

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΜΠΑΛΙΑΚΟΥ ΑΧΙΛΛΕΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ

ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ

ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ-ΟΛΓΑ

ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΒΟΛΟΣ 2011

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Ευχαριστίες

Υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι που στάθηκαν κοντά μου στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της διπλωματικής εργασίας μου και αξίζουν αναγνώρισης. Σε όλους όσους αναφέρομαι παρακάτω αλλά και σε όλους εκείνους που είναι αδύνατο να αναφερθώ ονομαστικά, να γνωρίζουν ότι τους ευχαριστώ θερμά για την υποστήριξή τους.

Συγγραφή διπλωματικής εργασίας σημαίνει αφιέρωση ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος μπροστά στην οθόνη ενός υπολογιστή, όπου η μόνη σου συντροφιά για ώρες, ημέρες, μήνες είναι στοίβες από βιβλία και ερευνητικές εργασίες, καταγεγραμμένοι διάλογοι και απόψεις.

Ωστόσο, η εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας, όπως και κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα που μπορεί να αποκληθεί συμβατικά ως ατομικό εγχείρημα, είναι από τη φύση της μια συνεργατικής φύσης δραστηριότητα, όπου αρκετοί άνθρωποι εμπλέκονται και συνεισφέρουν ο καθένας με το δικό του τρόπο.

Εξ' αρχής θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον υπεύθυνο καθηγητή μου κ. Κουτούζη Εμμανουήλ που δέχτηκε με προθυμία επιβλέψει την εργασία μου και συνέβαλε ηθικά, θεωρητικά και πρακτικά στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας μου. Τον ευχαριστώ για τις συμβουλές του, την καθοδήγησή του, την υπομονή του να ακούει κάθε μου δυσκολία σχετικά με την έρευνα, για το γνήσιο ενδιαφέρον του και την καλόπιστη επικοινωνιακή κριτική του.

Πολλές ευχαριστίες στους συνοδοιπόρους δασκάλους, που με εμπιστεύθηκαν και θέλησαν να μοιραστούν μαζί μου τις απόψεις και τις θέσεις τους, που αφιέρωσαν κόπο και τον ελεύθερο χρόνο τους, για να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υπομονή που έδειξαν και για τις ώρες που σίγησαν για να μη με ενοχλήσουν ...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εισαγωγή.....	6
Η δομή της εργασίας.....	8

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....10

1.1 Ορισμός της αξιολόγησης	10
1.2 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης και ο ρόλος της αξιολόγησης	13
1.3 Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	18
1.4 Μοντέλα και μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....30

2.1 Ιστορική αναδρομή	30
2.2 Η κατάσταση σήμερα – Οι αντιδράσεις των συνδικάτων.....	33
2.3 Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Καινοτόμες δράσεις και αξιολόγηση.....	39
--	----

B. ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	46
4.2 Ερευνητικά εργαλεία – Δείγμα – Συλλογή δεδομένων.....	47
4.2.1 Ποιοτική μέθοδος.....	47
4.2.2 Το δείγμα της έρευνας.....	48
4.2.3 Τεχνική της συλλογής του ερευνητικού υλικού.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	52
5.1 Ανάλυση δεδομένων της ποιοτικής έρευνας.....	52
5.1.α Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	52
5.1.β Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό, τις μορφές και τους φορείς της αξιολόγησης.....	56
5.1.γ Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς της αξιολόγησης και τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ.....	64
6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	64
6.2 Συμπεράσματα – Επισημάνσεις.....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	78

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εισαγωγή

Βασικός συντελεστής της επιτυχούς λειτουργίας οποιουδήποτε οργανισμού αποτελεί το προσωπικό που εργάζεται σε αυτόν. Αρκετοί οργανισμοί σε διεθνές επίπεδο έχουν αναπτύξει διάφορα συστήματα που κύριο σκοπό έχουν την αξιολόγηση και βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού από τη μια και την αύξηση της αποτελεσματικότητας από την άλλη. Η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση σε αυτό το γενικό κανόνα. Μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, η αξιολόγηση κατέχει κεντρική θέση και αποτελεί έναν κρίσιμο και σημαντικό παράγοντα (Υφαντή, 2001).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, για να επανατροφοδοτηθεί από ένα σύστημα αξιολόγησης, θα πρέπει συνεχώς να αντλεί πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων (Mortimore & Mortimore, 1991). Στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες αφορούν άμεσα τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη γνώση αυτή καθ' αυτή, επικεντρώνονται οι σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Mortimore, 2000, Humphreys & Thompson, 1995, Elmore, 1996).

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στη χώρα μας και διεθνώς γύρω από τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον αυτό συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν καίρια την εκπαίδευση και ως προς τους στόχους της και ως προς τα αποτελέσματά της.

Βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί το αντικείμενο το οποίο προτίθεται να αξιολογήσει. Μπορεί η αξιολόγηση να αφορά ένα εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μία εκπαιδευτική

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

κοινότητα, μία σχολική μονάδα, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα σχολικό εγχειρίδιο ή άλλο διδακτικό υλικό (έντυπο ή ψηφιακό), τον εκπαιδευτικό ή το μαθητή. Όμοια μεγάλη σημασία για την αξιολογική διαδικασία που θα οργανωθεί έχει και το υποκείμενό της: ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν, αλλά και το πώς θα γίνει η αξιολόγηση και βέβαια πώς θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της.

Στη χώρα μας το θέμα της αξιολόγησης βρίσκεται σε εκκρεμότητα με νόμους και υπουργικές αποφάσεις που ψηφίζονται, αλλά αναστέλλεται η εφαρμογή τους και παρατηρείται η εκπαιδευτική κοινότητα (μέσω των συνδικαλιστικών φορέων) να βρίσκεται σε αντιδικία με τον πολιτικό φορέα τον υπεύθυνο για την εκπαίδευση (το Υπουργείο Παιδείας). Το «κακό» προηγούμενο του θεσμού των Επιθεωρητών έρχεται στο προσκήνιο προκαλώντας αντιδράσεις και αμφισβητήσεις όταν επαναπροσδιορίζεται το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Μήπως όμως οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε προσπάθεια της πολιτείας να εισάγει μια διαδικασία αξιολόγησης στην εκπαίδευση δεν αφορούν αυτήν την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά τον τρόπο εφαρμογής της και τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετεί;

Μήπως η οποιαδήποτε προσπάθεια εισαγωγής κάποιας μορφής αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης οφείλει να ενσωματώσει τους προβληματισμούς, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και να προσεγγίσει τις όποιες διαφωνίες και αντιρρήσεις τους για να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και την αποδοχή τους στις προτεινόμενες ρυθμίσεις;

Ο γενικός αυτός προβληματισμός περί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αποτέλεσε την αφετηρία για την εκπόνηση αυτής της εργασίας και πρέπει να σημειωθεί ότι στην εργασία αυτή ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιείται με τη στενή του έννοια, για να περιγράψει την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Έτσι στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τις θέσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση και ειδικά των

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

εκπαιδευτικών εκείνων που ασχολούνται με προγράμματα καινοτόμων δράσεων καθώς λόγω της φύσης των προγραμμάτων αυτών οι εκπαιδευτικοί που τα υλοποιούν έχουν συνηθίσει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες αξιολόγησης, θέτοντας επιθυμητούς στόχους, σχεδιάζοντας μηχανισμούς και δραστηριότητες που διαμεσολαβούν μεταξύ της εφαρμογής των δραστηριοτήτων και της ανάδειξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων και πιστεύουμε ότι θα έχει ενδιαφέρον να διερευνήσουμε ποιες είναι οι θέσεις τους όσον αφορά το θεσμό, τη διαδικασία αλλά και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη:

A) το θεωρητικό πλαίσιο και

B) την έρευνα.

Αρχικά υπάρχει η *εισαγωγή* της εργασίας, όπου παρουσιάζεται το πλαίσιο και το ζήτημα της έρευνας, ο προβληματισμός της, το ερευνητικό ερώτημα.

Ακολουθούν τρία κεφάλαια (1^ο, 2^ο, 3^ο) που αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* επιχειρείται εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, εντοπισμός της αναγκαιότητας και του ρόλου της, καθορισμός του σκοπού και των στόχων της αξιολόγησης, παρουσίαση των μορφών αξιολόγησης.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* γίνεται μία σύντομη ιστορική επισκόπηση του θεσμού της αξιολόγησης στην Ελλάδα, επιχειρείται να παρουσιαστεί η στάση των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών προς την αξιολόγηση και παρουσιάζονται οι σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Στο *τρίτο κεφάλαιο* γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η έννοια «καινοτόμες δράσεις» και παρουσιάζεται πώς οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα καινοτόμων δράσεων έχουν εμπειρία από αξιολογικούς μηχανισμούς.

Στη συνέχεια ακολουθούν δύο κεφάλαια (4^ο , 5^ο) που αποτελούν το ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με προγράμματα καινοτόμων δράσεων σχετικά με την αξιολόγηση. Ειδικότερα παρουσιάζονται οι στόχοι, η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας που είναι η ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Παρουσιάζεται το δείγμα και η διαδικασία συλλογής του υλικού της έρευνας.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα και γίνεται ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας σχετικά με:

1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό, τις μορφές και τους φορείς της αξιολόγησης.
3. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς της αξιολόγησης και τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Στο *έκτο και τελευταίο κεφάλαιο* συζητούνται τα ερευνητικά αποτελέσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εκπονούν προγράμματα καινοτόμων δράσεων και διατυπώνονται τα συμπεράσματά μας από την ερευνητική αυτή εργασία.

Ακολουθεί το παράρτημα με την αίτηση για τη διεξαγωγή της έρευνας και το παράρτημα με τις ερωτήσεις που αποτέλεσαν τον οδηγό των συνεντεύξεων και τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1.1 Ορισμός της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί έννοια πολυσήμαντη. Γι' αυτόν τον λόγο εξάλλου δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινής αποδοχής. Η σημασία του όρου μάλιστα συγγέεται συχνά με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως μέτρηση, βαθμολογία, εξέταση, εκτίμηση κ.ά. (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005).

Ο προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης εξαρτάται άμεσα από το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται. Στην πληθώρα των σχετικών μοντέλων οφείλονται η ποικιλία και η διαφοροποίηση που παρατηρούνται ανάμεσα στους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί (Σολομών, 1999).

Πολύ γενικά πάντως μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλον παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας). (Ε. Κατσαρού και Μ. Δεδούλη, 2008).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση προέκυψε ότι υπάρχουν διάφορες απόψεις γι' αυτήν.

Έτσι ορίστηκε από τον Tyler ως «ο καθορισμός στόχων που πρέπει να επιτευχθούν» (Tyler, 1950) ή ως «μία μέθοδος συλλογής πληροφοριών για λήψη αποφάσεων» (Cronbach, 1963. Alkin, 1969. Stufflebeam et al, 1969 ή ως «αποτίμηση της αξίας» (Scriven, 1967).

Κάποιες φορές χρησιμοποιήθηκε ως συνώνυμο της μέτρησης (Thorndike & Hagen, 1961) ή ως ένα είδος έρευνας (Suchman, 1967) ή για βελτίωση (Cronbach, 1982) ή για αποδοτικότητα (Worthen & Sanders, 1973. Tolbert, 1978) ή ως απολογισμικότητα (Scriven, 1970. Κογαν, 1986).

Ο Goldstein (1986) θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για να λαμβάνονται έγκυρες αποφάσεις που έχουν σχέση με επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης.

Ο D. Nevo (1995) διατύπωσε την άποψη ότι «η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μία πράξη συστηματικής συλλογής πληροφοριών που σχετίζονται με την φύση και την ποιότητα των παραγόντων της εκπαίδευσης».

Από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας για την εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ξεχωρίζουμε τις προσεγγίσεις των Μ. Κασσωτάκη και Ε. Δημητρόπουλου, οι οποίοι μιλούν όμως για αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εμπεριέχει επομένως και την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού.

Ο Μ. Κασσωτάκης μιλά για «εκπαιδευτικό έργο» ορίζοντάς το ως: «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης...και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Μ. Κασσωτάκης, 1992).

Με την προϋπόθεση λοιπόν του όρου αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ορίζεται από το Μ. Κασσωτάκη «η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης» (Μ. Κασσωτάκης, 1992).

Παρόμοια άποψη εκφράζει κατά την εννοιολόγηση του όρου και ο Ε. Δημητρόπουλος. Ο Ε. Δημητρόπουλος (1989β) ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως «τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς.»

Ο όρος «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» αναφέρεται από τον Πασιαρδή ως «η διαδικασία με την οποία η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, καθώς και για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Ταυτόχρονα, με την αξιολόγηση η εκπαιδευτική ηγεσία συγκεντρώνει τις απαιτούμενες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων και βελτίωση των παρεχομένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλα». (Πασιαρδής, 1996).

Ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου και ο έλεγχος αυτός είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης. (Φασουλής, 2001).

Η αξιολόγηση είναι μια κοινωνικοπολιτική διαδικασία με χαρακτήρα άμεσα συνυφασμένο με αξίες, και γι' αυτό δεν έχει νόημα η αναζήτηση «συνταγών» για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Είναι μία διαδικασία σύγκρισης. Συγκρίνουμε το αποτέλεσμα με το στόχο, μια αρχική κατάσταση με μία τελική. «Αξιολογούμε σημαίνει κάνουμε εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια» (Noye, D. Piveteau, J., 1993).

Αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις. Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή ατόμων». (Κουτούζης, Μ. Χατζηευστρατίου, Ι. 1999). Αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της».(Βεργίδης, Δ 2001. Καραλής, Α., 1999).

Ο MacDonald (1989), από τους πρώτους ερευνητές στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, επισημαίνει: «...όλο και περισσότερο αντιμετωπίζω την αξιολόγηση ως πολιτική δραστηριότητα, γιατί ολοένα και περισσότερο, αντιλαμβάνομαι την ποικιλία των ειδών και προσεγγίσεων της αξιολόγησης ως έκφραση διαφορετικών στάσεων απέναντι στον ισχύοντα καταμερισμό της εκπαιδευτικής εξουσίας».

Ο αξιολογητής ως μέλος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας πρέπει να αποφασίσει ποια κέντρα λήψης αποφάσεων θα υπηρετήσει, τι είδους πληροφορίες θα είναι πιο χρήσιμες, πότε χρειάζονται και πότε θα συλλεχθούν, με άλλα λόγια η επίλυση των θεμάτων αυτών αναγκάζει τον αξιολογητή να πάρει πολιτική θέση και να εκφράσει άποψη σχετικά με την εκπαίδευση.

Σε κάθε περίπτωση όμως ο αξιολογητής οφείλει να λάβει υπόψη τις ανάγκες και τις προοπτικές των ακροατηρίων στα οποία απευθύνεται, διότι μόνο με αυτό τον τρόπο έχει πιθανότητες να εισακουστεί και να επηρεάσει καταστάσεις. Μια μελέτη αξιολόγησης, η οποία απαντά ερωτήσεις για τις οποίες κανείς άλλος δεν ενδιαφέρεται εκτός από τον αξιολογητή, κρίνεται μάλλον ως αποτυχημένη.

1.2 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης και ο ρόλος της αξιολόγησης

Από πολλούς ερευνητές – μελετητές (Δημητρόπουλος 1998, Πασιαρδής 1996, Broadfoot 1996, Kyriacou 1991, 1992, Χάρης 1995, Solomon 1997) υποστηρίζεται ότι η καθιέρωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη, επειδή με αυτήν μπορούμε να διαπιστώνουμε αν και σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι. Μπορούμε επίσης, να διερευνήσουμε τους λόγους οι οποίοι συνετέλεσαν στην επιτυχία, ή την αποτυχία της προσπάθειάς μας, ώστε να πάρουμε τα κατάλληλα διορθωτικά μέτρα.

Ο εκπαιδευτικός, εξάλλου, αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεπώς, όπως όλοι, οι παράγοντες, πρέπει να

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

αξιολογείται. Θα μπορούσε μάλιστα να δεχτεί κανείς ότι η έλλειψη αξιολόγησης εξυπονεί και αντίστοιχη μείωση της σημασίας την οποία αποδίδει η πολιτεία στην εκπαίδευση και στο σχολείο (Τρούλης 1989).

Εξάλλου, αποτελεί αυτονόητη αρχή η άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αν τα μέτρα μιας μεταρρύθμισης δεν αξιολογούνται, αυτό σημαίνει ότι δεν κρίνονται ως προς το αποτέλεσμά τους αλλά μόνον ως αντικείμενο πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους (Παλαιοκρασάς κ.ά. 1997).

Η διαδικασία της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαιότητα καθώς ανήκει στη διαδικασία της μάθησης, συμβάλλει στην κατανόηση και δεν έρχεται μόνο για να μετρήσει το αποτέλεσμα. (Τσοτσόλη αχρον.).

Η αξιολόγηση κρίνεται αναγκαία σε εκπαιδευτικά συστήματα κάθε βαθμίδας και είδους, τόσο για κοινωνικοοικονομικούς λόγους (ανάγκη για ποιότητα και ορθολογικότερη κατανομή, διάθεση και διαχείριση των διαθέσιμων πόρων) όσο και για παιδαγωγικούς λόγους (καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και του εκπαιδευτικού υλικού), όπως είναι αυτοί που αναφέρονται αφενός στην αιτιολόγηση των δαπανών για την ποιότητα των προσφερόμενων σπουδών και αφετέρου στις διαδικασίες που αφορούν στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης (Μακράκης, 1999).

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία γιατί έχει ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση και την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία αλυσιδωτά θα φέρει την ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης και της εκπαίδευσης γενικότερα. (Πασιαρδής, 2008). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική ανέλιξη των πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1994, 1996. Sergiovanni & Starratt, 2002. Stronge, 1997).

Η διαδικασία αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντική ένδειξη για τα επίπεδα ποιότητας των δομών ενός εκπαιδευτικού συστήματος, αφού

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

συμβάλλει στη συνεχή αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των γενικών σκοπών και στόχων της. (Πασιαρδής, 2008).

Ο εκπαιδευτικός, όπως και κάθε άλλος επαγγελματίας, προσφέρει έργο που καθημερινά -τουλάχιστον άτυπα- κρίνεται: από τον εαυτό του, από τους μαθητές του, από τους γονείς των μαθητών, από τους συναδέλφους του.

Η ταύτιση της αξιολόγησης του έργου του με το διοικητικό έλεγχο και τη συνακόλουθη πειθάρχηση σε κανόνες ενοχοποίησε όχι μόνο τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά ακόμα και τη λέξη αξιολόγηση. Ωστόσο, η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, λειτουργώντας ως μια σημαντική πηγή ανατροφοδότησης για τη διδακτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται και οφείλουν να σκέφτονται σχετικά με το έργο τους και τα αποτελέσματα που έχουν οι διδακτικές τους ενέργειες, με έναν τρόπο συστηματικό και οργανωμένο, προκειμένου να βελτιώνουν διαρκώς το διδακτικό τους έργο, αλλά και να το υποστηρίζουν τεκμηριωμένα.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει επομένως ως βασικό σκοπό τη βελτίωση της μάθησης (των διαδικασιών και των επιτευγμάτων της). Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, απαιτούνται δύο προϋποθέσεις: α) η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και β) η επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Ingvarson, 2001). Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού. Όταν η αξιολόγηση λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα και μηχανισμό αποδυνάμωσης των ελεγκτικών και πειθαρχικών αρμοδιοτήτων που ενδέχεται να αποκτήσουν φορείς ή άτομα σε ένα ιεραρχικό -πυραμιδικό σύστημα αξιολόγησης.

Είναι απαραίτητο να τονίσουμε αυτή την ενισχυτική και βελτιωτική λειτουργία της αξιολόγησης, επειδή στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς, ακόμα και η αναφορά οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης προκαλεί στους αξιολογούμενους ένταση, άγχος, πίεση και φόβο. Ιδιαίτερα μάλιστα όταν η αξιολόγηση συνδέεται με υπηρεσιακές

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

μεταβολές (π.χ. εξελίξεις, προαγωγές, μισθολογικές αυξήσεις κτλ.) και διενεργείται από εξωτερικούς φορείς, οι εκπαιδευτικοί παντού και πάντα δείχνουν μεγάλες επιφυλάξεις απέναντι στους σκοπούς και στα κίνητρα της αξιολόγησης και εμφανίζουν μεγάλες αντιστάσεις απέναντι στις αξιολογικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται (McLaughlin & Pfeiffer, 1998).

Από πολλούς μελετητές υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα «όχημα μεταρρύθμισης των σχολείων», αν αυτή χρησιμοποιηθεί ως μέσο «αναδόμησης» (restructuring) των σχολικών σχέσεων και ενίσχυσης της αυτονομίας τους στη μορφωτική λειτουργία (school empowerment), αν συνδεθεί με τις ανάγκες της διδασκαλίας - μάθησης, με τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων και την εφαρμογή οργανωτικών / λειτουργικών αλλαγών που ευνοούν τη σχολική ανάπτυξη και επιτυχία (Darling-Hammond, 1994).

Η άποψη αυτή στηρίζεται στη θεώρηση ότι η κεντρική κρατική εξουσία και τα σχολεία αποτελούν ένα «χαλαρό δίδυμο» και ότι η αλλαγή δε μπορεί να προκύψει μόνο από την κορυφή (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που βασίζονται στα σχολεία και υποστηρίζονται από την κεντρική εξουσία (bottom-up process) (March-Olsen, 1976, Miles, 1981).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει επιτυχώς η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι οι εξής (Darling Hammond, Wise & Pease, 1983, Wise κ.ά., 1985):

- Οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των στόχων και στην ανάπτυξη των διαδικασιών της αξιολόγησης.
- Να μην επιτρέπεται καμία παρέκκλιση από τον βασικό σκοπό της αξιολόγησης, ο οποίος σε κάθε περίπτωση είναι η βελτίωση.
- Ο κύριος σκοπός (αυτός της βελτίωσης) να επιμερίζεται κάθε φορά σε ειδικούς στόχους, οι οποίοι είναι απαραίτητο να είναι σαφείς και κατανοητοί, ώστε να γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στις αξιολογικές διαδικασίες.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

- Οι διαδικασίες να καθορίζονται από τους διατυπωμένους στόχους της αξιολόγησης.
- Στην αξιολόγηση να συνυπολογίζονται οι τοπικές εκπαιδευτικές συνθήκες.

Ένα αξιολογικό πλαίσιο που μπορεί να διασφαλίσει τη βελτιωτική λειτουργία της αξιολόγησης και να ικανοποιήσει τις παραπάνω προϋποθέσεις είναι το πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Σ' αυτό το πλαίσιο μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενδυναμωθεί ως «πρόσωπο» σε ένα περιβάλλον ασφάλειας. Επίσης, αυτό το πλαίσιο του παρέχει τη δυνατότητα να συνδέσει την αξιολόγηση του έργου του με το πολιτισμικό πλαίσιο, τις συνθήκες λειτουργίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, καθώς και τα διαθέσιμα μέσα διεξαγωγής του διδακτικού έργου.

Με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών προσφέρεται η δυνατότητα:

- Να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, με την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών από την Πολιτεία.
- Να ανατροφοδοτηθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και να βελτιώσουν έτσι την ποιότητά του (Everard K.B. & Morris Geoff)
- Να ικανοποιηθούν ηθικά οι εκπαιδευτικοί για την προσπάθεια που καταβάλλουν.
- Να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί το μέρος των ευθυνών που τους αναλογεί.
- Να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών.
- Να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους και να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα
- Να επιλεγούν με αξιοκρατικό τρόπο τα στελέχη της εκπαίδευσης.
- Να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί εικόνα για το επίπεδο των ικανοτήτων τους.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

- Να επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες των εκπαιδευτικών και να εντείνουν τις προσπάθειές τους οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δεν εργάζονται συστηματικά.
- Να βοηθηθούν καλοί εκπαιδευτικοί να γίνουν ακόμη καλύτεροι, εφόσον για όλους υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.
- Να ενισχυθεί το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών.
- Να διαπιστώσει η Πολιτεία το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και να ελέγξει το βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Να βελτιωθούν τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων.
- Να ενισχυθεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών.
- Να ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους. (Ν. Ανδρεαδάκης, 2004)

1.3 Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Υπό την έννοια που ορίζει ο Μ. Κασσωτάκης την αξιολόγηση (βλ. ΚΕΦ. 1 § 1.1), δεν είναι μια απολογιστική ενέργεια, μια καταγραφή μόνο των επιδόσεων των εκπαιδευόμενων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανατροφοδοτική λειτουργία, η αξιολόγηση υπηρετεί όχι μόνο αυτούς που την εκτελούν, αλλά και αυτούς που την υφίστανται και κατ' επέκταση το κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Πασιαρδής στην έννοια της αξιολόγησης (βλ. ΚΕΦ. 1 § 1.1), ο σκοπός της αξιολόγησης είναι διπλός: από τη μια η βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας – μάθησης και από την άλλη η λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το επαγγελματικό μέλλον του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Πιο αναλυτικά οι βασικές επιδιώξεις κάθε συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να είναι:

- α) η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος
- β) η επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών
- γ) η ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία.

Σύμφωνα με το Νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002) άρθρο 5, που αφορά στην Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε άλλες διατάξεις, σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:

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

Ειδικότερα, στην «Πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» διατυπώνεται ότι με την αξιολόγηση επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, και οι παρακάτω στόχοι:

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

- Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη και η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
- Η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων.
- Ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών.
- Η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου.
- Η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία.
- Η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις-κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ.). (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

1.4 Μοντέλα και μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου

Τα μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου που έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους, είναι: το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο (Χατζηγεωργίου, 2004: 249).

Η διαφορά ανάμεσα στα δύο αυτά μοντέλα έγκειται κυρίως στους σκοπούς και κατ' επέκταση στις μεθόδους της αξιολόγησης.

Από τις διαφορές αυτές απορρέουν και πολλές άλλες που αφορούν, για παράδειγμα, το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν να διενεργήσουν την αξιολογική διαδικασία, τον τελικό αποδέκτη (ή τους τελικούς αποδέκτες) της αξιολόγησης, τις επιδράσεις που μπορεί να έχει η αξιολόγηση σε όσους σχετίζονται με τον παράγοντα της εκπαίδευσης που αξιολογείται κτλ.

Η Τεχνοκρατική αντίληψη για την αξιολόγηση

Σύμφωνα με το τεχνοκρατικό μοντέλο, η αξιολόγηση νοείται ως ένας μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ελέγχει την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των διάφορων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προϊόντων της (Dressel, 1976).

Ουσιαστικά γίνεται για να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό έχουν καλυφθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά και προϋποθέτει εξέταση, η οποία ορίζεται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης (Λάμνιας, 1997). Κλειδί για την επιτυχία μιας τέτοιας αξιολόγησης αποτελεί ο καθορισμός συγκεκριμένων, σαφών και μετρήσιμων στόχων.

Ένα ιεραρχικά ανώτερο όργανο, φορέας ή άτομο αξιολογεί κάποιον κατώτερο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία απορρέουν από τους καθορισμένους στόχους. Ο αξιολογούμενος δε συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του (δεν εκφέρει άποψη, δεν κρίνει), αλλά αποδέχεται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Βέβαια, μια τέτοια αξιολόγηση είναι αντικειμενική, γιατί στηρίζεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο υποστηρίζει μια αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, που εστιάζει στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αντίληψη για την αξιολόγηση σύμφωνα με το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο

Στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού - πλουραλιστικού μοντέλου το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας μεταφέρεται από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004: 257).

Στο μοντέλο αυτό προβάλλονται οι επιμέρους δραστηριότητες του υποκειμένου στην πορεία σύστασης της όποιας παιδαγωγικής πραγματικότητας, καθώς και οι επιδράσεις του συνολικού πλαισίου λειτουργίας των δραστηριοτήτων αυτών στη διαμόρφωση του οποιουδήποτε εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Λάμνιαν, 1997). Επομένως το μοντέλο αυτό είναι ανθρωπιστικό, γιατί επικεντρώνεται στα υποκείμενα της εκπαίδευσης, και πλουραλιστικό, γιατί συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες και όχι μόνο την επίτευξη των στόχων.

Βασική επιδίωξη μιας τέτοιας αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών του αξιολογούμενου, με σκοπό πρώτα την κατανόηση και την ερμηνεία τους και στη συνέχεια τη βελτίωση του αξιολογούμενου. Γίνεται η αξιολόγηση, στο πλαίσιο αυτό, διαδικασία διάγνωσης και αποτίμησης μιας δραστηριότητας σε αντιστοιχία με τον εκπαιδευτικό στόχο και επομένως υποδεικνύει τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων.

Για μια αξιολόγηση ανθρωπιστικού - πλουραλιστικού τύπου συλλέγονται δεδομένα με πολλούς και ποικίλους τρόπους: με συστηματική παρατήρηση, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις, ημερολόγια κτλ. Στη συνέχεια τα δεδομένα αυτά ερμηνεύονται (Eisner, 1991) και, τέλος, συντάσσονται αναφορές, ανακοινώσεις των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας, παρουσιάζονται περιγραφές των θεμάτων που αξιολογήθηκαν και διατυπώνονται συστάσεις βασισμένες στις πληροφορίες που συλλέχθηκαν.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Μια τέτοια αξιολόγηση ξεφεύγει από τις τυποποιημένες συγκρίσιμες διαδικασίες και δίνει έμφαση σε διαδικασίες εξατομικευμένες, που αποσκοπούν στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων κάθε εκπαιδευτικής περίπτωσης και στην ερμηνεία τους, με τελικό σκοπό την επανορθωτική παρέμβαση (Κωνσταντίνου, 2000:126).

Σε μια αξιολόγηση αυτού του τύπου ο αξιολογητής μετατρέπεται σε σύμβουλο που στοχεύει περισσότερο στο να αναπτύξει στον αξιολογούμενο την ικανότητα αυτοαξιολόγησής του. Συμμετέχει στην αξιολόγηση λειτουργώντας μέσα σε ένα γρήγορα εξελισσόμενο πλαίσιο αλληλόδρασης, ανατροφοδότησης και αλλαγής, προσπαθώντας να εντάξει στην αξιολόγηση όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με γνώμονα το φορέα της αξιολόγησης, οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διακρίνονται ως εξής: (Altrichter & Specht, 1997)

- **Εξωτερική αξιολόγηση**

Η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση κριτήρια που περιλαμβάνονται σε λίστες που έχει ετοιμάσει η κεντρική διοίκηση. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές, ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία (προαγωγή εκπαιδευτικών, χρηματοδότηση σχολείου).

Οι τύποι της εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι α) η **επιθεώρηση**, β) η **παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος** και γ) οι **εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης**.

α) Η **επιθεώρηση** είναι η πιο συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης. Βασίζεται στον έλεγχο σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά

αποτελέσματα. Έχει δεχτεί έντονη κριτική επειδή περιορίζεται σε μία απλοϊκή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, προκαλεί άγχος και φόβο στον εκπαιδευτικό, συνοδεύεται συχνά από προκαταλήψεις και αστήρικτες υποκειμενικές κρίσεις και τέλος οι εκπαιδευτικοί δεν οικειοποιούνται τα αποτελέσματα της επιθεώρησης, δεν αλλάζουν τις πρακτικές τους ούτε δραστηριοποιούνται για να επιφέρουν κάποια αλλαγή στο σχολείο. (Altrichter & Specht, 1998).

β) Η **παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος** που πραγματώνεται με μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης της κατάστασης ή της εξέλιξης διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης, όπως του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού, της κτηριακής υποδομής, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Αυτού του είδους οι απεικονίσεις δίνουν μια εικόνα που στηρίζεται σε αξιόπιστα δεδομένα αλλά επειδή συνήθως δημοσιεύονται με καθυστερήσεις ή αποσπασματικά, δεν μπορούν να συμβάλουν στην ουσιαστική βελτίωση των σχολείων. (Σολομών, 1999).

γ) Οι **εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης** πρόκειται για έρευνες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και εξετάζουν σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικές πρακτικές του σχολείου, επίδοση μαθητών σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών των σχολείων είναι περιορισμένη και τα αποτελέσματά τους όταν και αν φτάσουν στα σχολεία, δεν προσφέρουν ουσιαστικές δυνατότητες βελτίωσης των σχολείων. (Σολομών, 1999).

- **Εσωτερική αξιολόγηση**

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε α) **ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση** και σε β) **συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση**.

α) Η **ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση** δηλαδή η αξιολόγηση από τον ιεραρχικά ανώτερο είναι μορφή και αυτή εσωτερικής αξιολόγησης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου σελ. 23). Σ' αυτή τη μορφή οι ανώτεροι στη διοικητική /εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους (π.χ. ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς, οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί τους νεότερους κτλ.).

Η αξιολόγηση αυτού του τύπου νοείται συνήθως ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης, ιδίως της επιθεώρησης. Υπάγεται σε ένα σχήμα διοικητικού ελέγχου. Επικεντρώνεται στα άτομα και στις πρακτικές τους και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο. Συνήθως στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999).

β) Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για την **συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση**. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), αφού οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν αλλά και διαμορφώνουν καθημερινά.

Βασικός στόχος είναι η αλλαγή, η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σ' αυτή τη μορφή αξιολόγησης το προσωπικό του σχολείου λαμβάνει ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων. (Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ. 2008).

Σύμφωνα με τους Κουτούζη & Χατζηευστρατίου (1999), «οι μελετητές, που προτείνουν τα μοντέλα αυτά της αξιολόγησης, θεωρούν ότι μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει την ουσιαστική δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχθεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

γνωρίζουν πολύ καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και, συνεπώς, είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους τους παράγοντες, που συντελούν ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της».

Συχνά, σε τέτοιες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης εμπλέκονται ενεργά και άλλοι παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως γονείς και μαθητές. Πρόκειται, συνεπώς, για μια διαφορετική λογική αξιολόγησης από τις «παραδοσιακές» μορφές της επιθεώρησης και της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης.

Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση εκπληρώνει δύο βασικούς ρόλους: α) δίνει έναυσμα για διάλογο πάνω στους στόχους, στις προτεραιότητες και στα κριτήρια ποιότητας στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης και β) συντελεί στην επίτευξη των στόχων μέσω της χρήσης κατάλληλων και εύχρηστων εργαλείων.

Η αυτοαξιολόγηση λοιπόν είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο της βελτίωσης των σχολείων. Καθώς εξελίσσεται μέσα σ' ένα σχολείο, η συστηματική συλλογή και ερμηνεία πληροφοριών μετατρέπεται σε αναπόσπαστο και ουσιώδες μέρος της διαδικασίας προγραμματισμού και ανάπτυξης.

Από τις προηγούμενες αναφορές μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι ανάγκες της ανάπτυξης και της απόδοσης λόγου, ευνοούν τη συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στη διάγνωση του τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια ανεξάρτητη διαδικασία η οποία εγγυάται τη συνολική λειτουργία του συστήματος και αντλεί πληροφορίες για την αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντίληψη της ποιοτικής διασφάλισης επιχειρεί να φέρει κοντά τα δύο συστήματα ώστε να εξυπηρετηθούν και οι δύο επιδιώξεις.

Οι σχέσεις εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης κατέχουν κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία και αποτελούν κρίσιμο θέμα στην υλοποίηση των αξιολογικών πολιτικών. Και τούτο διότι οι ρυθμίσεις των σχέσεων αυτών δεν είναι

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

μόνο τεχνικές άντλησης γνώσης / πληροφόρησης, αλλά και μορφές ρύθμισης των σχέσεων εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταξύ σχολείων και κεντρικής εξουσίας.

Στο μοντέλο αυτό η αυτοαξιολόγηση είναι το κέντρο βάρους της αξιολογικής λειτουργίας, ενώ η εξωτερική λειτουργεί ως «μετα-αξιολόγηση» ή «επικεντρωμένη» (focused) με τους εξής στόχους:

- Την επίβλεψη και υποστήριξη του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης.
- Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης η οποία μπορεί να αναληφθεί από φορείς όπως ερευνητικά ιδρύματα, συμβούλους, ειδικούς εμπειρογνώμονες (peer review groups) κτλ.
- Την αξιολόγηση τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε περιοχές όπως οι γνωστικές δεξιότητες σε διδακτικά αντικείμενα, η διάγνωση των μορφωτικών ανισοτήτων κτλ.

Μια άλλη μορφή διάκρισης είναι εκείνη που αναφέρεται στην πηγή νομιμοποίησης και τον φορέα της αξιολόγησης.

Τα σχετικά μοντέλα που εντοπίζονται με βάση αυτή την αρχή είναι εκείνο του «δημοσίου ελέγχου» (**public control model**), εκείνο της «επαγγελματικής απόδοσης λόγου» (**professional accountability model**) και εκείνο του «πελάτη – καταναλωτή» (**consumerist model**) (Kogan, 1996, όπως αναφέρεται στο Altrichter και Specht, 1997).

Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης, επικρατούν στις ευρωπαϊκές χώρες τρία μοντέλα (Eurydice, 2004). Οι λογικές που τα διέπουν είναι οι εξής:

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

1. **Η λογική του δημόσιου, διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης.** (επιθεωρητισμός – εξωτερική αξιολόγηση).
2. **Η λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή» (consumer-centered accountability).** (λογική των πολιτών – γονέων ως καταναλωτών – φορολογούμενων).
3. **Η λογική του (αυτο)-ελέγχου με στόχο την ανάπτυξη / βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις.** Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Ο Πασιαρδής (1994, 1996, 2008), αλλά και οι Harris, 1986. Κυριακίδης, 2001 τονίζουν ότι οποιοδήποτε σύστημα – μοντέλο αξιολόγησης, για να επιτύχει τους σκοπούς του, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται με δύο μορφές: **τη διαμορφωτική και τη συγκριτική/ τελική.**

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2008), **η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation)** αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ή και της σχολικής μονάδας και μπορεί να συνδεθεί με την έρευνα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, στη διαμορφωτική αξιολόγηση κάνουμε πάντα διαγνωστική εργασία. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι να μάθουμε τις «δυνατότητες» και «αδυναμίες» του εκπαιδευτικού, καθώς και τους τομείς στους οποίους είναι πιθανόν να χρειάζεται βελτίωση.

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικός, ειδικά στην αρχή της καριέρας του εκπαιδευτικού, όταν το αίσθημα της διδακτικής του επάρκειας είναι ακόμα χαμηλό (Tsachanen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης δεν είναι απειλητικός προς τον εκπαιδευτικό, και γι' αυτό, αναμφίβολα, μπορεί να προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια μέσα από μια διαδικασία που είναι συνεργατική και αναπτυξιακή στη φύση της (Harris, 1986, Πασιαρδής, 1996, Sergiovanni & Starratt, 2002).

Η συγκριτική/ τελική αξιολόγηση (*summative evaluation*) συλλέγει πληροφορίες χρήσιμες για τη λήψη αποφάσεων σημαντικών για το επαγγελματικό μέλλον του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, επιδιώκει να εντοπίσει τους εκπαιδευτικούς που είναι οι πλέον αποτελεσματικοί ως προς συγκεκριμένα κριτήρια. Η τελική αξιολόγηση συνδέεται με την έρευνα για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας.

Η τελική αξιολόγηση, ακολουθεί τη διαμορφωτική και γίνεται, αφού έχει περάσει κάποιος χρόνος, για βελτίωση αυτού που νωρίτερα εντοπίστηκε ως αδυναμία. (Πασιαρδής, 2008).

Μ' αυτό το είδος αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός βαθμολογείται ως προς το επίπεδο της απόδοσης –ανταπόκρισης των προσδοκιών και των στόχων του συστήματος που υπηρετεί. Στην τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού, αφού συλλέγει πληροφορίες με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για τη μισθολογική ή και τη βαθμολογική αναβάθμιση, ενώ στο διαμορφωτικό σύστημα προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού, αποβλέπει δηλαδή στην βελτίωση του.

Τέλος, στο σύστημα αυτό της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών υπάρχει μια δόση αυταρχισμού και ο ρόλος του αξιολογητή δεν παύει να είναι εξουσιαστικός όσο κι αν ο αξιολογητής είναι δημοκρατικός και φιλικός στην προσέγγιση του. (Πασιαρδής, 2008)

Αν και οι δύο μορφές αξιολόγησης μπορεί να φαίνονται αντίθετες, εντούτοις, ο Mac Beath (1999) τις θέλει να υπηρετούν τον ίδιο σκοπό, να αλληλοσυμπληρώνονται και να είναι και οι δύο το ίδιο αναγκαίες για την επιβίωση, βελτίωση και επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.1 Ιστορική αναδρομή

Από την αρχική του θέσπιση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται στην εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Πρακτικές αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση εμφανίζονται από τα πρώτα χρόνια της οργάνωσης του ελληνικού κράτους και συνδέονται άμεσα με την εποπτεία και τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2005), στην Ελλάδα η αξιολόγηση ως διοικητική δραστηριότητα και πρακτική αξιολόγησης κυρίως των έμψυχων συντελεστών (μαθητών και εκπαιδευτικών) της εκπαίδευσης, έχει παραδοσιακά θεωρηθεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από την εποχή σύστασης του νεότερου ελληνικού κράτους το 1830 υπήρχε η «Επιθεωρητική Επιτροπή», αποτελούμενη από το Νομάρχη, ως Πρόεδρο, τον Πρόεδρο του Δικαστηρίου του νομού, τον Εισαγγελέα, έναν κληρικό, έναν καθηγητή Πανεπιστημίου ή Γυμνασίου και 2-4 κατοίκους διορισμένους από το Νομαρχιακό Συμβούλιο. Σε κάθε επαρχία συγκροτούνταν αντίστοιχη Επαρχιακή Επιτροπή που είχε καθήκον την επιθεώρηση των σχολείων από ένα μέλος της ανά εξάμηνο και την επίλυση προβλημάτων που είχαν σχέση με τη λειτουργία των σχολείων καθώς και την επιβολή ποινών και τη γνωμάτευση για τις μεταθέσεις (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. 1994).

Για να περιοριστεί η εξουσία των επιτροπών αυτών αλλά και γενικότερα οι αυθαιρεσίες που γίνονταν, έγινε η πρώτη νομοθετική ρύθμιση το 1895 για τους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας (νόμος ΒΤΜΘ 13-09-1895, Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895) με την καθιέρωση θέσεων Επιθεωρητών.

Ο θεσμός έφερε τη λεγόμενη «αποκέντρωση», δηλαδή την απεξάρτηση των διορισμών, προαγωγών, μεταθέσεων και απολύσεων των δασκάλων από την κεντρική

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

διοίκηση με άτυπες διαδικασίες που κατέβαιναν ως τους τοπικούς άρχοντες και τους κομματάρχες (Δημαράς Α, 2004).

Όπως αναφέρουν οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), ο θεσμός του Επιθεωρητή αποτέλεσε έναν από τους μακροβιότερους και βασικότερους θεσμούς στο διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Η προέλευση των Επιθεωρητών από άποψη σπουδών και προέλευσης βαθμίδας, ο τρόπος επιλογής τους, το είδος και η έκταση των αρμοδιοτήτων τους, ο αριθμός τους, οι μεταβολές που έγιναν λόγω πολιτειακών και πολιτικών αλλαγών και τέλος η αρμοδιότητά τους να συντάσσουν τις υπηρεσιακές εκθέσεις ικανότητας των εκπαιδευτικών οι οποίες χρησιμοποιούνταν κυρίως για τη μισθολογική ανέλιξη και προαγωγή τους και όχι για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του έργου και των δεξιοτήτων τους, αποτέλεσαν αντικείμενο για χρόνια (το λεγόμενο «επιθεωρητικό») (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. 1994).

Οι υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών λειτούργησαν με στόχο να ελέγξουν την εφαρμογή των εντολών και οδηγιών που μονόπλευρα διοχετεύονταν από τη διοικητική, εποπτική ιεραρχία στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται λοιπόν, ότι τελικά η αξιολόγηση από τους επιθεωρητές λειτούργησε ως ελεγκτικός και συμμορφωτικός μηχανισμός.

Η συγκέντρωση πολλών αρμοδιοτήτων (διοικητικών, παιδαγωγικών, εποπτικών) στα χέρια ενός προσώπου οδήγησε σε καταστάσεις κατάχρησης εξουσίας με αποτέλεσμα να αρχίσουν προστριβές με τον κλάδο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσω των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων επεδίωκαν την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή.

Με την ψήφιση του νόμου 1304/1982 από το ελληνικό κοινοβούλιο, καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και εκχωρούνται οι αρμοδιότητες που είχε σε δύο νέους θεσμούς, αυτόν του Σχολικού Συμβούλου με τομέα την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και αυτόν του Προϊστάμενου Εκπαίδευσης με τομέα τη διοικητική και πειθαρχική ευθύνη (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999. Ιορδανίδης, 2002).

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Με τις νέες ρυθμίσεις μέρος της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών υπάγεται και στις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου. Στην πράξη, όμως έπειτα από αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, οι Σχολικοί Σύμβουλοι περιορίστηκαν στη σύνταξη και κατάθεση στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. και στο Κέντρο Μελετών και Επιμόρφωσης, το οποίο μετεξελίχθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μιας συνοπτικής έκθεσης, όπου επισημαίνεται το έργο που συντελέστηκε στην περιφέρεια, τα προβλήματα της περιοχής και προτείνονται σχετικές λύσεις. (Πασιαρδής, 2008).

Με το Νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία και πραγματοποιείται μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος και τη δράση του, παρόλο που θεωρείται βασικότερη, εντάσσοντάς τον ως υποσύνολο στο συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και κατά συνέπεια στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Στα Προεδρικά Διατάγματα Π.Δ. 140/1988 και Π.Δ. 320/1993 ορίζεται μόνο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενώ ο Νόμος 2525/1997 που προέβλεπε την ίδρυση Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) με αυξημένα προσόντα που θα έχει την ευθύνη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων στους εκπαιδευτικούς, έφτασε μέχρι το τελευταίο στάδιο σχεδιασμού του, αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Στον Νόμο 2986/2002 που αφορά στην Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε άλλες διατάξεις, το εκπαιδευτικό έργο συνδέεται με τη σχολική μονάδα, ενώ στο άρθρο 5 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. (βλ. ΚΕΦ. 1 § 1.3)

Ο Νόμος 3848/2010 στο άρθρο 32 αναφέρεται στον προγραμματισμό και στην αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις (όπως αυτές ορίζονται από το Νόμο 2986/2002, άρθρο 5), διατάξεις τις οποίες δεν έχει αποδεχθεί ο συνδικαλιστικός φορέας των Δασκάλων. (ΔΟΕ, 8/2/2011).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στην Ελλάδα, μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή το 1982 και την καθιέρωση του Σχολικού Συμβούλου, για 28 χρόνια τώρα έχουμε μια διεκυστίνδα διαβουλεύσεων, αναβολών και διαπραγματεύσεων, νόμων και αναστολών. Οι νόμοι αυτοί δεν κατάφεραν όμως να αποσπάσουν τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και ουσιαστικά δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη (Χαϊδεμενάκου, 2005).

Η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε στο παρελθόν με ιδιαίτερη καχυποψία και επιφυλακτικότητα (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Συνδυάστηκε με το θεσμό της «Επιθεώρησης», δηλαδή με έλεγχο νομιμοφροσύνης, καταπίεση και διωγμούς.

Ακόμη και σήμερα, είναι πολλές οι φωνές που αντιτίθενται σε κάθε είδους αξιολόγηση (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002, Κάτσικας κα, 2006, Γκούσης, 2004). Παρόλα τα υπέρ και τα κατά της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2002, σελ. 251-254), οι εκπαιδευτικοί φαίνονται -αν και με επιφυλάξεις- θετικοί σε μια εποικοδομητική αυτοαξιολόγηση/εσωτερική αξιολόγηση (Τσαντάκης, 2005, Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005, Κοσμάτος, 2006).

2.2 Η κατάσταση σήμερα – Οι αντιδράσεις των συνδικάτων

Τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βρίσκονται στο επίκεντρο του προβληματισμού, ιδίως κατά το τελευταίο διάστημα. Εδώ και μια δεκαετία τουλάχιστον, το θέμα της αξιολόγησης βρίσκεται στο προσκήνιο (Σολομών, 1998, Δούκας, 1999, Μποφυλάτος, 2002).

Μελέτες του Π.Ι. (Σολομών, 1999), πιλοτικά προγράμματα (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2005, MacBeath, 2005, Κουλαϊδής & Κότσιρα-

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Ταμπακοπούλου, 2005, Σολομών, Τσατσαρώνη & Κότσιρα, 1999, Παμουκτσόγλου, 2003) διερευνούν και συνδράμουν προς την αξιοποίηση των θετικών στοιχείων της αξιολόγησης. Είναι φανερό επίσης ότι είναι απαραίτητη η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση, κάτι που αποτελεί πλέον κεντρική τάση στο διεθνή χώρο (Ρούσσης, 2006).

Ο προβληματισμός για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους στη χώρα μας (Ανδρεαδάκης, 2005.Κασσωτάκης, 2005) περιστρέφεται γύρω από τα παρακάτω θέματα:

- Την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.
- Τους φορείς αξιολόγησης, (φορείς εσωτερικής /εξωτερικής αξιολόγησης: αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών κ. ά).
- Τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός (επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, συνεργασία, υπηρεσιακή συνέπεια κ.λπ).
- Τα μέσα με τα οποία θα αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (ατομικός φάκελος, επίδοση μαθητών, συνέντευξη, παρατήρηση διδασκαλιών, γραπτή εξέταση κ.λπ).
- Την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών (οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής του σχολείου, ο προϊστάμενος εκπαίδευσης, οι γονείς των μαθητών κ.λπ).

Κυρίως όμως:

- Τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (οικονομική εξέλιξη, προαγωγή, μονιμοποίηση, αυτοβελτίωση, επιμόρφωση κ.λπ). (Αθανασίου, 2000, Μουτζούρη-Μανούσου, 2001, Δημητρόπουλος, 2002).

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις (Δ.Ο.Ε. - Ο.Λ.Μ.Ε.), κλίνουν προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στηριζόμενες σε μια επιχειρηματολογία γενικότερης βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, των αναλυτικών

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

προγραμμάτων, την ανάδειξη του συλλόγου των διδασκόντων σε μηχανισμό με ουσιαστικό ρόλο και αποφασιστικές αρμοδιότητες.

Ζητούν δηλαδή τη διάκριση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από την «υπηρεσιακή κρίση». Στο σκεπτικό της απόφασης της 60ης Τακτικής Γενικής Συνέλευσης της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ιούνιος 1991) σημειώνεται: «ο έλεγχος του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίος. Αλλά αυτός είναι επιτρεπτός στα πλαίσια της υπαλληλικής του και όχι της παιδαγωγικής του ιδιότητας. Εξάλλου είναι γνωστά τα θεσμοθετημένα όργανα ελέγχου για την καθημερινή παρουσία και τη στάση του εκπαιδευτικού στο σχολείο, πέρα από το γεγονός, ότι εξαιτίας της φύσης της δουλειάς του ο εκπαιδευτικός υπόκειται σε μια διαρκή φυσική αξιολόγηση, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους μαθητές του». (όπως αναφέρεται από την Παμουκτσόγλου Α, 2003)

Προτείνουν την οργάνωση του προγραμματισμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο Σχολικής μονάδας, Περιφέρειας και Κράτους με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, της κρατικής και τοπικής αυτοδιοίκησης.

Αν και το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παραμένει σε εκκρεμότητα παρά τις διακηρυγμένες και ρητά διατυπωμένες προθέσεις των κυβερνήσεων, σε ειδικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, (Μαυρογιώργος, 1993. Παπακωνσταντίνου, 1993. Ζαμπέτα, 1994, Δούκας, 1997) αποδίδεται η δυστοκία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην αντίσταση των δύο συνδικαλιστικών οργανώσεων – της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) και της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ).

Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα επιχείρησαν, πράγματι, ευθύς εξαρχής, να ματαιώσουν τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή των κρατικών προθέσεων, μεταθέτοντας τη συζήτηση από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο παράγει κάθε σχολική μονάδα και, κυρίως, το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Πρότειναν (ΔΟΕ 1993, ΟΛΜΕ 1997) να προγραμματίζεται και να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο τοπικό (σχολική μονάδα), περιφερειακό (Διεύθυνση Εκπαίδευσης) και εθνικό (Υπουργείο Παιδείας) με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, κρατικής διοίκησης και τοπικής αυτοδιοίκησης. Τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, σύμφωνα πάντα με την πρότασή τους, θα πρέπει να αξιοποιούνται αποκλειστικά για τη βελτιωτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, τη μορφωτική - παιδαγωγική ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης, στη διαρκή επιστημονική ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου. και όχι για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται αποδεκτή μόνο ως «κρίση» όσων εμπλακούν στη διαδικασία ανάδειξης στελεχών, δηλαδή διευθυντών, προϊσταμένων και σχολικών συμβούλων.

2.3 Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση

Τα παραδοσιακά συστήματα προσπαθούσαν να συγκεράσουν τις απαιτήσεις για ποιότητα στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη καθώς επεδίωκαν να καταστήσουν τους αξιολογητές ικανούς να παρέχουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, ενώ ασκούσαν και κριτική θεώρηση της διδασκαλίας. Η διαδικασία αυτή, κατά τη Danielson (2001), αν και πολύτιμη, φάνηκε ανεπαρκής από μόνη της, καθώς προβάλλει τη σύγκρουση των ρόλων του συμβούλου και του αξιολογητή.

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει σημαντική προσπάθεια για να βελτιωθεί η απόδοση των εκπαιδευτικών, μέσα στα πλαίσια του κινήματος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι προσπάθειες έχουν επικεντρωθεί στο να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές φτάνουν σε υψηλά επίπεδα επίδοσης, αφού έχει διαπιστωθεί ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να κάνει τη διαφορά (Danielson, 2001).

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Νομοθεσίες έχουν θεσπιστεί και «σκληρά» συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχουν καθιερωθεί σε συνδυασμό με προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να κατοχυρωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και η υπεγγυότητα (accountability) των εκπαιδευτικών, καθώς οι απαιτήσεις της κοινωνίας για αποδοτικότητα από μέρους τους αυξάνονται συνεχώς (Webb & Norton, 1999).

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί μια κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Αρχικά ο ΟΟΣΑ άνοιξε τη συζήτηση και επεξεργάστηκε σχέδια ποιοτικής αξιολόγησης (OECD, 1989, 1994, 1995).

Στη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) εισήγαγε την πολιτική αυτή ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ε.Ε., 1994) και αργότερα στη σχολική εκπαίδευση (Ε.Υ., 1996) με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης από το 1997. Η ανάπτυξη των δράσεων αυτών στηρίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993), σχετικά με την επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης η οποία στον ευρωπαϊκό λόγο είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση (Χ. Δούκας, 1997).

Ο σκοπός της αξιολόγησης, όπως εκφράζεται μέσα από τα σχετικά νομοθετήματα που ρυθμίζουν τις λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, κατά κανόνα τοποθετείται ανάμεσα στο δίπολο που αφορά τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την αποτίμηση της προσφοράς του έργου αυτού.

Ο Duffy (2000) συζητά την αναποτελεσματικότητα των πρακτικών εποπτείας της διδασκαλίας που επικράτησαν και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται μια μετακίνηση από τη θεωρητική βάση στην οποία εδράζεται σήμερα η εποπτεία, ώστε αυτή να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος σε κοινότητα μαθητών.

Στο πέρασμα του χρόνου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει διέλθει από διαφορετικά στάδια παίρνοντας πολλές μορφές. Από την αξιολόγηση για σκοπούς επιλογής, πιστοποίησης, διορισμού, προαγωγής και απόλυσης, έχουμε φτάσει στην αξιολόγηση συμμετοχικής μορφής για σκοπούς βελτίωσης και αυτορύθμισης.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Στο πλαίσιο μιας συνεχούς αναζήτησης σε ένα διαρκώς αναμορφούμενο κοινωνικό περιβάλλον, η αξιολόγηση τα τελευταία χρόνια άρχισε να κινείται από την εποπτεία και την αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού στη συνεργασία και στο στοχασμό. (Blasé & Blasé, 1998).

Οι ραγδαίες αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια στην κοινωνία γενικά και στην εκπαίδευση ειδικότερα, δημιούργησαν μία κρίση νομιμότητας στην επιθεώρηση της διδασκαλίας (Holland & Garman, 2001). Η κρίση νομιμότητας οριοθετείται από το δίλημμα επιλογής ανάμεσα σε δύο μορφές νομιμότητας, την επαγγελματική και τη δημοκρατική. Η πρώτη προέρχεται από τις αντιλήψεις ότι η επιθεώρηση συνεπάγεται κάποιες γνώσεις και δεξιότητες και η δεύτερη από τη νομική εξουσία που παρέχεται από την πολιτεία, ώστε να δημιουργείται δέσμευση των σχολείων προς την κοινότητα που υπηρετούν για σκοπούς υπεγγυότητας.

Οι Holland και Garman (2001), κατά τα πρότυπα των Sergiovanni και Starratt (1998), προτείνουν τον επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης με την αποσύνδεσή της από ιεραρχικούς ρόλους, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη θεώρηση της αξιολόγησης ως μία δημοκρατική και επαγγελματική διαδικασία που διεξάγεται από άτομα της ίδιας επαγγελματικής κοινότητας ως «δρώντα συνυποκείμενα».

Σύμφωνα με τους Sullivan και Glanz (2000), είναι αναγκαίο να ξεπεραστεί η μηχανιστική αντίληψη για το θεσμό της αξιολόγησης και να δημιουργηθούν και εφαρμοστούν εναλλακτικές προσεγγίσεις, ώστε απώτερος στόχος να παραμείνει η βελτίωση της διδασκαλίας. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική.

Ενδεικτικά αναφέρονται:

- η συμβουλευτική (mentoring),
- η συναδελφική καθοδήγηση (peer coaching),
- η χρήση χαρτοφυλακίου για σκοπούς διαφοροποιημένης επιθεώρησης (using portfolios for differentiated supervision),

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

- η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων (peer assessment) και
- η έρευνα δράσης (action research).

Σύμφωνα με τη Danielson (2001), οι διαφοροποιημένοι κύκλοι αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία αποτελούν σύγχρονες τάσεις που εκδηλώνονται στο χώρο. Η διαφοροποίηση αφορά τις δραστηριότητες, τις διαδικασίες, τα κριτήρια και τα χρονοδιαγράμματα που χρησιμοποιούνται για διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών.

Μια άλλη νέα προσέγγιση καθορίζει έναν πολυετή κύκλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η οποία παίρνει μορφή στοχοθεσίας, αυτοαξιολόγησης και αυτοκατευθυνόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Webb και Norton (1999) αναφέρονται στη δημιουργία κέντρων αξιολόγησης (assessment centers), όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσα από μία σειρά δοκιμασιών να επιδείξουν συγκεκριμένες δεξιότητες, κατά τα πρότυπα των κέντρων αξιολόγησης και επιλογής διευθυντικών στελεχών.

Μια άλλη σύγχρονη τάση στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελούν τα χαρτοφυλάκια αξιολόγησης (portfolios), τα οποία εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τους καθιστούν συμμετόχους στις διαδικασίες αναπτύσσοντας το αίσθημα της κοινοκτημοσύνης των διαδικασιών αξιολόγησης (Tell, 2001).

Το χαρτοφυλάκιο αξιολόγησης είναι ένα τεκμηριωμένο ιστορικό και μια απεικόνιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που αντανακλά την προσωπική του φιλοσοφία για τη διδασκαλία και μάθηση. Αυτή η απεικόνιση γίνεται αντιληπτή με την επιλογή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του υλικού που θα περιληφθεί στο χαρτοφυλάκιο και τον αναστοχασμό (reflection) αναφορικά με αυτό, γεγονός που οδηγεί σε επίγνωση του βαθμού ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Painter, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Την τελευταία δεκαπενταετία στην Ελλάδα, στο πλαίσιο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής εισήγαγαν το θεσμό των προαιρετικών προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από ένα σύνολο μηχανισμών αξιολόγησης σε μία δυναμική πορεία αλληλεπίδρασης πολλών πραγματικών παραγόντων (Παιδαγωγική Ομάδα, Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντής, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, Διεύθυνση Εκπαίδευσης δια του Υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημιακή τμήματα ως διαχειριστές προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων).

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προαιρετικά προγράμματα καινοτόμων δράσεων υπόκεινται σε αξιολόγηση πριν ακόμα εκπονήσουν το πρόγραμμα, από τη στιγμή που υποβάλλουν το φάκελο προς έγκριση, στον οποίο περιέχονται οι επιθυμητοί στόχοι, οι μηχανισμοί που διαμεσολαβούν μεταξύ της εφαρμογής των δραστηριοτήτων και της ανάδειξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων, με λίγα λόγια όλα τα «πώς» και τα «γιατί» του προγράμματος.

Η δομή ολόκληρου του προγράμματος στηρίζεται σε αξιολογικές διαδικασίες καθώς περιλαμβάνει τουλάχιστον τρεις διαδοχικές φάσεις αξιολόγησης (αρχική – διαμορφωτική – τελική), με ποικιλία εργαλείων (παρατήρηση, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ανακοινώσεις, αποτύπωση συναισθημάτων και σκέψεων με γραπτή έκφραση και καλλιτεχνική δημιουργία, κλπ.).

Σύμφωνα με τους Ρεκλείτη Π, Τριβέλλα Π(2000) **η καινοτομία αποτελεί πολυδιάστατη έννοια**. Περιγράφεται ως διαδικασία που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση, ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Κατά τη Γιαννακάκη, Μ. (2005), «Καινοτομία είναι η σκόπιμη υιοθέτηση και εφαρμογή (χρηστική εκμετάλλευση) ενός δημιουργικού προϊόντος σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό».

Η καινοτομία περιλαμβάνει 4 φάσεις:

- του σχεδιασμού
- της εφαρμογής
- της αξιολόγησης και
- της διασποράς

Μπορεί να αφορά το προϊόν (εκπαίδευση) ή τις διεργασίες (μεθοδολογία διδασκαλίας), τα υποστηρικτικά πληροφοριακά συστήματα, τη διοίκηση (πρότυπο ηγεσίας) αλλά και τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων.

Η σχολική καινοτομία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων που λαμβάνει χώρα σε ένα σχολείο με πρωτοβουλία των μελών του (δασκάλων, γονέων, μαθητών), συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές σε ένα ή περισσότερα στοιχεία του σχολείου (εκπαιδευτική πράξη, οργάνωση, κλίμα, κ.λπ.) και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου σχολείου και του περιβάλλοντός του.

Είδη καινοτομίας στη σχολική μονάδα

- Εκπαιδευτική-παιδαγωγική / καινοτομία στο αναλυτικό πρόγραμμα
- Διοικητική-οργανωτική
- Καινοτομία στο σχολικό κλίμα και στις ανθρώπινες σχέσεις

Ο Fullan (1999) αναφέρεται στα δύο τελευταία είδη καινοτομίας με τους όρους ‘organisational re-structuring’ και ‘organisational re-culturing’, αντίστοιχα.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής «οδηγήθηκαν» στο να εισάγουν καινοτόμες δράσεις στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Στον όρο καινοτόμες δράσεις στην Ελλάδα περιλαμβάνονται ο θεσμός του ΣΕΠ, προαιρετικά προγράμματα κινητικότητας που προβλέπουν την οριζόντια επικοινωνία των σχολείων διακρατικά (COMENIUS, ΧΡΥΣΟΠΡΑΣΙΝΟ ΦΥΛΛΟ – συνεργασία σχολείων της Ελλάδας με σχολεία της Κύπρου) με στόχο την ενθάρρυνση της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ σχολικών ιδρυμάτων, τη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς και την προαγωγή της εκμάθησης γλωσσών και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Ανάλογα πρωτοποριακά προγράμματα και περιπτώσεις συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων (συμπράξεις) αλλά και συνεργασίας σχολείου και τοπικής κοινωνίας μπορεί να βρούμε στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Καλλιτεχνικής Παιδείας, Ολυμπιακής Παιδείας, Ευέλικτης ζώνης, Δ.Ε.Π.Π.Σ. κ.α.

Μέσω αυτών των προαιρετικών προγραμμάτων δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, νέες μεθόδους διδασκαλίας και να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες, παρ' ότι η εκπόνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο τοπικό ή το σχολικό επίπεδο απαιτεί πολλές θυσίες σε χρόνο και προσπάθειες και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα απογοητεύσεις στις οποίες πολλοί εκπαιδευτικοί, πολλές φορές, δεν είναι διατεθειμένοι να υποβληθούν (Λαΐνας, 2000).

Οι καινοτόμες δράσεις αποσκοπούν στη διεύρυνση του επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου της εκπαιδευτικής μονάδας, στη δημιουργία ενός σχολείου που μαθαίνει και στη μεγιστοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος μέσα από τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις σύγχρονες απαιτήσεις της

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

προετοιμασίας των μαθητών για την «κοινωνία της γνώσης» και τη «δια βίου εκπαίδευση».

Οι καινοτομίες παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Είναι κάτι το καινούργιο με ποιότητα και τόλμη.
- Εισάγουν ένα νέο «προϊόν», συνιστούν αλλαγή συνειδητή, εκούσια, σκόπιμη και αποφασιστική.

Κάθε αλλαγή δεν αποτελεί καινοτομία, κάθε καινοτομία όμως είναι αλλαγή. Ως εκούσιες αλλαγές, βασίζονται σε στόχους και σκοπούς. Είναι η επιθυμία αυτού που καινοτομεί, να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση, μόνο που πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του το αξιακό σύστημα μέσα στο οποίο καινοτομεί.

Μια αλλαγή και καινοτομία μπορεί να τύχει θετικής ανταπόκρισης από τον εκπαιδευτικό οργανισμό:

- Όταν θέτονται στόχοι ευδιάκριτοι.
- Όταν υπάρχει μεταβίβαση αρμοδιοτήτων.
- Όταν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται εποικοδομητικά μέσω επιλυτικών μεθόδων.
- Όταν κυριαρχεί το συνεργατικό πνεύμα.
- Όταν η καινοτομία πάρει συλλογικό χαρακτήρα μέσα στη σχολική μονάδα και δε μένει υπόθεση ενός εκπαιδευτικού και μιας τάξης.
- Όταν υπάρχει ρεαλιστική αντιμετώπιση των καταστάσεων και μέσα από το μηχανισμό της ανατροφοδότησης θα δίνονται πληροφορίες και θα σχεδιάζονται βελτιώσεις.
- Όταν προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και όταν βελτιώνει τον εργασιακό βίο των καθηγητών, χωρίς να επιδεινώνει τα προβλήματά τους (Fullan, 1991).

Πρόκειται για διεργασίες αλληλεπίδρασης, διαλόγου, ανατροφοδότησης, τροποποίησης στόχων, επαναδιατύπωσης σχεδίων (Everard, Morris, 1999). Κατά την

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να κάνει χρήση περισσότερων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας.

Με τη μέθοδο project, του σχεδίου εργασίας, που περιέχει τις φάσεις της ευαισθητοποίησης με τη στοχοθεσία και τη θέσπιση κανόνων, τη φάση του σχεδιασμού, της επιλογής και της διερεύνηση του θέματος, του χωρισμού των μαθητών σε ομάδες, τις επισκέψεις, τις κατασκευές, τα παιχνίδια, την προσομοίωση, της παρουσίασης με την έκθεση του υλικού ή μιας επιλεγμένης δραστηριότητας και της αξιολόγησης (Καμαρινού, 2001), τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων θέτουν τη βάση για την ανάπτυξη της συλλογικότητας και συνεργατικότητας, αυτού που ο Hargreaves (1994) ονομάζει «νοοτροπία συνεργασίας» και η οποία αποθαρρύνεται από τη σχολική ρουτίνα, το γραφειοκρατικό έλεγχο που υφίσταται ο εκπαιδευτικός και ακόμη από τη διαμόρφωση μιας δημοσιούπαλληλικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς.

Αυτή η αλλαγή της νοοτροπίας του εκπαιδευτικού από την απομόνωση στη συλλογικότητα αποτελεί τη βασική προϋπόθεση ανάπτυξης καινοτομιών και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάγκη συνεχούς βελτίωσης ως αναπόσπαστου μέρους των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, υπερβαίνοντας έτσι τον προσωπικό πειραματισμό και εμπειρισμό και συνδυάζοντάς τον με τη συντονισμένη συλλογική δράση. Υπό αυτό το πρίσμα η συλλογικότητα και η συνεργατικότητα αποτελούν τη γέφυρα μεταξύ της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Hargreaves, 1994).

Πέρα από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει προγράμματα θα πρέπει να βρίσκονται σε συχνή επικοινωνία τόσο με τον Διευθυντή του σχολείου όσο και με τον Υπεύθυνο του προγράμματος του Γραφείου Εκπαίδευσης στο οποίο ανήκει. Έτσι, διαμορφώνεται ένας διάυλος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών τόσο με τον άμεσο προϊστάμενό τους, τον Διευθυντή του σχολείου, όσο και με το Γραφείο της Εκπαίδευσης.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός οργανισμός βρίσκεται σε μια αδιάλειπτη διαλεκτική σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο υπάρχει και με το οποίο συναλλάσσεται συνεχώς. Λαμβάνει εισροές, δηλαδή μαθητές, κονδύλια, διδακτική ύλη, εποπτικό υλικό, και προσφέρει εκροές - εκπαιδευμένους αποφοίτους, υπηρεσία προς την κοινότητα και την κοινωνία, κοινωνικοποίηση νέων πολιτών.

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα καινοτόμων δράσεων επιδεικνύουν ίσως αυξημένη συναίσθηση ηθικού καθήκοντος προκειμένου να διαχειριστούν την αλλαγή, με αποτέλεσμα να εργάζονται με την απαραίτητη συνέπεια. Τους περισσότερους τους χαρακτηρίζει ισχυρή ροπή προς την αισιοδοξία και απολαμβάνουν την εσωτερική ανταμοιβή της αποδοτικότητας (χωρίς ανάγκη δημόσιας επιδοκίμασias). Είναι σε ετοιμότητα να ρισκινδυνεύσουν υπολογισμένα και να ζουν με τις συνέπειες των επιλογών τους χωρίς υπερβολικό άγχος. Επιδεικνύουν ικανότητες επίτευξης συναινετικών αποφάσεων, διαχείρισης συγκρούσεων, υψηλό βαθμό αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας (Κόκκος, 1998), υψηλή ανοχή της αμφισημίας και συνθετότητας, καθώς επίσης και την τάση να μην πολώνουν τα ζητήματα σε άσπρο και μαύρο, αλλά να ακούν. Έχουν ως επίκεντρο στο έργο τους ευδιάκριτους στόχους, αναπτυγμένη αίσθηση προσανατολισμού στο γενικό σκοπό, δομή που την καθορίζουν οι απαιτήσεις του προγράμματος, επικοινωνία καλοπροαίρετη, χωρίς διαστρεβλώσεις.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος απαιτεί μια διαχειριστική συνέπεια και αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους προδιαγεγραμμένους του στόχους. Οφείλει να διαμορφώνει από την αρχή τους καταλληλότερους μηχανισμούς παρακολούθησης των συνθηκών εφαρμογής και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε δραστηριότητες αξιολόγησης, επανεξετάζοντας τη δουλειά τους και τη δουλειά των μαθητών τους και επαναπροσδιορίζουν ανάλογα την τακτική τους. Προβληματίζονται και στέκονται αυτοκριτικά απέναντι σε ότι έχουν πρακτικά εφαρμόσει.

B. ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός **σκοπός** αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και οι προβληματισμοί που έχουν τεθεί σε ερευνητικό επίπεδο σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή συστηματικής αξιολόγησης στη χώρα μας, καθώς και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με προγράμματα καινοτόμων δράσεων με τους μηχανισμούς αξιολόγησης, καθόρισαν:

α) τους άξονες διερεύνησης – υποθέσεις της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης ως εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με προγράμματα καινοτόμων δράσεων έχουν την άποψη ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης και τάσσονται υπέρ της εφαρμογής της στους εκπαιδευτικούς.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει προγράμματα καινοτόμων δράσεων υποστηρίζουν ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανάδειξη του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά και η προσωπική τους ανέλιξη.
- Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με προγράμματα καινοτόμων δράσεων τάσσονται υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης.

β) τους στόχους της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης ως εξής:

- Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
- Καταγραφή του σκοπού της αξιολόγησης, των μορφών και των φορέων της.
- Ανάλυση των τομέων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και καταγραφή των τρόπων αξιοποίησης των αποτελεσμάτων.

4.2 Ερευνητικά εργαλεία – Δείγμα – Συλλογή δεδομένων

4.2.1 Ποιοτική μέθοδος

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε να ακολουθηθεί είχε τα χαρακτηριστικά της **ποιοτικής έρευνας (qualitative research)**. Αυτή η επιλογή έγινε, διότι η ποιοτική έρευνα είναι κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να καταγραφούν και να διερευνηθούν σε βάθος οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθηματικά και συμβολικά/φαντασιακά δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα με το υπό διερεύνηση θέμα, δηλαδή των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με προγράμματα καινοτόμων δράσεων.

Στόχο της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση τους. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφεται.

Ταυτόχρονα, η ποιοτική έρευνα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην δυναμική διάσταση των φαινομένων. Παρέχει τη δυνατότητα να περιγράψουν λεπτομερώς οι διαδικασίες που συγκροτούν μια κοινωνική κατάσταση επιτρέποντας να διατυπωθούν υποθέσεις ως προς την ερμηνεία της. Η χρήση των κατάλληλων ποιοτικών τεχνικών

των ερευνητικών υποκειμένων, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να υπεισέλθει στα βαθύτερα δεδομένα της συμπεριφοράς προσπελάζοντας τις ορθολογικές ερμηνείες και τις στερεοτυπικές απαντήσεις που προβάλλουν συνήθως τα άτομα. (Μαντζούκας Σ. 2007).

Οι Lincoln και Guba, εξάλλου, έγραφαν το 1985 ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές (Lincoln και Guba, 1985). Ο ερευνητής έτσι μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998).

Με την ποιοτική μέθοδο ο ερευνητής είναι πάντα ενεργός, γιατί η ίδια η μέθοδος απαιτεί να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων, που ο ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner, 1991).

Η ποιοτική έρευνα επιδιώκει να εξερευνήσει και να κατανοήσει τα «πώς» και τα «γιατί», προσπαθώντας να ανακαλύψει φαινόμενα και σχέσεις μεταξύ τους, αιτίες, παράγοντες που επηρεάζουν, αντιδράσεις των ανθρώπων και αποτελέσματα από τις δράσεις ανθρώπων (Ζαφειρίου, 2003).

4.2.2 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτελούνταν από 10 εκπαιδευτικούς με την ακόλουθη διαβάθμιση:

Εμπειρία σε προγράμματα καινοτόμων δράσεων: μέχρι 3, 1 εκπαιδευτικός

Εμπειρία σε προγράμματα καινοτόμων δράσεων: από 4 έως 10 , 2 εκπαιδευτικοί

Εμπειρία σε προγράμματα καινοτόμων δράσεων: περισσότερα από 10, 7 εκπαιδευτικοί.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν τέσσερις από σχολεία της Δ΄ Διεύθυνσης Π.Ε. Αθηνών και έξι από σχολεία της Α΄ Διεύθυνσης Π.Ε. Ανατολικής Αττικής.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν ύστερα από συνεννόηση με τους Υπευθύνους καινοτόμων δράσεων των αντίστοιχων Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, οι οποίοι μπορούσαν να υποδείξουν στην ερευνήτρια άτομα με την ποικιλία σε πλήθος προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων, που επιθυμούσε.

Εξάλλου η περιοχή των νοτιοανατολικών προαστίων που ανήκαν οι εκπαιδευτικοί, διευκόλυνε την ερευνήτρια να πραγματοποιήσει τις συνεντεύξεις στο σχολείο των συνεντευξιαζόμενων και με τη λήξη του διδακτικού τους ωραρίου.

Το δείγμα θεωρήθηκε ότι ικανό να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα, γιατί τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων εμπεριέχουν την αξιολόγηση και στηρίζονται σε αξιολογικές διαδικασίες, τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του εκπαιδευτικού έργου. Η προαιρετική ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τέτοια προγράμματα έχει ως αποτέλεσμα και την εξοικείωσή τους με το μηχανισμό της αξιολόγησης.

4.2.3 Τεχνική της συλλογής του ερευνητικού υλικού

Για τη διεξαγωγή της έρευνας καταλληλότερη τεχνική θεωρήθηκε η συνέντευξη. Προτιμήθηκε η μορφή της **ημιδομημένης συνέντευξης**, καθώς επιτρέπει λόγω της ευελιξίας και της ελευθερίας που προσφέρει στον ερευνητή, τη βαθύτερη προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος και την αναζήτηση και συλλογή περισσότερων πληροφοριών γύρω από τις στάσεις, απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με προγράμματα καινοτόμων δράσεων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη μορφή της συνέντευξης προάγει τη συζήτηση μεταξύ του ερευνητή και των συνεντευξιαζόμενων, επειδή ανάλογα με τις απαντήσεις ο

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

ερευνητής αναπροσαρμόζει την εν λόγω θεματική του και εξετάζει πτυχές και όψεις του υπό έρευνα αντικειμένου που δεν είχαν προβλεφθεί στην αρχή, ωστόσο προέκυψαν στην πορεία και εκτιμάται ότι ενδιαφέρουν την έρευνα (Cohen L & Manion L, 1994, Ιωσηφίδης, 2003, Κελπανίδης, 1999, Μπονίδης, 2004, Παρασκευόπουλος, 1985)

Συγκεκριμένα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις στηρίχτηκαν σε έναν οδηγό συνέντευξης που κατασκευάστηκε με βάση τους ερευνητικούς άξονες, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν από την πλευρά της ερευνήτριας και κατηύθησαν σε γενικές γραμμές την εν λόγω διαδικασία, χωρίς να γίνουν γνωστοί στους ερωτώμενους.

Για την κατασκευή του οδηγού συνέντευξης επιλέχτηκε η χρήση ερωτήσεων οι οποίες θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ότι μπορούν να βοηθήσουν στη διερεύνηση του θέματος αλλά και να συντελέσουν στην αποφυγή τυχόν παρανοήσεων και παρερμηνειών τόσο από τη μεριά της ερευνήτριας όσο και από τη μεριά των υποκειμένων της έρευνας. Η σειρά των ερωτήσεων μπορεί και να αλλάξει από συνέντευξη σε συνέντευξη ανάλογα με την ανταπόκριση του ερωτώμενου ή και να μη χρειάστηκε να γίνουν κάποιες γιατί απαντήθηκαν μέσα από τη συζήτηση άλλων ερωτήσεων.

Επίσης, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δημιουργούν ένα καλό και ευχάριστο κλίμα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου. (Cohen L & Manion L, 1994).

Η συλλογή του υλικού της έρευνας πραγματοποιήθηκε τους μήνες Απρίλιο – Μάιο 2010. Πριν την τελική διεξαγωγή των συνεντεύξεων προηγήθηκε η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η σύνταξη του οδηγού της συνέντευξης και η διεξαγωγή δοκιμαστικής συνέντευξης στον Υπεύθυνο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Δ' Διεύθυνσης Π.Ε. Αθηνών. Ύστερα από τις σχετικές διορθώσεις και την αναπροσαρμογή των ερωτήσεων ακολούθησε η προσέγγιση των υποκειμένων της έρευνας και η επικοινωνία μαζί τους (τηλεφωνική αλλά και προσωπική), προκειμένου να ενημερωθούν αρχικά, όσον αφορά στη συμβολή τους για την υλοποίηση της έρευνας, ώστε συνέχεια να διευθετηθούν πρακτικά ζητήματα που αφορούσαν κυρίως το χρόνο και τον τόπο της συνάντησης.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Ο χρόνος που διήρκησε η κάθε συνέντευξη ήταν περίπου 40 λεπτά και οι συμμετέχοντες έδειξαν ενδιαφέρον και προθυμία να βοηθήσουν στην υλοποίηση της έρευνας.

Οι απαντήσεις που δίνονταν από τους ερωτώμενους, καταγράφονταν από την ερευνήτρια με τη μορφή σύντομων σημειώσεων. Προτιμήθηκαν οι σημειώσεις από τη χρήση μαγνητόφωνου, ώστε να αποφευχθεί να επηρεαστεί η σχέση ερευνήτριας – συνεντευξιαζόμενου, να απουσιάσει η πιθανότητα ενός τεχνικού λάθους, να μειωθεί ο χρόνος επεξεργασίας των απαντήσεων εφόσον δεν θα υπάρχουν απομαγνητοφωνήσεις.

Λαμβάνοντας η ερευνήτρια υπόψη της τους άξονες, τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας και αφού διαβάστηκαν και ξαναδιαβάστηκαν όλα τα καταγεγραμμένα δεδομένα, αφενός για να τα ξαναθυμηθεί και αφετέρου για να αρχίσει να τα κατανοεί, δηλαδή να μπορέσει να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη ως προς το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκαν, ως εξής:

- αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
- σκοπός αξιολόγησης
- μορφές αξιολόγησης
- φορείς της αξιολόγησης
- τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Ανάλυση δεδομένων της ποιοτικής έρευνας

5.1.α Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

(Ομάδα ερωτήσεων) Κρίνετε αναγκαία την ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης; Αν ναι γιατί; Ποια ήταν η στάση σας ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πριν την εμπλοκή σας σε καινοτόμα προγράμματα; Έχει επηρεαστεί η στάση σας αυτή μετά την ενασχόλησή σας με τις καινοτόμες δράσεις; Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση περιορίζει την ελευθερία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών;)

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με την άποψη ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν δεν υπάρχει κανένα σύστημα και καμία εργασία που να μην αξιολογείται. Πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη κυρίως ως μέσον αυτοβελτίωσης και συγχρόνως κίνητρο για βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού.

«Η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να ελέγξει το βαθμό στον οποίο υλοποιήθηκαν οι στόχοι που έθεσε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, την επισήμανση τυχόν αδυναμιών του στην προσφορά του διδακτικού του έργου και προσπάθεια εξάλειψής αυτών.» (#3)

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Επιπλέον: *«Όταν κάτι δεν αξιολογείται δεν μπορεί να βελτιωθεί, ώστε να βοηθήσει και τον εργαζόμενο και το έργο που παράγει.»* (#6)

Οι περισσότεροι συμφωνούν πως με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και βελτιώνεται η απόδοση των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρουν με την αξιολόγηση ελέγχεται η απόδοση των στόχων, επισημαίνονται τυχόν αδυναμίες, οδηγούνται σε ανατροφοδότηση, αναδεικνύονται οι δυνατότητές τους, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις ανεπάρκειές του σε διάφορους τομείς της επίδοσής του και να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική.

Κάποιοι συνέδεσαν το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με αυτό του μοντέλου εφαρμογής της και εξέφρασαν την άποψη να υπάρχουν σταθμισμένα και αντικειμενικά κριτήρια, δομές υποστήριξης και εποπτείας και προτείνουν την ένταξή της σε αναμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αξίζει να σημειωθούν δύο απόψεις. Η μία δηλώνει ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία με την προϋπόθεση ότι δεν θα υλοποιηθεί υπό το πνεύμα της τιμωρίας, ότι δεν θα αποτελέσει *«... ένα τσεκούρι πάνω από το κεφάλι τους»*. (#2)

Η άλλη αναφέρεται στην επικρατούσα άποψη που αφορά την επιφανειακού τύπου αξιολόγηση με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επιτυχημένη η δουλειά τους χρησιμοποιώντας πολύ περιορισμένα κριτήρια. *«Δεν είναι δυνατόν να ζούμε σ' ένα σχολείο χωρίς στόχους. Ή για να είμαι πιο σωστός, ένα σχολείο στη σημερινή εποχή αξιολογείται ως καλό με βασικό άξονα την ασφάλεια των παιδιών (να λήξει η χρονιά και να είναι όλα αρτιμελή) και τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν. Καλές οι σχέσεις των εκπαιδευτικών άρα καλό και το σχολείο»*. (#1)

Ορισμένοι τάχθηκαν υπέρ της αναγκαιότητας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ήταν αρνητικοί στην ατομική αξιολόγηση.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Έγινε επίσης αναφορά για την αξιολόγηση των αξιολογητών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των αξιολογητών.

Τα ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις αποδεικνύουν τη θετική στάση του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ορισμένοι που ήταν επιφυλακτικοί πριν την ενασχόλησή τους με τις καινοτόμες δράσεις, επηρεάστηκαν θετικά, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει στη συνέντευξή του ένας εκπαιδευτικός: *«Η αξιολόγηση ήταν πάντα για μένα κάτι που έπρεπε να γίνεται υποχρεωτικά. Τα πάντα αξιολογούνται. Δεν είναι δυνατόν να μην αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο. Η ενασχόλησή μου με τις καινοτόμες δράσεις ενίσχυσε την άποψή μου αυτή.»* (#6) Ένας άλλος εκπαιδευτικός καταθέτει την άποψη ότι: *« ... έμαθα να βάζω στόχους και να φτάνω σ' αυτούς ξεπερνώντας αρκετές δυσκολίες. Δε φοβάμαι να εκτεθώ, άρα αφήνω τους άλλους (συναδέλφους, γονείς) να αξιολογούν το έργο μου.»* (#7)

Για κάποιους άλλους η ενασχόλησή τους με τις καινοτόμες δράσεις ενίσχυσε τη θετική τους στάση προς την αξιολόγηση.

Ένας μάλιστα ενίσχυσε την άποψή του τόσο ώστε να ζητά και ποσοτική αξιολόγηση: *«... έχει αλλάξει η στάση μου απέναντι στην αξιολόγηση του δικού μου έργου κατά τα καινοτόμα προγράμματα, καθώς πλέον θεωρώ απαραίτητα όχι μόνο τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αλλά και τα ποσοτικά.»* (#1)

Μόνο ένας εξακολουθούσε να είναι το ίδιο επιφυλακτικός μετά την υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων όσο ήταν και πριν ασχοληθεί με αυτά.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν περιορίζει ούτε την ελευθερία ούτε την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Θεωρούν ότι υπάρχουν άλλοι παράγοντες που περιορίζουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα *«Ίσως να δημιουργεί περισσότερο άγχος, αλλά δε θεωρώ ότι περιορίζει την ελευθερία των εκπαιδευτικών περισσότερο από ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα.»* (#3) , η άτυπη και υφιστάμενη κριτική που ασκεί η διδακτική πραγματικότητα αυτή καθαυτή. *«... παρόλο που θεωρώ ότι ο μαχόμενος εκπαιδευτικός αξιολογείται και αυτορυθμίζεται στην καθημερινότητά του και επίσης από μαθητές και από γονείς υπάρχει «αξιολόγηση» η οποία βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί προς το καλύτερο την πρακτική του μέσα στην τάξη.»* (#8)

Καταθέτουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να ξυπνά πιθανόν αντιδράσεις *«Καταρχάς από μόνο του το μέτρο θα δημιουργήσει αντανάκλαστικά – αρνητικά – σε αρκετούς συναδέλφους οι οποίοι για δεκαετίες είχαν συνηθίσει να μην αξιολογούνται υπηρεσιακά.»* (#8) αλλά και να παρουσιαστεί ως δικαιολογία της ακραίας δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας που προτιμά το βόλεμα και αρνείται κάθε αλλαγή. *«Περιορίζει την ελευθερία αυτών που δε θέλουν να δουλέψουν. (τυπικοί, λουφαδόροι).»* (#7)

Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι όταν η αξιολόγηση λειτουργεί ως εποπτεία με σκοπό την ανατροφοδότηση ωθεί τον εκπαιδευτικό να γίνει καλύτερος και αποτελεσματικότερος στο έργο του, *«Πιστεύω ότι σε κάνει πιο συγκεκριμένο, πιο αποδοτικό, μεθοδικό και ανταγωνιστικό»*,(#4) εμπνέοντάς του το αίσθημα της ασφάλειας ότι η αξιολόγηση είναι αμφίδρομη διαδικασία, αναγκαία στην υγιή εκπαιδευτική πραγματικότητα. *«Άλλωστε και αυτοί που θα με αξιολογήσουν θα αξιολογηθούν με τη σειρά τους».*(#7)

5.1.β Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό, τις μορφές και τους φορείς της αξιολόγησης

(Ομάδα ερωτήσεων) (Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται στα πρόσωπα της σχολικής μονάδας ή στο έργο αυτής; Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση πρέπει να χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων ή για κάτι άλλο; Υποστηρίζεται ότι μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά και βελτιώνει την ποιότητα το έργου του. Ποια είναι η άποψή σας; Ποια μορφή αξιολόγησης θεωρείτε καταλληλότερη για να αποτιμήσει το έργο σας; Ποιους φορείς θεωρείτε αντικειμενικούς να σας αξιολογήσουν;)

Σχεδόν το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφέρεται στην αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας, καθώς θεωρούν ότι: *«Κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί ως οργανισμός, επομένως η αξιολόγηση είναι προτιμότερο να γίνεται στο έργο μιας σχολικής μονάδας και όχι στα πρόσωπα.»* (#3)

Επίσης βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως μέσο επίτευξης των στόχων που έχει θέσει η εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές όλων των βαθμίδων. *«Οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας αποτελούν τα εργαλεία μέσα από τα οποία ο μαθητής θα οδηγηθεί στους τιθέμενους από την αρχή της παρουσίας του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι και το τέλος αυτής. Επομένως θεωρώ ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να αφορά πρόσωπα, αλλά το έργο που προσφέρουν αυτά.»* (#1)

Όσοι μίλησαν για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έθεσαν ως προϋποθέσεις τη σταθερότητα του προσωπικού της σχολικής μονάδας, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με το Διευθυντή, την ανάπτυξη συλλογικότητας μεταξύ των συναδέλφων, αλλά και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά εκπαιδευτικών που καταδεικνύει την έλλειψη των απαραίτητων προϋποθέσεων – κριτηρίων για την ατομική αξιολόγηση και αποτελεί τον παράγοντα εκδήλωσης επιφυλάξεων προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως πρόσωπο. *«... κάθε χρόνο η σύνθεση της σχολικής μονάδας αλλάζει και απαιτείται αρκετός χρόνος ώστε ο νέος συνάδελφος να ενσωματωθεί στο κλίμα της σχολικής μονάδας και να συνεργαστεί ποιοτικά και ποσοτικά.»* (#7)

Ίσως με την παραπάνω άποψη ερμηνεύεται η «προτίμηση» των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γιατί έτσι δε δημιουργεί επώδυνες συνέπειες στους ίδιους.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία σε προγράμματα καινοτόμων δράσεων έχουν συνηθίσει να εργάζονται συνεργατικά πέρα από το τυπικό διδακτικό τους έργο, να αξιολογούνται ως ομάδα στην παρουσίαση του προγράμματος αλλά και στο τέλος να δέχονται από τους συναδέλφους τους ατομική αξιολόγηση και όχι πάντα καλοπροαίρετη και αντικειμενική. *«... υπάρχουν και πολλοί μόνιμοι συνάδελφοι που ποτέ δεν είναι πρόθυμοι για τίποτε περισσότερο από το διδακτικό τους έργο και δεν διακατέχονται από το πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας. Άρα καταλήγουμε να αξιολογούμε μεμονωμένα πρόσωπα.»* (#7)

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι και αυτοί οι εκπαιδευτικοί να μην ξεφεύγουν από την προτίμηση των υπολοίπων: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς μίλησαν για την αξιοποίηση της αξιολόγησης στον έλεγχο της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων με σκοπό τόσο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού όσο και την αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του.

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά ενός που θεωρεί πως η θετική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού με την ανάδειξη των ελλείψεών του και συγχρόνως ως κίνητρο για βελτίωση της ποιότητας του έργου

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

του με την επιβεβαίωση της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει. *«... χωρίς την αξιολόγηση δεν αναγνωρίζεται το έργο κάποιων εκπαιδευτικών»* (#7)

Ένας άλλος υποστηρίζει πως η αξιολόγηση πρέπει να εκτιμά όχι μόνο την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων αλλά όλη τη διαδικασία μέχρι την υλοποίησή τους. *«Η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει 4 διαδικασίες: δημιουργία στόχων, υλοποίηση, παρακολούθηση αυτών και στο τέλος αξιολόγησή τους. Δε θεωρώ, λοιπόν, αξιολόγηση μόνο το έλεγχο επίτευξης των στόχων αλλά όλη την παραπάνω διαδικασία.»* (#1)

Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του. *«... βελτιώνεσαι γιατί μαθαίνεις να εργάζεσαι με στόχους, να μαθαίνεις από τα λάθη, να μη φοβάσαι την κριτική, αλλά και να αυτοεπιβεβαιώνεσαι, να αυτοαξιολογείσαι και να δέχεσαι τα σχόλια και την κριτική των άλλων άρα να βελτιώνεις την εργασία του. Αναγνωρίζεται το έργο σου, έτσι γίνεσαι πιο ικανός, πιο ποιοτικός και πιο ανταγωνιστικός.»* (#6,#7)

Μερικοί μάλιστα πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη, γιατί είναι ένας τρόπος να αναγνωρισθεί το έργο των καλών εκπαιδευτικών, να υπάρξει αξιοκρατία και ανταμοιβή αυτών που προσπαθούν.

Σύμφωνα με τις απόψεις που διατύπωσαν κάποιοι κατά τις συνεντεύξεις, η αξιολόγηση λειτουργεί ως «αντίδοτο» σε μια νοοτροπία δημοσιούπαλληλική, η οποία έχει αναπτυχθεί και περιορίζει το αίσθημα ατομικής ευθύνης των εκπαιδευτικών. Με την αξιολόγηση δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να αντιληφθεί τις ανεπάρκειές του και να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική: *« κάποιες φορές αναρωτιέμαι αν πολλές από τις ενέργειές μου ήταν άστοχες στη διδασκαλία μου ή στη συμπεριφορά μου. Κάνω την αυτοκριτική μου και λειτουργώ χωρίς την καθοδήγηση, γεγονός που μου στερεί τη δυνατότητα της αυτοβελτίωσης».* (#10)

Μεγάλος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θέτει προϋποθέσεις στην εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας *«... με δεδομένο ότι οι αξιολογητές θα έχουν*

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

επιλεγεί με επιστημονικά κριτήρια και όχι κομματικά και θα έχουν εκπαιδευτικό κύρος, χωρίς να αποτελούν φόβητρο» (#8), αλλά και στα αποτελέσματά της.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων διαφάνηκε ότι το ζήτημα που απασχολεί αρκετούς εκπαιδευτικούς είναι ο σκοπός της αξιολογικής διαδικασίας. «Αν η αξιολόγηση έχει το νόημα της εποπτείας και της ανατροφοδότησης για τη βελτίωση του αποτελέσματος του εκπαιδευτικού έργου, ενδεχομένως μέσα από αυτήν να προάγεται ο εκπαιδευτικός στην ποιότητα του έργου του και στη διαρκή επιστημονική του ενημέρωση. Αν η αξιολόγηση έχει την έννοια της βαθμολόγησης του εκπαιδευτικού, δεν επιτυγχάνεται καμία βελτίωση παρά μόνο ψυχολογική επιβάρυνση, στοιχείο που δυσχεραίνει την απόδοση στο έργο του.» (#5)

Όσον αφορά τις μορφές αξιολόγησης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί την εσωτερική αξιολόγηση ως την καταλληλότερη για να αποτιμήσει το έργο τους και μάλιστα τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. «Θεωρώ καταλληλότερη την εσωτερική αξιολόγηση, γιατί οι παράγοντες οι οποίοι αξιολογούν ανήκουν στον οργανισμό, γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, τους στόχους, αλλά και τις δυσκολίες και τις δυνατότητες επίτευξής τους.» (#6) «Ιδιαίτερα πιστεύω ότι αν γίνεται συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση μοναδικό στόχο θα έχει τη βελτίωση του έργου και όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία χωρίς πνεύμα κριτικής επίπληξης, προσβολής ή μείωσης.» (#7)

Ένας από τους εκπαιδευτικούς θέτει και τις δύο μορφές αξιολόγησης για να έχει επιτυχία το εκπαιδευτικό σύστημα. «Θεωρώ ότι και οι δύο μορφές αξιολόγησης χρειάζονται. Η έμφαση θα δίνεται βέβαια στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επειδή όμως πάντα ένα τέτοιο εγχείρημα είναι δύσκολο καθώς η σχολική μονάδα είναι ένα σύστημα δυναμικό θα πρέπει η εξωτερική αξιολόγηση να εγγυάται την σωστή λειτουργία και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των εκάστοτε σχολικών μονάδων για το καλό του συστήματος.» (#1)

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Ορισμένοι ζητούν την εξωτερική αξιολόγηση έχοντας σημαντική εμπειρία σε προγράμματα καινοτόμων δράσεων και ερεθίσματα από εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού λόγω μεταπτυχιακών σπουδών.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων διαφάνηκε ότι το ζήτημα που απασχολεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό των φορέων που θα αναλάβουν την αξιολόγηση. Εκφράζουν γενικευμένη δυσπιστία σχετικά με την αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο της διαδικασίας αλλά και της ικανότητας των προσώπων που θα κληθούν να τους αξιολογήσουν.

Η έντονη δυσπιστία και επιφυλακτικότητα που εκφράστηκε είτε χρησιμοποιείται ως πρόφαση για τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης είτε είναι πραγματική αγωνία της εκπαιδευτικής κοινότητας βασισμένη στην παγιωμένη αντίληψη ότι στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εφικτό να υλοποιηθεί μια αξιοκρατική και αδιάβλητη διαδικασία.

Η πλειοψηφία θεωρεί ως φορείς της αξιολόγησης το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων αν και εκφράζει επιφυλάξεις σχετικά με την αντικειμενικότητα. *«Η λέξη αντικειμενικότητα είναι μεγάλη κουβέντα. Θα ήθελα πραγματικά το γενικότερο αξιολογικό σύστημα να είναι έτσι ώστε να το εμπιστεύομαι, κάτι που μέχρι τώρα η εμπειρία μου δεν το έχει δει. Ο ανταγωνισμός και οι προσωπικές φιλοδοξίες πολλές φορές δεν είναι καλοί σύμβουλοι και αντικειμενικοί κριτές. Στην τελική, θα ήθελα να με αξιολογούν συνάδελφοι και Διευθυντής που με γνωρίζει αρκετά καλά και εμπιστεύομαι. Να υπάρχουν δηλαδή καλές διαπροσωπικές σχέσεις.»* (#5)

Όσοι προτίμησαν την εξωτερική αξιολόγηση οι ίδιοι δεν εμπιστεύονται και καμία μορφή της αξιολόγησης από τη σχολική μονάδα. Θεωρούν ως καταλληλότερους φορείς τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και τους πανεπιστημιακούς δασκάλους.

Θα λέγαμε ότι διαπιστώνεται μία αντίφαση. Από τη μια φαίνεται να θεωρούν ως πιο κατάλληλους αξιολογητές τους Διευθυντές, οι οποίοι κατά την άποψή τους, γνωρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού, δεν είναι άσχετοι με το ζήτημα και ξένοι ως

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

προς το εκπαιδευτικό σώμα. Από την άλλη προτείνουν ανεξάρτητους φορείς ώστε να αποφευχθεί η μεροληψία και η υποκειμενική κρίση ή η ελεγκτική εξουσία κάποιου διευθυντή.

Ένας μάλιστα είναι κατηγορηματικός. *«Αμφιβάλλω για την αντικειμενικότητα όλων των φορέων.»* (#3)

Ένας άλλος απάντησε ότι δε γνωρίζει ποιος θα μπορούσε να είναι καταλληλότερος φορέας αξιολόγησης λόγω έλλειψης εμπειρίας. (#9) (η μοναδική εμπειρία με αξιολόγηση ήταν η διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.)

5.1.γ Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς της αξιολόγησης και τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

(Ομάδα ερωτήσεων) (Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι τομείς στους οποίους πρέπει να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός; Θα θέλατε να μάθετε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μόνο εσείς ή και κάποιοι άλλοι; Ποιοι; Πώς θα αξιοποιούσατε τα αποτελέσματα της ατομικής σας αξιολόγησης; Πιστεύετε πως η διοίκηση πρέπει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και αν ναι με ποιον τρόπο;)

Σχετικά με τους τομείς που πρέπει να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογηθεί στην παιδαγωγική του επάρκεια (δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, διαχείριση κρίσεων στην τάξη, επικοινωνιακή ικανότητα) καθώς επίσης και στη διδακτική και επιστημονική του κατάρτιση (μέθοδοι διδασκαλίας, γνώσεις που κατέχει, διδακτικές ενέργειες που χρησιμοποιεί, μέσα διδασκαλίας).

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Αξιοσημείωτη είναι η θέση ενός εκπαιδευτικού που εκφράζει αμφιβολίες για τη δυνατότητα αντικειμενικής αξιολόγησης των παιδαγωγικών μεθόδων που μπορεί να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός, με δεδομένο τη διαφορετικότητα έμφυχου και άψυχου υλικού στην ελληνική επικράτεια. *«... δύσκολα είναι δυνατόν να αξιολογηθεί το παιδαγωγικό έργο, διότι οι μέθοδοι οι οποίες μπορεί να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό, χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση.»* (#5)

Λίγοι είναι αυτοί που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προς την υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα με την οποία εξασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. *«ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν – εφικτό – να αξιολογείται σε μεγέθη μετρήσιμα όπως η τήρηση του διδακτικού ωραρίου, η συμμετοχή του στη σχολική ζωή, η εκπλήρωση των καθηκόντων του ως υπαλλήλου (εφημερίες, βαθμολογία, ενημέρωση γονέων, κλπ) και η επαρκής κάλυψη και ανάπτυξη των γνωστικών αντικειμένων)»* (#1)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι στην αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συνεργασία με τους συναδέλφους και μόνο ένας εκπαιδευτικός αναφέρει τη συνεργασία με τους γονείς.

Κανείς δεν αναφέρεται στην αξιολόγηση της συνεργασίας εκπαιδευτικού με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και το Σχολικό Σύμβουλο.

Καταρχήν όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θέτουν δύο προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Αν πρόκειται για την ατομική αξιολόγηση δίνουν κατηγορηματική απάντηση ότι μόνο οι ίδιοι πρέπει να μάθουν τα αποτελέσματά της. Αν πρόκειται για το επίπεδο της σχολικής μονάδας αναφέρονται στην αξιολόγηση του έργου της ομάδας μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων, αλλά απουσιάζει παντελώς η κάθετη – σε βάθος – ατομική αξιολόγηση στο πλαίσιο της ομάδας.

Αυτό είναι ξεκάθαρο και στην απάντηση *«Αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι σε επίπεδο σχολικής μονάδας για το έργο της ομάδας δεν θα είχα λόγο να μη μάθουν όλοι σε τι βαθμό βοήθησα στην επίτευξη του στόχου. Αν κρίνομαι*

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

για το προσωπικό μου έργο θα ήθελα να γνωρίζω μόνο εγώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου.» (#6) όπου είναι εμφανής η διάθεση να μην αξιολογηθεί ως άτομο σχετικά με το τι δεν έκανε. Αυτό είναι αποτέλεσμα του φόβου ή της αρνητικής στάσης απέναντι στην ουσιαστική αξιολόγηση.

Μόνο ένας θέλει τα αποτελέσματα να γίνονται γνωστά στο Διευθυντή και στο Σχολικό Σύμβουλο ο οποίος θα συγκεντρώσει τις αξιολογήσεις ανά σχολική μονάδα, θα τις επεξεργαστεί και θα τις προωθήσει σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης για να τις αξιοποιήσουν.

Στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί προτίθενται να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης ανατροφοδοτικά μέσα από τροποποίηση μεθόδων διδασκαλίας, αναγνώριση και αντιμετώπιση των αδυναμιών, ενίσχυση του επιστημονικού υπόβαθρου με παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και συμβουλευτικών συναντήσεων με εξειδικευμένους επιστήμονες.

Στην ερώτηση αν πρέπει η διοίκηση να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με προγράμματα καινοτόμων δράσεων έχουν ασχοληθεί με την αξιολόγηση στο επίπεδο που αφορά την πορεία και την ποιότητα του προγράμματός τους και καλύπτονται στο επίπεδο της ομάδας σε ότι αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος γι' αυτό μιλούν για επίπεδο σχολικής μονάδας.

Αρνητικά απαντούν μόνο μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών η οποία αφορά εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία και λίγα προγράμματα καινοτόμων δράσεων, πιθανόν λόγω του φόβου που προκαλεί η αξιολόγηση στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Αρκετοί θεωρούν πως η διοίκηση πρέπει να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. «*Η διοίκηση θα μπορούσε να χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα για να μπορεί να διαπιστώνει στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς αν βελτιώθηκε ή όχι η απόδοση της σχολικής μονάδας κι αν επιτεύχθηκαν οι*

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

στόχοι που θέτει η αξιολόγηση, δηλαδή η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» (#3)

Μάλιστα κατά τα λεγόμενά τους για την επιτυχία ή όχι του έργου της σχολικής μονάδας ευθύνονται άλλοι εκτός από τους ίδιους. «Η διοίκηση οφείλει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να συντρέξει στη βελτίωση των συνθηκών στην εκάστοτε σχολική μονάδα (βελτίωση του τρόπου διοίκησης, επάρκεια εκπαιδευτικών, ειδικών επιστημόνων, υλικοτεχνικής υποδομής).» (#5)

Υπάρχουν όμως και αρκετοί που δέχονται την ατομική αξιολόγηση βλέποντάς την ως κίνητρο για αναγνώριση και ηθική επιβράβευση, ως υγιή διαδικασία μέσα από μια αμφίδρομη σχέση αξιολόγησης. (top down – bottom up) «Πιστεύω πως πρέπει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού (ηθική επιβράβευση και γιατί όχι και οικονομική ενίσχυση). Κατά τη γνώμη μου ο εκπαιδευτικός που πραγματικά δουλεύει, κάνει σωστά και με κέφι το έργο του, δε φοβάται την αξιολόγηση. Εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με καινοτόμες δράσεις και έχουν κουραστεί περισσότερο από κάποιους άλλους, δε φοβούνται διπλά την αξιολόγηση.» (#6)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με προγράμματα καινοτόμων δράσεων θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη μιας μορφής αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί στην αποτίμηση του έργου που συντελείται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στη διάχυση κοινά αποδεκτών αξιών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με την εκδήλωση μεγάλου ενδιαφέροντος στην Ελλάδα για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης το οποίο απορρέει σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2005, σελ 39-60) στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως ένα εργαλείο ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών, που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης τα ερευνητικά αποτελέσματα φανερώνουν ότι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης θεμελιώνεται στο λόγο αναδιάρθρωσης του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Οι Mortimore & Mortimore, (1991) υποστηρίζουν πως ένα σύστημα αξιολόγησης επανατροφοδοτεί το εκπαιδευτικό σύστημα αντλώντας συνεχώς πληροφορίες και γνώσεις αποσκοπώντας στην αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ώριμοι σε καινοτόμες διαδικασίες επιζητούν την αξιολόγηση τη δική τους και του έργου τους και ως αναγνώριση ατομική αλλά και ως απαραίτητο μέσο μεθόδευσης των διαδικασιών για την επίτευξη των στόχων της.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Πρέπει να σημειωθεί πως εκπαιδευτικοί που έχουν σχεδιάσει και εκπονήσει αρκετά και ποικίλα προγράμματα καινοτόμων δράσεων έχουν εξοικειωθεί περισσότερο με την αξιολόγηση ως έννοια αλλά και ως πρακτική και ως διαδικασία, με αποτέλεσμα να έχουν διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση και πιστεύουν ότι δεν περιορίζεται η αυτονομία και η ελευθερία τους, καθώς έχει προηγηθεί η αυτοαξιολόγηση του έργου τους πριν αυτό εκτεθεί στην αξιολογική κριτική τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από ευρύτερες κοινωνικές ομάδες.

Η αποτύπωση των παραπάνω απόψεων επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Στην έρευνα του αναπληρωτή καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Ηλ. Αθανασιάδη και της διδάκτορος Ειδικής Αγωγής κ. Χ. Συριοπούλου σε 942 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορα μέρη της Ελλάδας (Αθανασιάδης, Η, Συριοπούλου, Χ, Νέα Παιδεία, τεύχος 130), διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (88,64%) είναι υπέρ της αξιολόγησης.

Στην έρευνα των Κασσιμάτη Αικ. και Γιαλαμά Βασ. όπου συμπληρώθηκαν 358 ερωτηματολόγια, υπέρ της αξιολόγησης τάχθηκε το 67%.

Μελετητές (Darling – Hammond, 1994) υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση αποτελεί ένα «όχημα μεταρρύθμισης των σχολείων» αν χρησιμοποιηθεί ως μέσο ενίσχυσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στη μορφωτική λειτουργία, αν συνδεθεί με τις ανάγκες της διδασκαλίας – μάθησης και με τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων.

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού αποτελεί ιδιαίτερο στοιχείο που χαρακτηρίζει την εργασία του και μετατρέπει το σχολείο σε χώρο δημιουργικής ανταλλαγής ιδεών.

Φαίνεται όμως να αξιοποιείται μερικώς από τους εκπαιδευτικούς, γιατί δεν αποτελεί αντικείμενο κοινού προβληματισμού και συνεργασίας, με αποτέλεσμα να μην ενισχύει ο ένας εκπαιδευτικός τον άλλον.

Τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων φαίνεται να κινητοποιούν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και να εμπλουτίζουν τη σχολική πραγματικότητα.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι θετική – αν και με επιφυλάξεις – σε μία εποικοδομητική αυτοαξιολόγηση και στην εσωτερική αξιολόγηση (Τσαντάκης, 2005, Μουτζούρη & Δασκαλόπουλος, 2005, Κοσμάτος, 2006).

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώθηκε ταύτιση με την παραπάνω θέση.

Η εσωτερική αξιολόγηση δεν είναι αρνητικά φορτισμένη - στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς - από το παρελθόν όσο η εξωτερική, γι' αυτό είναι δυνατόν να ενσωματωθεί στις διαδικασίες της εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Προτιμούν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθώς αυτή αποτελεί πρωταρχική μορφή αξιολόγησης στις καινοτόμες δράσεις και προχωρούν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, κάτω από την επίδραση του νέου εκπαιδευτικού νόμου 3848 και όλη τη συζήτηση που είχε προηγηθεί στις σχολικές μονάδες από τις αρχές του 2010 (χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων), σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Εκφράζουν όμως κάποιες επιφυλάξεις ως προς τις δυνατότητες των μελών της σχολικής μονάδας να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση προβάλλοντας ως ανασταλτικούς παράγοντες την προσωρινότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, την έλλειψη χρόνου για τις διαδικασίες αυτές, τη μη ουσιαστική συνεργασία κάποιες φορές μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων και την αναγκαία επιμόρφωσή τους σχετικά με την αξιολόγηση, η οποία απουσιάζει παντελώς ακόμη και ως απλή ενημέρωση.

Μέσα από τις απαντήσεις ήταν εμφανής η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών ως προς την αντικειμενικότητα των φορέων. Αυτό φαίνεται από την προτίμησή τους να αξιολογούνται από τη Διεύθυνση και το Σύλλογο Διδασκόντων, φορείς με τους οποίους συνεργάζονται στην υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων.

Κανείς δεν αναφέρει το Σχολικό Σύμβουλο ή άλλο φορέα της ιεραρχίας της Εκπαίδευσης. Προτιμούν το τελευταίο σκαλοπάτι της ιεραρχικής κλίμακας (το Διευθυντή) που είναι πιο κοντά τους και άρα καταλληλότερος να τους καταλάβει. (ήπια μορφή αξιολόγησης).

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τους Sullivan & Glanz (2000) και θεωρούν αναγκαίο να ξεπεραστεί η μηχανιστική αντίληψη για το θεσμό της αξιολόγησης ώστε στόχος να παραμείνει η βελτίωση της διδασκαλίας μέσα από πρακτικές όπως η συμβουλευτική (mentoring), η συναδελφική καθοδήγηση και η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων.

Θεωρούν πως μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά γιατί μαθαίνει να εργάζεται με στόχους, γιατί δέχεται την κριτική και τα σχόλια βελτιώνοντας το έργο του.

Όπως υποστηρίζουν οι Holland και Garman (2001) κατά τα πρότυπα των Sergiovanni και Starratt (1998) οι εκπαιδευτικοί προτείνουν επαναπροσδιορισμό της έννοιας της αξιολόγησης ως μια δημοκρατική και επαγγελματική διαδικασία που διεξάγεται από δρώντα συνυποκείμενα και έχει ως αποτέλεσμα την αναγνώριση του έργου.

Ο Duffy (2000) υποστηρίζει πως η εποπτεία των εκπαιδευτικών συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος σε κοινότητα μαθησόντων.

Τη θέση αυτή υποστηρίζουν με τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί της έρευνας όταν απαντούν πως η αξιολόγηση λειτουργεί ως αντίδοτο στη δημοσιουπάλληλική νοοτροπία και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις ανεπάρκειες, να βελτιώσει την ποιότητα του έργου του και την αποτελεσματικότητά του.

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν πως η εποπτεία στοχεύει στη συνεργασία και στο στοχασμό (Blasé & Blasé, 1998) και πιστεύουν πως έχει νόημα μόνο εάν δε συνδέεται με την έννοια της βαθμολόγησης που επιφέρει ψυχολογική επιβάρυνση.

Τότε αναγνωρίζεται το έργο των καλών εκπαιδευτικών, υπάρχει αξιοκρατία και ανταμοιβή αυτών που προσπαθούν.

Θέτουν ως προϋπόθεση οι αξιολογητές να έχουν επιλεγεί με επιστημονικά κριτήρια και να έχουν εκπαιδευτικό κύρος, γιατί τότε δε θα αποτελούν φόβητρο.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Οι απαντήσεις τους δε διαφέρουν από τον τρόπο με τον οποίο έχουν συνηθίσει να εφαρμόζουν την αξιολόγηση μέσα από τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων.

Συνηθισμένοι να εργάζονται σε μικρές ομάδες, όπου κρίνεται το συνολικό παραγόμενο έργο, συνήθως θετικά, ως «πρωτοποριακό» ή «καινοτόμο», ως «διαφορετικό» από τη συνηθισμένη εφαρμογή του Ωρολόγιου Προγράμματος, δεν προτιμούν την ατομική αξιολόγηση και κυρίως την εξωτερική αξιολόγηση.

Αν εφαρμοστεί η εξωτερική αξιολόγηση εκφράζουν την επιθυμία να γνωρίζουν μόνο οι ίδιοι τα αποτελέσματά της και συνεπώς να τα διαχειρίζονται κατά βούληση.

Κάποιοι όμως που δέχονται την ατομική αξιολόγηση τη βλέπουν ως κίνητρο για αναγνώριση και ηθική επιβράβευση με αξιολογητές Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και τους Πανεπιστημιακούς δασκάλους για να αποφεύγεται η μεροληψία, η υποκειμενική κρίση ή η ελεγκτική εξουσία κάποιου στελέχους της εκπαίδευσης.

6.2 Συμπεράσματα - Επισημάνσεις

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ζήτημα σύνθετο που προκαλεί διαφορετικές αντιδράσεις.
2. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς συμφωνούν με την αξιολόγησή τους, δηλώνουν όμως επιφυλακτικοί ως προς τα πρόσωπα και τους φορείς που θα τους αξιολογήσουν αλλά και ως προς τους σκοπούς της.
3. Αν και έχουν συνηθίσει να εφαρμόζουν την αξιολόγηση μέσα από τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων, εξακολουθούν να είναι δύσπιστοι και να προτιμούν την εσωτερική αξιολόγηση και περισσότερο την αξιολόγηση με φορέα υλοποίησής της το Σύλλογο Διδασκόντων.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

4. Η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως ανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης.
5. Η έλλειψη οργανωμένης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τους σκοπούς, τους στόχους, τις μορφές αξιολόγησης φαίνεται να επηρεάζει τα στάση τους απέναντί της.

Επισημαίνουμε ότι θα ήταν προτιμότερο να εφαρμοστούν αρχικά εκείνες οι μορφές αξιολόγησης που επιφέρουν τις λιγότερες αντιδράσεις. (αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας – αξιολόγηση «από μέσα προς τα έξω»), όπως επίσης να προηγηθεί η αξιολόγηση των στελεχών (αξιολόγηση «από πάνω προς τα κάτω») ώστε να ενισχυθεί η αρχή της υπεγγυότητας του θεσμού.

Καταθέτουμε ότι υπάρχει αναγκαιότητα να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να μη νιώθουν ότι ο θεσμός τους επιβάλλεται από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Επειδή «καμία μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πετύχει χωρίς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από την κορυφή προς τα κάτω αποτυγχάνουν (International Commission on Education for the 21st Century, 1996), πιστεύουμε πως θα πρέπει να δρομολογηθούν επαναλαμβανόμενες έρευνες μετά την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης, ώστε η ανάδραση που θα ληφθεί να αποτελέσει δείκτη βελτίωσης του θεσμού.

Όπως αναφέρεται και σε συναφείς έρευνες, το ενδιαφέρον γύρω από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δημιουργεί στους ίδιους ένα αίσθημα ικανοποίησης, αποδοχής και υπευθυνότητας (Davies & Ellison, 1997, Μακρίδης, 1997).

Καταλήγοντας πιστεύουμε ότι η διαχείριση του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χρήζει προσεκτικής αντιμετώπισης και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της οφείλει να λειτουργεί ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης για τον εκπαιδευτικό και όχι ως διαδικασία στείρου και κατευθυνόμενου ελέγχου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική: Η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα, 1980-1990. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στου Π. Πασιαρδή, Ι. Σαββίδη & Α. Τσιάκκιρου (Επιμ. Έκδ). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην.

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

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

Ανδρεαδάκης, Ν.(2005α) Θέση και ρόλος των διευθυντών σχολείων Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία, Αθήνα, Ατραπός (υπό έκδοση).

Alkin, M. C. (1969). Evaluation theory development, Evaluation Comment, 2.

Altrichter, H. & Spect, W. (1998). Quality assurance and quality development in education. International approaches and parameters as applying to the Austrian school system, in J. Solomon(ed). Trends in evaluation of education systems: School(self-)evaluation and decentralization. Athens: Pedagogical institute.

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα, Μεταίχμιο, 40-60.

Blasé, Jo. & Blasé, Joseph. (1998). Handbook of Instructional Leadership. Thousand Oaks, CA:Corwin Press, Inc.

Γιαννακάκη, Μ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Cohen, L. Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, μτφρ. Χρ. Μητσοπούλου, Αθήνα: Interbooks.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

- Cronbach, L. J. (1963). Course Improvement Through Evaluation, Teachers College Record.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. Educational Leadership, 58(5).
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. & Pease, S.R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. Review of Educational Research, 53.
- Dressel, P.L. (1976). Handbook of Academic Evaluation. Jossey-Bass. Washington.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989β). Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: το τι, το πώς, το γιατί. μια οριοθέτηση της προβληματικής της, στο: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: μετεκπαίδευση και επιμόρφωση του Μαθηματικού, Θεσ/νίκη, Ε.Μ.Ε - Παράρτημα Κεντρικής Μακεδονίας, 29-57.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους : συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Eisner, E. (1991). The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: McMillan.
- Elmore, (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. Harvard Educational Review, 66(1).
- Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit.
- Everard, K. Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change. London: Cassel.
- Harris, B. (1986). Developmental teacher evaluation. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and

culture in the postmodern age. London:Cassell.

Ingvarson, L.C. (2001). Strengthening the profession: A comparison of recent reforms in the USA and the UK. Camberra:ACE.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Καλαϊτζίδης, Δ. , Ουζούνης, Κ. (1999). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Ξάνθη, Σπανίδης.

Καμαρινού Δ. (2001). Η αναγκαιότητα της έρευνας – δράσης στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (1992) Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, 46-70.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2001). Μάθηση και διδασκαλία, τόμος Α΄: Μάθηση, Αθήνα, Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία , πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2002) Το «εγχειρίδιο» του καλού εκπαιδευτικού: Ο δάσκαλος που αγάπησα και άλλες «ιστορίες» του μαυροπίνακα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κελπανίδης, Μ. (1999). Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας με στοιχεία Στατιστικής. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Κοσμάτος, Λ. (2006). Ο εκπαιδευτικός απέναντι στην αξιολόγηση-Διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ενόψει της εφαρμογής της. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουλαϊδής, Β. Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης Μ.- Χατζηευστρατίου Ι., (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. κεφ. 1, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α.- Κουτούζης Μ.- Χατζηευστρατίου Ι. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, επιστ. επιμέλεια Αλ. Κόκκος, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική, Αθήνα, Gutenberg.

Λάμνιαν, Κ. (1997). Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26.

Μακράκης Β., (1999). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. κεφ. 6, στο Δ. Βεργίδης- Α. Λιοναράκης- Α. Λυκουργιώτης- Β. Μακράκης- Χ. Ματράλης, τόμος Α' Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

McBeath, J., (2005). Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς Άλλαξαν Όλα, Αθήνα, Μεταίχμιο.

McDonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? Journal of Curriculum Studies, 35.

McLaughlin, M. & Pfeiffer, R.S.(1998). Teacher evaluation, improvement, accountability and effective learning New York: Teachers College Press.

Mortimore, P & Mortimore, J. (1991). Teacher Appraisal: back to the future. School Organization, 11(2).

Mortimore, P. (2000). Does Educational Research Matter? British Educational Research Journal. 26(1).

Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 49.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2005). Το διεθνές πρόγραμμα «Carpe Vitam-Leadership for Learning» και η ελληνική συμμετοχή. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα:

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

Μεταίχιμο.

Μποφυλάτος, Σ. (2002). Η εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός, στο: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, Αθήνα, Μεταίχιμο, 439-447.

Nevo, D. (1995). School-based evaluation: A dialog for school improvement. Elsevier Science inc. New York.

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997).

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002)

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010)

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας, Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα.

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

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

Πασιαρδής, Π. (2008). Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τόμος 3: Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Ε., κ. ά. (1997) Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής, Αθήνα, Ίων.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα.

Scriven, M. (1967). The meththology of evaluation, in: Stake R. E. , (ed), Perspectives in curriculum evaluation, Rand McNally. Chicago: AERA.

Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J (2002). Supervision: A redefinition. New York: McGraw-Hill Publishing Company.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Στο Virtual School. The sciences of education Online, τόμ. 1, τχ 2.

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Stronge, J.H. (1997). Evaluating Teaching: A guide to current Thinking and best practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Stufflebeam, D. L. (1971). Educational Evaluation and Decision – making. Peacock, Itasa, Illinois.

Τσαντάκης, Γ. (2005). Ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Όψεις της ελληνικής πραγματικότητας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσοτσόλη Κατερίνα, αχρον. Αξιολόγηση - Μορφές Αξιολόγησης - Το σύστημα αξιολόγησης στην ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. : Chicago : Univercity Press.

Wise, A.E. κ.ά., (1985). Teacher evaluation: A study of effective practices. The Elementary School Journal, 86, 1, Special Issue: The Master Teacher.

Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα, Μεταίχμιο, 61-70.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2005). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι το curriculum, Αθήνα, Ατραπός.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα "Διοίκηση Ολικής Ποιότητας" - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.) στο περιοδικό Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τευχ. 4.

Psacharopoulos, G.,(1995).Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators. New Direction for Program Evaluation, (67)

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Αίτηση για άδεια διεξαγωγής έρευνας

.....

...../...../.....

Προς

**Το/τη Διευθύντ(η)ντρια και το
Σύλλογο Διδασκόντων του
..... Δημ. Σχ.**

Θέμα: Αίτηση για άδεια διεξαγωγής έρευνας

Αξιότιμοι συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, ως Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», διεξάγω έρευνα με θέμα: **«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»**.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η πραγματοποίηση συνέντευξης με μικρό αριθμό εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, που έχουν υλοποιήσει προγράμματα καινοτόμων δράσεων, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις τους με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σημειώνεται ότι θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία, στην επεξεργασία του περιεχομένου των συνεντεύξεων.

Οι συνεντεύξεις θα είναι διάρκειας μέχρι 40 λεπτών και θα πραγματοποιηθούν εκτός διδακτικού ωραρίου. Τα παραπάνω θα πραγματοποιηθούν στο χρονικό διάστημα από/...../..... έως/...../.....

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας θα σας διατεθεί αντίγραφο του τελικού προϊόντος. Σας παρακαλώ να εγκρίνετε και να επιτρέψετε την πραγματοποίηση των όσων αναφέρω παραπάνω.

Με εκτίμηση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ως οδηγός στη συνέντευξη

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ:

1. Ποια ήταν η στάση σας ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πριν την εμπλοκή σας σε καινοτόμα προγράμματα; Έχει επηρεαστεί η στάση σας αυτή μετά την ενασχόλησή σας με τις καινοτόμες δράσεις;
2. Κρίνετε αναγκαία την ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης; Αν ναι γιατί;
3. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται στα πρόσωπα της σχολικής μονάδας ή στο έργο αυτής;
4. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση πρέπει να χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων ή για κάτι άλλο;
5. Υποστηρίζεται ότι μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά και βελτιώνει την ποιότητα το έργου του. Ποια είναι η άποψή σας;
6. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι τομείς στους οποίους πρέπει να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός;
7. Ποια μορφή αξιολόγησης θεωρείτε καταλληλότερη για να αποτιμήσει το έργο σας;
8. Ποιους φορείς θεωρείτε αντικειμενικούς να σας αξιολογήσουν;
9. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση περιορίζει την ελευθερία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών;
10. Θα θέλατε να μάθετε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μόνο εσείς ή και κάποιος άλλος; Ποιοι;
11. Πώς θα αξιοποιούσατε τα αποτελέσματα της ατομικής σας αξιολόγησης;
12. Πιστεύετε πως η διοίκηση πρέπει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και αν ναι με ποιον τρόπο;

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»
