕΑ που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είχαν αποκλειστεί από το δείγμα και χορηγήθηκε σε αυτούς πιλοτικά το ερωτηματολόγιο με σκοπό τη βελτίωσή του. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της πιλοτικής χορήγησης του ερωτηματολογίου καταλήξαμε σε κλειστές ερωτήσεις και στα τρία μέρη. Με βάση, επίσης, τα αποτελέσματα αυτής της χορήγησης αναπροσαρμόστηκαν κάποιες ερωτήσεις και περιορίστηκε ο αριθμός αυτών. Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνονταν γραπτώς οδηγίες συμπλήρωσης και επεξηγηματική επιστολή με τους λειτουργικούς ορισμούς. Τα ερωτηματολόγια τοποθετούνταν σε ειδικό φάκελο, ευθύνη του υπεύθυνου συντονιστή Βοηθού Διευθυντή σε κάθε επαρχία, για ταχυδρόμηση στον ερευνητή και στατιστική ανάλυσή τους.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητη η χρήση ενός μικτού μοντέλου με τη χρήση συνέντευξης και ερωτηματολογίου. Η συλλογή δεδομένων έγινε αρχικά με προσωπικές ατομικές συνεντεύξεις με ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, κυρίως με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές, όπως φαίνεται στο Παράρτημα Α, στόχο είχαν να αντλήσουν πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, αλλά και να

συμβάλουν στον καταρτισμό του τελικού ερωτηματολογίου. Αρχικά, έγινε μια δοκιμαστική συνέντευξη για έλεγχο των δεδομένων που θα συλλεγούν και προσαρμογή κάποιων ερωτήσεων (Bell, 2007). Στη συλλογή των δεδομένων έγινε καταγραφή των απαντήσεων και μαγνητοφώνησή τους.

Στις συνεντεύξεις οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις άντλησαν πληροφορίες για τη συχνότητα της επιμόρφωσης που λαμβάνουν σήμερα οι Καθηγητές ΣΕΑ, τις ανάγκες που έχουν για επαγγελματική ανάπτυξη στο μέλλον και έγιναν εισηγήσεις για τρόπους στήριξης και βελτίωσής τους. Παράλληλα, τοποθετήθηκαν πάνω στους υφιστάμενους κανονισμούς αξιολόγησης και σκιαγράφησαν τον τρόπο που θα ήθελαν να αξιολογούνται διαμορφωτικά. Έγινε, επίσης, αναφορά στην ικανοποίηση από το επάγγελμα του Καθηγητή ΣΕΑ και ερευνήθηκε ο ρόλος του Καθηγητή ΣΕΑ σήμερα σε σχέση με τις ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, δηλαδή κατά πόσο είναι υποβοηθητικές και υποστηρικτικές στο έργο που επιτελείται από αυτόν στο χώρο εργασίας του.

Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς

Στη συνέχεια, καταρτίστηκε το αρχικό ερωτηματολόγιο το οποίο κρίθηκε αναγκαίο να δοθεί πιλοτικά στους έξι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, για να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, για να βελτιωθούν. Τα έξι υποκείμενα, όπως προαναφέραμε, αποκλείστηκαν από το τελικό δείγμα. Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους Καθηγητές ΣΕΑ έγινε εννοιολογική ανάλυση των όρων που μελετά η έρευνα – ανάγκες, επαγγελματική ανάπτυξη, διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τρόπο λειτουργικό, με χρήση της κλίμακας Likert 1 μέχρι 5 – όπως παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β. Κρίθηκε αναγκαίο να δοθεί το ερωτηματολόγιο σε όλους τους Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι ασκούν συμβουλευτικά καθήκοντα, λόγω του μικρού αριθμού των ατόμων της ειδικότητας. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τρία βασικά μέρη:

Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν οκτώ ερωτήσεις με 42 δηλώσεις που αναφέρονταν στις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ. Για μεθοδολογικούς σκοπούς οι δηλώσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: α) ανάπτυξη γνώσεων, β) αυτογνωσία και γ) προσαρμογή στο περιβάλλον. Η κατηγορία ανάπτυξη γνώσεων περιλάμβανε ερωτήσεις για τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ – κλινική, διοικητική εποπτεία, σεμιναριακή επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής,

συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, ανάπτυξης μεντορικής σχέσης, συμβουλευτικές συναντήσεις με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ και καλλιέργεια δεξιοτήτων έρευνας δράσης. Περιλάμβανε, επίσης, ερωτήσεις για την ευθύνη του σχεδιασμού αυτής της ανάπτυξης, πού πρέπει να δοθεί έμφαση και για τη διοχέτευση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων σε αυτή τη διαδικασία.

Ο παράγοντας αυτογνωσία περιλάμβανε δηλώσεις για τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Καθηγητές ΣΕΑ, τοποθετήθηκαν κατά πόσο αποτελούσε γι' αυτούς κίνητρο η δυνατότητα προαγωγής, η εκτίμηση μαθητών, γονέων, συναδέλφων εκπαιδευτικών, Καθηγητών ΣΕΑ, διευθυντή και προϊσταμένου, όπως και αν θα συνέβαλλαν προς αυτή την κατεύθυνση το καλό κλίμα και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Περιλάμβανε, επίσης, ερωτήσεις για το βαθμό που πρέπει να δοθεί σημασία σε αυτή την υποκατηγορία.

Η προσαρμογή στο περιβάλλον περιλάμβανε δηλώσεις για τη σημερινή κατάσταση και το διαθέσιμο χρόνο που υπάρχει για επαγγελματική ανάπτυξη, για ενθάρρυνση, και για συνεργασία μεταξύ Καθηγητών ΣΕΑ και με τα Κεντρικά Γραφεία της ΥΣΕΑ. Περιλάμβανε, επίσης, δηλώσεις για τη διαθεσιμότητα των οικονομικών πόρων αλλά και τη συμβολή της ηγεσίας στη δημιουργία κλίματος υποστήριξης των προσπαθειών επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ. Στην ίδια κατηγορία περιλαμβάνονταν ερωτήσεις σχετικές με την ύπαρξη στρατηγικής από μέρους των Διευθυντών και της ΥΣΕΑ, οι οποίες να στηρίζουν και να προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ. Τέλος, σε δύο ερωτήσεις υπήρχαν δηλώσεις κατά πόσο γίνεται σωστή χρήση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων και την επιθυμητή διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν εννέα ερωτήσεις με 38 δηλώσεις που αναφέρονταν στη διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ. Στις ερωτήσεις για τη διαμορφωτική αξιολόγηση περιλαμβάνονταν πέντε κατηγορίες με βάση τα ερωτήματα: α) για ποιον γίνεται η αξιολόγηση, β) από ποιον, γ) για ποιο σκοπό, δ) με ποιο τρόπο και ε) γιατί χρειάζεται. Στην πρώτη κατηγορία έχουμε μια ερώτηση με τρεις δηλώσεις για το βαθμό που υπάρχει ανάγκη αποσαφήνισης των καθηκόντων των Καθηγητών ΣΕΑ, αλλά και της αξιολόγησης της προσέγγισης και της αποτελεσματικότητάς τους.

Στη δεύτερη κατηγορία είχαμε δύο ερωτήσεις με δεκαέξι δηλώσεις για την αξιολόγηση των αναγκών. Συμπεριλαμβάνονταν δηλώσεις για τα άτομα που διενεργούν τις

αξιολογήσεις των Καθηγητών ΣΕΑ ή τις αυτοαξιολογήσεις – αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση από άλλο σύμβουλο, ανώτερο διοικητικά σύμβουλο, προϊστάμενο, άλλο ειδικό ή και άλλο εκπαιδευτικό. Οι δηλώσεις αυτές αντλούν πληροφορίες για τις πηγές έγκυρης πληροφόρησης και για την αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ. Διερευνούν, επίσης, κατά πόσο είναι έγκυρη πηγή πληροφόρησης ο εξωτερικός αξιολογητής, ο διευθυντής, η αυτοαξιολόγηση, οι μαθητές, οι γονείς, άλλος εκπαιδευτικός διαφορετικής ειδικότητας, Καθηγητής ΣΕΑ ή ανώτερος διοικητικά Καθηγητής ΣΕΑ, ο προϊστάμενος της ΥΣΕΑ ή και αξιολογητής με ακαδημαϊκά προσόντα στην αξιολόγηση προσωπικού.

Στην τρίτη κατηγορία είχαμε μια ερώτηση με επτά δηλώσεις για το σκοπό της αξιολόγησης και τα άτομα που πρέπει να γνωρίζουν για τα αποτελέσματά της. Περιλαμβάνονταν δηλώσεις, όπου αντλούσαν πληροφορίες για το ποιοι πρέπει να γνωρίζουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να προσφερθεί η κατάλληλη βοήθεια για επαγγελματική ανάπτυξη. Συμπεριλαμβάνονταν, επίσης, δηλώσεις κατά πόσο πρέπει να γνωρίζουν τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης όλοι ή μόνο ο ενδιαφερόμενος Καθηγητής ΣΕΑ, οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι Καθηγητές ΣΕΑ, οι εκπαιδευτικοί εκεί όπου υπηρετεί ο Καθηγητής ΣΕΑ ή και ο εξωτερικός αξιολογητής.

Στην τέταρτη κατηγορία είχαμε τέσσερις ερωτήσεις με οκτώ δηλώσεις για τη βιωσιμότητα των υφιστάμενων κανονισμών αξιολόγησης και κατά πόσο γίνεται αυτή η αξιολόγηση με μετρήσιμα κριτήρια. Συμπεριλαμβάνονταν δηλώσεις για τους τρόπους αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ – ανάλυση φακέλου επιτευγμάτων, συνεντεύξεις, κλινική εποπτεία, ερωτηματολόγια και παρατήρηση την ώρα της εργασίας. Τέλος, ερωτήθηκαν κατά πόσο οι Καθηγητές ΣΕΑ που κατέχουν διοικητικές θέσεις στην ειδικότητα πρέπει να αξιολογούνται διαφορετικά.

Στην πέμπτη κατηγορία είχαμε μια ερώτηση με τέσσερις δηλώσεις για τη χρησιμότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ. Περιλαμβάνονταν δηλώσεις οι οποίες απαντούσαν στα ερωτήματα γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση – για να πάρουμε συμβουλές, για σκοπούς σύγκρισης, για να ικανοποιηθούν οι νομοθετικές ρυθμίσεις ή και για σκοπούς λογοδοσίας;

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν οκτώ ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά δεδομένα των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως το φύλο, η θέση στην υπηρεσία, η επαρχία όπου εργάζονται τις περισσότερες ώρες, τα έτη υπηρεσίας και ο τόπος εργασίας.

Οι ερωτήσεις αυτές αντλούσαν, επίσης, πληροφορίες ως προς το ανώτερο προσόν που απέκτησαν οι Καθηγητές ΣΕΑ, αν το εξασφάλισαν αυτό μετά το διορισμό τους και τη συχνότητα της επιμόρφωσής τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Στάδια έρευνας

Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές και έγιναν με σεβασμό προς τα υποκείμενα της έρευνας. Είχαν τονιστεί τα δικαιώματά τους – αποχώρηση σε οποιοδήποτε στάδιο της συνέντευξης, δικαίωμα μη απάντησης σε ερωτήσεις – και διατηρήθηκε η ουδετερότητα του ερευνητή (Cohen et al., 2008). Οι οδηγίες δόθηκαν στην αρχή της συνέντευξης και επεξηγήθηκαν οι εννοιολογικοί ορισμοί. Στη συνέχεια, για κάθε ερώτηση υποβάλλονταν και διευκρινιστικές ερωτήσεις σε σχέση με επιμέρους πτυχές των ερωτημάτων. Με το τέλος της συνέντευξης επαναλαμβάνονταν οι δεσμεύσεις για εχεμύθεια και προστασία των δεδομένων. Ευχαριστήρια επιστολή στάληκε και στους έξι Καθηγητές ΣΕΑ που παραχώρησαν τη συνέντευξη.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε με προσωπικές επισκέψεις, μέσω ταχυδρομείου, με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και κυρίως μέσα από ομαδικές συναντήσεις που έγιναν σε κάθε επαρχία στα πλαίσια των συντονισμών των Καθηγητών ΣΕΑ. Σε όλες τις περιπτώσεις δόθηκαν οι ίδιες οδηγίες γραπτώς προς τα υποκείμενα της έρευνας για τον τρόπο συμπλήρωσης και επιστροφής του ερωτηματολογίου. Κατά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε αναφορά στο σκοπό της έρευνας, στην εμπιστευτικότητα των δηλώσεων που δόθηκαν, την ανωνυμία και με παράκληση για συνεργασία και για απάντηση όλων των ερωτήσεων με τον ενδεδειγμένο τρόπο. Τέλος, δόθηκαν πληροφορίες και για την ιδιότητα του ερευνητή.

Ανάλυση δεδομένων

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Κύριος στόχος των συνεντεύξεων ήταν η δειγματολόγηση των απόψεων των ερωτώμενων και η συγκέντρωση στοιχείων για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ. Κατά συνέπεια στόχος ήταν η αναζήτηση των απόψεων και των αναγκών των Καθηγητών ΣΕΑ. Η συγκέντρωση των δεδομένων των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν σε δύο μέρη με βάση τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης. Κριτήριο στην ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η συχνότητα εμφάνισης αυτών των απόψεων και αναγκών (Miles & Huberman, 1994), όπως και η συμπεριφορά των υποκειμένων της έρευνας.

Στις κωδικοποιήσεις, για όλα τα ερωτήματα, κριτήριο για το τελικό ερωτηματολόγιο ήταν η συχνότητα στις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ. Με βάση τη συχνότητα έγινε και η ιεράρχηση αυτών των αναγκών. Ιεραρχήθηκαν αφενός οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση την ανάπτυξη γνώσεων, αυτογνωσίας και σε σχέση με το περιβάλλον όπου λειτουργούν και αφετέρου οι ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης – για ποιον, από ποιον, για ποιο σκοπό, με ποιο τρόπο και γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση – όπως αναφέρεται στο Παράρτημα Α.

Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (οκτώ ερωτήσεις) οι Καθηγητές ΣΕΑ κλήθηκαν να τοποθετηθούν πάνω στις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν. Κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτήματα που αφορούν στην ανάπτυξη γνώσεων, στην αυτογνωσία και στην προσαρμογή στο περιβάλλον. Η εκτίμηση των Καθηγητών ΣΕΑ έγινε με κλίμακα στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό, το 2 σε μικρό βαθμό, το 3 σε κάποιο βαθμό, το 4 σε μεγάλο βαθμό και το 5 σε μέγιστο βαθμό. Οι τρεις προαναφερόμενες υποκλίμακες, η ανάπτυξη γνώσεων, η αυτογνωσία και η προσαρμογή στο περιβάλλον ανήκουν στην ισοδιαστημική κλίμακα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (εννέα ερωτήσεις) οι Καθηγητές ΣΕΑ προσδιόρισαν τις ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης που έχουν και εκτιμήθηκαν και πάλι με την κλίμακα Likert, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε σε ελάχιστο βαθμό, το 2 σε μικρό βαθμό, το 3 σε κάποιο βαθμό, το 4 σε μεγάλο βαθμό και το 5 σε μέγιστο βαθμό. Όπως και στην επαγγελματική ανάπτυξη έτσι και στη διαμορφωτική αξιολόγηση τα πιο πάνω στοιχεία, ανήκουν στην ισοδιαστημική κλίμακα.

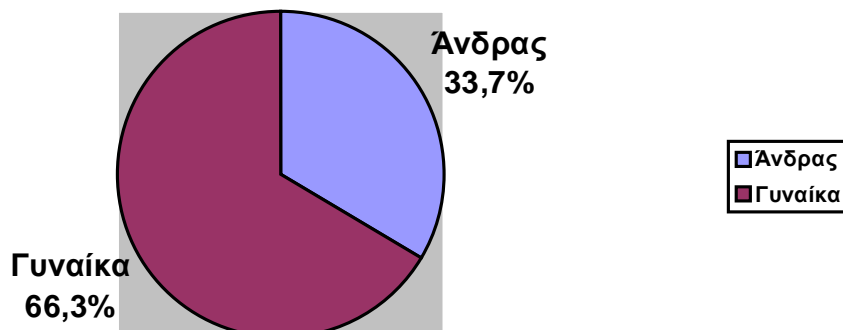
Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (οκτώ ερωτήσεις) είχαμε: σε κατηγοριακή κλίμακα το φύλο, την επαρχία και τον τόπο εργασίας. Σε διχοτομική κλίμακα δήλωσαν αν έχουν εξασφαλίσει επιπρόσθετο προσόν μετά το διορισμό τους και σε διατακτική κλίμακα τη θέση που κατέχουν, τα έτη υπηρεσίας, τα προσόντα και τη συχνότητα επιμόρφωσης.

Καθορισμός πληθυσμού – Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι εργάζονται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009 και ασκούν συμβουλευτικά καθήκοντα (33,7% άνδρες και 66,3% γυναίκες – Διάγραμμα 4). Έχουν αποκλειστεί οι Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι

εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία λόγω των διαφορετικών προσόντων, καθηκόντων και κριτηρίων εισδοχής στο επάγγελμα.

Διάγραμμα 4. Φύλο Καθηγητών ΣΕΑ

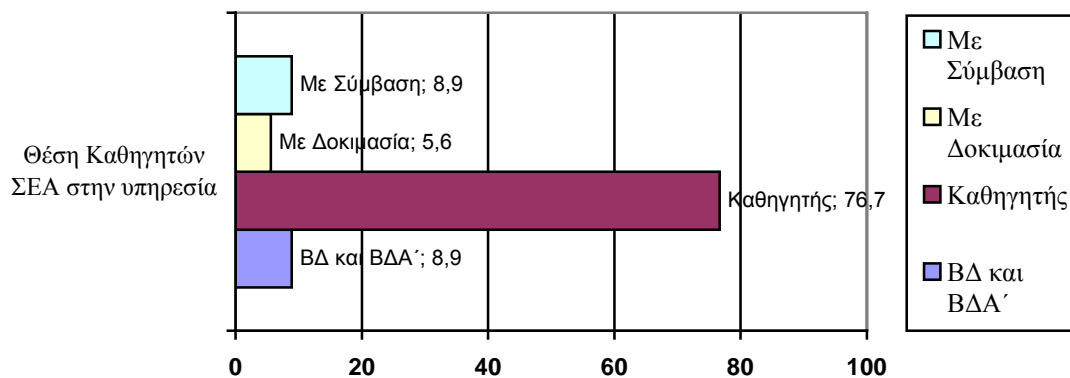


Αξιοποιώντας καλύτερα τις δυνατότητες των δύο μεθοδολογιών αρχικά επιλέξαμε για την ποιοτική ανάλυση ένα δείγμα έξι Καθηγητών ΣΕΑ και από τα δύο φύλα. Οι Καθηγητές ΣΕΑ που επιλέξαμε για τις συνεντεύξεις εργάζονταν σε γυμνάσιο και λύκειο, είχαν από 11 μέχρι 18 χρόνια υπηρεσίας και διορίστηκαν έχοντας μεταπτυχιακό στη συμβουλευτική ή στη συμβουλευτική και επαγγελματική αγωγή ή στην επαγγελματική αγωγή ή έκαναν το προσφερόμενο, από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, σε συνεργασία με την Αμερικανική Πρεσβεία, επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι Καθηγητές ΣΕΑ που επιλέξαμε κατείχαν θέση Καθηγητή ή Βοηθού Διευθυντή και εργάζονταν σε τρεις διαφορετικές επαρχίες – Λευκωσία, Λεμεσό και Λάρνακα.

Στη συνέχεια, για την ποσοτική ανάλυση από τους 103 Καθηγητές ΣΕΑ (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008δ), δόθηκε το ερωτηματολόγιο στο 91,2% (n=94) του πληθυσμού. Αρχικός στόχος ήταν να σταλεί σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας και να απαντηθεί από τουλάχιστον το 80,0% των Καθηγητών ΣΕΑ. Από τους εκατό τρεις (n=103) Καθηγητές ΣΕΑ έχουν αφαιρεθεί οι έξι του πιλοτικού δείγματος και ένας ο οποίος είναι με απόσπαση στη Διεύθυνση Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης αυτή τη σχολική χρονιά. Έχουν αποκλειστεί, επίσης, οι δύο διευθύντριες, οι οποίες δεν ασκούν καθήκοντα Καθηγητή ΣΕΑ, δε λαμβάνουν μέρος στις συναντήσεις – σεμινάρια, επιμορφώσεις – και δεν αξιολογούνται διαμορφωτικά όπως οι υπόλοιποι Καθηγητές ΣΕΑ. Από το σύνολο του πληθυσμού που έλαβε το ερωτηματολόγιο (n=94) απάντησε το 95,7% (n=90), το οποίο θεωρείται εξαιρετικά ικανοποιητικό. Από τις δηλώσεις των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως παρουσιάζεται και στο Διάγραμμα 4, φάνηκε ότι 33,7% από αυτούς είναι άντρες και 66,3% γυναίκες. Η επικρατούσα τιμή ετών υπηρεσίας ήταν για ένα ποσοστό 50,0% από 11-15. Ποσοστό 1,1% έχουν παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που

προσφέρθηκε στην Κύπρο, ποσοστό 27,0% είναι κάτοχοι του διπλώματος επαγγελματικού προσανατολισμού (Guidance Diploma), ποσοστό 68,5% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού στη συμβουλευτική ή στη συμβουλευτική και επαγγελματική αγωγή και ποσοστό 3,4% είναι κάτοχοι διδακτορικού. Από αυτούς εργάζονται σε γυμνάσιο το 46,1%, σε λύκειο ή τεχνική σχολή το 48,3% και στα κεντρικά γραφεία της υπηρεσίας το 5,6%. Από αυτούς, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 5, κατέχουν θέση Βοηθού Διευθυντή ή Βοηθού Διευθυντή Α' ποσοστό 8,9%, Καθηγητή ποσοστό 76,7%, Καθηγητή με δοκιμασία ποσοστό 5,6% και με σύμβαση ποσοστό 8,9%.

Διάγραμμα 5. Θέση Καθηγητών ΣΕΑ στην υπηρεσία



Διορισμένοι στη Λευκωσία είναι ποσοστό 51,1%, στη Λεμεσό ποσοστό 18,9%, στη Λάρνακα ποσοστό 18,9%, στην Πάφο ποσοστό 8,9% και στην Αμμόχωστο ποσοστό 2,2%. Επιπρόσθετο προσόν εξασφάλισαν μετά το διορισμό τους ποσοστό 21,6%. Ποσοστό 5,7% επιμορφώνεται μέχρι και 4 ημέρες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και ποσοστό 30,7% από 5-9 ημέρες. Ποσοστό 31,8% κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δήλωσε ότι επιμορφώνεται 10-14 ημέρες και ποσοστό 10,2% από 15-19 ημέρες. Πάνω από 20 ημέρες επιμορφώνεται ποσοστό 21,6%.

Περιορισμοί μεθοδολογίας

Κάθε στάδιο στη διαδικασία της έρευνας μπορεί σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008), να αποτελεί μία πιθανή πηγή δεοντολογικών προβλημάτων. Επειδή ζητήθηκε από τους Καθηγητές ΣΕΑ να καθορίσουν από μόνοι τους τις ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν, ως βασική παραδοχή θεωρείται η πιθανή περιορισμένη γνώση των εννοιών επαγγελματική ανάπτυξη - κλινική και διοικητική εποπτεία, επιμόρφωση και η πιθανή περιορισμένη γνώση των εννοιών διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία γίνεται για σκοπούς βελτίωσης.

Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις των Καθηγητών ΣΕΑ εκφράζουν τις απόψεις τους για τα προαναφερόμενα θέματα και δεν ερευνήθηκαν οι απόψεις του προϊσταμένου που αποφασίζει, μαζί με την υπόλοιπη εκπαιδευτική ηγεσία, για την προσφορά των υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικής αγωγής. Αυτό περιορίζει σε κάποιο βαθμό τις πηγές άντλησης πληροφοριών της έρευνας. Καταλήγοντας, το είδος των στοιχείων που συλλέγονται από τους Καθηγητές ΣΕΑ – πολύ προσωπικές πληροφορίες – εγγυάται την εμπιστευτικότητα – φερεγγυότητα ερευνητή – αλλά όχι και την ανωνυμία – οι ερωτήσεις του τρίτου μέρους φωτογραφίζουν σε αρκετές περιπτώσεις τους ερωτώμενους. Κατά συνέπεια, έχει τονιστεί σε όλους τους συμμετέχοντες η βασική αρχή της εμπιστευτικότητας των απαντήσεών τους. Επομένως, ο τρόπος εξαγωγής των συμπερασμάτων είναι τέτοιος που δεν παραβιάζει την εμπιστοσύνη που δείχνουν στον ερευνητή.

Στατιστικές τεχνικές

Η εξαγωγή συμπερασμάτων στην ποιοτική έρευνα είναι συνεχής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Από την καταρχήν ανάλυση των ποιοτικών συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν οι ομαδοποιημένες ενότητες επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση. Από αυτές τις ομαδοποιήσεις φάνηκαν οι ελλείψεις στην αξιολόγηση αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, οι ελλείψεις στους κύριους τρόπους στήριξης και βελτίωσης των Καθηγητών ΣΕΑ και η ανάγκη αποσαφήνισης των καθηκόντων των Καθηγητών ΣΕΑ. Φάνηκε, επίσης, η ανάγκη διερεύνησης της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από ποσοτικές μετρήσεις και γι' αυτό στη συνέχεια δόθηκαν και τα ερωτηματολόγια για σκοπούς μεθοδολογικής τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων (Bell, 2007).

Η τριγωνοποίηση σύμφωνα με τους Campbell και Fiske (1959), είναι ένας ισχυρός τρόπος εφαρμογής της ταυτόχρονης εγκυρότητας, έτσι μελετώντας τις απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ από περισσότερες από μία οπτικές γωνίες χρησιμοποιήσαμε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Κατά την άντληση των πληροφοριών με συνεντεύξεις - στην προσπάθειά μας να επιτύχουμε μεγαλύτερη εγκυρότητα - προσπαθήσαμε να ελαττώσουμε όσο το δυνατό περισσότερο τη μεροληψία. Συνεπώς στις συνεντεύξεις με τους έξι Καθηγητές ΣΕΑ, δεν εκφράστηκε άποψη για τα ερωτήματα, ούτε και αναζητήθηκαν απαντήσεις που πιθανόν ο ερευνητής να επιθυμούσε (Cohen et al., 2008). Επιπρόσθετα, έχει αποφευχθεί η επιλεκτική καταγραφή και κωδικοποίηση των απαντήσεων, έχουν ηχογραφηθεί οι συνεντεύξεις και το δείγμα των συνεντεύξεων ήταν στρωματοποιημένο –

από διαφορετικές επαρχίες, θέσεις, προσόντα. Τέλος οι ατομικές συνεντεύξεις έχουν τηρηθεί με απόλυτη εχεμύθεια (Miller & Cannell, 1997).

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας (Cohen et al., 2008). Για σκοπούς γενικευσιμότητας και αύξησης του βαθμού εξωτερικής εγκυρότητας έχουν δοθεί ερωτηματολόγια σε όλους τους Καθηγητές ΣΕΑ. Έχει χρησιμοποιηθεί ανώνυμο ερωτηματολόγιο με απλή ορολογία (Bogdan & Biklen, 1992· Lincoln & Guba, 1985), και έχουν επεξηγηθεί πλήρως οι όροι που πραγματεύεται η έρευνα. Προσπαθήσαμε, τέλος, να διασφαλίσουμε την εσωτερική εγκυρότητα, με την εμπειρογνωμοσύνη και τη βοήθεια άλλων ειδικών (LeCompte, Millroy & Preissle, 1993).

Προσπαθήσαμε, όσο αυτό ήταν δυνατό, να ελαχιστοποιήσουμε το ενδεχόμενο μη εγκυρότητας σε όλους τους τομείς της έρευνας (Denzin, 1997). Θέσαμε κατάλληλα χρονοδιαγράμματα στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια και καταβάλαμε προσπάθεια να μειώσουμε τα ποσοστά διαρροής ανάμεσα στους απαντώντες μέσα από μια σειρά μέτρων – προσωπική επαφή, τηλεφωνήματα, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, συμπερίληψη φακέλων με διεύθυνση, έμφαση στη σημασία της έρευνας και τα οφέλη αυτής, ευκολία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συνέπεια στα χρονοδιαγράμματα και η δυνατότητα αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου έχει αυξήσει και την αξιοπιστία της έρευνας (Cohen et al., 2008). Επιπρόσθετα για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία έχει χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης και η στατιστική σημαντικότητα του συντελεστή συσχέτισης – κάτω από 0,05. Έχουν εξαχθεί, επίσης, οι δείκτες Cronbach Alpha, όπου προσπαθήσαμε να εγκυροποιήσουμε εσωτερικά το ερωτηματολόγιο. Με βάση τα αποτελέσματα έχει γίνει παραγοντική ανάλυση και αξιοποίηση του κριτηρίου KMO για τα ερωτήματα της επαγγελματικής ανάπτυξης και για τα ερωτήματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Ακολουθήθηκε, όπως προαναφέραμε, αυτή η μικτή μεθοδολογία σε μια προσπάθεια μεθοδολογικής τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων (Bell, 2007), ούτως ώστε να μπορέσουμε να επιβεβαιώσουμε ή να αμφισβητήσουμε τα ευρήματα των μεθόδων που ακολουθήσαμε. Επιπρόσθετα, για σκοπούς εγκυρότητας δόθηκε πρώτα πιλοτικά το ερωτηματολόγιο και βελτιώθηκε η διατύπωση των ερωτημάτων. Τα πιο πάνω βοήθησαν στο σχεδιασμό του τελικού ερωτηματολογίου (Jevenau, 1996). Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου είχαμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε, ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας και συγκεκριμένο τύπο ερωτήσεων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006), καταλήγοντας στις κλειστές ερωτήσεις. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε από την επαγωγική στατιστική το

κριτήριο t , για να ερευνηθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τέλος, το ποσοστό μη απάντησης, το οποίο αποτελεί πρόβλημα (Bell, 2007· Moser & Kalton, 1971), ήταν πολύ χαμηλό - ποσοστό 4,3% - δίνοντας μας έτσι τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο σύνολο τους πληθυσμού της έρευνας.

Περίληψη

Για τη διερεύνηση του θέματος της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης ακολουθήσαμε ένα μικτό μοντέλο έρευνας. Ο λόγος που έχει χρησιμοποιηθεί αυτή η μικτή μεθοδολογία είναι ο μικρός αριθμός των Καθηγητών ΣΕΑ καθώς, επίσης, και το γεγονός ότι τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας αποτελούν μειονεκτήματα για την ποιοτική έρευνα και το αντίστροφο. Στόχος είναι η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της κάθε μεθόδου και η αντιμετώπιση αποτελεσματικότερα των αδυναμιών της κάθε μιας. Στόχος, επίσης, είναι η «ελαχιστοποίηση» της υποκειμενικότητας που ενυπάρχει. Αρχικά, έγιναν συνεντεύξεις με έξι Καθηγητές ΣΕΑ και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων στη συνέχεια ετοιμάστηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο αυτό απάντησαν πιλοτικά οι έξι Καθηγητές ΣΕΑ οι οποίοι έδωσαν τη συνέντευξη και έτσι εξαιρέθηκαν από το δείγμα του υπό έρευνα πληθυσμού. Στην τελική μορφή του προτεινόμενου ερωτηματολογίου συνέβαλαν οι απόψεις των έξι Καθηγητών ΣΕΑ.

Ακολούθως, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε όλους τους Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι υπηρετούν φέτος στα σχολεία ή τα κεντρικά γραφεία της ΥΣΕΑ και ασκούν συμβουλευτικά καθήκοντα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που αφορούσαν την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ, στο δεύτερο ερωτήσεις που αφορούσαν τη διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ και στο τρίτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που ζητούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των Καθηγητών ΣΕΑ. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από την περιγραφική στατιστική – συχνότητα, επικρατούσα τιμή, ποσοστά - και από την επαγωγική - τα στατιστικά κριτήρια Cronbach's Alpha, Inter-Item Correlation Matrix, Scale Statistics, έγινε παραγοντική ανάλυση – KMO & Barlett's Test και Rotated Component Matrix και με το κριτήριο t διαπιστώσαμε τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ανάγκες του υπό έρευνα πληθυσμού. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 16.0, με τη βοήθεια του οποίου έχουν εξαχθεί όλα τα περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά στοιχεία.

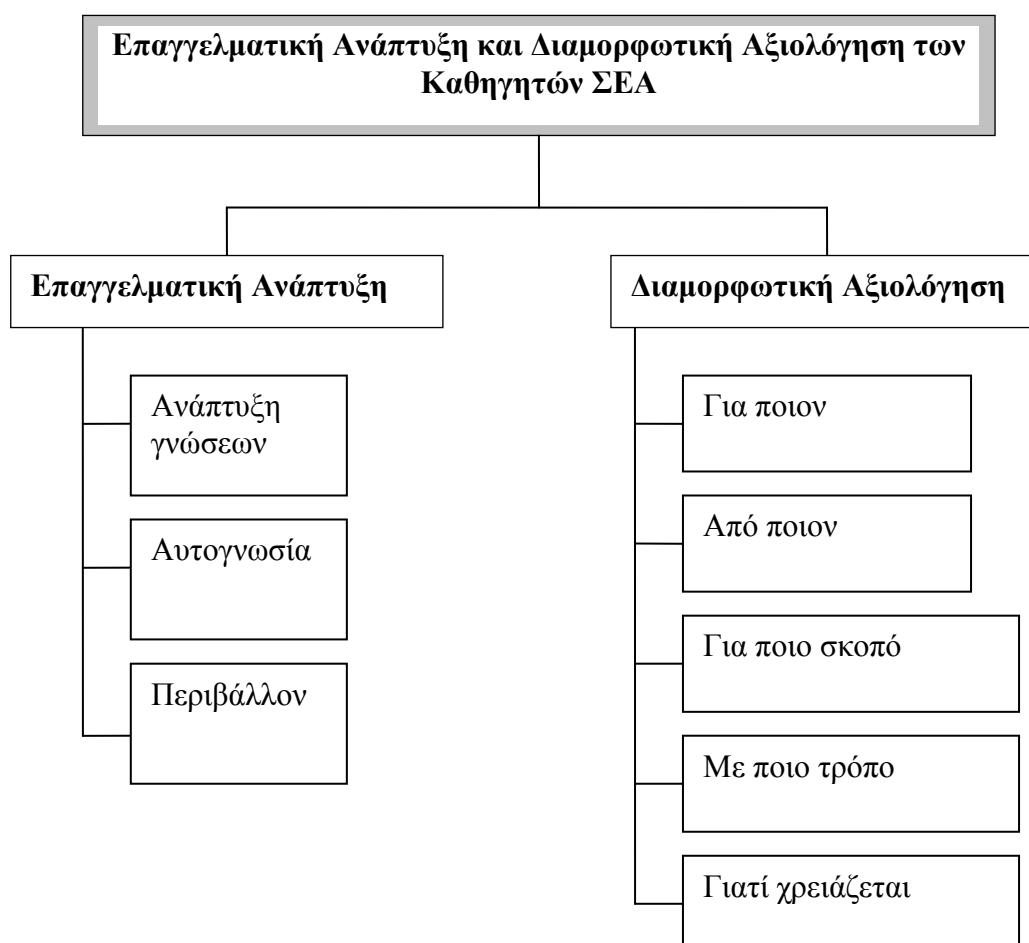
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στα πλαίσια αυτής της έρευνας επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαμορφωτική αξιολόγησή τους. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν, στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Όσον αφορά την περιγραφική στατιστική στους πίνακες που ακολουθούν θα παρουσιαστούν οι δηλώσεις που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαμορφωτική αξιολόγηση με τους μέσους όρους, τις συχνότητες και την τυπική απόκλιση. Όσον αφορά την επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t . Έχουν, επίσης, εξαχθεί οι δείκτες Cronbach Alpha και ακολούθως έγινε παραγοντική ανάλυση. Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 6 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα θα εξεταστούν κάτω από τις δύο ενότητες, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Διάγραμμα 6. Δομή παρουσίασης των αποτελεσμάτων



Συνεπώς οι πίνακες που θα παρουσιαστούν στο πρώτο μέρος έχουν χωριστεί σε δύο ενότητες: η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει περιγραφικά στοιχεία που αναφέρονται στις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει περιγραφικά στοιχεία που αναφέρονται στις ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης. Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστούν δεδομένα που αφορούν τις στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την επαρχία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα προσόντα και τη συχνότητα επιμόρφωσης των Καθηγητών ΣΕΑ ανά σχολική χρονιά, καθώς και τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης.

Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης

Ανάπτυξη γνώσεων

Από τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, στον τομέα ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων, έχει ερευνηθεί σε ποιους τομείς θα ήθελαν να αναπτυχθούν οι Καθηγητές ΣΕΑ, όπως και ποιους θα ήθελαν να σχεδιάσει αυτή την ανάπτυξη. Έχει διαφανεί ότι, ποσοστό 54,6% έχει σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ανάγκη κλινικής εποπτείας. Φαίνεται, επίσης, ότι η ανάγκη διοικητικής εποπτείας είναι χαμηλή. Σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό έχει ανάγκη διοικητικής εποπτείας ένα ποσοστό 26,4%, ενώ η πλειοψηφία των Καθηγητών ΣΕΑ που απάντησαν το ερωτηματολόγιο έχουν αυτή την ανάγκη σε κάποιο βαθμό (ποσοστό 48,3%). Στις αρχικές συνεντεύξεις που έγιναν αναφέρθηκε χαρακτηριστικά, όσον αφορά την διοικητική εποπτεία, ότι: «αυτή πρέπει να περιοριστεί στην ανάλυση καθηκόντων και να δίνονται απλά κάποιες κατευθυντήριες γραμμές».

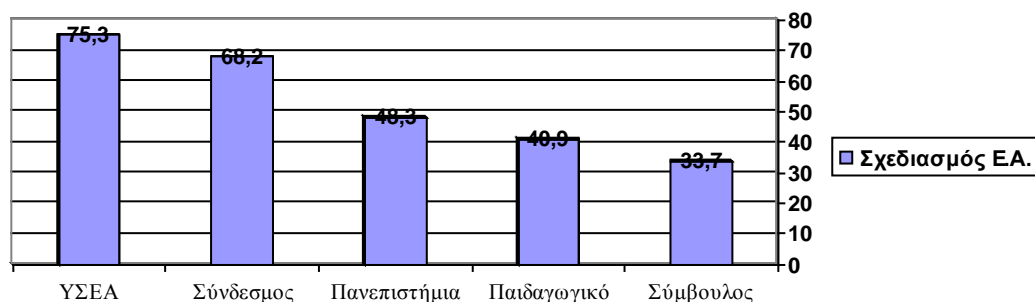
Σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό οι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν ανάγκη σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής (ποσοστό 78,9%) και σε θέματα επαγγελματικής αγωγής (ποσοστό 72,9%). Όπως φάνηκε μέσα από τις δηλώσεις τους, όσον αφορά την ανάπτυξη γνώσεων, η μεγαλύτερη ανάγκη είναι να γίνονται μεταξύ τους συμβουλευτικές συναντήσεις. Αυτές τις συναντήσεις τις έχει ανάγκη σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό, ποσοστό 79,8% με επικρατούσα τιμή το 5 (μέγιστο βαθμό) για ποσοστό 46,1%. Ανάγκη για καλλιέργεια δεξιοτήτων έρευνας δράσης έχει σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό, ποσοστό 46,5%. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει αναλυτικά τις ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων των Καθηγητών ΣΕΑ, με τους μέσους όρους, τις συχνότητες και τις τυπικές αποκλίσεις, όπως και τα ποσοστά για την κάθε δήλωση ξεχωριστά.

Πίνακας 1. Ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων των Καθηγητών ΣΕΑ

Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Ανάγκη κλινικής εποπτείας	3,49	1,36	11	12,5	10	11,4	19	21,6	21	23,9	27	30,7	88	100,0
Ανάγκη διοικητικής εποπτείας	2,97	0,93	7	8,0	15	17,2	42	48,3	20	23,0	3	3,4	87	100,0
Ανάγκη σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα διδακτικής	3,32	1,30	8	9,1	18	20,5	21	23,9	19	21,6	22	25,0	88	100,0
Ανάγκη σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής	4,09	1,03	3	3,5	4	4,7	11	12,9	31	36,5	36	42,4	85	100,0
Ανάγκη σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής αγωγής	3,95	1,02	1	1,2	9	10,6	13	15,3	32	37,6	30	35,3	85	100,0
Ανάγκη ανάπτυξης μεντορικής σχέσης με άλλο Καθηγητή ΣΕΑ	3,34	1,18	6	7,1	15	17,6	24	28,2	24	28,2	16	18,8	85	100,0
Ανάγκη για συμβουλευτικές συναντήσεις με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ	4,20	0,91	1	1,1	3	3,4	14	15,7	30	33,7	41	46,1	89	100,0
Ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων έρευνας δράσης	3,41	1,14	6	7,0	10	11,6	30	34,9	23	26,7	17	19,8	86	100,0

Οι Καθηγητές ΣΕΑ σε ποσοστό 75,3% πιστεύουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως αναλύεται πιο πάνω σε σχέση με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, πρέπει σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό να σχεδιαστεί από την ΥΣΕΑ. Ακολουθεί σε ποσοστό 68,2% η άποψη ότι ο Σύνδεσμος των Καθηγητών ΣΕΑ θα πρέπει να αναλάβει αυτό το σχεδιασμό, αφήνοντας χαμηλότερα στις προτιμήσεις τους, επιλογές όπως τα Πανεπιστήμια (48,3%), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (40,9%) και τον ίδιο τον Καθηγητή ΣΕΑ (33,7%), όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 7 που ακολουθεί.

Διάγραμμα 7: Σχεδιασμός επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ



Σημαντικές είναι και οι απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ σε σχέση με τη διαθεσιμότητα των οικονομικών πόρων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ποσοστό που φθάνει στο 67,1% πιστεύει σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό, ότι αυτοί οι πόροι πρέπει να διοχετευτούν στους εκπαιδευτές. Παράλληλα ποσοστό 60,0% πιστεύει ότι, οι οικονομικοί πόροι θα πρέπει να διοχετευτούν απευθείας στους αποδέκτες αυτής της ανάπτυξης.

Αυτογνωσία

Στον τομέα της αυτογνωσίας, διερευνώντας τα κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ, έχουν καταγραφεί πολύ ψηλά ποσοστά στις ανάγκες του υπό έρευνα πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, για τις εννέα δηλώσεις που έχουν τεθεί, σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό συμφωνίας, μόνο η προαγωγή συγκέντρωσε χαμηλό ποσοστό – 50% θεωρεί την προαγωγή κίνητρο – ενώ τα ποσοστά των υπόλοιπων δηλώσεων κυμαίνονται από 80,7% μέχρι και 91,0%. Ένα μεγάλο ποσοστό 90,9% έχει ως κίνητρο για την επαγγελματική του ανάπτυξη την εκτίμηση των γονέων. Ποσοστό 85,4% κινητοποιείται σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό από την εκτίμηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των συναδέλφων Καθηγητών ΣΕΑ 80,7% και του διευθυντή 85,5%. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν αξιολόγησε σε ελάχιστο ή σε μικρό βαθμό την εκτίμηση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και κανένας δεν αξιολόγησε σε ελάχιστο βαθμό την εκτίμηση των Καθηγητών ΣΕΑ.

Όσον αφορά στην εκτίμηση του προϊσταμένου της ΥΣΕΑ ένα ποσοστό 87,7% τη θεωρεί ως κίνητρο για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους Καθηγητές ΣΕΑ δημιουργούν η εκτίμηση των μαθητών (ποσοστό 91,0%) και το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας (ποσοστό 91,0%). Ο Πίνακας 2 που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τα ποσοστά. Τις ίδιες απόψεις εξέφρασαν οι Καθηγητές ΣΕΑ και στις συνεντεύξεις. Θεωρούν, όπως ανέφεραν, πολύ σημαντικό να έχουν μια καλή σχέση με τους μαθητές τους, εντός και εκτός γραφείου συμβουλευτικής. Παράλληλα, το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας τους, δηλώνουν ότι είναι βασικό κριτήριο για την καθημερινή απόδοσή τους.

Στα ερωτηματολόγια, για το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας, κανένας δε βαθμολόγησε αυτή την προϋπόθεση σε ελάχιστο βαθμό. Απεναντίας ένα ποσοστό 64,0% έχει δηλώσει στο μέγιστο βαθμό τη σημασία του καλού κλίματος στο χώρο εργασίας.

Πίνακας 2. Ανάγκες ανάπτυξης αυτογνωσίας των Καθηγητών ΣΕΑ

Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ		
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	
Κίνητρα δημιουργεί δυνατότητα προαγωγής	E.A.	3,45	1,26	8	9,1	11	12,5	25	28,4	21	23,9	23	26,1	88	100,0
Κίνητρα δημιουργεί εκτίμηση των μαθητών	E.A.	4,60	0,73	1	1,1	0	0	7	7,9	18	20,2	63	70,8	89	100,0
Κίνητρα δημιουργεί εκτίμηση των γονέων	E.A.	4,41	0,74	1	1,1	0	0	7	8,0	34	38,6	46	52,3	88	100,0
Κίνητρα δημιουργεί εκτίμηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών	E.A.	4,29	0,71	0	0	0	0	13	14,6	38	42,7	38	42,7	89	100,0
Κίνητρα δημιουργεί εκτίμηση των Καθηγητών ΣΕΑ	E.A.	4,09	0,84	0	0	5	5,7	12	13,6	41	46,6	30	34,1	88	100,0
Κίνητρα δημιουργεί εκτίμηση του διευθυντή	E.A.	4,39	0,73	0	0	0	0	13	14,4	29	32,2	48	53,3	90	100,0
Κίνητρα δημιουργεί εκτίμηση του προϊστάμενου της ΥΣΕΑ	E.A.	4,39	0,83	1	1,1	2	2,2	8	9,0	28	31,5	50	56,2	89	100,0
Κίνητρα δημιουργεί το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας	E.A.	4,54	0,69	0	0	1	1,1	7	7,9	24	27	57	64,0	89	100,0
Κίνητρα δημιουργεί κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή	E.A.	4,20	0,83	0	0	3	3,4	14	15,7	34	38,2	38	42,7	89	100,0

Τέλος, ποσοστό 80,9% δήλωσε ότι είναι κίνητρο σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή στο χώρο εργασίας για να αναπτυχθούν οι Καθηγητές ΣΕΑ. Κανένας στην έρευνα αυτή δε βαθμολόγησε με βαθμό 1 – σε ελάχιστο βαθμό – τη σχέση υλικοτεχνικής υποδομής και αν αυτή είναι κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Περιβάλλον

Σε σχέση με το περιβάλλον, οι Καθηγητές ΣΕΑ διαφωνούν με τη δήλωση ότι κατά τη φετινή σχολική χρονιά υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ποσοστό 14,9% συμφωνεί σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι ισχύει αυτή η δήλωση, ενώ ποσοστό 49,4% το πιστεύει σε ελάχιστο ή σε μικρό βαθμό. Οι έξι ερωτώμενοι στις αρχικές συνεντεύξεις, θεωρούν την έλλειψη χρόνου ως μια από τις μεγαλύτερες τους δυσκολίες. Πιστεύουν ότι ο χρόνος που προσφέρεται για άσκηση των συμβουλευτικών τους καθηκόντων είναι δυσανάλογος του χρόνου που βρίσκονται στο σχολείο. Κάποιοι από

αυτούς είναι διορισμένοι σε δύο, τρία σχολεία και όπως αναφέρουν αυτό δημιουργεί πολλά προβλήματα στη άσκηση των καθηκόντων τους. Ανάλογο ποσοστό Καθηγητών ΣΕΑ πιστεύει, σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό, ότι υπάρχει ενθάρρυνση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη - 21,8%. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο ένας από τους Καθηγητές ΣΕΑ: «όχι μόνο δε σε ενθαρρύνουν, αλλά κάποιες φορές οι διευθυντές δε δίνουν άδεια να παρευρεθείς σε ένα σεμινάριο. Επίσης, υπήρξε χρονιά που το Υπουργείο Παιδείας δε μου παραχώρησε άδεια για μετάβαση στο εξωτερικό και εκπλήρωση των υποχρεώσεων, για το διδακτορικό μου...το κράτος πρέπει να έρχεται αρωγός στην προσπάθεια απόκτησης επιπρόσθετων προσόντων. Δε γίνεται να μιλούμε για διά βίου εκπαίδευση και να σε κατακρίνουν γιατί ζήτησες δύο ημέρες άδεια για τις σπουδές σου».

Όσον αφορά στις συνεργασίες των Καθηγητών ΣΕΑ ποσοστό 36,4% πιστεύει ότι δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και ποσοστό 30,7% δηλώνει ότι δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και των Κεντρικών Συντονιστικών Γραφείων της ΥΣΕΑ. Δήλωσαν, επίσης, τις απόψεις τους για τη διαθεσιμότητα των οικονομικών πόρων για επαγγελματική ανάπτυξη με ποσοστό 10,5% να συμφωνεί σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι υπάρχουν. Ποσοστό 68,6% των Καθηγητών ΣΕΑ πιστεύει σε ελάχιστο ή σε μικρό βαθμό ότι υπάρχουν διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Ο Πίνακας 3 που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων που έχουν σχέση με το περιβάλλον και την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ.

Πίνακας 3. Ανάγκες Καθηγητών ΣΕΑ σε σχέση με το περιβάλλον

Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για Ε.Α.	2,44	1,05	20	23	23	26,4	31	35,6	11	12,6	2	2,3	87	100,0
Υπάρχει ενθάρρυνση για την Ε.Α.	2,66	1,08	15	17,2	22	25,3	31	35,6	16	18,4	3	3,4	87	100,0
Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ	3,18	0,98	3	3,4	18	20,5	35	39,8	24	27,3	8	9,1	88	100,0
Υπάρχει συνεργασία μεταξύ Καθηγητών ΣΕΑ και Κεντρικών Συντονιστικών Γραφείων	2,85	1,20	14	15,9	20	22,7	27	30,7	19	21,6	8	9,1	88	100,0
Υπάρχουν διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για Ε.Α.	2,05	1,11	35	40,7	24	27,9	18	20,9	6	7,0	3	3,5	86	100,0
Υπάρχει ηγεσία που συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος υποστήριξης των προσπαθειών μου για Ε.Α.	2,84	1,09	10	11,4	24	27,3	30	34,1	18	20,5	6	6,8	88	100,0
Υπάρχει στρατηγική του Δ/ντη που προάγει την Ε.Α.	2,82	1,17	14	16,5	18	21,2	28	32,9	19	22,4	6	7,1	85	100,0
Υπάρχει στρατηγική από την ΥΣΕΑ που στηρίζει τις πρωτοβουλίες για Ε.Α.	2,75	1,14	13	14,8	25	28,4	27	30,7	17	19,3	6	6,8	88	100,0

Οι Καθηγητές ΣΕΑ δήλωσαν, επίσης, τις απόψεις τους για την ηγεσία και τις στρατηγικές του διευθυντή και της ΥΣΕΑ σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ηγεσία που να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος υποστήριξης των προσπαθειών των Καθηγητών ΣΕΑ για επαγγελματική ανάπτυξη, σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό, δεν υπάρχει όπως φαίνεται μέσα από τις δηλώσεις (ποσοστό 27,3%), ενώ σε ελάχιστο ή μικρό βαθμό δηλώνει τη συμφωνία του ποσοστό 38,6%. Αρνητική είναι και η αξιολόγηση της άποψης ότι υπάρχει στρατηγική του διευθυντή που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ – ποσοστό 29,5% αναφέρει ότι ισχύει σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό. Σε ελάχιστο ή μικρό βαθμό έχουμε ένα μεγαλύτερο ποσοστό - 37,6%. Αρνητικοί είναι οι Καθηγητές ΣΕΑ και για την ύπαρξη στρατηγικής από την ΥΣΕΑ, σε σχέση με τη στήριξη πρωτοβουλιών για επαγγελματική ανάπτυξη με ποσοστό 43,2% να συμφωνεί σε ελάχιστο ή μικρό βαθμό. Ποσοστό 26,1% συμφωνεί σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό με την δήλωση ότι υπάρχει από πλευράς ΥΣΕΑ στρατηγική που να στηρίζει τις πρωτοβουλίες για επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ.

Οι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν δηλώσει, επίσης, τις απόψεις τους όσον αφορά τη σωστή χρήση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων που υπάρχουν για την επαγγελματική ανάπτυξη

τους. Πιστεύουν ότι γίνεται σωστή χρήση των οικονομικών πόρων (ποσοστό 43,9%) και των ανθρώπινων πόρων (ποσοστό 42,7%) σε ελάχιστο ή μικρό βαθμό. Σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ποσοστό 23,2% πιστεύει ότι γίνεται σωστή χρήση των οικονομικών και των ανθρώπινων πόρων.

Όσον αφορά την επιθυμητή διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης οι Καθηγητές ΣΕΑ είχαν να επιλέξουν μεταξύ μιας εβδομάδας, ενός μήνα, ενός έτους, δύο ετών και τριών ετών. Τα ψηλότερα ποσοστά συμφωνίας σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό συγκέντρωσαν η επαγγελματική ανάπτυξη διάρκειας μιας εβδομάδας (ποσοστό 49,4%) και ενός μήνα (ποσοστό 49,4%).

Τέλος, σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ ζητήθηκε να δηλώσουν πού πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή. Η έμφαση της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει, αναφέρουν, να δοθεί σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (ποσοστό 82,0%), στην ανάπτυξη αυτογνωσίας (ποσοστό 68,5%) και λιγότερη έμφαση να δοθεί στο περιβάλλον των Καθηγητών ΣΕΑ (ποσοστό 59,6%).

Ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης

Για ποιον γίνεται η αξιολόγηση

Θέσαμε για τον προσδιορισμό των αναγκών των Καθηγητών ΣΕΑ τρεις δηλώσεις σε σχέση με την αποσαφήνιση των καθηκόντων τους, την αξιολόγηση της προσέγγισής τους και την ανάγκη αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τους. Σημαντικότερο για τους Καθηγητές ΣΕΑ, όσον αφορά τη διαμορφωτική αξιολόγησή τους, είναι σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό η ανάγκη αποσαφήνισης των καθηκόντων τους (ποσοστό 68,9%). Επιπρόσθετα, ποσοστό 50,0% πιστεύει ότι υπάρχει ανάγκη αξιολόγησης της προσέγγισης και ένα ποσοστό 59,7% θεωρεί σημαντικότερη την ανάγκη αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της προσέγγισής τους. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις δηλώσεις που αφορούν στη διαμορφωτική αξιολόγηση και για ποιον αυτή γίνεται. Αναφέρονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε δήλωση, όπως επίσης και ο βαθμός συμφωνίας αριθμητικά και ποσοστιαία. Από τον πίνακα αυτό φαίνεται η ανάγκη αποσαφήνισης των καθηκόντων των Καθηγητών ΣΕΑ. Αυτή την ανάγκη εξέφρασαν και όλοι οι ερωτώμενοι στις αρχικές συνεντεύξεις.

Πίνακας 4. Ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης Καθηγητών ΣΕΑ

Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Υπάρχει ανάγκη αποσαφήνισης των καθηκόντων των Καθηγητών ΣΕΑ	4,00	1,14	2	2,2	10	11,1	16	17,8	20	22,2	42	46,7	90	100,0
Υπάρχει ανάγκη αξιολόγησης της προσέγγισης των Καθηγητών ΣΕΑ	3,52	1,10	3	3,5	12	14,0	28	32,6	23	26,7	20	23,3	86	100,0
Υπάρχει ανάγκη αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των Καθηγητών ΣΕΑ	3,74	1,12	3	3,4	12	10,3	28	26,4	23	28,7	20	31,0	86	100,0

Από ποιον γίνεται η αξιολόγηση

Στις συνεντεύξεις που έγιναν, οι Καθηγητές ΣΕΑ συμφώνησαν ότι πρέπει να γίνεται κάθε χρόνο η διαμορφωτική αξιολόγησή τους. Ανέφεραν και οι έξι ερωτώμενοι ότι αυτός που πρέπει να διενεργεί την αξιολόγηση είναι ο προϊστάμενος ή άλλος ειδικός σε θέματα συμβουλευτικής, ο οποίος όμως να έχει πείρα ως Καθηγητής ΣΕΑ. Παράλληλα, ανέφεραν ως ιδανικότερο τρόπο αξιολόγησης την αυτοαξιολόγηση. Στα ερωτηματολόγια για να διαπιστώσουμε από ποιον θα ήθελαν να γίνεται η διαμορφωτική τους αξιολόγηση οι Καθηγητές ΣΕΑ απάντησαν σε 16 δηλώσεις, όπως φαίνεται στους Πίνακες 5 και 6 που ακολουθούν. Ποσοστό 81,8% πιστεύει σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι επιτυγχάνεται καλύτερα η αξιολόγηση των αναγκών τους μέσα από την αυτοαξιολόγηση. Σημαντικό είναι ότι κανένας δε δήλωσε να ισχύει αυτό σε ελάχιστο βαθμό. Στον Πίνακα 5 φαίνεται στην πρώτη δήλωση η μεγάλη ανάγκη αυτοαξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ σε σχέση με άλλες μορφές ετεροαξιολόγησης.

Αρνητικοί ως προς την επίτευξη των αναγκών αυτών οι Καθηγητές ΣΕΑ είναι και με την προοπτική να γίνεται αυτή η αξιολόγηση από άλλο εκπαιδευτικό. Ποσοστό 11,7% συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, ενώ ποσοστό 65,1% αναφέρει γι' αυτή τη δήλωση ότι ισχύει σε ελάχιστο ή σε μικρό βαθμό. Με αυτό τον τρόπο οι Καθηγητές ΣΕΑ απορρίπτουν τη συγκεκριμένη προοπτική. Όσον αφορά την αξιολόγηση των αναγκών τους από άλλο Καθηγητή ΣΕΑ το ένα τρίτο συμφωνεί σε ελάχιστο ή σε μικρό βαθμό, το ένα τρίτο σε κάποιο βαθμό και το ένα τρίτο σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό.

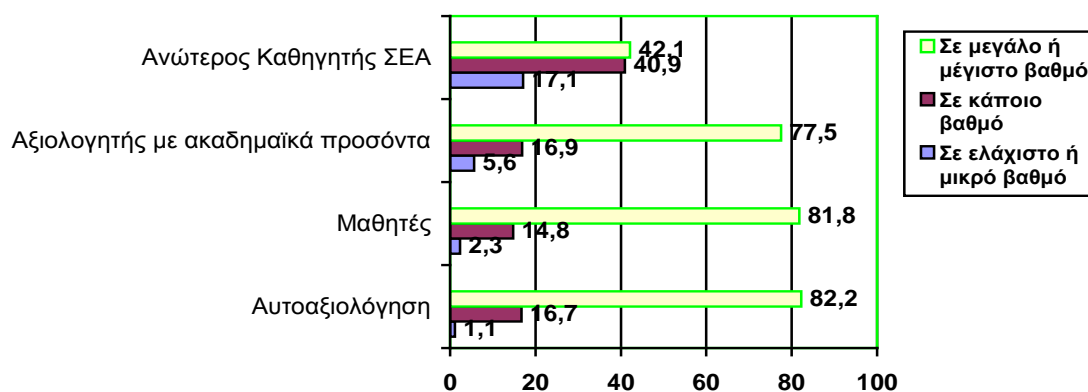
Πίνακας 5. Από ποιον πρέπει να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση

Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Η αξιολόγηση των αναγκών μου επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από την αυτοαξιολόγηση	4,19	0,79	0	0	2	2,3	14	15,9	37	42,0	35	39,8	88	100,0
Η αξιολόγηση των αναγκών μου επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από άλλο Καθηγητή ΣΕΑ	2,90	1,12	12	14,1	16	18,8	30	35,3	22	25,9	5	5,9	85	100,0
Η αξιολόγηση των αναγκών μου επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από ανώτερο διοικητικά Καθηγητή ΣΕΑ	3,15	1,04	7	8,3	11	13,1	35	41,7	24	28,6	7	8,3	84	100,0
Η αξιολόγηση των αναγκών μου επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από τον προϊστάμενο	3,48	0,96	2	2,4	10	11,9	30	35,7	30	35,7	12	14,3	84	100,0
Η αξιολόγηση των αναγκών μου επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από άλλο ειδικό	3,48	1,35	10	11,4	13	14,9	14	16,1	25	28,8	25	28,8	87	100,0
Η αξιολόγηση των αναγκών μου επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από άλλο εκπαιδευτικό	2,12	1,15	34	39,5	22	25,6	20	23,3	6	7,0	4	4,7	86	100,0

Οι Καθηγητές ΣΕΑ ρωτήθηκαν, επίσης, αν η αξιολόγηση των αναγκών τους θα επιτυγχανόταν καλύτερα αν αυτή γινόταν από τον προϊστάμενο της ΥΣΕΑ, ο οποίος διενεργεί και την τελική αξιολόγηση. Ποσοστό 50,0% των Καθηγητών ΣΕΑ πιστεύει σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι η αξιολόγηση των αναγκών θα ήταν καλά να γινόταν από τον προϊστάμενο και ποσοστό 14,3% το πιστεύει αυτό σε ελάχιστο ή σε μικρό βαθμό.

Διερευνήθηκε, επίσης, με δέκα δηλώσεις ποιες θεωρούν, οι Καθηγητές ΣΕΑ ως έγκυρες πηγές αξιολόγησης για τη διαμορφωτική τους αξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ, η αξιολόγηση από τους μαθητές και από αξιολογητή με ακαδημαϊκά προσόντα ήταν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό αποδεκτές πηγές αξιολόγησης από την πλειοψηφία των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 8, που ακολουθεί.

Διάγραμμα 8: Πηγές έγκυρης πληροφόρησης για την αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ



Ο Πίνακας 6 που ακολουθεί δίνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τις δέκα δηλώσεις, καθώς επίσης και το βαθμό συμφωνίας αριθμητικά και ποσοστιαία.

Πίνακας 6. Πηγές έγκυρης πληροφόρησης για την αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ

Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Έγκυρη πληροφόρηση είναι ο εξωτερικός αξιολογητής	3,45	1,12	5	5,8	10	11,6	30	34,9	23	26,7	18	20,9	86	100,0
Έγκυρη πληροφόρηση είναι ο διευθυντής	3,84	0,99	3	3,4	4	4,5	21	23,9	36	40,9	24	27,3	88	100,0
Έγκυρη πληροφόρηση είναι η αυτοαξιολόγησή μου	4,20	0,75	0	0	1	1,1	15	16,7	39	43,3	35	38,9	90	100,0
Έγκυρη πληροφόρηση είναι οι μαθητές	4,12	0,83	1	1,1	2	2,3	13	14,8	41	46,6	31	35,2	88	100,0
Έγκυρη πληροφόρηση είναι οι γονείς	3,84	1,01	2	2,3	6	6,9	22	25,3	31	35,6	26	29,9	87	100,0
Έγκυρη πληροφόρηση είναι άλλος εκπαιδευτικός διαφορετικής ειδικότητας	2,31	1,13	27	31,0	22	25,3	25	28,7	10	11,5	3	3,4	87	100,0
Έγκυρη πληροφόρηση είναι άλλος Καθηγητής ΣΕΑ	2,91	1,00	10	11,4	15	17,0	39	44,3	21	23,9	3	3,4	88	100,0
Έγκυρη πληροφόρηση είναι άλλος ανώτερος διοικητικά Καθηγητής ΣΕΑ	3,26	1,02	7	8,0	8	9,1	36	40,9	29	33,0	8	9,1	88	100,0
Έγκυρη πληροφόρηση είναι ο προϊστάμενος της ΥΣΕΑ	3,67	1,00	3	3,6	4	4,8	30	35,7	28	33,3	19	22,6	84	100,0
Έγκυρη πληροφόρηση είναι αξιολογητής με ακαδημαϊκά προσόντα στην αξιολόγηση	4,08	0,94	2	2,2	3	3,4	15	16,9	35	39,3	34	38,2	89	100,0

Απέριψαν, όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, με τις δηλώσεις τους οι Καθηγητές ΣΕΑ την προοπτική να αντλούνται πληροφορίες από άλλους εκπαιδευτικούς με ποσοστό 14,9% να συμφωνεί σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό.

Για ποιο σκοπό γίνεται η αξιολόγηση

Θέσαμε επτά δηλώσεις σε σχέση με το σκοπό της διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ και ως προς το ποιοι θα πρέπει να γνωρίζουν αυτά τα αποτελέσματα. Με τις δηλώσεις αυτές διερευνήσαμε τις απόψεις τους κατά πόσο θα ήθελαν να μη γνωρίζει κανένας τα αποτελέσματα μιας τέτοιας αξιολόγησης ή να τα γνωρίζουν μαθητές, γονείς, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και Καθηγητές ΣΕΑ, ένας εξωτερικός αξιολογητής ή ακόμη και όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη διαδικασία.

Ποσοστό 87,6% επιθυμεί σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό να γνωρίζει μόνο ο ίδιος ο Καθηγητής ΣΕΑ αυτά τα αποτελέσματα. Πολύ αρνητικοί είναι με το ενδεχόμενο να γνωρίζουν αυτά τα αποτελέσματα οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι Καθηγητές ΣΕΑ ή οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί εκεί όπου υπηρετούν. Ενδεικτικό είναι ότι κανένας Καθηγητής ΣΕΑ δε δήλωσε στο μέγιστο βαθμό, αυτές τις επιλογές. Αντιθέτως, τα ποσοστά αυτών που επιθυμούν σε ελάχιστο ή σε μικρό βαθμό να γνωρίζουν τα αποτελέσματα μόνο οι μαθητές είναι 83,5%, μόνο οι γονείς 84,7%, μόνο άλλοι Καθηγητές ΣΕΑ 75,9% και μόνο άλλοι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί 83,3%.

Στον Πίνακα 7 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις επτά δηλώσεις που αφορούν στο σκοπό της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αναφέρεται, επίσης, ο βαθμός συμφωνίας με αυτές τις δηλώσεις αριθμητικά και ποσοστιαία.

Πίνακας 7. Για ποιο σκοπό πρέπει να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση

Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να τα γνωρίζει μόνο ο ενδιαφερόμενος Καθηγητής ΣΕΑ	4,48	0,89	1	1,1	4	4,5	6	6,7	18	20,2	60	67,4	89	100,0
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να τα γνωρίζουν μόνο οι μαθητές	1,62	0,91	51	60,0	20	23,5	10	11,8	3	3,5	1	1,2	85	100,0
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να τα γνωρίζουν μόνο οι γονείς	1,54	0,84	56	64,7	17	20,0	10	11,8	3	3,5	0	0	85	100,0
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να τα γνωρίζουν μόνο οι Καθηγητές ΣΕΑ	1,69	0,95	50	60,2	13	15,7	16	19,3	4	4,8	0	0	83	100,0
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να τα γνωρίζουν μόνο οι εκπαιδευτικοί εκεί όπου υπηρετώ	1,55	0,86	54	64,3	16	19,0	11	13,1	3	3,6	0	0	84	100,0
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να τα γνωρίζει μόνο ο εξωτερικός αξιολογητής	3,01	1,53	23	26,7	11	12,8	13	15,1	20	23,3	19	21,1	86	100,0
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να τα γνωρίζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι	2,21	1,44	45	52,3	6	7,0	15	17,4	12	14,0	8	9,3	86	100,0

Με ποιο τρόπο γίνεται η αξιολόγηση

Όσον αφορά στον τρόπο αξιολόγησης θέσαμε οκτώ δηλώσεις στους Καθηγητές ΣΕΑ, σε σχέση με τον τρόπο που θα ήθελαν να αξιολογούνται διαμορφωτικά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8 που ακολουθεί. Δήλωσαν, σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό, ότι θα ήθελαν η διαμορφωτική αξιολόγησή τους να γίνεται μέσα από το φάκελο επιτευγμάτων (ποσοστό 62,2%), τις συνεντεύξεις (ποσοστό 58,6%), μέσα από κλινική εποπτεία (ποσοστό 57,3%) και με παρατήρηση την ώρα της εργασίας τους (ποσοστό 59,1%).

Πίνακας 8. Με ποιο τρόπο πρέπει να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση

Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με ανάλυση του φακέλου επιτευγμάτων	3,77	1,12	5	5,6	5	5,6	24	26,7	28	31,1	28	31,1	90	100,0
Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με συνεντεύξεις	3,66	1,08	4	4,6	7	8,0	25	28,7	30	34,5	21	24,1	87	100,0
Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με κλινική εποπτεία	3,61	1,28	8	9,0	9	10,1	21	23,6	23	25,8	28	31,5	89	100,0
Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με ερωτηματολόγια	2,99	1,15	10	11,6	17	19,8	33	38,4	16	18,6	10	11,6	86	100,0
Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με παρατήρηση την ώρα εργασίας	3,63	1,16	7	8,0	5	5,7	24	27,3	30	34,1	22	25,0	88	100,0

Επίσης, σε σχέση με τον τρόπο αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ, ζητήσαμε τις απόψεις τους για τους υφιστάμενους κανονισμούς αξιολόγησης και αν θα πρέπει τα διοικητικά στελέχη να αξιολογούνται διαφορετικά. Στις συνεντεύξεις που έγιναν οι Καθηγητές ΣΕΑ δήλωσαν ότι υπάρχουν κάποια μετρήσιμα κριτήρια αξιολόγησης αλλά, όπως ανέφεραν, στον τομέα της συμβουλευτικής είναι δύσκολο να αξιολογηθούν. Δήλωσαν, παράλληλα, ότι δεν τους ικανοποιεί ο τρόπος που γίνεται σήμερα η αξιολόγησή τους. Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν ποσοστό 56,3% πιστεύει σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι οι Καθηγητές ΣΕΑ που κατέχουν διοικητική θέση πρέπει να αξιολογούνται διαφορετικά από τους υπόλοιπους Καθηγητές ΣΕΑ. Σε ελάχιστο ή σε μικρό βαθμό, δήλωσαν σε ποσοστό 52,5% ότι η αξιολόγηση γίνεται με μετρήσιμα κριτήρια. Ένα ποσοστό 57,4% δήλωσε, σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό, ότι οι υφιστάμενοι κανονισμοί αξιολόγησης πρέπει να αλλάξουν.

Γιατί χρειάζεται η αξιολόγηση

Μέσα από τέσσερις δηλώσεις διερευνήσαμε γιατί πιστεύουν ότι χρειάζεται να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι Καθηγητές ΣΕΑ απάντησαν αυτά τα ερωτήματα δηλώνοντας σε ποσοστό 92,1% ότι χρειάζεται, σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό, η διαμορφωτική αξιολόγηση, για να παίρνουν συμβουλές για βελτίωση. Ποσοστό 24,4% δήλωσε ότι η αξιολόγηση αυτή γίνεται για σκοπούς σύγκρισης, ένα ποσοστό 22,1% πιστεύει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ χρειάζεται για να ικανοποιηθούν οι νομοθετικές ρυθμίσεις και 20,0% για σκοπούς λογοδοσίας.

Ο Πίνακας 9 που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τις τέσσερις αυτές δηλώσεις.

Πίνακας 9. Γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση

Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ χρειάζεται για να πάρουμε συμβουλές για βελτίωση	4,47	0,68	0	0	1	1,1	6	6,8	32	36,4	49	55,7	88	100,0
Η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ χρειάζεται για σκοπούς σύγκρισης	2,60	1,24	20	23,3	22	25,6	23	26,7	14	16,3	7	8,1	86	100,0
Η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ χρειάζεται για να ικανοποιηθούν οι νομοθετικές ρυθμίσεις	2,64	1,13	17	19,8	22	23,3	30	34,9	15	17,4	4	4,7	86	100,0
Η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ χρειάζεται για σκοπούς λογοδοσίας	2,44	1,20	23	27,1	24	28,2	21	24,7	12	14,1	5	5,9	85	100,0

Από τις πιο πάνω δηλώσεις φαίνεται η άποψη ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση χρειάζεται κυρίως για να δίνονται συμβουλές για βελτίωση των Καθηγητών ΣΕΑ.

Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

Στατιστικά σημαντικές διαφορές

Οι απόψεις των 90 Καθηγητών ΣΕΑ όσον αφορά τις ανάγκες τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διαμορφωτική τους αξιολόγηση έχουν περιγραφεί πιο πάνω. Κρίθηκε, επίσης, σκόπιμο να ερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των Καθηγητών ΣΕΑ της επαρχίας Λευκωσίας όπου εργάζεται το 51,1% του πληθυσμού της έρευνας σε σχέση με τις υπόλοιπες επαρχίες, καθώς επίσης και τις απόψεις των νεότερων Καθηγητών ΣΕΑ που έχουν 1-10 χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με τους παλαιότερους που έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ που έχουν κάνει την επιμόρφωση στην Κύπρο ή το Guidance Diploma σε σχέση με τους κατόχους Μάστερ ή Διδακτορικού. Συγκρίσεις έγιναν και μεταξύ αυτών που επιμορφώνονται δέκα ή και περισσότερες ημέρες το χρόνο, σε σύγκριση με αυτούς που επιμορφώνονται λιγότερο. Οι απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ και οι ανάγκες τους παρουσιάζονται αναλυτικά στους πίνακες που ακολουθούν. Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τα ποσοστά των Καθηγητών ΣΕΑ σε σχέση με την επαρχία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα προσόντα και τις ημέρες επιμόρφωσης.

Πίνακας 10. Ποσοστά Καθηγητών ΣΕΑ ανά επαρχία, χρόνια υπηρεσίας, προσόντα και επιμόρφωση

Μεταβλητή		Αριθμός	Ποσοστό
Επαρχία	Λευκωσία	46	51,1%
	Άλλες επαρχίες	44	49,9%
Χρόνια υπηρεσίας	1-10 χρόνια υπηρεσίας	33	37,5%
	11-20 χρόνια υπηρεσίας	55	62,5%
Προσόντα	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	25	28,1%
	Master ή Ph.D.	64	71,9%
Επιμόρφωση	Μέχρι 9 ημέρες επιμόρφωση ανά σχολική χρονιά	32	36,4%
	10 και πλέον ημέρες επιμόρφωση ανά σχολική χρονιά	56	63,6%

Ο Πίνακας 11 που ακολουθεί παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την επαρχία όπου είναι διορισμένοι τις περισσότερες ώρες οι Καθηγητές ΣΕΑ. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στις ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επαρχίας Λευκωσίας και των άλλων επαρχιών. Οι διαφορές εστιάζονται στις ανάγκες επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής, στις μεταξύ τους συναντήσεις και ως προς το ποιος θα πρέπει να αναλάβει το σχεδιασμό αυτής της ανάπτυξης.

Οι Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι είναι διορισμένοι τις περισσότερες ώρες στη Λευκωσία επιθυμούν σε μεγαλύτερη συχνότητα ($M = 3,64$) από ό,τι στις άλλες επαρχίες ($M = 3,07$) αυτό το σχεδιασμό να τον αναλάβουν τα πανεπιστήμια. Επίσης, οι Καθηγητές ΣΕΑ οι οποίοι είναι διορισμένοι τις περισσότερες ώρες εκτός Λευκωσίας έχουν περισσότερες ανάγκες σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής ($M = 4,33$) και συμβουλευτικών συναντήσεων με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ ($M = 3,49$) από ό,τι οι Καθηγητές ΣΕΑ οι οποίοι είναι διορισμένοι στη Λευκωσία ($M = 3,89$ και $3,20$, αντίστοιχα).

Πίνακας 11. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την επαρχία όπου είναι διορισμένοι τις περισσότερες ώρες οι Καθηγητές ΣΕΑ

	Δήλωση	Επαρχία*	n	M	SD	t	p
Ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων	Σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής	Λευκωσία	46	3,89	1,14	-2,00	,04
		Άλλες	39	4,33	0,84		
	Συμβουλευτικών συναντήσεων με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ	Λευκωσία	44	3,20	1,07	-2,48	,01
Ανάγκες αυτογνωσίας	Σχεδιασμός από τα Πανεπιστήμια	Λευκωσία	45	3,64	1,13	2,25	,03
		Άλλες	42	3,07	1,24		
	Κίνητρο η δυνατότητα προαγωγής	Λευκωσία	46	3,20	1,24	-2,05	,04
Περιβαλλοντικές ανάγκες	Κίνητρο η εκτίμηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών	Λευκωσία	46	4,07	0,77	-3,12	,01
		Άλλες	43	4,51	0,55		
	Κίνητρο η εκτίμηση των συναδέλφων Καθηγητών ΣΕΑ	Λευκωσία	46	3,91	0,91	-2,12	,04
		Άλλες	42	4,29	0,71		
	Κίνητρο η εκτίμηση του Δ/ντη	Λευκωσία	46	4,17	0,77	-2,98	,01
Άλλες	44	4,61	0,62				
Με ποιο τρόπο να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση	Κίνητρο η εκτίμηση του Προϊσταμένου της ΥΣΕΑ	Λευκωσία	46	4,11	0,92	-3,54	,01
		Άλλες	43	4,70	0,60		
Γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση	Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ	Λευκωσία	45	2,96	0,85	-2,27	,02
		Άλλες	43	3,41	1,05		
Γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση	Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και των συντονιστικών γραφείων	Λευκωσία	45	2,56	1,14	-2,44	,02
		Άλλες	43	3,16	1,19		
Με ποιο τρόπο να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση	Η αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ γίνεται σήμερα με μετρήσιμα κριτήρια	Λευκωσία	42	2,11	1,04	-2,00	,04
		Άλλες	38	2,63	1,23		
Γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση	Για σκοπούς σύγκρισης	Λευκωσία	43	2,32	1,12	-2,13	,04
		Άλλες	43	2,88	1,29		

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Λευκωσίας και άλλων επαρχιών (Λεμεσό, Λάρνακα, Πάφου, Αμμοχώστου)

Παρατηρούνται, επίσης, στις ανάγκες αυτογνωσίας, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ οι οποίοι είναι διορισμένοι στη Λευκωσία και αυτών που είναι διορισμένοι τις περισσότερες ώρες σε άλλες επαρχίες. Όσον αφορά στα κίνητρα, η δυνατότητα προαγωγής ($M = 3,20$), η εκτίμηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών ($M = 4,07$), η εκτίμηση των συναδέλφων Καθηγητών ΣΕΑ ($M = 3,91$), η εκτίμηση του διευθυντή ($M = 4,17$) και η εκτίμηση του προϊσταμένου της ΥΣΕΑ ($M = 4,11$) αποτελούν,

σε χαμηλότερο βαθμό στη Λευκωσία, κίνητρο για τους Καθηγητές ΣΕΑ από ό,τι στις άλλες επαρχίες ($M = 3,74, 4,51, 4,29, 4,61$ και $4,70$, αντίστοιχα).

Το ίδιο ισχύει και για τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις συνεργασίες των Καθηγητών ΣΕΑ. Στους παράγοντες συνεργασίας μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και των κεντρικών συντονιστικών γραφείων παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την επαρχία. Αυτοί που είναι διορισμένοι στη Λευκωσία, φαίνεται ότι πιστεύουν σε χαμηλότερο βαθμό ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ ($M = 2,96$) και αυτών με τα κεντρικά ($M = 2,56$) από ό,τι στις άλλες επαρχίες ($M = 3,41$ και $3,16$, αντίστοιχα).

Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνονται, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την επαρχία όπου είναι διορισμένοι οι Καθηγητές ΣΕΑ τις περισσότερες ώρες. Οι διαφορές εστιάζονται στον τρόπο αξιολόγησης και στη χρησιμότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι Καθηγητές ΣΕΑ οι οποίοι είναι διορισμένοι τις περισσότερες ώρες στη Λευκωσία δήλωσαν σε χαμηλότερο βαθμό ότι η αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ γίνεται σήμερα με μετρήσιμα κριτήρια ($M = 2,11$), από ότι αυτοί που είναι διορισμένοι εκτός Λευκωσίας ($M = 2,63$). Σε σχέση με τους Καθηγητές ΣΕΑ οι οποίοι είναι διορισμένοι στη Λευκωσία ($M = 2,32$), οι διορισμένοι σε άλλες επαρχίες ($M = 2,88$), δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση χρειάζεται για σκοπούς σύγκρισης.

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας, φαίνεται από τον Πίνακα 12 να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και ως προς το ποιος πρέπει να διενεργεί τη διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, οι Καθηγητές ΣΕΑ με λιγότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας έχουν περισσότερες ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων. Έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ανάγκες σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής αγωγής ($M = 4,25$) από ότι οι Καθηγητές ΣΕΑ με έντεκα ή περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ($M = 3,76$). Οι Καθηγητές ΣΕΑ με λιγότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας πιστεύουν επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι το σχεδιασμό της επαγγελματικής ανάπτυξής τους πρέπει να τον αναλάβει ο Σύνδεσμος Καθηγητών ΣΕΑ ($M = 4,19$) από ότι οι παλαιότεροι Καθηγητές ΣΕΑ ($M = 3,56$).

Πίνακας 12. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση Καθηγητή ΣΕΑ

	Δήλωση	Χρόνια υπηρεσίας*	n	M	SD	t	p
<i>Ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων</i>	Σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής αγωγής	Μέχρι 10 11+	32 51	4,25 3,76	0,92 1,07	2,12	,04
	Σχεδιασμός από το Σύνδεσμο Καθηγητών ΣΕΑ	Μέχρι 10 11+	31 55	4,19 3,56	0,75 1,12	2,80	,01
<i>Ανάγκες αυτογνωσίας</i>	Κίνητρο η εκτίμηση των μαθητών	Μέχρι 10 11+	33 55	4,36 4,73	0,96 0,53	-2,29	,02
	Κίνητρο το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας	Μέχρι 10 11+	33 54	4,33 4,65	0,82 0,59	-2,09	,04
<i>Περιβαλλοντικές ανάγκες</i>	Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ	Μέχρι 10 11+	33 54	3,42 3,00	1,06 0,87	2,03	,04
	Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και των συντονιστικών γραφείων	Μέχρι 10 11+	32 55	3,25 2,61	1,16 1,18	2,42	,02
	Υπάρχουν διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για Ε.Α.	Μέχρι 10 11+	32 53	2,34 1,81	1,26 0,88	2,29	,02
	Υπάρχει στρατηγική από την ΥΣΕΑ που στηρίζει τις πρωτοβουλίες για Ε.Α	Μέχρι 10 11+	32 55	3,06 2,55	1,10 1,12	2,09	,04
	Γίνεται σωστή χρήση από την ΥΣΕΑ των οικονομικών πόρων που υπάρχουν για Ε.Α.	Μέχρι 10 11+	31 50	3,06 2,38	0,93 1,14	2,81	,01
	Γίνεται σωστή χρήση από την ΥΣΕΑ των ανθρώπινων πόρων που υπάρχουν για Ε.Α.	Μέχρι 10 11+	31 50	3,00 2,44	1,06 1,09	2,27	,03
	Η αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από άλλο εκπαιδευτικό	Μέχρι 10 11+	31 53	2,42 1,85	1,20 0,99	2,35	,02
<i>Από ποιον πρέπει να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση</i>	Πηγή έγκυρης πληροφόρησης είναι οι μαθητές	Μέχρι 10 11+	32 55	3,87 4,25	0,94 0,73	-2,10	,04
	Πηγή έγκυρης πληροφόρησης είναι ο ανώτερος διοικητικά Καθηγητής ΣΕΑ	Μέχρι 10 11+	32 55	3,56 3,09	0,76 1,13	2,10	,04

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Καθηγητών ΣΕΑ με μέχρι 10 χρόνια υπηρεσίας και αυτών με 11 χρόνια υπηρεσίας ή περισσότερα

Φαίνεται, επίσης, στις ανάγκες αυτογνωσίας των Καθηγητών ΣΕΑ να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την εκτίμηση των μαθητών και το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας. Οι Καθηγητές ΣΕΑ με έντεκα ή περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως κίνητρο την εκτίμηση των μαθητών τους (M = 4,73) και το

καλό κλίμα στο χώρο εργασίας ($M = 4,65$), από ότι οι Καθηγητές ΣΕΑ με δέκα ή λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ($M = 4,36$ και $4,33$, αντίστοιχα).

Στις περιβαλλοντικές ανάγκες έχουμε σε αρκετές δηλώσεις στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας. Οι νεότεροι Καθηγητές ΣΕΑ με μέχρι δέκα χρόνια υπηρεσίας φάνηκε να έχουν μια πιο θετική στάση σε σχέση με το περιβάλλον εργασίας τους από ότι οι παλαιότεροι. Οι Καθηγητές ΣΕΑ με μέχρι δέκα χρόνια υπηρεσίας υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη θέση ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους ($M = 3,42$) και των Καθηγητών ΣΕΑ με το συντονιστικό γραφείο ($M = 3,25$), από ότι οι Καθηγητές ΣΕΑ με πάνω από έντεκα χρόνια υπηρεσίας ($M = 3,00$ και $2,61$, αντίστοιχα). Οι παλαιότεροι, αναφέρουν σε χαμηλότερο βαθμό ότι υπάρχουν διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για επαγγελματική ανάπτυξη ($M = 1,81$) και ότι υπάρχει στρατηγική από την ΥΣΕΑ που να στηρίζει τις πρωτοβουλίες τους για επαγγελματική ανάπτυξη ($M = 2,55$), από ότι οι νεότεροι ($M = 2,34$ και $3,06$, αντίστοιχα). Δήλωσαν, επίσης, οι παλαιότεροι σε χαμηλότερο βαθμό, ότι γίνεται σωστή χρήση από την ΥΣΕΑ των οικονομικών ($M = 2,38$), και των ανθρώπινων ($M = 2,44$) πόρων που υπάρχουν για επαγγελματική ανάπτυξη, από ότι οι νεότεροι σε υπηρεσία ($M = 3,06$ και $3,00$, αντίστοιχα).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν και σε σχέση με τα άτομα που πρέπει να διενεργούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι Καθηγητές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας πιστεύουν ότι η αξιολόγηση επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από άλλο εκπαιδευτικό ($M = 2,42$) από ότι οι παλαιότεροι συνάδελφοί τους ($M = 1,85$). Όσον αφορά τις πηγές έγκυρης πληροφόρησης οι παλαιότεροι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι οι μαθητές ($M = 4,25$) και σε μικρότερο βαθμό ότι είναι ο ανώτερος διοικητικά Καθηγητής ΣΕΑ ($M = 3,09$) σε σύγκριση με τους νεότερους, οι οποίοι δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι είναι οι μαθητές ($M = 3,87$) και σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι ο ανώτερος διοικητικά Καθηγητής ΣΕΑ ($M = 3,56$).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ δηλώθηκαν και σε σχέση με τα προσόντα που εξασφάλισαν. Οι διαφορές αυτές, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13 που ακολουθεί, παρουσιάζονται στις δηλώσεις των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και της διαμορφωτικής αξιολόγησής τους.

Πίνακας 13. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το ανώτερο προσόν που έχουν αποκτήσει οι Καθηγητές ΣΕΑ

	Δήλωση	Ανώτερο προσόν*	n	M	SD	t	p
Ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων	Σχεδιασμός E.A. των Καθηγητών ΣΕΑ από την ΥΣΕΑ	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	25	4,40	0,71	1,99	,04
		Μάστερ ή Διδακτορικό	63	3,98	0,94		
Ανάγκες αυτογνωσίας	Κίνητρο E.A. είναι η εκτίμηση του διευθυντή	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	25	4,64	0,57	2,12	,04
		Μάστερ ή Διδακτορικό	64	4,28	0,77		
Περιβαλλοντικές ανάγκες	Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για E.A. πρέπει να δοθούν στους εκπαιδευτές	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	24	3,42	1,18	-2,37	,02
		Μάστερ ή Διδακτορικό	60	3,97	0,86		
	Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	25	2,80	1,04	-2,37	,02
		Μάστερ ή Διδακτορικό	63	3,33	0,92		
Η διάρκεια των προγραμμάτων E.A. πρέπει να είναι ενός έτους	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	21	3,57	0,98	2,37	,02	
		Μάστερ ή Διδακτορικό	58	2,90			1,17
Από ποιον πρέπει να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση	Η αξιολόγηση των αναγκών επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από άλλο Καθηγητή ΣΕΑ	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	23	2,48	1,08	-2,19	,03
		Μάστερ ή Διδακτορικό	62	3,06	1,10		
	Η αξιολόγηση των αναγκών επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από τον προϊστάμενο	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	23	3,96	0,71	2,93	,01
		Μάστερ ή Διδακτορικό	61	3,30	0,99		
Με ποιο τρόπο πρέπει να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση	Η αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ πρέπει να γίνεται με κλινική εποπτεία	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	24	3,08	1,35	-2,35	,02
		Μάστερ ή Διδακτορικό	64	3,78	1,20		
Γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση	Η διαμορφωτική αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ χρειάζεται για να πάρουμε συμβουλές για βελτίωση	Επιμόρφωση ή Guidance Diploma	24	4,21	0,78	-2,29	,02
		Μάστερ ή Διδακτορικό	63	4,57	0,61		

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Καθηγητών ΣΕΑ που έκαναν επιμόρφωση στην Κύπρο ή έχουν Guidance Diploma και αυτών που έχουν Μάστερ ή Διδακτορικό

Όσον αφορά στις ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων οι Καθηγητές ΣΕΑ με Μάστερ ή Διδακτορικό πιστεύουν σε χαμηλότερο βαθμό ότι το σχεδιασμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει να τον αναλάβει η ΥΣΕΑ (M = 3,98) από ό,τι οι κάτοχοι Guidance Diploma ή επιμόρφωσης στην Κύπρο (M = 4,40). Για

τις ανάγκες αυτογνωσίας, οι κάτοχοι Μάστερ ή Διδακτορικού έχουν σε χαμηλότερο βαθμό ως κίνητρο την εκτίμηση του διευθυντή τους ($M = 4,28$) από ότι οι κάτοχοι του Guidance Diploma ή της επιμόρφωσης που έγινε στην Κύπρο ($M = 4,64$).

Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι κάτοχοι Μάστερ ή Διδακτορικού έχουν την άποψη σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να δοθούν στους εκπαιδευτές ($M = 3,97$) και ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ ($M = 3,33$) από ότι οι κάτοχοι του Guidance Diploma ή της επιμόρφωσης στην Κύπρο ($M = 3,42$ και $2,80$, αντίστοιχα). Για τη διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης όσοι έχουν επιμορφωθεί στην Κύπρο και έχουν το Guidance Diploma υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα μονοετή προγράμματα ($M = 3,57$) από ότι οι κάτοχοι Μάστερ ή Διδακτορικού ($M = 2,90$).

Στις ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα ερωτήματα από ποιον, με ποιο τρόπο και γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, όσον αφορά στα άτομα που διενεργούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι κάτοχοι Μάστερ ή Διδακτορικού θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι αυτή επιτυγχάνεται όταν γίνεται από άλλο Καθηγητή ΣΕΑ ($M = 3,06$) και σε χαμηλότερο βαθμό από τον προϊστάμενο ($M = 3,30$) από ότι οι κάτοχοι Guidance Diploma ή της επιμόρφωσης στην Κύπρο ($M = 2,48$ και $3,96$, αντίστοιχα).

Όσον αφορά στον τρόπο διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ οι κάτοχοι Μάστερ ή Διδακτορικού πιστεύουν ότι επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από την κλινική εποπτεία ($M = 3,78$) σε σχέση με τους κατόχους του Guidance Diploma ή της επιμόρφωσης στην Κύπρο ($M = 3,08$). Τέλος, στο ερώτημα γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση οι κάτοχοι Μάστερ ή Διδακτορικού ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό, για σκοπούς βελτίωσης ($M = 4,57$) από ότι οι κάτοχοι του Guidance Diploma ή της επιμόρφωσης στην Κύπρο ($M = 4,21$).

Ο Πίνακας 14 που ακολουθεί παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις ημέρες επιμόρφωσης των Καθηγητών ΣΕΑ ανά σχολική χρονιά. Οι Καθηγητές ΣΕΑ οι οποίοι επιμορφώνονται λιγότερο από εννέα ημέρες ανά σχολική χρονιά θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό κίνητρο την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή ($M = 4,47$) από ότι οι

Καθηγητές ΣΕΑ με δέκα ή περισσότερες ημέρες επιμόρφωσης ανά σχολική χρονιά ($M = 4,22$).

Πίνακας 14. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τις ημέρες επιμόρφωσης ανά σχολική χρονιά

	Δήλωση	Ημέρες επιμόρφωσης*	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ανάγκες αυτογνωσίας</i>	Κίνητρο για Ε.Α. είναι η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή	0-9	32	4,47	0,72	2,28	,03
		10+	55	4,22	0,80		
<i>Περιβαλλοντικές ανάγκες</i>	Υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για την Ε.Α.	0-9	30	2,10	0,92	-2,47	,02
		10+	55	2,67	1,07		
	Υπάρχει ενθάρρυνση για την Ε.Α.	0-9	30	2,33	1,06	-2,11	,04
		10+	56	2,83	1,06		
	Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και των συντονιστικών γραφείων της ΥΣΕΑ	0-9	31	2,48	1,21	-2,09	,04
10+		56	3,04	1,16			
Υπάρχει στρατηγική του Δ/ντη που προάγει την Ε.Α. του Καθηγητή ΣΕΑ	0-9	30	2,43	1,22	-2,40	,02	
	10+	54	3,06	1,09			
<i>Από ποιον πρέπει να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση</i>	Η αξιολόγηση των αναγκών επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από άλλο ειδικό αξιολόγηση	0-9	30	3,93	1,26	2,45	,02
		10+	55	3,20	1,35		
	Πηγή έγκυρης πληροφόρησης είναι οι μαθητές	0-9	31	3,84	1,07	-2,47	,02
10+		56	4,29	0,62			

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Καθηγητών ΣΕΑ που επιμορφώνονται μέχρι 9 ημέρες ανά σχολική χρονιά και αυτών που επιμορφώνονται δέκα ή περισσότερες

Στατιστικά σημαντικές διαφορές δηλώθηκαν και στις περιβαλλοντικές ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ σε σχέση με τις ημέρες επιμόρφωσης. Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι αυτοί που επιμορφώνονται περισσότερο πιστεύουν ότι υπάρχει διαθέσιμος χρόνος ($M = 2,67$), ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη ($M = 2,83$), συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και των συντονιστικών γραφείων ($M = 3,04$) και στρατηγική που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη του Καθηγητή ΣΕΑ ($M = 3,06$). Αυτοί που επιμορφώνονται λιγότερο είχαν αντίστοιχους χαμηλότερους μέσους όρους ($M = 2,10, 2,33, 2,48$ και $2,43$).

Στην ερώτηση από ποιον πρέπει να γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις ημέρες επιμόρφωσης σε δύο δηλώσεις. Με στατιστικά σημαντική διαφορά αυτοί που επιμορφώνονται λιγότερο πιστεύουν σε

μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση των αναγκών επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από άλλο ειδικό ($M = 3,93$) και λιγότερο ότι έγκυρη πηγή πληροφόρησης είναι οι μαθητές ($M = 3,84$). Αυτοί που επιμορφώνονται περισσότερο από δέκα ημέρες ανά σχολική χρονιά δήλωσαν αντίστοιχα σε χαμηλότερο βαθμό την αξιολόγηση από ειδικό ($M = 3,20$) και σε μεγαλύτερο βαθμό ως έγκυρη πηγή πληροφόρησης το μαθητή ($M = 4,29$).

Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης

Όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση, ζητήθηκε από τους Καθηγητές ΣΕΑ να δηλώσουν σε κλίμακα από το 1 (σε ελάχιστο βαθμό) μέχρι το 5 (σε μέγιστο βαθμό) τις ανάγκες τους. Κάτω από την ενότητα επαγγελματική ανάπτυξη για τις τρεις υποενότητες ανάπτυξη γνώσεων, αυτογνωσία και περιβάλλον έγινε συσχέτιση των παραγόντων και ομαδοποιήθηκαν τα αποτελέσματα όπως αναφέρονται στον Πίνακα 15 που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα. Στην πρώτη στήλη, όπου αναλύονται οι τρεις παράγοντες, φαίνονται τα ερωτήματα που έχουν να κάνουν με τις ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων, στη δεύτερη στήλη οι ανάγκες αυτογνωσίας και στην τρίτη στήλη οι περιβαλλοντικές ανάγκες. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach Alpha) των δηλώσεων που αφορούσαν τον παράγοντα «Ανάπτυξη γνώσεων» ανήλθε στο ,83 και επεξηγεί το 17,8% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των εννέα δηλώσεων που αφορούσαν τον παράγοντα «Αυτογνωσία» ανήλθε επίσης στο ,83 και επεξηγεί το 17,6% της συνολικής διακύμανσης. Όσον αφορά τον παράγοντα «Περιβάλλον» ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας, διερευνήθηκε με οκτώ δηλώσεις και ανήλθε στο ,87 και επεξηγεί το 14,5% της συνολικής διακύμανσης.

Τα κριτήρια αυτά θεωρούνται πολύ ικανοποιητικά και συνεπώς αυξάνουν το βαθμό εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Η ισχυρή συσχέτιση αποτέλεσε μια καλή ένδειξη για να χρησιμοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 1020,4 και επίπεδο σημαντικότητας ,01, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με ,72. Με βάση αυτά τα κριτήρια, μας δόθηκε η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο ανάλυσης κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή. Η ανάλυση έδωσε τρεις παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως φαίνεται στον Πίνακα 15, με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 49,8%. Από τον πίνακα εξάγονται τρεις παράγοντες, όσες και οι υποενότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί τη συμπερίληψη των 25 δηλώσεων στην παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 15. Φορτίσεις των τριών παραγόντων της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ όπως έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax

Α/Α	Δηλώσεις αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης*	Παράγοντες			h ²
		I	II	III	
1.	Επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής	0,81			0,67
2.	Επιμόρφωση σε θέματα επαγγελματικής αγωγής	0,76			0,58
3.	Επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής	0,70			0,55
4.	Μεντορική σχέση με άλλο Καθηγητή ΣΕΑ	0,69			0,51
5.	Συμβουλευτικές συναντήσεις με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ	0,64			0,52
6.	Καλλιέργεια δεξιοτήτων έρευνας δράσης	0,61			0,38
7.	Ανάγκη διοικητικής εποπτείας	0,47			0,33
8.	Ανάγκη κλινικής εποπτείας	0,44			0,20
9.	Κίνητρο η εκτίμηση των γονέων		0,83		0,71
10.	Κίνητρο η εκτίμηση του προϊσταμένου της ΥΣΕΑ		0,80		0,67
11.	Κίνητρο η εκτίμηση του διευθυντή		0,79		0,64
12.	Κίνητρο η εκτίμηση των εκπαιδευτικών		0,76		0,63
13.	Κίνητρο η εκτίμηση των μαθητών		0,67		0,46
14.	Κίνητρο η εκτίμηση των Καθηγητών ΣΕΑ		0,61		0,42
15.	Κίνητρο το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας		0,56		0,33
16.	Κίνητρο η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή		0,51		0,26
17.	Κίνητρο η προαγωγή		0,43		0,21
18.	Υπάρχει στρατηγική από την ΥΣΕΑ			0,85	0,74
19.	Υπάρχει ηγεσία που συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος υποστήριξης των προσπαθειών για επαγγελματική ανάπτυξη			0,81	0,65
20.	Υπάρχει ενθάρρυνση για την επαγγελματική μου ανάπτυξη			0,81	0,66
21.	Υπάρχει συνεργασία με τα κεντρικά γραφεία της ΥΣΕΑ			0,73	0,59
22.	Υπάρχουν διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την επαγγελματική μου ανάπτυξη			0,73	0,54
23.	Υπάρχει στρατηγική του διευθυντή που προάγει την επαγγελματική μου ανάπτυξη			0,64	0,41
24.	Υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για επαγγελματική ανάπτυξη			0,62	0,44
25.	Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ			0,54	0,33
		Ιδιοτιμή	5,35	21,41	21,41
		Ποσοστό διακύμανσης	4,06	16,23	37,63
		Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	3,05	12,20	49,84

* Οι δηλώσεις έχουν αριθμηθεί κατά αύξοντα αριθμό, ο οποίος διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο

Σημείωση. I Ανάπτυξη γνώσεων
II Αυτογνωσία
III Περιβάλλον

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, έγινε προσπάθεια για να αναλυθούν με τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης. Παρόλο που το τεστ σφαιρικότητας του

Bartlett, με τιμή 1410,6 και επίπεδο σημαντικότητας ,01 έδειξε ότι υπάρχει παραγοντική δομή, ο δείκτης ΚΜΟ ήταν πολύ χαμηλός - ίσος με ,54. Με βάση αυτά τα κριτήρια, η παραγοντική ανάλυση δεν κρίθηκε να είναι η κατάλληλη μέθοδος. Για σκοπούς ανάλυσης υπολογίστηκαν οι εσωτερικοί δείκτες αξιοπιστίας του κάθε θεωρητικού παράγοντα και τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις γενικές κατηγορίες - παράγοντες.

Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που αφορούσαν τον παράγοντα «Για ποιον γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση» ανήλθε στο ,74. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που αφορούσαν τον παράγοντα «Από ποιον γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση» ανήλθε επίσης στο ,74. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που αφορούσαν τον παράγοντα «Για ποιο σκοπό γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση» ανήλθε στο ,59. Όσον αφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στον τρόπο που διενεργείται η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας ανήλθε στο ,59. Τέλος, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που αφορούσαν τον παράγοντα «Γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση» ανήλθε στο ,65. Οι υψηλοί δείκτες είναι μια καλή ένδειξη της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαμορφωτική τους αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων, αυτογνωσίας και οι περιβαλλοντικές τους ανάγκες. Όσον αφορά τη διαμορφωτική αξιολόγηση έγινε περιγραφή των απόψεων τους γι' αυτού του είδους την αξιολόγηση, από ποιον πρέπει να γίνεται, για ποιο σκοπό, με ποιο τρόπο και γιατί χρειάζεται. Παρουσιάστηκαν, επίσης, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές του πληθυσμού της έρευνας σε σχέση με την επαρχία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα προσόντα και τις ημέρες επιμόρφωσης ανά έτος.

Για τις ανάγκες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, οι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν την άποψη ότι πρέπει, σε γνωστικό επίπεδο, να γίνονται συμβουλευτικές συναντήσεις και έχουν λιγότερες ανάγκες διοικητικής εποπτείας. Πιστεύουν, επίσης, ότι αυτή η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να σχεδιαστεί από την ΥΣΕΑ. Κίνητρο σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ αποτελεί η εκτίμηση των μαθητών και το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας. Όσον αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες πιστεύουν ότι δεν

υπάρχει διαθέσιμος χρόνος ή ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ για τις συνεργασίες που αναπτύσσονται, δήλωσαν ότι αυτές βρίσκονται σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Για τη διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είχαν να επιλέξουν προγράμματα διάρκειας από μια εβδομάδα έως τρία έτη και τα ψηλότερα ποσοστά (έναν στους δύο) συγκέντρωσαν τα προγράμματα διάρκειας μιας εβδομάδας και ενός μήνα.

Για τις ανάγκες της διαμορφωτικής αξιολόγησης οι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν την άποψη ότι πρώτα πρέπει να αποσαφηνιστούν τα καθήκοντά τους. Η διαμορφωτική αξιολόγησή τους πιστεύουν ότι επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από την αυτοαξιολόγηση. Ένας στους δύο υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση των αναγκών τους θα ήταν καλά να γινόταν από τον προϊστάμενο της ΥΣΕΑ. Όσον αφορά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων αυτής της αξιολόγησης, θεωρούν ότι μόνο οι ίδιοι πρέπει να τα γνωρίζουν και παρουσιάστηκαν πιο επιφυλακτικοί με τους μαθητές, γονείς, συναδέλφους Καθηγητές ΣΕΑ και άλλους εκπαιδευτικούς. Δήλωσαν παράλληλα, ιεραρχώντας τις προτιμήσεις τους, ότι αυτή η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται μέσα από το φάκελο επιτευγμάτων, με παρατήρηση την ώρα της εργασίας, με συνεντεύξεις και μέσα από κλινική εποπτεία.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την επαρχία, τα χρόνια υπηρεσίας, τα προσόντα και την επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, σε σχέση με την επαρχία, οι Καθηγητές ΣΕΑ της Λευκωσίας προτιμούν την επαγγελματική ανάπτυξη να την αναλάβουν τα πανεπιστήμια. Δηλώνουν, επίσης, σε χαμηλότερο βαθμό την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής ή και συμβουλευτικών συναντήσεων με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ από ότι οι συνάδελφοί τους άλλων επαρχιών. Σε χαμηλότερο βαθμό οι Καθηγητές ΣΕΑ της Λευκωσίας θεωρούν ως κίνητρο τη δυνατότητα προαγωγής, την εκτίμηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των συναδέλφων Καθηγητών ΣΕΑ, την εκτίμηση του διευθυντή και την εκτίμηση του προϊσταμένου. Πιστεύουν, τέλος, οι Καθηγητές ΣΕΑ της επαρχίας Λευκωσίας ότι η αξιολόγηση δε γίνεται με μετρήσιμα κριτήρια.

Σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας, οι νεότεροι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ανάγκες σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής αγωγής και δηλώνουν ότι το σχεδιασμό αυτής της ανάπτυξης πρέπει να τον αναλάβει ο Σύνδεσμος Καθηγητών ΣΕΑ. Οι νεότεροι πιστεύουν, επιπρόσθετα, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι γίνεται σωστή αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων της ΥΣΕΑ. Τέλος, οι νεότεροι πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ επιτυγχάνεται καλύτερα όταν γίνεται από άλλο

εκπαιδευτικό και πιο έγκυρα από ανώτερο Καθηγητή ΣΕΑ. Δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό τους μαθητές ως έγκυρη πηγή πληροφοριών.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν και σε σχέση με τα προσόντα που εξασφάλισαν οι Καθηγητές ΣΕΑ. Οι Καθηγητές ΣΕΑ με Μάστερ ή Διδακτορικό, πιστεύουν σε χαμηλότερο βαθμό, ότι το σχεδιασμό της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να τον αναλάβει η ΥΣΕΑ και θεωρούν σε χαμηλότερο βαθμό ως κίνητρο την εκτίμηση του διευθυντή τους. Οι ίδιοι πιστεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι επιτυγχάνεται καλύτερα αυτή η αξιολόγηση όταν γίνεται μέσα από την κλινική εποπτεία.

Μέσα από τις στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε σχέση με τις ημέρες επιμόρφωσης, αυτοί που επιμορφώνονται περισσότερο θεωρούν λιγότερο ως κίνητρο την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, πιστεύουν ότι υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και των συντονιστικών γραφείων. Πιστεύουν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχει στρατηγική που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ.

Στην ενότητα επαγγελματική ανάπτυξη για τις τρεις υποενότητες ανάπτυξη γνώσεων, αυτογνωσία και περιβάλλον έγινε συσχέτιση των παραγόντων και ομαδοποιήθηκαν τα αποτελέσματα. Τα κριτήρια αυτά αυξάνουν το βαθμό εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και υπάρχει ισχυρή συσχέτιση, η οποία αποτέλεσε μια καλή ένδειξη για να χρησιμοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση. Η ανάλυση έδωσε τρεις παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη, με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 49,8%. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, για σκοπούς ανάλυσης υπολογίστηκαν οι εσωτερικοί δείκτες αξιοπιστίας του κάθε θεωρητικού παράγοντα και τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις γενικές κατηγορίες -παράγοντες. Οι υψηλοί δείκτες είναι μια καλή ένδειξη της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να καταγράψει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ. Μέσα από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια οι Καθηγητές ΣΕΑ απάντησαν στις σχετικές δηλώσεις, περιγράφοντας έτσι τις ανάγκες τους. Μέσα από αυτές τις δηλώσεις απάντησαν, σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη, ερωτήματα που αφορούν στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη αυτογνωσίας και την προσαρμογή τους στο περιβάλλον.

Κατά συνέπεια, ρωτήθηκαν αν αυτό που ζητούν είναι να εφοδιαστούν με περαιτέρω γνώσεις και δεξιότητες που θα αυξήσουν την ικανότητά τους να προσφέρουν βελτιωμένες συμβουλευτικές υπηρεσίες στους μαθητές τους. Διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό έχουν ανάγκη κλινικής και διοικητικής εποπτείας, σεμινάρια, μεντορική σχέση ή συμβουλευτικές συναντήσεις με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ. Ρωτήθηκαν, επίσης, αν αυτό που ζητούν είναι μια πιο προσωπική αλλαγή, αφού συμπεριφορά και πεποιθήσεις συνδέονται στενά (Hargreaves & Fullan, 1995). Διερευνήθηκαν, συνεπώς, τα κίνητρα των Καθηγητών ΣΕΑ και πώς η εκτίμηση των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας, συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους. Αναγνωρίζοντας ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ταυτόχρονα διαδικασία προσωπικής εξέλιξης (Nias, 1989), ίσως σε προέκταση, αυτό να σημαίνει και αλλαγή της προσωπικότητάς τους. Σύμφωνα με τους Hargreaves και Fullan (1995), η αυτογνωσία με τη μορφή του στοχασμού πάνω στις προσωπικές και πρακτικές γνώσεις που έχει κάποιος, προηγείται των ουσιαστικών αλλαγών στη συμπεριφορά του. Γεγονός είναι ότι τα δύο συνδέονται πολύ στενά (Ellis, 1993). Σε σχέση με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες οι Καθηγητές ΣΕΑ έθεσαν τις προτεραιότητές τους και δήλωσαν τις ανάγκες τους στο χώρο εργασίας, για να μπορούν να διεκπεραιώνουν με επιτυχία το ρόλο του συμβούλου με τους συναδέλφους τους (Hargreaves & Fullan, 1995). Ως εκ τούτου, ρωτήθηκαν, για τις συνεργασίες τους, το διαθέσιμο χρόνο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως και για την ύπαρξη στρατηγικών που να την προάγουν.

Οι Καθηγητές ΣΕΑ τοποθετήθηκαν, επίσης, στα θέματα διαμορφωτικής αξιολόγησης, σε μια προσπάθεια αναζήτησης ενός αποτελεσματικότερου τρόπου αποτίμησης της αξίας του έργου που επιτελούν στα Γραφεία Συμβουλευτικής. Απάντησαν, δηλαδή, στα ερωτήματα

για ποιον, από ποιον, για ποιο σκοπό, με ποιο τρόπο και γιατί χρειάζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Συνεπώς, διερευνήθηκαν οι ανάγκες διαμορφωτικής αξιολόγησης της προσέγγισης και των αποτελεσμάτων των Καθηγητών ΣΕΑ και οι τρόποι επίτευξης αυτού του στόχου. Διερευνήθηκαν μέσα από μια σειρά από ερωτήματα οι πηγές έγκυρης πληροφόρησης για την αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ, καθώς επίσης και ποιοι θα πρέπει να γνωρίζουν τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Δήλωσαν, τέλος, τον τρόπο που επιθυμούν να γίνεται αυτή η αξιολόγηση, όπως και γιατί αυτή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξή τους. Στόχος σε αυτή την έρευνα ήταν να καταγραφούν οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγησή τους και να περιγραφούν οι απόψεις τους σε αυτό το κρίσιμο στάδιο της μετάβασης της αξιολόγησης από το επιθεωρητικό σύστημα σε πιο δημοκρατικά συστήματα, τα οποία δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις διαπροσωπικές σχέσεις (Πασιαρδής κ.ά., 2005), με έμφαση πάντοτε στη διαμορφωτική και αναπτυξιακή αξιολόγηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό υφιστάμενες θεωρίες. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η άποψη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, της σωστής αξιοποίησης όλων των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων και της έμφασης που πρέπει να δίνεται στις ανθρώπινες σχέσεις (Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής κ.ά., 2005 Rogers, 1999). Αναδεικνύεται παράλληλα ο ηγετικός ρόλος των διευθυντών και του προϊσταμένου της ΥΣΕΑ, όπως και η ανάγκη αυτοαξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ μέσα από ένα φάκελο επιτευγμάτων (Dobson & Starkey, 1994· Tell, 2001). Διαφωνίες υπάρχουν ως προς τη διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και τη μορφή που θα έχουν. Είναι γι' αυτό το λόγο που εισηγούμαστε δύο διαφορετικά προγράμματα, ένα για τους νεότερους και ένα για τους παλαιότερους Καθηγητές ΣΕΑ, όπως επίσης και το δικαίωμα να αξιολογούνται διαμορφωτικά μέσα από διαφορετικές διαδικασίες – φάκελο επιτευγμάτων, με παρατήρηση την ώρα της εργασίας, με συνεντεύξεις και μέσα από κλινική εποπτεία. Πιο κάτω περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που ενισχύουν υφιστάμενες θεωρίες και τα αποτελέσματα που δημιουργούν νέα ερωτήματα προς διερεύνηση.

Αποτελέσματα που ενισχύουν υφιστάμενες θεωρίες

Όπως αναφέρει ο Hargreaves (1995), η επαγγελματική ανάπτυξη που βασίζεται στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ευνοείται από τη διοίκηση λόγω της σαφήνειας στους στόχους της. Στην έρευνα που διενεργήθηκε φάνηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των Καθηγητών ΣΕΑ, που αγγίζει το 82,0%, επιζητούν αυτού του τύπου την επαγγελματική

ανάπτυξη. Συνεπώς, όπως αναφέρει και ο Middlewood (1998), με την ταύτιση των θέσεων διοίκησης και Καθηγητών ΣΕΑ, η επαγγελματική ανάπτυξη αυτής της μορφής μπορεί να υλοποιηθεί ευκολότερα. Αυτή η ανάπτυξη, όμως, δεν πρέπει να επιβάλλεται ή να καταναλώνει μεγάλο μέρος του χρόνου, της ενέργειας και των διαθέσιμων πόρων (Robbins, 1991), κάτι το οποίο συμμαρρίζεται η πλειοψηφία των Καθηγητών ΣΕΑ. Ένας στους δύο Καθηγητές ΣΕΑ επιθυμεί εβδομαδιαία ή μηνιαία προγράμματα με τους μη κατόχους μεταπτυχιακού να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό πρόθυμοι να παρακολουθήσουν μέχρι και μονοετή προγράμματα για αναβάθμιση των προσόντων τους. Όπως δήλωσαν στις συνεντεύξεις, θεωρούν υποχρέωση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού να ενισχύσει τις προσπάθειές τους για επαγγελματική ανάπτυξη και οι μη κάτοχοι μεταπτυχιακού θέλουν διευκολύνσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου. Παράλληλα, σε ποσοστό που φτάνει το 79,8% ζητούν συμβουλευτικές συναντήσεις με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ, κάτι το οποίο επιθυμεί η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Nias, Southworth & Yeomans, 1989).

Αναλύοντας περαιτέρω την προσφορά αποτελεσματικότερης επαγγελματικής ανάπτυξης στους Καθηγητές ΣΕΑ φάνηκε η ανάγκη αποσαφήνισης των αναγκών τους, όπου και δήλωσαν πού θα ήθελαν να δοθεί περισσότερη έμφαση (Campbell, 2000· Goodyear & Nelson, 1997). Αρχίζοντας από τις ανάγκες κλινικής εποπτείας ποσοστό 23,9% δήλωσε σε πολύ χαμηλό βαθμό την ανάγκη εμπλοκής του σε αυτού του τύπου την επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτό το ποσοστό είναι ανάλογο με άλλες έρευνες (Border & Usher, 1992· Dollarhide & Miller, 2006), που έγιναν στην Αμερική. Σύμφωνα με τους ερευνητές το χαμηλό ποσοστό οφείλεται στην άγνοια που έχουν για τα οφέλη της ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ μέσα από την κλινική εποπτεία. Κάτι ανάλογο επιβεβαιώνεται στην Κύπρο μέσα και από τις αρχικές συνεντεύξεις που έγιναν, όπου έπρεπε να επεξηγηθεί στους Καθηγητές ΣΕΑ η έννοια της κλινικής εποπτείας. Επεξήγηση έγινε και στο ερωτηματολόγιο που ακολούθησε τις συνεντεύξεις.

Όσον αφορά τη μεγαλύτερη ανάγκη των Καθηγητών ΣΕΑ, για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, φάνηκε μέσα από τις δηλώσεις ότι είναι η τακτική συνεργασία μέσα από συμβουλευτικές συναντήσεις. Η συνεργασία, σύμφωνα με τους Fullan και Hargreaves (1995), μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι Καθηγητές ΣΕΑ σε ποσοστό 79,8% δήλωσαν τη μεγάλη ανάγκη συμβουλευτικών συναντήσεων με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ. Αυτό το αίτημα, μέσα από συντονιστικές συναντήσεις, υλοποιείται για πρώτη φορά κατά τη φετινή σχολική χρονιά (Υπουργείο

Παιδείας & Πολιτισμού, 2008γ), και αυτό που μένει είναι η ευκαιρία που δίνεται από την ΥΣΕΑ και τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης, να αντιμετωπιστεί από τους Καθηγητές ΣΕΑ ως πορεία αυτογνωσίας (Louden, 1992). Το ψηλό ποσοστό των Καθηγητών ΣΕΑ που υιοθετεί αυτή την πορεία, σταδιακά πιστεύουμε θα έχει αντίκτυπο στους ίδιους, αναπτύσσοντας και εδραιώνοντας φιλίες, παρέχοντας παράλληλα κοινωνική και συναισθηματική στήριξη (Schwarzer & Greenglass, 1999). Η ανάγκη αυτή των Καθηγητών ΣΕΑ είναι ανάλογη των αναγκών άλλων ομάδων εκπαιδευτικών (Θεοφιλίδης κ.ά., 2008). Απαραίτητο, όμως, στοιχείο για την επιτυχία αυτής της συνεργασίας είναι, αυτός που ηγείται των συναντήσεων να μην έχει άμεση εξουσία στον Καθηγητή ΣΕΑ (Gray et al., 2001), κάτι το οποίο δεν υιοθετείται σήμερα (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008α).

Ο Huberman (1992), σε έρευνά του υποστηρίζει ότι πρέπει να υιοθετηθούν προσεγγίσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη, ανάλογες του κύκλου ζωής των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα που διενεργήθηκε φαίνεται, αυτή η ανάγκη, σε αρκετούς τομείς καθώς επίσης και τα στάδια ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ (Nias & Leithwood, 1992). Οι νεότεροι Καθηγητές ΣΕΑ επιζητούν περισσότερο το σχεδιασμό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης να τον αναλάβει ο Σύνδεσμος Καθηγητών ΣΕΑ και πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη συνεργασία μεταξύ τους και με τα κεντρικά γραφεία. Θετικότεροι είναι, επίσης, οι νεότεροι Καθηγητές ΣΕΑ ως προς τη διάθεση και σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων. Σε μεγάλο βαθμό είναι ικανοποιημένοι και από τη χρήση των ανθρώπινων πόρων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι πιο πάνω απόψεις των νεότερων Καθηγητών ΣΕΑ είναι σε πλήρη ταύτιση με τα στάδια ανάπτυξης των Cinamon και Hellman (2004), όπου οι νεότεροι υπολείπονται αυτονομίας και εξαρτώνται από την οργάνωση του συστήματος. Είναι γι' αυτό που θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους παλαιότερους, ως έγκυρη πηγή αξιολόγησης τους ανώτερους διοικητικά Καθηγητές ΣΕΑ και στηρίζονται σε αυτούς.

Οι Καθηγητές ΣΕΑ με πάνω από δέκα χρόνια υπηρεσίας, από την άλλη, εκτιμούν περισσότερο τις απόψεις των μαθητών τους και τους θεωρούν έγκυρη πηγή αξιολόγησης. Είναι όμως, οι παλαιότεροι, αρνητικοί ως προς την αξιολόγηση των αναγκών τους από άλλο εκπαιδευτικό, επιζητώντας παράλληλα ένα βελτιωμένο περιβάλλον στο χώρο εργασίας. Το ποσοστό των Καθηγητών ΣΕΑ που επιζητεί ένα καλύτερο κλίμα στο χώρο εργασίας αγγίζει το 91,0%. Οι παλαιότεροι Καθηγητές ΣΕΑ σε αυτό το στάδιο σύμφωνα και με τους Cinamon και Hellman (2004), σταθεροποιούν την επαγγελματική τους

ταυτότητα, έχουν περισσότερη αυτονομία και νιώθουν πιο έτοιμοι να χειριστούν πολύπλοκες καταστάσεις. Έχουν, επίσης, την ανάγκη να εξειδικευτούν σε ένα τομέα και νιώθουν πιο έτοιμοι για να προσφέρουν στους νεότερους Καθηγητές ΣΕΑ και στους μαθητές τους. Αυτή η προθυμία στήριξης των νεότερων Καθηγητών ΣΕΑ από τους παλαιότερους κατατέθηκε και στις αρχικές συνεντεύξεις. Όλοι οι ερωτώμενοι δήλωσαν έτοιμοι να προσφέρουν στους συναδέλφους τους βοήθεια και στήριξη, μέσα από συχνές συναντήσεις, ανάπτυξη μεντορικής σχέσης και παροχή πληροφοριών – έντυπο υλικό, σχέδια μαθήματος.

Σύμφωνα με τα πιο πάνω, λαμβάνοντας υπόψη τη θέληση των πιο προσοντούχων Καθηγητών ΣΕΑ να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν δύο προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Το πρώτο, σύμφωνα και με τις απόψεις που εξέφρασαν, μπορεί να απευθύνεται στους νεότερους Καθηγητές ΣΕΑ με εκπαιδευτές και μέντορες τους παλαιότερους και θα υλοποιείται εκτός σχολείου (Goodson, 1995). Σε αυτό το πρόγραμμα θα είναι μεγαλύτερη η εμπλοκή του Συνδέσμου Καθηγητών ΣΕΑ και η ανάπτυξη θα γίνεται μέσα από ένα δίκτυο άμεσης επικοινωνίας, με έμφαση στη συνεργασία και αυτό θα υποστηρίζεται από τα κεντρικά γραφεία της ΥΣΕΑ. Η έμφαση θα δίνεται περισσότερο στη σχέση του νεότερου Καθηγητή ΣΕΑ με άλλους παλαιότερους Καθηγητές ΣΕΑ και μεταξύ τους (Rogers, 1961). Στόχος, σε μεγάλο βαθμό, θα είναι η ομαλή εισδοχή στο επάγγελμα, η ενίσχυση σε θέματα οργάνωσης, η ενημέρωση για το επάγγελμα και η σταδιακή απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας (Dollahide & Miller, 2006· Super, 1992).

Το δεύτερο πρόγραμμα μπορεί να απευθύνεται στους Καθηγητές ΣΕΑ με πάνω από δέκα χρόνια υπηρεσίας, όπου θα εστιάζεται η προσοχή στο χώρο εργασίας (Thiessen, 1995). Θα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και ο ρόλος της ΥΣΕΑ θα είναι υποστηρικτικός ως προς την εύρυθμη λειτουργία του γραφείου συμβουλευτικής στο σχολείο. Έμφαση θα δίνεται στις ανάγκες εξειδίκευσης των Καθηγητών ΣΕΑ με παράλληλη συμμετοχή τους σε κλινική εποπτεία (Cinamon & Hellman, 2004). Οι Καθηγητές που θα μετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα θα αξιολογούνται με το σύστημα Διοίκησης Μέσω Στόχων (Drucker, 1954). Οι στόχοι αυτοί θα συναποφασίζονται από τον Καθηγητή ΣΕΑ, το διευθυντή και τον εξωτερικό αξιολογητή και θα μεταφράζονται σε μετρήσιμα και αξιολογήσιμα κριτήρια (Πασιαρδής, 2007β).

Για τα δύο προγράμματα οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ θα αξιολογούνται διαμορφωτικά με τήρηση φακέλου επιτευγμάτων. Ο φάκελος επιτευγμάτων παρέχει τη δυνατότητα στον Καθηγητή ΣΕΑ να αναφέρει τι μπορεί να κάνει και αυτό θα γίνει με τρόπο ο οποίος να αντανακλά τις δεξιότητες και τις γνώσεις που κατέχει (Collins, 1992). Ποσοστό 81,8% των Καθηγητών ΣΕΑ θεωρεί την αυτοαξιολόγηση ως την καταλληλότερη μέθοδο διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ποσοστό, επίσης, 62,2% των Καθηγητών ΣΕΑ πιστεύει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με ανάλυση του φακέλου επιτευγμάτων. Είναι, αναφέρεται, ως καθοριστικής σημασίας στη διαμορφωτική αξιολόγηση η ανάπτυξη φακέλου επιτευγμάτων και αυξάνει την αυτογνωσία (Paczuska & Turner, 1997· Wrey & Zeichner, 2001). Κανένας από τους ερωτώμενους στην έρευνα δε δήλωσε σε ελάχιστο βαθμό την προοπτική αξιολόγησης μέσα από το φάκελο επιτευγμάτων. Την άποψη αυτή συμμερίζονται, επίσης, στην πλειοψηφία τους και οι Καθηγητές ΣΕΑ οι οποίοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ενισχύοντας έτσι την εισήγηση αυτή.

Όπως προκύπτει από τις απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ η διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης εισηγούνται να είναι εβδομαδιαία έως μηνιαία, ανά σχολική χρονιά – 49,4% βαθμός αποδοχής. Σε έρευνες που έγιναν στην Αμερική (Web-Based Education Commission, 2000), έχει διαφανεί ότι υπάρχει έλλειψη χρόνου - ποσοστό 82,0% - για επαγγελματική ανάπτυξη και ποσοστό μόνο 39,0% επιμορφώνεται σε εργάσιμο χρόνο. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που έγινε με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων στην Κύπρο (Θεοφιλίδης κ.ά., 2008), ποσοστό 66,0% επιθυμεί τη μείωση του διδακτικού χρόνου για να μπορεί να αναπτύσσεται επαγγελματικά και ποσοστό 56,0% ζήτησε αυτή η επιμόρφωση να γίνεται σε εργάσιμο χρόνο. Σύμφωνα με τους Καθηγητές ΣΕΑ ποσοστό 49,4% αναφέρει την απουσία διαθέσιμου χρόνου για επαγγελματική ανάπτυξη με ποσοστό όμως, 63,6% να επιμορφώνεται πάνω από δύο εβδομάδες το χρόνο. Αυτό το εύρημα ενισχύει συγκριτικά την άποψη ότι υπάρχει χρόνος και θέληση για επιμόρφωση και ίσως αυτό που χρειάζεται είναι η καλύτερη αξιοποίηση και η σωστή διαχείρισή του από τον Καθηγητή ΣΕΑ. Είναι γι' αυτό που υποστηρίζουμε ότι η σωστή αξιολόγηση των αναγκών των Καθηγητών ΣΕΑ θα οριοθετήσει καλύτερα την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997). Η κοινοκτημοσύνη της επαγγελματικής ανάπτυξης υποστηρίζουμε, επίσης, ότι θα επέλθει μέσα από την αυτοαξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ και αυτή μπορεί να υλοποιηθεί, όπως το επιθυμούν, μέσα από το φάκελο επιτευγμάτων (Kyriakides & Campbell, 2003· Tell, 2001).

Η χρήση, κατά συνέπεια, του φακέλου επιτευγμάτων θα αυτο-οριοθετήσει την επαγγελματική ανάπτυξη του Καθηγητή ΣΕΑ. Η ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ με βάση τα δύο προγράμματα υποστηρίζουμε ότι είναι καθοριστική, γιατί μέσα από αυτή οι νεότεροι θα αναπτύξουν την ταυτότητα του επαγγελματία (O,Byrne & Rosenberg, 1998) και οι παλαιότεροι θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και την ικανότητά τους να ασκούν τα συμβουλευτικά τους καθήκοντα (Auxier et al., 2003). Ο σχεδιασμός αυτής της επαγγελματικής ανάπτυξης εισηγούμαστε να γίνει από την ΥΣΕΑ, όπως το επιθυμούν, στο μεγαλύτερο βαθμό, το 75,3% των Καθηγητών ΣΕΑ.

Επιβεβαιώνονται, επίσης, μέσα από αυτή την έρευνα τα ευρήματα των Nias και Leithwood (1994), όπου υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα για βελτίωση είναι περισσότερο εσωτερικά. Έχουμε το χαμηλότερο ποσοστό των Καθηγητών ΣΕΑ να συνδέει τα εξωτερικά κίνητρα και ειδικότερα τη δυνατότητα προαγωγής με την επαγγελματική ανάπτυξη – ποσοστό 50,0%. Αντίθετα, εσωτερικά κίνητρα όπως η εκτίμηση των μαθητών (91,0%), η εκτίμηση των γονέων (90,9%) και η εκτίμηση των άμεσων συνεργατών – συναδέλφων (85,4%) και διευθυντών (85,5%) - είναι αισθητά ψηλότερα για τους Καθηγητές ΣΕΑ, όπως φαίνεται μέσα από τις δηλώσεις τους.

Όπως υποστηρίζουν οι Cinamon και Hellman (2004), μέσα από τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης θα αποσαφηνιστεί ο ρόλος του Καθηγητή ΣΕΑ και θα γίνει καλύτερη περιγραφή του επαγγέλματος. Συμπορευόμενοι με αυτή τη θέση, ποσοστό 68,9% των ερωτηθέντων, πιστεύουν ότι υπάρχει ανάγκη αποσαφήνισης των καθηκόντων τους. Σήμερα, η αποσαφήνιση των καθηκόντων επιχειρείται με εγκυκλίους (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007α), αγνοώντας τη στάση των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Page et al., 2001). Η στάση των εμπλεκόμενων είναι σύμφωνα με τον Leithwood (1994), καθοριστική στην ανάπτυξη αυτής της στρατηγικής. Οι Καθηγητές ΣΕΑ αναφέρουν την απουσία αυτής της στρατηγικής από το διευθυντή, σε ποσοστό 37,7%, και από την ΥΣΕΑ σε ποσοστό 43,2%. Συνεπώς, ενώ γνωρίζουμε ότι η μορφή που θα πάρει η επαγγελματική ανάπτυξη θα καθορίσει και τη στήριξη που θα έχει από τους εμπλεκόμενους σε αυτή τη διαδικασία (Robert & Border, 1994), έχουμε απουσία στρατηγικής και αγνοείται η στάση των εμπλεκόμενων. Ως προέκταση αυτού φαίνεται να επιβάλλεται αυτή η ανάπτυξη από πάνω προς τα κάτω (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007β· 2008δ), με όλα τα αρνητικά συνεπακόλουθα (Fullan & Hargreaves, 1991).

Είναι, κατά συνέπεια, εξίσου σημαντικό το ερώτημα ποιος θα αξιολογεί διαμορφωτικά τις ανάγκες του Καθηγητή ΣΕΑ και μέσα από ποιες πηγές πληροφόρησης (Πασιαρδής, 2007β· Rogers, 1999). Οι Καθηγητές ΣΕΑ σε ποσοστό 81,8% υποστηρίζουν την αυτοαξιολόγηση, όπως προτείνεται από το Δημητρόπουλο (1991), η οποία όμως πρέπει να βασίζεται στη θεωρία των συστημάτων. Οι πολλαπλές πηγές έγκυρης πληροφόρησης (Πασιαρδής κ.ά., 2005), είναι το ζητούμενο από τους Καθηγητές ΣΕΑ. Ποσοστό 55,9% θεωρούν τον προϊστάμενο της ΥΣΕΑ ως έγκυρη πηγή πληροφόρησης, 65,5% τους γονείς, 68,2% το διευθυντή, 77,5% τον αξιολογητή με ακαδημαϊκά προσόντα και 81,8% τους μαθητές. Από τις πηγές πληροφόρησης έχουν αξιολογηθεί πολύ χαμηλά ως προς την εγκυρότητά τους, οι εκπαιδευτικοί άλλης ειδικότητας, άλλοι Καθηγητές ΣΕΑ και οι ανώτεροι διοικητικά Καθηγητές ΣΕΑ.

Με αυτά ως γνώμονα εισηγούμαστε η διαμορφωτική αξιολόγηση να έχει τη μορφή αυτοαξιολόγησης του Καθηγητή ΣΕΑ και του Γραφείου Συμβουλευτικής του σχολείου όπου υπηρετεί. Με αυτό τον τρόπο αξιοποιούνται όλες οι επιθυμητές πηγές πληροφόρησης εντός της σχολικής μονάδας (διευθυντής, γονείς, μαθητές) με εξωτερική αξιολόγηση του προϊσταμένου και του αξιολογητή με ακαδημαϊκά προσόντα στον τομέα της αξιολόγησης. Απορρίπτονται από τους Καθηγητές ΣΕΑ, όπως προαναφέραμε, σε αυτή την αξιολόγηση άλλοι Καθηγητές ΣΕΑ και διοικητικά ανώτεροι Καθηγητές ΣΕΑ, όπως και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου όπου υπηρετούν. Αυτό υποστηρίζεται και από το Δημητρόπουλο (2005), όπου αναφέρει την αυτοαξιολόγηση των γραφείων συμβουλευτικής με χρήση εξωτερικής αξιολόγησης ως προς τις συμβουλευτικές υπηρεσίες. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η εμπλοκή του Καθηγητή ΣΕΑ στη διαμορφωτική αξιολόγηση και οδηγούμαστε στη συνεργασία και στο στοχασμό (Blase & Blase, 1998· Rogers, 1999).

Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση του Καθηγητή ΣΕΑ, εμπλέκοντας τον στη λήψη ορθολογιστικών, προσωπικών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008δ). Σύμφωνα, όμως, με τους Καθηγητές ΣΕΑ, ενώ εμπλέκονται αρκετοί στη διαμορφωτική τους αξιολόγηση, τα αποτελέσματα θεωρούν ότι πρέπει να τα γνωρίζει μόνο ο ίδιος ο Καθηγητής ΣΕΑ και ο εξωτερικός αξιολογητής. Αυτό πιστεύουμε συμβάλλει στο σκοπό της διαμορφωτικής αξιολόγησης και βοηθά αφενός στην ανάλυση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών, αφετέρου υπάρχει εμπλοκή και ειδικού σε θέματα αξιολόγησης. Συμβάλλει, επίσης, στη διαδικασία ανάπτυξης στρατηγικής (Ruddock, 1981), κάτι το

οποίο είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη του Καθηγητή ΣΕΑ (Tschanen-Moran et al., 1998). Παράλληλα, προστατεύει προσωπικά δεδομένα της αξιολόγησης του Καθηγητή ΣΕΑ και προσφέρεται μέσα από ένα αναπτυξιακό και συνεργατικό μοντέλο (Πασιαρδής, 2007β· Sergiovanni & Starratt, 2002).

Ο τρόπος διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως καθορίζεται στο μεγαλύτερο βαθμό από τους Καθηγητές ΣΕΑ στην έρευνα αυτή, είναι επίσης συγκεκριμένος. Εισηγούνται να περιορίζεται σε αυτά που θα αναφέρονται στο φάκελο επιτευγμάτων. Η ανταλλαγή απόψεων θα έχει τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης και θα επεκτείνεται μέχρι την παρατήρηση την ώρα της εργασίας. Οι Καθηγητές ΣΕΑ με μεταπτυχιακό και διδακτορικό ζητούν αυτή η διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης να γίνεται παράλληλα μέσα από την κλινική εποπτεία. Ο τρόπος διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ παίρνει έτσι δύο μορφές (Rogers, 1999), αφήνοντας όμως τον Καθηγητή ΣΕΑ να αποφασίσει ως προς ποια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης θα έχει και ως προς ποια κριτήρια θα θέσουν από κοινού, ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος.

Στον Πίνακα 16 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δύο προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ, καθώς επίσης και ο επιθυμητός τρόπος αξιολόγησής τους. Τα δύο προγράμματα έχουν προκύψει μέσα από τις απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ, αλλά και τις διαφορετικές θέσεις που έχουν εκφράσει σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας - συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Έχουν, επίσης, ληφθεί υπόψη υφιστάμενες θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης (American School Counselor Association, 2003· Fullan & Hargreaves, 1995· Πασιαρδής, 2007β· Πασιαρδής κ.ά., 2005· Rogers, 1999).

Πίνακας 16. Ζητούμενη επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ

Επαγγελματική ανάπτυξη	
Πρόγραμμα Καθηγητών ΣΕΑ με δέκα ή λιγότερα χρόνια υπηρεσίας	Πρόγραμμα Καθηγητών ΣΕΑ με έντεκα ή περισσότερα χρόνια υπηρεσίας
1. Εκπαιδευτές και μέντορες θα είναι οι παλαιότεροι Καθηγητές ΣΕΑ	1. Το πρόγραμμα θα υλοποιείται εντός σχολείου
2. Το πρόγραμμα θα υλοποιείται εκτός σχολείου	2. Έμφαση στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας
3. Θα υπάρχει εμπλοκή του Συνδέσμου Καθηγητών ΣΕΑ στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση του προγράμματος	3. Ο ρόλος της ΥΣΕΑ θα είναι υποστηρικτικός των αναγκών των Καθηγητών ΣΕΑ
4. Θα υλοποιείται μέσα από ένα δίκτυο άμεσης επικοινωνίας	4. Στόχος η εύρυθμη λειτουργία του Γραφείου Συμβουλευτικής στο σχολείο και η αποσαφήνιση των καθηκόντων των Καθηγητών ΣΕΑ
5. Έμφαση στις σχέσεις των νεότερων και αυτών με τους παλαιότερους Καθηγητές ΣΕΑ	5. Στόχος η ικανοποίηση των αναγκών εξειδίκευσης των Καθηγητών ΣΕΑ
6. Στόχος η ομαλή ένταξη στο επάγγελμα, η ενίσχυση σε θέματα οργάνωσης, η ενημέρωση για το επάγγελμα και η αποσαφήνιση των καθηκόντων	6. Συμμετοχή (όπου είναι δυνατό και το επιθυμούν) των Καθηγητών ΣΕΑ σε κλινική εποπτεία
7. Σκοπός είναι η απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας	7. Σκοπός είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας να ασκούν τα συμβουλευτικά τους καθήκοντα
8. Η ανάπτυξη θα είναι εβδομαδιαία ή μηνιαία και ετήσια για όσους επιθυμούν την απόκτηση μεταπτυχιακού προσόντος	8. Η ανάπτυξη θα είναι εβδομαδιαία ή μηνιαία και ετήσια για όσους επιθυμούν την απόκτηση μεταπτυχιακού προσόντος
9. Την ευθύνη για το σχεδιασμό του προγράμματος θα την έχουν από κοινού η ΥΣΕΑ και ο Σύνδεσμος Καθηγητών ΣΕΑ	9. Την ευθύνη για το σχεδιασμό του προγράμματος θα την έχει η ΥΣΕΑ
10. Κοινοποίηση των επιτυχιών των γραφείων συμβουλευτικής στους μαθητές, στους γονείς, στους διευθυντές και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	10. Κοινοποίηση των επιτυχιών των γραφείων συμβουλευτικής στους μαθητές, στους γονείς, στους διευθυντές και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς
Διαμορφωτική αξιολόγηση	
1.	Θα γίνεται με αυτοαξιολόγηση, η οποία θα βασίζεται στη θεωρία των συστημάτων για επίτευξη της μέγιστης εμπλοκής του Καθηγητή ΣΕΑ στην αξιολόγησή του, ούτως ώστε να αυξηθεί η συνεργασία, ο στοχασμός και συνεπώς να επέλθει η βελτίωσή του και των υπηρεσιών που προσφέρει.
2.	Η διαμορφωτική αξιολόγηση θα γίνεται με την τήρηση φακέλου επιτευγμάτων και με την άντληση πληροφοριών από το διευθυντή, τους μαθητές, τους γονείς, από τον προϊστάμενο και ένα εξωτερικό αξιολογητή με ακαδημαϊκά προσόντα στον τομέα της αξιολόγησης.
3.	Στο φάκελο επιτευγμάτων θα αναφέρονται οι ικανότητες, οι δεξιότητες και τα επιτεύγματα των Καθηγητών ΣΕΑ. Η αξιολόγηση δε θα γίνεται για σκοπούς σύγκρισης, θα περιορίζεται μόνο σε αυτά που αναφέρουν οι Καθηγητές ΣΕΑ στο φάκελο, αλλά θα υπάρχουν μετρήσιμα και αξιολογήσιμα κριτήρια.
4.	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα τα γνωρίζει μόνο ο Καθηγητής ΣΕΑ και ο εξωτερικός αξιολογητής - με αυτό τον τρόπο ο Καθηγητής ΣΕΑ δεν απειλείται από την κοινοποίηση προσωπικών δεδομένων, ενώ παράλληλα παρέχεται βοήθεια στην ανάπτυξη στρατηγικής για την επαγγελματική του ανάπτυξη και κατά συνέπεια για τη βελτίωσή του.

Αποτελέσματα που δημιουργούν νέα ερωτήματα

Μέσα από αυτή την έρευνα δημιουργούνται και αρκετά νέα ερωτήματα σε σχέση με τις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ. Επισημαίνεται πρώτα το γεγονός ότι, ο σκοπός της διοικητικής εποπτείας είναι διαφορετικός από την κλινική, όπως επίσης είναι διαφορετικά

και τα άτομα που τη διενεργούν (Remley & Herlihy, 2001). Σύμφωνα με έρευνα του Page (2001), ανάγκη για διοικητική εποπτεία έχει το 63,0% και ποσοστό 50,0% θεωρεί ότι ο διευθυντής πρέπει να τη διενεργεί, σε αντίθεση με τις απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ όπου δήλωσαν την ανάγκη για διοικητική εποπτεία μόλις 26,4%. Επιπρόσθετα οι Καθηγητές ΣΕΑ θεωρούν ότι είναι σωστό να γίνεται αυτή η εποπτεία από το διευθυντή σε μεγαλύτερο ποσοστό (68,2%). Αυτό μπορεί εν μέρει να οφείλεται στην ταύτιση της διοικητικής εποπτείας με την τελική αξιολόγηση (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006). Κατά συνέπεια δημιουργούνται ερωτήματα αφενός ως προς την αλλαγή νοοτροπίας των Καθηγητών ΣΕΑ, αφετέρου ως προς την αποσαφήνιση των στόχων της διοικητικής εποπτείας. Ο διαχωρισμός της κάθε αξιολόγησης και η σωστή αξιολόγηση των αναγκών των Καθηγητών ΣΕΑ είναι ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση (Kaufman, 1988· Πασιαρδής, 2007β). Τίθεται, επίσης, το ερώτημα αν η ειδικότητα του Καθηγητή ΣΕΑ, με τη σημερινή της μορφή, έχει ανάγκη διοικητικής εποπτείας όπως προσφέρεται σήμερα στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διάφοροι εμπλεκόμενοι στο σχεδιασμό, σύμφωνα με τον Kaufman (1988), έχουν διαφορετικές ανάγκες και αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε επωφελή αξιολόγηση αναγκών. Είναι, επίσης, σημαντικό να εξεταστεί γιατί, όπως δήλωσαν στις αρχικές συνεντεύξεις και στα ερωτηματολόγια που ακολούθησαν, έχουν σε τόσο μεγάλο βαθμό ανάγκη διοικητικής εποπτείας από το διευθυντή τους οι Καθηγητές ΣΕΑ.

Τα πιο πάνω επιβεβαιώνονται και από τις δηλώσεις των Καθηγητών ΣΕΑ για απουσία στρατηγικής από πλευράς του σχολείου και του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη, όπου ποσοστό 29,5% πιστεύει ότι υπάρχει αυτή η στρατηγική στο χώρο εργασίας τους. Η απουσία στρατηγικής οδηγεί στο χάος (Everard & Morris, 1999 Fullan, 1993) και μόνο μέσα από ένα σωστό σχεδιασμό μπορούμε να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα (Πασιαρδής, 2007α). Στην έρευνα που έγινε από τον Page (2001) ποσοστό 50,0% αναφέρει ότι υπάρχει από πλευράς διεύθυνσης στρατηγική που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι Καθηγητές ΣΕΑ από την άλλη αναφέρουν την απουσία μιας τέτοιας στρατηγικής από πλευράς ΥΣΕΑ. Ενώ θα μπορούσε, όπως το ζητά και η πλειοψηφία, να επιτελέσει σημαντικό ρόλο η ΥΣΕΑ και να καλύψει αυτό το κενό, ένα ποσοστό 26,1% των Καθηγητών ΣΕΑ δηλώνουν ότι δεν υπάρχει στρατηγική που να στηρίζει τις πρωτοβουλίες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ο προϊστάμενος της ΥΣΕΑ, ο οποίος ηγείται του κλάδου των Καθηγητών ΣΕΑ θα μπορούσε να κινητοποιήσει, σύμφωνα με τα ευρήματα, τους συναδέλφους σε ένα ποσοστό που αγγίζει το 87,7%, συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με το 13,0% στην έρευνα που έγινε από τον

Page (2001). Ο συνδυασμός αυτών των δηλώσεων υποδεικνύει τη δυναμική της στάσης του προϊσταμένου έναντι της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη βαρύνουσα σημασία στις αποφάσεις του για το μέλλον του κλάδου (Bush & Coleman, 2000· Fidler, 2002). Για τη βαρύνουσα σημασία στις αποφάσεις των διευθυντών και τον ηγετικό ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν, έχουν αναφερθεί άλλωστε πληθώρα ερευνητών (Brookover & Lezotte, 1979· Day, 2000· Edmonds, 1979· Everard & Morris, 1999· Reynolds & Cuttance, 1992). Αυτό που μένει είναι να εξασφαλιστεί συναίνεση ως προς τις ανάγκες, να αναπτυχθεί ένας διάλογος και οι εμπλεκόμενοι να επικεντρωθούν στα αποτελέσματα.

Με βάση τα αποτελέσματα για την επαγγελματική ανάπτυξη, ο προφανέστερος τρόπος ανάπτυξης τα σεμινάρια, είναι σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), η τελευταία λύση στην οποία πρέπει να καταφεύγουμε. Στην έρευνα που διενεργήθηκε ποσοστό 78,9% δήλωσαν την ανάγκη σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής και 72,9% σε θέματα επαγγελματικής αγωγής. Αυτό φανερώνει τη μεγάλη ανάγκη σε θέματα ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων για την πλειοψηφία των Καθηγητών ΣΕΑ. Αυτές οι ανάγκες, όμως, πιστεύουμε μπορούν να λειτουργούν παράλληλα και συμπληρωματικά με τη μεγαλύτερη ανάγκη των Καθηγητών ΣΕΑ που δεν είναι άλλη από τις τακτικές συμβουλευτικές συναντήσεις με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ (ποσοστό 79,8%). Είναι, επίσης, ξεκάθαρο ότι αρκετοί Καθηγητές ΣΕΑ πιστεύουν ότι δε γίνεται σωστή χρήση των ανθρώπινων και των οικονομικών πόρων, με τους νεότερους να επιζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό την εμπλοκή του Συνδέσμου Καθηγητών ΣΕΑ. Παράλληλα, οι παλαιότεροι προθυμοποιούνται να επιμορφώσουν και να στηρίξουν τους νεότερους (Clark, 1995). Με αυτό τον τρόπο υποστηρίζουμε ότι θα επιτευχθεί καλύτερη χρήση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων της ΥΣΕΑ. Το ερώτημα που αναπόφευκτα τίθεται εδώ είναι, πώς θα γίνει αυτός ο συνδυασμός ανάπτυξης γνώσεων και συμβουλευτικών συναντήσεων με την εμπλοκή των Καθηγητών ΣΕΑ σε ρόλο εκπαιδευόμενου, αλλά και εκπαιδευτή;

Ως προς τη διάρκεια των προγραμμάτων, κυρίως τα σεμινάρια μιας εβδομάδας και ενός μήνα ήταν στις προτιμήσεις των Καθηγητών ΣΕΑ. Παράλληλα με αυτό οι μη κάτοχοι Μάστερ ή Διδακτορικού ζήτησαν τη μονοετή επιμόρφωση, η οποία όπως φάνηκε και στις συνεντεύξεις, θέλουν να οδηγήσει στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας αυτής ο Clark (1995), υποστηρίζει ένα πενταετή σχεδιασμό, ο οποίος να γίνεται με ευθύνη του Καθηγητή ΣΕΑ. Το μακροπρόθεσμο αυτό σχεδιασμό με ένα ολιστικό τρόπο υποστηρίζει και ο Fidler (2002), αναφέροντας ότι θα πρέπει να έχει διάρκεια πέντε ή και περισσότερα χρόνια. Κάπου στη μέση ο Hargreaves

(1995), υποστηρίζει τριετή προγράμματα, ώστε να ξεπεραστούν η αβεβαιότητα και οι απογοητεύσεις των πρώτων δυσχερειών κατά την εφαρμογή τους. Είναι κατά συνέπεια μεγάλο το χρονικό κενό στις απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, σε σχέση με τη διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Επιπρόσθετα αν και είναι κοινό σημείο στη σχετική βιβλιογραφία η συμμετοχή του προσωπικού στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Dobson & Starkey, 1994· Hoy & Miskel, 2005· Johnson & Scholes, 1993· Πασιαρδής, 2007α), η συμβολή του προσωπικού με πρωτοβουλίες, στο σχεδιασμό της επαγγελματικής ανάπτυξης, φαίνεται να μην ευνοείται από την ΥΣΕΑ – αποφάσεις από πάνω προς τα κάτω. Τίθενται έτσι αρκετά ερωτήματα για το πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ, όσον αφορά στη συνεργασία και στη συναδελφικότητα, αλλά και στο συγκεντρωτισμό, στην τυποποίηση και στον ορθολογισμό στις αποφάσεις (Apple & Jungck, 1995). Η διάσταση απόψεων, σε σχέση με τη συνεργασία των Καθηγητών ΣΕΑ, πρέπει να εξεταστεί πιο προσεκτικά, καθώς επίσης και οι θέσεις των Καθηγητών ΣΕΑ για τη διαθεσιμότητα των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, όπως και η σωστή τους χρήση.

Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα

Σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ θα ήταν καλά να ερευνηθεί ο βαθμός ικανότητας και ετοιμότητας των διευθυντών των σχολείων (Πασιαρδής κ.ά., 2005), για να διενεργούν διοικητική εποπτεία. Θα πρέπει, επίσης, να ερευνηθούν οι λόγοι που ένα τόσο χαμηλό ποσοστό των Καθηγητών ΣΕΑ, έχουν ανάγκη διοικητικής εποπτείας και η άποψή τους ότι την εποπτεία πρέπει να τη διενεργεί ο διευθυντής του σχολείου και όχι άλλοι εξωτερικοί φορείς. Σε συνδυασμό με αυτό θα ήταν καλά να ερευνηθεί ποιοι από τους διοικητικούς μπορούν να αναπτύξουν ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης για τους Καθηγητές ΣΕΑ και με ποιους τρόπους θα γίνει η εφαρμογή αυτού του σχεδίου. Σημαντικό, επίσης, είναι να ερευνηθεί και η έκταση της στήριξης που αυτό το πρόγραμμα θα έχει από την ΥΣΕΑ και τους διευθυντές των σχολείων. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να ερευνηθεί ο τρόπος οργάνωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ και οι τρόποι σύζευξης αυτής της μορφής αξιολόγησης με την κριτηριακή και την τελική αξιολόγησή τους (Πασιαρδής, 2007β).

Από τη στιγμή που υπάρχει μεγάλη ανάγκη σεμιναριακής επιμόρφωσης θα πρέπει να ερευνηθούν τρόποι διάχυσης αυτών των πληροφοριών, που οδηγούν στην ανάπτυξη

γνώσεων των Καθηγητών ΣΕΑ, για τα θέματα συμβουλευτικής και επαγγελματικής αγωγής. Παράλληλα θα πρέπει να γίνει διερεύνηση των τρόπων εφαρμογής της κλινικής εποπτείας για όσους το επιθυμούν, αν υπάρχουν εξειδικευμένοι Καθηγητές ΣΕΑ για να την προσφέρουν (Gray et al., 2002 Nye et al., 2004· Studer, 2005) και να γίνει αξιολόγηση/βελτίωση των συμβουλευτικών συναντήσεων των Καθηγητών ΣΕΑ. Τέλος, σε σχέση με τις ανάγκες αυτές θα πρέπει να ερευνηθεί σε ποιους συγκεκριμένους τομείς θα ήθελαν να αναπτυχθούν οι Καθηγητές ΣΕΑ και ποιοι θα ήθελαν, μέσα από την ορθότερη αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων, να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές, επόπτες, μέντορες και επιμορφωτές των συναδέλφων τους και κάτω από ποιες προϋποθέσεις (Πασιαρδής κ.ά., 2005).

Η ανάπτυξη, όπως περιγράφεται πιο πάνω, υποστηρίζει ο Clark (1995), ότι έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει όταν σχεδιάζεται από όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους και όταν γίνεται στο σχολείο και όχι στις πανεπιστημιακές αίθουσες (Thiesen, 1995). Ο Goodson (1995), διαφωνεί με αυτή τη θέση υποστηρίζοντας ότι το σχολείο είναι ακατάλληλο σημείο αφετηρίας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συνεπώς, θα πρέπει να ερευνηθούν περαιτέρω οι τρόποι ανάπτυξης συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ μέσα από τα δύο προγράμματα που έχουμε εισηγηθεί. Θα πρέπει, τέλος, να ερευνηθούν οι ανάγκες των διοικητικών στελεχών, είτε αυτοί είναι βοηθοί διευθυντές, διευθυντές ή προϊστάμενοι του κλάδου, οι οποίοι έχουν άλλα καθήκοντα και άλλο ρόλο να επιτελέσουν (Pashiardis, 1994), ούτως ώστε να μπορέσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και τις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ.

Επιπρόσθετα, από την παραγοντική ανάλυση που έγινε, εξάγονται τρεις παράγοντες, όσες και οι υποενότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί τη συμπερίληψη των 25 δηλώσεων στην παραγοντική ανάλυση και μας έδωσε τη δυνατότητα να προχωρήσουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Θα πρέπει, όμως, να ερευνηθούν σε βάθος αυτοί οι παράγοντες και να γίνει συσχέτισή τους με το πολιτικοοικονομικό συγκείμενο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτό τον τρόπο θα καταστεί δυνατό να κατατεθεί μια επιθυμητή αλλά και εφικτή επαγγελματική ανάπτυξη για τους Καθηγητές ΣΕΑ. Σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι υψηλοί δείκτες είναι μια καλή ένδειξη της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Θα ήταν καλά, όμως, να ερευνηθεί ο κάθε παράγοντας ξεχωριστά και να γίνει σύνδεσή αυτών των παραγόντων με άλλες μορφές αξιολόγησης. Η σύνδεση αυτή θα οδηγήσει σε ένα νέο, πιο δημοκρατικό

σύστημα αξιολόγησης, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε ειδικότητας.

Επίλογος

Οι Καθηγητές ΣΕΑ σύμφωνα με τον Lee (2001) «είναι οι φορείς της αλλαγής και με τη γνώση και τις δεξιότητές τους μπορούν να μετουσιώσουν την αφύπνιση για την κουλτούρα που επικρατεί σήμερα ανάμεσά τους, σε δημιουργική δράση» (σ. 258). Είναι γι' αυτό το λόγο που το θέμα της έρευνας των αναγκών τους είναι επίκαιρο, γιατί επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σήμερα, εξειδικεύοντας σε μια συγκεκριμένη κατηγορία, όπως είναι οι Καθηγητές ΣΕΑ. Η έρευνα αυτή έχει καταγράψει αρκετές ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης φανερώνοντας και αρκετές «δυνατότητες» και «αδυναμίες» στη σωστή υλοποίηση των εισηγήσεων.

Η ανάπτυξη αυτή πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους σκοπούς και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η δομημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ, θα τους βοηθήσει να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους, υιοθετώντας καλύτερες πρακτικές, οι οποίες θα οδηγήσουν σε προέκταση στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων για τους μαθητές (Πασιαρδής, 2007β). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει να προσδιοριστεί, να αποσυνδεθεί από ιεραρχικούς ρόλους και να επικεντρωθεί στη φύση της εργασίας τους στα σχολεία ή στην ΥΣΕΑ. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2007β), η ανάπτυξη προσωπικού και η αξιολόγηση θεωρούνται ως αδιαχώριστες διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο αυτό ως αυτοδιοικούμενοι και αυτοκατευθυνόμενοι επαγγελματίες. Μέσα από αυτή τη φιλοσοφία, σε κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, με κοινό στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους, με βάση κάθετες και οριζόντιες γραμμές επικοινωνίας αξιολογητών και Καθηγητών ΣΕΑ και με κύριους άξονες εργασίας την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχικότητα σε όλες τις διαδικασίες, θα επιτευχθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οι στόχοι που θα συναποφασιστούν.

Συνεπώς, αναμένεται ότι, οι Καθηγητές ΣΕΑ με τη δική τους συμπεριφορά και δράση θα εξασφαλίσουν συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ανάπτυξη η οποία θα είναι αποτέλεσμα διαμορφωτικής αξιολόγησης των αναγκών τους (Kaufman, 1988). Θα δημιουργήσουν έτσι, τέτοιο εργασιακό κλίμα συνεργασίας που από

τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και του Γραφείου Συμβουλευτικής και από την άλλη θα παρωθεί τους Καθηγητές ΣΕΑ να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους διασφαλίζοντας την ποιότητα στην εργασία τους (Krug, 1992). Τα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν από την επιτυχή εφαρμογή της ζητούμενης επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως προτείνεται, θα αποτελέσει πιστεύουμε ένα μεγάλο όφελος για το εκπαιδευτικό σύστημα, για τους ίδιους τους Καθηγητές ΣΕΑ, αλλά και για τους μαθητές τους.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ. Σκοπό είχε, επίσης, να περιγράψει την επιθυμητή διαμορφωτική αξιολόγηση, σε μια προσπάθεια αναζήτησης ενός αποτελεσματικότερου τρόπου αποτίμησης της αξίας του έργου που επιτελούν οι Καθηγητές ΣΕΑ στα Γραφεία Συμβουλευτικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό υφιστάμενες θεωρίες. Ενισχύεται η άποψη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, της σωστής αξιοποίησης όλων των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων και της έμφασης που πρέπει να δίνεται στις ανθρώπινες σχέσεις. Αναδεικνύεται παράλληλα ο ηγετικός ρόλος των διευθυντών και του προϊσταμένου της ΥΣΕΑ, όπως και η ανάγκη αυτοαξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ μέσα από ένα φάκελο επιτευγμάτων. Διαφορετικές απόψεις υπάρχουν ως προς τη διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και τη μορφή που αυτά θα έχουν. Είναι γι' αυτό το λόγο που εισηγούμαστε δύο διαφορετικά προγράμματα, ένα για τους νεότερους και ένα για τους παλαιότερους Καθηγητές ΣΕΑ, όπως επίσης και το δικαίωμα να αξιολογούνται διαμορφωτικά μέσα από διαφορετικές διαδικασίες – φάκελο επιτευγμάτων, με παρατήρηση την ώρα της εργασίας, με συνεντεύξεις και μέσα από κλινική εποπτεία.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση εισηγούνται να έχει τη μορφή αυτοαξιολόγησης του Καθηγητή ΣΕΑ και του Γραφείου Συμβουλευτικής του σχολείου όπου υπηρετεί. Με αυτό τον τρόπο αξιοποιούνται όλες οι επιθυμητές πηγές πληροφόρησης εντός της σχολικής μονάδας με εξωτερική αξιολόγηση του προϊσταμένου και του αξιολογητή με ακαδημαϊκά προσόντα στον τομέα της αξιολόγησης. Με την αυτοαξιολόγηση των γραφείων συμβουλευτικής και με τη χρήση εξωτερικής αξιολόγησης ως προς τις συμβουλευτικές υπηρεσίες επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η εμπλοκή του Καθηγητή ΣΕΑ στη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Επιβεβαιώνεται, συμπερασματικά, μέσα από αυτή την έρευνα η ανάγκη συνέχισης των συμβουλευτικών συναντήσεων των Καθηγητών ΣΕΑ, οριοθετείται ξεκάθαρα η χρονική διάρκεια αυτής της ανάπτυξης και ο χώρος εφαρμογής της. Αποσαφηνίζεται, παράλληλα, ποιοι θα πρέπει να εμπλακούν στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση αυτής της ανάπτυξης, πώς αυτή θα υλοποιείται και που θα δίνεται η περισσότερη έμφαση. Διαφαίνεται, επίσης, η ανάγκη ανάπτυξης διαφορετικών προγραμμάτων, με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, τα οποία θα εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και στόχους, καθώς επίσης και η ανάγκη κοινοποίησης των επιτυχιών στους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς.

Παράρτημα Α: Ερωτήσεις συνεντεύξεων Καθηγητών ΣΕΑ

Έρευνα με τίτλο «Η επαγγελματική ανάπτυξη και η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής»

Οδηγίες:

Σας παρακαλούμε να απαντήσετε προσεκτικά όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Ο όρος Καθηγητής ΣΕΑ αναφέρεται και στα δύο φύλα. Οι απόψεις σας είναι πολύ χρήσιμες και οι απαντήσεις σας θα τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές.

Μέρος Α: Γενικές πληροφορίες για τον Καθηγητή ΣΕΑ (φύλο, σπουδές, επιμόρφωση, κ.ά.) Παρακαλώ απαντήστε τα πιο κάτω ερωτήματα.

1. Φύλο: Καθηγητής ΣΕΑ Καθηγήτρια ΣΕΑ
2. Ηλικία:
3. Σπούδασες Συμβουλευτική (Counseling) ή Επαγγελματική Αγωγή (Guidance);
4. Πόσα χρόνια εργάζεσαι ως Καθηγητής ΣΕΑ;
5. Εργάζεσαι σε Γυμνάσιο ή Λύκειο;
6. Πού εργάστηκες τα περισσότερα χρόνια της καριέρας σου;
Γυμνάσιο Λύκειο Τεχνική Σχολή Κεντρικά Γραφεία ΥΣΕΑ
7. Έκανες άλλο πτυχίο μετά το πέρας των σπουδών που οδήγησαν στο διορισμό σου;
8. Πόσο συχνά επιμορφώνεσαι;
9. Πιστεύεις ότι οι ισχύοντες κανονισμοί αξιολόγησης του 1976 πρέπει να αλλάξουν, να βελτιωθούν ή είναι ικανοποιητικοί;
10. Έχεις αξιολογηθεί διαμορφωτικά/αναπτυξιακά;
11. Πιστεύεις πρέπει να γίνεται διαμορφωτική/αναπτυξιακή αξιολόγησή σου, όπως έχει περιγραφεί πιο πάνω;
12. Πόσο ικανοποιημένος είσαι από το επάγγελμά σου;

Μέρος Β: Παρακαλώ τοποθετηθείτε στις πιο κάτω ερωτήσεις και αναπτύξτε τις απόψεις σας. Επιμέρους στόχος είναι και ο καταρτισμός αναλυτικότερου ερωτηματολογίου για την ποσοτική έρευνα. Αυτό θα ερευνά το προαναφερόμενο πρόβλημα της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

- (1) Ποιες ανάγκες έχεις για την επαγγελματική ανάπτυξή σου ως Καθηγητής ΣΕΑ;
- (2) Ανάφερε μερικούς τρόπους στήριξης και βελτίωσής σου ως Καθηγητής ΣΕΑ.
- (3) Πώς θα ήθελες να αξιολογήσαι διαμορφωτικά/αναπτυξιακά ως Καθηγητής ΣΕΑ;
- (4) Για την αποσαφήνιση του ρόλου του Καθηγητή ΣΕΑ και τον ορισμό του αποτελεσματικού Καθηγητή ΣΕΑ απάντησε τα πιο κάτω ερωτήματα:
 1. Ποιος είναι ο ρόλος σου στο σχολείο;
 2. Υπάρχουν ξεκάθαρες αρμοδιότητες, καθήκοντα, υπευθυνότητες;
 3. Ποιο θεωρείς αποτελεσματικό σύμβουλο;
 4. Οι ικανότητες που χρειάζεται ένας για να γίνει από έμπειρος, εξαιρετικός Καθηγητής ΣΕΑ είναι οι ίδιες που χρειάζονται για να γίνει ένας νεοεισερχόμενος στο επάγγελμα επιτυχημένος;
 5. Θέτεις στόχους στις συνεντεύξεις σου;
 6. Έχεις τα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων;
 7. Έχεις τρόπους να αξιολογείς την επιτυχία μιας παρέμβασής σου ή της διδασκαλίας σου;
 8. Έχεις την ευκαιρία να εφαρμόσεις αυτά που μαθαίνεις στο χώρο της εργασίας σου;

(5) Οι ενέργειες του ΥΠΠ είναι υποστηρικτικές του έργου σου στο σχολείο;

(6) Άλλα ερωτήματα ή σχόλια σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

1. Άλλες εισηγήσεις για βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ
2. Άλλες εισηγήσεις για βελτίωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία
Αντώνης Αντωνίου

Άλλες σημειώσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ημερομηνία: / / 2008

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο Καθηγητών ΣΕΑ

Αντώνης Αντωνίου
Παλαιών Πατρών Γερμανού
2320 Κάτω Λακατάμεια
Τηλ.: 22454258 & 99452492
antonis.a@cytanet.com.cy

15 Νοεμβρίου, 2008

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας με τίτλο «Η επαγγελματική ανάπτυξη και η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής»

Αγαπητή/ε συνάδελφε εκπαιδευτικέ,

Στο πλαίσιο των απαιτήσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, επικοινωνούμε μαζί σας για να ζητήσουμε τη συμμετοχή σας σε παγκύπρια έρευνα που διεξάγεται ανάμεσα στους Καθηγητές ΣΕΑ. Ο τίτλος της μεταπτυχιακής διατριβής είναι: «Η επαγγελματική ανάπτυξη και η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ». Όπως και σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες έτσι και στην Κύπρο, έχει αρχίσει να γίνεται επίσημη παραδοχή - και να συζητείται ανοιχτά πλέον - η ανάγκη διερεύνησης κατάλληλων τρόπων επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών ΣΕΑ. Η παρούσα εργασία αναμένεται ότι θα βοηθήσει στη σωστή αξιολόγησή τους και θα δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που έχουν άμεση σχέση με το ρόλο τους στα σχολεία. Η έρευνα αυτή προσδοκά αφενός στην καταρχήν ζητούμενη από τους Καθηγητές ΣΕΑ επαγγελματική ανάπτυξη και αφετέρου στην καλύτερη δυνατή διαμορφωτική τους αξιολόγηση, η οποία γίνεται για σκοπούς βελτίωσης και επιδιώκει την οριοθέτηση ή και τον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή υλοποίησή της και στην εξαγωγή ολοκληρωμένων και έγκυρων συμπερασμάτων. Παρακαλούμε όπως απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, ώστε αυτό να θεωρηθεί έγκυρο. Τονίζεται ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ανώνυμη και οι απόψεις που θα εκφράσετε θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Θα συγκεντρωθούν μόνο συνολικά και όχι ατομικά δεδομένα. Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, παρακαλώ να το τοποθετήσετε στο φάκελο που εσωκλείεται και να το επιστρέψετε στην πιο πάνω διεύθυνση το αργότερο μέχρι την **Παρασκευή, 19 Δεκεμβρίου 2008**. Αναλαμβάνουμε την υποχρέωση να σας ενημερώσουμε σχετικά με τα βασικά πορίσματα της εργασίας μας, όταν η έρευνα ολοκληρωθεί.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος
Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αντώνης Αντωνίου
Καθηγητής ΣΕΑ

Λειτουργικοί ορισμοί

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να ελέγξει αν οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ έχουν διερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό και ως συνεπακόλουθο αυτού αν λαμβάνουν την κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση.

Ως **ανάγκες** των Καθηγητών ΣΕΑ ορίζονται οι ελλείψεις στα στοιχειώδη, τα απολύτως απαραίτητα εφόδια που χρειάζονται για να πετύχουν στο έργο τους.

Ως **επαγγελματική ανάπτυξη** ορίζεται:

- Η εξέλιξη των Καθηγητών ΣΕΑ ως οικοδόμηση γνώσεων - αύξηση σε ποσότητα και ποιότητα - και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής
- Η εξέλιξη των Καθηγητών ΣΕΑ ως αυτογνωσία και
- Η εξέλιξη των Καθηγητών ΣΕΑ ως προσαρμογή στο περιβάλλον.

Ως **διαμορφωτική αξιολόγηση** ορίζεται η αναπτυξιακή διαδικασία ανάλυσης δυνατοτήτων και αδυναμιών για σκοπούς βελτίωσης με στόχο να δημιουργηθούν συνήθειες, να οριοθετηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη, να δοθεί ανατροφοδότηση και να επισημανθούν προηγούμενα επιτεύγματα. Η αξιολόγηση οφείλει να απαντά στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Για ποιον γίνεται;
- Από ποιον γίνεται;
- Για ποιο σκοπό γίνεται;
- Με ποιο τρόπο γίνεται;
- Γιατί χρειάζεται;

Έρευνα με τίτλο «Η επαγγελματική ανάπτυξη και η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής»

Οδηγίες:

Σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά και να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Ο όρος Καθηγητής ΣΕΑ αναφέρεται και στα δύο φύλα. Οι απόψεις σας είναι πολύ χρήσιμες και οι απαντήσεις σας θα τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές.

Μέρος Α': Επαγγελματική ανάπτυξη

Σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά όπου:

1= σε ελάχιστο βαθμό

2= σε μικρό βαθμό

3= σε κάποιο βαθμό

4= σε μεγάλο βαθμό

5= σε μέγιστο βαθμό

ΔΗΛΩΣΗ		Σε ελάχιστο βαθμό					Σε μέγιστο βαθμό				
1.	Για την επαγγελματική μου ανάπτυξη έχω ανάγκη:										
	• Κλινικής εποπτείας (supervision)	1	2	3	4	5					
	• Διοικητικής εποπτείας	1	2	3	4	5					
	• Σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα διδακτικής	1	2	3	4	5					
	• Σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής	1	2	3	4	5					
	• Σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής αγωγής	1	2	3	4	5					
	• Μεντορικής σχέσης με άλλο Καθηγητή ΣΕΑ	1	2	3	4	5					
	• Συμβουλευτικών συναντήσεων με άλλους Καθηγητές ΣΕΑ	1	2	3	4	5					
	• Καλλιέργειας δεξιοτήτων έρευνας δράσης	1	2	3	4	5					
2.	Η επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει να σχεδιαστεί από:										
	• Εμένα προσωπικά	1	2	3	4	5					
	• Την ΥΣΕΑ	1	2	3	4	5					
	• Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	1	2	3	4	5					
	• Το Σύνδεσμο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής	1	2	3	4	5					
	• Τα Πανεπιστήμια	1	2	3	4	5					
3.	Η έμφαση της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει να δοθεί στην:										
	• Ανάπτυξη δεξιοτήτων	1	2	3	4	5					
	• Ανάπτυξη αυτογνωσίας	1	2	3	4	5					
	• Προσαρμογή στο περιβάλλον	1	2	3	4	5					
4.	Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει να δοθούν προς:										
	• Τους εκπαιδευτές	1	2	3	4	5					
	• Τους αποδέκτες της επιμόρφωσης	1	2	3	4	5					

ΔΗΛΩΣΗ

	Σε ελάχιστο βαθμό				Σε μέγιστο βαθμό
5. Κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης για μένα δημιουργεί:					
• Η δυνατότητα προαγωγής	1	2	3	4	5
• Η εκτίμηση των μαθητών	1	2	3	4	5
• Η εκτίμηση των γονέων	1	2	3	4	5
• Η εκτίμηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
• Η εκτίμηση των συναδέλφων Καθηγητών ΣΕΑ	1	2	3	4	5
• Η εκτίμηση του διευθυντή μου	1	2	3	4	5
• Η εκτίμηση του Προϊσταμένου της ΥΣΕΑ	1	2	3	4	5
• Το καλό κλίμα στο χώρο εργασίας	1	2	3	4	5
• Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή	1	2	3	4	5
6. Κατά τη φετινή σχολική χρονιά υπάρχει/ουν:					
• Διαθέσιμος χρόνος για την επαγγελματική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
• Ενθάρρυνση για την επαγγελματική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
• Συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ	1	2	3	4	5
• Συνεργασία μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ και των Κεντρικών Συντονιστικών Γραφείων της ΥΣΕΑ	1	2	3	4	5
• Διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την επαγγελματική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
• Ηγεσία που συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος υποστήριξης των προσπαθειών μου για επαγγελματική ανάπτυξη	1	2	3	4	5
• Στρατηγική του διευθυντή που προάγει την επαγγελματική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
• Στρατηγική από την ΥΣΕΑ που στηρίζει τις πρωτοβουλίες της επαγγελματικής μου ανάπτυξης	1	2	3	4	5
7. Γίνεται σωστή χρήση από την ΥΣΕΑ:					
• Των οικονομικών πόρων που υπάρχουν για επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ	1	2	3	4	5
• Των ανθρώπινων πόρων που υπάρχουν για την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ	1	2	3	4	5
8. Η διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει να είναι:					
• Μιας εβδομάδας	1	2	3	4	5
• Ενός μήνα	1	2	3	4	5
• Ενός έτους	1	2	3	4	5
• Δύο ετών	1	2	3	4	5
• Τριών ετών	1	2	3	4	5

Μέρος Β': Διαμορφωτική αξιολόγηση

Σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά όπου:

1= σε ελάχιστο βαθμό

2= σε μικρό βαθμό

3= σε κάποιο βαθμό

4= σε μεγάλο βαθμό

5= σε μέγιστο βαθμό

	ΔΗΛΩΣΗ					Σε ελάχιστο βαθμό					Σε μέγιστο βαθμό
1.	Θεωρώ ότι υπάρχει ανάγκη:										
	• Αποσαφήνισης των καθηκόντων μου	1	2	3	4	5					
	• Αξιολόγησης της προσέγγισής μου	1	2	3	4	5					
	• Αξιολόγησης των αποτελεσμάτων μου	1	2	3	4	5					
2.	Η αξιολόγηση των αναγκών μου επιτυγχάνεται καλύτερα:										
	• Μέσα από την αυτοαξιολόγησή μου	1	2	3	4	5					
	• Όταν γίνεται από άλλο σύμβουλο	1	2	3	4	5					
	• Όταν γίνεται από ανώτερο διοικητικά σύμβουλο	1	2	3	4	5					
	• Όταν γίνεται από τον προϊστάμενο	1	2	3	4	5					
	• Όταν γίνεται από άλλο ειδικό	1	2	3	4	5					
	• Όταν γίνεται από άλλο εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5					
3.	Πηγή έγκυρης πληροφόρησης για την αξιολόγησή μου είναι:										
	• Ο εξωτερικός αξιολογητής	1	2	3	4	5					
	• Ο διευθυντής	1	2	3	4	5					
	• Η αυτοαξιολόγησή μου	1	2	3	4	5					
	• Οι μαθητές	1	2	3	4	5					
	• Οι γονείς	1	2	3	4	5					
	• Άλλος εκπαιδευτικός διαφορετικής ειδικότητας	1	2	3	4	5					
	• Άλλος Καθηγητής ΣΕΑ	1	2	3	4	5					
	• Άλλος ανώτερος διοικητικά Καθηγητής ΣΕΑ	1	2	3	4	5					
	• Ο προϊστάμενος της ΥΣΕΑ	1	2	3	4	5					
	• Αξιολογητής με ακαδημαϊκά προσόντα στην αξιολόγηση προσωπικού	1	2	3	4	5					
4.	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να τα γνωρίζουν:										
	• Μόνο ο ενδιαφερόμενος Καθηγητής ΣΕΑ	1	2	3	4	5					
	• Μόνο οι μαθητές	1	2	3	4	5					
	• Μόνο οι γονείς	1	2	3	4	5					
	• Μόνο οι συνάδελφοι Καθηγητές ΣΕΑ	1	2	3	4	5					
	• Μόνο οι εκπαιδευτικοί εκεί όπου υπηρετώ	1	2	3	4	5					
	• Μόνο ο εξωτερικός αξιολογητής	1	2	3	4	5					
	• Όλοι οι εμπλεκόμενοι	1	2	3	4	5					
5.	Η αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ σήμερα γίνεται με μετρήσιμα κριτήρια;	1	2	3	4	5					

ΔΗΛΩΣΗ

		Σε ελάχιστο βαθμό			Σε μέγιστο βαθμό	
6.	Η αξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ πρέπει να γίνεται:					
	• Με ανάλυση του φακέλου επιτευγμάτων του	1	2	3	4	5
	• Με συνεντεύξεις	1	2	3	4	5
	• Με κλινική εποπτεία	1	2	3	4	5
	• Με ερωτηματολόγια	1	2	3	4	5
	• Με παρατήρηση την ώρα της εργασίας	1	2	3	4	5
7.	Οι ισχύοντες κανονισμοί αξιολόγησης του 1976, οι οποίοι εφαρμόζονται σήμερα, πρέπει να αλλάζουν	1	2	3	4	5
8.	Οι Καθηγητές ΣΕΑ που κατέχουν διοικητική θέση πρέπει να αξιολογούνται διαφορετικά από τους υπόλοιπους Καθηγητές ΣΕΑ	1	2	3	4	5
9.	Η διαμορφωτική αξιολόγηση των Καθηγητών ΣΕΑ χρειάζεται:					
	• Για να πάρουμε συμβουλές για βελτίωση	1	2	3	4	5
	• Για σκοπούς σύγκρισης	1	2	3	4	5
	• Για να ικανοποιηθούν οι νομοθετικές ρυθμίσεις	1	2	3	4	5
	• Για σκοπούς λογοδοσίας	1	2	3	4	5

Μέρος Γ': Δημογραφικά στοιχεία

Σημειώστε ότι ισχύει στην περίπτωση σας:

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Κατέχετε τη θέση:
 Β. Διευθυντή ή Β.Δ.Α' Καθηγητή
 Καθηγητή επί δοκιμασία Καθηγητή με σύμβαση

3. Σε ποια επαρχία είστε διορισμένοι τις περισσότερες ώρες εργασίας σας;
 Λευκωσία Λεμεσός Λάρνακα Πάφος Αμμόχωστος

4. Για πόσα χρόνια υπηρετείτε ως Καθηγητής ΣΕΑ;
 1-5 6-10 11-15 16-20 Πάνω από 21

5. Τις περισσότερες ώρες υπηρετείτε σε/στα:
 Γυμνάσιο Λύκειο ή Τεχνική Σχολή Κεντρικά Γραφεία ΥΣΕΑ

6. Το ανώτερο προσόν που έχετε αποκτήσει είναι:
 Επιμόρφωση στην Κύπρο Guidance Diploma Master Διδακτορικό

7. Εξασφαλίσατε επιπρόσθετο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό προσόν μετά το διορισμό σας:
Ναι
Όχι

8. Πόσες ημέρες ανά σχολική χρονιά επιμορφώνεστε σε σεμινάρια;
 0-4 5-9 10-14 15-19 20+

Παρακαλούμε βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει όλες τις ερωτήσεις

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Agnew, T., Vaught, C., Getz, H., & Fortune, J. (2000). Peer group clinical supervision program fosters confidence and professionalism. *Professional School Counseling, 4*, 6-12.
- American Counseling Association. (1995). *Code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Αντωνίου, Α. (1999). *Συμβουλευτικές προτάσεις*. Λευκωσία: Fri-Ell Press.
- Αντωνίου, Α. (2008). Διαμορφωτική αξιολόγηση διδασκαλίας εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικό. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης, 21*, 15-18.
- Apple, M., & Jungck, S. (1995). Δε χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτήν την ενότητα: Διδασκαλία, Τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη. Στο: Α. Hargreaves & Μ. Fullan (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη & Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 42-76). (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Atkinson, D.R. (1985). Counseling in adult education. *Encyclopedia of International Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Auxier, C.R., Hughes, F.R., & Kline, W.B. (2003). Identity development in counselor-in-training. *Counselor Education and Supervision, 43*, 25-38.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barker, C.D., & Johnson, G. (1998). Interview talk as professional practice. *Language and Education, 12*(4), 229-242.
- Barlow, D., & Hersen, M. (1994). *Single case experimental design*. New York: Pergamon.
- Bath, R. (1990). *Improving schools within: Teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. (Ε. Πανάγου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση, 2005).

- Bernard, J. M., & Gooyear, R. K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M., & Gooyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Birmose, J., Barnes, A., & Hughes, D. (2005). *Effective guidance one year on: Evidence from longitudinal case studies in England*. Retrieved September 14, 2008 from <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/bydate/2005/egreportoct05.pdf>
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
- Blackburn, V., & Moisan, C. (1997). *The in-service training of teachers in the twelve member states of the European Community*. Maastricht: Commission of the European Communities.
- Blasé, J., & Blasé, J. (1998). *Handbook of instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwing Press, Inc.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bogdan, R. G., & Biklen, S. K. (1992) *Qualitative research for education* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Booth, H., Goodwin, I., Newnes, C., & Dawson, O. (1997). Process and outcome of counseling in general practice. *Clinical Psychology Forum*, 101, 32-40.
- Bor, R., Ebener-Landy, J., Gill, S., & Brace, C. (2002). *Counseling in schools*. London: Sage Publications.
- Borich, G. D. (2003). *Observation skills for effective teaching* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Bourgess, R. (1993). *Implementing in-service education and training*. London: Falmer Press.
- Bradley, L. J., & Kottler, J. A. (2001). Overview of counselor supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed., pp. 3-27). Philadelphia: Brunner-Routledge.

- Bradley, L. J., & Ladany, N. (Eds.). (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed.). Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Brammer, L.M., & Shotrom, E.L. (1968). *Therapeutic psychology, fundamentals of actualisation counseling and Psychotherapy*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brant, S. (1992). Hearing the patient's story. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 5, 5-7.
- Brookover, W.B., & Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Occasional Paper No 17. East Lansing. Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brown, M. (1991). Problematic issues in national assessment. *Cambridge Journal of Education*, 21(2), 215-229.
- Booth, H., Goodwin, I., Newnes, C., & Dawson, O. (1997). Process and outcome of counseling in general practice. *Clinical Psychology Forum*, 101, 32-40.
- Borders, L. D., & Usher, C. H. (1992). Post-degree supervision: Existing and preferred practices. *Journal of Counseling and Development*, 70, 594-599.
- Borders, L. D. (1996). Facilitating supervision growth: Implications of developmental models of counseling supervision. *Michigan Journal of Counseling and Development*, 17, 7-12.
- Bouchamma, Y. (2005). Evaluating teaching personnel. Which model of supervision do Canadian teachers prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 289-308.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brott, P., & Myers, J. E. (1999). Development of a professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling*, 2, 339-348.
- Bruss, K. V., & Kopala, M. (1993). Graduate school training in psychology: Its impact upon the development of professional identity. *Psychotherapy*, 30, 685-691.
- Burke, P.J., & McDonnell, J.H. (1992). Enthusiastic and growing. In R. Fessler & J.C. Chrisensen (Eds.), *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* (pp. 119-151). Boston: Allyn and Bacon.

- Bush, T., & Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959) Convergent and discriminant validation by the multitrait - multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselors and psychotherapists*. Philadelphia, PA: Accelerated Development.
- Chetcuti, D., Murphy, P., & Grima, G. (2006). The formative and summative uses of a professional development portfolio: A Maltese case study. *Assessment in Education*, 13(1), 97-112.
- Cinamon, R. G., & Hellman, S. (2004). Career development stages of Israeli school counselors. *British Journal of Guidance and Counseling*, 32(1), 39-55.
- Clark, M. C., (1995). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη & Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 124-139). (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership and Management*, 21(1), 43-57.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, M. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια, & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο (Πρωτότυπη έκδοση, 2000).
- Collings, A. (1992). Portfolios for science education: Issues in purpose, structure and authenticity. *Science Education*, 76(4), 452-463.
- Corey, G., Haynes, R., & Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions*. California: Brooks Cole-Thomson Learning.
- Cowie, H., & Sharp, S. (1996). *Peer counseling in schools: A time to listen*. London: David Fulton.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (3rd ed.). New York: Harper and Row.

- Crutchfield, L.B., & Borders, L.D. (1997). Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 75, 219-230.
- Cuban, L.J. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- Γιαννακάκη, Π. (1997). *Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής*. Αθήνα: Βασδέκη.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(7), 56-59.
- Delworth, U., Hardy, E., & Loganbill, C. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10, 3-42.
- Δημητρίου, Δ., & Κυριακίδης, Λ. (2007). Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 3(6), 2-7.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (2^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2005). *Συμβουλευτική προσανατολισμός. Τόμος Α': Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Denzin, N. K. (1997) Triangulation in educational research (2nd ed.). In J.P. Keeves (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 318-322). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Department of Education and Skills. (2006). *Youth matters Green Paper*. Available online: Retrieved at September 20th, from <http://www.dfes.gov.uk/publications/youth/downloads.shtml>
- Dobson, P., & Starkey, K. (1994). *The strategic management blueprint*. Oxford: Blackwell.

- Dollarhide, C. T., & Miller, G. M. (2006). Supervision for preparation and practice of school counselors: Pathways to excellence. *Counselor Education and Supervision, 45*, 242-252.
- Drucker, P. F. (1954). *The practice of management*. New York: Harper and Row.
- Dryden, W. (1993). *Questions and answers on counseling in action*. London: Sage.
- Duke, D. L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 4*, 131-144.
- Edmonds, R. (1979). Some schools work and more can. *Social Policy, 9*, 28-32.
- Έκθεση Προγράμματος Επιμόρφωσης Συμβούλων Καθηγητών. (2006). *Πρόγραμμα επισκέψεων Συμβούλων Καθηγητών στη Γαλλία*. Πρακτικά συνεδρίου. Λευκωσία.
- Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ. (1997). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου*. Παρίσι: Διεθνές Ινστιτούτο για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.
- Ellett, C. D., Wren, C. Y., Callendar, K. E., Loup, K. S., & Liu, X. (1996). Looking backwards with the personnel evaluation standards: An analysis of the development and implementation of a statewide teacher assessment system. *Studies in Educational Evaluation, 22*(1), 79-113.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle-Stuart.
- Ellis, A. (1993). Changing Rational Emotive Therapy (RET) to Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT). *The Behaviour Therapist, 16*, 257-258.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1987). *The practice of rational emotive therapy*. New York: Springer.
- Elmore, R. F. (2007). *School reform from the inside out: Policy, practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2004). *Ετήσια Έκθεση 2003*. Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Epstein, A. (1993). *Training for quality: Improving early childhood programs through systematic in-service training*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

- Epstein, A. (1999). Pathways to quality in Head Start, public school, and private non-profit early childhood programs, *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 101-120.
- Europa. (2000). Έκτακτο Ευρωπαϊκό συμβούλιο της Λισσαβώνας: Προς την Ευρώπη της καινοτομίας και της γνώσης. Ανακτήθηκε στις 17 Μαρτίου, 2009 από <http://www.europa.eu/scadplus/leg/el/cha>.
- Eurydice. (2007). The education system in Europe. Retrieved at October, 11 from <http://www.eurydice.org/Eurybase>.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fall, M., & Sutton, J. (2004). *Clinical supervision: A handbook for practitioners*. MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Feldstein, J.C., Ham, M.D., Kreiser, J.S., & Wigger, (1991). The professional family: A model for mental health counselor development beyond graduate school. *Journal of Mental Health Counseling*, 13, 305-314.
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). (Eds.). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Freede, E. C. (1995). The role of programme quality in producing early childhood programme benefits, *The Future of Children*, 5(3), 115-132.
- Freiberg, M. (1994). *The anatomy of a mentoring program for beginning urban teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago.
- Friedman, D., & Kaslow, N.J. (1986). The development of professional identity in psychotherapists: Six stages in the supervision process. In F.W. Kaslow (Ed.), *Supervision and training: Models, dilemmas and challenges* (pp. 29-49). New York: Haworth.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1992). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Fullan, M., & Connelly, M. (1990). *Teacher education in Ontario: Current practices and options for the future*. Toronto: Ontario Ministers of Colleges and Universities of Education.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), pp 50-56.
- Greenfield, W. (1999, April 19-23). *Moral leadership in schools: Fact or fancy*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Montreal.
- Griffiths, R. (1983). *NHS Management enquiry: The Griffiths Report*. London: HMSO.
- Gusky, T. R. (1996). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15, 5-12.
- Goddard, I., & Emerson, C. (1992). *Appraisal and your school*. Oxford: Heinemann.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodson, I. (1995). Στηρίζοντας τη φωνή του εκπαιδευτικού: Η ζωή του εκπαιδευτικού και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη & Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 175-193). (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).
- Goodyear, R., & Nelson, M.L. (1997). The major formats of psychotherapy supervision. In C.E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 328-346). New York: Wiley.
- Gray, N., Herlihy, B., & McCollum, V. (2002). Legal and ethical issues in school counselor supervision. *Professional School Counseling*, 6(1), pp.55-60.
- Hale, M. (1992). *Perceptions of participants in the orientation buddy program in Area 1- (Research Report No 91/9210)*. Ontario, Canada: Scarborough Board of Education.
- Hammersley, M. (1993). *Controversies in classroom research* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1992). Individualism and individuality: Reinterpreting the culture of teaching, *International Journal of Educational Research*, 4, 13-20.

- Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη & Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 329-365). (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press.
- Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Henderson, P. (2001). *Post training needs of urban school counselors*. Ohio: Creative Arts Center.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher* (2nd ed.). London: Routledge.
- Holly, P., & Southworth, G. (1989). *The developing school*. East Sussex: The Falmer Press.
- Holloway, E.L. (1987). Development models of supervision: Is it development? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 209-216.
- Holloway, E.L. (1995). *Clinical supervision: A system approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holloway, E. L. (1999). A framework for supervision training. In E. Holloway & M. Carroll (Eds.), *Training counseling supervisors* (pp. 8-43). London: Sage.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassel Plc.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Huberman, A. (1993). Steps toward a developmental model of the teaching career. In L. Kremer-Hayon, H.C. Vonk & R. Fessler, (Eds), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 93-118). Amsterdam: Swetz & Zeitlinger.
- Jackson, Ph. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη & Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 106-124). (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).

- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. (Κ. Τζαννόνε-Τζωρζή, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω. (Πρωτότυπη έκδοση, 1991).
- Johnson, G., & Scholes, K. (1993). *Exploring corporate strategy – Text and cases* (3rd ed.). Hertfordshire: Prentice Hall.
- Joyce, B., & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research on training*. Arlington VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Η επιθεώρηση στη δημοτική εκπαίδευση: Από την άλλη όχθη*. Λευκωσία: Λειβαδιώτης.
- Θεοφιλίδης, Χ., Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου, Δ., Μιχαηλίδου, Α., & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Διά βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά συνεδρίου: Διά βίου εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας για Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη.
- Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work* (3rd ed.). New York: Columbia University Press.
- Kaiser, T. L. (1997). *Supervisory relationships: Exploring the human element*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσανέβας, Θ. (2004). *Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος: Προοπτικές επαγγελμάτων στην Ελλάδα και στις δεκατρείς περιφέρειές της και επαγγελματικός προσανατολισμός* (4^η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Kaufman, R. A. (1988). *Assessing educational needs*. Lancaster, PA: Technomic.
- Keys, S.G., & Bemak, F. (1997). School-family-community linked services. A school counseling role for changing times. *The School Counselor*, 44(4), 255-263.
- Kimbrough, R., & Burkett, C. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kiresuk, T.J., & Choat, R.O. (1994). Applications of goal attainment scaling. In T.J. Kiresuk, A. Smith & J.E. Cardillo (Eds.), *Goal attainment scaling: Applications, theory and measurement* (pp. 39-59). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Κοινοπραξία Αθηνά. (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.

- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη*. Λευκωσία.
- Kreiser, J. S., Ham, M. D., Wiggers, T. T., & Feldstein, J. C. (1991). The professional family: A model for mental health counselor development beyond graduate school. *Journal of Mental Health Counseling, 13*, 305-314.
- Krug, E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly, 28*, 430-443.
- Krumboltz, J.D., & Thoresen, C.E. (1969). *Behavioral counseling*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- Κυριακίδης, Λ. (2001). Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονιών. *Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (σσ. 53-65). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Kyriakides, L., & Telemachou, K. (2001). Integrating, formative and summative functions of national assessment in Mathematics through positioning pupils' errors on a Rasch scale. In A. Gagatsis (Ed.), *Learning in Mathematics and Science and Educational Technology II* (pp. 327-343). Nicosia: University of Cyprus.
- Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2002). Οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησής τους, όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. *Επιστήμες της Αγωγής, 3*, 31-46.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 17*(1), 21-40.
- Kyriakides, L. (2004). Differential school effectiveness in relation to sex and social class: Some implications for policy evaluation. *Educational Research and Evaluation, 10*(2), 141-161.
- Laymond, D., Butt, R., & Townsend, D., (1995). Πλαίσια για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Σκέψεις που γεννιούνται από ιστορίες εκπαιδευτικών. Στο: Α. Hargreaves & Μ. Fullan (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη & Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 224-253). (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly, 30*, 498-518.

- LeCompte, M., Milroy, W. L., & Preissle, J. (1992). (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press Ltd.
- Lee, C.C. (2001). Culturally responsive school counselors and programs: Addressing the needs of all students. *Professional School Counseling, 4*, 257-260.
- Λεβέντης, Δ. (1998). Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή: Κύπρος-Ελλάδα-Ευρώπη (σσ. 56-72). *Πρακτικά Α΄ Κυπροελλαδικού Συνεδρίου Συμβουλευτικής*.
- Λεβέντης, Δ. (2004). *Η συμβουλευτική στη Μέση Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Επιφανίου.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Nationalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Little, J. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education* (pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Little, J. (1992). Teacher development and educational policy. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds). *Teacher development and educational change* (pp. 170-193). London: Falmer.
- Luke, M., & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision, 46*, 282-295.
- Lohman, M. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly, 50*(2), 83-101.
- Lund, B., & McGeachan, S. (1981). *CE Programmer's Manual*. Victoria: Ministry of Education, Continuing Education Division.
- Mager, R.F. (1985). *Preparing instructional objectives*. California: Lear Siegler & Fearon.
- Μαυρογιώργος Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Ρέππα-Αθανασούλα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (σσ. 115-160). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Magnuson, S., Norem, K., & Wilcoxon, S. A. (2002). Clinical supervision for licensure: A consumer's guide. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 41*, 52-60.
- Μαυρογιώργος Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Γ. Μπαγάκη (Επιμ. Έκδ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-355). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- McGrecor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McLeod, J. (1994). *Doing counseling research*. London: Sage.
- McIsaac, M., & Vrasidas, C. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *International Council for Education Media*. Retrieved at September 20, 2008 from <http://www.tandf.co.uk/journals>
- Middlewood, D. (1998). Strategic management in education: An overview. In D. Middlewood & J. Lumby (Eds.), *Strategic management in schools and colleges* (pp. 1-17). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Miles, M. B. (1959). *Learning to work in groups*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Miller, P. V., & Cannell, C. F. (1997) Interviewing for social research (2nd ed.). In J. P. Keeves (Eds.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 361-370) . Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Ministry of Education. (1999). *National Minimum Curriculum*. Malta: Ministry of Education.
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκικος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: Μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60-81.
- Μιχαηλίδου, Α. (2008). Εμπλοκή εκπαιδευτικών στην έρευνα: Ανάλυση ενός παραδείγματος στην πράξη. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 10, 5-7.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Moser, C.A., & Kalton, G. (1971). *Survey methods in social investigation* (2nd ed.). London: Heinemann.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Nelson-Jones, R. (1995). *The theory and practice of counseling*. Trowbridge: Redwood Books.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Nisber, J., & Watt, J. (1984) Case Study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, & S. Goulding (Eds.), *Conducting small-scale investigation in educational management*. (pp. 79-92). London: Harper & Row.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Nolan, A., Raban, B., & Waniganayake, M. (2005). Evaluating a strategic approach to professional development through guided reflection. *Reflective Practice*, 6(3), 221-229.
- Nye, C., Silverman, S., Susman, M., & Vera, E. (2004). *Developing counseling competency: Supervised clinical training in mental health. Participant Handbook*. Nicosia: Amideast.
- O'Brien, L., & Jones, C. (1995). Do rewards really create loyalty? *Harvard Business Review*, May/June, 75-82.
- O'Byrne, K., & Rosenberg, J.I. (1998). The practice of supervision: A sociocultural perspective. *Counselor Education and Supervision*, 38, 34-42.
- Ο Περί Επεξεργασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (Προστασία του Ατόμου) Νόμος (2001, 23 Νοεμβρίου). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*, Ν. 138(Ι) 101, σσ. 1-26.
- Oxford Advanced Learners Dictionary. (1989). Oxford: Oxford University Press.
- Paczuska, A., & Turner, I. (1997). Recording achievement: The tension between personal development and academic standards. *Innovation in Education and Training International*, 34(2), 76-83.
- Page, B. J., Pierzak, D.R., & Sutton, J.M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision*, 41, 142-150.
- Painter, B. (2001). Using teaching portfolios. *Educational Leadership*, 58(5), 31-34.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2004). Οκτώ θέσεις για το ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση της Κύπρου, όπως προκύπτουν από το δημόσιο διάλογο του ΚΟΕΔ: Συγκλίσεις, αποκλίσεις και βασικοί προβληματισμοί. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 15, 26-31.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παπαναστασίου & Παπαναστασίου.
- Parson, F. (1909). *Choosing your vocation*. Boston: Houghton-Milfflin.
- Pasha, S. A., & Wesley, P. W. (1998). Improving quality in early childhood environments through on-site consultation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 243-254.

- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in decision-making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2007α). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής (Τόμος I)*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π. (2007β). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Τόμος III)*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκικος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Παύλου, Σ. (2004). (Επιμ. Έκδ.). *Εκπαιδευτική νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία: Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ.
- Pearson, Q. M. (2004). Getting the most out of clinical supervision: Strategies for mental health. *Journal of Mental Health Counseling*, 26, 361-373.
- Peterson, J.S., & Deuschle, C. (2006). A model for supervising school counseling students without teaching experience. *Counselor Education and Supervision*, 45, 267-281.
- Reising, G. N., & Daniels, M. H. (1983). A study of Hogan's model of counselor development and supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 235-244.
- Richert, A. E. (1990). Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies*, 22(6), 509-27.
- Remley, T.P., & Herlihy, B. (2001). *Ethical, legal, and professional issues in counseling*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (1992). *School effectiveness: Research, policy and practice*. London: Cassell.

- Robbins, S.P. (1993). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications* (6th ed.). Englewood, New Jersey: Prentice Hall.
- Roberts, E.B., & Borders, L.D. (1994). Supervision of school counselors: Administrative program and counseling. *The School Counselor*, 41, 149-157.
- Rogers, A. (1999). *Teaching adults*. London: Open University Press.
- Rogers, C. (1951). *Client center therapy*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rossi, P.H., & Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: A systematic approach*. London: Sage Publications.
- Roueche, J. E., & Baker, G. A. (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Ruddock, R. (1981). *Evaluation: A consideration of principles and methods*. Manchester: Manchester University Press.
- Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., & Gomori, M. (1991). *The Satir model: Family therapy and beyond*. California: Haddon Craftsmen.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: a theoretical position paper. In R. Vandenberght & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (pp. 238-246). Cambridge, Cambridge University Press.
- Scriven, M., & Roth, J. (1978). Needs assessment: concepts and practice. *New Directions for Program Evaluation*, 1, 1-11.
- Serafini, F. (2002). Reflective practice and learning. *Primary Voices K-6*, 10(4), 2-8.
- Sergiovanni, T. J. (1990) *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, P. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.

- Sexton, T. L. (1998). Reconstructing counselor education: Issues for our pedagogical foundation. *Counselor Education and Supervision, 38*, 67-70.
- Skovhold, T. M., & Ronnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling and Development, 70*, 505-515.
- Stoltenberg, C.D. (1993). Supervising consultants in training: An application of a model of supervision. *Journal of Counseling and Development, 72*, 131-138.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Studer, J. R. (2005). Supervising counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional School Counseling, 8*, 353-359.
- Suarez, T.M. (1994). Needs assessment (2nd ed.). In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds). *The International Encyclopedia of Education*, (pp. 56-60). Oxford: Pergamon.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision, 15*(3), 212-235.
- Super, D.E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development (2nd ed.). In D.J. Montross, & C.J. Shinkma (Eds.), *Career Development: Theory to Practice* (pp. 35-64). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Sutton, J.M., & Page, B.J. (1994). Post-degree clinical supervision of school counselors. *The School Counselor, 42*, 33-43.
- Swanson, J. L. (1992). Vocational behaviors, 1989-1991: Life-span career development and reciprocal interaction for work and nonwork. *Journal of Vocational Behavior, 41*, 101-161.
- Tell, C. (2001). Appreciating good teaching: A conversation with Lee Schulman. *Educational Leadership, 58*(5), 6-11.
- Tolley, K., & Rowlands, N. (1995). *Evaluating the cost-effectiveness of counseling in health care*. London: Routledge.
- Townsend, F. (1998). Appraisal: As a process of betrayal. *International Studies in Educational Administration, 26*(1), 45-56.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2007α). Οδηγίες για τη συμβουλευτική και την επαγγελματική αγωγή στα σχολεία. *Εγκύκλιος (αρ. φακ. 5.13.01.3, ημερ. 07/09/2007)*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2007β). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία*. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου, 2008, από <http://www.moec.gov.cy>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008α). «Κείμενο εργασίας Νεόφυτου Χαραλάμπους». Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου, 2008, από <http://www.moec.gov.cy/mesi>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008β). «Κείμενο εργασίας Έρικ Ερωτοκρίτου». Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου, 2008, από <http://www.moec.gov.cy/mesi>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008γ). «Εγκύκλιος με θέμα: Ορισμός συντονιστών Καθηγητών ΣΕΑ». Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου, 2009, από <http://www.moec.gov.cy/mesi>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2008δ). *Ετήσια Έκθεση 2007*. Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Φλουρής, Γ. Σ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ψαρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research, 49*(2), 127-152.
- Walker, A., & Dimmock, C. (2000). Mapping the way ahead: Leading educational leadership into the globalised world. *School Leadership and Management, 20*(2), 227-233.
- Watts, A.G. (1991). The impact of the “New Right”: Policy challenges confronting careers guidance in England and Wales. *British Journal of Guidance and Counseling, 19*(3), 230-245.
- Web-Based Education Commission. (2000). *The power of the internet for learning. Moving from promise to practice*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Webb, L. D., & Norton, M. S. (1999). *Human resources administration: Personnel issues and needs in education* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

- Wideen, M., & Grimmett, P. (1995). *Changing times in teacher education*. London: Falmer Press.
- Wiles, K. (1955). *Supervision in physical education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.
- Wilson, J. (1989). *The effectiveness of in-service education and training of teachers and school leaders*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire design: A practical introduction*. Newtown Abbery, Antrim: University of Ulster Press.
- Winton, P. J. (1990). A systematic approach for planning in-service training related to Public Law 99-457. *Infants and Young Children*, 3(1), 51-60.
- Wolf, K. (1996). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, 53(6), 34-37.
- Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision*, 45, 253-266.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.