



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής Και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

**Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της
αξιολόγησης**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΕΛΙΣΣΑΡΙΟΥ

A.M.: 04201302

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Νικολακάκη Μαρία, Επιβλέπουσα
Καρακατσάνη Δέσποινα
Παπαδιαμαντάκη Γιούλη

Copyright © Βελισσαρίου Αναστασία, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Πίνακας Περιεχομένων

1	Εισαγωγή.....	10
2	Η αξιολόγηση σήμερα.....	10
2.1	Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.....	10
2.1.1	Προβλήματα ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	11
2.1.1.1	Νεοφιλελευθερισμός.....	11
2.1.1.2	Οικονομική κρίση.....	13
2.2	Ιστορική αναδρομή στην πορεία και τα συστήματα αξιολόγησης στην Ελλάδα.....	14
2.2.1	Οι αντιδράσεις για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης.....	15
2.2.2	Η πρώτη προσπάθεια για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης (Ν.1304/1982 και 1566/1985).....	16
2.2.2.1	Νόμος 1304/1982.....	16
2.2.2.2	Νόμος 1566/1985.....	17
2.2.3	Η δεύτερη προσπάθεια για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης (Νόμος 2525/1997)	18
2.2.4	Η τρίτη προσπάθεια για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης (Νόμος 2986/2002) ...	20
2.2.5	Η τέταρτη προσπάθεια για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης (Νόμος 3848/2010)	23
2.3	Το σύγχρονο πλαίσιο αξιολόγησης.....	26
2.4	Η αξιολόγηση στην Ευρώπη.....	30
2.4.1	Η αξιολόγηση στην Αγγλία.....	32
2.4.2	Η αξιολόγηση στη Φιλανδία.....	34
2.4.3	Η αξιολόγηση στην Κούβα.....	36
3	Ορισμός της αξιολόγησης.....	39
3.1	Γιατί είναι αναγκαία η αξιολόγηση.....	42
3.2	Σκοποί και Στόχοι της αξιολόγησης.....	44
3.3	Μοντέλα αξιολόγησης.....	47

3.3.1	Το τεχνοκρατικό μοντέλο	48
3.3.2	Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο	49
3.3.3	Άλλα μοντέλα αξιολόγησης	51
3.4	Είδη αξιολόγησης	52
3.4.1	Με βάση τη θέση του φορέα που διεξάγει την αξιολόγηση	52
3.4.1.1	Εξωτερική αξιολόγηση	53
3.4.1.2	Εσωτερική αξιολόγηση.....	55
3.4.2	Με βάση τη πορεία εκτέλεσης της αξιολόγησης	60
3.4.2.1	Προκαταρκτική ή Διαγνωστική αξιολόγηση	60
3.4.2.2	Ενδιάμεση, Συνεχής ή Διαμορφωτική αξιολόγηση	60
3.4.2.3	Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση	61
3.4.3	Με βάση τα κριτήρια και τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιεί η αξιολόγηση.....	61
3.4.3.1	Ποσοτική αξιολόγηση	61
3.4.3.2	Ποιοτική ή Περιγραφική αξιολόγηση	61
4	Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση	63
4.1	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου	67
4.2	Αξιολόγηση σχολικής μονάδας	67
4.3	Δείκτες αξιολόγησης	71
4.3.1	Τομέας 1: Μέσα και Πόροι.....	72
4.3.1.1	Δείκτης Αξιολόγησης 1.1: Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	72
4.3.1.2	Δείκτης Αξιολόγησης 1.2: Στελέχωση του σχολείου	72
4.3.2	Τομέας 2: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου.....	72
4.3.2.1	Δείκτης Αξιολόγησης 2.1: Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής.....	72
4.3.2.2	Δείκτης Αξιολόγησης 2.2: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων.....	72
4.3.2.3	Δείκτης Αξιολόγησης 2.3: Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	72
4.3.3	Τομέας 3: Διδασκαλία και Μάθηση	72

4.3.3.1	Δείκτης Αξιολόγησης 3.1: Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	72
4.3.3.2	Δείκτης Αξιολόγησης 3.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	72
4.3.4	Τομέας 4: Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου	73
4.3.4.1	Δείκτης Αξιολόγησης 4.1: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών	73
4.3.4.2	Δείκτης Αξιολόγησης 4.2: Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς.....	73
4.3.5	Τομέας 5: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	73
4.3.5.1	Δείκτης Αξιολόγησης 5.1: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	73
4.3.5.2	Δείκτης Αξιολόγησης 5.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	73
4.3.6	Τομέας 6: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	73
4.3.6.1	Δείκτης Αξιολόγησης 6.1: Φοίτηση και διαρροή των μαθητών.....	73
4.3.6.2	Δείκτης Αξιολόγησης 6.2: Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών.....	73
4.3.6.3	Δείκτης Αξιολόγησης 6.3: Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	74
4.3.7	Τομέας 7: Αποτελέσματα του Σχολείου	74
4.3.7.1	Δείκτης Αξιολόγησης 7.1: Επίτευξη των στόχων του σχολείου	74
4.4	Σχέση απόδοσης με αξιολόγηση.....	75
4.4.1	Η έννοια της απόδοσης.....	75
4.4.2	Σχέση αυτοαξιολόγησης και απόδοσης.....	78
4.4.3	Ενστάσεις	80
5	Ο θεσμό της αξιολόγησης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	85
5.1	Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	85
5.2	Μέθοδος καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών.....	85
5.3	Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων	87
5.3.1	Δημογραφικά στοιχεία.....	87
5.3.1.1	Φύλο	87

5.3.1.2	Ηλικία	88
5.3.1.3	Επίπεδο Εκπαίδευσης	89
5.3.1.4	Χρόνια Υπηρεσίας	90
5.3.1.5	Τύπος Σχολείου	90
5.3.1.6	Σχέση Εργασίας	91
5.3.1.7	Τρέχουσα Θέση στο σχολείο	91
5.3.1.8	Είδος Σχολείου	92
5.3.1.9	Περιοχή Σχολείου	93
5.3.1.10	Επισκόπηση Δημογραφικών στοιχείων	93
5.3.2	Ανάλυση επιμέρους στόχων	94
5.3.2.1	Στόχος: Ο προσδιορισμός των απόψεων αλλά και της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την μορφή και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.	94
5.3.2.2	Στόχος: Η ανάδειξη των κριτηρίων και των παραμέτρων που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ως πιο σημαντικά για την αξιολόγηση του έργου τους.	107
5.3.2.3	Στόχος: Καταγραφή των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης.....	118
6	Συμπεράσματα.....	125
7	Πηγές – Βιβλιογραφία.....	128
7.1	Πηγές.....	128
7.1.1	Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις	128
7.1.2	Εφημερίδες	129
7.2	Ελληνική Βιβλιογραφία.....	129
7.3	Ξένη Βιβλιογραφία.....	135
8	Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο	137

Πίνακας Σχημάτων

ΣΧΗΜΑ 1: Ο ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΠΗΓΗ: ΓΚΟΥΣΗΣ (2004)	21
ΣΧΗΜΑ 2: ΟΙ ΤΡΕΙΣ «ΛΟΓΙΚΕΣ» ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	64
ΣΧΗΜΑ 3: ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	66

Πίνακας Γραφημάτων

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: ΦΥΛΟ	87
ΓΡΑΦΗΜΑ 2: ΗΛΙΚΙΑ	88
ΓΡΑΦΗΜΑ 3: ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	89
ΓΡΑΦΗΜΑ 4: ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	90
ΓΡΑΦΗΜΑ 5: ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	90
ΓΡΑΦΗΜΑ 6: ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	91
ΓΡΑΦΗΜΑ 7: ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	91
ΓΡΑΦΗΜΑ 8: ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	92
ΓΡΑΦΗΜΑ 9: ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	93
ΓΡΑΦΗΜΑ 10: ΕΧΕΤΕ ΠΟΤΕ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΕΙ;	94
ΓΡΑΦΗΜΑ 11: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	95
ΓΡΑΦΗΜΑ 12: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	96
ΓΡΑΦΗΜΑ 13: ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ	97
ΓΡΑΦΗΜΑ 14: ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΩΝ	99
ΓΡΑΦΗΜΑ 15: ΝΑ ΔΙΑΧΩΡΙΖΕΤΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ Η ΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΑΠΟ ΕΚΕΙΝΗ ΠΟΥ ΣΤΟΧΕΥΕΙ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ;	103
ΓΡΑΦΗΜΑ 16: ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	104
ΓΡΑΦΗΜΑ 17: ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	106
ΓΡΑΦΗΜΑ 18: ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΟΥΣ;	107
ΓΡΑΦΗΜΑ 19: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	108
ΓΡΑΦΗΜΑ 20: ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	112
ΓΡΑΦΗΜΑ 21: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	115
ΓΡΑΦΗΜΑ 22: ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	118
ΓΡΑΦΗΜΑ 23: ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΣΕΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	121

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στην παρουσίαση της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο θεσμό της αξιολόγησης. Σκοπός της είναι να καταγράψει τις απόψεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τη μορφή και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος αξιολόγησης και να αναδείξει τα κριτήρια που οι ίδιοι υποδεικνύουν ως πιο σημαντικά για την αξιολόγηση του έργου τους. Αρχικά θα παρουσιαστεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και πώς αυτό επηρεάστηκε από τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις της χώρας. Εν συνεχεία, και με χρονολογική σειρά θα αναλυθεί η πορεία των διαφόρων συστημάτων αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν στην ελληνική επικράτεια παρουσιάζοντας ταυτόχρονα αξιολογικές διαδικασίες, μοντέλα και είδη αξιολόγησης άλλων χωρών, καθώς επίσης και την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός θεσμοθετημένου πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα, βάσει των δεικτών που προτείνονται από το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ¹, προσεγγίζονται οι έννοιες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας και ειδικότερα επεξηγείται η έννοια της αυτοαξιολόγησης.

Για την συλλογή των εν λόγω δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική – ποιοτική ερευνητική μέθοδος των ερωτηματολογίων, με το ερευνητικό δείγμα να αποτελείται από εκπαιδευτικούς μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κορίνθιας. Τέλος, έχοντας ως βάση την ανάλυση των δεδομένων της εν λόγω έρευνας, η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στο να αναδείξει το γεγονός ότι προκειμένου το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών να είναι αποδοτικό, είναι ζωτικής σημασίας η προσαρμογή του στις εκάστοτε ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις – κλειδιά

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση, Απόδοση, Εκπαιδευτικός

¹ Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Abstract

This thesis presents the attitude of primary school teachers in the statute of evaluation. Its purpose is to record the opinions and reactions of teachers to the form and characteristics of an evaluation system and to highlight the criteria they indicate as the most important for the assessment of their work. Initially, describes the education system in Greece, the problems it faces and how it was influenced by political mainstreams and social situations. The course of evaluation systems in Greece is analyzed in the time axis while giving references to the evaluative processes of other countries. It also remarks the necessity of an evaluative framework in education by analyzing various models and types of evaluation.

In addition, approaches the concepts of evaluation of the educational project and the school unit based on the indicators proposed by the Observatory of Educational Work Evaluation and in particular explains the meaning of self-evaluation. The research method used was that of collecting data from questionnaires. The sample came from teachers serving in schools of Primary Education of the Prefecture of Corinthia. The conclusions of this thesis can be used to adapt eventually the evaluation system to the needs and desires of those serving in primary education.

Key – Words

Primary Education, Evaluation, Self-evaluation, Performance, Teacher

Θεωρητικό Μέρος

1 Εισαγωγή

Βρισκόμαστε σε μια εποχή όπου οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές αποτελούν σημαντικότερους λόγους και δίνουν το έναυσμα για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών μονάδων, μέσα από την αποτίμηση και αναδιάρθρωση του σχολείου. Η όλη δομή του σχολείου επανεξετάζεται από την αρχή έτσι ώστε να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. 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.

2 Η αξιολόγηση σήμερα

2.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεασμένο κυρίως από το γερμανικό και το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι κατεξοχήν συγκεντρωτικό. Αν και έχουν γίνει προσπάθειες αποκέντρωσης (πρόγραμμα «Καλλικράτης», η μεταρρύθμιση της διοίκησης της εκπαίδευσης με την αναδιάρθρωση των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης, κ.ά.), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει προβλήματα όπως όλα τα συγκεντρωτικά συστήματα οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης. Η ύπαρξη μίας και μοναδικής κεντρικής κρατικής εξουσίας στην κορυφή της διοικητικής μηχανής συνιστά εγγενές έλλειμμα δημοκρατίας. Παρουσιάζει σοβαρές δομικές ανεπάρκειες, γραφειοκρατία, πλήρη απουσία κινήτρων, εστίαση στην αρχαιότητα, προβληματική διαχείριση και περιορισμένη επαγγελματική ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων κ.ά. με αποτέλεσμα να καθίσταται αναποτελεσματικό, με χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών.

Επιπλέον, δίνει στα εκπαιδευτικά στελέχη μια αίσθηση απαξίωσης της εργασίας τους καθώς παρέχει ελάχιστες αρμοδιότητες σε τοπικό (σχολικό) επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική μονάδα είναι ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων για την εφαρμογή της εκ-

παιδευτικής πολιτικής. Η περιορισμένη αυτή συμμετοχή οδηγεί σε μείωση της υπευθυνότητας ή περιορισμένη ευθύνη σε περίπτωση αποτυχίας. Η μη συμμετοχή είτε στην επιτυχία είτε στην αποτυχία έχει σαν αποτέλεσμα να μειώνεται η δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας, να μην αντιμετωπίζονται με επιτυχία συγκεκριμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας, μέσα στην οποία βρίσκεται το σχολείο (Μαυρογιώργος, 1999, σ. 139).

2.1.1 Προβλήματα ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

2.1.1.1 Νεοφιλελευθερισμός

Ο νεοφιλελευθερισμός, ο οποίος αποτελεί την έκφραση του καπιταλισμού στην εποχή μας και πρωτοεφαρμόστηκε στην Αγγλία και στις ΗΠΑ από τη Μ. Θάτσερ και τον Ρ. Ρήγκαν, διέπεται από μία βασική αρχή: Τον περιορισμό, στην οικονομία κάθε χώρας, της κρατικής παρέμβασης και την αύξηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας έτσι ώστε να απελευθερωθούν οι αγορές και να αποδεσμευτούν οι ιδιώτες από κάθε έλεγχο.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, στο οποίο οι ιδιώτες είναι ελεύθεροι να καθορίζουν την ανάπτυξη της οικονομίας και των επενδύσεων κάθε χώρας, χωρίς έλεγχο, όρια και περιορισμούς, τα κοινωνικά αγαθά (π.χ. παιδεία, υγεία) δεν είναι πια δημόσια και δωρεάν αλλά εντάσσονται στο χώρο των επενδύσεων, εγείροντας ένα μεγάλο ερώτημα: Κατά πόσο η λογική του νεοφιλελεύθερου συστήματος (δηλαδή του κέρδους) μπορεί να εγγυηθεί το κοινωνικό συμφέρον κάθε χώρας;

Στον νεοφιλελευθερισμό η εκπαίδευση παρουσιάζει δύο προβλήματα. Από την μια πλευρά, η διδασκαλία έχει μετατραπεί σε κατήχηση, η οποία έχει ως απώτερο σκοπό την αποδοχή της νεοφιλελεύθερης φιλοσοφίας. Η εντατική διδασκαλία ανούσιων και αδιάφορων γνώσεων έχει ενισχύσει τον παραπάνω σκοπό δημιουργώντας έλλειψη κριτικής συνείδησης. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα «δοχείο» το οποίο ο εκπαιδευτικός γεμίζει με συγκεκριμένη ποσότητα γνώσεων τις οποίες πρέπει να δεχθεί αδιαμαρτύρητα και χωρίς ερωτηματικά. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα ένα «προϊόν» εκπαίδευσης συγκεκριμένου είδους και ποιότητας, το οποίο συμβαδίζει και αποδέχεται τη νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία. Σε αυτή τη διαδικασία δεν έχει πρωτοβουλίες, απλώς οφείλει να μάθει αυτά που του λένε, τελεία και παύλα (Καστοριάδης, 1998, σ. 19).

Από την άλλη, η εκπαίδευση έχει εμπορευματοποιηθεί, παύοντας να είναι πια δημόσιο αγαθό, οδηγώντας σε ανισότητες τόσο κοινωνικές όσο και οικονομικές. Η χρόνια υποχρηματοδότηση σε όλες τις βαθμίδες έχει ως συνέπεια την υπολειτουργία των σχολείων και των πανεπιστημίων. Η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, ο μεγάλος αριθμός παιδιών μέσα στην τάξη, το εξεταστικοκεντρικό σύστημα για το οποίο η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας δεν έχει τίποτα καινούριο να προτείνει παρά κι άλλες εξετάσεις, όλα θρέφουν την παραπαιδεία με συνέπεια τους ταξικούς φραγμούς.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν γίνει ο κύριος στόχος των σχεδίων εμπορευματοποίησης, τα οποία επιδιώκουν αδιακρίτως να ανασυντάξουν και να επαναπροσδιορίσουν τη φύση της εκπαίδευσης με τη μετατροπή της από συλλογικό δημόσιο αγαθό σε ατομικό εμπόρευμα που μπορεί να πουλιέται και να αγοράζεται στην αγορά. Η εκπαίδευση, ως ιδεολογικό κρατικό εργαλείο, φροντίζει να εξασφαλίσει τη διαιώνιση της κυρίαρχης ιδεολογίας απασχολώντας τους μαθητές σε ιδεολογικά καθορισμένες πρακτικές, όπως τη μέτρηση της μάθησης των μαθητών και της «ποιότητας» της διδασκαλίας, με ποσοστά βελτίωσης σε αποτελέσματα εξετάσεων και σταθμισμένων τεστ. Κατόπιν, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης βασίζεται σε αυτές τις μετρήσεις. Αυτό το γεγονός αγνοεί μια βασική θέση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: ότι το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών αντικαθρεφτίζει την ικανότητα. Έτσι, αντί να δουλεύουν στην πηγή του προβλήματος της σχολικής ανικανότητας, τα σχολεία των φτωχών υπό το νεοφιλελεύθερο καθεστώς πρέπει να τιμωρούνται. Ένα πράγμα είναι βέβαιο: αυτό θα συντείνει ακόμη περισσότερο στο να γιγαντωθούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση, οδηγώντας τους φτωχούς να γίνουν φτωχότεροι και πιο αδαείς και τους πλούσιους να γίνουν πλουσιότεροι (Νικολακάκη, 2011).

Οι αγορές σταδιακά αναλαμβάνουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης ως εμπόρευμα. Πολλές κυβερνήσεις, κάτω από τις πιέσεις του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ) και της Παγκόσμιας Τράπεζας έχουν μειώσει την κρατική χρηματοδότηση, έχουν επιβάλλει δίδακτρα στα σχολεία – πρόκειται για de facto ιδιωτικοποίηση. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο νεοφιλελευθερισμός έχει πάρει διάφορες μορφές στην εκπαίδευση, με ίσως την πιο σημαντική από αυτές τη διοίκηση τυπικά δημόσιων σχολείων από ιδιωτικές κερδοσκοπικές επιχειρήσεις. Προκειμένου να περάσει ο έλεγχος των σχολείων στην αγορά, χρησιμοποιείται το σύστημα σταθμισμένων τεστ.

Γενικεύοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαίδευση μέσα στον νεοφιλελευθερισμό έχει αλλοιωθεί, δημιουργεί μαθητές αμαθείς, χωρίς παιδεία με μόνο εφόδιο την άγνοια και την ανικανότητα να σταθούν στην κοινωνία είτε σε προσωπικό είτε σε πολιτικό επίπεδο. Ο μαθητής μέσα στον νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λειτουργεί με παρωπίδες, να μην είναι ικανός για άσκηση οποιασδήποτε κριτικής και εν τέλει να καθίσταται ανίκανος τόσο διανοητικά όσο και ψυχολογικά για να ακολουθήσει οποιοδήποτε άλλο δρόμο παρά αυτόν που χαράσσει το νεοφιλελεύθερο δόγμα.

2.1.1.2 Οικονομική κρίση

Η σημερινή οικονομική κρίση που μαστίζει την Ελλάδα και όχι μόνο, ξεκίνησε το 2008 και σταδιακά, λόγω της παγκοσμιοποιημένης αγοράς, μετατράπηκε σε μια πολύ βαθιά παγκόσμια ύφεση με καταστροφικές συνέπειες, προκαλώντας τεράστια πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα. Η ανεργία, η φτώχεια και η εξαθλίωση σε ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας είχε και έχει αντίκτυπο σε πολλούς τομείς, όπως είναι η υγεία, η εκπαίδευση, η σίτιση, η στέγαση κ.α., πλήττοντας κυρίως τους ηλικιωμένους και τα παιδιά.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να έχει προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά αφορούν τόσο την εκπαιδευτική μονάδα στο σύνολό της όσο και τους μαθητές. Περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι στερούνται βασικά αγαθά, όπως είναι η σίτιση, η στέγαση και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη αποτελούν, δυστυχώς, πραγματικότητα, είναι ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα και δημιουργούν συνθήκες ακατάλληλες για εκπαίδευση. Παράλληλα η ψυχολογική φθορά που επιφέρει η οικονομική κρίση μεταφέρεται από τους γονείς στα παιδιά. Όσον και να θέλουν οι γονείς να προσφέρουν στα παιδιά τους, αυτά που πρόσφεραν πριν την κρίση, είναι αδύνατον να το πραγματοποιήσουν. Η ανασφάλεια που δημιουργείται από αυτές τις καταστάσεις περνάει στα παιδιά και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική τους δραστηριότητα.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική μονάδα, τα αρνητικά αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης είναι και εδώ τεράστια. Οι οικονομικοί πόροι των σχολείων έχουν σχεδόν εκμηδενιστεί, τα απαραίτητα εργαλεία για την σωστή διεξαγωγή των μαθημάτων δεν είναι διαθέσιμα ενώ σε πολλές περιπτώσεις λείπουν ακόμα και τα πιο βασικά. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη σχολική χρονιά 2011 – 2012 όπου τα σχολικά βιβλία δόθηκαν μετά τα Χριστούγεννα. Επίσης, πολλά σχολεία ζήτησαν από τους γονείς να βοηθήσουν οικονομικά για την αντιμετώπιση προβλημάτων θέρμανσης ή επισκευών του σχολείου. Έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις

διακοπής της φοίτησης παιδιών από επαρχιακά σχολεία, όπου οι μαθητές χρειάζεται να κάνουν καθημερινά μεγάλες αποστάσεις, λόγω της αδυναμίας τόσο των γονέων όσο και του κράτους για παροχή μεταφορικού μέσου.

Λόγω των περικοπών στην παιδεία οι συνθήκες διδασκαλίας είναι δύσκολες, είτε από την έλλειψη εκπαιδευτικών είτε από την συγχώνευση ή κατάργηση σχολείων είτε από την αύξηση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που μέσα σε όλα τα προβλήματα προσπαθούν να φέρουν εις πέρας το έργο τους, παρά τη δραστική μείωση των αποδοχών τους, νιώθουν απαξιωμένοι και θεωρούν ότι υποβαθμίζεται ο ρόλος τους.

2.2 Ιστορική αναδρομή στην πορεία και τα συστήματα αξιολόγησης στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα ξεκίνησε με τη θεσμοθέτηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το 19^ο αιώνα. Αρχικά ανατέθηκε σε επιτροπές ή σε μεμονωμένα άτομα αλλά στη συνέχεια έλαβε πιο επίσημη μορφή με τον θεσμό του επιθεωρητή. Ένας θεσμός που υπήρξε ο μακροβιότερος (από τη σύσταση του νεότερου ελληνικού κράτους μέχρι το 1982) και από τους βασικότερους στο διοικητικό, πειθαρχικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης (Ανδρέου&Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο ρόλος του επιθεωρητή ήταν η μέτρηση της επίδοσης του μαθητή και της επιθεώρησης και βαθμολόγησης του εκπαιδευτικού, τόσο για το διδακτικό του έργο όσο και για το ήθος του. Δηλαδή ο ρόλος του επιθεωρητή περιοριζόταν μόνο στον έλεγχο και αξιολόγηση της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής διαδικασίας. Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συντάσσονταν από τους επιθεωρητές χρησιμοποιούνταν κυρίως για τη μισθολογική εξέλιξη και την υπηρεσιακή προαγωγή τους και όχι για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του έργου και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των επιθεωρητών ήταν κυρίαρχος και παντοδύναμος στην ελληνική εκπαίδευση (Ανδρέου& Παπακωνσταντίνου,1994), γιατί είχαν την δυνατότητα από τον νόμο να επιβάλλουν πρόστιμα στους εκπαιδευτικούς, να εγκρίνουν μεταθέσεις, αποσπάσεις, προαγωγές και απολύσεις εκπαιδευτικών.

Ο θεσμός του επιθεωρητή δέχτηκε πολλές κριτικές οι οποίες αφορούσαν στην αρνητική άσκηση του παιδαγωγικού τους ρόλου αλλά και στην άσκηση του ρόλου τους σαν όργανα

ενός κρατικού μηχανισμού και συγκεκριμένα στο ότι υπηρετούσαν πιστά το συντηρητισμό στην εκπαίδευση και στερούσαν από κάθε πρωτοβουλία μαθησιακής αλλαγής τους εκπαιδευτικούς (Αθανασίου, 2000).

Ο επιθεωρητισμός στην Ελλάδα αναπτύχθηκε και επιβλήθηκε σε συνθήκες, τόσο πολιτικές αλλά και κοινωνικές, που επέτρεψαν την δημιουργία ενός αρνητικού κλίματος τόσο για τον ίδιο τον θεσμό αλλά και γενικότερα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύχθηκε και επιβλήθηκε ο «επιθεωρητής» στην Ελλάδα και ο ρόλος που αυτός επιτέλεσε («κανονικοποίηση», επιτήρηση και συμμόρφωση), δημιούργησαν ένα φορτισμένο αρνητικά κλίμα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, συνδεδεμένο με παραστάσεις ελέγχου, νομιμοφροσύνης, καταπίεσης και διωγμών. Το κλίμα αυτό, όμως, και τα στερεότυπα που συνοδεύουν τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» και κυρίως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» δεν έχουν αρθεί ακόμη μέχρι σήμερα, έστω και αν από το 1982 και μετά καταργήθηκε ο «επιθεωρητισμός» ως θεσμός αξιολόγησης στην Ελλάδα. Αντίθετα μάλιστα, η αρνητική αυτή φόρτιση έχει δώσει λαβή και έχει γίνει «το κόκκινο πανί» τις τελευταίες δεκαετίες στην έντονη αντιπαράθεση μεταξύ Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών μέχρι τις μέρες μας.

Ο θεσμός των Επιθεωρητών δέχτηκε πολλές κριτικές οι οποίες αφορούσαν στην αρνητική άσκηση του παιδαγωγικού τους ρόλου αλλά και στην άσκηση του ρόλου τους σαν όργανα ενός κρατικού μηχανισμού και συγκεκριμένα στο ότι υπηρετούσαν πιστά το συντηρητισμό στην εκπαίδευση και στερούσαν από κάθε πρωτοβουλία μαθησιακής αλλαγής τους εκπαιδευτικούς (Αθανασίου, 2000).

2.2.1 Οι αντιδράσεις για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης

Στην περίοδο της μεταπολίτευσης στην Ελλάδα άρχισαν και οι πρώτες σημαντικές κινητοποιήσεις για αλλαγές στην εκπαίδευση. Ο θεσμός του Επιθεωρητή είχε αφήσει πίσω του μια κατάσταση έντονης κριτικής κατά την οποία καταγγέλλονταν η αστυνόμευση των εκπαιδευτικών, ο ελεγκτικός χαρακτήρας εις βάρος τους, υπό τη συναίνεση της αυταρχικότητας που διέπνεε την ιδεολογία του κράτους εκείνη την περίοδο², αλλά και

² Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά το σχολικό έτος 1969-1970 το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε ένα ειδικό έντυπο με σκοπό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το έντυπο αυτό περιείχε οδηγίες, οι οποίες καθόριζαν ότι έπρεπε να το συντάσσει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ακολούθως να το υπογράψει ως «αξιολογών», ενώ στη συνέχεια έπρεπε να το συνηγορήσει και ο Επιθεωρητής ως

αυθαιρεσίες απέναντί τους και καταπάτηση νόμων και διαταγμάτων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ.288-289).

Αρκετές συνδικαλιστικές εκπαιδευτικές οργανώσεις (Δ.Ο.Ε. – Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, Ο.Λ.Μ.Ε. – Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) πήραν ξεκάθαρη θέση υπέρ της αναθεώρησης του θεσμού της αξιολόγησης, καθώς, όπως υποστήριζαν, ο επιθεωρητισμός καλλιεργούσε στους εκπαιδευτικούς νοοτροπία δημόσιου υπαλλήλου και δημιουργούσε σχέσεις εξάρτησης από την κεντρική εξουσία όσον αφορά τον επιθεωρητή, και από τον επιθεωρητή όσον αφορά του εκπαιδευτικούς, γεγονός που είχε καταγγείλει η Δ.Ο.Ε.³

Έτσι η ΔΟΕ άσκησε ιδιαίτερη κριτική στο θεσμό του Επιθεωρητή και επέμενε στην κατάργηση του θεσμού του, ώστε να επανακαθοριστούν τα πλαίσια του ρόλου του ατόμου που θα ήταν υπεύθυνο για τη διοίκηση και εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος, ενός ατόμου που θα συμπαραστέκεται στους δασκάλους, θα τους βοηθά και θα τους συμβουλεύει, θα οραματίζεται την πρόοδο της παιδείας, ενός ανταγωνιστή στο μεγάλο αγώνα που δίνεται για την εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 292).

2.2.2 Η πρώτη προσπάθεια για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης (Ν.1304/1982 και 1566/1985)

2.2.2.1 Νόμος 1304/1982

Το 1981, με την άνοδο στην εξουσία του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑ.ΣΟ.Κ.), αναστέλλεται η σύνταξη υπηρεσιακών εκθέσεων από τους επιθεωρητές και τον επόμενο χρόνο ψηφίζεται ο Νόμος 1304/1982, με τον οποίο καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή παραχωρώντας τις αρμοδιότητες του σε δύο νέους θεσμούς:

- ✓ Το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, με τομέα την επιστημονική κατάρτιση και καθοδήγηση
- ✓ Το θεσμό του Προϊστάμενου Εκπαίδευσης, με τομέα τη διοικητική και πειθαρχική ευθύνη

«γνωματεύων . Οι οδηγίες όριζαν όμως ότι σε περίπτωση που προέκυπτε διαφωνία μεταξύ τους τότε θα επικρατούσε η άποψη του Επιθεωρητή(Αθανασίου,2000)γεγονός που αποδεικνύει τη δύναμη της εξουσίας των επιθεωρητών.

³ Μέχρι το 1982 ο εκπαιδευτικός αξιολογείτο από τους επιθεωρητές με τη μορφή εκθέσεων. Οι εκθέσεις αυτές λειτούργησαν ως μηχανισμός ελέγχου, επιλογής και συμμόρφωσης σχετικά με την εφαρμογή των εντολών και οδηγιών που δίνονταν από τη διοικητική, εποπτική και επίσημα επιστημονική ιεραρχία στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς(Μαντάς,κ.ά.,2009).

Ενώ ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου είχε θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική κοινωνία και ικανοποιούσε τις θέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, δύο χρόνια αργότερα εκδόθηκε το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ) 214 (ΦΕΚ 77Α'/29-5-1984), σύμφωνα με το οποίο ο σχολικός σύμβουλος μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα. Όπως ήταν φυσικό, οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τη νέα μορφή αξιολόγησης θεωρώντας «ότι μέσω αυτής θα υπονομεύσουν το ίδιο τους το έργο» (Μαυρογιώργος, 1984, σ. 14). Μετά και τις αντιδράσεις που προκλήθηκαν, οι σχολικοί σύμβουλοι περιορίζονται στη σύνταξη και κατάθεση (στο ΥΠ.Ε.Π.Θ και στο Κέντρο Μελετών και Επιμόρφωσης, μετέπειτα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)) μιας συνοπτικής έκθεσης, στην οποία επισημαίνεται το έργο που συντελέστηκε στην περιφέρεια, τα προβλήματα της περιοχής και προτείνονται σχετικές λύσεις.

2.2.2.2 Νόμος 1566/1985

Το 1985, ψηφίζεται ο Νόμος 1566/1985 και μια σειρά Π.Δ. εμφανίζονται, σε μία ακόμα προσπάθεια της κυβέρνησης για ρύθμιση του θεσμού της αξιολόγησης. Τα εν λόγω Π.Δ., μετά από τις αντιδράσεις και τις πιέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, δεν θα εφαρμοστούν ποτέ στην πράξη.

Το διάστημα 1990 – 1993 η διακυβέρνηση της χώρας περνά στη Νέα Δημοκρατία (Ν.Δ.) και η εκπαίδευση μπαίνει σε ένα νέο κύκλο ρυθμίσεων όσον αφορά την αξιολόγηση. Συντάσσεται Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και για ακόμα μία φορά αρχίζει ένα νέος κύκλος αντιπαραθέσεων και κινητοποιήσεων, ο οποίος είχε ως αποτέλεσμα το Π.Δ. να μπει σε εκκρεμότητα για ένα χρόνο. Το 1993, όμως, δημοσιεύεται το Π.Δ. 320/1993 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το Π.Δ.:

- ✓ Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική – διδακτική ικανότητα
- ✓ Ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία – επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές
- ✓ Η κλίμακα βαθμολόγησης σε όλες τις περιπτώσεις είναι από 10 έως 50 μόρια

Όπως ήταν φυσικό, η δημοσίευση του νέου Π.Δ. έφερε αντιδράσεις στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, τα οποία έκαναν λόγο για επιστροφή στον «επιθεωρητισμό» και για ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο και αστυνόμευση της παιδαγωγικής πράξης. Όπως και τα προηγούμενα Π.Δ., έτσι και αυτό δεν θα εφαρμοστεί ποτέ, όχι λόγω των αντιδράσεων αλλά λόγω των πολιτικών εξελίξεων. Το ΠΑ.ΣΟ.Κ. ανέβηκε πάλι στην εξουσία και με εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Δ/24168/25-11-1993) συνιστά στους σχολικούς συμβούλους και στους διευθυντές των σχολείων να απέχουν από την αξιολόγηση ενόψει νέας μελέτης και προτάσεων για την αναδιάρθρωση της αξιολόγησης. Στην πράξη το θέμα της αξιολόγησης θα μείνει στα συρτάρια για τα επόμενα τέσσερα χρόνια για να εμφανιστεί ξανά στο προσκήνιο το 1997.

2.2.3 Η δεύτερη προσπάθεια για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης (Νόμος 2525/1997)

Το 1997, υπό πρωθυπουργίας Κ. Σημίτη, ψηφίζεται ο Νόμος 2525/1997 (περισσότερο γνωστός ως Νόμος Αρσένη). Με το συγκεκριμένο νόμο εισάγεται μια ιεραρχική πυραμίδα αξιολόγησης που περιλαμβάνει, τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). Όλα τα ανώτερα όργανα συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς και το έργο της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/1998 για την αξιολόγηση:

- ✓ Στο τέλος κάθε σχολικού έτους συντάσσεται έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, από πενταμελή επιτροπή που ορίζεται από το σύνολο διδασκόντων και υποβάλλεται στο διευθυντή της μονάδας
- ✓ Η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (Ε.Α.Σ.Μ.) συγκροτεί τριμελείς επιτροπές και ορίζει 13 συντονιστές⁴ (ένα σε κάθε διοικητική περιφέρεια), για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
- ✓ Ο Υπουργός συγκροτεί την Ε.Α.Σ.Μ. σε σώμα, ορίζοντας τον Πρόεδρο και το Γραμματέα της
- ✓ Η αξιολόγηση διεξάγεται επιτοπίως σε κάθε σχολική μονάδα από τους Αξιολογητές, χωρίς τη μεσολάβηση οπουδήποτε άλλου σχολικού παράγοντα ή φορέα, βάσει των γενικών κατευθύνσεων που τίθενται από την Ε.Α.Σ.Μ.

⁴ Η Ε.Α.Σ.Μ. αποτελείται από επτά μέλη, εκπαιδευτικούς αναγνωρισμένου κύρους από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ή Συμβούλους του Π.Ι.

- ✓ Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα και για τους εκπαιδευτικούς της
- ✓ Ο σχολικός σύμβουλος παρακολουθεί δύο τουλάχιστον διδασκαλίες του εκπαιδευτικού και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν στην επιστημονική και διδακτική του επάρκεια
- ✓ Η κλίμακα βαθμολόγησης σε όλες τις περιπτώσεις είναι από 10 έως 50 μόρια
- ✓ Το Σ.Μ.Α. συντάσσει εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς, τη μονιμοποίησή τους, για περιπτώσεις υπηρεσιακής εξέλιξης ή συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης και για περιπτώσεις στις οποίες προκύπτουν σοβαρές ελλείψεις επιστημονικής ή παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού που έχει ήδη κριθεί με τις αξιολογικές εκθέσεις των αρμόδιων οργάνων.

Επιπλέον, σύμφωνα με το Π.Δ. 140/1998 για την μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να υπάρχει έκθεση αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής του επάρκειας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και από τον οικείο σχολικό σύμβουλο. Στο τέλος της δοκιμαστικής θητείας του εκπαιδευτικού συντάσσεται τελική έκθεση από τριμελή επιτροπή του Σ.Μ.Α, λαμβάνοντας υπ' όψιν όλες τις αξιολογήσεις που έχουν συνταχθεί.

Το πλαίσιο της αξιολόγησης ολοκληρώθηκε με την Γ2/4791/1998 εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (διευκρινιστική της Υ.Α. Δ2/1938/1998) και αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από πενταμελή επιτροπή, η οποία θα συγκροτείται από την ίδια τη σχολική μονάδα.

Είναι περιττό να αναφέρουμε ότι η κυβέρνηση βρήκε πάλι απέναντί της τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες ζήτησαν και τελικά πέτυχαν να μην εφαρμοστεί ποτέ αυτή η μορφή εκπαιδευτική αξιολόγησης. Κατά τους εκπαιδευτικούς, «η πυραμιδωτή εξωτερική αξιολόγηση που θεσμοθετείται, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τη σχολική μονάδα δείχνει ότι η πολιτική ηγεσία θα επιχειρήσει, με τρόπο δημαγωγικό, αφενός μεν να χρυσώσει το χάπι της εξωτερικής αξιολόγησης με την παράλληλη αυτοαξιολόγηση και αφετέρου να εκθέσει τους εκπαιδευτικούς στα μάτια της κοινής γνώμης ως αρνητές της οποιαδήποτε μορφής αξιολόγησης (Μποφυλάτος, 1998, σ. 17).

2.2.4 Η τρίτη προσπάθεια για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης (Νόμος 2986/2002)

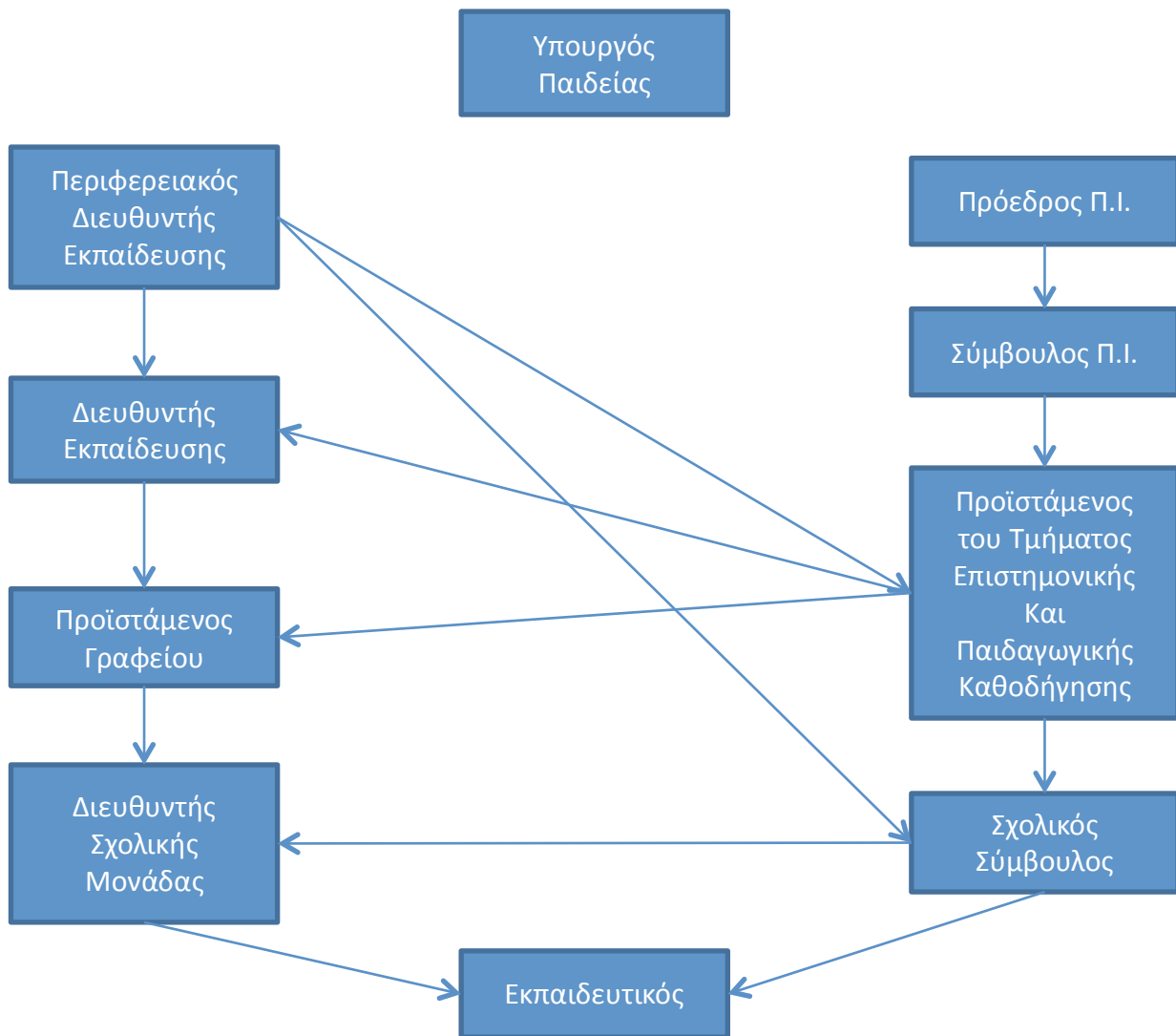
Το 2002, υπό υπουργίας Πέτρου Ευθυμίου, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου βρίσκεται υπό νέο νόμο. Ο Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24Α'/13-2-2002), δίνει την διάσταση ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης αναφέρει ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελέγχου ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη.

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Π.Ι., με τις παρακάτω αρμοδιότητες:

α) Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων.

β) Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στον ίδιο Νόμο προβλέπεται η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή και το σχολικό συμβούλιο, ως προς το διοικητικό και παιδαγωγικό έργο, αντίστοιχα⁵. Ο σχολικός σύμβουλος, αξιολογεί τον εκπαιδευτικό μετά από τρεις τουλάχιστον επισκέψεις στην αίθουσα διδασκαλίας, προκειμένου να διαμορφώσει αντικειμενικές, αξιόπιστες και έγκυρες κρίσεις. Η πυραμίδα της αξιολόγησης, όπως προκύπτει από το ίδιο άρθρο του Νόμου ακολουθεί το εξής σχήμα:

⁵ Για την διευκρίνιση των αρμοδιοτήτων αυτών εκδόθηκε με εξουσιοδότηση του ανωτέρου Νόμου η αντίστοιχη Υ.Α. Φ/353/1/324/105657/Δ1/08 – 10 – 2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων», όπου στα Άρθρα 27 και 28 ρυθμίζονται οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του σχολικού συμβούλου



Σχήμα 1: Ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Πηγή: Γκούσης (2004)

Με βάση το σχήμα αυτό ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και το Σχολικό Σύμβουλο της περιφέρειας στην οποία ανήκει. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ή Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης και το Σχολικό Σύμβουλο της περιφέρειας στην οποία ανήκει. Ο προϊστάμενος Γραφείου με τη σειρά του αξιολογείται από τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό έργο και από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο (η διάταξη αυτή του Νόμου τροποποιήθηκε με την παράγραφο 28 Άρθρο 6 του Νόμου 3027/2002) και

η αξιολόγηση γίνεται από Σύμβουλο ή Μόνιμο Πάρεδρο του Π.Ι., ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από τον Προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. Τέλος, ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης, αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από το Σύμβουλο του Π.Ι., ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. Το εκπαιδευτικό όργανο που δεν αξιολογείται τελικά στην εκπαιδευτική πυραμίδα είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης.

Βάση του νέου Νόμου η αξιολόγηση αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι περιοδική με συχνότητα:

- ✓ Για τους υπό μονιμοποίηση εκπαιδευτικούς μια αξιολογική έκθεση στην πρώτη διετία
- ✓ Για τους εκπαιδευτικούς με 14 έτη υπηρεσία ανά τρία έτη, από 15 μέχρι 26 έτη υπηρεσίας ανά τέσσερα έτη και
- ✓ Για τα στελέχη της εκπαίδευσης, ανά διετία.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το Σχολικό Σύμβουλο αφορά:

- ✓ Την επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα:
 1. Επιστημονική συγκρότηση και επαρκή γνώση των γνωστικών αντικειμένων
 2. Επιστημονική δραστηριότητα
- ✓ Την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα – δραστηριότητα:
 1. Σχεδιασμός και δόμηση της διδασκαλίας
 2. Ευελιξία στη διδακτική πράξη
 3. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και των μέσων διδασκαλίας
 4. Υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων – συμμετοχή σε πιλοτικά προγράμματα
 5. Σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εργασιών
 6. Ποιότητα μάθησης
 7. Παιδαγωγικό κλίμα της τάξης

8. Αξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας αφορά:

- ✓ Την Ανάλυση πρωτοβουλιών
- ✓ Την παιδαγωγική συμπεριφορά εκπαιδευτικού
- ✓ Την συνεργασία του με εκπαιδευτικούς – μαθητές – γονείς

Το κάθε πεδίο βαθμολογείται σε κλίμακα από 0 έως 100 και ο τελικός βαθμός προκύπτει από το μέσο όρο των βαθμών του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή.

Η μόνη διαφορά της πρότασης για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου με τον προηγούμενο Νόμο (2525/1997) βρίσκεται στην κατάργηση των οργάνων αξιολόγησης του Σ.Μ.Α. και της Ε.Α.Σ.Μ. και μολονότι έφτανε σε ένα καλό επίπεδο οργάνωσης οι νέες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και οι αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό (εκλογές της 7^{ης} Μαρτίου 2004 με τη Ν.Δ. στην εξουσία) ήταν η αφορμή ώστε και αυτή η πρόταση αξιολόγησης να μην εφαρμοστεί.

2.2.5 Η τέταρτη προσπάθεια για αλλαγή του θεσμού της αξιολόγησης (Νόμος 3848/2010)

Το 2010, με υπουργό παιδείας την Άννα Διαμαντοπούλου, ψηφίζεται ο Νόμος 3848/2010 (Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις). Συγκεκριμένα, στο άρθρο 32, ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Ο νόμος αυτός, σύμφωνα με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, δίνει έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με σκοπό τη γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην ίδια εγκύκλιο παρουσιάζονται και οι πέντε βασικοί τομείς στους οποίους θα αξιολογούνται οι σχολικές μονάδες, οι οποίοι είναι:

- ✓ Μέσα – πόροι
- ✓ Διοίκηση σχολείου
- ✓ Κλίμα- σχέσεις
- ✓ Εκπαιδευτικές διαδικασίες

✓ Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Η αυτοαξιολόγηση θα υλοποιούταν από ομάδες εργασίας αποτελούμενες από μέλη του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο.

Η φιλοσοφία του νόμου 3848/2010 και της εγκυκλίου 37100/Γ1 για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων κινούνταν προς τη σωστή κατεύθυνση, εξασφαλίζοντας τον συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα της όλης διαδικασίας. Από την άλλη, είναι δύσκολο για μία σχολική μονάδα να αξιολογηθεί σε όλους αυτούς τους προβλεπόμενους τομείς και να εκπονήσει και σχέδια δράσης για τη βελτίωσή της (Μαρκόπουλος και Λουριδάς, 2010, σ. 34).

Οι μαθητές και οι γονείς δεν συμμετάσχουν στην αξιολογική διαδικασία, απλώς ενημερώνονται για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, γεγονός που είναι αντίθετο με τον ευρύ συμμετοχικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης. Μειονέκτημα, αποτελεί και η παράλειψη σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης με κάποιας μορφής εξωτερικής αξιολόγησης (Ζουγανέλη κ.ά., 2008, σ. 393-394), αν και όπως τονίζουν οι Μαρκόπουλος & Λουριδάς (2010, σ.35) η απουσία εξωτερικών κριτών συσχετίζεται με τις αρνητικές στάσεις της πλειονότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτούς και τη θεωρούν κατάλοιπο του επιθεωρητισμού.

Η Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) εφαρμόστηκε πιλοτικά τα σχολικά έτη 2010-11 και 2011-12 και συνοδεύτηκε με τις έντονες αντιδράσεις της ΔΟΕ κι ΟΛΜΕ για τις σχολικές μονάδες που θα δήλωναν εθελοντικά συμμετοχή. Το έργο υλοποιήθηκε σε 550 σχολικές μονάδες, οι οποίες συμμετείχαν εθελοντικά παρά την αντίθεση πολλών παραγόντων. Τη βασική ευθύνη για την εφαρμογή του έργου της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες είχαν ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Το έργο προχώρησε κι ανέδειξε την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης από τη μια, αλλά και τις εξαιρετικές δράσεις και δραστηριότητες που υλοποιούνται στα πλαίσια των σχολικών μονάδων. Καταγράφηκαν παράλληλα οι έντονα γραφειοκρατικές διαδικασίες για την υλοποίηση της ΑΕΕ, η μονόπλευρη επιβάρυνση μερικών φιλότιμων συναδέλφων εκπαιδευτικών, η έλλειψη εργασιακού χρόνου για τις κοινές συνελεύσεις ή τις επιμέρους συναντήσεις των ομάδων, η αλλαγή του προσωπικού ενός σχολείου και η έλευση προσωπικού που δεν είχε δηλώσει αντίστοιχα εθελοντική συμμετοχή στην ΑΕΕ, η διαχείριση του όγκου του πληροφοριακού

υλικού και η κατασκευή και ανάλυση των ερευνητικών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν. Από την άλλη η εφαρμογή της ΑΕΕ έδειξε ότι μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, να κινητοποιήσει όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας και να ενισχύσει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, να προωθήσει την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου και να παράσχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ασαφής για περισσότερο από 20 χρόνια και «περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα» (Μαυρογιώργος, 2003, σ. 26). Στο διάστημα αυτό ψηφίστηκαν τέσσερις Νόμοι, προτάθηκαν πολλά Π.Δ., δημοσιεύτηκαν πολλές Υ.Α. και όλα αυτά μέσα από αντιφάσεις, αναιρέσεις και αντιδράσεις, χωρίς τελικά να εφαρμοστεί κάτι.

Ενδεικτική είναι η έκθεση του ΟΟΣΑ του 2011 για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: «Δεν υπάρχουν αξιόπιστοι δείκτες για την παροχή πληροφοριών αναφορικά με την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το σύστημα δεν μπορεί να βασίζεται σε ομοιογενή εργαλεία για τη μέτρηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και την πραγματική επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς δεν υπάρχει ούτε εξωτερική αξιολόγηση μάθησης, η οποία να βασίζεται σε τυποποιημένη αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο, ούτε εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας και διδασκαλίας». Στην ίδια έκθεση αναφέρεται ότι: «Οι ελληνικές αρχές πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η επίτευξη συμφωνιών για τον σχεδιασμό του πλαισίου αξιολόγησης προϋποθέτει χρόνο για συζητήσεις και διαβουλεύσεις με όλους τους ενδιαφερόμενους παράγοντες. Επιπλέον, η καλλιέργεια εξειδίκευσης στο σύστημα, συμπεριλαμβανομένων των αξιολογητών κατάρτισης είναι δαπανηρή και προϋποθέτει χρόνο, η διενέργεια διαδικασιών αξιολόγησης σημαίνει επιπλέον φόρτο εργασίας για τους σχολικούς παράγοντες και η ευθυγράμμιση ευρύτερων σχολικών μεταρρυθμίσεων, όπως ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης, με τις στρατηγικές αξιολόγησης απαιτεί περισσότερους εκπαιδευτικούς πόρους» (OECD, 2011).

2.3 Το σύγχρονο πλαίσιο αξιολόγησης

Το σχολικό έτος 2013 – 2014 ανακοινώθηκε η προσπάθεια γενικής εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) μέσα από ένα πλήθος εγκυκλίων, όπως η 157723/Γ1/23.10.2013, η 1900089/Γ1/10.12.2013 και η 44375/Γ1/24.03.2014 Υπουργική απόφαση με θέμα «Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014». Η τελευταία Υπουργική απόφαση όριζε συγκεκριμένες ημερομηνίες για τη συγκρότηση των ομάδων εργασίας, τη συνεδρίαση των συλλόγων διδασκόντων και την υποβολή της έκθεσης γενικής εκτίμησης κάθε σχολείου ηλεκτρονικά στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ- Παρατηρητήριο ΑΕΕ). Και σε αυτήν την προσπάθεια για ΑΕΕ οι αντιδράσεις από τη ΔΟΕ και την ΟΛΜΕ ήταν έντονες, δημιουργώντας ένα πεδίο αντιπαράθεσης που επέφεραν τεράστιες δυσκολίες για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Το σχολικό έτος 2014 – 2015 εφαρμόστηκε η Ιεραρχική Ετεροαξιολόγηση η οποία προβλέπεται από το Νόμο 4024/2011 για την αξιολόγηση των δημόσιων υπαλλήλων και το Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. (Νόμος 4142/2013), η οποία είχε την αρμοδιότητα της αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μέτα – δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση. Παράλληλα, η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αποτελεί τον εγγυητή της διαφάνειας όλων των δράσεών της στο πλαίσιο της αξιολόγησης της οργανωτικής διάρθρωσης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών με τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις και ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού,

διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη. Η διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διενεργείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και η εκπαιδευτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται από τους Σχολικούς Συμβούλους στην υπηρεσιακή περιφέρεια των οποίων ανήκουν οι σχολικές μονάδες. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διενεργείται, με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία, τουλάχιστον, φορά ανά τριετία εντός συνεχούς χρονικού διαστήματος που δεν υπερβαίνει τους 2 μήνες (διμηνιαία αξιολογική περίοδος). Η όλη διαδικασία προβλέπει προ-αξιολογικές και μετα-αξιολογικές συναντήσεις με τον σχολικό σύμβουλο με στόχο την προετοιμασία κι ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού.

Όπως προβλέπεται ο εκπαιδευτικός αξιολογείται σε τέσσερις κατηγορίες που αποτελούνται από επιμέρους κριτήρια από τον Σχολικό Σύμβουλο: Εκπαιδευτικό περιβάλλον, Σχεδιασμός προγραμματισμός και Προετοιμασία της διδασκαλίας, Διεξαγωγή της διδασκαλίας κι αξιολόγηση των μαθητών και Επιστημονική κι επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Από τον Διευθυντή της αντίστοιχης σχολικής μονάδας αξιολογείται σε μια κατηγορία που επίσης αποτελείται από επιμέρους κριτήρια: υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια.

Βασικό εργαλείο της αξιολογικής διαδικασίας είναι η ρουμπρίκα. Η ρουμπρίκα ανήκει στη κατηγορία των ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από συνοπτικότητα και αναλυτικότητα και αποτελεί ένα από τα πιο δυναμικά και αποτελεσματικά εργαλεία αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης, που βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας. Σύμφωνα με τον ορισμό του Ματσαγγούρα, η ρουμπρίκα ορίζεται ως μια κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Η αξιολόγηση αποτυπώνεται από μια τετράβαθμη ποιοτική κλίμακα και μια εκατοντάβαθμη αριθμητική κλίμακα που έχουν ως εξής:

- ✓ Ελλιπής: 0 έως 30 βαθμοί,
- ✓ Επαρκής: 31 έως 60 βαθμοί
- ✓ Πολύ καλός: 61 έως 80 βαθμοί και
- ✓ Εξαιρετικός: 81 έως 100 βαθμοί.

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μία εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, ασχέτως συνολικής βαθμολογίας. Οι εκπαιδευτικοί που, σύμφωνα με την τελική τους βαθμολογία ή σύμφωνα με την παράγραφο 4, χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, με σχετική πράξη του Διευθυντή Διεύθυνσης, εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων που προβλέπεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 8 του ν. 4024/2011 (Φ.Ε.Κ. Α. 226)⁶.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προβλέπει τη διαδικασία των ενστάσεων αλλά και την αντίστοιχη επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς που κριθούν ανεπαρκείς.

Το σχολικό έτος 2013-2014 υλοποιήθηκε η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης (Περιφερειακοί Διευθυντές, Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές Σχολείων) για το Π.Δ 152 και τις αξιολογικές διαδικασίες που θα εφαρμοστούν. Δημιουργήθηκαν και πάλι εντάσεις, το γνωστό πολεμικό σκηνικό με μπλοκάρισμα των σεμιναρίων και τη διενέργειά τους μέσω τηλεδιασκέψεων. Ταυτόχρονα η ΔΟΕ στην 83^η γενική συνέλευση αποφασίζει τη διαγραφή των στελεχών εκπαίδευσης που θα συμμετέχουν στην αξιολόγηση και ανακοινώνει: «Κατάργηση όλου του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης. Μπλοκάρουμε με όρους συλλογικών αποφάσεων και όρους κινήματος την οποιοδήποτε απόπειρα εφαρμογής της αξιολόγησης και την ακυρώνουμε στην πράξη. Έξω οι αξιολογητές από τα συνδικάτα και τα σωματεία. Κανείς αξιολογητής στην τάξη».

Η μεγάλη και μάλλον δικαιολογημένη ένσταση των εκπαιδευτικών υπάρχει στην ποσόστωση των κρινόμενων εκπαιδευτικών που προβλέπεται έτσι και αλλιώς για το σύνολο των δημοσίων υπαλλήλων από τον ν. 4024/2011:

- ✓ Από τον εισαγωγικό βαθμό Στ' στον βαθμό Ε' μέχρι το 100% των κρινόμενων υπαλλήλων
- ✓ Από τον βαθμό Ε' στον Δ' μέχρι το 90%
- ✓ Από τον βαθμό Δ' στον Γ' μέχρι το 80%
- ✓ Από τον βαθμό Γ' στον Β' μέχρι το 70%

⁶ Στους πίνακες μη προακτέων περιλαμβάνονται οι υπάλληλοι που κρίνονται ως μη προακτέοι. Ως μη προακτέοι κρίνονται με ειδικά αιτιολογημένη απόφαση του υπηρεσιακού συμβουλίου, βάσει πραγματικών στοιχείων. Οι υπάλληλοι που περιλαμβάνονται σε πίνακα μη προακτέων στερούνται του δικαιώματος για προαγωγή για τα επόμενα δύο (2) έτη.

✓ Από τον βαθμό Β' στον Α' μέχρι το 30%.

Παρόλο που η λειτουργία μιας αξιολογικής διαδικασίας διασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της μέσω των ποσοστών, μια που δεν μετατρέπεται σε μια τυπική διαδικασία όπου αριστεύουν όλοι κι ακώλυτα προάγονται στον επόμενο βαθμό, το μέγεθος αυτών το ποσοστών θα μπορούσε να βελτιωθεί ή και ακόμα να καταργηθεί για τους εκπαιδευτικούς εφόσον στην εκπαίδευση δεν είναι όλα τα μεγέθη μετρήσιμα καθώς αξία έχουν και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες. Μια αξιολόγηση που ελέγχει, ιεραρχεί, ταξινομεί και συχνά τιμωρεί οδηγεί σε αποκλεισμούς και σε έντονες αντιδράσεις.

Από την άλλη φαίνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών εκφράζει τη διάθεση εθελοντικά να αξιολογηθεί μια που επιθυμεί την προαγωγή του στον επόμενο βαθμό –οι προαγωγές έχουν παγώσει από το 2011- και παράλληλα γιατί θεωρεί πως πράγματι δεν έχει να ανησυχεί από την ακολουθούμενη αξιολογική διαδικασία καθώς αρχίζει να διαμορφώνεται σταδιακά μια αξιολογική κουλτούρα σ' ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.

2.4 Η αξιολόγηση στην Ευρώπη

Η διασφάλιση της ποιότητας μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει να είναι αποτελεσματικό, επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης (Rosenthal, 2001). Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί τάση στα εκπαιδευτικά δρώμενα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνώς. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης βασίζεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέχρι και την δεκαετία του '80, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου είχε τη μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης, που διεκπεραιωνόταν από το Υπουργείο Παιδείας ή από κάποιο άλλο οργανισμό. Με το πέρασμα των χρόνων, υπήρξε στροφή προς την εσωτερική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το 2001 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών απευθύνουν στα κράτη- μέλη «Σύσταση για Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Αξιολόγηση Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» όπου τονίζεται η σχέση ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Τα κράτη – μέλη καλούνται να «ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως μέσο που θα προωθήσει τη μάθηση και θα βελτιώσει τα σχολεία, σε ένα πλαίσιο ισορροπημένο ανάμεσα στην εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση».

Διεθνείς οργανισμοί, όπως, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Παγκόσμια Τράπεζα προωθούν τη σχολική αξιολόγηση ως ένα εργαλείο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η Παγκόσμια τράπεζα εφαρμόζει μια εκπαιδευτική πολιτική που έχει ως κεντρικό άξονα τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (World Bank 1971,1974,1980&1995). Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Ο.Ο.Σ.Α. έχει αναπτύξει σειρά δεικτών που αναλύουν πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος και ενθαρρύνουν συγκρίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο της «Λευκής Βίβλου» (1996) εκδηλώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση και συστήνει στα κράτη – μέλη την υιοθέτηση κοινών δεικτών για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το πιλοτικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την εσωτερική αξιολόγηση

διάρκειας ενός χρόνου (Ιανουάριος 1997 – Νοέμβριος 1998) με τη συμμετοχή 101 σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 18 χώρες (Τσούλιας, 2000)⁷.

Έτσι, σε όλες τις χώρες αναπτύσσονται συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης που κατά κανόνα σχεδιάζονται, αφού προηγουμένως ληφθούν υπόψη οι τοπικές συνθήκες. Η διαδικασία, οι όροι, τα κριτήρια και οι φορείς της αξιολόγησης ποικίλουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την εκάστοτε ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ε.Ε. γίνεται με βάση διαφορετικά μοντέλα τα οποία αναλύονται εκτενέστερα παρακάτω (βλ. Eurgydice). Συνοπτικά, οι λογικές που τα διέπουν είναι οι εξής:

- ✓ Η λογική του δημοσίου διοικητικού ελέγχου καθενός εκπαιδευτικού αλλά και της λειτουργίας τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (επιθεωρητισμός – εξωτερική αξιολόγηση)
- ✓ Η λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία (λογική πολιτών – γονέων ως καταναλωτών – φορολογουμένων)
- ✓ Η λογική του αυτοελέγχου του σχολείου με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση του, βασισμένου στις δικές του δυνάμεις. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην αυτοαξιολόγηση του συντελούμενου εκπαιδευτικού έργου και στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Στη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών της Ε.Ε. (23 από τις 30), η αξιολόγηση των σχολείων είναι πολύ σημαντική. Υπάρχει εξωτερική αξιολόγηση από επιθεωρητές, καθώς και εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση που γίνεται από την ίδια τη σχολική κοινότητα. Η σύζευξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης οδηγεί σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδραση τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων (Neno, 2001). Πρόταση συνδυαστικού μοντέλου, εσωτερικής (αυτοαξιολόγησης) και εξωτερικής, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τη Διεθνή Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) το 2003. Η συγκεκριμένη πρόταση ονομάστηκε «μετα – αξιολόγηση» και προβλέπει ότι το κύριο βάρος οφείλει να φέρει η εσωτερική αξιολόγηση για τη βελτίωση του έργου στη σχολική μονάδα και ότι η εξωτερική αξιολόγηση οφείλει να διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής προκειμένου να είναι πράγματι αποτελεσματική.

⁷ Πηγή: Νίκος Τσούλιας, Πρόεδρος ΟΛΜΕ, Ποιότητα και Αξιολόγηση, Εφ. Τα Νέα, 17/8/2000

Η μετα – αξιολόγηση κρίνει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και όχι την ποιότητα του έργου στη σχολική μονάδα.

Στο Βέλγιο (γαλλόφωνη κοινότητα από το σχολικό έτος 2006/07 και γερμανόφωνη κοινότητα από το 2008/09), το Λουξεμβούργο (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), τη Σουηδία και τη Νορβηγία, η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων (και η εσωτερική αξιολόγηση στην περίπτωση του Λουξεμβούργου) αποκτά ολοένα μεγαλύτερη σημασία⁸. Σε 16 χώρες η αξιολόγηση αφορά εκπαιδευτικούς οι οποίοι αξιολογούνται σε ατομική βάση. Σε επτά χώρες, αξιολογούνται μόνο σε ειδικές περιστάσεις, όπως, για παράδειγμα, σε περίπτωση πιθανής προαγωγής. Στο Βέλγιο, στις γαλλόφωνες και γερμανόφωνες κοινότητες, στη Γαλλία (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), στο Λουξεμβούργο και τη Βουλγαρία, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από εξωτερικούς επιθεωρητές. Εντούτοις, αυτές οι χώρες κινούνται σταδιακά από τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου και του επιθεωρητισμού, προς τη λογική του αυτοελέγχου και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι Σκανδιναβικές χώρες, (Δανία, Φιλανδία, Σουηδία και Νορβηγία) εφαρμόζουν το δεύτερο μοντέλο. Στις χώρες αυτές τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αποκεντρωμένα και η εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αντικείμενα αξιολόγησης μπορεί να είναι η διδασκαλία, η μάθηση και άλλοι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, αλλά σε καμία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί. Παρακάτω θα αναφερθούμε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε 3 χώρες, την Αγγλία, τη Φιλανδία και την Κούβα.

2.4.1 Η αξιολόγηση στην Αγγλία

Στην Αγγλία το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί μέσα σε ένα ισχυρό πλαίσιο απόδοσης λόγου προς τους μαθητές, τους γονείς, την κοινωνία, την Κυβέρνηση και τους φορείς της. Έχει υιοθετήσει μία μορφή αξιολόγησης, η οποία αποτελεί ένα μείγμα εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση).

Από την μία πλευρά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υπόκεινται σε εξωτερική αξιολόγηση / επιθεώρηση από εθνικούς φορείς καθώς και από τις τοπικές αρχές στις οποίες ανήκουν. Η επιθεώρηση των σχολείων από τους Επιθεωρητές είναι υποχρεωτική και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια ανεξάρτητη αξιολόγηση της

⁸ Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2005 και Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe, Ευρυδίκη, 2004)

ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με στόχο την ενημέρωση των γονέων και τη βελτίωση των σχολείων. Η εξωτερική αξιολόγηση στην Αγγλία λαμβάνει υπόψη και την άποψη των γονέων, των μαθητών και άλλων, η οποία επηρεάζει την επιλογή των σχολείων που θα επιθεωρηθούν. Οι τέσσερις βασικοί τομείς της αξιολόγησης είναι:

- ✓ Μαθησιακά επιτεύγματα
- ✓ Ποιότητα διδασκαλίας
- ✓ Ηγεσία και διοίκηση
- ✓ Συμπεριφορά και ασφάλεια μαθητών

Από την άλλη πλευρά, η αυτοαξιολόγηση των σχολείων αποτελεί τη βάση του αναπτυξιακού σχεδιασμού και της στοχοθεσίας των σχολείων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας τους και την τεκμηρίωση της εξωτερικής αξιολόγησης. Κινούμενοι σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό προσωπικό, ο διευθυντής και τα στελέχη διοίκησης του σχολείου οφείλουν να αξιολογούν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τον καθορισμό στόχων βελτίωσης στο πλαίσιο του ετήσιου κύκλου προγραμματισμού. Για την επίτευξη των στόχων αυτών απαιτείται ο σχεδιασμός αλλαγών στη διοίκηση και στη διδασκαλία και η διαμόρφωση σχεδίου δράσης για τη βελτίωση του σχολείου. Το Διοικητικό Συμβούλιο στο πλαίσιο της εκπλήρωσης του στρατηγικού του ρόλου και της συνολικής εποπτείας της λειτουργίας, της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου οφείλει να διασφαλίζει την εφαρμογή αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω του καθορισμού και της δημοσίευσης ετήσιων στόχων για την επίδοση των μαθητών.

Τα βασικά πεδία της αυτοαξιολόγησης αφορούν:

- ✓ Τα χαρακτηριστικά του σχολείου
- ✓ Τις απόψεις των μαθητών, γονέων/κηδεμόνων, της κοινότητας και άλλων εμπλεκομένων
- ✓ Τα επιτεύγματα των μαθητών και τα επίπεδα απόδοσης (standards)
- ✓ Την προσωπική ανάπτυξη και ευημερία των μαθητών
- ✓ Την ποιότητα των παροχών
- ✓ Την ηγεσία και διοίκηση.

Κάποια σχολεία χρησιμοποιούν «εθνικά κριτήρια ποιότητας» για την αξιολόγηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου.

Τα μοντέλα αυτοαξιολόγησης των σχολείων γενικότερα θα πρέπει:

- ✓ Να παρέχουν ένα σαφές, μη γραφειοκρατικό πλαίσιο αυτοελέγχου
- ✓ Να εστιάζουν στην πρόοδο των μαθητών
- ✓ Να οδηγούν σε μια αυστηρή και αντικειμενική διάγνωση των αναγκών τους
- ✓ Να οδηγούν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών σχεδίων δράσης που να αξιοποιούν τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας και να αντιμετωπίζουν τις υφιστάμενες αδυναμίες της.

Η συχνότητα των επιθεωρήσεων εξαρτάται από τα αποτελέσματα της προηγούμενης επιθεώρησης. Γενικά, τα σχολεία που σε προηγούμενη επιθεώρηση έχουν κριθεί «καλά» ή «άριστα» επιθεωρούνται κάθε 5 περίπου χρόνια εκτός και αν προκύψουν νέα στοιχεία. Η αυτοαξιολόγηση και η ετήσια αξιολόγηση της απόδοσης των σχολείων βασίζεται στα δημοσιευμένα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών⁹.

2.4.2 Η αξιολόγηση στη Φιλανδία

Στη Φιλανδία το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πλήρως αποκεντρωμένο και την ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης έχουν αποκλειστικά οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και ιδιαίτερα οι δήμοι της χώρας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της φιλανδικής εκπαίδευσης και συνδέεται στενά με την οργάνωση και διοίκησή της σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιτελεί τις ακόλουθες λειτουργίες:

- ✓ Συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών / δεδομένων για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο
- ✓ Βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της εν γένει λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- ✓ Ανάπτυξη / Βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

⁹ Πηγή: Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (<http://aee.iep.edu.gr/>)

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Φιλανδία είναι υποχρεωτική διαδικασία για το σύνολο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας. Όσον αφορά στη γενική εκπαίδευση το εθνικό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται σε συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση). Στο φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει άμεση επιθεώρηση των σχολικών μονάδων. Τούτο σημαίνει ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας δεν αποτελεί άμεσο αντικείμενο εξωτερικής αξιολόγησης. Η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα διεξάγεται σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο και λαμβάνει τις ακόλουθες τρεις μορφές:

1. Αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων: τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα στη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και τις ξένες γλώσσες, συγκεντρώνονται σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.
2. Διεξαγωγή θεματικών αξιολογήσεων σε επιλεγμένα πεδία ενδιαφέροντος: οι θεματικές αξιολογήσεις συνήθως διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο. Παρ' όλα αυτά, η θεματολογία μπορεί, αν θεωρηθεί απαραίτητο, να προσαρμοστεί και σε θέματα στενότερου - τοπικού ενδιαφέροντος.
3. Παραγωγή συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης: συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων για το εκπαιδευτικό σύστημα σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα στοιχεία για το μαθητικό δυναμικό της χώρας, τους εκπαιδευτικούς, τους οικονομικούς πόρους των σχολείων κ.ά.

Οι ανωτέρω μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι, κατά κανόνα, δειγματοληπτικές. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε σχολική μονάδα της χώρας λαμβάνει μέρος στις παραπάνω διαδικασίες κάθε τρία περίπου έτη. Μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων και την εξαγωγή των σχετικών αποτελεσμάτων, κάθε σχολική μονάδα της χώρας ενημερώνεται για τον μέσο όρο των αποτελεσμάτων της συγκριτικά με τον εθνικό μέσο όρο. Τα παραπάνω αποτελέσματα χρησιμοποιούνται τόσο σε τοπικό όσο και σε κεντρικό επίπεδο για την ανάπτυξη / βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων βασίζεται σε διάφορα μοντέλα ανάλογα με τον τύπο του σχολείου (γενική υποχρεωτική εκπαίδευση, ανώτερος κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματική εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων). Οι διαδικασίες

της αυτοαξιολόγησης είναι απολύτως αποκεντρωμένες, με την έννοια ότι κάθε σχολική μονάδα μπορεί να αναπτύξει τη δική της προσέγγιση στη διαδικασία. Παρ' όλα αυτά οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές προτείνουν στα σχολεία πεδία αξιολόγησης, στα οποία θεωρούν ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, όπως επίσης και μοντέλα αυτοαξιολόγησης.

Κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές αποτιμούν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης υποστηρίζονται από τα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων σε τοπικό ή κεντρικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό βελτιωτικών / αναπτυξιακών παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις σχεδιάζονται με τη συμμετοχή των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών που έχουν και την ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Θα πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα της χώρας οφείλει να έχει το δικό της αναπτυξιακό πλάνο. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης δημοσιοποιούνται στους γονείς των μαθητών καθώς επίσης και στα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέλη της κοινότητας¹⁰.

2.4.3 Η αξιολόγηση στην Κούβα

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα η Κούβα είναι η μόνη χώρα στη Λατινική Αμερική και στην Καραϊβική που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό σύστημα υψηλής ποιότητας, αντάξιο με αυτά της Φινλανδίας και της Ελβετίας. Η εκπαίδευση στη Κούβα είναι ένα ακόμα σημαντικό κατόρθωμα της Επανάστασης. Πριν, δεν ήταν διαθέσιμη για πάνω από το ήμισυ του πληθυσμού. Σήμερα όμως, η δωρεάν υψηλής ποιότητας μόρφωση που παρέχεται σε όλα τα επίπεδα, έχει ως αποτέλεσμα σχεδόν όλοι οι Κουβανοί να είναι μορφωμένοι και αρκετοί από αυτούς να αποφοιτούν και από τα πανεπιστήμια. Επίσης, στη Κούβα σπουδάζουν και πολλοί νέοι από άλλες χώρες.

Το σχολικό της σύστημα παρουσιάζει αυξημένες ή τουλάχιστον κατάλληλες παραμέτρους: ισχυρό ακαδημαϊκό ταλέντο, υψηλούς μισθούς και υψηλή επαγγελματική αυτονομία. Έτσι χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα στον

¹⁰ Πηγή: Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (<http://aee.iep.edu.gr/>)

κόσμο, όπως αυτά της Φινλανδίας, της Σιγκαπούρης, της Σαγκάης, της Δημοκρατίας της Κορέας, της Ελβετίας, της Ολλανδίας και του Καναδά¹¹.

Η συνεχής αξιολόγηση θεωρείται μέρος της επαγγελματικής εξέλιξης του δασκάλου, αφού παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την βελτίωση των διδακτικών μεθόδων μέσα από την έρευνα και τη δια βίου μάθηση. Οι συνεχείς αξιολογήσεις των δασκάλων είναι μία συμμετοχική διαδικασία που περιλαμβάνει όλους του κύριους φορείς της εκπαίδευσης και την ομάδα εργασίας των εκπαιδευτικών (colectivo). Οι αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού παρέχουν συστάσεις για τα σχέδια αυτό – ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (plan de superacion autodidacta o postgraduada) για το επόμενο ακαδημαϊκό έτος. Το πανεπιστήμιο επίσης συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ανατροφοδοτούμενο σχετικά με τις δραστηριότητές του εξασφαλίζοντας έτσι την προσαρμογή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι μία πραγματικότητα στην Κούβα. Η επιθεώρηση δεν είναι μία αυτόνομη διαδικασία: η ανέλιξη της καριέρας τους πρωταρχικά απαιτεί τη θετική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών εντός της τάξης. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών συχνά σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Εκπαιδευτικοί των οποίων οι μαθητές αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικά πρότυπα δέχονται μειώσεις.

Η Κούβα έχει αναπτύξει ένα εκτεταμένο σύστημα αξιολόγησης και βελτίωσης του σχολείου. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης είναι μια συνεχής διαμορφωτική διαδικασία, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση βασίζεται σε μία συμμετοχική προσέγγιση σχεδιασμένη να εντοπίζει και να διορθώνει προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από ένα σύνολο δεικτών. Η σχολική επίδοση αξιολογείται συνολικά, δηλαδή λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των μεταβλητών που καθορίζουν τη συνάφεια και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επίτευξης της μάθησης. Τα σχολεία έχουν ενδεδειγμένες λίστες προβλημάτων καθώς και σχέδια δράσης για την επίλυσή τους.

Η συνεχής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρέχει ένα παράδειγμα του ρόλου και της προσέγγισης στην αξιολόγηση. Ο διευθυντής της παιδαγωγικής μονάδας (Iefe de circulo pedagogico) επισκέπτεται κάθε καθηγητή σε μηνιαία βάση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αξιολογώντας της δραστηριότητές του και αντιμετωπίζει τα προβλήματα που

¹¹ Πηγή: www.doctv.gr

εντοπίζει, αποφασίζοντας για παράδειγμα μία ένδο – υπηρεσιακή κατάρτιση που απαιτείται για τους εκπαιδευτικούς σε διάφορους τομείς. Ένας ειδικός στις μεθόδους διδασκαλίας σε επίπεδο δήμων βοηθά το σχολείο να αντιμετωπίσει τα διάφορα παιδαγωγικά προβλήματα. Αν το πρόβλημα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί σε αυτό το επίπεδο εμπλέκεται το Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Επιμόρφωσης (Instituto de Capacitacion Pedagogicagets). Διοικητικοί και παιδαγωγικοί επιθεωρητές ορίζουν καταληκτικές ημερομηνίες εντός των οποίων τα προβλήματα πρέπει να επιλυθούν. Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος: το εθνικό αξιολογεί την περιφέρεια, η περιφέρεια αξιολογεί τους δήμους και οι δήμοι με τη σειρά τους τα σχολεία. Η επίδοση του εκπαιδευτικού αξιολογείται από τον διευθυντή του σχολείου, το κόμμα, την ένωση, τον Οργανισμό Κομμουνιστικής Νεολαίας και από τον «παιδαγωγικό οδηγό» που αντιστοιχεί σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Η επιμέλεια, η τυπικότητα και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών λαμβάνεται υπόψη ως μέρος της αξιολόγησης, όπως επίσης και η αφοσίωση, η τυπικότητα και η επίδοση των μαθητών. Η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη Φρουρά Εργαζομένων (Guardia Obrera), η οποία φυλάσσει την σχολική ιδιοκτησία κατά τη διάρκεια των Σαββατοκύριακων και τη νύκτα, είναι επίσης μέρος της αξιολόγησης. Όπως συμβαίνει και σε άλλες σοσιαλιστικές χώρες, η εθελοντική εργασία είναι σύνηθες φαινόμενο στην Κούβα για γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς και συνολικά για το εκπαιδευτικό προσωπικό¹².

¹² Πηγή: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080026826/The_Cuban_education_system_lessonsEn00.pdf

3 Ορισμός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική και την πολιτική ζωή της Ελλάδας τα τελευταία 30 χρόνια. Εκτός, όμως των δύο αυτών παραμέτρων, η αξιολόγηση αποτελεί και ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει έντονα τόσο τη βιβλιογραφία όσο και την αρθρογραφία. Στο κεφάλαιο αυτό θα απαντήσουμε σε ερωτήματα όπως, τι είναι αξιολόγηση, για ποιο λόγο είναι αναγκαία στην εκπαιδευτική διαδικασία, ποια μοντέλα και είδη αξιολόγησης υπάρχουν.

Στη βιβλιογραφία του μάνατζμεντ, ως τελευταίο στάδιο της διοικητικής διαδικασίας αναφέρεται ο έλεγχος. Έτσι ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τον ορισμό του Μπουραντά (2002): «Ως έλεγχος θα μπορούσε να οριστεί το σύνολο των ενεργειών ή δραστηριοτήτων που εξασφαλίζουν την παρακολούθηση και αξιολόγηση των λειτουργιών, των συμπεριφορών και των αποτελεσμάτων όλων των συντελεστών της οργάνωσης, ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα αυτής» και του Κουτούζη (1999α): «Ο έλεγχος είναι μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας παρακολουθείται και ρυθμίζεται η λειτουργία του οργανισμού, ώστε να εξασφαλισθεί η προσέγγιση των στόχων που τέθηκαν κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού». Αυτοί οι ορισμοί φυσικά προϋποθέτουν δύο παραδοχές:

1. Ο έλεγχος είναι μια αξιολόγηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων κάθε διαδικασίας, και όχι απλώς των προσώπων που συμμετέχουν, αφού κάθε οργανισμός ορίζεται ως σύστημα.
2. Με αυτή την έννοια έλεγχος (check) δεν είναι το τέλος, παρά η αναγκαία ανάδραση η οποία θα επιτρέψει τον ανασχεδιασμό της διαδικασίας και την εκ νέου αξιολόγησή της, σύμφωνα με τον κύκλο του Deming (1986) «plan-do-check-act», καθώς η βελτίωση της διαδικασίας πρέπει να είναι συνεχής μέσα στο χρόνο.

Η διαδικασία αυτή όταν βρίσκει εφαρμογή στις σχολικές μονάδες, όπως θα συμβαίνει στην παρούσα εργασία, τότε χρησιμοποιείται ως καταλληλότερος ο όρος αξιολόγηση, αν και συχνά χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι για να αποδοθεί, όπως μέτρηση, βαθμολογία, εκτίμηση, εξέταση κλπ. (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005). Οι πολλαπλές σημασίες της αξιολόγησης έχουν οδηγήσει στην διατύπωση διαφορετικών ορισμών, που εξαρτώνται από

το μοντέλο που κάθε φορά ακολουθείται και που την αντιμετωπίζει από διαφορετική οπτική γωνία. Έτσι δεν υπάρχει ακόμα ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της στον οποίο μπορούμε να παραπέμπουμε. Στην συνέχεια αναφέρουμε μερικούς ενδεικτικούς από αυτούς, άλλους γενικότερους και άλλους πιο συγκεκριμένους.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον ορισμό της Ουνέσκο (1979) «αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της». Σύμφωνα με τη Μ. Ηλιού (1991) «Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μία διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων».

Ένας ακόμα γενικός ορισμός της αξιολόγησης έχει δοθεί από τον Scriven, οποίος αναφέρει ότι «η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου». Η αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη για την πραγματοποίηση και υλοποίηση οποιασδήποτε δραστηριότητας και προγράμματος. Βασικός στόχος της αποτελεί η μέτρηση της αποτελεσματικότητάς τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων για να προβούμε στις ανάλογες βελτιώσεις (Παπαστεργίου & Κοτζακιάζη, 2002).

Ειδικότερα, όταν αναφερόμαστε στον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση, κατά καιρούς έχουν εμφανιστεί διαφορετικοί ορισμοί. Κατά τον Κασσωτάκη είναι «η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και του εντοπισμού των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, στο Αθανασούλα –Ρέππα, κ.ά., 1999). Σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 2525/1997: «Ως αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Κατά τον Κουτούζη (2008) είναι «ο τρόπος με τον οποίο διαπιστώνουμε την αξία των δράσεων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων και στη συνέχεια, μέσω διαδικασιών ανατροφοδότησης, αναπροσαρμόζουμε τους στόχους, την οργάνωση και τον τρόπο υλοποίησής τους». Τέλος

αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα, είτε για σχολική μονάδα, είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, είτε για οποιονδήποτε άλλο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας) (Κατσαρού, 2008). Ο Ξωχέλλης αναφέρει ότι «ως αξιολόγηση νοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του (Ξωχέλλης, 2006).

Στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας, ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει και εδώ διάφορους ορισμούς. Στο σχέδιο Π.Δ. του 1988, στο άρθρο 1, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως «η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους». Στο Π.Δ. 320/1993, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως «η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά». Ο Νόμος 2525/1997, όπως και η Υ.Α. Δ2/1938/27/2/1998, ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως «τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Τέλος, στο Νόμο 2986/2002 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται, όπως και στον Νόμο 2525/1997, με την προσθήκη «ότι συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων».

Θα λέγαμε λοιπόν ότι και χωρίς να υπάρχει συμφωνία στη διατύπωση, υπάρχει μια γενική συμφωνία ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία σύνθετη, συστηματική, πολύπλοκη και ουσιαστική, που μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ βασικό εργαλείο στην προσπάθεια αναβάθμισης οποιουδήποτε παράγοντα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

3.1 Γιατί είναι αναγκαία η αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, ως διαδικασία, έχει ως βάση της, τη σύγκριση. Συγκρίνεται, δηλαδή, το αποτέλεσμα με τον στόχο, η αρχική με την τελική κατάσταση. «Αξιολογούμε σημαίνει κάνουμε εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια» (Noye & Riveteau, 1999, σ.132). Ο λόγος της αξιολόγησης είναι, με βάση μία υπάρχουσα κατάσταση, να παρθούν αποφάσεις προς το αποτέλεσμα / στόχο που έχει τεθεί. Είναι πια, μία απαραίτητη διαδικασία για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων» (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σ.20).

Η εκπαίδευση, όντας ένα πρόγραμμα που παράγει αποτέλεσμα, δεν μπορεί παρά να χρίζει αξιολόγησης. Πρέπει να μπορεί να αλλάζει, να ελίσσεται και να προσαρμόζεται ανάλογα με τα δεδομένα της εποχής. Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες είναι τόσο εύθραυστες που δεν μπορούν να αφήσουν την εκπαίδευση ανεπηρέαστη. Για να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάσει τα παιδιά, τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας, να ζήσουν και να εργαστούν στο κοινωνικό σύνολο θα πρέπει να αξιολογηθεί σε κάθε του βαθμίδα. 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, 1997, σ.11).

Συνεπώς, η αξιολόγηση αποτελεί βασικότατη προϋπόθεση στον εκσυγχρονισμό και στο συντονισμό της εκπαίδευσης με την πραγματικότητα ενώ η σπουδαιότητα και η σημασία της έχει εφαρμογή σε διάφορα επίπεδα, όπως:

- ✓ Το οικονομικό επίπεδο: Ειδικά σε καιρούς οικονομικής ύφεσης, είναι αναγκαία η αναζήτηση λύσεων για «την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για σκοπούς της εκπαίδευσης» (Δημητρόπουλος, 2002, σ.34). Η λύση δίνεται από την αξιολόγηση της διαδικασίας διάθεσης και χρήσης των πόρων προς την εκπαίδευση
- ✓ Το παιδαγωγικό-διδασκτικό επίπεδο: Η αξιολόγηση των διδακτικών μεθόδων και η συνεχής βελτίωση αυτών μέσα από την αξιολόγηση ενισχύουν το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας

- ✓ Το επίπεδο στρατηγικής: Η αξιολόγηση παρέχει γνώση της τωρινής κατάστασης και του τι μέλλει γενέσθαι όσον αφορά την εκπαίδευση. Με την αξιολόγηση «εντοπίζουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίζουμε πώς θα τα αντιμετωπίσουμε» (Rogers, 1999, σ.294)
- ✓ Το επίπεδο προόδου: Με την αξιολόγηση υπάρχει σαφή μέτρο σύγκρισης προόδου. Η εκπαιδευτική κοινότητα ενημερώνεται για το επίπεδο της προόδου της σχολικής μονάδας, σε τι κατεύθυνση έχει παρουσιαστεί πρόοδος και μέχρι που μπορεί να φτάσει
- ✓ Το Διοικητικό επίπεδο: Σε διοικητικό επίπεδο η αξιολόγηση είναι αναγκαία για «την αντιμετώπιση πρακτικών και διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού» (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 35) καθώς και για τον «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, 1999, σ.125).
- ✓ Το επίπεδο παραγωγής πληροφοριών: Η αξιολόγηση παρέχει τις πληροφορίες εκείνες που είναι απαραίτητες για την βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας υπάρχουν αναφορές για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, το άρθρο 1 του Π.Δ. 320/1993 αναφέρει ότι η αξιολόγηση συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθώς:

- ✓ Ενισχύει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ευστοχία
- ✓ Σχηματίζει μια θεμελιωμένη εικόνα για την απόδοση και το έργο του εκπαιδευτικού
- ✓ Βοηθάει τον εκπαιδευτικό να προσπαθεί να βελτιώνει την προσφορά του στον μαθητή, αξιοποιώντας τις διαπιστώσεις και οδηγίες της αξιολόγησης
- ✓ Αποβλέπει στην ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και παρέχει κίνητρα σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης

- ✓ Η συστηματική ανάλυση και μελέτη των στοιχείων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για την επιμόρφωση τους σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Τέλος, η Υ.Α. 15/03/2013, συγκεκριμένα στο άρθρο 1, αναφέρεται στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καθώς «συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. Επίσης, συμβάλλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων».

3.2 Σκοποί και Στόχοι της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση έχει ως σκοπό την παρατήρηση μιας παραγωγικής διαδικασίας και τη καταγραφή του αποτελέσματος αυτής. Έχει ως στόχο τον έλεγχο της ερμηνείας και της υλοποίησης αξιολογούμενου προϊόντος, την αποτίμηση της εμπειρίας που έχει αποκτηθεί κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και τις τυχόν αλλαγές που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας.

Όσον αφορά την εκπαίδευση οι γενικότεροι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- ✓ Η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά
- ✓ Η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ✓ Η συνεχής ανατροφοδότηση και βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και η δημιουργία σχέσεων, ποιοτικής φύσης, ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Συγκεκριμένα με την αξιολόγηση οριοθετούνται, μεταξύ άλλων, και οι παρακάτω στόχοι:

- ✓ Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη και η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού
- ✓ Η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων
- ✓ Ο περιορισμός της γραφειοκρατίας με την ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων
- ✓ Ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος
- ✓ Η διασφάλιση της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών
- ✓ Η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών
- ✓ Η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου
- ✓ Η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία
- ✓ Η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/ δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.τ.λ.).

Στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας, επίσης, γίνεται αναφορά στους σκοπούς και στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, το άρθρο 1 του Π.Δ. 320/1993 αναφέρει ότι η αξιολόγηση έχει ως σκοπό τη διαρκή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998, αναφέρει για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ότι σκοπός της είναι «η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Επιπλέον καθορίζει και τους στόχους, οι οποίοι είναι:

- ✓ Η επιδίωξη της συνεχής βελτίωσης 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 διαφόρων 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
- ✓ Η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτίωση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος
- ✓ Η συνεχής αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και η βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων μέσα από την ανατροφοδοτική διαδικασία
- ✓ Η διασφάλιση, για όλους τους μαθητές, δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, στην Υ.Α. αναφέρεται επίσης ότι στόχος της αξιολόγησης είναι:

- ✓ Η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους κατάρτιση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία
- ✓ Ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση του έργου τους
- ✓ Η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών
- ✓ Η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής τους
- ✓ Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης
- ✓ Η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής

Ο Νόμος 2986/2002 στο άρθρο 4 αναφέρει ότι, σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι «η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (όπως και η Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998) και η συνεχής βελτίωση

της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές». Τέλος, το άρθρο 1 της Υ.Α. 15/03/2013, ορίζει ως σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) «την βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας» και αναφέρει ότι με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται:

- ✓ Η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία
- ✓ Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας
- ✓ Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- ✓ Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης
- ✓ Η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου
- ✓ Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης
- ✓ Η ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών
- ✓ Η ενίσχυση της ισότητας και η άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων
- ✓ Η καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού
- ✓ Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

3.3 Μοντέλα αξιολόγησης

Έχουν προταθεί πολλά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ανάλογα με τους σκοπούς που κρίνεται ότι πρέπει να υπηρετεί και τις μεθόδους που πρέπει να υπηρετήσει έχουν διαμορφωθεί κατά βάση δύο πολύ γενικά αλλά και διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης, το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο. Με βάση αυτά προκύπτουν και οι απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα που συνεπάγεται μια τέτοια διαδικασία (Κουτούζης, 2008):

- ✓ Ποιος αξιολογεί (υποκείμενο της αξιολόγησης)
- ✓ Ποιος ή τι αξιολογείται (αντικείμενο της αξιολόγησης)
- ✓ Με ποια κριτήρια γίνεται η αξιολόγηση
- ✓ Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται
- ✓ Ποιος είναι ο τελικός αποδέκτης της αξιολόγησης
- ✓ Τι επιδράσεις μπορούν να έχουν τα αποτελέσματά της στον κάθε εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό παράγοντα.

3.3.1 Το τεχνοκρατικό μοντέλο

Σύμφωνα με αυτό, η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον έλεγχο, γι' αυτό εκείνο που επιδιώκεται είναι η διαπίστωση της καταλληλότητας, λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση συγκεκριμένους, σαφείς και μετρήσιμους στόχους που έχουν τεθεί από τη διοίκηση από το στάδιο του προγραμματισμού. Η μέτρηση ή η μετρησιμότητα παίζει σημαντικό ρόλο εδώ και νοείται ως η απόδοση αξίας σε πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις μέσω αριθμητικών τιμών σε διαβαθμισμένες κλίμακες, έτσι όπως αυτά προκύπτουν από ειδικά διαμορφωμένα κριτήρια αξιολόγησης. Οι μετρήσεις με τέτοιες διαδικασίες θεωρείται ότι εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα και άρα τη συγκρισιμότητα μεταξύ ομοειδών στοιχείων και την εξαγωγή συμπερασμάτων όχι μόνο για τη συγκεκριμένη μονάδα αλλά για το σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων μέσα σε ένα πλαίσιο ανταγωνιστικότητας και λογοδοσίας. Σε αυτές τις μετρήσεις δε λαμβάνει μέρος ο αξιολογούμενος, ο οποίος περιορίζεται στο να αποδέχεται τα αποτελέσματά τους, αλλά μόνο ιεραρχικά ανώτεροι. Η έμφαση δίνεται στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας, δηλαδή στο βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων αποτελεσμάτων. Έτσι οι αξιολογήσεις που προκύπτουν είναι εξωτερικές, ιεραρχικές, συγκριτικές και αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως προϊόν. Αν θελήσουμε να τις εντάξουμε στο κοινωνικοοικονομικό τους πλαίσιο, πρέπει να σημειώσουμε πως είναι σχεδιασμένες για να ανταποκρίνονται στο αίτημα για αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, για λειτουργία των σχολείων με βάση το πρότυπο των πετυχημένων επιχειρήσεων και για απόδοση λόγου στους γονείς και τις παραγωγικές τάξεις που αποτελούν χρηματοδότες της εκπαίδευσης, μέσα στις συνθήκες επικράτησης του νεοφιλελευθερισμού. Την ίδια λογική ακολουθούν και οι υπέρμαχοι συγκεντρωτικών και γραφειοκρατικών αντιλήψεων για την εκπαίδευση, γιατί πιστεύουν ότι έτσι διατηρείται ο ενιαίος χαρακτήρας της, καθίστανται ευκολότερες οι διοικητικές της λειτουργίες και επιτυγχάνεται η συμμόρφωση προς κεντρικά προσδιορισμένες επιλογές (Ανδρέου, 2003).

Το μοντέλο αυτό έχει δεχτεί ισχυρότατη κριτική, ειδικά στο θέμα της έμφασης που δίνει στο αποτέλεσμα, επειδή αγνοεί ουσιαστικά τα προηγούμενα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι αδυνατεί να εντοπίσει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες της, να προχωρήσει στην ερμηνεία τους και έτσι να συμβάλει πραγματικά στη βελτίωσή τους. Οι σκοποί που εξυπηρετεί είναι αυτοί της εξουσίας και του ελέγχου που αυτή θέλει να επιβάλει και οι οποίοι διαφέρουν για τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας και

των προβλημάτων που έχει να αντιμετωπίσει. Παράλληλα, τονίζεται ότι δεν είναι όλα τα μεγέθη μετρήσιμα στην εκπαίδευση, ενώ πολλές διαδικασίες μέσα σε αυτή αναπτύσσουν μακροπρόθεσμα μια εσωτερική ποιότητα που μπορεί να μη συνάδει με κανέναν από τους στόχους που θέτει η εξουσία. Τέλος, η εφαρμογή του μπορεί να οδηγήσει σε ακραίες συνέπειες, όπως συρρίκνωση σχολικών μονάδων και μαθητική διαρροή λόγω περικοπών στη χρηματοδότηση «αποτυχόντων» σχολείων, καταστάσεις που έχουν παρατηρηθεί σε χώρες που τέτοια μοντέλα εφαρμόστηκαν, όπως στη Μ. Βρετανία, στις ΗΠΑ, κ.α. κυρίως τις δεκαετίες του 1970 και 1980 (Ανδρέου, 2003, Κατσαρού, 2008).

3.3.2 Το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο

Τα αδιέξοδα στα οποία οδηγούσε το προηγούμενο μοντέλο συνέβαλαν από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 στην ανάπτυξη άλλων αντιλήψεων για την αξιολόγηση. Το νέο πλαίσιο γίνεται πιο ανθρωπιστικό, με την έννοια ότι επικεντρώνεται στα δρώντα υποκείμενα της εκπαίδευσης και όχι πια μόνο στα αποτελέσματα της δράσης τους και πιο πλουραλιστικό, με την έννοια ότι αναγνωρίζει την ανάγκη να συνυπολογίζονται πολύ περισσότεροι παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου εκτός από την επίτευξη των στόχων και τη συμμόρφωση στις επιταγές της εξουσίας. Το νέο αυτό πλαίσιο διαμορφώθηκε κάτω από την επίδραση της ερμηνευτικής και κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας, που θέλουν τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της διαδικασίας αναλαμβάνοντας το ρόλο του αξιολογητή αλλά και του ερευνητή, που κατανοεί πρώτα ο ίδιος και στη συνέχεια βελτιώνει τη δράση του (Ανδρέου 2003, Βερέβη 2003).

Πιο συγκεκριμένα, στα μοντέλα αυτά η έμφαση δίνεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης, που όμως διαφοροποιείται από την επιχειρηματική της αντίληψη και γίνεται αντιληπτή ως μια «αναπτυξιακή λειτουργία η οποία συνδέεται με την ικανότητα αλλαγής και αυτομετασχηματισμού του σχολείου» με επίκεντρο την ενδυνάμωση και τη σταδιακή διαμόρφωση στόχων από το ίδιο το σχολείο (Δούκας, 1999). Γι' αυτό σημασία δεν έχουν οι στόχοι που προβάλλει η εξουσία, αλλά οι αλληλεπιδράσεις όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και η νέα παιδαγωγική πραγματικότητα που διαμορφώνεται ως απόρροια αυτών των αλληλεπιδράσεων και των νοηματοδοτήσεων που συνεπιφέρουν. Ο ρόλος της αξιολόγησης σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι να βοηθήσει τα υποκείμενα να εντοπίσουν τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους, να τις κατανοήσουν και να τις ερμηνεύσουν, έτσι ώστε σταδιακά να μπορέσουν να καταλήξουν και στα παιδαγωγικά

εκείνα μέτρα που θα κριθούν κατάλληλα για την αντιμετώπιση και βελτίωσή τους. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι αυτή η αντίληψη υποστηρίζει την αξία των εξατομικευμένων διαδικασιών, ενώ ο αξιολογητής είναι περισσότερο ένας σύμβουλος (ή κριτικός φίλος, ή σύμβουλος-φίλος, όπως λέγεται) (MacBeath, 2001α) που ο λόγος ύπαρξής του είναι ουσιαστικά να βοηθήσει τον αξιολογούμενο να αναπτύξει την ικανότητα της αυτοαξιολόγησής του.

Υπό αυτό το πρίσμα η αξιολόγηση γίνεται μια λειτουργία παράλληλη με την εκπαιδευτική διαδικασία την οποία παρακολουθεί ανατροφοδοτώντας και βελτιώνοντάς την διαρκώς. Για την επίτευξη των στόχων της μια τέτοια λειτουργία έχει ανάγκη από μια διαρκή συλλογή πολλαπλών δεδομένων, που μπορεί να γίνεται με πολλούς τρόπους (ερωτηματολόγια, συστηματική παρατήρηση, συνεντεύξεις, ημερολόγια, κλπ). Τα δεδομένα αυτά αφού καταγραφούν, μελετηθούν και ερμηνευτούν, οδηγούν στη σύνταξη μιας τελικής έκθεσης που συνοψίζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και διατυπώνει τις προτεινόμενες λύσεις. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι τα μοντέλα αυτά θέτουν στο επικέντρο του ενδιαφέροντος τη σχολική μονάδα και το έμπυχο υλικό που δρα στα πλαίσιά της, θεωρούν ότι όλη η δραστηριότητα της αξιολόγησης πρέπει να επιτελείται βασικά από εσωτερικούς παράγοντες που γνωρίζουν καλύτερα από όλους τα διαδραματιζόμενα μέσα σε αυτήν, ενώ αυτούς τους ίδιους αφορά η διαδικασία βελτίωσης των αδυναμιών της μονάδας, ως σύλληψη αλλά και ως υλοποίηση.

Παράλληλα, ένα τέτοιο σύστημα οδηγεί στην αύξηση της αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας, στην ωρίμανση και ενδυνάμωση όλων των παραγόντων και αφήνει ανοιχτά τα περιθώρια για τη διαμόρφωση διαφοροποιημένης κουλτούρας και διευρυμένων περιθωρίων άσκησης μιας αυτόνομης εσωτερικής πολιτικής. Και αυτά τα μοντέλα όμως έχουν δεχτεί σοβαρή κριτική, η οποία κυρίως επικεντρώνεται στον έντονο υποκειμενισμό που συνεπάγεται η αξιολόγηση που προτείνουν, αφού δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, ενώ και η συνεργασία με τους αξιολογούμενους υποσκάπτει την αντικειμενικότητα του αξιολογητή. Παράλληλα, μια τέτοια αξιολόγηση είναι πολύ σύνθετη, απαιτεί ξεχωριστές δεξιότητες από τα άτομα που την αναλαμβάνουν, ενώ χρειάζεται μεγάλα χρονικά διαστήματα για να μπορέσει να εξελιχθεί και να αποδώσει τα οφέλη που επιδιώκει (Κατσαρού, 2008).

3.3.3 Άλλα μοντέλα αξιολόγησης

Οι Παπαστεργίου και Κοτζακιάδη κάνουν λόγο επίσης για δύο είδη μοντέλων αξιολόγησης: Το γραφειοκρατικό – επιθεωρητικό και το συμμετοχικό – συναινετικό. Το πρώτο μοντέλο στηρίζεται στην ετεροαξιολόγηση. Περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία, την ατομική πρωτοβουλία και την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Όσον αφορά το δεύτερο μοντέλο, αποτελεί εσωτερική συλλογική προσπάθεια που στηρίζεται στον παιδαγωγικό διάλογο. Στα πλαίσια του συμμετοχικού μοντέλου, εντοπίζονται τα προβλήματα και προτείνονται λύσεις για την αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών αλλά και την βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Το συναινετικό μοντέλο αποσκοπεί στην επαγγελματική ωρίμανση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή τους για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής και την καθιέρωση προτεραιοτήτων. Επίσης, στοχεύει στη δημιουργία ενός κοινού κώδικα μεταξύ των εκπαιδευτικών και την προαγωγή έντιμου και ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ τους.

Μοντέλα αξιολόγησης έχουν προταθεί και από άλλους συγγραφείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το θεωρητικό σχήμα του Tayler το οποίο αποτελεί και το πρώτο δομημένο σύνολο σκέψεων για την αξιολόγηση. Το μοντέλο αυτό διαμορφώνεται στη βάση 7 στάδια:

- ✓ Διατύπωση σκοπών και στόχων της προσπάθειας
 - ✓ Ταξινόμηση
 - ✓ Διατύπωση σκοπών και στόχων σε μορφή εξωτερικής συμπεριφοράς
 - ✓ Διαμόρφωση προϋποθέσεων και εμπειριών με σκοπό την απόκτηση και εκδήλωση της εξωτερικής συμπεριφοράς
 - ✓ Επιλογή και ανάπτυξη μεθόδων διαπίστωσης της εξωτερικής συμπεριφοράς
 - ✓ Συλλογή δεδομένων για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων
 - ✓ Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων και των τιθέμενων σκοπών
- (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 52)

Ένα άλλο πολύ γνωστό μοντέλο αξιολόγησης είναι αυτό των Metfeffel και Michael το οποίο αποτελείται από 8 στάδια:

- ✓ Εμπλοκή της σχολικής κοινότητας στην αξιολόγηση
 - ✓ Διαμόρφωση των σκοπών και των στόχων που σχετίζονται με το πρόγραμμα που αξιολογείται αλλά και την ίδια την αξιολόγηση
 - ✓ Μετατροπή των σκοπών και των στόχων σε κατανοητή μορφή διαδικασιών
 - ✓ Επιλογή ή κατασκευή των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν για την διαπίστωση των αποτελεσμάτων του προγράμματος
 - ✓ Πραγματοποίηση περιοδικής παρακολούθησης της διαδικασίας μάθησης ή διδασκαλίας με χρήση μέσων που θα χαρακτηρίζονται από το απαιτούμενο κύρος του περιεχομένου
 - ✓ Ανάλυση των δεδομένων με χρήση αξιόπιστων στατιστικών μεθόδων
 - ✓ Ερμηνεία των δεδομένων στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και επιπέδων επιθυμητής απόδοσης
- (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 54)

3.4 Είδη αξιολόγησης

Υπάρχουν πολλά είδη αξιολόγησης, ανάλογα με την οπτική γωνία υπό την οποία κάθε φορά εξετάζεται το αντικείμενό της, με τους σκοπούς που επιδιώκει κλπ. (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, Βεργίδης & Καραλής, 1999, Μακράκης, 1999, Δημητρόπουλος, 2004, Παλαιοκρασσάς, 1997). Τα διάφορα είδη της αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια:

- ✓ Ανάλογα με τον φορέα που διεξάγει την αξιολόγηση
- ✓ Ανάλογα με την πορεία εκτέλεσης της αξιολόγησης
- ✓ Ανάλογα με τα κριτήρια και τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιεί η αξιολόγηση

3.4.1 Με βάση τη θέση του φορέα που διεξάγει την αξιολόγηση

Η διάκριση αυτή των τύπων αξιολόγησης γίνεται με βάση την προέλευση του αξιολογητή, ο οποίος όταν προέρχεται από την μονάδα που αξιολογείται χαρακτηρίζεται ως εσωτερική, ενώ όταν ο αξιολογητής δεν ανήκει στη μονάδα χαρακτηρίζεται ως εξωτερική.

3.4.1.1 Εξωτερική αξιολόγηση

Στην εξωτερική αξιολόγηση η έμφαση δίνεται στην αποτίμηση – κρίση του έργου του σχολείου, με βάση κριτήρια που έχει ορίσει η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση, που αποτελεί και τον κύριο αποδέκτη των αποτελεσμάτων της, τα οποία μπορεί να έχουν επιπτώσεις στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς ή στα σχολεία. Το γεγονός ότι ο αξιολογητής δεν έχει σχέση με το πρόγραμμα και το φορέα υλοποίησης, προσδίδει στην κρίση του την αξία του αντικειμενικού (Καραλής, 2006).

Υπάρχουν διάφορες μορφές εξωτερικής αξιολόγησης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, με την πιο συνηθισμένη να είναι η επιθεώρηση, η οποία έχει εφαρμοστεί και στην ελληνική εκπαίδευση.

3.4.1.1.1 Επιθεώρηση

Η επιθεώρηση είναι η συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και εκτελείται με την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο. Ως μορφή εξωτερικής αξιολόγησης η επιθεώρηση εμφανίζεται σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης, στις αρχές του 19ου αιώνα, στις περισσότερες χώρες της Δύσης. Βασική λειτουργία της επιθεώρησης είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε ότι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενίοτε και ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά τους. Η μορφή της επιθεώρησης δεν είναι παντού και πάντοτε ενιαία. Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές ως προς μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως:

- ✓ Τα πρόσωπα που ασκούν την επιθεώρηση
- ✓ Το φάσμα των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών και τον αποφασιστικό ή μη χαρακτήρα των κρίσεων τους
- ✓ Τις μεθόδους και τα εργαλεία αξιολόγησης κ.ο.κ. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994, Broadfoot 1996, Σολομών 1999)

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η επιθεώρηση έχει ορισμένα πλεονεκτήματα:

- ✓ Είναι εύκολα αναγνωρίσιμη και συμβατική μορφή εξωτερικού ελέγχου που ανταποκρίνεται στις παραστάσεις του κοινού
- ✓ Δρα αμέσως και εμμέσως ως κίνητρο για την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής εργασίας

- ✓ Εξυπηρετεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής εργασίας
- ✓ Εξυπηρετεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας
- ✓ Μπορεί να συμβάλλει στον εντοπισμό λανθανόντων προβλημάτων και στη μεθόδευση της επίλυσης τους,
- ✓ Εκτελείται από συγκεκριμένα πρόσωπα ή φορείς κύρους, που δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα, κάτι που θεωρείται ότι συμβάλλει στην αξιοπιστία των κρίσεων
- ✓ Γίνεται περιοδικά σε συγκεκριμένο και σχετικά περιορισμένο χρόνο και δεν προσθέτει απασχόληση στους εκπαιδευτικούς
- ✓ Καθώς οι ίδιοι οι επιθεωρητές εξετάζουν διάφορα σχολεία, ενισχύεται η συγκρισιμότητα των κρίσεων και έτσι διευκολύνονται προτάσεις βελτίωσης ευρύτερης εμβέλειας.

Από την άλλη, ο αντίλογος προς τη μορφή της επιθεώρησης είναι έντονος και εντοπίζεται στις ακόλουθες αδυναμίες:

- ✓ Επικεντρώνεται στις ικανότητες των προσώπων και στα μετρήσιμα ή παρατηρήσιμα αποτελέσματα της διαδικασίας και παραμερίζει μια σειρά από άλλα στοιχεία που, ενδεχομένως, συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου
- ✓ Περιορίζεται σε μία απλοϊκή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια τυπική εικόνα, συχνά ψευδής ή άδικη
- ✓ Δεν προάγει τη συνειδητοποίηση και την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών αλλά τον φόβο και την τυφλή υπακοή, κάτι δεν συνάδει με το σύγχρονο ρόλο τους
- ✓ Απορρυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου, λόγω του άγχους που δημιουργείται από την παρουσία του εξωτερικού παράγοντα
- ✓ Προάγει τον ατομισμό και αποσυνθέτει το συλλογικό πνεύμα της σχολικής μονάδας
- ✓ Τα κριτήρια της επιθεώρησης είναι συχνά άρρητα και ασαφή
- ✓ Συχνά συνοδεύεται από προκατάληψη και αστήρικτες υποκειμενικές κρίσεις, στοιχείο που ενισχύει την αμφισβήτηση της εκ μέρους των εκπαιδευτικών

- ✓ Τα αποτελέσματα της δεν γίνονται εύκολα κτήμα των εκπαιδευτικών και δεν συμβάλλουν στη δραστηριοποίηση τους για τη βελτίωση του σχολείου και των πρακτικών τους
- ✓ Τα αποτελέσματα της επιθεώρησης δεν έχουν πληροφοριακή αξία που να ξεπερνά τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και το συγκεκριμένο σχολείο και έτσι δεν χρησιμεύουν στην ευρύτερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Cullingford 1997, Hopkins 1997).

Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικών χωρών, η επιθεώρηση ως μορφή αξιολόγησης έχει τα τελευταία χρόνια αρχίσει να τροποποιείται. Σημειώνουμε μόνο:

- ✓ Την τάση να μη στρέφεται μόνο – ή τόσο – στην αξιολόγηση των ατόμων και των διδακτικών πρακτικών τους ούτε να επικεντρώνεται μόνο στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διδασκαλίας αλλά να επιδιώκει τη συνολικότερη θεώρηση του σχολικού ιδρύματος και του εκπαιδευτικού έργου
- ✓ Την τάση διαμόρφωσης σαφέστερων και ρητών κριτηρίων και διαδικασιών, προκειμένου να περιορίζεται ο υποκειμενισμός των κρίσεων
- ✓ Την τάση συγκρότησης ομάδων επιθεώρησης με μέλη τόσο επαγγελματίες επιθεωρητές όσο και κοινούς εκπαιδευτικούς και εντεταλμένους ιδιώτες, προκειμένου να περιορίζεται η αυθαιρεσία των κρίσεων (Altrichter & Specht 1998, Gray & Wilcox 1995).

3.4.1.2 Εσωτερική αξιολόγηση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορέα εξωτερικό της μονάδας που αξιολογείται. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται στις εξής δύο μορφές:

- ✓ Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση
- ✓ Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση

3.4.1.2.1 Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση

Σε αυτή τη μορφή οι ανώτεροι στην διοικητική/ εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους τους, π.χ. οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, οι παλαιότεροι ή υψηλόβαθμοι τους νεότερους ή χαμηλόβαθμους κ.ο.κ. Πρόκειται για μία μορφή που εμφανίζεται από τις απαρχές του νεότερου σχολικού θεσμού

(Λέφας, 1942, Σολομών, 1993, 1999) και νοείται συνήθως ως συμπληρωματική ή ακόμη ως επέκταση της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης. Υπάγεται σε ένα συμβατικό σχήμα διοικητικού ελέγχου και, ανάλογα με τους στόχους και την οπτική από την οποία εξετάζει κανείς, έχει διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Επικεντρώνει στα άτομα και τις πρακτικές τους και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο και τις προδιαγραφές. Συνήθως στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για τη σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας και συνευθύνης όσο και στην ανάπτυξη και αλλαγή του σχολείου.

Η αντιστροφή της φοράς της αξιολόγησης, δηλαδή, η πρόκληση και καταγραφή κρίσεων από τη μεριά εκείνων που βρίσκονται σε χαμηλότερη θέση στην ιεραρχία του σχολείου για τους ανωτέρους τους, π.χ. από τους μαθητές για τους δασκάλους τους, από τους εκπαιδευτικούς για το Διευθυντή κ.ο.κ., μπορεί να προσφέρει μια πρόσθετη ματιά που δρα συμπληρωματικά στην ιεραρχική κρίση. Συχνά εισάγεται με το σκεπτικό της διεύρυνσης της δημοκρατικής φύσης της αξιολόγησης, όμως στην ουσία δρα νομιμοποιητικά για την αναπαραγωγή της ιεραρχικής αξιολόγησης.

3.4.1.2.2 Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση

Αυτή η μορφή αξιολόγησης βασίζεται σε μια διαφορετική λογική από ότι η επιθεώρηση ή η ιεραρχική εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας –κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή γονείς- οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που καλύτερα μπορούν να οργανώσουν τη δράση για βελτίωση ή την επίλυση τους. Από αυτή τη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης αναμένεται:

- ✓ Η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης
- ✓ Η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας
- ✓ Η βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών- μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια,
- ✓ Η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Αυτή η εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποκέντρωσης της διοίκησης της

εκπαίδευσης, καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Συνάμα, αυτή η μορφή προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και δεν επικεντρώνει αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από τη μελέτη των εφαρμογών αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης προκύπτουν μια σειρά από πλεονεκτήματα και αδυναμίες. Έτσι, αφενός, θεωρείται ότι:

- ✓ Παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου
- ✓ Καλλιεργεί το ενδιαφέρον για εμβριθέστερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου
- ✓ Ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας
- ✓ Ευαισθητοποιεί τα υποκείμενα και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους
- ✓ Ενισχύει την ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο
- ✓ Ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες
- ✓ Καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσης τους για βελτίωση του έργου τους (Clift et al. 1987, Hargreaves 1994, Hopkins, Ainscow & West 1994, Barth 1990, Stoll & Fink 1996).

Αφετέρου, ανάμεσα στα αδύναμα σημεία της σημειώνονται:

- ✓ Μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσης της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα
- ✓ Δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται
- ✓ Δυσκολία ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος
- ✓ Έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας
- ✓ Επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα, και
- ✓ Δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης.

Επίσης, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συχνά κρίνονται ως απαιτητικές και χρονοβόρες για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές, για το σχολείο και τους μαθητές, αναντίστοιχο με τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο (Altrichter & Specht 1998, Popham, 1988).

Συνάμα οι κριτικές στρέφονται:

- ✓ Στη δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της σχολικής μονάδας για παρατεταμένες διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που δεν έχουν πάντοτε άμεσα και ορατά αποτελέσματα
- ✓ Στις περισσότερες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών για να αναπτύσσουν κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές διερεύνησης, να προβαίνουν σε προσεκτικές ερμηνείες των δεδομένων τους και να οδηγούνται σε συμπεράσματα και κατευθύνσεις χωρίς απλουστεύσεις και χονδροειδείς γενικεύσεις
- ✓ Στην ανυπαρξία σαφών, συγκριτικών δεδομένων για τη σχολική μονάδα, με αφετηρία τα οποία, οι πληροφορίες θα αποκτούν νόημα για όσους εμπλέκονται σε αυτήν και θα αξιοποιούνται
- ✓ Στην ανάγκη να υπάρχει ένα «τρίτο μάτι», ένας εξωτερικός κριτής και υποστηρικτής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που αναλαμβάνει και τη διασταύρωση των στοιχείων που απορρέουν.

Παρά τις κριτικές και τις δυσκολίες αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, το διεθνές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών οργανώσεων, και στη χώρα μας, έχει στραφεί σε αυτήν, καθώς εμφανίζεται ως ένα ισχυρό μέσον ενίσχυσης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο των διαδικασιών αποκέντρωσης του ελέγχου και της λήψης των αποφάσεων για όλο και ευρύτερο φάσμα ζητημάτων της εκπαίδευσης.

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται και δοκιμάζονται σε διάφορες χώρες, συνήθως με την πρωτοβουλία των κεντρικών ή τοπικών εκπαιδευτικών αρχών αλλά και με πρωτοβουλία ή συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένες προτάσεις και πλαίσια για τη συστηματοποίηση και υποστήριξη πρακτικών αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης, τέτοιες προτάσεις και πλαίσια διαμορφώνονται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, π.χ. από το C.I.D.R.E.E. (Ένωση Ιδρυμάτων για την Εκπαιδευτική Ανάπτυξη και Έρευνα στην Ευρώπη, βλ. European Pilot Project 1997 ή

Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης», 1997).

Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,

- ✓ Εξετάζοντας τις διεθνείς εξελίξεις σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης
- ✓ Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προτάσεις
- ✓ Εκτιμώντας τις ιδιαίτερες συνθήκες και την παράδοση της Ελλάδας σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Δ.Ο.Ε. 1993, Ο.Λ.Μ.Ε. 1995, Παλαιοκρασάς κ.ά. 1997, Π.Ι. 1996, Τμήμα Αξιολόγησης),

διαμόρφωσε πρόταση για ένα συγκεκριμένο πρότυπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με κεντρικό άξονα τη μορφή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα.

Η εσωτερική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση είναι διαφορετικά πράγματα. Συχνά, επικρατεί σύγχυση μεταξύ των δύο εννοιών. Η αυτοαξιολόγηση νοείται από τον Ι. Σολομών ως εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης. Για να υπάρξει θα πρέπει να εξασθενήσουν οι σχέσεις ιεραρχίας και εξουσίας και να αναδειχθεί η συλλογική δράση των συντελεστών που αξιολογούνται. Η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες οργανωμένες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι παρακολουθούν και την διαδικασία υλοποίησής τους (Καραλής, 2006). Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να διεξάγεται σε επίπεδο ατόμου, ομάδας ή σχολικής μονάδας. Είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα αλλά είναι πιθανόν να δημιουργήσει εσωτερικές συγκρούσεις στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ατόμων στην εργασία τους και της επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας. Όμως, εγκυμονεί κινδύνους οι οποίοι σχετίζονται με τη συχνή επικέντρωση των αξιολογητών σε ζητήματα που δεν είναι τόσο σημαντικά όσο κάποια άλλα. Παράλληλα, δεν αποκλείεται οι γνώσεις των αξιολογητών να μην είναι αρκετές ή τα δεδομένα να μην είναι αρκετά και αξιόπιστα. Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση έχουν διαφορετική λογική και διαφορετικούς στόχους αφού η πρώτη στοχεύει στην αποκέντρωση ενώ η δεύτερη στο συγκεντρωτισμό (Παπαστεργίου & Κοτζακιάζη, 2002).

3.4.2 Με βάση τη πορεία εκτέλεσης της αξιολόγησης

Η άποψη πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν έχει ως σκοπό μόνο την εκ των υστέρων αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά ότι μπορεί να λειτουργήσει κυρίως ως στοιχείο συνδιαμόρφωσης της πορείας και της εξέλιξης του, είχε αρχίσει να εμφανίζεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Παρόλα αυτά πρώτος ο M. Scriven το 1967 πρότεινε την κλασική, σήμερα, κατάταξη των αξιολογήσεων με βάση το σκοπό που αυτές εξυπηρετούν, εισάγοντας επιπλέον της προκαταρκτικής (διαγνωστικής), τους όρους διαμορφωτική (ενδιάμεση, συνεχής – formative) και απολογιστική (τελική, αθροιστική – summative) αξιολόγηση.

3.4.2.1 Προκαταρκτική ή Διαγνωστική αξιολόγηση

Προκαταρκτική ή διαγνωστική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα πριν την έναρξη μίας διαδικασίας, προκειμένου να αποτιμηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτή. Δίνει τη δυνατότητα να αποτιμηθούν καλύτερα οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των συμμετεχόντων, οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις, οι δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να γίνει σωστότερος ο προγραμματισμός ή οι προσαρμογές που χρειάζονται για να είναι μεγαλύτερη η επιτυχία ενός προγράμματος.

3.4.2.2 Ενδιάμεση, Συνεχής ή Διαμορφωτική αξιολόγηση

Ο τύπος αυτός αξιολόγησης διεξάγεται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, ώστε να εντοπίζονται διαρκώς οι αδυναμίες και να γίνονται οι απαραίτητες βελτιώσεις. Εξετάζει τον τρόπο που λειτουργεί ένα πρόγραμμα, τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία του και δίνει έμφαση στις διαδικασίες. Μια τέτοια αξιολόγηση μπορεί να είναι μια μόνιμη και πολύτιμη πηγή ανατροφοδότησης, γιατί συντελεί στην ανάδειξη αφανών αρνητικών παραγόντων που πρέπει να υπερκεραστούν ή ευκαιριών που πρέπει να αξιοποιηθούν. Ταιριάζει με το ανθρωπιστικό μοντέλο που αναλύσαμε παραπάνω.

Ο Scriven αναφέρεται στην διάκριση μεταξύ διαμορφωτικής και απολογιστικής αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη διάκριση αποτελεί κομβικό σημείο στην προσέγγιση της αξιολόγησης ως αυτόνομου επιστημονικού τομέα. Σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελεί η βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αποτελεσμάτων αυτού που αξιολογείται, ο εντοπισμός των αποκλίσεων από τον αρχικό στόχο, η ανάδειξη των αιτιών των διαφόρων δυσλειτουργιών και η πρόταση εναλλακτικών λύσεων για την αντιμετώπιση

των προβλημάτων που έχουν προκύψει. Η διαμορφωτική αξιολόγηση απαιτεί την ενεργή συμμετοχή των συντελεστών που θα αξιολογηθούν, ενώ, ο αξιολογητής έχει ρόλο συνεργάτη και κριτικού φύλου. Η απολογιστική αξιολόγηση έχει ως σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την υποβολή προτάσεων για την αξία αυτού που αξιολογείται. Ο αξιολογητής έχει το ρόλο του συμβούλου, του ειδικού. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα δύο αυτά μοντέλα αξιολόγησης δεν είναι εφικτό να διεξάγονται παράλληλα από τον ίδιο αξιολογητή (Καραλής, 2006).

3.4.2.3 Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση

Όταν η αξιολόγηση διενεργείται μετά το τέλος του προγράμματος, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς του στόχους, παράλληλα με τα προβλήματα που προέκυψαν και αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκειά του (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Βρίσκεται πιο κοντά στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης.

3.4.3 Με βάση τα κριτήρια και τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιεί η αξιολόγηση

3.4.3.1 Ποσοτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αυτού του τύπου τοποθετεί τα δεδομένα σε κλίμακα μετά τη σύγκρισή τους με βάση αντικειμενικά κριτήρια και εκφράζεται με τη βαθμολογία. Επικεντρώνεται στη μέτρηση του τελικού αποτελέσματος, εξυπηρετεί μηχανισμούς ιεράρχησης και συνάδει με την τεχνοκρατική αντίληψη για την αξιολόγηση. Η όποια αντικειμενικότητα και συγκρισιμότητα προσφέρει αντισταθμίζεται από την αμφισβήτηση του βαθμού ως μοναδικού μέσου πληροφόρησης και ανατροφοδότησης, αφού στην εκπαίδευση ούτε όλα μπορούν να μετρηθούν, ούτε να βγουν αξιόπιστα συμπεράσματα αν δε ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες εσωτερικοί και –κυρίως- εξωτερικοί που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο.

3.4.3.2 Ποιοτική ή Περιγραφική αξιολόγηση

Η ποιοτική ή περιγραφική αξιολόγηση επιδιώκει να προσδιορίσει και να ερμηνεύσει το σύνολο μιας διαδικασίας, με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία που εμφανίζει και όχι μόνο τα αποτελέσματά της. Αυτές οι περιγραφές, που ανήκουν στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης, μπορούν να δώσουν τις πληροφορίες εκείνες που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση και να καλύψουν όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στη διαδικασία. Δίνει έμφαση σε εξατομικευμένες διαδικασίες και ταιριάζει με το ανθρωπιστικό μοντέλο και την ερμηνευτική αντίληψη που παρουσιάστηκε παραπάνω. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η

εφαρμογή ενός είδους αξιολόγησης δεν αποκλείει τη χρήση ενός άλλου, αλλά ότι μπορεί - ή και επιβάλλεται- να χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός μορφών αξιολόγησης (σύστημα πολλαπλού ελέγχου/αξιολόγησης), ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του προς αξιολόγηση αντικειμένου, αλλά και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, έτσι ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου,1999). Έτσι, ακόμα και από ερευνητές που προβάλλουν την αξία της αυτοαξιολόγησης, γίνεται αποδεκτή η χρησιμότητα που μπορεί να έχει και ένας εξωτερικός αξιολογητής, αρκεί να τηρούνται προϋποθέσεις που θα διασφαλίζουν τη δημοκρατικότητα της διαδικασίας και η παρουσία τους θα υπηρετεί την εκ των έδων επίτευξη της ποιότητας και όχι του ελέγχου και της τρομοκρατίας, όπως π.χ. μπορεί να το επιτύχει ο κριτικός φίλος (MacBeath, 2001, Κατσαρού, 2008).

4 Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση

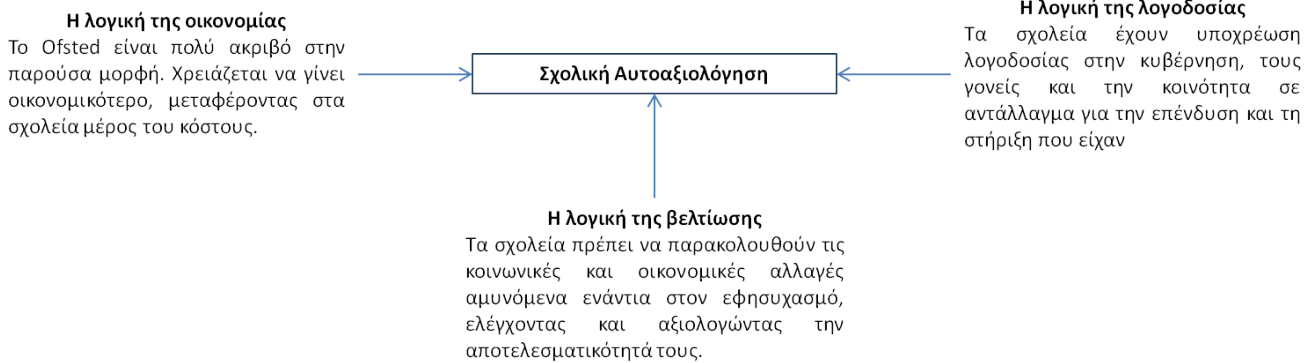
Η αυτοαξιολόγηση, η οποία αποτελεί πια ένα όλο και πιο αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης, μετατοπίζει την εξουσία από μία κεντρική υπηρεσία σε κάθε σχολική μονάδα, ενώ ταυτόχρονα, η αναφορά της αποδοτικότητας ή της υποχρέωσης λογοδοσίας (accountability) γίνεται ζήτημα υψηλής προτεραιότητας.

Η αυτοαξιολόγηση είναι τώρα στα ζητήματα που απασχολούν τα σχολεία και αυτούς που χαράσσουν πολιτική σε όλο τον κόσμο. Αποτελεί μέρος ενός παγκόσμιου κινήματος στο οποίο η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου ενώ, ταυτόχρονα, η αναφορά της αποδοτικότητας ή της υποχρέωσης λογοδοσίας (accountability) γίνεται ζήτημα υψηλής προτεραιότητας. Ενώ σε πολλές χώρες η επιθεώρηση του σχολείου ήταν παραδοσιακά η τακτική για τη διασφάλιση της ποιότητας, σήμερα θεωρείται οικονομικότερο και αποδοτικότερο να μεταβιβαστεί η αξιολόγηση στα ίδια τα σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συνέχεια στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Παίρνουν εκατοντάδες αξιολογικές αποφάσεις κάθε μέρα. Ωστόσο, αυτές δεν είναι πάντα ορατές στους μαθητές τους, στους συναδέλφους ή στους διευθυντές των σχολείων. Συχνά, είναι διαισθητικές, ασυναίσθητες και χωρίς λόγια. Δηλαδή, είναι ενσωματωμένες στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, και ως εκ τούτου σπάνια γίνονται εμφανείς μιας και δεν υπάρχει τεχνική γλώσσα για να τις εκφράσει.

Καθώς οι κυβερνήσεις οδεύουν προς συστήματα αυτοαξιολόγησης, είναι εξαιρετικά σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου να διατηρήσουν τον έλεγχο της επαγγελματικής τους εργασίας. Τα σχολεία πρέπει να μιλήσουν για τη δουλειά τους και να βρουν μια συναρπαστική γλώσσα για να διηγηθούν την ιστορία τους. Αυτό εξαρτάται από τη σαφήνεια της άποψης του τι είναι και τι δεν είναι αυτοαξιολόγηση και ποιες είναι οι διαφορές ανάμεσα στην αυτοαξιολόγηση που ανήκει και καθοδηγείται από τους εκπαιδευτικούς και την αυτοαξιολόγηση που έχει κοινή φόρμουλα, η οποία σχεδιάστηκε και επιβάλλεται απ' έξω, από τους δημιουργούς πολιτικής.

Η αυτοαξιολόγηση, σε όσες χώρες προωθείται, κυριαρχείται από τρεις «λογικές».



Σχήμα 2: Οι τρεις «λογικές» της αυτοαξιολόγησης

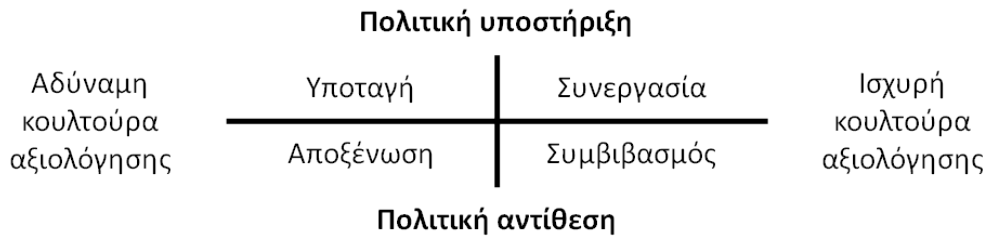
- ✓ **Η λογική της οικονομίας** απορρέει από το γεγονός ότι ο εξωτερικός έλεγχος της ποιότητας, είτε μέσω επιθεώρησης (εξωτερικού ελέγχου) ή άλλων τρόπων, είναι αντί – οικονομικός ιδιαίτερα για μια νοοτροπία πολιτικής συμφώνα με την οποία η χρηματοδότηση και η διαχείριση της ανήκει στην ευθύνη των σχολείων. Η αυτοαξιολόγηση είναι κατ’ ουσίαν μια ανέξοδη εναλλακτική λύση σε σύγκριση με την επιθεώρηση του σχολείου.
- ✓ **Η λογική της υποχρέωσης λογοδοσίας** του σχολείου είναι ένα απαραίτητο συμπλήρωμα της «οικονομικής» άποψης. Αφού η διαχείριση της χρηματοδότησης ανατίθεται στα σχολεία και αφού οι γονείς «επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, απαιτείται από τα σχολεία να αποδίδουν απολογισμό όπως όλες οι επιχειρήσεις ή οργανισμοί που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο. Η λογική προέκταση της συλλογιστικής αυτής είναι να λογοδοτεί το σχολείο για τους κύριους στόχους του- την επίδοση και την ευζωία των μαθητών- υπονοώντας ότι αυτό γίνεται με συστηματικές, έγκυρες και αξιόπιστες μορφές τεκμηρίωσης.
- ✓ **Η λογική της βελτίωσης** θεωρεί αυταπόδεικτο ότι η αυτοαξιολόγηση προωθεί τη βελτίωση και αντικρούει την άποψη ότι η βελτίωση είναι ένας ατυχής χαρακτηρισμός χωρίς τα μέσα για να γνωρίζουμε πού βρισκόμαστε, πού πάμε και πώς θα το ξέρουμε όταν φτάσουμε.

Μολονότι υπάρχει «ένταση» ανάμεσα σε αυτές τις τρεις λογικές, στην πράξη θα μπορούσαν να εναρμονιστούν. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι το επιχείρημα της οικονομίας προσφέρει στα σχολεία μια ευκαιρία που αν εκμεταλλευτούν, μπορούν να οδηγηθούν στη βελτίωσή τους. Γνωρίζοντας τι συμβαίνει στο χώρο τους και με στοιχεία βελτίωσης, ο απολογισμός για την απόδοσή τους θα είναι φυσικό επακόλουθο. Χωρίς αυτοαξιολόγηση της βελτίωσης

του σχολείου, ο απολογισμός καταλήγει να φαίνεται αναγκαστικός αλλά και βάρος που έχει επιβληθεί, και, αν στηρίζεται μόνο σε οικονομικά κίνητρα, η αυτοαξιολόγηση γίνεται μια τυπική και ενοχλητική διαδικασία.

Έτσι, όταν σκεφτόμαστε τα σχολεία στην Ελλάδα ή σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες πρέπει να γνωρίζουμε ποια είναι τα πολιτικά κίνητρα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και με πόση δύναμη είναι σε θέση τα σχολεία να μιλήσουν για αυτά με στοιχεία και αυτοπεποίθηση. Αυτό συνεπάγεται ότι κατέχουν τα εργαλεία που τους επιτρέπουν να αφηγηθούν την ιστορία τους για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι χώρες που συμμετέχουν στα προγράμματά μας «Ηγεσία για τη Μάθηση» και « Γέφυρες πάνω από τα Σύνορα» αναγνωρίζουν τις πολιτικές παραμέτρους μέσα στις οποίες εργάζονται και εκτιμούν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια δυνατή μορφή προστασίας ενάντια σε επιβαλλόμενη και μη επιθυμητή αλλαγή.

Το ακόλουθο διάγραμμα (Σχήμα 3) απεικονίζει δύο διαστάσεις. Η μία είναι η πολιτική διάσταση, μια αργά μεταβαλλόμενη κατάσταση που στο ένα άκρο της είναι η ισχυρή πολιτική υποστήριξη και στο άλλο η πολιτική αντίθεση. Ως υποστήριξη θα χαρακτηριζόταν η στήριξη των σχολικών πολιτικών και προτεραιοτήτων από την κυβέρνηση και τους φορείς της, ενώ αντίθεση θα ήταν οι κυβερνητικοί φορείς να υπαγορεύουν στα σχολεία ένα σύνολο προτεραιοτήτων που δεν ταιριάζουν με εκείνων του σχολείου. Παραδείγματος χάρη, η αξιολόγηση και η σύγκριση της επίδοσης των μαθητών και η σύγκριση των σχολείων με κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν, έχει γίνει για τους εκπαιδευτικούς σε πολλές χώρες σημαντική πηγή έντασης. Όπου μια κουλτούρα σχολικής αυτοαξιολόγησης είναι αδύναμη, είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να επιχειρηματολογήσουν ενάντια στην κατεύθυνση της μεταρρύθμισης και μπορεί, είτε να συμβιβαστούν είτε να οδηγηθούν στην αποξένωση και το χαμηλό ηθικό. Όπου η αυτοαξιολόγηση είναι ισχυρή, είναι ευκολότερο για το προσωπικό του σχολείου να είναι με αυτοπεποίθηση ανατρεπτικό, και όπου υπάρχει κυβερνητική υποστήριξη, να προσφέρει ευκαιρίες συνεργασίας σε πραγματικές πρωτοβουλίες σχολικής βελτίωσης.



Σχήμα 3: Ανταπόκριση στο πολιτικό πλαίσιο

Τα επιχειρήματα για την αυτοαξιολόγηση μπορούν να διατυπωθούν με διαφορετικούς τρόπους και μια αναφορά στα διαφορετικά επίπεδα με τα οποία ασχολείται – το ατομικό, το ομαδικό και το οργανωτικό επίπεδο. Για παράδειγμα:

- ✓ **Ως μια ανθρώπινη ιδιότητα ποιότητας.** Η συμβουλή που δόθηκε από το μαντείο των Δελφών, το «γνώθι σ' αυτόν», αναφέρεται σε μια βαθύτατα ατομική ιδιότητα το αντίθετο της οποίας είναι η ανθρώπινη πλάνη. Θα μπορούσε να θεωρηθεί θεμελιώδες αξίωμα του τι σημαίνει να είσαι μορφωμένο άτομο.
- ✓ **Ως επαγγελματική ευθύνη.** Η γνώση του εαυτού μας γίνεται πιο επείγουσα όταν αφορά εκπαιδευτικούς ή άλλο προσωπικό που ασχολείται με παιδιά και που είναι υπόλογοι στους συναδέλφους τους, στους γονείς και τους εργοδότες τους.
- ✓ **Ως απαραίτητη πολιτική.** Σε ένα πλαίσιο πολιτικής ή εξασφάλισης της ποιότητας, το πρόθεμα «αυτό» - θεωρείται ότι αφορά το σχολείο ως φορέα. Όπως και τα άτομα, αναμένεται από τα σχολεία να γνωρίζουν τον εαυτό τους σε όλη τους την πολυπλοκότητα. Η αυταπάτη ή απλώς η έλλειψη επίγνωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητάς του ζημιώνουν τους μαθητές του σχολείου και το προσωπικό και παραπλανούν τους γονείς.
- ✓ **Ως ένας οικονομικός δείκτης.** Σε ένα διεθνές κλίμα στο οποίο τα έθνη συγκρίνονται ως προς την επίδοση των μαθητών τους και όπου το αποτέλεσμα χρησιμοποιείται σαν να αντιπροσωπεύει έναν οικονομικό δείκτη, οι πολιτικοί και οι δημιουργοί πολιτικής δε θέλουν να βρίσκονται προ εκπλήξεων ύστερα από εξωτερικές αξιολογήσεις, όπως από τον ΟΟΣΑ ή άλλους εξωτερικούς οργανισμούς με μεγάλη επιρροή. Επομένως, το «γνώθι σαυτόν», αποκτά μεγάλη σημασία στη διεθνή σκηνή.

4.1 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί ουσιαστική διάσταση της ανάπτυξης και της διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Πολύ σημαντικό μέρος της ανάπτυξης και της διασφάλισης της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης οι οποίες υλοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα και να υποστηρίζει αποτελεσματικά την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές αποτελούν τις βασικές παραμέτρους του έργου των εκπαιδευτικών στο σχολείο, ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν διαδικασίες αξιολόγησης μέσα από τις οποίες θα καταγράφεται το που βρισκόμαστε και που θέλουμε να φθάσουμε σε ζητήματα ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, προώθησης και εφαρμογής καινοτομιών, ενδοσχολικής επιμόρφωσης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

4.2 Αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Ο όρος αξιολόγηση σχολικής μονάδας αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, την απόδοση αξίας συνολικά στο παραγόμενο από αυτό εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική:

Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας διενεργείται από όλους τους παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό του σχολείου, μαθητές, διοίκηση και γονείς) που καλούνται να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τρόπους που θεωρούν καταλληλότερους. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου και αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει. Αν και η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης κάθε σχολείου είναι μοναδική, όμως δεν αποκλείεται η διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα μπορεί να μετασχηματίζεται ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βασικά στοιχεία κάθε πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης είναι τα εξής (MacBeath, 2001):

1. Η ενιαία φιλοσοφία, δηλαδή ένα σύνολο από πεποιθήσεις και συναφείς παραδοχές που στηρίζουν κάθε φορά το εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης, τις επιδιώξεις μιας τέτοιας προσπάθειας και τις προϋποθέσεις που θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να υλοποιηθεί επιτυχώς η εσωτερική αξιολόγηση στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (Σολομών, 1999).
2. Οι κατευθυντήριοι άξονες για τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης. Αναφέρονται στη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης, συντελεστής που είναι πιθανό να συμβάλει στην επιτυχία της εσωτερικής αξιολόγησης (MacBeath, 2001). Για την υλοποίηση των διαδικασιών της εσωτερικής αξιολόγησης απαραίτητα κρίνονται: η συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες των στόχων της, η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας και η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης, η τήρηση εχεμύθειας και η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου, ενός εξωσχολικού δηλαδή παράγοντα, που θα μπορέσει να υποστηρίξει τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης.
3. Τα κριτήρια ποιότητας, στην επιλογή των οποίων συμμετέχουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας. Είναι απαραίτητο να υπάρξει συμφωνία ύστερα από διαπραγμάτευση ανάμεσα στους συμμετέχοντες πάνω στο τι θα αξιολογηθεί.
4. Η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης. Με τον όρο αυτό εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο θα προσεγγίσει την αυτοαξιολόγησή του. Είτε θα επιχειρήσει αυτοαξιολόγηση σε όλους τους τομείς είτε θα εστιάσει σε έναν ή δύο συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου. Στη λογική αυτή στηρίζεται μια προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης που προβλέπει την ύπαρξη δύο φάσεων (Σολομών, 1999): τη διαγνωστική όπου γίνεται η συνολική εκτίμηση της σχολικής μονάδας και τη διερευνητική όπου επιχειρείται μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί κατά την προηγούμενη φάση.
5. Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας. Με τον όρο αυτόν εννοούμε τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα τα οποία θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1994). Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές, στο πλαίσιο της θετικιστικής/εμπειρικής

προσέγγισης, είτε ποιοτικές, στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης (Carr & Kemmis, 1997). Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις παρακάτω μεθόδους αξιολόγησης: α) Συνεντεύξεις, β) Ερωτηματολόγιο, γ) Επισκόπηση (survey), δ) Ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων, ε) Προσωπικά ημερολόγια, στ) Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση. Στην Ελλάδα, κατά το χρονικό διάστημα 1997-1999 συντάχθηκε ένας Οδηγός Αξιολόγησης και πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές για την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας. Ο Οδηγός Αξιολόγησης συντάχθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 2525/1997, με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και περιελάμβανε επιμέρους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τέσσερις θεματικές περιοχές: διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, σχέσεις - κλίμα, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η πρώτη εφαρμογή με τίτλο Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα έγινε στο πλαίσιο ενός έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) (Σολομών, 1999) και αφορούσε στην επεξεργασία ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα σε τρεις τομείς: δεδομένα, διαδικασίες, αποτελέσματα. Η δεύτερη εφαρμογή έγινε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης στο οποίο έλαβαν μέρος πέντε σχολικές μονάδες από την Ελλάδα σε σύνολο 101 από δεκαεπτά ευρωπαϊκές χώρες. Στο πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν σε τέσσερις τομείς: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου και περιβάλλον του σχολείου. Από τα αποτελέσματα των δύο πιλοτικών προγραμμάτων κατέστη σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί την κατάλληλη αφετηρία για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006).

Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας τείνει να αντικατασταθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα με ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης ή σε άλλες περιπτώσεις με ένα συνδυασμό της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση. Στις χώρες όπου

εξακολουθεί να εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζονται δύο βασικές τάσεις. Η μία έχει βασικό στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να γίνουν κέντρα ποιότητας, προσφέροντάς τους βοήθεια στο εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης που αναλαμβάνουν. Η δεύτερη τάση, όμως, στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο κάθε σχολείο ευθυγραμμίζεται με κριτήρια που έχουν θέσει άλλοι γι' αυτό (Eurydice, 2004). Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να πάρει – σύμφωνα με τον Alvik (1997)– τρεις μορφές:

1. Παράλληλη μορφή. Το σχολείο και η εξωτερική ομάδα αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα μπορούν να αντιπαραβάλουν τα αποτελέσματα της καθεμιάς και να εξάγουν συμπεράσματα.
2. Διαδοχική μορφή. Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο.
3. Συνεργατική μορφή. Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που τις ωθούν στην αξιολόγηση, όπως και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα. Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, διαπιστώνεται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μια μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση των ατόμων στην αξιολόγηση των συστημάτων και μια ισχυρή τάση για στροφή προς την υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί συμπληρωματικά υποστηρίζοντας το σχολείο στη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του. Διαπιστώνεται, επίσης, η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ως βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης» και τάσεις αποκέντρωσης της λειτουργίας του σχολείου με βάση τη λογική και τις αρχές της οικονομίας και της

παραγωγής. Τονίζεται, δηλαδή, η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στην οποία η εσωτερική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν μια διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, στο οποίο η συμμετοχή του εκπαιδευτικού ενισχύει την επαγγελματική του ταυτότητα.

4.3 Δείκτες αξιολόγησης

Η ΑΕΕ στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο (portfolio) των εκπαιδευτικών και τεκμήρια της σχολικής μονάδας (ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο), τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές / ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου:

- ✓ Δεδομένα του σχολείου
- ✓ Διαδικασίες του σχολείου
- ✓ Αποτελέσματα του σχολείου

Σε κάθε μία από τις παρακάτω κατηγορίες, η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τρία (3) επίπεδα ανάλυσης:

1. Τομείς
2. Δείκτες ανά τομέα
3. Κριτήρια ανά δείκτη

Κάθε επίπεδο ανάλυσης έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επίσης οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων (aee.iiep.edu.gr – το παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια, ταξινομημένα κατά τομέα, σύμφωνα με το θεματικό πλαίσιο της ΑΕΕ.

4.3.1 Τομέας 1: Μέσα και Πόροι

4.3.1.1 Δείκτης Αξιολόγησης 1.1: Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι

Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται στον βαθμό που οι υπάρχοντες χώροι, ο εξοπλισμός, τα διαθέσιμα μέσα και οι οικονομικοί πόροι του σχολείου καλύπτουν τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων, καθώς και τις γενικότερες ανάγκες του σχολείου για την αποτελεσματική λειτουργία του.

4.3.1.2 Δείκτης Αξιολόγησης 1.2: Στελέχωση του σχολείου

Ο δείκτης αυτός αναφέρεται στην επαρκή στελέχωση της σχολικής μονάδας για την κάλυψη των διδακτικών και έξω – διδακτικών απαιτήσεων του σχολικού προγράμματος.

4.3.2 Τομέας 2: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου

4.3.2.1 Δείκτης Αξιολόγησης 2.1: Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής

Ο συγκεκριμένος δείκτης εξετάζει τις πρακτικές του σχολείου που αφορούν την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής.

4.3.2.2 Δείκτης Αξιολόγησης 2.2: Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων

Με τον συγκεκριμένο δείκτη εξετάζεται πόσο αποτελεσματικά διαχειρίζεται και αξιοποιεί η σχολική μονάδα τα διαθέσιμα μέσα και πόρους.

4.3.2.3 Δείκτης Αξιολόγησης 2.3: Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Ο δείκτης αυτός αναφέρεται στις διαδικασίες που αναπτύσσονται στο σχολείο για την αξιοποίηση, την υποστήριξη και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

4.3.3 Τομέας 3: Διδασκαλία και Μάθηση

4.3.3.1 Δείκτης Αξιολόγησης 3.1: Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών

Ο δείκτης αυτός αναφέρεται στις διδακτικές πρακτικές που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη.

4.3.3.2 Δείκτης Αξιολόγησης 3.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών

Ο δείκτης εξετάζει τις παιδαγωγικές πρακτικές που διαμορφώνουν τη λειτουργία της σχολικής τάξης, καθώς και τις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών.

4.3.4 Τομέας 4: Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου

4.3.4.1 Δείκτης Αξιολόγησης 4.1: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών

Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται στις τυπικές και άτυπες σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους.

4.3.4.2 Δείκτης Αξιολόγησης 4.2: Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς

Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων και των συνεργασιών του σχολείου με τους γονείς και με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς.

4.3.5 Τομέας 5: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης

4.3.5.1 Δείκτης Αξιολόγησης 5.1: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται στη μέριμνα και το ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου με στόχο την ενίσχυση της επιστημονικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών του επιτευγμάτων.

4.3.5.2 Δείκτης Αξιολόγησης 5.2: Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Ο δείκτης αυτός αφορά τις πρακτικές του σχολείου που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

4.3.6 Τομέας 6: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

4.3.6.1 Δείκτης Αξιολόγησης 6.1: Φοίτηση και διαρροή των μαθητών

Με τον δείκτη αυτό αποτιμώνται οι διαμορφωμένες πρακτικές του σχολείου (διαδικασίες, μέτρα, παρεμβάσεις) για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών και την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και σχολικής διαρροής.

4.3.6.2 Δείκτης Αξιολόγησης 6.2: Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών

Ο δείκτης αυτός εξετάζει τις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με τους στόχους και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών, καθώς και την πρόοδο που παρουσιάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών του διαχρονικά. Η σχολική επίδοση και η πρόοδος των μαθητών απεικονίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται ως ένα βασικό εργαλείο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

4.3.6.3 Δείκτης Αξιολόγησης 6.3: Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα των πρακτικών που αναπτύσσονται στο σχολείο για την ολόπλευρη, αρμονική, ισόρροπη και πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνική, πολιτισμική προέλευση ή άλλες ιδιαιτερότητες.

4.3.7 Τομέας 7: Αποτελέσματα του Σχολείου

4.3.7.1 Δείκτης Αξιολόγησης 7.1: Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Ο δείκτης αναφέρεται στη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται στο σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

4.4 Σχέση απόδοσης με αξιολόγηση

4.4.1 Η έννοια της απόδοσης

Η απόδοση ως έννοια, είναι το σύνολο των αποτελεσμάτων τα οποία παράγονται σε μια συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα κατά τη διάρκεια συγκεκριμένης χρονικής περιόδου.

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την απόδοση είναι το φυσικό επακόλουθο μιας τάσης που υφίσταται τα τελευταία χρόνια τόσο στην ελληνική αλλά και στη διεθνή σκηνή στην οποία η εκπαίδευση, όπως και όλος ο δημόσιος τομέας, θα πρέπει να λειτουργεί με μοντέλα διοίκησης σαφώς προσανατολισμένα στις ιδιωτικές επιχειρήσεις. Με την επιχειρούμενη αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια κεντρικό πυλώνα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, γεγονός που οδηγεί στην ανάγκη αξιοποίησης πρακτικών διοίκησης, όπως συμβαίνει σε μία επιχείρηση, της σχολικής μονάδας. Έχουμε σύνδεση, δηλαδή, της εκπαίδευσης με την αποδοτικότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Τα τελευταία χρόνια, νέα μοντέλα μανάτζμεντ, όπως αυτό της Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) (Μπουραντάς, 2002, Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003, Δερβιτσιώτης, 2005, Ζαβλανός, 2003), που δίνουν έμφαση στην όσο το δυνατόν ευρύτερη συμμετοχή όλων των συντελεστών του οργανισμού σε όλες της φάσεις της διοίκησης, κερδίζουν έδαφος στην προσπάθεια κατανόησης των στοιχείων που απαρτίζουν και χαρακτηρίζουν τον κάθε οργανισμό, και έχουν επηρεάσει σημαντικά την αντίληψη για τη διαδικασία διοίκησης και κατ' επέκταση και για την αξιολόγηση. Οι βασικές αρχές της θεωρίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι οι εξής (Μπουραντάς, 2002, Κουτούζης, 1999β):

1. Ποιότητα σημαίνει συμμόρφωση στις απαιτήσεις που εκφράζουν τις ανάγκες, επιθυμίες και προσδοκίες των πελατών.
2. Η ποιότητα πρέπει να υπάρχει παντού, συνεπώς αφορά τόσο τον εσωτερικό όσο και τον εξωτερικό πελάτη.
3. Η Δ.Ο.Π. έχει συγκεκριμένους στόχους, όπως τη συνεχή αύξηση της ικανοποίησης του πελάτη και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και υπηρεσιών σε σχέση με το κόστος και με βάση συγκεκριμένα πρότυπα απόδοσης, που προκύπτουν από επιστημονικά στοιχεία και αναλύσεις.

4. Έμφαση δίνεται στη συμμετοχή αλλά και τη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εργαζομένων, προκειμένου να είναι ικανοί να συμμετέχουν σε διαδικασίες διοίκησης και βελτίωσης των προϊόντων και των υπηρεσιών.

Για να είναι, η αξιολόγηση, μία αντικειμενική διαδικασία θα πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένα κριτήρια απόδοσης, αντικειμενική παρατήρηση και εκτίμηση της απόδοσης του υπό αξιολόγηση εργαζομένου, ειλικρινή καταγραφή των αποτελεσμάτων και ουσιαστική ανατροφοδότηση του εργαζομένου. Είναι ένα δύσκολο καθήκον γιατί θα πρέπει τα κριτήρια απόδοσης να είναι καθορισμένα και συμφωνημένα, από κοινού με τους εργαζομένους. Μία σαφής περιγραφή δικαιωμάτων και υποχρεώσεων της θέσης εργασίας, αφενός δίνει και σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τα κριτήρια απόδοσης και, αφετέρου γνωστοποιεί έγκαιρα στον εργαζόμενο τα σημεία στα οποία θα κριθεί.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), η διαδικασία αξιολόγησης είναι μία απαραίτητη λειτουργία, γιατί:

- ✓ Λειτουργεί ως στοιχείο ενθάρρυνσης και επιβράβευσης για τους εργαζομένους που είναι αποδοτικοί
- ✓ Προσπαθεί να εντοπίσει τους εργαζομένους με δυνατότητες εξέλιξης
- ✓ είναι κίνητρο για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και, επομένως, βελτίωσης της απόδοσης

Ανάλογα με το μοντέλο και τη μορφή αξιολόγησης που ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας παρατηρείται η χρήση ορισμένων στοιχείων και παραμέτρων της αξιολόγησης για διαφορετικούς σκοπούς.

Στις χώρες που έχουν υιοθετήσει το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης παρατηρείται η χρήση ποσοτικών δεικτών για τη μέτρηση της απόδοσης. Χρησιμοποιούνται σταθμισμένα τεστ, η επίδοση των μαθητών σε ενδοσχολικές και περιφερειακές εξετάσεις για τη κατηγοριοποίηση σε αριθμητική κλίμακα της απόδοσης εκπαιδευτικών και σχολείων (Eurgydice, 2012). Αυτή η χρήση της αξιολόγησης, όμως, αγνοεί, πολλές φορές σκόπιμα, αστάθμητους παράγοντες, όπως είναι το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον

των μαθητών, ενώ επίσης, έχει συχνά επιπτώσεις στη βαθμολογική, οικονομική και υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Στις χώρες που έχουν υιοθετήσει το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης δίνεται έμφαση στη χρήση ποιοτικών παραμέτρων για την εκτίμηση της απόδοσης. Στην περίπτωση αυτή, η αξιολόγηση μπορεί να συσχετιστεί με τη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού, με την προϋπόθεση ότι θα είναι μία συνεχής ανατροφοδοτική διαδικασία (Ιορδανίδης&Τσαγκαλίδου, 2005).

Πιθανότατα ξενίζει και προφανώς δημιουργεί αντιδράσεις η ιδέα της χρησιμοποίησης στη δημόσια διοίκηση ενός μοντέλου που δείχνει σαφώς προσανατολισμένο στις ιδιωτικές επιχειρήσεις, από όπου άλλωστε πηγάζει. Ακόμα περισσότερο ξενίζει η εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου στην εκπαίδευση, όπου έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους και μάλιστα με πολύ ευαίσθητες κατηγορίες ανθρώπων και όχι με προϊόντα μιας γραμμής παραγωγής. Ακόμα και η επίμονη χρήση όρων, όπως «πελάτες, προϊόντα, πρότυπα απόδοσης», που παραπέμπουν ευθέως στη λογική της ελεύθερης αγοράς, η οποία υπακούει σε αδήριτους νόμους, κατευθύνεται με βάση κυρίως υλικά κίνητρα και συχνά απαξιώνει τις ηθικές και πνευματικές αξίες, είναι αρκετή για να εγείρει επιφυλάξεις για το κατά πόσο μια τέτοια αντίληψη μπορεί και πρέπει να βρει εφαρμογή στην εκπαίδευση, καχυποψία για τα κίνητρα και ανησυχία για τα πιθανά της αποτελέσματα.

Αυτές οι επιφυλάξεις από την άλλη, δε θα πρέπει να οδηγούν σε μια εκ των προτέρων συλλήβδην απόρριψη οποιασδήποτε τεχνοκρατικής αντίληψης για την εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί είναι συχνές οι φωνές από την κοινωνία που διαμαρτύρονται για την χαμηλή ποιότητα της εκπαίδευσης και τις κάποτε ανορθολογικές και αναποτελεσματικές προσπάθειες βελτίωσής της. Αν όμως γινόταν μια τέτοια αντίληψη να αντιμετωπιστεί κριτικά, χωρίς προκαταλήψεις και βιαστικές αρνήσεις, τότε ίσως καθίστατο εφικτό να απομονωθούν και να επιλεγούν από αυτή τα στοιχεία εκείνα που πραγματικά θα μπορούσαν να συντελέσουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να ταιριάζουν στην πραγματικότητα της κάθε χώρας που σαφώς έχει συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες, να εξειδικευτούν για την εκπαίδευση, να προσαρμοστούν στις δικές της ανάγκες και στόχους, να ενταχθούν σε μια γενικότερη φιλοσοφία εκπαιδευτικής αξιολόγησης, να δοκιμαστούν πιλοτικά και να αξιολογηθούν τα αποτελέσματά τους. Τότε ίσως πραγματικά μπορέσουν να

αναδειχθούν οι πιθανές δυνατότητες να επιτύχουν το στόχο τους και να οδηγήσουν σε ουσιαστικές βελτιώσεις.

4.4.2 Σχέση αυτοαξιολόγησης και απόδοσης

Όλες οι αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται στην παιδεία έχουν ως κοινό άξονα την βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο λόγος είναι ότι η βελτίωση της ποιότητας συνδέεται άμεσα με την αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση αναγκών και προσδοκιών.

Η μορφή της αξιολόγησης που έχει επικρατήσει στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία συνδέεται αμφίδρομα με την έννοια της απόδοσης. Από τη μία, δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας να αποτιμήσουν εσωτερικά το εκπαιδευτικό έργο που συντελείται στη μονάδα αυτή. Από την άλλη, ο έλεγχος της απόδοσης βοηθά στον εντοπισμό των αδυναμιών και οδηγεί στην άμεση λήψη μέτρων που πρέπει να ληφθούν, ώστε να βελτιωθεί το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η σχέση αυτοαξιολόγησης και απόδοσης:

1. Βελτιώνει, μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης, τις υποδομές, τις πρακτικές και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008α).
2. Οδηγεί στην αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας. Η εκπαιδευτική μονάδα θα μπορεί να ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική με τρόπο που να εναρμονίζεται και να προσαρμόζεται με τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, γεωγραφικές ιδιαιτερότητες (Μαυρογιώργος, 2008). Έτσι θα αντιμετωπιστεί καλύτερα η χαμηλή σχολική επίδοση που, συχνά, παρατηρείται σε περιοχές με πολύ χαμηλό βιοτικό επίπεδο.
3. Λειτουργεί ως δέσμευση. Η αυτοαξιολόγηση δε μπορεί παρά να βασίζεται και να τροφοδοτείται από τη δέσμευση των εκπαιδευτικών αλλά και των άλλων μετόχων για διαρκή βελτίωση με βάση την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό (Κουτούζης, 2008α).
4. Ενθαρρύνει και δίνει ώθηση στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τα θετικά στοιχεία της παρακολούθησης της διαδικασίας αξιολόγησης από τον ίδιο τον αξιολογούμενο εντοπίζονται σε σχέση με την επαγγελματική του ανάπτυξη και την παροχή κινήτρων. Το αίσθημα της εμπιστοσύνης τονώνεται γιατί ο αξιολογούμενος δεν χρειάζεται να περιμένει την ανατροφοδότηση από τον αξιολογητή για να

πληροφορηθεί αν έχουν επιτευχθεί οι προκαθορισμένοι στόχοι (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2005).

5. Συμβάλλει στην οργανωτική και οικονομική ανάπτυξη. Οι λόγοι της στροφής των περισσότερων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στην αυτοαξιολόγηση είναι οργανωτικοί γιατί «η ετερογένεια των εκπαιδευτικών πρακτικών που παράγει η αποκέντρωση καθιστά αναγκαία μια μορφή πιο πολύπλευρης και συνεχούς αξιολόγησης». Η μορφή αυτή που απαιτείται είναι η αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1998). Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι η οικονομική. Θεωρητικά η αυτοαξιολόγηση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους εαυτούς τους με τρόπο «περιστασιακό και διαισθητικό». Μερικοί όμως χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση σε τακτική και συστηματική βάση σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Ιορδανίδης&Τσαγκαλίδου, 2005). Η αυτοαξιολόγηση, ως επανατροφοδότηση από τους μαθητές, δίνει πληροφορίες για το ρυθμό και τη σαφήνεια της διδασκαλίας. Η επανατροφοδότηση από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό δίνει πληροφορίες για τη δομή, το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας. Η αυτο-επανατροφοδότηση βασίζεται στην καθημερινή εμπειρία του εκπαιδευτικού με την τάξη. Η άμεση αυτή αυτοαξιολόγηση τον βοηθά να εντοπίσει τις αδυναμίες πριν οι συνέπειες πάρουν μεγάλες διαστάσεις (Πλατσίδου 2010, Taylor & Tyler, 2012). Αξιοποιώντας τις υπάρχουσες, λοιπόν, δυνάμεις, η αυτοαξιολόγηση δεν κοστίζει (MacBeath, Schratz, κ.ά. 2005).
6. Δημιουργεί κλίμα συνεργασίας. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ενέχει εξ ορισμού τη διάσταση της συνεργασίας και της συλλογικότητας στα διάφορα στάδια προγραμματισμού της δράσης της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχικότητα και η αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων καθιστά αναγκαία την ανάμειξη όλων των μελών της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση των σκοπών, των στόχων, των πολιτικών και των δράσεων που περιλαμβάνει αυτός ο προγραμματισμός (Πετρίδου, 2000). Μέσα από όλες τις συνεργατικές διαδικασίες που επιτελούνται στη σχολική μονάδα ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες, ενισχύεται το πνεύμα συλλογικότητας και οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας. Με την καλλιέργεια κλίματος συνευθύνης επιτυγχάνεται, ευκολότερα, η ανανέωση των

διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, ώστε να βελτιώνονται τα μαθησιακά επιτεύγματα (Κουμπαρού-Χανιώτη, 2006).

4.4.3 Ενστάσεις

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει για την Ελλάδα μία μακρόπνοη διαδικασία τουλάχιστον τριάντα ετών, η οποία έχει δεχθεί πλήθος αντιδράσεων και αντιστάσεων, κυρίως από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα, ειδικότερα, επιχείρησαν, ευθύς εξαρχής, να ματαιώσουν τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή των κρατικών προθέσεων, μεταθέτοντας τη συζήτηση από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο παράγει κάθε σχολική μονάδα και, κυρίως, το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Πρότειναν (ΔΟΕ 1993, ΟΛΜΕ 1997) να προγραμματίζεται και να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο τοπικό (σχολική μονάδα), περιφερειακό (Διεύθυνση Εκπαίδευσης) και εθνικό (Υπουργείο Παιδείας) με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, κρατικής διοίκησης και τοπικής αυτοδιοίκησης. Τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, σύμφωνα πάντα με την πρότασή τους, θα πρέπει να αξιοποιούνται αποκλειστικά για βελτιωτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Γενικότερα, έντονες ενστάσεις παρουσιάστηκαν, αρχικά, εξαιτίας της έμφασης που δινόταν περισσότερο στην αξιολόγηση και το αποτέλεσμά της και όχι στην όλη διαδικασία. Αποτέλεσμα αυτού του είδους αξιολόγησης είναι η όλη διαδικασία πολλές φορές να οδηγείται σε στρέβλωση. Η πρακτική αξιολόγησης, δηλαδή, που ακολουθήθηκε υπαγορεύονταν από τις αρχές της αποτελεσματικότητας και της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι από τις αρχές της δημοκρατίας και της συμμετοχικότητας. Όμως, όπως τονίζει ο Κουτούζης (2003), «η συμμετοχή, η συλλογικότητα, η σχετική αυτονομία στη λήψη αποφάσεων δεν είναι τίποτε άλλο παρά μέρος της διαδικασίας και όχι του αποτελέσματος». Επακόλουθο των παραπάνω υπήρξε η αδυναμία εφαρμογής συμμετοχικών διαδικασιών στη μάθηση και συνολικά η εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης.

Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, επίσης, υπήρξε αντικείμενο έντονης κριτικής, καθώς το σύστημα αυτό αντιτίθεται στον πλουραλισμό και την πολυμορφία που

υπαγορεύει η σύγχρονη πραγματικότητα προωθώντας αντίθετα την ομοιομορφία και το συγκεντρωτισμό. Η κριτική αυτή στοχοποίησε ειδικότερα το ίδιο το σώμα των αξιολογητών, οι οποίοι θεωρήθηκαν ανίκανοι να εγγυηθούν την αξιοπιστία και εγκυρότητα του αποτελέσματος της αξιολόγησης.

Στο επίκεντρο της κριτικής βρέθηκε το γεγονός ότι η διαδικασία της αξιολόγησης εστίαζε στην ατομική αξιολόγηση μετατρέποντας τις «ικανότητες» των προσώπων σε μετρήσιμα μεγέθη, παραμερίζοντας παράλληλα και υποτιμώντας μια σειρά παραγόντων όπως η δομή του συστήματος, ο βαθμός αποκέντρωσης, οι διαθέσιμοι πόροι, το εργασιακό κλίμα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, κτλ. Τα αποτελέσματα που προέκυπταν από την αξιολόγηση, θεωρήθηκαν, κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ασαφή και αμφισβητούμενα (Ανδρέου, 2003, Δεληγιάννη, 2002), καθώς δεν θεωρήθηκε ότι είναι δυνατόν να διακριθούν με μετρήσιμα μεγέθη έννοιες, όπως η επιστημονική συγκρότηση και η επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού ή η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών. Ως επακόλουθο, η αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε ως μέσο τιμωρίας ή επιβράβευσης και όχι ανατροφοδοτικά προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το γεγονός, μάλιστα, ότι αυτού του είδους η αξιολόγηση γινόταν με βάση κανόνες συμπεριφοράς που υποδείκνυε το ΥΠ.Ε.Π.Θ., αλλά εφαρμόζονταν κατά την κρίση του εκάστοτε αξιολογητή, αποτέλεσε ένα επιπλέον αμφισβητούμενο θέμα. Πράγματι, αληθεύει ότι τα προαναφερθέντα αντιλεγόμενα σημεία, τόσο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού όσο και για την αξιοπιστία του αξιολογητή, χρήζουν προσοχής και επεξεργασίας. Από σχετική έρευνα (Νανούρης, 2003) προκύπτει ότι ποσοστό 77,3% των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι δεν κατοχυρώνεται η αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση και πάνω από το 70% θεωρούν ότι πρόκειται για μια διαδικασία ασφυκτικού ελέγχου, που αποβλέπει στη χειραγώγηση τους. Στη θέση ότι οι θεσμοί αξιολόγησης δε λειτουργούν και ότι τα κριτήρια αξιολόγησης χρειάζονται αναπροσδιορισμό και στάθμιση βαρύτητας φτάνουν και τα συμπεράσματα της εμπειρικής έρευνας της Παμουκτσόγλου (2003), που διενεργήθηκε με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο καυτηριάστηκε ιδιαίτερα αυτός ο τιμωρητικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, καθώς οι ρυθμίσεις προβλέπουν έως και απόλυση για όσους εκπαιδευτικούς αποδειχθούν ανεπαρκείς στα εκπαιδευτικά και διοικητικά τους καθήκοντα

ή μετάταξη αν ο εκπαιδευτικός κριθεί ικανός μόνο στα διοικητικά του καθήκοντα. Η αξιοποίηση της μετάταξης του εκπαιδευτικού ως λύση, θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα μόνο στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός συμφωνεί με την αξιοποίηση των διοικητικών του δεξιοτήτων και δεν επιθυμεί να μπει σε διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης των αντίστοιχων διδακτικών ή εκπαιδευτικών του καθηκόντων. Αντίθετα, ο επιβραβευτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης τονίστηκε ιδιαίτερα και σε συνέντευξη του Υπουργού Οικονομικών Νίκου Χριστοδουλάκη, που αναφέρει ότι μπορεί να υπάρξει καλύτερη αμοιβή για εκπαιδευτικούς που «το σχολείο τους κάνει σωστά τη δουλειά του και αποκτά φήμη» (Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 2003, Οκτώβριος 5).

Άλλο πεδίο ενστάσεων των πολιτικών αξιολόγησης είναι η κατάρτιση και προετοιμασία των ίδιων των αξιολογητών. Τόσο ο Σχολικός Σύμβουλος, όσο και ο Διευθυντής, όπως προκύπτει από το σχετικό Π.Δ. 25/2002 που αφορά στον αναπροσδιορισμό των κριτηρίων και των προσόντων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά και όπως αναδεικνύεται και από την εκπαιδευτική πράξη, δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι επιστημονικά και μεθοδολογικά, ώστε να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001). Το αποτέλεσμα είναι να αμφισβητείται βάσιμα η επιλογή και το έργο τους και να λειτουργούν προπάντων στην κατεύθυνση αναπαραγωγής παραδοσιακών πρακτικών άσκησης εξουσίας και στην καλύτερη περίπτωση επανάληψης κατεστημένων στάσεων και χειρισμών (Παπακωνσταντίνου, 1993). Επακόλουθο των παραπάνω είναι να δημιουργείται στην υπό αξιολόγηση εκπαιδευτική κοινότητα η πεποίθηση ότι η επιλογή των αξιολογητών δε δύναται να είναι αντικειμενική ούτε είναι δυνατή η εξειδίκευση τους πάνω στη διαδικασία της αξιολόγησης. Έτσι, αναπτύσσονται αισθήματα καχυποψίας, ανασφάλειας και αδικίας, αφού η αξιολόγηση πλέον συνδέεται ως διαδικασία με την εξυπηρέτηση υποκειμενικών και κομματικών θέσεων.

Η διαδικασία, επιπρόσθετα, της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας τείνει τελικά να αυτοαναιρείται και αυτοακυρώνεται, καθώς οι διδάσκοντες-αξιολογητές μη έχοντας την απαιτούμενη προετοιμασία και επιστημονική κατάρτιση γύρω από τη διαδικασία της αξιολόγησης σκοπεύουν στην αυτοπροστασία τους. Η απειλή δε επιβολής κυρώσεων και τα ασαφή κριτήρια αξιολόγησης δυσχεραίνουν περαιτέρω τη διεξαγωγή ασφαλών και αντικειμενικών αποτελεσμάτων. Παρά το ότι τα ελάχιστα εμπειρικά δείγματα (Γκούσης, 2004), που έχουμε δίνουν προτεραιότητα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από

συντελεστές της σχολικής μονάδας και έπονται οι εξωτερικοί αξιολογητές με πρώτη προτεραιότητα τα πανεπιστήμια, εντούτοις εκφράζονται επιφυλάξεις ότι ο αποσπασματικός σχεδιασμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δε θα δώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Συνεπικουρεί δε σε αυτό η απουσία σαφούς πλαισίου αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και η ανταγωνιστική φιλοσοφία που υπαγορεύει το «νεοφιλελεύθερο» πλαίσιο μεταξύ των σχολικών μονάδων, καθώς η μη ανατροφοδοτική αξιολόγηση καθίσταται τελικά επικίνδυνη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Γιατί αν μετά την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας, όπως εύλογα αναρωτιέται ο Κουτούζης (2003), προκύψουν σημεία στα οποία υστερεί, «ποια σημεία της διαδικασίας μπορεί η ίδια η μονάδα να τροποποιήσει; Μήπως τον προγραμματισμό; Αυτός γίνεται κεντρικά. Μήπως την οργάνωση, διεύθυνση και την εφαρμογή προγραμμάτων; Είναι γνωστό ότι η σχολική μονάδα είναι απλώς διεκπεραιωτής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής με ελάχιστα περιθώρια διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής». Και τι θα γίνει με τη διαμόρφωση και διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων και του κλίματος στη σχολική μονάδα, που όπως παρατηρεί η Πασιαρδή (2001), «θεωρούνται από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου»; Από ποιον θα ζητηθούν ευθύνες; Πώς, πότε και που εκπαιδεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί για συλλογική προσπάθεια και συνευθύνη στον προγραμματισμό και στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου; Μερικά δείγματα γραφής μας δίνουν μόνο τα πειραματικά προγράμματα που έγιναν με συγχρηματοδότηση του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (βλ. Ματθαίου, 2000, Παπαναούμ, 2000, Σολομών, 1999) και ελάχιστες συγκεκριμένες προτάσεις που προσπαθούν πράγματι να αναδείξουν και να εμπλέξουν τον εκπαιδευτικό στην αυτοαξιολόγηση του και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (βλ. για παράδειγμα την πρόταση των Μιχαήλ, Σαββίδη, Στυλιανίδη, Τσιάκκιρου & Πασιαρδή, 2003). Όπως προκύπτει λοιπόν υπάρχουν πολλά ερωτήματα σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα που ζητούν απάντηση.

Αξιολογώντας τα παραπάνω μέτρα αλλά και συνολικά αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης, γίνεται εμφανές ότι εστιάζουν περισσότερο στον εκπαιδευτικό, τον οποίο μάλιστα καθιστούν αποκλειστικό υπεύθυνο, παρά στις κοινωνικές διαστάσεις του ίδιου του θεσμού της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια αυτού, απορυθμίζεται ολόκληρος ο εκπαιδευτικός

οργανισμός και απουσιάζει η κατανομή ευθυνών, καθώς ένα μη πλήρες αποδοτικό ή μη αναμενόμενο εκπαιδευτικό έργο οφείλεται στον εκπαιδευτικό και όχι σε άλλες παραμέτρους, όπως το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των προγραμμάτων σπουδών ή τη διανομή των οικονομικών πόρων (Μαυρογιώργος, 2003). Έτσι, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής καθίσταται ως ένας μηχανισμός ελέγχου.

Συνολικά θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι η αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπήρξε απόρροια των αντιφατικών εκπαιδευτικών πολιτικών που κατά καιρούς ακολουθήθηκαν και της ανολοκλήρωτης ή αποσπασματικής θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Αναμφισβήτητα η ωφέλεια της εκπαίδευσης στο σύνολό της βάσει των παραπάνω δεν αποτιμάται θετικά.

Ερευνητικό Μέρος

5 Ο θεσμό της αξιολόγησης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- ✓ Ο προσδιορισμός των απόψεων αλλά και της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την μορφή και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου
- ✓ Η ανάδειξη των κριτηρίων και των παραμέτρων που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ως πιο σημαντικά για την αξιολόγηση του έργου τους
- ✓ Καταγραφή των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης

5.2 Μέθοδος καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του απευθείας συμπληρωμένου ερωτηματολογίου, δηλαδή κάθε άτομο απαντά μόνο του στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χωρίς την παρουσία συνεντευκτή. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου είναι οι εξής:

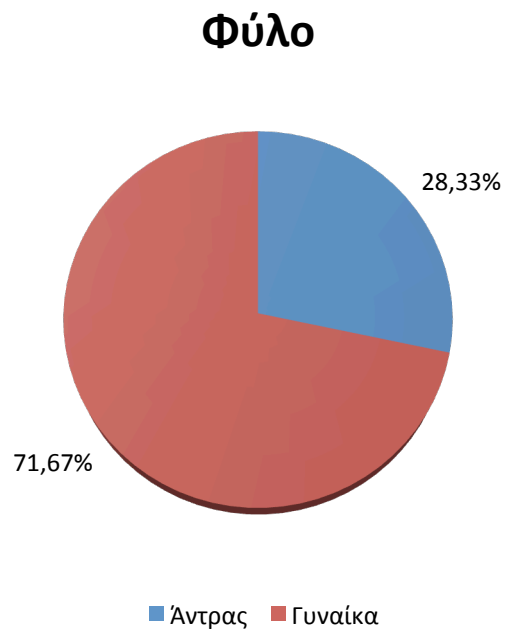
- ✓ Δυνατότητα γενίκευσης των εξαγόμενων αποτελεσμάτων
- ✓ Συλλογή μεγάλου πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα
- ✓ Ακρίβεια των δεδομένων της έρευνας λόγω της ανωνυμίας που προσφέρει το ερωτηματολόγιο
- ✓ Βεβαιότητα, λόγω του επιπέδου μόρφωσης (τριτοβάθμια), ότι οι ερωτούμενοι είναι άτομα ικανά να εκφραστούν σωστά με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου
- ✓ Λόγω της φύσης της δουλειάς των ερωτούμενων το ερωτηματολόγιο προκαλεί το έντονο ενδιαφέρον τους

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται περιγραφή του δείγματος και στο δεύτερο μέρος γίνεται ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο θεσμό της αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστές, τύπου Likert. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα δασκάλων ως επί των πλείστων στο νομό Κορινθίας με δειγματοληψία κατά περιοχή σχολικής μονάδας. Οι κλειστές ερωτήσεις επιλέχθηκαν γιατί έχουν το πλεονέκτημα της γρήγορης απάντησης, γεγονός που βοήθησε να ερωτηθούν τελικά 60 δάσκαλοι γνωρίζοντας βέβαια ότι περιορίζεται η δυνατότητα του ερωτούμενου για το είδος της απάντησης. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου οργανώθηκε μετά τη βιβλιογραφική έρευνα που προηγήθηκε της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν στους επιμέρους στόχους της έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το Μάιο του 2016, δόθηκαν 80 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 60. Το κάθε ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από σχετική ενημερωτική – διευκρινιστική επιστολή. Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα Microsoft Office Excel 2010. Η έρευνα δεν διεκδικεί την αντιπροσωπευτικότητα σε όλη την Ελλάδα, αλλά αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση στο σημαντικό θέμα της διερεύνησης των στάσεων των δασκάλων ως προς το θεσμό της αξιολόγησης.

5.3 Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

5.3.1 Δημογραφικά στοιχεία

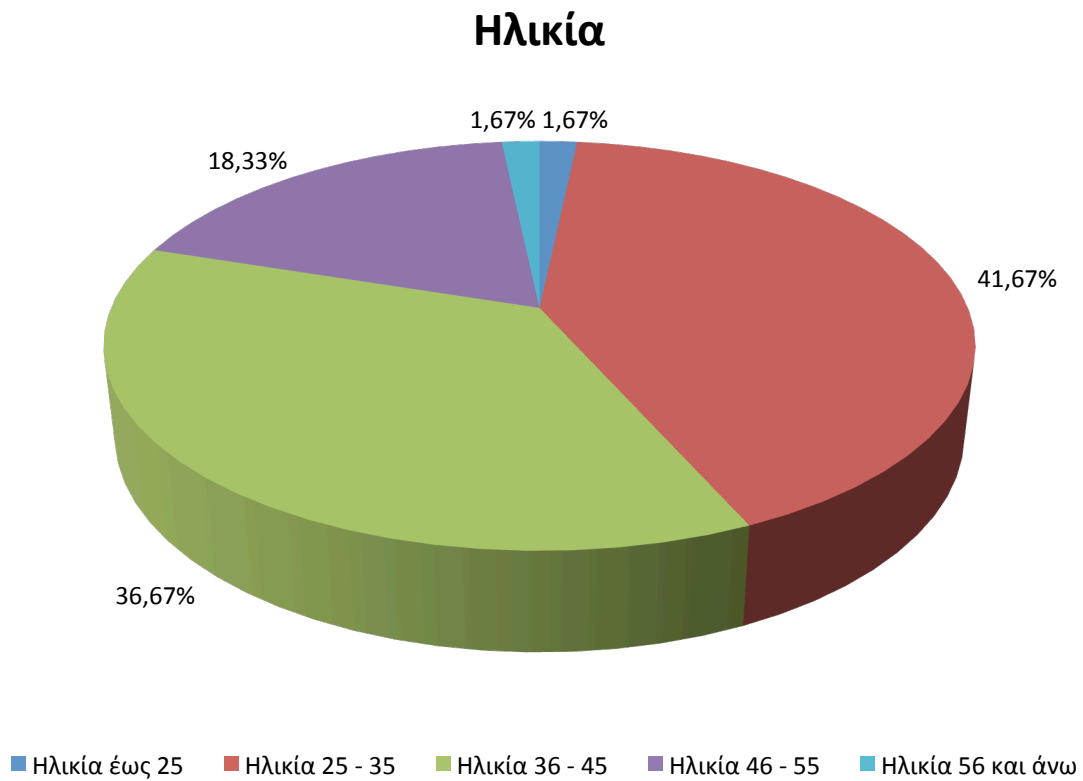
5.3.1.1 Φύλο



Γράφημα 1: Φύλο

Στην έρευνα συμμετείχαν 60 δάσκαλοι εκ των οποίων το 28,33% ήταν άντρες και το 71,67% γυναίκες.

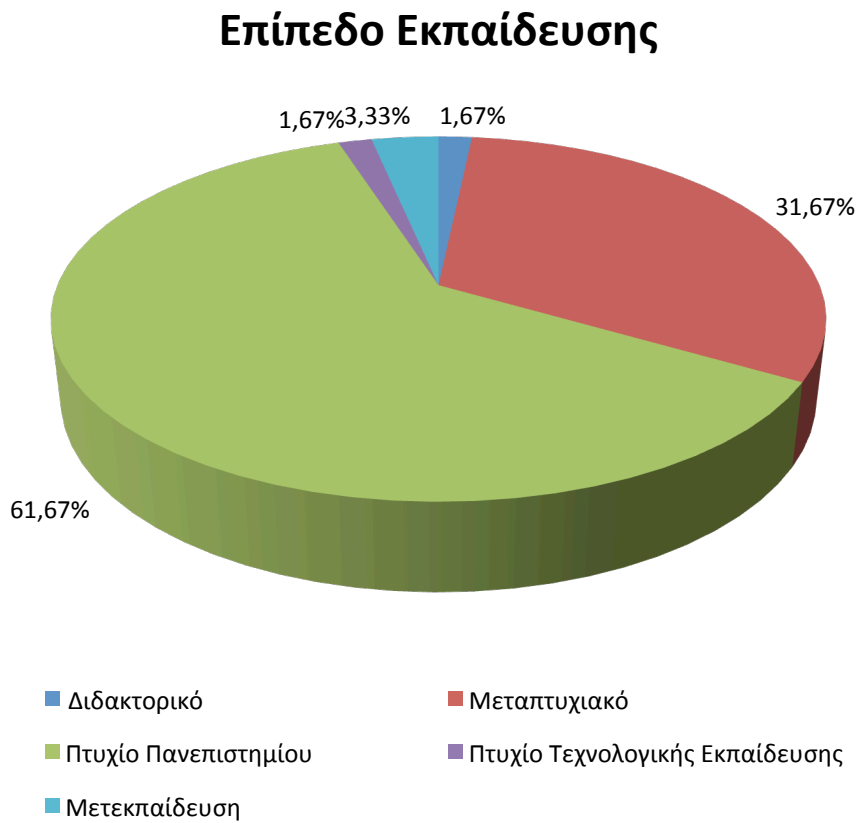
5.3.1.2 Ηλικία



Γράφημα 2: Ηλικία

- ✓ Το 1,67% είναι έως 25 ετών
- ✓ Το 41,67% είναι 25 έως 35 ετών
- ✓ Το 36,67% είναι 36 έως 45 ετών
- ✓ Το 18,33% είναι 46 έως 55 ετών
- ✓ Το 1,67% είναι 56 ετών και άνω

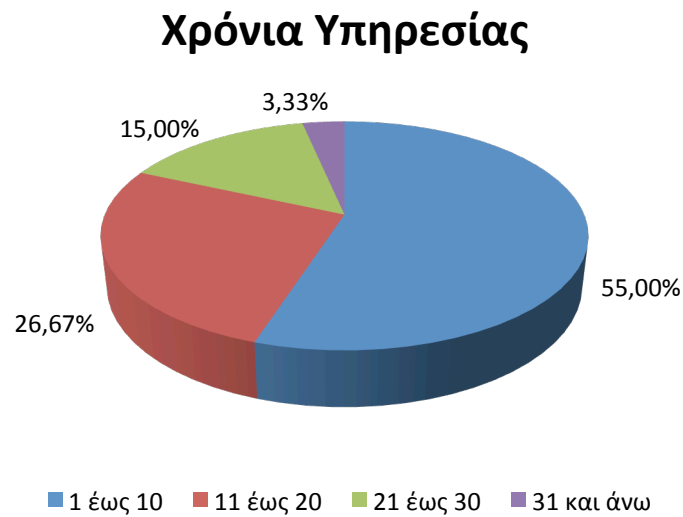
5.3.1.3 Επίπεδο Εκπαίδευσης



Γράφημα 3: Επίπεδο Εκπαίδευσης

- ✓ Το 1,67% κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών
- ✓ Το 31,67% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών
- ✓ Το 61,67% κατέχει πτυχίο πανεπιστημίου
- ✓ Το 1,67% κατέχει πτυχίο τεχνολογικής εκπαίδευσης
- ✓ Το 3,33% έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα μετεκπαίδευσης

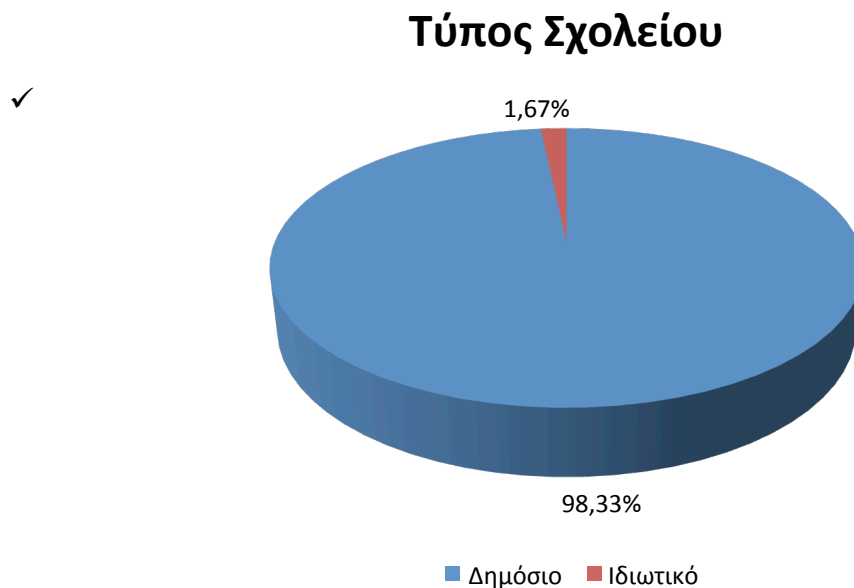
5.3.1.4 Χρόνια Υπηρεσίας



Γράφημα 4: Χρόνια Υπηρεσίας

- ✓ Το 55% έχει 1 έως 10 χρόνια υπηρεσίας
- ✓ Το 26,67% έχει 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας
- ✓ Το 15% έχει 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας
- ✓ Το 3,33% έχει 31 χρόνια υπηρεσίας και άνω

5.3.1.5 Τύπος Σχολείου



Γράφημα 5: Τύπος Σχολείου

- ✓ Το 98,33% εργάζεται σε δημόσιο σχολείο
- ✓ Το 1,67% εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο

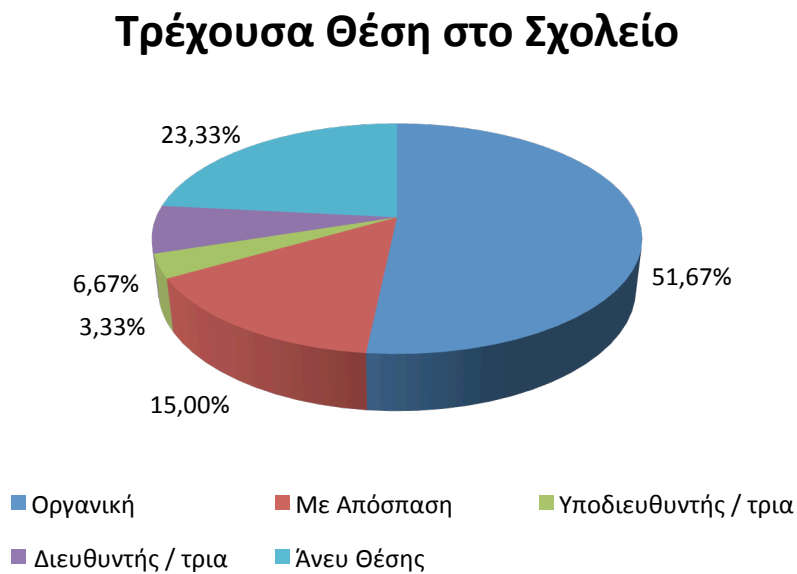
5.3.1.6 Σχέση Εργασίας



Γράφημα 6: Σχέση Εργασίας

- ✓ Το 63,33% είναι μόνιμοι υπάλληλοι
- ✓ Το 35% είναι αναπληρωτές
- ✓ Το 1,67% είναι αορίστου χρόνου

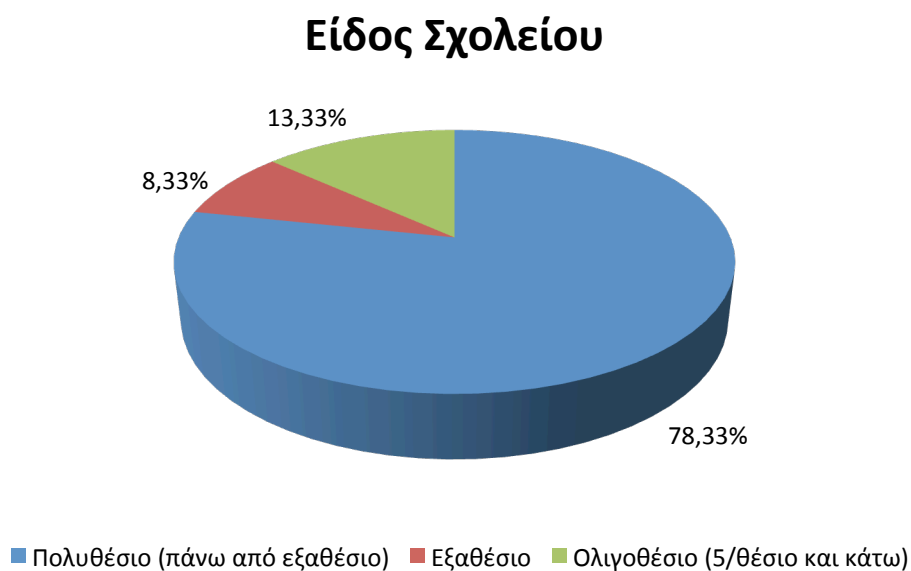
5.3.1.7 Τρέχουσα Θέση στο σχολείο



Γράφημα 7: Τρέχουσα θέση στο Σχολείο

- ✓ Το 51,67% κατέχει οργανική θέση
- ✓ Το 15% είναι με απόσπαση
- ✓ Το 3,33% κατέχει θέση Υποδιευθυντή / τριας
- ✓ Το 6,67% κατέχει θέση Διευθυντή / τριας
- ✓ Το 23,33% βρίσκεται χωρίς συγκεκριμένη θέση στο σχολείο καθώς η σχέση εργασίας του είναι ως αναπληρωτής

5.3.1.8 Είδος Σχολείου



Γράφημα 8: Είδος Σχολείου

- ✓ Το 78,33% εργάζεται σε πολυθέσιο σχολείο
- ✓ Το 8,33% εργάζεται σε εξαθέσιο σχολείο
- ✓ Το 13,33% εργάζεται σε ολιγοθέσιο σχολείο

5.3.1.9 Περιοχή Σχολείου



Γράφημα 9: Περιοχή Σχολείου

- ✓ Το 43,33% εργάζεται σε αστική περιοχή
- ✓ Το 20% εργάζεται σε ημιαστική περιοχή
- ✓ Το 36,67% εργάζεται σε αγροτική περιοχή

5.3.1.10 Επισκόπηση Δημογραφικών στοιχείων

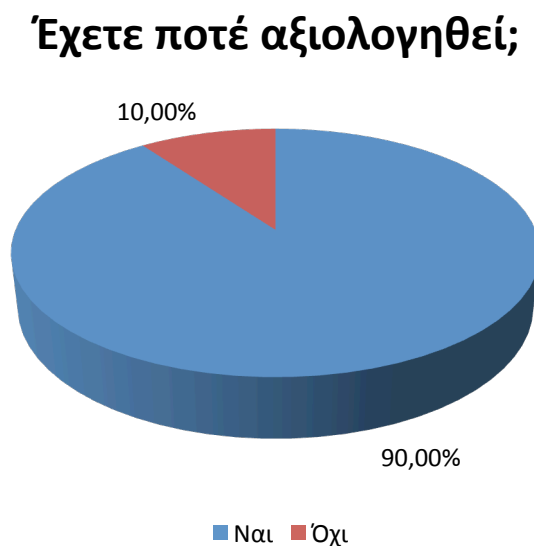
Στην έρευνα συμμετείχαν 60 άτομα εκ των οποίων το 71,67% ήταν γυναίκες και το 28,33% ήταν άντρες. Στην πλειονότητά τους οι ερωτηθέντες είναι ηλικίας 25 έως 35 ετών και κατέχουν πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών με χρόνια υπηρεσίας έως 10. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών είναι μόνιμοι υπάλληλοι οργανικά τοποθετημένοι σε δημόσια πολυθέσια σχολεία, τα οποία βρίσκονται κυρίως σε αστικές και αγροτικές περιοχές.

5.3.2 Ανάλυση επιμέρους στόχων

5.3.2.1 Στόχος: Ο προσδιορισμός των απόψεων αλλά και της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την μορφή και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ερώτηση:

Έχετε ποτέ αξιολογηθεί μέχρι σήμερα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητάς σας;



Γράφημα 10: Έχετε ποτέ αξιολογηθεί;

Το 90% των ερωτηθέντων απάντησε ότι δεν έχουν αξιολογηθεί ενώ μόλις το 10% έχει περάσει κάποια μορφή αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, στην συμπληρωματική ερώτηση:

Αν έχετε αξιολογηθεί μέχρι σήμερα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητά σας, περιγράψτε σε τέσσερις σειρές το είδος της αξιολόγησης και την εμπειρία σας

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη αξιολογηθεί είναι οι διευθυντές μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης για την ανάληψη της θέσης και αυτοί που εργάζονται σε πρότυπα πειραματικά σχολεία όπου αξιολογούνται μέσω της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων. Τέλος, υπήρξαν και περιπτώσεις όπου θεώρησαν το γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ως μορφή αξιολόγησης καθώς και την επίσκεψη και παρακολούθηση της διδασκαλίας από τον

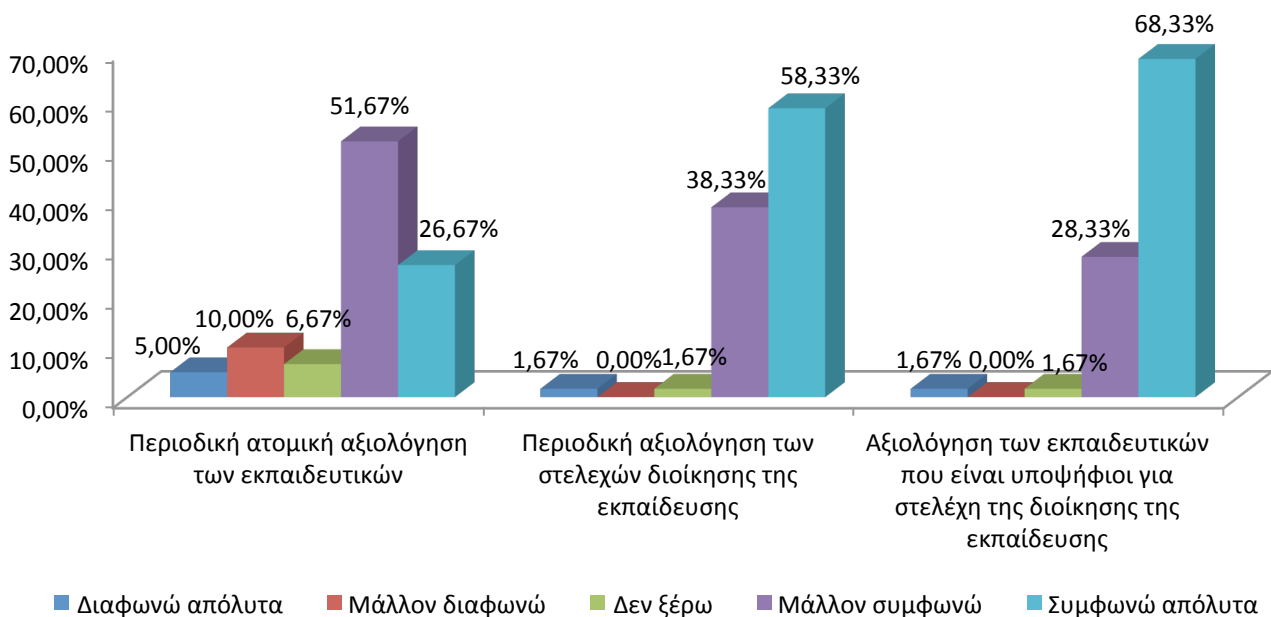
σχολικό σύμβουλο. Η εμπειρία που αποκόμισαν από την αξιολόγηση ήταν αρνητική εξαιτίας του άγχους και της πίεσης.

Ερώτηση:

Είστε σύμφωνος / φωνη με:

1. Την περιοδική ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
2. Την περιοδική αξιολόγηση των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης
3. Την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που είναι υποψήφιοι για στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και στελεχών διοίκησης



Γράφημα 11: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και στελεχών διοίκησης

Στην πρώτη ερώτηση:

- ✓ Το 5% απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα»
- ✓ Το 10% απάντησε «Μάλλον διαφωνώ»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Δεν ξέρω»
- ✓ Το 51,67% απάντησε «Μάλλον συμφωνώ»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα»

Στην δεύτερη ερώτηση:

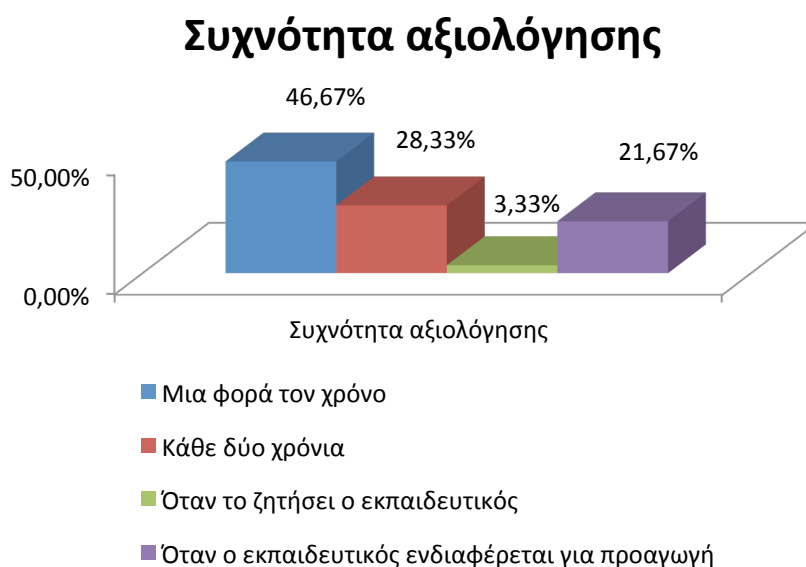
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα»
- ✓ Το 0% απάντησε «Μάλλον διαφωνώ»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Δεν ξέρω»
- ✓ Το 38,33% απάντησε «Μάλλον συμφωνώ»
- ✓ Το 58,33% απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα»

Στην Τρίτη ερώτηση:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα»
- ✓ Το 0% απάντησε «Μάλλον διαφωνώ»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Δεν ξέρω»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Μάλλον συμφωνώ»
- ✓ Το 68,33% απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα»

Ερώτηση:

Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η συχνότητα της αξιολόγησης:



Γράφημα 12: Συχνότητα αξιολόγησης

Στην ερώτηση αυτή:

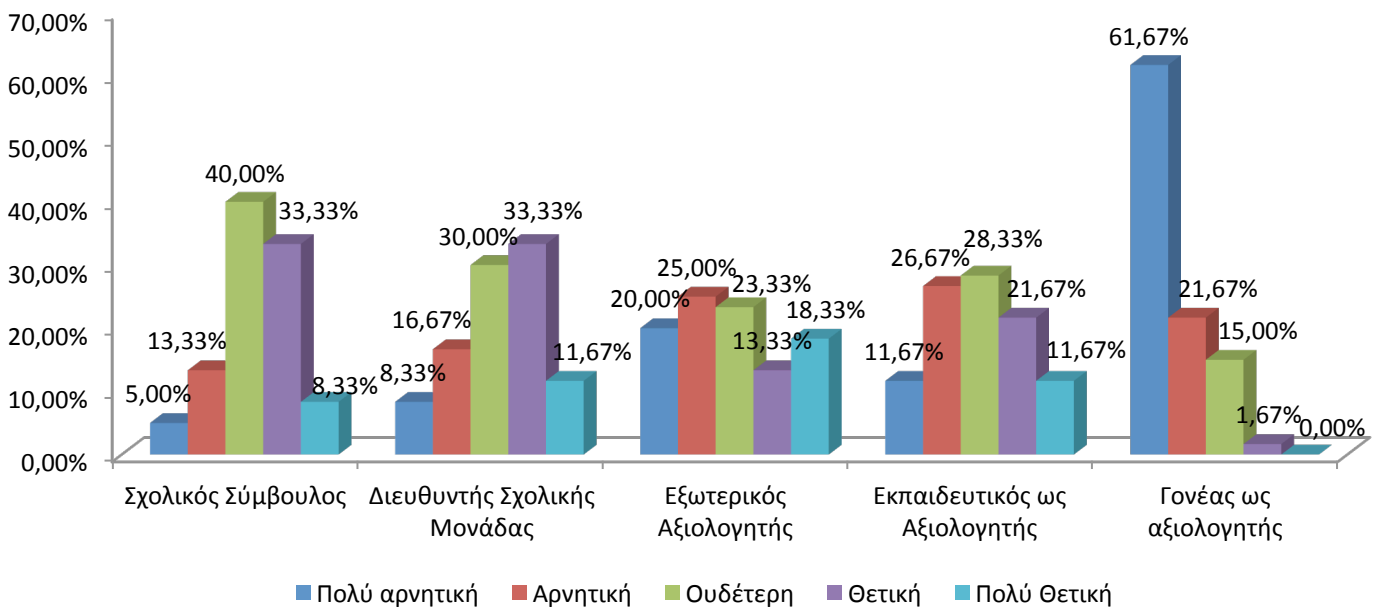
- ✓ Το 46,67% απάντησε ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται μία φορά τον χρόνο
- ✓ Το 28,33% απάντησε ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται κάθε δύο χρόνια
- ✓ Το 3,33% απάντησε ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται όταν το ζητήσει ο εκπαιδευτικός
- ✓ Το 21,67% απάντησε ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται όταν ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για προαγωγή

Όσον αφορά την αξιολόγηση το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (51,67% «Μάλλον συμφωνώ», 58,33% και 68,33% «Συμφωνώ απόλυτα») θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογούνται τόσο σε ατομικό επίπεδο (περιοδικά) όσο και σε επίπεδο στελεχών και υποψήφιων στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η συχνότητα της αξιολόγησης σε ποσοστό 46,67% θεωρούν ότι πρέπει να γίνεται μία φορά τον χρόνο.

Ερώτηση:

Δηλώστε την άποψή σας για το ποιος θα έπρεπε να σας αξιολογεί:

Αξιολογητής



Γράφημα 13: Αξιολογητής

Σχολικός σύμβουλος ως αξιολογητής:

- ✓ Το 5% απάντησε «Πολύ αρνητική»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Αρνητική»
- ✓ Το 40% απάντησε «Ουδέτερη»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Θετική»
- ✓ Το 8,33% απάντησε «Πολύ θετική»

Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως αξιολογητής:

- ✓ Το 8,33% απάντησε «Πολύ αρνητική»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Αρνητική»
- ✓ Το 30% απάντησε «Ουδέτερη»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Θετική»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Πολύ θετική»

Εξωτερικός αξιολογητής:

- ✓ Το 20% απάντησε «Πολύ αρνητική»
- ✓ Το 25% απάντησε «Αρνητική»
- ✓ Το 23,33% απάντησε «Ουδέτερη»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Θετική»
- ✓ Το 18,33% απάντησε «Πολύ θετική»

Εκπαιδευτικός ως αξιολογητής:

- ✓ Το 11,67% απάντησε «Πολύ αρνητική»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Αρνητική»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Ουδέτερη»
- ✓ Το 21,67% απάντησε «Θετική»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Πολύ θετική»

Γονέας ως αξιολογητής:

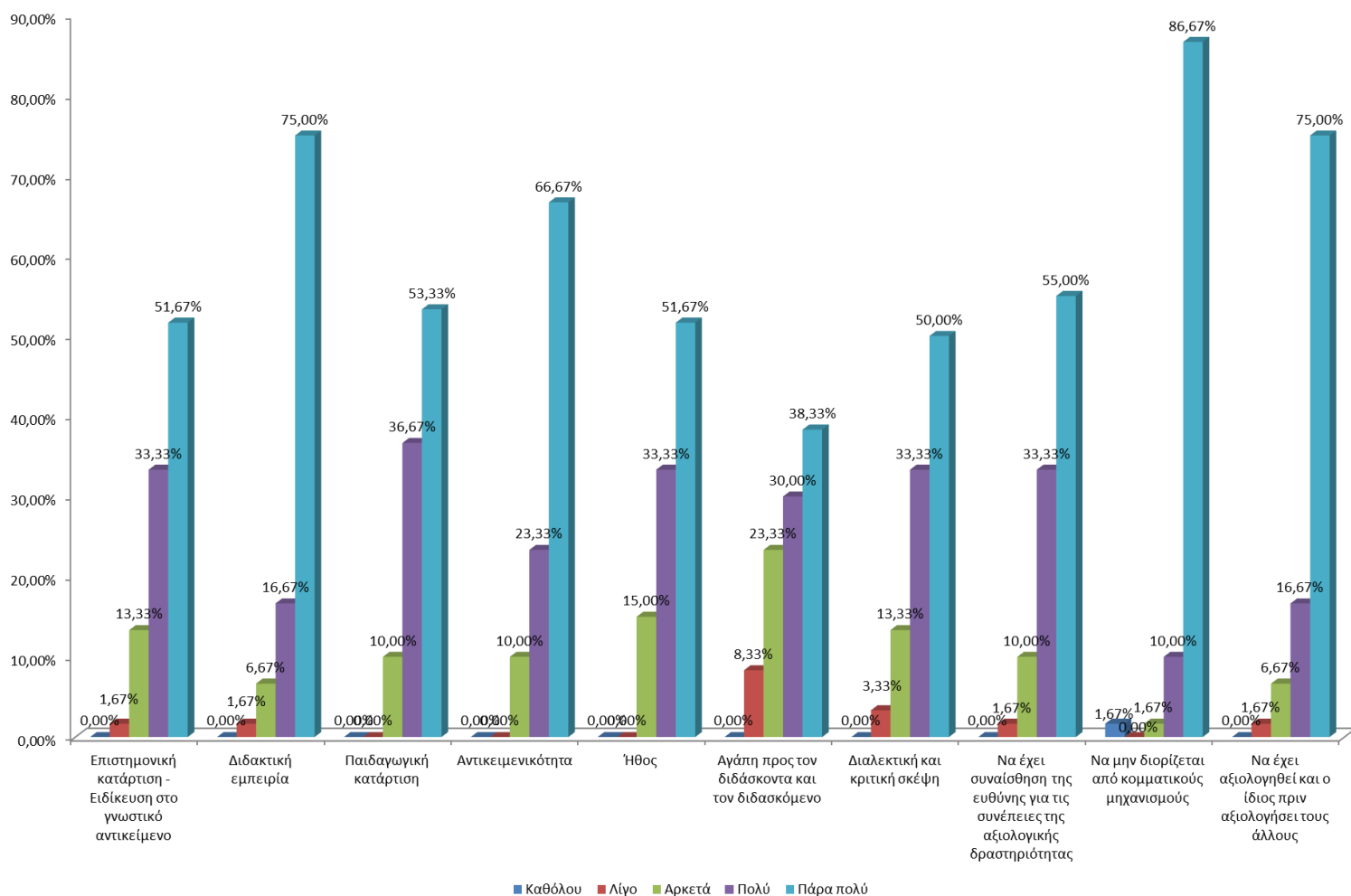
- ✓ Το 61,67% απάντησε «Πολύ αρνητική»
- ✓ Το 21,67% απάντησε «Αρνητική»
- ✓ Το 15% απάντησε «Ουδέτερη»

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Θετική»
- ✓ Το 0% απάντησε «Πολύ θετική»

Ερώτηση:

Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα παρακάτω προσόντα που θα πρέπει να συγκεντρώνουν οι αξιολογητές προκειμένου να αξιολογήσουν το έργο των εκπαιδευτικών

Προσόντα Αξιολογητών



Γράφημα 14: Προσόντα Αξιολογητών

Επιστημονική κατάρτιση – Ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 51,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Διδακτική εμπειρία:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 75% απάντησε «Πάρα πολύ»

Παιδαγωγική κατάρτιση:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 0% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 10% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 36,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 53,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Αντικειμενικότητα:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 0% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 10% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 23,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 66,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Έθος:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 0% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 15% απάντησε «Αρκετά»

- ✓ Το 33,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 51,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Αγάπη προς τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 8,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 23,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 30% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 38,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Διαλεκτική και κριτική σκέψη:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 3,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 50% απάντησε «Πάρα πολύ»

Να έχει συναίσθηση της ευθύνης για τις συνέπειες της αξιολογικής δραστηριότητας:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 10% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 55% απάντησε «Πάρα πολύ»

Να μην διορίζεται από κομματικούς μηχανισμούς:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 0% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 10% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 86,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει τους άλλους:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 75% απάντησε «Πάρα πολύ»

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση ποιος θα έπρεπε να τους αξιολογεί δήλωσαν σε ποσοστό 33,33% ως καταλληλότερο πρόσωπο τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ εμφανίστηκαν «ουδέτεροι» στις περιπτώσεις του Σχολικού Συμβούλου (40%) και του ίδιου του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή (28,33%). Παρουσιάστηκαν αρνητικοί σε ποσοστό 25% και πολύ αρνητικοί 61,67% στις περιπτώσεις του εξωτερικού αξιολογητή και του γονέα ως αξιολογητή αντίστοιχα.

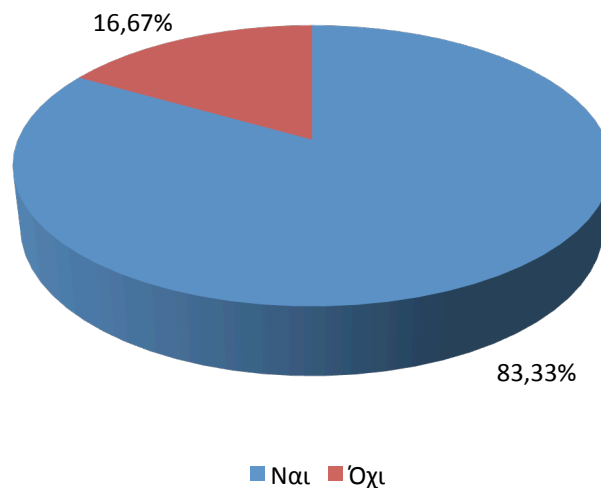
Ως προς τα προσόντα που θα πρέπει να συγκεντρώνουν οι αξιολογητές προκειμένου να αξιολογήσουν το έργο των εκπαιδευτικών οι συμμετέχοντες στην έρευνα επέλεξαν ως πάρα πολύ σημαντικά τα ακόλουθα:

- ✓ Επιστημονική κατάρτιση – Ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο (51,67%)
- ✓ Διδακτική εμπειρία (75%)
- ✓ Παιδαγωγική κατάρτιση (53,33%)
- ✓ Αντικειμενικότητα (66,67%)
- ✓ Ήθος (51,67%)
- ✓ Αγάπη προς τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο (38,33%)
- ✓ Διαλεκτική και κριτική σκέψη (50%)
- ✓ Να έχει συναίσθηση της ευθύνης για τις συνέπειες της αξιολογικής δραστηριότητας (55%)
- ✓ Να μην διορίζεται από κομματικούς μηχανισμούς (86,67%)
- ✓ Να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει τους άλλους (75%)

Ερώτηση:

Πιστεύετε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης που στοχεύει στην επιλογή των στελεχών ή στη βαθμολογική εξέλιξη είναι απαραίτητο να διαχωρίζεται από την αξιολόγηση που στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού;

Να διαχωρίζεται η αξιολόγηση για την επιλογή στελεχών ή τη βαθμολογική εξέλιξη από εκείνη που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού;



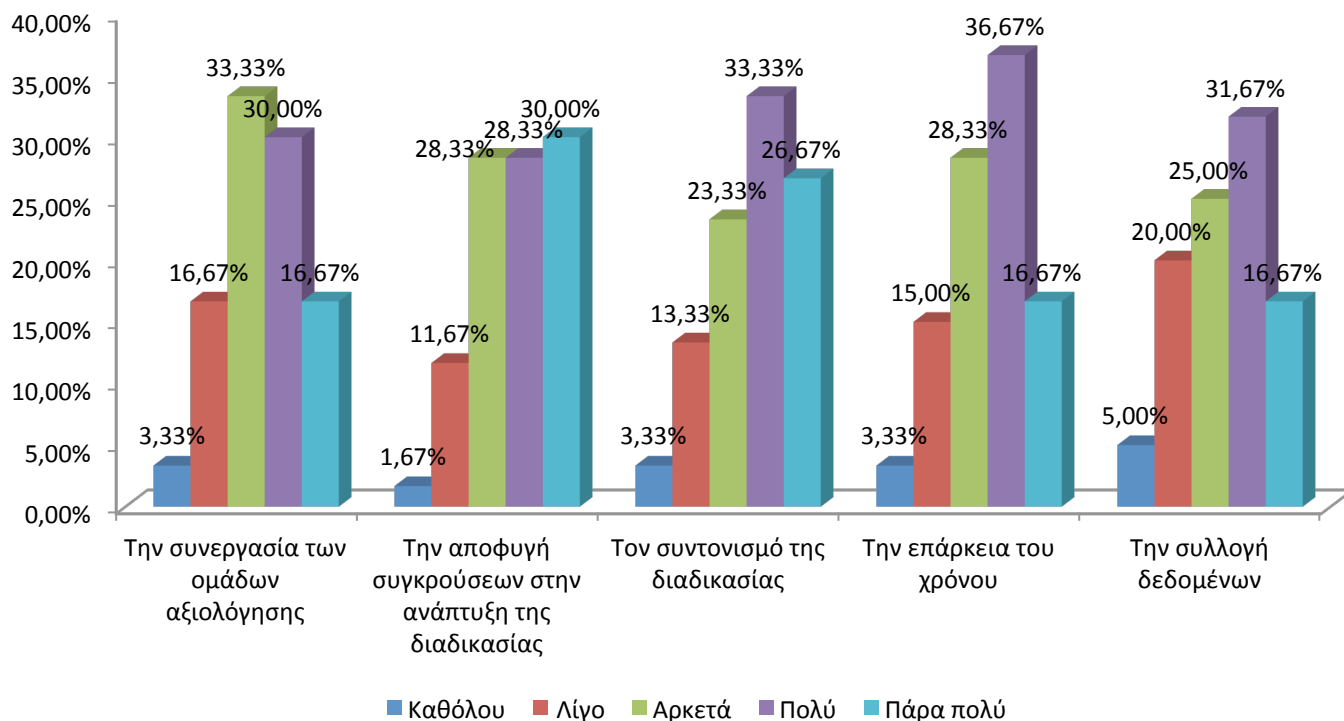
Γράφημα 15: Να διαχωρίζεται η αξιολόγηση για την επιλογή στελεχών ή τη βαθμολογική εξέλιξη από εκείνη που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού;

Το 83,33% των ερωτηθέντων απάντησαν «Ναι» ενώ το 16,67% «Όχι»

Ερώτηση:

Πόσο χρήσιμη είναι η συνεισφορά του διευθυντή στη συνολική διαδικασία της αξιολόγησης αναφορικά με:

Συνεισφορά του Διευθυντή



Γράφημα 16: Συνεισφορά του Διευθυντή

Την συνεργασία των ομάδων αξιολόγησης:

- ✓ Το 3,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 30% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Την αποφυγή συγκρούσεων στην ανάπτυξη της διαδικασίας:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 30% απάντησε «Πάρα πολύ»

Τον συντονισμό της διαδικασίας:

- ✓ Το 3,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 23,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Την επάρκεια του χρόνου:

- ✓ Το 3,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 15% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 36,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Την συλλογή δεδομένων:

- ✓ Το 5% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 20% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 25% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 31,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

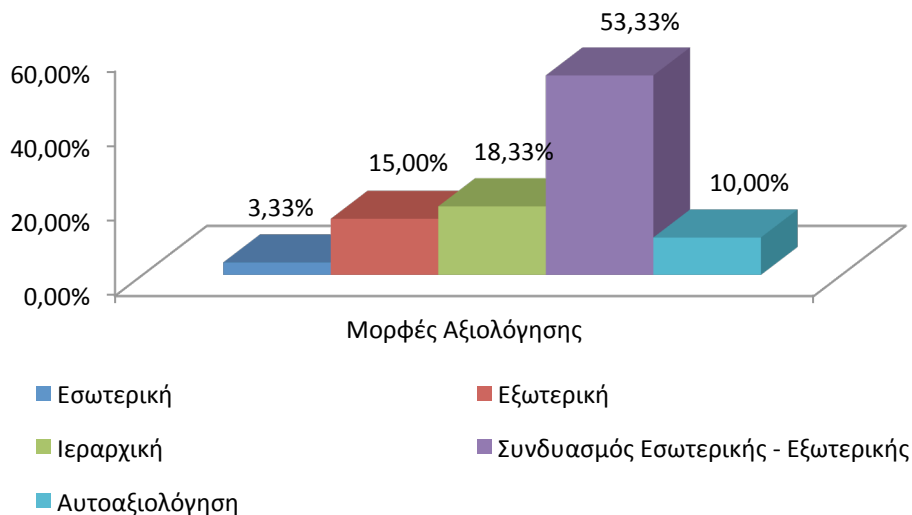
Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην συνεισφορά του Διευθυντή στην αξιολογική διαδικασία αναφορικά με:

- ✓ Την συνεργασία των ομάδων αξιολόγησης (33,33% «Αρκετά»)
- ✓ Την αποφυγή συγκρούσεων στην ανάπτυξη της διαδικασίας (30% «Πάρα πολύ»)
- ✓ Τον συντονισμό της διαδικασίας (33,33% «Πολύ»)
- ✓ Την επάρκεια του χρόνου (36,67% «Πολύ»)
- ✓ Την συλλογή δεδομένων (31,67% «Πολύ»)

Ερώτηση:

Ποιες από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης πιστεύετε ότι είναι η καλύτερη λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος:

Μορφές Αξιολόγησης



Γράφημα 17: Μορφές Αξιολόγησης

Το 3,33% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν επέλεξε την «Εσωτερική» μορφή αξιολόγησης, το 15% την «Εξωτερική» μορφή και το 18,33% την «Ιεραρχική». Τέλος το 53,33% των ερωτηθέντων διάλεξε το «Συνδυασμό Εσωτερικής – Εξωτερικής» αξιολόγησης ενώ το 10% την «Αυτοαξιολόγηση».

Σύνοψη

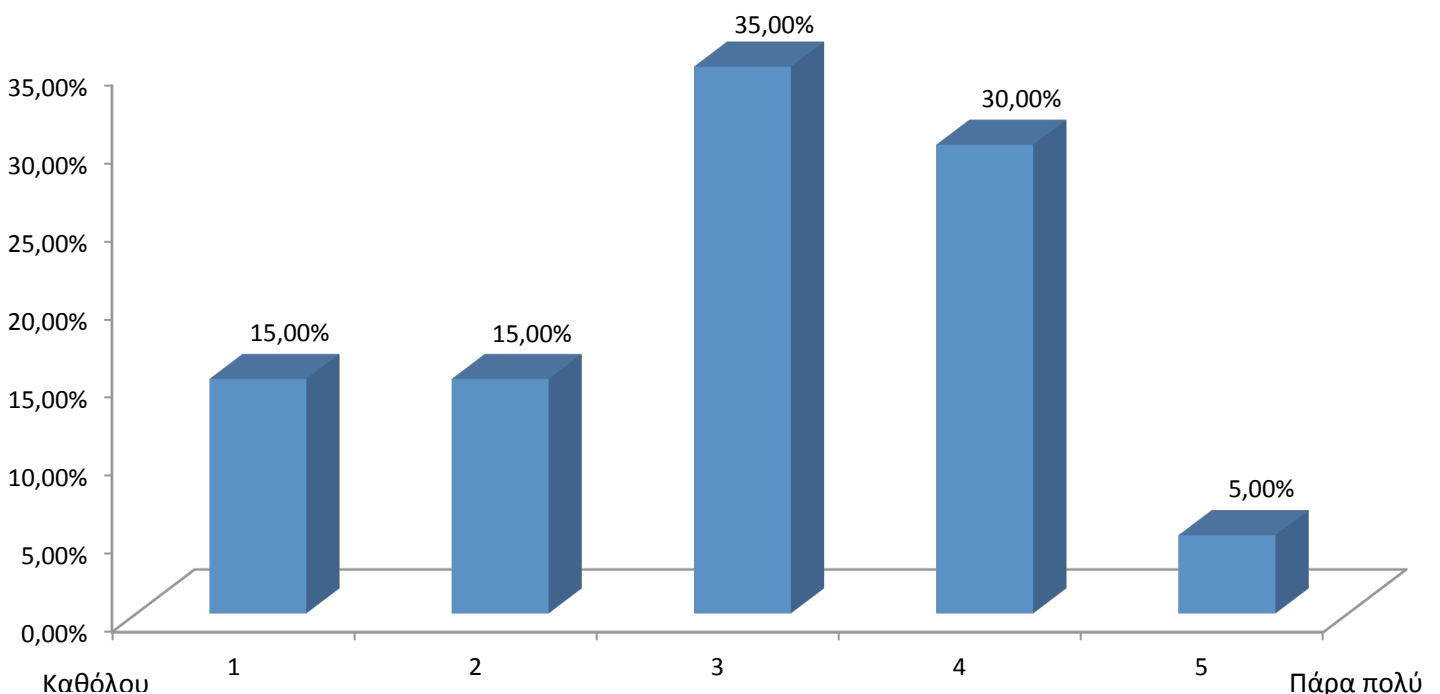
Μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων του πρώτου στόχου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αποδέχονται την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, η οποία θεωρούν ότι πρέπει να διαχωρίζεται από εκείνη που στοχεύει στην επιλογή στελεχών ή στη βαθμολογική εξέλιξη. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι επιλέγουν τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως πιο αρμόδιο πρόσωπο να τους αξιολογήσει, ο οποίος μάλιστα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην συνολική διαδικασία της αξιολόγησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί επίσης το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι τα κύρια προσόντα που θα πρέπει να συγκεντρώνει ένας αξιολογητής είναι η διδακτική εμπειρία, η αντικειμενικότητα, να μην διορίζεται από κομματικούς μηχανισμούς και να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει τους άλλους. Τέλος, επιλέγουν ως πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης τον συνδυασμό Εσωτερικής – Εξωτερικής.

5.3.2.2 Στόχος: Η ανάδειξη των κριτηρίων και των παραμέτρων που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ως πιο σημαντικά για την αξιολόγηση του έργου τους.

Ερώτηση:

Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην βελτίωση της απόδοσής τους;

Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσής τους;

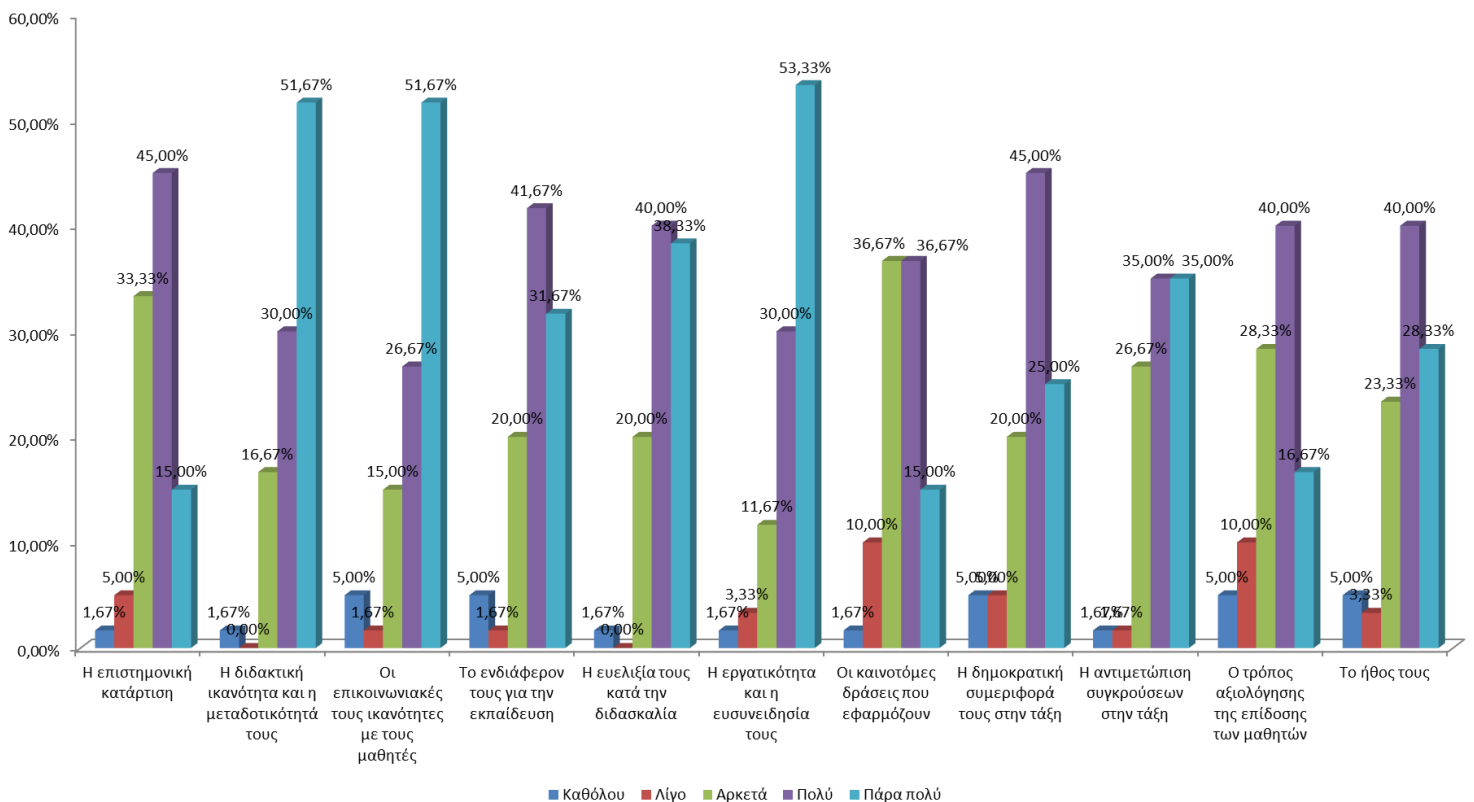


Ένα ποσοστό 15% θεωρεί ότι η αξιολόγηση δεν συμβάλλει καθόλου στη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού, όπως και άλλο ένα ποσοστό 15% πιστεύει ότι η αξιολόγηση συμβάλλει λίγο. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 65% των ερωτηθέντων (35% αρκετά και 30% πολύ), συμφωνεί ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσής τους ενώ μόλις ένα ποσοστό 5% συμφωνεί πάρα πολύ.

Ερώτηση:

Ποια από τα παρακάτω κριτήρια απόδοσης θεωρείται σημαντικά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:

Κριτήρια απόδοσης για την αξιολόγηση



Γράφημα 19: Κριτήρια απόδοσης για την αξιολόγηση

Η επιστημονική κατάρτιση:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 5% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 45% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 15% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η διδακτική ικανότητα και η μεταδοτικότητα τους:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 0% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 30% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 51,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Οι επικοινωνιακές τους ικανότητες με τους μαθητές:

- ✓ Το 5% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 15% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 51,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση:

- ✓ Το 5% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 20% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 41,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 31,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η ευελιξία τους κατά την διδασκαλία:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 0% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 20% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 40% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 38,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η εργατικότητα και η ευσυνειδησία τους:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 3,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 30% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 53,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Οι καινοτόμες δράσεις που εφαρμόζουν:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 10% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 36,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 36,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 15% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η δημοκρατική συμπεριφορά τους στην τάξη:

- ✓ Το 5% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 5% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 20% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 45% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 25% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η αντιμετώπιση συγκρούσεων στην τάξη:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Αρκετά»

- ✓ Το 35% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 35% απάντησε «Πάρα πολύ»

Ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών:

- ✓ Το 5% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 10% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 40% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Το ήθος τους:

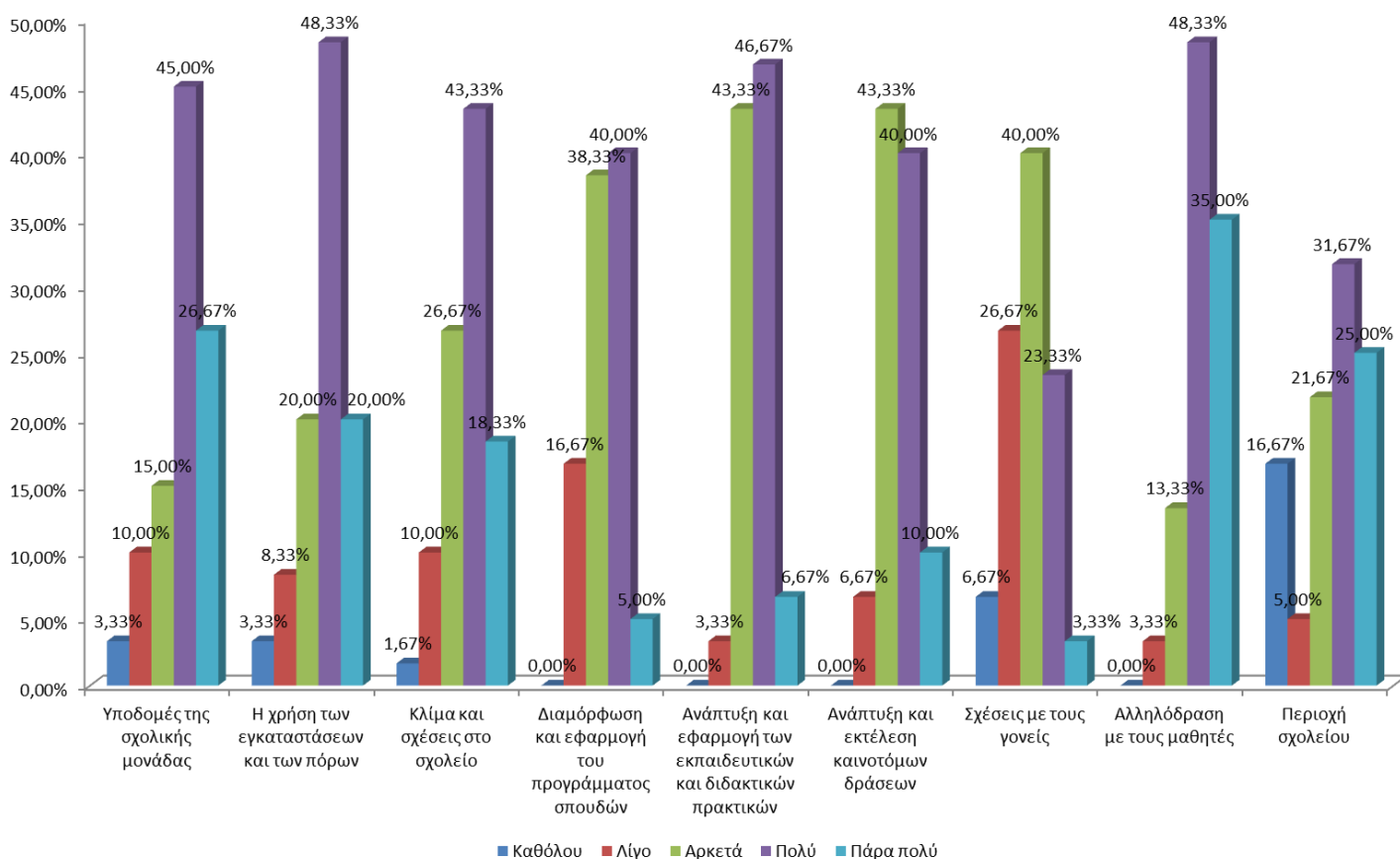
- ✓ Το 5% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 3,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 23,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 40% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στην παραπάνω ερώτηση προκύπτει ότι όλα τα κριτήρια απόδοσης θεωρούνται σημαντικά (από «Πολύ» έως «Πάρα πολύ») για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με επικρατέστερα τη διδακτική ικανότητα και μεταδοτικότητα τους (51,67%), τις επικοινωνιακές τους ικανότητες με τους μαθητές (51,67%) και την εργατικότητα και ευσυνειδησία τους (53,33%).

Ερώτηση:

Ποια πρόσθετα κριτήρια πρέπει να συνεκτιμούνται στην αξιολόγηση:

Πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης



Γράφημα 20: Πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης

Υποδομές της σχολικής μονάδας:

- ✓ Το 3,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 10% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 15% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 45% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η χρήση των εγκαταστάσεων και των πόρων:

- ✓ Το 3,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 8,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 20% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 48,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 20% απάντησε «Πάρα πολύ»

Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο:

- ✓ Το 1,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 10% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 43,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 18,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Διαμόρφωση και εφαρμογή του προγράμματος σπουδών:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 38,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 40% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 5% απάντησε «Πάρα πολύ»

Ανάπτυξη και εφαρμογή των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 3,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 43,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 46,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Ανάπτυξη και εκτέλεση καινοτόμων δράσεων:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 43,33% απάντησε «Αρκετά»

- ✓ Το 40% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 10% απάντησε «Πάρα πολύ»

Σχέσεις με τους γονείς:

- ✓ Το 6,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 40% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 23,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 3,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Αλληλόδραση με τους μαθητές:

- ✓ Το 0% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 3,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 48,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 35% απάντησε «Πάρα πολύ»

Περιοχή σχολείου:

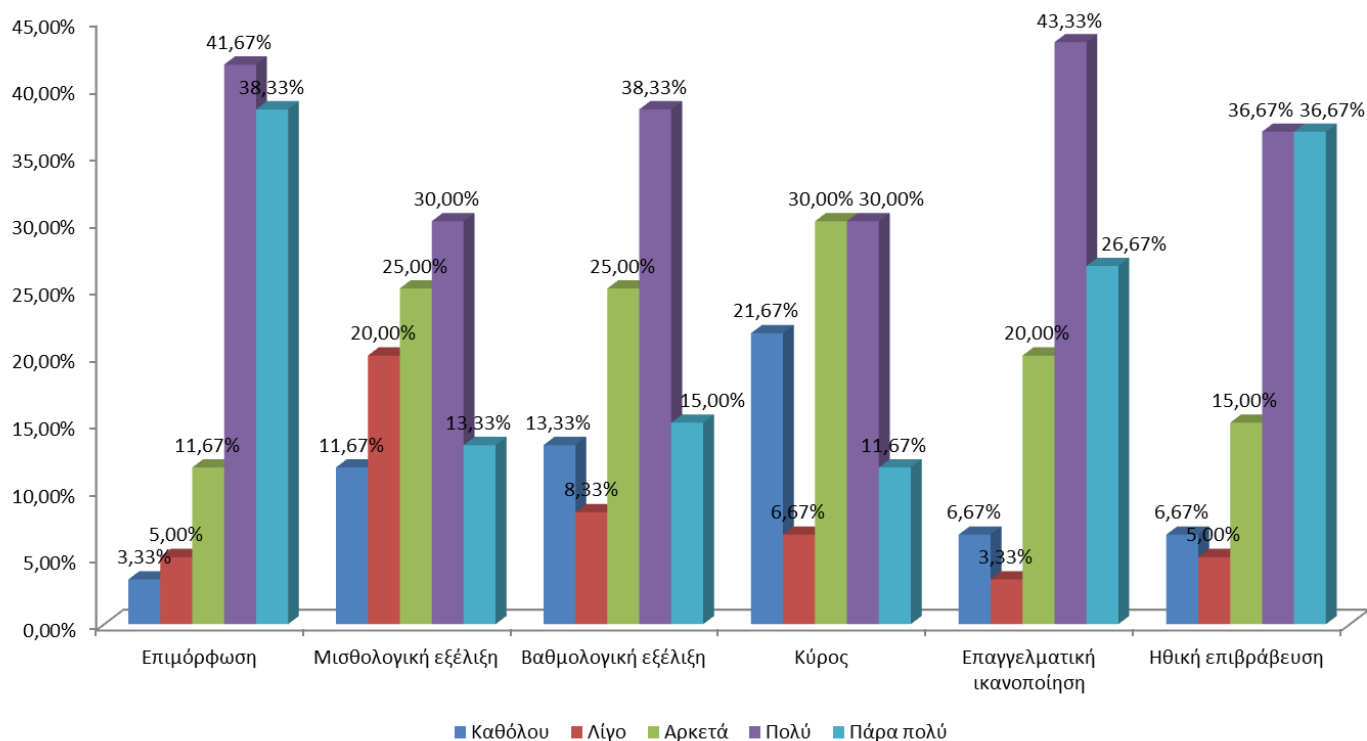
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 5% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 21,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 31,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 25% απάντησε «Πάρα πολύ»

Στην ερώτηση ποια πρόσθετα κριτήρια πρέπει να συνεκτιμούνται στην αξιολόγηση, το δείγμα των δασκάλων που ερωτήθηκε κατανοούν την σπουδαιότητα όλων των παραπάνω επιπλέον κριτηρίων. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη και εκτέλεση καινοτόμων δράσεων καθώς και η σχέση με τους γονείς χαρακτηρίζονται ως αρκετά σημαντικά ενώ όλα τα υπόλοιπα ως πολύ σημαντικά.

Ερώτηση:

Με ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση:

Παράγοντες αξιολόγησης



Γράφημα 21: Παράγοντες αξιολόγησης

Επιμόρφωση:

- ✓ Το 3,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 5% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 41,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 38,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Μισθολογική εξέλιξη:

- ✓ Το 11,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 20% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 25% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 30% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Βαθμολογική εξέλιξη:

- ✓ Το 13,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 8,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 25% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 38,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 15% απάντησε «Πάρα πολύ»

Κύρος:

- ✓ Το 21,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 30% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 30% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Επαγγελματική ικανοποίηση:

- ✓ Το 6,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 3,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 20% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 43,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Ηθική επιβράβευση:

- ✓ Το 6,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 5% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 15% απάντησε «Αρκετά»

- ✓ Το 36,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 36,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Σχετικά με τους παράγοντες με τους οποίους θα πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση, η πλειονότητα των δασκάλων πιστεύει ότι είναι η επιμόρφωση (80%), η επαγγελματική ικανοποίηση (70%) και η ηθική επιβράβευση (73,34%). Λιγότερη βαρύτητα δίνεται στην μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη και στο κύρος.

Σύνοψη

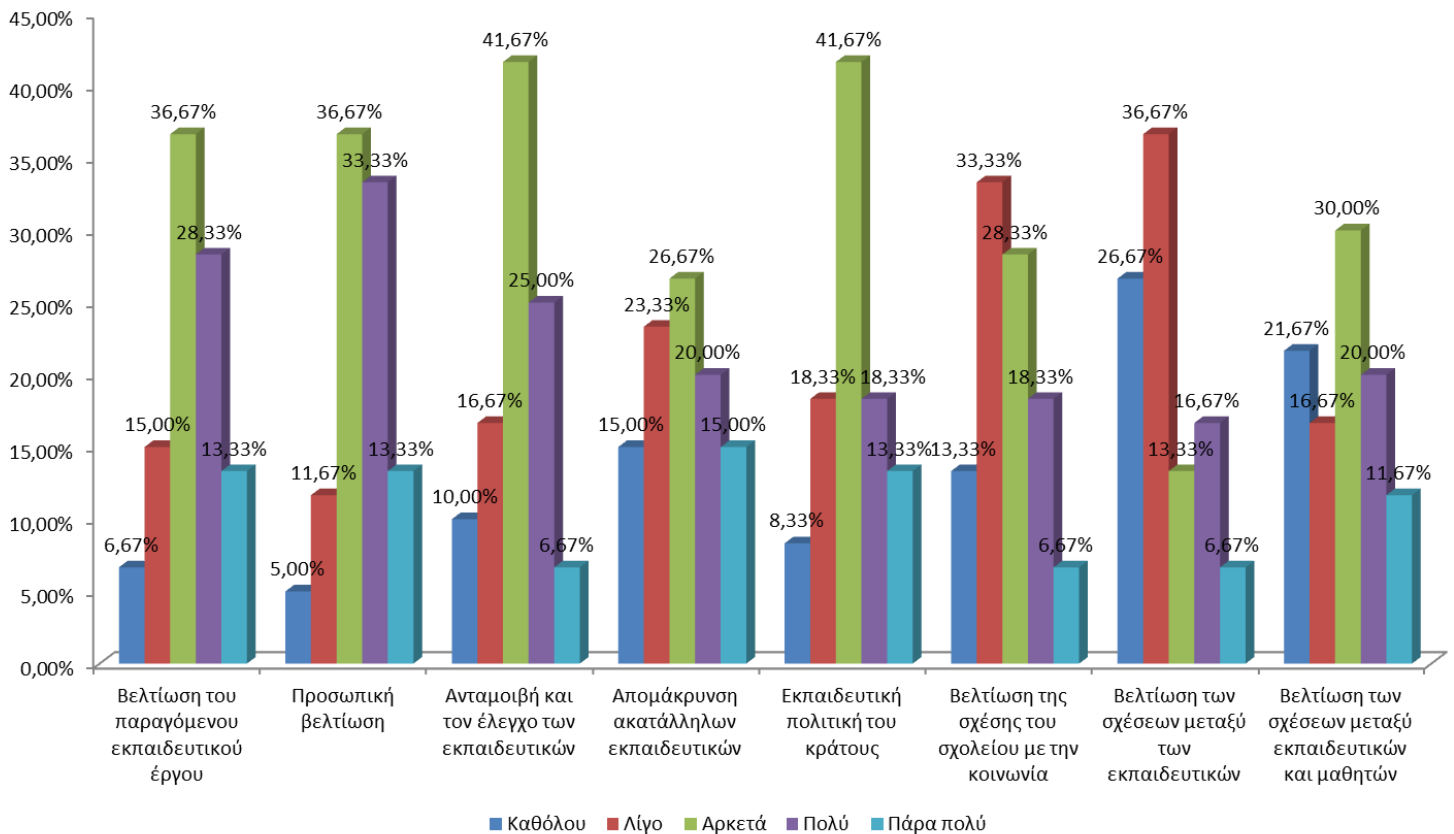
Αναφορικά με την αξιολόγηση το 65% πιστεύει ότι συμβάλλει στην βελτίωση της απόδοσής τους και επιλέγουν ως κύριο παράγοντα σύνδεσης με την αξιολόγηση την επιμόρφωσή τους (ποσοστό 80%). Τα κριτήρια που πρέπει να συνεκτιμούνται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι τόσο τα ατομικά όσο και εκείνα που σχετίζονται με την λειτουργία και τις δράσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

5.3.2.3 Στόχος: Καταγραφή των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης.

Ερώτηση:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συμβάλλει στη:

Συμβολή της αξιολόγησης



Γράφημα 22: Συμβολή της αξιολόγησης

Βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου:

- ✓ Το 6,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 15% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 36,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Προσωπική βελτίωση:

- ✓ Το 5% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 36,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Ανταμοιβή και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών:

- ✓ Το 10% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 41,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 25% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών:

- ✓ Το 15% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 23,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 20% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 15% απάντησε «Πάρα πολύ»

Εκπαιδευτική πολιτική του κράτους:

- ✓ Το 8,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 18,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 41,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 18,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Βελτίωση της σχέσης του σχολείου με την κοινωνία:

- ✓ Το 13,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Αρκετά»

- ✓ Το 18,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών:

- ✓ Το 26,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 36,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών:

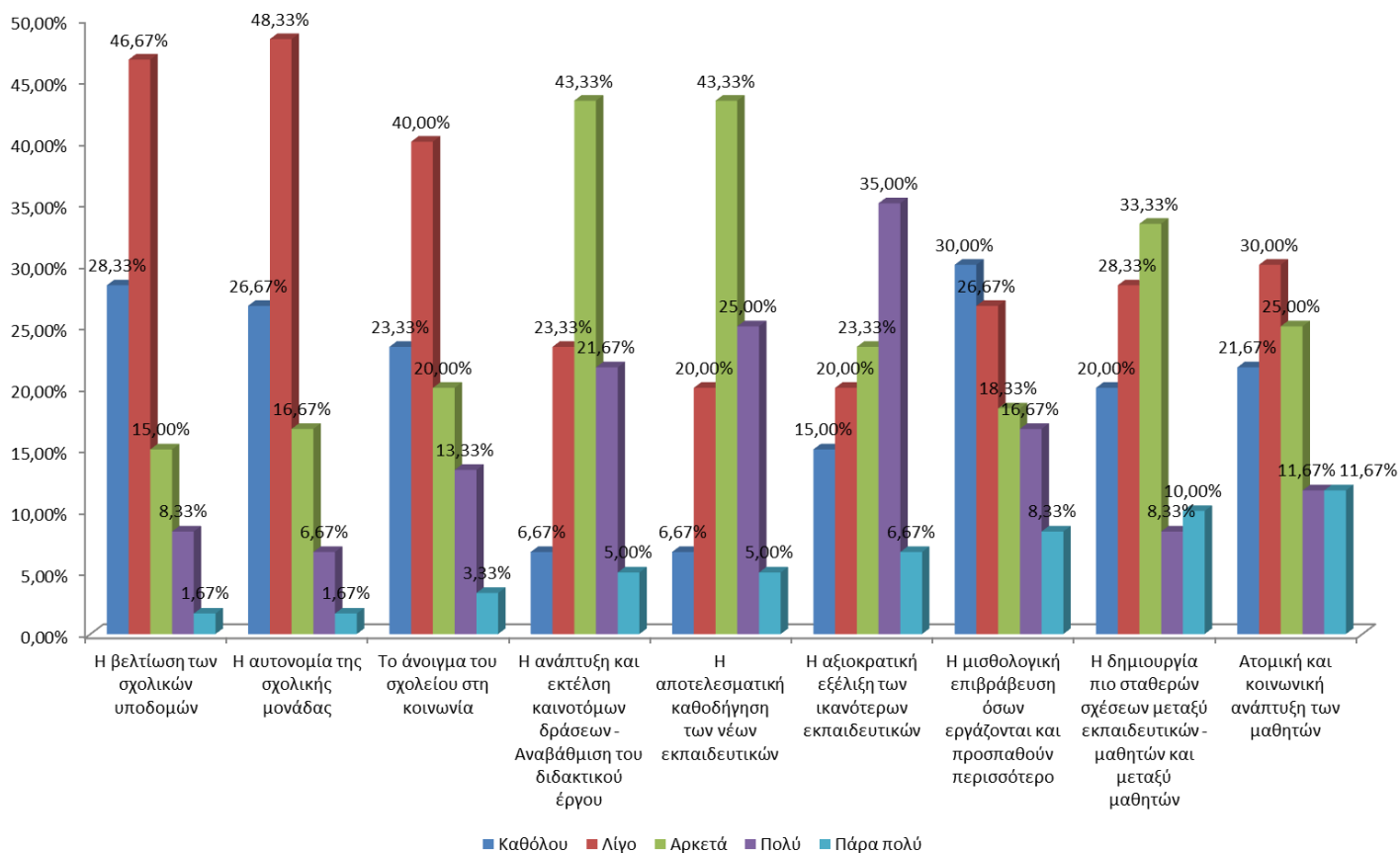
- ✓ Το 21,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 30% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 20% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Μελετώντας τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι απαντούν ότι συμφωνούν «Αρκετά» σε κυρίαρχο ποσοστό 36,67% και 41,67% στην συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, στη προσωπική βελτίωση, στην ανταμοιβή και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών καθώς και στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους. Αντίθετα, στα ζητήματα της απομάκρυνσης των ακατάλληλων εκπαιδευτικών, της βελτίωσης της σχέσης του σχολείου με την κοινωνία, των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι απόψεις ποικίλουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις τους κυμαίνονται από «Καθόλου» έως «Λίγο», δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ένα προβληματισμό από την πλευρά τους.

Ερώτηση:

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα επιτευχθούν στην πράξη μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης καθένας από τους παρακάτω σκοπούς:

Τι μπορεί να βελτιώσει η αξιολόγηση



Γράφημα 23: Τι μπορεί να βελτιώσει η αξιολόγηση

Η βελτίωση των σχολικών υποδομών:

- ✓ Το 28,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 46,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 15% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 8,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας:

- ✓ Το 26,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 48,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 1,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία:

- ✓ Το 23,33% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 40% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 20% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 13,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 3,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η ανάπτυξη και εκτέλεση καινοτόμων δράσεων – Αναβάθμιση του διδακτικού έργου:

- ✓ Το 6,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 23,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 43,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 21,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 5% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η αποτελεσματική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών:

- ✓ Το 6,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 20% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 43,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 25% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 5% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η αξιοκρατική εξέλιξη των ικανότερων εκπαιδευτικών:

- ✓ Το 15% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 20% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 23,33% απάντησε «Αρκετά»

- ✓ Το 35% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 6,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η μισθολογική επιβράβευση όσων εργάζονται και προσπαθούν περισσότερο:

- ✓ Το 30% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 26,67% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 18,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 16,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 8,33% απάντησε «Πάρα πολύ»

Η δημιουργία πιο σταθερών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ μαθητών:

- ✓ Το 20% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 28,33% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 33,33% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 8,33% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 10% απάντησε «Πάρα πολύ»

Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών:

- ✓ Το 21,67% απάντησε «Καθόλου»
- ✓ Το 30% απάντησε «Λίγο»
- ✓ Το 25% απάντησε «Αρκετά»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Πολύ»
- ✓ Το 11,67% απάντησε «Πάρα πολύ»

Αναφορικά με τους σκοπούς που θα επιτευχθούν στην πράξη μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (75%) θεωρεί ότι η σχολικές υποδομές ίσως βελτιωθούν ελάχιστα. Επίσης, δύσκολα θα επιτευχθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας (75%) ή το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (63,33%). Ακολούθως, αρνητική φαίνεται να είναι η άποψή τους σχετικά με την μισθολογική επιβράβευση όσων εργάζονται και προσπαθούν περισσότερο (56,67%), την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (51,67%). Σχετικά με την δημιουργία πιο σταθερών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ μαθητών οι απόψεις είναι μοιρασμένες από

«Καθόλου» έως «Αρκετά» (από 20% έως 33,33%). Περισσότερο θετική δείχνει να είναι η γνώμη τους για την συμβολή της αξιολόγησης στην ανάπτυξη και εκτέλεση καινοτόμων δράσεων (65%), την αποτελεσματική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών (68,33%) και την αξιοκρατική εξέλιξη των ικανότερων εκπαιδευτικών (58,33%).

Σύνοψη

Από τις προαναφερθείσες απαντήσεις μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί και διστακτικοί ως προς το αν η αξιολόγηση τελικά θα συμβάλλει στη προσωπική βελτίωση και ανέλιξη των εκπαιδευτικών, στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή των υποδομών του σχολείου.

6 Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα ζήτημα περίπλοκο το οποίο εγείρει ποικίλες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, συμφωνεί με την περιοδική, ατομική αξιολόγησή τους, καθώς και με την αξιολόγηση των ατόμων που στελεχώνουν την διοίκηση των σχολείων ή όσων επιδιώκουν να καταλάβουν τέτοιες θέσεις. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη μία φορά τον χρόνο και ένα ποσοστό 21,67% θεωρεί ότι είναι απαραίτητη όταν συντρέχουν λόγοι προαγωγής και επαγγελματικής ανέλιξης. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι επιλέγουν τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως πιο αρμόδιο πρόσωπο να τους αξιολογήσει, ο οποίος μάλιστα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην συνολική διαδικασία της αξιολόγησης.

Τα κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά για την αξιολόγησή τους είναι όσα συνδέονται με το εκπαιδευτικό τους έργο, διδακτικό και επιστημονικό. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην επιστημονική τους κατάρτιση και στη μετάδοση της γνώσης τους στους μαθητές, καθώς, εδώ και αρκετά χρόνια αντιμετωπίζονται από τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ως οι αποκλειστικά υπεύθυνοι για την έλλειψη βασικών γνώσεων από ένα μεγάλο τμήμα του μαθητικού συνόλου. Επίσης, οι κατηγορίες που δέχονται για αδιαφορία και για «δημοσιούπαλληλική» νοοτροπία δικαιολογεί το γεγονός ότι θεωρούν σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης την εργατικότητα και την ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο ρόλο του. Είναι σημαντικό να αναφερθεί επίσης το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι τα κύρια προσόντα που θα πρέπει να συγκεντρώνει ένας αξιολογητής είναι η διδακτική εμπειρία, η αντικειμενικότητα, να μην διορίζεται από κομματικούς μηχανισμούς και να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει τους άλλους.

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο ότι το έργο τους είναι πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο. Επίσης, γνωρίζουν ότι η σχολική πραγματικότητα είναι αλληλένδετη με την κοινωνική πραγματικότητα. Μία κοινωνική πραγματικότητα η οποία χαρακτηρίζεται από κοινωνικές αδικίες, οικονομικές και γεωγραφικές ανισότητες, ανεργία, δυσμενείς συνθήκες σίτισης, στέγασης και διαβίωσης, δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει η οικογένεια στον πυρήνα της, είναι αδύνατον να μην επηρεάσει κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής ζωής.

Επιπλέον, θεωρούν ότι η μέθοδος αξιολόγησης που μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της απόδοσής τους είναι ο συνδυασμός της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση. Αναμφισβήτητα, αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα μελανά σημεία, τις ιδιαιτερότητες, καθώς και τα δυνατά σημεία μίας σχολικής μονάδας, είναι αυτοί που βιώνουν την καθημερινότητά της με τα προβλήματα, τις συγκρούσεις, αλλά και τη δυναμική της. Μόνο αυτοί μπορούν να εκτιμήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός που υπηρετεί στην ίδια μονάδα. Η εκτίμηση αυτή δεν είναι γενική και αόριστη, αλλά συγκεκριμένη. Τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο για την ανατροφοδότηση σε ένα εξωτερικό αξιολογητή ο οποίος σταδιακά θα μνηθεί στον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας που αξιολογεί με τον καθημερινό συγχρωτισμό.

Ως κοινωνική διαδικασία η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται σήμερα και σκοπεύει κυρίως να ενισχύσει τις ιδεολογικές λειτουργίες του σχολείου, οι οποίες θεωρείται ότι έχουν σοβαρά αμφισβητηθεί και ουσιαστικά έχουν αποδυναμωθεί κυρίως στο επίπεδο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής πράξης.

Το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, με την επικράτηση και διατήρηση «κομματικού καθεστώτος», σε συνδυασμό με το βεβαρυμένο παρελθόν της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, λόγω του Επιθεωρητισμού, προκαλούν καχυποψία και επιφυλακτικότητα στους εκπαιδευτικούς (Μπαγάκης, 2009). Η προτεινόμενη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί στα ισχύοντα σχολικά πλαίσια ένα μέσο καταναγκασμού και πίεσης αλλά προπάντων, μηχανισμός ελέγχου του τρόπου εργασίας και λειτουργίας τους. Είναι, λοιπόν, επόμενο οι εκπαιδευτικοί να ζητούν μία αμερόληπτη και αιτιολογημένη αξιολόγηση με συγκεκριμένα κριτήρια, γνωστά και μετρήσιμα, μακριά από κάθε κομματική επίδραση. Για μια τέτοια, βέβαια, αξιολόγηση χρειάζονται αξιολογητές με αντικειμενικότητα, διδακτική εμπειρία, ήθος, κοντά στη σχολική πραγματικότητα, που έχουν ήδη αξιολογηθεί και οι ίδιοι και μακριά από κομματικούς μηχανισμούς.

Επιπρόσθετα, πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με διαδικασίες επιμόρφωσης (80% των ερωτηθέντων), την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την ηθική

επιβράβευση. Εκτός από τα παραπάνω, πρέπει να συνεκτιμούνται και κάποια άλλα πρόσθετα κριτήρια ώστε να διαμορφωθεί ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο αξιολόγησης. Οι υποδομές της σχολικής μονάδας, η χρήση των εγκαταστάσεων και των πόρων και η περιοχή του σχολείου αποτελούν βασικούς παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Το κλίμα και οι σχέσεις στο σχολείο, η αλληλόδραση με τους μαθητές καθώς και οι σχέσεις με τους γονείς κρίνονται σημαντικές. Τέλος, η διαμόρφωση και εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, η εφαρμογή των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών και η ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων πρέπει να συμπεριληφθούν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Εν κατακλείδι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν είναι θετικά διακείμενοι στο γεγονός ότι η αξιολόγηση τελικά θα συμβάλλει στη προσωπική βελτίωση και ανέλιξη των εκπαιδευτικών, στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή των υποδομών του σχολείου.

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια νέα αναγκαιότητα ή απαίτηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά καιρούς έγιναν προσπάθειες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Από αυτές, άλλες εφαρμόστηκαν και άλλες παρέμειναν ανενεργές. Σύμφωνα με τα παραπάνω παρατηρούμε ότι από τη μια πλευρά η αξιολόγηση αποτελεί μια αναγκαιότητα που αναμένεται να συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενώ από την άλλη εκφράζονται αμφιβολίες, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, ότι ενδέχεται να αποτελέσει εμπόδιο στην ανέλιξη του εκπαιδευτικού, στην αυτονομία της σχολικής μονάδας και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

7 Πηγές – Βιβλιογραφία

7.1 Πηγές

7.1.1 Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Ευρυδίκη, (Ευρωπαϊκό Δίκτυο), Αξιολόγηση των σχολείων που παρέχουν υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ευρώπη, σειρά Σπουδές, Μάρτιος 2004

(<http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm>)

Το παρατηρητήριο της ΑΕΕ, η αξιολόγηση στην Αγγλία (<http://aee.iep.edu.gr/country/england>)

Το παρατηρητήριο της ΑΕΕ, η αξιολόγηση στην Φινλανδία

(<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%86%CE%B9%CE%BD%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%B1>)

Education Policy Advice for Greece: Ανακτήθηκε στις 14/10/2015 από:

<http://www.oecd.org/edu/48407731.pdf>

World Bank: Education sector working paper (1971, 1974, 1980 & 1995)

<http://www->

wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/10/01/000386194_20121001020449/Rendered/PDF/729770WP00PUBL0ector0working0papers.pdf

<http://www->

wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2002/10/04/000178830_98101901135360/Rendered/PDF/multi0page.pdf

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf

Measuring Market Power in the Ready-to-Eat Cereal Industry: Ανακτήθηκε στις 20/10/2015 από:

<http://pages.stern.nyu.edu/~acollard/NevoEcma.pdf>

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο: Η ποιότητα στην εκπαίδευση : έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συτήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σελ. 391 – 436), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 12/10/2015 από:

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=83&bitstream=83_01#page/394/mode/2up

Πλατσίδου Μ. (2010). Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία. Ανακτήθηκε στις 30/10/2015 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos16/100-113.pdf>

Taylor & Tyler, (2012). Can Teacher Evaluation Improve Teaching? Ανακτήθηκε στις 30/10/2015 από: <http://educationnext.org/can-teacher-evaluation-improve-teaching/>

Νανούρης, Δ., Παμουκτσόγλου, Α., (2003). Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ερευνητικά δεδομένα. Ανακτήθηκε στις 2/11/2015 από: <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/kapachtsi-venetia/kapachti-venetia-teachers-evaluation-research-data.htm>

Hopkins, D. (1997). Improving the quality of education for all, Support for learning. Ανακτήθηκε στις 7/11/2015 από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.00035/abstract>

7.1.2 Εφημερίδες

εφ. Τα Νέα 17/8/2000

εφ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία 5/10/2003

7.2 Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ., (2001). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση, στο Μπαγάκης Γ., (επιμέλεια), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, Αθήνα: Μεταίχιμο

Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο, στο: *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 229-254.

Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι., (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Γ'), Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτική Διαδικασίας, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασίου, Λ. (2000). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου, Ιωάννινα, εκδ. ίδιου.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανδρέου Α., (επιμέλεια), (1992). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών

Ανδρέου, Α., (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Ανδρέου Α., (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Αθήνα: περιοδικό Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, τεύχος 30, Απρίλιος – Ιούνιος 2003

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Π. (1994) Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Αθήνα, Λιβάνη

Βεργίδης Δ., Καραλής Θ., (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων (Τόμος Γ΄), Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βεργίδης Δ., Καραλής Α., (2008). Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βερέβη, Α., (2003). Η συμβουλή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, Αθήνα: περιοδικό Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, τεύχος 30, Απρίλιος – Ιούνιος 2003

Γκούσης, Δ. (2004). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Δεληγιάννη, Μ. (2002) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 33

Δερβιτσιώτης, Κ. (2005) Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Β έκδοση), Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Δημητρόπουλος Ε., (2002) Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού έργου (4^η έκδοση ανανεωμένη), Αθήνα: Γρηγόρη

Δούκας Χ., (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση, Αθήνα: περιοδικό Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 1

Ζαβλανός, Μ., (2005). Σχολεία Ποιότητας: Συστηματική Προσέγγιση στο Σχεδιασμό και τη Διοίκηση, στο Κοσμίδου – Hardy Χ., (επιμέλεια), Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση: Γνήσιος διάλογος για την παιδεία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ηλιού, Μ., (1991). Ποιος φοβάται την αξιολόγηση, Αθήνα: περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 57, σ.58 – 63

Ιορδανίδης, Γ. & Τσαγκαλίδου, Μ. (2005) Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία ως διοικητική διαδικασία: αρχές, μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής της, Επιστήμες Αγωγής, τόμος 1

Καραλής, Θ. (2005) Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Τόμος Δ' Αξιολόγηση προγραμμάτων), Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καραλής, Θ. (2006) Τυπολογίες αξιολόγησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής, Νέα Παιδεία, τεύχος 120, 100-106

Κασσωτάκης, Μ. (1998). Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, 8^η έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρη

Κασσωτάκης, Μ., Φλούρης, Γ., (2005). Μάθηση και Διδασκαλία, τόμος Β': Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας, Αθήνα, Γρηγόρη

Καστοριάδης, Κ. (1998). Η ορθολογικότητα του καπιταλισμού, Αθήνα: Ύψιλον

Κατσαρού Ε., (2008). Η Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο Παρασκευά Φ., Παπαγιάννη Α., (επιμέλεια), Επιμόρφωση

Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Μέρος Β', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γ' Κ.Π.Σ. / Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II / ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1., Αθήνα

Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ., (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί, Αθήνα: Σαββάλας

Κουλουμπαρίτση, Χ., & Ματσαγγούρας, Η., (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία, στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουμπαρού – Χανιώτη, Χρ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα: 12/04/2006

Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική μονάδα, στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι., Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (Τόμος Γ'): Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. (1999α). Γενικές Αρχές Management (Τόμος Α'), Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. (1999β). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός, στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α'), Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εξηγήσεις και Παρεξηγήσεις, Αθήνα: περιοδικό Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τεύχος 30, Απρίλιος – Ιούνιος 2003

Κουτούζης, Μ. (2003). Αξιολόγηση στη Σχολική Μονάδα, στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α'), Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Λέφας, Χρ. (1942) Ιστορία της Εκπαιδύσεως, Αθήνα, ΟΕΣΒ

Μακράκης, Β., (1999). Αξιολόγηση Συστημάτων Ανοιχτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης, στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματραλής Χ. Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες (Τόμος Α'), Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαραγκός Η., (2005). Η περιβάλλουσα ανάλυση δεδομένων ως μέσο για πραγματοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων – Μεθοδολογική προσέγγιση, διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Πειραιά

Μαρκόπουλος, Ι.& Λουρίδας, Π. (2010) Κτιρική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, Επιστημονικό βήμα, τ.14, 25-41

Ματθαίου, Δ. (2000). Οδηγός αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, Γραφειοκρατική συμπεριφορά ή μετασχηματιστική παρέμβαση; Αθήνα: περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, 15, σελ 11 – 19

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Ασκήσης Εκπαιδευτική Πολιτικής, στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργο Γ., Νιτσόπουλου Β., Χαλκιώτη Δ. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (Τόμος Α'): Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τεύχος 30, Απρίλιος – Ιούνιος 2003

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Εκπαίδευση και χρόνος : Μορφές κατανόησης, κατανομής / διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α, (υπό έκδοση), Ε.Α.Π. Πάτρα.

Μενδώνης Π., Μαριόλης Δ., Γαλάνης Γ., (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί, στο Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ., Αθήνα: Σαββάλας

Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκικος, Α., Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 36

Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), (2005). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Αθήνα: Μεταίχιμο

Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, Αθήνα: Μεταίχιμο

Μπουραντάς Δ., (2002). Μάνατζμεντ, Αθήνα: Μπένου

Μποφυλάτος, Σ. (1998). Μπροστά στην αξιολόγηση ...με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/98, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 49, σ. 17-19, όπως αναφ. ο Μποφυλάτος, Σ. στο Διαδρομές με την εσωτερική αξιολόγηση, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2001, σ. 171-172). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Νικολακάκη, Μ. (2001). Η κριτική παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα, Αθήνα: Σιδέρης

Νικολακάκη, Μ. (2001). Ο εκσυγχρονισμός και το εκπαιδευτικό σύστημα στη μετανεοτερικότητα: μια σχέση εξελισσόμενη, *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.4, 117-135

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο, Αθήνα, Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός

Παλαιοκρασάς, Σ. (1997). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη Γαλλία, στο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής, Αθήνα, Ίων

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Ε., Κωστάκη, Α., Βρετάκου, Β. (1997). Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής, Αθήνα: Ίων

Παπαρηγορίου Γ., (1985). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, 25

Παπακωνσταντίνου Π., (1993). Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο. Αθήνα: Έκφραση

Παπαλεξανδρή Ν., Μπουραντάς Δ., (2003). Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Αθήνα: Μπένου

Παπαστεργίου,Θ. & Κοτζακιοζή, Ε. (2002). Η αναγκαιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 447, 498-502.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Γρηγόρη

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις, στο: Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Θεσσαλονίκη

Πετρίδου, Ε. (2006). Η πρόκληση της αξιολόγησης για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο: «Ζητήματα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων: Πραγματικότητα, Έρευνα, Εφαρμογές», Αθήνα: Γερμανός

Πράντζου – Κανιούρα Κ., (2005). Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, Αθήνα: Σαββάλας

Σολομών, Ι. (1993). Η αρχιτεκτονική της αξιολόγησης: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού χώρου ως μηχανισμού αξιολόγησης, στο: Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα, Αθήνα, Γρηγόρης

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης

Τσιπλητάρης Α., Μπαμπάλης Θ., (2006). Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας: Από την θεωρία στην πράξη, Αθήνα: Ατραπός

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εισαγωγή στην αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου – Βασικές Έννοιες και Παραδοχές, Τεύχος Α', Αθήνα

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Δείκτες ποιότητας του Εκπαιδευτικού έργου, Τεύχος Β', Αθήνα

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου, Τεύχος Γ', Αθήνα

7.3 Ξένη Βιβλιογραφία

Altrichter, H. & Specht, W,(1998). Quality Assurance and Quality Development in Education. International Approaches and Parameters as Applying to the Austrian School System. In: J.Solomon (Ed), Trends in Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization. Athens: Pedagogical Institute.

Barth R. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make a difference. San Francisco: Jossey- Bass

Broadfoot, P. (1996). Education, Assessment and Society: A Sociological Analysis (Assessing Assessment). Open University Press

Bustamante, R., J. Nelson, A. Onwuegbuzie, (2009). Assessing Schoolwide Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation, Educational Administration Quarterly 45 (5): 793 – 827

Clift, P.S., Nuttall, D.L. & McCormick, R. (1987). Studies in school self-evaluation. London: The Falmer Press

Carr, W. & Kemmis, S. (1997) Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης, Λαμπράκη-Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ε. & Ροδιάδου- Αλμπάνη, Κ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Κώδικας

Cohen L., Manion L., (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο

Cullingford, C. (1997). Assessment, Evaluation and the Effective School. In: C. Cullingford(Ed), Assessment Versus Evaluation. London: Cassell.

Everard K.B., Morris G., (1990) Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Fuller, Susan Henderson & Rebecca Bustamante, (2015). Assessment leaders perspectives of institutional cultures os assessment: a Delphi study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40:3, 331 – 351
- Hargreaves, A.(1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. London, Cassell; New York, Teachers' College Press: Toronto, University of Toronto Press
- Hopkins, D, Ainscow, M and West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*, London: Cassell
- Howard K., Sharp J.A., (1994). *Η Επιστημονική Μελέτη: Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*, Αθήνα: Gutenberg
- MacBeath John, (2001α). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- MacBeath John, (2001β). *Το σχολείο που μαθαίνει*, στο Μπαγάκης Γ., (επιμέλεια), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- MacBeath, J., Schratz, M., κ.ά. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mizakaci F., (2006). *A systems approach to program evaluation model for quality in education*, *Quality Assurance in Education*, Vol17, No1, pp. 37 – 53
- Noye, D., Riveteau, J. (1999) *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Rosenthal L. (2001). *The cost of regulation in education: do school inspections improve school quality?* Department of Economics: University of Keele
- Rossi P. H., (1985). *Evaluation, A systematic Approach*, Beverly Hills, CA: Sage Publications
- Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization*. Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens.
- Stoll L. & Fink D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press

8 Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο

Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμό της αξιολόγησης

Ονομάζομαι Βελισσαρίου Αναστασία, είμαι δασκάλα, μόνιμα διορισμένη, φοιτήτρια Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών και ζητώ τη βοήθειά σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που σας έχει επιδοθεί και καλείστε να απαντήσετε αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας που εκπονώ με θέμα "Η στάση των εκπαιδευτικών στο θεσμό της αξιολόγησης" στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου στην Κόρινθο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια. Ευχαριστώ εκ των προτέρων.

* Απαιτείται

1. **1. Ποιο είναι το φύλο σας: ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άντρας
 Γυναίκα

2. **2. Ποια είναι η ηλικία σας: ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- έως 25
 25-35
 36-45
 46-55
 56 και άνω

3. **3. Ποιο είναι το Επίπεδο Εκπαίδευσης που έχετε; ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διδακτορικό
 Μεταπτυχιακό
 Πτυχίο Πανεπιστημίου
 Πτυχίο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
 Παιδαγωγική επάρκεια
 Μετεκπαίδευση
 Άλλο:

4. **4. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε; ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-10
 11-20
 21-30
 31 και άνω

5. 5. Κατηγορία σχολείου: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δημόσιο
 Ιδιωτικό

6. 6. Σχέση εργασίας: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μόνιμος υπάλληλος
 Αναπληρωτής
 Αορίστου χρόνου

7. 7. Τρέχουσα θέση στο σχολείο:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Οργανική
 Με απόσπαση
 Υποδιευθυντής/τρια
 Διευθυντής/τρια

8. 8. Είδος σχολείου: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πολυθέσιο (πάνω από εξαθέσιο)
 Εξαθέσιο
 Ολιγοθέσιο (5/θέσιο και κάτω)

9. 9. Περιοχή σχολείου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αστική
 Ημιαστική
 Αγροτική

10. 10. Έχετε ποτέ αξιολογηθεί μέχρι σήμερα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητάς σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

11. **11. Αν έχετε αξιολογηθεί μέχρι σήμερα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητάς σας, περιγράψτε σε τέσσερις σειρές το είδος της αξιολόγησης και την εμπειρία σας:**

.....

.....

.....

.....

.....

12. **12. Είστε σύμφωνος/φωνη με: ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Δεν ξέρω	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Την περιοδική ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Την περιοδική αξιολόγηση των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που είναι υποψήφιοι για στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. **13. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η συχνότητα της αξιολόγησης; ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μια φορά τον χρόνο
- Κάθε δύο χρόνια
- Όταν το ζητήσει ο εκπαιδευτικός
- Όταν ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για προαγωγή

14. **14. Δηλώστε την άποψη σας για το ποιος θα έπρεπε να σας αξιολογεί ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Πολύ αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική
Σχολικός Σύμβουλος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διευθυντής της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εξωτερικός αξιολογητής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκπαιδευτικός ως αξιολογητής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γονέας ως αξιολογητής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. **15. Πόσο σημαντικά θεωρείτε ότι είναι τα παρακάτω προσόντα που θα πρέπει να συγκεντρώνουν οι αξιολογητές προκειμένου να αξιολογήσουν το έργο των εκπαιδευτικών; ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Επιστημονική κατάρτιση-Ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διδακτική εμπειρία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παιδαγωγική κατάρτιση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αντικειμενικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ήθος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αγάπη προς τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαλεκτική και κριτική σκέψη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να έχει συναίσθηση της ευθύνης για τις συνέπειες της αξιολογικής δραστηριότητας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να μην διορίζεται από κομματικούς μηχανισμούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει τους άλλους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **16. Πιστεύετε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης που στοχεύει στην επιλογή στελεχών ή στη βαθμολογική εξέλιξη είναι απαραίτητο να διαχωρίζεται από την αξιολόγηση που στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού; ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

17. **17. Πόσο χρήσιμη είναι η συνεισφορά του διευθυντή στη συνολική διαδικασία της αξιολόγησης αναφορικά με: ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Τη συνεργασία των ομάδων αξιολόγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Την αποφυγή συγκρούσεων στην ανάπτυξη της διαδικασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το συντονισμό της διαδικασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Την επάρκεια του χρόνου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τη συλλογή δεδομένων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. **18. Ποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης πιστεύετε ότι είναι η καλύτερη, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος; ***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Εσωτερική (π.χ. σύλλογος διδασκόντων)
 Εξωτερική (π.χ. ομάδα ανεξάρτητων αξιολογητών)
 Ιεραρχική (π.χ. σχολικός σύμβουλος, διευθυντής)
 Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής
 Αυτό-αξιολόγηση (π.χ. συνεργασία συλλόγου διδασκόντων, γονέων, μαθητών)

19. 19. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης τους; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

20. 20. Ποια από τα παρακάτω κριτήρια απόδοσης θεωρείτε σημαντικά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η επιστημονική κατάρτιση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διδακτική ικανότητα και η μεταδοτικότητα τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι επικοινωνιακές τους ικανότητες με τους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ευελιξία τους κατά την διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η εργατικότητα και η ευσυνειδησία τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι καινοτόμες δράσεις που εφαρμόζουν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η δημοκρατική συμπεριφορά τους στην τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η αντιμετώπιση συγκρούσεων στην τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το ήθος τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 21. Ποια πρόσθετα κριτήρια πρέπει να συνεκτιμούνται στην αξιολόγηση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Υποδομές της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η χρήση των εγκαταστάσεων και των πόρων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαμόρφωση και εφαρμογή του προγράμματος σπουδών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη και εφαρμογή των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη και εκτέλεση καινοτόμων δράσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχέσεις με τους γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αλληλόδραση με τους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιοχή σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Με ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θα πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Επιμόρφωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μισθολογική εξέλιξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βαθμολογική εξέλιξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κύρος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματική ικανοποίηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ηθική επιβράβευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συμβάλλει στη: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσωπική βελτίωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανταμοιβή και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκπαιδευτική πολιτική του κράτους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτίωση της σχέσης του σχολείου με την κοινωνία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα επιτευχθούν στην πράξη μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης καθένας από τους παρακάτω σκοπούς: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η βελτίωση των σχολικών υποδομών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η αυτονομία της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ανάπτυξη και εκτέλεση καινοτόμων δράσεων - αναβάθμιση του διδακτικού έργου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η αποτελεσματική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η αξιοκρατική εξέλιξη των ικανότερων εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η μισθολογική επιβράβευση όσων εργάζονται και προσπαθούν περισσότερο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η δημιουργία πιο σταθερών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>