

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΙΤΛΟΣ: ΠΩΣ ΒΛΕΠΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΩΝ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Γκαρλέμου Καλλίνα

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Αγγελική Λαζαρίδου

Λάρισα 2023

Ευχαριστίες

Ένα μεγάλο ευχαριστώ
στην καθηγήτρια μου κ. Λαζαρίδου

Στην οικογένεια μου

Περίληψη

Οι συνεχείς κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις προϋποθέτουν και το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο. Η σχολική εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάρτιση των μαθητών, ώστε στο μέλλον να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η κατάρτισή τους εξαρτάται άμεσα από τις ικανότητες και το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Επομένως, η αξιολόγηση των τελευταίων καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, εφόσον μέσα από την εξέταση του τρόπου διδασκαλίας και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στοχεύει στη βελτίωση των παροχών του σχολείου. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, εστιάζει στο αμφιλεγόμενο ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αποσαφηνίζοντας την έννοια αυτή και καθορίζοντας τους σκοπούς και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και τη θέση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, Αξιολόγηση, Πειραματικά σχολεία, εκπαιδευτικό σύστημα

Abstract

Continuous social and technological developments require an appropriate scientific background. School education plays an important role in training students to be able to meet the demands of society in the future. Their training depends directly on the skills and knowledge background of the teachers. Therefore, their evaluation becomes particularly important, since it aims to improve the school's services by examining the teaching style and the teachers' behavior. This thesis, therefore, focuses on the controversial issue of educational evaluation, clarifying this concept and defining its aims and characteristics, as well as the position of teachers themselves towards their evaluation.

Keywords: *Teachers, Evaluation, Experimental schools, Educational system*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Λάρισα 2023.....	1
Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°	9
1.1 Εισαγωγή στην έννοια «αξιολόγηση»	9
1.2 Η σημασία της αξιολόγησης για την εκπαίδευση	11
1.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης.....	14
1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°	17
2.1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	17
2.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	32
2.3Τα πειραματικά σχολεία	38
B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°	46
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	46
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	46
3.2 Ερευνητική προσέγγιση	46
3.3 Το εργαλείο της συλλογής των πρωτογενών δεδομένων.....	47
3.4 Το δείγμα της έρευνας.....	48
3.5 Διεξαγωγή της έρευνας.....	49
3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας	49
3.7 Ανάλυση των δεδομένων	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°	51
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°	60
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	60
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	67
Γ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	71

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Το έντυπο συναίνεσης	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Δύο ενδεικτικές απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων	90

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαρκής ανάγκη του ανθρώπου για μάθηση και απόκτηση εμπειριών τον ώθησε στην αναζήτηση γνώσεων που με τα χρόνια εξελίχθηκε σε συστηματική εκπαίδευση, ενταγμένη μέσα σε ένα νομοθετικό πλαίσιο. Η συνεχής όμως εξέλιξη της θεωρητικής σκέψης θέτει νέους όρους για την εκπαίδευση και προϋποθέτει μια διεξοδικότερη και ίσως εξειδικευμένη κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, αλλά και για να κατορθώσουν να πραγματοποιήσουν τους δικούς τους προσωπικούς στόχους με άξονα πάντοτε την παροχή άρτιας θεωρητικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης.

Εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι μόνο οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ωστόσο είναι εκείνοι που έρχονται σε άμεση επαφή με τους μαθητές ώστε να τους μεταδώσουν τις γνώσεις τους, να λειτουργήσουν ως αρωγοί στην ατομική και ομαδική τους προσπάθεια, ενώ συνάμα καλούνται να διαχειριστούν καταστάσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να μην προκληθεί δυσαρέσκεια. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού καθιστούν τον ρόλο του κομβικό εντός της σχολικής αίθουσας, γι' αυτό και οι ικανότητές του θα πρέπει να είναι οι ανάλογες.

Φυσικά, το γνωστικό και ακαδημαϊκό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού συνεπάγεται και τις γνωστικές εμπειρίες που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές. Όμως, αυτό δεν καθορίζει διά βίου τον τρόπο διδασκαλίας του, γιατί αυτός εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως η μειωμένη διάθεση για διδασκαλία λόγω της πολυετούς καθημερινής απασχόλησης.

Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμη η πραγματοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ληφθούν υπόψη διάφορες διαστάσεις του τρόπου διδασκαλίας τους. Η κατοχή ενός παιδαγωγικού πτυχίου δεν συνεπάγεται την απόκτηση γνώσεων που θα παραμείνουν αμετάβλητες στον χρόνο, διότι ειδικά τα τελευταία έτη, τα οποία χαρακτηρίζονται από ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, το γνωστικό υπόβαθρο όλων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών οφείλει να ανανεώνεται συνεχώς, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμοστεί στις εξελίξεις. Αυτό μπορεί βέβαια να επιτευχθεί με

μετεκπαίδευση ή με επιπλέον κατάρτιση. Ακόμη, η μετουσίωση αυτών των γνώσεων σε διδακτική διαδικασία επιτελείται σταδιακά και τις περισσότερες φορές χρειάζεται την εμπειρία χρόνων. Αυτή η εκπαιδευτική εμπειρία όμως θα πρέπει να αξιοποιείται και με τον ορθό τρόπο ανταποκρινόμενη στα ειδοποιά χαρακτηριστικά των μαθητών κάθε φορά. Από την άλλη πλευρά, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι κατάλληλη ούτως ώστε να υπάρχει αρμονία στις σχέσεις του όχι μόνο με τους μαθητές αλλά και με τους συναδέλφους του.

Όλες αυτές οι προϋποθέσεις για τους εκπαιδευτικούς μπορούν να διερευνηθούν μέσα από την πραγματοποίηση της αξιολόγησης στον κλάδο τους, με την οποία θα μπορεί να διαπιστωθεί το εκπαιδευτικό τους έργο. Παρόλο που στην εκπαιδευτική κοινότητα παρατηρούνται αμφιλεγόμενες απόψεις σχετικά με το ζήτημα αυτό, η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας και κατ' επέκταση στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, λοιπόν, στοχεύει να μελετήσει την έννοια, τις προϋποθέσεις και τις θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα, οι οποίες αναλύονται στο πρώτο κεφάλαιο, ενώ στο δεύτερο συζητούνται οι πρακτικές διαστάσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με την ανάλυση των δεδομένων για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα αναφέρονται στο τέταρτο κεφάλαιο, ενώ τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της εργασίας και οι προτάσεις για την πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Εισαγωγή στην έννοια «αξιολόγηση»

Ο άνθρωπος βρίσκεται συνεχώς σε στάδια αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης όσον αφορά τα διάφορα επίπεδα της ζωής του, όπως η συμπεριφορά του, οι επαγγελματικές ικανότητές του ή οι γνώσεις του με στόχο τη διαρκή εξέλιξή του. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα υπόκειται σε άτυπη ή τυπική αξιολόγηση.

Η πρώτη συνήθως λαμβάνει χώρα με τη διατύπωση μιας κριτικής ή ακόμα και με τη γλώσσα του σώματος, χρησιμοποιώντας αποδοκιμαστικές εκφράσεις και νεύματα. Η τυπική αξιολόγηση πραγματοποιείται πιο συχνά σε επαγγελματικές συνθήκες μέσω μιας μεθοδικής διαδικασίας για την αποτίμηση του αποτελέσματος. Υπό αυτό το πρίσμα, η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιοσδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρώτα απ' όλα ο σχεδιασμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. (Κωνσταντίνου, 2007)

Ως όρος, η αξιολόγηση εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1930 στις ΗΠΑ, αποσκοπώντας να τονίσει μεθόδους που χρησιμοποιούνταν σε επιμορφωτικές πράξεις ενηλίκων, ενώ στην Ευρώπη ο όρος παρατηρείται στις αρχές του 1970 (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009), οπότε και ξεκίνησε να χρησιμοποιείται με τη σύγχρονη έννοιά του. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για την έννοια της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, ο Μπαμπινιώτης (2002) την ορίζει ως «την εκτίμηση της απόδοσης ή της αξίας κάποιου». Άλλοι ορισμοί εκλαμβάνουν την αξιολόγηση ως διαδικασία κρίσης ενός έργου ή ως εργαλείο με το οποίο αποδίδεται αξία σε ένα αντικείμενο κλπ. σε συνδυασμό με τη χρήση μεθοδολογίας.

Ως αξιολόγηση προσωπικού ορίζεται γενικά η συστηματική εκτίμηση της απόδοσης και των προσόντων ενός ατόμου ως προς έναν επαγγελματικό ρόλο και κάποιον προκαθορισμένο και τεκμηριωμένο σκοπό (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1988). Όπως γίνεται αντιληπτό, κάθε διάσταση της αξιολόγησης σχετίζεται με την ποιότητα ενός έργου ή με την αξία ενός προσώπου.

Σύμφωνα με την UNESCO (1979) η αξιολόγηση είναι η διαδικασία που επιδιώκει να προσδιορίσει την καταλληλότητα και την αποδοτικότητα μιας δραστηριότητας, λαμβάνοντας υπόψη τους όρους που αυτή έχει εξαρχής θέσει. Επομένως, πρόκειται για μια διαδικασία διαχείρισης που αποβλέπει στην οργάνωση και στον προγραμματισμό αποφάσεων.

Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας, η οποία εξαρτάται από το γνωστικό υπόβαθρο και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, η αξιολόγηση ωφελεί διάφορους σκοπούς, όπως είναι ο διοικητικός έλεγχος με στόχο πάντοτε τη βελτίωση.

Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση δεν είναι μόνο μια διακπεραιωτική διαδικασία, καθώς αποτελεί ένα είδος άμεσης ή έμμεσης αλληλεπίδρασης. Αυτή η διαδικασία χαρακτηρίζεται από παρατήρηση, συγκέντρωση και ερμηνεία εκείνων των στοιχείων που αφορούν τις γνώσεις και τις ικανότητες μιας ομάδας ανθρώπων, στη συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα συμπέρασμα για την αποδοτικότητά τους εντός του σχολικού πλαισίου. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύπλοκο, γι' αυτό στη διαδικασία της αξιολόγησης δεν εμπλέκονται μόνο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές, ακόμα και οι γονείς, συμβάλλοντας όλοι στην έκδοση αποτελεσμάτων.

Η αξιολόγηση σχετίζεται με όλες τις πράξεις των ανθρώπων και κυρίως με την εκπαιδευτική διαδικασία, διότι αυτή κατά κύριο λόγο περιλαμβάνει και ταυτόχρονα απευθύνεται στις επόμενες γενιές, επομένως διαπλάθει προσωπικότητες και διαμορφώνει απόψεις. Η σημαντικότητα της αξιολόγησης τονίζεται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, με βάση την οποία, θα πρέπει να είναι μια συστηματική και μεθοδική διαδικασία που να στηρίζεται στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία, ώστε να μπορεί να αναπαραχθεί. Βασικό χαρακτηριστικό της αξιολόγησης είναι οι στόχοι, οι οποίοι θα πρέπει να περιστρέφονται γύρω από την αποτελεσματικότητα, τη σαφήνεια και την καταλληλότητα. Ο τελευταίος στόχος σχετίζεται με τον βαθμό προσαρμοστικότητας της αξιολόγησης στις ανάγκες των ανθρώπων που θα την αξιοποιήσουν, ώστε να τους παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη διεκπεραίωση του έργου τους.

Εκτός από αυτούς τους συγκεκριμένους στόχους, δεν θα πρέπει να παραληφθεί και ο γενικότερος σκοπός πραγματοποίησης της αξιολόγησης, ο οποίος περιλαμβάνει τη γνώση του αποτελέσματος, την υλοποίηση όλων των σταδίων της διαδικασίας, τον καθορισμό του εκτελεστή της αξιολόγησης, τα κριτήρια και τις συνθήκες διεξαγωγής καθώς και τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές.

1.2 Η σημασία της αξιολόγησης για την εκπαίδευση

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αν και αποτελεί βασικό στοιχείο της, παραμένει για πολλά χρόνια ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων ως προς την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών (Μπακάλμπαση, Φωκάς & Δημητρίου, 2011). Αποτελεί δηλαδή ένας τρόπος ή ένα σύστημα ανατροφοδότησης που αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις εκφάνσεις του. Δεν επικεντρώνεται δηλαδή μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά εκκινώντας από τη δράση αυτών στοχεύει μακροπρόθεσμα στην ανασύσταση ολόκληρου του συστήματος της ελληνικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, η αξιολόγηση δεν έθετε στο επίκεντρο το έργο του δασκάλου, αλλά τον μαθητή. Καθώς όμως στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανήκουν όλοι, η αξιολόγηση άρχισε να λαμβάνει υπόψη και τον εκπαιδευτικό. Το σύστημα της εκπαίδευσης προϋποθέτει την παρακολούθηση και των έλεγχο των αποτελεσμάτων του, διότι διαφορετικά δεν θα έχει ταυτότητα και προσανατολισμό. Κατ' επέκταση, η αξιολόγηση συμπεριλαμβάνει όλα τα μέλη και τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα στα οποία ανήκουν επίσης τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία.

Η πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν μπορεί να αποτυπωθεί με κανέναν ακριβή ορισμό και αυτό συμβαίνει γιατί αυτή ως όρος είναι πολυδιάστατη. Ωστόσο, όλες οι διαδικασίες κινούνται γύρω από τον κοινό άξονα της αξίας και της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος ή ενός προσώπου που εμπλέκεται στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση αποτελεί συνάμα και το αποτέλεσμα μίας τέτοιας

διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1989), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά μεταξύ άλλων τον έλεγχο της λειτουργικότητας των παραγόντων που συντελούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, των αποτελεσμάτων αυτής, καθώς και όλες τις διασυνδέσεις που συσχετίζουν το σύστημα της εκπαίδευσης με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Μάλιστα, αυτές οι συσχετίσεις αντανακλώνται άμεσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Υπάρχουν δύο μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το πλουραλιστικό – ανθρωπιστικό και το τεχνοκρατικό. Στο τελευταίο η αξιολόγηση υλοποιείται ιεραρχικά, δηλαδή, από ένα ανώτερο στέλεχος προς ένα κατώτερο. Στο σχολείο αυτούς τους ρόλους κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντίστοιχα. Όμως, αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να φανεί ιδιαιτέρως χρήσιμη για τη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος ενός κράτους. Αντιθέτως, το πλουραλιστικό – ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο αναπτύχθηκε εδώ και αρκετά χρόνια, μεταφέρει την αξιολόγηση στα νοήματα που διαμορφώνει και κατ' επέκταση στα ερεθίσματα που προκαλεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό το μοντέλο σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την ποιότητα στην εκπαίδευση και άρα με τη δυνατότητα ανασχηματισμού και σταδιακής αλλαγής του σχολικού πλαισίου σε σύγκριση με την άσκηση ελέγχου και τη θέσπιση συγκεκριμένων κριτηρίων που οριοθετούν τη δράση του. Αυτή η επιλογή δικαιολογεί και την ονομασία αυτού του μοντέλου, εφόσον η συσχέτιση με πολλαπλά επίπεδα αντικατοπτρίζει την πλουραλιστική του διάσταση και η εστίαση στα υποκείμενα της εκπαίδευσης την ανθρωπιστική (Μαντζιαρλή, 2010).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση επιτελεί διάφορους σκοπούς, ο σημαντικότερος εκ των οποίων είναι η βελτίωση του αντικειμένου που τίθεται προς αξιολόγηση (Newton, 2007). Οι υπόλοιποι στόχοι ενδεχομένως να αφορούν τα παρακάτω:

- 1) Ορθή λήψη αποφάσεων για διαδικασίες που αφορούν την εκπαίδευση, όπως είναι η πρόσληψη, η προαγωγή, οι διορισμοί ή η μονιμοποίηση.
- 2) Η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών ή δραστηριοτήτων με στόχο τη διευκόλυνσή τους.

3) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική διαδικασία.

4) Η κατάλληλη προσαρμογή της παιδείας στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο συνδέεται και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό σύστημα.

5) Η κατανόηση για την ανάγκη βελτίωσης των δεξιοτήτων του διδακτικού προσωπικού ώστε να καθοριστεί το κατάλληλο πλαίσιο για την επίτευξη αυτού.

6) Η βελτίωση του κλίματος του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα.

Η αξιολόγηση ως συνεχής εξελικτική διαδικασία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης καθώς αποτελεί το μέσο ανασχηματισμού του σχολείου, αποσκοπώντας στην αποτελεσματικότητά του. Άλλωστε, οι κοινωνικές εξελίξεις και η επιστημονική πρόοδος είναι απαραίτητο να συμβαδίζουν με τις παροχές της εκπαίδευσης, οι οποίες πρέπει να ανταποκρίνονται στην εποχή, δηλαδή να είναι υψηλών προδιαγραφών (Newton, 2007).

Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι ευέλικτο, ώστε να προσαρμοστεί στα δεδομένα που έχουν διαμορφώσει οι ραγδαίες αλλαγές στην οικονομία σε διεθνές επίπεδο. Έτσι, θα καταφέρει να συμβάλλει στη διευκόλυνση των εργαζομένων, ανταποκρινόμενο παράλληλα στον ανταγωνισμό. Σε τέτοιες συνθήκες η αξιολόγηση καθίσταται ιδιαίτερα απαραίτητη, διότι στοχεύει στη βελτίωση ενός συστήματος προκειμένου να διακριθεί σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας.

Ακόμη, η αξιολόγηση αποτελεί βασικό κομμάτι ενός συγκεντρωτικού συστήματος που στοχεύει στον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην Ελλάδα το κράτος έχει τον κεντρικό ρόλο στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κωνσταντίνου, 2015).

Συνοπτικά, η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει χώρα έχοντας ως σκοπό να ελέγχει τακτικά την αποτελεσματικότητά του με απώτερο στόχο τη

βελτίωση, να εξετάζει αν το αναλυτικό πρόγραμμα κρίνεται κατάλληλο, να παρέχει πληροφορίες που θα διαμορφώσουν το πλαίσιο για την επίτευξη της εξατομικευμένης μάθησης, να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθητών, των γονέων, αλλά και των εκπαιδευτικών, δηλαδή να τους προσφέρει ασφάλεια όταν αυτοί αμφισβητούν τις παροχές του. Τέλος, ένας ακόμη σκοπός της αξιολόγησης είναι η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ώστε το τελευταίο να αναγνωρίσει την αξία και τις δυνατότητες της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση μπορεί να επιδράσει θετικά στους όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές βοηθώντας τους να βρουν τον προσανατολισμό τους και να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους.

1.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, με αποτέλεσμα το εννοιολογικό αυτό πρόβλημα να παρουσιάζεται και στις εγχώριες μελέτες, καταδεικνύοντας την πολυπλοκότητα του επιστημονικού αυτού πεδίου αλλά και την αναγκαιότητα αποσαφήνισής του. Η πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική φόρτιση του συγκεκριμένου όρου ευνοεί την ασυμφωνία για την αποδοχή ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Βέβαια, παρά τις διαφορετικές απόψεις ως προς την εννοιολόγηση, είναι κοινή παραδοχή πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία ως μηχανισμός εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και της προαγωγής της επιστημονικής γνώσης. Εμπεριέχει, δηλαδή, όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και δεν περιορίζεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη η αξιολόγηση καλείται ως «αξιολόγηση για τη μάθηση» ή ως «αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης». Πιο συγκεκριμένα, εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην αξιολόγησή τους, δίχως αυτή να πραγματοποιείται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα που σκοπό έχει να τους ελέγξει. Η ανίχνευση επομένως των αδυναμιών ή των ελλείψεων καθίσταται πιο εύκολη γιατί παρακολουθείται διαρκώς η μαθησιακή πορεία και αυτό συμβάλλει στον

επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων εκ μέρους του εκπαιδευτικού εάν αυτό χρειάζεται και στις κατάλληλες παρεμβάσεις που θα βελτιώσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και βέβαια της μάθησης (Zara, Smith, Coombs, Herbert & Isaacs, 2013).

Επομένως, η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται σε μια διαδικασία. Πρόκειται για ένα δυναμικό εργαλείο που έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τη μάθηση και να διευρύνει τον χαρακτήρα της. Ταυτόχρονα, είναι και μια ερευνητική διαδικασία που προϋποθέτει ένα επιστημονικό υπόβαθρο και την εφαρμογή εκπαιδευτικών θεωριών προκειμένου να οδηγήσει στη συλλογική μάθηση.

1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης

Παραδείγματα προσέγγισης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται εδώ και περίπου μισό αιώνα. Στο παρελθόν η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνδέονταν αποκλειστικά με τις επιδόσεις του μαθητή, όμως πλέον αποτελεί ένα επιστημονικό αντικείμενο που με μελέτη και έρευνα μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής ζωής.

Τον 20^ο αιώνα, ο Tyler συνέδεσε τον όρο αξιολόγηση με την ποιότητα της μάθησης. Η πορεία προς αυτή την προσέγγιση διαμορφώθηκε χάρη στην παρατήρηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μέσα από την εστίαση στους στόχους που αυτά θέτουν και τον βαθμό στον οποίο τους πετυχαίνουν. Το 1963, ο Cronbach προσέγγισε την εκπαιδευτική αξιολόγηση μέσα από τον σχεδιασμό των προγραμμάτων και των συστημάτων εκπαίδευσης ή ακόμα και μέσα από μεμονωμένα σχέδια για συγκεκριμένα μαθήματα. Έτσι, η αξιολόγηση μπορεί να παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες στους συντελεστές της εκπαίδευσης για τα μέχρι τώρα επιτεύγματα του συστήματος της εκπαίδευσης (Zara et al., 2013).

Από την άλλη πλευρά, τίθεται στο θεωρητικό επίκεντρο η βελτίωση που μπορεί να προσφέρει η εφαρμογή της αξιολόγησης ως διαδικασίας. Μέσα από αυτή, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πληροφορίες για να τις

αξιοποιήσουν στις διδακτικές τους μεθόδους. Επίσης, η αξιολόγηση είναι και η διαδικασία που διαμορφώνει τα είδη των αποφάσεων και την επιλογή των πληροφοριών που θα χρησιμοποιήσουν εκείνοι που θα λάβουν τις αποφάσεις. Αυτή η οπτική ταυτίζει την αξιολόγηση με τη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων που θα λειτουργήσουν ως ανατροφοδότηση για τον θεσμό της εκπαίδευσης.

Ο Keeves (1997) αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως μέτρηση της αξίας ενός αντικειμένου ή μιας δραστηριότητας που σχετίζεται με την ανάπτυξη, ενώ ο Μπουζάκης (1989) την εκλαμβάνει ως ένα σύνολο διαδικασιών που αποβλέπουν στην αποτίμηση της πορείας αλλά και των αποτελεσμάτων όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η θεωρία πως η αξιολόγηση συνδέεται με την ανατροφοδότηση σχετίζεται και με τον ισχυρισμό πως η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον αναστοχασμό των αξιακών σχέσεων. Για αυτό και ο Κασσωτάκης (2013) συνδέει την αξιολόγηση και συγκεκριμένα την εκπαιδευτική αξιολόγηση με τις σχέσεις και τις αξίες που διέπουν το ευρύτερο κοινωνικό πλέγμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση λαμβάνει υπόψιν πολλές πτυχές αυτού του συστήματος, ανάμεσα στις οποίες και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι κομβικός για τη διαμόρφωση και την επιτυχή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς θεωρείται πρωταγωνιστής της. Όπως σε ένα γενικότερο πλαίσιο, άμεσος στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση ενός αντικειμένου, έτσι και στο πεδίο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση αποβλέπει μέσω της εξέτασης του έργου κάθε εκπαιδευτικού στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο παρέχεται η παιδεία στην Ελλάδα(Κολοκοτρώνης, 2014).

Υπό αυτό το πρίσμα, η αξιολόγηση μπορεί να έχει θετική επίδραση και να αποδειχθεί εποικοδομητική για τους παρακάτω παράγοντες:

- 1) Η βελτίωση της ποιότητας των παροχών της σχολικής μονάδας και γενικότερα της σχολικής ζωής.
- 2) Η ενίσχυση του εκδημοκρατισμού του συστήματος της εκπαίδευσης.
- 3) Η συνεχής ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου με σκοπό να ανταποκρίνεται στις επιστημονικές εξελίξεις.
- 4) Η στήριξη της εκπαιδευτικής πράξης με τη συμβολή των θεσμών του εκπαιδευτικού έργου.
- 5) Η αναγνώριση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο και η λήψη κατάλληλων μέτρων για την ανάλυση και επίλυσή τους.
- 6) Η εκτίμηση της προσωπικότητας και των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού, καθώς και η συμπερίληψή του στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία συνοψίζει τα ακόλουθα: τις ανισότητες, τις ανάγκες του μαθητή, τα χαρακτηριστικά της γνώσης και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολείου.
- 7) Εφόσον η αξιολόγηση ως διαδικασία συμβάλλει στην εύρεση των προβλημάτων του σχολείου αλλά και στην ανάδειξη των δυνατών του σημείων, θα ήταν καλό να δημιουργηθεί ένα αναπτυξιακό εργαλείο που θα

αποσκοπεί στη βελτίωση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και σε αυτή της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

8) Η παροχή στοιχείων που αφορούν τα δεδομένα της εκπαίδευσης εθνικά (Darling-Hammond, 2015).

Ένα σύστημα για να λειτουργήσει πρέπει να τηρεί ορισμένες προδιαγραφές. Δηλαδή, να παρατηρεί, να αξιολογεί και να καταγράφει την πορεία του, όπως επίσης και τα αποτελέσματα αυτής. Ακόμη, να καθορίζει τους στόχους αλλά και τα μέσα με τα οποία θα τους πραγματοποιήσει. Ένα σύστημα, λοιπόν, που δεν διακρίνεται από αυτά τα χαρακτηριστικά, δεν είναι σύστημα και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι τόσο συνεπείς στις υποχρεώσεις τους, θα το παρασύρουν προς μια καθοδική πορεία. Φυσικά, αυτό έχει αντίκτυπο στους μαθητές, οι οποίοι αποτελούν τις μελλοντικές γενιές και άρα κατ' επέκταση στην ίδια την κοινωνία.

Προς επίρρωση αυτής της διαπίστωσης, η έρευνα των Bond, Smith, Baker and Hattie (2000) οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις απαιτήσεις της διαδικασίας αξιολόγησης, αποδείχθηκαν πιο αποδοτικοί σε διάφορα επίπεδα, οι εκπαιδευτικοί που δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της αξιολόγησης δεν είχαν τόσο αποτελεσματική απόδοση. Η αξιολόγηση όμως του έργου που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμοστεί προκειμένου να παρακολουθείται τόσο η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και η διά βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2002).

Στην ελληνική βιβλιογραφία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λαμβάνει διάφορους ορισμούς. Ενώ η αξιολόγηση μπορεί να εκληφθεί ως οι ενέργειες που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες, ο Πασιαρδής (1994) θεωρεί ότι η αξιολόγηση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις πληροφορίες που συλλέγονται και είναι σχετικές όχι μόνο με τη διδασκαλία αλλά με τις συνθήκες που επικρατούν στο μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι, στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας ως σύνολο και όχι μόνο σε ένα επίπεδό της. Αυτή η ολιστική άποψη εξάλλου ανταποκρίνεται και στη σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση.

Ο Παπασταμάτης (2001) θεωρεί ότι η αξιολόγηση που διερευνά μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα στα παιδιά είναι ελλιπής γιατί θα πρέπει εξίσου να παρατηρηθούν τα πρότυπα, οι αξίες και οι στάσεις που ο εκπαιδευτικός μεταδίδει στους μαθητές παράλληλα με τον τρόπο συμπεριφοράς του εντός της σχολικής τάξης.

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει υποστηρικτές και αρνητές, οι οποίοι δεν προέρχονται μόνο από τον εκπαιδευτικό κλάδο, αλλά μπορεί να είναι και οι γονείς, οι μαθητές ή ακόμα και στελέχη της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Υπάρχει όμως η θεωρία πως εφόσον η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ως θεσμού κρίνεται απαραίτητη, τότε θα πρέπει να αξιολογούνται και οι εκπαιδευτικοί, διότι είναι οι κύριοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία του συστήματος. Εξίσου, αν η αξιολόγηση απευθύνεται στους μαθητές, τότε θα πρέπει να απευθύνεται και στους εκπαιδευτικούς. Η πραγματοποίηση της αξιολόγησης σύμφωνα με τον ενδεδειγμένο τρόπο και η θετική αντιμετώπισή της από τους εκπαιδευτικούς θα έχει συμβουλευτική λειτουργία και θα προσφέρει τη δυνατότητα επανεξέτασης πολλών από τις μεθόδους και τις πρακτικές των δασκάλων. Αυτό βέβαια δεν αμφισβητεί το γνωστικό υπόβαθρο, την κατάρτιση και τη διδακτική τους εμπειρία. Η αξιολόγηση όμως της διδασκαλίας αποτελεί δομικό στοιχείο για την επιτυχία της εκπαιδευτικής λειτουργίας, επιτυχία που θα διευκολυνθεί μέσα από την υλοποίηση αυτής της διαδικασίας. Επίσης, η αξιολόγηση δεν δίνει όλο το βάρος της ευθύνης στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, αλλά το κατανέμει ισάξια τόσο σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά όσο και σε σχέση με την πρόοδο και τα μαθησιακά αποτελέσματα του εκπαιδευόμενου (Λουκέρης et al., 2009).

Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση δεν αποβλέπει μόνο στην εύρεση και τη διόρθωση των αδυναμιών του σχολικού συστήματος, αλλά και στη βελτίωση των ήδη καλών στοιχείων του. Για παράδειγμα, ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί με την αξιολόγηση να γίνει ακόμη καλύτερος, διότι δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως απευθύνεται σε μαθητές, οι οποίοι πρόκειται έρθουν αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής.

Είναι πράγματι αλήθεια ότι παρατηρούνται μεγάλες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, που πιθανόν να οφείλονται στα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας. Επομένως, μέσα από την αξιολόγηση εκείνοι που είναι αποδοτικοί επαγγελματικά θα αναγνωρίζονται και θα αξιοποιούνται ανάλογα, ενώ σε εκείνους που υστερούν θα παρέχεται η κατάλληλη στήριξη. Επίσης, η αξιολόγηση μπορεί να καθορίσει μέσα από τα αποτελέσματά της και τους ρόλους, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες κάθε εκπαιδευτικού (Αναστασίου, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, η κατανομή των θέσεων θα γίνει σύμφωνα με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της

αξιολόγησης, συνεπώς θα είναι και η κατάλληλη. Παράλληλα, η διαδικασία αυτή στοχεύει και στην προστασία των εκπαιδευτικών από διάφορες μορφές συμπεριφοράς που ενδεχομένως εκδηλώνουν και μπορεί να έχουν αντίκτυπο και στα παιδιά.

Ο ορθός τρόπος πραγματοποίησης της αξιολόγησης, λοιπόν, δεν αποσκοπεί μόνο στη βελτίωση του σχολικού συστήματος ως σύνολο, αλλά και στον εκπαιδευτικό ως μονάδα. Χάρη σε αυτή τη διαδικασία θα μπορέσει να αντιληφθεί τις αδυναμίες του και ταυτόχρονα να καλλιεργήσει και να αναδείξει περισσότερο τις ικανότητές του. Μπορεί, δηλαδή, να αναζητήσει μόνος του πληροφορίες για τον τρόπο διδασκαλίας ή τη συμπεριφορά του, ούτως ώστε να αυτοξιολογηθεί και να βελτιώσει τις διδακτικές του μεθόδους και τη στάση του μέσα στη σχολική αίθουσα, αποβλέποντας στην αρτιότερη εκπαίδευση των μαθητών του. Δεν θα πρέπει επίσης να παραληφθεί ότι η αξιολόγηση είναι το μόνο εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη της αξιοκρατίας στον χώρο της εκπαίδευσης, την οποία βέβαια αποζητούν όλοι οι εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006).

Εκείνοι οι οποίοι στρέφονται κατά της αξιολόγησης έχουν συνήθως μια άποψη που απορρέει από λανθασμένες αντιλήψεις. Αυτές οι αντιλήψεις ταυτίζουν την αξιολόγηση με τη στοχοποίηση προσώπων και όχι διαδικασιών. Οι απόψεις αυτές συνοψίζονται παρακάτω:

- 1) Ο εκπαιδευτικός διαθέτει επιστημονικό υπόβαθρο που του δίνει τη δυνατότητα να επιτελεί το έργο του επαρκώς, επομένως δεν απαιτείται η διαδικασία της αξιολόγησης, προκειμένου να ανταποκρίνεται κατάλληλα και ευσυνείδητα στις υποχρεώσεις του (Δημητρόπουλος, 1999).
- 2) Ο εκπαιδευτικός δεν αρνείται να αξιολογηθεί, αρκεί να γνωρίζει ότι η διαδικασία θα γίνει με αντικειμενικότητα και από έναν αξιολογητή, ο οποίος θα είναι ορθά καταρτισμένος. Φυσικά, η αξιολόγηση θα αποβλέπει στη βελτίωσή του και δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δεν αγνοούν την ανάγκη για αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά είναι ανήσυχοι για τις ικανότητες και την αμεροληψία των αξιολογητών τους, οι οποίοι είναι ο Διευθυντής του σχολείου και ο Σχολικός Σύμβουλος (Προδρόμου, 1992). Η ανησυχία αυτή οφείλεται στο γεγονός πως τα προηγούμενα χρόνια οι θέσεις αυτές συνήθως καλύπτονταν από ανθρώπους, οι οποίοι δεν ήταν κατάλληλα καταρτισμένοι και επιστημονικά

προετοιμασμένοι, ώστε να ασκήσουν το έργο τους ορθά (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Συνεπώς, διαιωνίζεται αυτή η αμφισβήτηση ως προς τα πρόσωπα που θα αναλάβουν τη διαδικασία της αξιολόγησης και έτσι δημιουργούνται στερεότυπα και νοοτροπίες που δεν συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιθέτως προκαλούν τη δυσλειτουργία της.

3) Τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνήθως δεν χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αμφισβητούνται από τους εκπαιδευτικούς.

4) Το περιεχόμενο της αξιολόγησης αφορά τις εξής κατηγορίες: τη διδακτική ικανότητα, την επιστημονική κατάρτιση και τη συμπεριφορά του δασκάλου όχι μόνο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά και εκτός αυτής. Όμως, όλα αυτά δεν αποτελούν μετρήσιμα μεγέθη, με συνέπεια να δυσχεραίνουν την αξιολόγηση, γιατί ο κρίνων πρέπει να παρατηρήσει και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου, τα οποία δεν είναι πάντοτε τόσο προφανή (Δημητρόπουλος, 1999).

5) Ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επηρεάζει και τη σχέση τους με τους φορείς αξιολόγησης. Επομένως, θα πρέπει να γίνεται έτσι ούτως ώστε να διατηρείται η ισορροπία με άξονα την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, που θα πρέπει να είναι ο κοινός τους σκοπός.

Η διαδικασία της αξιολόγησης ωστόσο, συνεπάγεται και κάποια μειονεκτήματα τόσο κατά τη διάρκειά της, όσο πριν και μετά από αυτή. Ειδικά στην Ελλάδα η πραγματοποίηση αυτής της διαδικασίας καθίσταται πιο δύσκολη σε σχέση με άλλες χώρες επειδή πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κάθε χρόνο στα σχολεία του δημόσιου τομέα είναι αναπληρωτές. Αυτό σημαίνει ότι επειδή κάθε χρόνο μεταφέρονται σε διαφορετικό μέρος και καλούνται να διδάξουν σε ένα καινούργιο περιβάλλον η αξιολόγησή τους δεν μπορεί να είναι αντικειμενική για αυτούς τους εκπαιδευτικούς (Προδρόμου, 1992).

Το σημαντικότερο όμως πρόβλημα είναι η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, γιατί αυτή χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα ή και από καχυποψία. Σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2001), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με την αξιολόγηση υποβαθμίζεται ο ρόλος τους και παραβλέπεται η επαγγελματική

τους αυτονομία καθώς λειτουργούν μόνο ως διεκπεραιωτές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αποδοτικότητα των ίδιων.

Επίσης, με βάση τους Varlas (2012) και Strong & Tucker (2003) ο δισταγμός των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση οφείλεται στο γεγονός πως αμφισβητούν τα αποτελέσματά του, δηλαδή τη δυνατότητα βελτίωσης του έργου του εκπαιδευτικού. Οι ενστάσεις τους αφορούν τους φορείς και τους σκοπούς της αξιολόγησης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτή πραγματοποιείται (Αγριμάκη, 2015). Παρόλα αυτά, δεν σημαίνει ότι η όποια καχυποψία δεν μπορεί να εξαλειφθεί με την κατάλληλη και αντικειμενική διαχείριση της διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999), υπάρχουν επτά προβλήματα αναφορικά με την αξιολόγηση.

- 1) Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν έχουν καθιερωθεί ομόφωνα λόγω της έλλειψης ενός προτύπου που να αντικατοπτρίζει τα χαρακτηριστικά του ιδανικού δασκάλου και έτσι να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης. Όμως, το πρότυπο αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο γιατί οι κοινωνικές πεποιθήσεις μεταλλάσσονται και εξελίσσονται, συνεπώς υπάρχει μια σύγχυση γύρω από τα κατάλληλα προσόντα του δασκάλου.
- 2) Ο σκοπός της αξιολόγησης συχνά αμφισβητείται. Παρόλο, δηλαδή, που αποβλέπει καθαρά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα ασαφή αποτελέσματα και η μη αξιοποίησή τους θέτει υπό αμφισβήτηση την αξία και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης εάν δεν λάβουν χώρα πρακτικές αλλαγές.
- 3) Τα ειδοποιά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού, τα οποία επηρεάζουν, διαμορφώνουν και καθορίζουν τη στάση τους εντός της σχολικής τάξης και τον τρόπο διδασκαλίας του, φανερώνουν τις αποκλίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και άρα τη δυσκολία εύρεσης των κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησής τους.
- 4) Συνήθως επικρατεί η άποψη πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο αξιολογητής γνωρίζουν τι σημαίνει «καλός δάσκαλος». Όμως, αυτή η θεωρία είναι λανθασμένη γιατί η σημασία του καλού δασκάλου και της καλής διδασκαλίας εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες.

5) Μερικές φορές η θετική ή αρνητική γνώμη για έναν εκπαιδευτικό δεν μπορεί να αιτιολογηθεί πιθανώς γιατί εξαρτάται και από παράγοντες που δεν μπορούν να μετρηθούν.

6) Στο παρελθόν ελάχιστα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν χρησιμοποιηθεί επιστημονικά για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και του διδακτικού τους έργου. Πιο συγκεκριμένα, απ' ό,τι φαίνεται δεν απομακρύνθηκε κάποιος από το εκπαιδευτικό σύστημα ούτε επιβραβεύτηκε κάποιος άλλος για την αποδοτικότητά του.

7) Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσκρούει στην ταυτότητά του. Δηλαδή, δεν έχει αποσαφηνιστεί η ιδιότητα του δασκάλου, αν είναι δημόσιος υπάλληλος, επιστήμονας ή λειτουργός (Δημητρόπουλος 1999).

Τα επιχειρήματα και των δύο πλευρών για την αξιολόγηση συνοψίζονται από τον Κασσωτάκη (2018):

Τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης περιλαμβάνουν τις εξής θέσεις:

1) Οι εργαζόμενοι θα πρέπει να ενημερώνονται για την επαγγελματική τους πορεία και την πιθανή επιτυχία τους, ώστε να έχουν την ευκαιρία να βελτιωθούν ή να διορθώσουν τα μη δυνατά τους σημεία.

2) Η αναγνώριση του έργου, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ανάγκη επιβράβευσης, αλλά και κίνητρο για να συνεχίσουν.

3) Η βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία προκειμένου να παρέχει την κατάλληλη παιδεία στους μαθητές, ειδικά αν η παιδεία αποτελεί μία από τις κυριότερες επιδιώξεις ενός κράτους.

4) Η αξιολόγηση θα αναδείξει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και έτσι θα παρέχεται πιο εξειδικευμένη και άρτια κατάρτιση.

5) Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξή τους ως διδάσκοντες.

Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης:

1) Η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο ελέγχου της κεντρικής εξουσίας που αντανakλά την ιδεολογία της εκάστοτε κυβέρνησης στην εκπαίδευση και περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

- 2) Η επιβολή μιας τέτοιας μορφής αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητη, αφού πρώτα από όλα οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς τους και έτσι υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν αν πρέπει να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους.
- 3) Η αξιολόγηση αφορά θέματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί.
- 4) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει και την αξιολόγηση των υπόλοιπων συντελεστών και στελεχών της εκπαίδευσης.
- 5) Δεν μπορεί να υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης γιατί υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες σε κάθε σχολείο που βρίσκεται σε διαφορετική τοποθεσία της χώρας.
- 6) Στην Ελλάδα αμφισβητείται έντονα η διαδικασία της αξιολόγησης κυρίως εξαιτίας των πελατειακών σχέσεων που παρατηρούνται μεταξύ των αξιολογητών και των στελεχών της κρατικής διοίκησης.
- 7) Δεν υπάρχει ομοιομορφία ανάμεσα στα κριτήρια αξιολόγησης γιατί δεν υπάρχει εξίσου ορισμός για την έννοια «αποδοτικός δάσκαλος» (Κασσωτάκης, 2018).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ως σκοπό να συμβάλλει στην προσωπική τους επαγγελματική βελτίωση αλλά και στην υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών εν γένει. Παρέχει, δηλαδή, κίνητρα για συνεχή επιστημονική ανάπτυξη και ευκαιρίες για ανατροφοδότηση. Η Υπουργική Απόφαση και ο Ν. 2986/2002 στοχεύουν στην αυτογνωσία των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο να διαπιστώσουν αν υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση.

Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009) έχει τρεις κατευθύνσεις. Αρχικά, την αποτίμηση όλων των συντελεστών που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη βελτίωσή της, την αναβάθμιση της ποιότητάς τους και τη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία. Όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν μέρη της ανατροφοδότησης.

Ο Δημητρόπουλος (1999) διακρίνει τους σκοπούς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση για βελτίωση και στην αξιολόγηση για επιλογή. Η πρώτη συντελείται μέσω της παρακολούθησης της πορείας των εκπαιδευτικών με

σκοπό να βελτιωθούν οι ικανότητές τους και η δεύτερη λαμβάνει χώρα μόνο στην περίπτωση που απαιτείται να επιλεγούν ορισμένα άτομα μεταξύ διάφορων υποψηφίων.

Βέβαια, υπάρχει και η θεωρία, σύμφωνα με την οποία, ο σκοπός αφορά τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Κατά την πρώτη διαδικασία συγκεντρώνονται στοιχεία σχετικά με τα θετικά και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υλοποιηθούν παρεμβάσεις και να διορθωθούν τα όποια προβλήματα. Έχει, δηλαδή, συμβουλευτικό χαρακτήρα και όχι τιμωρητικό ή απειλητικό, γιατί δεν μπορεί η ίδια να καθορίσει τη μετέπειτα πορεία των εκπαιδευτικών επαγγελματικά. Από την άλλη πλευρά, η τελική αξιολόγηση ακολουθεί τη διαμορφωτική δίνοντας χρόνο στον αξιολογούμενο να βελτιώσει τα αδύναμα σημεία του. Σε αυτή τη διαδικασία λαμβάνονται οι αποφάσεις που αφορούν τον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση την καλυτέρευση του συστήματος της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2007).

Η Εθνική Ένωση Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. (National Education Association, 2010) θεωρεί ότι κύριος σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων, η καλλιέργεια των ικανοτήτων και των μεθόδων διδασκαλίας που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί. Σε αυτή τη λογική ο Paray (2012) προσθέτει πως κύριο μέλημα της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η ανατροφοδότηση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι και να μπορούν να βελτιωθούν σε διαφορετικά επίπεδα. Το σύστημα αξιολόγησης δεν θα πρέπει να διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε καλούς και κακούς αλλά να λειτουργεί εποικοδομητικά. Δηλαδή, να προσφέρει την κατάλληλη υποστήριξη σε όλους για την απαιτούμενη επαγγελματική εξέλιξη.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στοχεύει μακροπρόθεσμα στους μαθητές γι' αυτό και οι βασικοί άξονες που έχουν οριστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι μεταξύ άλλων:

- 1) Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε διαδικασίες αλλαγής.
- 2) Η αναγνώριση των αδυναμιών και των δυνατών τους σημείων, ώστε αυτά να μπορούν να βελτιωθούν εξίσου μέσα από την επιστημονική υποστήριξη και την καλλιέργεια των γνώσεών τους.
- 3) Ο περιορισμός της παρέμβασης της γραφειοκρατίας προκειμένου να επιτευχθεί η πιο άμεση μετάδοση των πληροφοριών και άρα ο πιο αποτελεσματικός τρόπος διοίκησης των σχολικών μονάδων.

4) Η καλλιέργεια της κουλτούρας αξιολόγησης έτσι ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, εφόσον θα δίνεται σημασία στην ανατροφοδότηση.

5) Η ορθή και αντικειμενική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που θα ωφελήσουν τη σχολική μονάδα στο σύνολό της.

6) Η ανάδειξη των ηγετικών χαρακτηριστικών εκείνων των εκπαιδευτικών που θα μπορέσουν να αναλάβουν διοικητικές θέσεις, όπως να γίνουν στελέχη της εκπαίδευσης και να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στον θεσμό.

Για την πραγματοποίηση όλων αυτών, θα πρέπει πρώτα οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν αυτογνωσία. Δηλαδή, να κατανοούν αν είναι αποδοτικοί στο διδακτικό τους έργο, να γνωρίζουν την παιδαγωγική πληρότητά τους, αλλά και να είναι ικανοποιημένοι εφόσον αναγνωρίζεται η προσφορά τους. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να διαμορφωθούν τα κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν νέα κίνητρα για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη. Τέλος, στον Νόμο 2986/2002 η διαδικασία αξιολόγησης αποβλέπει και στη δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης όχι μόνο μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών και αυτών με τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Οι άνθρωποι που καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση δεν είναι οι μόνοι που μπορούν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς. Φορείς αξιολόγησης είναι επίσης οι μαθητές και οι γονείς ή οι κηδεμόνες των παιδιών. Ο φορέας μπορεί να είναι εκείνος που έχει την εποπτεία ή αυτός που εκτελεί. Ο τελευταίος μπορεί να είναι είτε ένα πρόσωπο, δηλαδή ένας ειδικός, είτε μια ομάδα ατόμων που συντονίζεται από έναν ειδικό είτε από μια δημόσια υπηρεσία. Υπάρχουν όμως οι κύριοι φορείς που εμπλέκονται άμεσα στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης και οι δευτερεύοντες που συμμετέχουν βοηθητικά.

Παράλληλα, υπάρχουν και οι επικουρικοί ή ουδέτεροι φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για άτομα που δρουν βοηθητικά προς τον κύριο φορέα, δηλαδή στην περίπτωση που τον ρόλο του αξιολογητή βρίσκεται ο διευθυντής ενός σχολείου, ουδέτερος φορέας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές, από τις επιδόσεις των οποίων θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός.

Μία ακόμα κατηγορία αφορά τη σχέση που έχουν οι αξιολογητές με τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς. Ο εσωτερικός αξιολογητής στο σχολείο είναι συνήθως ο διευθυντής ή ο υποδιευθυντής εφόσον και αυτός αντιμετωπίζεται ως στέλεχος από την πολιτεία σύμφωνα με την παράγραφο 2α του άρθρου 33 της υπ' αριθμ.Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 Υπουργικής Απόφασης, καθώς αναπληρώνει τον Διευθυντή σε περίπτωση απουσίας του. Αντιθέτως, ο εξωτερικός αξιολογητής βρίσκεται εκτός του συστήματος στο οποίο ανήκει ο εκπαιδευτικός. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά και των δύο μπορούν να συνδυαστούν για τη βέλτιστη αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1999).



Διάγραμμα 1. Διαχωρισμός των φορέων αξιολόγησης. Πηγή: Δημητρόπουλος (1999)

Στην ελληνική εκπαίδευση, αρχικά, φορέας αξιολόγησης ήταν ο επιθεωρητής, όρος ο οποίος καταργήθηκε μετέπειτα για να αντικατασταθεί από τον σχολικό σύμβουλο. Από κοινού με τον διευθυντή του σχολείου και με έναν δεύτερο σχολικό σύμβουλο, συνήθως από γειτονική περιφέρεια, αναλαμβάνουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου συνοδεύεται από κάποια μειονεκτήματα όπως είναι τα παρακάτω:

- 1) Η αξιολόγησή του συνήθως λαμβάνει χώρα μέσα από την επίσκεψη του σχολικού συμβούλου σε μία τάξη, ώστε να παρακολουθήσει τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Εφόσον, όμως ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται εκ των προτέρων για την επίσκεψη του σχολικού συμβούλου μπορεί να μεταβάλλει και τη διαδικασία της διδασκαλίας.

2) Οι επισκέψεις του σχολικού συμβούλου δεν είναι ιδιαίτερα συχνές, επομένως δεν μπορεί να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που θα εξαχθούν ακόμα κι αν ο δάσκαλος δεν έχει ενημερωθεί από πιο πριν για αυτή την επίσκεψη.

3) Ο σχολικός σύμβουλος ενδέχεται να έχει προσωπική σχέση με τον εκπαιδευτικό ή να διακατέχεται από ορισμένα συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τη διαπίστωσή του.

4) Η παρατήρηση της διδασκαλίας από την πλευρά του σχολικού συμβούλου δεν συνεπάγεται απαραίτητα από το γεγονός πως μπορούν να εξαχθούν ασφαλή και σαφή συμπεράσματα για τον εκπαιδευτικό και τα μαθησιακά αποτελέσματα του τρόπου διδασκαλίας του. Επιπλέον, αυτά ενδεχομένως να διαφέρουν ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας.

5) Παρά το προηγούμενο στοιχείο, ο επισκέπτης σχολικός σύμβουλος τις περισσότερες φορές εγκρίνει κάποια συγκεκριμένα στυλ διδασκαλίας. Επομένως, αν ο εκπαιδευτικός δεν ακολουθεί κάποιο από αυτά, τότε η αξιολόγηση μπορεί να μην είναι θετική, ειδικά αν ο σχολικός σύμβουλος διακρίνει κάποια στοιχεία ρατσισμού ή ανικανότητας επιβολής στη σχολική αίθουσα.

6) Το τελευταίο μειονέκτημα σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης είναι το χάσμα που μπορεί να υπάρχει μεταξύ του σχολικού συμβούλου και των μαθητών λόγω της ηλικιακής απόστασης ή των διαφορετικών απόψεών τους.

Γι' αυτόν τον λόγο, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης θα πρέπει να πληροί ορισμένα κριτήρια (Murphy, 2013):

A) Εφόσον η αξιολόγηση απαιτεί χρόνο, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν πολλές επισκέψεις στη σχολική αίθουσα, ώστε να εξαχθούν και τα κατάλληλα συμπεράσματα.

B) Ο τρόπος παρατήρησης θα πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους.

Γ) Θα πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα επανεξέτασης των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης ώστε η αξιολόγηση να είναι έγκυρη.

Δ) Να ελεγχθούν οι επιδόσεις των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς που αξιολογήθηκαν.

Γενικότερα, ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να έχει την ικανότητα να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και φιλικότητας ανάμεσα σε εκείνον και στους εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο θα καταφέρει να διαμορφώσει το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον που θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς ωθώντας τους προς τη βελτίωση. Επομένως, παίζει ρόλο και η ορθή επιλογή των αξιολογητών. Ο Δημητρόπουλος (1999) τους χωρίζει σε πέντε κατηγορίες:

1. Απολύτως εσωτερικός αξιολογητής. Το άτομο ή η ομάδα που έχουν αναλάβει αυτόν τον ρόλο προέρχονται από το ίδιο πλαίσιο στο οποίο ανήκει ο εκπαιδευτικός και άρα μερικές φορές μπορεί να πρόκειται και για αυτοαξιολόγηση.
2. Απολύτως εξωτερικός αξιολογητής. Η αξιολόγηση ανατίθεται σε ανθρώπους που δεν συνδέονται με κάποιον τρόπο με τον οργανισμό του αξιολογούμενου.
3. Ο εσωτερικός αξιολογητής αξιοποιεί έναν εξωτερικό αξιολογητή ως σύμβουλο. Ο τελευταίος λειτουργεί επικουρικά διαθέτοντας τις εξειδικευμένες γνώσεις του και την επαγγελματική του εμπειρία. Την ευθύνη όμως της αξιολόγησης εξακολουθεί να έχει ο εσωτερικός αξιολογητής.
4. Ο εξωτερικός αξιολογητής έχει εσωτερικούς συνεργάτες. Δηλαδή, μπορεί η αξιολόγηση να έχει ανατεθεί σε ένα εξωτερικό του οργανισμού φορέα, αλλά εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία και πρόσωπα από το προσωπικό του.
5. Είναι πιθανό να υπάρχουν και άλλοι συνδυασμοί ενώνοντας τους παραπάνω τύπους ή προσθέτοντας καινούργιους, οι οποίοι θα μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιομορφίες και τα χαρακτηριστικά κάθε ξεχωριστής περίπτωσης.

Έχουν επίσης διεξαχθεί διάφορες έρευνες για τη γνώμη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγησή τους. Αυτό δείχνει και το έντονο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητάς που ίσως ενισχύεται περισσότερο μέσω των αντικρουόμενων απόψεων που υπάρχουν. Για αυτόν τον λόγο οι έρευνες αποσκοπούν να ανιχνεύσουν τη γνώμη των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε δημόσια σχολεία της ελληνικής επικράτειας, ώστε να καταθέσουν νέες μελέτες για την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Ο Ορφανός (2010) διερευνά τους παράγοντες που μπορούν να διαμορφώσουν την κρίση των αξιολογητών, ειδικά αν αυτοί είναι διευθυντές σχολείων. Εξετάσει λοιπόν την αμεροληψία τους και τον βαθμό αντικειμενικότητάς τους. Οι συμμετέχοντες ήταν 80 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου και τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι συνήθως οι διευθυντές μπορούν να διακρίνουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών ή τις διαφορές μεταξύ τους. Επομένως και η κρίση τους μπορεί να προσφέρει σημαντικές και χρήσιμες πληροφορίες για την ποιότητα της διδασκαλίας.

Οι Κασσιμάτη και Γιαλαμάς (2001) εξέτασαν το ζήτημα μοιράζοντας ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις σε 358 εκπαιδευτικούς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως το μεγαλύτερο ποσοστό (67%) των δασκάλων τίθεται υπέρ της αξιολόγησης. Για αυτούς η αξιολόγηση αφορά το επιστημονικό υπόβαθρο και τη διδακτική ικανότητα καθώς από αυτά εξαρτάται και το επαγγελματικό κύρος το εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά, το 13,22% του δείγματος τάσσεται κατά της αξιολόγησης στις συγκεκριμένες δύο πτυχές της εκπαίδευσης. Παράλληλα, αμφισβητούν το όφελος της αξιολόγησης στην επιμόρφωσή τους και αρνούνται να αξιολογούνται από τον διευθυντή του σχολείου.

Οι Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2006) έστρεψαν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στα αίτια αποδοχής ή μη της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα περιλάμβανε 422 εκπαιδευτικούς από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι οποίοι συμμετείχαν τόσο σε ημιδομημένες συνεντεύξεις όσο και στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διστακτικά το θέμα της αξιολόγησης, με το 42,3% να διαφωνεί, το 36,9% να συμφωνεί και το 20,8% ούτε να συμφωνεί ούτε να διαφωνεί. Σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης, ο διευθυντής του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά αποδοχής, ενώ, το 75,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι μπορεί να αυτοαξιολογηθεί.

Η έρευνα του Γκανάκα (2006) επικεντρώνεται στην ανάδειξη της αναγκαιότητας της αξιολόγησης τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και του εκπαιδευτικού του έργου. Οι συμμετέχοντες ήταν 184 διευθυντές σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εξετάστηκαν επιπλέον και οι απόψεις τους για τα κριτήρια, τους φορείς αλλά και τις συνέπειες της αξιολόγησης. Το 58% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η αξιολόγηση ενδεχομένως να διαταράζει τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο ή τις σχέσεις μεταξύ όλων των συντελεστών. Όμως, ως βασική προϋπόθεση της αξιολόγησης

θεωρείται η αξιοκρατία (87,7%) και ύστερα η διαρκής επιμόρφωση του αξιολογητή (68,9%). Ενώ το συντριπτικό ποσοστό των διευθυντών (92,4%) θεωρούν την αξιολόγηση ως μέρος των διοικητικών τους καθηκόντων, μόλις το 44% αυτών νιώθει προετοιμασμένο να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς κυρίως λόγω της εμπειρίας τους.

Οι Κελλανίδης, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου και Ποιμενίδου (2007) εξέτασαν τις απόψεις 461 εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 68% συνηγορούν στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, ώστε να επισημανθούν οι αδυναμίες τους και να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Η αξιολόγηση που αποζητούν είναι διαμορφωτική, δηλαδή πραγματοποιείται με την παροχή κατάλληλης στήριξης και διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί σε αυτήν την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο κριτή και δεν εμπιστεύονται την αξιολόγηση ούτε αυτών που κατέχουν διοικητικές θέσεις και υπό μια οπτική είναι καταλληλότεροι για να αναλάβουν αυτή τη διαδικασία. Το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται στη δυσπιστία ως προς το ζήτημα της αμεροληψίας.

Οι Παπαντωνίου-Ζορμπά και Πετρίδου (2012) εστίασαν την έρευνά τους σε διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εμπλοκή και την ετοιμότητά τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Επίσης λαμβάνονται υπόψιν οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια υλοποίησης της αξιολόγησης. Το δείγμα περιλάμβανε 30 διευθυντές, οι περισσότεροι εκ των οποίων απάντησαν σε ερωτηματολόγιο και τρεις από αυτούς συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το 80% των ερωτηθέντων ισχυρίστηκαν πως χάρη στην πολυετή εμπειρία τους νιώθουν έτοιμοι να αναλάβουν μια διαδικασία αξιολόγησης, επιθυμώντας παράλληλα να επιμορφωθούν με τον κατάλληλο τρόπο, πράγμα που φανερώνει τη σημασία που δίνεται στις ικανότητες του αξιολογητή.

Στην έρευνα των Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού και Τσάφου (2008) μελετήθηκαν οι απόψεις όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή, όχι μόνο αυτή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, αλλά επίσης των σχολικών συμβούλων, των προϊσταμένων καθώς και των γονέων, έτσι ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες και ποσοτικά δεδομένα με τη διαμοίραση ερωτηματολογίων αλλά και ποιοτικά δεδομένα μέσα από τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι

περισσότεροι από τους εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία, όπως φανερώνουν τα αποτελέσματα, υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η βελτίωση της σχολικής ζωής, όμως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές διακρίνονται από επιφυλακτικότητα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους, προφανώς επειδή είναι εκείνοι που πρόκειται να αξιολογηθούν και να αξιολογήσουν. Μάλιστα, θεωρούν πιο σημαντική την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης ίσως για να διασφαλίσουν την αξιοπιστία πρώτα σε αυτό το πεδίο.

Η έρευνα του Lam (2001), η οποία πραγματοποιήθηκε στο εξωτερικό και συγκεκριμένα στο Χονγκ-Κονγκ έλαβε χώρα μέσω ερωτηματολογίων που αφορούσαν τη γνώμη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους μέσα από την παρακολούθηση της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί ως προς αυτή την τακτική, διότι θεωρούσαν ότι θα υποστηριχθούν επαγγελματικά και θα βελτιώσουν τις παιδαγωγικές τους μεθόδους. Μάλιστα, επιθυμούν να συνεχιστεί η αξιολόγησή τους προκειμένου να εξελίξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες.

2.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνεπάγεται και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, γιατί αυτό συνδέεται άμεσα με τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του δασκάλου. Το εκπαιδευτικό έργο ως έννοια εισήχθη στην Ελλάδα την περίοδο της Μεταπολίτευσης, η εποχή αυτή συνεπαγόταν τον δομικό και λειτουργικό εκσυγχρονισμό τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του Επιθεωρητή που ίσχυε ως τότε είχε δημιουργήσει ένα αρνητικό κλίμα, οπότε το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τότε προσπαθούσε να καταλήξει στον κατάλληλο όρο, εκείνον που θα νομιμοποιούσε την αξιολόγηση και θα επικρατούσε στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η αξιολόγηση δεν περιοριζόταν μόνο εντός της σχολικής αίθουσας, αλλά εκτεινόταν στη σχολική μονάδα ως σύνολο και όχι μόνο σε συγκεκριμένες περιοχές, αλλά εθνικά. Σε αυτό το νέο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί μονάδα που φέρει όλη την ευθύνη, αλλά εντάσσεται στο συνολικό εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται. Η διδασκαλία δεν είναι ο μοναδικός του ρόλος στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς το έργο του συναρτάται με την εκπαίδευση τόσο ως σύστημα όσο και ως θεσμός.

Εν γένει, το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των ενεργειών που λαμβάνουν χώρα εντός ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, ενώ ο Γκότοβος (1986) το ορίζει ως το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Από μία άλλη πλευρά, το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί προϊόν της τοπικής κοινωνίας ή της πολιτείας με σκοπό να αναδιοργανωθεί και να αναβαθμιστεί μια σχολική μονάδα σε όλες τις διαστάσεις της. Παρόμοια άποψη έχει και ο Παπακωνσταντίνου (1993), σύμφωνα με τον οποίο, το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνει εκείνες τις ενέργειες που όταν εκτελεστούν θα επιτευχθεί μια συγκεκριμένη εργασία στο σχολείο ή μια αλλαγή στην εκπαίδευση γενικότερα.

Επιπλέον, ο Κασσωτάκης (2018) εντάσσει στο εκπαιδευτικό έργο όλα εκείνα τα στοιχεία, όπως τις αξίες, τα νοήματα και τα ερεθίσματα που συνιστούν τον ανθρώπινο πολιτισμό και αποτελούν το έρεισμα για την κοινωνική και πολιτισμική εξέλιξη των ανθρώπων.

Το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να διακριθεί σε τρία επίπεδα. Αρχικά, η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή η περιγραφή της εκπαίδευσης ως θεσμού. Έπειτα, το επίπεδο της σχολικής μονάδας, ως προϊόν οργανωμένου σχεδιασμού, πιο συγκεκριμένα η δραστηριότητα ενός σχολείου και τέλος το επίπεδο της σχολικής τάξης, ως πλαίσιο που οργανώνεται και συντονίζεται από έναν εκπαιδευτικό και τη μέθοδο της διδασκαλίας του.

Μία ακόμη οπτική του εκπαιδευτικού έργου είναι αυτή του Ανδρέου (1999), η οποία περιλαμβάνει υλικά και άυλα στοιχεία, όπως η υποδομή, τα βιβλία, τα προγράμματα αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και τη συνέπειά τους στο πλαίσιο της εργασίας. Γενικότερα, το εκπαιδευτικό έργο δεν επικεντρώνεται μόνο στη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη, αλλά είναι πιο διευρυνμένο περιλαμβάνοντας στοιχεία, όπως τα προγράμματα, τα οποία δεν καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό αλλά από κρατικά όργανα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε αυτό το πλαίσιο, τηρώντας τον ρόλο του και ανταπεξέλθοντας στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Ο νόμος 1566/85 επισημοποίησε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο διευρύνθηκε με την προσθήκη αθλητικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, την εκτέλεση διοικητικών εργασιών και την ενημέρωση του συλλόγου γονέων και

κηδεμόνων του σχολείου. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί καθώς και η εύρεση εκείνων των λόγων που επηρεάζουν το αποτέλεσμα και την υλοποίησή του. Πρόκειται για μια διαδικασία ανατροφοδότησης που έχει ως στόχο της τη βελτίωση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας διαρθρώνεται αφενός με την κριτική θεώρηση και αφετέρου με την εκτίμηση του αποτελέσματος.

Εφόσον μέρος του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί και η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού καθώς ανήκει σε μια σχολική μονάδα και η οποία δεν περιορίζεται στη διδασκαλία, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής προσπάθειας, είναι λογικό και η αξιολόγηση του έργου να συμπίπτει με την αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Περιλαμβάνει, δηλαδή, πληροφορίες για τις διδακτικές τους ενέργειες και πρακτικές, οι οποίες λαμβάνουν χώρο σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια εργασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί κοινωνικό γεγονός που πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας, ενώ τα χαρακτηριστικά του είναι υποκειμενικά, όσον αφορά τον τρόπο που εκλαμβάνεται από τον καθένα. Πρόκειται ωστόσο για μια συστηματική διαδικασία που αναδεικνύει τα ελλείμματα των σχολικών υποδομών και όχι μόνο, ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψιν τον βαθμό κατά τον οποίο επιτεύχθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, εντοπίζει τις αιτίες που λειτούργησαν ως εμπόδια για την μη υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν και συνάμα αποτελεί κίνητρο για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της (Ζιάκα, 2006).

Το άρθρο 1 του σχεδίου Π.Δ./1988 ορίζει πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η συνεκτίμηση του συλλογικού έργου των εκπαιδευτικών σε ένα συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Έπειτα, το Π.Δ. 320/1993 εκλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως εκτίμηση της απόδοσης που σημειώνει η παιδεία που παρέχεται από το ελληνικό κράτος και τέλος ο Ν. 2525/1997 συγκεκριμενοποιεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζοντάς το με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εφόσον εξετάζει εκτός από την ποιότητα της διδασκαλίας, τον βαθμό εκπλήρωσης των στόχων που τέθηκαν από τη νομοθεσία.

Επιπλέον, στην Υπουργική Απόφαση Δ2-1938/1998 παρατηρείται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπου ορίζεται πως σκοπός της δεν είναι μόνο η

αναβάθμιση όλων των παραγόντων που καθορίζουν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η βελτίωση της επικοινωνίας σε σχέση με τους μαθητές, εκπληρώνοντας και τους παιδαγωγικούς στόχους.

Αυτή η διαδικασία επιδιώκει τη διαρκή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη, την άμεση υλοποίηση του προγράμματος, τον περιορισμό των γραφειοκρατικών εμποδίων, την πιο γρήγορη μετάδοση των πληροφοριών, τη δημιουργία άρτιων υλικών, διοικητικών και λειτουργικών υποδομών στις σχολικές μονάδες και τη μείωση των ανισοτήτων ανάμεσα στη λειτουργία των σχολικών μονάδων ούτως ώστε όλα αυτά να συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής πολυεπίπεδα και πολυδιάστατα. Παράλληλα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποβλέπει στην τήρηση και τον σεβασμό όλων των δικαιωμάτων των μαθητών κάθε σχολικής βαθμίδας.

Στο νομοθέτημα Ν. 2986/2002 επισημαίνονται επίσης οι αδυναμίες του συστήματος της εκπαίδευσης, καθώς και όλες οι προσπάθειες που στοχεύουν στην επίτευξη της αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το περιεχόμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλάζει κατά τη διάρκεια των ετών. Ενώ στην αρχή περιοριζόταν στον ρόλο και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα ή τη σχολική μονάδα, στη συνέχεια, επεκτάθηκε σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές οι μεταβολές δείχνουν πως η παροχή της παιδείας εκλαμβάνεται και αντιμετωπίζεται ως ένα ενιαίο σύστημα, το οποίο συνίσταται από διακριτά στοιχεία, όμως, αυτά συναποτελούν την εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι θα πρέπει να αξιολογούνται. Η αξιολόγηση, λοιπόν, έγκειται πλέον στην ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Εκτός από τον αξιολογητή, εξίσου σημαντικά σε αυτή τη διαδικασία είναι τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εφόσον η αξιολόγηση είναι μια επιστημονική διαδικασία, απαιτούνται ορθώς διατυπωμένα κριτήρια γιατί από αυτά εξαρτώνται τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης. Τα κριτήρια αυτά όμως θα πρέπει να γίνουν αποδεκτά τόσο από τον αξιολογητή όσο και από τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμμετέχουν στη διαδικασία προσδιορισμού αυτών των κριτηρίων, ώστε να μεταφέρουν την εμπειρική τους γνώση στη διαδικασία της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2003). Εάν όμως δεν συμμετέχουν, τότε υπάρχει η περίπτωση τα κριτήρια αυτά να εκληφθούν ως επιβολή προς τους

εκπαιδευτικούς με συνέπεια να νιώθουν καχυποψία προς τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τα κριτήρια θα πρέπει να θέτονται τόσο από τους εκπαιδευτικούς και τους αξιολογητές όσο και από την ίδια την πολιτεία. Αυτό όμως προκαλεί και τη δυσκολία επιλογής τους, αφού ο καθένας τα προσεγγίζει και τα εκλαμβάνεται διαφορετικά. Τα κριτήρια αξιολόγησης διακρίνονται στα εξής:

1. Τα εσωτερικά και εξωτερικά κριτήρια σε σχέση με τη σύνδεσή τους με τον αξιολογητή. Τα εξωτερικά κριτήρια είναι προκαθορισμένα και καθαρά για όλους. Από την άλλη πλευρά, τα εσωτερικά κριτήρια δεν είναι προκαθορισμένα και έτσι μπορούν να οδηγήσουν σε υποκειμενική κρίση.
2. Τα κριτήρια διαχωρίζονται σε ποιοτικά και ποσοτικά ανάλογα με τη φύση και τη μορφή τους. Τα ποσοτικά περιλαμβάνουν τα ποσοστά, τις γραφικές παραστάσεις κλπ., ενώ τα ποιοτικά κριτήρια και τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται περιγραφικά, όπως συμβαίνει με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.
3. Σχετικά με τον τομέα αναφοράς, τα κριτήρια διαχωρίζονται σε παιδαγωγικά, οικονομικά (που συνδέονται με τις οικονομικές πτυχές της εκπαίδευσης) και τα γενικά, αυτά που αφορούν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στο σύνολό τους.
4. Τα κριτήρια επίσης διακρίνονται σε αυτά που αφορούν τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, την πραγματοποίηση και τα αποτελέσματά του.
5. Τα βραχυπρόθεσμα κριτήρια που έχουν άμεσες επιπτώσεις από τις πράξεις του εκπαιδευτικού και τα μεσοπρόθεσμα.
6. Τέλος, τα γενικά κριτήρια που σχετίζονται με διάφορες όψεις του εκπαιδευτικού και τα ειδικά που εστιάζουν σε περιορισμένες όψεις του αντικείμενου που τίθεται υπό αξιολόγηση.

Το Professional Development and Appraisal System (PDSTA) περιλαμβάνει τα παρακάτω κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:

- Τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, χάρη στην οποία θα επιτευχθεί η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία.

- Η αξιολόγηση των μαθητών και η ανατροφοδότησή τους ώστε να επιτευχθεί η πρόοδός τους.
- Η καλή επικοινωνία σε επαγγελματικό πλαίσιο.
- Η διαχείριση των συναισθημάτων και των προσωπικών προβλημάτων.
- Η συμμόρφωση με την εκπαιδευτική πολιτική.
- Η επαγγελματική πρόοδος.
- Η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών.

Το Office of Standards in Education OFSTED (1995) έχει τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης (Kyriacou, 2009):

- Εφαρμογή πρακτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.
- Υψηλές επιδιώξεις ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν γνωστικά.
- Επιβολή της τάξης στους μαθητές.
- Αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου.
- Αξιολόγηση των μαθητών.
- Εργασίες στο σπίτι για την κατανόηση όσων διδάσκονται στο σχολείο.

Συνοπτικά, οι περισσότερες μελέτες συνηγορούν πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα να επιτελείται συστηματικά και με αξιοπιστία γιατί μόνο με βάση αυτές τις προδιαγραφές θα μπορεί να επιτύχει τη βελτίωση όλων των εκφάνσεων της σχολικής ζωής και θα ανταποκριθεί στις κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν, αυτό όμως δεν αναιρεί το γεγονός πως η αξιολόγηση συμβάλλει στην πρόοδο της εκπαίδευσης. Αν πραγματοποιηθεί με τρόπο που αρμόζει τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στην αξία του θεσμού της εκπαίδευσης, τότε θα σημειωθεί η έναρξη μιας περιόδου αναδόμησης του ελληνικού σχολικού συστήματος.

2.3 Τα πειραματικά σχολεία

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Τα Πειραματικά Σχολεία είναι ιδρύματα που ανήκουν στην πρώτη και δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και στα οποία αναπτύσσονται και εφαρμόζονται καινοτόμες ιδέες και πρακτικές που διαφέρουν από τις παραδοσιακές ή τις καθιερωμένες προσεγγίσεις. Στην αρχή τα Πειραματικά Σχολεία λειτουργούσαν υπό το πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης, δηλαδή υποστηρίζονταν από κολέγια ή πανεπιστημιακά τμήματα. Αυτό συμβαίνει διότι οι παιδαγωγικές σχολές των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στοχεύουν στην πρακτική άσκηση και την εκπαίδευση των φοιτητών αλλά και στην ανάπτυξη της έρευνας με την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών. Τα σχολεία αυτά αποτελούν πεδίο ανάπτυξης της πειραματικής έρευνας σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές και τη διαδικασία της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα λειτουργούν εξίσου ως Πρότυπα Σχολεία, διότι περιλαμβάνουν εναλλακτικά ή προοδευτικά προγράμματα σπουδών, μεθόδους διδασκαλίας και δομές. Τα Πειραματικά Σχολεία παρέχουν συχνά μια πιο εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία και εστιάζουν στη βιωματική μάθηση, έτσι δίνουν τη δυνατότητα στους φοιτητές των παιδαγωγικών σχολών να αποκτούν γνώσεις μέσα από την παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών. Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν μη προφανή τα όρια ανάμεσα στα Πειραματικά και στα Πρότυπα Σχολεία. Επίσης, τα σχολεία αυτά συχνά αποκαλούνται και ως Εργαστηριακά.

Η ΙΔΡΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΩΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το πρώτο πειραματικό σχολείο ιδρύθηκε το 1896 στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο και σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές θεωρίες του Dewey αποτέλεσε το έναυσμα για τη δημιουργία και άλλων πειραματικών σχολείων με την πρωτοβουλία των Πανεπιστημίων της Αμερικής. Το σχολείο βασίστηκε στην ιδέα του Dewey να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου η μάθηση θα γινόταν μέσω της εμπειρίας και όχι με τις παραδοσιακές μεθόδους. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους και είχαν την ελευθερία να μάθουν όπως ήθελαν. Το σχολείο ήταν εξαιρετικά επιτυχημένο και σύντομα έγινε ένα σημαντικό μοντέλο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες, το οποίο επεκτάθηκε

και στην Ευρώπη, ενώ στην Ελλάδα το πρώτο Πειραματικό Σχολείο ιδρύθηκε το 1929.

Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών εισηγήθηκε το 1929 την ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων σε πόλεις της χώρας και συγκεκριμένα στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη (Ν. 4376/1929). Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα των πόλεων αυτών ακολούθησαν την τάση που υπήρχε και στις ξένες χώρες και έτσι ίδρυσαν Πειραματικά Σχολεία, που ήταν προσαρτημένα στην παιδαγωγική έδρα των Πανεπιστημίων.

Ο Νόμος 4376/1929 τροποποιήθηκε, καθώς τον επόμενο χρόνο ο Νόμος 4600/1930 έκανε κάποιες προσθήκες. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να επισημανθούν ορισμένες αλλαγές που έλαβαν χώρα, όπως η προσάρτηση των σχολείων στην παιδαγωγική έδρα του Πανεπιστημίου και όχι στο εργαστήριο της πειραματικής έρευνας, επίσης η μείωση του εργασιακού και διδακτικού ωραρίου σε 24 και 18 ώρες, σύμφωνα με τον Νόμο (4600, 1930).

Ωστόσο, ο Αναγκαστικός Νόμος 247/1936 ήταν αυτός που καθιέρωσε τον θεσμό των Πρότυπων Σχολείων και μάλιστα διαχωρίζοντάς τα από τα Πειραματικά Σχολεία. Μεταξύ των Πρότυπων Σχολείων συγκαταλέγονται και ορισμένα σχολεία που ξεχωρίζουν για την ιστορική τους, όπως η Βαρβάκειος Σχολή (1860), η Ιωνίδειος Σχολή Πειραιά (1847), η Ευαγγελική Σχολή Νέας Σμύρνης (1934/1972), η Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων (1833) και το Γυμνάσιο αριστούχων Αναβρύτων (1946). Όμως, το Άρθρο 91 του Νόμου 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» κατήργησε τη λειτουργία των Πρότυπων Σχολείων μετατρέποντάς τα σε Πειραματικά.

Στη συνέχεια, ο Νόμος 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ” και λοιπές διατάξεις» (Βαλάρη, 2016) τροποποίησε εκ νέου τον τρόπο λειτουργίας τους.

Λόγω των αλλαγών στην εκπαίδευση το Υπουργείο Παιδείας κρίνει σκόπιμο να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά και τον ρόλο των πειραματικών – πρότυπων σχολείων, θέτοντας στο επίκεντρο τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τη θέση που αυτά

έχουν στα σύγχρονα κοινωνικά και παιδαγωγικά δεδομένα, διότι δύνανται να λειτουργήσουν ως πλαίσια ανασυγκρότησης της ελληνικής παιδείας, η οποία έχει ως αφετηρία της το Νέο Σχολείο και τις εκπαιδευτικές ενέργειές του. Το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει τα Πειραματικά Σχολεία να αποτελούν παραδείγματα για τα δημόσια σχολεία της επικράτειας και μέσα από αυτά να προωθηθούν χρήσιμες διδακτικές πρακτικές ως παιδαγωγικές προτάσεις αξιοποίησης και εφαρμογής.

Επιπλέον, αποσκοπεί στην ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και κατ' επέκταση στην επίτευξη της αριστείας σε διαφορετικά γνωστικά πεδία. Αυτός ο στόχος θα πραγματοποιηθεί μόνο εάν τα σχολεία έχουν ελευθερία για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Με αυτόν τον τρόπο θα λειτουργήσουν ως κίνητρο για όλους τους εκπαιδευτικούς ώστε να προσεγγιστεί η επαγγελματική ικανοποίησή τους.

Το παρόν σχέδιο νόμου στοχεύει σε αυτά τα ζητήματα, όμως δεν είναι βέβαιο αν οι υπάρχουσες ανάγκες μπορούν να καλυφθούν και έτσι να πραγματοποιηθούν τα οράματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας διαχρονικά. Η ρευστότητα στον εκπαιδευτικό τομέα ενισχύεται και από τη συχνή αλλαγή των νομοθεσιών, ακόμα και αν αυτές δεν έχουν εφαρμοστεί, κάθε φορά που αναλαμβάνει μία νέα κυβέρνηση ή μεταβάλλεται η διάρθρωση του Υπουργείου Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, ο Νόμος 3966 το 2011 τροποποίησε αυτόν τον Νόμο 1566 του 1985, ενώ στη συνέχεια ακολούθησε και άλλη αλλαγή με τον Νόμο 4327 το 2015.

Το Άρθρο 36 ορίζει τον σκοπό που θέτουν τα Πειραματικά Σχολεία. Αναλυτικά περιλαμβάνονται:

A) 1. Η διασφάλιση της υψηλής ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που στοχεύει στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών. 2. Η επιδίωξη της αριστείας μέσα από τη δημιουργία ομίλων που επιτρέπουν την ίση συμμετοχή όλων των μαθητών που προέρχονται από τη δημόσια εκπαίδευση. 3. Η ανάδειξη μαθητών που ξεχωρίζουν για τις δυνατότητες και τα talenta τους, καθώς και αυτών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

B) Η ένταξη της έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη συνεργατικά με πανεπιστημιακά ιδρύματα όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές των γνωστικών

αντικειμένων, τη δόμηση, διαχείριση και εξέλιξη των σχέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος και το ψυχοπαιδαγωγικό πεδίο.

Γ) Η γνωστική και επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών και των εκπαιδευτικών. 1. Οι Παιδαγωγικές, Φιλοσοφικές και οι Σχολές Θετικών Επιστημών έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στους φοιτητές τους πρακτική άσκηση στα εν λόγω σχολεία τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Επιστήμες της Αγωγής). 2. Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και το Π.Ι. προσφέρουν τη δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης σε μία ευρεία ομάδα εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων.

Δ) Η πειραματική εφαρμογή περιλαμβάνει:

1. Διδακτικές πρακτικές, αναλυτικά προγράμματα και προγράμματα σπουδών,
2. Υβριδικό εκπαιδευτικό υλικό καθώς πρόκειται για ψηφιακή, έντυπη ή εργαστηριακή μορφή,
3. Καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας
4. Πρωτοπόρες και δημιουργικές ενέργειες και δράσεις ,
5. Προγράμματα αξιολόγησης όχι μόνο της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά και των υποδομών των σχολικών μονάδων,
6. Σύγχρονα μοντέλα για τη διοίκηση και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

Όπως γίνεται φανερό από το Άρθρο 36, ο σκοπός των Πειραματικών Σχολείων είναι ιδιαίτερα φιλόδοξος αλλά επίσης προοδευτικός. Ωστόσο, δεν είναι εύκολα εφικτό να προσδιοριστεί αν οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται, διότι παρατηρούνται συχνές αλλαγές στις νομοθεσίες αλλά και στον τρόπο λειτουργίας και διαχείρισης των σχολείων.

Γενικότερα, ο σκοπός των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων δεν παρουσιάζει διαφορές σε σύγκριση με το παρελθόν ή με τα αντίστοιχα σχολεία στο εξωτερικό. Σύμφωνα με το νέο πλαίσιο λειτουργίας, τα σχολεία αυτά ανταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και στις συνεχείς αλλαγές της κοινωνίας, εφόσον πρόκειται πλέον για μια εποχή που η τεχνολογία και η πληροφορία είναι στο επίκεντρο. Αριστεία, Καινοτομία, Έρευνα, Πειραματισμός, Αξιολόγηση είναι οι

πέντε βασικοί πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζεται και αναπτύσσεται η λειτουργία καθώς και ο νέος κοινωνικός ρόλος των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Μπαλωμένου, 2014).

Παρόλο που η θεσμοθέτηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων έγινε το 2011, οι πρώτες εξετάσεις εισαγωγής έλαβαν χώρα το 2013. Οι υποψήφιοι για την εισαγωγή στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια εξετάζονταν στα παρακάτω μαθήματα: Μαθηματικά, Φυσική, Γλώσσα, ενώ οι υποψήφιοι μαθητές για τα Λύκεια μόνο στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Όσον αφορά τα Πειραματικά Πρότυπα Δημοτικά η εισαγωγή γινόταν με κλήρωση. Το 2014 παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση των αιτήσεων εγγραφών (13.017) με τις προσφερόμενες θέσεις να αγγίζουν τις 3.350 στον αριθμό, ενώ το 2013 οι προσφερόμενες θέσεις ήταν 3.230 και οι αιτήσεις 9.997 (Λακάσας, 2014). Η προτίμηση αυτή για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία αποδεικνύει την άποψη της κοινωνίας για αυτά δεδομένης της ποιότητάς τους.

Ο Νόμος 3966/2011 διατηρεί τους στόχους των Πειραματικών Σχολείων, ταυτόχρονα όμως προσθέτει και τις έννοιες της καινοτομίας και της αριστείας, οι οποίες δημιουργούν τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, τα οποία προσδοκούν να τις προωθήσουν, ενώ τα Πειραματικά εστιάζουν στον πειραματισμό. Δηλαδή, ο ρόλος τους έγκειται σε επιπλέον χαρακτηριστικά, όπως στην έρευνα και στην αξιολόγηση. Παρά τα οφέλη τους στην εκπαίδευση, ο θεσμός των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων αποτέλεσε θέμα συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών κυρίως για τον λόγο πως αναδεικνύοντας τους χαρισματικούς μαθητές διευρύνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτός ο προβληματισμός βασίζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία αυτά προέρχονται από γονείς με ψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι τα επιλέγουν επειδή επιθυμούν την κοινωνική άνοδο των παιδιών τους μέσω της εκπαίδευσης (Λουράντου, 2016).

Το περιβάλλον που παρέχουν τα σχολεία αυτά δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες διδακτικές μεθόδους που αποτελούν κέρα της θεωρίας με την πράξη. Η απόκτηση της εμπειρίας αυτής θεωρείται σημαντική για το εκπαιδευτικό τους έργο.

Τόσο η εκπαιδευτική κοινότητα όσο και η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζουν θετικά τα Πρότυπα- Πειραματικά Σχολεία, πράγμα που γίνεται αντιληπτό μέσω του μεγάλου αριθμού αιτήσεων μαθητών για την εισαγωγή τους σε αυτά. Στις 21.06.2018 η

Καθημερινή αναδεικνύει το μεγάλο ενδιαφέρον για τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία, τονίζοντας πως ο μέσος όρος επιτυχίας εισαγωγής είναι κοντά στο 10%. Επειδή το 2015 με το νόμο 4327 καταργήθηκαν τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία και έμειναν μόνο τα Πειραματικά Σχολεία, στα οποία οι μαθητές εισάγονται με κλήρωση, έμειναν μόνο πέντε με βάση την ιστορικότητά τους (Λακάσας, 2018).

Αναφορικά με τη χρηματοδότηση αυτών των σχολείων, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις χώρες. Συνήθως, στις Η.Π.Α. ένα Πειραματικό Σχολείο λαμβάνει έσοδα από διάφορες πηγές, όπως από χορηγίες, πανεπιστήμια ή την πολιτεία. Το γεγονός αυτό παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία για την πραγματοποίηση καινοτομιών, που απαιτούν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, τον απαραίτητο εξοπλισμό κλπ. Στην Ελλάδα, οι υποδομές των σχολείων, τα εργαστήρια κ.ά. δεν αντιστοιχούν στον χαρακτηρισμό Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία.

Χαρακτηριστικό στοιχείο των Πειραματικών Σχολείων είναι η ένταξη της έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη. Τα πανεπιστήμια, τα οποία εποπτεύουν τα σχολεία είναι υπεύθυνα για τις παιδαγωγικές μεθόδους τους, παρόλα αυτά δεν φαίνεται να υπάρχει ουσιαστική αξιολόγηση για τον τρόπο πραγματοποίησης αυτών των μεθόδων. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αυτής της μελέτης δεν έχει εντοπίσει αναφορές για την αξιολόγηση και τον τρόπο επιτέλεσής της με βάση τις εκάστοτε μεταρρυθμίσεις. Αυτό όμως συμβαίνει γιατί οι μεταρρυθμίσεις είναι συχνές, ώστε να μην αποτιμάται ο ρόλος τους.

Το Πρότυπο και Πειραματικό Σχολείο είναι συνδεδεμένο με σημαντικές προσωπικότητες στον χώρο της εκπαίδευσης, που επηρέασαν τη διαμόρφωσή τους, όπως η Montessori, ο John Dewey, ο Pestalozzi και ο Froebel. Στην Ελλάδα ηγετική μορφή υπήρξε ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος που θεωρείται από τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές του 20^{ου} αιώνα μαζί με τον πιο κύριο εκπρόσωπο του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, Αλέξανδρο Δελμούζο (1880-1956), οι θεωρίες του οποίου για τον μαθητή ως επίκεντρο της εκπαιδευτικής δράσης ξεχώρισαν.

Για να επιτύχουν τους υψηλούς στόχους τους, τα σχολεία επέλεξαν εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερα προσόντα, όπως διδακτική εμπειρία, ερευνητικό έργο κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ήταν έμπειροι και έκαναν υποδειγματικές διδασκαλίες τις οποίες παρακολουθούσαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (Lamb, 1962).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν έχουν μόνιμη θέση στα πειραματικά σχολεία, εφόσον έπειτα από το 2013 όσοι πέρασαν την αξιολόγηση, έχασαν την οργανική τους θέση, αλλά κέρδισαν πέντε έτη εργασίας στα Πειραματικά Σχολεία. Η διαδικασία αυτή προκαλεί αβεβαιότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και δεν λειτουργεί ως κίνητρο. Μολονότι είναι οι πιο αξιολογημένοι υπάλληλοι, είναι και οι μοναδικοί στο ελληνικό δημόσιο χωρίς οργανικές θέσεις (Μυλωνά, 2018).

Τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό τα πειραματικά σχολεία είναι πιο αυτόνομα όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων. Αυτή η αυτονομία στηρίζεται στη φιλοσοφία αυτών των σχολείων πως οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν πώς να μαθαίνουν. Έτσι, οι στόχοι τους θα εκπληρωθούν, εφόσον υπάρχει ευελιξία ως προς την εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, τη διεύρυνση του αναλυτικού προγράμματος, τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και την προσαρμογή της έρευνας στις ανάγκες των μαθητών.

Τα όργανα διοίκησης των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων στη χώρα μας είναι:

- Η Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.),
- Το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (Ε.Ε.Σ.) της κάθε σχολικής μονάδας,
- Ο Διευθυντής του σχολείου,
- Ο Υποδιευθυντής του σχολείου, και
- Ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου

Τα μέλη της Δ.Ε.Π.Π.Σ. διορίζονται από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων με διάφορες αρμοδιότητες. Το μοντέλο διοίκησης των σχολείων από εξωτερική επιτροπή δεν παρατηρείται στις άλλες χώρες και μάλιστα αποτελεί και αιτία της πιθανής δυσλειτουργίας τους.

Στην πλειονότητα αυτών των σχολείων ο εκπαιδευτικός έχει αυξημένα καθήκοντα, για αυτό και ο ρόλος του είναι απαιτητικός. Δηλαδή, απαιτεί προετοιμασία, αφοσίωση και επανατροφοδότηση από το μαθητικό του κοινό. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών Σχολείων πρέπει να διαθέτουν χρόνο και για τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων, οι οποίοι πραγματοποιούν συνήθως την πρακτική τους άσκηση στο πλαίσιο του σχολείου. Επίσης, θα πρέπει να συνεργάζεται

στενά με τον επόπτη καθηγητή για την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με ζητήματα έρευνας, αξιολόγησης κλπ.

Ο αριθμός των αιτήσεων για την εισαγωγή στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία είναι εντυπωσιακός και αντανακλά την αποδοχή αυτού του θεσμού από την ελληνική κοινωνία. Θα πρέπει να επισημανθεί πως η αξιολόγηση των μαθητών για την εισαγωγή τους είναι βέβαια αδιάβλητη. Επίσης, τα σχολεία αυτά δεν απευθύνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, δηλαδή αυτές που διαθέτουν μια οικονομική άνεση, σε όλους τους μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις ώστε να τους παρέχουν δημόσια παιδεία ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος διακρίνονται για την ποιότητά τους και για την ενεργή εμπλοκή των μαθητών. Η επιλογή των δραστηριοτήτων αντικατοπτρίζει και το εκπαιδευτικό επίπεδο του διδακτικού προσωπικού, το οποίο έχει επιλεγθεί μέσω αξιολόγησης. Οι λόγοι αυτοί καθιέρωσαν τα Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας ως ένα επωφελή για την παιδεία μας θεσμό (Μπουρλετίδης, 2018).

Παρόλα αυτά όπως αναφέρει ο Μπουρλετίδης, τα σχολεία αυτά βιώνουν διάφορες δυσκολίες που θεωρούνται ως αποτέλεσμα νόμων και διατάξεων που στάθηκαν ως εμπόδια για τον θεσμό ή προκαλούνται λόγω της μη ορθής εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου. Σχετικά με τον χαρακτηρισμό των σχολείων αυτών ως «κυψέλες ελίτ» για λίγους και εκλεκτούς, ο Μπουρλετίδης επισημαίνει πως η αριστεία δεν αφορά μόνο λίγους ούτε είναι «ρετσινιά» αφού συγκεντρώνει αξίες όπως η άμιλλα, η δημιουργία, η εξωστρέφεια και η αξιοκρατία.

B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Έτσι, ο ερευνητικός σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των ιδίων και του εκπαιδευτικού έργου. Με βάση τον σκοπό αυτό, διατυπώνονται τα εξής ερωτήματα:

1. Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση;
2. Πώς πρέπει να είναι ένας έγκριτος αξιολογητής των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου;
3. Ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
4. Πώς μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης;

3.2 Ερευνητική προσέγγιση

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, ακολουθείται η ποιοτική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρείται η καταλληλότερη στην προκειμένη περίπτωση, διότι επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση του θέματος ή/και την η απόκτηση μιας νέας οπτικής. Αν και τα δεδομένα των ποιοτικών ερευνών δεν είναι πολλά σε αριθμό (μικρός αριθμός συμμετεχόντων), ωστόσο μπορούν από αυτά να συναχθούν πλούσιες πληροφορίες και λεπτομέρειες του ζητήματος που διερευνάται, επιτρέποντας την βαθύτερη κατανόησή του και την πιθανή ανάδειξη νέων πτυχών του (Bird, Hammersley, Gomm & Wood, 1999).

Στην παρούσα έρευνα, η ποιοτική προσέγγιση επιλέγεται διότι ερευνητικός σκοπός είναι να καλυφθεί ένα πεδίο που δεν έχει προσεγγιστεί μέχρι τώρα επαρκώς. Επιδιώκεται δηλαδή να καταγραφούν και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των ιδίων και του εκπαιδευτικού έργου.

3.3 Το εργαλείο της συλλογής των πρωτογενών δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιείται για την συγκέντρωση των δεδομένων είναι η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα, η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Είναι η πλέον διαδεδομένη μέθοδος με την οποία συλλέγονται δεδομένα στις ποιοτικές έρευνες.

Η ημιδομημένη συνέντευξη διακρίνεται από μεγάλη ευελιξία, καθώς επιτρέπει την αλλαγή της σειράς των ερωτήσεων ή την διατύπωση επιπλέον διευκρινιστικών ερωτήσεων, σύμφωνα με την κρίση του ερευνητή ούτως ώστε να εμβαθύνει περισσότερο στις απόψεις των ερωτώμενων. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν περισσότερο τα θέματα που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά (Robson, 2007).

Στην προκειμένη περίπτωση, σκοπός της ημιδομημένης συνέντευξης είναι η εξέταση των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και η ανάδειξη επιπλέον πτυχών του ζητήματος. Συγχρόνως, αναμένεται οι ερωτήσεις να αποτελέσουν ερέθισμα για περαιτέρω προβληματισμό των ερωτώμενων και ανάπτυξη των απόψεών τους. Έτσι, δημιουργείται ένα πλαίσιο ανοιχτής επικοινωνίας, επιτρέποντας να συζητηθούν επιπλέον θέματα, χωρίς όμως η συζήτηση να απομακρυνθεί από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι 10 ερωτήσεις ανοικτού τύπου της ημιδομημένης συνέντευξης που σχεδιάστηκε για την έρευνα εδώ, έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα και αποτελούν τους άξονες της συνέντευξης:

Άξονας 1: Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

Οι ερωτήσεις αυτού του άξονα (ερωτ. 2-4), διερευνούν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, εξετάζεται κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση. Επιπλέον, ερωτώνται πιο ειδικά για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στα Πειραματικά σχολεία.

Άξονας 2: Απόψεις εκπαιδευτικών για τον αξιολογητή

Οι ερωτήσεις αυτού του άξονα (ερωτ. 5-7), διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα σχετικά με το προφίλ του αξιολογητή. Ειδικότερα, τους ζητείται να περιγράψουν το προφίλ ενός έγκριτου αξιολογητή και να αναφέρουν τα προσόντα που, κατά τη γνώμη τους, πρέπει να διαθέτει. Επιπλέον, ερωτώνται ποιο θεωρούν κατάλληλο άτομο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία.

Άξονας 3: Απόψεις εκπαιδευτικών για την συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Οι ερωτήσεις αυτού του άξονα (ερωτ. 8-9), εξετάζουν εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ακόμη, επιδιώκεται να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την αυτοαξιολόγηση και με ποιο τρόπο.

Άξονας 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για την βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης

Οι ερωτήσεις αυτού του άξονα (ερωτ. 10), εξετάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη βελτίωση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, ερωτώνται πώς κατά τη γνώμη τους, μπορεί η διαδικασία αυτή να βελτιωθεί ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

3.4 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 15 εκπαιδευτικούς (9 γυναίκες και 6 άντρες) διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, που εργάζονται σε Πειραματικά Σχολεία μιας επαρχιακής πόλης της ηπειρωτικής Ελλάδας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν

μέρος στην συνέντευξη ήθελαν να συμμετέχουν. Υπήρχαν βέβαια και εκπαιδευτικοί που αρνήθηκαν να συμμετέχουν.

3.5 Διεξαγωγή της έρευνας

Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν το διάστημα μεταξύ Σεπτεμβρίου του 2022 και Οκτωβρίου του 2022. Έγιναν δια ζώσης σε μια επαρχιακή πόλη της ηπειρωτικής Ελλάδας. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου μισή ώρα. Κάθε ένας συμμετέχοντας, είχε προηγουμένως ενημερωθεί για τον σκοπό της έρευνας, είχε διαβεβαιωθεί για τη διατήρηση της ανωνυμίας του και την προστασία των προσωπικών του δεδομένων, και είχε συναινέσει. Για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, χρησιμοποιήθηκε το δημοσιογραφικό μαγνητοφωνάκι της ερευνήτριας.

3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Βασική προϋπόθεση κάθε έρευνας, είναι η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της. Η εγκυρότητα αφορά την ακρίβεια και με τον βαθμό που οι θεωρητικές διατυπώσεις της έρευνας ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, που είναι δηλαδή αληθείς. Η αξιοπιστία από την άλλη, αφορά τη συνέπεια της ερευνητικής διαδικασίας. Θα πρέπει δηλαδή, τα αποτελέσματα που προκύπτουν να μην είναι τυχαία ή αυθαίρετες ερμηνείες, αλλά να βασίζονται σε μεθοδικές διαδικασίες (Robson, 2007).

Στην προκειμένη περίπτωση, για την εξασφάλιση της εγκυρότητας του εργαλείου συλλογής δεδομένων, της συνέντευξης, δόθηκε προσοχή ώστε η διατύπωση των ερωτήσεων να διακρίνεται από σαφήνεια και ουδετερότητα. Έχει σημασία να είναι ξεκάθαρο στους συμμετέχοντες το νόημα κάθε ερώτησης και επιπλέον, να μην εμπεριέχεται σε αυτές η προσωπική στάση του ερευνητή. Επιπλέον, με τη χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου, παρέχεται η δυνατότητα στους

συμμετέχοντες ελεύθερης έκφρασης και ανάπτυξης των απόψεων και των προβληματισμών τους σχετικά με το ζήτημα που εξετάζεται.

Αναφορικά με την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, διασφαλίζεται με τον σαφή τρόπο σχεδιασμού της έρευνας σε κάθε στάδιο. Χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες και ξεκάθαρες ερωτήσεις και η συνέντευξη διενεργείται σε ένα θετικό κλίμα, που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων, δίχως παρεμβάσεις ή επηρεασμό με κάθε τρόπο από μέρους της ερευνήτριας. Επίσης, τα δεδομένα που προκύπτουν, ομαδοποιούνται και αναλύονται συστηματικά. Η διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων της έρευνας, της προσεκτικής επεξεργασίας τους και της αναθεώρησης των αρχικών κωδικοποιήσεων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει, συμβάλλει επίσης στην αξιοπιστία της παρούσας έρευνας.

3.7 Ανάλυση των δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις, επιλέγεται η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (Τσιώλης, 2018). Η ανάλυση αυτού του τύπου, βοηθάει στο να εντοπιστούν και να οργανωθούν τα θέματα τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας και εν συνεχεία, να αναλυθούν σε βάθος.

Αναλυτικότερα, αφού οι συνεντεύξεις μετεγγραφούν, ακολουθεί ο εντοπισμός εκείνων των αποσπασμάτων που παρέχουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις που αφορούν το κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα ομαδοποιούνται και παρουσιάζονται μαζί με τις αντίστοιχες απαντήσεις υπό μορφή πινάκων. Ακολουθώντας αυτή τη διαδικασία, είναι πιο εύκολο να επεξεργαστεί το υλικό που έχει συγκεντρωθεί και να ταξινομηθεί, επιτρέποντας την εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στα σημαντικότερα αποσπάσματα. Επίσης, είναι πιο εύκολο να εντοπιστούν τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των απαντήσεων. Μέσα από τη λεπτομερή εξέταση των αποσπασμάτων, αναλύονται τα δεδομένα και εξάγονται τα συμπεράσματα και αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα παρατίθεται στο Παράρτημα Β της παρούσας εργασίας και επιβεβαιώνει κάποιες αρχικές υποθέσεις και επιπρόσθετα, καταδεικνύει ορισμένες νέες πτυχές του θέματος που εξετάζεται. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από τη συνολική μελέτη των δεδομένων αυτών, παρουσιάζονται ακολούθως στην ενότητα αυτή.

Όσον αφορά το 1ο Ερευνητικό ερώτημα -Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση-όλοι οι ερωτηθέντες είναι θετικοί, υπέρ της αξιολόγησης. Πιστεύουν όλοι πως μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν και υπογραμμίζουν τη σημασία της ανατροφοδότησης που μπορεί να παρέχει η διαδικασία αυτή [(Ομ. 3): *Η αξιολόγηση είναι πάρα πολύ χρήσιμη ως ανατροφοδότηση*].

Ωστόσο, επισημαίνεται από ορισμένους συμμετέχοντες πως για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση, θα πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Αναφέρονται ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

(Ομ. 2): ... *πρέπει να γίνει με συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία είναι σταθερά και να είναι η κατακλείδα μιας συνεχούς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.* (Ομ. 7): *Δεν λέω όχι στην αξιολόγηση, αλλά βάζω κριτήρια και στάνταρτ τα οποία θα 'πρεπε να προσεχτούν για να αξιολογηθεί ένας εκπαιδευτικός.* (Ομ. 14): ... *νομίζω ότι αν γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό.* (Ομ. 15): ... *πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένο το πλαίσιο στο οποίο θα γίνει η αξιολόγηση. Αξιολόγηση για ποιο λόγο; Για να βελτιωθεί το έργο των εκπαιδευτικών; Σε περίπτωση που δε βρεθούν αυτοί επαρκείς θα υπάρχει τιμωρητικός χαρακτήρας; Όλα αυτά δεν είναι διευκρινισμένα.*

Ακόμα ένα στοιχείο που υπογραμμίζεται, είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης ορισμένων εκπαιδευτικών προς την αξιολόγηση και ο φόβος ή ο προβληματισμός τους προς αυτή:

(Ομ. 9): *Εμένα δεν με επηρεάζει η αξιολόγηση. Τώρα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που νομίζω τρομοκρατούνται με την αξιολόγηση, δεν υπάρχει εμπιστοσύνη, δηλαδή ειλικρινά αναρωτιούνται ποιοι θα 'ναι αυτοί που θα τους αξιολογήσουν...* (Ομ. 11): *Το θέμα μας είναι όμως, από ποιον θα γίνει αυτήν η αξιολόγηση... δεν έχω εμπιστοσύνη ποιος θα κάνει αυτήν την αξιολόγηση και πόσο αντικειμενική θα είναι αυτήν η αξιολόγηση. Δυστυχώς εγώ δε θεωρώ ότι υπάρχει αντικειμενικότητα. Θεωρώ ότι υπάρχουν άλλα πράγματα από πίσω, και αυτό είναι που με προβληματίζει.* (Ομ. 13): *Εκείνο που φοβίζει κάθε εκπαιδευτικό είναι μήπως δεν είναι τα κριτήρια ή οι αξιολογητές κατάλληλα ορισμένα έτσι ώστε να μην αδικηθεί κανένας εκπαιδευτικός.*

Ανάλογη ομοφωνία των συμμετεχόντων παρατηρείται και αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Αναγνωρίζεται από όλους η σημασία της για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν θεωρείται απαραίτητη από όλους. Συγκεκριμένα, ο (Ομ. 1) αναφέρει: *Εγώ θα έλεγα ότι είναι χρήσιμη, αλλά όχι απαραίτητη... η αξιολόγηση είναι κάτι γενικό... το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα πράγμα πολυσύνθετο στο οποίο μπλέκονται πολλοί παράγοντες και πολλοί άνθρωποι. Όχι μόνο εκπαιδευτικοί. Συνεπώς και το αποτέλεσμα του είναι επίσης αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Οπότε δεν ξέρω κατά πόσο αυτό το πράγμα το πολυεπίπεδο χωράει σε ποσοτικούς δείκτες. Επίσης, ο (Ομ. 9) θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη μόνο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Τέλος, αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, τονίζεται από τον (Ομ. 10), μεταξύ άλλων, η ανάγκη να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί και από τους μαθητές τους: *Ναι είναι θεωρώ ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση, ακόμα και από τα παιδιά. Να σου πούνε την άποψη τους για το πώς συμπεριφέρεσαι στην τάξη, στην εκδρομή, στο διαγώνισμα, έτσι ώστε να διορθωθείς.**

Εστιάζοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία, οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως είναι και εκεί απαραίτητη, όπως και στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, με στόχο την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί ο (Ομ. 11), ο οποίος δήλωσε πως δεν θεωρεί αναγκαία την αξιολόγηση στα Πειραματικά σχολεία. Συγκεκριμένα, ανέφερε: *Όχι δεν το θεωρώ ότι είναι αναγκαία, γιατί όταν εγώ έρχομαι εδώ, έρχομαι με συγκεκριμένο στόχο. Για να κάνω κάποια πράγματα διαφορετικά, γιατί υπάρχει μια άλλη φιλοσοφία. Δεν με αναγκάζει κάποιος να κάνω. Οπότε θεωρώ ότι δεν είναι αναγκαία.*

Εκτός από αυτή την εξαίρεση, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών (πέντε από τους δεκαπέντε), που θεωρούν ότι στα Πειραματικά σχολεία η αξιολόγηση είναι περισσότερο επιβεβλημένη σε σύγκριση με τα γενικά σχολεία. Ένας συμμετέχοντας δικαιολογεί την άποψη αυτή, λόγω των περισσότερων προσόντων των εκπαιδευτικών των Πειραματικών σχολείων. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον (Ομ. 5): *Κατά μείζονα λόγο στα Πειραματικά σχολεία, γιατί υποτίθεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα από τον μέσο εκπαιδευτικό... Άλλωστε όσοι ήρθανε εδώ αξιολογήθηκαν για να έρθουν. Άρα έστω σιωπηρά αποδέχονται αυτή τη διαδικασία. Άρα είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία, πρώτον και κύριον γιατί υποτίθεται ότι έρχονται οι πιο άξιοι σε εισαγωγικά εκπαιδευτικοί, δηλαδή αυτοί που τα τυπικά τους προσόντα και οι δράσεις τους, ας το πούμε έτσι, οι εκπαιδευτικές υπερέχουν ας πούμε ενός μέσου προτύπου. Άρα, defacto στα Πειραματικά σχολεία υπάρχει η αξιολόγηση.*

Υπάρχει ακόμα, η άποψη πως η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στα Πειραματικά σχολεία, επειδή εκεί δοκιμάζονται νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι και υλικά, που θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα, ο (Ομ. 9) αναφέρει: *Ναι θεωρώ ότι καλό είναι να γίνεται η αξιολόγηση γιατί ίσως περιμένει το Υπουργείο περισσότερα από τα Πειραματικά σχολεία. Είναι αυτά που, στα οποία εφαρμόζουν νέες μεθόδους, δοκιμάζουν τα νέα βιβλία, οτιδήποτε νέο ή καινοτόμο πρέπει να περάσει πρώτα από τα Πειραματικά. Την ίδια άποψη εκφράζει και ο (Ομ. 12): Ακόμη περισσότερο στα Πειραματικά σχολεία είναι αναγκαία η αξιολόγηση, γιατί ο ρόλος των Πειραματικών σχολείων είναι να δοκιμάζουν τα καινούρια πράγματα.*

Σχετικά με το 2ο Ερευνητικό ερώτημα-Πώς πρέπει να είναι ένας έγκριτος αξιολογητής των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου- το κύριο στοιχείο που αναφέρθηκε ως αναγκαίο από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι η εμπειρία του μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικά, ο (Ομ. 4) αναφέρει: *... θα πρέπει να ξέρει πάρα πολύ καλά την εκπαίδευση... να είναι πάρα πολύ έμπειρος, να είναι πολύ κοντά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να την βλέπει, να μπορεί να την ζήσει και να μπορεί να καταλάβει αυτό που βλέπει.*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, βασικό προσόν του αξιολογητή είναι οι γνώσεις παιδαγωγικής και γνώσεις του αντικειμένου το οποίο θα αξιολογήσει, να είναι διαλεκτικός και να αγαπάει το επάγγελμά του.

Άλλα στοιχεία που έχουν επισημανθεί, είναι η βαθιά ενσυναίσθηση, η ευελιξία, η ακεραιότητα, η αντικειμενικότητα, η καλοσύνη, η δικαιοσύνη. Ο (Ομ. 5) αναφέρει, μεταξύ άλλων: *να είναι ευέλικτος, να μην λειτουργεί σαν τιμωρητής... να έχει την αποδοχή των εκπαιδευτικών. Δηλαδή κάποιον που να τον θεωρούν ότι είναι πιο σοφός.* Τονίζεται ακόμη από τον (Ομ. 9): *θα πρέπει να έχει μόρφωση, να έχει παιδεία, και όταν λέω παιδεία να έχει την ευγένεια, να είναι ευφυής, να έχει την αξία της διάκρισης.... Θα πρέπει να έχει πολύ ανοιχτό μυαλό, ορίζοντες, να έχει ο ίδιος κάνει πολλά πράγματα, μπορεί να έχει δουλέψει και στο εξωτερικό...* Το στοιχείο της ηθικής υπογραμμίζεται από τον (Ομ. 10): *να είναι ηθικός άνθρωπος... να μη μετράνε τα κομματικά, να μη μετράνε οι γνωριμίες, να μη μετράνε οι σχέσεις, τα χρήματα... να είναι δίκαιη η αξιολόγηση σύμφωνα μ' αυτά που έχει ο καθένας να δείξει.* Τέλος, ο (Ομ. 11) επισημαίνει: *να σε προσεγγίζει σαν άνθρωπο, να σου εμπνέει εμπιστοσύνη.*

Θίγεται επίσης από αρκετούς συμμετέχοντες, η σημασία της επιμόρφωσης του αξιολογητή. Χαρακτηριστικά, ο (Ομ. 3) αναφέρει: *να έχει επιμόρφωση, να είναι επιμορφωμένος παιδαγωγικά και επιστημονικά, να είναι καταρτισμένος, και ο (Ομ. 15): Να ενημερώνεται, να επιμορφώνεται διαρκώς και να είναι ενήμερος σχετικά με τις τρέχουσες εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο.* Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επισήμανση του (Ομ. 11), σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα, αναφέρει: *Θεωρώ ότι σίγουρα θα έχει περάσει κάποια σεμινάρια, θα πρέπει να είναι άνθρωπος, θα πρέπει να έχει ευαισθησίες... να μπορεί να επικοινωνεί με ενήλικες, για να μπορέσει να καταλάβει ότι είναι τελείως διαφορετικό το κομμάτι όταν πας να αξιολογήσεις ένα παιδί απ' το να πας να αξιολογήσεις έναν ενήλικα, ο οποίος είναι σε άλλη βάση, θεωρώ ότι θα πρέπει να έχει δουλέψει πάρα πολύ και στο κομμάτι των ενηλίκων.*

Τέλος, υπογραμμίζεται από ορισμένους ερωτώμενους, το ζήτημα των συμφερόντων. Συγκεκριμένα, ο (Ομ. 4) αναφέρει: *ένα πολύ σοβαρό θέμα είναι να μην έχει αντικρουόμενα συμφέροντα με αυτούς που θα αξιολογήσει...* και ο (Ομ. 13), επισημαίνει: *ένας άνθρωπος που δεν είναι κατευθυνόμενος πολιτικά, δεν έχει πολιτικές προκαταλήψεις... είναι όσο γίνεται καλύτερος χαρακτήρας, υπεύθυνος, αξιόπιστος, αντικειμενικός και καλοπροαίρετος.*

Στην ερώτηση για το ποιο είναι το κατάλληλο άτομο για να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό τους έργο στα Πειραματικά σχολεία, η διδακτική εμπειρία σε Πειραματικά σχολεία επισημαίνεται από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες. Ενδεικτικά, αναφέρεται η απάντηση του(Ομ. 15): *Για να αξιολογήσει κάποιος έναν εκπαιδευτικό στα Πειραματικά θεωρώ ότι είναι καλύτερο... να έχει θητεύσει στα Πειραματικά σχολεία για να γνωρίζει εκ των έσω την όλη διαδικασία και τις απαιτήσεις που έχει ένα τέτοιο σχολείο.* Ακόμη, ο (Ομ. 1) θεωρεί ότι η ΕΠ.Ε.Σ είναι μια καλή ιδέα, ενώ ο (Ομ. 4) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται από τους πάντες, τους διοικητικούς προϊστάμενους, τους γονείς και τους μαθητές.

Επίσης, ο (Ομ. 3) υπογραμμίζει: *να είναι επιμορφωμένος ώστε να γνωρίζει τις καινοτόμες δράσεις, καινοτόμα προγράμματα, να είναι υπέρμαχος δηλαδή της καινοτομίας, να έχει θεωρητική κατάρτιση, επιστημονική παιδαγωγική.* Ο (Ομ. 12) επισημαίνει το στοιχείο, να έχει κριθεί και ο ίδιος (ο αξιολογητής) με κάποιον τρόπο από τους συναδέλφους. Τέλος, ο (Ομ. 13) θεωρεί πως δε μπορεί να είναι μόνο ένα άτομο. Συγκεκριμένα, είπε: *Θα πρέπει να είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος, δηλαδή ο σύμβουλος, ο οποίος θα έχει αυτά τα προσόντα μαζί με τον Διευθυντή του και δεν ξέρω ποιος άλλος. Πάντως επιτροπή.*

Στο 3ο Ερευνητικό ερώτημα-Κατά πόσο συμβάλλει η αξιολόγηση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών- όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως η αξιολόγηση μπορεί να τους βοηθήσει να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Ειδικότερα, στην ερώτηση για τη συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επισημαίνεται από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα πως μέσω της ανατροφοδότησης μπορούν να αναγνωρίσουν τα λάθη ή τα κενά τους και να τα βελτιώσουν. Ο (Ομ. 5) αναφέρει χαρακτηριστικά: *... μια αξιολόγηση θα μπορούσε να υπογραμμίσει τα θετικά στοιχεία που έχεις και να σου ανοίξει δρόμους που δεν είχες φανταστεί εσύ.*

Επισημαίνεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς ότι έχει σημασία ποιος κάνει την αξιολόγηση, προκειμένου να τους βοηθήσει να βελτιωθούν και να εξελιχθούν. Δύο ενδεικτικές απαντήσεις, είναι οι ακόλουθες. (Ομ. 8): *Εξαρτάται ποιος θα κάνει την αξιολόγηση. Μπορεί και να με ρίξει στα τάρταρα μπορεί και να με αναδείξει.* (Ομ. 9): *Εκείνο που θα με βοηθούσε εμένα στην αξιολόγηση είναι να με αξιολογούσε ένας*

σωστός άνθρωπος ώστε να εκτιμήσει το δικό μου έργο. Το ζήτημα της πίεσης και του άγχους τίθεται από τον (Ομ. 11), που αναφέρει: Υπάρχει πιθανότητα να με επηρεάσει θετικά αν δεν με πιέσει... αν δηλαδή αυτός ο οποίος θα με αξιολογήσει θα με πιέσει, θα μου δημιουργήσει κάποιο άγχος, μπορεί να έχει και αντίθετο αποτέλεσμα. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του (Ομ. 6), που εστιάζει στην κοινωνική αποδοχή. Αναλυτικότερα, αναφέρει: Πιστεύω ότι με την αξιολόγηση αποκτάς στο κοινωνικό σύνολο μια άλλη ιδέα που έχει αυτό για σένα, γιατί λένε ας πούμε ότι οι καθηγητές δεν αξιολογούνται. Αν έχω περάσει από αξιολόγηση δε θα μπορεί να μου πει κανένας τίποτα... Το θέμα είναι η κοινωνία.

Στην ερώτηση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση και εάν την εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες, όλες οι απαντήσεις εκτός από δύο ήταν θετικές. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν πολύ σημαντική την αυτοαξιολόγηση και ότι όλοι πρέπει να αυτοαξιολογούνται. Απαντούν πως τακτικά αναστοχάζονται σε σχέση με την διδασκαλία τους, την ανταπόκριση των μαθητών κλπ., ούτως ώστε να εντοπίζουν τα αδύναμα σημεία και να τα βελτιώνουν. Ωστόσο, από το σύνολο των απαντήσεων ξεχωρίζει η απάντηση του (Ομ. 5), που αναφέρει ρητά ότι δεν εφαρμόζει την αυτοαξιολόγηση. Αναλυτικότερα, είπε: *Η αυτοαξιολόγηση και αυτή μέρος της αξιολόγησης είναι. Απλά είναι δύσκολο να το κάνουμε. Όχι, δεν την εφαρμόζω συνήθως, γιατί η καθημερινότητα έχει γρήγορους ρυθμούς... λειτουργούμε πιο πολύ από ένστικτο. Σε ανάλογο κλίμα κινείται και η απάντηση του (Ομ. 15), που δεν θεωρεί ιδιαίτερα βοηθητική την αυτοαξιολόγηση, ούτε πως είναι ο πιο πρακτικός τρόπος για να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός.*

Όσον αφορά το 4ο Ερευνητικό ερώτημα-Πώς μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης- οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ποικιλομορφία. Ειδικότερα, ο (Ομ. 1) προτείνει πως η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να είναι όσο πιο συνεχής και όσο πιο κοντά στην τάξη γίνεται, *όσο είναι πιο κοντά στο διαμορφωτικό κομμάτι της και όχι στο τελικό, τόσο πιο πετυχημένη είναι.... Πρέπει να γίνεται πιο συχνά και να είναι μια ανοικτή διαδικασία. Και χωρίς τιμωρητικό χαρακτήρα. Προτείνει ακόμη, να γίνεται στη σχολική μονάδα από συμβούλιο καθηγητών, οι οποίοι ανταλλάσσουν μεταξύ τους καλές πρακτικές και απόψεις.*

Το ζήτημα της ανθρώπινης επαφής, θίγεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, ο (Ομ. 3) αναφέρει: *Θα θέλαμε μια πιο ανθρώπινη επαφή. Δηλαδή να έρχεται κάποιος και να μιλάει και μαζί μας, να μας ακούει πιο συχνά... Πρέπει να το δούμε ως μια διαδικασία αυτοβελτίωσης. Δηλαδή αξιολογώ δε σημαίνει τιμωρώ. Αξιολογώ σημαίνει βλέπω κάτι, το επικροτώ αν είναι θετικό, συμβουλεύω ώστε να διορθωθεί κάτι. Ακόμη, ο (Ομ. 8) επισημαίνει ότι: πρέπει ο αξιολογητής να είναι κοντά στους καθηγητές. Να έρχεται τακτικά, να κάνει ο ίδιος κάποιες υποδειγματικές διδασκαλίες, να μας καλεί σε σεμινάρια, να μας καλεί σε καινούριους τρόπους να προσεγγίσουμε τα νέα παιδιά και ειδικά τους εφήβους.*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση του (Ομ. 4) και του (Ομ. 11), που θίγουν το ζήτημα της κουλτούρας σε σχέση με την αξιολόγηση. Ειδικότερα, ο (Ομ. 4) είπε: *Θεωρώ ότι πρέπει να αποκτήσουνε όλοι κουλτούρα αξιολόγησης. Σ' αυτό θέλει να σταματήσεις να φοβάσαι. Ελπίζω βέβαια... να μη γίνει ποτέ τιμωρητική για τα σχολεία και για τους συναδέλφους. Ο (Ομ. 11), απάντησε: Θεωρώ ότι θα 'πρεπε λίγο περισσότερο να εξοικειωθούμε σ' αυτή τη φιλοσοφία. Θεωρώ ότι ίσως θα 'πρεπε να γίνονται κάποια σεμινάρια... να αρχίσουν να το βλέπουν λίγο και οι καθηγητές διαφορετικά... Θεωρώ ότι θα 'πρεπε δηλαδή να δουλέψουμε πιο πολύ σε ατομικό επίπεδο, ώστε να μην αναγκάζομαστε να περιμένουμε κάποιον να μας αξιολογήσει. Να βοηθήσουμε δηλαδή αυτήν η αξιολόγηση να περάσει στο επίπεδο της αυτοαξιολόγησης...*

Το θέμα του φόβου απέναντι στην αξιολόγηση αναφέρεται από τον (Ομ. 6) και τον (Ομ. 10), οι οποίοι επισημαίνουν αντίστοιχα: *δεν πρέπει η αξιολόγηση να γίνεται με όρους τρομοκρατίας. Έτσι ώστε ο καθηγητής να αισθάνεται ελεύθερος, και Να μην υπάρχει φόβος. Να είναι αξιολόγηση που θα κάνει τον εκπαιδευτικό καλύτερο. Όχι αξιολόγηση που θα τον αγχώσει γιατί μπορεί να χάσει τη δουλειά του. Σε ανάλογο κλίμα, κινείται και η απάντηση του (Ομ. 12), που αναφέρει ενδεικτικά: *Ίσως θα ήταν ιδανικό για κάποια χρόνια να γίνει δοκιμαστικά, χωρίς συνέπειες, να ανακοινώνονται τα αποτελέσματα στους εμπλεκόμενους αλλά χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε συνέπεια. Για να δούμε ότι μπορούμε να το κάνουμε... να δούμε το αποτέλεσμα και ότι όντως είναι χρήσιμο... στους εκπαιδευτικούς. Οπότε θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, άρα να ξεκινήσει λίγο καλύτερα και ακόμα καλύτερα στη συνέχεια. Ακόμη, ο (Ομ. 13) τονίζει πως δεν πρέπει να υπάρχει φόβος να επισημαίνονται οι**

ελλείψεις. Επιπλέον, υπογραμμίζει ότι όσοι ασχολούνται με την αξιολόγηση θα πρέπει να είναι εντελώς εξωκομματικοί, ώστε να είναι όσο πιο αμερόληπτοι γίνεται.

Άλλη μια ενδιαφέρουσα απάντηση, είναι αυτή του (Ομ. 5), που προτείνει να γίνεται η αξιολόγηση από περισσότερα από ένα πρόσωπα. Αναλυτικότερα, είπε: *αν θα μπορούσε ο ένας συνάδελφος να μπαίνει στο μάθημα του άλλου με μια έτσι κυκλική διαδικασία, και να προσφέρει ανώνυμα, τα σχόλιά του ασχέτως ειδικότητας. Αυτό θα μπορούσε να γίνει συναδελφικά... Κυκλικά, να μπορεί ο ένας να παρέχει ανατροφοδότηση στον άλλον. Χωρίς άγχος. Η αξιολόγηση να μην είναι μία κι έξω. Να 'ναι μία διαδικασία συνεχής, και περιοδικά και χωρίς άγχος, να βελτιώνει τη διαδικασία μας. Αντίστοιχα και ο (Ομ. 14) επισημαίνει: ... να υπάρχει περιγραφική αξιολόγηση. Να μην είναι μια ξερή βαθμολόγηση, αλλά να περιγράφει τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού, τα χαρίσματά του, εντάζει και τις αδυναμίες για να λειτουργήσει θετικά και ενισχυτικά.*

Τέλος, ο (Ομ. 2) προτείνει την χρήση ημερολογίου το οποίο θα λειτουργεί συμβουλευτικά για τον εκπαιδευτικό. *Με το ημερολόγιο, δηλαδή, παρατηρεί ο εκπαιδευτικός την πορεία... ένα σχέδιο που έχει κάνει τελοσπάντων για ένα συγκεκριμένο μάθημα, να δει κάποια κομμάτια εκεί που τον δυσκόλεψαν, και δυσκόλεψαν τους μαθητές. Επιπλέον, προτείνει ότι θα μπορούσαν και οι μαθητές να συμπληρώνουν κατά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας κάποιες σύντομες παρατηρήσεις, πράγματα που τους στάθηκαν ενδιαφέροντα κατά την πορεία την μαθησιακή και κάποια άλλα που τους δυσκόλεψαν. Εκεί μπορεί να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός τα δικά του λάθη. Ολοκληρώνοντας, ο (Ομ. 15) ανέφερε την ανάγκη δημιουργίας περισσότερων θέσεων αξιολογητών, για να διευκολυνθεί το έργο τους.*

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνεται από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της παρούσα έρευνας πως αρχικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της αξιολόγησης. Θεωρούν σε γενικές γραμμές, ότι μέσω αυτής της διαδικασίας μπορούν να βοηθηθούν, να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Ωστόσο, επισημαίνονται ορισμένες προϋποθέσεις που θα πρέπει -σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος- να πληρούνται, προκειμένου η αξιολόγηση να είναι πραγματικά αποτελεσματική. Μια σημαντική προϋπόθεση είναι να υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο για τη διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να είναι ξεκάθαρο σε όλους τι ακριβώς αξιολογείται και για ποιον σκοπό. Ο ρόλος του αξιολογητή, είναι

κομβικός για την αποδοχή αρχικά, της αξιολόγησης από την εκπαιδευτική κοινότητα και για την αποτελεσματικότητά της εν δευτέροις. Ειδικότερα, ο αξιολογητής θα πρέπει πέραν των τυπικών προσόντων, να διακρίνεται από αντικειμενικότητα, αμεροληψία, πραγματικό ενδιαφέρον για τον ρόλο του και για την εκπαίδευση γενικότερα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, υποδεικνύουν ακόμη ότι θα πρέπει να αλλάξει γενικότερα η κουλτούρα, η φιλοσοφία και η στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης. Θα πρέπει να ξεπεραστεί η δυσπιστία ή ακόμα και ο φόβος και να γίνει αντιληπτό πως μοναδικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται να καταβληθούν προσπάθειες ώστε να ενημερωθεί το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με την χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως και η δημοσίευση καλών πρακτικών εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών, μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά προς την επιθυμητή κατεύθυνση, ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα σύμπνοιας όλων των εμπλεκομένων. Σε τελική ανάλυση, το ζήτημα της εκπαίδευσης και της βελτίωσής της, είναι ένα ζήτημα που αφορά ολόκληρη την κοινωνία και θα πρέπει να αξιοποιείται κάθε στρατηγική και μέσο που μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια για παροχή εκπαιδευτικού έργου υψηλής ποιότητας. Μια τέτοια στρατηγική είναι και η εκπαιδευτική αξιολόγηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη σε σύγκριση και αντιπαραβολή με την σχετική βιβλιογραφία, προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Αρχικά, όσον αφορά τη σημασία της αξιολόγησης και τη γνώμη των εκπαιδευτικών για αυτή, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν μια γενικά θετική στάση των συμμετεχόντων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι υπέρ της αξιολόγησης των ιδίων και του εκπαιδευτικού έργου.

Ένα στοιχείο που τονίζουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, είναι η σημασία της ανατροφοδότησης που τους παρέχει η διαδικασία αυτή, συμβάλλοντας στην περαιτέρω βελτίωσή τους. Το γεγονός ότι η αξιολόγηση αποτελεί έναν τρόπο ή ένα σύστημα ανατροφοδότησης, που αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις εκφάνσεις του, επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Μπακάλμπαση, Φωκάς & Δημητρίου, 2011). Επίσης, το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη θεωρία που συνδέει την αξιολόγηση με την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό των αξιακών σχέσεων, που αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος. Στο πλαίσιο αυτό, ο Κασσωτάκης (2013) συνδέει την αξιολόγηση με τις σχέσεις και τις αξίες που διέπουν το ευρύτερο κοινωνικό πλέγμα.

Όπως αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επεσήμαναν τη σημασία της αξιολόγησης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαίδευσης γενικότερα, έτσι και ο Newton (2007), θεωρεί την αξιολόγηση ως μια συνεχή εξελικτική διαδικασία, που αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης καθώς αποτελεί το μέσο ανασχηματισμού του σχολείου, αποσκοπώντας στην αποτελεσματικότητά του. Μέσα από τη συνολική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Πασιαρδής, 2007; Κασσωτάκης, 2018), τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, συνοψίζονται στα εξής:

- 1) Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται για την επαγγελματική τους πορεία και την πιθανή επιτυχία τους, ώστε να έχουν την ευκαιρία να βελτιωθούν ή να διορθώσουν τα αδύναμα σημεία τους.

- 2) Αναγνωρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών, τους παρέχεται ένα είδος επιβράβευσης και ένα κίνητρο για να συνεχίσουν.
- 3) Η βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία προκειμένου να παρέχουν την κατάλληλη παιδεία στους μαθητές.
- 4) Η αξιολόγηση θα αναδείξει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και έτσι θα παρέχεται πιο εξειδικευμένη και άρτια κατάρτιση.
- 5) Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξή τους ως διδάσκοντες.

Συνολικά, τόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όσο και η θεωρητική μελέτη της βιβλιογραφίας, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Darling-Hammond (2015), η αξιολόγηση μπορεί να έχει θετική επίδραση και να αποδειχθεί εποικοδομητική διότι, μεταξύ άλλων:

- βελτιώνει την ποιότητα των παροχών της σχολικής μονάδας και γενικότερα της σχολικής ζωής.
- στηρίζει την εκπαιδευτική πράξη.
- αναγνωρίζει τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο και βοηθά στη λήψη κατάλληλων μέτρων για την ανάλυση και επίλυσή τους.
- συμβάλλει στη συνεχή ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου, με σκοπό να ανταποκρίνεται στις επιστημονικές εξελίξεις.
- εκτιμά την προσωπικότητα και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού.
- ενισχύει τον εκδημοκρατισμό του συστήματος της εκπαίδευσης.

Συμφωνία παρατηρείται και μεταξύ των ευρημάτων της παρούσας μελέτης και της σχετικής βιβλιογραφίας σε σχέση με τους βασικούς σκοπούς της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2018). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως κύριος σκοπός της αξιολόγησής τους είναι να βελτιώσουν τις οποίες αδυναμίες τους και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Αντίστοιχα, αναφέρεται και στη βιβλιογραφία ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ως σκοπό να συμβάλλει στην προσωπική τους επαγγελματική βελτίωση αλλά και στην υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών. Παρέχει, δηλαδή, κίνητρα για συνεχή επιστημονική ανάπτυξη και ευκαιρίες για ανατροφοδότηση (Πασιαρδής, 2007).

Ωστόσο, επισημαίνεται (και από την βιβλιογραφία και από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας) πως για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση, θα πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να είναι σαφής ο σκοπός της αξιολόγησης και τα κριτήριά της ((Newton, 2007; Κολοκοτρώνης, 2014). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι έχει σημασία για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τον λόγο και τα κριτήρια που αξιολογούνται, προκειμένου να νιώσουν εμπιστοσύνη στη διαδικασία και να αποδεχτούν τη χρησιμότητά της. Παράλληλα, στην βιβλιογραφία επισημαίνεται πως ένα σύστημα για να λειτουργήσει πρέπει να τηρεί ορισμένες προδιαγραφές (Newton, 2007). Δηλαδή, να παρατηρεί, να αξιολογεί και να καταγράφει την πορεία του, όπως επίσης και τα αποτελέσματα αυτής. Ακόμη, να καθορίζει τους στόχους αλλά και τα μέσα με τα οποία θα τους πραγματοποιήσει (Κωνσταντίνου, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Bond et al., 2000), έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις απαιτήσεις της διαδικασίας αξιολόγησης, αποδείχθηκαν πιο αποδοτικοί σε διάφορα επίπεδα, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της αξιολόγησης δεν είχαν τόσο αποτελεσματική απόδοση. Επίσης, η έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2001) έδειξε πως το μεγαλύτερο ποσοστό (67%) των δασκάλων τίθεται υπέρ της αξιολόγησης. Για αυτούς, η αξιολόγηση αφορά το επιστημονικό υπόβαθρο και τη διδακτική τους ικανότητα. Από την άλλη πλευρά, το 13,22% του δείγματος τάσσεται κατά της αξιολόγησης και αμφισβητεί το όφελος της αξιολόγησης στην επιμόρφωσή τους. Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα, καθώς από τους 15 συμμετέχοντες, 2 έδωσαν αρνητική απάντηση αναφορικά με τη χρησιμότητα και αναγκαιότητα της αξιολόγησης.

Παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και η έρευνα του Κελπανίδη και των συνεργατών του (2007), όπου το 68% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, ώστε να επισημανθούν οι αδυναμίες τους και να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό, όπως αυτή του Lam (2001), έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί ως προς την αξιολόγηση, διότι θεωρούσαν ότι θα υποστηριχθούν επαγγελματικά και θα βελτιώσουν τις παιδαγωγικές τους μεθόδους. Μάλιστα, επιθυμούν να συνεχιστεί η αξιολόγησή τους προκειμένου να εξελίξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες.

Συνοπτικά, οι περισσότερες μελέτες που εξετάστηκαν, όπως και η παρούσα έρευνα, συνηγορούν πως η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι θετική απέναντι

στην αξιολόγηση, αλλά υπό όρους και βάσει προϋποθέσεων. Ειδικότερα, ως βασική προϋπόθεση επισημαίνεται πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα να επιτελείται συστηματικά και με αξιοπιστία. Το ζήτημα της αξιοπιστίας και αξιοκρατίας της διαδικασίας αξιολόγησης έχει απασχολήσει έντονα τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της παρούσας έρευνας, καθώς οι περισσότεροι εκφράζουν προβληματισμούς και ανησυχίες πάνω στο θέμα αυτό. Σε ανάλογο κλίμα κινείται και η έρευνα του Γκανάκα (2006), που αναδεικνύει ως βασική προϋπόθεση της αξιολόγησης την αξιοκρατία (87,7%) και ύστερα, την διαρκή επιμόρφωση του αξιολογητή (68,9%).

Το ζήτημα του αξιολογητή φαίνεται ότι απασχολεί και προβληματίζει έντονα τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας. Αναφορικά με τα απαιτούμενα προσόντα ενός έγκριτου αξιολογητή, η πλειοψηφία επεσήμανε την εμπειρία του μέσα στην σχολική τάξη. Θίγεται επίσης η σημασία της επιμόρφωσης, των παιδαγωγικών γνώσεων του αξιολογητή, καθώς και στοιχεία χαρακτήρα, όπως η διαλεκτικότητα, η ευελιξία, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη. Βαρύνουσα σημασία φαίνεται πως έχει και το θέμα της ηθικής του αξιολογητή, η αντικειμενικότητά του, η υπευθυνότητα και αξιοπιστία του, όπως και το γεγονός να μην έχει πολιτικά συμφέροντα.

Τα στοιχεία αυτά, σε συνάρτηση με την σχετική βιβλιογραφία, δείχνουν ότι είναι απαραίτητο ο αξιολογητής να εμπνέει εμπιστοσύνη στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς, να είναι ένα πρόσωπο δίκαιο, ακέραιο και υπεύθυνο, με αγάπη για αυτό που κάνει, που θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς ωθώντας τους προς τη βελτίωση (Δημητρόπουλος, 1999). Η δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στην αμεροληψία των αξιολογητών, θίγεται τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και σε αυτή του Κελπανίδη και των συνεργατών του (2007). Στην τελευταία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους καταλληλότερο κριτή από εκείνους που κατέχουν διοικητικές θέσεις. Από την άλλη, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας ανέφεραν ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να γίνεται από ένα άτομο, αλλά από μια επιτροπή, όπως η ΕΠΕΣ.

Η δυσπιστία ή επιφυλακτικότητα του συνόλου των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, αν και δεν είναι ιδιαιτέρως έντονη, ωστόσο είναι εμφανής. Το στοιχείο αυτό παρατηρείται και σε άλλες σχετικές

μελέτες, όπως αυτή του Παπασταμάτη (2001), με βάση την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με την αξιολόγηση υποβαθμίζεται ο ρόλος τους και παραβλέπεται η επαγγελματική τους αυτονομία. Σύμφωνα με τους Varlas (2012) και Strong & Tucker (2003), ο δισταγμός των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση οφείλεται στο γεγονός πως αμφισβητούν τα αποτελέσματά της, ότι δηλαδή μπορεί να βελτιώσει ή να ενισχύει το εκπαιδευτικό έργο. Οι ενστάσεις τους αφορούν κυρίως τους φορείς και τους σκοπούς της αξιολόγησης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτή πραγματοποιείται.

Ο Δημητρόπουλος (1999), επισημαίνει τα εξής προβλήματα σε σχέση με την αξιολόγηση:

- 1) Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν έχουν καθιερωθεί ομόφωνα, λόγω της έλλειψης ενός προτύπου που να αντικατοπτρίζει τα χαρακτηριστικά του ιδανικού δασκάλου και έτσι να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης.
- 2) Ο σκοπός της αξιολόγησης συχνά αμφισβητείται. Παρόλο, δηλαδή, που αποβλέπει καθαρά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα ασαφή αποτελέσματα και η μη αξιοποίησή τους θέτουν υπό αμφισβήτηση την αξία και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, εάν δεν λάβουν χώρα πρακτικές αλλαγές.
- 3) Τα ειδοποιά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού, τα οποία επηρεάζουν, διαμορφώνουν και καθορίζουν τη στάση του εντός της σχολικής τάξης και τον τρόπο διδασκαλίας του, φανερώνουν τις αποκλίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και άρα τη δυσκολία εύρεσης των κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησής τους.
- 4) Συνήθως επικρατεί η άποψη πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο αξιολογητής γνωρίζουν τι σημαίνει «καλός δάσκαλος». Όμως, αυτή η θεωρία είναι λανθασμένη γιατί η σημασία του καλού δασκάλου και της καλής διδασκαλίας εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες.
- 5) Μερικές φορές η θετική ή αρνητική γνώμη για έναν εκπαιδευτικό δεν μπορεί να αιτιολογηθεί πιθανώς γιατί εξαρτάται και από παράγοντες που δεν μπορούν να μετρηθούν.

6) Στο παρελθόν ελάχιστα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν χρησιμοποιηθεί επιστημονικά για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και του διδακτικού τους έργου. Πιο συγκεκριμένα, απ' ό,τι φαίνεται δεν απομακρύνθηκε κάποιος από το εκπαιδευτικό σύστημα ούτε επιβραβεύτηκε κάποιος άλλος για την αποδοτικότητά του.

7) Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσκρούει στην ταυτότητά του. Δηλαδή, δεν έχει αποσαφηνιστεί η ιδιότητα του δασκάλου, αν είναι δημόσιος υπάλληλος, επιστήμονας ή λειτουργός.

Ακόμη, μια ενδιαφέρουσα πτυχή του εξεταζόμενου θέματος που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα, είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με την κοινωνική αποδοχή. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως με την αξιολόγηση το κοινωνικό σύνολο αποκτά μια καλύτερη ιδέα για τους εκπαιδευτικούς, αφού έχουν αξιολογηθεί και κριθεί επαρκείς. Κάτι ανάλογο έχει επισημανθεί και στη σχετική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, έχει αναφερθεί ως ένας ακόμη σκοπός της αξιολόγησης, η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ώστε το τελευταίο να αναγνωρίσει την αξία και τις δυνατότητες της εκπαίδευσης (Παπασταμάτης, 2001).

Επίσης, ένα ενδιαφέρον ζήτημα που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα, είναι γενικά το ζήτημα της κουλτούρας αξιολόγησης, που στην Ελλάδα θα πρέπει να αλλάξει. Το ζήτημα αυτό εντοπίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Αναστασίου, 2014). Η στάση των αξιολογούμενων σε γενικές γραμμές, διακρίνεται από καχυποψία ή ακόμα και φόβο απέναντι στο ενδεχόμενο αξιολόγησής τους. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια το πλαίσιο της αξιολόγησης, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να γνωρίζουν ακριβώς για ποιο λόγο γίνεται η αξιολόγηση, τι ακριβώς αξιολογείται και σύμφωνα με ποια κριτήρια. Επίσης, δεν είναι ξεκάθαρο τι αντίκτυπο θα έχουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αν θα υπάρχουν κυρώσεις ή κάποιο είδος επιβράβευσης κλπ. Όλα αυτά, είναι φυσικό να προκαλούν ανασφάλεια και δυσπιστία στους εκπαιδευτικούς, όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη εδώ. Συνεπώς, χρειάζεται να αλλάξει η γενικότερη φιλοσοφία σε σχέση με την αξιολόγηση και να γίνει αντιληπτό πως μοναδικός σκοπός της είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Το γεγονός ότι έχουν διεξαχθεί διάφορες και πολυάριθμες έρευνες για τη γνώμη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγησή τους, δείχνει το έντονο ενδιαφέρον της

εκπαιδευτικής κοινότητας, που ίσως ενισχύεται περισσότερο μέσω των αντικρουόμενων απόψεων που υπάρχουν. Παρόλο που γενικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν, αυτό δεν αναιρεί το γεγονός πως η αξιολόγηση συμβάλλει στην πρόοδο της εκπαίδευσης. Αν πραγματοποιηθεί με τρόπο που αρμόζει τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στην αξία του θεσμού της εκπαίδευσης, τότε θα μπορέσει σταδιακά να αναδομηθεί και να αναπτυχθεί το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγριμάκη, Γ. (2015), *Προσωπικές Θεωρίες Εκπαιδευτικών αναφορικά με την Αξιολόγησή τους: Εμπειρική Μελέτη σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Ίων Έλλην. Αθήνα.

Αναστασίου, Μ. Φ. (2014), Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 2: 63-75

Ανδρεαδάκης, Ν. *Εννοιολόγηση των όρων: εκπαιδευτικό έργο, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση έργου των εκπαιδευτικών*, Ανακτημένο στις 02-02-23 από τον δικτυακό τόπο:

https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/12187/mod_resource/content/0/9.%CE%95%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%8C%CF%81%CF%89%CE%BD%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF%2C%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%85%2C%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%85%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD.pdf

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13- 14 Μαΐου 2006.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α Λιβάνη.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Wood, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., & Hattie, J. A. (2000). The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct validity study. Greensboro, NC: University of North Carolina, Department of Education Research Methodology and Center of Educational Research and Evaluation.

Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη

Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Gutenberg. Αθήνα.

EUROPEAN COMMISSION (1997), *Evaluating EU Expenditure Programmes: A Guide: Ex post and Intermediate Evaluation*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Darling-Hammond, L. (2015). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: μια μεθοδολογική πρόταση*. Αθήνα. Παπαζήσης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζιάκα, Β. (2006), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η συμβολή της στη σχολική αποτελεσματικότητα*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Ζουγανέλη, Α. Καφεντζόπουλος, Κ. Σοφού, Ε. Τσάφος, Β. (2007), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13: 135-151.*

Κασιμάτη, Κ. & Γιαλαμάς Β. (2003), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Πρακτικά του 2ου συνεδρίου για τα μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Αξιολόγηση Διδασκαλίας. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 2: 615-617*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή. Στο Ν. Χατζόπουλος (επιμ.). Ο ρόλος και η λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων στη δημόσια εκπαίδευση. Ένα τέλος ... ή μια Νέα Αρχή; Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*.

Κελπανίδης, Μ. & Αντωνιάδη, Φ. & Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 44*, 157-175.

Κολοκοτρώνης, Δ. (2014), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Πληροφορικής: Συγκριτική μελέτη απόψεων εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Kyriacou, C. (2009). *Effective teaching in schools: theory and practice*, 3rd edition, Nelson Thornes, Cheltenham.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων, τόμος 7: 37- 51* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Gutenberg. Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Ι. (2015). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)*, Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα.

Lam, S. (2001). Educators' opinions on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching and Teacher Education, 17*, 161-173.

Λακάσας, Α. (2018). Μεγάλο ενδιαφέρον για τα πρότυπα σχολεία. www.kathimerini.gr 21.06.2018.

Λουκέρης, Δ. Κατσαντώνη, Σ. Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 18: 180-194.

Λουράντου, Α-Μ (2016). Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία και κοινωνικές ανισότητες. Η περίπτωση του Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου Ρεθύμνου. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33136>

Μπαλωμένου, Α. (2014). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πρότυπα πειραματικά σχολεία. Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης Με Διεθνή Συμμετοχή. Πάτρα 28-29/06/2014.

Μαντζιαρλή, Π. (2010), *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Μπακάλμπαση, Ε. Φωκάς, Ε. Δημητρίου, Ι. (2011), Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, *Επιστημονικό Βήμα*, 15: 93-106.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ. Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (1989). *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουρλετίδης, Κ.Α. (2018). Τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία σε κρίση. esos.gr Καθημερινή Ηλεκτρονική Εφημερίδα για την Παιδεία. 28/03/2018.

Murphy, R. (2013). *Testing Teachers: What works best for teacher evaluation and appraisal*. London: The Sutton Trust

National Education Association (2010). *Teacher Assessment and Evaluation*.

Νόμος 4376/1929 – ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίαις Αθηνών και Θεσσαλονίκης».

Νόμος 4600, 9 Μαΐου 1930 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 “Περί ιδρύσεως πειραματικών σχολείων εν τοις Πανεπιστημίαις Αθηνών και Θεσσαλονίκης”» ΦΕΚ 149, άρθρο 2.

Νόμος 1566/1985 (Φ 167/Α/30-09-1985).

Νόμος υπ’ αριθ. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/2011).

Νόμος 4327/2015 (Φ.Ε.Κ. 50/Α’/14.05.2015).

Ν. 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης».

Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Ν. 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Π.Δ. 320/1993 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Papay, J.P. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123-141.

Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in education*, 14(2), 149-170.

Ορφανός, Σ. (2010). Πόσο αξιόπιστες, αντικειμενικές και χρήσιμες είναι οι αξιολογήσεις εκπαιδευτικών από τους διευθυντές δημοτικών σχολείων; *Πρακτικά 11ου Παγκόσμιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου «Διαχείριση*

εκπαιδευτικής αλλαγής: έρευνα πολιτική πράξη», Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 4-5/6/2010. (295-305).

Παπαντωνίου-Ζορμπά, Σ. & Πετρίδου, Α. (2012) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους διευθυντές τους: απόψεις διευθυντών για τον προτεινόμενο αναβαθμισμένο ρόλο τους, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.53, 139-159.

Παπασταμάτης, Α. (2001), Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31: 37-63.

Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.

Προδρόμου, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικά Θέματα*, Ελληνικός Πολιτιστικός Όμιλος Κύπρου. Λευκωσία.

Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία (2009). Αθήνα. Ανακτημένο στις 02-02-23 από τον δικτυακό τόπο:

http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.

Τσιώλης, Γ (2018). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας

Tyler, R.W. (1942). General Statement on Evaluation, *The Journal of Educational Research*, 35:7, 492-501.

Υπουργική Απόφαση Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Αρ. Δ2-1938/27-2-1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».

Χουλιάρη, Ξ. (2016). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 201-220.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9761>

Zara, C., Smith, C., Coombs, S. J., Herbert, G., & Isaacs, T. (2013). Key concepts in educational assessment. *Key Concepts in Educational Assessment*, 1-176.

Γ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Το έντυπο συναίνεσης

Ονομάζομαι Γκαρλέμου Καλλίνα και εκπονώ διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με θέμα: «Πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών σχολείων την αξιολόγηση τους από τους διευθυντές τους» Κεντρικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των πειραματικών σχετικά με την αξιολόγηση τους.

Για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας χρειάζεται να απαντήσετε σε ορισμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η διάρκεια της προσωπικής συνέντευξης είναι περίπου 30 λεπτά και θα τηρηθούν οι αρχές της ανωνυμίας, της εχεμύθειας, της μη αναγνωρισιμότητας και της μη ανιχνευσιμότητας. Μπορείτε να κάνετε ερωτήσεις πριν και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε, έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε από την έρευνα. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί για πρακτικούς λόγους. Όσα καταγραφούν, θα απομαγνητοφωνηθούν, θα μελετηθούν, θα αναλυθούν και εν κατακλείδι θα παρουσιαστούν στην εργασία αυτή οδηγώντας σε συμπεράσματα και προβληματισμούς γύρω από αυτή την εκπαιδευτική έρευνα. Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας ενδέχεται πέρα από το Αποθετήριο Μεταπτυχιακών Ερευνών του Π.Θ να δημοσιευτούν και αλλού, με δέσμευση του ερευνητή να μην υπάρξει καμία περίπτωση ταυτοποίησής σας. Αν επιθυμείτε, θα ενημερωθείτε, όταν ολοκληρωθεί η έρευνα, για τα αποτελέσματα. Η γνώμη σας έχει ιδιαίτερη σημασία και θα θέλαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια, έτσι ώστε να συγκεντρωθούν έγκυρα δεδομένα και να οδηγήσουν σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

Παρακαλώ πολύ υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Με αυτό δηλώνετε ότι ενημερωθήκατε ενδελεχώς τόσο για το σκοπό της έρευνας όσο και για την όλη ερευνητική διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Συναινώ, λοιπόν, να συμμετάσχω στην ερευνητική Διπλωματική Εργασία της κυρίας Καλλίνας Γκαρλέμου.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Ημερομηνία

Υπογραφή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

• Ποια είναι η άποψη σας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου; (Ομ. 1): Εγώ τη θεωρώ χρήσιμη, όχι απαραίτητη, με την έννοια ότι είναι μια διαδικασία στην οποία το αποτέλεσμα φτάνεις έτσι κι αλλιώς κάθε μέρα στην τάξη. (Ομ. 2): ...πρέπει να γίνει με συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία είναι σταθερά και να είναι η κατακλείδα μιας συνεχούς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και όσων θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί. (Ομ. 3): Η αξιολόγηση είναι πάρα πολύ χρήσιμη ως ανατροφοδότηση. (Ομ. 4): ...είμαι υπέρ της αξιολόγησης και μάλιστα άποψη μου είναι ότι αξιολόγηση θα μπορούσε να γίνει και από εξωτερικούς εντελώς αξιολογητές, γιατί αν δεν έχεις ανατροφοδότηση γι' αυτό που συμβαίνει δεν μπορείς ποτέ να βελτιώσεις αυτό που είσαι, σαν μονάδα, σαν άτομο σαν οτιδήποτε. Ναι είναι πάρα πολύ σημαντικό να μπορείς να επισημαίνεις τις αδυναμίες σου και να μπορείς να τις διορθώνεις. (Ομ. 5): Πιστεύω ότι είναι κάτι θετικό. Η αξιολόγηση είναι σημαντική γιατί βελτιώνει την προοπτική του εκπαιδευτικού... Τον κάνει να δει τα ελαττώματά του, τον κάνει να αποκτήσει καινούριες ιδέες σε τομείς στους οποίους θα ήθελε να αναπτυχθεί. (Ομ. 6): Πιστεύω στην αξιολόγηση, αλλά στην αξιολόγηση από τους συντονιστές, αφού παρακολουθήσουν όμως επισταμένως τον εκπαιδευτικό. Όχι με βάση αν έχουν μεταπτυχιακό κλπ. (Ομ. 7): Δεν λέω όχι στην αξιολόγηση, αλλά βάζω κριτήρια και στάνταρτ τα οποία θα 'πρεπε να προσεχτούν για να αξιολογηθεί ένας εκπαιδευτικός, δηλαδή αυτά κάποιος πρέπει να τα μετρήσει να τα δει. Και τους μαθητές να τους ρωτήσει. Μη τους προσπεράσει τους μαθητές... Αυτοί έχουν πρώτοι άποψη, οι μαθητές. (Ομ. 8): Να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο, όμως να τους αξιολογήσουν μες στην τάξη, όχι με τα τυπικά προσόντα μόνο,	Άποψη εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση
--	---

μεταπτυχιακά, γνώσεις κλπ. (Ομ. 9): Εμένα δεν με επηρεάζει η αξιολόγηση. Όπως είπα λειτουργώ πάντα με συνείδηση, όπου κι αν βρίσκομαι, οπότε θεωρώ ότι αν γίνει αξιολόγηση δεν έχω να φοβηθώ κάτι μ' αυτή την έννοια. Τώρα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που νομίζω τρομοκρατούνται με την αξιολόγηση, δεν υπάρχει εμπιστοσύνη, δηλαδή ειλικρινά αναρωτιούνται ποιοι θα 'ναι αυτοί που θα τους αξιολογήσουν... (Ομ. 10): Θετική. Ό,τι κάνουμε πρέπει να αξιολογούμαστε. (Ομ. 11): Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει κάποιου είδους αξιολόγηση. Το θέμα μας είναι όμως, από ποιον θα γίνει αυτήν η αξιολόγηση... δεν έχω εμπιστοσύνη ποιος θα κάνει αυτήν την αξιολόγηση και πόσο αντικειμενική θα είναι αυτήν η αξιολόγηση. Δυστυχώς εγώ δε θεωρώ ότι υπάρχει αντικειμενικότητα. Θεωρώ ότι υπάρχουν άλλα πράγματα από πίσω, και αυτό είναι που με προβληματίζει. (Ομ. 12): Η αξιολόγηση είναι κάτι που χρειάζεται παντού και πάντα κατά τη γνώμη μου. Είναι κάτι που σε βοηθάει να μπει στη διαδικασία να σκεφτείς αν μπορείς να κάνεις κάτι καλύτερο ή όχι. (Ομ. 13): Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση... Εκείνο που φοβίζει κάθε εκπαιδευτικό είναι μήπως δεν είναι τα κριτήρια ή οι αξιολογητές κατάλληλα ορισμένα έτσι ώστε να μην αδικηθεί κανένας εκπαιδευτικός. (Ομ. 14): Ναι, θεωρώ ότι είναι σημαντική η αξιολόγηση και πρέπει να γίνεται για την αυτοβελτίωση πρώτα απ' όλα του εκπαιδευτικού... όχι να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Επίσης νομίζω ότι αν γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό, η ετεροαξιολόγηση γιατί μπορεί να του υποδείξει τις αδυναμίες του και να λειτουργήσει πολύ θετικά. (Ομ. 15): Είμαι της άποψης ότι δεν μπορεί να υπάρχει αξιοκρατία αν δεν υπάρχει αξιολόγηση. Αλλά από κει και πέρα πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένο το πλαίσιο στο οποίο θα γίνει η αξιολόγηση. Αξιολόγηση για ποιο λόγο; Για να βελτιωθεί το έργο των εκπαιδευτικών; Σε περίπτωση που δε βρεθούν αυτοί επαρκείς θα υπάρχει τιμωρητικός χαρακτήρας; Όλα αυτά δεν είναι διευκρινισμένα. Έχει να κάνει και με την επιμόρφωση. Δεν μπορεί δηλαδή κάποιος να έχει πάρει το πτυχίο του πριν τριάντα χρόνια παράδειγμα, και να μην επιμορφώνεται και να ενημερώνεται για τις τρέχουσες εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο. Οπότε νομίζω ότι με την αξιολόγηση κάπως θα φανούν όλες αυτές οι ελλείψεις και τα κενά.	
• Θεωρείτε ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση	Άποψη εκπαιδευτικών

των εκπαιδευτικών; Και γιατί. (Ομ. 1): Εγώ θα έλεγα ότι είναι χρήσιμη, αλλά όχι απαραίτητη... το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα πράγμα πολυσύνθετο στο οποίο μπλέκονται πολλοί παράγοντες και πολλοί άνθρωποι. Όχι μόνο εκπαιδευτικοί. Συνεπώς και το αποτέλεσμα του είναι επίσης αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Οπότε δεν ξέρω κατά πόσο αυτό το πράγμα το πολυεπίπεδο χωράει σε ποσοτικούς δείκτες. (Ομ. 2): Θεωρώ ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο θέμα που έχει σκοπό να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία... Γιατί έτσι θα καλυφτούν οι βασικοί σκοποί της μάθησης... (Ομ. 3): Είναι χρήσιμη ως ανατροφοδότηση. (Ομ. 4): Είναι αναγκαία όχι σαν μπαμπούλας, αλλά γιατί πιστεύω ότι κάθε άνθρωπος θέλει να ξέρει. Ο καθένας μας ξέρει. Αλλά δεν ξέρει ακριβώς το βαθμό και δεν το έχει μετρημένο αυτό το πράγμα, την ποιότητά του. (Ομ. 5): Την στιγμή που βοηθάει στην καλυτέρευση του έργου ναι, είναι αναγκαία. Απλά πρέπει να γίνεται με καλή πίστη και συμβουλευτικά ας το πούμε έτσι. Όχι τιμωρητικά. <i>-Γιατί θεωρείτε ότι είναι αναγκαία;</i> Απ.: Γιατί είναι δύσκολο κάποιος να παρατηρεί τον εαυτό του. Είναι πιο εύκολο να δέχεται καλόπιστη κριτική από έξω. (Ομ. 6): Πρέπει με κάποιον τρόπο να γίνεται για να γίνεται και καλύτερος ο εκπαιδευτικός. (Ομ. 7): Όταν αξιολογείται ο εκπαιδευτικός μόνο όφελος υπάρχει. Του υποδεικνύεται με ωραίο τρόπο, θα πρέπει μετά να του υποδεικνύεται... Και όλο αυτό κατατείνει στο να έχουμε μέσα από αυτή την αξιολόγηση καλύτερο εκπαιδευτικό έργο. (Ομ. 8): Βεβαίως. Αρκεί να γίνεται με αντικειμενικό τρόπο... με αντικειμενικό τρόπο, θα προωθηθεί και το έργο τους και πιστεύω πως θα υπάρχει βελτίωση στο έργο των εκπαιδευτικών. (Ομ. 9): : Θα έλεγα ότι είναι αναγκαία μόνο στις περιπτώσεις που... κάποιος μπορεί να έχει κάποιο θέμα. Αλλά ένας ευσυνείδητος καθηγητής θα δουλέψει ούτως ή άλλως με ή χωρίς αξιολόγηση. (Ομ. 10): Γιατί έτσι μπορούμε να μετρήσουμε πότε έχουμε κάνει λάθος, πότε κάνουμε σωστά και να το κάνουμε ακόμα περισσότερο, πότε κάνουμε λάθος και να το διορθώσουμε. Αξιολόγηση όχι με σκοπό να απολυθούμε. Αξιολόγηση με σκοπό να γίνουμε καλύτεροι, να επιμορφωθούμε, να ψαχτούμε να μάθουμε από τους άλλους. Ναι είναι θεωρώ ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση, ακόμα και από τα παιδιά. Να	για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης
---	---

σου πούνε την άποψη τους για το πώς συμπεριφέρεσαι στην τάξη, στην εκδρομή, στο διαγώνισμα, έτσι ώστε να διορθωθείς. (Ομ. 11): Ναι νομίζω ότι είναι αναγκαία. Στις μέρες μας πλέον νομίζω ότι είναι αναγκαία. Έχουμε προσωπικό το οποίο δεν θα έπρεπε να είναι στην εκπαίδευση. Και ίσως ένα μεγάλο ποσοστό. (Ομ. 12): Είναι αναγκαία. (Ομ. 13): Ναι. Έτσι ώστε να μπορούν και οι ίδιοι (οι εκπαιδευτικοί) να αξιολογούν το έργο τους, δηλαδή πρέπει να προηγείται πάντοτε μια αυτοαξιολόγηση. (Ομ. 14): Ναι, είναι σημαντική. Γιατί βοηθάει, λειτουργεί βελτιωτικά για το εκπαιδευτικό έργο, για την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, αναπτύσσει άλλες δεξιότητες, με την αξιολόγηση, υποδεικνύει τις αδυναμίες και τα ελαττώματα και μπορείς να βελτιωθείς. (Ομ. 15): Ναι. Για να μπορέσει να υπάρξει μετά αξιοκρατία, να καλυτερεύσει η εκπαίδευση, να βελτιωθεί η κατάσταση.	
• Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία; (Ομ. 1): Νομίζω ότι είναι το ίδιο με τα γενικότερα σχολεία. (Ομ. 2): Ναι, πιστεύω ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πριν την εισαγωγή τους και κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου και θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται σε, στη βάση ας πούμε αυτή της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σταθερά κριτήρια τα οποία βασίζονται κυρίως σε πανεπιστημιακά προσόντα αλλά και σε γνώσεις διδακτικών τεχνικών πάνω στο μάθημα. (Ομ. 3): Είναι (η αξιολόγηση) χρήσιμη ως ανατροφοδότηση και στα πειραματικά σχολεία... Θα ήθελα όπως σας είπα να μαθαίνω κάποια καινούρια πράγματα, να εντοπίζω κάποια πράγματα στα οποία μπορώ να βελτιωθώ. (Ομ. 4): Ούτως ή άλλως ένας καθηγητής όταν έρχεται στο Πειραματικό σχολείο ξέρει, είναι προϋπόθεση η αξιολόγηση της Μονάδας, και των ατόμων, για να βρίσκεσαι σε Πειραματικό σχολείο, δηλαδή τα Πειραματικά σχολεία δεν έχουν οργανικές θέσεις. Τα Πειραματικά σχολεία, έρχεσαι με μία μονοετή θητεία και στη συνέχεια αξιολογείσαι και παρατείνεις τη θητεία σου για άλλα 4 χρόνια. Στα 4 ξανααξιολογείσαι και παρατείνεις εκ νέου. Άρα εάν θέλεις να μείνεις σ' αυτό το σχολείο ανά τετραετία θα αξιολογείσαι. Και αυτό το ξέρεις πριν έρθεις ακόμη εδώ. Άρα εννοείται ότι το έχεις αποδεχτεί. Και φυσικά είναι απαραίτητο και	

για τα Πειραματικά σχολεία όσο είναι απαραίτητο και για τα υπόλοιπα.

(Ομ. 5): Κατά μείζονα λόγο στα Πειραματικά σχολεία, γιατί υποτίθεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα από τον μέσο εκπαιδευτικό...

Άλλωστε όσοι ήρθανε εδώ αξιολογήθηκαν για να έρθουν. Άρα έστω σιωπηρά αποδέχονται αυτή τη διαδικασία. Άρα είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία, πρώτον και κύριον γιατί υποτίθεται ότι έρχονται οι πιο άξιοι σε εισαγωγικά εκπαιδευτικοί, δηλαδή αυτοί που τα τυπικά τους προσόντα και οι δράσεις τους, ας το πούμε έτσι, οι εκπαιδευτικές υπερέχουν ας πούμε ενός μέσου προτύπου. Άρα, defacto στα Πειραματικά σχολεία υπάρχει η αξιολόγηση.

(Ομ. 6): Ναι, πιστεύω, αλλά όχι με βάση αυτά τα μυστήρια προγράμματα που έχουμε εδώ πέρα, δηλαδή κάτι όμιλοι κάτι το ένα κάτι το άλλο, που χάνονται ώρες, χάνονται πολλές διδακτικές ώρες σ' αυτά. Ναι να γίνεται η αξιολόγηση αλλά με τρόπο όμως σωστό. Όχι με βάση αυτά που λέει το Υπουργείο. Τα περισσότερα δεν κάνουν.

-Άρα πώς πρέπει να γίνεται;

Απ.: Το καινοτόμο μάθημα... να επαφίεται στον εκπαιδευτικό. Και με βάση αυτά που είπα προηγουμένως, όταν θα έρθει ο άλλος να τον αξιολογήσει να τον κρίνει κιόλας. Οι καινοτόμες δράσεις θέλουν πολύ χρόνο. Και τρώνε πολύ χρόνο από το πρόγραμμα. Από την ύλη που πρέπει να βγάλεις...

(Ομ. 7): Ναι, γιατί εδώ υποτίθεται μπορεί και να πει και κάτι το καινούριο... Άρα αυτοί που επέλεξαν να 'ρθουν σ' αυτό το Πειραματικό είναι σε θέση να πουν κάτι το καινούριο, να το στηρίζουν και να το υποστηρίξουν θα 'λεγα καλύτερα; Άρα ναι να αξιολογηθούν και αυτοί.

(Ομ. 8): Ναι είναι αναγκαία. Αφού είναι στα Πειραματικά σχολεία, πρέπει να είναι αναγκαία, για να δουν αν έχουν επιτευχθεί όλοι αυτοί οι στόχοι που έχουν τεθεί από την αρχή.

(Ομ. 9): Ναι θεωρώ ότι καλό είναι να γίνεται η αξιολόγηση γιατί ίσως περιμένει το Υπουργείο περισσότερα από τα Πειραματικά σχολεία. Είναι αυτά που, στα οποία εφαρμόζουν νέες μεθόδους, δοκιμάζουν τα νέα βιβλία, οτιδήποτε νέο ή καινοτόμο πρέπει να περάσει πρώτα από τα Πειραματικά οπότε θεωρώ ότι το πρώτο που μπορεί να βοηθήσει είναι η διάθεση-όρεξη του καθηγητή και όχι τόσο αν έχει τυπικά προσόντα. Πρέπει να αξιολογείται η δουλειά.

(Ομ. 10): Όπως και στα υπόλοιπα. Γιατί να υπάρχει διαφορά; Να αξιολογούμε όλες οι βαθμίδες, όλοι οι εκπαιδευτικοί παντού με κάποιο τρόπο για το καλό μας,

για να γινόμαστε καλύτεροι. (Ομ. 11): Όχι δεν το θεωρώ ότι είναι αναγκαία, γιατί όταν εγώ έρχομαι εδώ, έρχομαι με συγκεκριμένο στόχο. Για να κάνω κάποια πράγματα διαφορετικά, γιατί υπάρχει μια άλλη φιλοσοφία. Δεν με αναγκάζει κάποιος να κάνω. Οπότε θεωρώ ότι δεν είναι αναγκαία. (Ομ. 12): Ακόμη περισσότερο στα Πειραματικά σχολεία είναι αναγκαία γιατί ο ρόλος των Πειραματικών σχολείων είναι να δοκιμάζουν τα καινούρια πράγματα. (Ομ. 13): Σε όλα τα σχολεία. Όχι μόνο στα Πειραματικά. (Ομ. 14): Ε νομίζω πως ναι. Για να υπάρχει και μια διαφορά από τα υπόλοιπα σχολεία... Τα Πειραματικά εφαρμόζουνε διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας... Γιατί θα βοηθήσει περαιτέρω στην εφαρμογή των νέων μεθόδων διδασκαλίας, των νέων σχολικών βιβλίων στα Γενικά Σχολεία. (Ομ. 15): Φυσικά είναι αναγκαία. Όπως είναι σ' όλα τα σχολεία πιστεύω και στα Πειραματικά. Κυρίως εδώ γιατί εμείς εφαρμόζουμε και άλλα προγράμματα.	
---	--

2ο Ερευνητικό ερώτημα

Πώς πρέπει να είναι ένας έγκριτος αξιολογητής των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου;

• Περιγράψτε μου το προφίλ ενός έγκριτου αξιολογητή των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου. (Ομ. 1): ...να έχει προσόντα, βαθιά ενσυναίσθηση...να είναι κοντά στην τάξη. Δηλαδή να μην έχει πάρα πολλά χρόνια που έχει απομακρυνθεί από αυτό που είναι η σχολική τάξη. (Ομ. 2): ... θα είναι ένας επιστήμονας με ακαδημαϊκά προσόντα αλλά θεωρώ ότι καταλυτικό προσόν είναι η εργασία του στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή πρέπει να έχει γνώση του αντικειμένου το οποίο αξιολογεί. (Ομ. 3): ... να είναι οπωσδήποτε κάποιος ο οποίος έχει περάσει μέσα από την τάξη. Δηλαδή να γνωρίζει τις δυσκολίες της τάξης. (Ομ. 4): ... θα πρέπει να ξέρει πάρα πολύ καλά την εκπαίδευση...θέλει μία κατάρτιση παιδαγωγική, θέλει μία κατάρτιση διοικητική, θέλει να έχει εμπειρία στην εκπαίδευση... να είναι πάρα πολύ έμπειρος, να είναι πολύ κοντά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να την	Προφίλ και προσόντα αξιολογητή
---	---------------------------------------

βλέπει, να μπορεί να την ζήσει και να μπορεί να καταλάβει αυτό που βλέπει.

(Ομ. 5): ... πρέπει να έχει μακρόχρονη εκπαιδευτική εμπειρία... να είναι ευέλικτος, ότι δεν λειτουργεί σαν τιμωρητής ... να έχει την αποδοχή των εκπαιδευτικών. Δηλαδή κάποιον που να τον θεωρούν ότι είναι πιο σοφός.

(Ομ. 6): Να κατέχει το αντικείμενο, να έχει περάσει από την αίθουσα, γιατί πολλοί δεν έχουν περάσει από την αίθουσα, και τρίτον να είναι ακέραιος δηλαδή να κρίνει ανεξάρτητα από οτιδήποτε.

(Ομ. 7): ... κάποιος ο οποίος έχει περάσει από όλη την διαδικασία την εκπαιδευτική, έχει δει όλα αυτά τα πράγματα, έχει δουλέψει τουλάχιστον 25 χρόνια μέσα στις αίθουσες. Αυτός νομίζω αν συνοδεύεται και από άλλα πτυχία, από άλλες αναζητήσεις που πιστοποιούν ότι έκανε ο άνθρωπος, ναι, για μένα είναι ένας έγκριτος αξιολογητής.

(Ομ. 8): Να έχει τις γνώσεις. Να είναι όσο το δυνατόν αμερόληπτος και πιο αντικειμενικός. Αμερόληπτος. Να μπορεί να κάνει διάλογο με τους εκπαιδευτικούς και να βρίσκει και τα θετικά και τα αρνητικά.

(Ομ. 9): ... θα πρέπει να έχει μόρφωση, να έχει παιδεία, και όταν λέω παιδεία να έχει την ευγένεια, να είναι ευφυής, να έχει την αξία της διάκρισης.... Θα πρέπει να έχει πολύ ανοιχτό μυαλό, ορίζοντες, να έχει ο ίδιος κάνει πολλά πράγματα, μπορεί να έχει δουλέψει και στο εξωτερικό...

(Ομ. 10): ... να είναι ηθικός άνθρωπος... να μη μετράνε τα κομματικά, να μη μετράνε οι γνωριμίες, να μη μετράνε οι σχέσεις, τα χρήματα... να είναι δίκαιη η αξιολόγηση σύμφωνα μ' αυτά που έχει ο καθένας να δείξει.

(Ομ. 11): ... προσιτός, απλός... να έχει κάποια προσόντα... Και να σε προσεγγίζει σαν άνθρωπο, να σου εμπνέει εμπιστοσύνη.

(Ομ. 12): ... σίγουρα θα πρέπει να έχει εμπειρία από τάξη.

(Ομ. 13): Πρώτα πρώτα θα πρέπει να έχει θητεία μέσα στις αίθουσες. Μπορεί να έχει παιδεία, πτυχία, μεταπτυχιακά διδακτορικά κλπ., αλλά έχουμε δει πολλούς εκπαιδευτικούς, ας μην πω αξιολογητές, να έχουνε τα μετρήσιμα προσόντα, να μην έχουνε εκπαιδευτική εμπειρία, ή και τα μετρήσιμα προσόντα τους να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

(Ομ. 14): Θα πρέπει να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος... γενικά προσόντα, πρέπει να έχει κάποιες επιστημονικές γνώσεις και κάποιες διοικητικές γνώσεις αντίστοιχα.. και παιδαγωγικές αρετές ας πούμε και χαρίσματα.

(Ομ. 15): Να έχει αρκετά χρόνια υπηρεσίας, αλλά θεωρώ ότι αν απέχει πάρα πολλά χρόνια από την αίθουσα νομίζω ότι ίσως δεν μπορεί να αξιολογήσει επαρκώς. Γιατί μάλλον απέχει από την πραγματικότητα.	
• Τι προσόντα πρέπει να έχει ο αξιολογητής των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου; (Ομ. 1): Ενσυναίσθηση, καλοσύνη, δικαιοσύνη, παρατηρητικός, να του αρέσει η τάξη... (Ομ. 2): ...ακαδημαϊκά προσόντα, να έχει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικά...αλλά πρέπει να ληφθεί υπόψη η συνολική του, θεωρώ, μαθησιακή πορεία και επίσης να έχει θητεύσει στις βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου και βέβαια, και εκτός νομού. Και επίσης το βασικό το οποίο πάντα δεν είναι μετρήσιμο, είναι να αγαπάει το επάγγελμα του αλλά και να αγαπάει τους μαθητές και το μαθητικό δυναμικό. (Ομ. 3): ...να γνωρίζει την τάξη, να έχει επιμόρφωση, να είναι επιμορφωμένος παιδαγωγικά και επιστημονικά. Αυτό που θέλω περισσότερο είναι να είναι καταρτισμένος και αντικειμενικός. (Ομ. 4): Καλές σπουδές, μεγάλη θητεία, και κατάρτιση στο θέμα της αξιολόγησης. Και επίσης ένα πολύ σοβαρό θέμα είναι να μην έχει αντικρουόμενα συμφέροντα με αυτούς που θα αξιολογήσει... Δηλαδή αν έχω κοινά συμφέροντα με τους ανθρώπους που κρίνω θα πρέπει να βγαίνω από τη σειρά των αξιολογητών. (Ομ. 5): Ή να μην έχει καθόλου τυπικά προσόντα και μόνο αγάπη για το αντικείμενο, εκπεφρασμένη αγάπη, δηλαδή μέσα στην τάξη 30 χρόνια, ή να έχει το προφίλ κάποιου επιστήμονα-ερευνητή που απλά τυγχάνει να είναι και δάσκαλος. (Ομ. 6): Να κατέχει το αντικείμενο. Δεν μας ενδιαφέρει αν έχει μεταπτυχιακό ή αν έχει διδακτορικό. Γιατί ένας αξιολογητής πρέπει να ξέρει να κάνει και μάθημα...το μοναδικό προσόν είναι να έχει περάσει μέσα από την αίθουσα. (Ομ. 7): ... να είναι ένας ευγενής άνθρωπος, να φανεί και στον καθηγητή και στους μαθητές ότι μπήκε εκεί για να βοηθήσει την κοινότητα να ωφεληθεί από το όλο έργο. (Ομ. 8): Να 'χει γνώσεις, να 'χει και γνώσεις παιδαγωγικής και γνώσεις του αντικειμένου το οποίο θα αξιολογήσει, θεωρώ να είναι αμερόληπτος, το σημαντικότερο, και να είναι και διαλεκτικός με τους αξιολογούμενους. (Ομ. 9): ... θα πρέπει να έχει πολλά προσόντα, να έχει δουλέψει ίσως στο εξωτερικό λέω γω, και να έχει δει τι συμβαίνει στα άλλα κράτη και πώς λειτουργεί και το	

σύστημα της εκπαίδευσης... να διακρίνει τι γίνεται εδώ, να περάσει καινούρια καινοτόμα πράγματα..., να είναι παντός επιστητού ενημερωμένος και γνώστης... να έχει προσόντα που δεν θα είναι μονοδιάστατα... να είναι άνθρωπος χωρίς απωθημένα... να αγαπάει τους συναδέλφους.

(Ομ. 10): ... κάποια προσόντα σε θέματα διοίκησης, να είναι πάρα πολύ κοντά στο τι θέλει η κοινωνία και το τι θέλει ο σύγχρονος μαθητής έτσι ώστε να μπορεί να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό ανάλογα... και να είναι λίγο ανώτερος σε σχέση με τις σπουδές... θα πρέπει να κάτοχος κάποιων ανώτερων πτυχίων σε σχέση μ' αυτούς που αξιολογεί.

(Ομ. 11): Θεωρώ ότι σίγουρα θα έχει περάσει κάποια σεμινάρια, θα πρέπει να είναι άνθρωπος, θα πρέπει να έχει ευαισθησίες... να μπορεί να επικοινωνεί με ενήλικες, για να μπορέσει να καταλάβει ότι είναι τελείως διαφορετικό το κομμάτι όταν πας να αξιολογήσεις ένα παιδί απ' το να πας να αξιολογήσεις έναν ενήλικα, ο οποίος είναι σε άλλη βάση, θεωρώ ότι θα πρέπει να έχει δουλέψει πάρα πολύ και στο κομμάτι των ενηλίκων.

(Ομ. 12): Πέρα από τα τυπικά, καλό θα είναι να έχει κάτι σχετικό, είτε να 'ναι ένα μεταπτυχιακό είτε ένα διδακτορικό, για να είναι ενήμερος για τις τάσεις τις σύγχρονες, του τι σημαίνει αξιολόγηση, για ποιο λόγο γίνεται η αξιολόγηση... να έχει κάποιες γνώσεις ψυχολογίας να μπορεί να έρθει δίπλα στον εκπαιδευτικό, να μην είναι ο άνθρωπος που είναι απέναντι και κρίνει... θα πρέπει να πείσει ότι είναι δίπλα.

(Ομ. 13): ... εκπαιδευτική εμπειρία, ένας άνθρωπος που δεν είναι κατευθυνόμενος πολιτικά, δεν έχει πολιτικές προκαταλήψεις... είναι όσο γίνεται καλύτερος χαρακτήρας, υπεύθυνος, αξιόπιστος, αντικειμενικός και καλοπροαίρετος.

(Ομ. 14): Να έχει σπουδές σχετικές με το αντικείμενο του ανθρώπου τον οποίο αξιολογεί. Να έχει και εμπειρία... θητεία σε Πειραματικό... κάποιο μεταπτυχιακό που να έχει σχέση με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού (που αξιολογεί).

(Ομ. 15): Να έχει πείρα, και να μην έχει πάρα πολλά χρόνια που να απέχει από τις σχολικές αίθουσες. Να ενημερώνεται, να επιμορφώνεται διαρκώς και να είναι, να είναι ενήμερος σχετικά με τις τρέχουσες εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα προσόντα τα άλλα, τα τυπικά εννοείται δηλαδή μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών, διδακτορικά κλπ. φυσικά είναι απαραίτητα αυτά, νομίζω ότι είναι απαραίτητα να έχουνε σχέση με το αντικείμενο το οποίο καλείται ο

συγκεκριμένος να αξιολογήσει.	
• Ποιο πιστεύετε ότι μπορεί να είναι το κατάλληλο άτομο για να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό τους έργο στα Πειραματικά σχολεία; (Ομ. 1): Νομίζω αυτός που περιέγραψα παραπάνω. Στην ουσία μπορεί να είναι, ο οποιοσδήποτε μπορεί να είναι... Η αξιολόγηση καλά είναι να έχει παραπάνω από δυο τρεις τέσσερις δείκτες, δηλαδή στοιχεία ποσοτικά και ποιοτικά και παραπάνω από ένα άτομο. Η ΕΠ.Ε.Σ ας πούμε είναι μια καλή ιδέα. (Ομ. 2): ... υπάρχουν αρκετά άτομα, αρκεί όπως προείπα να έχουν ακαδημαϊκά προσόντα, να έχουν θητεύσει σε πειραματικά σχολεία, οπωσδήποτε η κρίση του να είναι σωστή, να μην έχει κάποιες εμπάθειες ή να μην είναι κάποιος προκατειλημμένος ή προκατειλημμένη και να έχει διδάξει σε σχολεία του Γυμνασίου και του Λυκείου, σε πειραματικά σχολεία κυρίως, και να έχει μια σχετική εμπειρία από την εκπαίδευση. (Ομ. 3): Ένας άνθρωπος ο οποίος είναι επιμορφωμένος ώστε να γνωρίζει τις καινοτόμες δράσεις, καινοτόμα προγράμματα, να είναι υπέρμαχος δηλαδή της καινοτομίας, να έχει θεωρητική όπως είπαμε κατάρτιση, επιστημονική παιδαγωγική. (Ομ. 4): Θεωρώ ότι πρέπει να τους αξιολογούν οι πάντες... Οι διοικητικοί προϊστάμενοι... ο γονέας... το ίδιο το παιδί. (Ομ. 5): ... κάποιος εκπαιδευτικός που έχει κάνει πολλά χρόνια σε πειραματικά σχολεία. (Ομ. 6): Αυτός που έχει όραμα για την παιδεία. (Ομ. 7): Να έχει μια εμπειρία μεγάλη στα σχολεία μέσα. Διδακτική. Και να έχει και προσόντα τα οποία να πιστοποιούν ότι πράγματι αναζήτησε και άλλα πράγματα στο χώρο της εκπαίδευσης.... Δηλαδή όχι απλά να 'ρθει να βαθμολογήσει. Να 'ρθει να υποδείξει, να 'ρθει να τα καλλιεργήσει, να τα δείξει ο ίδιος επάνω στην αίθουσα... (Ομ. 8): ... να έχει περάσει μέσα από τάξη, να γνωρίζει το εκπαιδευτικό έργο, να γνωρίζει καλά όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, να γνωρίζει τις δυσκολίες των σχολείων... και επίσης βασικά να δέχεται και αυτός την αξιολόγηση και των μαθητών και των καθηγητών. (Ομ. 9): ... εστιάζω όχι τόσο στα τυπικά προσόντα αλλά πρέπει να τον δεις όπως έχουμε έναν επιμορφωτή που μπορεί να σε εμπνέει, και να έχει μια άλφα κουλτούρα και να είναι επικοινωνιακός και ξαναλέω να μην έχει απωθημένα και να αγαπάει τους εκπαιδευτικούς, να θέλει δηλαδή να ομορφύνει όλο αυτό το σύστημα... (Ομ. 10): ... θα πρέπει να είναι πολύ κοντά στο σχολείο.	Άποψη εκπαιδευτικών για τον κατάλληλο αξιολογητή στα Πειραματικά σχολεία

Να υπάρχει ένας συντονιστής φιλολόγων ας πούμε, για 3 σχολεία. Και να τον έχουμε μια φορά το μήνα να μπει στο μάθημα μας, να πει τη γνώμη του, να αλλάξουμε κάτι. (Ομ. 11): Θεωρώ ότι θα είναι κάποιο άτομο το οποίο θα είναι μέσα στην τάξη πολλά χρόνια.... θα έχουν εμπειρία στην εκπαίδευση, θα έχουν περάσει εννοείται και από Πειραματικά σχολεία, εννοείται ότι θεωρώ ότι θα πρέπει να έχουν κάποιες σπουδές επάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ομ. 12): Οι αξιολογητές να είναι άνθρωποι οι οποίοι έχουν την εμπειρία και έχουν κριθεί με κάποιον τρόπο ίσως και από τους συναδέλφους... να έχει και μια ειδική εκπαίδευση, έξτρα, σ' αυτό το κομμάτι έτσι ώστε να μπορεί να διαχειριστεί αυτή την κατάσταση... (Ομ. 13): Δεν νομίζω εγώ ότι μπορεί να είναι ένα άτομο. Θα πρέπει να είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος, δηλαδή ο σύμβουλος, ο οποίος θα έχει αυτά τα προσόντα μαζί με τον Διευθυντή του και δεν ξέρω ποιος άλλος. Πάντως επιτροπή. (Ομ. 14): Να 'χει και τυπικά προσόντα αλλά να είναι και ως άνθρωπος δεκτικός και θετικός, και να μην εντοπίζει μόνο τα σφάλματα και τις αδυναμίες αλλά να επισημαίνει και τα θετικά στοιχεία στο έργο. (Ομ. 15): Για να αξιολογήσει κάποιος έναν εκπαιδευτικό στα Πειραματικά θεωρώ ότι είναι καλύτερο... να έχει θητεύσει στα Πειραματικά σχολεία για να γνωρίζει εκ των έσω την όλη διαδικασία και τις απαιτήσεις που έχει ένα τέτοιο σχολείο.	
---	--

3ο Ερευνητικό ερώτημα

Κατά πόσο συμβάλλει η αξιολόγηση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

• Πώς πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλει η αξιολόγηση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; (Ομ. 1): Μέσα από την διαδικασία της ανατροφοδότησης. (Ομ. 2): Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού πειραματικού σχολείου στην περίπτωση που αυτός αναγνωρίσει τα τρωτά του στοιχεία σε θέματα διδασκαλίας, κάποιος που αναγνωρίζει τα λάθη του ή τις παραλείψεις του μπορεί να τα βελτιώσει και επιδέχεται βελτίωση. (Ομ. 3): Εφόσον εκείνος ο οποίος με αξιολογεί διέπεται	Συμβολή αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
---	--

από επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική κατάρτιση, είναι γνώστης των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο, είναι αντικειμενικός, μπορεί με την κρίση του να με βοηθήσει να βελτιώσω το δικό μου έργο να εντοπίσω σημεία στα οποία ενδεχομένως χωλαίνω, έτσι μπορεί να με βοηθήσει. (Ομ. 4): Εννοείται ότι όταν διαβάσεις προσεκτικά τις παρατηρήσεις, μπορείς να βελτιώσεις τα κενά σου άρα τον εαυτό σου. Άρα μπορείς να εξελιχτείς καλύτερα επαγγελματικά με σεμινάρια, με μεταπτυχιακά, αναπτύσσοντας κάποιες άλλες δεξιότητες, καλύπτοντας τα κενά. (Ομ. 5): Καταρχήν μπορεί να μου δώσει ιδέες...Κάτι που δεν έκανα καλά...ένας τρόπος που δεν τον σκέφτηκα εγώ για να δουλεύω με τους μαθητές. Διδακτικά, παιδαγωγικά σ' όλες τις απόψεις. Άρα μια αξιολόγηση θα μπορούσε να υπογραμμίσει τα θετικά στοιχεία που έχεις και να σου ανοίξει δρόμους που δεν είχες φανταστεί εσύ. Και στην ψυχολογία, πώς να δουλεύεις με την ψυχολογία των μαθητών αλλά και πάνω στο ίδιο το κομμάτι της διδακτικής. (Ομ. 6): Πιστεύω ότι με την αξιολόγηση αποκτάς στο κοινωνικό σύνολο μια άλλη ιδέα που έχει αυτό για σένα, γιατί λένε ας πούμε ότι οι καθηγητές δεν αξιολογούνται. Αν έχω περάσει από αξιολόγηση δε θα μπορεί να μου πει κανένας τίποτα...Το θέμα είναι η κοινωνία. (Ομ. 7): ... αν μου υποδειχτεί κάτι το οποίο δεν το είχα μέχρι πριν ή δεν το είχα προσέξει και μου υποδειχτεί με ωραίο τρόπο...θα προσπαθήσω να το διορθώσω, και αν το πετύχω και το διορθώσω, προφανώς αυτή η αξιολόγηση που μου έγινε έχει βοηθήσει και μένα, έχει συμβάλλει στη δική μου ανάπτυξη. (Ομ. 8): Εξαρτάται ποιος θα κάνει την αξιολόγηση. Μπορεί και να με ρίξει στα τάρταρα μπορεί και να με αναδείξει. (Ομ. 9): Εκείνο που θα με βοηθούσε εμένα στην αξιολόγηση είναι να με αξιολογούσε ένας σωστός άνθρωπος ώστε να εκτιμήσει το δικό μου έργο. (Ομ. 10): Σίγουρα η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος για να αλλάξεις κάτι στο μάθημα σου, στον τρόπο που συμπεριφέρεσαι, και άρα σίγουρα θα σε κάνει καλύτερο και θα αναδειχτείς επαγγελματικά. (Ομ. 11): Υπάρχει πιθανότητα να με επηρεάσει θετικά αν δεν με πιέσει... αν δηλαδή ας πούμε αυτός ο οποίος θα με αξιολογήσει θα με πιέσει, θα μου δημιουργήσει κάποιο άγχος, μπορεί να έχει και αντίθετο αποτέλεσμα. (Ομ. 12): Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει με δύο τρόπους κατά τη γνώμη μου. Ο ένας τρόπος είναι να με βοηθήσει να εντοπίσω αδυναμίες τις οποίες εγώ από	
--	--

μόνος μου δεν μπορώ να τις δω, και να με βοηθήσει να βελτιωθώ σ' αυτές... και ένα κίνητρο, είτε ηθικό είτε εξωτερικό, ακόμη και μία επιπλέον αμοιβή για τους ανθρώπους που κάνουν πραγματικά ξεχωριστό έργο, θα μπορούσε κι αυτό να βοηθήσει απ' την άλλη μεριά. (Ομ. 13): Πάντοτε όταν μετράς τον εαυτό σου μπορείς να γίνεις καλύτερος. (Ομ. 14): Εφόσον είναι θετική θα με ενισχύσει προσωπικά. (Ομ. 15): Όταν κάποιος εντοπίζει τα μειονεκτήματα και τις ανεπάρκειες σου πολύ λογικό είναι, αν υπάρχει διάθεση εννοείται από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, να τις βελτιώσεις. Και αν τις βελτιώσεις φυσικά υπάρχει εξέλιξη μετά. Υπάρχει επαγγελματική εξέλιξη, υπάρχει βελτίωση στον τρόπο που διδάσκεις.	
• Ποια η άποψη σας για την αυτοαξιολόγηση; Την εφαρμόζετε; Αν ναι με ποιον τρόπο; (Ομ. 1): Εγώ νομίζω πως πρέπει να είναι συνεχής. Ναι την εφαρμόζω. Καταρχάς νομίζω πως βγαίνοντας από την τάξη καταλαβαίνεις πολύ καλά αν πήγε καλά ή όχι το μάθημα της προηγούμενης ώρας που έκανες. Όπως και νομίζω ξέρεις πάρα πολύ καλά και τι έφταιξε. (Ομ. 2): Θεωρώ ότι κάποιος που θέλει να βελτιώνεται πρέπει να εντοπίζει τα λάθη του και να είναι σε θέση να γνωρίζει τα κομμάτια της μαθησιακής διαδικασίας που δεν πήγαν καλά, δεν έτρεξαν καλά και να μπορεί να τα βελτιώνει. ... Ναι την εφαρμόζω... Παρατηρώ δηλαδή όταν έχω κάνει κάποιο σχεδιάγραμμα για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή τι θα διδαχτεί και ένα χρονοδιάγραμμα που κάνω για το μάθημα, όταν βλέπω ότι κάποιο μάθημα δεν προχωρά, σημαίνει ότι έχει καθυστερήσει... και εφόσον δεν έχει προχωρήσει, παρατηρώ μία καθυστέρηση στην αντίληψη των μαθητών. Εκεί αναζητώ και την δική μου συνεισφορά στην αρνητική εξέλιξη. (Ομ. 3): Την εφαρμόζω από τότε που διορίστηκα κάνοντας αναστοχασμό. Πιστεύω ότι η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντικότερη όλων. Δηλαδή να σκέφτεσαι τι έκανα, πώς το έκανα, γιατί το έκανα; Έκανα λάθος εκεί. Γιατί το έκανα αυτό το λάθος; Μπορώ να το διορθώσω; Πώς μπορώ να το διορθώσω; Μέσα από τα λάθη μας μαθαίνουμε. (Ομ. 4): Κάθε άνθρωπος πρέπει κάθε στιγμή να μπορεί να αξιολογεί τον εαυτό του. Το κακό με την αυτοαξιολόγηση είναι ότι δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι την δυνατότητα και την ικανότητα να δουν γυμνό τον εαυτό τους.... Ναι, την εφαρμόζω αλλά δεν είμαι απόλυτα σίγουρη ότι είμαι εκατό στα εκατό σωστή. Γιατί και εγώ για τον εαυτό μου μπορεί να βρίσκω ελαφρυντικά για τον εαυτό μου. ... κάθε λίγο καιρό,	Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών

παίρνω τα διαγωνίσματα των παιδιών μου και βλέπω αν πήγαν καλά, αν πήγαν άσχημα, κάθε πότε προχωρούμε ένα κεφάλαιο και βλέπω πόσο δυσκολεύονται, πόσο δεν δυσκολεύονται εκτιμώ αν έχω κάνει καλά ή αν δεν έχω κάνει καλά την δουλειά μου. (Ομ. 5): Η αυτοαξιολόγηση και αυτή μέρος της αξιολόγησης είναι. Απλά είναι δύσκολο να το κάνουμε. Όχι, δεν την εφαρμόζω συνήθως, γιατί η καθημερινότητα έχει γρήγορους ρυθμούς. Δεν προλαβαίνεις να κάτσεις μισή ώρα το βράδυ να πεις στον εαυτό σου «τι δεν έκανα καλά, τι θα μπορούσα να κάνω καλύτερα», όπως είπα λειτουργούμε πιο πολύ από ένστικτο. (Ομ. 6): Το θεωρώ το σπουδαιότερο για έναν καθηγητή αλλά και για οποιονδήποτε άνθρωπο που ζει την καθημερινότητα. Την εφαρμόζω. -Με ποιο τρόπο; Απ.: Με την κριτική. Κάνω κριτική στο μάθημα. Από ώρα σε ώρα. Πραγματικά. Αυτό το κάνω εγώ. Κάθε μέρα. (Ομ. 7): Αυτοαξιολόγηση εγώ νομίζω ότι είναι υποχρεωμένος να κάνει ο καθένας αν σέβεται τον εαυτό του. Με ειλικρινή συζήτηση ο καθένας με τον εαυτό του. -Άρα εσύ την εφαρμόζεις την αξιολόγηση; Απ.: Ναι ναι, με ειλικρίνεια, κάθε μέρα μόνος μου όταν προσπαθώ να συντάξω τον εαυτό μου, να δω την μέρα πώς πέρασε, πού ήταν τα προβλήματα, αν περπάτησε καλά, έτσι εγώ πώς στάθηκα... (Ομ. 8): Όλοι οι καθηγητές κάνουν σχεδόν αυτοαξιολόγηση και του εαυτού τους και έργου τους μετά από κάθε, σχεδόν κάθε μέρα μετά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν δω ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται προσπαθώ να βρω έναν άλλο τρόπο για να τα προσεγγίσω, να κάνω το μάθημα πιο θετικό. (Ομ. 9): Ναι. Πάντα την εφαρμόζω την αυτοαξιολόγηση...θα βγω από την τάξη και θα σκεφτώ, θα καταγράψω αν συμβεί κάτι, πάντα χρησιμοποιώ πολλές τεχνικές, πολλές μεθόδους, ενημερώνομαι, τις εφαρμόζω, εφαρμόζω πάρα πολλές από αυτές, κάνω επιμορφώσεις. (Ομ. 10): Νομίζω πως ναι κάθε βράδυ. Κάθομαι το βράδυ πριν κοιμηθώ και αυτοαξιολογώ τον εαυτό μου... Με τον νου, δεν καταγράφω κάτι. (Ομ. 11): Μάλλον είναι πιο σημαντική από την αξιολόγηση, θα 'πρεπε όλοι μας να καθόμαστε και στο τέλος της χρονιάς, ή ξέρω γω κατά τη διάρκεια, ανάλογα ο καθένας πώς το κάνει, και να κάνει τη δικιά του αυτοαξιολόγηση, για να βλέπει ποια, τι πράγματα έκανε σωστά, τι δεν πήγε σωστά... Θεωρώ ότι είναι	
---	--

πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι. (Ομ. 12): Η αυτοαξιολόγηση είναι κάτι που τουλάχιστον για μένα είναι πολύ σημαντικό, και το εφαρμόζω όχι μόνο στη δουλειά αλλά και γενικότερα. Με αναστοχασμό. (Ομ. 13): Πάντοτε. Βλέπεις τον εαυτό σου χρονιά με τη χρονιά τι έκανες, τι πέτυχες απ' τους στόχους που έθεσες, πώς ανταποκρίθηκαν τα παιδιά σ' αυτά που τους ζήτησες. Σε όλα. Κάθε μέρα μέσα στην αίθουσα μπορείς να δεις πώς ανταποκρίνεται σε αυτό που προετοιμάζεις στα παιδιά... Γίνεται από αυτούς που ενδιαφέρονται να βελτιωθούν. Από αυτούς που δεν ενδιαφέρονται δεν γίνεται ποτέ. (Ομ. 14): Ναι, θεωρώ ότι είναι σημαντική και η αυτοαξιολόγηση, την εφαρμόζω σε διάφορα προγράμματα, με ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές και παράλληλα εγώ η ίδια προσωπικά, και προσπαθώ να αξιολογήσω και το διδακτικό έργο... προσπαθώ τέλος πάντων να δω τις αδυναμίες μου. Προσωπικά σκέφτομαι τι έχει πάει στραβά, αν κάτι δεν έχει πάει καλά, τι μπορώ να βελτιώσω, πώς μπορώ να λειτουργήσω πιο θετικά και ενισχυτικά για τους μαθητές. (Ομ. 15): Η αυτοαξιολόγηση νομίζω είναι κάτι που όλοι πάνω κάτω το κάνουμε είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Απλώς κάθε φορά, με το τέλος των διαγωνισμάτων στο τέλος της χρονιάς, κάνω τον απολογισμό του έτους, μ' αυτή την έννοια. Αλλά γενικά δεν θεωρώ ότι είναι και ο πιο πρακτικός τρόπος για να αξιολογηθείς. Η αυτοαξιολόγηση δεν νομίζω ότι βοηθά ιδιαίτερα.	
---	--

4ο Ερευνητικό ερώτημα

Πώς μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης;

• Με ποιον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών; (Ομ. 1): Η διαδικασία της αξιολόγησης όσο πιο συνεχής είναι και όσο πιο κοντά στην τάξη, όσο δηλαδή πιο κοντά στο διαμορφωτικό κομμάτι της και όχι στο τελικό τόσο πιο πετυχημένη είναι.... Πρέπει να γίνεται πιο συχνά και να είναι, πώς να το πω, μια ανοικτή διαδικασία. Και χωρίς τιμωρητικό χαρακτήρα.	Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης
---	--

-<i>Άρα με ποιόν τρόπο μπορεί να βελτιωθεί;</i> <i>Απ.: Στη σχολική μονάδα... συμβούλιο καθηγητών οι οποίοι μεταξύ τους ανταλλάσσουν καλές πρακτικές και απόψεις.</i> <i>(Ομ. 2):Καταρχήν μπορεί να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο εύρος της διδακτέας ύλης. Δεύτερον: Μπορεί να υπάρχει κάποιο ημερολόγιο και αυτό το ημερολόγιο μπορεί να το συμβουλευέται ο εκπαιδευτικός. Τρίτον: Μπορεί οι μαθητές να συμπληρώνουν στο τέλος κατά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας κάποιες σύντομες παρατηρήσεις, πράγματα που τους στάθηκαν ενδιαφέροντα κατά την πορεία την μαθησιακή και κάποια άλλα που τους δυσκόλεψαν. Εκεί μπορεί να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός τα δικά του λάθη.</i> <i>(Ομ. 3):Θα ήθελα... η αξιολόγηση να μην είναι ένα έντυπο, ειδικά η παιδαγωγική διαδικασία είναι μία ζωντανή διαδικασία στη οποία εμπλέκονται άνθρωποι. Θα θέλαμε μια πιο ανθρώπινη επαφή. Δηλαδή να έρχεται κάποιος και να μιλάει και μαζί μας, να μας ακούει πιο συχνά... Πρέπει να το δούμε ως μια διαδικασία αυτοβελτίωσης. Δηλαδή αξιολογώ δε σημαίνει τιμωρώ. Αξιολογώ σημαίνει βλέπω κάτι, το επικροτώ αν είναι θετικό, συμβουλευώ ώστε να διορθωθεί κάτι.</i> <i>(Ομ. 4): Θεωρώ ότι πρέπει να αποκτήσουνε όλοι κουλτούρα αξιολόγησης. Σ' αυτό θέλει να σταματήσεις να φοβάσαι. Ελπίζω βέβαια... να μη γίνει ποτέ τιμωρητική για τα σχολεία και για τους συναδέλφους.</i> <i>(Ομ. 5): Θα μπορούσε να 'ναι αξιολόγηση από περισσότερα από ένα πρόσωπα. ... αν θα μπορούσε ο ένας συνάδελφος να μπαίνει στο μάθημα του άλλου με μια έτσι κυκλική διαδικασία, και να προσφέρει ανώνυμα, τα σχόλιά του ασχέτως ειδικότητας. Αυτό θα μπορούσε να γίνει συναδελφικά... Κυκλικά, να μπορεί ο ένας να παρέχει ανατροφοδότηση στον άλλον. Χωρίς άγχος. Η αξιολόγηση να μην είναι μία κι έξω. Να 'ναι μία διαδικασία συνεχής, και περιοδικά και χωρίς άγχος, να βελτιώνει τη διαδικασία μας.</i> <i>(Ομ. 6): ... δεν πρέπει να γίνεται με όρους τρομοκρατίας. Έτσι ώστε ο καθηγητής να αισθάνεται ελεύθερος.</i> <i>(Ομ. 7): ... τα εξωτερικά σχήματα τα οποία μπαίνουν, τα πλαίσια και όλα αυτά, αν καταφέρουν και φέρουν ένα αποτέλεσμα στη βάση, δηλαδή αν αυτό αρχίσει και φαίνεται στη βάση που είναι η αίθουσα κλπ., εκεί τότε πετύχαμε και βελτιώσαμε όλη αυτή τη διαδικασία...</i> <i>- Άρα πρέπει να δούμε πρώτα την αξιολόγηση και μετά να δούμε πώς μπορεί να βελτιωθεί;</i> <i>Απ.: Να τη δούμε ακριβώς να τη δούμε αν πράγματι ωφέλησε τους μαθητές, γιατί εκεί όλα κατατείνουν,</i>	
--	--

και εκεί πλέον μπορούμε να 'ρθούμε και να δούμε όλη η διαδικασία η οποία λειτουργούσε σε ανώτερο επίπεδο, σε εξωτερικά, σε εσωτερικά σχήματα πού κολλάει, πού μπορεί να βελτιωθεί. Τώρα αν δεν δούμε την διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται πώς θα βελτιώσεις κάτι αν δεν το δεις να εφαρμόζεται;

(Ομ. 8): Καταρχήν πρέπει ο αξιολογητής να είναι κοντά και στους καθηγητές. Να έρχεται τακτικά, να κάνει ο ίδιος κάποιες υποδειγματικές διδασκαλίες, να μας καλεί σε σεμινάρια, να μας καλεί σε καινούριους τρόπους να προσεγγίσουμε τα νέα παιδιά και ειδικά τους εφήβους, έτσι νομίζω ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα ανταποκριθεί και στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

(Ομ. 9): Να υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι θα έχουν ανοιχτό μυαλό και θα ενδιαφέρονται για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και μόνο γι' αυτό και όχι για να γίνει αξιολόγηση μόνο για την αξιολόγηση. Δηλαδή να έχουν έναν ανοιχτό ορίζοντα, να έχουν ξαναλέω ίσως εμπειρία και από πολλά σχολεία του εξωτερικού ή να είναι πολύ διαβασμένοι και να δίνουνε λύσεις και να είναι ένας οδηγός για τον κάθε εκπαιδευτικό.

(Ομ. 10): Πρώτον αν γίνει κατανοητό από όλους ότι δεν θα υπάρξουν ποινές... να μην έχει σχέση η επαγγελματική σου αποκατάσταση και θέση με την αξιολόγηση... να είναι συμβουλευτική (η αξιολόγηση). Να μην υπάρχει φόβος. Να είναι αξιολόγηση που θα κάνει τον εκπαιδευτικό καλύτερο. Όχι αξιολόγηση που θα τον αγχώσει γιατί μπορεί να χάσει τη δουλειά του.

(Ομ. 11): Θεωρώ ότι θα 'πρεπε λίγο περισσότερο να εξοικειωθούμε σ' αυτή τη φιλοσοφία. Θεωρώ ότι ίσως θα 'πρεπε να γίνονται κάποια ίσως, σεμινάρια, μήπως κάτι άλλο το οποίο ας πούμε να αρχίσουν να το βλέπουν λίγο και οι καθηγητές διαφορετικά... Θεωρώ ότι θα 'πρεπε δηλαδή να δουλέψουμε πιο πολύ σε ατομικό επίπεδο ώστε να μην αναγκάζομαστε να περιμένουμε κάποιον να μας αξιολογήσει. Να βοηθήσουμε δηλαδή αυτήν η αξιολόγηση να περάσει στο επίπεδο της αυτοαξιολόγησης... Να υπάρχει όμως και η αμεσότητα (με τον αξιολογητή), για να τον ψάξω εγώ και να ζητάω εκεί που έχω θέμα... συχνή επικοινωνία πριν την αξιολόγηση.

(Ομ. 12): Για να εγκατασταθεί μια διαδικασία η οποία να 'ναι δίκαιη και να μπορεί να έχει καλά αποτελέσματα, να έχει οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, θα πρέπει να εξασφαλιστούν όλα αυτά που είπαμε παραπάνω για το ρόλο, για τη συνθήκη, για την αξιοπιστία όλων αυτών των πραγμάτων. Η αυτοαξιολόγηση που έχουμε κάνει μέχρι τώρα

καταλήγει να είναι μία γραφειοκρατική διαδικασία στην οποία γράφουμε τα ίδια και τα ίδια, κάθε σχολείο επαναλαμβάνει τα ίδια πράγματα. Ίσως θα ήταν ιδανικό για κάποια χρόνια να γίνει δοκιμαστικά, χωρίς συνέπειες, να ανακοινώνονται τα αποτελέσματα στους εμπλεκόμενους αλλά χωρίς να υπάρχουνε οποιαδήποτε συνέπεια. Για να δούμε ότι μπορούμε να το κάνουμε και μπορούμε να δούμε το αποτέλεσμα και ότι όντως είναι χρήσιμο το αποτέλεσμα και στους εκπαιδευτικούς. Οπότε θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης άρα να ξεκινήσει λίγο καλύτερα και ακόμα καλύτερα στη συνέχεια. (Ομ. 13): Πρώτα πρώτα θα πρέπει να είμαστε περισσότερο ειλικρινείς με τον εαυτό μας και να μη φοβόμαστε ότι αν καταγράψουμε μικρότερες βαθμολογίες θα μας κλείσουν τα σχολεία. Να καταγραφούν οι ελλείψεις για να βελτιωθούν... Πρέπει να είναι εντελώς εξωκομματικοί αυτοί που θα ασχοληθούν με την αξιολόγηση. Όσο γίνεται πιο αμερόληπτοι. Αλλιώς δεν έχει νόημα η αξιολόγηση... και να έχουν θητεία μες στην αίθουσα (Ομ. 14): ... να υπάρχει περιγραφική αξιολόγηση. Να μην είναι μια ξερή βαθμολόγηση, αλλά να περιγράφει τις δυνατότητες του, τα χαρίσματά του, εντάξει και τις αδυναμίες για να λειτουργήσει θετικά και ενισχυτικά. (Ομ. 15): Αν δεν δοθούν χρήματα και δεν υπάρχουν πάρα πολλές θέσεις αξιολογητών, νομίζω ότι αυτό είναι ανέφικτο. Δεν μπορεί να υπάρχει ένας αξιολογητής για έναν νομό και να καλείται να αξιολογήσει όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται.	
---	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Δύο ενδεικτικές απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων

ΟΜΙΛΗΤΗΣ 1

ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Μιλήστε μου για τι έργο σας στο πειραματικό σχολείο που υπηρετείτε.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Λοιπόν στο πειραματικό σχολείο γίνεται προσπάθεια να εφαρμόσουμε καινοτόμες μεθόδους μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα λάβουν τις γνώσεις και τη μόρφωση την οποία απαιτείται και προβλέπεται από την τάξη τους να έχουν και θα συμμετάσχουν σε μία σειρά από δραστηριότητες οι οποίες θα ανοίγουν το μυαλό τους θα τα εμπλέκουν σε σύνθετες κοινωνικές σχέσεις, θα μαθαίνουν να ερευνούν, να ανακαλύπτουν την αλήθεια, την πληροφορία και τα βελτιώνουν ψυχοκοινωνικά, να το πω έτσι.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2. Ποια είναι η άποψη σας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Για την αξιολόγηση και των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου εγώ δεν το θεωρώ δηλαδή δεν μπορείς να αξιολογείς εκπαιδευτικό έργο χωρίς εκπαιδευτικούς ούτε εκπαιδευτικούς χωρίς το εκπαιδευτικό τους έργο, είναι αλληλένδετο. Ο εκπαιδευτικός είναι το εκπαιδευτικό του έργο σε πολύ μεγάλο βαθμό. Εγώ τη θεωρώ χρήσιμη όχι απαραίτητη με την έννοια ότι είναι μια διαδικασία στην οποία το αποτέλεσμα φτάνεις έτσι κι αλλιώς κάθε μέρα στην τάξη. Δηλαδή κάθε μέρα στην τάξη φαίνεται. Αυτό νομίζω εγώ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3: Θεωρείτε ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Γιατί.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Εγώ θα έλεγα ότι είναι χρήσιμη αλλά όχι απαραίτητη.

ΕΡΩΤΩΝ: Αναγκαία;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Στην αξιολόγηση γίνεται πάντοτε μια ερώτηση, υπάρχει πάντα ένα θέμα. Ποιος την κάνει και τι ψάχνει να βρει. Αν απαντήσουμε σ' αυτά τα ερωτήματα θα απαντήσουμε και στο ερώτημα αν είναι αναγκαία. Τι ψάχνουμε να βρούμε δηλαδή στην αξιολόγηση.

Γιατί είναι χρήσιμη και όχι αναγκαία;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Γιατί η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανατροφοδότησης. Οπότε μ' αυτήν την έννοια να είναι χρήσιμη.

ΕΡΩΤΩΝ: Αναγκαία γιατί μπορεί να μην είναι; Αφού είναι χρήσιμη.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Είναι χρήσιμη γιατί μπορεί να είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο που να μη σε φτάνει στα αποτελέσματα που θα 'θελες να πάρεις. Δηλαδή η αξιολόγηση είναι κάτι γενικό. Αξιολογείς εκπαιδευτικές μεθόδους; Βλέπεις ας πούμε αν προχώρησαν ώστε να τις αλλάξεις στο τέλος; Ναι αυτό είναι μια χρήσιμη διαδικασία. Αλλά αν μιλάμε για μια αξιολόγηση του τύπου πώς να το πω, πώς να το πω, τραπεζικά στελέχη, δηλαδή στο τέλος δεν τον νοιάζει αν έχεις πιάσει τους στόχους. Κι αν δεν έχεις πιάσει τους στόχους ή αν έχεις κάποιο πρόβλημα ε όχι αυτή η αξιολόγηση δεν είναι αναγκαία. Θέλω να πω ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα πράγμα πολυσύνθετο στο οποίο μπλέκονται πολλοί παράγοντες

και πολλοί άνθρωποι. Όχι μόνο εκπαιδευτικοί. Συνεπώς και το αποτέλεσμα του είναι επίσης αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Οπότε δεν ξέρω κατά πόσο αυτό το πράγμα το πολυεπίπεδο χωράει σε ποσοτικούς δείκτες. Αυτή είναι η ένσταση μου εμένα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4: Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πειραματικά σχολεία;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Νομίζω ότι είναι το ίδιο με τα γενικότερα σχόλια. Έτσι κι αλλιώς οι εκπαιδευτικοί στα πειραματικά σχολεία περνάνε από μια διαδικασία είναι προβλέπεται. Μ' αυτή την έννοια είναι αναγκαία γιατί προβλέπεται. Επειδή μ' αυτή τη διαδικασία μπαίνουμε μ' αυτή τη διαδικασία συνεχίζουμε.

ΕΡΩΤΩΝ: Ναι έτσι είναι το

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Το καθεστώς. Ακριβώς. Έτσι είναι το καθεστώς.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5: Περιγράψτε μου το προφίλ ενός έγκριτου αξιολογητή των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Το προφίλ. Εγώ θα έβαζα τρία πράγματα. Θα έβαζα ένα πλούσιο βιογραφικό. Δηλαδή να είναι ένας άνθρωπος ο οποίος, εντάξει, έχει προσόντα, γνωρίζει. Ψυχολογικά θα έβαζα να έχει βαθιά ενσυναίσθηση, δηλαδή να έχει το ψυχολογικό προφίλ το οποίο μπορεί να μπει στη θέση του άλλου ανθρώπου και να δει πράγματα και να διακρίνει πράγματα, οπότε να έχει ικανή εικόνα και επίσης να είναι κοντά στην τάξη θα έλεγα. Δηλαδή να μην έχει πάρα πολλά χρόνια που έχει απομακρυνθεί από αυτό που είναι η σχολική τάξη.

ΕΡΩΤΩΝ: Ωραία.

ΕΡΩΤΗΣΗ 6: Τι προσόντα κατά τη γνώμη σας πρέπει να έχει ο αξιολογητής των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Ε νομίζω ότι τα είπα ήδη στο προφίλ. Δηλαδή αυτό. Από όλα αυτά εγώ θα έβαζα, πάνω απ' όλα θα έβαζα το ψυχολογικό της ενσυναίσθησης δηλαδή νομίζω αυτό το.. αυτό το να μπορεί να διακρίνει και να περιγράφει, να έχει καλοσύνη, δικαιοσύνη να είναι δίκαιος, ακριβοδίκαιος, παρατηρητικός να γνωρίζει πώς λειτουργεί η τάξη, να του αρέσει η τάξη, να καταλαβαίνει το ανθρώπινο δυναμικό, να μην έχει διάθεση επιβολής, εκδίκησης, αυτό το θεωρώ δεδομένο. Να μην είναι εκδικητικός σε καμία περίπτωση. Η αξιολόγηση αν γίνει ουδέτερα είναι μια διαδικασία η οποία είναι ανατροφοδοτική και η οποία είναι θετική για όλους μας. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία γι' αυτό. Η αξιολόγηση είναι μια δουλειά. Δηλαδή μία δουλειά που ο καθένας μπορεί να την κάνει και για τον εαυτό του και στο τέλος να πάρει τα αποτελέσματα. Την κάνουμε έτσι κι αλλιώς απλά δεν την γράφουμε. Δηλαδή αν κάνεις ένα μάθημα και στο τέλος δεις ότι εφαρμόζεις μια μέθοδο και ότι αυτό δεν προχωράει αυτό αξιολόγηση δεν είναι; Ε. Πας την επόμενη χρονιά και το κάνεις αλλιώς. Απλά αυτό που έλεγε για τους ποσοτικούς δείκτες είναι ότι πολλές φορές υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι πώς να το πω, δηλαδή ένας ποσοτικός δείκτης είναι αν έχεις βγάλει την ύλη, είναι ένας ποσοτικός δείκτης. Το χειρίζεσαι το χρόνο σωστά ας πούμε για να βγάλεις, αν η ύλη είναι όμως πολλή μεγάλη θα χρεωθείς ένα αποτέλεσμα το οποίο δεν σου αναλογεί εκατό τοις εκατό. Επίσης αν έχεις μια τάξη στην οποία υπάρχουν δυο παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ένα παιδί που είναι στο φάσμα του αυτισμού, εντάξει θα τον χάσεις το χρόνο σου. Δηλαδή είναι σαρανταπέντε λεπτά, δεν θα κάνεις και τα είκοσι μάθημα; Γιατί τα άλλα είκοσι θα θέλεις, τι

θα το κάνεις; Θα το αφήσεις έξω από την πόρτα; Μα δεν γίνονται αυτά τα πράγματα. Δηλαδή με κάποιο τρόπο πρέπει να εντάξεις. Πρέπει να εφαρμόσεις. Ύστερα ένα παιδί που δυσκολεύεται, Δηλαδή αυτό λέω ότι οι ποσοτικοί δείκτες της αξιολόγησης δύσκολα μπαίνουν στο σχολείο, κατά την γνώμη τη δική μου.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7: Ποιο πιστεύετε ότι μπορεί να είναι το κατάλληλο άτομο για να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό τους έργο στα πειραματικά σχολεία;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Νομίζω αυτός που περιέγραψα παραπάνω. Στην ουσία μπορεί να είναι, ο οποιοσδήποτε μπορεί να είναι. Η αξιολόγηση καλά είναι να έχει παραπάνω από δυο τρεις τέσσερις δείκτες, δηλαδή στοιχεία ποσοτικά και ποιοτικά και παραπάνω από ένα άτομο. Η ΕΠ.Ε.Σ ας πούμε είναι μια καλή ιδέα. Είναι ο Διευθυντής, είναι δύο άτομα μέσα από το σύλλογο νομίζω, είναι ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου, και ένας Πανεπιστημιακός σχετικός με την εκπαίδευση. Εε είναι συμβούλιο γενικά ένα συμβούλιο.

ΕΡΩΤΩΝ: Άρα εσείς πιστεύετε ότι η ΕΠΕΣ είναι κατάλληλη να αξιολογήσει σαν ομάδα.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Ναι, γιατί όχι;

ΕΡΩΤΗΣΗ 8: Πώς πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλει η αξιολόγηση σας στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Ε μέσα από την διαδικασία της ανατροφοδότησης.

ΕΡΩΤΩΝ: Δηλαδή τι θα προσφέρει σε έναν εκπαιδευτικό η αξιολόγηση;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Στην ουσία η αξιολόγηση είναι μία πιστοποίηση. Τι άλλο; Αυτό. Πού αλλού μπορεί να συμβάλλει η αξιολόγηση στη επαγγελματική ανάπτυξη; Σε όλες τις διαδικασίες πώς να το πω, εξέλιξης παντού στον κόσμο υπάρχει, προβλέπεται, μια διαδικασία αξιολόγησης με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Ας πούμε θέλει κάποιος να γίνει Διευθυντής. Να γίνει Διευθυντής εκπαίδευσης. Θα περάσει μια διαδικασία αξιολόγησης. Πώς θα γίνει;

ΕΡΩΤΩΝ: Άρα πώς πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλει η αξιολόγηση στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Εγώ το θεωρώ ας πούμε ότι είναι μια διαδικασία, πώς να το πω, κλειστή, και προβλέπεται γιατί μ' έναν τρόπο πρέπει να γίνει κάποια επιλογή. Αυτό, τίποτα άλλο.

ΕΡΩΤΩΝ: Άρα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη; Πώς μπορεί να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Μόνο μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Δηλαδή όποιος περνάει αυτή τη διαδικασία προχωράει, όποιος δεν την περνάει μένει πίσω.

ΕΡΩΤΩΝ: Άρα, πώς πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλει η αξιολόγηση σας στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Να το ξεκαθαρίσω. Εγώ νομίζω ότι είναι μία τυπική διαδικασία η αξιολόγηση, από την οποία μπορείς να προχωρήσεις, απαιτείται, προβλέπεται σε μία σειρά από πράγματα. Προβλέπεται και προχωράς. Εντάξει; Δηλαδή είναι απαραίτητο. Προβλέπεται παντού. Αλλά όχι ότι μέσα από την αξιολόγηση, δηλαδή περιμένεις την αξιολόγηση από ένα συμβούλιο για να καταλάβεις ότι ας πούμε έχεις ένα κενό στις παιδαγωγικές μεθόδους και ότι θα χρειαστείς

ένα μεταπτυχιακό, νομίζω ότι αυτό το καταλαβαίνεις και μόνος σου. Απλά εγώ όταν λέω αξιολόγηση τα παίρνω όλα αυτά μέσα, δηλαδή εννοώ και η κατάθεση του φακέλου και η προσωπικότητα. Το σύνολο των παρατηρήσεων των αξιολογητών θα συμβάλλει στο να προχωρήσουν άνθρωποι που έχουν όλο το πακέτο, καλύτερα. Άρα συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εφόσον όμως όλα λειτουργήσουν, το τονίζω. Στην ουσία αξιολόγηση σημαίνει το αρμονικό δέσιμο και των τριών: παιδαγωγικό, διδακτικό, διοικητικό έργο. Εφόσον αναδειχτούν πιθανές αδυναμίες και να τις διορθώσει κάποιος και εφόσον αναδειχτούν τα δυνατά του σημεία.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Ποια η άποψη σας για την αυτοαξιολόγηση; Την εφαρμόζετε; Αν ναι με ποιον τρόπο;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Εγώ νομίζω πως πρέπει να είναι συνεχής. Ναι την εφαρμόζω. Καταρχάς νομίζω πως βγαίνοντας από την τάξη καταλαβαίνεις πολύ καλά αν πήγε καλά ή όχι το μάθημα της προηγούμενης ώρας που έκανες πάρα πολύ καλά. Όπως και νομίζω ξέρεις πάρα πολύ καλά και τι έφταιξε. Κάποια από αυτά τα πράγματα μπορεί να 'χουν να κάνουν με την διαχείριση της τάξης, κάποια μπορεί να 'ναι και παράγοντες εξωτερικοί. Δηλαδή δεν έπεται ότι η αυτοαξιολόγηση έχει να κάνει μόνο με τον εκπαιδευτικό, δηλαδή όταν έχεις να βγάλεις μια ύλη της τράπεζας θεμάτων η οποία είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτή που βγαίνει, και τα παιδιά πρέπει να πάνε στο τέλος να γράψουν, και τρέχεις πανικόβλητος να καλύψεις την ύλη, εντάξει κάνεις ένα μάθημα ενός τύπου. Το μάθημα αυτό το καταλαβαίνεις και ο ίδιος δεν είναι το μάθημα που θα 'θελες να κάνεις. Ωστόσο, αυτό προβλέπεται αυτό πρέπει να κάνεις. Σε κάθε περίπτωση, εγώ νομίζω η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία η οποία, ο καθένας από μας, στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο καλείται να διδάξει, στο συγκεκριμένο μετερίζι που έχει ταχθεί, με όλα τα προβλήματα που μπορεί να έχει, μπορεί να ξέρει κάθε στιγμή αν έκανε το καλύτερο που μπορεί με βάση τα δεδομένα που έχει.

ΕΡΩΤΩΝ: Άρα την κάνουν οι εκπαιδευτικοί θέλουν δεν θέλουν.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Κι αν δεν την κάνουν απλά την αποφεύγουν νομίζω.

ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Με ποιον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Λοιπόν, θεωρητικά μιλώντας δεν ξέρω πώς αλλά θεωρητικά μιλώντας, η διαδικασία της αξιολόγησης όσο πιο συνεχής είναι και όσο πιο κοντά στην τάξη, όσο δηλαδή πιο κοντά στο διαμορφωτικό κομμάτι της και όχι στο τελικό τόσο πιο πετυχημένη είναι.

ΕΡΩΤΩΝ: Να το αναλύσουμε λίγο αυτό;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Δηλαδή και τους μαθητές αν θέλουμε να τους βαθμολογήσουμε, αν θέλουμε να τους κρίνουμε, πώς να το πω, μια φορά στο τέλος του τετραμήνου και μια φορά στο τέλος του χρόνου, εντάξει, δεν κάνουμε καλή αξιολόγηση. Αν όμως τους κρίνουμε συνεχώς, κάνουμε καλύτερη αξιολόγηση. Και αν τους κρίνουμε και με στοιχεία περισσότερα από αυτά που είναι, ο βαθμός, το πόσο καλοί είναι, δηλαδή μπορούμε να δούμε αν ένα παιδί μπορεί να μην μαθαίνει καλά ιστορία ας πούμε αλλά είναι φοβερός στο να κάνει έναν ζωγραφικό πίνακα με αφορμή την ιστορία, μπορεί ένα παιδί να μην αγαπάει ιδιαίτερα τα γράμματα αλλά να είναι πολύ καλό επιχειρηματικό πνεύμα, μπορεί να είναι ένας άνθρωπος που μπορεί να εμπνυχώνει ομάδες να έχει τέτοιου τύπου χαρακτηριστικά που να μπορούν να τονώσουν την αυτοεικόνα του. Με την ίδια λογική της αξιολόγησης όσο πιο κοντά είναι στο καθημερινό

έργο τόσο πιο ξεκάθαρη εικόνα υπάρχει για τον αξιολογούμενο, είτε είναι μαθητής είτε είναι εκπαιδευτικός είτε είναι εκπαιδευτικό έργο. Γι' αυτό δηλαδή εγώ πιστεύω στην αυτοαξιολόγηση, γιατί είναι κάθε μέρα. ΕΡΩΤΩΝ: Άρα με ποιον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Πρέπει να γίνεται πιο συχνά και να είναι, πώς να το πω, μια ανοικτή διαδικασία. Εγώ έτσι θα τη φανταζόμουν,. Και χωρίς τιμωρητικό χαρακτήρα. Αυτό το θεωρώ δεδομένο. Αυτό το θεωρώ δεδομένο.

ΕΡΩΤΩΝ: Άρα με ποιόν τρόπο μπορεί να βελτιωθεί;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Ας πούμε: Σύμβουλοι. Στο σχολείο. Στη σχολική μονάδα. Συμβούλιο καθηγητών οι οποίοι λειτουργούν μεταξύ τους δηλαδή οι καθηγητές οι οποίοι διδάσκουν ένα μάθημα, συμβούλιο καθηγητών οι οποίοι μεταξύ τους ανταλλάσσουν καλές πρακτικές, και στο τέλος ας πούμε μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, και μόνο από την ανταλλαγή απόψεων, ούτε καν ας πούμε την αξιολόγηση με αυτήν την έννοια του βαθμού, βγαίνει αποτέλεσμα. Δηλαδή δε χρειάζεται να μου το πει κάποιος απ' έξω. Αν μου το πει δηλαδή ο φιλόλογος που διδάσκουμε το ίδιο μάθημα και το συζητήσουμε και το εφαρμόσουμε μια χαρά είναι. Βελτιώθηκε. Το πετύχαμε το αποτέλεσμα. Αν μιλήσω με μια συναδέλφισσα η οποία κάνει ας πούμε στο ίδιο τμήμα ή κάνει το ίδιο μάθημα σε ένα άλλο τμήμα και έχει μια καλή πρακτική και γίνεται ανταλλαγή καλών πρακτικών, τελείωσε, δεν χρειάζομαι ούτε να με αξιολογήσει κανένας, θα πάω και θα κοιτάξω να το εφαρμόσω.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ 2

ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Μιλήστε μου για το έργο σας στο πειραματικό σχολείο που υπηρετείτε.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ 2: Ναι, καθηγητής φυσικών επιστημών είμαι. Προσπαθούμε στα πλαίσια του νόμου για τα πειραματικά σχολεία να εφαρμόσουμε, να κάνουμε πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων και αναμένουμε τα νέα προγράμματα σπουδών. Πάμε σ' αυτά, τα οποία βασίζονται πάνω στην ανακαλυπτική μάθηση, στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή και σε εικονικά εργαστήρια – προσομοιώσεις. Ευελπιστούμε με την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών ότι θα βοηθηθούν οι μαθητές ας πούμε στο γνωστικό τους έργο.

ΕΡΩΤΩΝ: Ωραία.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Ποια η άποψη σας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Θεωρώ ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνει με συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία είναι σταθερά και να είναι η κατακλείδα μιας συνεχούς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και όσων θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί από τα μαθητικά τους χρόνια μέχρι και την πορεία τους ας πούμε την εκπαιδευτική.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3: Θεωρείτε ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Γιατί;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Θεωρώ ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο θέμα που έχει σκοπό να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να μη γίνει αφορμή για άλλα δυσάρεστα πράγματα στον εργασιακό τομέα.

ΕΡΩΤΩΝ: Γιατί;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Γιατί έτσι θα καλυφτούν οι βασικοί σκοποί της μάθησης όπως αυτοί αναφέρονται στο άρθρο 16 του Συντάγματος στην παράγραφο 2.

ΕΡΩΤΩΝ: Δηλαδή;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Ότι η βασική αποστολή της εκπαίδευσης είναι η ηθική, πνευματική ανάπτυξη του μαθητή ως το πούμε και η καλλιέργεια της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4: Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πειραματικά σχολεία;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Ναι, πιστεύω ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πριν την εισαγωγή τους και κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου και θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται σε, στη βάση ως πούμε αυτή της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σταθερά κριτήρια τα οποία βασίζονται κυρίως σε πανεπιστημιακά προσόντα αλλά και σε γνώσεις διδακτικών τεχνικών πάνω στο μάθημα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5: Περιγράψτε μου το προφίλ ενός έγκριτου αξιολογητή των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Ένας έγκριτος αξιολογητής των εκπαιδευτικών βέβαια θα είναι ένας επιστήμονας με ακαδημαϊκά προσόντα αλλά θεωρώ ότι καταλυτικό προσόν είναι η εργασία του στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή πρέπει να έχει γνώση του αντικειμένου το οποίο αξιολογεί. Δεν μπορούμε να βασιστούμε μόνο σε καθαρά ακαδημαϊκά προσόντα χωρίς κάποιος να έχει περάσει από τις βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου και να μην έχει διδάξει. Για να μπορέσει να αξιολογήσει.

ΕΡΩΤΗΣΗ 6: Τι προσόντα κατά τη γνώμη σας πρέπει να έχει ο αξιολογητής των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Τα προσόντα βέβαια πρέπει να είναι, να έχει ως πούμε ακαδημαϊκά προσόντα, να έχει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικά, αλλά πρέπει να ληφθεί υπόψη η συνολική του, θεωρώ, μαθησιακή πορεία από τις μικρές τάξεις του Δημοτικού μέχρι το Πανεπιστήμιο και επίσης να έχει θητεύσει στις βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου και βέβαια και εκτός νομού. Για να μπορέσει να γνωρίσει τις πραγματικές ανάγκες και τις δυσκολίες ενός εκπαιδευτικού που ξεκινάει από τον τόπο καταγωγής του για να διδάξει σε σχολεία που απέχουν πολλές φορές 100 και 150 χιλιόμετρα πηγαίνοντας καθημερινά από τον τόπο διαμονής ή να είναι σε νησιά του Αιγαίου ή στα σύνορα και να υπηρετεί εκεί. Και επίσης το βασικό το οποίο πάντα δεν είναι μετρήσιμο, είναι να αγαπάει το επάγγελμα του αλλά και να αγαπάει τους μαθητές και το μαθητικό δυναμικό γενικά για να μπορέσει να τους μεταδώσει αυτά τα οποία ξέρει.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7: Ποιο πιστεύετε ότι μπορεί να είναι το κατάλληλο άτομο για να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους στα πειραματικά σχολεία.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Θεωρώ ότι δεν υπάρχει ένα μόνο κατάλληλο άτομο, υπάρχουν αρκετά άτομα, αρκεί όπως προείπα να έχουν ακαδημαϊκά προσόντα, να έχουν θητεύσει σε πειραματικά σχολεία, οπωσδήποτε η κρίση του να είναι σωστή, να μην έχει κάποιες εμπάθειες ή να μην είναι κάποιος προκατειλημμένος ή προκατειλημμένη και να έχει διδάξει σε σχολεία του Γυμνασίου και του Λυκείου, σε πειραματικά σχολεία κυρίως, και να έχει μια σχετική εμπειρία από την εκπαίδευση, δηλαδή αυτό. Εκτός από τα ακαδημαϊκά προσόντα και να εκτιμηθούν κυρίως περιπτώσεις που αυτά τα προσόντα αποκτήθηκαν πριν την εισαγωγή του στη δημόσια εκπαίδευση. Να έχουν δηλαδή αποκτηθεί πριν διοριστεί ως το πούμε. Γιατί το λέω αυτό, γιατί ίσως αν αποκτηθούν μετά, σημαίνει ότι υπάρχει κάποια υστεροβουλία στην αναζήτηση μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών. Δηλαδή ακριβώς δεν κάνει αυτές τις σπουδές για να, χωρίς να θεωρηθεί ότι αυτοί οι άνθρωποι δεν είναι ικανοί αλλά να εκτιμηθεί περισσότερο για ανθρώπους που τα απόκτησαν πριν τον διορισμό τους στη δημόσια εκπαίδευση. Ναι

ΕΡΩΤΗΣΗ 8: Πώς πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλει η αξιολόγηση σας στην επαγγελματική σας ανάπτυξη.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού πειραματικού σχολείου στην περίπτωση που αυτός αναγνωρίζει τα τρωτά του στοιχεία σε θέματα διδασκαλίας, κάποιος που αναγνωρίζει τα λάθη του ή τις παραλείψεις του μπορεί να τα βελτιώσει και επιδέχεται βελτίωση. Ενώ κάποιος που θεωρεί ότι είναι ο τέλειος ή η τέλεια εκπαιδευτικός, δεν υπάρχει περίπτωση να βελτιωθεί από αυτό που είναι. Και αν θεωρεί ότι αυτός είναι πολύ καλός, χωρίς να έχει επίγνωση της πραγματικότητας, μπορεί να πέσει σε μεγάλη πλάνη, με την έννοια ότι μπορεί να μην προσφέρει τίποτα στους μαθητές και να νομίζει ότι είναι ο καλύτερος εκπαιδευτικός. Βασιζόμενος ενδεχομένως μόνο στα ακαδημαϊκά του προσόντα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9: Ποια είναι η άποψη σας για την αυτοαξιολόγηση. Την εφαρμόζετε; Αν ναι με ποιον τρόπο;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Η αυτοαξιολόγηση, ψήγματα νομίζω αυτοαξιολόγησης πραγματοποιήθηκαν με την εφαρμογή, την πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών, κάποιων ενοτήτων σε μαθήματα των φυσικών επιστημών, όπου εκεί προσπάθησα να ανακαλύψω ποιο κομμάτι της ενότητας δεν έτρεξε καλά κατά την εφαρμογή της πιλοτικής εφαρμογής, να εντοπίσω πιθανά λάθη, βέβαια υπήρχε και συνάδελφος εκπαιδευτικός στο μάθημα και έχοντας το ρόλο του παρατηρητή, οπότε αυτή ακριβώς η αυτοαξιολόγηση μπορεί να ενισχυθεί και με ετεροαξιολόγηση δηλαδή με παρατήρηση κάποιου εκπαιδευτικού όχι απαραίτητα από τον κλάδο των φυσικών επιστημών, θεωρώ ότι κάποιος που θέλει να βελτιώνεται πρέπει να εντοπίζει τα λάθη του και να είναι σε θέση να γνωρίζει τα κομμάτια της μαθησιακής διαδικασίας που δεν πήγαν καλά, δεν έτρεξαν καλά και να μπορεί να τα βελτιώνει.

ΕΡΩΤΩΝ: Την εφαρμόζετε;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Ναι την εφαρμόζω και όχι μόνο στην πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών αλλά και σε μαθήματα που γίνονται εκτός αυτής της πιλοτικής εφαρμογής.

ΕΡΩΤΩΝ: Αν ναι με ποιον τρόπο;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Παρατηρώ δηλαδή όταν έχω κάνει κάποιο σχεδιάγραμμα για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή τι θα διδαχτεί και ένα χρονοδιάγραμμα που κάνω για το μάθημα, όταν βλέπω ότι κάποιο μάθημα δεν προχωρά, σημαίνει ότι έχει καθυστερήσει. Έχει καθυστερήσει γιατί θεωρώ ότι οι μαθητές πρέπει να εμποδώνουν αυτό στο οποίο, αυτό το οποίο διδάσκονται, και εφόσον δεν έχει προχωρήσει, παρατηρώ μία καθυστέρηση στην αντίληψη των μαθητών. Εκεί αναζητώ και την δική μου συνεισφορά στην αρνητική εξέλιξη.

ΕΡΩΤΗΣΗ10: Με ποιον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Με πολλούς τρόπους μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Καταρχήν μπορεί να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο εύρος της διδακτέας ύλης. Δεύτερον: Μπορεί να υπάρχει κάποιο ημερολόγιο και αυτό το ημερολόγιο μπορεί να το συμβουλευεται ο εκπαιδευτικός. Τρίτον: Μπορεί οι μαθητές να συμπληρώνουν στο τέλος κατά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας κάποιες σύντομες παρατηρήσεις, πράγματα που τους στάθηκαν ενδιαφέροντα κατά την πορεία την μαθησιακή και κάποια άλλα που τους δυσκόλεψαν. Εκεί μπορεί να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός τα δικά του λάθη. Αυτά.

ΕΡΩΤΩΝ: Με το ημερολόγιο πώς;

ΟΜΙΛΗΤΗΣ: Με το ημερολόγιο, δηλαδή, παρατηρεί ο εκπαιδευτικός την πορεία, να ένα σχέδιο που έχει κάνει τελοσπάντων για ένα συγκεκριμένο μάθημα, να δει κάποια κομμάτια εκεί που τον δυσκόλεψαν, και δυσκόλεψαν τους μαθητές, οπότε η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει προχωρήσει ή οι ίδιοι οι μαθητές δηλαδή να μπορούν να εντοπίζουν τα κομμάτια που τους δυσκόλεψαν ή ακόμη και άλλοι εκπαιδευτικοί ακόμα και για τα μαθήματα των φυσικών επιστημών ακόμα και συνάδελφοι φιλόλογοι μπορούν ας πούμε να δουν την αλληλεπίδραση και την διάθεση που έχουν οι μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος των φυσικών επιστημών και κατά πόσον ανταποκρίνονται στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Να αναζητήσουν δηλαδή το ενδιαφέρον. Οπότε ένας πιο ουδέτερος παρατηρητής, νομίζω δηλαδή ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει σχέση άμεσα με τα μαθήματα των φυσικών επιστημών να είναι πιο αμερόληπτος ή αμερόληπτη.

ΕΡΩΤΩΝ: Ευχαριστώ πάρα πολύ!