

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

- **Αθανασίου Λ. - Χαμπηλομάτη Π.,** *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο.*
- **Αθανασίου Λεωνίδας – Γεωργούση Κυριακή,** *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές.*
- **Γκανάκας Ιωάννης,** *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η Διεύθυνση του Σχολείου: Πορίσματα έρευνας.*
- **Κουμπαρού Χρυσάνθη – Χανιώτη,** *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.*
- **Μπαλωμένου Αθανασία – Διπλάρη Χριστίνα,,** *Ο Θεσμός της αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή- Προοπτικές.*
- **Μώκου Α. Χρυσούλα, Μώκος Α. Ευάγγελος,** *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη.*
- **Παμουκτσόγλου Αναστασία – Καλούρη Ουρανία – Λαγός Δημήτριος,** *Στάσεις και απόψεις των στελεχών Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών.*
- **Παπαδημητρακόπουλος Βασίλειος – Τόκας Δημήτριος,** *Διαμόρφωση ποιοτικών δεικτών για μια εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.*
- **Παπάς Γρ. Γιώργος,** *Αξιολόγηση και μάθηση.*
- **Ράπτη Μαρία,** *Οι αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου για τη βαθμολογία: Προβλήματα και προβληματισμοί.*
- **Ρεκαλίδου Γ. - Κεσκενίδου Α.,** *Η αξιολόγηση της επίδοσης. Απόψεις φοιτητών για την αξιολόγησή τους στη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.*
- **Σκούφη Δήμητρα,** *Η αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εργαλείο σχεδιασμού της ανάπτυξης στην ποιότητα της Εκπαίδευσης – Τα παραδείγματα της Καταλωνίας (Βαρκελώνη) και της Σουηδίας (UPPSALLA).*
- **Χαϊδεμενάκου Σταυρούλα,** *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας.*

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο

Αθανασίου Λεωνίδας, Καθηγητής Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Φιλολόγος, υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τα τελευταία 25 χρόνια στη χώρα μας, αναπτύχθηκε ένας έντονος προβληματισμός αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Τόσο το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ) όσο και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ και ΟΛΜΕ) ενώ δέχονται την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, διαφοροποιούν τις θέσεις τους ως προς τον τρόπο της υλοποίησής της.

Σκοπός της εισήγησης

Στα περιορισμένα χρονικά πλαίσια αυτής της εισήγησης:

- α) Θα επιχειρήσουμε να διασαφηνίσουμε εννοιολογικά τον όρο αξιολόγηση του διδακτικού έργου μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αυτό λαμβάνει χώρα,
- β) Να κάνουμε μια συνοπτική ιστορική ανασκόπηση του θεσμού της αξιολόγησης στη χώρα μας,
- γ) Να σκιαγραφήσουμε το πορτραίτο του πρώην Γενικού Επιθεωρητή, δηλαδή του καθ' ύλην αρμοδίου θεσμικού οργάνου για την υλοποίηση της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών μέχρι το 1981.
- δ) Να δούμε τέλος, μερικά βασικά προβλήματα του θεσμού, τα οποία οδήγησαν στην κατάργησή του και τη θέσπιση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι μια ευαίσθητη πτυχή στο χώρο της εκπαίδευσης. Με την παρουσία της αλλά και με την απουσία της γεννά προβληματισμούς και αντιδράσεις.

Είναι μια διαδικασία πολύπλευρη και πολύπλοκη κι αυτό γιατί επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις συνθήκες διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές σχέσεις, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά το εκάστοτε κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό οικονομικό πλέγμα που υφίσταται και το ανάλογα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Π. Παπακωνσταντίνου, 1993:31). Όλοι αυτοί οι παράγοντες, επηρεάζουν στην πράξη τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, θεμελιώνοντας ταυτόχρονα το πολυδιάστατο της διδακτικής πράξης, η οποία είναι ιδιαίτερα εύπλαστη.

Ορισμός της αξιολόγησης.

Για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, έχουν δοθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί. Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις του άρθρου 8 του Ν. 2525/97¹ η αξιολόγηση ορίζεται «ως η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία».

Ο θεσμός του επιθεωρητή.

Ας δούμε, όμως το θεσμό του επιθεωρητή από τη στιγμή που πρωτοεμφανίστηκε μέχρι που καταργήθηκε στη χώρα μας. Ο θεσμός του επιθεωρητή κρίθηκε αναγκαίος από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους γιατί ήταν η γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ Πολιτείας και σχολικής πραγματικότητας, στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων της παιδείας.

Το 1830² θεσπίστηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, ο οποίος είχε να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα γιατί το διδακτικό προσωπικό που δίδασκε στα σχολεία μέχρι το 1930, ήταν

¹ Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-97, σ.6675)

² Διάταγμα Ι. Καποδίστρια 1394/8-10-1830

άνθρωποι δίχως προσόντα. Οι γραμματικές τους γνώσεις ήταν ελάχιστες και δεν είχαν καμμία παιδαγωγική κατάρτιση. Στους Γενικούς Επιθεωρητές, άτομα προσοντούχα³ η Πολιτεία στήριζε τις ελπίδες για ανόρθωση της Παιδείας.

Η κατάσταση στην χώρα ήταν δύσκολη, ο ελληνικός λαός προσπαθούσε να αναστυλωθεί και να βελτιώσει τις βιοτικές του συνθήκες.

Τα δεινά που είχε υποστεί, η σκληρή μεταχείριση, η έλλειψη σεβασμού της ανθρώπινης ζωής, ο αφανισμός ολόκληρων οικογενειών, τα αποτροπιαστικά γεγονότα πάσης φύσεως, άφησαν τα σημάδια τους στις ανθρώπινες ψυχές και ιδιαίτερα στις παιδικές.

Από την άλλη πλευρά, παντού υπήρχε οικονομική εξαθλίωση. Σχολεία δεν υπήρχαν. Τα παιδιά συνωστίζονταν σε ανθυγιεινούς χώρους, όπου αυτοί υπήρχαν, πολλές φορές μέσα σ' ερείπια.

Ο επιθεωρητής κλήθηκε να παίξει πρωτεύοντα ρόλο στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Το έργο του πολλαπλό. *Οργανωτικό*, όπως ανέγερση ή επισκευή διδακτηρίων, καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, εξεύρεση τοπικών πόρων για λύση προβλημάτων της περιφέρειας.

Διοικητικό, ο επιθεωρητής όφειλε ως διοικητής της περιφέρειας μετά από συστηματική επιθεώρηση να δίνει λύσεις σε αναφυόμενα προβλήματα δασκάλων και μαθητών, που προέκυπταν κατά τη λειτουργία του σχολείου.

Εποπτικό, όφειλε να καθοδηγεί και να ανυψώνει το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του, ώστε να βοηθούν με την σειρά τους στη μόρφωση της νεολαίας.

Η αποστολή και το έργο του τεράστια. Η Πολιτεία όμως του ανέθεσε έργα πέραν των δυνάμεων του κι αυτό στάθηκε τροχοπέδη στην υλοποίηση όλων των στόχων του. Παραμελεί το παιδαγωγικό και καθοδηγητικό του έργο και απορροφάται από τα διοικητικά του καθήκοντα.

Στη δεκαετία του 1930, άρχισε η λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Όσοι επιθυμούσαν να ασκήσουν το λειτούργημα του δασκάλου έπρεπε να έχουν πτυχίο.

Τα προσόντα των επιθεωρητών ήσαν:

- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας.
- Διετής μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο ή το Διδασκαλείο ή σε Πανεπιστήμιο ή Διδασκαλείο της Ευρώπης.
- Δεκαπενταετής υπηρεσία στον κλάδο.
- Προϋπηρεσία διετής τουλάχιστον ως Διευθυντές Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πτυχιούχοι Φιλοσοφικής ή Θεολογικής σχολής έχοντας διετή τουλάχιστον φροντιστηριακή άσκηση σε πανεπιστήμια της Ευρώπης ή Αμερικής και 5ετή υπηρεσία σε σχολεία δημόσια στοιχειώδους ή μέσης εκπαίδευσης.
- Επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης, έχοντας αποδείξεις διετούς υπηρεσίας σε σχολεία της Ευρώπης ή της Αμερικής και 10ετή υπηρεσία επιθεωρητού ή διευθυντού διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης⁴.

Η προαγωγή στη θέση του βαθμού του επιθεωρητή γινόταν με εξετάσεις και έπαιρναν μέρος σ' αυτές όσοι προτείνονταν από τα κατά τόπους γραφεία της Επιθεώρησης και σύμφωνα πάντα με τις πληροφορίες που υπήρχαν στους ατομικούς τους φακέλους.

Το έργο τους εξακολουθεί να είναι διπολικό: διοικητικό, έχοντας την ευθύνη για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην περιφέρειά τους και καθοδηγητικό - παιδαγωγικό.

³ Παιδαγωγοί, Διευθυντές διδασκαλείου, Επίτροποι, Διοικητές επαρχιών.

⁴ Αναγκαστικός νόμος υπ' αριθμ. 767/1937

Ο επιθεωρητής είναι υποχρεωμένος να εναρμονίσει δύο αντιτιθέμενα λειτουργήματα. Το ένα το λειτουργήμα του δημοσίου υπαλλήλου, ο οποίος δρα κατ' εντολήν, το άλλο το υψηλό αξίωμα του παιδαγωγού, ο οποίος δρα συμμορφούμενος με τα πορίσματα της παιδαγωγικής έρευνας που στηρίζεται στην επιστημονική αλήθεια και το παιδαγωγικό ιδεώδες.

Κατά την επίσκεψη του στο σχολείο, παρατηρούσε τα «πάντα» (Ι.

Αρχιμανδρίτης, 1957:127-128) εξακολουθώντας την ίδια μορφή επιθεώρησης, όπως αυτή λειτούργησε 100 χρόνια πριν.

Ήλεγχε:

- Την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (αύλειο χώρο, γραφεία, αίθουσες, επίπλωση, αερισμό, φωτισμό, βιβλιοθήκες κλπ).
- Την τακτική ή ελλιπή σχολική φοίτηση των μαθητών, τα τετράδια, το σεβασμό στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, την αφομοίωση της παρεχόμενης ύλης.
- Την εμφάνιση και συμπεριφορά των δασκάλων, ελαττώματα ή προτερήματα αυτών, την προετοιμασία για τη διδασκαλία, την τήρηση των βιβλίων, τη σύνταξη εγγράφων, τη συμμετοχή σε συνέδρια, την επίβλεψη των μαθητών εντός και εκτός του σχολείου
- και άλλα.

Εξυπακούεται ότι οι επισκέψεις των επιθεωρητών εξακολουθούν να γίνονται αιφνιδιαστικά.

Τα “πάντα” όμως επιθεωρούνταν μέσα σε ελάχιστο χρόνο δηλαδή 2-3 ώρες (Λ. Αθανασίου, 1998:268) και στην καλύτερη περίπτωση μια φορά το χρόνο. Τις περισσότερες φορές μια φορά κάθε 3-5 χρόνια.

Η μονομερής παρακολούθηση του διδακτικού έργου από τους επιθεωρητές με έμφαση στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας⁵ και όχι στο περιεχόμενο αυτής, τους οδήγησε να γίνουν μεροληπτικοί, ελάχιστα καθοδηγητικοί και σχεδόν ανεπιθύμητοι από τους εκπαιδευτικούς.

Η εποπτεία των σχολείων καθίσταται ελλιπής και ο επιθεωρητής λόγω του φόρτου εργασίας και της έλλειψης χρόνου, αδυνατεί να σχηματίσει αντικειμενική αντίληψη για την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, να παραμείνει σε μια σχολική μονάδα τόσο ώστε να εκτιμήσει ο ίδιος τα της σχολικής ζωής και να ρυθμίσει πολύπλευρα το εποπτικό και παιδαγωγικό του έργο. Περιορίζεται μόνο στο διδάσκοντα. (Πρακτικά Συν. Εκπαιδευτικών, 1949:332)

Η εν γένει στάση και συμπεριφορά των επιθεωρητών ήταν ψυχρή. Οι περισσότεροι ήταν σοβαροί, ολιγόλογοι, σκυθρωποί, υπερόπτες και μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούσαν ένα χάσμα μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου μια «απόσταση βάθους» λες και ο εκπαιδευτικός βρισκόταν στον πυθμένα κι αυτοί στην κορυφή. (Αρχιμανδρίτης, 1957:7)

Κατά το χρόνο της επιθεώρησης, καθόταν στην έδρα ή στο τελευταίο θρανίο και καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρατούσε σημειώσεις για τους τομείς που αναφέραμε. Υπέβαλε ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές κάθε φορά που ήθελε και με τη λήξη του μαθήματος επέστρεφε με τις πολύτιμες σημειώσεις του για την αποδοτικότητα και το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού στο γραφείο του, όπου συνέτασσε την «Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας» του εκπαιδευτικού.

Η συζήτησή του μ' αυτόν, μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας ήταν από υποτυπώδης έως ανύπαρκτη. (Πρακτικά Συν. Εκπαιδευτικών, 1949:317)

⁵ Η κυριαρχία του μεθοδισμού εξηγείται καθότι στις αρχές του αιώνα μας η Παιδεία μας είχε κατηγορηθεί ότι απέδιδε εξαιρετική σημασία στο υλικό της διδασκαλίας, τα λεξίδια και τους τύπους. Εδίδετο προσοχή όχι στο περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά στη μορφή. (Πρακτικά Συνεδρίου Εκπ/κών 17-22/10/1949, σ. 321)

Ήταν φυσικό το κλίμα που δημιουργούνταν μετά την επιθεώρηση, να είναι αρνητικό και υποτιμητικό για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος ένιωθε την προσωπικότητά του να καταπιέζεται.

Οι Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας στις οποίες θα αναφερθούμε περαιτέρω, καταμαρτυρούν πώς αντιμετώπιζαν οι επιθεωρητές τον εκπαιδευτικό, ως άνθρωπο, ως δημόσιο υπάλληλο, ως επιστήμονα, ποιους τομείς αξιολογούσαν και ποια η συμβολή και ο ρόλος των επιθεωρητών στην οργάνωση, διοίκηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Τα παράπονα και η αγανάκτηση των εκπαιδευτικών σε βάρος των επιθεωρητών και φυσικά του θεσμού, όπως αυτός λειτουργούσε αρχίζουν να μεγιστοποιούνται.

Και όμως ο επιθεωρητής ο άξιος της αποστολής του δύναται να επιτελέσει θαύματα θα τονίσει λίγα χρόνια αργότερα ο Νικ. Εξαρχόπουλος, «ο επιθεωρητής είναι η ψυχή της Εκπαίδευσης». (Πρακτικά Συν Εκπαιδευτικών 1949:28) «Σχολεία και δάσκαλοι που έχουν την ευτυχία να βρίσκονται υπό την επίδραση και τον έλεγχο κατάλληλων επιθεωρητών, δύνανται εντός βραχείου χρόνου να υποστώσι αληθή αναμόρφωσι». Αντιθέτως, όμως, «ολέθριος για τους εκπαιδευτικούς καθίσταται εκείνος ο επιθεωρητής, ο οποίος δεν έχει συναίσθηση του χρέους του και δεν στέκεται στο ύψος της θέσης του».

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την επίκριση του θεσμού. Στο πρόσωπο του επιθεωρητή⁶ οι εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν τον καθοδηγητή στο έργο τους, αλλά αισθάνονται τον έλεγχο και την απειλή σε κάθε τους λόγο και κίνηση με άμεσες συνέπειες στην επαγγελματική τους εξέλιξη⁷.

Οι δεκαετίες που ακολουθούν του 1960 και 1970 χαρακτηρίζονται από το φόβο του επιθεωρητή, το άγχος που προκαλούσε η παρουσία του, την προδιαγεγραμμένη διδακτική μέθοδο, η οποία επιβαλλόταν στους εκπαιδευτικούς και την καταπίεση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για να “επιζήσουν” έπρεπε συχνά να καταφύγουν στη δουλοπρέπεια και την κολακεία.

Το εποπτικό προσωπικό της Μέσης Εκπαίδευσης αποτελούν βάσει του ΝΔ 651/70:

1. Οι Διοικητικοί Επιθεωρητές (ΔΕΜΕ), οι οποίοι προέρχονταν από Φιλολόγους, Μαθηματικούς, Θεολόγους στο 2^ο βαθμό.

2. Οι Επιθεωρητές Ειδικοτήτων, οι οποίοι είχαν τα ίδια προσόντα με τους Διοικητικούς.

3. Οι Αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές (Αν.ΓΕΜΕ), οι οποίοι προέρχονταν από τους ΔΕΜΕ και τους Επιθεωρητές Ειδικοτήτων.

4. Οι Γενικοί Επιθεωρητές (ΓΕΜΕ), οι οποίοι προέρχονταν από τους Αναπληρωτές Γενικούς Επιθεωρητές και τους ΔΕΜΕ.

5. Οι Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι προστέθηκαν με το Ν. 309/76 καθώς και

6. Οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές και

7. Οι Διευθυντές Σχολείων.

Αναλυτικότερα:

⁶ Με το Ν.Δ. του 3379/1955, στο βαθμό του επιθεωρητή προάγεται ο έχων συμπληρώσει 3ετή υπηρεσία στο βαθμό του Γυμνασιάρχη, Διευθυντές της Βαρβακείου Προτύπου Σχολής και Πειραματικών Σχολείων Αθηνών και Θεσσαλονίκης.

⁷ Χαρακτηριστική του πνεύματος της αξιολόγησης είναι η εγκύκλιος οδηγιών του ΑΣΔΥ (94/1652/1955), η οποία τονίζει ότι «ο συντάσσων την έκθεσιν δέον αιρόμενος υπεράνω παντός συναισθήματος, συμπάθειας ή αντιπάθειας να έχει ως μοναδικό γνώρισμα την ισότητα, τη δικαιοσύνη και το υπηρεσιακό συμφέρον».

Συνεπικουρούσαν τους ΓΕΜΕ και σε περίπτωση απουσίας τους ανέλαμβαναν όλα τα καθήκοντα

Οι ΓΕΜΕ

Υπέγραφαν ως γνωματεύοντες στις Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας των Εκπ/κων

Οι Αναπληρωτές ΓΕΜΕ

Συνέτασσαν Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας για Διευθυντές Σχολείων και για καθηγητές σε όλα τα ουσιαστικά προσόντα

Οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές

– στην περίπτωση ειδικότητας τους

Οι ΔΕΜΕ

Αρμόδιοι για Επιστημονικό, Διδακτικό

Οι Εκπαιδευτικοί σύμβουλοι

Έργο, υπέγραφαν ως γνωματεύοντες

Οι Επιθεωρητές ειδικοτήτων

Αρμόδιοι για Επιστημονικό, Διδακτικό

Οι Διευθυντές Σχολείων

Έργο, υπέγραφαν ως γνωματεύοντες

Συνέτασσαν Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας για ΔΕΜΕ, Διευθυντές και τους Εκπαιδευτικούς

Συνέτασσαν ειδική Έκθεση για Διοικητικό, Ευσυνειδησία, Δράση – Συμπεριφορά

Επτά συνολικά φορείς αξιολογούν το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος κυριολεκτικά εξαρτιόταν από τις Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας, τις οποίες συνέτασσαν κατά κύριο λόγο οι επιθεωρητές. Αποτελούσαν πηγές άντλησης πληροφοριών γιατί ξεκάθαρα παρουσιαζόταν όχι μόνο το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο προσδιόριζε το έργο των επιθεωρητών αλλά και οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις, οι οποίες διαμόρφωναν το ρόλο τους και τη συμβολή τους στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας.

Ενδεικτικά παρουσιάζουμε αποσπάσματα από εκθέσεις που μελετήσαμε στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής που εκπονούμε και που καλύπτουν ένα χρονικό διάστημα μισού περίπου αιώνα.

“Ο καθηγητής ούτος ετέθη εις εξάμηνον διαθεσιμότητα, από 28-8-1967 έως 28-2-1968, κατηγγέθη δ’ εγκύρωσ ημίν ότι, έγγαμος ων μετά τέκνων, επιεβίβαζεν, κατά το προηγούμενον σχολικό έτος 1970-1971, επ’ αυτοκινήτου ποδηλάτου νεοδιορισθείσαν καθηγήτριαν και περιέφερεν ταύτην εις τα αξιοθέατα της πόλεως και των προαστίων και τέλος διότι το έτος 1968 εδημιούργησε σοβαρόν επεισόδιον μετά συγγενούς καθηγητού, εν τη κεντρική πλατεία της πόλεως ταύτης, επιτεθείς κατά αυτού”.

“Διακατέχεται υπό εριστικής διαθέσεως προς αυτοπροβολήν. Το υπό της Σοφίας Σειράχ λεγόμενον «παίδας δίδαζον και κάμψον τον τράχηλον αυτών» διασκευαζόμενον εις «εριστικούς τύπους δίδαζον συνεχώς και κάμψον τον τράχηλον αυτού έχει επί του προκειμένου την αξίαν του”.

“Είναι το ήθος άριστος, θρησκευεί βαθέως, είναι ως οικογενειάρχης υπόδειγμα και προσηλωμένος εις τα εθνικά ιδεώδη”.

“Η τάξη ελέγχεται πλήρης. Όλοι συμμετείχαν, ο καθηγητής όρθιος, ζωντανός και αυστηρός χωρίς χαμόγελο. Καλλιεργεί την αυτενέργεια στους μαθητές. Σαφής στη γλώσσα. Μέθοδος: Παραγωγική. Πορεία: Τριμερής.”

“Συνέλεξα πληροφορίες παρ’ εκλεκτών προσώπων της κοινωνίας και παρά προσώπων της Δημοσίας Ασφαλείας.”

Αντίστοιχες πληροφορίες μας έχει δώσει ο Λεωνίδας Αθανασίου στο βιβλίο του «Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και του διδακτικού έργου στο σχολείο».. .

Όπως προκύπτει από τα αποσπάσματα που μόλις ακούσαμε, η αξιολόγηση των καθηγητών δεν σταματούσε στη διδακτική τους πράξη αλλά διείσδυε και στην ιδιωτική τους ζωή και φυσικά περιελάμβανε όλες τις μορφές συμπεριφοράς τους. Σ’ όλη τη χρονική περίοδο από το 1949 μέχρι το 1982 τα κριτήρια βάσει των οποίων γινόταν η αξιολόγηση ήταν:

- Η επιστημονική κατάρτιση και η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού.
- Η διοικητική του ικανότητα.
- Η ευσυνειδησία στην υπηρεσία του και το έργο του.
- Η δράση του και η συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας, όπου υπεισερχόταν και το ήθος και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού.

Μέχρι το σχολικό έτος 1968-1969 τα σώματα των Εκθέσεων Υπηρεσιακής Ικανότητας συντάσσονταν από τους Γενικούς Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης βάσει σχεδίου του Κεντρικού γνωμοδοτικού συμβουλίου. Από το σχολικό έτος 1969-70 και στο εξής η Πολιτεία εκτόπωνε στο Εθνικό Τυπογραφείο έντυπα, αυτά τα οποία και συμπλήρωναν οι επιθεωρητές. Οι Εκθέσεις έπαιξαν σημαντικό ρόλο

στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε θέματα μισθολογικά, προαγωγικά και μεταθέσεων και τους συνόδευαν σ' όλη τους τη σταδιοδρομία.

Η έλλειψη όμως συλλογικότητας κι η ενίσχυση της αντίληψης της αυθεντίας, λειτούργησαν ανασταλτικά σε βάρος του θεσμού της αξιολόγησης κι αυτό είναι μια εκπαιδευτική πραγματικότητα στον τόπο μας.

Ο θεσμός του επιθεωρητή έτσι όπως λειτούργησε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο καλή διάθεση και αν διέθετε, υπερκεράστηκε από τις απαιτήσεις των αλλαγών και τις επίμονες εντάξεις του στο πνεύμα και στις δυνάμεις ενός επιστημονικού πολιτικού και κοινωνικού υπερσυντηρισμού. Ο επιθεωρητής δεν στάθηκε δίπλα στον εκπαιδευτικό, αρωγός στο διδακτικό του έργο να τον νουθετήσει πως θα προωθήσει την ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση, την «παροδοχή» του άλλου, την παιδευτική και κοινωνική εντιμότητα, να δείξει πως το ανθρώπινο αυτό υλικό μέσα στο σχολικό χώρο θα αξιοποιήσει τις δυνατότητες του και τη «δημιουργική δραστηριότητά του» ώστε να βοηθήσει στην ανάπτυξη του κοινωνικού και όχι του «ατομικιστού» ανθρώπου (Φράγκου Χ.Π 1985:35-36).

Ο Εκπαιδευτικός Σύμβουλος Θεοδ. Παρασκευόπουλος (1949), είχε διείδει τη σημασία του έργου του επιθεωρητή όταν τόνιζε ότι η «η προκοπή και η ανύψωσις ή και αντιθέτως η πτώσις και η σήψις της εκπαιδύσεως από αυτόν κυρίως εξαρτάται.» (Πρακτικά Συν. Εκπ/κων 1949:320)

Από τη συνοπτική αυτή ιστορική αναδρομή στο θεσμό του επιθεωρητή οδηγούμαστε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α) Ο Θεσμός δημιουργήθηκε και λειτούργησε κάτω από άσχημες συνθήκες για τη χώρα μας, μέσα σε κλίμα ιδιαίτερα φορτισμένο πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά.

β) Τα άτομα στα οποία ανατέθηκε το έργο της εποπτείας και αξιολόγησης δεν είχαν πάντα σχέση με το εκπαιδευτικό έργο. Η πολλαπλότητα εξάλλου του ρόλου τους, λειτούργησε ανασταλτικά με αποτέλεσμα να μην καταφέρουν να ανταποκριθούν σ' όλους του τομείς του.

γ) Σε ορισμένους επιθεωρητές διαπιστώνουμε ότι εξαιτίας της διπλής ιδιότητας, καλλιεργήθηκαν τάσεις φιλαυτίας και αλαζονείας απέναντι στους άλλους εκπαιδευτικούς και πολλές φορές ο υπερβάλλον ζήλος τους, τους ωθούσε να παρεκτραπούν από το έργο τους.

Κατάφεραν όμως κάτι πολύ σπουδαίο. Να ανορθώσουν, να συγκροτήσουν και να στηρίξουν μετά από δύο πολέμους την Παιδεία μας. Μπορεί στο παιδαγωγικό - διδακτικό τομέα να υπολειτούργησαν, στο διοικητικό και οργανωτικό όμως βοήθησαν ουσιαστικά. Επί τω προκειμένω ο Θ. Παρασκευόπουλος μεταξύ άλλων επισημαίνει: «Ο Επιθεωρητής είναι ο κυριότερος αγωνιστής της Εκπαίδευσης. Είναι ο στρατηγός και ο στρατιώτης που αγωνίζεται σε πολλά μέτωπα. Απ' αυτόν εξαρτάται η ανύψωσις ή η πτώση της Εκπαίδευσης στην περιφέρειά του»(Πρακτικά Συν. Εκπ/κων 1949:320).

Αλλοτριώθηκε όμως ο επιθεωρητής ένεκα των πολιτικών – κοινωνικών αποκτήσεων στο έργο του και με τη σειρά του οδήγησε και τον εκπαιδευτικό σε μια μορφή «διοικητικής αλλοτρίωσης» και καταπίεσης. Βέβαια, υπήρξαν και επιθεωρητές, οι οποίοι συναισθανόμενοι τη σοβαρότητα του έργου τους, του λειτουργήματός τους απέναντι στο δοκιμαζόμενο εκπαιδευτικό και την κοινωνία τον στήριξαν στο δύσκολο έργο του.

Ο θεσμός όμως έτσι όπως λειτούργησε επέτρεψε να διογκωθεί ο αρνητισμός των εκπαιδευτικών προς αυτόν. Επιβεβαίωση του γεγονότος αποτελεί η εκπεφρασμένη θέση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών ΔΟΕ και ΟΛΜΕ, οι οποίες επέκριναν το θεσμό του επιθεωρητή ως «απαράδεκτη ενσάρκωση του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας. Αστυνόμευση και αλλοτρίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου που σε περιόδους μετάπτωσης της εξουσίας από την αυταρχική σε μοναρχική έδωσε όλους τους «καρπούς» (Διδασκαλικό Βήμα).

Η ΟΛΜΕ καταγγέλει στο Α' εκπαιδευτικό συνέδριο (1981:157-159), το θεσμό του επιθεωρητή «αστυνόμου», ο οποίος με εντελώς υποκειμενικά κριτήρια αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών και προτείνει την κατάργησή του.

Η παγιωθείσα έτσι αρνητική άποψη για το ρόλο και τη συμβολή των επιθεωρητών στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας είχε ως αποτέλεσμα την κατάργηση του θεσμού του Γενικού Επιθεωρητή και αντ' αυτού την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου.

Με βάση τις διατάξεις του Ν. 1304/82⁸ οι Σχολικοί Σύμβουλοι καλούνται να αναδειχθούν σε συμπαραστάτες, εμπνευστές, καθοδηγητές και ταυτόχρονα αξιολογητές του έργου των εκπαιδευτικών.

Σήμερα, εν έτει 2006 ήτοι μετά από 24 συναπτά έτη λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, οι στόχοι του δεν υλοποιήθηκαν στο σύνολό τους κι αυτό γιατί η αξιολόγηση π.χ. του διδακτικού έργου παρά τα κατ' επανάληψιν εκδοθέντα Π.Δ. εξακολουθεί μέχρι σήμερα να μην πραγματοποιείται.

Συνεπώς το γενικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και εκτιμήσεις είναι ότι σε μία περίοδο που όλοι αναγνωρίζουν ότι το σχολείο πρέπει να είναι χώρος διαμόρφωσης προσωπικοτήτων, ανάπτυξης πρωτοβουλιών και μορφωτικής και παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εκτός των άλλων, θα στηριχθεί και σε ένα υπεύθυνο και επιστημονικά κατοχυρωμένο τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, που θα συμβάλλει στο να συνειδητοποιηθεί η δυναμική και οι πρακτικές συνέπειες του, αφού η αξιολόγηση συνδέεται με το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, την επιστημονική και παιδαγωγική ελευθερία, τη θέση και το ρόλο των εκπαιδευτικών σ' αυτή.

Τελειώνοντας, την εισήγησή μου αυτή, αισθάνομαι την ανάγκη να συγχαρώ την Περιφερειακή Διεύθυνση Ηπείρου καθώς επίσης και τους οργανωτές αυτού του συνεδρίου, οι οποίοι με απaráμιλλο ζήλο, αλλά και πολύ κόπο εργάστηκαν για να ολοκληρωθεί η επιτυχημένη πραγματοποίησή του, προκειμένου να υποστηριχτούν οι εκπαιδευτικοί στο δύσκολο έργο εφαρμογής των συνεχών αλλαγών και καινοτομιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες επιθυμώ να εκφράσω και από τη θέση αυτή και προς τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Λεωνίδα Αθανασίου, ο οποίος είχε την ευγενή καλοσύνη να με συμπεριλάβει μεταξύ των εισηγητών αυτού του εκπαιδευτικού συνεδρίου.

⁸ Ν. 1304/1982 (ΦΕΚ 114)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου Λεωνίδα, «Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου». Ιωάννινα 1998.
- Αρχιμανδρίτης Ι., «Επιθεωρητές και Διδάσκαλοι». Τρίπολη 1957.
- Διδακταλικό Βήμα, Φ. 856-16/10/1979, 857-1/11/1979, 866-16/3/1980, 887-1/2/1981.
- ΟΛΜΕ Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο Αθήνα 13-16/5/81.
- Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, «Εκπ/κο έργο και Αξιολόγηση στο σχολείο». Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα 1993.
- Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών εν Αθήναις 17-22/10/1949.
- Φράγκου ΧΠ, «Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο», Νεοελληνική Παιδεία, Αθήνα 1985.

ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΕ

- Καζαμίας Μ. Ανδρέας, Κασσωτάκης Μιχάλης «Ελληνική Εκπαίδευση, προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Αθήνα, Σείριος, 1995.
- Καναβούρας Β. Α. «Η αξιολόγηση της προσφοράς των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης» Φιλολόγος. Θεσσαλονίκη, Καλοκαίρι 1985.
- Ξωχέλλης Π.«Θέματα εκπ/κης μεταρρύθμισης, σημερινά προβλήματα – μελλοντικοί στόχοι», Αθήνα, Δίπτυχο, 1981.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές.

Λεωνίδας Αθανασίου, καθηγητής Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κυριακή Γεωργίου, Δρ Φυσικής, Σχολική Σύμβουλος

1. Συνοπτική παρουσίαση του θέματος.

Το πρόβλημα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης της χώρας μας για δύο περίπου δεκαετίες βρίσκεται στην επικαιρότητα. Από το 1982 που σταμάτησε κάθε μορφή αξιολόγησης στα σχολεία⁹ και καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, επανέρχεται στο προσκήνιο από τους εκάστοτε Υπουργούς Παιδείας¹⁰. Σταματάει όμως σύντομα κάθε συζήτηση, λόγω των αντιδράσεων που εκδηλώνονται από τις συνδικαλιστικές, κυρίως, ηγεσίες¹¹ των εκπαιδευτικών, όπως η Ο.Λ.Μ.Ε., η Δ.Ο.Ε. και η Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.

Το χρονικό αυτό διάστημα έχουν διατυπωθεί πολλές και ενδιαφέρουσες απόψεις στην παιδαγωγική βιβλιογραφία¹², τόσο από τους υποστηρικτές του θεσμού αυτού, όσο και από τους αρνητές.

Η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης την τελευταία πενταετία, τουλάχιστον, δέχεται έντονες πιέσεις από τις άλλες χώρες για επαναφορά του θεσμού της αξιολόγησης στα σχολεία.¹³ Ας σημειωθεί ότι είμαστε η μοναδική χώρα της Ε.Ε., η οποία δεν αξιολογεί με επίσημο τρόπο το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο που συντελείται στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Αξιολογείται μόνο η επίδοση των μαθητών στα σχολεία και τα όποια αποτελέσματα χρεώνονται ουσιαστικά σ' αυτούς. Όλοι οι άλλοι φορείς, οι οποίοι σχετίζονται με τα αποτελέσματα αυτά, όπως οι υπεύθυνοι για τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, το διδακτικό έργο καθώς και οι γονείς, μένουν στο «απυρόβλητο». Ακούγονται κατά καιρούς κάποιες επικρίσεις αλλά στα πλαίσια γενικών κριτικών, όταν τα αποτελέσματα δεν είναι επιθυμητά.

Για την παιδαγωγική¹⁴ ο θεσμός της αξιολόγησης γενικότερα και της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στο σχολείο ειδικότερα είναι πολύ σημαντικός. Απορρέει από λόγους: **παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς, διοικητικούς.**

Θεωρείται αδιανόητο να εργάζεται κανείς σε ένα χώρο, να δαπανώνται χρήματα, να αγωνιούν άνθρωποι, να κοπιάζουν και να μην ελέγχεται το παραγόμενο έργο, να μην ανατροφοδοτούνται οι άμεσα εμπλεκόμενοι και να μην ενισχύονται και υποστηρίζονται. Σε κανέναν άλλο τομέα του δημόσιου ή ιδιωτικού χώρου δεν παρατηρείται αυτή η έλλειψη.

Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση ως θεσμός στην εκπαίδευση, κατά την μακρόχρονη εφαρμογή της, είναι και αρνητικά φορτισμένη¹⁵. Οι αντιδράσεις και αρνήσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα άστοχες και απερίσκεπτες. Δεν μπορεί να παρακολουθείται το διδακτικό έργο για μερικές ώρες, μία ή δύο φορές το χρόνο και από το αποτέλεσμα αυτής της παρακολούθησης να εξαρτάται η

⁹ Βλ. Φ. 351/7/2Δ 1550/15-1-82 και Ν 1304/82

¹⁰ βλ. Ν 1566/85. ΠΔ 320/93, Ν. 2525/97, ΠΔ 140/98, Ν. 2986/2002

¹¹ Βλ. Εφ. «Καθημερινή» 2-9-01 όπου απόψεις ΟΛΜΕ-ΔΟΕ-ΟΙΕΛΕ κι περ. «Θέματα παιδείας» 2001, 7: 18-58

¹² Αθανασίου, (2000)

¹³ Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), Τσιάκαλος, Γ (1992)

¹⁴ Αθανασίου, οπ. Παρ. Κασσιωτάκης, Μ. (1998), Παπακωνσταντίνου, Π. (1993).

¹⁵ Αθανασίου, 1990, 2002, Apple, W. (2002).

περαιτέρω σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Αυτό γινόταν στο παρελθόν¹⁶, επειδή και ο αριθμός των επιθεωρητών ήταν περιορισμένος και οι υποχρεώσεις, που τους είχαν ανατεθεί ήταν πολλές. Ήταν επιφορτισμένοι με όλες τις διοικητικές υποχρεώσεις και το εποπτικό έργο.

Σήμερα τα πράγματα αναμφίβολα έχουν αλλάξει. Οι υποχρεώσεις αυτές έχουν κατανεμηθεί σε διάφορους φορείς. Το διοικητικό μέρος το έχουν αναλάβει οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης κάθε βαθμίδας και το καθοδηγητικό οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα και αξίζει να προσεχθεί από όλους όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση είναι ότι το σχολείο ως θεσμός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους για τη ζωή. Όσα περισσότερα εφόδια αποκτήσουν σ' αυτό, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν να ευημερήσουν ως ενήλικες.

Το έργο του σχολείου όμως δεν είναι εύκολο. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι σ' αυτό εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων είναι πολλές. Οι γνώσεις καθημερινά αυξάνουν και διαδίδονται με ταχύτατους ρυθμούς. Η θρυλούμενη παγκοσμιοποίηση στο χώρο της εκπαίδευσης έχει συντελεστεί ήδη.

Κατά συνέπεια κανένα άτομο μόνο του δεν προλαβαίνει να παρακολουθήσει τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σ' αυτή χρειάζονται συστηματική βοήθεια από ειδικούς. Αυτό το ρόλο τον επωμίζονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι¹⁷, οι οποίοι είναι συνεργάτες των εκπαιδευτικών και συμπαραστάτες στο έργο τους.

Δεν είναι αρκετό όμως να επιλεγεί κανείς ως Σχολικός Σύμβουλος και να αναλάβει χωρίς άλλες προϋποθέσεις το έργο του. Χρειάζονται και αυτοί συχνή και συστηματική ενημέρωση και καθοδήγηση από άλλους φορείς για να ανταποκριθούν στην αποστολή τους.

Ο νέος αιώνας στον οποίο ήδη έχουμε εισέλθει θα είναι πολύ πιο διαφορετικός από τον προηγούμενο. Οι αλλαγές που γίνονται καθημερινά σε όλους τους τομείς δεν μπορεί και δεν πρέπει να αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Οι κοινωνίες σε όλες σχεδόν τις χώρες γίνονται πολυεθνικές και πολυπολιτισμικές. Στα σχολεία φοιτούν μαθητές με διαφορετική εθνική, γλωσσική, κοινωνική, οικονομική προέλευση. Η συνεργασία, η επικοινωνία, η αποδοχή του άλλου, του «διαφορετικού», η αποφυγή ρατσιστικών συγκρούσεων, η κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών, ο σωστός επαγγελματικός προσανατολισμός, η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, ο περιορισμός στο ελάχιστο φαινομένων αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού, είναι μερικά από τα αιτήματα του νέου αιώνα, που δεν υπήρχαν ή δεν ήταν τόσο έντονα τον προηγούμενο.¹⁸

Το σχολείο καλείται να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλους αυτούς τους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί επομένως χρειάζονται βοήθεια και παρακολούθηση του παραγόμενου έργου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στα αιτήματα των καιρών. Η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή, εφόσον όμως εξασφαλιστούν όλες οι προϋποθέσεις και λειτουργήσουν όλες οι ασφαλιστικές δικλείδες που θα την προστατέψουν από πιθανές παρεκτροπές. Κατά συνέπεια, είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθεί και να μελετηθεί, όχι μόνο η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου αλλά και το ποιος θα

¹⁶ Αρχιμανδρίτης, (1995), Αθανασίου, Α. (1990).

¹⁷ Μπαλάσκας, Κ. 1999, Ν. 1566/85

¹⁸ Danielson, C. (2001), Δεληγιάννη, Ν. 2002,

αξιολογεί, για ποιο σκοπό, κάτω από ποιες προϋποθέσεις και ποιος θα αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης¹⁹.

2. Σκοποί της έρευνας.

Με δεδομένο, σχεδόν, ότι ο "Αντίβας είναι προ των πυλών" και ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου θα επανέλθει σύντομα στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης της χώρας μας, ύστερα και από τις πιέσεις της Ε.Ε., με την έρευνα αυτή θελήσαμε να διερευνήσουμε, σε μια πρώτη φάση, τις απόψεις και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με:

- Την αναγκαιότητα ή μη του θεσμού της αξιολόγησης του διδακτικού έργου σήμερα.
- Τους φορείς, που θα πρέπει να την αναλάβουν.
- Τη συχνότητα υλοποίησής της.
- Το ρόλο του σχολικού συμβούλου στη διαδικασία αυτή.
- Τους παράγοντες, οι οποίοι την επηρεάζουν.
- Τις προϋποθέσεις, που εγγυώνται την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της.
- Τις επιπτώσεις της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς.

Φιλοδοξία μας είναι να διαπιστώσουμε, έστω και δειγματικά, αν και σε ποιο βαθμό οι υπηρετούντες σήμερα εκπαιδευτικοί, ύστερα από απουσία δύο και πλέον δεκαετιών κάθε μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τα σχολεία, θεωρούν αναγκαία την επαναφορά της και γιατί, καθώς και τα εχέγγυα τα οποία θεωρούν απαραίτητα για την αποδοτική λειτουργία της.

3. Το δείγμα της έρευνας.

Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος 104 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της Ηπείρου. Ένας αριθμός τον οποίο θεωρούμε πιλοτικό σε σχέση με το συνολικό αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη χώρα. Γι' αυτό και τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον γενικότερο πληθυσμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ισχύουν, προφανώς, για γεωγραφικά διαμερίσματα της Ηπείρου με ιδιομορφίες και ιδιαιτερότητες.

Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παραθέτουμε το δείγμα της έρευνας κατά ειδικότητα και φύλο.

¹⁹ Neagley, RL- N.D. Enans (1980), Schachter, H.C. 1984

Πίνακας 1.
Το δείγμα της έρευνας κατά ειδικότητα και φύλο.

| Ειδικότητα | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|-------------------|---------------|-------------|-----------------|-------------|---------------|------------|
| Φιλολόγοι | 18 | 41.9 | 25 | 58.1 | 43 | 41.3 |
| Θεολόγοι | 4 | 66.7 | 2 | 33.3 | 6 | 5.8 |
| Μαθηματικοί | 10 | 79.9 | 3 | 20.1 | 13 | 12.5 |
| Φυσικοί | 16 | 61.1 | 10 | 38.4 | 26 | 25.1 |
| Γυμναστές | 5 | 71.4 | 2 | 28.6 | 7 | 6.7 |
| Ξένων Γλωσσών | 2 | 22.2 | 7 | 77.8 | 9 | 8.6 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 55 | 52.9 | 49 | 47.1 | 104 | 100 |

4. Μέθοδος συλλογής του ερευνητικού υλικού.

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε με ερωτηματολόγια, τα οποία δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς από τους σχολικούς συμβούλους κατά τη διάρκεια των επισκέψεων τους στα σχολεία της δικαιοδοσίας τους, με την παράκληση να τα συμπληρώσουν ανώνυμα και να τα παραδώσουν στη διεύθυνση του σχολείου τους σε κλειστό φάκελο και από εκεί να τα παραλάβουν οι ερευνητές.

5. Ευρήματα παρουσίαση ευρημάτων

5.1. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Στο ερώτημα αν οι υπηρετούντες σήμερα εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, θετικά απάντησαν 79 (76.0%) εκπαιδευτικοί, αρνητικά 22 (21.4%) ενώ 3 (2.9%) δεν απάντησαν καθόλου.

Δεν διαπιστώθηκαν αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και φύλο, γι' αυτό και τα ευρήματα στο ερώτημα αυτό παρουσιάζονται ενιαία.

Οι χαρακτηριστικότερες αιτιολογίες που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο ερώτημα αυτό είναι οι ακόλουθες.

α. Τη θεωρούν αναγκαία, διότι:

- Συμβάλει στη βελτίωση του διδακτικού έργου (64 εκπαιδευτικοί).
- Συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως ατόμων(64εκπαιδευτικοί).
- Παρέχει ηθική ανταμοιβή στον εκπαιδευτικό (14 εκπαιδευτικοί).
- Περιορίζει φαινόμενα αδιαφορίας και χαλάρωσης, τα οποία τελικά αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών (7 εκπαιδευτικοί).
- Κάθε έργο και ιδιαίτερα το έργο των εκπαιδευτικών πρέπει να αξιολογείται (9 εκπαιδευτικοί).
- Αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού (19 εκπαιδευτικοί).

Δεν τη θεωρούν αναγκαία διότι:

- Δεν είναι αντικειμενική (15 εκπαιδευτικοί).
- Οι άνθρωποι, οι οποίοι αναλαμβάνουν την αξιολόγηση του διδακτικού έργου δεν είναι κατάλληλοι γι' αυτό το έργο (8 εκπαιδευτικοί).

- Δεν είναι αναγκαία η αξιολόγηση, διότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα (7 εκπαιδευτικοί).

5. 2 Φορείς της αξιολόγησης

Ως προς τον φορέα ο οποίος θα αναλάβει το έργο αυτό οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2
Απόψεις των εκπαιδευτικών, κατά ειδικότητα, για τον φορέα που θεωρείται κατάλληλος για τη αξιολόγηση του διδακτικού έργου.

| Ειδικότητες N | Δ/ΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ | Δ/ΝΤΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ | ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΚΡΙΤΕΣ | ΑΛΛΟΣ |
|---------------------|--------------------|-----------------------|-------------------|----------------------|----------------|
| Φιλολόγοι (43) | 29 67.4 | 29 67.4 | 1 2.3 | 4 9.3 | - |
| Θεολόγοι (6) | 2 33.3 | 5 83.3 | 1 16.6 | 1 16.6 | 2 |
| Γυμναστές (7) | 4 57.1 | 7 100.0 | 1 14.3 | 2 28.5 | 1 |
| Ξ.Γλωσσών (9) | 7 77.7 | 7 77.7 | 1 11.1 | 1 11.1 | 2 |
| Μαθηματικοί (13) | 6 46.2 | 8 61.1 | 2 15.4 | 5 38.5 | 4 |
| Φυσικοί(26) | 17 65.4 | 18 69.2 | 2 7.7 | 2 7.7 | 9 |
| ΣΥΝΟΛΟ % | 65 62,5 | 74 71.1 | 8 7.7 | 15 14.4 | 18 17.3 |

Από τα δεδομένα του πίνακα αυτού διαπιστώνουμε ότι:

- α. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων επιθυμούν η αξιολόγηση του διδακτικού έργου να γίνεται από τον Σχολικό Σύμβουλο.
- β. Αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου επιθυμεί επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, κατά ειδικότητα, εκτός από τους Μαθηματικούς και τους Θεολόγους.
- γ. Αξιοσημείωτο είναι ότι εξωτερικούς αξιολογητές θα ήθελε ένα αξιόλογο ποσοστό Μαθηματικών (38.5%) και Γυμναστών (28.5%).

5.3. Το περιεχόμενο της αξιολόγησης

Στο ερώτημα "Τι μπορεί να αξιολογηθεί σ' ένα διδακτικό έργο", δόθηκαν με ταυτότητα απόψεων των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό, οι ακόλουθες απαντήσεις

- α. Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών
- β. Η διδακτική τους ικανότητα.
- γ. Η διδακτική τους προετοιμασία.
- δ. Οι επικοινωνιακές τους ικανότητες με τους μαθητές.

Επισημάνθηκαν επίσης, σε πολύ μικρά ποσοστά, και οι ακόλουθες περιπτώσεις:

- Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση.
- Η ικανότητά τους να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.
- Η ευελιξία των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία.

- Η εργατικότητα και η ευσυνειδησία τους.
- Οι καινοτομίες που εφαρμόζουν.
- Η δημοκρατική συμπεριφορά τους στην τάξη.
- Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στην τάξη.
- Ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.
- Η συμμετοχή τους στα δρώμενα σε τοπικό επίπεδο.
- Το ήθος τους.
- Η μεταδοτικότητά τους.
- Η συνέπεια στο έργο τους.

5.4. Συχνότητα της αξιολόγησης.

Όσον αφορά τη συχνότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου από το σχολικό σύμβουλο:

- α. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα ήθελε να αξιολογείται τουλάχιστον μια φορά το τρίμηνο (54,8%).
- β. Το 21,1% πρότεινε η αξιολόγηση να γίνεται δύο φορές το χρόνο.
- γ. Το 23,1% υποστήριξαν ότι θα ήθελαν να αξιολογούνται:
 - Όταν το ζητήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.
 - Όταν προκύψει πρόβλημα.
 - Με την έναρξη του σχολικού έτους να γίνουν οι σχετικές παρατηρήσεις και υποδείξεις.
 - Όταν ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για προαγωγή.
 - Μια φορά το χρόνο.
 - Όσο πιο συχνά γίνεται.

5.5. Επάρκεια των σχολικών συμβούλων για την αξιολόγηση.

Ως προς την επάρκεια των σχολικών συμβούλων για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, στο σχετικό ερώτημα δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις.

| | Πολύ (επαρκείς) | Αρκετά | Ελάχιστα | |
|----------------|------------------------|---------------|-----------------|---|
| Καθόλου | 11 (10,6%) | 37 (35.64%) | 15 (14,4%) | 9 |
| (8,5%) | | | | |

Το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών 32 (30,8%) για λόγους που είναι προφανώς κατανοητοί δήλωσαν “δεν απαντώ, δεν γνωρίζω”.

5.6. Ειδικά προσόντα των αξιολογητών σχολικών συμβούλων.

Τα προσόντα τα οποία θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρώνει ο Σχολικός Σύμβουλος, προκειμένου να αξιολογεί το διδακτικό τους έργο, προσδιορίστηκαν στα ακόλουθα:

- α. Επιστημονική κατάρτιση-Ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο.
- β. Διδακτική εμπειρία.
- γ. Έγκυρο συγγραφικό-ερευνητικό έργο.
- δ. Παιδαγωγική κατάρτιση.
- ε. Αντικειμενικότητα.
- ζ. Γνώση της σχολικής πραγματικότητας του δημόσιου σχολείου γενικότερα και του συγκεκριμένου σχολείου ειδικότερα.

Μερικά άλλα προσόντα που αναφέρθηκαν με μικρότερη συχνότητα ήταν:

- Γνώση της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του καθηγητή.
- Αγωνία για την εκπαίδευση και κατανόηση της αξίας της για τις νέες γενιές.
- Να μη διακατέχεται από την αίσθηση ότι μόνο αυτός γνωρίζει το αντικείμενο.
- Καλός και δίκαιος άνθρωπος, ήπιος, ευγενικός, όχι προκατειλημμένος.
- Αγάπη προς τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο.
- Ηθος.
- Ευρύτητα πνεύματος.
- Διαλεκτική σκέψη.
- Φιλική διάθεση.
- Αμεσότητα στην επικοινωνία.
- Κοινωνική δράση.
- Να έχει διάθεση να αλλάξουμε ρόλους. Να δέχεται έστω και άτυπα να τον κρίνω κι εγώ.
- Να είναι συνεργάτης και οδηγός του εκπαιδευτικού.
- Να αξιολογεί βοηθώντας τον εκπαιδευτικό στη μάχη, που δίνει καθημερινά για εξεύρεση μέσων υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να υλοποιήσει το μάθημά του.
- Να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
- Να είναι ολοκληρωμένη προσωπικότητα, για να εμπνέει σεβασμό.
- Να τυγχάνει αποδοχής από τους αξιολογούμενους.
- Να απέχει των λογικών ισοπεδωτικής θεώρησης της αξιολόγησης.
- Να έχει συναίσθηση της ευθύνης για τις συνέπειες της αξιολογικής δραστηριότητας.
- Να έχει κριτική σκέψη.
- Να έχει εντιμότητα, κατανόηση, ανθρωπιά, ακεραιότητα, ανιδιοτέλεια, ευρυμάθεια.
- Να είναι αλλά και να αισθάνεται ελεύθερος στο έργο του.
- Να μην απομακρύνεται κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση.
- Να είναι καταξιωμένος στον κλάδο των εκπαιδευτικών.
- Να έχει περάσει από σχολές στελεχών της εκπαίδευσης.
- Να μην διορίζεται από κομματικούς μηχανισμούς.
- Να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει άλλους.

5.7. Εγγυήσεις για αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση.

Στο ερώτημα για το ποιες εγγυήσεις θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να υπάρχουν ώστε η αξιολόγηση του διδακτικού έργου να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική, δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις:

α. Να παρίστανται και εκπρόσωποι του συλλόγου των εκπαιδευτικών του σχολείου της αυτής με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό ειδικότητας στην τάξη, όταν αξιολογείται το διδακτικό έργο (22,1% των περιπτώσεων).

β. Να κοινοποιείται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης στον ενδιαφερόμενο άμεσα ή σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (31,7% των περιπτώσεων).

γ. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να έχει μόνο διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα και να μη συνδέεται με την προαγωγή ή τη μισθοδοσία του εκπαιδευτικού (61,5 % των περιπτώσεων).

Μερικές άλλες ενδιαφέρουσες απόψεις που διατυπώθηκαν, είναι και οι ακόλουθες:

- Να υπάρχει δυνατότητα αξιολόγησης και από άλλον αξιολογητή σε περίπτωση αρνητικής πρώτης κρίσης.
- Η αξιολόγηση να είναι πλήρως αιτιολογημένη.
- Τα κριτήρια αξιολόγησης να είναι γνωστά στους εκπαιδευτικούς και μετρήσιμα.
- Οι αξιολογητές να είναι άνθρωποι ευαίσθητοι, να μην κινούνται μεροληπτικά ή να κατευθύνονται από κομματικά κριτήρια, ώστε να μην προάγονται άνθρωποι που δεν το αξίζουν.
- Η αξιολόγηση να βασίζεται σε γραπτές δοκιμασίες και να γίνεται κάθε 2-3 χρόνια.
- Να διδάσκουν δειγματικά και οι σχολικοί σύμβουλοι για να είναι πρότυπα προς μίμηση.

5.8. Παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση του διδακτικού έργου.

Στο ερώτημα ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις, που παρουσιάζουμε στον πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3
Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου

| | ΠΟΛΥ | ΑΡΚΕΤΑ | ΕΛΑ-ΧΙΣΤΑ | ΚΑΘΟ-ΛΟΥ |
|--|------|--------|-----------|----------|
| α. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου | 53 | 34 | 8 | 9 |
| β. Η βιβλιοθήκη του σχολείου | 34 | 48 | 14 | 8 |
| γ. Τα εργαστήρια του σχολείου | 53 | 34 | 9 | 8 |
| δ. Οι ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού | 48 | 27 | 19 | 10 |
| ε. Το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών | 62 | 34 | 10 | 8 |
| στ. Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών | 67 | 23 | 10 | 4 |
| ζ. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών | 48 | 28 | 15 | 13 |
| η. Το ωρολόγιο πρόγραμμα | 32 | 37 | 24 | 11 |
| θ. Η συνεργασία σχολείου οικογένειας | 37 | 35 | 22 | 10 |

| | | | | |
|-----------------------------------|----|----|----|---|
| ι. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών | 53 | 31 | 13 | 7 |
|-----------------------------------|----|----|----|---|

Τα ευρήματα του πίνακα αυτού μας πληροφορούν ότι:

- α. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν δέκα παράγοντες οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου.
- β. Όλους τους παράγοντες τους θεωρούν σημαντικούς γι' αυτό προτείνουν να λαμβάνονται από **αρκετά έως πολύ** υπόψη των αξιολογητών.
- γ. Με ιδιαίτερη έμφαση επισημαίνεται να ληφθεί σοβαρά υπόψη:
 - Το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών των τάξεων στις οποίες διδάσκουν.
 - Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
 - Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

5.9. Επιπτώσεις της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, στο ερώτημα για τις θετικές αλλά και τις αρνητικές επιπτώσεις που νομίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να έχει η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις.

α. Θετικές επιπτώσεις.

- Αναβαθμίζεται το διδακτικό έργο και η λειτουργία του σχολείου γενικότερα.
- Εντοπίζονται οι αδυναμίες και τα προβλήματα του διδακτικού έργου και αντιμετωπίζονται καλύτερα.
- Αναδεικνύονται συσσωρευμένα προβλήματα από τις συνεχείς αλλαγές εξεταστικών συστημάτων και βιβλίων. Έτσι μπορεί να υπάρξει ουσιαστική παρέμβαση και από την πλευρά της πολιτείας.
- Αναζητούνται καλύτερες μέθοδοι διδασκαλίας.
- Βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης.
- Υπάρχει συνεχής και συστηματική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο.
- Καθοδηγούνται αποτελεσματικά οι νέοι εκπαιδευτικοί.
- Συμβάλει στην εξέλιξη των πλέον ικανών εκπαιδευτικών για διάφορες θέσεις.
- Εξασφαλίζεται η αξιοκρατία.
- Είναι κίνητρο για όσους εργάζονται και μοχθούν.
- Αποφεύγεται η ισοπέδωση.
- Περιορίζει στο ελάχιστο τη χαλάρωση των εκπαιδευτικών.
- Διακρίνει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται και αυτούς που "τεμπελιάζουν".
- Βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Είναι αδιανόητο να μην αξιολογείται το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο όπως κάθε άλλο έργο.

β. Αρνητικές επιπτώσεις.

- Δεν υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευμένα άτομα για το σκοπό αυτό.
- Υπάρχει ο κίνδυνος άδικης μεταχείρισης του κρινόμενου εκπαιδευτικού.
- Δεν υπάρχουν εγγυήσεις για αντικειμενική αξιολόγηση του διδακτικού έργου.
- Ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται αξιολόγηση του έργου του. Αυτή γίνεται καθημερινά από τους μαθητές και τους γονείς.

- Ο ευσυνείδητος εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται αξιολόγηση για να συνεχίσει να εργάζεται με αυτόν τον τρόπο.
- Δεν μπορεί το διδακτικό έργο να αξιολογηθεί, με δύο τριών ωρών παρακολούθηση διδασκαλίας, όσο άτομα και αν το παρακολουθούν.
- Η εμπειρία από το παρελθόν μας διδάσκει ότι η αξιολόγηση, έτσι όπως γινόταν, δεν είχε κανένα όφελος.
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να συνδεθούν με προαγωγή και μισθό και αυτό είναι άδικο για όσους εργάζονται με αντίξοες συνθήκες στα σχολεία.
- Φανερώνει έλλειψη επιστημοσύνης στον μαχόμενο εκπαιδευτικό.
- Δεν προηγείται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μετά να ακολουθήσει η αξιολόγηση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι απροετοίμαστοι για αξιολόγηση.
- Αγχώνεται ο εκπαιδευτικός και δεν μπορεί να αποδώσει, όπως θα ήθελε.

6. Συζήτηση των ευρημάτων -Διαπιστώσεις.

6.1. Η ιδέα της αξιολόγησης στα σχολεία μας ολοένα και περισσότερο φαίνεται να ικερδίζει έδαφος. Στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση για βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου και ως κίνητρο για συνεχή προσπάθεια για εξέλιξη. Υπάρχουν ακόμα επιφυλάξεις όσον αφορά την επιστημονική επάρκεια των φορέων που θα την αναλάβουν.

6.2. Οι υπηρετούντες Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούνται ως τα καταλληλότερα άτομα για να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και ακολουθούν οι διευθυντές των σχολείων. Είναι οι άνθρωποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία, οι πιο κοντινοί στο έργο τους και αυτούς προτιμούν. Άλλες περιπτώσεις δεν φαίνεται να είναι αποδεκτές, αφού μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών τις υποστηρίζει.

6.3. Την αξιολόγηση του διδακτικού έργου οι εκπαιδευτικοί την εστιάζουν κατεξοχήν:

- στον έλεγχο της επιστημονικής τους κατάρτισης.
- Στη διαπίστωση της διδακτικής τους ικανότητας και συστηματικής τους προετοιμασίας για το διδακτικό έργο,
- Στον έλεγχο των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων με τους μαθητές.

6.4. Το ότι οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν και αναλογίζονται την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου προκύπτει και από το ότι στην πλειοψηφία τους (54,8%) θέλουν την αξιολόγηση τουλάχιστον κάθε τρίμηνο, ενώ το ποσοστό αυτό ανεβαίνει σημαντικά όταν η αξιολόγηση σχεδιάζεται για δύο φορές το χρόνο.

6.5. Δεν φαίνεται να έχουν πειστεί ακόμα οι εκπαιδευτικοί για τα προσόντα των ατόμων, τα οποία θα αναλάβουν την αξιολόγηση του διδακτικού έργου και συγκεκριμένα των Σχολικών Συμβούλων, αφού **Πολύ** έως **Αρκετά επαρκή** θεωρούν τα προσόντα αυτά μόνο το 46.2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Οι απόψεις τους αυτές δεν είναι ατεκμηρίωτες. Θέλουν το σχολικό σύμβουλο να έχει:

- επιστημονική κατάρτιση.
- πλούσια διδακτική εμπειρία.
- συγγραφικό έργο αξιόλογο.

- ψυχοπαιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση.
- ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

6.6. Την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου την αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί, όταν το αποτέλεσμα της έχει διαγνωστικό και ενισχυτικό ή ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Όταν δηλαδή αυτή συμβάλει ώστε συστηματικά να γίνονται καλύτεροι στο έργο τους.

6.7. Πολύ σημαντικές φαίνεται να είναι και οι επισημάνσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης για τη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου. Συγκεκριμένα, θέλουν αυτή να γίνεται από άρτια καταρτισμένους (επιστημονικά και διδακτικά) ανθρώπους. Από άτομα τα οποία να γνωρίζουν το γνωστικό τους αντικείμενο σε πολύ υψηλό βαθμό. Θέλουν συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση και δεν φαίνεται να τους ενδιαφέρει τόσο το τελικό αποτέλεσμα, όσο η διαδικασία που ακολουθείται για να προκύψει αυτό.

6.8. Αναγνωρίζουν ότι οι παράγοντες οι οποίοι που επηρεάζουν το διδακτικό έργο είναι πολλοί και κυρίως εξωγενείς και αυτό είναι χρήσιμο να ληφθεί σοβαρά υπόψη και από τα αρμόδια όργανα της πολιτείας και από τα άτομα, τα οποία θα αναλάβουν την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου.

6.9. Τέλος ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις θετικές καθώς και τις αρνητικές επιδράσεις, τις οποίες μπορεί να έχει η λογική αλλά και βεβαιωμένη χρήση της διαδικασίας της αξιολόγησης σε αυτούς και στο έργο τους.

Συμπερασματικά θα επισημαίναμε ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι ενδιαφέρουσα και χρήσιμη όταν αποσκοπεί:

- ♦ Στη συστηματική ανατροφοδότηση του. Στην ενημέρωση δηλαδή των εκπαιδευτικών για το τι συγκεκριμένα κάνουν στις τάξεις τους: τι διδάσκουν, πώς το διδάσκουν, πώς επικοινωνούν με τους μαθητές, ποια είναι τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους κτλ. και αν αυτά που επιτυγχάνουν είναι τα αναμενόμενα.
- ♦ Στην επισήμανση προβλημάτων και αδυναμιών που υπάρχουν σε κάθε σχολείο και τάξη και στο βαθμό που αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν το διδακτικό έργο, με σκοπό την άμεση αντιμετώπισή τους.
- ♦ Στη συστηματική ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των νέων, ώστε να ανταποκριθούν με απαιτήσεις στο διδακτικό τους έργο.
- ♦ Στην καθοδήγηση, ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στο έργο τους και όχι στην προαγωγή τους ή στην αύξηση των αποδοχών τους. Για τις δύο τελευταίες περιπτώσεις απαιτείται αξιολόγηση και άλλων παραμέτρων και όχι μόνο του διδακτικού έργου.
- ♦ Στην επιτυχία των σκοπών του σχολείου στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και στην προετοιμασία των νέων για την ομαλή ένταξή τους στη ζωή των ενηλίκων και την αρμονική συνεργασία με τους άλλους συνανθρώπους ανεξάρτητα από την εθνοτική, γλωσσική, κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική προέλευσή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (1990 α) « Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο». Επιστημονική επετηρίδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Ανάτυπο), Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ. (1990 β) « Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο», στο Δωδώνη Επιστημονική επετηρίδα του ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος ΙΘ΄ (Ανάτυπο) Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ. (2000), Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου, Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ. (2002), « Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: βήματα μπρος και βήματα πίσω» πρακτικά του πανελλήνιου συνεδρίου του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων με τίτλο "Σχολική Γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση", Β΄ τόμος, Ιωάννινα.
- Αρχιμανδρίτης, Ι., (1957) « Επιθεωρητές και Δάσκαλοι», Τρίπολη
- Δεληγιάννη, Ν., (2002), «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης» στο "Παιδαγωγική Επιθεώρηση", 33, 25-44.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996), « Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης» Ευρωπαϊκό Πρότυπο σχέδιο, - συντάχθηκε για την επιτροπή από τους John Mc Beath, Denis Meuret, Michael Schratz.
- Κασσωτάκης, Μ., (2003), "Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών" στο "Η Λέσχη των εκπαιδευτικών", 30: 3-7.
- Κουτούζης, Μ., (2003) "Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: εξηγήσεις και παρεξηγήσεις", στο "Η Λέσχη των εκπαιδευτικών", 30: 28-29.
- Μπαλάσκας, Κ., (1999), «Σχολικός σύμβουλος στην τάξη: προτάσεις και παρατηρήσεις για τη διδασκαλία», στο περιοδικό Νέα Παιδεία τχ 89.
- Μπαμπινιώτης, Γ., « Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας», εφημ. Το Βήμα, 21/10/2000.
- Νόμος 2586/2002.
- Νόμος 2525/1997.
- Παπακωνσταντίνου, Π., (1993), Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, εκδ. Έκφραση, Αθήνα.
- Neagley,R,L., Evans, N.D., (1980), Handbook for effective supervision of instructio, 3rd ed. Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Παπαγγέλης, Θ.Π., (2002), « Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» εφημ. Το Βήμα, σελ.Α59.
- Τσιάκαλος, γ., (1992), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός Ευρωπαϊκής τροχιάς: ΟΙΕΛΕ Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου-βασική κατάρτιση εκπαιδευτικών», Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα.
- Apple, W., (2002), « Αν η αξιολόγηση είναι η απάντηση ποια είναι η ερώτηση;», στο Κάτσιακα, Χρ.- Καββαδία, Γ., « Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί", εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, 151-159.
- Danielson, C., (2001), «New trends in teacher evaluation» in Educational Leadership, 58,5:12-15.
- Norris, N., (1990), « Understanding Educational Enaluation», Kogan Page
- Schachter, H.C., « Teacher Evaluation: The organizational criteria» in American Secondary Education, 1984, 14,1:89.
- Worthen, B.R., Sanders, J.R., (1987) «Educational Evaluation: alternative approaches and practical guidelines», Longway, New York.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η διεύθυνση του σχολείου: πορίσματα έρευνας

Γκανάκας Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

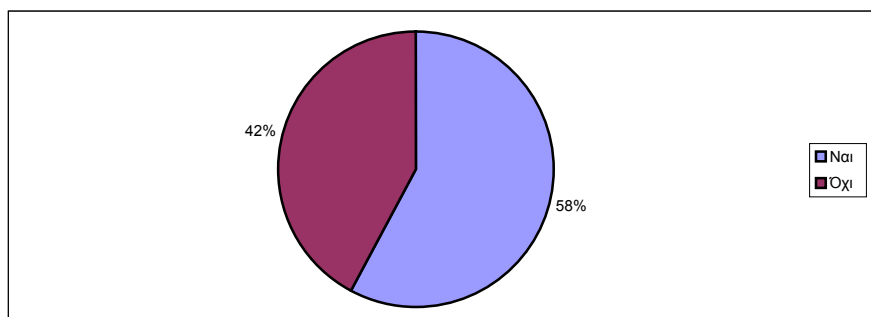
Ο διευθυντής του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ο άμεσος διοικητικός και παιδαγωγικός προϊστάμενος του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι μέρος των καθηκόντων του. Πράγματι η αξιολόγηση είναι μια από τις πέντε επιμέρους ενέργειες από τις οποίες ορίζεται το επιστημονικό πεδίο της διοίκησης. Σύμφωνα με τον H. Fayol η «διοίκηση» ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο²⁰. Η λειτουργία του ελέγχου είναι επέκταση και φυσική συνέπεια του σχεδιασμού – προγραμματισμού αφού μέσω αυτής ελέγχεται συνεχώς η απόδοση του οργανισμού σε σύγκριση προς κάποιο πρότυπο που έχει καθοριστεί με τη λειτουργία του προγραμματισμού. Στην περίπτωση μας, ο οργανισμός είναι το Σχολείο και ο έλεγχος στοχεύει στην πραγματοποίηση των στόχων του. Επίσης σύμφωνα τόσο με την ελληνική νομοθεσία όσο και με τα ισχύοντα στις περισσότερες χώρες του κόσμου, ο διευθυντής του σχολείου έχει την ευθύνη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είτε μόνος είτε από κοινού με έναν εξωτερικό αξιολογητή²¹. Η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των ίδιων των διευθυντών σχετικά με τους όρους και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου αποτελεί το πρώτο ουσιαστικό βήμα για τη λειτουργία της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού ως μέσου βελτίωσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Άλλωστε η πρώτη επισήμανση των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρεται στην αναγκαιότητα άμεσης έναρξης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έστω και με προβλήματα, ως βασικού μοχλού βελτίωσης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Αποδεχόμαστε κατ' αρχήν την παραδοχή ότι βασικό στοιχείο ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου αλλά ανάπτυξης και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι εάν είναι πιθανόν η ίδια η αξιολογική διαδικασία να διαταράξει αυτό το κλίμα, ενώ το ζητούμενο αναφέρεται στους τρόπους ενίσχυσης και εμπάθνησης ακριβώς μέσω της αξιολογικής διαδικασίας, αυτής της συνεργασίας. Αυτό είναι και το ερώτημα που υποβάλαμε στους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Η απάντηση των διευθυντών, όπως φαίνεται στο γράφημα 1, δείχνει ότι η πλειονότητα (58%) θεωρεί ότι είναι πράγματι πιθανόν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και με το διευθυντή του σχολείου, ενώ το υπόλοιπο 42% θεωρεί ότι κάτι τέτοιο δεν είναι πιθανό. Η απάντηση αυτή, που δείχνει ότι υπάρχει ένας έντονος προβληματισμός μεταξύ των διευθυντών του δείγματος, μας παραπέμπει στην

²⁰ Bradie M.B. (1967), Fayol on Administration, σ. 9-12, στο Σαΐτη Χ., Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης, σ. 23.

²¹ School Heads in the European Union Euridice (1996). *The European Education Information Network*. Brussels:European Unit of EURYDICE .

επόμενη ερώτηση που αναφέρεται στους τρόπους αντιμετώπισης αυτής της αρνητικής κατάστασης.



Γράφημα 1: Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών σχετικά με την πιθανότητα διατάραξης των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το διευθυντή ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή του σχολείου

Από την επεξεργασία των απαντήσεων προκύπτει ότι οι διευθυντές που δηλώνουν ότι είναι πιθανόν να διαταραχθεί το κλίμα του σχολείου ως αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας, θεωρούν (63,71%) ότι το ενδεχόμενο αυτό είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί με τους εξής τρόπους: πρώτον «με την εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας που θα είχε στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού». Αυτό δείχνει ότι η πλειονότητα των διευθυντών θεωρεί ότι η αξιολόγηση με σκοπό την κρίση και την κατάταξη των εκπαιδευτικών μπορεί να διαταράξει το κλίμα του σχολείου και επιβεβαιώνει τη θέση της πλειονότητας των διευθυντών σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού ως τον κυριότερο στόχο της αξιολογικής διαδικασίας. Ο δεύτερος, κατά σειρά προτιμήσεως, τρόπος που συγκεντρώνει υψηλή αποδοχή (55,75%) είναι η «αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησής τους μέσω της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης». Οι δύο αυτοί τρόποι αντιμετώπισης της διαταραχής του κλίματος του σχολείου που περιγράψαμε σχηματοποιούν ένα σχολείο όπου η ίδια η αξιολογική διαδικασία θα συμβάλλει στην ενδυνάμωση των σχέσεων διαλόγου σε ένα πλαίσιο συμμετοχικής διοίκησης με στόχο τη συνεχή βελτίωση του σχολείου. Ο άλλος τρόπος αντιμετώπισης, που αναφέρεται στη «διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή», θεωρείται ως «πολύ σημαντικός» από το 35,45% αυτών που απάντησαν ότι η αξιολογική διαδικασία είναι πιθανόν να διαταράξει το κλίμα του σχολείου. Η πρόταση αυτή, που παραπέμπει σε αξιολόγηση που στοχεύει στην κρίση και κατάταξη του εκπαιδευτικού, διότι τότε μόνον θα είχαν νόημα αμυντικοί μηχανισμοί όπως η ένσταση, δεν θεωρείται από τους περισσότερους ως ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης της κατάστασης. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ωστόσο η πρόταση που αναφέρεται στην «ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού» ως τρόπο αντιμετώπισης της κατάστασης. Οι διευθυντές που θεωρούν τον τρόπο αυτό ως «πολύ σημαντικός» αντιπροσωπεύουν το 1,94%, πράγμα που δηλώνει μια σχεδόν καθολική απόρριψη του ενδεχομένου της ακύρωσης κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα επιβεβαιώνει τη θέση των διευθυντών υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου.

Μετά τη διαπίστωση ότι οι διευθυντές θεωρούν ως πολύ πιθανό να διαταραχθεί το κλίμα του σχολείου, ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών από το διευθυντή και τη διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης αυτού του ενδεχομένου, θα εξετάσουμε τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η σημαντικότερη, κατά την κρίση των διευθυντών, προϋπόθεση είναι η «αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή». Το 87,7% των διευθυντών θεωρεί τη συγκεκριμένη προϋπόθεση ως πολύ σημαντική. Η καθολική, σχεδόν, υποστήριξη στην παραπάνω άποψη δείχνει την αναγνώριση των ερωτηθέντων στη σημασία της αρχικής επιλογής των διευθυντών με αξιοκρατικό τρόπο²². Πολύ μεγάλη σημασία όμως δίδεται από τους διευθυντές και στη συνεχή διασφάλιση της ικανότητας των διευθυντών να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί αξιολογητές. Πως αλλιώς μπορεί να ερμηνευθεί το υψηλότατο ποσοστό (68,9%) που υποστηρίζει ότι η συνεχής «επιμόρφωση του αξιολογητή (διευθυντή του σχολείου) και του αξιολογούμενου στη διαδικασία της αξιολόγησης» είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου. Η επιμόρφωση και του αξιολογούμενου στη διαδικασία της αξιολόγησης ως προϋπόθεση αποτελεσματικής αξιολόγησης αξίζει να επισημανθεί. Η επιτυχία της αξιολογικής διαδικασίας χρειάζεται τη συνεργασία των δύο βασικών πόλων της, του αξιολογητή και του αξιολογούμενου. Ιδιαίτερα στην αξιολογική διαδικασία που έχει στόχο τη βελτίωση του αξιολογούμενου η συνεργασία αυτή είναι απολύτως επιβεβλημένη.

Ο Jones αναφέρει ότι η από κοινού εκπαίδευση αξιολογητή και αξιολογούμενου μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση²³. Ακριβώς «η ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου» ως προϋπόθεση αποτελεσματικής αξιολόγησης, είναι το ζητούμενο από την πλειονότητα των διευθυντών του δείγματος (64,4%). Η καλλιέργεια όμως πνεύματος συνεργασίας στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου προϋποθέτει την αποδοχή της αξιολογικής διαδικασίας από τους αξιολογούμενους. Η γόνιμη όμως αποδοχή απαιτεί την ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησής τους. Η «εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογούμενων» ως βασική προϋπόθεση επιτυχίας του όλου εγχειρήματος θεωρείται ως «πολύ σημαντική» από το 55,7% των ερωτηθέντων, ενώ η «ισότιμη συμμετοχή των αξιολογούμενων στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησής τους» θεωρείται ως «πολύ σημαντική» από το 55,1%. Οι παραπάνω προϋποθέσεις που βρίσκονται στην πρώτη σειρά των επιλογών των διευθυντών είναι βασικές συνιστώσες της αξιολόγησης, που στοχεύει στη βελτίωση και όχι στον έλεγχο και την κατάταξη των αξιολογούμενων σε μια αξιολογική κλίμακα. Σε αυτής της μορφής την αξιολογική διαδικασία φαίνεται ότι είναι σταθερά προσηλωμένοι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά μας, όπως

²² Είναι δυστυχώς σύνηθες φαινόμενο στη χώρα μας, μετά από κάθε επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση η εκάστοτε αντιπολίτευση να καταγγέλλει την κυβέρνηση για κομματικές επιλογές. Πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι το υφιστάμενο νομοθετικό καθεστώς επιλογής στελεχών δίνει τη δυνατότητα αυθαιρεσιών με τους εξής κυρίως τρόπους: Πρώτον, η μη ύπαρξη μέχρι σήμερα εκθέσεων αξιολόγησης των υποψηφίων και των εν ενεργεία διευθυντών, δίνει τη δυνατότητα αποφάσεων που να στηρίζονται σε υποκειμενικά, εν πολλοίς, κριτήρια. (Στις τελευταίες κρίσεις διευθυντών δεν εφαρμόστηκε το σχετικό άρθρο, Π.Δ. 25/2002, άρ. 18, §3). Δεύτερον, ουσιαστικό ρόλο στην επιλογή των διευθυντών παίζει η συνέντευξη, που ενώ γενικά θεωρείται ως εργαλείο υψηλής διαγνωστικής ικανότητας, πολλές φορές στη χώρα μας, απετέλεσε το σημείο αιχμής της εκατέρωθεν κριτικής, ίσως γιατί στην περίπτωση αυτή δεν υφίσταται ουσιαστικά μηχανισμός επανεξέτασης, όπως θα μπορούσε να γίνει αξιόπιστα, μέσω π.χ. της μαγνητοσκόπησης της συνέντευξης και της επανάκρισης σε περίπτωση ένστασης. (Π.Δ. 25/2002, άρθρο 20, §5.)

²³ Jones, J. 28-29.

μας δείχνει και η απάντηση σε ερώτηση σχετικά με το στόχο της αξιολόγησης, όπου η βελτίωση του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ο στόχος της αξιολόγησης από το 72,4%.

Η επόμενη προϋπόθεση που οι ερωτηθέντες κρίνουν ως ουσιώδη αφορά τις αρμοδιότητες που πρέπει να έχει ο διευθυντής του σχολείου. Η «παροχή σημαντικών αρμοδιοτήτων στο διευθυντή του σχολείου» θεωρείται ως πολύ σημαντική προϋπόθεση από το 55,1% των ερωτηθέντων. Πράγματι η διενέργεια μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού απαιτεί, εκτός των άλλων, αποφασιστικής σημασίας αρμοδιότητες από το διευθυντή, ώστε η όλη διαδικασία να μην εκφυλιστεί. Η παραπάνω προϋπόθεση μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή, αν συνδυαστεί με την προϋπόθεση που αναφέρεται στην «παροχή ουσιαστικής αυτονομίας σε επίπεδο σχολείου», εφόσον η παροχή σημαντικών αρμοδιοτήτων στο διευθυντή του σχολείου, μπορεί να έχει ουσιαστικό περιεχόμενο μόνο σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με ενισχυμένη αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας²⁴. Η εν λόγω προϋπόθεση θεωρείται πολύ σημαντική από το 41,7% των υποκειμένων του δείγματος. Η παροχή ουσιαστικής αυτονομίας σε επίπεδο σχολείου επιτρέπει στον διευθυντή να προσαρμόσει τόσο τους στόχους όσο και τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ανάλογα με τους ευρύτερους σκοπούς και τις προτεραιότητες που τίθενται σε επίπεδο σχολείου αλλά και τις ανάγκες του κάθε αξιολογούμενου.

Η «εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης» ως προϋπόθεση επιτυχίας της αξιολογικής διαδικασίας θεωρείται ως πολύ σημαντική από το 53,4% των ερωτηθέντων. Όπως φαίνεται από χώρες όπου ήδη εφαρμόζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου, η παράμετρος του χρόνου είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία της, ώστε η διαδικασία αυτή να μη θεωρηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως ένα επιπλέον βάρος που πρέπει να υπομένουν. Ιδιαίτερα στην αξιολογική διαδικασία που έχει στόχο μόνο τη βελτίωση και όχι την κρίση του αξιολογούμενου και όπου η εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογούμενων είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της, η κατάλληλη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, ώστε να εξασφαλιστεί ο απαιτούμενος χρόνος, είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος²⁵.

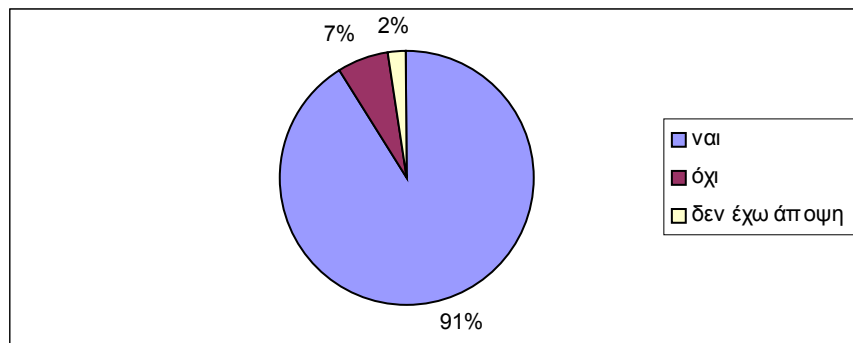
Μια ακόμα προϋπόθεση που θεωρείται πολύ σημαντική από το 48,6% των διευθυντών είναι η «σχετική σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού». Η παραμονή του εκπαιδευτικού για ικανό χρονικό διάστημα σε ένα σχολείο επιτρέπει στο διευθυντή του σχολείου να σχηματίσει ασφαλέστερη γνώμη για τα δυνατά ή αδύνατα σημεία του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης δίνεται η δυνατότητα να σχεδιαστεί και να εκτελεστεί η επιβαλλόμενη δράση βελτίωσης που απαιτεί ένα ικανό χρόνο για να αποδώσει²⁶.

Πέραν όμως από τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή που εξετάσαμε, ένας σημαντικός όρος αποτελεσματικής λειτουργίας της αφορά τη διαχείριση των κινήτρων του εκπαιδευτικού.

²⁴ Οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι σημαντικότερες σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ είναι πιο περιορισμένες σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. O.E.C.D. (Organisation for economic cooperation and development) (1989). *Schools and quality: an international report*. Paris.

²⁵ Στη χώρα μας η υποχρεωτική παραμονή του εκπαιδευτικού στο σχολείο μπορεί να φτάσει μέχρι τις 30 ώρες την εβδομάδα προς διεκπεραίωση εργασιών που του έχουν ανατεθεί (εγκ. Δ2/14114/05-12-2000, Ν. 1566/1985, άρθρο 14). Στην περίπτωση αυτή, εκτός από την κατάλληλη διαμόρφωση των χώρων και την προμήθεια του απαιτούμενου εξοπλισμού, θα απαιτούνταν και αλλαγή παγιωμένων συνηθειών και νοοτροπίας.

²⁶ Η υποχρεωτική παραμονή των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα μόνο για ένα χρόνο και οι ποικιλώνυμες αποσπάσεις δεν συμβάλλουν στη σταθερότητα του Συλλόγου Διδασκόντων.



Γράφημα 2: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τη συμβολή των κινήτρων στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Το πρώτο ερώτημα που θέσαμε αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τη συμβολή των κινήτρων του αξιολογούμενου στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η απάντηση ήταν καταφατική. Οι διευθυντές σε ποσοστό 91% θεωρούν ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Φαίνεται ότι η διαχείριση των κινήτρων των εργαζομένων, που αποτελεί ιδιαίτερο αντικείμενο της διοίκησης της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του κλάδου που αφορά τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, αποτελεί προτεραιότητα για τους διευθυντές.

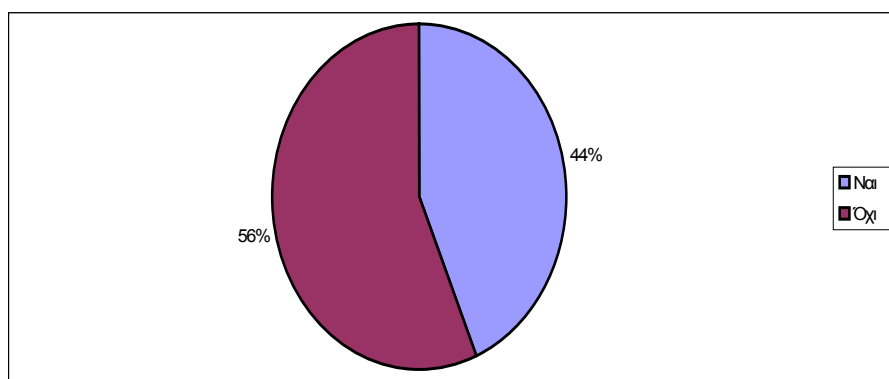
Το επόμενο ερώτημα που τίθεται αφορά τη διερεύνηση της σημασίας που αποδίδουν οι διευθυντές σε διάφορα κίνητρα. Όπως βλέπουμε, οι διευθυντές θεωρούν γενικότερα σημαντικά όλα τα είδη των κινήτρων που προτείνονται, ωστόσο, με βάση τα ποσοστά που αποδίδονται στην αξιολογική κατηγορία «Πολύ σημαντικό», σημαντικότερο όλων θεωρείται η «Ηθική επιβράβευση» (75,90%), ακολουθεί η «Οικονομική αναβάθμιση» (73,49%), η «Επαγγελματική ικανοποίηση» (64,45%) και η «Βαθμολογική εξέλιξη» (56,09%). Αν επιχειρήσουμε να κατηγοριοποιήσουμε τα παραπάνω κίνητρα θα τα εντάσσαμε σε δύο γενικότερες κατηγορίες, στα εσωτερικά και στα εξωτερικά. Στα εσωτερικά μπορούμε να εντάξουμε την «Ηθική επιβράβευση» και την «Επαγγελματική ικανοποίηση», ενώ στα εξωτερικά την «Οικονομική αναβάθμιση» και τη «βαθμολογική εξέλιξη». Όπως βλέπουμε οι διευθυντές θεωρούν μεν σημαντικότερα τα εσωτερικά κίνητρα, χωρίς όμως να παραγνωρίζουν και τη σημασία των εξωτερικών κινήτρων στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Η προσπάθεια ερμηνείας των παραπάνω ευρημάτων μας παραπέμπει στους στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Όπως είδαμε παραπάνω οι διευθυντές θεωρούν μεν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού ως τον πιο σημαντικό στόχο αλλά και η επιλογή στελεχών θεωρείται επίσης ως ένας πολύ σημαντικός στόχος. Η βαθμολογική εξέλιξη και η συνεπαγόμενη οικονομική αναβάθμιση συνδέονται με το στόχο της επιλογής στελεχών, ενώ η ηθική επιβράβευση και η επαγγελματική ικανοποίηση με το στόχο της βελτίωσής του.

Τόσο η διαχείριση των κινήτρων όσο και πολλές από τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που εξετάσαμε αποτελούν δράσεις ενός στελέχους της εκπαίδευσης, όπως ο διευθυντής, που έχει τη

διοικητική αλλά και την παιδαγωγική ευθύνη σε επίπεδο σχολείου²⁷. Αυτή φαίνεται ότι είναι και η άποψη των διευθυντών, που εκφράζεται από τις απαντήσεις τους σε ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή ως στοιχείο της διοίκησης του σχολείου. Πράγματι το 92,4% των διευθυντών του δείγματος θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή ως σημαντικό στοιχείο της διοίκησης του σχολείου.

Από τα παραπάνω συνάγουμε ότι οι διευθυντές θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως πολύ σημαντικό στοιχείο της διοίκησης του σχολείου και συνεπώς ουσιαστικό μέρος των καθηκόντων τους. Οπότε το ερώτημα που προκύπτει είναι αν αισθάνονται έτοιμοι να ασκήσουν αυτό τους το καθήκον που απορρέει όχι μόνο από τη σχετική νομοθεσία αλλά που τυγχάνει και της δικής τους, σχεδόν καθολικής, αποδοχής. Η απάντηση σε σχετικό ερώτημα (Γράφημα 3) δείχνει ότι μόνο το 44% των διευθυντών απαντά θετικά, ενώ το 56% των διευθυντών δηλώνει ότι δεν αισθάνεται έτοιμο να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.



Γράφημα 3: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την ετοιμότητα των διευθυντών να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους

Η αρνητική άποψη των περισσότερων διευθυντών σχετικά με την ετοιμότητά τους να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του σχολείου τους έρχεται σε φαινομενική αντίφαση με την εκπεφρασμένη καθολική τους άποψη περί της σημαντικότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως στοιχείο της διοίκησης του σχολείου. Μπορεί όμως να γίνει κατανοητή, αν λάβουμε υπόψη την επαναλαμβανόμενη θέση τους περί της αναγκαιότητας συστηματικής και ουσιαστικής επιμόρφωσής τους για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αυτός είναι και ο πρώτος λόγος που επικαλούνται αυτοί που δηλώνουν ότι δεν είναι έτοιμοι να αναλάβουν το σχετικό εγχείρημα, με δεύτερο την ανυπαρξία σαφών κριτηρίων και την ασάφεια του γενικού πλαισίου και της φιλοσοφίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ενδιαφέρουσα είναι και η προβολή της άποψης ότι οι συνθήκες δεν είναι ακόμα ώριμες, αναφερόμενοι αόριστα στην αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας έναντι οποιασδήποτε προσπάθειας εισαγωγής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αλλά και στην αδράνεια του συστήματος. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «μετά από 20 χρόνια απραξίας είναι δύσκολη η αρχή και επικίνδυνη για τις εσωσχολικές ισορροπίες».

²⁷ Δ1/08-10-2002, άρ. 27, §1, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων των Διδασκόντων».

Υπάρχει όμως και μια ισχυρή μειοψηφία (44%) που δηλώνει ότι αισθάνονται έτοιμοι να προχωρήσουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, βασιζόμενοι κυρίως στην πολυετή τους εμπειρία στην υπηρεσία αλλά και στη θέση του διευθυντή. Η πολυετής στενή συνεργασία με τους καθηγητές είναι ένας ακόμα παράγοντας, όπως δηλώνουν αρκετοί, που τους επιτρέπει να αναλάβουν το εγχείρημα. Ως ένα ακόμα ενδεικτικό στοιχείο του τρόπου που αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους ίδιους, είναι και η απάντηση σε ερώτημα σχετικά με την αξιολόγηση του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στο πλαίσιο μιας αξιολογικής διαδικασίας που στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση όλων των εμπλεκομένων. Η θετική απάντηση όλων σχεδόν των διευθυντών επιβεβαιώνει τη θέση τους για τη σημασία μιας αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση όλων των εμπλεκομένων.

Επιχειρώντας μια σύνοψη όσων παρουσιάσαμε παραπάνω, επισημαίνουμε ότι η διερεύνηση των όρων και των προϋποθέσεων αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου είναι το ζητούμενο σχετικών ερευνητικών ερωτημάτων που έθεσε η παρούσα έρευνα. Οι απόψεις των διευθυντών για τους όρους και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας τους ως αξιολογητών του εκπαιδευτικού, σκιαγραφούν μια αξιολογική λειτουργία δημοκρατικού χαρακτήρα με αναπτυξιακή κατεύθυνση: «ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησής τους» και «εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογουμένων». Αυτού του είδους η αξιολογική λειτουργία εντάσσεται, κατά τη γνώμη της πλειονότητας των διευθυντών, σε ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης: «ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου». Από τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου, οι πιο σημαντικές είναι, κατά την κρίση των διευθυντών, η αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή του σχολείου και η ανάγκη εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσής του για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Με την άποψή τους αυτή οι διευθυντές θέτουν το ζήτημα της επάρκειας του διευθυντή-αξιολογητή, ως κυρίαρχου στοιχείου αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτής τους της άποψης εντάσσεται και η δήλωση των περισσότερων διευθυντών «ότι δεν αισθάνονται έτοιμοι να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους», διότι όπως δηλώνουν οι ίδιοι «δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λεωνίδας (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βάμβουκας, Μιχάλης (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ευστάθιος (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χρίστος (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαβλανός, Μύρων (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Καψάλης, Αχιλλέας (1999). «Σκέψεις γύρω από τη μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου», *Κίνητρο*, 2, 27-33.
- Μακράκης, Βασίλης (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998). «Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αστυνόμευση της κρίσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 99, 24-28.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1992). «Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης, της επιλογής, και του ρόλου των διευθυντών των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 64, 24-36.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). «Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική εκπαιδευτική διαδικασία», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-193.
- Μπαγάκης, Γιώργος επιμ. (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαγεωργίου, Νώντας επιμ. (1992). *Εκπαιδευτικό έργο Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, 5, Αθήνα: ΟΛΜΕ,
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Δαρδανός.
- ΟΛΜΕ (1992), «Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», 633, 6-10.
- ΟΛΜΕ (2001), «Απόφαση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για το Σχέδιο Νόμου: Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», 669, 19-20.
- Παπαδόπουλος, Σταύρος (1996). *Οργάνωση και διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζωή (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πασιαρδής, Πέτρος (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία*. Αθήνα: τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Σαΐτης, Χρίστος (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σολομών, Ιωσήφ (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φασούλης, Κώστας (2001). «Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 4, 186-198.
- Χατζηπαντελή, Παναγιώτα (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ξενόγλωσση

- Blandford, Sonia (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge.
- Boyle, Richard (1994). "Creating the effective school: the role of evaluation", *Irish Educational Studies*, 14, 23-33.
- Buckley, John (1985). *The Training of Secondary School Heads In Western Europe, The Council of Europe*. Oxford: NFER-NELSON.
- Bush, Tony/Bell, Less et al. (1999) *Educational management*. London: P.C.P.
- Cohen, Louis & Lawrence Manion (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας /μετ. Μητσοπούλου Χρυσούλα & Φιλοπούλου Μάνια*. Αθήνα: Έκφραση.
- Day, Christopher (1999). *Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Hattersley, M. ed. (1992). *The appraisal of headteachers*. London: Cassel.

- Hopkins, David et al. (1991). "Teacher appraisal, Professional Development and School Improvement: a case study", *School Organization*, 11(1), 37-53.
- Hoy, Wayne & Miskel, Cecil (1996). *Educational Administration*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Nevo, David (1995). *School-based evaluation a dialogue for school improvement*. Oxford: Elsevier Science.
- Nicholson, Richard (1989). *School Management: the role of headteacher*. London: Kogan Page.
- O.E.C.D. (1989) *Schools and quality: an international report*. Paris: O.E.C.D.
- School Heads in the European Union Euridice (1996). *The European Education Information Network*. Brussels:European Unit of EURYDICE .
- Scriven, M. (1994). "Evaluation as a Discipline", *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166.
- Sergiovanni, Thomas (1991). *The principalship*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stufflebeam, Daniel & William Webster (1998). "Evaluation as an Administration Function", Boyan Norman ed. *Handbook of Research on Educational Administration*. London: Longman, 569-601.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα

Χρυσάνθη Κουμπάρου – Χανιώτη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Δρ Φ, Διευθύντρια Γυμνασίου

Στη χώρα μας, λόγω των ιδιόμορφων κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών συνθηκών, το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση έχει μείνει στάσιμο. Δεν έχουν ακόμα απαντηθεί ερωτήματα βασικά για το θέμα, όπως για ποια αξιολόγηση συζητάμε, για ποιο σκοπό θα γίνει και πώς συνδέεται με τα μεγάλα προβλήματα της εκπαίδευσης. Ακόμα και σήμερα το ζήτημα αυτό συνιστά πεδίο ιδιαίτερα έντονων αντιπαραθέσεων²⁸. Παρόλα αυτά, καθώς η αναδιάρθρωση του σχολείου είναι αδήριτη ανάγκη στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών αλλαγών, ο σχετικός διάλογος έχει αρχίσει να αναπτύσσεται. Ας παρακολουθήσουμε όμως τα πράγματα από την αρχή.

Οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους κινείται το κράτος συσχετίζονται άμεσα με την υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα. Ειδικότερα η σχέση του κράτους με την εκπαίδευση προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικοοικονομικό σύστημα της εποχής και διαμορφώνεται πάνω στον ιδεολογικό και το μορφωτικό άξονα (Φίλιας Β., 1988, σ. 49-51). Έτσι, η σχέση του κράτους με την εκπαίδευση αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα κυρίως στην παραγωγική της βάση (Carnoy Μ., 1990, σ. 69). Επομένως, είναι αναμενόμενο σε κάθε κοινωνία στην οποία υπάρχουν ομάδες, που οι σχέσεις τους με το παραγωγικό γίνεσθαι είναι θεμελιακά διαφορετικές, να εκδηλώνονται διαμάχες (Laski Η., 1982, σ. 99). Οι διαμάχες αυτές στο χώρο της εκπαίδευσης σημειώνονται με μεγάλη ένταση στο επίπεδο των σχολικών δρώμενων: τρόπος πρόσληψης εκπαιδευτικών, προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, εξεταστικό σύστημα, αξιολόγηση. Σε αυτή την περίπτωση, όπως και σε κάθε άλλο πεδίο διαμάχης, το κράτος χαράσσοντας την εκπαιδευτική του πολιτική²⁹ διαδραματίζει συμβιβαστικό και συνεκτικό ρόλο ανάμεσα στις διάφορες ομάδες³⁰, επιδιώκοντας να εξασφαλίσει την απαραίτητη ισορροπία (Μίλλιμπαντ Ρ., 1984, σ. 48).

²⁸ Βλ. απόφαση 12^{ου} Συνεδρίου της ΟΛΜΕ: «... Οργανώνουμε τις συλλογικές αντιστάσεις από ΟΛΜΕ, ΕΛΜΕ, Συλλόγους καθηγητών, ακυρώνοντας στην πράξη κάθε προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης».

²⁹ Ο όρος *εκπαιδευτική πολιτική* παραπέμπει σ' ένα πλέγμα από αλληλοεξαρτώμενες επιμέρους αποφάσεις και ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που εκτυλίσσονται σε μία μακρά χρονική περίοδο. Πρόκειται για ένα πλαίσιο δράσης ή αδράνειας, που αποβλέπει στην επίτευξη κάποιου σκοπού είτε με την προώθηση αλλαγών είτε με την αντίσταση σε κάθε προσπάθεια αλλαγής.

³⁰ Πρόκειται για τη θεωρητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς τους πρωταγωνιστές της που προτείνει το *πολυκεντρικό-πολυμομαδικό* υπόδειγμα. Το κράτος χαράσσει μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό ως αποτέλεσμα του ανταγωνισμού ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Αυτό συμβαίνει, κάθε φορά που μια ομάδα ή ένα σύνολο προσώπων με κοινές αξίες, πεποιθήσεις ή και κοινά συμφέροντα που ανήκουν στην ίδια τάξη, προβάλλουν στην πολιτική εξουσία ανταγωνιστικές απαιτήσεις προς τις απαιτήσεις άλλων κοινωνικών ομάδων. Το κράτος, επιδιώκοντας την κοινωνική ισορροπία, εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις των ισχυρότερων ομάδων πίεσης, μέλη των οποίων πολλές φορές ανήκουν στον κρατικό μηχανισμό.

Διαφορετική είναι η προσέγγιση που προτείνει το *φιλελεύθερο* υπόδειγμα. Σύμφωνα μ' αυτό, το κράτος είναι ουδέτερο, υπεράνω κοινωνικών ομάδων και τάξεων και πέρα από κάθε ενδοκοινωνική δυναμική και σύγκρουση. Έτσι, χαράσσει μια πολύ αυστηρή και συντηρητική κατεύθυνση στην έρευνα του φαινομένου της πολιτικής εξουσίας και της δημόσιας πολιτικής. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα σύστημα τυπικής, απρόσωπης και «γραφειοκρατικής» οργάνωσης, το οποίο παραγνωρίζει το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις της πολιτικής δράσης.

Ένα άλλο υπόδειγμα είναι το *ταξικό*. Το υπόδειγμα αυτό βασίζεται στη θεωρία του Marx που θεωρεί την κοινωνία ως πεδίο πάλης δύο κοινωνικών τάξεων. Σε αυτή την περίπτωση το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνεται σύμφωνα με τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης με σκοπό να αναπαράγεται εκμεταλλεύσιμο εργατικό δυναμικό για τις ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής

Ένα τέτοιο ρόλο προσπαθούν να διαδραματίσουν σχεδόν όλα τα κράτη της Ευρώπης για το ζήτημα της αξιολόγησης το οποίο απασχολεί έντονα³¹ όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παρά το γεγονός ότι ούτε οι στόχοι, ούτε το περιεχόμενο της αξιολόγησης είναι εύκολο να οριστούν συναινετικά, έχουν αναπτυχθεί και διαμορφώνονται διάφορα συστήματα αξιολόγησης.

Οι μορφές και τα συστήματα αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην Ευρώπη ποικίλλουν και συναρτώνται με τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα³² (Commission européenne, 2004). Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα με βάση το φορέα που αξιολογεί είναι κυρίως δύο: Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση είναι εξωτερική και πραγματοποιείται είτε με τη μορφή της επιθεώρησης, είτε με τη μορφή της παρακολούθησης-καταγραφής στοιχείων που αφορούν ποικίλες σχολικές παραμέτρους, είτε με τη μορφή συγκεκριμένων μελετών αξιολόγησης. Στη δεύτερη περίπτωση η αξιολόγηση γίνεται εσωτερικά, δηλαδή συντελείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας είτε ιεραρχικά (οι ανώτεροι στην ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους: Διευθυντής → Υποδιευθυντής → Μέλη συλλόγου εκπαιδευτικών ή οι παλαιότεροι ή οι υψηλόβαθμοι εκπαιδευτικοί τους νεότερους ή χαμηλόβαθμους), είτε συλλογικά με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, δύο μεγάλες κινήσεις που επιδρούν στη διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων στα κράτη της Ευρώπης επηρεάζουν μεταξύ άλλων το περιεχόμενο του αντικειμένου της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και το περιεχόμενο της συμμετοχής στην εσωτερική αξιολόγηση. Πρόκειται για την κίνηση αποκέντρωσης των μέσων της εκπαίδευσης -διαχείριση προσωπικού και πόρων και οργάνωση της διδακτικής παράλληλα με τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης- και για την κίνηση εναρμόνισης των σκοπών της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο.

Η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που για πολύ καιρό αποτελούσε έργο του Διευθυντή του σχολείου ή της ομάδας διοίκησης, άλλαξε τα

οικονομίας και να εξουδετερώνονται οι κοινωνικές και οικονομικές αντιφάσεις του συστήματος. Το ταξικό υπόδειγμα εστιάζει στο οικονομικό υπόβαθρο και πλαίσιο, όπου διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική (Λαΐνας, 1995, σ. 259-265).

³¹ Ο σχετικός προβληματισμός αποτυπώθηκε στο πλαίσιο των εργασιών του 4^{ου} Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Φόρουμ που φιλοξενήθηκε στην Αθήνα (4 - 7 Μαΐου 2006) στο Σεμινάριο - Συζήτηση για την Εκπαίδευση με θέμα «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εργαλείο προς την ελεύθερη αγορά;». Οι εισηγήσεις έγιναν από εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτικούς φορείς της Γερμανίας, Αγγλίας, Τουρκίας, Βουλγαρίας, Γαλλίας και Ελλάδας.

³² Στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται τέσσερις τύποι αξιολόγησης για την υποχρεωτική εκπαίδευση με βάση το τι αξιολογείται. Στους δύο πρώτους τύπους, η σχολική μονάδα βρίσκεται στο κέντρο του συστήματος αξιολόγησης και αξιολογείται από εξωτερικούς φορείς σύμφωνα με κριτήρια που έχουν καθοριστεί σε εθνικό επίπεδο αλλά και εσωτερικά χωρίς όμως να είναι υποχρεωτικό. Στον πρώτο τύπο επιπρόσθετα αξιολογούνται και οι εκπαιδευτικοί από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας: Γερμανία, Ιρλανδία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Λετονία, Πολωνία, Τσεχία, Εσθονία, Σλοβακία, Λιχτενστάιν, Γαλλία, Λιθουανία. Αντίθετα στο δεύτερο τύπο αυτό δεν είναι υποχρεωτικό, παρά μόνο αν πρόκειται για την προαγωγή του εκπαιδευτικού: Βέλγιο (φλαμανδόφωνη κοινότητα), Ισπανία, Ισλανδία, Ρουμανία, Σλοβενία, Ιταλία, Μάλτα).

Στον τρίτο τύπο αξιολόγησης στο κέντρο του συστήματος βρίσκεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι αξιολογούνται κυρίως από εξωτερικούς φορείς. Παράλληλα, με τον ίδιο τρόπο αξιολογούνται και ορισμένες πλευρές της σχολικής μονάδας. Η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου είναι λίγο ή καθόλου ανεπτυγμένη: Βέλγιο (γαλλόφωνη και γερμανόφωνη κοινότητα), Γαλλία και Λουξεμβούργο -κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-, Βουλγαρία.

Τέλος, στον τέταρτο τύπο συστήματος αξιολόγησης, οι τοπικές αρχές, οι οποίες οργανώνουν την παρεχόμενη από τις σχολικές μονάδες εκπαίδευση, βρίσκονται στο κέντρο αξιολόγησης και το έργο τους αποτιμάται από τις κεντρικές αρχές: Βόρειες Χώρες (εκτός από την Ισλανδία).

χαρακτηριστικά της από τη δεκαετία του '90, οπότε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες άρχισαν να εισαγάγουν καινοτομίες. Παρότι αυτός ο τύπος αξιολόγησης δεν αποτελεί ακόμη γενικευμένη πρακτική, μοιάζει να εξελίσσεται σε σημαντικό βήμα στην πορεία βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στη χώρα μας, οι εργασίες των ειδικών ερευνητών και των συντελεστών εκπαίδευσης επικεντρώνουν την προσοχή τους στην εσωτερική αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, παρά τις όποιες κριτικές³³ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, επιμ. Σολομών Ι., 1999, Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας, 1997, ΟΛΜΕ, 1997, Παλαιοκρασάς Σ. κ.ά., 1997). Ο τύπος αυτός αξιολόγησης στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους άμεσα σχετιζόμενους με τη σχολική μονάδα: πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές ή και τους γονιούς. Δηλαδή ο σχολικός οργανισμός λειτουργεί ως μια ομάδα ατόμων που θα συνεργαστεί κατά τρόπο δομημένο για να εκπληρώσει ένα σύνολο σκοπών που ο ίδιος ορίζει. Η συνεργατική αυτή διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την αποσυγκέντρωση αφενός μεν της λήψης αποφάσεων, αφετέρου δε του ελέγχου για ένα ευρύ πεδίο εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Οποιαδήποτε συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου μια και δεν αποτελεί παρά την απόληξη του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Την αναγκαιότητα του προγραμματισμού υποδεικνύουν τόσο οι θεωρητικές προσεγγίσεις όσο και η ίδια η πραγματικότητα. Από τα διάφορα συστήματα προγραμματισμού που έχουν εφαρμοστεί μέχρι τώρα, ο *Στρατηγικός Προγραμματισμός* φαίνεται να μπορεί να ενισχύσει τη σχολική μονάδα, ώστε να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές και να ανταποκριθεί στην αυξανόμενη αναγκαιότητα προσαρμογής του έργου της στα σύγχρονα και διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα (Meicher B., Kerzner H., 1988, σ. 15 κεξ.). Πρόκειται για τη διαδικασία διατύπωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης ενεργειών σχετικών με την κατεύθυνση της σχολικής μονάδας με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα με βάση κριτήρια ποσοτικά, ποιοτικά και περιγραφικά. Τα κριτήρια αυτά βασίζονται στα δεδομένα της σχολικής μονάδας, στις διαδικασίες που θα εφαρμόσει και στα αποτελέσματα που προσδοκά.

Ο συγκεκριμένος προγραμματισμός σε συνάρτηση πάντα με τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής, ακολουθεί τα εξής βήματα: 1) Προσδιορισμός των αξιών, των πολιτικών, του οράματος, του σκοπού και των μακροπρόθεσμων στόχων της σχολικής μονάδας, 2) Διερεύνηση / Ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, 3) Διερεύνηση / Ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας η οποία αναφέρεται στην επισήμανση των ισχυρών και των αδύνατων σημείων της, 4) Επανεξέταση / Αναθεώρηση του 1^{ου} σταδίου, 5) Επιλογή και τελικός καθορισμός των μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων και ενεργειών και 6) Συνεχής παρακολούθηση/ αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Η σχολική μονάδα εφαρμόζοντας τα παραπάνω στάδια του *Στρατηγικού Προγραμματισμού* έχει εκπονήσει ένα ολοκληρωμένο *Στρατηγικό Σχέδιο*.

Ειδικότερα το περιεχόμενο των όρων και οι διαδικασίες του *Στρατηγικού Προγραμματισμού* έχουν ως εξής:

³³ Οι σχετικές κριτικές αναφέρονται στον κίνδυνο ανάπτυξης εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας, στη δυσκολία υπέρβασης των πιθανών εσωτερικών συγκρούσεων, στην πολυπλοκότητα των κριτηρίων αξιολόγησης, στη γραφειοκρατική και χρονοβόρα διαδικασία, στην «ψευδεπίγραφη» συμμετοχή των εκπαιδευτικών κτλ.

Αξίες ονομάζονται οι γενικές αρχές που κατευθύνουν τη σκέψη και δράση της σχολικής μονάδας. Πολιτικές είναι οι κανονισμοί-κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου. Το Όραμα συνδέεται με τη μελλοντική εικόνα που θα επιθυμούσε να έχει η σχολική μονάδα.

Ο Σκοπός διευκρινίζει τις υπηρεσίες που προσφέρει η σχολική μονάδα στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Οι Μακροπρόθεσμοι στόχοι αναφέρονται στα αποτελέσματα που επιθυμεί να πετύχει η σχολική μονάδα σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα (π.χ. τριετές). Οι Βραχυπρόθεσμοι στόχοι απορρέουν από τους Μακροπρόθεσμους και ο καθορισμένος χρόνος επιτέλεσής τους είναι μικρότερος και διατυπώνονται αναλυτικότερα. Τόσο ο Σκοπός όσο και οι Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι στόχοι πρέπει να είναι αιτιολογημένοι ως προς την αναγκαιότητά τους και συνεπείς με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να έχουν την υποστήριξη της ανώτερης διοίκησης, να είναι προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα της εφαρμοσμένης δράσης και όχι στη δραστηριότητα, να είναι σαφείς και συγκεκριμένοι, να έχουν συνοχή μεταξύ τους και να μην αλληλοαναιρούνται, να είναι μετρήσιμοι με όρους ποιότητας, ποσότητας, χρόνου και κόστους, να έχουν καθορισμένα στάδια εκτέλεσης και χρονικό ορίζοντα και να είναι εφαρμόσιμοι.

Η Ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας συνδέεται με την παρατήρηση και εξέταση των κοινωνικών παραγόντων (δημογραφική κατάσταση και τάσεις, πολιτιστικές αξίες, ηθικός κώδικας), των πολιτικών παραγόντων (πολιτικό περιβάλλον, νομικό περιβάλλον), των οικονομικών παραγόντων (οικονομία, ανταγωνιστές), των τεχνολογικών παραγόντων (διαδικασία καινοτομιών, διαδικασία μεταφοράς τεχνολογίας, τεχνολογία αιχμής), οι οποίοι συνεπικουρούν ή απειλούν το έργο της σχολικής μονάδας.

Η Ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας συναρτάται με τη διερεύνηση των εσωτερικών δυνατοτήτων / ισχυρών σημείων που έχει η σχολική μονάδα ή των εσωτερικών καταστάσεων / αδυναμιών που τυχόν την εμποδίζουν στην επίτευξη των στόχων της. Πρόκειται δηλαδή για τη διερεύνηση των οικονομικών, φυσικών, ανθρώπινων και τεχνολογικών πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα (π.χ. χρηματοδότηση, επαρκής ή όχι στελέχωση, επικοινωνία μελών μαθητικής κοινότητας, δυνατότητες του διδακτικού προσωπικού, ποιότητα μαθητικού δυναμικού, συνεργασία συλλόγου εκπαιδευτικών με σύλλογο γονέων κτλ.).

Η επιλογή και ο τελικός καθορισμός των στόχων οδηγούν στην κατάτμηση του έργου σε επιμέρους εργασίες και στο σχεδιασμό τους (περιγραφή της εργασίας, απαραίτητες προϋποθέσεις, παραδοτέο υλικό, ειδικοί απαραίτητοι πόροι και κόστος τους, απαιτούμενες δεξιότητες, εκτιμώμενος χρόνος, καταγραφή αρμοδιοτήτων).

Τέλος η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του *Στρατηγικού Προγραμματισμού* είναι η τελική διαδικασία, ως φυσική απόρροια των προηγούμενων σταδίων, κατά την οποία η σχολική μονάδα εξακριβώνει αν και σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι προκαθορισμένοι στόχοι. Έτσι, αν κριθεί σκόπιμο, θα ληφθούν τα απαραίτητα διορθωτικά μέτρα, ώστε η σχολική μονάδα να συνεχίσει το έργο της με επιτυχία (ανατροφοδότηση).

Μια τέτοια διαδικασία αξιολόγησης προβάλλει ως ισχυρό μέσον για την ενίσχυση της σχολικής μονάδας, γιατί προσεγγίζει το σχολικό οργανισμό ως ολότητα και δεν εστιάζει κατά περίπτωση σε διαφορετικά του μέρη. Χάρη στο *Στρατηγικό Προγραμματισμό* η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να διευκρινίσει τη μελλοντική της κατεύθυνση σύμφωνα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της. Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα αλληλεπιδρά δυναμικά και συνεχώς με το περιβάλλον του, καθώς δέχεται εισροή απ' αυτό, μετασχηματίζει αυτή την εισροή και παράγει εκροή. Προβλέπει τις αλλαγές που συντελούνται στο εξωτερικό περιβάλλον του και αναπτύσσει

μηχανισμούς προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Παράλληλα προσφέρει στο εκπαιδευτικό προσωπικό σαφείς στόχους και το δραστηριοποιεί για την επίτευξή τους. Έτσι το σχολείο αναδεικνύεται ικανό να προγραμματίσει με βάση τα θετικά του στοιχεία, να αντιμετωπίσει αδυναμίες του και να συμβάλει στη βελτίωση της απόδοσής του, οπότε το σχολικό περιβάλλον αναβαθμίζεται ως βασικός συντελεστής μάθησης.

Επιπρόσθετα μέσα από όλες τις συνεργατικές διαδικασίες που επιτελούνται στη σχολική μονάδα, ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες, ενισχύεται το πνεύμα συλλογικότητας και οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας και καλλιεργείται κλίμα συνευθύνης. Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται ανανέωση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και βελτιώνονται τα μαθησιακά επιτεύγματα.

Είναι πιθανό το σύνθετο ζήτημα της αξιολόγησης, στο οποίο εγχαράσσονται τόσες κοινωνικές διαφοροποιήσεις να παραμείνει πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων. Όμως, η ανάπτυξη και η πειραματική εφαρμογή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως προϊόντος ενός γόνιμου διαλόγου, με τη συμμετοχή των συνδικαλιστικών και επιστημονικών φορέων των εκπαιδευτικών, θα διασφαλίσει το γεγονός ότι το έργο που επιτελείται στη σχολική μονάδα θα αξιολογηθεί με αξιόπιστο και αποδεκτό -κατά το δυνατόν- τρόπο και δε θα λειτουργήσει ως μηχανισμός ιδεολογικού ελέγχου. Βέβαια, για να δράσει ως δυναμική διαδικασία προϋποτίθεται η σύνδεση της με ένα σύνολο θεσμικών αλλαγών και κυρίως με την ουσιαστική επιμόρφωση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών φορέων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, 1997, *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση*.
- Λαΐνας Θ., 1995, «Εκπαιδευτική πολιτική: Μια επισκόπηση των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων», περ. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τόμ. Δ', τχ. 16, Αθήνα.
- Μίλλιμπαντ Ρ., 1984, *Το Κράτος στην καπιταλιστική κοινωνία. Ανάλυση του δυτικού συστήματος εξουσίας*, μτφρ. Ν. Μπαλής, εκδ. Πολύτυπο, Αθήνα.
- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, *Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου*, 1997.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επιμ. Σολομών Ι., 1999, *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τμήμα αξιολόγησης, Αθήνα.
- Παλαιοκρασσάς Σ., Δημητρόπουλος Ε., Κωστάκη Α., Βρεττάκου Β., 1997, *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*, εκδ. Ίων, Αθήνα.
- Φίλιας Β., 1988, «Παιδεία και Κράτος», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 40, Αθήνα Μάιος - Ιούνιος 1988.
- Carnoy M., 1990, *Κράτος και Πολιτική θεωρία*, μτφρ. Σ. Παπαϊωάννου, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα.
- Commission européenne, 2004, *L' évaluation des établissements d' enseignement obligatoire en Europe*, ed. Eurydice, Belgium. Βλ. και στο internet, διαθέσιμο σε τρεις γλώσσες: Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά:
http://www.eurydice.org/Documents/Evaluation/en/frameset_eval.html.
- Laski H., 1982, *Το κράτος στη θεωρία και στην πράξη*, μτφρ. Κ. Αποστόλου, εκδ. Κάλβος.
- Meicher B., Kerzner H., 1988, *Strategic planning*, εκδ. Tab Books.

Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή-προοπτικές.

Μπαλωμένου Αθανασία, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Μ.Εδ.

Διπλάρη Χριστίνα, Μ.Εδ., Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό πως η διαδικασία της διοίκησης περιλαμβάνει τέσσερα βασικά επιμέρους στάδια, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους: τον σχεδιασμό-προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση-ηγεσία και τον έλεγχο. Ο τελευταίος ακολουθεί τη λογική του σχεδιασμού-προγραμματισμού και εξετάζει αν οι επιμέρους ενέργειες των εργαζομένων και τα τελικά αποτελέσματα του οργανισμού ανταποκρίνονται στα αρχικά σχέδια. Από διοικητικής πλευράς, ο έλεγχος δεν αποτελεί πειθαρχική ποινή, δηλαδή δεν έχει τιμωρητική σημασία, ούτε είναι διαδικασία υποταγής. Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, ο έλεγχος είναι γνωστός ως αξιολόγηση.

Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν στις διάφορες χώρες ταυτόχρονα, σχεδόν, με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης. Η αρχική μορφή της αξιολόγησης ήταν αυτή που γινόταν αποκλειστικά μέσα στο σχολείο. Είχε και συνεχίζει να έχει ως αντικείμενο αξιολόγησης τους μαθητές-σπουδαστές για τη διαπίστωση και μέτρηση των γνώσεων που αποκτώνται στη σχολική μονάδα (αξιολόγηση μαθητών - σπουδαστών) (Κόκκος Α., 1999).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αντικείμενο που απασχόλησε τους παιδαγωγούς διάφορων χωρών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον βασικότερο συντελεστή στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες, διαδικασία κατά την οποία κρίνεται ο βαθμός επιστημονικής και επαγγελματικής αρτιότητας που επιδεικνύουν κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, προκειμένου να επιτευχθεί η σωστή διεξαγωγή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Άλλη μορφή αξιολόγησης αποτελεί αυτή του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, κατά την οποία αξιολογείται το έργο της κάθε σχολικής μονάδας προκειμένου να επισημανθούν αδυναμίες, να βελτιωθεί ο προγραμματισμός του επομένου έτους και να γίνουν σχετικές προτάσεις στους αρμόδιους φορείς. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να είναι εσωτερική αλλά και εξωτερική. Η εσωτερική πραγματοποιείται με την ευθύνη και την συμμετοχή μελών της σχολικής κοινότητας, είτε με δική τους πρωτοβουλία, είτε με την ενθάρρυνση και την προτροπή εξωτερικών παραγόντων. Στη διαδικασία αυτή μπορεί να συμμετέχουν όλες οι ενδιαφερόμενες ομάδες που απαρτίζουν ή σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα. Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικούς αξιολογητές.

Όμως, παράλληλα υπάρχει και ένα σύστημα αξιολόγησης όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας υπόψη και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης (προγράμματα σπουδών, μεθοδολογία, υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση κ.λ.π.).

Συνεπώς, η συνολική αξιολόγηση παίρνει την μορφή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση διενεργείται σε τέσσερα επίπεδα δεδομένου ότι αφορά όλα τα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος (τον μαθητή, το δάσκαλο, τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα) και είναι απαραίτητη διαδικασία σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και για όλους τους φορείς που συμμετέχουν σ' αυτή³⁴. Πράγματι, «διευκολύνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση των στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου Α., 1999).

Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να είναι προκαταρκτική, ενδιάμεση/διαμορφωτική και τελική/αθροιστική σε σχέση με το χρόνο που θα πραγματοποιηθεί, και εξωτερική (ο αξιολογητής δεν έχει καμία σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το έργο ή την σχολική μονάδα που αξιολογείται) ή εσωτερική (ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το αντικείμενο της αξιολόγησης) ανάλογα με τη σχέση που έχουν οι αξιολογητές ως προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Κόκκος Α., 1999).

Με την παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να γίνει μελέτη της περίπτωσης της αξιολόγησης στην Ελλάδα, με αναφορά και στα δύο επίπεδα αξιολόγησης (εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα). Βάση της εργασίας θα αποτελέσουν κυρίως οι νόμοι της Ελλάδας σχετικά με την αξιολόγηση καθώς και οι δευτερογενείς πηγές δεδομένων της μονογραφίας της Ελλάδας, η οποία αναφέρεται στους τρόπους αξιολόγησης των σχολικών ιδρυμάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση, κατά τα έτη 2000-2001, και συντάχθηκε με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Πρόκειται για μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Δίκτυο Ευρυδίκη, με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, και που επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των σχολείων συνολικά και, πιο συγκεκριμένα, εκείνων που έχουν την ευθύνη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο τίτλος της μελέτης είναι «Αξιολόγηση των σχολείων που παρέχουν υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ευρώπη», που εκδόθηκε τον Μάρτιο του 2004. Η ανασκόπηση αναφέρεται στη χρονιά 2000/2001. Οι μονογραφίες προήλθαν από τα Ηνωμένα Έθνη στο Δίκτυο Ευρυδίκη με αναφορά σε κοινό ερωτηματολόγιο και χρησιμοποιήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία «Ευρυδίκη» σαν βάση για το σχέδιο συγκριτικής μελέτης³⁵.

Αφού πραγματοποιηθεί μια σύντομη αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής του, θα ακολουθήσει ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης και μελέτη της εξωτερικής-εσωτερικής αξιολόγησης που υιοθετεί, με βάση τους άξονες της μονογραφίας. Τέλος, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στις σύγχρονες τάσεις και στις προοπτικές που προκύπτουν από αυτό το θέμα, που έχει τόσο προβληματίσει τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο.

³⁴ «[Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση](http://www.nd.gr/paideia/full3b.html)», από <http://www.nd.gr/paideia/full3b.html>, διαθέσιμο online, προσπελάστηκε στις 22/11/2003.

³⁵ www.eurydici.org/Documents/Evaluation/en/FrameSet_eval.html, διαθέσιμο online, προσπελάστηκε στις 10/3/2004.

Οργάνωση-διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η σύγχρονη οργάνωση κάποιου εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται σε ορισμένες παραδόσεις, ιδέες ή ιδανικά, προερχόμενα από διαδοχικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές και που έχουν διαμορφώσει τη σημερινή μορφή του συστήματος (Vasconcellos M., 1999). Έτσι, η σημερινή μορφή της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καταλήγει να πραγματοποιείται μέσω τριών επιπέδων: α) του εθνικού (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ) και κεντρικές υπηρεσίες που ασκούν διοίκηση σε εθνικό επίπεδο), β) του περιφερειακού-νομαρχιακού (Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης [N. 2986/2002, 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις] – Διευθύνσεις Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης). Πρόκειται για υπηρεσίες που ασκούν διοίκηση στην περιφέρεια. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης υπάγονται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αυτές προβλέπονται στο άρθρο 14 της παρ. ζ του ν. 2817/2000 και στο άρθρο 1 του Ν. 2986/2002. Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εισηγούνται στον Υπουργό για όλα τα θέματα της αρμοδιότητάς τους και έχουν την ευθύνη της σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες και τα όργανα προγραμματισμού, αξιολόγησης και έρευνας του ΥΠ.Ε.Π.Θ.³⁶ Και γ) του τοπικού ή της σχολικής μονάδας, που περιορίζεται στις διοικητικές αρμοδιότητες στα πλαίσια των σχολικών μονάδων.

Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση των εξουσιών στην κορυφή της πυραμίδας και μάλιστα στην κορυφή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ο ρόλος του Υπουργού είναι άμεσα συνδεδεμένος με τη λειτουργία του συστήματος, σε σημείο που η έλλειψή του θέτει εκτός λειτουργίας το σύστημα. Συγχρόνως, διαπιστώνεται και η ύπαρξη πολλών οργάνων στη βάση της πυραμίδας, τα οποία δεν ενεργοποιούνται ή υπολειτουργούν. Λόγω της αυστηρής ιεραρχικής οργάνωσης, επισημαίνεται ανάπτυξη της γραφειοκρατίας, με υπερβολική τήρηση των τυπικών διαδικασιών. Πολλές φορές, προκύπτουν και προβλήματα στη διακίνηση της πληροφορίας, η οποία κινείται ιεραρχικά, με πολλές πιθανότητες διαστρέβλωσης ή παράλειψης (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., 1994).

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης στην Ελλάδα συμπίπτει με το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, του οποίου η πρώτη σχετική νομοθετική ρύθμιση έγινε το 1895 για τους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας. Τότε η καθιέρωση θέσεων Επιθεωρητών συνδυάστηκε με την λεγόμενη «αποκέντρωση», δηλαδή την απεξάρτηση των διορισμών, προαγωγών, μεταθέσεων και απολύσεων των δασκάλων από την κεντρική διοίκηση με άτυπες διαδικασίες που κατέβαιναν ως τους τοπικούς άρχοντες και τους κομματάρχες (Δημαράς Α., 2004).

Μέχρι τότε, υπήρχε η «Επιθεωρητική Επιτροπή», αποτελούμενη από τον Νομάρχη, ως πρόεδρο, τον Πρόεδρο του δικαστηρίου του νομού, τον Εισαγγελέα, έναν κληρικό, έναν καθηγητή Πανεπιστημίου ή γυμνασίου και 2-4 κατοίκους διοριζόμενους από το Νομαρχιακό Συμβούλιο. Σε κάθε επαρχία συγκροτούνταν

³⁶ <http://thess.pde.sch.gr/perdief.htm#>, διαθέσιμο online, προσπελάστηκε στις 01/12/2003.

αντίστοιχη Επαρχιακή Επιτροπή. Ένα από τα καθήκοντα των επιτροπών αυτών ήταν και η επιθεώρηση των σχολείων, από ένα μέλος της, ανά εξάμηνο, και η επίλυση προβλημάτων που είχαν σχέση με τη λειτουργία των σχολείων, καθώς και η επιβολή ποινών στους δασκάλους και η γνωμάτευση για τις μεταθέσεις (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., 1994).

Για να περιοριστεί η εξουσία των επιτροπών, κυρίως αυτή των Δημάρχων, αλλά και γενικότερα οι αυθαιρεσίες που γίνονταν, θεσπίστηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή. Η αλλαγή ήταν τεράστια και οι εισηγητές του μέτρου χαρακτηρίστηκαν «ευεργέτες» του κλάδου. Έκτοτε, ο θεσμός επεκτάθηκε, γενικεύτηκε και έγινε πιο περίπλοκος. Ο θεσμός του Επιθεωρητή αποτέλεσε έναν από τους μακροβιότερους και βασικότερους θεσμούς στο διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Εμφανίστηκε στο νόμο περί Δημοτικών Σχολείων του 1834 και καταργήθηκε το έτος 1982 με τον νόμο 1304. Ο θεσμός αυτός όλα αυτά τα χρόνια διαφοροποιήθηκε αρκετά σχετικά με την επιλογή, τις αρμοδιότητες, το ρόλο και τα προσόντα του Επιθεωρητή. Σε γενικές γραμμές, συνυπήρχαν οι διοικητικές με τις καθοδηγητικές αρμοδιότητες, και πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος της καθοδήγησης ασκούσαν διαμέσου των διοικητικών αρμοδιοτήτων. Σε εποχές δικτατοριών (ή και απλώς αυταρχικών καθεστώτων) ο θεσμός της «επιθεώρησης» χρησιμοποιήθηκε πάντα κατασταλτικά. Το τέλος του, άλλωστε, συνδυάζεται απολύτως με τον τρόπο λειτουργίας του κατά τη Χούντα.

Η προέλευση των Επιθεωρητών (από άποψη σπουδών και προέλευσης βαθμίδας), ο τρόπος επιλογής τους, το είδος και η έκταση των αρμοδιοτήτων τους, ο αριθμός τους, οι μεταβολές που έγιναν λόγω πολιτειακών και πολιτικών αλλαγών και, τέλος, η αρμοδιότητά τους να συντάσσουν τις υπηρεσιακές εκθέσεις ικανότητας των εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν αντικείμενο συζητήσεων για χρόνια (το λεγόμενο «επιθεωρητικό»).

(Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου

Γ., 1994)

Ο θεσμός καταργήθηκε, όμως, από τον 19^ο αιώνα παρέμειναν πάντα επίκαιρα τα θέματα που συνδέονται με τον ίδιο το θεσμό, με τη σχέση του προς ευρύτερα ιδεολογικά ρεύματα, με τις προεκτάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Δηλαδή, παρέμεινε το θέμα άμεσα εξαρτημένο από στάσεις και αντιλήψεις της κοινωνίας.

Μετά την κατάργηση του εν λόγω θεσμού, που αμφισβητείται και βάλλεται ιδιαίτερα στη μεταπολιτευτική περίοδο, καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου (με τον νόμο 1304/82 καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ενώ τα παρακάτω Προεδρικά Διατάγματα Π.Δ. 340/1984 και Π.Δ. 214/1984 ορίζουν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους) με σκοπό να γίνει βοηθός και σύμβουλος του εκπαιδευτικού στο παιδευτικό του έργο³⁷, αναλαμβάνοντας, ανάμεσα σε άλλα, την επιστημονική ενημέρωση και την καθοδήγησή του. Έτσι, λοιπόν, διαχωρίζονται οι διοικητικές αρμοδιότητες από τις «καθοδηγητικές». Τονίζεται η ανάγκη για συνεργατική στάση του Σχολικού Συμβούλου και για κατάργηση των αυταρχικών τρόπων άσκησης της εποπτείας. Στον Νόμο 1304/1982, καθορίζεται ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, ο οποίος, ανάμεσα σε άλλα, «συνεργάζεται με τον διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο για την αρτιότερη και αποδοτικότερη

³⁷ Διδασκαλικό Βήμα, φ.981,867.

οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου, τη δραστηριοποίηση του συλλόγου των διδασκόντων, την εφαρμογή του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων και γενικά για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος που ανακύπτει» (α.1, Ν.1304/1982).

Με τον Νόμο 1566/85, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) αποτελεί ένα συμβουλευτικό σώμα ως προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ., με κατεξοχήν αρμοδιότητα την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος και την επίβλεψη συγγραφής διδακτικών βιβλίων. Το 1993 ιδρύεται το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο όμως άρχισε να λειτουργεί επισήμως από τον Ιανουάριο του 1996 και έχει ασχοληθεί μέχρι σήμερα, μεταξύ των άλλων, με τα εξής θέματα: μελέτη, σύνταξη και υποβολή Πρότασης για τη διαμόρφωση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, προετοιμασία των συναντήσεων και συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο των Υπευθύνων Πολιτικής για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων, καταγραφή των θεσμών και των πρακτικών παρακολούθησης και αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σχεδιασμός και υλοποίηση Πειραματικού Προγράμματος «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», διαδικασία εκπόνησης δεικτών, κριτηρίων και εργαλείων για την εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας και ενέργειες για τη δημιουργία ηλεκτρονικού Δικτύου Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (Δ.Ε.Π.), κ.α.³⁸

Ο Νόμος 2327/95 ιδρύει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας που αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Εν συνεχεία, ο Νόμος 2525/97 θέτει το πλαίσιο και τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Με τον Νόμο 2986/2002 ιδρύονται και οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και διευθύνονται από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, ενώ συνεχίζουν να λειτουργούν οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και τα αντίστοιχα Γραφεία. Επιπλέον, προβλέπεται η αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το γενικό πλαίσιο των τρόπων αξιολόγησης, επισημαίνουμε την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Με το τελευταίο αυτό νομοθετικό πλαίσιο, εισάγονται: α) η εσωτερική αξιολόγηση από τον Διευθυντή, β) η εξωτερική αξιολόγηση -σε εκπαιδευτικά ζητήματα - από τον Σχολικό Σύμβουλο, σε διοικητικά από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και σε ένα δεύτερο επίπεδο εξωτερικής αξιολόγησης, από μία εξειδικευμένη ομάδα αξιολογητών (Πάρεδροι στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), σε περίπτωση που υφίσταται αντίφαση στις αξιολογικές εκθέσεις διαφορετικών αξιολογητών ή ύστερα από ένσταση.

Στην Ελλάδα, θεωρητικά/νομοθετικά, η Σχολική Επιτροπή είναι αυτή που διεξάγει συγχρόνως και εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (joint evaluation). Όμως, στην πραγματικότητα, η σύνδεση των δύο μορφών αξιολόγησης δεν εφαρμόζεται ακόμα.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα έχει ιδιαίτερη πολιτικο-ιδεολογική αναφορά λόγω του «επιθεωρητικού». Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υιοθετεί μια επιφυλακτική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης, όπως διαφαίνεται και στην απόφαση του 8^{ου} Συνεδρίου της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.). Υποστηρίζεται ότι

³⁸ www.pi-schools.gr/structure/departments/axiolog.php , διαθέσιμο online, προσπελάστηκε στις 15/3/2004.

η διδασκαλία είναι μια σύνθετη και συλλογική ανθρώπινη λειτουργία, που συνδέεται με παράγοντες, όπως οι σκοποί της εκπαίδευσης, τα μέσα που διατίθενται, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, οι συνθήκες εργασίας, η διοικητική δομή, το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας, που να μπορεί να εφαρμοστεί παντού με τα ίδια αποτελέσματα, και δεν μπορεί να εξακριβωθεί επιστημονικά ποια διδασκαλία αποδίδει περισσότερο και όλες οι μέθοδοι ατομικής αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί μέχρι τώρα χαρακτηρίζονται από αναξιοπιστία και αναποτελεσματικότητα.

(ΟΛΜΕ, 1997)

Είναι σαφές ότι μέσα σε τέτοιο κλίμα είναι δύσκολο να οργανωθεί και να αναπτυχθεί ο θεσμός της αξιολόγησης.

ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το θέμα της αξιολόγησης στην Ελλάδα έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών συζητήσεων και διαξιφισμών τα τελευταία είκοσι χρόνια. Η σχολική αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα αυτή τη στιγμή δεν υποστηρίζεται από ένα αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο. Ο νέος Νόμος του 2002 θέτει πιο συγκεκριμένες οδηγίες ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, όμως δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί πιστά.

Οι σκοποί της αξιολόγησης, όπως περιγράφονται σε επίσημα έγγραφα, σχετίζονται με τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ειδικότερα, επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

(άρθ.4 Ν.2986/2002)

Οι γενικοί αυτοί στόχοι, όπως επισημαίνεται, σχετίζονται άμεσα με την ανάγκη αναβάθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με τη γενικότερη αναβάθμιση της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο.

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ

- Σχολικοί Σύμβουλοι: οι σχολικοί σύμβουλοι επιλέγονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., εφόσον πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια (διδασκτική εμπειρία, τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών, εμπειρία στον τομέα της διοίκησης, δημοσιεύσεις, κ.λ.π.). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κάθε σχολικός σύμβουλος είναι υπεύθυνος για 10-15 σχολεία, ενώ στην δευτεροβάθμια χωρίζονται ανά πανεπιστημιακές ειδικεύσεις. Σύμφωνα με τον Νόμο 2986/2002, αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική-διδασκτική ικανότητα αυτού. Επιπλέον, επισκέπτεται τις σχολικές μονάδες και εκτός του συμβουλευτικού, παιδαγωγικού και επιστημονικού του ρόλου, αναλαμβάνει και το καθήκον της εξωτερικής αξιολόγησης

του εκπαιδευτικού έργου. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους συντάσσει μία έκθεση για το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων που εποπτεύει.

- Προϊστάμενοι Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης: διορίζονται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και η αξιολόγηση που διενεργούν αναφέρεται κυρίως στην γενική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στα οργανωτικά-διοικητικά καθήκοντα των σχολείων. Ο Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης συντάσσει αναφορά προς τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και ο τελευταίος συντάσσει αναφορά προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

- Οι Διευθύνσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αντλούν από τις αναφορές των προαναφερόμενων πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων σε οργανωτικά και διοικητικά θέματα καθώς και θέματα που άπτονται της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σε περίπτωση σοβαρού προβλήματος σε κάποιο σχολείο, οι υπεύθυνοι των διευθύνσεων αυτών δύναται να επισκεφτούν το σχολείο, προκειμένου να συντάξουν τη δική τους έκθεση.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: αποτελεί συμβουλευτικό σώμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ., για θέματα που σχετίζονται με την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τεχνική εκπαίδευση, την εκπαιδευτική έρευνα, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Διεξάγει έρευνες και μελέτες σε σχέση με τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα και συγχρόνως χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που εμπεριέχονται στις εκθέσεις των σχολικών συμβούλων για τα θέματα της αξιολόγησης. Με τον Νόμο 2986/2002 προβλέπεται μεγαλύτερη εμπλοκή του Π.Ι. στην σχολική αξιολόγηση.

- Πάρεδροι Αξιολόγησης: σύμφωνα με τον Νόμο 2986/2002, είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συμβάλλουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τα οριζόμενα με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Π.Ι. Συμμετέχουν επίσης και στις επιτροπές ενστάσεων (μία στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, όπου κρίνονται ενστάσεις που υποβάλλονται από αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., και μία στο Π.Ι. που κρίνει ενστάσεις που υποβάλλονται από αξιολογηθέντες Διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους και Προϊσταμένους των τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης).

- Προσωπικό Κέντρων Επαγγελματικού Προσανατολισμού: θα αξιολογούν το έργο του κάθε σχολείου αναφορικά με το αντικείμενο ενδιαφέροντός τους, δηλαδή το σχολικό προσανατολισμό.

- Ομάδες για την επιλογή και τη προώθηση προσωπικού: πρόκειται για αξιολογητές που πρέπει να έχουν μεγάλη εμπειρία στον συγκεκριμένο τομέα.

- Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων: συλλέγει πληροφορίες χρήσιμες για την έκδοση σχολικών βιβλίων.

- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας: είναι υπεύθυνο για την έρευνα που σχετίζεται με τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου, περιλαμβανομένης και της αξιολόγησης. Σε συνεργασία με το Π.Ι., αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Στην παρούσα φάση, ο κύριος υπεύθυνος για την διεξαγωγή συστηματικής εξωτερικής αξιολόγησης στο επίπεδο του σχολείου είναι ο σχολικός σύμβουλος, του οποίου η έκθεση αποτελεί βάση και για άλλους αξιολογητές. Ειδικότερα, η έκθεση του σχολικού συμβούλου επικεντρώνεται στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού έργου, την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, την λειτουργία του σχολείου κ.λ.π. Υπενθυμίζεται ότι συντάσσει έκθεση και για τη σχολική μονάδα, αλλά και για τον εκπαιδευτικό, σε περίπτωση πρόσληψης – μονιμοποίησης ή προαγωγής.

Σύμφωνα, όμως, με τον Νόμο 2986/2002, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) που έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

α) Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Επίσης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), καθώς και τις εκθέσεις αυτό-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

β) το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

γ) Το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνουν, σε συνεργασία, την ανάπτυξη διαύλων που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

δ) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και τη συνεργασία και επικοινωνία αυτού με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

ε) Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική – διδακτική ικανότητα αυτού (α.4, Ν. 2986/2002).

Στον ίδιο νόμο, στο άρθρο 5, αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, προβλέπονται τα εξής (τα οποία, βέβαια, προς το παρόν παραμένουν μη εφαρμόσιμα):

α) Η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες: των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, των ενδιαφερομένων που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία

β) Η διαδικασία ατομικής αξιολόγησης (με ατομικές εκθέσεις) των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ως εξής: i) πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, μετά από πρόσκλησή του και σε προθεσμία δεκαπέντε ημερών, έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, βάσει των στοιχείων αξιολόγησης, αλλά χωρίς αριθμητική βαθμολογία, ii) ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, iii) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ή Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου (Σ.Ε.Κ.) αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή από το Διευθυντή Εκπαίδευσης, iv) ο Προϊστάμενος Γραφείου αξιολογείται από τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο, και από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό του έργο, v) ο Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό του έργο από Σύμβουλο ή μόνιμο Πάρεδρο του Π.Ι., vi) ο Σχολικός Σύμβουλος αντίστοιχα από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και από τον Προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και vii) ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής –Παιδαγωγικής Καθοδήγησης από τον Περιφερειακό Διευθυντή και από Σύμβουλο του Π.Ι.

γ) Κάθε αξιολογούμενος κατά τις διατάξεις της παραγράφου 3 δικαιούται να υποβάλει ένσταση, εντός μηνός από την κοινοποίηση σε αυτόν της έκθεσης αξιολόγησης ενώπιον επιτροπής ενστάσεων.

ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ / ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι προσεγγίσεις της εσωτερικής αξιολόγησης αναπτύχθηκαν σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται κυρίως για το θέμα της εξισορρόπησης της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

Η εσωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ

- Διευθυντής: είναι ο κύριος υπεύθυνος για την αξιολόγηση της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας σε σχολικό επίπεδο (απουσίες εκπαιδευτικών, σχέσεις γονέων-καθηγητών, σχολική διαρροή κ.λ.π). Επιπλέον υποβάλλει ετήσια έκθεση σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών στόχων. Είναι υπεύθυνος για την υλικοτεχνική υποδομή-εξοπλισμό και για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, πάντα σε μικρο-επίπεδο. Σε περίπτωση παρουσίας προβλήματος, καλεί το Σχολικό Σύμβουλο.

- Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης: αποτελείται από πέντε μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Στο τέλος κάθε χρόνου υποχρεούται να συντάξει έκθεση από-αξιολόγησης αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους και την επίτευξή τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι δεν εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία, παρόλο που υφίσταται η σχετική νομοθετική διάταξη (Ν. 2986/2002).

Στο τέλος κάθε χρόνου, ο διευθυντής συντάσσει μία έκθεση, που ονομάζεται Αξιολογική έκθεση και η οποία βασίζεται στην έκθεση αυτό-αξιολόγησης της Επιτροπής Αυτό-αξιολόγησης.

Ο Νόμος 1566/85 εισάγει τον θεσμό της Σχολικής Επιτροπής (εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση), που αποτελείται από τον Διευθυντή, έναν εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης, έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και έναν εκπρόσωπο του δεκαπενταμελούς συμβουλίου των μαθητών για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι στόχοι της επιτροπής αυτής είναι η διαχείριση των πόρων του σχολείου αναφορικά με τις λειτουργικές ανάγκες. Αξιολογητές είναι τα ίδια τα μέλη της επιτροπής, τα οποία συνεδριάζουν 3-4 φορές το χρόνο. Ο νόμος ορίζει ότι τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη σε όλα τα επίπεδα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και κυρίως από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Για πολλούς, η αξιολόγηση θεωρείται σημαντικό βήμα για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας, καθώς και για την προσαρμογή της στις ευρωπαϊκές προδιαγραφές. Παράμετροι όπως εκσυγχρονισμός, αποδοτικότητα, αξιολόγηση, ποιότητα και αποτελεσματικότητα προβληματίζουν σχετικά με το κατά πόσο αποτελούν μια σύγχρονη αναγκαιότητα στην ελληνική εκπαίδευση.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι εξελίξεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών αναθεωρούν ορισμένα ερωτήματα και τρόπους προσέγγισης τους. Ειδικότερα, στο θέμα της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης, η συστημική σκέψη, η κοινωνιολογία, η διοίκηση οργανισμών και η οικονομία της εκπαίδευσης ασκούν επιρροή με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο. Αυτή η επίδραση ασκείται στο μεθοδολογικό πλάνο, με τις έννοιες του συστήματος, της διάδρασης, της ανατροφοδότησης, των εισροών και των εκροών. Η έννοια του κόστους της εκπαίδευσης, της αποδοτικότητας των επενδύσεων που πραγματοποιούνται, της προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της κοινωνίας δεν αφήνουν ανεπηρέαστες τις εκπαιδευτικές δομές.

Και ενώ, λοιπόν, στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές αλλαγές-μεταρρυθμίσεις αντιμετώπιζονταν για πολύ καιρό με καχυποψία και απόρριψη, αποτελώντας θέματα πολιτικής φύσεως, σήμερα θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά ώριμο ώστε να δεχθεί τις απαραίτητες αλλαγές, ανάμεσα στις οποίες βρίσκεται και αυτή της αξιολόγησης, για μια πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία.

Εξάλλου, η επίδραση της έκθεσης του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η ύπαρξη της Λευκής Βίβλου από την Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου η ευρωπαϊκή κοινωνία να γίνει πιο ανταγωνιστική, η Δήλωση του Μάαστριχτ για ποιότητα στην παρεχόμενη γενική εκπαίδευση, η συμφωνία της Λισσαβόνας για ποιότητα γενικά, αποτελούν στοιχεία που δρουν καταλυτικά στην υιοθέτηση-εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας.

Η αντίδραση βέβαια ορισμένων στον ελληνικό χώρο συνεχίζει να είναι έντονη γιατί, μέσω της αξιολόγησης, διαβλέπουν τη σύνδεση του σχολείου με τον κόσμο της οικονομίας. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η ύπαρξη ανταγωνιστικού πνεύματος καθώς και ο αγώνας για αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα θα επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα, η γενική εκπαίδευση θεωρείται πολύ σημαντική και επιπλέον επισημαίνεται ότι το ελληνικό Σύνταγμα παρέχει δωρεάν παιδεία σε όλους τους έλληνες πολίτες, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτό το

δημόσιο αγαθό θα συνεχίσει να υφίσταται με την είσοδο του μηχανισμού αγοράς στα σχολεία;

Η εφαρμογή ενός αξιόπιστου – αντικειμενικού συστήματος αξιολόγησης αποτελεί ένα σημείο προβληματισμού για την Ελλάδα. Είναι κατανοητό, πάντως, πως πρόκειται για μια διαδικασία αρκετά αγχωτική για τον εκπαιδευτικό, καθώς ο αξιολογητής «εισβάλλει» κατά κάποιον τρόπο στη σχέση που έχει εδραιωθεί ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο. Ο τελευταίος επιθυμεί να φανερώσει τα προσόντα του, να διατηρήσει την εικόνα που έχει ήδη σχηματίσει και είναι λογικό το άγχος να απορρέει από τον φόβο της αποτυχίας ή του υποβιβασμού. Ορισμένοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αρχαιότητά τους, η θέση τους ή οι τυχόν δύσκολες συνθήκες κατά τις οποίες καλούνται να εργαστούν αποτελούν μια επαρκή νομιμοποίηση αυτών των πρακτικών και έχουν το δικαίωμα να προστατεύονται από την αξιολόγηση και τον έλεγχο που προέρχεται από κάθε εξωτερική αρχή. Κάτι τέτοιο παρατηρείται και στην Ελλάδα, και αποτελεί έναν επιπλέον λόγο αντίστασης στην εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης έτσι όπως ορίζονται από το τριπλό νομοσχέδιο.

Η αρνητική αντίδραση μπορεί να οφείλεται και σε άλλους λόγους (Vogler J., 1996). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ένα σύνολο στάσεων που συνδέονται με τον ατομικιστικό χαρακτήρα της κουλτούρας της εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο. Χαρακτήρα που επικεντρώνεται κυρίως στη γνώση και στη τάξη, παρά στον μαθητή και στην εκπαιδευτική μονάδα. Αυτή η νοοτροπία ευτυχώς αρχίζει να τροποποιείται, δεν παύει όμως να υπάρχει σε μερικές περιπτώσεις. Αυτό, λοιπόν, εξηγεί την αντίσταση μερικών ως προς το συνεργατικό τρόπο εργασίας σε οποιοδήποτε επίπεδο, και κατ'επέκταση και σε αυτό της αυτό-αξιολόγησης, τη δυσκολία ανοίγματος του σχολείου σε άλλους φορείς, την άρνηση αποδοχής του ελέγχου.

Η επιφυλακτική στάση μπορεί επίσης να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι η αξιολόγηση ενέχει την αμφισβήτηση σε επίπεδο στρατηγικών επιλογών, αναφορικά με τη γενική λειτουργία της σχολικής μονάδας ή τους τρόπους διδασκαλίας, σε περίπτωση που αυτές δεν είναι οι πρόπουσες. Αρκετοί είναι και αυτοί που θεωρούν ότι η αξιολόγηση και, κυρίως η εσωτερική μορφή της, δεν επιφέρει σημαντικές αλλαγές και βελτιώσεις, δεδομένου ότι δεν παρέχεται αρκετή αυτονομία για να δρουν όπως θα ήθελαν.

Βέβαια, δεν μπορούν να αγνοηθούν και λόγοι ιδεολογικού χαρακτήρα. Η έλλειψη μιας «κουλτούρας» της αξιολόγησης, δηλαδή η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς της και η προσπάθεια ένταξής της στους εκπαιδευτικούς κόλπους, αποτελεί καταλυτικό παράγοντα. Και η αντίληψη που επικρατεί για το σχολείο συμβάλλει ιδιαίτερα σε αυτό το γεγονός. Είναι παραδεκτό ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης έχει χαρακτηριστεί εδώ και πάρα πολλά χρόνια ως δημοκρατικός.

Επιπλέον, οι σημερινές επιταγές για μια αποτελεσματική διοίκηση, για υπακοή στους νόμους του ανταγωνισμού, της αποδοτικότητας και του κέρδους προκαλούν μια ιδεολογική πλέον αντίσταση, που μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με την καλλιέργεια μιας «κουλτούρας» της αξιολόγησης (Μπαγάκης Γ., 2004), όπου θα διαφαίνεται καθαρά η ανάγκη υιοθέτησης αξιολογικών διαδικασιών, για να επιτευχθεί η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η συζήτηση για την αξιολόγηση διευρύνεται, από την άλλη μεριά, και με το θέμα της συνολικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπου θα ενυπάρχει ο συνδυασμός της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγησης, προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η Ελλάδα έχει το νομοθετικό πλαίσιο που ορίζει την αξιολόγηση, αλλά δε γίνεται με τρόπο συστηματικό σε όλες τις περιπτώσεις (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικού). Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως «προκαταρκτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας, ενός προγράμματος που περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου Α., 1999) είναι αναμφισβήτητη.

Η αξιολόγηση συμβάλλει λοιπόν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, μεριμνώντας για την εφαρμογή των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων. Εντούτοις, υπάρχουν κάποια σημεία που θα πρέπει να μελετηθούν με ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία άλλων προβλημάτων. Και το σημαντικότερο από όλα είναι να δοθεί η απάντηση όχι στο αν είναι αναγκαία η αξιολόγηση, γεγονός που θεωρείται αυτονόητο, αλλά στο «ποιος αξιολογεί ποιον και με ποιο τρόπο». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην απόφαση του 8^{ου} Συνεδρίου της Ο.Λ.Μ.Ε., «το ερώτημα δεν έγκειται στο σημείο ναι ή όχι στην αξιολόγηση. Έγκειται στο για ποια αξιολόγηση μιλάμε, για ποιο σκοπό γίνεται, από ποιους γίνεται και πώς συνδέεται με τα μεγάλα προβλήματα της εκπαίδευσης» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997).

Το θέμα της αξιολόγησης προκαλεί εντάσεις και αντιπαραθέσεις. Αυτές είναι αποκαλυπτικές των εξελίξεων που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια σχετικά με τις σχέσεις σχολείου-κοινωνίας, αλλαγές που βρίσκονται εν εξελίξει και που δεν έχουν ακόμα σταθεροποιηθεί. Η λειτουργία που η ελληνική κοινωνία αποδίδει στο σχολείο είναι προς το παρόν ασαφής, δεδομένου ότι υπάρχει η άποψη που θέλει το σχολείο καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης-μόρφωσης του πολίτη, μακριά από την επίδραση των κανόνων της αγοράς, αλλά και αυτή που αντιμετωπίζει το σχολείο ως μια «επιχείρηση» που αναζητά την μεγαλύτερη δυνατή αποδοτικότητα, που θα πρέπει να εκτιμά την προσφορά και τη ζήτηση, να επιτρέπει στον καταναλωτή-πελάτη να επιλέγει, συνεπώς να του παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες που θα του διασφαλίσουν την σωστή επιλογή. Κάθε μια από αυτές τις λειτουργίες προσδίδει και διαφορετικό χαρακτήρα και σκοπό στην αξιολόγηση. Η μεν πρώτη αποσκοπεί, μέσω της «παραδοσιακής» αξιολόγησης, στον έλεγχο της παροχής και της προαγωγής του δημόσιου αγαθού που λέγεται παιδεία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, μέσω νέων μορφών αξιολόγησης, ενισχύεται η έννοια της αποδοτικότητας, του ανταγωνισμού και του ανοίγματος του σχολείου προς την κοινωνία.

Πάντως, δεδομένης της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, είναι επιθυμητή η προώθηση της «κουλτούρας» της αξιολόγησης στην Ελλάδα όπου ακόμα υπάρχει μόνο το οργανωτικό πλαίσιο που σχετίζεται με την αξιολόγηση (Ν. 2986/2002) και που παραμένει προς το παρόν ανενεργό. Είναι λογικό να υπάρχει ο φόβος προς καθετί καινούργιο, αλλά είναι σημαντικό να γίνει κατανοητή η λειτουργία της αξιολόγησης και να επισημανθεί ότι η τελευταία, μέσω αντικειμενικών συστημάτων αξιολόγησης, δεν αποτελεί μόνο μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- «Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη: αξιολόγηση και εξεταστικά συστήματα», ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2003.
- Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory education – Hellas (Μονογραφία, 2000-2001).
- Modes d'évaluation des établissements scolaires dans l'enseignement obligatoire – France (Μονογραφία, 2000-2001).
- Νόμος 1304/1982.
- Νόμος 2986/2002.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. Ανδρέου Α. – Παπακωνσταντίνου Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.
2. Ανδρέου Α. (1999) *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, εκδ. Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.
3. «Απόφαση του 8^{ου} Συνεδρίου της ΟΛΜΕ», 8^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ, Αθήνα, Ιούνιος 1997.
4. Δημαράς Α. (2004) «Ιστορική Αναδρομή στο θεσμό της αξιολόγησης», στην ημερίδα *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα.
5. Κόκκος Α. (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τόμος Γ, Ε.Α.Π., Πάτρα.
6. Μπαγάκης Γ. (2004) «Μορφές αυτό-αξιολόγησης σχολείου: προϋποθέσεις, δυνατότητες, περιορισμοί, μεθοδολογία, ελληνικές εμπειρίες», στην ημερίδα *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*, Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα.

ΞΕΝΗ

1. Vasconcellos M. (1999) *Le système éducatif*, nouvelle édition, éd. La Découverte, Paris.
2. Vogler J. (coordinateur) (1996) *L'évaluation*, éd. Hachette (série Former, organiser pour enseigner), Paris.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη.

Μώκου Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Μώκος Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. Med

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες εξελίξεις στη σημερινή μας κοινωνία, δεν αφήνουν ανεπηρέαστη και την εκπαιδευτική διαδικασία, πάνω στην οποία στηρίζεται το μελλοντικό δυναμικό μιας χώρας. Οι σύγχρονες και αναπτυσσόμενες χώρες έχουν κατανοήσει πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση, αφού μέσα από αυτήν θα βγουν οι πολίτες του αύριο, αυτοί που θα διαχειριστούν τις τύχες ολόκληρης της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό οι κυβερνήσεις των χωρών αυτών έχουν θέσει την αξιολόγηση της εκπαίδευσης ανάμεσα στις ουσιαστικές προτεραιότητές τους.

Με την ευρύτερη έννοια αξιολόγηση είναι η διαδικασία που έχει άμεση σχέση με τον κόσμο, τον άνθρωπο και τα ανθρώπινα δημιουργήματα. Είναι διαδικασία συνδεδεμένη με την ίδια τη ζωή, όπως αυτή διαμορφώνεται με βάση τη διαβάθμιση και ταξινόμηση των δεδομένων του αισθητού και του νοητού κόσμου με κριτήριο την αξία των δεδομένων αυτών για τον άνθρωπο. Είναι δηλαδή μια δυναμική διαδικασία που αποβλέπει στην αναζήτηση αξιών και όχι σε δεδομένα που υπόκεινται σε μετρήσεις. Η αξιολόγηση πιο απλά είναι μια διαδικασία απόδοσης ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα, με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης Μ., 1981).

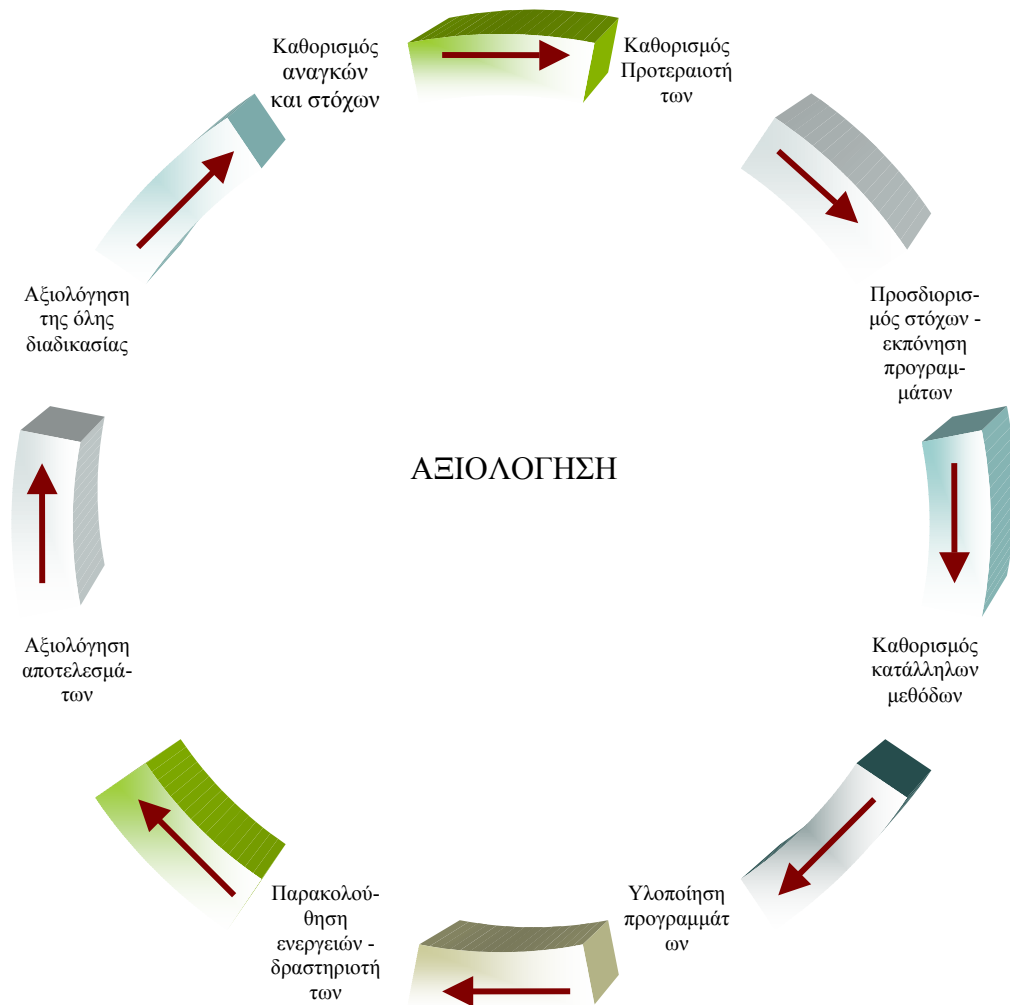
Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι διαδικασία που αναφέρεται στην εκπαίδευση, έχει όμως πάντοτε βαθιές προεκτάσεις στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα με όλες τις πολιτιστικές, πολιτικές, ιδεολογικές τάσεις.

Ένας ευρύς ορισμός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται ως συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια και αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και προκαθορισμένα κριτήρια. Φαίνεται λοιπόν πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου οργάνωσής του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μαζί με όλα αυτά έχουμε και το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζεται η αξιολόγηση. Και η οριοθέτηση και καθοδήγησή της πρέπει να γίνεται από τις παρακάτω θέσεις:

- Η ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού πρέπει να προηγείται από την αξιολόγησή του.
- Η οποιαδήποτε αξιολόγηση είναι σε σημαντικό βαθμό υποκειμενική.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται βάσει της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία ζει.
- Η αξιολόγηση πρέπει τελικά να είναι αποτέλεσμα στενής συνεργασίας των εκπαιδευτικών και γενικά αυτών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυτών που ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία.

Τέλος πρέπει να έχουμε στο πίσω μέρος του μυαλού μας την κυκλική φύση της αξιολόγησης. Δηλαδή η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί μέρος μιας διαρκούς διαδικασίας εξαιτίας της κυκλικής της φύσης (σχ. 1).



Σχ.1

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Το εκπαιδευτικό έργο νοείται ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα τα οποία συντελούνται με βάση κάποια δεδομένα. Δύο βασικοί τύποι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καλούνται να το αξιολογήσουν:

- Η Εξωτερική αξιολόγηση, που πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολικής μονάδας, ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης και αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή. Μερικές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι:
 - I. Επιθεώρηση. Εμφανίστηκε ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης, αρχές του 19ου αιώνα, στις περισσότερες χώρες της Δύσης. Λειτουργία της είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και πολιτικής από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Επικεντρώνεται κυρίως στην ποιότητα διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα και σε ορισμένες φορές και σε άλλα χαρακτηριστικά.

- II. Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ελληνική πραγματικότητα γίνεται με τη συλλογή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων κ.λ.π.), με σκοπό την παρακολούθηση διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος (μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, κτιριακή υποδομή, εξοπλισμός σχολείων κ.λ.π.).
- III. Περιφερειακές, Εθνικές και Διεθνείς μελέτες αξιολόγησης. Θέματα των μελετών αυτών είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα όπως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες αλλά και άλλα θέματα όπως προσχολική αγωγή, εξάπλωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων κ.ά.
- Η Εσωτερική αξιολόγηση, που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Μερικές μορφές εσωτερικής αξιολόγησης είναι:
 - I. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Στη μορφή αυτή οι ανώτεροι στη διοικητικοί – εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους π.χ. οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Το είδος αυτό θεωρείται συμπληρωματική της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης.
 - II. Αυτοαξιολόγηση. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, οι οποίοι θεωρούνται καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που μπορούν καλύτερα να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους (σχ. 2).



Σχ. 2

Σύμφωνα με το Νόμο 2896/2002 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επεκτείνεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε όλα τα επίπεδα (σχολική μονάδα, περιφέρεια, εθνικό επίπεδο).

«Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελέγχου ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της

ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων». «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)... Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης...» (Νόμος 2986/2002, άρθρο 4).

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ

Αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το ίδιο το άτομο επιχειρεί την αξιολόγηση της προσπάθειας που κατέβαλε και του αποτελέσματος που πέτυχε. Η αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια επιφανειακή εκτίμηση. Πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένη διαδικασία και να γίνεται με βάση ορισμένα κριτήρια. Στόχος πρέπει να είναι η όσο το δυνατό αντικειμενικότερη αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η Εξελικτική Ψυχολογία μας λέει πως η ικανότητα για αυτοαξιολόγηση είναι συνάρτηση της ηλικίας αλλά και προϊόν μάθησης. Για το λόγο αυτό είναι πολύ καλό να συνηθίσουμε τους μαθητές μας από πολύ νωρίς να εκτιμούν και να αξιολογούν τις σχολικές τους επιδόσεις, θέτοντας από κοινού στόχους και κριτήρια επίτευξής τους. Ο μαθητής είναι απαραίτητο να μπορεί να εκτιμά τις ικανότητές του, ώστε να θέτει ρεαλιστικούς στόχους, να διαλέγει σωστά τα υλικά και τα μέσα για την εργασία του και γενικά να αυτορυθμίζει τη μαθησιακή του διαδικασία.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται κυρίως στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στις σχέσεις και τις συνεργασίες. Σύμφωνα με την πρόταση που διαμόρφωσε το Τμήμα Αξιολόγησης του Π. Ι. η αξιολόγηση της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να γίνει με βάση δείκτες που αφορούν:

- την Ποιότητα Διδασκαλίας
- την Ποιότητα Μάθησης
- τη Λειτουργία της Αξιολόγησης

I. Ποιότητα της Διδασκαλίας

Μπορεί να ανιχνευθεί αν εστιάσουμε την προσοχή μας στα παρακάτω:

- Διδακτική μεθοδολογία: πρέπει να βασίζεται στις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης, τις μαθησιακές ανάγκες, τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του διδασκόμενου αντικειμένου.
- Διοίκηση της τάξης: περιλαμβάνει τη σωστή αξιοποίηση του χρόνου και των μέσων διδασκαλίας.
- Παιδαγωγική σχέση: εξαρτάται κυρίως από το ρόλο που ο εκπαιδευτικός υιοθετεί κατά τη διδασκαλία και ο οποίος διαμορφώνει και έναν αντίστοιχο ρόλο για το μαθητή αλλά και από τις προσδοκίες που έχει για τους μαθητές του.
- Ανάθεση και αξιοποίηση των μαθητικών εργασιών: οι εργασίες μπορούν να γίνονται κατά προτίμηση στο σχολείο, ή και στο σπίτι, ενώ απαραίτητος είναι και ο έλεγχος των αποτελεσμάτων μέσα στην τάξη.
- Σχεδιασμός της διδασκαλίας: αναφέρεται και στην οργάνωση μιας διδακτικής ενότητας και στην οργάνωση όλων των διδακτικών ενοτήτων του κάθε μαθήματος.

Μερικές δραστηριότητες που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε για την αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας μας είναι να παρατηρήσουμε τη διδασκαλία μας για ένα χρονικό διάστημα, εστιάζοντας την προσοχή μας σε έναν δείκτη από αυτούς που αναφέραμε παραπάνω. Ή μπορούμε να προσκαλέσουμε κάποιον συνάδελφο να μας παρακολουθήσει ενώ διδάσκουμε έτσι ώστε στη συνέχεια να μας ενημερώσει για το

αν τηρήσαμε ή όχι κάποιον από τους προαναφερθέντες δείκτες. Τέλος ανατροφοδοτούμε τη σκέψη μας σχετικά με την επίτευξη των διδακτικών στόχων που θέσαμε και τους λόγους που οδήγησαν σε μια πιθανή αποτυχία μας.

II. Ποιότητα της Μάθησης

Η αξιολόγηση ως προς το δείκτη που αφορά την ποιότητα μάθησης εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης με ενδιαφέρον, διατυπώνουν και υποστηρίζουν τις προσωπικές τους απόψεις, ολοκληρώνουν τις εργασίες που αναλαμβάνουν, κατανοούν και ανταποκρίνονται στα σχόλια και τις παρατηρήσεις του διδάσκοντα κατά την αξιολόγηση της εργασίας τους.

Επίσης οι μαθητές συμμετέχουν με προθυμία σε μορφές ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για συλλογικές εργασίες και τις εκτελούν με υπευθυνότητα. Συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους.

III. Λειτουργία της αξιολόγησης

Ως σημαντικές διαστάσεις της αξιολόγησης υπογραμμίζουμε επιγραμματικά τις μεθόδους άντλησης, ερμηνείας και παρουσίασης των πληροφοριών, με βάση τις οποίες αξιολογείται ο μαθητής, τη σύνδεση της αξιολόγησης με το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας καθώς τέλος την αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση στη διδακτική διαδικασία (Δημητρόπουλος Ε., 2002).

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, κατά τη γνώμη μας τα επιχειρήματα από τη σχετική βιβλιογραφία γέρνουν προς την πλευρά της ύπαρξης της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση βασίζεται πάνω σε κοινωνιολογικούς και παιδαγωγικούς λόγους:

- Κοινωνιολογικοί λόγοι: Η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνικής έδωσε τεράστια σπουδαιότητα στην ιεραρχία της μόρφωσης. Τα άτομα διαφοροποιούνται μέσα στο κοινωνικό σύνολο με βάση κυρίως τη μόρφωσή τους και την επάρκεια των τεχνικών δεξιοτήτων τους. Η κοινωνία λοιπόν έχει ανάγκη από μια μέθοδο που θα τις επιτρέπει να ελέγχει εάν τα άτομα έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να χρησιμοποιήσουν σωστά τη δύναμή τους. Ο κοινωνικός αυτός ρόλος της επιλογής επηρέασε αποφασιστικά την αξιολόγηση της επίδοσης. Γίνεται, δηλαδή, η αξιολόγηση μια αξιοκρατική ανάγκη επιλογής η οποία προστατεύει το κοινωνικό σύνολο από μετριότητες και ανεπάρκειες σε ζωτικούς τομείς της κοινωνικής ζωής. Από το άλλο μέρος η πολιτεία ως γνωστό χρηματοδοτεί την εκπαίδευση και έχει επομένως υποχρέωση να ελέγχει τα αποτελέσματά της προκειμένου να επισημάνει τα αίτια της μη ικανοποιητικής απόδοσης και να κάνει τις απαιτούμενες αλλαγές και βελτιώσεις (Χιωτάκης Σ., 1998).
- Παιδαγωγικοί λόγοι: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης – μαθητών – εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα ουσιαστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γιατί με αυτήν επιτυγχάνονται:
 - I. Ο έλεγχος της επιτυχίας διδασκαλίας – μάθησης. Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει αν πέτυχε ο σκοπός και ο στόχος της διδασκαλίας του, αν τα μέσα και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν κατάλληλα, αν η παρώθηση για επίδοση ενισχύθηκε. Πληροφορείται δηλαδή ο

εκπαιδευτικός τις ατομικές δυσκολίες μάθησης που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εξατομικευμένη διδασκαλία.

- II. Η συνεχής επανατροφοδότηση των μαθητών (feedback). Ο μαθητής πληροφορείται όχι μόνο για το βαθμό της επίδοσής του σε διάφορους γνωστικούς τομείς, αλλά και για τις δυνατότητες και αδυναμίες του με αποτέλεσμα να βοηθηθεί στη βελτίωση της ατομικής του επίδοσης.
- III. Η συγκρότηση ομάδων εργασίας. Η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντάξει τους μαθητές του σε ομάδες εργασίας και να προσαρμόζει τις απαιτήσεις του, στις ικανότητες, δεξιότητες και ενδιαφέροντά τους.
- IV. Η ενημέρωση των γονέων για την επίδοση των μαθητών. Η αξιολόγηση γίνεται ένα παιδαγωγικό εργαλείο επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αφού ενημερώνονται οι γονείς υπεύθυνα και προσανατολίζονται έγκαιρα και σωστά για την πρόοδο του παιδιού.
- V. Η καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για την αναθεώρηση και αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, την ανασύνταξη των σχολικών εγχειριδίων, τη βελτίωση των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας και γενικά κάθε αλλαγή που θα φέρει θεμιτά αποτελέσματα και θα βοηθήσει στο χτίσιμο ενός καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση μιας καλύτερης κοινωνίας (Κασσωτάκης Μ., 2003)

Η αξιολόγηση λοιπόν σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, αποτελεί επιτακτική ανάγκη της εποχής μας έτσι ώστε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της πατρίδας μας σε όποια βαθμίδα κι αν βρίσκονται, να γίνουν αποτελεσματικά και ανταγωνιστικά. Να προσφέρουν υψηλού επιπέδου γνώσεις και καλλιέργεια έτσι ώστε να βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας των σχολείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Και όταν μιλάμε για αποτελεσματικό σχολείο εννοούμε ένα σχολείο στο οποίο η οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα είναι ασφαλής. Ένα σχολείο στο οποίο υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Ένα σχολείο στο οποίο υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη. Ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών. Τέλος ένα σχολείο στο οποίο η επιτυχία των μαθητών αξιολογείται μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος σπουδών (Παμουκτσόγλου Α., 2001).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ανδρέου Α., *Θέματα Διοίκησης και Οργάνωσης της εκπαίδευσης*, Αθήνα 1999.
2. Δημητρόπουλος Ε., *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 1999.
3. Δημητρόπουλος Ε., *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή*, Γρηγόρης, Αθήνα 2002.
4. Καρακατσάνης Γ., *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*, ART of TEXT, Θεσσαλονίκη 1994.
5. Κασσωτάκης Μ., *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Γρηγόρης, Αθήνα 2003.
6. Ματσαγγούρας Η., *Η σχολική τάξη*, Αθήνα 2000.
7. Παμουκτσόγλου Α., *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων: Αποτελεσματικό σχολείο, Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*, Π.Ι., Αθήνα 2001.
8. Παμουκτσόγλου Α., *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος. Συνιστώσες στη σχολική αποτελεσματικότητα*, Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα 2003.
9. Π.Ι. Τμήμα αξιολόγησης, *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα 1999.
10. Τσακαλίδης Α., *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1995.
11. Χιωτάκης Σ., *Κοινωνικές διαστάσεις της αξιολόγησης*, 12^ο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Χίος 1998.
12. Hopkins D., *Evaluation for school development*, , Open University Press, Buckingham 1989.
13. Hopkins D., *Improving the Quality of schooling*, Lewes: Falmer 1987.
14. Kellaghan T., *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2003.

Στάσεις και Απόψεις των Στελεχών Εκπαίδευσης απέναντι στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών.

*Παμουκτσόγλου Αναστασία, Δρ Παιδαγωγικών Επιστημών Πάρεδρος Π.Ι.
Καλούρη Ουρανία, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Λαγός Δημήτριος, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.*

Εισαγωγή

Συχνά δημοσιεύονται άρθρα τα οποία επικρίνουν την υποτιθέμενη ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, εκτιμώντας ότι οι διοικητικοί τους προϊστάμενοι δεν είναι πρόθυμοι να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο. Ουσιαστικά, αν και η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ανενεργή από τη δεκαετία του '80 αναμφισβήτητα το ποσοστό των εκπαιδευτικών, που δεν εκτελούν με επάρκεια τα καθήκοντα τους εκτιμάται ότι δεν είναι υψηλότερο από το ποσοστό των άλλων εργαζομένων σε άλλους τομείς. Δυστυχώς όμως οι κοινωνικές επιπτώσεις εκτιμώνται ως σημαντικότερες αφού οι εκπαιδευτικοί κάθε χρόνο, απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό μαθητών.

Επιπλέον, το πρόβλημα είναι πιθανό να επιδεινωθεί στην επόμενη δεκαετία καθώς υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικών. Η έλλειψη ικανού αριθμού εκπαιδευτικών προς διορισμό, ιδιαίτερα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εμφανίζονται σε ένα εμφανώς διαφορετικό οικονομικό περιβάλλον από αυτό της δεκαετίας του '80. Τυπικά, μια ισορροπημένη οικονομία χαρακτηρίζεται από τη προσφορά εργασίας σε ειδικευμένους επαγγελματίες, και σε ποικίλους τομείς, ενώ οι γυναίκες βρίσκουν ότι η εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι ένας από τους λίγους ανοικτούς εργασιακούς χώρους, όπου επίσης, μια αρκετά μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών, πλησιάζει στη συνταξιοδότηση.

Ακόμη, η καινοτομία του ολοήμερου σχολείου, της ενισχυτικής διδασκαλίας, των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, εξακολουθούν να προσφέρουν τη δυνατότητα προσλήψεων, αν και το μαθητικό δυναμικό μειώθηκε περίπου κατά 4 μονάδες (ΕΣΥΕ, 2004). Για την κάλυψη των θέσεων εργασίας οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται είτε μέσω του ΑΣΕΠ είτε εργάζονται ως ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές. Επομένως, υπάρχει η πιθανότητα πολλοί από τους ήδη διορισμένους εκπαιδευτικούς να γίνουν καλοί ή ακόμα και άριστοι δάσκαλοι, όπως όμως είναι επίσης πιθανό οι ελλείψεις τους, παιδαγωγικές και γνωστικές, να μην καλυφθούν μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης τους.

Όπως υποστηρίζει ο Bridges (1992) η αύξηση του μαθητικού δυναμικού τη δεκαετία του '70 οδήγησε σε προσλήψεις εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν αξιολογήθηκαν ποτέ. Σε μια τέτοια περίπτωση σημειώνει: «Σε αυτό το σενάριο, πολλοί εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια μιας σχετικά μικρής χρονικής περιόδου έλλειψης εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι, συμπεριλαμβανομένων των ανεπαρκών, δεν εποπτεύονται κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου τους και μονιμοποιούνται. Οι φάκελοι τους περιέχουν γενικότητες ή υπερεκτίμηση των προσόντων τους. Όταν αργότερα προκύπτουν προβλήματα, που δεν μπορούν να αγνοηθούν, οι διοικητικοί προϊστάμενοι στηρίζονται σε τεχνάσματα για να παραβλέψουν ή να ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται.» (Bridges E., 1992: 164).

Στο παρελθόν, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την όποια ευθύνη της επιμόρφωσης είχαν οι επιθεωρητές, ενώ σήμερα οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν μόνο την επιμόρφωση τους χωρίς να εμπλέκονται στον τομέα της αξιολόγησης.

Η εργασία των σχολικών συμβούλων είναι πολύπλευρη και σύνθετη (Καβούρη Π., 1999. Παμουκτσόγλου Α., 2002 κλπ), καθώς εκτός από την ευθύνη για την ικανότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού φέρουν και ευθύνη για πολλές άλλες απαιτητικές πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος, που ήταν ανύπαρκτες τις προηγούμενες δεκαετίες. Ακόμη, ο βαθμός στον οποίο μπορούν αποτελεσματικά να ενεργήσουν ώστε να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες, όπως: θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, πολιτικές εκτιμήσεις και κοινωνικές επιρροές, συνδικαλιστικοί φορείς ή ακόμη από τις ατομικές επαγγελματικές ιδιότητες και δεξιότητες τους.

Οι Poston και Manatt (1993:47) περιγράφουν ως «το επίκεντρο του προβλήματος» την έλλειψη κατανόησης της αξιολόγησης εκπαιδευτικών, ενώ ο Tucker (1997) επισημαίνει τη μη-ανταπόκριση τους στη βελτίωση των προσεγγίσεων των συστημάτων αξιολόγησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση). Πράγματι, ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρεται στο ρόλο του προϊσταμένου στην αξιολόγηση και αποτελείται από οδηγίες για τις διαδικασίες και τους θεσμούς της αξιολόγησης, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη καλύτερης κατάρτισης τους (Gomez- Getty W., 1993, DeMitchell T.A., 1995, Jones R., 1997, Πασιαρδής Α., 1996).

Μια πρόσφατη μελέτη των πολιτικών και των πρακτικών αξιολόγησης στην εκπαίδευση από τον Loup και τους συνεργάτες του (1996) διαπίστωσε ότι ελάχιστα μεταβλήθηκε η αξιολόγηση και οι πρακτικές της κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαπενταετίας παρά τις ιδιαίτερες προόδους στη γνώση για τις νέες αποτελεσματικές διαδικασίες αξιολόγησης.

Αναμφισβήτητα, ένα αιτιολογημένο, αξιόπιστο και αντικειμενικό, κατά το δυνατόν, σύστημα της αξιολόγησης πρέπει να ισχύει με στόχο την ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού. Επιπλέον, είναι σημαντικό να εξεταστεί ο βασικός ρόλος, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης για την εφαρμογή της αποτελεσματικής αξιολόγησης. Οι Darling - Hammond και Wise (1981) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμμένουν στην καθημερινή διδακτική πράξη στην τάξη ανεξάρτητα από τις καινοτόμες τάσεις που ενστερνίζονται στην εκπαίδευση. Το ίδιο ενδέχεται να συμβεί και στα στελέχη της εκπαίδευσης, που θα εμμένουν στις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση παρά τις λογικές προσδοκίες των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά συνέπεια, η κατανόηση των αντιλήψεων των στελεχών της εκπαίδευσης για τη σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την εξ αυτής προκύπτουσα δυσκολία, ενδέχεται να προσφέρει την πρόβλεψη για μια αποτελεσματική θεσμική ακολουθία. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματική αξιολόγηση, είναι και οι πεποιθήσεις, οι δεξιότητες και οι δυνατότητες των στελεχών της εκπαίδευσης, στις οποίες, πιθανόν να προσκρούει ουσιαστικά η αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση.

Σύμφωνα με την έρευνα στην εκπαιδευτική ψυχολογία, υπάρχει ένα αρχικό σημείο για την κατανόηση των στάσεων και των αποφάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση. Κατ' αρχάς, ο Bandura (1993) σημειώνει ότι η δυνατότητα (στην περίπτωση μας η δυνατότητα να αξιολογηθεί ένας εκπαιδευτικός) είναι μόνο ένα μικρό τμήμα του γρίφου της εποπτείας:

«Η δυνατότητα δεν είναι μια σταθερή ιδιότητα που εδρεύει στη συμπεριφορά κάποιου. Αποτελεί, μάλλον, μια παραγωγική ικανότητα στην οποία οι γνωστικές, κοινωνικές, παρωθητικές και συμπεριφορικές δεξιότητες πρέπει να οργανωθούν και να συνδυαστούν αποτελεσματικά ώστε να εξυπηρετήσουν πολυάριθμους σκοπούς. Επίσης περιλαμβάνει την ικανότητα στη διαχείριση των απωθητικών συναισθηματικών αντιδράσεων που εξασθενούν την ποιότητα της σκέψης και της

δράσης. Υπάρχει μια χαρακτηρισμένη διαφορά μεταξύ της κατοχής της γνώσης και των δεξιοτήτων, από το να δύνασαι να τις χρησιμοποιείς άριστα εντός καθορισμένων ορίων. Η προσωπική ολοκλήρωση απαιτεί όχι μόνο τις δεξιότητες αλλά την αυτο-πεποίθηση της αποτελεσματικότητας για να τη χρησιμοποιήσει καλά. Ως εκ τούτου, ένα άτομο με την ίδια γνώση και δεξιότητες μπορεί να αποδώσει ανεπαρκώς, επαρκώς ή εξαιρετικά ανάλογα με τις διακυμάνσεις στη σκέψη της αυτο-αποτελεσματικότητας» (Bandura A., 1993: 119).

Κατά συνέπεια, η βεβαιότητα ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν επαρκή γνώση και ικανότητα είναι μόνο το ήμισυ της δράσης της αξιολόγησης. Το άλλο απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματική εποπτική συμπεριφορά είναι ο σύνθετος στόχος της αυτοδιαχείρισης υπό την πίεση της σύγχρονης διοίκησης. Ένας βασικός παράγοντας απαραίτητος για την επιτυχή ολοκλήρωση των αξιολογικών στόχων ενδεχόμενα να είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα η οποία: «απαιτεί μια ισχυρή αίσθηση της αποτελεσματικότητας για να παραμείνει στο στόχο της παρά τη πίεση των περιστασιακών απαιτήσεων και των αποτυχιών, που έχουν κοινωνικό αντίκτυπο» (Bandura A., 1993:120).

Μια άλλη σχετική θεωρία είναι η θεωρία της προσδοκώμενης (expectancy) αξίας (Vroom V., 1964). Αυτή η θεωρία προϋποθέτει ότι τα άτομα παρακινούνται για να συμμετέχουν σε μια ιδιαίτερη συμπεριφορά όταν εκτιμούν το αποτέλεσμα του στόχου και θεωρούν ότι η εκτέλεση του θα παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η Darling - Hammond κ.α. (1983) εφαρμόζει αυτές τις έννοιες στα προβλήματα των μεταβαλλόμενων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης. Αναφέρει τη μεταβολή των διδακτικών πρακτικών και περιγράφει την ανθρώπινη διάσταση, η οποία συχνά παραμελείται: «στο προσωπικό επίπεδο, η αλλαγή στηρίζεται στην ανάπτυξη και κατανόηση δύο σημαντικών όρων: Γνώση ότι ένα σχέδιο δράσης προσφέρει μια αίσθηση ενδυνάμωσης ή αποτελεσματικότητας, δηλαδή μια αντίληψη ότι η συνέχιση ενός δεδομένου σχεδίου δράσης είναι και σημαντική και πιθανή» (Darling – Hammond L., et al, 1983: 314). Εφαρμόζοντας αυτή θεωρία στα κίνητρα για την επιτυχή συμμετοχή στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών, απαιτείται η εκτίμηση των πεποιθήσεων των στελεχών της εκπαίδευσης, για δύο ακόμη παράγοντες εκτός από την αυτο-αποτελεσματικότητα:

- Την πιθανότητα ότι επιτυχής ολοκλήρωση των στόχων της αξιολόγησης θα οδηγήσει πραγματικά στη βελτίωση του «ανεπαρκούς» εκπαιδευτικού και
- την πεποίθησή τους ότι αυτός είναι ο στόχος της αξιολόγησης.

Κατά συνέπεια, διερευνήθηκε η άποψη των στελεχών εκπαίδευσης για τη σημαντικότητα του «ανεπαρκούς» εκπαιδευτικού και την πιθανότητα βελτίωσης του, εάν ακολουθήθηκε κάποιο αξιολογικό σύστημα.

Οι αρχές της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) και της θεωρίας της προσδοκώμενης αξίας (expectancy value theory) προτείνουν ότι μόνο η γνώση των διαδικασιών της αξιολόγησης δεν θα αλλάξει την κύρια συμπεριφορά των αξιολογούμενων. Αυτό συμβαίνει, επειδή εισάγοντας τα στελέχη της εκπαίδευσης σε μια σειρά διαδικασιών αξιολόγησης, οι οποίες όσο έγκυρες, αξιόπιστες και νόμιμοι και αν είναι, δεν θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές από την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Εκτός αν η πεποίθηση στηρίζεται στο στέλεχος που αξιολογεί, ως εκπαιδευτικός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η εργασία μας επιδιώκει να καθορίσει τις υποκειμενικές πεποιθήσεις των στελεχών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη γνώση και τη δέσμευσή τους για την αξιολόγηση των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών και την αίσθηση της ενδυνάμωσης ή αποτελεσματικότητας τους ως «αξιολογητές».

Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο, αφού εφαρμόστηκε πιλοτικά, στάλθηκε σε 70 τυχαία επιλεγμένα στελέχη της εκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2003-04. Επεστράφησαν 38 ερωτηματολόγια, ποσοστό 54%.

Εκτός από τα βασικά δημογραφικά στοιχεία, το ερωτηματολόγιο, περιείχε ερωτήματα που προσδιορίζουν τον αριθμό των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών, που συνάντησαν τα στελέχη της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους και εκθέτουν πώς ανταποκρίθηκαν σε αυτούς (επιτυχής βελτίωση των ελλειμμάτων του, απόσπαση σε άλλες θέσεις, παραίτηση κλπ). Τα στελέχη της εκπαίδευσης κλήθηκαν έπειτα να εκτιμήσουν με τη κλίμακα Likert, τη σημασία που αποδίδουν σε συγκεκριμένους παράγοντες της αξιολόγησης καθώς επίσης και τις πεποιθήσεις τους για τις δεξιότητες τους που τους αφορούν. Επιπλέον, κλήθηκαν να αποκριθούν ως προς τις συγκεκριμένες δυσκολίες της αξιολόγησης, όπως αυτές ορίζονται από τη βιβλιογραφία.

Αποτελέσματα

Απόψεις για τους «ανεπαρκείς» εκπαιδευτικούς

Τα στελέχη της εκπαίδευσης ήταν σε θέση να προσδιορίσουν συγκεκριμένες καταστάσεις όπου συνάντησαν εκπαιδευτικούς που σχεδόν με βεβαιότητα δεν ήταν ικανοί για το σχολικό χώρο. Υποστήριξαν ότι αυτοί κάλυπταν κατά μέσο όρο το 5,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών διαιρέθηκε με τα συνολικά έτη υπηρεσία τους. Αυτό προσδιόρισε ένα Μ.Ο. του 0,6 ανά έτος υπηρεσίας ή έναν εκπαιδευτικό κάθε δύο χρόνια. Η άποψη αυτή είναι σημαντική επειδή τα στελέχη δεν θεωρούν ότι «κάθε δάσκαλος μπορεί να πετύχει το υψηλότερο επίπεδο απόδοσης.»

Ακόμη, ρωτήθηκαν πόσες φορές είχαν συνεργαστεί με «ανεπαρκείς» εκπαιδευτικούς και κατάφεραν να επιτύχουν :

- Ικανοποιητική αλλαγή στην απόδοσή τους,
- Απόσπασή τους
- Αποχώρησή τους, με διάφορους τρόπους, από την ενεργό δράση.

Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι το συχνότερα λειτουργούσαν με ικανοποιητική αλλαγή στην απόδοση των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 1,53 εκπαιδευτικοί ανά στέλεχος). Χρησιμοποίησαν την απόσπαση (Μ.Ο. 1,37 εκπαιδευτικοί ανά στέλεχος) και δεν ανανέωσαν την σύμβαση (Μ.Ο. 0,92 εκπαιδευτικοί ανά στέλεχος), ενώ ελάχιστα χρησιμοποίησαν τη διαδικασία παραίτησης, μετακίνησης ή κάποια άλλη μορφής αποχώρησης από την ενεργό δράση (Μ.Ο. 0,34 εκπαιδευτικοί ανά στέλεχος). Κατά συνέπεια, οι απαντήσεις αυτές συμφωνούν με τη συμβατική αντίληψη ότι οι «ανεπαρκείς» δάσκαλοι μεταφέρονται από τη μια θέση στην άλλη από τα στελέχη της εκπαίδευσης επειδή δεν έχουν τη δυνατότητα να λάβουν κάποιο άλλο μέτρο.

Όταν ζητήθηκε να εκτιμήσουν τη σημασία της λήψης μέτρων για αυτούς τους εκπαιδευτικούς, απάντησαν ότι ήταν ιδιαίτερα σημαντική (Μ.Ο. 4,82, με το 5 να σημαίνει: «ιδιαίτερα σημαντικό»). Εντούτοις, όταν ρωτήθηκαν εάν συμφωνούν για το εάν αξίζει να ξοδευτούν χρήματα για αυτό δεν ήταν τόσο σίγουροι (Μ.Ο. 4,07, με το 5 να σημαίνει: συμφωνώ απόλυτα). Έτσι, παρά το γεγονός ότι θεωρούν σημαντική την αντιμετώπιση του προβλήματος, αναγνωρίζουν ότι οι δαπάνες παρεμβαίνουν στη όλη διαδικασία.

Εμπιστοσύνη των στελεχών της εκπαίδευσης στις δεξιότητές τους

Σε γενικές γραμμές τα στελέχη της εκπαίδευσης εξέφρασαν την εμπιστοσύνη στις δεξιότητές τους όσον αφορά στην εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης. Μέσω του ερωτηματολογίου κλήθηκαν να εκτιμήσουν τη σημασία επτά συγκεκριμένων δεξιοτήτων εποπτείας σε μια κλίμακα από το 1 (μη σημαντική/ χαμηλή ικανότητα) σε 5 (πολύ σημαντική / πολύ εξειδικευμένη) (πίνακας 1).

Εκτίμησαν τη σημασία κάθε μιας από τις δεξιότητες ως υψηλή (μεταξύ 4,56 και 4,92). Σημειώνουμε ότι οι τομείς όπου τα στελέχη θεωρούν ότι παρυσιάζουν ελλείψεις στην κατάρτιση τους ήταν:

- Η δυνατότητα να αναπτύξουν στρατηγικές για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού (Μ.Ο. 4,56)
- Η δυνατότητα να εφαρμόσουν στρατηγικές για να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό μέσω της καινοτομίας (Μ.Ο. 4,70).
- Η δυνατότητα να ενημερωθεί άμεσα ο εκπαιδευτικός ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα (Μ.Ο. 4,87).

Αντίθετα, εκτιμήθηκαν ιδιαίτερα υψηλά οι δυνατότητές τους να εφαρμόζουν τις θεσμικές διαδικασίες, να προσδιορίζουν συγκεκριμένα προβλήματα ή προβλήματα διαχείρισης τάξεων.

Συμπερασματικά, θα υποστηρίζαμε ότι εάν υπάρχει ανάγκη κατάρτισης, θα ήταν στον τομέα της άμεσης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και στο στρατηγικό σχεδιασμό, δηλαδή στον τομέα της εποπτείας της εκπαίδευσης, γεγονός που αφορά το γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 1 | | |
|--|-----------------|-----------------------|
| Απόψεις των στελεχών της εκπαίδευσης για τις εποπτικές τους δεξιότητες | | |
| | Πόσο σημαντικό; | Πόσο ικανός είσαστε ; |
| | Μ.Ο. | Μ.Ο. |
| Η δυνατότητά, που έχετε ως επόπτης, να προσδιορίσετε συγκεκριμένα διδακτικά προβλήματα ή προβλήματα διαχείρισης της τάξης | 4,92 | 4,40 |
| Η δυνατότητα που έχετε, να ενημερώσετε τον εκπαιδευτικό άμεσα και σαφώς ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα | 4,87 | 4,0 |
| Η δυνατότητα που έχετε να εφαρμόσετε διαδικασίες σχετικές με την επίβλεψη και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών | 4,82 | 4,65 |
| Η δυνατότητα που έχετε να εφαρμόσετε τους εκπαιδευτικούς θεσμούς | 4,80 | 4,30 |
| Η δυνατότητα που έχετε να εφαρμόσετε στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς βοηθήσει το δάσκαλο μέσω της καινοτομίας | 4,70 | 4,00 |
| Η δυνατότητα που έχετε να αναπτύξετε στρατηγικές ενίσχυσης του εκπαιδευτικού μέσω της καινοτομίας | 4,56 | 4,00 |
| Η δυνατότητά που έχετε να προτείνετε συγκεκριμένες προτάσεις στον εκπαιδευτικό ώστε να επιλύσει το συγκεκριμένο πρόβλημα | 4,50 | 4,30 |

Αίτια αποφυγής της εποπτείας.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης ρωτήθηκαν εάν ποτέ απέφυγαν ή καθυστέρησαν να ασκήσουν τα εποπτικά τους καθήκοντα. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο (κλίμακα Likert, 5 συμφωνούν, ενώ το 1 διαφωνούν), για την απραξία τους, το συνηθέστερο αίτιο ήταν η έλλειψη χρόνου, (Μ.Ο. 3,05) αλλά με σημαντική απόκλιση μεταξύ του δείγματος, καθώς αντιλαμβάνονται την έλλειψη χρόνου διαφορετικά (μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, απομακρυσμένα μεταξύ τους σχολεία, έλλειψη γραμματειακής στήριξης κλπ).

Το δεύτερο συνηθέστερο αίτιο για την καθυστέρηση ήταν η υπερβολική γραφειοκρατία, που έχουν να διεκπεραιώσουν. Το τρίτο κοινωνικοί παράγοντες και το τέταρτο η επάρκειά τους. Επισημαίνουμε ότι προτιμούν να αποδίδουν τα αίτια σε εξωτερικούς παράγοντες παρά στην δική τους ανεπάρκεια και γι αυτό οι απαντήσεις τους εμφανίζουν σημαντική απόκλιση. (πίνακας 2).

| Αίτια αποφυγής της εποπτείας. | |
|--|------|
| | Μ.Ο. |
| Μερικές φορές εξαιτίας της έλλειψης χρόνου δεν επιβλέπω κάποιον εκπαιδευτικό. | 3,05 |
| Μερικές φορές αποφεύγω να αναφέρω κάποιον εκπαιδευτικό εξαιτίας της γραφειοκρατίας. | 2,60 |
| Μερικές φορές αποφεύγω την σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς επειδή θα δημιουργούσε κάποια αναστάτωση | 2,36 |
| Μερικές φορές αποφεύγω την σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς επειδή δεν αισθάνθηκα προσωπικά επαρκής | 1,95 |

Ενίσχυση

Τα στελέχη της εκπαίδευσης εμφανίζονται να αποδίδουν εξαιρετική σημασία στην ενίσχυση τους από τη κεντρική διοίκηση ή την περιφέρεια, ιδιαίτερα για τη νομική στήριξή τους. (πίνακας 3). Παράλληλα φαίνεται να αναμένουν μεγαλύτερη ενίσχυση. Στο ερώτημα «η διοικητική στήριξη είναι επαρκής και διαρκής για τις περιπτώσεις «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών;», ελάχιστα στελέχη του δείγματος, συμφωνούν (Μ.Ο. 3,47).

Ακόμη στο ερώτημα: «εάν η κεντρική διοίκηση ή η περιφέρεια παρέχουν επαρκή επιμόρφωση για θεσμικά θέματα κατάρτισης των στελεχών (διοικητικά θέματα, αξιολόγηση κλπ) συμφωνούν ελάχιστα (Μ.Ο.3,06). Αρκετοί από το δείγμα, αισθάνονται ότι η διοικητική τους ικανότητα οφείλεται στο προσωπικό του ενδιαφέρον ή την αυτομόρφωσή τους.

Συνολικά, οι απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης καταλήγουν :

- Τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι βέβαιοι ότι κατέχουν την αξιολόγηση και τις εποπτικές τους δεξιότητες.
- Τα στελέχη της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι δεν οφείλονται σε αυτούς η αναποφασιστικότητα ή η καθυστέρηση της εποπτείας αλλά από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι ο τομέας αυτός είναι ο πιο προβληματικός από τους λοιπούς τομείς, που αναφέρονται στις προσωπικές απόψεις και την αποτελεσματικότητά τους.

- Τα στελέχη της εκπαίδευσης φαίνονται να κρίνουν την υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση ως σχετικά επαρκή και κάπως λιγότερο από τη περιφέρεια.

| Πίνακας 3 | |
|---|------|
| Απόψεις των στελεχών για την ενίσχυση τους από τη κεντρική διοίκηση | |
| | M.O. |
| Γνωρίζω ποιοι είναι υπεύθυνοι για θέματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση. | 4,55 |
| Ο εκπρόσωπος της κεντρικής διοίκησης απαντά ικανοποιητικά στις ερωτήσεις του για νομικά ή διοικητικά ζητήματα της περιφέρειας μου | 4,70 |
| Ο εκπρόσωπος της κεντρικής διοίκησης αντιλαμβάνεται τους προβληματισμούς μου στα διοικητικά ζητήματα που αναφέρονται | 4,65 |
| Η κεντρική διοίκηση με στηρίζει άμεσα για νομικά ή διοικητικά ζητήματα της περιφέρειας μου | 4,20 |
| Η κεντρική διοίκηση δεν με αντιμετωπίζει ως συνεργάτη για νομικά ή διοικητικά ζητήματα της περιφέρειας μου | 4,12 |
| Η διοικητική στήριξη είναι επαρκής και διαρκής για τις περιπτώσεις «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών | 3,47 |
| Προσφέρεται επαρκής επιμόρφωση για θεσμικά θέματα κατάρτισης των στελεχών (διοικητικά θέματα, αξιολόγηση κλπ) | 3,06 |
| Διοικητικά θέματα πρόσληψης ή απόλυσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα καθήκοντά μας | 4,85 |

Συμπεράσματα

Όσοι προσπαθούν να βελτιώσουν και να αναπτύξουν τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσχέρειες, όπως τον ορισμό και τα κριτήρια της άριστης διδασκαλίας, τη δημιουργία των ικανοποιητικών οργάνων αξιολόγησης, την κατάρτιση των αξιολογητών και την επίλυση του διττού προβλήματος, δηλαδή της διαμορφωτικής και αθροιστικής/ τελικής, διαδικασίας αξιολόγησης. Στην προσπάθεια για τη διαδικασία της αξιολόγησης, ιδίως για τις απαιτήσεις της, εκτιμάται ότι δεν αναμένεται καμία μεταβολή, εκτός εάν οι απόψεις και η στάση των στελεχών της εκπαίδευσης, συμφωνούν με την εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση και την σε βάθος χρόνου προσαρμογή της όλης στάσης τους, σχετικά με αυτήν.

Αν και τα στελέχη της εκπαίδευσης δεν φέρουν καμία ευθύνη για την πρόσληψη ή την απόλυση των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, το δείγμα μας υποστηρίζει ότι αυτό είναι απαραίτητο να αποτελεί, ένα από τα κύρια σημεία του κύρους της θέσης τους.

Είναι βέβαιοι για τις δεξιότητες και τις δυνατότητές τους, όσον αφορά την αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Αυτή η εμπιστοσύνη τους, ασχέτως εάν στηρίζεται η όχι, είναι σημαντική και απαραίτητη, για την εμπλοκή των στελεχών στο δύσκολο πεδίο των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, οι απαντήσεις τους οδηγούν στη θέση ότι «σημαντικό είναι το αποτέλεσμα». Κατά συνέπεια η πεποίθηση αυτή των στελεχών, «ότι το αποτέλεσμα μετράει», και το ότι είναι επαρκώς εξοπλισμένοι για να το πετύχουν, φαίνεται ότι συμπορεύεται με ότι θεωρητικά συνδέεται με την επιτυχία: την αυτό - αποτελεσματικότητα που περιγράφει ο Bandura (1993) και την αξία του αποτελέσματος, όπως περιγράφεται από τη θεωρία της προσδοκώμενης αξίας.

Η θεωρία της προσδοκώμενης αξίας προϋποθέτει ότι ένα πρόσωπο είναι πιθανότερο να παρακινηθεί για να εργαστεί προς έναν στόχο, όταν ο στόχος αυτός είναι σημαντικός, έχει αξία.

Τα στελέχη του δείγματος μας προσδιόρισαν την απομάκρυνση των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών ως την σημαντικότερη απόφαση. Επομένως αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα (τουλάχιστον κατ' αρχήν) ότι η απομάκρυνση των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών είναι επιθυμητή. Ακόμη, η θεωρία της προσδοκώμενης αξίας υποθέτει ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να πιστεύουν ότι η εργασία τους προσπαθεί να επιτύχει τους αρχικούς στόχους της. Επομένως, επεκτείνοντας αυτή την υπόθεση, θα αναμέναμε ότι το κίνητρο των στελεχών για την απομάκρυνση όσων εκπαιδευτικών δεν αποδίδουν θα ήταν σημαντικό, εάν θεωρούν ότι η ενέργειά τους αυτή θα βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα στελέχη εκφράζουν την ανησυχία τους για τις δαπάνες και τα οφέλη από ένα πρόγραμμα ενίσχυσης ή βελτίωσης, που θα απευθύνεται στους ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς, εκτιμώντας ότι είναι προτιμότερη η επιλογή αυτού του κόστους, από το κόστος της απόλυσης ή της μετακίνησης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας, τα στελέχη του δείγματος μας φαίνεται να είναι βέβαια για τις δεξιότητες και τις δυνατότητες τους. Θεωρούν ότι γνωρίζουν πώς να προσδιορίσουν τα προβλήματα απόδοσης, να εκθέσουν στον εκπαιδευτικό το πρόβλημα, να διατυπώσουν και να εφαρμόσουν ένα στρατηγικό σχεδιασμό επιμόρφωσης/ βελτίωσης. Δείχνουν την εμπιστοσύνη στη δυνατότητά τους να πλοηγήσουν τις νομικές και συμβατικές διαδικασίες. Εάν τα στελέχη έχουν πραγματικά αυτές τις γνώσεις και ικανότητες, αυτό είναι ένα άλλο ερώτημα. Σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα όσον αφορά τα κίνητρα, φαίνεται ότι η εμπιστοσύνη τους είναι μάλλον σταθερή..

Η αναγνώριση και ο προσδιορισμός των απόψεων των στελεχών της εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητά τους και την αντίληψη για τις δυσκολίες και τις επιπτώσεις τους στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι κρίσιμα σημεία για την υλοποίηση μίας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στην κατεύθυνση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Μέχρις ότου λάβουμε σοβαρά υπόψη παρόμοιες απόψεις των στελεχών, μέσα από τη πράξη, αυτές θα αποτελούν τμήματα ενός ανολοκλήρωτου γρίφου.

Ουσιαστικά, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να προσπαθήσει να τονίσει μια περιεκτικότερη εικόνα των αντιλήψεων των στελεχών για τα προβλήματα απόδοσης και των αντιλήψεων ή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων που συνδέονται με την αξιολόγηση. Η σε βάθος ανάλυση και η σύγκριση των αντιλήψεων των στελεχών, τα οποία αποδεδειγμένα είναι αποτελεσματικοί αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και όσων παραγόντων δεν καλύπτονται μόνο από τα κίνητρα, πρέπει να μελετηθούν στα κάθε είδους επιμορφωτικά προγράμματα, που προσφέρονται σε κεντρικό ή σε περιφερειακό επίπεδο, με κύριους συμμετόχους τα στελέχη της εκπαίδευσης, που ασχολούνται με την επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη των εκπαιδευτικών.

Ενδεχόμενα η αυτο -αποτελεσματικότητα να στηρίζεται αποκλειστικά σε περιστασιακούς παράγοντες, έτσι ώστε τα στελέχη, που εξετάζουν την

αποτελεσματικότητά τους στα πλαίσια της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου να είναι περισσότερο αξιόπιστα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, από ότι είναι στις σύνθετες κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις που χαρακτηρίζουν τα προβλήματα του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Δεδομένου ότι προσπαθούμε να βελτιώσουμε τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους, πρέπει να γνωρίζουμε σε βάθος ολόκληρο περιβάλλον, στο οποίο τα συστήματα αυτά ισχύουν. Εάν η αξιολόγηση πρόκειται να είναι περισσότερο από ένα νομικό τελετουργικό και εάν πρόκειται να κινηθούμε πέρα από το παιχνίδι επίπληξης που στοχεύει στα στελέχη της εκπαίδευσης, πρέπει να εκμεταλλευτούμε τη θεωρία για να οδηγήσουμε τις μελλοντικές έρευνες σχετικά με τις διοικητικές πράξεις. Ο σχεδιασμός της κατάρτισης των αξιολογητών καλείται να λάβει υπόψη και να αντιμετωπίσει τα ζητήματα της αποτελεσματικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσμενείς συναισθηματικές αντιδράσεις και τους κοινωνικούς όρους, και αξιολογώντας τις εκβάσεις της ίδιας της διαδικασίας της αξιολόγησης προκειμένου να συνδράμουν στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα σχολεία τους.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, κ. ά. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 72-94, Αθήνα.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*, Βιβλιονομία, Αθήνα.
- Καβούρη, Π. (1992). Κλινική επιθεώρηση: Μια νέα μορφή αξιολόγησης του διδακτικού έργου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 52, 46-54
- Καζαμιάς Α. - Κασσωτάκης Μ. (επιμ) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή*, Gutenberg, Αθήνα
- Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Εκπαιδευτικών.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1992). *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*, Αθήνα, Ο.Λ.Μ.Ε.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*, Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης Ι. (2000). *Εισαγωγή στη Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Bandura, A. (1993). «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning», *Educational Psychologist*, Vol. 28 No. 3, pp. 117-48.
- Bridges, E. (1992). *The Incompetent Teacher: Managerial Responses*, The Falmer Press, Bristol, PA.
- Darling-Hammond, L. and Wise, A.E. (1981). *A Conceptual Framework for Examining Teachers' Views of Teaching and Educational Policies*, Rand Corporation, Santa Monica, CA
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. and Pease, S.R. (1983). «Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature», *Review of Educational Research*, Vol. 53No. 3, pp. 285-328.
- DeMitchell, T.A. (1995). «Competence, documentation and dismissal: a legal template», *International Journal of Educational Reform*, Vol. 4 No. 1, pp. 88-95.
- Gomez-Getty, W. (1993). «Evaluations: the key to personnel problems», *School Business Affairs*, Vol. 59 No. 5, pp. 49-50.
- Johnson, S. (1984). *Teacher Unions in Schools*, Temple University Press, Philadelphia, PA.
- Jones, R. (1997). «Showing bad teachers the door», *American School Board Journal*, Vol. 184 No. 11, pp. 21-4.
- Lavelly, C., Berger, N. and Follman, J. (1992). «Actual incidence of incompetent teachers», *Educational Research Quarterly*, Vol. 15 No. 2, pp. 11-14.
- Loup, K.S., Garland, J.S., Ellett, C.D. and Rugutt, J.K. (1996). «Ten years later: findings from a replication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 10, pp. 203-26.
- Poston, W.K. and Manatt, R.P. (1993). «Principals as evaluators: limiting effects on school reform», *International Journal of Educational Reform*, Vol. 2 No. 1, pp. 41-8.
- Tucker, P.D. (1997). «Lake Woebegon: where all teachers are competent (or, have we come to terms with the problem of incompetent teachers?)», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 11, pp. 103-26.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*, Wiley, New York, NY.

Διαμόρφωση ποιοτικών δεικτών για μια εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

*Παπαδημητρακόπουλος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
Τόκας Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Προϊστάμενος 2/θεσίου Δημοτικού Σχολείου*

Εισαγωγικό σημείωμα.

Είναι πλέον γεγονός, ότι για να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί όχι μόνο η αποτίμησή του αλλά και η αναδιάρθρωση του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών. Η μορφή του, η κουλτούρα του, το προσωπικό του, οι διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, τα αποτελέσματά του, που έχουν σχέση με τη μόρφωση, είναι οπωσδήποτε αντικείμενα μελέτης αλλά και αναπροσαρμογής σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διερεύνηση τρόπων για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και είναι «αποτέλεσμα της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου και της γενικότερης ευαισθητοποίησης των αποδεκτών των εκπαιδευτικών αγαθών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000:3) αλλά και της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου θα πρέπει να είναι υπόθεση του ίδιου του σχολείου και αυτό θα πρέπει να έχει την κύρια ευθύνη και αρμοδιότητα με την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού μόνο αυτοί γνωρίζουν τα δυνατά σημεία του σχολείου, στα οποία μπορούν με βεβαιότητα να στηριχθούν αλλά και τις αδυναμίες τις οποίες μπορούν να ξεπεράσουν μέσα από τη βελτίωσή τους. Βέβαια η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στη καλή διάθεση ή στην εμπειρία αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές, που σε πολλές χώρες ευρύτατα σήμερα χρησιμοποιούνται και μας δίνουν αξιόπιστα αποτελέσματα για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο σχολείο, ώστε με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο να αξιολογηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι, που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό το πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αποτελεί μια εκπαιδευτική ανάγκη και περιλαμβάνει ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτό-βελτίωσης του σχολείου.

2. Η σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία σύγκρισης. Συγκρίνουμε δηλαδή το αποτέλεσμα με το στόχο, μια αρχική κατάσταση με μια τελική. «Αξιολογούμε σημαίνει κάνουμε εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια» (D. Noye., J.Piveteau, 1999:132). Αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις. Για να πάρουμε νέες αποφάσεις είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε την υπάρχουσα κατάσταση. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας, που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων» (Κουτούζης. Μ., Χατζηευστρατίου. Ι., 1999:20). Αυτό το δρόμο ακολουθεί και η εκπαιδευτική πολιτική για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων, οι οποίες μπορεί να είναι

νομοθετικές ρυθμίσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, θεσμικές αλλαγές, αναδιάρθρωση αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. για τη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι απαιτείται η επεξεργασία υποθέσεων για τη βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη, προβλεπόμενη κατάσταση, που θα προκύψει, αλλά και τη λεπτομερή περιγραφή της επιδιωκόμενης κατάστασης δηλαδή τον προσδιορισμό των σκοπών και των στόχων των παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση, που αποτελεί «αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της» (Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α., 1999:118).

Έτσι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούμε να τα διερευνήσουμε διαμέσου της αξιολόγησης σε όλα τα ιδρύματα ή τους εκπαιδευτικούς φορείς, στους θεσμούς, που βρίσκουν την εφαρμογή τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Θα πρέπει εδώ να τονιστεί, ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο για την ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων, που αφορούν τις μετρήσιμες μεταβλητές αλλά και στην ποιοτική ανάλυση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες μας καταγράφουν μη μετρήσιμα αποτελέσματα. Επιπλέον είναι αναγκαίο να τονίσουμε, ότι με την αξιολόγηση ιδιαίτερη σημασία και ενδιαφέρον έχει η καταγραφή και η ανάλυση των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Είναι εύλογο και λογικό συνάμα να λειτουργούν μέσα σε μια κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι, οι οποίοι σε τακτά αλλά και σε περιοδικά διαστήματα θα επιτρέπουν να εκτιμάται αν και σε πιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής προσφοράς του.

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό, που έχει ως στοιχείο του τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, «αφού χωρίς αυτή τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους» (Παλαιοκρασάς. Σ., 1997:11). Στο σύγχρονο κόσμο, όπου ο αριθμός των αλλαγών συνεχώς εντείνεται, επιβάλλεται να κρίνονται έγκαιρα οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς το θετικό ή αρνητικό τους αποτέλεσμα. Η αξιολόγηση επομένως παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο και ωθεί την εκπαιδευτική πολιτική στον εκσυγχρονισμό αλλά και στο συντονισμό της με την πραγματικότητα, αφού συνεχώς παρακολουθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των συντελεστών που το επιτελούν. Μέσα απ' αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η σπουδαιότητα αλλά και η σημασία της αξιολόγησης κατατάσσεται σε διαφορετικά επίπεδα. Ειδικότερα:

1. Το οικονομικό επίπεδο το οποίο περιλαμβάνει τους πόρους και τα αγαθά. Η επινόηση μεθοδολογίας, η οποία θα διευκολύνει «την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για σκοπούς της εκπαίδευσης» (Δημητρόπουλος. Ε., 2002:34), επιβάλλεται τώρα περισσότερο από ποτέ άλλοτε. Η αξιολόγηση της παραγωγικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει τη διάθεση και τη χρήση των αγαθών είναι ένας από τους τρόπους, που βοηθούν σ' αυτό το σκοπό και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα. Η εξασφάλιση αυτής της αποτελεσματικότητας καθορίζεται από την ανάλυση κόστους-αποτελέσματος. Εδώ μπορεί να επισημανθεί η έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας, αφού σε περιόδους οικονομικής ύφεσης ο προβληματισμός αυτός αποκτά εξαιρετική σημασία επειδή η ψήφιση του εκάστοτε προϋπολογισμού για την παιδεία προκαλεί έντονη πολιτική συζήτηση και αμφισβήτηση για την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Το παιδαγωγικό-διδασκτικό επίπεδο όπου η αξιολόγηση προσανατολίζεται στη διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Το αξιολογικό αυτό επίπεδο σχετίζεται με τα αποτελέσματα της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και εξασφάλιση τρόπων που διευκολύνουν τη μάθηση και περιορίζουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια.
3. Το επίπεδο για το σχεδιασμό των καινούργιων επιλογών στρατηγικών και προτεραιοτήτων. Να καθορίσουμε που βρισκόμαστε στην καινούργια διδακτική διεργασία σήμερα και τι θα κάνουμε για τη συνέχεια, ώστε να «εντοπίζουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίζουμε πως θα τα αντιμετωπίσουμε» (Rogers. A., 1999:294).
4. Το επίπεδο της προόδου, που έχει συντελεστεί. Να μαθαίνουμε το εύρος της προόδου, σε ποια κατεύθυνση έχει συντελεστεί και πόσο πέρα μπορούμε να πάμε, γιατί η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της μάθησης.
5. Η βελτίωση της ποιότητας της παρερχομένης εκπαίδευσης με στόχο την αύξηση της κοινωνικής και οικονομικής αποτελεσματικότητας, την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών και ανισοτήτων, καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
6. Προμηθευτής πληροφοριών. Η αξιολόγηση αποτελεί τον καλύτερο προμηθευτή πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τα εκπαιδευτικά πράγματα. Η απουσία αφ' ενός μεν αξιόπιστων πληροφοριών γύρω από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προϊόντων πρακτικών και προγραμμάτων αλλά και η ανυπαρξία καθιερωμένων συστημάτων παραγωγής τέτοιων πληροφοριών αφ' ετέρου το επιβάλλει.
7. Διοικητικό επίπεδο. Η αξιολόγηση ικανοποιεί την ανάγκη για «την αντιμετώπιση πρακτικών και διοικητικών, εκπαιδευτικών, ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού» (Δημητρόπουλος. Ε., 2002:35), τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών κ.ά.

Θα πρέπει όμως να επισημανθούν και μια σειρά από προβλήματα στα οποία ακόμη δεν έχουν δοθεί οριστικές λύσεις. Πολλά από τα προβλήματα αυτά είναι φιλοσοφικής ή θεωρητικής χροιάς ενώ άλλα είναι μεθοδολογικής-εφαρμοστικής χροιάς. Σαν τέτοια μπορούμε να αναφέρουμε:

- Η αξιολόγηση ως πολιτική επιλογή εμπεριέχει παραδοχές οι οποίες παραπέμπουν στην «αξία του χρήματος» (Ανδρέου. Α., 1999:186) για μια απολογιστική διαδικασία.
- Εμφανίζεται ως αυτόνομη ελεγκτική διαδικασία, η οποία ασκείται από διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με ανταπόδοση.
- Προσανατολίζεται σ' ένα σύστημα εποπτείας των εκπαιδευτικών θεσμών με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό.
- Υπηρετεί μια απλή διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησής του, που υπηρετεί την «αυτόνομη» ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Ανδρέου. Α., 1999:188).
- Υπάρχει σε πολλές περιπτώσεις το πρόβλημα του καθορισμού των κριτηρίων, αφού δεν μπορούν να επινοηθούν κριτήρια για αντικειμενική αξιολόγηση ενός αντικειμένου.
- Πολλά προβλήματα προκύπτουν από την έλλειψη καθολικής συμφωνίας πάνω στους σκοπούς της εκπαίδευσης και των λειτουργιών της γενικά.
- Υπάρχει πάντα το πρόβλημα της υποκειμενικότητας, όταν τα κριτήρια δεν είναι ποσοτικά-εξωτερικά-αντικειμενικά.

- Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων πολλές φορές εμφανίζει δυσχέρειες, όταν εμπλέκεται η σχέση αιτία-αποτελέσματος λόγω των προκαταλήψεων στο τι προκαλεί τι.
- Υπάρχει δυσχέρεια στη διάκριση μεταξύ «εσωτερικής αξίας» και «εξωτερικής, περιστασιακής αξίας» ενός ατόμου ή ενός αντικειμένου.
- Τέλος υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης από την ιδεολογική φόρτιση των αξιολογητών ή εκείνων που αποφασίζουν γενικά για την εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση ως προκαταρκτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος, που περιλαμβάνει «τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου. Α., 1999:125).

3. Η σημασία της αξιολόγησης σε εκπαιδευτικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τα φυσιολογικά τους χαρακτηριστικά.

Όπως διαπιστώσαμε στην προηγούμενη ενότητα σημαντικό στοιχείο για τους ασχολούμενους με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί «η εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων στην εκπαίδευση, ώστε να διαπιστώνονται οι αστοχίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (Κουτούζης. Μ., Χατζηευστρατίου. Ι., 1999:20), με στόχο να γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις. Αυτή η παράμετρος σε συνδυασμό με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων, δημιούργησαν την υποχρέωση σ' αυτές να παρακολουθούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα από αξιόπιστες μεθόδους μέτρησης. Έτσι η αξιολόγηση στο χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων έχει προσλάβει πλέον ένα ευρύτερο χαρακτήρα και δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών αλλά ολόκληρης της εκπαιδευτικής μονάδος, αφού «η αξιολόγηση είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων, συντελεστών και φορέων.

Οποιαδήποτε επομένως διαδικασία αξιολόγησης, που αφορά τη συμβολή ενός και μοναδικού παράγοντα δεν είναι δυνατή, αν δεν έχουμε υιοθετήσει διαδικασίες, που θα μας έδιναν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης» (Μαυρογιώργος. Γ., 1993). Επομένως εδώ μιλάμε για συνολική αξιολόγηση, η οποία οδηγεί στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και δεν περιορίζεται μόνο σε διαπιστώσεις αλλά σε συμπεράσματα και τελικές αποφάσεις. Η τάση αυτή διαγράφει μια εμπλοκή του σχολείου στην αξιολόγηση του έργου, που το ίδιο επιτελεί, με την «εσωτερική αξιολόγηση» ή τον «εκπαιδευτικό σχεδιασμό» (αυτό-αξιολόγηση), που προσεγγίζει την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου. Αυτή η μορφή αξιολόγησης στηρίζεται σε διαδικασίες, που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδος – κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς – «οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα αλλά κι εκείνοι οι οποίοι μπορούν καλύτερα από οποιοδήποτε, άλλο να οργανώσουν τη δράση και τη βελτίωση ή την επίλυσή τους» (Σολομών. Ι., 1999:19). Μέσα απ' αυτό το μοντέλο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εντάσσεται στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και έτσι έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα, που γνωρίζουν

καλύτερα από οποιοδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμισή της. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους «διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να διαπιστώνουν τα προβλήματα, που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης και να εντοπίζουν τα αίτια των προβλημάτων αυτών» (Κασσωτάκης, Μ., 199). Με την παραπάνω λογική της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγηση) το εκπαιδευτικό έργο σε μια συνολικότερη έννοια περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά, που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την εσωτερική αξιολόγηση (αυτο-αξιολόγηση) οι παράγοντες ή τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά μπορεί να είναι:

- α.** Φύση, ποσότητα και ποιότητα του βασικού εξοπλισμού. (Επάρκεια και ποσότητα, υλικού και ανθρώπινοι πόροι συντήρησης, πρόβλεψη αλλαγών)
- β.** Φύση, ποσότητα και ποιότητα πόρων παιδαγωγικής. (Οπτικοακουστικός εξοπλισμός, διδακτικός εξοπλισμός στις τάξεις και εγκαταστάσεις για ανεξάρτητη μελέτη μαθητών, εξοπλισμός πληροφορικής, εξοπλισμός βιβλιοθήκης, προσόντα του προσωπικού που έχουν την ευθύνη για τα διδακτικά μέσα)
- γ.** Εκπαιδευτικό προσωπικό. (Αριθμός και προσόντα διδακτικού προσωπικού, αναλογία προσωπικού-μαθητών, διορισμός προσωπικού, συντήρηση ή ενίσχυση των ικανοτήτων, κινητικότητα προσωπικού, προαγωγή και μισθοδοσία προσωπικού)
- δ.** Σχολικός πληθυσμός. (Κοινωνικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά εγγραφών, περιοχή κατοικίας μαθητών, δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών, ύπαρξη διδασκτρων, δωρεάν παιδεία, μετάβαση από μια τάξη στην άλλη, σύστημα αναγνώρισης αρετών και επιβολής ποινών, κατανομή δραστηριοτήτων, εσωτερικοί κανονισμοί, τύποι αξιολόγησης που εφαρμόζονται, εξετάσεις, επιτυχία στις εξετάσεις, πιστοποίηση, τίτλοι σπουδών, εξέλιξη του προσανατολισμού των μαθητών, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, πορεία αποφοίτων, εξέλιξη του ποσοστού προαγωγής)
- ε.** Παιδαγωγικές λειτουργίες. (Ποιότητα μαθημάτων και μάθησης, παρακολούθηση προόδου των μαθητών, ενισχυτικές παρεμβάσεις, διδακτικές πρακτικές, ομαδική εργασία, συμβουλευτική, παρουσία διδακτικού προσωπικού εκτός ωρών εργασίας, επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού)
- στ.** Κοινωνικο-θεσμικό περιβάλλον. (Φύση της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων, καταλληλότητα των προγραμμάτων, προσφορά μαθημάτων και κατευθύνσεων)
- ζ.** Διοικητική και οικονομική διαχείριση. (Μέθοδοι εργασίας των θεσπισμένων οργάνων, φύση και ποικιλία των διοικητικών υπηρεσιών, υποδοχή μαθητών - γονέων - εταίρων, κατανομή και χρήση πόρων οικονομική ενίσχυση των μαθητών, σχέσεις με άλλους φορείς, πόροι διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού για διοίκηση και εφαρμογή προγραμμάτων)

Με τον προγραμματισμό αυτό η συγκεκριμένη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης (Αυτό-αξιολόγηση) επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την «ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσα από την ανάλυση αποτίμηση και αξιοποίηση της πληροφορίας» (Σολομών. Ι., 1999:25). Αυτή η εικόνα αυτό-αξιολόγησης έχει μεγάλη σημασία για τη σχολική μονάδα, γιατί την ωθεί σ' ένα συστηματικό τρόπο δράσης, απαιτεί συμμετοχή, ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας και ταυτόχρονα διέπεται από πνεύμα συλλογικότητας αφού στηρίζεται στο διάλογο και στη διαπραγματεύση. Επιπλέον η εκπαιδευτική μονάδα αποκτά αυτονομία και συμβάλλει έτσι στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και

μεταφέρει ένα μέρος ευθύνης και λήψης αποφάσεων για πολλά εκπαιδευτικά ζητήματα σε τοπικό επίπεδο και μάλιστα σε επίπεδο σχολικής μονάδος. Έτσι με την αξιολόγηση γίνεται αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και αξιοποιείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η διαθέσιμη επιστημονική γνώση, καθώς με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διερεύνησης, δηλαδή τη συλλογή, την ανάλυση και την επεξεργασία της πληροφορίας συντελείται η βελτίωση της ποιότητας του συντελουμένου έργου.

Η σχολική μονάδα γίνεται ο πυρήνας, όπου προσδιορίζεται και ασκείται το σύνολο των δράσεων που στοχεύουν: **α.** «Στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης» (Σολομών. Ι., 1999:19). **β.** Ενισχύονται οι σχέσεις αμοιβαιότητας μεταξύ των μετόχων της σχολικής μονάδας. **γ.** Βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τις ανανεωμένες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές μάθησης Έτσι εξασφαλίζεται η προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών συνθηκών. Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι τόσο το σχολείο, όσο και ο εκπαιδευτικός γίνονται αντικείμενο αλλαγής. Ειδικότερα: **α.** «Το σχολείο γίνεται αντικείμενο αλλαγής και μετασχηματισμού καθώς ωθείται στους δρόμους της αυτό-αξιολόγησης του σχεδιασμού και της αυτοβελτίωσης» (Σολομών. Ι., 1999). **β.** Οι εκπαιδευτικοί γίνονται πεδίο αλλαγής, γιατί καλούνται να διαμορφώσουν νέες σχέσεις να ερευνήσουν, να εφαρμόσουν καινούργιες διδακτικές πρακτικές, να ακολουθήσουν νέες παιδαγωγικές σχέσεις με τους μαθητές, να ανακαλύψουν τα λάθη τους, να οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση. Σημαντική επιπλέον παράμετρος για την ανάπτυξη και εφαρμογή της αυτό-αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες είναι, ότι θα πρέπει να έχει στόχο να αναπτύξει εκείνες τις διαδικασίες και δράσεις, οι οποίες θα συμβάλλουν στην αυτοβελτίωση αλλά και «διερεύνηση του πεδίου ελέγχου ικανοποιώντας το αίτημα για καταλογισμό ευθυνών» (Σολομών. Ι., 1999). Αφετηρία επιτυχίας της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η συνθήκη αυτή είναι αναγκαία δεν είναι όμως και η μοναδική, διότι για την επιτυχία της αλλαγής χρειάζεται και τη συμμετοχή της επιστημονικής κοινότητας και η συνεργασία της με την εκπαιδευτική κοινότητα.

4. Σχέδιο διαμόρφωσης δεικτών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου από τις σχολικές μονάδες.

Για να γίνει πραγματικότητα η εσωτερική αξιολόγηση είναι αναγκαίο να καθοριστούν από την εκπαιδευτική μονάδα οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι δείκτες ποιότητας καταγράφουν με συστηματικό τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας (διοικητικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές). Με τους δείκτες αυτούς θα καταγραφεί:

α. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

β. Οι τρόποι βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

γ. Τα βήματα προόδου που επιτεύχθηκαν.

Η πραγμάτωση αυτών επιβάλλει τη διατύπωση του σκοπού του σχολείου, που περιλαμβάνει την επιθυμία του τελικού προορισμού. Ο τελικός προορισμός επιτυγχάνεται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων. Την κίνηση όλων αυτών των εκπαιδευτικών σκοπών και δράσεων την τροφοδοτούν οι δείκτες ποιότητας. Οι δείκτες ποιότητας σε συνδυασμό με τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγησης) έχουν ως στόχο να προσφέρουν ένα πλαίσιο στήριξης στα σχολεία, που έχουν ως στόχο να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι δείκτες ποιότητας «προτείνονται ως ένα πλαίσιο

για τη συστηματική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας από τα μέλη της σχολικής μονάδος» (Σολομών. Ι., 1999:29). Μπορούμε να πούμε, ότι είναι ένα είδος «Αναλυτικού Προγράμματος» της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ο κεντρικός αυτός ρόλος των δεικτών ποιότητας στην αυτο-αξιολόγηση μας ωθεί, ώστε η διαμόρφωσή των να είναι προϊόν συλλογικότητας, κριτικού και συστηματικού στοχασμού αλλά και χρησιμοποίηση συγκεκριμένων δεδομένων, για να υποστηριχθεί με σαφή κριτήρια η καταγραφή των. Οι διαδικασίες για το σχηματισμό των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να στηρίζονται στο διάλογο και τη συμμετοχή και να προϋποθέτουν:

- Συλλογική ευθύνη για τις επιλογές τον τελικό σχηματισμό και τη διαμόρφωσή τους.
- Σχολική ενδοσυνεννόηση για μια συνεχή διαδικασία αναδιαμόρφωσης μέσα από ομαδικό στοχασμό.
- Κριτική, που στηρίζεται στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Συμμετοχική κινητοποίηση όλων των μετόχων και παραγόντων της σχολικής ζωής – εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών αρχών κ.ά.

Η επιλογή και η διαμόρφωση των δεικτών αξιολόγησης δεν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια δραστηριότητα, που θα αναπτύξει η εκπαιδευτική μονάδα « αλλά ως ένας τρόπος που έχει σκοπό την οργάνωση και διαχείριση της εκπαιδευτικής λειτουργίας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., 2000:7). Την όλη διαδικασία για την επιλογή και διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου την προσλαμβάνουμε, ως τρόπο αποτελεσματικής διαχείρισης των απαραίτητων αλλαγών για τη βελτίωση της ποιότητας στην σχολική μονάδα, ως ένα μηχανισμό προόδου και ενδυνάμωσής της.

Το σχέδιο δράσης για την επιλογή και τη διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας περιλαμβάνει τη δράση όλων των σχολικών παραγόντων προς μια κατεύθυνση βελτίωσης συγκεκριμένων διαστάσεων του εκπαιδευτικού έργου. Εμπλέκει όλους τους μετόχους της σχολικής μονάδος σε μια συλλογική και συντονισμένη προσπάθεια ώστε:

- Η σύνθεση των απόψεων να είναι το εφελτήριο για τη σωστή επιλογή των δεικτών.
- Οι προσπάθειες να είναι συγκεκριμένες και συντονισμένες προς την επιθυμητή δράση.
- Να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες της σχολικής μονάδος μέσα από τη σωστή επιλογή συγκεκριμένων δεικτών.

Επί πλέον το σχέδιο δράσης για τη διαμόρφωση - επιλογή των δεικτών θα πρέπει να διασφαλίζει:

- Εντοπισμός των συγκεκριμένων θεμάτων.
- Προσδιορισμός των δεικτών σύμφωνα με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδος.
- Καθορισμός των δεικτών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και της συνθήκες που επικρατούν σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.
- Χρονικά πλαίσια υλοποίησης των συγκεκριμένων συλλογικών δράσεων.
- Προσανατολισμός των ενεργειών σε ζητήματα, που επιζητούν την αξιολόγηση για περαιτέρω βελτίωση.
- Ετοιμότητα για μια διαρκή ανανέωση και αναδιάρθρωση των δεικτών αξιολόγησης.

Η σύνθεση όλων των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να συμβάλλει στο ίδιο αποτέλεσμα, που είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η διαμόρφωση αλλά και η επιλογή των δεικτών ποιότητας θα πρέπει να εκφράζει ένα κοινό όραμα για το σχολείο, το οποίο δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Η δυσκολία κυρίως έγκειται στο γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και όλοι οι μέτοχοι του εκπαιδευτικού έργου, ενώ μπαίνουν στο σχολείο με συγκεκριμένες αξίες και απόψεις εξαιτίας όμως των καθημερινών πιέσεων και ιδιαίτερων απαιτήσεων του εκπαιδευτικού έργου τα προσωπικά οράματα σπάνια εκφράζονται και με την πάροδο του χρόνου ξεθωριάζουν και περιθωριοποιούνται.

Για να δημιουργήσουμε ένα κοινό όραμα για το σχολείο θα πρέπει να «δοθεί η δυνατότητα στους μετόχους να προβληματιστούν πάνω στις δικές τους προσωπικές αξίες, ώστε να εκφράσουν το προσωπικό τους όραμα και στη συνέχεια να εξετάσουν πως μπορούν να κάνουν σύνθεση με τις αξίες και τα οράματα των άλλων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., 2000:18). Οι διάφοροι μέτοχοι της σχολικής μονάδας είναι ενδεχόμενο να έχουν διαφορετικές απόψεις για την επιλογή και τη διαμόρφωση των δεικτών και τι οφείλει διαμέσου αυτών το σχολείο να επιτύχει. Για να λειτουργήσει μια κατευθυντήρια γραμμή ως οδηγός, που θα κατευθύνει και θα επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων μετόχων στο εκπαιδευτικό έργο, είναι σημαντικό οι διάφοροι σκοποί του σχολείου, οι οποίοι εκφράζονται με τη διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας να έχουν την αποδοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Απαιτούνται επομένως οι διαδικασίες εκείνες, οι οποίες στηρίζονται στη συλλογικότητα, τη συμμετοχή, το διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Η πρακτική επομένως, που προτείνουμε, είναι η διαδικασία διαμόρφωσης των δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να περιλαμβάνει όλους τους μετόχους της σχολικής κοινότητας – εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους γονέων, εκπροσώπους τοπικών εκπαιδευτικών αρχών, μαθητές του σχολείου.

Προτείνουμε οι ομάδες, που θα σχηματιστούν, να είναι μεικτές και να συγκροτούνται από εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών, γονείς και μαθητές. Μπορεί ακόμη η σύνθεση των ομάδων να είναι κατά τέτοιο τρόπο δομημένη, ώστε σε κάθε μια να εκπροσωπούνται όλες οι απόψεις και να διευκολύνεται η βαθύτερη και πολύπλευρη προσέγγιση των ζητημάτων. Καλόν θα είναι οι μεικτές ομάδες να είναι τρεις ώστε το σχήμα να είναι ευέλικτο και να γίνει με πιο εύκολο τρόπο η σύνθεση. Κάθε ομάδα ορίζει ένα μέλος για διαχειριστή της συνεδρίασης κι ένα γραμματέα. Τα μέλη της συνέρχονται σε δυο συνεδριάσεις όπου εκφράζονται και παραθέτονται ιδέες, απόψεις πάνω στη διαμόρφωση και επιλογή των δεικτών, ώστε μέσω αυτών να αξιολογηθεί η σχολική μονάδα με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Είναι σημαντικό ότι η ομάδα θα επιδιώκει τη συναίνεση μέσα από τη διαπραγμάτευση όλων των θέσεων, ιδεών και απόψεων εκφράζοντας έτσι ένα κοινό όραμα. «Η αξία της διαδικασίας έγκειται στην ποιότητα του διαλόγου, στην παρουσίαση των διαθέσιμων στοιχείων, στο σεβασμό των στοιχείων και των τεκμηριωμένων επιχειρημάτων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., 2000:20). Στη συνέχεια ορίζονται δυο μέλη για εκπροσώπηση από κάθε ομάδα, τα οποία σχηματίζουν μια ομάδα εργασίας σε δεύτερο επίπεδο, όπου παρουσιάζονται οι θέσεις των ομάδων και με την ίδια διαδικασία καταλήγουν στην τελική διαμόρφωση και επιλογή των δεικτών ποιότητας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Πίνακας 1).

Είναι χρήσιμο εδώ να τονιστεί, ότι η όλη διαδικασία για τη διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας απαιτεί συστηματικότητα, προσοχή και διακριτικότητα προκειμένου να αποφευχθούν τα προβλήματα και οι παρεξηγήσεις. Η δημιουργία εντάσεων και οι διαφορές είναι οι αναμενόμενες. Όμως οι πρακτικές που επιλέγονται

θα πρέπει να είναι τέτοιες, που να που να εκφράζουν το πιο έγκυρο αποτέλεσμα, χωρίς να προκαλούνται αξεπέραστες δυσαρέσκειες και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.

5. Προτεινόμενοι δείκτες αξιολόγησης, θεμελίωση επιλογής, λειτουργικός ορισμός.

Μέσα από τη διαδικασία επιλογής η σχολική μονάδα επιλέγει τους δείκτες ποιότητας, που εικονογραφούν το περιβάλλον της και τις δυνατότητές της. Εμείς προτείνουμε 21 δείκτες ποιότητας ο καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε ένα θέμα της σχολικής πραγματικότητας κατανεμημένους σε 5 θεματικές ενότητες. Οι θεματικές ενότητες, προσφέρουν μια κατηγοριοποίηση των δεικτών ποιότητας, με αποτέλεσμα να βοηθούν τους αξιολογητές στις περαιτέρω πορεία τους. Τα πέντε θεματικά πεδία αποτίμησης του σχολικού έργου είναι (Πίνακας 2):

α. Διαθέσιμοι πόροι αξιοποίηση και διαχείριση. Σε από το θεματικό πεδίο περιλαμβάνονται όλοι εκείνοι οι πόροι, που αναφέρονται στα δεδομένα και τις συνθήκες των σχολικών μονάδων και σ' ένα σύστημα διοίκησης συγκεντρωτικό, όπως είναι το δικό μας περιορίζει τις δυνατότητες παρέμβασης και αλλαγών. Μπορεί να ενσωματώνει:

1. Κτιριακή υποδομή, ποιότητα και επάρκεια.
2. Οπτικοακουστικός και τεχνολογικός εξοπλισμός επάρκεια και ποιότητα.
3. Ανθρώπινοι πόροι (διδασκτικό προσωπικό, αριθμός, ωράριο, σπουδές και επιμόρφωση, βοηθητικό προσωπικό κ.α.).
4. Οικονομικοί πόροι (τακτές και έκτατες επιχορηγήσεις από το τοπικό και περιφερειακό περιβάλλον).
5. Σχολικά βιβλία – Οργανόγραμμα. (πρόγραμμα σπουδών, διδακτικά βιβλία, διδακτικές οδηγίες, εποπτικό υλικό, οργανωτικές δομές).

β. Διοίκηση. Το δεύτερο θεματικό πεδίο περιλαμβάνει τη διοικητική οργάνωση σε επίπεδο σχολείου αλλά και σε επίπεδο τάξης. Ειδικότερα μπορεί να περιλαμβάνει:

1. Διοίκηση και οικονομική διαχείριση (Μέθοδοι εργασίες διοικητικών οργάνων, υγιεινή και κοινωνική φροντίδα, φύση και ποικιλία διοικητικών υπηρεσιών, κατανομή και χρήση οικονομικών πόρων, οικονομική ενίσχυση μαθητών κ.α.).
2. Οργάνωση και διοίκηση τάξης (Οργάνωση τάξης, διοίκηση τάξης, κοινωνικο-εκπαιδευτικές και αθλητικές δραστηριότητες, πολιτιστικά δρώμενα).
3. Δυναμική της οργάνωσης (εκσυγχρονισμός, αλλαγές, προοπτικές).
4. Δόμηση και εφαρμογή σχολικού προγράμματος.
5. Αξιοποίηση μέσων πόρων.

γ. Εκπαιδευτικές συνεργασίες και σχέσεις. Στο τρίτο θεματικό πεδίο συμπεριλαμβάνονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και μεταξύ αυτών και του θεσμικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (περιλαμβάνει τα γραφεία και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, σχολικούς συμβούλους, φορείς τοπικής και περιφερειακής αυτοδιοίκησης, επιστημονικούς φορείς, ερευνητικά εργαστήρια και ιδρύματα). Οι σχέσεις αυτές αναπτύσσουν, αξιοποιούν και διαμορφώνουν όλες εκείνες τις παραμέτρους, οι οποίες εποικοδομούν το σχολικό περιβάλλον και βελτιώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου κι έτσι μορφοποιείται η σχολική κουλτούρα. Συγκεκριμένα το τρίτο θεματικό πεδίο μπορεί να περιλαμβάνει:

1. Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ των και του υπόλοιπου προσωπικού.

2. Σχέσεις μαθητών μεταξύ των και με τους εκπαιδευτικούς.
3. Σχέσεις γονέων και κηδεμόνων με το σχολείο.
4. Σχέσεις με τοπικούς και περιφερειακούς εταίρους.

δ. Διδακτική και παιδαγωγική πρακτική. Το θέμα αυτό περιλαμβάνει τις κυριότερες λειτουργίες του σχολείου, που αποτελούν και το βασικό προσανατολισμό και σκοπό του εκπαιδευτικού έργου, όπως τη διδακτική πρακτική, την παιδαγωγική καθοδήγηση και προσανατολισμό, την ποιότητα της μάθησης και την αξιολόγηση.

ε. Εκπαιδευτικές επιτυχίες και αποτελέσματα. Το πέμπτο θέμα περιλαμβάνει τις επιτυχίες και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου. Αυτά προσδιορίζονται μέσα από τη φοίτηση, την επίδοση, τις εξετάσεις, πιστοποίηση, τίτλους σποδών, την εξέλιξη των μαθητών, την ψυχοσωματική ανάπτυξη και συναισθηματική ολοκλήρωση, τον επαγγελματικό προορισμό αλλά και την ακαδημαϊκή τους προοπτική.

Η ακολουθούμενη διαδικασία των θεματικών πεδίων, που περιέχουν τους ποιοτικούς δείκτες αξιολόγησης σκοπό έχει να επισημάνει, ότι πρότασή μας είναι να αξιολογείται όχι μόνο η διαδικασία δηλαδή οι εκπαιδευτικές εργασίες που πραγματοποιεί μια σχολική μονάδα αλλά και τα αποτελέσματα που έχουν οι συγκεκριμένες εργασίες, αφού η σημασία του εκπαιδευτικού έργου επιβεβαιώνεται πάνω στη φοίτηση, στην επίδοση αλλά και στη σταδιοδρομία των μαθητών. Άρα η εσωτερική αξιολόγηση, «η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης είναι αξιολόγηση χωρίς νόημα» (Σολομών. Ι., 1999:135).

Επιπλέον η δομή και η διάρθρωση των δεικτών έγινε κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να «δηλώνει σαφή αντίθεση προς μια τάση απόδοσης της ευθύνης αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και στα διοικητικά στελέχη της σχολικής μονάδος (και κατά κάποιο τρόπο «ενοχοποίησής» τους), για ενδεχόμενη χαμηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αφήνοντας στο αυρόβλητο τις ευθύνες των εξωτερικών παραγόντων» (Σολομών. Ι., 1999:31).

Είναι φανερό, ότι η κατηγοριοποίηση των δεικτών ποιότητας δεν είναι δογματικά δομημένη και καλουπωμένη σε μια πάγια μορφή αλλά είναι σχηματική και δεκτική αλλαγών. Επομένως, όλη αυτή η διαδικασία γίνεται αποκλειστικά και μόνο για διευκόλυνση της ανάλυσης. Αυτό «σημαίνει, ότι ένα θέμα δεν εξαντλείται με την εξέταση ενός δείκτη ποιότητας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., 2000:4). Θα πρέπει ακόμη να τονιστεί, ότι η διάκριση αυτή δεν πρέπει να αποσυνδέει τις πέντε θεματικές ενότητες μεταξύ των, γιατί κάλλιστα η ποιότητα της μάθησης και τα αποτελέσματά της δεν είναι δυνατόν ν' αποσυνδεθούν από την υλικοτεχνική υποδομή αλλά και από τη διοικητική οργάνωση του σχολείου αλλά και της τάξης.

Οι θεματικές αυτές ενότητες που προτείνονται αλλά και οι δείκτες ποιότητας που περιλαμβάνει κάθε μια μεταξύ τους αλληλοσυμπληρώνονται και η αξιολόγηση έτσι αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον και «γίνεται περισσότερο διεπισδυτική αναλυτική και αποτελεσματική» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., 2000:12). Οι δείκτες ποιότητας συναρτώνται άμεσα και έχουν τα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όταν εξετάζονται με τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής μονάδος αλλά και τις συνθήκες που επικρατούν σε τοπικό περιφερειακό εθνικό επίπεδο. Επιπλέον οι δείκτες ποιότητας έχουν επιλεγεί και περιγράφουν ένα ποιοτικό σχολείο, το οποίο θέλουμε και έχουμε οραματιστεί. Ο κανονιστικός όμως χαρακτήρας, ο οποίος φαίνεται δεν έχει σκοπό να προσδιορίσει και να κατευθύνει το σχολείο σε μια κατεύθυνση αλλά είναι μια πρόταση, η οποία μπορεί να δημιουργήσει ένα κοινό εκπαιδευτικό στόχο, ώστε να εκφραστεί ο δυναμικός χαρακτήρας του σχολείου, ο οποίος εμπεριέχει τη δημοκρατικότητα, τη συμμετοχή όλων των μετόχων και το άνοιγμά του στην κοινωνία δείχνοντας έτσι τις

ευαισθησίες του στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Μέσα απ' όλη αυτή την ερμηνεία βγαίνει και ο λειτουργικός ορισμός των δεικτών ποιότητας.

Οι δείκτες ποιότητας έχουν ένα σαφέστατο νοηματικό περιεχόμενο μέσω των οποίων επιχειρείται η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και χωρίς να έχουν μια δογματική και αναντίρρητη αξία, αποτελούν μια λειτουργία με μακροπρόθεσμη προοπτική, τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι διακριτά και καταγράφουν με όχι ανέκκλητο τρόπο την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

6. Επιθυμητά αποτελέσματα από ένα τέτοιο εγχείρημα.

Παραπάνω παρουσιάσαμε μια διαδικασία για τη διαμόρφωση και επιλογή δεικτών ποιότητας με την ενεργό συμμετοχή όλων των μετόχων της σχολικής μονάδας, που αποσκοπούν στην εσωτερική αξιολόγηση (αυτό-αξιολόγηση). Μια διαδικασία που είναι πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα και εμφανίζεται εκ πρώτης όψεως εξωπραγματική και ανεφάρμοστη. Όπως επισημάναμε και παραπάνω σκοπός μας δεν είναι να παρουσιάσουμε ένα κανονιστικό σχολείο, άλλα να παρουσιάσουμε τη δυναμικότητα της σχολικής μονάδος, η οποία εμφυτεύει τη συλλογικότητα, τη δημοκρατικότητα αλλά και εκφράζει ένα όραμα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε, ότι αυτός ο κανονιστικός χαρακτήρας αποτελεί και συνιστά τις εξωτερικές προϋποθέσεις και τον μπόουσουλα, ώστε η εσωτερική αξιολόγηση να γίνει μια διαδικασία, η οποία θα είναι πρώτα απ' όλα βιώσιμη, λειτουργική, αποδοτική και θα έχει ως σκοπό να αλλάξει και να βελτιώσει τη σχολική μονάδα. Γι' αυτό τα αποτελέσματα τα οποία προσδοκούμε απ' αυτό το εγχείρημα είναι:

α. Ενημέρωση και γνωστοποίηση για τον αντικειμενικό σκοπό της αυτό-αξιολόγησης. Σήμερα όλοι οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση την αντιλαμβάνονται ως μια διαδικασία, η οποία συνδέεται κυρίως με τον έλεγχο των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η συλλογική συμμετοχή όμως των μετόχων της σχολικής μονάδος στη διαμόρφωση και επιλογή των δεικτών ποιότητας αποκαλύπτει τους πραγματικούς σκοπούς της εσωτερικής αξιολόγησης αλλάζει τις νοοτροπίες και οδηγεί τη σχολική κοινότητα σε μια διαφορετική ρώτα και προσανατολισμό και συλλαμβάνουν την σχολική πραγματικότητα μέσα από τη κριτική θεώρηση.

β. Διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας μέσα από τη συνεργατικότητα. Η ευρεία συμμετοχικότητα των μετόχων της σχολικής μονάδας «συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την αποδοχή τους εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., 2000:36). Επιπλέον οι συμμετέχοντες δεσμεύονται για την αξιοποίηση των ευρημάτων κι έτσι προωθείται η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, η αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και σιγά-σιγά δημιουργείται η κουλτούρα του σχολείου, η οποία διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα για τη συστηματική ανάπτυξη και αναμόρφωση του σχολείου. Έτσι οι μέτοχοι του σχολείου νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και δυναμική σχετικά με τη δυνατότητά τους να αναλάβουν την ευθύνη των αλλαγών στο σχολείο.

γ. Διαμόρφωση νέων σχέσεων. Κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης των δεικτών ποιότητας σκοπός είναι οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών αρχών, που βασίζονται σε σχέσεις αυθεντίας, να δώσουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. «Η επιδίωξη των οριζόντιων σχέσεων και η αποφυγή επιβολής της φωνής των ισχυρότερων» είναι

επομένως ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα «και επομένως αντικείμενο επιφυλακής και προβληματισμού για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδος» (Σολομών. Ι., 1999:27).

δ. Δέσμευση για μια συνεχή και δυναμική διαδικασία. Η διαδικασία διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας δεν θα πρέπει να είναι αυτοσκοπός γι' αυτό μεγαλύτερη σημασία έχει η ποιότητα της διαδικασίας, ο κοινός στοχασμός και ο συνεχής διάλογος. Αντίθετα κάθε χρόνο «χρειάζεται η διερεύνηση νέων πτυχών της σχολικής ζωής» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., 2000:38), αφού κάθε χρόνο πραγματοποιούνται αλλαγές στη σχολική μονάδα (προσωπικό – γονείς – μαθητές – εκπαιδευτικές αρχές), οι οποίες είναι φυσικό να επιφέρουν αλλαγές και τροποποιήσεις στη διαμόρφωση των δεικτών ποιότητας αλλά και στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει και υποδηλώνει, ότι η σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει δυναμική ευλυγισία και αναπροσαρμοστικότητα στην όλη προσέγγιση.

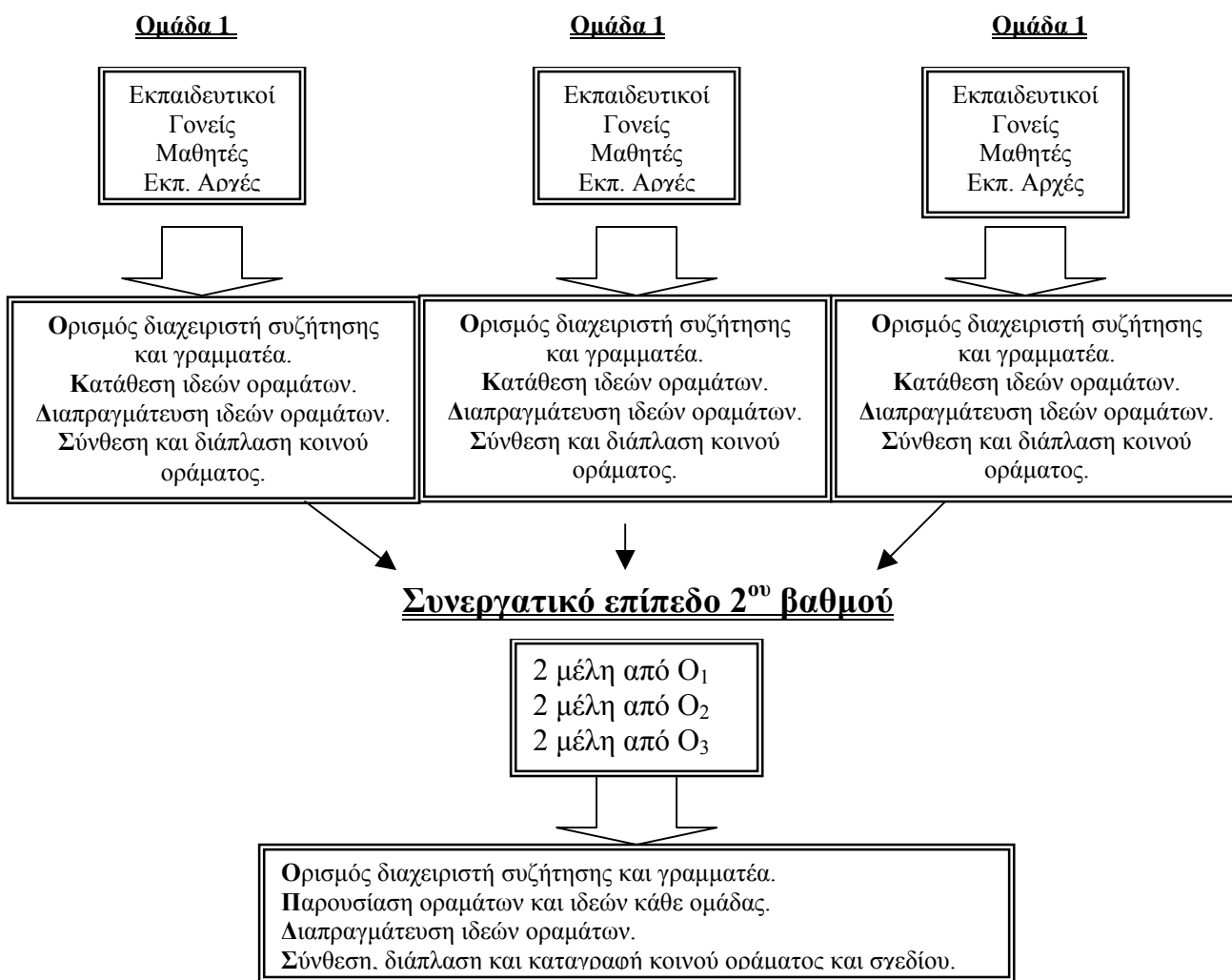
ε. Η αυτονομία του σχολείου διαμέσου της μοναδικότητάς του. Η σχολική μονάδα αποτελεί μια μικρή κοινωνία, η οποία έχει τις ιδιαιτερότητές της, τις δικές της προοπτικές, γιατί βρίσκεται σε περιβάλλον που διαμορφώνεται από συνθήκες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές. Επομένως δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος «πανάκια» για την προσέγγιση και διαμόρφωση των δεικτών. Κάθε σχολείο θα πρέπει να υλοποιεί τους στόχους του με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και την κουλτούρα του. Γι' αυτό μέσα από τη μοναδικότητα του δημιουργείται η ανάγκη ενίσχυσης θεσμικά και πρακτικά της αυτονομία του για να πάψει η επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική εξουσία. Με την αυτονομία της και τη μοναδικότητά της η σχολική μονάδα θα αποκτήσει το δυναμισμό της θα είναι ευχάριστη, «θα χρησιμοποιεί τη φαντασία και ποικίλες, εναλλακτικές και «ανάλαφρες» μεθόδους διερεύνησης και καταγραφής» (Σολομών. Ι., 1999:26) και θα αναζωογονείται με τη φρεσκάδα των ιδεών όλων των μετόχων.

7. Επίμετρο.

Η διαμόρφωση, η επιλογή αλλά και η διερεύνηση των δεικτών ποιότητας είναι οδηγοί για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι δείκτες αυτοί είναι αναγκαίο να είναι προσανατολισμένοι στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αναγκών μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων. Να στηρίζουν τις δυνάμεις την πρωτοβουλία και τη δράση της σχολικής κοινότητας είτε αυτή ενεργεί αυτοδύναμα είτε κινητοποιεί, διαλέγεται και αξιοποιεί όλους τους παράγοντες έξω από τα τείχη του σχολείου. Γι αυτό είναι σημαντικό οι δείκτες ποιότητας αλλά και το σχέδιο δράσης να είναι κατανοητό απ' όλους. Έτσι όλοι οι μέτοχοι – εκπαιδευτικοί, γονείς, εκπαιδευτικές αρχές, μαθητές – θα μπορούν να προσφέρουν ο καθένας χωριστά και όλοι μαζί τις ιδέες τους, τις προτάσεις τους, την κριτική τους, το όραμά τους για μια διαφορετική προσέγγιση του σχολείου. Η ουσιαστική προσέγγιση, ανάλυση και παρέμβαση στην ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα από τους μετόχους της σχολικής μονάδος φανερώνει, ότι τα μέλη της διακατέχονται από την ιδέα ενός καλύτερου σχολείου, καταδεικνύει επίσης την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους αλλά και την αποτελεσματικότητα της δράσης τους. Γιατί, αν μια διαδικασία αυτό-αξιολόγησης επαναφέρει τη σχολική μονάδα «στην επανάληψη κοινοτοπιών και κενών διαπιστώσεων χωρίς αντίκρισμα στην πράξη, τότε μπορεί να γίνει ακόμα και επιζήμια» (Σολομών. Ι., 1999:140).


ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Συνεργατικό επίπεδο 1^{ου} βαθμού



Π Ι Ν Α Κ Α Σ (2)



| | |
|---|---|
|  1. ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΙ ΠΟΡΟΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ | 1.1 Κτιριακή υποδομή ποιότητα – επάρκεια. 1.2 Οπτικοακουστικός – τεχνολογικός εξοπλισμός ποιότητα – επάρκεια. 1.3 Οικονομικοί πόροι. 1.4 Ανθρώπινοι πόροι. 1.5 Σχολικά βιβλία - Οργανόγραμμα. |
| 2. ΔΙΟΙΚΗΣΗ | 2.1. Διοίκηση και οικονομική διαχείριση. 2.2. Οργάνωση και διοίκηση τάξης. 2.3. Δυναμική της οργάνωσης. 2.4. Δόμηση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. 2.5. Αξιοποίηση μέσων - πόρων |
| 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ | 3.1. Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ των και το Υπόλοιπο Προσωπικό. 3.2. Σχέσεις Μαθητών μεταξύ των και με τους Εκπαιδευτικούς. 3.3. Σχέσεις Γονέων και Κηδεμόνων με το Σχολείο. 3.4. Σχέσεις με Τοπικούς και Περιφερειακούς Εταίρους |
| 4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ | 4.1. Ποιότητα μαθημάτων και μάθησης. 4.2. Ποιότητα της παιδαγωγικής διδακτικής και επιστημονικής πράξης. 4.3. Αξιολόγηση |
| 5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 5.1. Φοίτηση. 5.2. Επίδοση – εξέλιξη των Μαθητών. 5.3. Συναισθηματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση. 5.4. Επαγγελματικός προσανατολισμός και ακαδημαϊκή προοπτική. |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα Α., «Αξιολόγηση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης». Το ΠΕΚ Αθηνών, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τεύχος 17, Δεκέμβριος 1995.
- Αθανασούλα. Α.- Ρέππα., «Η δευτεροβάθμια Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση & η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα». Εκδ. Έλλην. Αθήνα., 1999
- Ανδρέου Α., «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών» Εκδοτικό Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, Αθήνα, 1992.
- Ανδρέου Α., «Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας». εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 34-41, 1982.
- Ανδρέου Α., «Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας». εκδ. Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη, Αθήνα 1999.
- Ανδρέου. Α., Παπακωνσταντίνου. Γ., «Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος». εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1994.
- Βεργίδης Δ., Καραλής Θ., «Σχεδιασμός Οργάνωση και αξιολόγηση Προγραμμάτων». Εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα, 1999
- Δημητρόπουλος Ε., «Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου». εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2002.
- Κουτούζης Μ. «Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων». εκδ. ΕΑΠ. Πάτρα, 1999.
- Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι., «Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα». Στο Αθανασούλα Α.- Ρέππα., Κουτούζη. Μ., Χατζηευστρατίου Ι., «Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής πράξης». εκδ. ΕΑΠ. Πάτρα, 1999.
- Μαυρογιώργος. Γ., «Αξιολόγηση στην εκπαίδευση» εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Αθήνα 1993.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. «Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου» Τεύχος Β΄. Αθήνα, 2000.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. «Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Τεύχος Γ΄. Αθήνα, 2000.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. «Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές» Τεύχος Α΄. Αθήνα, 2000.
- Παλαιοκρασάς Σ. «Αξιολόγηση της εκπαίδευσης» εκδ. Ίων, 1997.
- Παπακωνσταντίνου. Π., «Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο» εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1993.
- Σολομών Ιωσήφ. «Αξιολόγηση η κοινωνική συγκρότηση των κειμένων» Περιοδικό (Εικονικό σχολείο) Τόμος 1. τεύχος 4 Σεπτέμβριος 1999.
- Σολομών Ιωσήφ. «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα, 1999.
- Alan Rogers. «Η εκπαίδευση ενηλίκων». Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1998.
- Enarand K. Morris. G., «Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση». ΕΑΠ. Πάτρα., 1999.
- Goleman D., Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας, μτφρ. Φωτεινή Μεγαλούδη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, β΄ έκδοση, Αθήνα, 1998.
- Hargreaves. A. & Fullan. M., «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών» μετάφραση Χατζηπαντελή Π. εκδ. Πατάκη, 1995
- Hargreaves A. & Fullan. M., Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1993.

Αξιολόγηση και Μάθηση

Γιώργος Γρ. Παπάς, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται διεθνώς, κυρίως στις αναπτυγμένες χώρες, ως “διαπιστωτικό” και “επιταχυντικό” μέσο βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και γενικότερα της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση, πέραν της διδακτικής πράξης, χρησιμοποιείται ή τουλάχιστον μπορεί να χρησιμοποιείται: στην *ανάπτυξη των* αναλυτικών προγραμμάτων, στη βαθμολόγηση των μαθητών/σπουδαστών, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών –όλων των βαθμίδων– στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών/σπουδαστών, στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στην αποτελεσματικότερη κατανομή και αξιοποίηση των διαθέσιμων κονδυλίων για την εκπαίδευση, στην έρευνα κ.ά.

Στη διδακτική πράξη ο όρος αξιολόγηση (assessment) χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία με την οποία επιδιώκεται η μέτρηση –ποιοτικά και ποσοτικά– της μάθησης, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της χρήσης των προσφορότερων διδακτικών μέσων με σκοπό έναν επιθυμητό βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων, οι οποίοι έχουν τεθεί. Η χρήση των κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων αξιολόγησης –κατά περίπτωση– εφαρμοζόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελούν το “συνδεδετικό” και λειτουργικό “εργαλείο” σύνδεσης: των στόχων, της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης.

Η ανάπτυξη και η χρήση αξιόπιστων και έγκυρων “εργαλείων” αξιολόγησης, της ανθρώπινης μάθησης, αποτελεί αντικείμενο μελετών και λειτουργεί ως κίνητρο διεξαγωγής εκπαιδευτικών ερευνών με τη συνεπακόλουθη δημιουργία, συνεχώς αυξανόμενου, δημοσιευμένου σχετικού επιστημονικού έργου.

Η αξιολόγηση θεωρείται ως ένα από τα αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά “εργαλεία” για την προαγωγή της αποτελεσματικής μάθησης. Όμως, πρέπει να τονισθεί ότι η απλή επαύξηση των διαφόρων εξετάσεων δεν προάγει, από μόνη της, τη μάθηση. Η “εστίαση” του ενδιαφέροντος πρέπει να αφορά στη βελτίωση της διδακτικής επάρκειας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες –κατά περίπτωση– τεχνικές και μεθόδους αξιολόγησης με στόχο να βελτιώσουν τη γνώση και τις ικανότητες-δεξιότητες των μαθητών τους.

2. Εννοιολογικές αναφορές

Είναι χρήσιμο να διασαφηνιστεί η διαφορετικότητα της έννοιας των όρων: αξιολόγηση της μάθησης και αξιολόγηση για τη μάθηση.

Η αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) αναφέρεται στους τρόπους εξέτασης των μαθητών/σπουδαστών με τη χορήγηση σ’ αυτούς των βαθμών, οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν, π.χ. για την παροχή πιστοποιητικού επιτυχούς ολοκλήρωσης ενός προγράμματος εκπαίδευσης είτε ως μέσον εισόδου σε μια σχολή της επόμενης εκπαιδευτικής βαθμίδας κ.λπ.

Η αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) δηλώνει και συνεπάγεται την αξιοποίηση των μεθόδων αξιολόγησης, π.χ. στη σχολική τάξη, με σκοπό την προαγωγή του επιπέδου επίδοσης των μαθητών, επί της διδασκόμενης ύλης. Αυτή η μορφή αξιολόγησης εδράζεται στην παραδοχή ότι οι μαθητές θα μπορέσουν να βελτιώσουν σημαντικά την επίδοσή τους, στο σχολείο, αν

κατανοήσουν το σκοπό και την ωφελιμότητα της προσφερόμενης μάθησης και αν αντιληφθούν ότι οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι έχουν καθοριστεί, μπορούν να προσεγγισθούν –μέσω της παρεχόμενης διδασκαλίας– σε ικανοποιητικό βαθμό.

Σε μια μελέτη του πανεπιστημίου του Exeter της Αγγλίας με τίτλο “Θέματα Αξιολόγησης”, ένας εκ των συγγραφέων αυτής, ο R. Pring (1986) γράφει σχετικά: «...ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η διάγνωση των αναγκών μάθησης ώστε να βελτιωθεί η όλη διαδικασία της διδασκαλίας με τελικό στόχο την παροχή αποτελεσματικής μάθησης». Η διάγνωση –μέσω της αξιολόγησης– του τι μαθαίνουν οι μαθητές και σε ποιο βαθμό θεωρείται ως αναγκαίο προαπαιτούμενο οποιασδήποτε προσπάθειας βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας.

Εδώ, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η συνεχής ή διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) η οποία έχει σκοπό να μας πληροφορεί για τη διαχρονική πρόοδο των μαθητών, όσον αφορά τη διδασκόμενη ύλη, προσφέρει μια συνεχή επανατροφοδότηση η οποία αφενός δίνει κίνητρο στο μαθητή να βελτιώσει την επίδοσή του, και αφετέρου παρέχει στον διδάσκοντα τη δυνατότητα να ελέγξει την καταλληλότητα της διδασκαλίας του. Δηλαδή, η συνεχής ή διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί είδος αξιολόγησης για τη μάθηση.

Η τελική αξιολόγηση (summative assessment) η οποία γίνεται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, είτε στο τέλος των μαθημάτων, είτε γενικότερα στο τέλος ενός προγράμματος σπουδών είναι σχεδιασμένη ώστε να μετρά το βαθμό επίτευξης των καθορισθέντων διδακτικών στόχων. Αυτή χρησιμοποιείται για τη μέτρηση και την καταγραφή της τελικής βαθμολογίας και στη συνέχεια για την απονομή ή μη των αντίστοιχων τίτλων σπουδών στους μαθητές/σπουδαστές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να διαθέτουν ένα λειτουργικό επίπεδο γνώσεων των αρχών και της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και να το “ενσωματώνουν” στη γενικότερη παιδαγωγική-διδακτική τους συγκρότηση, ώστε κατάλληλα να χρησιμοποιούν και τα δύο προαναφερθέντα είδη αξιολόγησης, με τελικό σκοπό την προσφορά βελτιωμένης μάθησης στους μαθητές τους.

Σε σχετική μελέτη (1998) το: “National Curriculum Task Group on Assessment and Testing” για την Αγγλία και την Ουαλία, σχετικά αναφέρει: «η παροχή μάθησης στους μαθητές αποτελεί πρωταρχικό έργο και σκοπό για το κάθε σχολείο. Η αξιολόγηση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία παροχής μάθησης. Είναι λοιπόν αναγκαίο, συστηματικά, οι μέθοδοι και οι πρακτικές αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται από όλους τους εκπαιδευτικούς, σε όλες τις φάσεις και τα επίπεδα διδασκαλίας».

3. Αξιολόγηση για τη Μάθηση

Η αξιολόγηση για τη μάθηση, ως συστατικός και συντελεστικός παράγοντας αποτελεσματικότερης διδασκαλίας, με σκοπό την παροχή βελτιωμένης μάθησης στους μαθητές/σπουδαστές, έχει αναλυθεί – “κατηγοριοποιηθεί”, από μια ειδική μελετητική ομάδα (Assessment Reform Group) στο Πανεπιστήμιο του Cambridge (2002) σε δέκα (10) “συνιστώσες” – περιοχές θεώρησης, αυτού του θέματος. Σύμφωνα με τα ανωτέρω, η αξιολόγηση για τη μάθηση:

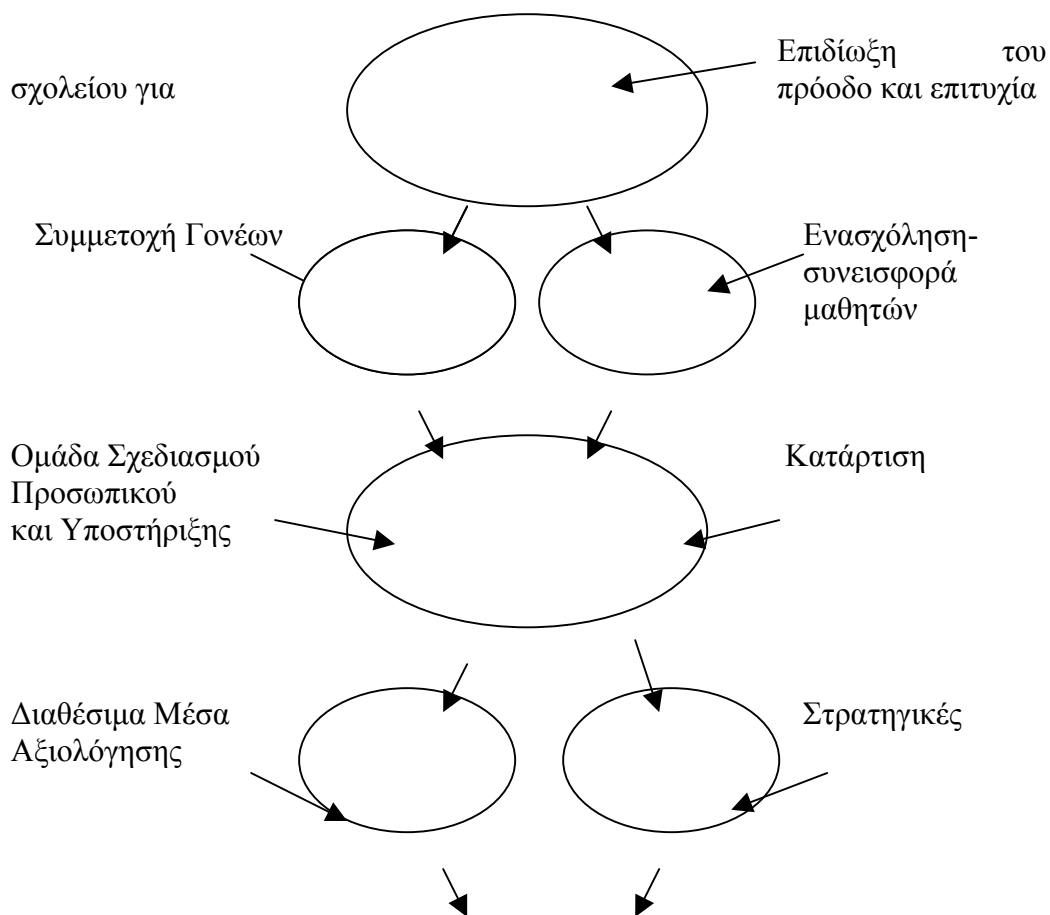
1. Αποτελεί συστατικό γνώρισμα ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού μάθησης.
2. Επικεντρώνεται στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές/σπουδαστές.
3. Πρέπει να χρησιμοποιείται στη διδακτική διαδικασία, στη σχολική τάξη.
4. Συνιστά απαραίτητη επαγγελματική δεξιότητα, για τον κάθε εκπαιδευτικό, η ικανότητά του να αξιολογεί.
5. Συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών/σπουδαστών.

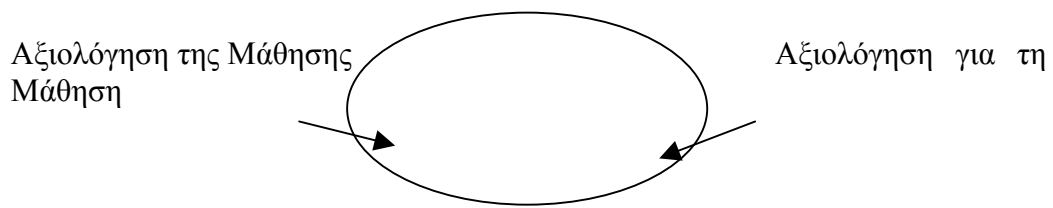
6. Είναι “ευαίσθητη” και επαγωγική.
7. Συμβάλλει στην κατανόηση των εκπαιδευτικών στόχων και των κριτηρίων.
8. Βοηθάει τους μαθητές/σπουδαστές να βελτιώσουν τη μάθησή τους.
9. Παρακινεί για αυτο-αξιολόγηση, αφού αναγνωρίζει τη χρησιμότητά της.
10. Λαμβάνει υπόψη της το υπάρχον επίπεδο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ευρήματα εκπαιδευτικών ερευνών και μετα-αναλυτικών μελετών (Black and Wiliam, 1998) καταδεικνύουν και τονίζουν ότι “η βελτίωση της μάθησης –μέσω της αξιολογικής διαδικασίας– εδράζεται, χαρακτηρίζεται και μπορεί να συμβάλει στην:

1. Παροχή επαρκούς και αποτελεσματικής ανατροφοδότησης στους μαθητές/σπουδαστές.
2. Ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στη διαδικασία της μάθησής τους.
3. Διόρθωση και προσαρμογή της διδασκαλίας, μετά τη λήψη των αποτελεσμάτων αξιολόγησης.
4. Αναγνώριση της θετικής επίδρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους μαθητές, με στόχο τη βελτίωση της αυτο-εκτίμησής τους, μέσω της συνεχούς επιδίωξής τους για καλύτερη μάθηση η οποία θα τους “ανταμείψει” με την αναμενόμενη βελτίωση των βαθμών που αποκτούν, όταν αξιολογούνται.
5. Κατανόηση, από τους μαθητές/σπουδαστές, της αξίας και της αυτο-αξιολόγησης, ως παράγοντα βελτίωσης της μάθησης και της ανάπτυξης των ικανοτήτων – δεξιοτήτων τους.

Παρακάτω ακολουθεί μια σχηματική “διασύνδεση” βασικών “παραγόντων” οι οποίοι συμβάλλουν και σχετίζονται με την Αξιολόγηση και τη Μάθηση, στο σχολείο.





4. Επιλεγόμενα

Η αξιολόγηση για τη μάθηση θετικά επιδρά και επηρεάζει τις ακόλουθες ευδιάκριτες αλλά αλληλοσυνδεόμενες εκπαιδευτικές “περιοχές”: i) τη διδακτική-παιδαγωγική μεθοδολογία στη σχολική τάξη, ii) την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης στους μαθητές/σπουδαστές και iii) τη διαμόρφωση σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την προσφορά αποτελεσματικής μάθησης και την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση, στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, πρέπει αφενός να παίρνει υπόψη της τις εξελίξεις της επιστήμης και αφετέρου να “αφουγκράζεται” τις όποιες αλλαγές-βελτιώσεις η εκπαιδευτική και η κοινωνική δυναμική, της συγκεκριμένης χώρας, “προτρέπουν”-“επιτρέπουν” να υιοθετηθούν.

Η αποτελεσματικότητα του τρόπου αξιολόγησης της μάθησης εκτιμάται τελικά ανάλογα με το βαθμό συμβολής αυτής, στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπάς, Γ. (1994). *Θέματα Εκπαίδευσης - Απασχόλησης: Προτάσεις Αποφοίτων Γενικών Λυκείων*. Αθήνα: έκδοση του συγγραφέα.
- Παπάς, Γ. (1997). *Αξιολόγηση και Αποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση*. Εφ. «Επενδυτής», 6/12/1997, σελ. 66.
- Παπάς, Γ. & Στεφανέας, Π. (2001). *Αξιολόγηση και Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση*. Εφ. «Ελευθεροτυπία», 5/1/2001, σελ. 48.
- Πασιαρδής, Π. κ.ά. (επιμέλεια) (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις “Ελλην”.
- A.R.G. (2002). *Assessment for Learning: beyond the black box*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education*, 5 (1), pp. 7-74.
- Black, P. (2003). The Nature and Value of Formative Assessment for Learning, *Improving Schools*, 6 (3), pp. 7-22.
- Gronlund, N.E. (1981). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Hattie, J. & Jaeger, R. (1998). Assessment and Classroom Learning: a deductive approach”, *Assessment in Education*, 5 (1), pp. 111-122.
- Papas, G. & Psacharopoulos, G. (1991). The Determinants of Educational Achievements in Greece. *Studies in Educational Evaluation*, 17(2), pp. 405-418.
- Pring, R. (1986). “The Developing 14-18 Curriculum and Changes in Assessment”, στο T. Staden and P. Preece (eds), *Issues in Assessment, Perspectives 23*. Exeter: University of Exeter, pp. 12-21.
- Williams, J. & Ryan, J. (2000). National Testing and the Improvement of Classroom Teaching: can they co-exist? *British Educational Research Journal*, 26 (1), pp. 49-73.

Οι αντιλήψεις των μαθητών του Γυμνασίου για τη βαθμολογία: Προβλήματα και προβληματισμοί

Μαρία Ράπτη Δρ. Παιδαγωγικής, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. Περιφέρειας Ηπείρου

1.Εισαγωγή

Κάθε άτομο που βρίσκεται σε κάποια σχέση με άλλους αξιολογεί και αξιολογείται διαρκώς και παντού. Η αξιολόγηση είναι μία φυσική στάση του ανθρώπου απέναντι στους άλλους ανθρώπους, στα αντικείμενα και στα γεγονότα, που τον περιβάλλουν. Η παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί να ξεφύγει από τη γενική αυτή αρχή. Επειδή όμως η αξιολόγηση είναι ένα θέμα πολύπλοκο και πολυδιάστατο, στην περίπτωση της παιδαγωγικής σχέσης συνδέεται με μια σειρά προβλημάτων, όπως είναι το πρόβλημα των εξετάσεων, της βαθμολογίας, της επιλογής, της μέτρησης της σχολικής επίδοσης κ.ά., βρίσκεται δε πάντοτε στην επικαιρότητα, προκαλώντας ποικίλες συζητήσεις σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και μεταξύ όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιολόγηση που αναφέρεται στη σχολική επίδοση των μαθητών συνδέεται άμεσα με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Βοηθά αφενός το μαθητή να καταλάβει μέχρι που έχει φτάσει, αν μπορεί να προχωρήσει παραπέρα, ή πρέπει να δουλέψει ακόμη σ' έναν ορισμένο τομέα και αφετέρου τον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει με διάφορους τρόπους τη στάση των μαθητών του σε θέματα μάθησης και παράλληλα τη δική του διδακτική συμπεριφορά.

Από τη συνεργασία μας με τους εκπαιδευτικούς, έχουμε διαπιστώσει ότι σχεδόν στο σύνολό τους ταυτίζουν την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με τη βαθμολογία, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει την αρχή σειράς προβλημάτων, όταν μένει ανεκμετάλλευτη η δυνατότητα της αξιολόγησης να επιδράσει αποτελεσματικά στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Αξιολογώντας συνήθως το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, η όλη εκπαιδευτική πράξη παρασύρεται στο στόχο της υψηλής βαθμολογίας³⁹. Η εμπειρία αυτή μας οδήγησε να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των μαθητών του γυμνασίου σχετικά με τη βαθμολογία.

Με βάση τις παρακάτω υποθέσεις:

α) ότι η υψηλή βαθμολογία είναι ο άμεσος στόχος των μαθητών και των γονιών

β) ότι η απομνημόνευση της γνώσης αποτελεί στόχο του σχολείου και όχι η καλλιέργεια της σκέψης και

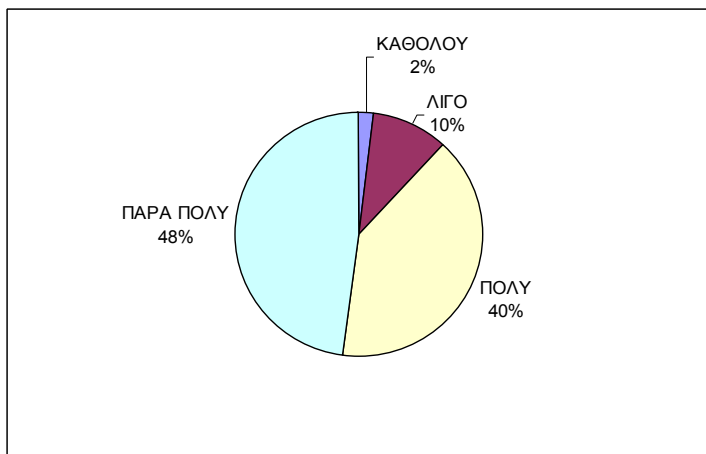
γ) ότι η αξιολόγηση δεν συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης

καταρτίστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από 960 μαθητές γυμνασίου στην Ήπειρο.

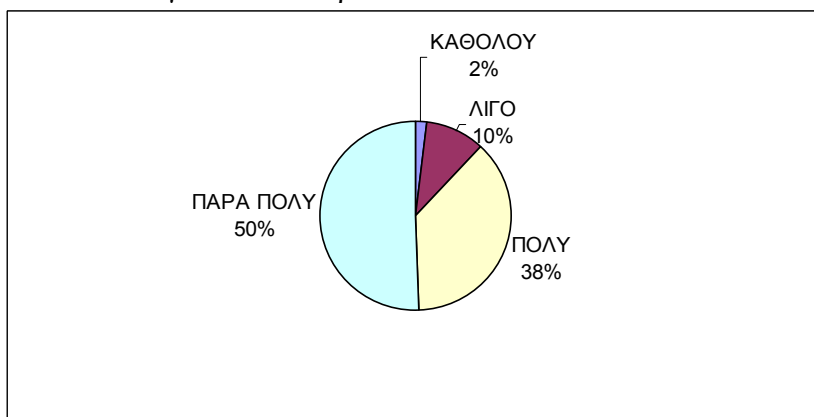
2.Αποτελέσματα έρευνας

1. Οι πολύ καλοί βαθμοί στα tests και τα διαγωνίσματα σε ενδιαφέρουν
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

³⁹ Παπαναούμ – Τζίκα Ζωή *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985, σ.16.

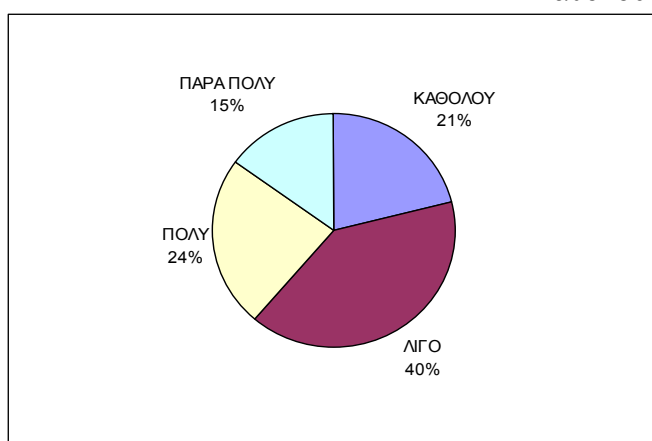


2.Οι καλοί βαθμοί στα tests και τα διαγωνίσματα ενδιαφέρουν τους γονείς σου
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

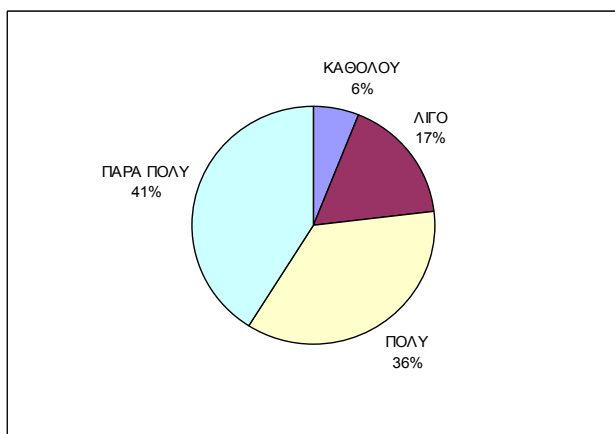


3.Οι γονείς σε πιέζουν να παίρνεις μεγάλη βαθμολογία

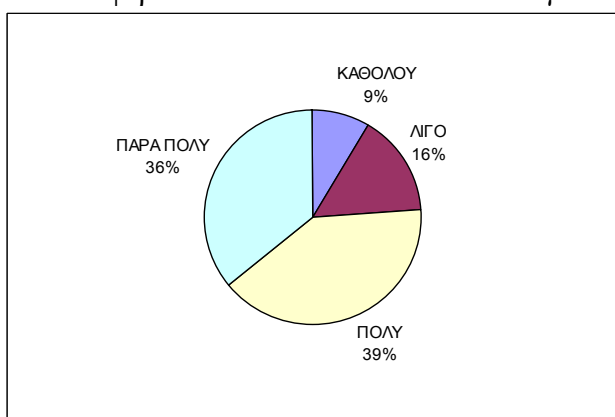
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ



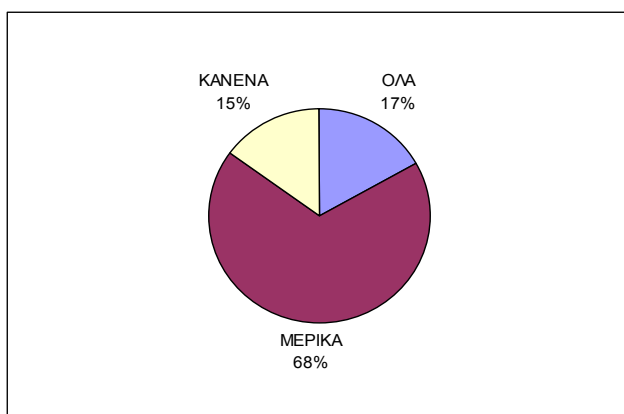
4.Σε ένα βαθμολογημένο test ή διαγώνισμα σε ενδιαφέρει να μάθεις τα λάθη που έχεις κάνει
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ



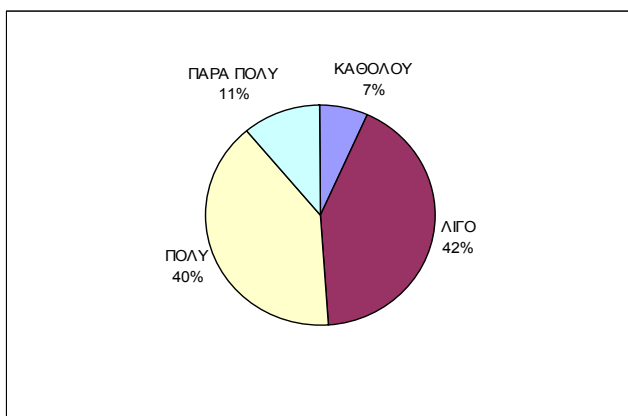
5. Σε ένα βαθμολογημένο test ή διαγώνισμα οι παρατηρήσεις του καθηγητή σε ενδιαφέρουν
 Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ



6. Προτιμάς να υπάρχουν μαθήματα που να μην βαθμολογούνται
 Κανένα, Μερικά, Όλα



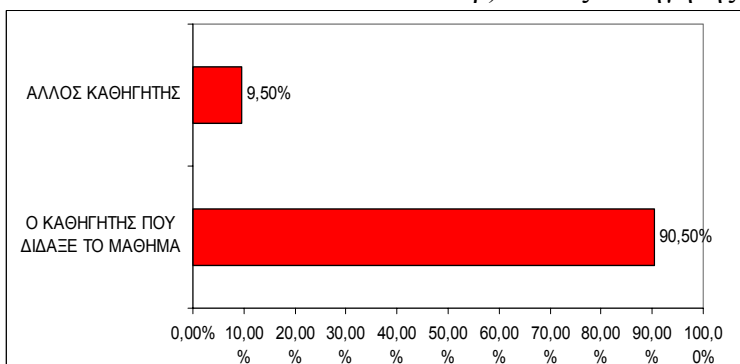
7. Μπορείς να προβλέψεις τη βαθμολογία σ' ένα test ή διαγώνισμα
 Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ



8. Ποιος θέλεις να αξιολογεί τα διαγωνίσματά σου

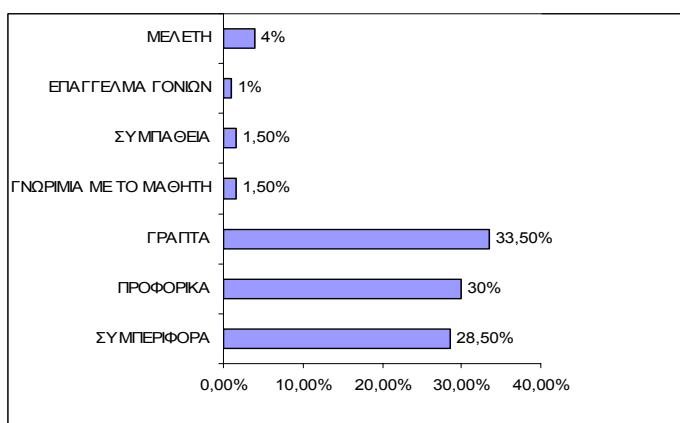
α) Ο καθηγητής που δίδαξε το μάθημα

β) Άλλος καθηγητής



9. Από ποιους παράγοντες κατά τη γνώμη σου επηρεάζονται οι καθηγητές όταν αξιολογούν

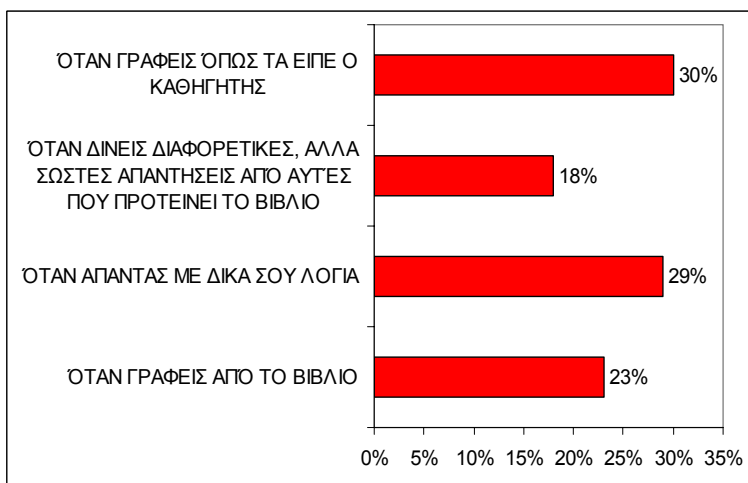
(συμπεριφορά, προφορικά, γραπτά, γνωριμία με το μαθητή, συμπάθεια, επάγγελμα γονιών, μελέτη)



10. Πότε κερδίζεις μεγαλύτερη βαθμολογία

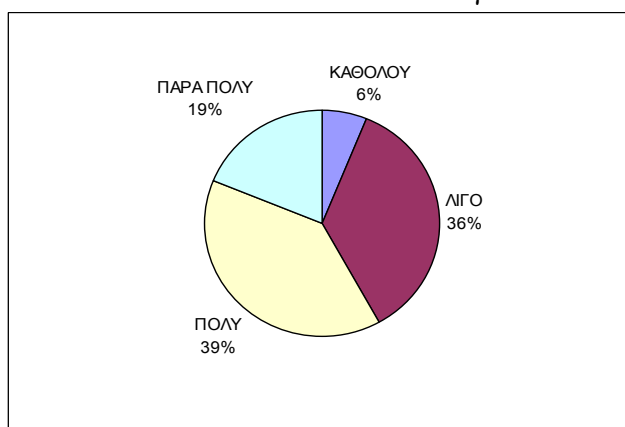
α) Όταν τα γράφεις όπως το βιβλίο, β) Όταν απαντάς με δικά σου λόγια,

γ) Όταν δίνεις διαφορετικές, αλλά σωστές απαντήσεις από αυτές που προτείνει το βιβλίο, δ) Όταν τα γράφεις όπως τα είπε ο καθηγητής



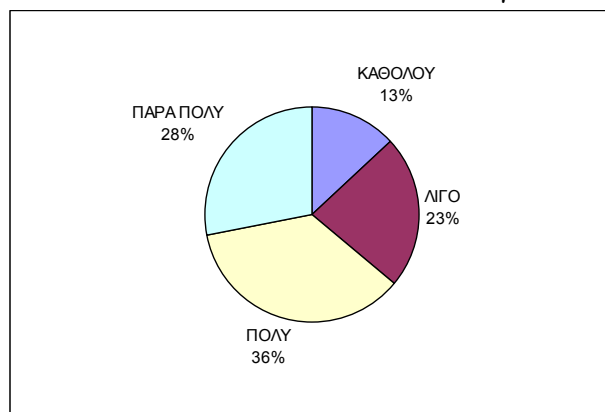
11. Σε μια αποτυχία ή κακή βαθμολογία η αντίδραση των γονιών σου σε ενοχλεί

Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ



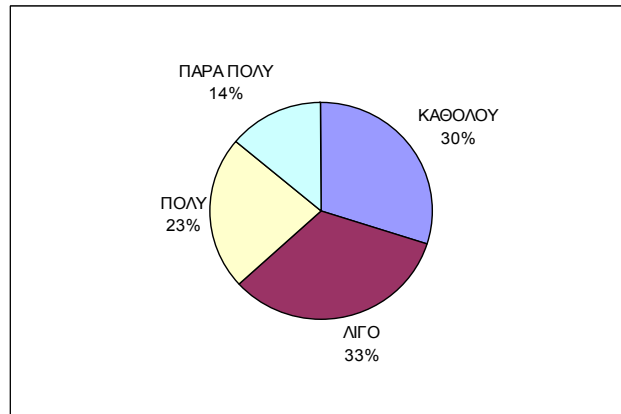
12. Σε μια αποτυχία ή κακή βαθμολογία ο στιγματισμός ως κακός μαθητής σε ενοχλεί

Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

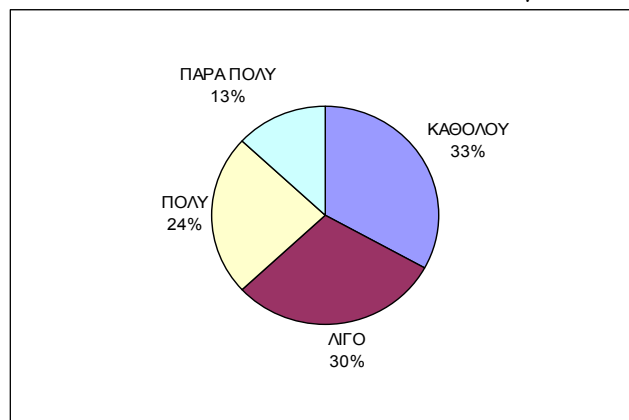


13. Σε μια αποτυχία ή κακή βαθμολογία η δυσκολία να παρακολουθήσεις τη συνέχεια του συγκεκριμένου μαθήματος σε ενοχλεί

Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ



14. Πιστεύεις ότι μπορείς να βαθμολογήσεις ένα γραπτό του συμμαθητή σου
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ



3. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν ταυτίσει τη μαθητική ζωή με τη βαθμολογία, με αποτέλεσμα να τους ενδιαφέρουν μόνο οι μεγάλοι βαθμοί. Στη διαιώνιση αυτής της παθολογίας του εκπαιδευτικού συστήματος συμμετέχουν οι γονείς οι οποίοι παρακινούν και πιέζουν τους μαθητές να κερδίζουν μεγάλους βαθμούς, καθώς και η μαθητική κοινότητα η οποία στιγματίζει ως κακό το μαθητή με τους χαμηλούς βαθμούς. Η βαθμολογία ταυτίζεται με την απομνημόνευση, αφού οι μαθητές, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, παίρνουν μεγάλους βαθμούς μόνο, όταν απαντούν σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο και με όσα έχει αναφέρει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Κάτω από την πίεση της απόκτησης μεγάλων βαθμών αρνούνται να αξιολογούνται πολλά μαθήματα, όπως και την αξιολόγηση από άλλο άγνωστο εκπαιδευτικό. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται καθαρά ότι στο σχολείο μας η απομνημόνευση των γνώσεων και η βαθμοθηρία έχουν βάλει στο περιθώριο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη δημιουργικότητα. Αποδεικτικό στοιχείο της παραπάνω έλλειψης είναι, εκτός από τη στείρα απομνημόνευση, και η αδυναμία ενός μεγάλου αριθμού μαθητών να προβλέψει τη βαθμολογία του ή να αξιολογήσει το γραπτό ενός συμμαθητή του. Σημαντικό επίσης στοιχείο που προκύπτει από τη έρευνα είναι ότι εκτός από τα βασικά κριτήρια, την προφορική και τη γραπτή επίδοση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται στην αξιολόγησή του και από τη συμπεριφορά του μαθητή. Ακόμη άλλοι παράγοντες όπως είναι η γνωριμία με το μαθητή, η συμπάθεια που τρέφει ο

εκπαιδευτικός, το επάγγελμα των γονιών και η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής επηρεάζουν σε μικρότερο βαθμό το αξιολογικό έργο του εκπαιδευτικού.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η βαθμολογία χαρακτηρίζει ένα σχολείο στο οποίο δίνεται έμφαση στην ατομική επίδοση, την ατομική προσπάθεια, και τις ατομικές ικανότητες. Αυτό το είδος του ατομικισμού προσφέρεται κατά το Μαυρογιώργο, Γ., για την ενοχοποίηση των θυμάτων και την επιβεβαίωση των μαθητών που αποτυγχάνουν⁴⁰. Επίσης σ' αυτό το σχολείο οι δυνατότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι ελάχιστες. Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται με τη διδασκαλία του στο μέσο όρο της τάξης και οι εξετάσεις είναι εξετάσεις σύγκρισης. Αυτές οι εξετάσεις και η βαθμοθηρία αποτελούν τον κύριο άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος είναι η υψηλή βαθμολογία και η επιτυχία στις εξετάσεις και όχι η ουσιαστική, σε εύρος και ποιότητα, μάθηση. Οι μαθητές μελετούν για να περάσουν στις εξετάσεις και όχι από δικό τους ενδιαφέρον για να μάθουν. Έτσι ο βαθμός τείνει να μετατραπεί σε φετίχ, να γίνει σύμβολο ανεξάρτητα από εκείνο που υποτίθεται ότι συμβολίζει⁴¹. Παράλληλα το κυνήγι των βαθμών εμποδίζει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη δημιουργικότητα, γιατί πολλές φορές ο μαθητής αποστηθίζει μηχανικά με στόχο την κατάκτηση ευνοϊκών κρίσεων και βαθμών⁴².

4.Προτάσεις – Συμπέρασμα

Η αξιολόγηση του μαθητή, στην περίπτωση της παιδαγωγικής σχέσης, συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία της μάθησης και αφορά τόσο τους στόχους του μαθήματος όσο και τη διδακτική μεθοδολογία. Πρόκειται για τη διαμορφωτική αξιολόγηση που μπορεί να παίξει το ρόλο της, ως διαγνωστική, στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή κάθε καινούριας δραστηριότητας για την επισήμανση των κεκτημένων γνώσεων και των ικανοτήτων που διαθέτει ο μαθητής, καθώς και για τον περαιτέρω καθορισμό της διδακτικής πορείας. Μπορεί να παρουσιάζεται ως μια καθημερινή σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή, με τη μορφή μιας γενικής παρατήρησης της συμπεριφοράς του μαθητή, μιας αξιολόγησης υποκειμενικής και αυθόρμητης, μιας διαμόρφωσης των υποθέσεων και μιας συνεχούς αύξησης των κινήτρων. Μπορεί να έχει τη θέση της στο τέλος κάθε σταδίου της μαθησιακής διεργασίας για την ανάλυση του αποτελέσματος των υποστόχων, τη διαμόρφωση της διδασκαλίας και την τροποποίηση των σχεδίων.

Στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που στηρίζεται περισσότερο στην ερευνητική δουλειά, στην εργασία με τη μέθοδο Projekt και στη συλλογική προσπάθεια ομάδων μαθητών, οι στόχοι της διαμορφωτικής αξιολόγησης αφορούν

⁴⁰ Μαυρογιώργος, Γ, *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Αθήνα 1995, σ.60

Ράπτη, Μ. Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 82-83, 1995, σ.131-136 (Μέσα από τη στείρα απομνημόνευση, τις εξετάσεις, τα διαγωνίσματα και τη βαθμοθηρία, προωθείται το έργο της επιλογής και των κοινωνικών ανισοτήτων)

Κάτσικας, Χ.-Ι.Κ.Καββαδίας, *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Εκδ. Gutenberg 2000, σ.51-52 (Η χρήση της βαθμολογίας στο σημερινό σχολείο, οριοθετεί τη σχέση του εκπαιδευτή- εκπαιδευομένων, ως σχέση εξουσιαστική – εξουσιαζόμενων... Ο έλεγχος μέσω της βαθμολογίας αφορά στην ικανότητα απομνημόνευσης της παρεχόμενης γνώσης,, την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που προσιδιάζουν στις αξίες του αστικού σχολείου και της κοινωνίας (ατομική επιτυχία) ατομικισμός, αδιαφορία για τους άλλους απέχθεια απέναντι στην ουσιαστική κριτική γνώση, υπακοή και υποταγή στους ιεραρχικά ανώτερους).

⁴¹ Χιωτάκης, Στ. *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993, σ.49.

⁴² Παπιάς Αθ. *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Βιβλία για όλους, Αθήνα 1987, σ.136- 150.

στην αξιολόγηση όλων των δυνατοτήτων των μαθητών (δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ερευνητικό πνεύμα), στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή και των συμμαθητών στην αξιολόγηση, καθώς και στην αξιολόγηση όλων των φάσεων του προγράμματος, από τους στόχους, τις διαδικασίες, το σχεδιασμό και την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, τη συμμετοχή του μαθητή, την παρουσία του εκπαιδευτικού ή των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι για την επίτευξη των στόχων του σύγχρονου σχολείου και την προώθηση των βιωματικών – μαθητοκεντρικών διαδικασιών μάθησης πρέπει να ξεπεραστούν οι παραδοσιακές, περιορισμένες μορφές έκφρασης της αξιολόγησης που είχαν ως στόχο να αξιολογούν ορισμένες γνώσεις και μεμονωμένες δεξιότητες των μαθητών, να συγκρίνουν την απόδοση του μαθητή με εκείνη των άλλων μαθητών, να διακρίνουν τους μαθητές σε “καλούς” και σε “κακούς” και να αποκλείουν τους δεύτερους από τις ευκαιρίες της μάθησης, να δημιουργούν βαθμοθήρες και να καλλιεργούν μόνο και μόνο την αναπαραγωγική ικανότητα των μαθητών για γνώση. Ένας βαθμός οπωσδήποτε και αν εκφράζεται, δεν έχει καμία απολύτως αξία και δεν δίνει ουσιαστικές πληροφορίες για το μαθητή, αν δεν ερμηνευτεί μέσα από το ολικό πλαίσιο που καθορίζει τη μαθησιακή συμπεριφορά, πρόκειται για μια δυναμική αξιολόγηση που θα αφορά την ολική ατομική αξιολόγηση του μαθητή και όχι τη συγκριτική αξιολόγηση⁴³. Οι βαθμοί είναι ένα εργαλείο της παιδαγωγικής αξιολόγησης, δεν είναι αυτοσκοπός ούτε μέσο για ιεράρχηση και ταξινόμηση του μαθητή. Παίζουν ένα ρόλο πληροφοριακό και ενημερωτικό όσον αφορά στη διαδικασία της μάθησης⁴⁴. Η αξιολόγηση είναι έννοια ευρύτερη από τη μέτρηση, περιλαμβάνει ποσοτικές ή ποιοτικές περιγραφές ή και τα δύο της επίδοσης του μαθητή, καθώς και κρίσεις που αφορούν το αν αυτή η επίδοση είναι επαρκής. Η αξιολόγηση μπορεί ή όχι να βασίζεται στη μέτρηση, αλλά και όταν βασίζεται προχωρεί πέρα από την απλή ποσοτική περιγραφή, στην ερμηνεία των δεδομένων με βάση κάποια κριτήρια⁴⁵. Όταν για ενδιαφέροντα προβλήματα, για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη γνώση, για καλλιτεχνικά βιώματα, για ηθικές αξίες, για παραβατικές συμπεριφορές ο εκπαιδευτικός αναγγέλλει ότι θα δώσει βαθμολογία, τότε η αξιολόγηση εμποδίζει τη δράση και δεν υπηρετεί τον παιδαγωγικό της στόχο⁴⁶.

Οι προφορικές και οι γραπτές δοκιμασίες, τα τεστ, τα διαγωνίσματα, η αριθμητική κλίμακα αξιολόγησης είναι χρήσιμα μέσα αξιολόγησης του γνωστικού τομέα, όταν αποτελούν ένα παιδαγωγικό μέσο που θα διευκολύνει το μαθητή να μάθει καλύτερα, ένα μέσο επισήμανσης των λαθών και των αιτίων που τα προκάλεσαν, ένα μέσο ελέγχου της διδακτικής μεθοδολογίας και επανακαθορισμού των στόχων⁴⁷.

⁴³ Δημητρόπουλος Ευστ. *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία*. Εκδ. Γλάρος, 1984, σ.128

⁴⁴ Κωνσταντίνου Χαρ. *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως παιδαγωγική Λογική και Σχολική πρακτική*. Εκδ. Gutenberg 2000, σ.14-15.

Αβδαλή Αθανασία, *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι*; Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1989, σ.46.

⁴⁵ Παπαναούμ Ζωή- Τζίκα, όπ.π. σ.16

⁴⁶ Χέλμουτ Βεκ, *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1987, σ.23.

⁴⁷ Χέλμουτ Βεκ. *Αξιολόγηση και βαθμολογία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1987, σ.27-28 (Κατά την αξιολόγηση και τη βαθμολογία ο δάσκαλος συμπεριφέρεται παιδαγωγικά και όχι απλά μαθηματικά. Αυτό σημαίνει να αντιπαραθέτει τους μαθητές με το βίωμα ότι δεν ξέρουν, ούτε μπορούν να ξέρουν ακόμη τόσα πολλά, είναι όμως όλοι οι μαθητές σε θέση με τη δύναμη της θέλησης, την εργατικότητα και την επιμονή να ανταποκριθούν σταδιακά σ' όλο και περισσότερες απαιτήσεις...)

Εκτός από τους παραπάνω τρόπους αξιολόγησης υπάρχουν και οι σύγχρονοι-εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης που αφορούν όχι μόνο στην αξιολόγηση του γνωστικού τομέα, αλλά και του τομέα των ικανοτήτων, των στάσεων και των δεξιοτήτων. Οι σύγχρονοι τρόποι αξιολόγησης αποτελούν α) την αυτοαξιολόγηση και την αυτομόρφωση από τον ίδιο τον μαθητή, β) την αξιολόγηση από τους άλλους τους συμμαθητές κατά την ώρα της από κοινού συνεργασίας με την ανταλλαγή των απόψεων, μέσω του διαδικτύου, κατά την παρουσίαση της εργασίας κ,αλ., γ) την ποιοτική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό κατά την ώρα της εργασίας, μέσα από τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες, με τα φύλλα καταγραφής των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των δεξιοτήτων ή στάσεων, με τους φακέλους υλικού και εργασίας.

Είναι απαραίτητο στο σύγχρονο σχολείο να δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να αυτοδιορθώνεται για να συνηθίσει να αξιολογεί ο ίδιος τις νοητικές πράξεις και διεργασίες. Πολλές λανθασμένες ενέργειες διορθώνονται ή αποφεύγονται αν ο μαθητής έχει μάθει να προβληματίζεται κατά τη διάρκεια της λύσης ενός προβλήματος ή όταν φτάνει στο τελικό αποτέλεσμα. Η διδακτική σημασία των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων είναι μεγάλη, γιατί στρέφει την προσοχή του μαθητή από την απάντηση στη διαδικασία που οδηγεί στην απάντηση. Μ' αυτό τον τρόπο το σχολείο ξεπερνάει το σύνδρομο της σωστής απάντησης από το οποίο υποφέρουν εκπαιδευτικοί και μαθητές και οι μαθητές γίνονται κύριοι του τρόπου σκέψης τους.

Για την επιτυχία των πιο πάνω προτάσεων θεωρούμε απαραίτητη την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Όταν εφαρμόζεται διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, διαφοροποιείται ο ρόλος του δασκάλου όπως ακριβώς διαφοροποιείται και ο ρόλος του μαθητή. Ο μαθητής γίνεται πραγματικά "δρων" πρόσωπο της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός από την άλλη ρυθμίζει τη διδασκαλία, γίνεται συντονιστής και οδηγός στην εργασία της τάξης, καθοδηγεί και επικρίνει στο βαθμό που πρέπει, επισημαίνει προβλήματα και εισάγει νέες διαστάσεις στο θέμα που μελετάται

Η προώθηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης με τα νέα βιβλία, χωρίς καμιά παράλληλη νομοθετική ρύθμιση του τρόπου αξιολόγησης του μαθητή, θα απαξιώσει και πάλι κάθε καινοτομία στο χώρο του σχολείου. Εκπαιδευτικοί και μαθητές παγιδευμένοι στο σύστημα των εξετάσεων και της βαθμολογίας δεν θα μπορέσουν να κάνουν το σχολείο ένα χώρο χαράς και δημιουργίας. Όσο οι γνώσεις, τα συναισθήματα, οι δραστηριότητες, οι ικανότητες και τα ταλέντα ανάγονται στην αρχή της μετρήσιμης επίδοσης, η αξιολόγηση γίνεται απάνθρωπη, χωρίς παιδαγωγικό και κοινωνικό νόημα⁴⁸. Η πιο βασική λειτουργία του σχολείου είναι η εκπαίδευση του συνόλου των παιδιών σχολικής ηλικίας της χώρας. Η κοινωνική και η παιδαγωγική αποστολή του σχολείου ολοκληρώνεται, όταν κάθε μαθητής έχει βοηθηθεί να αναπτύξει στο έπακρο τις δυνατότητές του.

⁴⁸ Ράπτη, Μ. Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο... όπ.π.

Η αξιολόγηση της επίδοσης. Απόψεις φοιτητών για την αξιολόγησή τους στη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

*Γαλήνη Ρεκαλίδου, Λέκτορας Πανεπιστήμιου Θράκης
Κεσκινίδου Αναστασία, Πτυχιούχος Νηπιαγωγός ΤΕΕΠΗ του Δ.Π.Θ.*

Εισαγωγή:

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, ως υπαγορευμένη πλέον αναγκαιότητα από τις συνθήκες των κοινωνιών της επίδοσης, απασχολεί τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική κοινότητα και τους ειδικούς του θέματος, σε πολλαπλά αλληλοσυσχετιζόμενα επίπεδα. Έτσι, έχουν εκδοθεί Προεδρικά Διατάγματα και έχουν διατυπωθεί προβληματισμοί, απόψεις και προτάσεις σχετικά με διάφορες παραμέτρους της αξιολόγησης της επίδοσης.

Οι πολιτικές των εκάστοτε κυβερνήσεων προσδιορίζουν τις προτεραιότητές τους, σε “μεταρρυθμίσεις” οι οποίες σχετίζονται με το σύστημα αξιολόγησης – εισαγωγικών εξετάσεων στα Α.Ε.Ι. δημιουργώντας μια άρρηκτη σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης – βαθμολογίας του μαθητή και της εισαγωγής του στα ΑΕΙ. Αυτή η σύνδεση ισχύει εξ ολοκλήρου στο Λύκειο και εν μέρει μετατοπίζεται και στο Γυμνάσιο. Παράλληλα, ο ισχύων γενικά εκπαιδευτικός Λόγος και οι παραδοσιακές τεχνικές της αξιολόγησης εμπεδώνουν τον χαρακτήρα των κυρίαρχων εξωτερικών κινήτρων. Αυτό έχει ως συνέπεια, σε ότι αφορά τους μαθητές, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στην εκπαίδευσή τους οι οποίες δεν σχετίζονται τελικά με τις αντίστοιχες επιδιώξεις των διατυπωμένων στα Αναλυτικά Προγράμματα σκοπών. Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι συνέπειες σχετίζονται με το ότι, (μεταξύ της ελλιπούς κατάρτισής τους σε ζητήματα αξιολόγησης και της πενιχρής έως ανύπαρκτης παροχής ανάλογων μεθοδολογικών εργαλείων), υφίστανται αφ’ ενός τις πιέσεις των συνεπειών του αξιολογικού συστήματος το οποίο εφαρμόζουν, και αφ’ ετέρου την κριτική και ενοχοποίηση, σε ότι αφορά την αντικειμενικότητά τους και τους παράγοντες οι οποίοι την αμβλύνουν (Μαυρογιώργος Γ., 1999).

Η αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν έχει τύχει ανάλογου ενδιαφέροντος με αυτό των άλλων σχολικών βαθμίδων ούτε με αυτό που της δίνεται σε χώρες του εξωτερικού (Ζμπάϊνος Δ., 2004). Διέπεται κατά κανόνα από την παραδοσιακή εκπαιδευτική αντίληψη η οποία συχνά αναφέρεται ως “κουλτούρα των τεστ” (Bixby J., 1991. Kleinasser A., Horsch E. & Tastad S., 1993. Wolf D.,) στον αντίποδα της οποίας βρίσκεται η “κουλτούρα της αξιολόγησης” και η οποία είναι προσανατολισμένη στην αξιολόγηση ως διαδικασία βελτίωσης ευνοώντας παράλληλα τη συμμετοχή του φοιτητή στην αξιολογική διαδικασία (Berlak H., 1991. Gírps C., 1994. Ζμπάϊνος Δ. & Hallam S., 2001). Σύμφωνα με τον Dochy F. (2001) ο βασικός ρόλος της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι πρότινος ήταν να καταστήσει τους φοιτητές γνώστες ενός γνωστικού αντικειμένου. Αυτός ο σκοπός σήμερα διαφοροποιείται στη βάση των κοινωνικών αναγκών για τη διαμόρφωση ατόμων αυτόνομων με επικοινωνιακές και γενικότερα κοινωνικές δεξιότητες (Birenbaum M., 1994, 1997).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας οι πανεπιστημιακές σπουδές συνίστανται σε μια σειρά ενδιάμεσων και τελικών αξιολογήσεων που προσδιορίζουν κατά μείζονα λόγο το περιεχόμενο, την ποιότητα, το είδος της παρεχόμενης γνώσης ακόμη και την οργάνωση των σπουδών (Κουζέλης Γ., 1999). Οι συγκεκριμένες αποσπασματικές αξιολογήσεις, - των οποίων η αρμοδιότητα ανήκει στον διδάσκοντα του γνωστικού αντικειμένου (Πανούσης Γ., & Κλάδης Δ., 1998), - συνδέονται κατά

κανόνα με εξετάσεις κατά τις οποίες ο φοιτητής βαθμολογείται με βάση συγκεκριμένη βαθμολογική κλίμακα. Αυτό, μεταξύ άλλων, διαιωνίζει ακανθώδη ζητήματα, όπως αυτό της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των συγκεκριμένων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης. Ωστόσο οι φοιτητές μέσω των εμποτισμένων και παγιωμένων αντιλήψεών τους, εξακολουθούν να προσδίδουν στην αξιολόγηση, υπόσταση εξωτερικών κινήτρων και μας οδηγούν σε προβληματισμούς όταν τα εξωτερικά κίνητρα δεν συνυπάρχουν με αντίστοιχα εσωτερικά και όταν τα πρώτα δεν επιτρέπουν ιδεολογικές προοπτικές και προσεγγίσεις.

Έτσι διατυπώνεται το ερώτημα, αν οι φοιτητές ως αξιολογούμενοι στο Πανεπιστημιακό Τμήμα στο οποίο φοιτούν και όντας αποστασιοποιημένοι από την πίεση και τον ανταγωνισμό των αξιολογικών διαδικασιών κατά την φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλάζουν οπτική σε γενικότερα ζητήματα αλλά και σε ειδικότερα της αξιολόγησής τους. Επίσης, σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι συμπεριφορές, οι επιδόσεις και το πλαίσιο των σχέσεων αξιολογητή – αξιολογούμενου στους μαθητές και στους φοιτητές ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης;

Ο σκοπός της έρευνας:

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγηση των επιδόσεών τους από τους εκπαιδευτικούς, στη διάρκεια της φοίτησής τους στην Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών: α) για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των επιδόσεών τους από τους εκπαιδευτικούς, β) για τους ενδεχόμενους παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τις απόψεις τους, επηρέαζαν τους εκπαιδευτικούς κατά το αξιολογικό τους έργο, γ) για τα αποτελέσματα των αξιολογήσεών τους στο επίπεδο της επίδοσης και της συμπεριφοράς και δ) για τη σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης της επίδοσης και των μορφών των σχέσεων οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ διδασκόμενου και διδάσκοντα.

Το δείγμα:

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 185 φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (με ποσοστό 90,8%) είναι φοιτητές/τριες του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (Τ. Ε. Ε. Π. Η.) και ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 9,2% είναι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π. Τ. Δ. Ε.).

Από το δείγμα οι 57 είναι φοιτητές/τριες στο πρώτο έτος των σπουδών τους και αποτελούν το 30,8% του δείγματος, οι 28 φοιτητές/τριες του δεύτερου έτους (15,1%), οι 33 του τρίτου έτους (17,8%) και οι 67 είναι φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους, και αποτελούν το 36,2% του συνολικού δείγματος.

Από το συνολικό δείγμα οι 15 είναι άντρες, οι οποίοι συνιστούν το 8,1% του πληθυσμού και οι 170 γυναίκες, ποσοστό 91,9% του δείγματος.

Μέσα συλλογής δεδομένων:

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε Ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε είκοσι ερωτήσεις και υποερωτήματα ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις με τα επί μέρους υποερωτήματα κατανέμονται αρχικά σε δύο ενότητες:

1^η ενότητα: Η αξιολόγηση των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

2^η ενότητα: Η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η διάρθρωση των ερωτήσεων σε κάθε μια από τις παραπάνω ενότητες πραγματοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών οι οποίες αφορούν τις απόψεις των φοιτητών για: α) την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των επιδόσεών τους από τους εκπαιδευτικούς στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, β) τους παράγοντες οι οποίοι πιθανόν να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά την αξιολογική διαδικασία, γ) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στην ίδια την επίδοσή των αξιολογούμενων και στη συμπεριφορά τους, δ) τις ενδεχόμενες συνέπειες της αξιολόγησης σε επίπεδο συναισθημάτων και στην υιοθέτηση στάσεων καθώς και στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου.

Αποτελέσματα:

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει: α) δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), β) δείκτες κατανομών (frequency statistics) (συχνοτική κατανομή, εκατοστιαία αναλογία), γ) συγκρίσεις αναλογιών με τη μέθοδο χ^2 .

Προκειμένου να έχουμε πληροφορίες για τις επιδόσεις των φοιτητών του δείγματος όταν αυτοί φοιτούσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν με χαρακτηρισμό τις επιδόσεις τους. Από το σύνολο του δείγματος το 48,1% απάντησε ότι ήταν μέτριοι μαθητές, το 41,6% ότι ήταν πολύ καλοί ενώ το 10,3% δήλωσε ότι ήταν άριστοι. Σε επόμενη ερώτηση: «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αυτό που θα θέλατε να ακολουθήσετε στην καριέρα σας;» ένα πολύ υψηλό ποσοστό (85,4%), απάντησε θετικά, 13% απάντησε αρνητικά και μόνο το 1,6% δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Συνεπώς έχουμε έναν αριθμό φοιτητών οι οποίοι κατά δήλωσή τους υπήρξαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από πολύ καλοί έως μέτριοι μαθητές. Σήμερα, ως φοιτητές της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, δηλώνουν ότι τους ενδιαφέρει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

1. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1.α. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογητές. Αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Οι παράγοντες οι οποίοι ενδεχόμενα επηρέαζαν τους εκπαιδευτικούς κατά την αξιολόγηση.

Ερώτηση: «Οι καθηγητές σας ήταν αντικειμενικοί στην αξιολόγηση-βαθμολογία των μαθητών τους;»

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (60,5%) απάντησε ότι οι περισσότεροι καθηγητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσή τους ήταν αντικειμενικοί, ενώ ένα ποσοστό 33% απάντησε ότι αντικειμενικοί ήταν οι λιγότεροι από τους καθηγητές τους.

Σε ανάλογη διατυπωθείσα ερώτηση το 22,7% των φοιτητών απάντησαν ότι περισσότερο αντικειμενικοί ήταν οι έμπειροι καθηγητές, το 4,9% οι άπειροι ενώ το 71,9% δήλωσαν ότι η αντικειμενικότητα δεν είχε σχέση με την διδακτική εμπειρία του διδάσκοντα. Επίσης, σε ότι αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών, το 77,8% των φοιτητών απάντησαν ότι η αντικειμενικότητα δεν είχε σχέση με το φύλο ενώ το 10,3% δήλωσαν ότι αντικειμενικότεροι ήταν οι άνδρες και το 11,9% ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγησή τους ήταν πιο αντικειμενικές.

Διατυπώθηκε ερώτηση στους φοιτητές για την ενδεχόμενη σχέση της εκπαιδευτικής εμπειρίας ή του φύλου με την “αυστηρότητα” στη βαθμολογία – αξιολόγησή τους.

Το 45,9% των φοιτητών υποστηρίζουν ότι οι έμπειροι καθηγητές ήταν πιο αυστηροί, ενώ επίσης ίδιο ποσοστό (45,9%) διατυπώνει την άποψη ότι τα χρόνια υπηρεσίας δεν είχαν σχέση με την αυστηρότητα του καθηγητή. Το 7% απάντησε ότι πιο αυστηροί στη βαθμολογία ήταν οι άπειροι καθηγητές. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (62,2%) εκτιμά ότι το φύλο δεν έπαιξε ρόλο στο βαθμό αυστηρότητας των καθηγητών, όμως το 21,1% απάντησε ότι οι γυναίκες ήταν αυστηρότερες και το 15,7% ότι αυστηρότεροι στη βαθμολογία ήταν οι άντρες.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το υψηλότερο ποσοστό των φοιτητών (77,8%), φαίνεται να πιστεύει ότι δεν διαφοροποιούνταν η αντικειμενικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, ενώ είναι μικρότερο το ποσοστό (62,2%) το οποίο πιστεύει στη μη διαφοροποίηση σε ότι αφορά την "αυστηρότητα" της βαθμολογίας.

Στην ερώτηση εάν η βαθμολογία σαν τρόπος αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης απέδιδε ακριβώς την επίδοση του μαθητή, το 18,9% των φοιτητών του δείγματος απάντησε ότι η βαθμολογία δεν απέδιδε καθόλου την επίδοση του μαθητή ενώ σύμφωνα με την άποψη του 54,6% η βαθμολογία "σχεδόν" απέδιδε την επίδοση. Το 26,5% του δείγματος πιστεύει ότι η βαθμολογία απέδιδε ακριβώς την επίδοση του μαθητή. Το τελευταίο ποσοστό μπορεί να μας οδηγεί σε προβληματισμούς με την έννοια ότι για ένα σημαντικό ζήτημα όπως είναι η αξιολόγηση, και δεδομένου ότι η βαθμολογία είναι και σήμερα ο μοναδικός τρόπος αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ένα ποσοστό 73,5% του δείγματος εκτιμά ότι με τον συγκεκριμένο τρόπο δεν αποτυπώνονται με ακρίβεια οι επιδόσεις των μαθητών. Από τη σύγκριση των ποσοστών των απαντήσεων των φοιτητών ανάλογα με το έτος φοίτησης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2= 8,302$, $df=6$, $p=,217$)

Στην ερώτηση δεδομένων απαντήσεων: «Οι καθηγητές οι οποίοι δεν ήταν αντικειμενικοί που θεωρείτε ότι οφείλονταν η έλλειψη της αντικειμενικότητάς τους;» ζητήθηκε από τους φοιτητές στις απαντήσεις τους να ιεραρχήσουν τις, κατά την άποψή τους, σημαντικότερες αιτίες της ελλιπούς αντικειμενικότητας. Επί πλέον τους δόθηκε η δυνατότητα να συμπληρώσουν άλλες προσωπικές τους απόψεις.

Πίνακας 1. «Οι καθηγητές οι οποίοι δεν ήταν αντικειμενικοί που θεωρείτε ότι οφείλονταν η έλλειψη της αντικειμενικότητάς τους;»

| Επιλεγμένες απαντήσεις: | ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ | | | | | | | Δεν επελέγη | ΣΥΝ. |
|---|----------------|-------|------|------|------|------|-----------------|-------------|------|
| | 1η | 2η | 3η | 4η | 5η | 6η | Σύνολο επιλογής | | |
| 1. Δεν ήταν κατάλληλα εκπαιδευμένοι σε ζητήματα αξιολόγησης | 17,3% | 9,2% | 8,1% | 4,3% | 2,7% | 6,5% | 48,1% | 51,9% | 100% |
| 2. Λάμβαναν υπόψη σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του μαθητή | 34,6% | 17,3% | 6,5% | 3,8% | 2,7% | 2,2% | 67% | 33% | 100% |
| 3. Τους επηρέαζε η κοινωνική | 5,9% | 4,9% | 7,6% | 2,2% | 4,9% | 8,1% | 33,5% | 66,5% | 100% |

| | | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|-------|------|
| προέλευση του μαθητή | | | | | | | | | |
| 4.Επαιζαν ρόλο οι γνωριμίες | 23,8% | 5,9% | 10,8% | 4,3% | 4,3% | 3,8% | 52,9% | 47,1% | 100% |
| 5.Επηρεαζόταν από πληροφορίες άλλων καθηγητών σε σχέση με τη συμπεριφορά του μαθητή | 8,6% | 15,7% | 9,2% | 11,4% | 6,5% | 0,5% | 51,9% | 48,1% | 100% |
| 6.Επηρεαζόταν από τη βαθμολογία άλλων μαθημάτων | 7% | 17,3% | 10,8% | 9,2% | 7% | 2,7% | 54% | 45,9 | 100% |

Το υψηλότερο ποσοστό (34,6%) της πρώτης επιλογής συγκεντρώνει η απάντηση σύμφωνα με την οποία η μη αντικειμενικότητα των καθηγητών, οφείλονταν στο ότι κατά την αξιολόγηση λάμβαναν υπόψη τη συμπεριφορά του μαθητή. Αυτή η απάντηση παρατηρούμε ότι έχει το υψηλότερο ποσοστό συνολικής επιλογής (67%). Άξιο παρατήρησης είναι το πολύ μικρό ποσοστό στην πρώτη επιλογή (5,9%), αλλά και στις άλλες σειρές επιλογής, των απαντήσεων των φοιτητών οι οποίοι θεωρούν ότι οι καθηγητές τους επηρεαζόταν από την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Παρατηρούμε επίσης ότι 66,5% των φοιτητών του δείγματος δεν επέλεξαν αυτή την απάντηση. Σε αυτή την ερώτηση φοιτητές συμπλήρωσαν και ιεράρχησαν τις προσωπικές τους απόψεις οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και σύμφωνα με την ιεράρχησή τους κατετάγησαν. Συμπεριλαμβάνονται στις απαντήσεις 5 και 6 του Πίνακα.1 και συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά του δείγματος στη συνολική επιλογή. Έτσι, ποσοστό 51,9% των φοιτητών διατύπωσαν την άποψη ότι οι καθηγητές τους επηρεαζόταν από πληροφορίες συναδέλφων τους για τη συμπεριφορά των μαθητών που επρόκειτο να αξιολογήσουν και ποσοστό 54% των φοιτητών δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεαζόταν στο αξιολογικό τους έργο από τις επιδόσεις των μαθητών σε άλλα μαθήματα. Ωστόσο τα ποσοστά των συγκεκριμένων απαντήσεων στην πρώτη επιλογή είναι πολύ μικρά.

1.β.Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε επίπεδο συναισθημάτων, επίδοσης, συμπεριφοράς και σχέσεων μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου.

Διατυπώθηκε ερώτηση δεδομένων απαντήσεων σχετικά με αρνητικά ή θετικά συναισθήματα που ενδεχομένως τους προκαλούσε η διαδικασία της αξιολόγησης – βαθμολογίας ή σχετικά με συμπεριφορές και στάσεις που υιοθετούσαν μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της. Εκτός από τις επιλογές δόθηκε η δυνατότητα στους φοιτητές να διατυπώσουν και να ιεραρχήσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Οι φοιτητές επέλεξαν και ιεράρχησαν τις δεδομένες απαντήσεις τους. Επί πλέον, στο επίπεδο των προσωπικών απόψεων οι απαντήσεις των φοιτητών κατετάγησαν στην κατηγορία επιλογής σύμφωνα με την ιεράρχησή τους και ομαδοποιήθηκαν. Αφορούν τις κατηγορίες 6 και 7 των απαντήσεων του Πίνακα 1.

Πίνακας 2. Απαντήσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε επίπεδο συναισθημάτων, επίδοσης και συμπεριφοράς.

| Απαντήσεις: | ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ | | | | | | | Δεν Επελέγη | ΣΥΝ. |
|--|----------------|-------|-------|------|------|------|--------------------|----------------|------|
| | 1η | 2η | 3η | 4η | 5η | 6η | Σύνολο Επιλογής | | |
| 1. Φόβος | 8,1% | 13% | 4,3% | 5,9% | 3,2% | 1,6% | 36,1% | 63,9% | 100% |
| 2. Επιβράβευση | 16,8% | 10,8% | 11,4% | 4,9% | 3,8% | 2,2% | 49,9% | 50,1% | 100% |
| 3. Άγχος | 56,8% | 14,6% | 4,3% | 1,1% | 2,7% | 0,5% | 80% | 20% | 100% |
| 4. Αδικία | 4,3% | 7% | 6,5% | 7,6% | 4,9% | 2,2% | 32,5% | 67,5% | 100% |
| 5. Έλεγχος | 8,6% | 12,4% | 13,5% | 2,7% | 1,6% | 1,6% | 40,4% | 59,6% | 100% |
| 6. Απειλή | 2,2% | 3,2% | 1,1% | 3,2% | 1,1% | 8,1% | 18,9% | 81,1% | 100% |
| 7. Αδιαφορία | 5,4% | 8,1% | 5,4% | 7,6% | 1,6% | - | 28,1% | 71,9% | 100% |
| 8.Κινητοποίηση για μεγαλύτερες προσπάθειες | 25,9% | 23,2% | 8,1% | 2,2% | - | - | 59,4% | 40,6% | 100% |
| 9. Βελτίωση | 17,3% | 19,5% | 13% | 3,8% | - | - | 53,3% | 46,7% | 100% |

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι ένα υψηλό ποσοστό φοιτητών (56,8%) προσδιόρισε στην απάντηση πρώτης επιλογής, ως πρωταρχικό, το συναίσθημα του άγχους που τους προκαλούσε η αξιολόγηση - βαθμολογία. Επίσης, αυτή η απάντηση συγκεντρώνει υψηλότερο συνολικό ποσοστό επιλογής (80%). Αρκετά υψηλό όμως είναι και το ποσοστό (25,9%) των φοιτητών του δείγματος οι οποίοι απάντησαν στην πρώτη τους επιλογή ότι η διαδικασία της αξιολόγησης – βαθμολογίας τους κινητοποιούσε. Εδώ ίσως επαληθεύεται το επιχείρημα όσων τάσσονται υπέρ των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες άλλωστε εφαρμόζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις των οποίων η αξιολόγηση κινητοποιεί τους μαθητές μέσω του ανταγωνισμού ο οποίος αναπτύσσεται μεταξύ τους. Βέβαια εδώ υπεισέρχεται το ερώτημα σχετικά με τους μαθητές, οι οποίοι αξιολογούνται αρνητικά, σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση δρα ως παράγοντας κινητοποίησης.

Στην ερώτηση ανοικτού τύπου: «Από τις φάσεις των διαδικασιών της αξιολόγησής σας ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι πιο πειστικές και αγχογόνες;» ζητήθηκε από τους φοιτητές να διατυπώσουν ιεραρχικά τις απαντήσεις τους, τις οποίες ομαδοποιήσαμε (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. «Από τις φάσεις των διαδικασιών της αξιολόγησής σας, ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι πιο πειστικές και αγχογόνες;»

| Απαντήσεις: | ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ | | | | | |
|--|---------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | 1η | 2η | 3η | 4η | 5η | Σύνολο |
| Η εξέταση με ονομαστικό κατάλογο | 40,5% | 13% | 8,1% | 4,3% | 3,2% | 69,1% |
| Η στιγμή που θα γράφαμε διαγώνισμα | 3,2% | 18,4% | 21,1% | 10,3% | 0,5% | 53,5% |
| Όταν οι γονείς ενημερωνόταν για τους βαθμούς μου. | 5,4% | 7% | 8,1% | 8,1% | 15,1% | 43,7% |
| Όταν γράφαμε εξετάσεις | 47% | 14,6% | 8,1% | 6,5% | 0,5% | 76,7% |
| Όταν ο καθηγητής ρωτούσε τους μαθητές ποιος θα ήθελε να εξεταστεί. | 3,2% | 14,6% | 4,9% | 9,2% | 10,8% | 42,7% |

Ανεξάρτητα από τη σειρά προσδιορισμού οι γραπτές εξετάσεις συμπεριλήφθηκαν στις απαντήσεις των φοιτητών σε ποσοστό 76,7%, ενώ και σε ότι αφορά την κατάταξη έχουν το υψηλότερο ποσοστό (47%) στην πρώτη θέση. Πολύ σημαντικό ποσοστό επίσης συγκεντρώνει η διαδικασία της εξέτασης με ονομαστικό κατάλογο και επί του συνόλου (69,1%) αλλά και κατά την ιεράρχηση στην πρώτη θέση (40,5%).

Οι διαδικασίες κατά τις οποίες ο καθηγητής αφήνει περιθώριο επιλογής στον μαθητή αν θα αξιολογηθεί φαίνεται σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών να δημιουργούν λιγότερο άγχος και πίεση. Επίσης έχουμε ένα σημαντικό ποσοστό (43,7%), το οποίο αναφέρει ως πιεστική και αγχογόνα για τους μαθητές διαδικασία, την ενημέρωση των γονέων τους για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Στην ερώτηση: «Συνέβη ποτέ να θέλετε να διαμαρτυρηθείτε, να αντιδράσετε ή να αμφισβητήσετε κάτι στην τάξη, αλλά να μη το κάνετε;» το 79,5% απάντησε θετικά και το 19,5% απάντησε αρνητικά. Ποσοστό 1,1% δεν απάντησε στην ερώτηση.

Υποερώτηση δεδομένων απαντήσεων της προηγούμενης ερώτησης: «Αν ναι, τι ήταν αυτό που σας απέτρεψε από το να το κάνετε;» (Πίνακας 4)

Πίνακας 4.

| Απαντήσεις | ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ | | | | Δεν επελέγη | ΣΥΝ |
|--|----------------|-------|------|-----------------|-------------|------|
| | 1η | 2η | 3η | Σύνολο επιλογής | | |
| Φοβήθηκα τις συνέπειες στη βαθμολογία μου | 43,3% | 16% | 0,7% | 60% | 40% | 100% |
| Φοβήθηκα την τυχόν αλλαγή της στάσης του καθηγητή απέναντί μου | 47% | 22,5% | 0,7% | 70,2% | 29,8% | 100% |
| Σκέφτηκα τα σχόλια των συμμαθητών μου | 3,4% | - | 2,6% | 6,1% | 93,9% | 100% |

Ένα υψηλό ποσοστό των φοιτητών οι οποίοι απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση δηλώνουν ότι ενώ ήθελαν σε κάποια περίπτωση να διαμαρτυρηθούν ή να αντιδράσουν ή να διατυπώσουν την αμφισβήτησή τους δεν το έκαναν επειδή είτε φοβήθηκαν μια ενδεχόμενη αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντί τους (ποσοστό 70,2%) είτε φοβήθηκαν τις συνέπειες στη βαθμολογία τους (60%). Πολύ μικρό ποσοστό των φοιτητών επέλεξε ως πρώτη την απάντηση η οποία αφορούσε τη γνώμη των συμμαθητών ως ανασταλτικό παράγοντα στην έκφραση διαμαρτυρίας ή αμφισβήτησης.

Πίνακας 5. Ποσοστά των απαντήσεων ανά έτος φοίτησης στη ερώτηση: «Συνέβη ποτέ να θέλετε να διαμαρτυρηθείτε, να αντιδράσετε ή να αμφισβητήσετε κάτι στην τάξη, αλλά να μη το κάνετε;»

| | | Α΄ ΕΤΟΣ | Β΄ ΕΤΟΣ | Γ΄ ΕΤΟΣ | Δ΄ ΕΤΟΣ |
|----------------------|--|---------|---------|---------|---------|
| ΚΕΝΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ | ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΤΟΥΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ ΚΑΘΟΛΟΥ | 1,8% | 0% | 0% | 1,5% |

| | | | | | |
|------------|------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| ΝΑΙ | ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΤΟΥΣ ΠΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕ «ΝΑΙ» | 70,2% | 92,9% | 81,8% | 80,6% |
| ΟΧΙ | ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΤΟΥΣ ΠΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕ «ΟΧΙ» | 28,1% | 7,1% | 18,2% | 17,9% |

Από τη σύγκριση των παραπάνω ποσοστών των απαντήσεων των φοιτητών διαφορετικών ετών δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2= 6,753$, $df=6$, $p=,344$).

Διατυπώθηκε ερώτηση δεδομένων απαντήσεων, σε συνδυασμό με χρήση Κλίμακας Διαβάθμισης, σχετικά με το πλαίσιο σχέσεων μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων που διαμόρφωσε η στάση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη απέναντι σε μαθητές χαμηλών επιδόσεων.

Πίνακας 6. Κάποιοι συμμαθητές σας είχαν χαμηλές επιδόσεις. Οι καθηγητές στην τάξη:

| Απαντήσεις: | Οι περισσότεροι | Αρκετοί | Πολύ λίγοι | Κανένας |
|--|-----------------|---------|------------|---------|
| Τους ενθάρρυναν | 15,1% | 37,3% | 44,3% | 3,2% |
| Αναδείκνυαν άλλες θετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους | 3,2% | 18,9% | 51,9% | 25,4% |
| Τους αγνοούσαν | 21,1% | 26,5% | 40% | 12,4% |
| Τους φερόταν υποτιμητικά | 6,5% | 35,1% | 42,2% | 16,2% |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 το 44,3% των φοιτητών του δείγματος απάντησε ότι πολύ λίγοι καθηγητές ενθάρρυναν τους μαθητές οι οποίοι είχαν χαμηλές επιδόσεις, ενώ το 52,4% απάντησε ότι αρκετοί ή οι περισσότεροι από τους καθηγητές τους ακολουθούσαν τη στρατηγική της ενθάρρυνσης. Ωστόσο, ένα αντίστοιχο περίπου ποσοστό των φοιτητών (51,9%) απάντησε ότι πολύ λίγοι αναδείκνυαν μέσα στην τάξη θετικές πτυχές της προσωπικότητας των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις.

Επίσης, ένα ποσοστό 47,6% δήλωσε ότι αρκετοί ή οι περισσότεροι καθηγητές αγνοούσαν μέσα στην τάξη τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ενώ το 42,2% απάντησε ότι πολύ λίγοι τους φερόταν υποτιμητικά. Όμως το 35,1% των φοιτητών απάντησε ότι αρκετοί από τους καθηγητές φερόταν υποτιμητικά σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις.

2.Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

2.α. Απόψεις των φοιτητών για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής τους. Οι παράγοντες οι οποίοι ενδεχόμενα επηρεάζουν τους αξιολογητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ερώτηση: «Έως αυτή τη στιγμή πώς εκτιμάτε την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης-βαθμολογίας από την πλειοψηφία των καθηγητών σας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Ένα ποσοστό 21,6% των φοιτητών του δείγματος διέτυπωσε την άποψη ότι η αξιολόγηση της πλειοψηφίας των διδασκόντων του Τμήματος στο οποίο φοιτούν, είναι από «λίγο» έως «καθόλου αντικειμενική». Το 53,5% των φοιτητών εκτιμούν ότι η αξιολόγησή τους είναι «αρκετά αντικειμενική». Μόνο το 3,2% των φοιτητών του πληθυσμού θεωρεί ότι οι περισσότεροι από τους διδάσκοντες είναι πολύ αντικειμενικοί κατά την αξιολόγησή τους, ενώ ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (21,6%) δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση. Επισημαίνεται ότι στην αντίστοιχη ερώτηση για

τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το ποσοστό το οποίο δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση ήταν μόνο 0,5%.

Από τους φοιτητές οι οποίοι απάντησαν ότι η αξιολόγηση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών τους είναι «λίγο» ή «καθόλου» αντικειμενική, το 10,3% φοιτούσε στο 4^ο έτος, το 3,3% στο 3^ο, το 4,8% στο 2^ο και το 3,3% στο 1^ο. Ενώ από εκείνους οι οποίοι χαρακτήρισαν την αξιολόγηση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών «αρκετά αντικειμενική» το 24,9% φοιτούσε στο 4^ο έτος, το 14% στο 3^ο έτος, το 9,2% στο 2^ο έτος και το 5,4% στο 1^ο έτος.

Από τη σύγκριση των ποσοστών των απαντήσεων των φοιτητών ανάλογα με το έτος φοίτησης προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2 = 119,711$, $df=12$, $p<.001$)
Ερώτηση δεδομένων απαντήσεων: «Εκτός από την επίδοση, ποιος επιπλέον παράγοντας είναι αυτός που πιστεύετε ότι επηρεάζει τους διδάσκοντες στην αξιολόγησή τους;»

Οι φοιτητές σε ποσοστό 37,3% εκτιμούν ότι οι διδάσκοντες κατά την αξιολόγηση επηρεάζονται από τον βαθμό συμμετοχής του φοιτητή στο μάθημα και το 29,2% πιστεύει ότι η ψυχολογική κατάσταση του διδάσκοντα τον επηρεάζει στη διάρκεια του αξιολογικού του έργου. Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις του 10,8% των φοιτητών του δείγματος οι διδάσκοντες επηρεάζονται από στοιχεία της προσωπικότητας του φοιτητή.

Στη συγκεκριμένη απάντηση 22,7% των φοιτητών δεν απάντησαν.

Μετά από σύγκριση των ποσοστών των απαντήσεων των φοιτητών ανά έτος προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2= 120,135$, $df= 9$, $p<. 001$).

2.β. Διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Ερώτηση: «Σας έχει τύχει ποτέ να θέλετε να διαμαρτυρηθείτε ή να αμφισβητήσετε τη βαθμολογία σας και να μη το κάνετε τελικά;». Στη συνέχεια της συγκεκριμένης ερώτησης διατυπώθηκε ερώτηση δεδομένων απαντήσεων με την οποία ζητήθηκε η αιτιολόγηση της απάντησης αυτών οι οποίοι έχουν απαντήσει θετικά.

Στην αρχική ερώτηση το 51,9% των φοιτητών του πληθυσμού απάντησαν θετικά. Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό 25,9% απάντησε αρνητικά, ενώ ένα, επίσης αρκετά υψηλό ποσοστό (22,2%), αρνήθηκε να απαντήσει. Στην ίδια ερώτηση η οποία αφορούσε την αξιολόγηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν: για τη θετική απάντηση 79,5%, για την αρνητική 19,5% και μόνο το 1,1% δεν απάντησε.

Από αυτούς οι οποίοι έδωσαν θετική απάντηση το 34,1% δήλωσε ότι ο λόγος για τον οποίο δεν διαμαρτυρήθηκαν ή δεν αμφισβήτησαν τη βαθμολογία τους, είναι ο φόβος μήπως το γεγονός έχει αρνητικές συνέπειες σε επόμενη αξιολόγησή τους. Το 16,2% απάντησε ότι σκέφτηκαν μήπως δημιουργηθούν άσχημες σχέσεις με τους καθηγητές τους. Το υπόλοιπο ποσοστό δεν αιτιολόγησε την απάντησή του.

Πίνακας 7. Ποσοστά των απαντήσεων των φοιτητών ανά έτος στην ερώτηση: «Σας έχει τύχει ποτέ να θέλετε να διαμαρτυρηθείτε ή να αμφισβητήσετε τη βαθμολογία σας και να μη το κάνετε τελικά;»

| | | Α΄ ΕΤΟΣ | Β΄ ΕΤΟΣ | Γ΄ ΕΤΟΣ | Δ΄ ΕΤΟΣ |
|--------------------------|---------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| ΚΕΝΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ | ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΤΟΥΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ | 71,9% | 0% | 0% | 0% |
| ΝΑΙ | ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΤΟΥΣ ΠΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕ «ΝΑΙ» | 17,5% | 57,1% | 75,8% | 67,2% |

| | | | | | |
|------------|---|-------|-------|-------|-------|
| ΟΧΙ | ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΤΟΥΣ ΠΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕ «ΟΧΙ» | 10,5% | 42,9% | 24,2% | 32,8% |
|------------|---|-------|-------|-------|-------|

Υψηλότερο ποσοστό στη θετική απάντηση παρατηρείται στο 4^ο έτος και χαμηλότερο στο 1^ο έτος το οποίο έχει επίσης χαμηλότερο ποσοστό και στην αρνητική απάντηση. Από τη σύγκριση των ποσοστών προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών από διαφορετικά έτη ($\chi^2= 121,284$, $df=6$, $p < .001$). Σε ερώτηση ανοιχτού τύπου οι φοιτητές ρωτήθηκαν για τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησής τους από τους εκπαιδευτικούς τα οποία, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, θα τα εφαρμόζαν στην αξιολόγηση των μαθητών τους αλλά και για τα αρνητικά τα οποία δεν θα εφαρμόζαν. Η ομαδοποίηση των ερωτήσεων φαίνεται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8. Ως μελλοντικός εκπαιδευτικός τι θα εφαρμόζω και τι δεν θα εφαρμόζω στην αξιολόγηση των μαθητών μου.

| Θα εφαρμόζω: | % | Δεν θα εφαρμόζω | % |
|--|----------|---|----------|
| Θα είμαι αντικειμενικός | 31,4% | Δεν θα κάνω διακρίσεις | 43,2% |
| Θα ενθαρρύνω τους αδύνατους μαθητές μου | 17% | Δεν θα αδικώ | 17,9% |
| Θα λαμβάνω υπόψη τη συμμετοχή τους και τη συμπεριφορά τους | 12,4% | Δεν θα είμαι αυστηρός και αδιάλλακτος | 8,1% |
| Θα έχω περισσότερες επαφές μαζί τους και δεν θα τους συγκρίνω με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. | 10,6% | Δεν θα αγχώνω τους μαθητές μου | 7,6% |
| Θα διαθέτω πολύ υπομονή και με την αξιολόγηση θα κινητοποιώ τους μαθητές μου για τη μάθηση | 10,3% | Δεν θα επηρεάζομαι από τη συμπεριφορά των μαθητών μου | 5,9% |
| Θα είμαι πιο ελαστικός | 3,2% | Δεν θα επηρεάζομαι από τη γνώμη των άλλων | 3,8% |
| Θα βάζω συχνά διαγωνίσματα | 2,7% | Δεν θα αξιολογώ μόνο την επίδοση | 3,2% |
| | | Δεν θα κάνω τίποτε ίδιο με τους καθηγητές μου | 1,9 |
| Δεν απάντησαν | 12,4% | Δεν απάντησαν | 8,4% |
| Σύνολο | 100% | Σύνολο | 100% |

Τα θετικά στοιχεία τα οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα χρησιμοποιούν κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους αφορούν την αντικειμενικότητα (31,4%), την ενθάρρυνση των αδύνατων μαθητών (17%) και την συνεκτίμηση, κατά την αξιολόγηση, της συμμετοχής και της συμπεριφοράς των μαθητών τους. Σε ότι αφορά τα αρνητικά, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (43,2%) απάντησε ότι δεν θα κάνει διακρίσεις και δεν θα αδικεί (17,9%). Ποσοστό περίπου 12% και 8,4% δεν απάντησε καθόλου στις δύο αντίστοιχες ερωτήσεις. Τα υπόλοιπα ποσοστά και στις δύο περιπτώσεις κατανεμήθηκαν σε επί μέρους απαντήσεις όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.

Διατυπώθηκε η ερώτηση: «Σκεφτείτε την αξιολόγησή σας από όλους τους καθηγητές σας μέχρι σήμερα: Κατά την άποψή σας πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός ως

αξιολογητής;» Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους φοιτητές, με ερώτηση ανοιχτού τύπου, να τεκμηριώσουν την απάντησή τους.

Σχεδόν το σύνολο του δείγματος (98,4%) απάντησε θετικά στην ερώτηση. Μόνο το 1,6% απάντησε αρνητικά. Στον Πίνακα 9 φαίνονται οι απαντήσεις των φοιτητών στην ερώτηση σχετικά με το γιατί θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής.

Πίνακας 9.

| Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής πρέπει να αξιολογείται: | % |
|--|----------|
| Διότι δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι στην αξιολόγηση | 37,3% |
| Για να ελέγχεται και να βελτιώνεται | 35,7 |
| Για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα | 11,1 |
| Για να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός τις δυσκολίες της συνεχούς αξιολόγησης | 10,6 |
| Για να είναι σε εγρήγορση | 5,2 |
| Σύνολο | 100% |

Το μικρό ποσοστό των φοιτητών οι οποίοι απάντησαν αρνητικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αιτιολογούν την απάντησή τους με το επιχείρημα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αξιολογηθεί αρκετά ως τώρα και ότι η αξιολόγηση ενδεχόμενα θα είχε επιπτώσεις στην καριέρα τους.

Συμπεράσματα

Ο μεγαλύτερος αριθμός των φοιτητών του δείγματος εκτιμά ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τους αξιολόγησαν κατά την φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ήταν αντικειμενικοί. Ωστόσο ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των φοιτητών (33%) θεωρεί ότι η αντικειμενικότητα χαρακτήριζε τους λιγότερους από τους εκπαιδευτικούς τους. Σύμφωνα με την άποψη, επίσης πολύ υψηλού ποσοστού φοιτητών, το φύλο και η διδακτική εμπειρία δεν σχετίζεται με την αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση. Όμως 22,7% του δείγματος δήλωσε ότι αντικειμενικότεροι ήταν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί. Οι παράγοντες οι οποίοι επηρέαζαν την αντικειμενικότητα του εκπαιδευτικού στο αξιολογικό του έργο, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, ήταν η συμπεριφορά του μαθητή, η διαμόρφωση προσδοκιών από τον εκπαιδευτικό οι οποίες προσδοκίες σχετίζονται με τις επιδόσεις του μαθητή σε άλλα μαθήματα, οι διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού εντός και εκτός σχολικού πλαισίου και η κατάρτιση, σε ζητήματα αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι σε αντιστοιχία με παραδοχές και θέσεις σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το αξιολογικό έργο του διδάσκοντα - αξιολογητή (Bάμβουκας Μ. & Τρούλης Γ., 1999. Bernstein Β., 1971. Ζμπάϊνος Δ., 2004. Κωνσταντίνου Χ., 2004. Prahil Η., 1999. Χιωτάκης Σ., 1999).

Άξιο προσοχής ίσως είναι, ότι πολύ μικρό ποσοστό των φοιτητών αναφέρουν ότι η κοινωνική προέλευση επηρέαζε τους εκπαιδευτικούς στην αξιολόγησή τους.

Σε ότι αφορά την αυστηρότητα διαχείρισης της βαθμολογικής κλίμακας, οι φοιτητές του δείγματος σε ποσοστό 45,9%, πιστεύουν ότι οι διδακτικά έμπειροι διαχειρίζονταν την βαθμολογική κλίμακα με περισσότερη αυστηρότητα από ότι οι διδακτικά άπειροι. Όμως αντίστοιχο ποσοστό (45,9%) απάντησε ότι η διαχείριση της βαθμολογικής κλίμακας δεν σχετίζεται με την διδακτική εμπειρία και με το φύλο (62,2%). Ωστόσο το 21% του δείγματος απάντησε ότι οι γυναίκες ήταν αυστηρότερες στη βαθμολογία από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί.

Σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών για το πόσο πιστεύουν ότι η βαθμολογία απέδιδε ακριβώς την επίδοσή τους, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (73,5%) πιστεύει ότι η βαθμολογία δεν απέδιδε «καθόλου» ή «σχεδόν» απέδιδε τις επιδόσεις τους. Από τη σύγκριση των ποσοστών δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών διαφορετικών ετών. Οι απαντήσεις των φοιτητών αναφορικά με τη σχετικότητα της βαθμολογίας είναι σε αντιστοιχία με καταγεγραμμένες επικρίσεις που δέχεται ο συγκεκριμένος τρόπος αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2004 Χ., Χιωτάκης Σ., 1999). Βέβαια στη χώρα μας η αξιολόγηση στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πραγματοποιείται κατά κανόνα με τις τεχνικές των προφορικών και των γραπτών εξετάσεων. Επίσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η βαθμολογία αποτελεί τον κυρίαρχο και μοναδικό τρόπο έκφρασης των αποτελεσμάτων της, καθώς και το επίκεντρο του ενδιαφέροντος των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Επί πλέον, αποδίδεται σε αυτήν εξαιρετική σημασία αφού συνδέεται με τις πιθανότητες εισαγωγής των μαθητών σε Α.Ε.Ι. (Κουζέλης Γ., 1999) με αποτέλεσμα να αναγορεύεται σε αυτοσκοπός. Υπό αυτές τις συνθήκες η εγκυρότητα η οποία ερμηνεύεται με το κατά πόσο μια αξιολογική διαδικασία αξιολογεί αυτό στο οποίο στοχεύει και η αξιοπιστία που συνδέεται με τον βαθμό στον οποίο αυτό γίνεται σωστά αποτελούν εξαιρετικά απαραίτητα χαρακτηριστικά.

Σε ότι αφορά τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο συναισθημάτων, συμπεριφορών και της ίδιας της επίδοσης, οι φοιτητές, σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό απάντησαν ότι ως μαθητές η αξιολόγηση τους προκαλούσε άγχος και αυτό φαίνεται να ήταν το κυρίαρχό τους συναίσθημα ως αξιολογούμενοι. Οι φοιτητές απάντησαν ότι οι διαδικασίες οι οποίες τους προκαλούσαν μεγαλύτερο άγχος ήταν οι γραπτές εξετάσεις εξαμήνου, η προφορική εξέταση στην τάξη και τα γραπτά διαγωνίσματα. Όμως, ενώ φαίνεται κάθε μορφή τυπικής αξιολόγησης να προκαλεί συναισθήματα άγχους, ένα επίσης υψηλό ποσοστό του δείγματος απάντησε ότι η αξιολόγηση τους κινητοποιούσε και δρούσε βελτιωτικά για τους ίδιους. Αυτή η απάντηση ενέχει ενδεχόμενα το στοιχείο του ανταγωνισμού ο οποίος καλλιεργείται μεταξύ των μαθητών της τάξης στα πλαίσια παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης. Έτσι η αξιολόγηση λειτουργεί ως εξωτερικό κίνητρο κινητοποιώντας κυρίως τους ικανούς μαθητές, όμως δεν συμβαίνει το ίδιο με τους λιγότερο ικανούς στους οποίους είναι πιθανό ο ανταγωνισμός να δράσει ως μέσο αποθάρρυνσης και περιθωριοποίησης (Γκότοβος Α., 2002).

Το 79,5% του δείγματος απάντησε ότι ως μαθητές ενώ συνέβη κάποιες φορές να επιθυμούν να διατυπώσουν την αμφισβήτησή τους, την κριτική ή την αντίδρασή τους σε κάποιο ζήτημα τελικά δεν το έκαναν φοβούμενοι τις συνέπειες στη βαθμολογία ή στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντί τους. Το ποσοστό αλλά και η ίδια η απάντηση δημιουργούν προβληματισμούς αφ' ενός στο επίπεδο της μορφής της ίδιας της αξιολογικής διαδικασίας με τις μορφές εξάρτησης που δημιουργεί και αφετέρου στο επίπεδο του αποτελέσματός της στη διαμόρφωση των στοιχείων της προσωπικότητας των μελλοντικών πολιτών.

Σε σχέση με τη συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές οι οποίοι είχαν χαμηλές επιδόσεις, το 44,3% των φοιτητών του δείγματος απάντησε ότι πολύ λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που τους ενεθάρρυναν, και πολύ λίγοι ήταν αυτοί που αναδείκνυαν άλλες πτυχές της προσωπικότητάς τους (51,9% των φοιτητών). Ωστόσο, πολύ λίγοι ήταν και αυτοί που τους φερόταν υποτιμητικά (42,2% των φοιτητών) ενώ οι περισσότεροι ή αρκετοί τους αγνοούσαν (47,6% των φοιτητών). Τα συγκεκριμένα ποσοστά των απαντήσεων σε συνδυασμό με τον ανταγωνισμό τον οποίο καλλιεργεί το υπάρχον αξιολογικό σύστημα ενισχύει τις

απόψεις σχετικά με την πορεία των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και τον προφανή ‘‘φαύλο κύκλο’’ ο οποίος οδηγεί σε δυσμενή αποτελέσματα.

Όσο αφορά στην αξιολόγηση των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (53,5%) εκτιμά ότι η αξιολόγησή τους από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι «αρκετά αντικειμενική» και μόνο το 3,2% των φοιτητών τη θεωρεί «πολύ αντικειμενική». Οι υπόλοιποι φοιτητές την χαρακτηρίζουν από «καθόλου» έως «λίγο» αντικειμενική.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι, από τους φοιτητές οι οποίοι εκτιμούν ότι η αξιολόγησή τους από την πλειοψηφία των καθηγητών τους είναι «λίγο» και «καθόλου» αντικειμενική το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτούσε στο 4^ο έτος. Επίσης, από τους φοιτητές οι οποίοι χαρακτήρισαν την αξιολόγησή τους «αρκετά αντικειμενική» το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτούσε στο 4^ο έτος και τα ποσοστά ακολουθούν μια φθίνουσα πορεία μέχρι το 1^ο έτος το οποίο έχει και το μικρότερο ποσοστό. Σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών ο σπουδαιότερος παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την αντικειμενικότητα του αξιολογητή τους είναι η συμμετοχή του φοιτητή στο μάθημα. Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών των διαφορετικών ετών, η οποία πιθανό να οφείλεται στη διαμόρφωση, με την πάροδο της φοίτησης, συγκεκριμένων απόψεων εκ μέρους των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγησή τους.

Τα ποσοστά των απαντήσεων των φοιτητών στην ερώτηση για την ανάγκη διατύπωσης κριτικής ή αμφισβήτησης, - η οποία τελικά δεν πραγματοποιείται, - διαφοροποιούνται σε σχέση με τις αντίστοιχες απαντήσεις οι οποίες αφορούσαν την φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Είναι αναμενόμενη η μείωση των θετικών και η αύξηση των αρνητικών απαντήσεων. Ωστόσο, περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές απάντησαν θετικά όπως και σε όλα τα έτη η θετική απάντηση είχε υψηλότερα ποσοστά από την αρνητική, ενώ χαρακτηριστικό είναι ότι πολύ υψηλό ποσοστό των πρωτοετών φοιτητών δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση. Η αιτιολόγηση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς από εκείνους οι οποίοι απάντησαν θετικά αφορά τις συνέπειες στην αξιολόγηση και τις σχέσεις με τον διδάσκοντα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις η αξιολόγηση φαίνεται να επηρεάζει και να καθορίζει τη συμπεριφορά και τη στάση ενός υψηλού ποσοστού των φοιτητών του δείγματος στο πλαίσιο των σχέσεών του με τον διδάσκοντα.

Η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση και η ενίσχυση των αδύνατων μαθητών – κατά δήλωσή των φοιτητών - θα είναι από τις προτεραιότητές τους όταν στο μέλλον θα ασκήσουν το εκπαιδευτικό έργο τους. Επί πλέον οι φοιτητές, σχεδόν στο σύνολό τους, πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ως αξιολογητές πρέπει να αξιολογούνται προκειμένου να βελτιωθούν στο αξιολογικό τους έργο συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα ωστόσο είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού.

Ελληνική Βιβλιογραφία:

- Βάμβουκας Μ. & Τρούλης Γ. (1999) Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών σε Χιωτάκης Σ.(επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρης, Αθήνα, σελ.200- 225.
- Γκότοβος Α. (2002) *Παιδαγωγικές σχέσεις και Αλληλεπιδράσεις*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ζμπάινος Δ. (2004) Αξιολόγηση στο Πανεπιστήμιο: Μια διερεύνηση απόψεων φοιτητριών /των ενός Τμήματος Ψυχολογίας, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, σελ. 133 – 150.
- Ζμπάινος Δ. & Hallam S. (2001) Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον: Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα, *Το Εικονικό Σχολείο*, <http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/Zbainos-HallamEvaluationInEducation.html.2001>
- Κουζέλης Γ. (1999) Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης σε Χιωτάκης Σ. (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρης, Αθήνα, σελ. 34-47.
- Κωνσταντίνου Χ. (2004) *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος Γ.(1999) “Συμμετοχή” των μαθητών στο μάθημα, άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο, σε Χιωτάκης Σ. (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρης, Αθήνα, σελ. 29-47.
- Πανούσης Γ. & Κλάδης Δ. (1988) Ο Νόμος Πλαίσιο για τη λειτουργία των Α.Ε.Ι.
- Prahl H. (1999) Η λειτουργική σημασία των εξετάσεων στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική πράξη, σε Χιωτάκης Σ. (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρης, Αθήνα, σελ.15 – 27.
- Χιωτάκης Σ. (1999) Κατάργηση Εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο: Προσδοκίες και πραγματικότητα, σε Χιωτάκης Σ.(επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, Γρηγόρης, σελ. 49-85.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Berlak H. (1991) The need for a new science of assessment. In Berlak H., Newmann F., Adams D., Archbald D., Burges T., Raven J.& Romberg A. (Eds), *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*, New York, State University of New York Press.
- Bernstein B.(1971) *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Birenbaum M.(1994) Toward Adaptive Assessment – The student’s angle. *Studies in Educational Evaluation*, 20, σελ. 239 – 255.
- Birenbaum M. (1997) Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations, *Higher Education*, 33, σελ. 71 – 84.
- Dochy F. (2001) A new assessment era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2, σελ. 11-20.
- Gipps C., (1994) *Beyond Testing. Toward a theory of aducational assessment*, The Falmer Press, London –Washington.
- Kleinasser A., Horsch E. & Tastad S. (1993) *Walking in the talk: moving from a testing culture to an assessment culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, G. A. April 1993.
- Wolf D., Bixby J., (1991) To use their minds well: Investigating new forms of students assessment, *Review of Research in Education*, 17, σελ. 31 – 73.

Η αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εργαλείο σχεδιασμού της ανάπτυξης στην ποιότητα της εκπαίδευσης – Τα παραδείγματα της Καταλωνίας (Βαρκελώνη) και της Σουηδίας (Uppsalla)

Σκούφη Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Προϊσταμένη 4^ο Γραφείου Δ.Ε.Γ' Αθήνας, Msc Ωκεανογραφίας

A. ΕΛΛΑΔΑ

Σκοπός της αξιολόγησης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, η ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και η επισήμανση αδυναμιών, η αποτίμησή τους και η συνολική κινητοποίηση των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Σκοπός της επίσης, δεν ήταν και δεν είναι μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης με συνεχή αναβάθμιση της ποιότητάς της.

Οι συντονισμένες νομοθετικές προσπάθειες για την θεσμοθέτηση προϋποθέσεων της συμπυκνώνονται αρχικά στον Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 187 Α') με τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που μελετούσε και αξιολογούσε τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης (άρθρο 24, παρ. 2), ενώ παράλληλα επεσήμαινε, εισηγείτο, κατάρτιζε και πρότεινε τις παραμέτρους για την οργάνωση περιεχομένου της εκπαίδευσης - με έκθεσή του – στον εκάστοτε Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επιπροσθέτως, με την έκδοση εκπαιδευτικών δελτίων θα δημοσιοποιούσε πορίσματα, στατιστικά στοιχεία, πληροφορίες στο τέλος κάθε σχολικού έτους ή αν χρειαζόταν σε συντομότερο χρονικό διάστημα.

Έπειτα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης με τον Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188 Α) αναδιαρθρώθηκε στη δομή της με τον καθορισμό των οργάνων και την υλοποίησή της (άρθρο 8). Συνοπτικά αυτή ασκείτο ιεραρχικά από τους Δ/ντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Δ/νσεων & Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών με γνώμονα τη στήριξη του επιστημονικού και εκπαιδευτικού έργου και τη σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων, ενώ γινόταν καθορισμός της εποπτείας, του συντονισμού και του ελέγχου αποτελεσμάτων των μελών του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών και των Σχολικών Συμβούλων από την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, με θητεία και αποτελούμενη από προσωπικότητες κύρους, που θα διορίζονταν με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής των Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής.

Στην συνέχεια με την Δ2/1938/26-2-98 (ΦΕΚ 189 Β/27-2-98) Υπουργική απόφαση οριοθετήθηκε η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης, τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντά τους, η υποστήριξη του επιστημονικού και εκπαιδευτικού έργου με την βοήθεια σχολικών Συμβούλων, η συγκρότηση του Σ.Μ.Α. των Σχολικών Μονάδων, Στελεχών Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών, ο χρόνος, το περιεχόμενο και ο τύπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το Σ.Μ.Α. με το περιγραφικό μέρος και τον αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων της αξιολόγησης, οι αρμοδιότητες και ο προσδιορισμός καθηκόντων της Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων και των Συντονιστών Αξιολόγησης.

Όμως θέματα δομής, θέσεων και αρμοδιοτήτων των στελεχών της Εκπαίδευσης αναδιαρθρώθηκαν με το Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α') με τον καθορισμό

της διαδικασίας σύνταξης αξιολογικών πινάκων επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης (όπως διαδικασίες συμμετοχής και προϋποθέσεις συμμετοχής σε αυτές), καθώς και με τον καθορισμό διάρθρωσης και συγκρότησης Σχολικών Συμβουλίων της οικείας βαθμίδας (άρθρα 8 και 14).

Πρόβλεψη βέβαια για την κατάρτιση αξιολογικών πινάκων των στελεχών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, για την θητεία και την παράτασή της, καθώς και την σύνταξη νέων αξιολογικών πινάκων υπήρχε και στο άρθρο 6 του Ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90 Α'), ενώ ο αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής τους και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής τους αποφασίστηκε με το Π.Δ. 25 (ΦΕΚ 20 Α'/7-2-2002). Συνοπτικά οριζόταν οι διαδικασίες κατάρτισης πινάκων επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης με τις προθεσμίες τους, οι τοποθετήσεις Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων Γραφείων, Διευθυντών και Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων, με αναλυτική διάρθρωση των προσόντων και κριτηρίων και την διαδικασία κρίσης και επιλογής τους.

Επιπροσθέτως, με το Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α') αντιμετωπίστηκαν συγκεκριμένα θέματα, που αναφέρονταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα στην λειτουργία και τις αρμοδιότητες του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην συγκρότηση ομάδων εργασίας από ειδικούς, την σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης από το κατά βαθμίδα αρμόδιο όργανο και τον καθορισμό των ειδικών καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους (άρθρα 4 και 5). Αναφορικά δε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού, των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές και των συντονιστών εκπαίδευσης του εξωτερικού μέριμνα ελήφθη με τις διατάξεις του άρθρου 13 του Ν. 3149/03(ΦΕΚ 141 Α') με την ανάθεση αρμοδιοτήτων στο Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ) και την διάρθρωση της Τριμελούς Επιτροπής αξιολόγησης των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού.

Συνοψίζοντας - και σε εφαρμογή των προαναφερθεισών νομοθετικών ρυθμίσεων - θα μπορούσε κανείς να αναφερθεί στην υλοποίηση της αξιολόγησης των στελεχών της Εκπαίδευσης κατά τα έτη 2002 και 2005, καθώς και στην σύνταξη της ετήσιας έκθεσης λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, με την οποία κατατίθενται – πέραν των λοιπών στατιστικών στοιχείων μαθητικού δυναμικού – διαπιστώσεις και προτάσεις σε θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, με στόχο την συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με μαθητές, γονείς και λοιπούς φορείς και με απώτερο σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής, την μείωση της γραφειοκρατίας, την άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας των σχολικών μονάδων, την αρτιότερη διοίκησή τους και την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Οι εκθέσεις αποστέλλονται στην Διοίκηση, χωρίς περαιτέρω επανατροφοδότηση για λύση και επανέλεγχο ή αξιολόγηση της σχολική μονάδας.

Να δούμε όμως τι γίνεται στην Ευρώπη και επιλεκτικά στην Σουηδία Κι Ισπανία (Καταλωνία – Βαρκελώνη).

B. ΙΣΠΑΝΙΑ

Βαρκελώνη – Καταλωνία

Ζετές Πιλοτικό Πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Εσωτερική αξιολόγηση

Ο νέος ρόλος των Διευθυντών ως Καθοδηγητές και εμψυχωτές

Οι νέες τεχνολογίες δουλεύουν πιλοτικά σε ομαδική διάσταση, ξεκίνησαν από τα ίδια τα σχολεία και ους Διευθυντές, για να καθορίσουν το πλάνο της αυτοαξιολόγησης. Εκπαίδευσαν τους Διευθυντές στο νέο ρόλο τους ως καθοδηγητές και εμψυχωτές. Πλάνο για ένα μήνα κατ' αρχάς για ένα χρόνο (βήμα – βήμα) σχεδιασμός.

Το πλάνο πρέπει να γίνει αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς, λειτουργούν με ανάδραση.

Δίνουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, γίνονται συναντήσεις ομάδων, συζητούν για να προσπαθήσουν στο σχεδιασμό του πλάνου. Ο Διευθυντής θέτει τον εαυτό του στη διάθεση του σχεδιασμού.

Είναι υποχρεωμένα τα σχολεία να δουλέψουν στον προγραμματισμό της αυτοαξιολόγησης. Οι καθηγητές επιμορφώνονται, ενημερώνονται οι γονείς και οι μαθητές. Πρέπει να αποφασίσουν όλοι για τα βασικά στοιχεία – στόχους του αξιολογικού πλάνου της σχολικής μονάδας :

1. Να ορισθούν ποιοί τομείς – πεδία θα αξιολογηθούν
2. Ποιοί θα λάβουν μέρος στην αξιολόγηση
3. Πότε και πόσο χρονικό διάστημα θα διαρκέσει η αξιολόγηση
4. Να οργανωθεί το πώς θα γίνει η αξιολόγηση, καθώς και οι στρατηγικές των κινήτρων, που θα δοθούν
5. Να προετοιμασθεί η διαδικασία επικοινωνίας και πληροφορίας, για όλους όσους εμπλέκονται
6. Να προσδιορισθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα
7. Να προετοιμασθεί το σχέδιο των τελικών αναφορών
8. Να αναλυθούν οι προϋποθέσεις βελτίωσης όλων
9. Να δοθεί χρόνος και χώρος για άνοιγμα των σχολείων, να ανταλλάξουν ιδέες, υλικό, πλάνα
10. Συντονισμός υλοποίησης όλων των δράσεων, που βοηθούν στην βελτίωση των σχολικών μονάδων.

Αξιολόγηση με follow up των αποτελεσμάτων, που οδηγούν στην ποιοτική εργασία, στην σφαιρική οπτική, ειδικά στον ξεκάθαρο ορισμό των στόχων και των προϋποθέσεων για συνεχή βελτίωση.

Η αυτοαξιολόγηση θα φτιάξει νέα δεδομένα και τελικά συμπεράσματα για το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι νέες τεχνολογίες οδηγούν σε άλλο μοντέλο εκπαίδευσης, που πρέπει να μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί γρήγορα να προσαρμόζονται.

Η αξιολόγηση ήρθε ως απαίτηση της κοινωνίας .Τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών συνέβαλαν στην αποδοχή της αξιολόγησης σαν απαραίτητο μέτρο για την αναβάθμιση του σχολείου.

Η αξιολόγηση ήταν στο τριετές πλάνο εσωτερική υπόθεση των σχολείων.

Ήδη έχουν πεισθεί για την εξωτερική αξιολόγηση (εξωτερικοί αξιολογητές) .

Την τριετία αυτή, 2003-06 ήδη εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΛΩΝΙΑ

Η αποτίμηση των σχολείων της Καταλωνίας έχει ως βασικά στοιχεία: την αποτίμηση των κριτηρίων, τη διαδικασία της συνολικής κοινότητας σχολείου και το συμφωνημένο πλαίσιο εργασίας. Συγκεκριμένα γίνεται αποτίμηση των μετρήσιμων μεγεθών σε δεδομένα και υφίσταται ανάμιξη και ανάδραση από τη σχολική κοινότητα. Αναφορικά δε, με το συμφωνημένο πλαίσιο εργασίας και με βάση το σχολικό πλάνο γίνεται σχεδιασμός των ενεργειών και εποικοδομητική συζήτηση γονέων, μαθητών και φορέων για βελτίωση των στόχων και σύμπραξη όλων σε αυτούς.

Σημείο εκκίνησης είναι η αναγνώριση των δυνατοτήτων και αδυναμιών. Σκοπός του εντοπισμού τους είναι η αποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων και η βελτίωση των μεθοδολογιών, σε συνθήκες διαφάνειας με κατανόηση των ρόλων και καταμερισμό των ευθυνών. Βασική δε προϋπόθεση, είναι η βούληση για αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, ενώ οι υπεύθυνοι συνηγορούν στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και συνεργασίας υλικού.

Η συνεργασία για υλοποίηση του πλαισίου αναφοράς προϋποθέτει: επικοινωνία, δημοκρατικές διαδικασίες και ανάμιξη όλων, ανάλυση ισοζυγίου, υποστήριξη των διαδικασιών από την ηγεσία με εμπιστοσύνη, αυτονομία, ευθύτητα, γνώση και ανάλυση, προτεραιότητες και έλεγχο, πόρους και οριοθέτηση των αποφάσεων ρυθμών ανάπτυξης.

ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Προσεκτική περιγραφή ---- Επανεκτίμηση πληροφορίας

Διερμηνεία ---- Ανάλυση και Αποτίμηση

Πράξη ---- Οριοθέτηση αποφάσεων ρυθμών ανάπτυξης
ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΑΔΕΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

- Πρακτικές
- Στρατηγικές σχεδιασμού
- Κριτήρια επιτυχίας

ΟΡΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

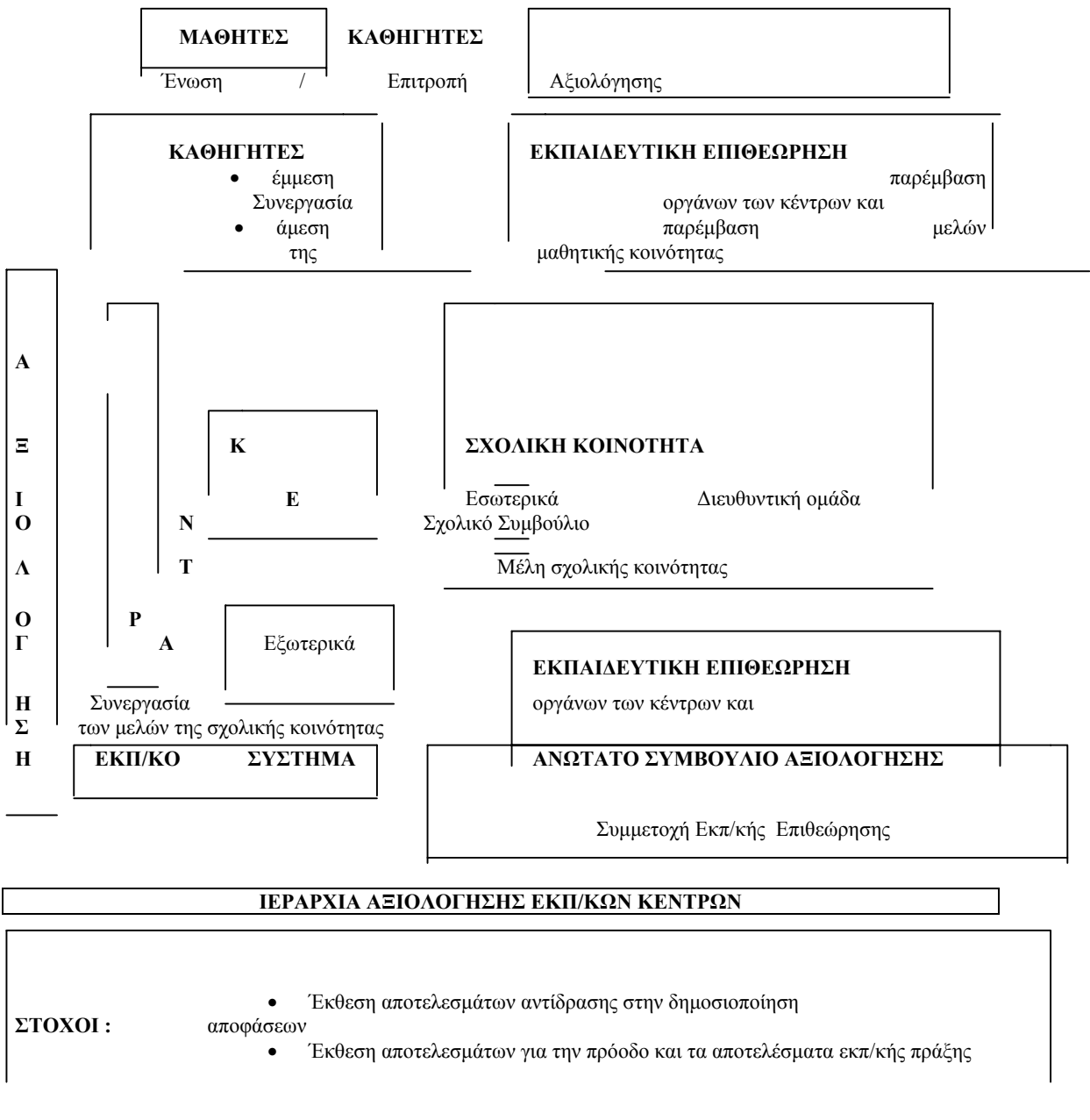
Αξιολόγηση

Πρόοδος από αποτελέσματα μελέτης

Επικάλυψη από τον οργανισμό

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ

- | | |
|------------------------|---|
| • LOGSE | Αξιολόγηση ανά μαθητή για την συνέχιση υιοθέτησης μεθόδων για τις νέες απαιτήσεις & ανάγκες |
| • LOPAGCD | Σχέδια αξιολόγησης |
| • Ιεραρχία αξιολόγησης | Εξωτερική αξιολόγηση Εσωτερική αξιολόγηση |



ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- Ενημέρωση της σχολικής κοινότητας
- Καθορισμός της κλίμακας και των προτεραιοτήτων
- Επανασχεδιασμός και εφαρμογή αξιολογητικών πρακτικών
- Διεξοδικός σχεδιασμός της διαλεκτικής διαδικασίας για τον ρυθμό ανάπτυξης

ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- Επεξήγηση των συσχετιζομένων στοιχείων με το κέντρο των διαφορετικών σκοπών αξιολόγησης
- Προτεραιότητα σε τομείς και τμήματα
- Καθιέρωση συνέχισης της προόδου αξιολόγησης

ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΟ ESCOLA PIA CALASSANCI

Το σχολείο που επισκεφθήκαμε ανήκει σε μια κοινότητα 18 σχολείων στην Καταλωνία. Περίπου 100 εκπρόσωποι των σχολείων – Διευθυντές, καθηγητές, μαθητές και γονείς – συναντώνται κάθε 4 χρόνια για 2 ημέρες και συζητούν την πολιτική των σχολείων.

Πριν από τη γενική συγκέντρωση, κάθε σχολείο προετοιμάζει τις εισηγήσεις του. Επιλέγονται 10 αντικειμενικοί στόχοι που θα συζητηθούν. Μετά τη συζήτηση ακολουθεί ψηφοφορία. Χωρίζεται η πολιτική των σχολείων σε αντικειμενικούς στόχους. Κάθε σχολείο χωρίζει τους αντικειμενικούς στόχους σε συγκεκριμένα στοιχεία τρόπου λειτουργίας και καθορίζει το πρόγραμμά του. Για να υπάρξει επιβεβαίωση της υλοποίησης όλων αυτών, δημιουργήθηκε η ανάγκη της αυτοαξιολόγησης η οποία συνδέεται απευθείας με το τυπικό εκπαιδευτικό τους έργο. Όταν η κυβέρνηση ζήτησε το 1997 να μπει η αυτοαξιολόγηση σε κάθε σχολείο, ήταν εύκολο για το Escola Pia Calassanci να επιλέξει από το έργο τους τα σημεία εκείνα που συνδέονταν με τις απαιτήσεις αυτοαξιολόγησης της κυβέρνησης.

Επειδή η επικουρική δράση, δηλαδή η κατανόηση και παρακολούθηση των ατομικών αναγκών του μαθητή είναι ένα από τα κύρια στοιχεία της φιλοσοφίας αυτής της ομάδας των σχολείων, επιλέχθηκε σαν θέμα της αυτοαξιολόγησής τους.

1. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο
 - ❖ Δημοκρατική
 - ❖ Κυκλική

- ❖ Διπλή: Υπουργείο Παιδείας και σχολείο παράλληλα
 - ❖ Το σχολείο εφαρμόζει το κυβερνητικό πρόγραμμα
2. Διαχείριση της αυτοαξιολόγησης
 - ❖ Συνεργασία Υπουργείου Παιδείας - Escola Pia Calassanci
 - ❖ Συνεργασία Διευθυντών σχολικών μονάδων-καθηγητών- μαθητών-γονέων
 - ❖ Ετήσια συγκέντρωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας – ανά τετραετία για τα σχολεία Escola Pia
 - ❖ Η αυτοαξιολόγηση κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί σημείο εκκίνησης για περαιτέρω διερεύνηση
 3. Ο ρόλος της υπεύθυνης ομάδας στη διαδικασία:
 - ❖ Να συντονίσει τον προγραμματισμό και τη συλλογή των δεδομένων
 - ❖ Να μεταδώσει τα αποτελέσματα
 - ❖ Να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα σαν βάση για νέα αυτοαξιολόγηση και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη
 - ❖ Να επιβεβαιώσει ότι οι στόχοι των σχολικών μονάδων είναι δυνατόν να επιτευχθούν σε ρεαλιστικό χρονοδιάγραμμα
 - ❖ Να βεβαιωθεί ότι οι στόχοι της σχολικής μονάδας είναι παράλληλοι με την κυβερνητική πολιτική.
 4. Τομείς στους οποίους το σχολείο εφαρμόζει την αυτοαξιολόγηση
 - ❖ Το Υπουργείο Παιδείας επιτρέπει στα σχολεία την επιλογή μιας ενότητας από διδασκαλία και μάθηση και μιας από οργάνωση κάθε χρόνο. Το συγκεκριμένο σχολείο που επισκεφθήκαμε έχει επιλέξει: Στην ενότητα διδασκαλίας και μάθησης: καταλανικά, καστιλιανά και μαθηματικά για κάθε ένα από τα επόμενα 3 χρόνια και στην ενότητα οργάνωσης: πρόγραμμα επικουρικής μάθησης, πηγές μάθησης και συμμετοχή στην εκπαιδευτική κοινότητα.
 5. Πώς συνδέεται η αυτοαξιολόγηση με το σχολικό εκπαιδευτικό έργο, το ετήσιο σχολικό πρόγραμμα και τις ετήσιες σχολικές αναφορές;
 - ❖ Το σχολικό Εκπαιδευτικό Έργο είναι το βασικό στοιχείο των σχολείων, υποχρεωτικό για όλα και σκοπό έχει να προσδιορίσει τον ειδικό χαρακτήρα και φιλοσοφία του καθενός.
 - ❖ Η αυτοαξιολόγηση είναι το όργανο με το οποίο αποσαφηνίζεται και ενδυναμώνει η φιλοσοφία του σχολείου.
 - ❖ Το σχέδιο του σχολείου συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες αξιολόγησης και χρονοδιάγραμμα και κατανομή ευθυνών στα άτομα και στις ομάδες.
 - ❖ Η ετήσια σχολική αναφορά παρουσιάζει τις βασικές πληροφορίες σχετικά με το σχολείο και τις δραστηριότητές του και πιστοποιεί ότι το σχολείο υφίσταται αυτοαξιολόγηση.

ΕΠΑΦΕΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ

Το πρόγραμμα οργανώθηκε από τον Christofer Ojdeby ο οποίος εργάζεται στο τομέα διεθνών σχέσεων στο Δημαρχείο της Ουψάλα.

Σημαντικές επαφές κλειδιά ήταν στο Δημαρχείο της Ουψάλα με την Maud Ededahl Διευθνή στο Γραφείο Παραγωγής για την Υγεία και την Εκπαίδευση και τον Robert Van Malmborg Διευθνή Διαχείρισης στο Γραφείο Νέας Γενιάς ,Εκπαίδευσης και Εργασίας .

Η Maud Ededahl παρουσίασε το Εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας και την αντίστοιχη δομή του στην Ουψάλα και την προσέγγιση από το γραφείο παραγωγής για την παρακολούθηση της ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Επισκεφθήκαμε τρία Ανώτερα Δευτεροβάθμια σχολεία στην Ουψάλα το Bolandsskolan, το Linneskolan και το Jallaskollan και συναντηθήκαμε με τους Διευθυντές, τους καθηγητές και τους εκπροσώπους των μαθητών.

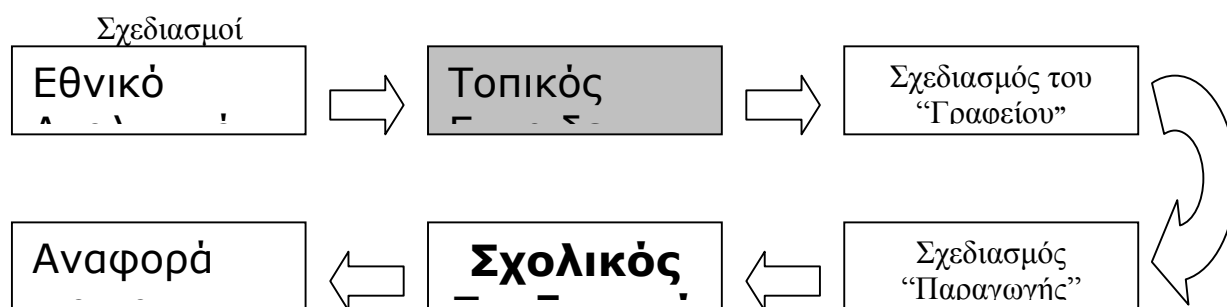
Συνοπτικά η δομή του Σουηδικού σχολείου διαρθρώνεται σε Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο. Βασίζεται σε εθνικά πρότυπα με κύρια μαθήματα, με θεωρητικά και επαγγελματικά προγράμματα για το Λύκειο και με κριτήρια βαθμολογίας και εξειδικεύσεις.

Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Ο νόμος για την Εκπαίδευση, παράγραφος 2 δηλώνει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει:

‘να παρέχει στους μαθητές γνώση και σε συνεργασία με τα σπίτια τους, να προωθεί την αρμονική ανάπτυξη σε υπεύθυνους πολίτες και μέλη της κοινωνίας’

Ποιότητα στο Λύκειο



Άμεσοι σχεδιασμοί δεν γίνονται σύμφωνα με μια κοινή φόρμα.

Συνεργατική δουλειά αναλαμβάνεται η οποία αποσκοπεί στην συμφωνία των στόχων που τίθενται από το ‘Γραφείο Σχεδιασμού’. Για την επίτευξη αυτού, ο Προϊστάμενος των Σχολείων Δευτεροβάθμιας έχει μηνιαία συνάντηση με τους Διευθυντές των Σχολείων

**Τοπικός
Εκπαιδευτικός
Σχεδιασμός**

2001-2004 τρεις περιοχές ανάπτυξης τονίζονται :

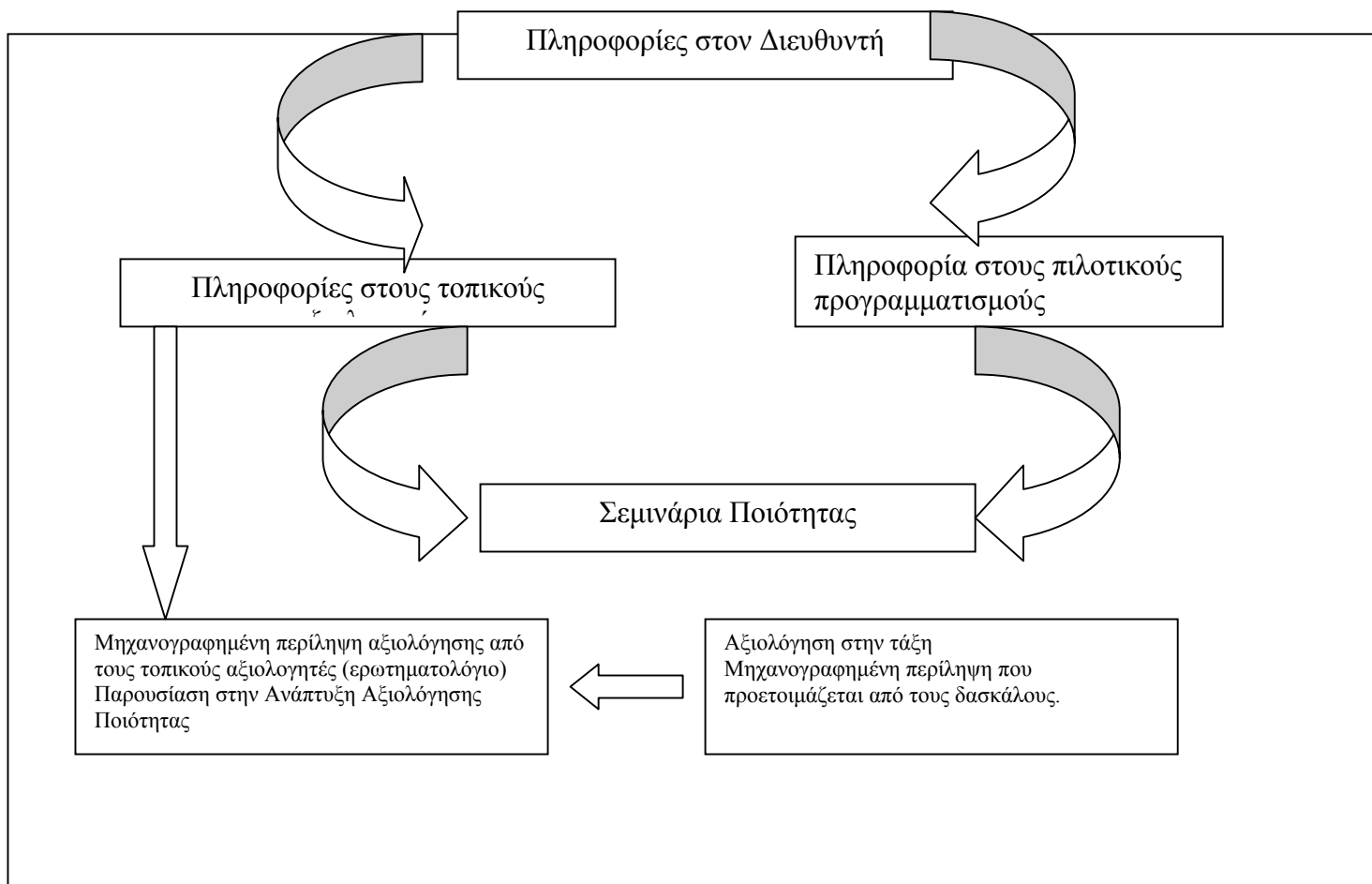
1. ασφάλεια
2. συμμετοχή και επίδραση
3. δια βίου εκπαίδευση

Περιοχές ανάπτυξης αποφασίζονται από πολιτικούς και το προσωπικό των διαφορετικών τμημάτων. Τα σχολεία απαιτείται να δουλέψουν και στις τρεις περιοχές ανάπτυξης αλλά τα σχολεία μπορούν να δώσουν έμφαση σε μια από αυτές αν το επιθυμούν.

Σχεδιασμός Ανάπτυξης Ποιότητας

Ο ορθός σχεδιασμός ανάπτυξης ποιότητας (μετρήσεις, αξιολόγηση, αναφορές) σχετίζεται με τα σχολεία, τους μαθητές και το προσωπικό. Προϋποθέτει δημοκρατικές διαδικασίες και διασφάλιση του σεβασμού σε θέματα διαπολιτισμικά, ισότητας, ψυχικής και κοινωνικής υγείας με παράλληλη ανάπτυξη και των περιβαλλοντικών συστημάτων. Επίσης ουσιαστικό κριτήριο θεωρείται η ευέλικτη μάθηση σε συνεργασία με πανεπιστήμια και κολέγια για μαθητές, που χρειάζονται επιπλέον πηγές και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παράμετρος για την υλοποίηση των παραπάνω είναι οι μετρήσιμοι δείκτες, όπως τα ποσοστά αποφοίτησης και τα διαγνωστικά tests.

Κυρίαρχος στόχος της ανάπτυξης της ποιότητας είναι η αύξηση του αριθμού μαθητών, που ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους. Εάν θεωρήσουμε ότι η δραστηριοποίηση για τα παραπάνω άρχισε το φθινόπωρο του 2001, τότε επανεκτιμήθηκε η περιγραφή προβλημάτων, όπως: η ισότητα, τα διαπολιτισμικά θέματα και τα προβλήματα ναρκωτικών, η αντιπροσώπευση και ενεργοποίηση των μαθητών με δημοκρατικές διαδικασίες στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης και συστηματοποιήθηκαν οι συμμετοχικές διαδικασίες για την προετοιμασία των μαθητών, για τη δια βίου μάθηση, τα ωρολόγια προγράμματα με την έναρξη της συνολικής αξιολόγησης.



Δύο ημέρες αφιερώθηκαν σε επισκέψεις στο τμήμα Προστασίας του Περιβάλλοντος και στις υπηρεσίες έλεγχου της ποιότητας των τροφίμων και διαχείρισης της ποιότητας του νερού και στο βιολογικό καθαρισμό της πόλης της Ουψάλα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΘΕΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΟΥΗΔΙΑ

- 1) Συμμετοχή μαθητών στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών.
- 2) Ατομικά προγράμματα ή εξειδικευμένα στην υποχρεωτική εκπαίδευση.
- 3) Σχολικά σχέδια για ανάπτυξη δεξιοτήτων, ανάγνωση και έκφραση.
- 4) Άρτια γνώση μιας ξένης γλώσσας από όλους τους μαθητές.
- 5) Ευέλικτη μάθηση στην εκπαίδευση των ενηλίκων.
- 6) Παρότρυνση σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις.

- 7) Ευέλικτο σύστημα αξιολόγησης σχολικής μονάδας και επανεκτίμηση των στόχων.
- 8) Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι αναπόσπαστη με την ποιότητα στη ζωή.
- 9) Συνεχής επιμόρφωση - κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Όπως προκύπτει από τα παραδείγματα των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων σε συνάρτηση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να υπάρχει επανατροφοδότηση, τόσο από την κεντρική εξουσία αλλά και από τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου – αξιολογητές εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς – και δυνατότητα αλλαγών με βάση τα προκύπτοντα συμπεράσματα.

Η αξιολόγηση δεν είναι έργο που επιβάλλεται μόνο άνωθεν – κεντρική εξουσία - , αλλά είναι έργο που πρέπει να αγκαλιάζεται από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και τις τοπικές κοινωνίες. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης επιβάλλει τρόπους προσέγγισης ανάλογα με τα δεδομένα της κάθε χώρας, ενός αξιολογικού μοντέλου που θα προτείνει και θα επανατροφοδοτεί συνεχείς αλλαγές και τροποποιήσεις.

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη Νέα Γενιά είναι άμεσο και επιτακτικό καθήκον και στη χώρα μας. Η εν λόγω εισήγηση έχει σκοπό να προβληματίσει όλους μας στο σχεδιασμό ενός αξιολογικού μοντέλου κοινά αποδεκτού και στην πατρίδα μας.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί : Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας

Χαϊδεμενάκου Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Οι έννοιες της « αξιολόγησης » και του « εκπαιδευτικού έργου »

Η έννοια αξιολόγηση ορίζεται λεξικογραφικά ως η εκτίμηση της αξίας προσώπου ή έργου με συγκεκριμένα κριτήρια . Στο χώρο της εκπαίδευσης η έννοια της αξιολόγησης αποκτά μια πολυσημία , καθώς το περιεχόμενο , ο σκοπός και οι στόχοι της γίνονται αντικείμενο αντιπαραθέσεων από τους υποστηρικτές και τους αρνητές της που ξεκινούν από διαφορετικές θεωρητικές , φιλοσοφικές και ιδεολογικές αφετηρίες . Γι' αυτό και στη σχετική βιβλιογραφία εκτός από τον όρο αξιολόγηση χρησιμοποιείται με συναφές περιεχόμενο και ο όρος αποτίμηση, ενώ στα κείμενα σχετικά με τα αντικείμενα της αξιολόγησης αναφέρονται συχνά οι όροι απόδοση και αποτελεσματικότητα .

Ο όρος « εκπαιδευτικό έργο » , που αναφέρεται από το 1983 σε Προεδρικά Διατάγματα και νομοθετήματα για την εκπαίδευση , είναι σύνθετος και μπορεί να νοείται ως αποτέλεσμα α) συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος σε αναφορά προς τη θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα, β) της εκπαιδευτικής μονάδας , και γ) της καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της καθημερινής παιδαγωγικής τους αλληλεπίδρασης στο σχολείο μέσα και έξω από την τάξη τόσο με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους αλλά και με άλλους φορείς και εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια ο εννοιολογικός καθορισμός του είναι σημαντικός , γιατί ορίζει το ή τα υποκείμενο/α που δρα/ουν για την παραγωγή του και τα θέματα που θα πρέπει να έχει ως στόχο η δράση αυτή . Στη σύγχρονη ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία , ωστόσο, οι αναφορές στο εκπαιδευτικό έργο δεν είναι ακόμη πολλές και οι περισσότερες συνδέονται με την αξιολόγησή του, καθώς « από το 1983-84 επιχειρήθηκε , σε θεσμικό αρχικά επίπεδο, η συμπίεση και απόκρυψη της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην έννοια « εκπαιδευτικό έργο » και αναζητήθηκε στη συνέχεια , σε νομοθετικό επίπεδο , η σχετική μετάθεση και συσκότιση για να επιτευχθεί η κατάλληλη μεταμπίεση : το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση στη δράση των εκπαιδευτικών » (Παπακωνσταντίνου Π., 1993 , σ. 21) . Συνεπώς μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι δυνατό να πραγματοποιείται κυρίως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών .

Τα ιδιαίτερα στοιχεία που ορίζουν το εκπαιδευτικό έργο του προσδίδουν αυθεντικότητα , ώστε να μην μπορεί να επαναληφθεί με τους ίδιους ακριβώς όρους και άρα να αποτελεί κάθε φορά ανεπανάληπτη και ξεχωριστή εκπαιδευτική πράξη, συνθετότητα , καθώς πραγματώνεται σε διαφορετικά αλλά αλληλένδετα επίπεδα , από τη σχολική τάξη και τους παράγοντες που προσδιορίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία της ως το σχολικό θεσμό και το σχολικό σύστημα γενικότερα , και σχετικότητα, ως προς τα κριτήρια και την ερμηνεία που θεμελιώνουν την αντίληψή του από οποιονδήποτε παρατηρητή που θα επιχειρήσει , έστω και διυποκειμενικά , να συλλάβει και να ερμηνεύσει τη δράση των υποκειμένων της εκπαίδευσης μέσα στο θεσμικό πλαίσιο που αυτή συνίσταται (Παπακωνσταντίνου Π., 1993 , σ. 28-35) .

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεμελιώνεται κατά πρώτον στην ανάγκη για την αποτίμηση του έργου που συντελείται στα πλαίσια ενός ορισμένου εκπαιδευτικού συστήματος , την αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μια ορισμένη χρονική περίοδο και της διάχυσης μέσω των σχολείων κοινά αποδεκτών αξιών. Η θεώρηση αυτή της

αξιολόγησης συνδέεται με την αντίληψη περί κρίσης του σχολικού θεσμού , σύμφωνα με την οποία την κύρια ευθύνη για τις αδυναμίες που παρατηρούνται στη λειτουργία του σχολείου φέρουν οι εκπαιδευτικοί , καθώς θεωρείται αναμφισβήτητη εκπαιδευτική πραγματικότητα η παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές . Συνεπώς , η αποτίμηση του έργου τους θα καταδείξει και τις επιμέρους ευθύνες τους , και θα διασφαλίσει μία ενιαία ,ομοιόμορφη , πανομοιότυπη λειτουργία , ευθυγραμμισμένη σε ένα πρότυπο (Παπακωνσταντίνου Π., 1993 , σ. 179-180).

Κατά δεύτερον θεμελιώνεται στην ανάγκη για αναδιάρθρωση των εν γένει λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και αναδιάρθρωση του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου . Θεώρηση που συνδέει την αξιολόγηση με την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και περαιτέρω με τα αιτήματα για αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση των σχολικών θεσμών σε επίπεδο περιφερειακό και σε επίπεδο σχολικής μονάδας , και για ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου .

Και κατά τρίτον θεμελιώνεται στην ανάγκη απόδοσης λόγου στους γονείς και πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων και της κοινής γνώμης . Αντίληψη που συνδέει την αξιολόγηση με την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας , η οποία στοχεύει στην επίτευξη του μέγιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος , εισάγοντας έτσι στο χώρο της εκπαίδευσης όρους της ελεύθερης αγοράς , όπως οικονομικό κόστος , καταναλωτής - πελάτης , ανταγωνισμός .

Το ιδεολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει νόημα , αν δεν σχεδιάζεται με αναφορά σε ορισμένο σκοπό και στόχους στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικού γίνεσθαι . Στα νεοφιλελεύθερα καπιταλιστικά κοινωνικά συστήματα εκφράζεται η αντίληψη ότι ο δημόσιος τομέας - και κατά στένωση η δημόσια εκπαίδευση – είναι κατ' ανάγκην κακός και αναποτελεσματικός και ο ιδιωτικός τομέας είναι κατ' ανάγκην καλός και αποτελεσματικός . Για τους εκπροσώπους των νεοσυντηρητικών καπιταλιστικών κοινωνικών αντιλήψεων το δημόσιο σχολείο μπορεί να είναι καλό μόνο όμως όταν υπάρχει στενός έλεγχος του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας και μόνο όταν το τι διδάσκεται και το πώς διδάσκεται στοχεύουν σε κατάλληλες – κατά την άποψη της νεοσυντηρητικής ιδεολογίας – γνώσεις και δεξιότητες (Apple M.,2002 ,σ. 151-152) . Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο η αξιολόγηση αναπτύσσεται ως κοινωνικός έλεγχος που ασκείται από την κρατική εξουσία μέσω των ιεραρχικών θεσμικών εκπαιδευτικών οργάνων στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη του εκπαιδευτικού και εν γένει στην εκπαίδευση (Μαυρογιώργος Γ . , 2002, σ. 147) , προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενστερνιστούν τις κρατικές επιλογές για αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκπαίδευση, ευθυγραμμισμένη με τις απαιτήσεις συσσώρευσης κεφαλαίου (υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης αλλά και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση) (Μαυρογιώργος Γ . , 2002 , σ. 141). Διαμορφώνεται έτσι για τους εκπαιδευτικούς μια άτυπη μορφή αξιολόγησης μέσα από ένα συμμορφωτικό πλαίσιο εργασίας, αφού κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονται σε υλικούς και θεσμικούς περιορισμούς που συνδέονται με εντατικοποίηση των όρων εργασίας και με προοπτικές συρρίκνωσης της σχετικής τους αυτονομίας (Μαυρογιώργος Γ . , 2002).

Σε εκπαιδευτικά συστήματα με μεγαλύτερο βαθμό αποκέντρωσης ως προς την οργάνωση και τη διοίκησή τους η αξιολόγηση παίρνει μια περισσότερο συλλογική μορφή στα πλαίσια της σχολικής μονάδας θέτοντας ερωτήματα « τι πάει καλά και για ποιον », « με ποια προγράμματα και περιεχόμενο σπουδών », αλλά και « με ποιους οικονομικούς πόρους » , εξετάζοντας παράλληλα και το ευρύτερο σύνολο σχέσεων ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στην κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί . Η αξιολόγηση σε αυτή τη βάση παίρνει τη μορφή ενός συλλογικού απολογισμού του έργου του σχολείου , ως εκπαιδευτικής μονάδας στα

πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης των φορέων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (σύλλογος διδασκόντων, διευθυντής σχολικής μονάδας, μαθητές, γονείς, παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης) και διαμορφώνουν από κοινού την «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος Γ., 2000, σ. 318).

Νεότερες νομοθετικές ρυθμίσεις στο θέμα της αξιολόγησης

Ο εκπαιδευτικός μέχρι το 1982, οπότε ανεστάλη η σύνταξη υπηρεσιακών εκθέσεων των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές, δεν αξιολογήθηκε μόνο ως δάσκαλος και παιδαγωγός αλλά και ως πολίτης, αφού στα κριτήρια εποπτείας και ελέγχου του έργου του ήταν και η συμπεριφορά του εκτός σχολείου και η εξωσχολική δράση του. Κατά συνέπεια, στον προβληματισμό για την αξιολόγηση εγγράφονται και τα ερωτήματα για το παιδαγωγικό πλαίσιο και την κοινωνικοεκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία εκτυλίσσεται η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, καθώς στο παρελθόν δόθηκε έμφαση στο ρόλο του ως φορέα των κοινωνικών προτύπων και των ιδεολογικών θέσεων της πολιτικής εξουσίας, και λιγότερο στο διδακτικό – παιδαγωγικό του ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη (Παπακωνσταντίνου Π., 1993, σ. 169).

Στο νόμο 2525/1997 διατυπώνεται το νόημα που δίνεται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τα αντικείμενά της, σύμφωνα με την επίσημη εκδοχή. Διαπιστώνουμε ότι στην επίσημη εκδοχή της αξιολόγησης του 1997 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμπεριλαμβάνει και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρά το ότι στον τίτλο του Νόμου 2525 "Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις" γίνεται προσπάθεια αυτό να αποσιωπηθεί. Επίσης, αναφέρεται ότι ελέγχεται ο βαθμός υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της παρεχόμενης εκπαίδευσης όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία, στοιχείο που, συρρικνώνει τόσο το εύρος του εκπαιδευτικού έργου όσο και την αυτονομία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, καθώς οι στόχοι της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται από τους στόχους που προδιαγράφονται από την ισχύουσα νομοθεσία ανάλογα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας και την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πείρας που έχει αποκομίσει στο πέρασμα του χρόνου.

Στο Νόμο 2986/2002 παρατηρούμε ότι στην πρώτη προτεραιότητα του υπουργείου Παιδείας προς αξιολόγηση βρίσκονται οι νεότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι χρειάζονται ενίσχυση και υποστήριξη από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και το χρόνο για να ενημερωθούν και να ενταχθούν ομαλά στο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, αντί οι εν λόγω εκπαιδευτικοί να απομονωθούν από το σύστημα της αξιολόγησης για εποπτεία και έλεγχο θα έπρεπε να είχαν «κοινωνικοποιηθεί» στο σχολικό οργανισμό, ώστε μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους στη σχολική μονάδα και τη συλλογική αναζήτηση να οδηγούνται στην εύρεση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, που θεωρητικά τουλάχιστον είναι το ζητούμενο της αξιολόγησής τους. Αν αναλογιστούμε, όμως, ότι τα τελευταία χρόνια πολλοί από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς εισέρχονται στη δημόσια εκπαίδευση μετά από εξετάσεις μέσω του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π., όπου έχουν μια πρώτη εμπειρία αξιολόγησής τους ως εκπαιδευτικών, καταλήγουμε ότι η θετική έκβαση αυτής της εμπειρίας είναι πιθανό να τους επηρεάζει θετικά απέναντι στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και να εξασφαλίζει ευκολότερα τη συναίνεσή τους, διδάσκοντάς τους με τον καλύτερο τρόπο ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν ενισχύονται οι συλλογικές μορφές παρέμβασης που θα συνέβαλλαν στην καταξίωση των εκπαιδευτικών ως συνόλου, αλλά οι ατομικές και μεμονωμένες, των οποίων τα αποτελέσματα όσο σημαντικά και να είναι δεν είναι δυνατό να απειλήσουν την αναπαραγωγή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος (Μαυρογιώργος Γ., 2003).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όταν αποτελεί το κύριο και μοναδικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, χωρίς να διερευνά το ρόλο άλλων εκπαιδευτικών, πολιτικών,

κοινωνικών , οικονομικών παραγόντων στην ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία κατά γενική ομολογία αποτελεί την κύρια δραστηριότητα του εκπαιδευτικού που αξιολογείται , στηρίζεται στο μύθο ότι « το παν στη διδασκαλία και εν γένει στην εκπαίδευση εξαρτάται από το δάσκαλο » (Μαυρογιώργος Γ., 2003) . Αντίληψη που ορίζει τη διδασκαλία ως ατομική και μοναχική δραστηριότητα , η οποία αποτελεί ιδιωτική υπόθεση κάθε εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος Γ., 2003) .

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα χαρακτηριστικά της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που έχει τα χαρακτηριστικά ενός πολιτικά συγκεντρωτικού συστήματος με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης (διοικητικά αποκεντρωμένου συστήματος) (Λαΐνας Α ., 1993 , σ. 257 η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται από τα κεντρικά όργανα που προτείνουν και γνωμοδοτούν στον Υπουργό Παιδείας για τα σημαντικά θέματα που αφορούν στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (αναλυτικά προγράμματα , διδακτέα ύλη, τρόπο διδασκαλίας , εξετάσεις κλπ.). Τα περιφερειακά εκπαιδευτικά όργανα καθώς και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής δεν έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες για τα θέματα του περιεχομένου της εκπαίδευσης, καθώς ο ρόλος τους στο μεσαίο επίπεδο διοίκησης είναι κυρίως διαχειριστικός και συμβουλευτικός για περιορισμένο αριθμό θεμάτων και στο κατώτερο επίπεδο εκτελεστικός και στοχεύει στην υλοποίηση και στην πιστή εφαρμογή των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων μέσα σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας , το οποίο άλλοτε τείνει να είναι περισσότερο δεσμευτικό κι άλλοτε περισσότερο ελαστικό , ανάλογα με το πρότυπο διοίκησης και άσκησης της εξουσίας που υιοθετείται από τη διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας (Λαΐνας Α ., 1993 , σ. 259) . Καθώς , όμως , η σχολική μονάδα περιορίζεται στην εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος , το οποίο είναι το ίδιο για όλες τις σχολικές μονάδες κάθε βαθμίδας , χωρίς δυνατότητα απόκλισης ή διαφοροποίησης , παραμένει αναξιόποιτη σε μεγάλο βαθμό η εκπαιδευτική πείρα της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος Γ ., 1999 , σ. 139) , καθώς αυτή συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας στην οποία λειτουργεί , στοιχεία που καθίσταται αδύνατο να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος σε κεντρικό επίπεδο .

Οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες , ώστε η εκπαιδευτική μονάδα να αναδειχθεί σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής ορίζονται αφενός από το νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 1566/1985 , Υπουργικές Αποφάσεις , Προεδρικά Διατάγματα, εγκυκλίους και λοιπές οδηγίες) που αναφέρεται στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους και αφετέρου από τη νοοτροπία που οι ίδιοι αναπτύσσουν κατά την επαφή τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Με την ανάληψη από μέρους των διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων πρωτοβουλιών , οι οποίες αν και δεν προβλέπονται δεν απαγορεύονται κιόλας τα περιθώρια δράσης των εκπαιδευτικών διευρύνονται .

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση δε συγκροτούν ενιαία και ομοιογενή επαγγελματική ομάδα καθώς ένα πλήθος παραγόντων , οι κυριότεροι από τους οποίους είναι η ειδικότητα, τα χρόνια και το επίπεδο σπουδών τους , η απόκτηση ή μη παιδαγωγικής κατάρτισης , η προϋπηρεσία , η υπηρεσιακή κατάσταση , η σχέση εργασίας τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν καθώς και οι κοινωνικο-πολιτικές τους αντιλήψεις τους συντελούν στη διάσπασή τους σε μικρότερες ομάδες . Ωστόσο κάτω από ένα συμμορφωτικό πλαίσιο εργασίας που έχει κυριαρχήσει στο ελληνικό σχολείο συγκροτούνται οι νοοτροπίες και τα χαρακτηριστικά της δράσης των εκπαιδευτικών , των οποίων τα κύρια στοιχεία είναι : α) ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσά του (Μαυρογιώργος Γ ., 1999 , σ. 145) . β) η « τυπική διεκπεραίωση » της ύλης και η μη ενασχόληση με την παραγωγή διδακτικού υλικού και με θέματα του αναλυτικού προγράμματος (Μαυρογιώργος Γ ., 1999 , σ. 145) . γ) ο ερασιτεχνισμός στον τρόπο

αντιμετώπισης των προβλημάτων και των προκλήσεων της εκπαιδευτικής μονάδας (υποεπίδοση, σχολική βία – παραβατικότητα , σχολική εγκατάλειψη , πολυπολιτισμική σύνθεση των μαθητών , μαθητές με οικογενειακά προβλήματα ή από ασθενή οικονομικά κοινωνική τάξη κ.λπ.) . δ) η απουσία μιας συνολικής προσέγγισης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων , τα οποία εξετάζονται αποσπασματικά , αφού συνήθως δεν έχουν τεθεί κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι, τους οποίους να αποδέχονται ουσιαστικά όλοι οι διδάσκοντες της εκπαιδευτικής μονάδας . ε) η αποσπασματική θεώρηση του ρόλου και του επαγγέλματός τους , ο οποίος δεν έχει μία μόνο διάσταση (παροχή – μετάδοση γνώσεων), αλλά απαιτεί ετοιμότητα σε πολλούς επιμέρους ρόλους (παιδαγωγού , ψυχολόγου, κοινωνικού επιστήμονα , παιδονόμου, διοικητικού υπαλλήλου, νοσοκόμου) , με ορατό κίνδυνο η αποσπασματική αυτή θεώρηση να οδηγήσει σε κρίση ταυτότητας τον εκπαιδευτικό.στ) η ανεπαρκής παιδαγωγική κατάρτιση ενός μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, χαρακτηριστικό το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και αντίφαση του εκπαιδευτικού συστήματος . ζ) η απουσία ουσιαστικής και όχι τυπικής και σύντομης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. η) η διάθεση για προσφορά στο μαθητικό πληθυσμό. Η διάθεσή τους αυτή , όμως , τις περισσότερες φορές παραμένει αναξιοποίητη, μη βρίσκοντας διέξοδο, αφού προσκρούει στην ανυπαρξία θεσμικών δυνατοτήτων ανάληψης καινοτόμων πρωτοβουλιών , με αποτέλεσμα όχι σπάνια να τους οδηγεί σε απογοήτευση και να τους καλλιεργεί μια αίσθηση μονοτονίας και την αντίληψη ότι αποτελούν ένα είδος διαφορετικών δημοσίων υπαλλήλων, και θ) η μετάθεση ευθυνών (Μαυρογιώργος Γ . , 1999) , καθώς καλλιεργείται η αντίληψη ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ουσιαστικό λόγο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής , σε περίπτωση αποτυχίας της η εκπαιδευτική μονάδα έχει πολύ περιορισμένη ευθύνη .

Η έρευνα

Από το πρώτο δεκαήμερο του Φεβρουαρίου ως τα μέσα Μαρτίου 2005 πραγματοποιήσαμε έρευνα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας με διάφορες σχέσεις εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι). Η σχετικότητα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε θεμελιώθηκε στην ανάγκη να γνωρίσουμε τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση και όχι εκπροσώπων τους, καθώς μάλιστα έχουν περάσει περισσότερα από 20 χρόνια από την εφαρμογή κάποιου είδους αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση , μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σήμερα σε μεγάλο βαθμό έχουν έμμεση πείρα αυτής της αξιολόγησης . Σκοπός της έρευνας ήταν να γνωρίσουμε ποιες είναι σήμερα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση , ποιοι παράγοντες επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτές και ποιες είναι οι προτάσεις των μάχιμων εκπαιδευτικών της τάξης σχετικά με την υπόθεση της αξιολόγησης και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου .

Η έρευνα μας ήταν ποιοτική και ως τεχνική συλλογής του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τον πληθυσμό μας αποτελούσαν 240 εκπαιδευτικοί και το δείγμα μας αποτελούν 50 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αστικών , ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του Ν. Θεσπρωτίας. Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις που καταγράψαμε έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου και στην εφαρμογή της ακολουθήσαμε τα παρακάτω στάδια : α) Της τμηματοποίησης των δεδομένων , β) Της κωδικοποίησης των δεδομένων , γ) Της κατηγοριοποίησης των δεδομένων, δ) Του σχολιασμού των δεδομένων, και ε) Του προσδιορισμού προτύπων και τάσεων .

Συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας συμπεραίνουμε ότι :

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου συγκροτείται από την αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας , τους όρους λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως προς το σχεδιασμό – προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, τη λήψη των αποφάσεων, την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πείρας της σχολικής μονάδας , τον απολογισμό των πεπραγμένων του σχολείου και τα εκπαιδευτικά ζητήματα,στα οποία παρεμβαίνουν για να ρυθμίσουν μία κατάσταση που δεν τους ικανοποιεί .

Η σχετική αυτονομία είναι το ιδιαίτερο στοιχείο που χαρακτηρίζει την εργασία των εκπαιδευτικών και προσδιορίζει τη φύση της . Χωρίς αυτήν το σχολείο δε θα μπορούσε να οριστεί ως χώρος δημιουργικής ανταλλαγής ιδεών και πνευματικής καλλιέργειας . Ο βαθμός αξιοποίησής της δείχνει και τις δυνατότητες του σχολείου να μετασχηματιστεί σε δημοκρατικό οργανισμό , του οποίου ο ρόλος αποκτά εκτός από παιδευτική και κοινωνική προοπτική στην αλληλεπίδρασή του με την τοπική κοινωνία στην οποία εντάσσεται και λειτουργεί . Η σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού φαίνεται να αξιοποιείται μερικώς , αποσπασματικά και ευκαιριακά από κάθε εκπαιδευτικό ως άτομο . Καθώς η διδασκαλία στην τάξη βιώνεται ως ατομική υπόθεση κάθε εκπαιδευτικού δε γίνεται αντικείμενο του κοινού προβληματισμού και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών , ώστε να αποτελεί τμήμα της κοινής τους πείρας οδηγώντας σε μια συνολική πρόταση σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Με αυτή την τακτική οι διδακτικοί τους τρόποι παραμένουν άτολμοι και σε μεγάλο βαθμό προβλέψιμοι , καθώς δεν εμπλουτίζονται από τους τρόπους των συναδέλφων τους της ίδιας σχολικής μονάδας και δεν ενισχύει ο ένας τον άλλο. Καθώς μάλιστα το σχολικό σύστημα γίνεται , όπως παρατηρούν, ολοένα και πιο εξεταστικοκεντρικό , συμπυκνώνοντας την ουσία του στην επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση , ο εκπαιδευτικός φαίνεται να ωθείται ακόμη περισσότερο σε μια απομόνωση διεκπεραίωσης της ύλης προετοιμάζοντας για τις εξετάσεις πολλά χρόνια πριν. Η έλλειψη φαντασίας την οποία παρατηρούν στη συνέχεια είναι αναμενόμενη , αφού οι περιορισμοί που προέρχονται από τις ισχύουσες νομοθετικές διατάξεις για το σκοπό , τους στόχους , το περιεχόμενο , το χρόνο και τις διαδικασίες υλοποίησης του σχολικού προγράμματος ενισχύονται και από την απομόνωση του εκπαιδευτικού . Τα προαιρετικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης , Αγωγής Υγείας , οι θεατρικές και μουσικές παραστάσεις φαίνεται να αποτελούν τη μόνη διέξοδο για την κινητοποίηση των ιδεών στο χώρο του σχολείου, εφόσον και πάλι δεν παρέμβουν κάποιες νομοθετικές διατάξεις για να την αναστείλουν και πάλι .

Έτσι , η σχετική αυτονομία εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας συρρικνώνεται, με αποτέλεσμα να μη διαφέρουν οι σχολικές μονάδες ιδιαίτερα μεταξύ τους και να επιτυγχάνεται η αρχή του ισομορφισμού και της ομοιομορφίας .

Η συρρίκνωση της σχετικής αυτονομίας , που ροκανίζει το όραμα του σχολείου εκπαιδευτικών και μαθητών , οδηγεί στη μετάθεση ευθυνών μεταξύ τους και στη συνέχεια προς τη μεσαία και ανώτερη εκπαιδευτική ιεραρχία ,η οποία επίσης μεταθέτει τις δικές της ευθύνες τόσο προς τα επάνω στον υπουργό Παιδείας όσο και προς τα κάτω στις σχολικές μονάδες και στους εκπαιδευτικούς με τη διάχυση της θεωρίας περί κρίσης του σχολείου αναποτελεσματικότητας και μειωμένης επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας εντοπίζεται στο σχεδιασμό – προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου , στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής της πείρας , στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και στον απολογισμό του έργου της.

Ο σχεδιασμός γίνεται από το Σύλλογο Διδασκόντων, όμως φαίνεται ότι παραμένει αυστηρά στα όρια των νομοθετικών διατάξεων και δεν εστιάζει στη διατύπωση και την παιδαγωγική υποστήριξη των στόχων που θα μπορούσε να πετύχει η σχολική μονάδα , προσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα στα δικά της χαρακτηριστικά . Στον προγραμματισμό γίνεται ο καταμερισμός των εργασιών και η ανάθεση καθηκόντων χωρίς να ξεφεύγει και η διαδικασία αυτή από τα όρια του τυπικού που προβλέπει ο νόμος . Έτσι η κριτική στάση και ο παιδαγωγικός λόγος ή δεν αναπτύσσονται ή κι όταν αναπτύσσονται είναι αδύναμοι και δεν

καταλήγουν στη διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων που θα προσιδιάζαν περισσότερο στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και θα βοηθούσαν στην καλύτερη λειτουργία της . Με το γενικό και τυπικό σχεδιασμό που ακολουθείται ,συνήθως , ως τακτική χάνεται η ευκαιρία για την αξιοποίηση στην παιδευτική διαδικασία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει .

Η εκπαιδευτική πείρα που σωρεύει στο πέρασμα του χρόνου δε γίνεται γνωστή στους εκπαιδευτικούς , παρά σε μικρό βαθμό, για ορισμένα θέματα και όχι σπάνια με τυχαίο τρόπο , με αποτέλεσμα να μένει αδρανής και να μην προσφέρει στην προοπτική της αξιοποίησης της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας . Έτσι, ένας αριθμός εκπαιδευτικών φαίνεται να διδάσκει σε έναν χώρο που του είναι άγνωστος και που ως το τέλος της σχολικής χρονιάς εν πολλοίς δεν του γίνεται οικείος . Ιδιαίτερα μάλιστα αν συνδέσουμε τη διαπίστωση αυτή με το στοιχείο της προσωρινότητας των εκπαιδευτικών που ισχύει για πολλές σχολικές μονάδες καταλήγουμε στο ότι η εκπαιδευτική πείρα που θα μπορούσε να αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο για τη θεμελίωση μιας εναλλακτικής πρότασης από τη σχολική μονάδα , η οποία θα έδινε προοπτική και βάθος στο έργο της , στην πράξη καταργείται , με αποτέλεσμα οι λανθασμένες επιλογές να επαναλαμβάνονται και οι δυσλειτουργίες να διαιωνίζονται .

Η διαδικασία λήψης των αποφάσεων δε δείχνει ότι ο εκδημοκρατισμός της σχολικής μονάδας έχει συντελεστεί .Πολλά ζητήματα ιδιαίτερης κάποτε σημασίας για τη σχολική μονάδα διευθετούνται με αποφάσεις που λαμβάνονται με συνοπτικές διαδικασίες από ένα μόνο πρόσωπο ,συνήθως , το διευθυντή ή από λίγα πρόσωπα που βρίσκονται δίπλα στο διευθυντή . Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων δε φαίνεται να έχει αναβαθμιστεί και στις περιπτώσεις που ακολουθείται το συνεργατικό μοντέλο στη λήψη των αποφάσεων προσκρούει στην ελλιπή ενημέρωση και γνώση των θεμάτων , στην έλλειψη χρόνου για ουσιαστικό διάλογο και συνεργασία , στην ανάπτυξη ομάδων μέσα στο Σύλλογο με διαφορετικά συμφέροντα και στην έλλειψη προετοιμασίας για τη διαχείριση των διαφωνιών που ενδέχεται να προκύψουν . Το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων φαίνεται να έχει καταλυτικό ρόλο στο είδος των συνεδριάσεων που πραγματοποιούν . Συνεπώς τυπικές , ψυχρές , φιλικές ή εγκάρδιες σχέσεις φαίνεται να οδηγούν αντίστοιχα σε τυπικές , επιφανειακές , φιλικές και ουσιαστικές συζητήσεις για τα εκπαιδευτικά θέματα στις συνεδριάσεις που γίνονται .

Ο απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου κινείται , επίσης , στα όρια του τυπικού , μη ανιχνεύοντας αδυναμίες και σφάλματα και αποσκοπώντας στη γενική αποτίμηση του έργου που επιτελέστηκε .Με αυτό τον τρόπο οι αδυναμίες παραμένουν και καμιά κατάσταση δεν αλλάζει. Οι πτυχές της σχολικής ζωής που δεν είναι ικανοποιητικές ηθελημένα φαίνεται να αποσιωπώνται . Συνεπώς ο απολογισμός που γίνεται τις περισσότερες φορές είναι κατ'επίφαση απολογισμός και απέχει πολύ από το να ανταποκρίνεται στους στόχους του.

Τα πεδία που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να παρεμβαίνουν είναι η υποεπίδοση και η σχολική αποτυχία , η σχολική παραβατικότητα , η φοίτηση και η σχολική διαρροή . Τα ζητήματα αυτά αποτελούν μερικές από τις σύγχρονες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση σήμερα και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το αντιλαμβάνονται και να αναζητούν με ευαισθησία λύσεις που θα περιορίσουν αυτά τα φαινόμενα , τα οποία έχουν δυσάρεστες συνέπειες στη ζωή πολλών μαθητών και παράλληλα πλήττουν το κύρος του σχολείου .

Η υποεπίδοση και σχολική αποτυχία αντιμετωπίζονται μέσω των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας που εφαρμόζονται στη διάρκεια της χρονιάς και μέσω των “σχεδίων διάσωσης ” που εφαρμόζονται σιωπηρά από τους εκπαιδευτικούς στο τέλος της χρονιάς . Και στα δύο μέτρα φαίνεται να υπάρχει συνολική θεώρηση της κατάστασης που πρέπει να αντιμετωπιστεί . Ωστόσο είναι πασιφανές ότι οι λύσεις που προτείνονται δεν αγγίζουν το θέμα σε βάθος , παρά μόνο επιφανειακά , καθώς δε γίνεται η διερεύνηση των παραγόντων που το δημιουργούν . Αγνοούνται οι κοινωνικές και πολιτικές παράμετροι που συντελούν στην δημιουργία του , καθώς η εξέτασή τους σύμφωνα με τα στενά όρια των διατάξεων του νόμου δε θεωρείται έργο των εκπαιδευτικών , και συνεπώς είναι δύσκολο κατ'

αυτόν τον τρόπο να μελετηθεί το πρόβλημα σφαιρικά και να δοθούν ουσιαστικές λύσεις . Οι λύσεις που δίνονται αποτελούν ημίμετρα που απομακρύνουν το πρόβλημα για κάποιο διάστημα και το εμφανίζουν λίγο αργότερα ενισχυμένο . Ανάλογες είναι οι πολιτικές και οι τακτικές που ακολουθούνται και για τα ζητήματα της σχολικής παραβατικότητας και της φοίτησης και της σχολικής διαρροής . Οι λύσεις δίνονται χωρίς να προηγηθεί ουσιαστικός προβληματισμός αναφορικά και με τους κοινωνικούς παράγοντες που ευθύνονται για την έκταση των φαινομένων αυτών , με αποτέλεσμα και πάλι να πρόκειται για ημίμετρα που παρότι φαίνονται ως εκπαιδευτική παρέμβαση , δεν ξεφεύγουν από το να είναι μόνο άτολμες , προσωρινές λύσεις . Γι' αυτό και τα αποτελέσματά τους τις περισσότερες φορές δε δικαιώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών .

Ως προς τις αντιλήψεις και τη στάση τους σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών :

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται να προηγηθεί η αποτίμησή του με τη χρήση έγκυρων επιστημονικά “δεικτών ποιότητας” του έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα . Οι στόχοι που θέτουν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά από τους στόχους που είχαν τεθεί στους δύο τελευταίους νόμους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι στόχοι αυτοί είναι αρκετά γενικοί και ασαφείς στη διατύπωσή τους και συχνά περιέχουν όρους που επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες από διαφορετικά άτομα , με αποτέλεσμα να είναι δυνατό να αποσπάσουν τη συναίνεση και ατόμων που πιθανό να διαφωνούν με αυτούς . Οι ίδιοι βέβαια γενικοί στόχοι εκφράστηκαν σε μεγάλο βαθμό και από τους εκπαιδευτικούς και ίσως το συγκεκριμένο νόημα που έχουν για αυτούς αναδεικνύεται από τις αντιλήψεις τους σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τις οποίες παρουσιάσαμε στις πρώτες θεματικές κατηγορίες των ερευνητικών μας ευρημάτων . Ο στόχος τον οποίο φαίνεται να αρνούνται οι εκπαιδευτικοί είναι της επιτάχυνσης υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος , γιατί σε αυτό το στόχο της αξιολόγησης ο όρος επιτάχυνση μαρτυρά την πρόθεση εντατικοποίησης των όρων εργασίας τους και φανερώνει διαφορετική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου από αυτή που ρητά διακηρύσσεται με τους προηγούμενους στόχους .

Σχετικά με τη μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης , την οποία υπάρχει η τάση οι εκπαιδευτικοί να ταυτίζουν με την έννοια της αξιολόγησης γενικότερα , ενώ η μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης υπάρχει η τάση να θεωρείται ως αναπόσπαστο τμήμα της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και συνεπώς να μη χρωματίζεται και να μη φορτίζεται από αυτούς με τον ίδιο τρόπο , οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως αρνητικοί και εκφράζουν επιφυλάξεις . Εκείνοι που δείχνουν να είναι θετικοί στο ενδεχόμενο αξιολόγησής τους από εξωτερικό παρατηρητή θέτουν προϋποθέσεις για την παρουσία του μέσα στην τάξη . Οι κυριότερες από τις προϋποθέσεις αυτές αφορούν στην παιδαγωγική του κατάρτιση και την επαφή του με την εκπαιδευτική πράξη , στο ειλικρινές του ενδιαφέρον να προσφέρει στη βελτίωση της διδασκαλίας η παρακολούθησή της από μέρους του , και στον τρόπο που οι αξιολογικές του κρίσεις θα αξιοποιηθούν μελλοντικά .

Η εμπειρία που έχει ο κύριος κορμός των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση είναι σε μεγάλο βαθμό έμμεση , από διηγήσεις και συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς που είχαν μεγαλύτερη από αυτούς υπηρεσία και ενδεχομένως είχαν στο παρελθόν άμεση εμπειρία της εξωτερικής αξιολόγησης από τους επιθεωρητές . Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που έχουν άμεση εμπειρία εξωτερικής αξιολόγησης , χωρίς να έχουν ιδιαίτερα μεγάλη προϋπηρεσία , ως συνέπεια της ερμηνείας των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων ορισμένων διευθυντών και σχολικών συμβούλων .

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τους λόγους άρνησής τους να αξιολογηθούν για είκοσι και πλέον χρόνια στην αρνητική εικόνα που διαμορφώθηκε τα προηγούμενα χρόνια από την εφαρμογή και την αξιοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης , στην προκατάληψη και την καχυποψία που συνόδευσε την αρνητική εικόνα της αξιολόγησης για τους στόχους που θα

υπηρετήσει και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν σε ενδεχόμενη εφαρμογή της , στην επιβολή της από «επάνω» και «έξω» από τους μετέχοντες στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και όχι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς , σε συνδικαλιστικές και πολιτικές – κομματικές επιρροές και προτροπές , στη αίσθηση της μονιμότητας και ανωτερότητας που επιφέρει η κατοχή δημόσιας θέσης , και τέλος στην ανασφάλεια των ίδιων των εκπαιδευτικών , επειδή δεν έχουν επιμόρφωση . Οι δύο τελευταίοι παράγοντες ανιχνεύουν τους λόγους της άρνησης στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δείχνουν ότι έχουν φθάσει στο σημείο να κάνουν την αυτοκριτική τους και να αναγνωρίσουν ενδεχόμενες ελλείψεις τους και λάθος επιλογές τους .

Η στάση που θα τηρούσαν σήμερα σε ενδεχόμενη εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης φαίνεται να διαμορφώνεται από το σημείο της άρνησης ως το σημείο της θετικής αποδοχής της . Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται και οι προϋποθέσεις που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να τηρηθούν αφορούν και πάλι στη διασφάλιση των στόχων , κριτηρίων , διαδικασιών και τελικής αξιοποίησής της .

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι νέοι θεσμικοί φορείς που θεσπίστηκαν για την αξιολόγηση δε θα λειτουργήσουν θετικά στο θέμα αυτό και η παρέμβασή τους θα είναι μάλλον «εισβολή αγνώστων » στο σχολείο. Οι αντιρρήσεις που εκφράζουν συνοψίζονται στην ανύπαρκτη σχέση που θα έχουν οι εκπρόσωποι των φορέων αυτών με τη σχολική μονάδα στην οποία θα προσέρχονται για να αξιολογήσουν το έργο της και στην αποκοπή τους από την εκπαιδευτική πράξη για αρκετά χρόνια .

Η συνεισφορά του σχολικού συμβούλου θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς θετικότερη , ιδιαίτερα μάλιστα όταν ο ίδιος δεν διακατέχεται από το άγχος της αυτοεπιβεβαίωσης της θέσης του και ασχολείται περισσότερο με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών . Οι εκπαιδευτικοί έχοντας αναγνωρίσει τη σημασία της έλλειψης συστηματικής επιμόρφωσής τους αναζητούν στο σχολικό σύμβουλο το θεσμικό φορέα που θα καλύψει κάποιες από τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ελλείψεις που οι ίδιοι έχουν εντοπίσει.

Σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση , οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τους στόχους της κυρίως στους όρους οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δηλαδή σε θέματα που αφορούν στη διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής της πολιτικής . Έτσι, η βελτίωση του σχεδιασμού και προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας , οι σχέσεις και οι συνεργασίες που διαμορφώνονται ανάμεσα στα μέλη της αλλά και με τους εξωσχολικούς θεσμικούς φορείς με τους οποίους συνεργάζεται αποτελούν τους κυριότερους στόχους της . Η στάση που φαίνεται ότι θα τηρούσαν απέναντί της κυμαίνεται από θετική έως αρνητική . Παρατηρούμε ότι σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση φαίνεται να υπάρχει μια αντίστροφη τάση σε σχέση με την εξωτερική αξιολόγηση , κι αυτό εξηγείται από το ότι η εσωτερική αξιολόγηση δεν είναι αρνητικά φορτισμένη από το παρελθόν όσο η εξωτερική και από το ότι είναι δυνατό να ενσωματωθεί εύκολα στις διαδικασίες της εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας . Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται στο σημείο αυτό αφορούν στις δυνατότητες των μελών της σχολικής μονάδας να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση , χωρίς αυτή να διαστρεβλωθεί ή να χάσει το νόημά της . Ανασταλτικούς παράγοντες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την προσωρινότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες , την έλλειψη χρόνου για τις διαδικασίες αυτές , τη μη ουσιαστική συνεργασία τους ορισμένες φορές μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων και την αναγκαία επιμόρφωσή τους σε επιστημονικά ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση .

Οι φορείς που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναλάβουν το έργο της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων που κατά τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αναλάβει το κύριο βάρος και την ευθύνη της αξιολόγησης , και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας , ο οποίος θα πρέπει να έχει ρόλο συντονιστή και εμπνευστή του Συλλόγου Διδασκόντων . Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε θεσμικούς φορείς που δε δραστηριοποιούνται άμεσα στα όρια της σχολικής μονάδας ρόλο συμβούλου στη διαμόρφωση

του έργου και των στόχων της σχολικής μονάδας και εμπυχωτή στο έργο της . Γίνεται φανερό ότι η μικρή συνεργασία μέχρι τώρα της σχολικής μονάδας με τους περισσότερους από αυτούς τους φορείς δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πολύ περισσότερο μαζί τους στην αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας.

Παρά το ότι όμως τυπικά οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται με κάποια θεσμοθετημένη μορφή αξιολόγησης , οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι εργάζονται μέσα σε ένα καθεστώς άτυπης αξιολόγησης που τους εγκλωβίζει σε ένα συμμορφωτικό πλαίσιο εργασίας, το οποίο διαμορφώνεται από όρους όπως είναι η εντατικοποίηση των ρυθμών εργασίας τους εξαιτίας της πίεσης που τους ασκείται να ολοκληρώσουν σε σύντομο και προκαθορισμένο χρόνο τη διδακτέα ύλη , ο αιφνιδιασμός τους από την υπηρεσία τους σε θέματα εκπαιδευτικά και διοικητικά , η πίεση που τους ασκείται από τη διεκπεραίωση των εγγράφων που αφορούν στο διοικητικό μέρος της δουλειάς τους , και τέλος από την απαξίωση που υφίστανται ως οιονεί υπαίτιοι της κρίσης του σχολείου και της κοινωνίας . Οι παραπάνω όροι εργασίας των εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί αν και δεν έχουν ακόμη δεχθεί την αξιολόγηση επίσημα , να αξιολογούνται με ανεπίσημο τρόπο και μάλιστα αρνητικά και συνολικά ως κλάδος , χωρίς οι ίδιοι να λαμβάνουν κάποια μέτρα για να ανατρέψουν αυτή την κατάσταση . Η άτυπη αξιολόγηση που υφίστανται δρα έμμεσα αλλά περισσότερο αποτελεσματικά στη συρρίκνωση της σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών από όσο ίσως θα πετύχαινε με την εφαρμογή της κάποια άλλη μορφή αξιολόγησης .

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την αξιοποίηση της αξιολόγησης παρατηρούμε τρεις τάσεις στις απόψεις τους . Στην πρώτη υπάρχει ως ανησυχία και ως προσδοκία η πιθανότητα χρήσης των πορισμάτων της αξιολόγησης για την απομάκρυνση και απόλυση των εκπαιδευτικών που δε θα αξιολογηθούν θετικά . Σε μια πιο ήπια αντιμετώπιση της προηγούμενης κατάστασης η αξιολόγηση θα οδηγήσει σε συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θα σκιαγραφεί . Οι ανησυχίες αυτές των εκπαιδευτικών έχουν το έρεισμά τους στη χρήση της αξιολόγησης κατά το παρελθόν και, αφού δεν υπάρχει θετική αξιοποίησή της στο χρόνο, είναι δικαιολογημένοι. Ως προσδοκία εκφράζεται η πιθανότητα απομάκρυνσης των εκπαιδευτικών που δε θα αξιολογηθούν θετικά , από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν ότι ο κλάδος τους απαξιώνεται από την έλλειψη αξιολόγησης και θεωρούν θετική την ενδεχόμενη επαναφορά της.

Η δεύτερη τάση βλέπει τη χρήση της αξιολόγησης ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φάνηκε να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα της επιμόρφωσής τους . Φαίνεται να δέχονται ότι η διακοπή της επαφής τους με τον πανεπιστημιακό χώρο μετά την αποφοίτησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει αρνητικές συνέπειες στον επιστημονικό αυτοπροσδιορισμό τους , με αποτέλεσμα να αισθάνονται κάποιες φορές ανασφαλείς και χωρίς ισχυρό επιστημονικό οπλισμό . Στοιχεία που τους ωθούν να θεωρήσουν την αξιολόγηση ως μία ευκαιρία διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών και περαιτέρω επαγγελματικής τους ανάπτυξης .

Σύμφωνα τέλος με την τρίτη τάση η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας , στην κριτική υποδοχή από μέρους της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διαμόρφωση και άσκηση από αυτήν παρεμβατικής πρότασης στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα . Η άποψη αυτή αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο την αξιολόγηση ως οργανικό τμήμα της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής , το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα και την προοπτική παρέμβασης των εκπαιδευτικών στα ζητήματα που θεωρούν ότι έχουν σχέση με τους μαθητές τους όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό, θεωρώντας τους ως κοινωνικά και πολιτικά άτομα.

Οι προτάσεις στις οποίες οδηγούμαστε από τα παραπάνω είναι οι εξής :

- Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τη σχετική αυτονομία τους θα πρέπει να αρθρώσουν πειστικό παιδαγωγικό λόγο, ο οποίος για να είναι πειστικός θα πρέπει να ενισχύεται και από το λόγο των συναδέλφων τους και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας στην οποία θα εφαρμοστεί . Συνεπώς θα πρέπει μέσα

από ένα συνεργατικό μοντέλο λήψης αποφάσεων και με συμμετοχικές διαδικασίες να διαμορφώσουν την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής τους μονάδας.

- Το σχολείο για να μπορέσει να δώσει ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει και για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που του ανοίγονται θα πρέπει να λάβει υπόψη του το κοινωνικό – πολιτικό σύστημα στο οποίο εντάσσεται . Όσο το σχολείο αντιμετωπίζεται από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς σαν να λειτουργεί έξω και πέρα από οποιεσδήποτε κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες , οι λύσεις που θα υιοθετούνται στα διάφορα ζητήματα δε θα είναι ουσιαστικές και θα καλύπτουν μόνο προσωρινά τα προβλήματα , αφού δε θα λαμβάνουν υπόψη σημαντικές παραμέτρους που συντελούν στη δημιουργία τους .

- Η μορφή αξιολόγησης που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δέχονται να εφαρμόσουν είναι η μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης με κύριο φορέα υλοποίησής της το Σύλλογο Διδασκόντων . Για να μπορέσει να αποδώσει αυτή η μορφή αξιολόγησης θα πρέπει να στηριχτεί στην ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών , στο δημοκρατικό διάλογο και τρόπο λήψης αποφάσεων , στην ανάπτυξη φιλικού κλίματος ανάμεσά τους , στο οποίο δε θα υπάρχει καχυποψία και προκατάληψη . Μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και ουσιαστική συνεργασία θα μπορέσει η σχολική μονάδα να ανταποκριθεί στο αίτημα – πρόκληση της αξιολόγησης και να αρθρώσει το δικό της κριτικό λόγο απέναντι στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική .

- Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνοντας και ασκώντας την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής τους μονάδας με υπεύθυνο τρόπο και συνέπεια θα μπορέσουν να απεγκλωβιστούν από το συμμορφωτικό πλαίσιο εργασίας που συρρικνώνει τη σχετική τους αυτονομία , ακόμη κι αν δεν αποτελεί θεσμοθετημένη μορφή αξιολόγησης .

Βιβλιογραφία

- ΛΑΪΝΑΣ, Α. (1993) " Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα : Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής ", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* , 19 , σ.254-294.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (2003) *Διδασκαλία και Αξιολόγηση* , τ. Β', Γιάννενα.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (2002) "Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού" , στο ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. και ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ , Γ.(επιμ.) *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Ποιος, ποιον και γιατί*, Σαββάλας, Αθήνα .
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (2000α) "Βασική εκπαίδευση επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής", στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Παράλληλα Κείμενα*, Ε.Α.Π, Πάτρα.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ.(1999α) "Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα", στο συλ. των ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ - ΡΕΠΠΑ, Α., ΑΝΘΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. -Σ., ΚΑΤΣΟΥΛΑΚΗ, Σ. και ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* , Ε.Α.Π. Πάτρα .
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π. (1993, 2^η έκδοση) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Έκφραση Αθήνα.
- APPLE, W. (2002) "Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση;" Στο ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. και ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. (επιμ.) *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* , Σαββάλας, Αθήνα .