

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η Αξιολόγηση ως Παράγοντας Ανάπτυξης της Επαγγελματικής Επάρκειας του Εκπαιδευτικού»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

Ζαφείρη Στυλιανή

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Κουτούζης Εμμανουήλ

ΒΟΛΟΣ 2018

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Ζαφείρη Στυλιανή γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η Αξιολόγηση ως Παράγοντας Ανάπτυξης της Επαγγελματικής Επάρκειας του Εκπαιδευτικού» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλως συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΩΣΑ

Ζαφείρη Στυλιανή

Περίληψη

Οι συνεχείς αλλαγές που συμβαίνουν σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο είναι αδύνατο να μην επηρεάσουν την εκπαίδευση. Κύριοι εκφραστές του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρέπει συνεχώς να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις. Ο καθορισμός και η αποτίμηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα διαχρονικό ζήτημα που εκφράζεται ποικιλοτρόπως και επηρεάζεται από τις συνεχείς αλλαγές που συμβαίνουν παγκοσμίως. Κύριο μέλημα στη διαμόρφωση πολιτικών για την εκπαίδευση αποτελεί η διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συνεπώς, η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη διαμόρφωση πολιτικών και τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Όσο πιο επαρκείς είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η επαγγελματική επάρκεια αφορά το σύνολο των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, για να ασκεί σωστά το έργο του. Επομένως, το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας στους εκπαιδευτικούς και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αναζήτηση της έννοιας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας και η σύνδεσή της με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία ελέγχει και ανατροφοδοτεί το έργο τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με άλλα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας μέσα από μία προσπάθεια αφύπνισης της πολιτείας, της ένταξης ενός οργανωμένου αξιολογικού συστήματος με ευδιάκριτους σκοπούς και μέσα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και μόνο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αντανακλούν τη σημερινή χαώδη κατάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάγκη για διαμόρφωση πολιτικών που να εκφράζουν τους εκπαιδευτικούς, την κοινή γνώμη και την συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική επάρκεια, ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας, εκπαιδευτικός, διευθυντής, Ευρωπαϊκή Ένωση, αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλαν στη διεκπεραίωσή της.

Κατά κύριο λόγο οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέπων καθηγητή μου κύριο Εμμανουήλ Κουτούζη για την πολύτιμη καθοδήγηση και συμπαράστασή του σε όλη τη διαδικασία της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές που δέχτηκαν και αφιέρωσαν χρόνο για τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου και όσους βοήθησαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση της παρούσας προσπάθειας.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....2

Ευχαριστίες.....3

Εισαγωγή.....7

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1^ο: Η έννοια και η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

1.1. Η έννοια της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....10

1.2. Ενωσιολογική αποσαφήνιση του όρου «επαγγελματική επάρκεια».....12

1.3. Επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και Αρχική Εκπαίδευση.....16

1.4. Ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας και αναστοχασμός.....20

1.5. Προσεγγίσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών.....22

1.6. Ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....27

1.7. Επαγγελματική επάρκεια και επαγγελματική ανάπτυξη.....35

1.8. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....37

1.9. Η έρευνα-δράση ως μέσο ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....42

1.10. Διαπιστώσεις.....45

Κεφάλαιο 2^ο: Η Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στο σύγχρονο κόσμο

2.1. Διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και η επίδραση της αξιολόγησης σε αυτή.....47

2.2. Πως ορίζουμε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....47

2.3. Αξιολόγηση στην Ελλάδα του σήμερα – Θεσμικό πλαίσιο.....54

2.4. Η Αξιολόγηση στην Ευρώπη – επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....61

2.5. Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση.....65

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Αναγκαιότητα και στόχος της έρευνας.....	70
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	71
3.3. Τύπος έρευνας.....	73
3.4. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου.....	75
3.5. Η κυρίως έρευνα.....	77
3.6. Το δείγμα.....	77
3.7. Διαδικασία – Ανάλυση δεδομένων.....	81

Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα

A' άξονας

1. Το περιεχόμενο και η έννοια του όρου «επαγγελματική επάρκεια» των εκπαιδευτικών.....82
2. Σκοπός ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας στους εκπαιδευτικούς.....85

B' ΑΞΟΝΑΣ

1. Τρόποι ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....88
2. Φορείς και πρόσωπα που μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική επάρκεια.....91
3. Ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή και η σύνδεσή του με την ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας.....93
4. Η σημασία του ρόλου των συναδέλφων εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....95
5. Ο ρόλος των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας.....98
6. Η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική επάρκεια και στην επίδοση των μαθητών.....100

Γ' ΑΞΟΝΑ

1. Ενημέρωση εκπαιδευτικών για το διεθνή λόγο και την Ευρωπαϊκή Ένωση περί επαγγελματικής επάρκειας.....102
2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια που θέτει η Ευρώπη για την επαγγελματική επάρκεια.....104
3. Θέσπιση κριτηρίων από την Ευρωπαϊκή Ένωση ή Εθνικά;.....106

4. Επίπεδο διαφορών Ελλήνων εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικών άλλων αναπτυγμένων χωρών.....	109
--	-----

Δ΄ΑΞΙΟΝΑΣ

1. Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	111
2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση.....	113
3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική επάρκεια και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	116

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση – Συμπεράσματα

Γενικά στοιχεία.....	119
Περιεχόμενο του όρου «επαγγελματική επάρκεια».....	119
Τρόποι ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας.....	122
Αναγκαιότητα επαγγελματικής επάρκειας και εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη διαμόρφωση πολιτικών.....	124
Αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας.....	126
Περιορισμοί – Προτάσεις.....	131
Βιβλιογραφία	132
Παράρτημα	144

Εισαγωγή

Είναι γεγονός, πως σήμερα περισσότερο από ποτέ, εμφανίζεται η ανάγκη για βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία καλούνται να προσφέρουν περισσότερα, ώστε να ανταποκριθούν στην πίεση που ασκείται από όλες τις πλευρές της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Οι σύγχρονες απαιτήσεις είναι αποτέλεσμα των εξελίξεων και αλλαγών που συμβαίνουν στις επιστήμες και στην τεχνολογική εξέλιξη του 20^{ου} αιώνα, καθώς και αποτέλεσμα των απαιτήσεων της κοινωνίας για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004). Ο εκπαιδευτικός σήμερα αποτελεί άμεση συνάρτηση των παραπάνω αλλά και το «μέσο» που συνδέει την κοινωνία, τη γνώση, την επιστήμη και την τεχνολογία με τους μαθητές και το μέλλον του κόσμου (European Commission, 2009). Είναι επομένως, σαφές πως ο ρόλος του είναι πολύπλοκος και πολυδιάστατος αλλά πολύ σημαντικός. Οι σύγχρονες θεωρήσεις και έρευνες θέλουν τον εκπαιδευτικό στοχαζόμενο και κριτικά σκεπτόμενο απέναντι στο σύνθετο ρόλο του, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα χαρακτηριστικά που τον κάνουν αποτελεσματικό και επαρκή για τη θέση που κατέχει (Day, 2003 ; Παπαναούμ, 2005).

Επιπλέον, στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη εποχή, η επιβίωση του κάθε ανθρώπου εξαρτάται από το σύνολο των γνώσεων, οι οποίες συνεχώς αναπροσαρμόζονται στις εξελίξεις, με σκοπό να καταστεί το άτομο αυτό ανταγωνιστικό και χρήσιμο για τον εαυτό του και την κοινωνία. Συνεπώς οι μαθητές είναι απαραίτητο να αναπτύξουν εφόδια και να αποκτήσουν γνώσεις που τους χρειάζονται στην συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία της γνώσης. Την αποστολή αυτή έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με τη σειρά τους πρέπει όχι μόνο να τους διδάξουν γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν και μηχανισμούς προσαρμογής στο περιβάλλον. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα, πως οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να διαθέτουν όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με το βέλτιστο τρόπο στο έργο τους (Κουνέλη, Μανίκα & Γεωργογιάννης, 2004).

Το σύνολο των ερευνητών που εξετάζει την επάρκεια του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία μιλά για έναν εκπαιδευτικό που να αποτελείται από χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου, τη γνώση της μεθοδολογίας και των στρατηγικών διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2007), αλλά και τις παιδαγωγικές και διοικητικές ικανότητες, μιας και εκτός από παιδαγωγός και δάσκαλος είναι και επαγγελματίας που εργάζεται σε ένα χώρο με κανόνες και υποχρεώσεις (Liakopoulou, 2011b). Είναι σημαντικό

να μάθουμε ποιον εκπαιδευτικό θέλουμε και τι χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει. Αυτό που επίσης πρέπει να ελέγξουμε είναι, αν οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα σχολεία κατέχουν τις παραπάνω γνώσεις και μπορούν να τις εφαρμόσουν στην πράξη κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Αναφερόμαστε λοιπόν ξεκάθαρα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία αφορά στον έλεγχο και στην εκτίμηση της ποιότητας εκπαίδευσης που παρέχει το κράτος μέσα από τους εκπαιδευτικούς (Rogers, 1999). Επιπλέον, πλήθος ερευνών τονίζει τα οφέλη της αξιολόγησης της εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς, καθώς παρέχει ανατροφοδότηση και βελτίωση του έργου τους, το οποίο αποτελεί ζητούμενο στην εκπαίδευση (Παμουκτσόγλου, 2003).

Η ανάπτυξη λοιπόν της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί το θέμα της παρούσας έρευνας που καλείται να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ανάμεσα στην επαγγελματική επάρκεια και την αξιολόγηση. Παρόλο που υπάρχουν πολλές έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση αλλά και τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και διευθυντή, θεωρούμε σημαντικό να συσχετιστούν αυτές οι δύο αλληλένδετες έννοιες. Στόχος, επομένως, είναι να ελέγξουμε την αξιολόγηση ως παράγοντα ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό επίσης να επισημάνουμε για να αποφύγουμε παρανοήσεις πως η επαγγελματική επάρκεια δεν σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς είναι δύο διαφορετικές έννοιες. Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να θεωρηθεί ως το μέσο και το σύνολο των δραστηριοτήτων που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός για να αναπτύξει την επαγγελματική του επάρκεια.

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελείται από δύο μέρη το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελείται από δύο κεφάλαια με το πρώτο να ασχολείται με την επαγγελματική επάρκεια και την ανάπτυξή της μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις αλλά και προσεγγίσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των προδιαγραφών που θέτει για ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με την έννοια της αξιολόγησης και συγκεκριμένα με το περιεχόμενο του όρου, με το θεσμό της αξιολόγησης στην Ελλάδα και με την αναγκαιότητά του στην εκπαίδευση και τη σχέση της με την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και αναλύεται η ποιοτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, καθώς και ο τρόπος διεξαγωγής και το εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στα αποτελέσματα, όπου παραθέτουμε αναλυτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας και τη σχέση της με την αξιολόγηση. Στο τελευταίο κεφάλαιο συναντάμε τα συμπεράσματα της έρευνας, τη συζήτηση και τους περιορισμούς. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα με τον οδηγό της συνέντευξης προκειμένου να γίνει η συλλογή δεδομένων.

Κεφάλαιο 1^ο: Η έννοια της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Ορισμός και συστατικά.

1.1. Η έννοια της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

Κοινός τόπος η διαπίστωση πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας, καθώς και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος βάσει του ρόλου που έχει να διεκπεραιώσει. Είναι τόσο ισχυρή η πεποίθηση πως η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, ώστε άλλοι σημαντικοί παράγοντες όπως τα αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό σύστημα να παραγκωνίζονται μπροστά στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται όλες τις ατέλειες και τις ελλείψεις του συστήματος από τη μία, αλλά και όλες τις προσδοκίες για τη βελτίωση της ποιότητάς του από την άλλη (Παπαναούμ, 2003).

Η ιδέα της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών άρχισε να γίνεται εμφανής στη δεκαετία του 1990 με πλήθος ερευνών να ασχολούνται με αυτή, χρησιμοποιώντας τους όρους της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης (*in-service training*) ή της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (*continuing professional development*), λόγω της ανάπτυξης του πεδίου της δια βίου μάθησης. Η δια βίου μάθηση έδωσε μία νέα διάσταση στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας καθώς δημιούργησε την αντίληψη ότι η επαγγελματική επάρκεια θα αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003). Επίσης είναι γεγονός πως η αρχική εκπαίδευση θα καταστεί σε ελάχιστο χρονικό διάστημα ανεπαρκής λόγω των συνεχών μεταβολών που υπόκειται η κοινωνία και κατ' επέκταση η εκπαίδευση ως μέρος της.

Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός βελτιώνει τις δεξιότητες του τόσο σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, με τη διερεύνηση των παιδαγωγικών και επιστημονικών δεξιοτήτων, όσο και σε προσωπικό επίπεδο, μέσα από τη συνεχή τριβή με τη σχολική τάξη και την ανάπτυξη της σχέσης επικοινωνίας με τους μαθητές, αναπτύσσει δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης. Εξίσου σημαντική με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που προσφέρει η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στον εκπαιδευτικό είναι η δόμηση της αυτοαντίληψης και αυτοσυναίσθησης που αποκτά ως υπεύθυνου επαγγελματία που αναστοχάζεται και προβληματίζεται πάνω στην πρακτική του και πειραματίζεται με νέες μεθόδους διδασκαλίας στο χώρο της εργασίας του (Hargreaves, 1994). Με λίγα λόγια οι εκπαιδευτικοί σήμερα

πρέπει να διαθέτουν τα απαραίτητα γνωστικά προσόντα, όπως γνώσεις του αντικειμένου που διδάσκει, αντιλήψεις για το σχολείο και για τη μάθηση γενικότερα καθώς και μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα με χαρακτηριστικά δημιουργικότητας, έμπνευσης και αφοσίωσης στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο (Παπαναούμ, 2003).

Η ανεύρεση κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αναμένεται να προσφέρει διαφάνεια και σταθερότητα σε ότι αφορά τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν. Η θεσμοθέτηση των κριτηρίων έχει ως σκοπό τη ρεαλιστική απεικόνιση των δυνατοτήτων και της ανάπτυξης της επαγγελματικής τους επάρκειας αποφεύγοντας γενικότητες και απροσεξίες του παρελθόντος (Oser, 2005:273) αναφ. στο (Ζμα, 2009). Η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μπορεί να σταθεί ως τροχοπέδη σε όποια μορφή ανευθυνότητας και αναξιοκρατίας κυριαρχεί. Από την άλλη πλευρά, πολλοί είναι εκείνοι που ισχυρίζονται πως ο κανονιστικός χαρακτήρας της θέσπισης κριτηρίων επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών θα σταθεί εμπόδιο στην αυτονομία και την αυτοδιάθεση των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη (Ζμας, 2009).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας διεθνώς ως σημαντική παράμετρος για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και αυτό γιατί συχνά οι εθνικές κυβερνήσεις και οι υπερεθνικοί οργανισμοί κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στην επαγγελματική επάρκεια συσχετίζοντάς την με την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βοζαΐτης, 2015). Η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών έχει γίνει αντικείμενο συζήτησης διεθνώς λόγω των οικονομικών επιταγών που επιβάλλει η Ευρωπαϊκή ένωση μέσω της ανταγωνιστικότητας και της άσκησης ελέγχου. Το έντονο ενδιαφέρον της Ευρώπης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης έχει καταστήσει σαφή την ανάγκη για επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών προκειμένου να αυξηθεί το μορφωτικό επίπεδο της και κατ' επέκταση η ανταγωνιστικότητα των Ευρωπαϊκών σχολείων με υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικό προσωπικό (Ζμας, 2009).

Στα πλαίσια της αναβάθμισης των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EC, 2007) αναφ. στο Βοζαΐτης, (2015) έκρινε αναγκαία τη σύνδεση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκε πως η αρχική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η ενδοϋπηρεσιακή ανάπτυξη πρέπει να είναι τόσο συνεκτικά και αρμονικά συνδεδεμένες μεταξύ τους, ώστε να διασφαλίζεται η ποιοτική τους διάσταση. Ένας από τους στόχους του Ευρωπαϊκού

Συμβουλίου ήταν η διδασκαλία να καταστεί μια ελκυστική επιλογή για τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση για τους μαθητές με προϋπόθεση την εξασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας, την κατάλληλη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και την αρχική εκπαίδευση.

Είναι εμφανές πως οι βασικές αρχές επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών συνδέονται με την υπάρχουσα κατάσταση στην Ευρώπη και στον κόσμο γενικότερα και πρέπει συνεχώς να προλαβαίνει και να ακολουθεί τις εξελίξεις της μετανεωτερικής εποχής. Για το λόγο αυτό η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαβίου μάθηση και την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι και οι ίδιοι συνδιαμορφωτές των συνθηκών που βιώνει η εκπαίδευση, καθώς οι αλλαγές που συμβαίνουν επιδρούν, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις θεωρητικές και φιλοσοφικές βάσεις της εκπαίδευσης καθώς και ολόκληρη την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Bredeson, 2002 ; Treble, 2009).

1.2.Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου « επαγγελματική επάρκεια»

Η προσπάθεια της εννοιολογικής αποσαφήνισης της επαγγελματικής επάρκειας δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα. Οι ποικίλες απόπειρες της απόδοσης του όρου και του περιεχομένου υποδεικνύουν την πολυπλοκότητα της έννοιας αυτής. Στοιχεία όπως η διαφορετική νοηματοδότηση της έννοιας, οι διαρκείς προσδιορισμοί και επαναπροσδιορισμοί της, ο πολύπλοκος και ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού, η δυσκολία να προσδιοριστούν με σαφήνεια κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά του έργου του εκπαιδευτικού που διαμορφώνουν το επίπεδο της επάρκειας και η ποικιλία των προσεγγίσεων της επαγγελματικής επάρκειας, καθιστούν δύσκολο και πολύπλοκο τον σαφή προσδιορισμό της (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011 ; Liakorouliou, 2011b). Η ενασχόληση των μελετητών με την επαγγελματική επάρκεια ξεκίνησε με έντονο ενδιαφέρον από τη δεκαετία του 1990 και απασχόλησε τόσο την ελληνική όσο και την διεθνή βιβλιογραφία. Η διαπίστωση αυτή επαληθεύεται από την πληθώρα δημοσιευμένων άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά αλλά και την εκπόνηση πολλών διδακτορικών διατριβών που αφορούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να επισημανθεί πως κάθε προσπάθεια ορισμού του όρου της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών προέρχεται μέσα από τα «μάτια» του εκάστοτε ερευνητή και της εκάστοτε περιόδου που μελετάται. Επιπλέον, ο αριθμός των ορισμών που έχουν δοθεί αποκαλύπτει τόσο την πολυπλοκότητα του όρου όσο και την διαφορετική διαμόρφωσή του σε σχέση με αυτό που ο ερευνητής θέλει να μελετήσει. Ως εκ

τούτου θα παρουσιαστεί το περιεχόμενο του όρου σε σχέση πάντα με το πλαίσιο που ερευνάται και σε σχέση με τη θεματική που αναδύεται. Είναι σαφές πως η επαγγελματική επάρκεια σχετίζεται με τα περισσότερα, αν όχι με όλα, τα θέματα παιδαγωγικής φύσεως που αναδύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολύπλοκη και πολυδιάστατη παιδαγωγική διαδικασία γενικότερα. Η συζήτηση για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών θα επικεντρωθεί σε αναφορές στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία ώστε να αναδειχθεί ο όρος, όπως αυτός καταγράφηκε σύμφωνα με τις κοινωνικές και πολιτικές επιρροές της εκάστοτε περιόδου.

Η επαγγελματική επάρκεια, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας αποτελεί τη βεβαίωση των γνώσεων που απαιτούνται, αλλά και των δεξιοτήτων της διδακτικής διαδικασίας με σκοπό να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στο έργο του, τη διδακτική πράξη. Διαπιστώνουμε ότι η έννοια της επάρκειας θεωρείται ή αποδίδεται και με την έννοια της ικανότητας ή της δεξιότητας που αφορά τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι φανερό και από το γεγονός ότι κάθε πτυχιούχος που αποφοιτά από ένα πανεπιστημιακό τμήμα με σκοπό την απασχόλησή του στην Α/βάθμια ή Β/βάθμια εκπαίδευση, έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε διαδικασίες διορισμού (ΑΣΕΠ, αναπληρωτές κ.λπ.) (Κουνέλη, Μανίκα & Γεωργογιάννης, 2004).

Βάσει των Kunter και άλλων (2013), η επαγγελματική επάρκεια ορίζεται ως το σύνολο των χαρακτηριστικών που είναι απαραίτητο να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να ασκεί σωστά το έργο του. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις, τα κίνητρα και η δυνατότητα διαχείρισης καταστάσεων της επαγγελματικής ζωής εμπίπτουν σε αυτά τα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν χρειάζεται κατ' ανάγκη να είναι έμφυτα, αλλά επίκτητα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, από αρκετούς ερευνητές εκφράζονται διάφορες επιφυλάξεις όσον αφορά τον όρο της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Στοιχεία όπως η διαφορετική νοηματοδότηση της έννοιας από τις εκάστοτε πολιτικές και πρακτικές, οι διαρκείς επαναπροσδιορισμοί της έννοιας. Ο πολύπλοκος ρόλος των εκπαιδευτικών και η δυσκολία αξιολόγησης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού, ώστε να καταστούν εμφανή κάποια χαρακτηριστικά της επάρκειας, οδηγεί στη σύγχυση και συχνά στην επικάλυψη του όρου από άλλες έννοιες όπως εκείνη των standards (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011; Liakopoulou, 2011b).

Παρόλα αυτά μία ακόμη προσέγγιση του όρου «επαγγελματική επάρκεια» επιχειρείται από τον Ζμα (2009), ο οποίος την ορίζει ως «το *μίνιμουμ όλων εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν για να επιτελέσουν με επιτυχία το*

καθημερινό τους έργο». Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως ένα σημείο εννοιολόγησης του όρου αφορά στην ιδιότητά του ως έναν «υπό διαρκή ανανέωση κανόνα γνώσεων και ικανοτήτων που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν στο πλαίσιο του ανοιχτού επαγγελματισμού τους».

Ο Ξωχέλλης (2007) ορίζει την επαγγελματική επάρκεια, ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιλαμβάνουν τη γνώση του γνωστικού αντικειμένου, τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης της διδακτικής πράξης, τη διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς και τις γνώσεις σχετικά με θέματα διοίκησης. Μία άλλη άποψη είναι αυτή της Liakorouli (2011b), που οριοθετεί την επαγγελματική επάρκεια βάσει τεσσάρων κατηγοριών: α) προσωπικά χαρακτηριστικά για τον επαγγελματικό ρόλο καλλιεργούμενα μέσα από την αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, β) διδακτικές και παιδαγωγικές δεξιότητες, γ) ειδικές γνώσεις, που βοηθούν στην αποτελεσματική εφαρμογή των διδακτικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων και δ) στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε έρευνα των Tang και άλλων (2015), οι οποίοι μελετούσαν τις απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια, χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο που περιείχε τους ακόλουθους άξονες: α) συνεργασία με συναδέλφους στο σχολείο, β) γνώση του διδακτικού αντικειμένου καθώς και παιδαγωγική γνώση, γ) καθοδήγηση των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία, δ) διαχείριση της τάξης και ε) επικοινωνία με τους γονείς. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η Malm (2009), όπου σε μία ερευνητική εργασία οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις που αναδείχθηκαν αφορούσαν: τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις δημοκρατικές οπτικές, την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, τη διδακτική επάρκεια, τις διανοητικές ικανότητες, την ποιοτική ηγεσία, την ικανότητα οργάνωσης της τάξης, τις προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες, τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου, τον επαγγελματισμό και τις διδακτικές δεξιότητες.

Οι Bourgonje & Tromp (2011) αναφέρουν δύο προσεγγίσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών: α) την οριοθετημένη, τεχνοκρατική, συμπεριφοριστική, η οποία βασίζεται στην παρατήρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών συμπεριφοράς και β) την αναπτυξιακή ή ολιστική, η οποία δε δίνει έμφαση στη μέτρηση και στην αξιολόγηση αλλά χαρακτηρίζεται από πιο χαλαρή δόμηση της διδασκαλίας. Κατά την

παρατήρηση επομένως, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν και αναπτύσσουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών που αφορούν το συνδυασμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αξιών.

Η Looney (2011), προσπαθεί να σκιαγραφήσει το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνοψίζοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως, την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρουσιάζει με πληρότητα τα διδακτικά αντικείμενα χρησιμοποιώντας τόσο τις γνώσεις του διδακτικού αντικειμένου όσο και τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές μέσω της παρακίνησης και μιας πιο συναισθηματικής προσέγγισης, την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, την αξιοποίηση της ανατροφοδότησης που δέχεται από τους μαθητές και τη συμβολή του στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος μέσα από τη συνεργασία όλων των φορέων της σχολικής μονάδας.

Παρόμοια είναι και η άποψη της Παμουκτσόγλου (2001), η οποία συνοψίζει τα χαρακτηριστικά ενός επαρκή εκπαιδευτικού σε τέσσερις περιοχές: α) επαγγελματικά χαρακτηριστικά (επιστημονικό υπόβαθρο, αυτοεκτίμηση, επάγγελμα), β) διδακτικές ικανότητες (παρώθηση, αξιοπιστία, αλληλοσεβασμός, τάση για αυτοβελτίωση, πάθος για μάθηση, ευελιξία, πρωτοβουλία), γ) σχολικό κλίμα (εμπιστοσύνη, διαχείριση μαθητών, επιρροή, ενδιαφέρον για κοινωνική προέλευση των μαθητών, κατανόηση, συνεργασία) δ) σχέσεις με τους άλλους (σχέσεις με τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τους ειδικούς επιστήμονες, τους γονείς, τους κοινωνικούς φορείς).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Πασιαρδή Π. & Πασιαρδή Γ. (1993; 2000 & 2001) ο επαρκής και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο στη σχολική πραγματικότητα που προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει έχοντας προηγουμένως ανακαλύψει τους δικούς του προσωπικούς στόχους διδασκαλίας. Είναι ένα πρόσωπο το οποίο έχει την ικανότητα να συνδέει μεταξύ τους τα συναισθήματα και τις συνέπειες των πράξεών του με σκοπό να δημιουργεί πρωτότυπες λύσεις μέσα στην τάξη προκειμένου να μεταδώσει το σωστό μήνυμα στους μαθητές τους.

Τέλος, έρευνες (Πασιαρδής, 1996 & 2004 ; Levine & Lezotte 1990 ; Lezotte, 1992) προτείνουν ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών το οποίο βασίζεται στην παρατήρηση των εκπαιδευτικών εστιάζοντας την αξιολόγηση σε πέντε βασικούς άξονες: 1. τις τεχνικές διδασκαλίας, 2. την πορεία της διδασκαλίας και τον τρόπο παρουσίασης της ύλης, 3. την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής τάξης, 4. το μαθησιακό περιβάλλον και

το επικοινωνιακό κλίμα της τάξης, 5. την επαγγελματική εξέλιξη και ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

1.3.Επαγγελματική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών και Αρχική Εκπαίδευση

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών επηρεάζεται άμεσα από την αρχική εκπαίδευση, καθώς η διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ξεκινά με τη φοίτησή του σε ένα πανεπιστήμιο. Έτσι λοιπόν, η επαγγελματική επάρκεια σχετίζεται με την αρχική εκπαίδευση, καθώς είναι μία έννοια με πρακτική αξία αφού προσανατολίζεται περισσότερο στο τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός και λιγότερο στο τι πρέπει να γνωρίζει (Biesta, 2012). Λέγοντας αρχική εκπαίδευση εννοούμε τη φοίτηση των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα Παιδαγωγικά Τμήματα, τα οποία σύμφωνα με το ΠΔ 320/83 έχουν στόχο:

1. να καλλιεργούν και να προάγουν τις παιδαγωγικές επιστήμες με την ακαδημαϊκή εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα,
2. να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία,
3. να συμβάλλουν στην εξύψωση του επιπέδου και την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της εκπαίδευσης σε ότι αφορά σε ζητήματα παιδαγωγικής,
4. να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και την επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει.

Φαίνεται λοιπόν πως ο νόμος εμπιστεύεται στα Παιδαγωγικά Τμήματα τόσο την παιδαγωγική μόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσο και την προαγωγή της ίδιας της επιστήμης της αγωγής και την αντιμετώπιση προβλημάτων της κοινωνίας. Τέλος, οι γενικοί αυτοί σκοποί εξειδικεύονται σε επιμέρους στόχους μέσα από τα προγράμματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Κουνέλη, Μανίκα & Γεωργογιάννης, 2004).

Η πρώτη φάση της συσχέτισης της επαγγελματικής επάρκειας με την αρχική εκπαίδευση ξεκινά τη δεκαετία του 1960 και 1970. Την περίοδο εκείνη κυριαρχούσε η ψυχολογική σχολή του συμπεριφορισμού. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική επάρκεια συσχετιζόταν με τα μαθησιακά αποτελέσματα, οπότε τα παιδαγωγικά τμήματα διαμόρφωναν το πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών τους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επάρκειας τα οποία πρόσφεραν και τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Bourgonje & Tromp, 2011).

Ωστόσο, η κριτική που ασκήθηκε σε αυτή την πολιτική ήταν τα σοβαρά προβλήματα που δημιουργήθηκαν από εύρεση κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας. Η καταγραφή των κριτηρίων οδήγησε σε μία προσέγγιση του ρόλου του «καλού» εκπαιδευτικού σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να διδαχθούν. Αυτό περιορίζει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μία δική τους εκπαιδευτική πρόταση σύμφωνα με τις ανάγκες που δημιουργούνται σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Korthagen, 2004). Ενάντια στην συμπεριφοριστική προσέγγιση, εκείνη την εποχή εμφανίστηκε η ανθρωπιστική που αν και δεν άσκησε μεγάλη επιρροή έθεσε τις βάσεις για την αναζήτηση προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

Μία άλλη εξίσου σημαντική άποψη είναι αυτή του Shagrir (2010 : 46) αναφ. στο Βοζαΐτης (2015) ο οποίος υποστήριξε πως η επαγγελματική επάρκεια καθορίζεται από τις βασικές σπουδές και το Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα τόνισε πως οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα ως ανεξάρτητοι φορείς και η παρουσία του μέντορα ο οποίος θα φέρει τον εκπαιδευτικό κοντά στη έρευνα και θα συνδέει τη θεωρία με την πράξη, επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που αποτελεί εδώ και χρόνια αντικείμενο ενασχόλησης των ερευνητών. Το γεγονός αυτό συμβαίνει γιατί κάθε μεταβολή που πραγματοποιείται στην κοινωνία έχει αντίκτυπο στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που την αποτελεί. Τα σύγχρονα τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα επιβάλλουν την αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης, η οποία έχει περάσει από πολλά στάδια σε μία χώρα με τόσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις. Επομένως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην κατάλληλη προετοιμασία των φοιτητών ώστε να είναι ικανοί να ανταπεξέρχονται σε διδακτικές καινοτομίες σκεπτόμενοι κριτικά (Ξωχέλλης, 2006). Ο ρόλος ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος είναι ο εφοδιασμός των απαραίτητων θεωρητικών γνώσεων που αφορούν θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική του επάρκεια. Ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρούμε πανάκεια την εμπλοκή ενός ακαδημαϊκού ή ενός ειδικού ερευνητή στην επαγγελματική επάρκεια, γιατί οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερο από τον καθένα την εκπαιδευτική πράξη μέσα από την καθημερινή επαφή με τους μαθητές και τον εαυτό τους. Όμως το ζητούμενο είναι η συνεργασία του ειδικού ερευνητή, του εκπαιδευτικού και του πανεπιστημίου. Οι ερευνητές κατέχουν τη θεωρητική γνώση, είναι πολύ καλά ενημερωμένοι ή τουλάχιστον περισσότερο ενημερωμένοι από τους εκπαιδευτικούς για την έρευνα και

φυσικά έχουν πρόσβαση σε «εργαλεία» που θα βοηθήσουν και βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο, που είναι και το ζητούμενο (Liakoroulou, 2011). Κοινή αρχή της οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αποτελεί η κατάρτιση τόσο του γνωστικού τομέα της εκπαίδευσης όσο και των διερευνητικών και αναστοχαστικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για τη μελέτη και την οργάνωση όλων των προβλημάτων που δημιουργούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, λοιπόν, καθίσταται αναγκαία η κατάρτιση της ικανότητας του αναστοχασμού και τις κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν υπάρχει μία καθολική πρακτική για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς κάθε κατάσταση είναι διαφορετική και κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει τα προβλήματα κρίνοντας και αμφισβητώντας το υπάρχον σύστημα (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Πολλοί μελετητές ωστόσο, υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για κάθε κατάσταση που πιθανόν να αντιμετωπίσουν. Επομένως; κρίνεται απαραίτητο να τους προετοιμάσουν να γίνουν αντικειμενικοί και αποτελεσματικοί φορείς λήψης αποφάσεων, μέσω της κριτικής στάσης απέναντι στη δουλειά τους. Ο Dewey υποστηρίζει ότι τα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών πρέπει να είναι κατάλληλα, ώστε οι φοιτητές να σκέφτονται τις ενέργειες και τις πράξεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tsagaridou & O' Sullivan, 1994).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα χώρο όπου λαμβάνουν μέρος τέσσερα σημαντικά πεδία, τα οποία συνδέονται και συμπληρώνονται μεταξύ τους. «*Τα πεδία αυτά είναι η πρακτική άσκηση, η διδακτική μεθοδολογία, τα παιδαγωγικά και η μελέτη του γνωστικού τους αντικειμένου.*» (Αγγελάκος, 2003). Το πεδίο προετοιμασίας, εκείνο το οποίο τα παιδαγωγικά τμήματα προσπαθούν να προβάλλουν και εκπαιδεύσουν σωστά τους εκπαιδευτικούς είναι η πρακτική άσκηση των φοιτητών. Η πρακτική άσκηση αποτελεί τη στιγμή που ο φοιτητής συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Συνδέει, δηλαδή, όσα έμαθε σε θεωρητικό επίπεδο τα χρόνια της φοίτησής του στο τμήμα με τον προορισμό για τον οποίο εκπαιδεύτηκε, την σχολική τάξη. Η πρακτική άσκηση δίνει τη δυνατότητα στον φοιτητή να γνωρίσει εκ των έσω το επαγγελματικό του έργο, καθώς και τις ενέργειες, τις σκέψεις και τα λάθη που ενδεχομένως να κάνει (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Επομένως, γίνεται κατανοητή η σημασία ενός προγράμματος σπουδών που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες από την αρχική

εκπαίδευση. Το έργο όμως του πανεπιστημίου δεν πρέπει να σταματά στη βασική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αλλά να συνεχίζει το έργο του σε συνεργασία πλέον με τους ολοκληρωμένους εκπαιδευτικούς σε πραγματικά πλαίσια, δηλαδή στην τάξη και στη γενικότερη σχολική και κοινωνική ζωή.

Σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ θεωρούν πως η εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχεται από Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και να υποστηρίζεται με την οικοδόμηση συνεργασία των σχολών των εκπαιδευτικών, με τα σχολεία και με όποιους άλλους χώρους μελλοντικής εργασίας των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευσή τους οφείλεται να είναι πολύπλευρη με σκοπό την ανάπτυξη χαρακτηριστικών επαγγελματικής επάρκειας, όπως η γνώση των διδακτικών αντικειμένων, η δεξιότητες για την υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών και οι απαραίτητες κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση (European Commission, 2009).

Μάλιστα η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι τόσο σημαντική που εντάσσεται στις προτεραιότητες του προγράμματος «Ευρώπη 2020» σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΚ 2020) και τονίζεται ότι πρέπει να γίνει «εστίαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και υποστήριξη της αρχικής σταδιοδρομίας των νέων διδασκόντων, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας των ευκαιριών συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης που προσφέρονται στους διδάσκοντες, στους εκπαιδευτές και στο λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. σε όσους συμμετέχουν σε δραστηριότητες στελέχωσης ή καθοδήγησης)» (Kavasakalis & Stamelos, 2015). Σε ένα ακόμη σημείο όπου δόθηκε προτεραιότητα στη διασφάλιση της ποιότητας στην αρχική αλλά και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι στο έγγραφο του 2006, *Διασφάλιση της Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στη Ευρώπη*. Σε αυτό επισημαίνεται η ανάγκη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, όπου κάθε κράτος-μέλος της Ε.Ε. πρέπει να παρέχει μέσω της αρχικής εκπαίδευσης όλες τις ευκαιρίες ώστε κάθε εκπαιδευτικός να ξεκινήσει την καριέρα του με όλα τα απαραίτητα εφόδια, να προωθή την ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας και με σφαιρική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν ικανότητες που είναι χρήσιμες σε όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Kavasakalis & Stamelos, 2015).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ανάλογα με την γλωσσική ικανότητα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες

που εφαρμόζουν οι οργανισμοί του ΟΟΣΑ. Αυτό δείχνει πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να προσεγγίζεται σύμφωνα με αυτό το μοντέλο. Αυτή η εφαρμογή απέχει από την επιδίωξη άλλων χαρακτηριστικών επαγγελματικής επάρκειας, όπως η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού με βαθιά κατανόηση του ρόλου του και επικεντρώνεται κυρίως στη γνώση των διδακτικών αντικειμένων (Carm & Karlsen, 2004).

1.4. Ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας και αναστοχασμός

Οι περισσότεροι ερευνητές συνδέουν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση του έργου τους. Τη θεώρηση αυτή ανέπτυξε πολύ εύστοχα ο Schön στις μελέτες του (1983, 1987), ο οποίος χαρακτήρισε τον εκπαιδευτικό ως στοχαζόμενο επαγγελματία. Ο αναστοχασμός δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους θέσεις και αξίες που τους προσδιορίζουν, να θέσουν ερωτήματα στους προβληματισμούς τους και να συνδέσουν τις αντιλήψεις τους με την πρακτική τους. Παρά την έμφαση που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια για την αναγκαιότητα του αναστοχασμού στην εκπαίδευση, ο όρος αυτός δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως, γιατί είναι δύσκολο να διακρίνουμε τι είναι ακριβώς η αναστοχαστική σκέψη (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013 ; Rodgers, 2002). Το γεγονός αυτό συμβαίνει, πρώτον, γιατί δεν είναι ξεκάθαρο πως η αναστοχαστική σκέψη διαφέρει από τα άλλα είδη σκέψης και δεύτερον, γιατί, δεν είναι δυνατόν να αξιολογήσει κανείς μία πράξη που δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη. Ως εκ τούτου, χωρίς μία σαφή εικόνα της έννοιας του αναστοχασμού, η ικανότητα στο να φτάσει κανείς να αναστοχάζεται είναι ελλιπής (Rodgers, 2002).

Ο Schön (1983) τόνισε πως ο εκπαιδευτικός ανήκει σε έναν επαγγελματικό χώρο που έχει τη δυνατότητα να σκέφτεται κριτικά απέναντι στη δουλειά του και διέκρινε τον αναστοχασμό τόσο πριν και κατά τη δράση, όσο και μετά το πέρας της διδασκαλίας. Παρόλο που δεν ασχολήθηκε μόνο με τον κλάδο των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι επαγγελματίες εξελίσσονται τόσο με τις θεωρητικές γνώσεις που κατέχουν όσο και με τη συσσωρευμένη εμπειρία που αποκτούν εφαρμόζοντάς τη. Για τον Schön δε νοείται επαγγελματίας χωρίς να έχει αναστοχαστική σκέψη, καθώς ο αναστοχασμός εκλαμβάνεται ως μία ενέργεια αυτοεκτίμησης και αξιολόγησης του ίδιου του ατόμου πάνω στην πράξη του. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να στέκονται κριτικά και να επαληθεύουν ή όχι τις υποθέσεις τους, μέσα από την επιμονή και κατανόηση των πράξεών τους (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009 ; Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Η αναστοχαστική σκέψη επομένως διακρίνεται με βάση το χρονικό πλαίσιο στο οποίο διενεργείται και την ποιότητα (βάθος) της αναστοχαστικής σκέψης. Συγκεκριμένα, ο Schön (1983) εισήγαγε δύο τύπους αναστοχασμού, σύμφωνα με το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται για να περιγράψει με ποιους τρόπους ένας εκπαιδευτικός πρέπει να σκέφτεται και να ενεργεί ανάλογα με την χρονική στιγμή κατά την οποία διεξάγεται (Schön, 1918).

Ο πρώτος τύπος αναστοχασμού πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (reflection in/about action), όπου ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται την ώρα που διεξάγεται το μάθημα με στόχο να κατανοήσει τυχόν προβλήματα που δημιουργούνται αναζητώντας λύσεις. Με αυτόν τον τρόπο επανεξετάζει τη δομή της διδασκαλίας κατά τη διάρκειά της και προβαίνει σε λύσεις και σε άμεσες στρατηγικές αντιμετώπισης. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Day (1999) ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης μπορεί να προκαλέσει σύγχυση, γιατί ο εκπαιδευτικός εκείνη τη στιγμή είναι φορτισμένος και πιεσμένος από τον χρόνο με αποτέλεσμα να μην λαμβάνει υπόψη του τις συνθήκες μάθησης (Loughran, 2002).

Ο δεύτερος τύπος αναστοχασμού του Schön πραγματοποιείται κυρίως μετά τη διδασκαλία. Πλεονέκτημα αυτού του τύπου είναι πως ο εκπαιδευτικός είναι αποστασιοποιημένος από τη φόρτιση της στιγμής που πραγματοποιείται το μάθημα και μπορεί να αναστοχαστεί πιο κριτικά, ανατρέχοντας με τη σκέψη του στο μάθημα. Στοχεύει στην ανακάλυψη των γνώσεων που μπορούν να βοηθήσουν στη διαχείριση ενός αναπάντεχου γεγονότος. Ο τύπος αυτός μπορεί να διεξαχθεί είτε μετά το πέρας της διδασκαλίας είτε σταματώντας στη μέση τη διαδικασία (stop and think). Επιπλέον, ο τύπος αυτός προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναζητήσει λύσεις μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009).

Ο Eraut το 1995 δουλεύοντας πάνω στον αναστοχασμό και στους τύπους του Schön, πρόσθεσε έναν ακόμη τύπο, που τον ονόμασε αναστοχασμό για την πράξη (reflection for action). Ο τύπος αυτός αναφέρεται στο τι θα μπορούσαν να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί στο μέλλον όσον αφορά τη διδασκαλία τους. Εκλαμβάνεται ως ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και προσδιορίζει τις φιλοδοξίες και τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πράξης που πρόκειται να ακολουθήσει (Husu, Toom, & Patrikainen, 2008). Με το ίδιο σκεπτικό ο Doud, διακρίνει τρία είδη αναστοχασμού με βάση το χρονικό πλαίσιο: τον προβλεπτικό (reflection in anticipation of events) που προηγείται της εκπαιδευτικής

πράξης και αφορά τη διερεύνηση των στόχων και των προσδοκιών του εκπαιδευτικού, τον συγχρονικό (reflection in the mids to faction) που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αφορά την ανάληψη άμεσης δράσης και την διαχείριση καταστάσεων και τον αναδρομικό (reflection after events) που έπεται της διδασκαλίας και περιλαμβάνει την επεξεργασία των γεγονότων σε ένα απομακρυσμένο χρονικά και χωρικά πλαίσιο.

Ωστόσο, η έννοια αυτή του αναστοχασμού επικεντρώνεται περισσότερο στην κατεύθυνση της κατανόησης της πρακτικής και λιγότερο στην κατεύθυνση της αλλαγής της υπάρχουσας κατάστασης, καθώς η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται πως δεν κατέστη δυνατή αφού τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ανάπτυξης αξιολογήθηκαν πενιχρά. Όπως εμφαντικά τόνισε ο Fullan (1991: 315):

«Τίποτε δεν ήταν πιο ελπιδοφόρο αλλά ταυτόχρονα και τόσο απογοητευτικά σπάταλο, όσο οι χιλιάδες των εργαστηρίων και των συνεδρίων, τα οποία δεν οδήγησαν σε μια σημαντική μεταβολή στην πράξη, όταν οι εκπαιδευτικοί επέστρεψαν στις τάξεις τους.»

Έτσι κατά την περίοδο της δεκαετίας του 1980 και 1990 παρόλο που αναδείχθηκε η ανάγκη για ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και που διεξήχθησαν επιμορφωτικές δράσεις δεν κατάφεραν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς και να απορροφηθούν από το σχολικό πλαίσιο. Αυτό συνέβη σύμφωνα με τους Bacharach & Conley (1989 : 312) αναφ. στο Βοζαΐτης (2015) λόγω της θέσης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα: *«Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών δεν προσδιορίζεται μόνον από την κατοχή ανάλογων πιστοποιητικών ή την αναβάθμιση του κοινωνικού τους status, αλλά εξαρτάται και από τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό οργανισμό που εργάζονται.»*

1.5.Προσεγγίσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και άλλοι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο Ο.Ο.Σ.Σ.Α, η Ουνέσκο, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, εντατικοποιούν το ενδιαφέρον τους σε ότι αφορά τη δομή και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Τσαούσης, 2007 ; Ζμας, 2005 & 2007 ; Στάμελος & Βασιλόπουλος, 2007). Ιδιαίτερη έμφαση βέβαια δίνεται στον εκπαιδευτικό ως κρίσιμο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οι υπερεθνικοί οργανισμοί ασχολούνται τα τελευταία χρόνια όλο και

περισσότερο με την επίδρασή των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών (Caena, 2004 ; Connell, 2009 ; Malm, 2009). Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει υιοθετήσει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστικό ρόλο για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν η ίδια καλείται να διαχειριστεί ζητήματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, όπως ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού, χαμηλό κοινωνικό στάτους ή μη ελκυστικές συνθήκες εργασίας. Όλες αυτές οι συνθήκες έχουν δημιουργήσει ένα αρνητικό κλίμα στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και εκτός, οι οποίες πρέπει να αλλάξουν. Ως εκ τούτου η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει θέσεις με σκοπό την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως η επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών πρέπει να αποκτήσει μία νέα, πιο ποιοτική διάσταση μέσα από την ένταξή της στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και τη συνεχή επιμόρφωση (Ζμας, 2007 ; Ζμας, 2009). Οι πολιτικές αυτές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού, συνδέοντάς την με την επίδοση των μαθητών. Η Ε.Ε. επισημαίνει πως ο ευρωπαίος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά που αφορούν την πανεπιστημιακή μόρφωση, την παιδαγωγική επάρκεια, τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου, τη δια βίου μάθηση, την κινητικότητα και τη σύμπραξη (Στάμελος & Βασιλόπουλος, 2004).

Η Ε.Ε. μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» αναπτύσσει τις δικές της πολιτικές σε σχέση με την επάρκεια των εκπαιδευτικών, την οποία την θέτει ως προτεραιότητα σε όλα τα αντικείμενα και επίπεδα της σχολικής ζωής. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ΟΟΣΑ στο πλαίσιο του προγράμματος TALIS, ορίζοντας την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών ως: *«εκείνες οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις ατομικές δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρογνωμοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού»*. Έτσι η επαγγελματική εξέλιξη και επάρκεια του εκπαιδευτικού συνεισφέρει σε μια σειρά από στόχους που περιλαμβάνουν: α) την επικαιροποίηση των γνώσεων σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές έρευνες και αντιλήψεις, β) την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων κάτω από το πρίσμα των νέων επιστημονικών και ακαδημαϊκών απόψεων, γ) την στήριξη των εκπαιδευτικών και των συντελεστών της εκπαίδευσης σε αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στη διδασκαλία, δ) τη βοήθεια στα σχολεία για να εφαρμόσουν αυτές τις αλλαγές, ε) την ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και στ) την ενίσχυση μέσω βοήθειας των λιγότερο καλών εκπαιδευτικών να γίνουν πιο αποτελεσματικοί (Kavasakalis & Stamelos, 2014).

Εκτός από τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου και τις παιδαγωγικές δεξιότητες, στο κείμενο για τις Στρατηγικές για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση 2020 (Education and

Training 2020 Strategy), αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής επάρκειας, η δια βίου μάθηση, η συνεργατικότητα, η διάθεση για καινοτομία και έρευνα και η συμβολή στην ανάπτυξη του σχολείου (Caena, 2014). Ειδικότερα, στο κείμενο για τις κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για την επάρκεια και την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη πρέπει να μπορούν να συνεργάζονται με τους άλλους συναδέλφους, να αξιοποιούν τη γνώση και την τεχνολογία, να εργάζονται μαζί με την κοινωνία και μέσα σε αυτή (Caena, 2014).

Ιδιαίτερα σημαντικά κείμενα της Ε.Ε. που αντικατοπτρίζουν την εικόνα του «ευρωπαϊού εκπαιδευτικού» ζητούν από τα κράτη-μέλη: 1. να λάβουν μέτρα για τη βελτίωση του επιπέδου πιστοποίησης και πρακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών τόσο κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα όσο και κατά την πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, 2. η λήψη μέτρων ώστε να γίνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περισσότερο ελκυστικό με την παροχή υποστήριξης στους νέους εκπαιδευτικούς κατά την ένταξή τους στο επάγγελμα, καθώς και την παρακολούθησή τους όπως την πρόσληψη, στην τοποθέτηση και στην αποχώρηση από την εργασία και 3. τη διαβεβαίωση πως οι δεξιότητες και η ηθική δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και για αυτό το λόγο η Ε.Ε. ζητά από τα κράτη-μέλη να ακολουθήσουν πρακτικές πρόσληψης των καλύτερων και επαρκέστερων εκπαιδευτικών και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας (Steger, 2014).

Μία ακόμη πτυχή του θέματος της επαγγελματικής επάρκειας που επιτάσσει η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η ενίσχυση των αποκεντρωτικών δομών εκπαίδευσης και την εδραίωση των «οιωνοί αγορών». Για την επίτευξη αυτού του συστήματος εκπαίδευσης απαιτείται ο καλός σχεδιασμός και η αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, διότι επιδιώκεται η προσεκτική διαχείριση των περιορισμένων κρατικών δαπανών. Με τον τρόπο αυτό εντείνεται η απαίτηση για διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, άρα και ο έλεγχος της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Το ζητούμενο είναι ο καθορισμός ενός υπό διαρκή κανόνα ανανέωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του «επαγγελματισμού» τους (Ζμας, 2009). Η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας πλαισιώνεται από εννοιολογήσεις που παραπέμπουν στην έννοια του επαγγελματισμού (Hargreaves, 2000).

Για την ιστορία, ο όρος επαγγελματισμός προέρχεται από το χώρο της κοινωνιολογίας ελεύθερων επαγγελματιών και με ιδιαίτερο κοινωνικό κύρος, όπως η ιατρική και η νομική. Η

απόπειρα προσέγγισης του ορισμού είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη, πράγμα που αποκαλύπτεται μέσα από την πληθώρα των ορισμών που έχουν αποτυπωθεί (Evans, 2008). Ο επαγγελματισμός ως όρος έκανε την εμφάνισή του κατά το 1960 σε αυτά τα ιδιαίτερα επαγγέλματα λόγω του κοινωνικού γοήτρου που είχαν αλλά και λόγω άλλων χαρακτηριστικών όπως το επιστημονικό υπόβαθρο που αποκτούσαν τα μέλη μέσω των ακαδημαϊκών γνώσεων που κατείχαν αλλά και των δεξιοτήτων που αποκτούσαν κατά την άσκηση του επαγγέλματος. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά επίσης θεωρούνταν η αίσθηση της άσκησης ενός λειτουργήματος στο κοινωνικό σύνολο, η αυτονομία ως ελεύθερο επάγγελμα αλλά κυρίως η υποστήριξη αυτών των επαγγελματικών ομάδων από τα μέλη του οργανισμού (Crook, 2008 ; Whitty, 2008). Στην εκπαίδευση η έννοια του επαγγελματισμού διείσδυσε στη δεκαετία του 1980 σε μια προσπάθεια απογραφειοκρατικοποίησης της διδασκαλίας και βελτίωσης της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη μετατροπή της διδασκαλίας από τεχνοκρατική σε δημιουργική πρακτική με μεγαλύτερη αίσθηση της αυτονομίας και του ήθους για το έργο της (Ifanti & Fotopoulou, 2013 & 2014).

Ο Esland (1980), αντιλαμβάνεται τον επαγγελματισμό σε τρεις διαστάσεις: α) την αλτρουιστική διάθεση που πρέπει να διακρίνει τα άτομα ενός οργανισμού και την υψηλού βαθμού εμπιστοσύνης που πρέπει να έχουν, β) τα μέλη της ομάδας έχουν τη δυνατότητα να καθορίζουν οι ίδιοι την πρακτική τους και τους κανόνες δεοντολογίας, καθώς επίσης και τον τρόπο εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελών τους και γ) κάθε επαγγελματική ενέργεια πρέπει να βασίζεται πάνω σε εξειδικευμένες γνώσεις ως προϊόν μακροχρόνιας εκπαίδευσης. Η τρίτη αυτή διάσταση επισημαίνει την εδραίωση του επαγγέλματος η οποία προέρχεται μέσα από μακροχρόνια εκπαίδευση και έτσι εξασφαλίζεται η μοναδικότητά του και η αίσθηση ότι δεν μπορεί να ασκηθεί από τον καθένα.

Οι Furlong, Barton, Miles, Whiting και Whitty (2000), θεωρούν πως ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών οριοθετείται από τρεις διαστάσεις: 1) την επαγγελματική γνώση που αξιοποιείται κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση, 2) την εξουσία και τον έλεγχο που κατέχει ο εκπαιδευτικός στην αίθουσα διδασκαλίας και ο ρόλος του στη βελτίωση των μαθητών και 3) την αυτονομία του εκπαιδευτικού να μπορεί να προγραμματίζει και να εφαρμόζει την εργασία του.

Γίνεται κατανοητό πως ο επαγγελματισμός έρχεται σε άμεση συσχέτιση με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, η οποία σύμφωνα με την Evans (2008), ενισχύει το κύρος και τη βελτίωση της γνώσης και των πρακτικών. Προσδιορίζει την

επαγγελματική επάρκεια ως τη διαδικασία μέσω της οποίας ο επαγγελματισμός πρέπει να ενισχυθεί. Το γνώρισμα της επαγγελματικής ωριμότητας και η ανάπτυξη του επαγγελματισμού φανερώνουν πως η ομάδα θέτει υψηλούς στόχους ποιότητας και βελτίωσης και τα μέλη είναι επαρκώς καταρτισμένα. Άλλωστε χαρακτηριστικό κάθε εδραιωμένου επαγγέλματος είναι οι πρακτικές εκείνες που αποσκοπούν στην επαγγελματική εξέλιξη με τρόπο που όλα τα μέλη να αντιλαμβάνονται την ευθύνη που έχουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παρόμοια είναι και η θέση των Kirkwood & Christie (2006), οι οποίοι συνδέουν την επαγγελματική επάρκεια με τον επαγγελματισμό και επισημαίνουν πως η επαγγελματική επάρκεια μπορεί να αναπτύξει σκοπούς που δεν διαφέρουν από εκείνους του επαγγελματισμού.

Μία άλλη προσέγγιση είναι αυτή της Evans (2011), η οποία θεωρεί πως η μία έννοια επηρεάζει την άλλη, καθώς κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό συνιστά και αλλαγή στην επαγγελματική επάρκεια. Για παράδειγμα, αν ένα κράτος επιβάλλει αλλαγές στον επαγγελματισμό σε μία ομάδα εργαζομένων, αυτόματα οι εργαζόμενοι πρέπει να διαμορφώσουν τις κατάλληλες πρακτικές, ώστε να ενισχύσουν την επαγγελματική τους επάρκεια με σκοπό αυτές να συγκλίνουν στις πολιτικές επιδιώξεις και οραματισμούς.

Σήμερα περισσότερο από ποτέ ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει ένα δύσκολο και σημαντικό ρόλο λόγω των κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών που συμβαίνουν παγκοσμίως. Πρώτα από όλα η φύση της διδακτικής πράξης προϋποθέτει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής γνώσης τόσο του γνωστικού αντικείμενου όσο και της διδακτικής μεθοδολογίας. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός για να είναι σε θέση να καθοδηγήσει τον μαθητή να οικοδομήσει τη νέα γνώση πρέπει συνεχώς να εξελίσσεται ως επαγγελματίας μέσα από την παρακολούθηση των μεταβολών και την αναθεώρηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των οραμάτων (Day, 2003).

Οι απαιτήσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού και όχι μόνο περιβάλλοντος λόγω της ύπαρξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καθιστούν αναγκαία την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Τέλος, το σχολείο της σύγχρονης εποχής χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό που ο ρόλος του να μην περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις αρμοδιότητές του οι οποίες αφορούν τόσο παιδαγωγικά όσο και διοικητικά θέματα (Μαυρογιώργος, 1999)

1.6. Η ανάπτυξη επαγγελματική επάρκειας των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, αφορά το σύνολο των χαρακτηριστικών που απαιτείται να έχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μπορούν να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά αλλάζουν και διαμορφώνονται με την πάροδο του χρόνου και ανάλογα με το πλαίσιο και το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Φυσικά οι απαιτήσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για να θεωρηθεί ένας εκπαιδευτικός επαρκής διαμορφώνονται σύμφωνα με ακαδημαϊκά, θεσμικά και προσωπικά κριτήρια. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι ο τρόπος μέσα από τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αναπτύξει την επαγγελματική του επάρκεια και θα βελτιώσει την απόδοσή του με σκοπό την άσκηση ενός αποτελεσματικότερου έργου. Η επαγγελματική επάρκεια μπορεί να διαμορφωθεί και να αναπτυχθεί μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και δια βίου μάθησης, γιατί περιλαμβάνουν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να παρακολουθεί τα τρέχοντα ζητήματα, να ενημερώνεται για τις εξελίξεις Bolam (1982) και να συνδυάζει την προσπάθεια αυτή με τις απαιτήσεις του οργανισμού στον οποίο εργάζονται Piper & Glatter (1977). Συνεπώς, στην ενότητα αυτή επιχειρείται να σκιαγραφηθεί ο τρόπος και τα μέσα με τα οποία ο εκπαιδευτικός θα αναπτύξει την επαγγελματική του επάρκεια. Ως εκ τούτου, η διαδικασία αυτή συνδέεται με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Ο Wideen (1989) συνέδεσε την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού με την εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία αποσκοπεί όχι μόνο στη βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και στη ανάπτυξη χρήσιμων πρακτικών που αφορούν το σχολείο και την αντιμετώπιση των μαθητών. Συνδέθηκε επίσης με την ανάπτυξη του προσωπικού καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν μόνο την επαγγελματική τους ταυτότητα αλλά και την προσωπική τους. Επομένως κάθε εκπαιδευτικός θεωρείται φορέας αξιών και πεποιθήσεων σύμφωνα με τις οποίες δομεί και προσαρμόζει τον εκπαιδευτικό του ρόλο.

Κατά τη δεκαετία του 70' και του 80' πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση πρακτικών για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και λιγότερο με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής ανάπτυξης του προσωπικού. Μερικές από τις πρακτικές που θεωρήθηκαν σημαντικές ήταν η αλληλοβοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εξέλιξης που συνδέονταν με

τις σχολικές πρακτικές αλλά και η βοήθεια αυτών που τα διαμόρφωναν ώστε να είναι όσο πιο προσιτά στους εκπαιδευτικούς με έμφαση στις δυνατότητες αυτοδιδασκαλίας με κατεύθυνση τις δυνατότητες και ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού (Sparks & Loucks-Horsley, 1989).

Όσον αφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρει η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση πρέπει να σημειωθεί πως ο λόγος των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στα προγράμματα ανάπτυξης, επιλέγοντας στόχους και πρακτικές που θεωρούν πως θα τους βοηθήσουν (Βοζαΐτης, 2015). Είναι αδύνατο να αγνοηθεί το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στα κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορούν τα κριτήρια και τους στόχους ενός προγράμματος ανάπτυξης με την τελική εφαρμογή στο καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών. Βασική προϋπόθεση για τη γεφύρωση του χάσματος είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις και διαβουλεύσεις (Ζμας, 2009).

Αξίζει να σημειωθεί η αναγκαιότητα της ενίσχυσης των «από κάτω προς τα πάνω» πρακτικών και η εφαρμογή αποκεντρωτικών πολιτικών ώστε να προβάλλεται και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη χάραξη των κριτηρίων επαγγελματισμού που μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει. Η παροχή τέτοιων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς θα δώσει τη δυνατότητα στους ίδιους να νιώθουν υπεύθυνοι για το έργο τους, ενισχύοντας τη δυνατότητα εξοικείωσης με διαδικασίες λογοδοσίας (Ζμας, 2009). Ένα παράδειγμα αποκεντρωτισμού του κράτους στη χάραξη κριτηρίων είναι αυτό της Ολλανδίας. Η Ολλανδία αναγνωρίζοντας την αναποτελεσματικότητα των συγκεντρωτικών συστημάτων έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στον καθορισμό των κριτηρίων για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας (Storey, 2006) οπ. αν. στο Ζμας, (2009). Το νέο σύστημα αναδείχθηκε περισσότερο αποτελεσματικό, καθώς το Ολλανδικό σχολείο αναλάμβανε το πρόγραμμα της ανάπτυξης του προσωπικού με σεμινάρια και ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Συνεπώς, η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να θέτουν οι ίδιοι τους στόχους και τα κριτήρια επαγγελματισμού ώστε να συνάδουν με τις ανάγκες και το εκπαιδευτικό τους έργο διευκόλυνε ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην καλύτερη οργάνωση του προγράμματος ανάπτυξης των ίδιων έχοντας λόγο στην ενδεχόμενη αξιολόγησή τους αφού συμμετέχουν οι ίδιοι στην εξέλιξή τους.

Αρχίζει να μπαίνει στο προσκήνιο σιγά -σιγά η αντίληψη ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας είναι ένα ζήτημα που αφορά όλο το φάσμα του σχολείου, καθώς επηρεάζεται και

καθορίζεται από το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου και η μάθηση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από αυτό είναι σημαντική και δια βίου (Βοζαίτης, 2015).

Όλο και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν πως η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας στηρίζεται στην καθημερινή πρακτική και τριβή του εκπαιδευτικού με το σχολείο, τους μαθητές, τους συναδέλφους αλλά και με τις διδακτικές και διοικητικές αρμοδιότητες που έχουν. Υποστηρίζεται ότι η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει μία κοινότητα μάθησης άρα και επαγγελματικής ανάπτυξης με την προϋπόθεση ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα φροντίσουν να για τον προσδιορισμό των αναγκών και των στόχων αλλά και για την επίτευξη αυτών, συνδυάζοντας τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις τους μέσω συνεργασίας με το σχολείο και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Lieberman, 1988) αναφ. στο Βοζαίτης (2015). Μέσα από την σταδιακή μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης επέρχεται και η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές. Οι συμμετέχοντες πειθαρχούν σε κοινούς στόχους, μοιράζονται την ίδια ευθύνη και αναστοχάζονται για τα μαθησιακά αποτελέσματα διατηρώντας έτσι τον σχολικό οργανισμό ζωντανό. Άλλωστε όπως υποστήριξε και η Little (1982) αποτελεσματικό είναι το σχολείο το οποίο συνεχώς προάγει τη συλλογικότητα και τον πειραματισμό. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο υπεύθυνοι και εξελίσσονται μόνο όταν νιώθουν τη συμπαράσταση και συνεργασία των συναδέλφων τους. Ο παρακάτω ορισμός σκιαγραφεί τον όρο της ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού λαμβάνοντας υπόψη πολλούς παράγοντες: *«Η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιάσμά και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής»* (Day, 2003 : 29). Ο παραπάνω ορισμός είναι μία απόδειξη του πόσο σύνθετη και πολυδιάστατη είναι η διαδικασία της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας και πως συντελείται τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από το σχολείο ως κοινότητα μάθησης αλλά και από

εξωτερικούς φορείς με διάχυτη την αίσθηση της δια βίου μάθησης. Η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και η προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του σχολικού οργανισμού αποτελούν χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας επαρκής εκπαιδευτικός (Βοζαίτης & Υφαντή, 2013).

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι απόψεις του Hoyle (1972 & 1980) αναφ. στο Βοζαίτης (2015) την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών επισημαίνοντας τον σημαντικό του ρόλο στην αίθουσα διδασκαλίας ως καθοδηγητή που εμπνέει και επικοινωνεί με τους μαθητές του και κυρίως που λαμβάνει ικανοποίηση από τη δουλειά του, αλλά ταυτόχρονα αξιολογεί την πορεία του ως επαγγελματία. Ο Hoyle θεωρεί πως ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να προβληματίζεται, να αναστοχάζεται και τελικά να αξιολογεί τη δράση του, συζητώντας με συναδέλφους, παρακολουθώντας συνέδρια και συμμετέχοντας σε σεμινάρια που θα διευρύνουν τους ορίζοντές του και θα τον κάνουν καλύτερο.

Παρόμοια θέση έχει και ο Stenhouse (1975) αναφ. στο (Βεργίδης & Υφαντή, 2011), ο οποίος υποστήριξε πως πρέπει να μελετάται το έργο των εκπαιδευτικών και κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι όχι μόνο η μελέτη του έργου των εκπαιδευτικών αλλά η μελέτη του έργου τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη διάθεση να εμπλακούν σε μία τέτοια διαδικασία πρέπει να αποστασιοποιηθούν από μία συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία και να προσηλωθούν στην αξιολόγηση της δουλειάς τους συνολικά και διευρυμένα. Αυτό θα γίνει μέσω της παρατήρησης και αξιολόγησης του έργου τους τόσο από τους ίδιους όσο και από τους υπόλοιπους συναδέλφους. Ενδεικτικά ο Stenhouse όρισε την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας ως *«την ικανότητα για αυτόνομη επαγγελματική αυτοβελτίωση μέσα από τη συστηματική αυτοπαρατήρηση, μέσα από τη μελέτη της δουλειάς άλλων εκπαιδευτικών και από τον έλεγχο των ιδεών με ερευνητικές διαδικασίες στην τάξη.»* (Stenhouse, 1975: 44).

Πριν από τη δεκαετία του 1990 οι περισσότεροι ερευνητές συσχέτιζαν την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών με την προσωπική τους εξέλιξη. Μετά τη δεκαετία του 1990 πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν με τα αποτελέσματα που φέρει η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας στο σχολείο και κατ'έπекταση στους μαθητές και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι σαφές πως κάθε προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έχει αντίκτυπο τόσο στον ίδιο όσο και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μέσα από τις μελέτες της επαγγελματικής ανάπτυξης, ως μέσο για την ανάπτυξη

επάρκειας, σε σχέση με τη βελτίωση του σχολείου αποκαλύπτεται και η επιρροή της κουλτούρας του σχολείου στην οργάνωση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και της εμπλοκής του εκπαιδευτικού σε αυτή (Fotopoulou & Ifanti, 2013 & 2014).

Ενισχύεται λοιπόν όλο και περισσότερο η αίσθηση ότι οι πολιτικές του παρελθόντος για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές, καθώς δεν άφηναν περιθώριο εμπλοκής των ίδιων των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη διαμόρφωση ενός προγράμματος ανάπτυξης, καθώς επίσης και να ληφθούν υπόψη τα κίνητρά τους ως μέσο προώθησης της αλλαγής. Φαίνεται επομένως πως η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αφορά στη διερεύνηση των υπάρχουσών εμπειριών ώστε να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία νέων μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας. Όπως εύστοχα τονίζουν οι Fullan & Hargreaves (1992) η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας ορίζεται ως η διαδικασία συμπλήρωσης των εμπειριών των εκπαιδευτικών και απόκτηση νέων γνώσεων για τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας και της κατανόησης του ρόλου τους.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας μετατοπίζεται από τις βασικές σπουδές και την αρχική εκπαίδευση στο εργασιακό περιβάλλον και τις ευκαιρίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 2005, Παπαναούμ, 2003). Και αυτό γιατί κεντρική ιδέα της ανάπτυξης επάρκειας σε αυτή τη δεκαετία είναι η θέση πως ένα άτομο υπόκειται σε αλλαγές καθώς αναπτύσσεται και η επαγγελματική του ανάπτυξη είναι μία από αυτές τις αλλαγές που τον βοηθούν να διαμορφώσει την επαγγελματική του ταυτότητα.

Η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας περιλαμβάνει σύμφωνα με τον Day (1999) όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες αλλά και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες επιφέρουν άμεσο ή έμμεσο όφελος στον εκπαιδευτικό, στο σχολείο και στους μαθητές αναβαθμίζοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζουν το καθήκον τους σε σχέση με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική σκέψη. Ο ορισμός αυτός αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιας της ανάπτυξης της επάρκειας, η οποία προσδιορίζεται τόσο ατομικά όσο και συλλογικά με απώτερο σκοπό τη μάθηση των μαθητών. Δίνει έμφαση στην έρευνα και στην πορεία προς την ανάπτυξη μέσα από την ανάγκη του εκπαιδευτικού να του δοθεί η δυνατότητα να

συνεισφέρει στην επαγγελματική του επάρκεια και η αίσθηση πως συνεισφέρει στο να κάνει τη διαφορά στη ζωή των μαθητών.

Παρόλο που η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το είδος των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης αλλά και την καθημερινή τριβή με τη σχολική τάξη είναι γεγονός πως επηρεάζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο οικοδομείται που δεν είναι άλλο από το σχολικό περιβάλλον. Είναι σημαντικό δηλαδή, να κατανοήσουμε το περιβάλλον στο οποίο οικοδομείται και στη συνέχεια διοχετεύεται. Έτσι θα δημιουργήσουμε μία καλύτερη εικόνα των τρόπων, των μέσων και των δομών που βοηθούν στην απεικόνιση της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Όπως επισημαίνει και ο Eraut (1994) η επαγγελματική επάρκεια δομείται α) στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, β) στο θεσμικό περιβάλλον και γ) στο σχολικό. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η Lieberman (1996) αναφ. στο Βοζαΐτης (2015), η οποία ανέφερε τρεις συνιστώσες της ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας: α) αυτή των «άμεσων μορφών εκπαίδευσης» όπως είναι τα σεμινάρια, οι διαλέξεις και οι ομιλίες, β) αυτή των «διάφορων μορφών μάθησης στο σχολικό περιβάλλον» όπως η συνεργατική μάθηση και η έρευνα δράση και γ) «τις μορφές μάθησης εκτός σχολείου» όπως για παράδειγμα τα δίκτυα των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία του σχολείου με το πανεπιστήμιο.

Στη συνέχεια η Πηγιάκη (2001) αναφέρεται στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού ως μία σχέση επαγγελματικής χειραφέτησης που πραγματοποιείται στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και σχεδιάζεται και υλοποιείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την ίδια ο εκπαιδευτικός στερείται γνώσεων και εμπειριών τα οποία μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα αποκτά. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη συνεργασία και την υλοποίηση διάφορων δράσεων στο χώρο του σχολείου αποκτά έναν επαγγελματικό εαυτό, μία επαγγελματική ταυτότητα.

Ο Μαυρογιώργος (2003 & 2005) υποστήριξε πως η ανάπτυξη επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό σημείο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής που δεν αφορά την εισαγωγή συγκεκριμένων μεταρρυθμίσεων αλλά την *«ανάπτυξη θεσμικών και δομικών προϋποθέσεων και η προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών που κάνουν τη συνεχή αλλαγή των όρων διδασκαλίας-μάθησης-συνεργασίας αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής σχολικής εργασίας»*. Η άποψη αυτή επισημαίνει την αναγκαιότητα να αντιληφθούμε και να εισάγουμε την ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας ως νέα κουλτούρα μάθησης των εκπαιδευτικών στην

καθημερινή σχέση τους με το σχολείο, τους συναδέλφους και τους μαθητές. Ωστόσο, αναγνωρίζει πως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται και από άλλους παράγοντες, μεταξύ άλλων από τη βασική εκπαίδευση, από τις συνθήκες εισόδου στον εργασιακό βίο, από μεταπτυχιακές ή άλλες σπουδές, από την αξιολόγηση κ.α. Κύριος στόχος όμως της ανάπτυξης είναι η εφαρμογή συγκεκριμένων ρυθμίσεων που αφορούν την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Συγκεκριμένα θεωρεί πως ο ρόλος της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η Παπαναούμ (2005) τονίζοντας πως η επαγγελματική επάρκεια δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην αρχική εκπαίδευση, την είσοδο στην εργασία και την επιμόρφωση γιατί αυτές οι διαδικασίες θεωρούνται οργανικά μέρη ενός πολύπλοκου μηχανισμού ρυθμίσεων και δεν επαρκούν. Θεωρεί πως στην επαγγελματική επάρκεια και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να εντάσσονται όλα τα παραπάνω, καθώς επίσης και η ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, η μετεκπαίδευση και η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Όλες αυτές οι διαδικασίες είναι συμπληρωματικές και αλληλένδετες και η καθεμία επηρεάζει και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνοντας την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα εργασιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η σύμπραξη όλων αυτών των προγραμμάτων ανάπτυξης συντελεί στην ολιστική θεώρηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στην οποία δεν τίθεται θέμα διαχωρισμού της πολιτικής σκοπιμότητας και των προγραμμάτων ανάπτυξης (Μαυρογιώργος, 1999 ; Ξωχέλλης, 2005).

Ο Θεοφιλίδης (2007) θεωρεί πως η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, προσφέρει στους ίδιους περισσότερες και εμπειριστατωμένες στρατηγικές για τη διδακτική διαδικασία. Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν το «ρεπερτόριο της διδακτικής τους πρακτικής». Όταν εξυπηρετούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και το πρόγραμμα ανάπτυξης αξιολογείται από τα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης μόνο τότε μπορεί το πρόγραμμα να θεωρηθεί επιτυχές. Επιπλέον, το πρόγραμμα ανάπτυξης θεωρείται επιτυχημένο α) όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν από μόνοι τους την ανάγκη για αλλαγή ώστε να νιώθουν συνδιαμορφωτές της και όχι απλοί εκτελεστές της, β) όταν μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μετατραπεί το σχολείο σε κοινότητα μάθησης και γ) όταν μετά την εφαρμογή της αλλαγής και όσων έμαθαν από το πρόγραμμα ανάπτυξης αξιολογηθεί το αποτέλεσμα.

Με το πέρασμα των χρόνων συντελούνται πολλές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που επηρεάζουν αναπόφευκτα το σχολείο, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επηρεάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι καθώς και την επαγγελματικότητα του. Έτσι σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα και Κασούτα (2007), ανατρέπονται οι αξίες, η έννοια της παραγωγικότητας και της απόκτησης γνώσεων και δίνουν τη θέση τους στην αναδιάρθρωση των ηθών, των αξιών, των θρησκειών και των φυλών με αποτέλεσμα να αλλάξει και τις επιδιώξεις της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τα πιο σύγχρονα προγράμματα ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας δίνουν έμφαση στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στα ηθικό-πολιτικά ζητήματα και στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων λήψης αποφάσεων μέσα σε ένα νέο ρευστό και πολύπλοκο πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να μπορεί να διαχειρίζεται μείζονα παιδαγωγικά και ταυτόχρονα διοικητικά θέματα, που αφορούν για παράδειγμα την πολυπλοκότητα και την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού, τις ανάγκες των μαθητών και της σχολικής μονάδας, καθώς και την ανάγκη του για επαγγελματική καταξίωση μέσα σε ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο πολύπλοκο και δύσκολο διαχειρίσιμο περιβάλλον προτείνεται η στροφή του εκπαιδευτικού σε ένα περισσότερο στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού και λιγότερο τεχνοκρατικού όπως ήταν στο παρελθόν.

Ωστόσο, η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας ενός στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού δεν είναι πανάκεια αλλά εγκυμονεί κινδύνους, οι οποίοι αφορούν την εφαρμογή οποιασδήποτε διδακτικής παρέμβασης στο βωμό της στοχαστικής διάθεσης. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διερωτηθούμε σε ποιο πλαίσιο και με ποιον τρόπο μπορεί να πραγματοποιηθεί ένα πρόγραμμα ανάπτυξης: στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος ή στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και θα πρέπει να εξετάζεται η αξιολόγηση της προσωπικής θεώρησης των εκπαιδευτικών ή οι επιταγές της επιστημονικής γνώσης (Βοζαίτης, 2015).

Σύμφωνα με μία άλλη άποψη (Σαλτέρης, 2006) οπ. αναφ. στο Βοζαίτης (2015), η ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία συνδέεται με τη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματισμό του όπως, η μισθοδοσία, η υποδομή και η είσοδος στο επάγγελμα, σε εσωτερικούς παράγοντες όπως είναι ο στοχασμός. Σε όλο αυτό το κλίμα συμβάλει και η απαξίωση που δέχεται ο εκπαιδευτικός από τα θεσμικά όργανα του κράτους με αποτέλεσμα να στρέφεται προς τον στοχασμό ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008), πρότειναν ένα πρόγραμμα ανάπτυξης το οποίο έχει επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας προωθώντας συμμετοχικά σχήματα ανάπτυξης. Τόνισαν τη διευκόλυνση που προσφέρουν η έρευνα δράσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το e-learning ως μέσο για την ανάπτυξη προγραμμάτων και συνέδεσαν την αποτελεσματική ανάπτυξη επάρκειας με την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή της και τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την εκπαιδευτική πράξη καθώς και με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

1.7. Επαγγελματική επάρκεια και επαγγελματική ανάπτυξη

Ένα θέμα που θα αναπτυχθεί στην παρούσα ενότητα είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία εστιάζεται στην περίοδο μετά την αρχική τους εκπαίδευση και το πρώτο στάδιο της ένταξής τους στο χώρο της εργασίας τους, το σχολείο και τη σύνδεσή της με ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική επάρκεια. Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά ένα σύνολο εμπειριών του εκπαιδευτικού που αποκτώνται μέσω της μάθησης και της καθημερινής τριβής με τη διδασκαλία καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας. Γι' αυτό και χρησιμοποιείται ο όρος ανάπτυξη έναντι του όρου επιμόρφωση για να περιγράψει τη συνεχή ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, καθώς συντελείται και μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και άτυπης μάθησης (Βοζαίτης & Υφαντή, 2013).

Οι Υφαντή και Φωτοπούλου (2011) επισημαίνουν με τη σειρά τους ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά μία διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ευκαιρίες τυπικής και άτυπης μάθησης. Αυτές παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τη στοχαστική και δημιουργική τους δεξιότητα και να εμβαθύνουν και να διευρύνουν την επαγγελματική τους επάρκεια, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτή γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και κίνητρα. Αρχίζει να μπαίνει στο προσκήνιο σιγά-σιγά η αντίληψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα ζήτημα που αφορά όλο το φάσμα του σχολείου καθώς επηρεάζεται και καθορίζεται από το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου και η μάθηση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντική (Lieberman, 1988).

Μέρος της διεθνούς εκπαιδευτικής έρευνας αποτελεί η διαχρονική εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στην προσπάθεια για την ερευνητική ερμηνεία των μοντέλων της επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετήθηκαν από τα

εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών οι επιστήμονες επιχειρούν την κατάταξή τους με βάση διακριτές προσεγγίσεις. Σημαντικά ερωτήματα στην περίπτωση αυτή αφορούν τις επιλογές των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και συγκεκριμένα στο περιεχόμενο, τις διαδικασίες, τους φορείς, το ρόλο των εκπαιδευτικών, τη σύνδεσή του με το σχολείο κ.λπ.. Στην εργασία αυτή το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο οι προσεγγίσεις αυτές συνδέονται με διαφορετικά χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, τα προσδιορίζουν και υποστηρίζουν την ανάπτυξή τους.

Μία κατάταξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επιχειρείται από τους Βοζαίτη & Υφαντή (2013) τα οποία θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα. Ωστόσο ενδεικτικά αναφέρουμε: α) την θετικιστική-τεχνοκρατική προσέγγιση που περιλαμβάνει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Βασικές λειτουργίες της προσέγγισης αυτής είναι η συνεχής παιδαγωγική ενημέρωση η ανακάλυψη του επαγγελματικού εαυτού, η προσπάθεια σύνδεσης της καθημερινής πρακτικής με τις θεωρητικές παραδοχές, η επαγγελματική εξέλιξη και η σταδιοδρομία, β) την προσέγγιση συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα και τη σύνδεση με το σχολείο. Εδώ η επαγγελματική ανάπτυξη αποδίδεται με την συμπλήρωση γνώσεων, τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασίας και τις απαιτήσεις στην προσαρμογή στη σχολική ζωή και γ) την κριτική-στοχαστική προσέγγιση, η οποία στοχεύει όχι μόνο στην πρόσθεση και στη συμπλήρωση γνώσεων των εκπαιδευτικών ή την επικαιροποίηση την επαγγελματικής επάρκειας μέσα από επιμορφώσεις, αλλά κυρίως την κατανόηση της επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο αλληλεπιδρώντων διαδικασιών. Μία πολιτική μεταρρυθμίσεων στο καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών που να προβλέπει την εμπλοκή των ίδιων μέσα από ερευνητικές δραστηριότητες που διεξάγονται σε πραγματικές συνθήκες μάθησης.

Για το λόγο αυτό μπορεί να καταστεί σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στην επαγγελματική επάρκεια και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με την πρώτη να αναφέρεται στο σύνολο των χαρακτηριστικών που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό επαρκή και αναπτύσσονται και διαμορφώνονται μέσα από διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και τη δεύτερη ως μία δυναμική διαδικασία ή αλλιώς ως το μέσο για την απόκτηση, την επικαιροποίηση και την αναπροσαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία συνδέεται με την διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας (Βοζαίτης & Υφαντή, 2013).

1.8. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή καθίσταται αναγκαία η ανάπτυξη ενός προγράμματος ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η περίοδος κρίσης που διανύουμε αφορά όλους τους τομείς της ζωής μας και ιδιαίτερα την εκπαίδευση. Είναι απαραίτητο επομένως να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να αναπτυχθεί μία εθνική στρατηγική επαγγελματικής επάρκειας. Παρά την πληθώρα των ορισμών και των προσεγγίσεων για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν παρατηρούμε πως δεν υπάρχει ένα ενιαίο πρόγραμμα ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας. Το γεγονός αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μία ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, αλλά διαφοροποιούνται ως προς την επαγγελματική φάση στην οποία βρίσκονται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις κάθε ειδικότητα. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα ανάπτυξης πρέπει να καλύπτουν κάθε φάση της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών (Βοζαίτης, 2015)

Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από την άποψη πως η επαγγελματική επάρκεια συνδέεται πολύ στενά με την προσωπική ανάπτυξη, καθώς επηρεάζεται κάθε φορά από προσωπικά κίνητρα και στόχους. Για τον λόγο αυτό αναπτύχθηκαν τρία μοντέλα ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας που αντικατοπτρίζουν την επαγγελματική φάση στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα τη φιλοσοφία του διδακτικού έργου. Τα μοντέλα αυτά αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και όχι την επαγγελματική επάρκεια, καθώς όπως προαναφέρθηκε είναι δύο διακριτές έννοιες, και επιχειρείται να σκιαγραφηθούν τα μοντέλα αυτά, ώστε μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη να προκύψουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Αν και στη βιβλιογραφία επικρατούν διάφορα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να ενοποιηθούν στα εξής: 1. θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο, 2. ερμηνευτικό, 3. στοχαστοκριτικό μοντέλο. Καθένα από αυτά αντικατοπτρίζει διαφορετικές επιστημονικές και ιδεολογικές θέσεις και συνεπώς διαφορετικές αντιλήψεις για τον τρόπο ανάπτυξης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005).

Το θετικιστικό- τεχνοκρατικό μοντέλο στηρίζεται στην Θετικιστική Παιδαγωγική και προτείνει ως βασικές επιδιώξεις ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης την καλλιέργεια μεθοδολογικών και διδακτικών στρατηγικών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της εποχής, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται.

Προτάσσει με λίγα λόγια την ανάγκη για παροχή γνώσεων και διδακτικών μεθόδων που προσαρμόζονται με τις απαιτήσεις της εποχής που συνεχώς μεταβάλλει τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Προετοιμάζει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και ενισχύει τον επαγγελματισμό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τη σχολική τάξη. Έχει έναν χαρακτήρα περισσότερο διαχειριστικό όπου απαιτούνται οργανωτικές και τεχνικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2005). Το θετικιστικό μοντέλο βασίζεται στην εξαρτημένη μάθηση, ώστε μέσω του εργαλειακού ορθολογισμού, ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να επιλύσει τα προβλήματα που προκύπτουν τεχνικά (Carr & Kemmis, 1997: 84) αναφ. στο Καπαχτού & Κακκανά (2014). Έτσι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί και εργάζεται μέσα σε ένα πιο προστατευμένο περιβάλλον αποφεύγοντας σοβαρά μεθοδολογικά και διδακτικά λάθη. Το μοντέλο αυτό ενδείκνυται περισσότερο στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και λιγότερο έμπειρους, καθώς τους βοηθά και τους μαθαίνει τι και πώς να διδάσκουν. Βασικό μειονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι ο περιορισμός των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και η ανάληψη ευθυνών, καθώς τα περισσότερα θέματα αντιμετωπίζονται από την κεντρική διοίκηση. Συνεπώς, σύμφωνα με το θετικιστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός αποκτά ορισμένα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη της επαγγελματικής του επάρκειας που τον καθιστούν ικανό να διαχειρίζεται καταστάσεις περισσότερο κανονιστικές και ελεγχόμενες. Χαρακτηριστικά όπως η ανακάλυψη του επαγγελματικού εαυτού, η ικανότητα σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και η εμβάθυνση στα γνωστικά δεδομένα μέσω της συνεχής ενημέρωσης είναι μερικά από τα αποτελέσματα του μοντέλου αυτού (Βοζαίτης & Υφαντή, 2013).

Το δεύτερο μοντέλο ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας, το ερμηνευτικό, στηρίζεται στην Ερμηνευτική Παιδαγωγική και Ψυχολογία, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική γνώση και ενδιαφέρεται να εμπλέξει και τον εκπαιδευτικό σε αυτή, χωρίς ωστόσο να απαρνείται την επιστημονική αποδεδειγμένη γνώση. Όπως είναι εμφανές και από την ονομασία, το μοντέλο αυτό επιδιώκει να δώσει χώρο στον εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει, να καταγράψει και ύστερα να ερμηνεύσει, δηλαδή να αξιολογήσει τον εαυτό του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να δημιουργήσει μία εικόνα και μία αντίληψη για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και για τον τρόπο με τον οποίο επιθυμεί να συμβάλει στη βελτίωση του ίδιου και της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός επαναδομεί προσωπικές θεωρίες μέσα από τη συλλογή και ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων για την εκπαίδευση, βρίσκει αντιφάσεις ή συμφωνίες με την επιστημονική γνώση και έτσι είναι σε θέση να συμβάλει στην ανάπτυξη στρατηγικών και λύσεων για τα εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα (Ματσαγγούρας, 2005). Σημαντικό μειονέκτημα του ερμηνευτικού μοντέλου καταγράφεται η

αδυναμία ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης να στηριχθεί σε ερμηνείες θεωρητικών αναφορών του κάθε εκπαιδευτικού και να παράγει γενικεύσεις Carr & Kemmis, 1997: 84) οπ. αναφ. στις Καπαχτού & Κακκανά (2014). Το ερμηνευτικό μοντέλο καθίσταται περισσότερο κατάλληλο σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία που έχουν κατακτήσει τα θετικιστικά-μεθοδολογικά στοιχεία για τη διδασκαλία τους και επιθυμούν να συμβάλουν στη δημιουργία του περιεχομένου της διδασκαλίας τους με περισσότερο αυτόνομο τρόπο (Ψαχαρόπουλος, 2003). Ως εκ τούτου το ερμηνευτικό μοντέλο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την επαγγελματική τους επάρκεια και να αποκτήσουν χαρακτηριστικά όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικές συνθήκες, η βελτίωση της διδακτικής ικανότητας, η ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές της κοινωνίας και της σχολικής ζωής καθώς επίσης και η συμπλήρωση γνώσεων τόσο σε θέματα διδακτικά και γνωστικά όσο και σε διοικητικά (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2013).

Τέλος, το τρίτο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, που είναι το στοχαστικοκριτικό, βασίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική. Σύμφωνα με αυτό ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε ο εκπαιδευτικός μέσα από το στοχασμό να συνειδητοποιεί την πολυπλοκότητα και την αντιφατικότητα των καταστάσεων που βιώνουν ως επαγγελματίες. Έχει άμεση σχέση με την πράξη και επικεντρώνεται σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Αναδεικνύει εναλλακτικές διδακτικές επιλογές μέσα από την περιγραφή και ανάλυση των στοχαζόμενων εκπαιδευτικών και των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Το μοντέλο αυτό θεωρεί πως η διδακτική πράξη είναι δράση και όχι οικοδόμηση και μετάδοση γνώσεων, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος όχι μόνο στη βελτίωσή της αλλά και στην αλλαγή ολόκληρης της κοινωνίας. Επειδή κάθε κατάσταση είναι διαφορετική, στόχος δεν αποτελεί η εφαρμογή κανόνων και μεθόδων αλλά η ερευνητική διάθεση που εμπεριέχει και ενισχύει τον στοχασμό. Χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι πως ο εκπαιδευτικός από απλός δέκτης των μεθόδων και διαχειριστής της εκπαιδευτικής γνώσης μετατρέπεται σε διανοούμενο και κριτικά σκεπτόμενο επαγγελματία και διαμορφωτή των ηθικών και κοινωνικών επιταγών. Το συγκεκριμένο μοντέλο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που ανεξάρτητα από τη φάση της επαγγελματικής τους πορείας είναι βαθιά πολιτικοποιημένοι και αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πράξη ως δράση και τον αναστοχασμό ως μέσο βελτίωσης. Εξάλλου ο αναστοχασμός αποτελεί χαρακτηριστικό όλων των σύγχρονων κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών (Λιάκος, 2008) αναφ. στο Βοζαΐτης (2015). Συνεπώς, επαρκής είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος προβαίνει σε συστηματικές και συνειδητοποιημένες αξιολογικές επιλογές, που προκύπτουν μέσα από την αναστοχαστική διάθεση και έχουν σημαντικές

επιπτώσεις στην πορεία εξέλιξης της διδασκαλίας. Οι επιλογές αυτές αφορούν το περιεχόμενο, τον προσανατολισμό και τις αξίες της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2007).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης πρότεινε ο Kennedy (2005), ο οποίος ομαδοποίησε τα μοντέλα σε εννέα κατηγορίες. 1) Το μοντέλο *εκπαίδευσης-μαθητείας* (*training*), 2) το *κατευθυνόμενο από ακαδημαϊκά ιδρύματα* (*award-bearing*), 3) το *μοντέλο ελλείμματος και κάλυψης εκπαιδευτικών αναγκών* (*deficit*), 4) το *μοντέλο διάδοσης-διάχυσης καλών πρακτικών* (*cascade*), 5) αυτό που βασίζεται σε συγκεκριμένα *πρότυπα-standards* (*standards-based*), 6) το *μοντέλο καθοδήγησης και υποστήριξης/μέντορα* (*coaching/mentoring*), 7) το *μοντέλο της ανάπτυξης κοινοτήτων πρακτικής* (*community of practice*), 8) το *μοντέλο της έρευνας-δράσης* (*action research*), 9) το *μετασχηματιστικό μοντέλο* (*transformative*).

Το *μοντέλο εκπαίδευσης-μαθητείας* είναι το κυρίαρχο μοντέλο που επικρατούσε για πολλά χρόνια και ακόμη και σήμερα δεν έχει εξαιρεθεί εντελώς αν και είναι δυσλειτουργικό σε κάποιο βαθμό. Πρόκειται για ένα τεχνοκρατικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκσυγχρονίσουν τις δεξιότητές τους ώστε να αποδείξουν την επάρκειά τους. Μειονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι πως η μαθητεία που προσφέρεται στον εκπαιδευτικό, η οποία έχει καθοριστεί προηγουμένως και όχι από τον ίδιο του στερεί τη δυνατότητα ενεργούς εμπλοκής με αποτέλεσμα ο ρόλος του να είναι παθητικός. Κυριότερη όμως αδυναμία αυτού του μοντέλου είναι η έλλειψη σύνδεσης της μαθητείας με την σχολική αίθουσα, με το περιβάλλον, δηλαδή, της διδασκαλίας.

Το *κατευθυνόμενο από ακαδημαϊκά ιδρύματα* δέχτηκε και αυτό έντονη κριτική, καθώς δεν μπόρεσε να συνδέσει την ακαδημαϊκή γνώση με την πρακτική στην τάξη ώστε να φτιάξει ένα ισορροπημένο πρόγραμμα ανάπτυξης. Το *μοντέλο ελλείμματος και κάλυψης ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών* δεν θεωρήθηκε αναποτελεσματικό ως πρόγραμμα ανάπτυξης, καθώς δεν κατάφερε να εδραιωθεί ως πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, γιατί συχνά αναδύονταν ζητήματα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης των εκπαιδευτικών που δεν μπορούσαν να μετρηθούν.

Το *μοντέλο διάδοσης-διάχυσης καλών πρακτικών* αποτελεί μία προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης που όμως δεν κατάφερε να αξιοποιηθεί καθώς και αυτό το μοντέλο δίνει περισσότερη έμφαση στις δεξιότητες και στις γνώσεις που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός και λιγότερο στο περιβάλλον και στις συνθήκες που αυτές παράγονται.

Το *μοντέλο που βασίζεται σε συγκεκριμένα πρότυπα* είναι στην ουσία το ίδιο με εκείνο που βασίζεται σε δεξιότητες και γνώσεις, καθώς στηρίζεται στην μιγεβιοριστική αντίληψη για τη μάθηση εστιάζοντας στο πρότυπο «ικανότητα- αμοιβή». Η κεντρική διοίκηση μονοπωλεί

τον έλεγχο της καταλληλότητας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών αποτελεί προσωπική τους ευθύνη. Μειονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι τα στενά όρια των standards που θέτει και που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιτύχουν για να θεωρηθούν κατάλληλοι. Έτσι, μειώνονται οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικότερη μάθηση καθώς αυτή καθορίζεται από συγκεκριμένα πρότυπα. Ωστόσο, η σημασία αυτού του μοντέλου αναγνωρίζεται στο γεγονός μιας ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής πρακτικής του.

Το μοντέλο καθοδήγησης και υποστήριξης/μέντορα μπορεί να προάγει τη συνεργατικότητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μέντορα δεν παύει όμως να είναι και ιεραρχική, όταν αξιοποιείται στις διαδικασίες εισαγωγής νέων εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό χώρο και όταν φυσικά ο μέντορας εμπλέκεται στις διαδικασίες αξιολόγησης της επάρκειας του εκπαιδευτικού. Σημαντικό στοιχείο αυτού του μοντέλου είναι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων είτε ως σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, υποστήριξης και καθοδήγησης είτε ως σχέση που περιέχει κάποια μορφή αξιολόγησης της επάρκειας.

Το μοντέλο της έρευνας-δράσης προβάλλεται ως εναλλακτική λύση στα παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ως ερευνητές στην πρακτική τους και να θέσουν ερωτήματα για αυτή.

Ο Kennedy αναγνώρισε στο μετασχηματιστικό μοντέλο, παρόλο που δεν το όρισε επακριβώς, ένα συνδυασμό μοντέλων και πρακτικών που περιέχονται σε όλα τα παραπάνω μοντέλα. Η δυσκολία ορισμού αυτού του μοντέλου έγκειται στο γεγονός πως ίσως δεν πρόκειται για μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά ως κατάληξη της αναγνώρισης των αντικρουόμενων απόψεων που βρίσκονται σε όλα τα προηγούμενα μοντέλα και στην αντίληψη ότι κανένα από τα παραπάνω μοντέλα δεν μπορεί να σταθεί μόνο του και να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζονται στο θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο. Όμως, στα περισσότερα ενυπάρχουν στοιχεία και από τα τρία μοντέλα, καθώς κανένα δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε κάθε φάση της επαγγελματικής τους πορείας. Όλα όμως φαίνεται πως βοηθούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και συνεπώς και της ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρα, 2005 ; Παπαναούμ, 2003).

1.9. Η έρευνα-δράση ως μέσο ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

Τα παλαιότερα προγράμματα ανάπτυξης δεν ήταν αποτελεσματικά καθώς ήταν μονοδιάστατα, δεν λαμβάνεται η γνώμη του εκπαιδευτικού, δεν συνδέονταν με την αρχική εκπαίδευση και δεν πρόσφεραν ουσιαστική βοήθεια αφού δεν κάλυπταν τις εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαυρογιώργος, 1996). Για το λόγο αυτό υπάρχει μία μετατόπιση τα τελευταία χρόνια στην έρευνα δράση, η οποία αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως μία ερευνητική διαδικασία συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη.

Η έρευνα-δράση είναι μία ερευνητική διαδικασία όπου οι ίδιοι άνθρωποι συμμετέχουν ενεργά σε αυτή με σκοπό να βελτιώσουν το διδακτικό έργο τους αλλά και γενικότερα την πραγματικότητα στην οποία ζουν. Είναι συστηματική διαδικασία και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην «κοινωνική κατασκευή του ερευνάται» (Κατσαρού, 2010). Η έρευνα-δράση έχει συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα και αντιμετωπίζει τους εργαζόμενους όχι ως αντικείμενα έρευνας αλλά ως διαμορφωτές-ερευνητές (Henry & Kemmis, 1993: 17) οπ. αναφ. στο Κατσαρού (2010). Βασικό στοιχείο είναι η σχέση της έρευνας με τη δράση, καθώς η πρακτική και η εμπειρία είναι οι κυριότερες πηγές μάθησης. Ωστόσο, η έρευνα δράσης δεν θέτει στο περιθώριο την θεωρία εξυμνώντας την δράση ως το καλύτερο μέσο για την επίτευξη της βελτίωσης, αλλά προτρέπει τους εκπαιδευτικούς μελετώντας τη θεωρία και ερευνώντας την πράξη να εκμεταλλευτούν το συνδυασμό αυτών των δύο για καλύτερα αποτελέσματα. Πρόκειται για μία «θεωρητικοποίηση» των πρακτικών τους.

Το βασικό μέσο σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη είναι ο κριτικός αναστοχασμός. Μέσα από την κριτική διερεύνηση της δράσης του ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταλήξει σε μία θεωρία και να την εφαρμόσει (Day, 2003:91). Η Κατσαρού όπως αναφ. οι Car & Kemmis (1997: 215) όρισε την έρευνα-δράση ως εξής: *«είναι μία μορφή αυτοκριτικής έρευνα που πραγματοποιούν όσοι συμμετέχουν σε κοινωνικές καταστάσεις, με σκοπό να βελτιώσουν την ορθολογικότητα και το δίκαιο των δικών τους πρακτικών, την κατανόηση αυτών των πρακτικών και τις περιστάσεις στις οποίες λειτουργούν οι πρακτικές αυτές»*

Η έρευνα-δράση επιβάλλει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία όπως προβλέπει η «σπειροειδής μάθηση» (Argyris & Schon, 1974). Στην έρευνα-δράση δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη και αυστηρά καθορισμένη διαδικασία γιατί ακολουθεί την πορεία των συμμετεχόντων. Ωστόσο, αποτελείται από κάποια βήματα που δεν έχουν συγκεκριμένο τέλος. Υπάρχουν ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται κατά τη διάρκεια για να δίνουν την αίσθηση του προσανατολισμού και της κατεύθυνσης. Είναι μία κυκλική διαδικασία όπου

οι συμμετέχοντες στοχάζονται κριτικά σε μια σειρά από κυκλικά βήματα του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του αναστοχασμού.

Η έρευνα-δράση έχει κατηγοριοποιηθεί και αυτή σε τρεις κατηγορίες με βάση τη φύση της γνώσης που παράγει και τις επιστημονικές παραδοχές κάθε εκδοχής. Η κατηγοριοποίηση στηρίζεται στα τρία γνωστικά ανθρώπινα ενδιαφέροντα: το τεχνικό, το πρακτικό και το χειραφετικό.

Στο πρώτο μοντέλο της έρευνας-δράση που είναι το τεχνικό, η διαδικασία στηρίζεται στο αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας και μελετάται η αποτελεσματικότητα των πρακτικών του εκπαιδευτικού. Η αποτελεσματικότητα κρίνεται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που έχουν καθοριστεί πριν από την πρακτική από έναν εξωτερικό ερευνητή. Είναι περισσότερο κανονιστική καθώς ο εκπαιδευτικός κρίνεται από την εφαρμογή των κριτηρίων στην πράξη.

Το δεύτερο μοντέλο, το πρακτικό, επιδιώκει να αναπτύξει μία θεωρία με βάση την πρακτική εφαρμογή. Η θεωρία αυτή προκύπτει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και μέσω του στοχασμού του. Σκοπός αυτού του μοντέλου είναι να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί την πρακτική τους ώστε είτε να την αλλάξουν είτε να τη βελτιώσουν. Ο ρόλος του ερευνητή είναι περισσότερο περιορισμένος, καθώς έχει το ρόλο του συντονιστή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και συμμετέχει στην ερευνητική διαδικασία συμβουλευόντας και αναπτύσσοντας διάλογο με τον εκπαιδευτικό.

Το τρίτο και τελευταίο μοντέλο, το χειραφετικό, έχει στόχο την κοινωνική αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, δεν προσπαθεί μόνο ούτε να ερμηνεύσει μία πρακτική ούτε να τη διαμορφώσει μέσω του αναστοχασμού. Στόχος της είναι να μελετήσει τις δομές, τους λόγους, τα μέσα και την αιτία που μία πρακτική «επιβάλλεται» κοινωνικά στους εκπαιδευτικούς. Προσπαθεί να συνδέσει την πρακτική με πολιτικές δυνάμεις ώστε η αλλαγή να επέλθει δημοκρατικά και ύστερα από βαθιά μελέτη. Ο στοχασμός των εκπαιδευτικών-ερευνητών δεν περιορίζεται στο σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά στο ευρύτερο κοινωνικό (Ledwith, 2007) οπ. αναφ. στο Κατσαρού (2010). Ένα από τα μειονεκτήματα αυτής της τριμερούς διάκρισης της έρευνας δράσης είναι πως θέτει στο επίκεντρο το ρόλο του ερευνητή και σε δευτερεύοντα ρόλο τον εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό συμβαίνει γιατί δημιουργείται η εντύπωση ότι η λύση βρίσκεται μακριά από αυτούς που ασκούν την πρακτική, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Η ιεράρχηση αυτή βλάπτει στην ουσία την ίδια την έρευνα δράσης που επιδιώκει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, αφού τους απομονώνει μόνο

στο χώρο της πρακτικής (Κατσαρού, 2010). Τέλος, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα δράσης είναι μεν αξιόπιστα και σημαντικά αλλά δεν επιδιώκεται η γενίκευσή τους καθώς πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα. Περισσότερο διαπιστώνουν σε ποιο επίπεδο έφτασε ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών. Επίσης διαμορφώνουν προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο, δρουν στην ουσία ως υπόθεση για μία μελλοντική έρευνα.

Η έρευνα-δράση κατέχει μια σημαντική θέση στη διερεύνηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ως μία προσπάθεια αναζήτησης της κατάστασης στο χώρο της εκπαίδευσης με στόχο της βελτίωσής της. Πρόκειται για μία διαδικασία που σκοπό έχει να μετατρέψει «την εκπαιδευτική πρακτική (*schooling*) σε πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία» (*education*) (Kemmis, 2006: 461) αναφ. στο (Καπαχτσή & Κακκανά, 2014). Με λίγα λόγια η έρευνα-δράση δεν είναι μόνο μία μέθοδος διερεύνησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και μία διαδικασία βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα-δράση υπόκεινται σε μία διαδικασία επίλυσης σύνθετων προβλημάτων που αφορούν την κοινωνία με μία αναστοχαστική διάθεση. Η αλλαγή δεν έγκειται μόνο στη διαφοροποίηση των διδακτικών μεθόδων αλλά και την κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου και του πλαισίου που λαμβάνει χώρα. Η έρευνα-δράση μπορεί να διεξαχθεί από μεμονωμένο δάσκαλο, από μία ομάδα εκπαιδευτικών σε συνεργασία με κάποιον ερευνητή ή Πανεπιστήμιο ή από μία ομάδα ερευνητών ενός Πανεπιστημιακού προγράμματος σε συνεργασία με κάποιο σχολείο (Καπαχτσή & Κακκανά, 2014). Η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού μπορεί επομένως να εξελιχθεί μέσω της έρευνας-δράση η οποία αποτελεί μία προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ του ερευνητή και του εκπαιδευτικού με σκοπό να φέρουν κοντά τη γνώση και την εμπειρία και άρα τη γεφύρωση της θεωρίας με την πράξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2010: 111, 118-119) αναφ. στο (Liakoroulou, 2011). Σύμφωνα με τον Day (2003) αναφ. στο (Καπαχτσή & Κακκανά, 2014), «η κριτική, ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και η συνεργασία» αποτελούν τα χαρακτηριστικά μιας συνεργατικής έρευνας-δράση. Ο Μπαγάκης (2003) υποστήριξε πως η έρευνα-δράση είναι ένα σημαντικό εργαλείο όταν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο που διεξάγεται και όταν η επαγγελματική ανάπτυξη είναι προϋπόθεση της αλλαγής. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή στη διαμόρφωση της έρευνας και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι μερικές από τις προϋποθέσεις σωστής διεξαγωγής της έρευνας δράσης και με θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη. Παρόμοια είναι και η θέση του Βεργίδη

(2009) ο οποίος υποστήριξε, αναφερόμενος στην αξιολόγηση των προγραμμάτων για την εκπαίδευση ενηλίκων, ότι η μεθοδολογία της έρευνας-δράση παρέχει σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς γιατί συμμετέχουν οι ίδιοι στη διαμόρφωση και στην αξιολόγηση του προγράμματος με αποτέλεσμα να νιώθουν συνδιαμορφωτές στη λύση του προβλήματος που οι ίδιοι εντόπισαν και έλυσαν. Για την έρευνα δράση έχει γράψει επιπλέον και η Κουτσελίνη (2010: 8) αναφ. στο Βοζαΐτης (2015).

«Είναι ιδιαίτερα απαιτητικές, δεδομένου ότι ο γνήσιος αναστοχασμός και η συνεργασία δεν μπορούν να εφαρμοστούν παρά μόνον αν αλλάξουν τα πιστεύω των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία μάθησης και αν αυτά τα πιστεύω στη συνέχεια δοκιμαστούν στην πράξη, στο σχολικό περιβάλλον και στο περιβάλλον της τάξης. Επομένως, η κατανόηση και ανάδειξη των πιστεύω, αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη φύση της γνώσης και τις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης είναι θεμελιακής σημασίας για την επίτευξη των στόχων της έρευνας δράσης. Ή καλύτερα είναι πιο ορθό να λεχθεί ότι τα πιο πάνω αποτελούν μόνιμους στόχους κάθε έρευνας δράσης, όποιο και αν είναι το ειδικό θέμα της.»

Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν πως οι εκπαιδευτικοί περισσότερο από κάθε άλλο επαγγελματία πρέπει να είναι ικανοί να ανακαλύπτουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και να είναι επαρκείς σε όλους τους τομείς της ζωής. Επομένως, το σχολείο αποτελεί το σημείο «συνάντησης» του πειραματισμού και της λήψης των αποφάσεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταπεξέρχονται και να καινοτομούν σε παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα μέσα από κλίμα συνεργασίας. Μόνο αν είναι ικανοί να δρουν ατομικά και συλλογικά μπορούν να είναι καλά πληροφορημένοι διαμορφωτές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Kennedy, 2005: 248). Όπως εξάλλου, επισήμανε και ο Fullan (1995) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδέεται την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση αλλά και με τη διοίκηση με στόχο την ανίχνευση και τη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου.

1.10. Διαπιστώσεις

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τεκμηριώνεται πως στο επίκεντρο αυτής πρέπει να τίθεται η βελτίωση, η ανάπτυξη και η επέκταση των δεξιοτήτων και των γνώσεων σε ένα διευρυμένο πλαίσιο προς τον προσανατολισμό και τη στόχευσή της. Η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας καθιστά τους εκπαιδευτικούς επαρκείς όχι μόνο ως προς τις

δεξιότητες και τις γνώσεις τους, αλλά και ως προς την ικανότητά τους να προσαρμόζονται, να αναστοχάζονται και τελικά να βελτιώνονται μέσα σε ένα δύσκολο και καθόλου σταθερό κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον. Η επάρκεια που αποκτούν από την ανάπτυξη τους καθιστά ικανούς να διαπιστώνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας τους και να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που δημιουργούνται στη σύνθετη σχολική πραγματικότητα.

Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε, η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας δεν διαμορφώθηκε με ένα σταθερό και ενιαίο περιεχόμενο. Αντίθετα, διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις της εκάστοτε περιόδου που εξετάστηκε. Αρχικά το ερευνητικό ενδιαφέρον εντοπίστηκε στους εξωτερικούς παράγοντες, κυρίως πολιτικούς και οικονομικούς, για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας. Αργότερα το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στις βασικές σπουδές, στις εμπειρίες και στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας μέσα από την κουλτούρα της δια βίου μάθησης.

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας τελικά φαίνεται να διαμορφώνεται μέσα από αυθεντικές εμπειρίες μάθησης και ενός επίσημου και σχεδιασμένου προγράμματος ανάπτυξης σε συνδυασμό με την επιστημονική γνώση που στόχο έχει την απόκτηση δεξιοτήτων ουσιαστικών για την αποτελεσματική παρέμβαση σε πρακτικές διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις διαδικασίες ανάπτυξης πρέπει να είναι ικανοί, αυτόνομοι και να έχουν αυτογνωσία. Μόνο έτσι θα είναι σε θέση να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό σύστημα και να επιφέρουν τη βελτίωση και την αλλαγή. Τέλος, κυρίαρχες αξίες της επαγγελματικής μάθησης είναι η διαρκής μάθηση, η συνεργασία με όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, με το στενό περιβάλλον του σχολείου και το ευρύτερο της κοινωνίας, η συνεχής ενημέρωση και η προσπάθεια ανάπτυξης μιας κουλτούρας μάθησης.

Κεφάλαιο 2^ο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

2.1. Διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και η επίδραση της αξιολόγησης σε αυτή

Αναμφίβολα οι κοινωνικό – πολιτικές αλλαγές που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες και συνεχίζουν να λαμβάνουν χώρα σε όλο τον κόσμο επηρεάζουν και το σχολείο και τον τρόπο με το οποίο λειτουργεί για να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οποιαδήποτε αλλαγή συμβεί σε επίπεδο κράτους επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά και το σχολείο καθώς αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας (Πασιαρδής, 2004).

Το σχολείο καθώς αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα δέχεται την επενέργεια του εξωτερικού περιβάλλοντος και το σχολείο με τη σειρά του ασκεί πάνω του τις δικές του επιδράσεις. Μέριμνα και σκοπός μιας σχολικής μονάδας και αλλά και του σχολείου ως θεσμός είναι να λειτουργεί αποτελεσματικά κάτω από οποιαδήποτε συνθήκη. Με λίγα λόγια αυτοσκοπός του είναι η διασφάλιση της ποιότητας και του ελέγχου του παραγόμενου έργου που είναι η εκπαιδευτική διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδής, 2004).

Υπ' αυτό το πρίσμα η αναφορά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων αντλεί από τη φιλοσοφία του management. Πολύ ηχηρό είναι στις μέρες μας το παράγγελμα για εφαρμογές διαφόρων διαδικασιών ελέγχου ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της υπηρεσίας που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα (Ζμάς, 2007: 4). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οργανισμός είναι απαραίτητο να ελέγχεται για να βλέπει αν και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνει τους στόχους του, διαδικασία η οποία είναι διαρκής. Ο έλεγχος αυτός σχετίζεται ασφαλώς με τους στόχους που θέτει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα για τον εαυτό του και που διαφοροποιούνται από κράτος σε κράτος, παρά τις πιέσεις Διεθνών Οργανισμών για πολιτική σύγκλισης, η οποία θα οδηγήσει σε πολιτική ισομορφισμού (ISO) (Ζμας, 2007: 23, 24, 30). Η ποιότητα και η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελούν διαφορούμενους και αόριστους όρους με αποτέλεσμα οι γνώμες των ερευνητών να διαφοροποιούνται, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, το πεδίο εφαρμογής και τους διαφορετικούς όλους και σκοπούς των ενδιαφερόμενων που την ορίζουν. Ο Κοντογεωργίου (2012) αναφ. στο Ζησίμου & Αθανασούλα-Ρέππα (2015) ορίζει την ποιότητα ως *«σύνολο των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή υπηρεσίας, που έχουν σχέση με την δυνατότητά του να ικανοποιεί τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης αγοράς πελατών, προς την οποία απευθύνεται ή για την οποία κατασκευάστηκε»* (σελ. 2) και τη διασφάλιση της ποιότητας ως *«τις συστηματικές δραστηριότητες που*

πραγματοποιούνται σε ένα σύστημα παραγωγής, έτσι ώστε να πληρούνται οι απαιτήσεις ποιότητας για ένα προϊόν ή υπηρεσία» (σελ. 3).

Αναντίρρητα ο όρος ποιότητα είναι μία πολύσημη και πολυδιάστατη έννοια και περικλείει υποβόσκουσες έννοιες. Για παράδειγμα οι Harvey & Green (1993) αναλύουν την ποιότητα με όρους : αριστείας (excellence), τελειότητας (perfection), καταλληλότητας σε σχέση με το σκοπό (fitness for purpose), βέλτιστης αξιοποίησης πόρων (value for money) και μετασχηματισμού (transformation), δηλαδή αλλαγή προς την πρόοδο. Διαπιστώνουμε όμως πως αυτό που χαρακτηρίζει ολοκληρωτικά την ποιότητα είναι η θετική της χροιά και τα θαυμαστά χαρακτηριστικά.

Με την πάροδο των χρόνων το πλήθος ορισμών για την ποιότητα και τη διασφάλισή της οδήγησε στη διαμόρφωση μιας θεωρίας διοίκησης, της Διοίκησης Ολικής Ποιότητα (ΔΟΠ), η οποία επιδιώκει την εξασφάλιση της ποιότητας των οργανισμών. Πρόκειται για έναν τρόπο διοίκησης που καθιερώθηκε πρώτα στην Ιαπωνία το 1949 με σκοπό τη βελτίωση της παραγωγικότητας ώστε να αναπτυχθεί η οικονομία της χώρας μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Κατά τη δεκαετία του 80΄ υιοθετήθηκε με επιτυχία και από τις ΗΠΑ και αργότερα και από την Ευρώπη (Lunenburg, 2010). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) πατέρα της ΔΟΠ ήταν ο W. Edwards Deming (1986). Οι αρχές της ΔΟΠ εφαρμόστηκαν όχι μόνο σε επιχειρήσεις και βιομηχανίες αλλά και στην εκπαίδευση.

Η προσαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση βασίζεται στην παραδοχή πως η ποιότητα στην εκπαίδευση έρχεται ύστερα από συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ιεραρχίας. Πρόκειται για μία συνεχή και διαμορφωτική διαδικασία βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και βασίζεται σε μία ανθρωπιστική θεωρία η οποία υποστηρίζει πως οι άνθρωποι γεννιούνται καλοί θέλοντας να προσφέρουν ποιοτική εργασία και αξίζουν σεβασμό. Βασικό χαρακτηριστικό της ΔΟΠ είναι η άποψη πως όλοι μέσα στον οργανισμό πρέπει να συνεργάζονται και να λειτουργούν ως σύστημα. Γίνεται επομένως αντιληπτό πως δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην συνεργατική δουλειά μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο (Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον, επειδή η ΔΟΠ στην εκπαίδευση βασίζεται στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι σημαντικό να αντιληφθούμε πως η ποιότητα έχει να κάνει με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών και όλων όσων απαρτίζουν τη δομή του σχολείου, με σκοπό οι ανάγκες να μετατρέπονται σε αποτελεσματικό έργο. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της ποιότητας είναι πως αυτή καθορίζεται από τις διαδικασίες που παράγεται το εκπαιδευτικό έργο. Σύμφωνα με τη ΔΟΠ η ποιότητα παράγεται από ένα σύστημα με αφοσιωμένους ανθρώπους και όχι το αντίστροφο. Έρευνες έχουν δείξει πως όταν υπάρχει πρόβλημα με την ποιότητα μέσα στον οργανισμό

ευθύνεται κατά 85% το σύστημα και λιγότερο οι άνθρωποι που το απαρτίζουν. Συνεπώς αν αναπτυχθεί ένα ποιοτικό σύστημα με καταρτισμένους και επαγγελματίες εκπαιδευτικούς τότε οι πιθανότητες της αποτυχίας μειώνονται αισθητά (Πασιαρδής, 2004). Επίσης, είναι κατανοητό πως η ποιότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που συνεχώς μεταβάλλεται. Για να μπορέσει ένας οργανισμός να τη διατηρήσει πρέπει σύμφωνα με τον Deming να ακολουθείται η παρακάτω πορεία: σχεδιασμός, έργο, έλεγχος, δράση (Πασιαρδής, 2004).

Επομένως, η ΔΟΠ επικεντρώνεται στην βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου προϊόντος μέσα από την αφοσίωση όλων των εργαζομένων του συστήματος στις διαδικασίες του οργανισμού (Μπλάνας, 2003). Με άλλα λόγια πρόκειται για μία συστημική διαδικασία που περιλαμβάνει όλους τους εργαζόμενους και όλα τα ιεραρχικά επίπεδα του οργανισμού. Τα βασικότερα αξιώματά της είναι σύμφωνα με τον Λογοθέτη (1993), α) η διαρκής δέσμευση όλων των μελών του οργανισμού, β) η γνώση, που αφορά τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων και γ) η συμμετοχή όλων των εργαζομένων προωθώντας το ομαδικό πνεύμα ώστε να επιτυγχάνεται συνεχώς η βελτίωση και η διασφάλιση της ποιότητας. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά κατά τον Ιωάννου (2005) μεταξύ άλλων είναι: α) η αποτελεσματική ηγεσία της ανώτατης διοίκησης, β) ο σχεδιασμός και η οργάνωση, γ) μέτρηση μέσω χρήσης εργαλείων και η ανατροφοδότηση του συστήματος, δ) η ικανοποίηση των μελών και η ενεργή συμμετοχή, ε) η αξιοποίηση των ικανοτήτων και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και στ) η καλλιέργεια της κουλτούρας για συνεχή βελτίωση.

Έτσι λοιπόν, υποστηρίζεται ότι η θεωρία της ΔΟΠ έχει άμεση εφαρμογή στην εκπαίδευση ως απάντηση των σύγχρονων απαιτήσεων και των προκλήσεων της νέα τάξης πραγμάτων παγκοσμίως. Όμως, η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης προϋποθέτει ένα σύστημα λογοδοσίας και αξιολόγησης που αφορά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Απώτερος σκοπός ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι σαφώς η βέλτιστη παροχή γνώσης στους μαθητές. Η εκπαιδευτική διαδικασία όμως αφορά όλα τα μέλη που συνδέονται με την εκπαίδευση και κυρίως τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Είναι σαφές πως για να διασφαλιστεί η ποιότητα στην εκπαίδευση πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη τα στοιχεία από τα οποία εξαρτάται και επηρεάζεται. Φυσικά επηρεάζεται από όλα τα μέλη και τις διαδικασίες τόσο εσωτερικά, από τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, το πρόγραμμα σπουδών, τους μαθητές και φυσικά από την ανώτατη διοίκηση καθώς μιλάμε για ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και εξωτερικά, από τις συνθήκες που

διαμορφώνονται κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά. Η διάκριση αυτή εξαρτάται κάθε φορά από το πώς ορίζεις το σύστημα και τι όρια βάζεις.

Στο πλαίσιο της συζήτησης για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, αξιολόγηση παίζει σπουδαίο ρόλο τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Παρόλο που έχουν γραφτεί πολλά για την αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, παραμένει ακόμα ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα παγκοσμίως και σημείο αντιπαραθέσεων κυρίως για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητη σε όλους τους τομείς του ελέγχου, διότι μόνο μέσα από τον έλεγχο και την αξιολόγηση των θεσμών, των δομών και των μελών της εκπαίδευσης θα μπορέσουμε να διασφαλίσουμε τη βελτίωση και την ποιότητα του παραγόμενου έργου.

Η σχέση της βελτίωσης της ποιότητας και της αξιολόγησης είναι άρρηκτη: όπως και στις επιχειρήσεις αξιολογείται το σύστημα με τον έλεγχο της ποιότητας και τον έλεγχο «ολικής ποιότητας», έτσι και στην εκπαίδευση ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος συζητά την αξιολόγηση. Ο θεμελιωτής του όρου Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management), W. Edward Deming (1993) περιγράφει τον κύκλο του ελέγχου ολικής ποιότητας ως διαδικασία Σχεδιασμού, Έργου, Ελέγχου και Δράσης, η οποία έχει ως σημείο αναφοράς τον εσωτερικό πελάτη (Μπρίνια, 2008: 277). Για την εκπαιδευτική διαδικασία το κέντρο του συστήματος είναι ο μοναδικός εσωτερικός πελάτης, ο μαθητής και η ικανοποίηση των αναγκών του. Αυτό το σύστημα περιλαμβάνει πέντε στοιχεία: διαδικασίες, τεχνολογία, δομή, ανθρώπους και εργασία. Ο έλεγχος της ποιότητας αφορά αυτές τις παραμέτρους.

2.2. Πως ορίζουμε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της κουλτούρας μιας χώρας και ενός λαού είναι η εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο την αντιμετωπίζει ένα κράτος. Επηρεάζει την ατομική, την κοινωνική και την εθνική πρόοδο μέσα από την επίδραση που ασκεί στην οικονομία (Πετρίδου, 2005) αναφ. στο Πίος (2013). Η εκπαίδευση είναι μία ανθρώπινη δραστηριότητα και ως τέτοια περιλαμβάνει μία σειρά από ενέργειες όπως τη λήψη αποφάσεων, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Γίνεται κατανοητό πως η αξιολόγηση αποτελεί συνέπεια και συνέχεια του προγραμματισμού και του σχεδιασμού, καθώς μέσω της αξιολόγησης ελέγχεται η απόδοση ενός οργανισμού, δηλαδή κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχει θέσει στη φάση του προγραμματισμού.

Ωστόσο, η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό ούτε πανάκεια για έναν οργανισμό, αλλά κατάληξη και συνδετικό κρίκο κάθε διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008: 15).

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί ένα σύγχρονο αντικείμενο ενδιαφέροντος τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή πραγματικότητα. Πολλές εκατοντάδες σελίδες έχουν γραφτεί για αυτή και πολλές μελέτες έχουν γίνει, που καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν για να ενσωματωθεί στην κουλτούρα της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση ως γενικός όρος εμφανίστηκε πολύ παλιά και σήμερα αποτελεί πλέον ένας οριοθετημένος όρος με πολυδιάστατη σημασία. Η πρώτη χρήση του όρου έγινε στις Η.Π.Α. το 1930, ενώ στον Ευρωπαϊκό χώρο, με τη σημερινή έννοια του όρου, εμφανίστηκε πιο καθυστερημένα κατά τη δεκαετία του 1970 (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2009:15). Η αξιολόγηση υπάρχει παντού γύρω μας, όπου υπάρχει η ανθρώπινη δραστηριότητα υπάρχει και η ανατροφοδότησή της. Ο απλουστευμένος ορισμός της αξιολόγησης υποστηρίζει πως πρόκειται για μία συστηματική απόδοση ορισμένης αξίας σε μία κατάσταση, σε ένα άτομο ή σε ένα αντικείμενο, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθόδου, με σκοπό να ληφθούν κάποιες αποφάσεις και να δοθεί κάποια ανατροφοδότηση σε μία κατάσταση ή σε ένα άτομο ή σε ένα αντικείμενο (Κασσωτάκης, 1998:15). Κύρια χαρακτηριστικά της αξιολόγησης είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και η χρηστικότητα (Αθανασίου, 2000:16).

Η αξιολόγηση προσδίδει μία ιδιότητα σε οτιδήποτε αξιολογείται και αποτελεί το αποτέλεσμα μια σύγκρισης αλλά και το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν εξαρχής τεθεί. Πέρα όμως από τη σημασία της αξιολόγησης στον έλεγχο του αποτελέσματος, η αξιολόγηση είναι μία πολύ σημαντική διαδικασία η οποία ελέγχει όχι μόνο το αποτέλεσμα μιας δράσης αλλά και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή (Κασσωτάκης, 1998:15-16). Τέλος, ο όρος αξιολόγηση είναι πολλές φορές συνυφασμένος με τους όρους της μέτρησης, της εκτίμησης, της βαθμολόγησης, της εξέτασης, της αποτίμησης, του ελέγχου (Κωνσταντίνου, 2007). Ωστόσο, οι όροι αξιολόγηση και μέτρηση είναι δύο διαφορετικοί όροι με τον πρώτο να καθορίζει την αξία του μετρηθέντος αποτελέσματος και τον δεύτερο να σχετίζεται με τη μετρική διαδικασία και τον καθορισμό μίας θέσης. Ως εκ τούτου η αξιολόγηση αξιοποιεί τα δεδομένα της μέτρησης ώστε να τα ερμηνεύσει με βάση συγκεκριμένα και καθορισμένα κριτήρια (Παπαναούμ, 1984).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών, μέσω της συστηματικής και αντικειμενικής συλλογής απαραίτητων πληροφοριών, που σχετίζονται με την επιλογή, την υιοθέτηση και την χρήση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων (Κουτούζης, 2003: 28-29) με σκοπό τον προσδιορισμό, την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ματσαγγούρας, 2007: 304) μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό τη οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο της σχολικής μονάδας μονάδας (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 28-29, στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ενδεικτικά διάφοροι ερευνητές ορίζουν την αξιολόγηση ως εξής:

«Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων» (Κουτούζης, 1999, από Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 44).

«Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και να εντοπιστούν οι παράμετροι που εμπόδισαν την πραγματοποίησή του» (Κωνσταντίνου, 2007: 13).

«Αξιολογούμε σημαίνει κάνουμε εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια» (Noye & Piveteau, 1999, από Παπαδημητρακόπουλος, 2006:44).

Ο Demunter (2001), υποστηρίζει πως η αξιολόγηση πέρα από τα χαρακτηριστικά μέτρησης πρέπει να εμπεριέχει και μία ποιοτική διάσταση, ώστε να δώσει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ένας προβληματισμός γύρω από τις δραστηριότητες και το έργο που αξιολογείται για να κατανοηθούν ευκολότερα. Με λίγα λόγια η αξιολόγηση ελέγχει αν ο πρωταρχικός στόχος που τέθηκε υλοποιήθηκε με τη γνώση ότι η αξιολόγηση μπορεί να τον εξελίξει. Προτείνεται μία διερεύνηση του νοήματος μέσα από την αξιολόγηση δίνοντας νόημα και διάσταση σε όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της δράσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αξιολόγηση είναι μεν το τελικό προϊόν αλλά είναι και μία οργανωμένη διαδικασία αποτίμησης και ελέγχου μιας κατάστασης. Είναι δηλαδή μία συστηματική διαδικασία μέτρησης, ελέγχου και αποτίμησης της απόδοσης σε ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση, με συγκεκριμένα εργαλεία, μέθοδο και κριτήρια. Εκτιμάται η επίτευξη των στόχων και εντοπίζονται οι παράγοντες που εμποδίζουν ή περιορίζουν την

επίτευξή τους. Βοηθά επίσης στην κατανόηση των συνθηκών που οδήγησαν σε ένα αποτέλεσμα και αναπτύσσεται ένας προβληματισμός γύρω από τη δράση.

Αυτό που μας ενδιαφέρει ωστόσο περισσότερο είναι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι ένας πολύ γενικός όρος, καθώς αφορά πολλούς παράγοντες και παραμέτρους που πρέπει να αξιολογηθούν. Στόχος ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων και η αποτελεσματικότητα του παραγόμενου έργου, δηλαδή του εκπαιδευτικού έργου. Έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί όροι από διάφορους μελετητές για την αξιολόγηση και χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Για παράδειγμα «εκπαιδευτική αξιολόγηση», «αξιολόγηση της εκπαίδευσης», «αξιολόγηση στην εκπαίδευση». Κατά μία άποψη ο πρώτος όρος αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά, δηλαδή στην μακροσκοπική διάσταση, ο δεύτερος όρος αντιστοιχεί σε επιμέρους κομμάτια της εκπαίδευσης που πρέπει να αξιολογηθούν, δηλαδή μικροσκοπικά. Κατά συνέπεια η «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι ένας γενικότερος όρος «όρος ομπρέλα», αποτελεί τη σύνθεση των προαναφερθέντων όρων τόσο μακροσκοπικά όσο και μικροσκοπικά.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μία πολύπλοκη διαδικασία διότι τόσο η αξιολόγηση όσο και το εκπαιδευτικό έργο μπορούν να εκφραστούν ποικιλοτρόπως. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι αφορά όχι μόνο τις διαδικασίες που εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια του αλλά και τα αποτελέσματά του. Η συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στη χώρας μας τη δεκαετία του 80' με σκοπό να επαναπροσδιοριστούν η έννοια που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της αξιολόγησης, στο βαθμό βέβαια που θα μπορούσε να αποβάλλει την ελεγκτική της διάσταση. Για το λόγο αυτό προέκυψε μία σειρά ορισμών του εκπαιδευτικού έργου ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα νέο αξιολογικό σύστημα μετά την κατάρρευση του επιθεωρητισμού (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, χ.χ). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως το σύνολο των δραστηριοτήτων που γίνονται με οργανωμένο τρόπο και αφορά όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010:26). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993) το εκπαιδευτικό έργο επιτελείται σε τρία επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα της συνολικής λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και διδακτικής πράξης. Βασιζόμενοι στο πλήθος των ορισμών θεωρούμε πως το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα του συντονισμού των παραγόντων που σε

συγκεκριμένα πλαίσια εναρμονίζονται για την θεσμική πραγματοποίηση της παιδαγωγικής πράξης (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, χ.χ). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επομένως, αφορά την αξιολόγηση του ευρύτερου θεσμικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή όλων των παραγόντων που το επηρεάζουν και το αποτελούν σε μακροεπίπεδο και σε μικροεπίπεδο. Πρόκειται για την αξιολόγηση και εκτίμηση όλων των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το θεσμικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διοίκηση του σχολείου μέχρι τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Η αξιολόγηση επομένως του εκπαιδευτικού έργου αφορά την εκτίμηση όλων των παραγόντων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και όσων εμποδίζουν την ικανοποιητική επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Με την αξιολόγηση και τις παρεμβάσεις της επιδιώκεται επίσης η παρακολούθηση του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος και ως εκ τούτου η διασφάλιση της ποιότητά του. Επίσης μέσα από την αξιολόγηση εκτιμάται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων ενός κράτους, προσδιορίζεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των μέσων που χρησιμοποιούνται και τέλος, αξιολογείται η επάρκεια των εκπαιδευτικών και ο βαθμός των επιμορφωτικών αναγκών που έχουν (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009, 197).

2.3. Αξιολόγηση στην Ελλάδα του σήμερα – Θεσμικό πλαίσιο

Είναι δεδομένο ότι η παιδεία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας. Η αξιολόγησή της εντάσσεται στο πλαίσιο εκείνο που θα βοηθά να εκτιμηθεί η επιτυχία ή όχι της εκπλήρωσης των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι επομένως εύλογο, να αναπτυχθούν οι μηχανισμοί εκείνοι που θα επιτρέπουν σε τακτά και καθορισμένα διαστήματα την εκτίμηση των στόχων σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα (Γούπος & Μήνας, 2006).

Η Ελλάδα, καθώς βρίσκεται στην Ευρώπη και αποτελεί μέλος αυτής της Ένωσης, οφείλει να έχει ένα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της εκπαίδευσης που διαπιστώνονται, ώστε να καλύψει την απόσταση που χωρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα συστήματα άλλων χωρών. Επομένως, η αξιολόγηση αποτελεί ένα επίκαιρο ζήτημα, καθώς αρχίζει να γίνεται κατανοητό στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου, η ανάγκη για μία νέα θεώρηση της αξιολόγησης που εγκαταλείπει τα στενά πλαίσια του επιθεωρητισμού με απώτερο και μοναδικό σκοπό την διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Γούπος & Μήνας, 2006).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 90' η αξιολόγηση και η ποιότητα απασχόλησε τις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες καθώς οι δύο αυτές έννοιες αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα αξιοπιστίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται με τον προγραμματισμό, τον έλεγχο και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου με κατεύθυνση την αποτελεσματική εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής, 1996). Ο προβληματισμός γύρω από το θέμα της αξιολόγησης στη χώρα μας παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο και επικεντρώνεται κυρίως: α) στη συζήτηση γύρω από την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, β) στη συζήτηση για τους φορείς της αξιολόγησης (εσωτερική, εξωτερική, αυτό-αξιολόγηση), γ) στα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο, δ) τα μέσα και τα εργαλεία με τα οποία αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (ατομικός φάκελος, επίδοση μαθητών, συνέντευξη, παρατήρηση, γραπτή εξέταση κ.α.), ε) στη συζήτηση γύρω από την προσβασιμότητα των εκπαιδευτικών στην αξιολόγησή τους με σκοπό την ανατροφοδότηση και στ) στον προβληματισμό για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (μισθολογική εξέλιξη, μονιμοποίηση, αυτοβελτίωση, επιμόρφωση) (Σκούφη 2006: 111 & Χαϊδεμενάκου, 2006:123) αναφ. στο Χουλιάρα (2010). Η αξιολόγηση ως διαδικασία περιλαμβάνει την αξιολόγηση του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής μονάδας. Είναι εγγενώς εντεταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία ως συγκριτική και περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών και η εξοικείωση του εκπαιδευτικού προς αυτή είναι δεδομένη.

Η ιστορία της αξιολόγησης στον Ελλαδικό χώρο πρωτοεμφανίστηκε το 1834 στο νόμο περί δημοτικών σχολείων και σαν θεσμός αποτέλεσε ένα από τους μακροβιότερους στη διοίκηση και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης. Το 1976 μετά την πτώση της χούντας, ο νόμος 309/76 δημιούργησε 16 θέσεις εποπτών (αντίστοιχων περιφερειών) και 240 θέσεις επιθεωρητών (Μαυρογιώργος, 1993, Δημητρόπουλος, 2002). Ο κύριος ρόλος του επιθεωρητή ήταν να συντάσσει κάποιες αξιολογικές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας κάποια βασικά κριτήρια: α) ευσυνειδησία, β) ήθος, γ) συμπεριφορά με χαρακτηριστικά εθνοφροσύνης και νομιμοφροσύνης, δ) κοινωνικά φρονήματα και πολιτικές πεποιθήσεις και ε) υπηρεσιακή ικανότητα (Πασιαρδής, 1996).

Το σύστημα του επιθεωρητισμού έπαψε να λειτουργεί επί της ουσίας τη δεκαετία του 1970 και τυπικά αντικαταστάθηκε λίγα χρόνια αργότερα (1982) με την επιστημονική και εκπαιδευτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και της διοίκησης της εκπαίδευσης. Από τις αρχές της δεκαετίας του 80' η χώρα μας δεν υφίσταται κάποιο σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης καθώς ο θεσμός του επιθεωρητή αντικαταστάθηκε από το θεσμό του σχολικού συμβούλου, έτσι επί της ουσίας στόχος δεν ήταν η αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο αλλά η βοήθεια και η καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό έργο (Κολοκοτρώνης, Λαπούσης & Κοντογεωργίου, 2016).

Ένας από τους κυριότερους λόγους που οδήγησαν στην κατάρρευση του θεσμού του επιθεωρητή και την αντικατάστασή του από τον Σχολικό Σύμβουλο, από τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης (αργότερα Διευθυντή Εκπαίδευσης) και από τον Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης, που πλέον έχει καταργηθεί, είναι η αυστηρή κριτική που δέχτηκε κυρίως από τους εκπαιδευτικούς αλλά και την ομοσπονδία των συνδικαλιστών. Η κριτική του επιθεωρητή αναδεικνύει την αυστηρή αξιολόγηση όχι τόσο του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά του ίδιου του εκπαιδευτικού επιχειρώντας να τον χειραγωγήσει σε μία περίοδο έντονων κοινωνικοπολιτικών αλλαγών (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012:4). Ωστόσο, οι λόγοι κατάργησης του θεσμού δεν αφορούσαν μόνο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περισσότερο από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι λόγοι μπορούν να τοποθετηθούν σε τρεις κύριους άξονες: ο πρώτος αφορά την πίεση που ασκούσε η κεντρική εξουσία μέσω του επιθεωρητή και δεν έδινε καμία ουσιαστική ευκαιρία στον εκπαιδευτικό για βελτίωση της διδασκαλίας και για ανάπτυξη της επαγγελματικής του επάρκειας. Ο δεύτερος αναφέρεται στην έλλειψη κριτηρίων στη σύνταξη των εκθέσεων που να προσδιορίζουν τους λόγους ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών και συμβουλές βελτίωσης. Τέλος, ο τρίτος λόγος σχετίζεται με τις σκηνοθετημένες διδασκαλίες που αποτελούσαν κοινό μυστικό και όχι μόνο δεν προσέφεραν καμία αξιολόγηση αλλά περιόριζαν και την αυτενέργεια και τον αυθορμητισμό του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994 ; Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Με λίγα λόγια ο προηγούμενος θεσμός του επιθεωρητή, όργανο εθνικής προπαγάνδας και ιδεολογικού ελέγχου στα εκπαιδευτικά πράγματα ως το 1982, είχε προκαταλάβει τους εκπαιδευτικούς που ούτως ή άλλως βιώνουν μέσα σε ένα χώρο που πρεσβεύει τον πλουραλισμό και νομιμοποιεί την ελευθερία του λόγου. Σ' αυτό έρχεται να προστεθεί η απαξίωση του δημόσιου σχολείου και η λαϊκή απαίτηση για ριζοσπαστική αλλαγή σ' αυτό προς την κατεύθυνση του νεοφιλελευθερισμού (Ανδρέου, 1992). Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με την κοινωνική

κατακραυγή για το περιορισμένο διδακτικό ωράριο που έχουν σε σχέση με άλλους υπαλλήλους του δημόσιου φορέα και όλους ανεξαιρέτως τους εργαζόμενους στο ιδιωτικό τομέα, είτε αυτεπαγγέλονται είτε είναι υπάλληλοι.

Στην χρονική περίοδο των τριών και πλέον δεκαετιών που ακολούθησαν μετά την κατάργηση του επιθεωρητή δεν ευδοκίμησε καμία συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Οι μόνες συζητήσεις και προσπάθειες που έγιναν παρέμειναν σε θεωρητικό και υποθετικό επίπεδο και ακόμη και σήμερα ύστερα από πολλά χρόνια και προσπάθειες η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει στα «χαρτιά» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012:4). Στην ουσία με το νόμο 1304/1982, το Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 και το νόμο 1566/1985 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προβλέπεται να διεξάγεται μέσω εκθέσεων από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον οικείο σχολικό σύμβουλο και τον οικείο προϊστάμενο γραφείου. Τα συμπεράσματα των αξιολογικών εκθέσεων θα χρησιμοποιούνται για την κρίση της μονιμότητας, τον έλεγχο της επάρκειας ή ανεπάρκειας, για την κρίση βαθμολογικών προαγωγών και τέλος για την κάλυψη θέσεων στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρακτικά οι εκθέσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν μόνο για την κρίση της μονιμότητας των εκπαιδευτικών μετά τη συμπλήρωση δύο ετών από τον διορισμό. Επί της ουσίας πρόκειται για μία τυπική διαδικασία καθώς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι αξιολογήσεις ήταν θετικές (Πασιαρδής, 2004).

Το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις δεκαετίες που ακολούθησαν μετά την κατάργηση του επιθεωρητισμού έχει ως εξής:

Με το νόμο 1304/1982 καταργείται και επίσημα ο επιθεωρητής και τη θέση του παίρνει ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με ρόλο συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και παιδαγωγικό. Ο Σχολικός Σύμβουλος εκτός από τις συμβουλευτικές αρμοδιότητες θα συμμετείχε σύμφωνα με μεταγενέστερα Προεδρικά Διατάγματα και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1984), η αντικατάσταση της πρόθεσης «επί» του επιθεωρητή και η πρόσθεση «συν» του σχολικού συμβούλου γλωσσικά αντικατοπτρίζει τη πρόθεση της πολιτείας για μία νέα θέαση των πραγμάτων σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Με το νόμο 1566/1985 ο όρος αξιολόγηση καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία με σκοπό τον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Π.Δ 140/1998 τονίζεται πως με τον όρο αυτό νοείται το συλλογικό και συμμετοχικό έργο των εκπαιδευτικών, ενώ στο 320/1993 σημειώνεται πως ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά. Στη συνέχεια ο νόμος 2525/1997 ορίζεται ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου η αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ο βαθμός πραγματοποίησης των στόχων όπως αυτοί ορίζονται νομοθετικά. Ο νόμος αυτός μαζί με την Υπουργική Απόφαση Δ.2/1938 του 1998 καθόρισαν ένα σύστημα αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της σχολικής μονάδας με στόχο τη διαπίστωση των αδυναμιών, την ανατροφοδότηση του συστήματος και την παροχή κινήτρων (Κολοκοτρώνης, Λαπούσης & Κοντογεωργίου, (2016). Με τον νόμο 2986/2002 που αφορά στην οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αλλά και στην επιμόρφωση, το εκπαιδευτικό έργο συνδέεται με τη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι συνυφασμένη με την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στον εκδημοκρατισμό της. Επισημαίνεται πως η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η παροχή γνώσεων μπορούν να εξαλείψουν τις κοινωνικές ανισότητες, συνδέοντας την εκπαίδευση με την κοινωνία. Άλλωστε, η εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο δημόσιου συμφέροντος από το οποίο εξαρτάται η ανάπτυξη της κοινωνίας, επομένως ο έλεγχός της αποτελεί συλλογική κοινωνική ευθύνη (Παμουκτσόγλου, 2003: 47) αναφ. στο Πίος (2013). Ο νόμος αυτός κατήργησε το σώμα των μόνιμων αξιολογητών και έδωσε προτεραιότητα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση αλλά και σε εκείνους που επιθυμούν να καταλάβουν θέσεις στελεχών Με το νόμο του 1985 συμμετέχει και επίσημα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση. Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον το γεγονός πως από το 1982 και εξής έχουν ψηφιστεί πολλοί νόμοι και προεδρικά διατάγματα που έχουν παραμείνει ανενεργά και έτσι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στερείται για πολλά χρόνια αξιολόγησης. Διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις όπως Π.Δ. 320/1993 και Π.Δ. 140/1998 επισημαίνουν την ιδιαιτερότητα της αξιολόγησης: οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας για τον εκπαιδευτικό ο οποίος αξιολογεί την υπηρεσιακή υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την συνεργασία και επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους σχολικούς συμβούλους (οι οποίοι αξιολογούν την παιδαγωγική κατάρτιση) και την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού.

Με την εγκύκλιο Γ1/317100/31-03-2010 για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προετοιμάζεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ σε σχολικές μονάδες που θα επιλεγούν που θα πραγματοποιήσουν διαδικασίες προγραμματισμού και ελέγχου της

ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα αναπτύξουν σχέδια δράσης με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Με τον νόμο 3848/2010 η αξιολόγηση εισήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα επί Διαμαντοπούλου. Σκοπός της ήταν η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας ορίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης και τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την πραγματοποίηση των δράσεων προγραμματισμού και αξιολόγησης. Με την Υπουργική απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1/2010 ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα πρότυπα πειραματικά σχολεία. Ο έξωθεν επιβεβλημένος περιορισμός του δημόσιου φορέα που απαιτούσε ο Διεθνής και Ευρωπαϊκός έλεγχος από τη χώρα μας. Όταν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιβλήθηκε με το νόμο 3848/ 2010, οι συνδικαλιστικοί φορείς συνέδεσαν τη διαδικασία με την εξαγγελία μείωσης κατά 25% του δημόσιου φορέα (Διακήρυξη Δ.Ο.Ε. 1/ 10/ 2012). Οι διευθυντές που ανέλαβαν την διεκπεραίωση της αξιολόγησης ούτε είχαν πειστεί οι ίδιοι για την αναγκαιότητά της ούτε είχαν καταβάλει καμιά προσπάθεια να πείσουν τον Σύλλογο των διδασκόντων να την εκπονήσουν με συνέπεια. Εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν τους 8 δείκτες της αυτοαξιολόγησης, τους οποίους έλεγξαν με τον πιο τυπικό τρόπο (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, Διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ΥΠΔΒΘ, ΚΕΕ, 2011). Η διαδικασία ήταν τόσο επιφανειακή, ώστε οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συζητούσαν μεταξύ τους τι προτάσεις θα κατέθεταν και στο τέλος της διαδικασίας το μόνο που «βρέθηκε» ότι χρήζει αναβάθμισης ήταν οι υλικοτεχνικές υποδομές: ανάπλαση του προαύλιου χώρου και ενεργειακή αυτάρκεια της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία θα επαναλαμβανόταν την επόμενη χρονιά αλλά η ανατροπή στα κυβερνητικά πράγματα την ανέστειλε.

Από το 1980 και ύστερα συμπεραίνουμε πως η αξιολόγηση αφορά τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά τα εμπόδια που εμφανίστηκαν ήταν πολλά και ποικίλα. Οι συχνές αλλαγές στις δομές, τα μέσα, τα πρόσωπα, στις μεθόδους και στις διαδικασίες αποτέλεσαν τροχοπέδη στην ανάπτυξη ενός συστήματος ελέγχου και ανατροφοδότησης. Έτσι φτάσαμε στο Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, που αποτελεί το πρώτο νομοθέτημα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου μετά από πολλά χρόνια χωρίς αξιολόγηση. Ο νόμος αυτός φιλοδοξούσε να καταστήσει ένα σύστημα αξιολόγησης με περισσότερους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε να είναι πιο αξιοκρατικό και να ενισχύει τον ιεραρχικό και διοικητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014) αναφ. στο Κολοκοτρώνης, Λαπούσης & Κοντογεωργίου, (2016), το Π.Δ. 152/2013 επιχειρούσε να θεσμοθετήσει μία

αξιολόγηση που λαμβάνει υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και εκπαιδευτικές έρευνες σε σχέση με την αποστολή και το ρόλο της εκπαίδευσης στη μάθηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών για την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Επιπλέον, λαμβάνονται υπόψη ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως άτομα και επαγγελματίες αλλά και ως μέλη μιας κοινότητας όπως αυτή της σχολικής μονάδας σε σχέση με την αποστολή του σχολείου αλλά και ο ρόλος των μαθητών για την κατάκτηση της γνώσης, μέσα από την οποία αποκτούν ηθική και κοινωνική συνείδηση. Σκοπός αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Με δεδομένο ότι προτείνει μία διαμορφωτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση αναφέρεται σε όλο το σώμα των εκπαιδευτικών που αποτελούν και τον μεγαλύτερο πληθυσμό και είκοσι τριών κατηγοριών στελεχών της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αφορά τόσο τη διοικητική όσο και την παιδαγωγική επάρκεια (Κολοκοτρώνης, Λαπούσης & Κοντογεωργίου, 2016).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2010), μερικοί από τους λόγους που δεν κατάφερε να λειτουργήσει και να οικοδομηθεί ένα αξιολογικό σύστημα στην ελληνική εκπαίδευση είναι η μη εφαρμογή των ψηφισθέντων, καθώς λόγω των κοινωνικών αναταραχών ατονούν και δεν υιοθετούνται. Έτσι ο Μαυρογιώργος θεωρεί πως η «εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι υπόθεση νόμων» γιατί πολύ απλά μπορεί να μην εφαρμοστούν ακόμα και αν ψηφιστούν. Επιπλέον, επισημαίνει πως σημαντικός λόγος της ανυπαρξίας της αξιολόγησης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τα κατάλοιπα που έχει αφήσει ο επιθεωρητισμός ως φόβος και εμπόδιο της αυτονομίας στη διδακτική πράξη. Ακόμα και οι επόμενοι νόμοι που ψηφίστηκαν μετά την κατάργηση του επιθεωρητή ήταν ακόμη πιο συντηρητικοί και αυτό δυσανασχετούσε την κοινή γνώμη των εκπαιδευτικών. Τέλος, κεντρικό θέμα των ενστάσεων που αφορά την κουλτούρα της αξιολόγησης και τον τρόπο με τον οποίο την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί είναι το «ποιος αξιολογεί», ερώτημα που περιλαμβάνει το φυσικό πρόσωπο αλλά και τον φορέα, τα μέσα και τα κριτήρια αξιολόγησης. Η ένσταση αφορά την κατάρτιση και τα προσόντα που διαθέτει ο αξιολογητής γιατί με βάση αυτά κρίνεται το έργο των εκπαιδευτικών αλλά και οι ίδιοι. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2001), όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκιρος, 2007), οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές, που συμμετείχαν στη διαδικασία της αξιολόγησης, δεν είχαν τα απαραίτητα προσόντα και δεν χρησιμοποίησαν τις κατάλληλες πρακτικές κατά την αξιολόγηση καθώς δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για το έργο αυτό. Ο Κασσωτάκης (1992) επισημαίνει πως τα προβλήματα της ενσωμάτωσης της αξιολόγησης εντοπίζονται στις διαφορετικές απόψεις για τις αξίες που

καθορίζουν τον εκπαιδευτικό έργο, στην πολυπλοκότητα και στην προσπάθεια αποτίμησης των εκπαιδευτικών στόχων, στους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του διδακτικού έργου και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης. Έτσι η αξιολόγηση έγινε αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς ως ένας έλεγχος μεροληπτικός και μη αντικειμενικός, σε σημείο να αμφισβητούν την παιδαγωγική και επιστημονική υπόστασή του. Επιπλέον, δημιουργούσε στους εκπαιδευτικούς την πεποίθηση ότι η «επιλογή» των αξιολογητών γίνονταν βάσει κομματικών και υποκειμενικών κριτηρίων και κατ' επέκταση αν οι ίδιοι δεν ανήκαν στην ίδια κομματική παράταξη αξιολογούνταν αρνητικά.

2.4. Η Αξιολόγηση στην Ευρώπη – επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Οι ευρωπαϊκές και οι διεθνείς αλλαγές στον οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και τεχνολογικό τομέα ασκούν έντονες αλλαγές και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Τομείς της εκπαίδευσης όπως τα προγράμματα σπουδών, το διδακτικό έργο, η ποιότητα του παραγόμενου έργου, η οργάνωση των σχολικών μονάδων, η διεύθυνση καθώς και οι εκπαιδευτικοί και η κατάρτισή τους είναι μερικά από τα θέματα που χρήζουν αναθεώρησης λόγω των συνεχών μεταρρυθμίσεων και της αναδιάταξης του σκηνικού στην Ευρώπη και παγκοσμίως. Κοινά σημεία προβληματισμού αποτελούν η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και η βελτίωση της ποιότητά της. Το ενδιαφέρον της Ευρώπης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έγκειται κυρίως σε δύο σημαντικούς λόγους: αφενός στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης γνώσης, ως βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της «κοινωνίας της γνώσης» και αφετέρου στην ανάγκη της Ευρώπης για αξιοποίηση των οικονομικών πόρων για μία ανταγωνιστικότερη οικονομία (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, χ.χ). Επιπλέον όλο και περισσότερο καταδεικνύεται η ανάγκη για μεγαλύτερη αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και σχολικής μονάδας αλλά με βάση τις προσαγές της οικονομίας και της παραγωγής. Αυτές οι δύο τάσεις συνοδεύονται από την ανάγκη για απόδοση λόγου και την κανονικοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων σε κεντρικό επίπεδο (Ευρυδίκη, 2004).

Από τη μελέτη των αξιολογικών συστημάτων διάφορων χωρών της Ευρώπης αναδεικνύεται μία ποικιλομορφία στον τρόπο διεξαγωγής και προσέγγισης. Είναι φυσικό η αξιολόγηση κάθε χώρας να αντανakλά τον τρόπο οργάνωσής της αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους στόχους του εκπαιδευτικού έργου (Ευρυδίκη, 2004). Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε πως η αξιολόγηση στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες διαμορφώνεται σύμφωνα με τρία μοντέλα, τα οποία βασίζονται στις ακόλουθες λογικές:

A) «Τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης» που πραγματοποιείται μέσα από το μοντέλο της επιθεώρησης ή της εξωτερικής αξιολόγησης. Το μοντέλο αυτό σχετίζεται με την άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους επάρκειας. Το βρίσκουμε κυρίως σε χώρες με συγκεντρωτικές δομές.

B) «Τη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία». Έχει κυρίως ως αποδέκτες τους γονείς ως καταναλωτές – πολίτες των εκπαιδευτικών προϊόντων.

Γ) «Τη λογική του αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη – βελτίωση του σχολείου βασισμένου στις δικές του δυνάμεις». Η λογική αυτή εφαρμόζεται με σκοπό την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών ως εσωτερική αξιολόγηση και απαντάται σε πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα Σολομών (1998) αναφ. στο (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, χ.χ).

Τα τελευταία χρόνια στον ευρωπαϊκό χώρο η ποιότητα είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς η δεύτερη θεωρείται προϋπόθεση της πρώτης. Στις ευρωπαϊκές χώρες με περισσότερο αποκεντρωμένα συστήματα από την Ελλάδα, εφαρμόζουν διάφορες μορφές αξιολόγησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, καθώς είναι και το πιο μικρό και είναι θεωρητικά τουλάχιστον ευκολότερο να αξιολογηθεί (Ευρυδίκη, 2007, Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτη, 2007).

Γενικότερα στην Ευρώπη η αξιολόγηση παρουσιάζει ποικιλία πρακτικών και μορφών. Σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη (2007), η πλειονότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων εφαρμόζει συστήματα εσωτερικής αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει στα σχολεία στα οποία η εσωτερική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική. Στις χώρες όπου δεν είναι υποχρεωτική η αξιολόγηση εξαρτάται από την εκάστοτε σχολική μονάδα. Τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη τείνουν να στρέφονται προς την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με σκοπό ως μοχλό αλλαγής της σχολικής κουλτούρας και συνεργασίας. Μία ακόμη μορφή που κερδίζει έδαφος στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια η εσωτερική αξιολόγηση γιατί αναφέρεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου με αποτέλεσμα κάθε σχολική μονάδα να θέτει τα κριτήρια που συνδιαμορφώνονται από τους εμπλεκόμενους και την τοπική κοινωνία (Σολομών, 1999).

Ωστόσο πολλές χώρες που εφαρμόζουν εξωτερική αξιολόγηση υλοποιείται συνήθως μέσα από τον επιθεωρητή που δίνει αναφορά στην κεντρική εξουσία. Σε κάποιες χώρες εκτός από τους επιθεωρητές εμπλέκονται στη διαδικασία και τα αρμόδια υπουργεία. Στην περίπτωση της υποχρεωτικής εξωτερικής αξιολόγησης η αξιολόγηση εννοείται ως κάτι δεδομένο. Για παράδειγμα στη Φινλανδία και στη Νορβηγία δεν υπάρχει θεσμοθετημένη αξιολόγηση για το λόγο αυτό το ρόλο τον αναλαμβάνουν οι τοπικές αρχές που ελέγχουν αν πραγματοποιήθηκαν τα προβλεπόμενα (Eurydice, 2004)

Αν και τα περισσότερα συστήματα αξιολόγησης στην Ευρώπη διαφέρουν αισθητά ως προς τον τρόπο διεξαγωγής, τα κριτήρια και μέσα, εντούτοις από το 1990 και μετά η Ευρώπη προσπαθεί να διατυπώσει ένα κοινώς αποδεκτό αξιολογικό σύστημα τουλάχιστον στα κριτήρια. Η συζήτηση πραγματοποιήθηκε στη συνθήκη της Μπολόνια από τους υπουργούς 29 ευρωπαϊκών χωρών στη «Μεταρρυθμιστική Συνθήκη 2007» της Λισαβόνας και στη συμφωνία του Δουβλίνου το 2007. Το σημείο «συνάντησης» είναι πως όλοι συμφωνούν ότι η αξιολόγηση θα ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και τον οικονομικό ανταγωνισμό για μία πιο ισχυρή Ευρώπη. Επιπλέον, η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα: α) στο εθνικό επίπεδο, β) στο περιφερειακό και γ) στο σχολικό επίπεδο (Eurydice, 2004).

Το Ηνωμένο Βασίλειο είναι μία χώρα που συνδυάζει παραπάνω από μία μορφές αξιολόγησης. Πρόκειται για ένα πλήρως αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα για το λόγο αυτό έχουν την αυτονομία αλλά και την ευθύνη για βελτίωση της ποιότητας. Ωστόσο κάθε σχολείο υπάγεται στη γενική ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Επιχειρηματικότητας. Την ευθύνη της εσωτερικής αξιολόγησης την έχει ο Διευθυντής του σχολείου και το Διοικητικό Συμβούλιο. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον διευθυντή και το διοικητικό συμβούλιο αξιολογούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου κάθε χρόνο. Οι επιθεωρητές έχουν κεντρική θέση στην αξιολόγηση και η αξιολόγηση γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα που έχουν στόχο την βελτίωση του σχολείου αλλά και την ενημέρωση των γονέων για την πορεία των μαθητών και του σχολείου. Τα τελευταία χρόνια έχουν θεσπιστεί νόμοι που προάγουν την αυτοαξιολόγηση και την ανατροφοδότηση, καθώς επίσης και την ελεχιστοποίηση των επιθεωρήσεων οι οποίες θα διεξάγονται στα σχολεία με τις χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών. Οι ετήσιες αξιολογήσεις βασίζονται στις επιδόσεις των μαθητών, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τους και τη γνώμη των γονιών. Επιπλέον, το ελάχιστο χρονικό διάστημα που μπορεί ένα σχολείο να μην αξιολογηθεί αν πληρεί τις προϋποθέσεις είναι μέχρι πέντε έτη.

Άλλο ένα παράδειγμα εφαρμογής ενός αξιολογικού συστήματος είναι η Φινλανδία η οποία αποτελεί μέτρο σύγκρισης λόγω του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού της συστήματος. Από το 1970 και μετά η Φινλανδία προσπαθεί να βελτιώσει τον επίπεδο των σχολείων όχι μόνο σε επίπεδο υποδομών αλλά και σε επίπεδο ποιότητας. Διαθέτει ένα πλήρως αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και όχι σχολείου. Η εκπαιδευτική κουλτούρα της χώρας αυτής έχει καταστήσει υποχρεωτική την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση στο σύνολο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η οποία στηρίζεται κεντρικά από δύο φορείς: το Φινλανδικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και το Φινλανδικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης. Και οι δύο αυτοί φορείς είναι υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Η εξωτερική αξιολόγηση που διεξάγεται σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο περιλαμβάνει τρεις μορφές: την αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, τη διεξαγωγή θεματικών αξιολογήσεων σε συγκεκριμένα πεδία και την παραγωγή δεικτών εκπαίδευσης. Η εξωτερική αξιολόγηση είναι δειγματοληπτική και διεξάγεται ανά τριετία στις σχολικές μονάδες της χώρας. Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και η εσωτερική αξιολόγηση με σκοπό τη δημιουργία της συνείδησης στα σχολεία για αυτοαξιολόγηση. Λόγω του αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος η εσωτερική αξιολόγηση είναι υποχρέωση του εκάστοτε σχολείου για αυτό και επιτρέπει την αυτόνομη παραγωγή κριτηρίων αυτοαξιολόγησης που βασίζεται στις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται με τις τοπικές αρχές ώστε μαζί με την εξωτερική αξιολόγηση να προάγεται η επιτυχία και η βελτίωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Τέλος, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης δημοσιοποιούνται στους γονείς και στους λοιπούς ενδιαφερόμενους της τοπικής κοινωνίας (Τσανίδου, 2015).

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένα από τα βασικότερα ζητήματα συζήτησης που απασχολούν τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και τους ιθύνοντες, που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Ερωτήματα όπως πότε και πως πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, από ποιους και με ποια κριτήρια και μεθόδους πρέπει να εφαρμοστούν με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αποτελούν βασικά σημεία συζήτησης ενός μεγάλου και ανοιχτού διαλόγου στην Ευρώπη (Ευρυδίκη, 2004).

2.5. Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

Στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τι είναι αξιολόγηση καλό θα ήταν να απαντήσουμε στο ερώτημα: γιατί αξιολόγηση; με άλλα λόγια ποια είναι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Γίνεται κατανοητό ήδη από τον ορισμό της αξιολόγησης πως πρόκειται για μία διαδικασία που παρεμβαίνει σε όλα τα ζητήματα της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να θεωρείται αναγκαία για τη σωστή λειτουργία της και τη βελτίωσή της.

Η διερεύνηση του θέματος ως τώρα οδήγησε στην ενίσχυση της πεποίθησης για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Παραμένει αδήριτη η ανάγκη να δοθεί βαρύτητα στην εσωτερική αξιολόγηση, η οποία είναι ωφέλιμο να προβληθεί συστηματικά, ώστε η σταδιακή εξοικείωση των αξιολογούμενων με τους αξιολογητές να περιορίσει την ανασφάλεια που εξ ορισμού αισθάνονται (Ζμάς, 2007: 150, Πασιαρδής, 2014: 39-40). Οι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι:

- ο διευθυντής, που ελέγχει την υπηρεσιακή συνέπεια και διασφαλίζει τις προϋποθέσεις της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου,
- η επιτροπή αυτό - αξιολόγησης, αποτελούμενη από πέντε μέλη του Συλλόγου των Διδασκόντων, οι οποίοι καταγράφουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τους δείκτες που έχει καταρτίσει το ΚΕΕ,
- η σχολική επιτροπή, αποτελούμενη από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, έναν εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης και έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (για τη Β' βάρθμια προβλέπεται και ένας εκπρόσωπος των μαθητών), η οποία ασχολείται με τη συντήρηση της σχολικής μονάδας και τον περαιτέρω εξοπλισμό της με όλα τα κατάλληλα εργαλεία για την καλύτερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου,
- οι Σχολικοί Σύμβουλοι που είναι επιφορτισμένοι με την αξιολόγηση της επιστημονικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής τους καθοδήγησης.

Μπορεί ο εκπαιδευτικός να αποτελεί μόνο ένα μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, όμως δεν υπάρχει αμφιβολία πως είναι, αν όχι τον σημαντικότερο, τότε ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια που οδηγούν στην επιτυχία του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου μιας και αυτό είναι το ζητούμενο. Έτσι λοιπόν η αξιολόγηση σύμφωνα με τον Rogers (1999), είναι το μέσο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτών άρα ως επαγγελματίες. Ο Rogers θεωρεί τη συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πολύ σημαντική στη βελτίωση της

εκπαίδευσης διότι ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπορεί να ελέγξει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άρα η βελτίωση της απόδοσής του θα βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, η οποία μπορεί να έρθει μέσω της αξιολόγησης. Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός αλλά και όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης μπορούν να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές και να θέσουν εκ νέου τις προτεραιότητές τους.

Επιπλέον κάθε σχολική μονάδα και εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να ενημερώνει το κράτος και τους γονείς για το παραγόμενο έργο. Κατά κάποιον τρόπο η αξιολόγηση αποτελεί αναγκαιότητα καθώς θεμελιώνεται στην ανάγκη απόδοσης λόγου στην κοινή γνώμη. Δημιουργείται έτσι και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, την αγορά εργασίας, εισάγοντας την εκπαίδευση στην ελεύθερη αγορά.

Η ανάγκη των εκπαιδευτικών αλλά και της σχολικής μονάδας για περισσότερη αυτονομία καθιστά αναγκαία την ύπαρξη ενός αξιολογικού συστήματος, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2002:189). Καθώς η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο μάθησης, η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός κερδίζουν πολλά εφόδια από αυτή αφού αποκτούν ένα ρόλο ο οποίος είναι περισσότερο καταλυτικός. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης θεμελιώνεται στην ανάγκη για αναδιάρθρωση του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών, δηλαδή την αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση των σχολικών θεσμών σε περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Χαϊδεμενάκου, 2006:2). Η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός δρουν με περισσότερη αυτονομία και είναι σε θέση να αποφασίζουν οι ίδιοι για την πορεία και το περιεχόμενο της μάθησης. Συνεπώς η αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους τελευταίους να βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης απομακρυσμένοι από τον συγκεντρωτισμό, τον κρατικισμό και τα πολιτικοοικονομικά συμφέροντα. Έτσι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης συνδέεται με την κοινωνικοποίηση του σχολείου, καθώς κάθε σχολείο είναι σε θέση να επιλέγει με μεγαλύτερη αυτονομία το πρόγραμμα σπουδών, να ελέγχει την πορεία της μάθησης, να παρεμβαίνει όπου χρειάζεται και να αποκτά μεγαλύτερη συνοχή, εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων άρα και καλύτερο παιδαγωγικό αποτέλεσμα (Πίος, 2013).

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης αποδίδεται σύμφωνα με μία έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003) αναφ. στο Πίος (2013), στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που αφορά τη μονιμότητα, την επαγγελματική εξέλιξη και τη στελέχωση της εκπαίδευσης. Φαίνεται πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σχολικοί σύμβουλοι συμφωνούν με την ύπαρξη ενός αξιολογικού συστήματος στη χώρας μας, καθώς μέσα από αυτή υπάρχει η δυνατότητα

ενδεχομένως ανέλιξης των εκπαιδευτικών και αναβάθμισης του κύρους τους ως επαγγελματίες. Επιπλέον ο Πασιαρδής (2005) αναφ στο Πίος (2013) τονίζει πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα απαξιωθεί πλήρως αν συνεχίσουμε να δεχόμαστε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μία συνδικαλιστική και διεκπαιρευτική διαδικασία αντί για λειτούργημα. Τέλος, τίθεται το ερώτημα του τι κάνουμε με τους «εξάίρετους» εκπαιδευτικούς; Πως μπορούμε να χειριστούμε εκπαιδευτικούς που κάνουν πολύ καλά τη δουλειά τους και διασφαλίζουν συνεχώς την ποιότητα σε εξάίρετα σχολεία; Με ποιον τρόπο επιβραβεύουμε αυτούς τους εκπαιδευτικούς και πως τους ανακαλύπτουμε όταν δεν υπάρχει αξιολόγηση; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που καθιστούν την ύπαρξη της αξιολόγησης αναγκαία σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν οι ίδιοι έλεγχο στο έργο τους, να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να συμβάλλουν σε τελική ανάλυση στη βελτίωση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν (Sergioianni & Starratt 2002 ; Πασιαρδής, 1996) όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιακκίρος, 2007: 63, 67), τότε οι εκπαιδευτικοί δε χρειάζεται να στέκονται επιφυλακτικά απέναντι στην αξιολόγηση. Άλλωστε σύμφωνα με τις νεώτερες προσεγγίσεις της θεωρίας του ανθρώπινου δυναμικού, τα κίνητρα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού βρίσκονται μέσα στον ίδιο και αρκεί να παρωθηθεί από το κλίμα που έχει δημιουργηθεί για να πραγματώσει τους στόχους του οργανισμού (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιακκίρος, 2007: 67). Αυτό πρέπει να είναι το πνεύμα της αξιολόγησης, τουλάχιστον της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως την προτείνουν ο Πασιαρδής κ.α. (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιακκίρος, 2007: 68 – 69). Για τα ελληνικά δεδομένα η αξιολόγηση ήρθε στην επικαιρότητα μάλλον με το περιεχόμενο της τελικής αξιολόγησης και συνδέθηκε με περικοπές στον δημόσιο τομέα. Η εισαγωγή της δεν είχε καλλιεργηθεί συστηματικά και η αλλαγή έγινε αιφνίδια. Είναι προφανές ότι οι αλλαγές που σχεδιάζονται και υλοποιούνται χωρίς τη συνεργασία των άμεσα ενδιαφερόμενων δεν είναι δυνατό να στεφθούν με επιτυχία (Παπακωνσταντίνου, 1993, στο Ζμάς, 2007: 48).

Καθώς η αξιολόγηση αφορά και αναφέρεται στη συνολική εικόνα της λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, αποσκοπεί στη συνεχή διασφάλιση της ποιότητάς του. Επιπλέον, αποσκοπεί στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον έλεγχο της επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και στην αποτελεσματική χρήση των μέσων και εργαλείων της διδασκαλίας (Γούπος & Μηνάς, 2006). Σε αυτό προστίθεται και η άποψη των Davidoff & Lazarus (2002) που τονίζουν πως η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησης κυρίως της

διαμορφωτικής ή εξελικτικής αξιολόγησης. Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητη συνιστώσα της αξιολόγησης, καθώς μέσα από αυτή ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει, υλοποιεί και αξιολογεί το έργο του. Το σχολείο οφείλει να εμπλέκει τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση του σχολείου καθιστώντας τον ενεργό συμμετέχο παρά παθητικό αντικείμενο. Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας, αφού μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων αποκτούν αυτεπίγνωση και γίνονται περισσότερο στοχαστικοί (Λουκέρης, Κατσαντώνης & Συρίου, 2009). Επιπλέον, οι τελευταίοι επισημαίνουν πως η επαγγελματική επάρκεια αποτελεί βασική αρχή άρα και προϋπόθεση για την εδραίωση της αξιολόγησης στα ελληνικά σχολεία.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση απαντάται στην ερώτηση γιατί αξιολογούμε. Η διαδικασία της αξιολόγησης έχει διαμορφωτικό, διαπιστωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα και σε καμία περίπτωση τιμωρητικό, καθώς μέσα από αυτή επιδιώκεται η βελτίωση του παραγόμενου έργου και η ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με (Vardiampasi, 2016) η επαγγελματική ενδυνάμωση του προσωπικού αποτελεί ένα από τα κύρια αναμενόμενα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη σχολική βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών μέσα από τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα προγράμματα σχολικής βελτίωσης αναφέρονται σε όλα τα επίπεδα της σχολικής μονάδας και κυρίως στη βελτίωση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών καθώς αναγνωρίζεται πως κάθε αλλαγή των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών χωρίς την ταυτόχρονη αλλαγή και βελτίωση όλων των επιπέδων της εκπαίδευσης είναι άωφελη.

Υπό το πρίσμα αυτό φαίνεται να επικρατεί η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται μέσω της αξιολόγησης και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του (Σολομών, 1999). Σε μία έρευνα της Παμουκτσόγλου (2013) διαπιστώνεται ότι τα αίτια της ύπαρξης ενός αξιολογικού συστήματος είναι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και η επιστημονική και διδακτική του επάρκεια. Η ερευνήτρια διαπιστώνει πως ο θεσμός της αξιολόγησης είναι αποδεκτός τόσο από τους σχολικούς συμβούλους όσο και από τους εκπαιδευτικούς, καθώς αναβαθμίζει το κύρος και την αξιοπιστία της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Για τον λόγο αυτό η όποια αντίσταση στην αξιολόγηση φέρει μόνο αρνητικά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής και κυρίως στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Γίνεται κατανοητό περισσότερο από ποτέ η ανάγκη για

αξιολόγηση καθώς αποσκοπεί μόνο στη βελτίωση, εφόσον γίνει με συστηματικό και ειλικρινή τρόπο, ώστε να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία αντικειμενικότητα και με σκοπούς μόνο βελτιστοποίησης όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση (Vardiampasi, 2016)

Παρόλο τον προβληματισμό γύρω από την ύπαρξη ή μη της αξιολόγησης τόσο οι υποστηρικτές της όσο και οι ανταγωνιστές της συμφωνούν στην αναγκαιότητά της σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Παρατηρούμε πως η Ο.Λ.Μ.Ε., η συνδικαλιστική οργάνωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, συμφωνεί πως η αξιολόγηση πρέπει να επαναπροσδιοριστεί για να ενσωματωθεί στην ελληνική συνείδηση, με την προϋπόθεση να γίνει αποδεκτό το περιεχόμενο του θεσμού της αξιολόγησης και να πειστούν όλοι πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μόνο ωφέλιμα μπορεί να είναι για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο με τη βοήθεια της πολιτείας και τη στήριξη του θεσμού όχι ως ελεγκτικό μηχανισμό, αλλά ως προσπάθεια βελτίωσης και ανατροφοδότησης, καθώς η αξιολόγηση δεν είναι μία εξωτερική διαδικασία αλλά ένας εσωτερικός αναστοχασμός που στοχεύει στην αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, χ.χ).

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Αναγκαιότητα και στόχος της έρευνας

Κάθε ερευνητική προσπάθεια στοχεύει σε δύο επιμέρους σκοπούς: Πρώτον, στην προσωπική επιθυμία και αναζήτηση του ίδιου του ερευνητή και δεύτερον, στην επιθυμία κάποιου φορέα ή οργανισμού να λύσει μέσω της έρευνας ένα πρόβλημα που ενδεχομένως προέκυψε (Δημητρόπουλος, 2009). Προϋπόθεση κάθε επιστημονικής έρευνας είναι η ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας, την οποία θα ακολουθήσει ένας ερευνητής και βάσει αυτής θα πραγματοποιήσει την έρευνά του (Cohen & Manion, 1997).

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας χρησιμοποιείται η ποιοτική προσέγγιση με σκοπό την περιγραφή, την ανάλυση και την κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας και τη σχέση της με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο να αναγνωρίσει την έννοια που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας. Η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας αποτελεί το αντικείμενο μελέτης αυτής εδώ της εργασίας, καθώς έχει καταστεί σημαντικό να διερευνηθούν η διάσταση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί, οι σκοποί και οι προεκτάσεις της πρακτικής τους, καθώς και οι ιδεολογικοί όροι που κυριαρχούν στην αίθουσα διδασκαλίας. Αν κατανοήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας αλλά και τους τρόπους με τους οποίους την αποκτούν, τότε θα είμαστε σε θέση να σχεδιάσουμε τις κατάλληλες πολιτικές ώστε όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί να αναστοχάζονται, να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και εν τέλει να εξελίσσονται επαγγελματικά (Μαυρογιώργος, 2011), αλλά και ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το κράτος (Ζμας, 2009). Για την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε σημαντικό να συμπεριληφθούν στην έρευνα και οι απόψεις των διευθυντών όσον αφορά την επαγγελματική επάρκεια των συναδέλφων εκπαιδευτικών, καθώς ο συνδυασμός των απόψεών τους θα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί καθώς ασκούν το ίδιο επάγγελμα στον ίδιο χώρο από διαφορετική θέση, μπορούν να προσφέρουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Ο έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελέγχουν την ποιότητα της απόδοσής της και της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και να την οργανώνουν όσο καλύτερα μπορούν. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί βοηθά στη διαμόρφωση στρατηγικής, πολιτικής και προτεραιοτήτων (Rogers, 1999) αναφ. στο (Πίος, 2013), χωρίς να αποτελεί αυτοσκοπό αλλά συνεκτικό υλικό κάθε εκπαιδευτικής διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008)

Παρότι στη χώρα μας η κάθε μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ακόμη σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς από το 1982 και μετά την κατάργηση του επιθεωρητή δεν υπάρχει κάποια θεσμοθετημένη και ουσιαστική αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν πως πρέπει να οικοδομηθεί ένα ολοκληρωμένο αξιολογικό σύστημα ώστε να διερευνηθούν όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συστηματική αποτίμηση των υπηρεσιών της εκπαίδευσης προσφέρει στο κράτος την δυνατότητα ελέγχου για καλύτερη διαχείριση των δαπανών και για ανταγωνιστικότερη εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό εντείνεται η κοινωνική ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ζμας, 2009), με κύριο ζητούμενο την αξιολόγηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Είναι απαραίτητο επομένως να εξετάσουμε το βαθμό που η αξιολόγηση επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Η πρόταση αυτή αποτελεί και το δεύτερο ζητούμενο της παρούσας εργασίας που σκοπό έχει αφενός να διερευνήσει την έννοια που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και αφετέρου την εκτίμησή της σχετικά με την επίδραση που έχει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η αυτοαξιολόγηση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4.2.Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκαν σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας και φυσικά με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αφορούν τέσσερις κεντρικούς άξονες: ο πρώτος αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τα γενικά στοιχεία επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, ο δεύτερος αφορά τους τρόπους ανάπτυξής της και τα πρόσωπα που συνεισφέρουν σε αυτή, ο τρίτος αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το ρόλο που παίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας στην Ελλάδα και ο τέταρτος αφορά στις απόψεις

των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την αξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση και την σχέση που πιθανόν να έχει με την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας.

Αναλυτικότερα διερευνήθηκαν ως προς την επαγγελματική επάρκεια τα εξής:

- πως αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του όρου επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών,
- ποια είναι η άποψή τους για τα χαρακτηριστικά ενός επαρκούς εκπαιδευτικού,
- με ποιον τρόπο θεωρούν πως αναπτύσσεται η επαγγελματική επάρκεια,
- πιστεύουν πως είναι μία ατομική διαδικασία ή εξαρτάται και από άλλους παράγοντες.

Ως προς την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας ρωτήθηκαν:

- ποιος είναι ο σκοπός της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας,
- ποιοι φορείς και πρόσωπα θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας,
- ποια είναι η άποψή τους για τον ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη επάρκειας,
- ποιος είναι ο ρόλος των συναδέλφων εκπαιδευτικών,
- ποιος είναι ο ρόλος που παίζουν τα ακαδημαϊκά ιδρύματα στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας,
- ποια είναι κατά την άποψή τους τα χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας τα οποία πρέπει να αποτελούν στόχο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα παιδαγωγικά τμήματα,
- ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στην επαγγελματική επάρκεια, αν υπάρχει σχέση,
- ποιος είναι ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας.

Ως προς το ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ανάπτυξη και διαμόρφωση επαγγελματικής επάρκειας στην Ελλάδα διερευνήθηκε:

- ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την ενημέρωσή τους για τον διεθνή λόγο περί επαγγελματικής επάρκειας,
- την άποψή τους για το ποιον θεωρεί η Ευρώπη επαρκή εκπαιδευτικό,
- ποια είναι η γνώμη τους για τον καθορισμό και την αποτίμηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και αν είναι ζήτημα που αφορούν αποκλειστικά μια χώρα ή αποτελεί και θέμα στο οποίο εμπλέκονται και διεθνείς οργανισμοί,

- η άποψή τους για τον ρόλο της Ευρώπης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας,
- ποιες κατά τη γνώμη τους είναι οι διαφορές ανάμεσα στον Έλληνα και στον Ευρωπαϊό εκπαιδευτικό, αν υπάρχουν,

Τέλος, ως προς την αξιολόγηση και τη σχέση της με την ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας διερευνήθηκαν:

- οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το περιεχόμενο του όρου «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου»,
- ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης ή ποιος έπρεπε να είναι,
- ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας,
- ποια είναι η γνώμη τους για την αυτοαξιολόγηση,
- πως θα μπορούσε κατά την άποψή τους να βοηθήσει στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας και αν θα μπορούσε να σταθεί χωρίς την αξιολόγηση.

Επιπλέον, καταγράφηκαν γενικά και δημογραφικά στοιχεία που αφορούσαν την ηλικία, το φύλο, η προϋπηρεσία, το επίπεδο της μόρφωσης, καθώς και η ύπαρξη μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, διδακτορικών ή άλλων πτυχίων όπως επίσης και το επίπεδο ξένων γλωσσών.

4.3. Τύπος έρευνας

Στην εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιούνται και οι δύο προσεγγίσεις, δηλαδή η ποσοτική και η ποιοτική. Η ποσοτική έρευνα αναλύει την ποσότητα εμφάνισης ενός φαινομένου, ενώ η ποιοτική αναφέρεται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996: 67). Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα γίνεται συνδυασμός των δύο ερευνητικών μεθόδων στο πλαίσιο μιας μεικτής προσέγγισης, ανάλογα με τον στόχο και τους επιμέρους σκοπούς της ερευνητικής εργασίας. Όσον αφορά στην ποσοτική έρευνα, οι ερευνητές επιδιώκουν τη μελέτη ενός φαινομένου, εστιάζοντας στα μετρούμενα χαρακτηριστικά, ώστε να εκτιμήσουν με βάση αυτά τις σχέσεις μεταξύ τους. Η χρήση αριθμητικών δεδομένων και η στατιστική ανάλυσή τους, οδηγούν σε μεγαλύτερη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων (Σαραφίδου, 2011). Από την άλλη, οι ερευνητές της ποιοτικής έρευνας εξετάζουν το περιβάλλον που τους ενδιαφέρει και παρατηρούν συστηματικά κατά την συλλογή των δεδομένων. Στην καταγραφή τους εστιάζουν σε λεπτομέρειες, αναλύουν λέξεις και κινήσεις των συμμετεχόντων και προσπαθούν να ερμηνεύσουν με ενδελεχή τρόπο τα

λεγόμενά τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν μία φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Είναι όπως αναφέρουν οι Lincoln & Cuba (1985) μέθοδοι φυσικές. Έτσι ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές του επιρροές (Παπαγεωργίου, 1998:9-10).

Ειδικότερα, η ποιοτική έρευνα επιδιώκει να μελετήσει και να διερευνήσει τον κόσμο μέσα από την ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση. Οι ερευνητές μελετούν σε βάθος μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων ή μια κατάσταση και εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα. Προσεγγίζουν δηλαδή, το θέμα που τους ενδιαφέρει ολιστικά, δίνοντας στο άτομο την προσοχή και τη μελέτη που απαιτείται. Το κάθε άτομο θεωρείται μοναδικό και χρήζει συστηματικής και σφαιρικής διερεύνησης από τον ερευνητή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005 ; Πούρκος & Δαφέρμος, 2010). Η ποιοτική έρευνα συνεπώς, έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό και προσπαθεί να εισέλθει σε εσωτερικά στοιχεία των συμμετεχόντων και όχι μόνο στις εξωτερικές εκδηλώσεις (Πούρκος & Δαφέρμος, 2010).

Είναι γεγονός πως τα ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιλογή του τύπου της έρευνας που θα ακολουθηθεί. Στην περίπτωση μας όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή, σκοπός της έρευνας να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας και αν η ύπαρξη ενός αξιολογικού συστήματος στην εκπαίδευση και κυρίως στο εκπαιδευτικό έργο μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση θα πραγματοποιηθεί μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με το ζήτημα αυτό, ώστε να αναδειχθεί η έννοια που αποδίδουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Στόχος είναι η καταγραφή, η περιγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία αυτών των απόψεων. Για το λόγο αυτό η προσέγγιση που επιλέγουμε είναι η ερμηνευτική. Επιλέγουμε, δηλαδή, την ποιοτική έναντι της ποσοτικής έρευνας μιας και δεν αναζητούμε σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος αλλά την ερμηνεία σε μία πραγματικότητα που διαμορφώνουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το θέμα. Η Σαραφίδου (2011, σ. 18), χαρακτηριστικά αναφέρει πως η κοινωνική πραγματικότητα στην ποιοτική έρευνα «κατασκευάζεται μέσα από το νόημα που της αποδίδουν τα άτομα, τα οποία, όμως, είναι προϊόντα των παραδόσεων και του κοινωνικού και πολιτικού σκηνικού εντός του οποίου λειτουργούν».

4.4.Επιλογή Ερευνητικού Εργαλείου

Ως βασικό εργαλείο για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η συνέντευξη. Η χρήση της ποιοτικής συνέντευξης βασίζεται σε μία οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο και αντιλαμβάνεται τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ανθρώπων ως σημαντικές για την κοινωνική πραγματικότητα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η συνέντευξη είναι από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Αφορά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των προσώπων που καθοδηγείται από τον ερευνητή με σκοπό την απόσπαση πληροφοριών που αφορούν το θέμα της έρευνας (Cohen & Manion, 1992:307-308). Με άλλα λόγια πρόκειται για ένα εργαλείο και μία μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της την παραγωγή ενός «νοητικού περιεχομένου» (Mialaret, 1997 :148) αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008), ώστε να ανακαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να κατανοήσει συμπεριφορές. Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ του συνεντευξιαζόμενου και του ερευνητή. Όπως τονίζει η Σαραφίδου (2011), η συνέντευξη ως αλληλεπίδραση, ως μορφή οργανωμένης σχέσης λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα στην έρευνα, αξιοποιείται με σκοπό να κατανοηθούν όψεις του θέματος που μελετάται, αντιλήψεις, συναισθήματα και ερμηνείες που δεν μπορούν να παρατηρηθούν με άλλο τρόπο.

Για το λόγο αυτό ο Tackman (1972), όρισε τη συνέντευξη ως τη δυνατότητα «εισόδου» στο μυαλό του υποκειμένου. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις του υποκειμένου (πληροφορίες, γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες, προτιμήσεις) καθώς και τι σκέφτεται (απόψεις, αντιλήψεις).

Η συνέντευξη ωστόσο διαφοροποιείται από μία απλή συζήτηση, γιατί αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας και γιατί μέσα από αυτή επιδιώκεται η αναζήτηση των αντιλήψεων και απόψεων των ανθρώπων που ερωτώνται. Επιπλέον, η συνέντευξη πραγματοποιείται από ανθρώπους που είναι ξένοι μεταξύ τους και κατευθύνονται κατά ένα μεγάλο μέρος από τον ερευνητή, ανάλογα βέβαια με το είδος της συνέντευξης (Rubin & Rubin, 1995:2). Η επιλογή του ερευνητή να χρησιμοποιήσει τη συνέντευξη ως εργαλείο ενθαρρύνει και τα δύο συμμετέχοντες στη συνέντευξη να νιώσουν συνδεδεμένοι με τη συζήτηση, ανατροφοδοτούμενοι από τις απόψεις που εκφράζονται. Η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω της καλής ακρόασης και του «ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων που ο ερευνητής οφείλει να ενθαρρύνει να εκφραστούν (Kvale, 1996:128) αναφ. στο Παρασκευοπούλου – Κόλλια (2008).

Οι συνεντεύξεις διακρίνονται ανάλογα με το βαθμό δόμησή τους σε δομημένες, μη δομημένες και ημι-δομημένες. Η δομημένη συνέντευξη είναι η πιο «αυστηρή» και προδιαγεγραμμένη, καθώς η διαδικασία και οι ερωτήσεις είναι εξαρχής οργανωμένες. Πλεονέκτημα της δομημένης συνέντευξης είναι ότι καλύπτει όλα τα προκαθορισμένα σημεία καθώς όλες οι ερωτήσεις απαντώνται με τη σειρά, υπάρχει ομοιόμορφη μεταχείριση των ερωτήσεων και περιορίζεται ο ρόλος του ερευνητή. Επιπλέον το υλικό που προκύπτει προσφέρεται για ευκολότερη και πιο αξιόπιστη ανάλυση. Οι δομημένες συνεντεύξεις μπορεί να περιλαμβάνουν είτε κλειστές είτε ανοιχτές ερωτήσεις, με προϋπόθεση την πλήρη διατύπωση των ερωτήσεων πριν τη συνέντευξη καθώς και την παρουσίαση των ερωτήσεων με τη σειρά ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να εκτεθούν στα ίδια ακριβώς ερεθίσματα. Μειονέκτημα ίσως θεωρηθεί πως αναστέλλει τη φυσική ροή της συζήτησης και δεν βοηθά τον ερευνητή να εμβαθύνει σε θέματα που δεν είχε προβλέψει και προκύπτουν μέσα από τη συζήτηση (Σαραφίδου, 2011).

Η μη δομημένη συνέντευξη είναι αυτή στην οποία παρουσιάζονται μόνο οι άξονες διερεύνησης και τα γενικά θέματα που ερευνώνται αλλά το περιεχόμενο των ερωτήσεων, ο τρόπος διατύπωσης και η σειρά των ερωτήσεων είναι θέμα που αφορά τον ερευνητή την ώρα της συνέντευξης. Στόχος της μη δομημένης συνέντευξης είναι η αυθόρμητη παραγωγή ερωτήσεων μέσα από τη φυσική ροή του λόγου. Τα δεδομένα παράγονται μέσα από την αλληλεπίδραση και οι ερωτήσεις συνήθως διατυπώνονται σε ανεπίσημο ύφος. Για τους λόγους αυτούς τα δεδομένα που προκύπτουν αγγίζουν διαφορετικά θέματα και καταστάσεις και εξαρτώνται από το άτομο που ανταποκρίνεται. Αν και οι μη δομημένες συνεντεύξεις αγγίζουν διαφορετικά θέματα και έχουν μεγαλύτερη ευελιξία, εντούτοις απαιτείται περισσότερος χρόνος και εξαρτάται από τη γνώση και την εμπειρία του συνεντευκτή, ο οποίος πρέπει να έχει την ικανότητα να διευκολύνει την αλληλεπίδραση και να τροποποιεί τις ερωτήσεις ώστε να εστιάσει περισσότερο στα θέματα που τον απασχολούν (Σαραφίδου, 2011).

Μία ενδιάμεση μορφή μεταξύ της δομημένης και της μη δομημένης συνέντευξης αποτελεί η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στην ημι-δομημένη συνέντευξη τα θέματα προς διερεύνηση καθώς και οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένα. Ωστόσο, η διατύπωση και η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το άτομο που έχει απέναντί του ο ερευνητής και ανάλογα με τη φυσική ροή της συζήτησης. Τα δεδομένα που συλλέγονται αφορούν τα λόγια, τις σκέψεις και την εμβάθυνση του κάθε αποκρινόμενου στο θέμα (Σαραφίδου, 2011).

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων αλλά και το απαραίτητο πλαίσιο συζήτησης ώστε να αποφευχθούν οι άσκοπες συζητήσεις που δεν προσανατολίζονται στον σκοπό της έρευνας.

Ο οδηγός της συνέντευξης όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως αποτελείται από τέσσερις κύριους άξονες συζήτησης: α) τα γενικά στοιχεία επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, β) τους τρόπους ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, γ) το ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας στην Ελλάδα και δ) την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ο βαθμός που σχετίζεται με την ανάπτυξη επάρκειας.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέντευξη ήταν ανοιχτού τύπου ώστε γιατί παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία τόσο στη διατύπωση όσο και στη διευκρίνιση. Επίσης οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις είναι σε θέση να αναδείξουν θέματα και υποθέσεις που μπορεί να μην ήταν αναμενόμενες από τους συμμετέχοντες (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Τέλος, δόθηκε μεγάλη προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων ώστε να μην κατευθύνουν τους συμμετέχοντες και να είναι όσο το δυνατόν περιορισμένος ο ρόλος του ερευνητή.

4.5. Η κυρίως έρευνα

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια τον Ιανουάριο του 2018 ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα γραφεία των αντίστοιχων σχολείων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Δόθηκε μεγάλη σημασία από την ερευνήτρια ο τρόπος επαφής και επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες ώστε να δημιουργηθεί ένα φιλικό και ευχάριστο κλίμα για να μπορέσουν οι ερωτώμενοι να νιώσουν άνετα και να μιλήσουν ελεύθερα. Αρχικά γινόταν μία σύντομη περιγραφή του θέματος και του σκοπού της έρευνας και στη συνέχεια δίνονταν η επιβεβαίωση από τους συμμετέχοντες η ηχητική καταγραφή τους. Επίσης διατυπώθηκε σαφώς προς τους συμμετέχοντες η απόλυτη ανωνυμία των λεγομένων τους, καθώς και η δυνατότητα να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή από την έρευνα. Τέλος, οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από είκοσι μέχρι τριανταπέντε λεπτά και κάθε φορά που γίνονταν μία διακοπή της συνέντευξης για οποιονδήποτε λόγο δίνονταν στη συνέχεια διευκρινιστικές ερωτήσεις.

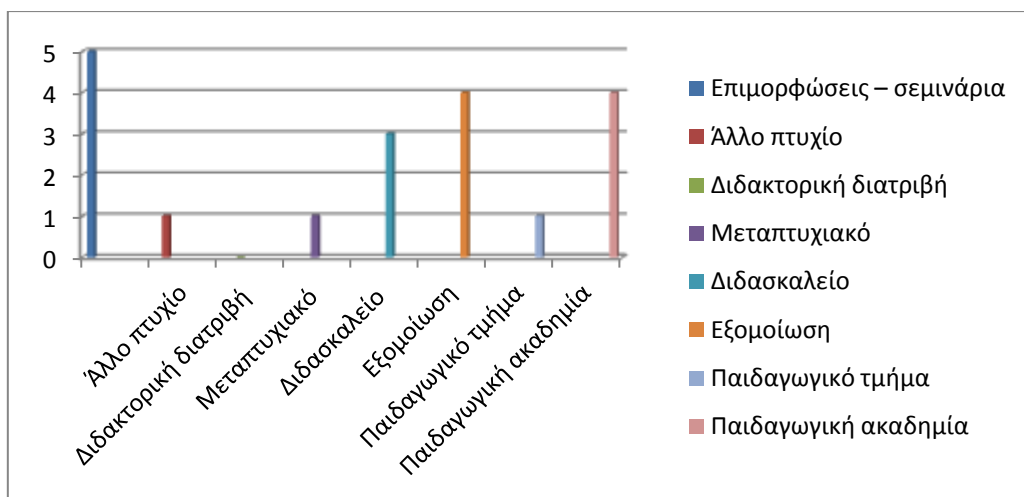
4.6. Το δείγμα

Αρχικά είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως ο χρησιμοποιείται ο όρος συμμετέχοντες, καθώς αποδίδει καλύτερα τόσο την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της συνέντευξης όσο και

την αμοιβαία αίσθηση της ισότητας στη σχέση μας κατά τη διαδικασία της συνέντευξης (Seidman, 2013). Η ιδιότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα καθορίζεται από το θέμα της εργασίας που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας και τη σχέση της με την αξιολόγηση. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία, δηλαδή με ένα δείγμα που ήταν διαθέσιμο και διατεθειμένο να συμμετάσχει στη διαδικασία της συνέντευξης. Ωστόσο, λήφθηκε υπόψη η ετερογένεια των χαρακτηριστικών του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές και τα χρόνια προϋπηρεσίας με σκοπό την εκλογή μιας πιο ευρείας άποψης για τα θέματα που θα συζητηθούν στη συνέντευξη.

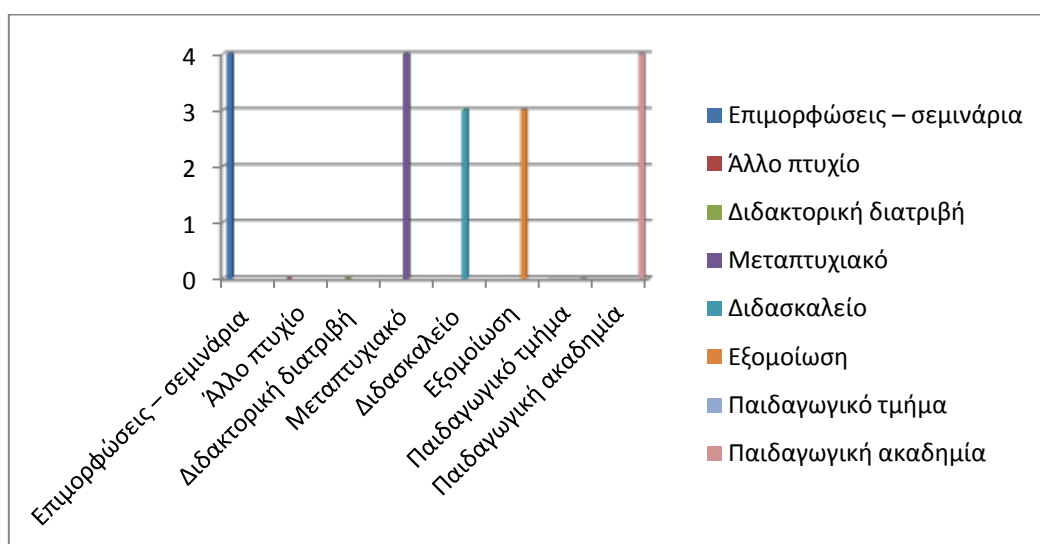
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό της Λάρισας και συγκεκριμένα στην πόλη της Λάρισας όπου συμμετείχαν συνολικά 9 άτομα. Πέντε εκπαιδευτικοί Α/Βάθμιας εκπαίδευσης (2 άντρες και 3 γυναίκες) και τέσσερις διευθυντές σχολείων Α/Βάθμιας εκπαίδευσης (3 άντρες και 1 γυναίκα). Συγκεκριμένα από τους εκπαιδευτικούς οι τρεις υπηρετούσαν σε κεντρικά σχολεία της Λάρισας και οι δύο σε πιο απομακρυσμένα από το κέντρο και από τους διευθυντές οι δύο υπηρετούσαν σε κεντρικά σχολεία και οι υπόλοιποι σε πιο απομακρυσμένα.

Από την ανάλυση του δείγματος όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά διακρίνεται στα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αντίστοιχα, στα έτη προϋπηρεσίας των δύο ομάδων και τέλος, στο επίπεδο της γνώσης μιας ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία σε ποσοστό 80% (4/5) ενώ μόνο μία εκπαιδευτικός είναι απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος. Όλοι οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εξομοίωσης των σπουδών τους. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών 60% (3/5) έχει τελειώσει το Διδασκαλείο, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές σε ποσοστό 20% (1/5). Επιπλέον, κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει εκπονήσει διδακτορική διατριβή, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί παρακολουθώντας κατά καιρούς διάφορα σεμινάρια και ημερίδες.



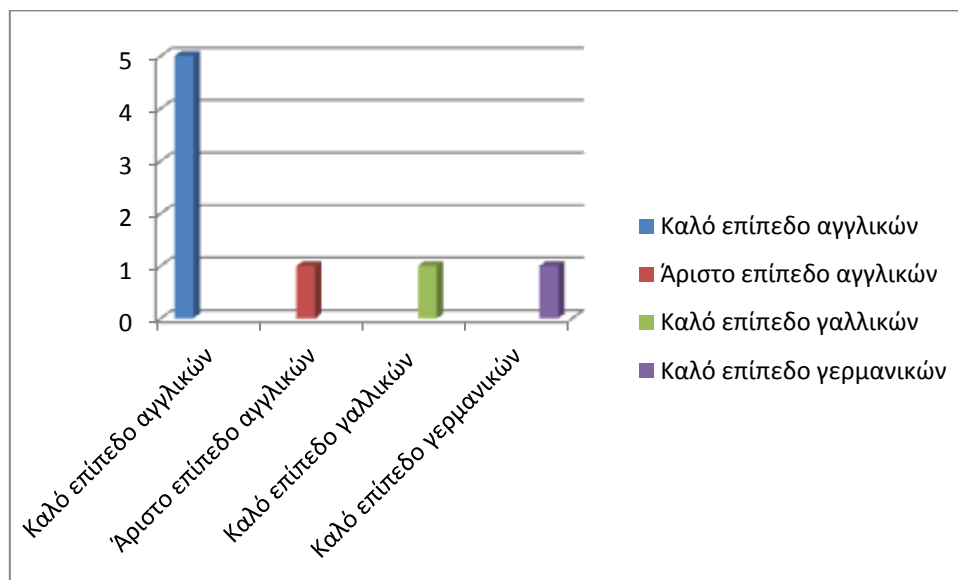
Γράφημα 1: Ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Αντίστοιχα το μορφωτικό επίπεδο το διευθυντών κινείται στα ίδια επίπεδα με το σύνολο των διευθυντών να έχει τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία, με εξαίρεση μία διευθύντρια που έχει τελειώσει Γυμναστική Ακαδημία. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές σε ποσοστό 75% έχουν εξομοιώσει το πτυχίο τους, ενώ το ίδιο ποσοστό διευθυντών έχει τελειώσει το Διδασκαλείο. Όλοι οι διευθυντές έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό ενώ κανένας δεν έχει εκπονήσει διδακτορική διατριβή. Τέλος, το σύνολο των διευθυντών έχει παρακολουθήσει κατά καιρούς επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες.



Γράφημα 2: Ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων διευθυντών

Σε επίπεδο ξένων γλωσσών οι μισοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές γνωρίζουν αγγλικά σε καλό επίπεδο 55,6%, ενώ μόνο μία εκπαιδευτικός γνωρίζει άριστα την αγγλική γλώσσα (11,1%). Τέλος, μόνο το 11,1% γνωρίζει καλά γαλλικά και γερμανικά.



Γράφημα 3: Επίπεδο ξένων γλωσσών του συνόλου των συμμετεχόντων

Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και διευθυντών προκύπτει ότι το 55,6% έχει προϋπηρεσία από 30 έως 35 χρόνια, το 22,2% έχει από 25 μέχρι 29 χρόνια, ενώ το 22,2% έχει από 7 μέχρι 16 χρόνια προϋπηρεσίας. Από το σύνολο των χρόνων προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων διευθυντών που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές προκύπτει ότι το 50% των διευθυντών έχει προϋπηρεσία ως διευθυντής από 7 έως 10 χρόνια, ενώ το υπόλοιπο 50% έχει 11 χρόνια προϋπηρεσίας.

Η έρευνα όμως δεν περιορίστηκε μόνο στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αλλά πλαισιώθηκε από σημειώσεις και παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης αλλά και από σχόλια και καταγραφές από την επιτόπια παρατήρηση όλων των σχολικών μονάδων. Για την καλύτερη καταγραφή όλων των παραπάνω τηρήθηκε ένα είδος αναστοχαστικού ημερολογίου που συμπεριλήφθηκαν όλες οι παρατηρήσεις του ερευνητή πριν, κατά και μετά τη διαδικασία της συνέντευξης (Σαραφίδου, 2011).

4.7. Διαδικασία – Ανάλυση Δεδομένων

Η διασφάλιση της ποιότητας στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια προέρχεται μέσα από την τριγωνοποίηση. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morisson (2008), η μεθοδολογική τριγωνοποίηση αφορά τη χρήση περισσότερες της μίας μεθόδων για την επιδίωξη ενός συγκεκριμένου σκοπού. Για τον λόγο αυτό έγινε προσπάθεια ενός συνδυασμού της μελέτης της βιβλιογραφίας, της συνέντευξης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, καθώς και την παρατήρηση και καταγραφή του αναστοχαστικού ημερολογίου ώστε να προκύψει με περισσότερη ασφάλεια η ανάλυση των δεδομένων.

Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ύστερα από την απομαγνητοφώνησή τους και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο για την καλύτερη επεξεργασία τους.

Συγκεκριμένα η ανάλυση και η επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων πλέον κειμένων «πέρασε» από διάφορα στάδια μέχρι να καταλήξει στις γενικές θεματικές κατηγορίες και υποενότητες. Αρχικά, κατά την απομαγνητοφώνηση καταγράφηκαν επακριβώς τα λόγια των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων με βάση την ερώτηση που τους τέθηκε ώστε κάθε ερώτηση να περιλαμβάνει τις απαντήσεις και των εννιά συμμετεχόντων. Έπειτα μετά από λεπτομερή και προσεκτική ανάγνωση των απαντήσεων κάθε ερώτησης επιχειρήθηκε μία πρώτη ομαδοποίηση τους σύμφωνα με το περιεχόμενό τους. αφού έγινε η ομαδοποίηση των απαντήσεων καταγράφηκαν σε διαφορετικό αρχείο όλες οι θεματικές κατηγορίες κωδικοποιημένες. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια μίας δεύτερης ομαδοποίησης σε πιο γενικές θεματικές κατηγορίες. Με λίγα λόγια οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν και αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκαν ύστερα από τέσσερα στάδια: 1) απομαγνητοφώνηση, 2) ομαδοποίηση απαντήσεων βάσει της ερώτησης, 3) κωδικοποίηση απαντήσεων, 4) συγκέντρωση όλων των κωδικών στην «ομπρέλα» της γενικής θεματικής κατηγορίας που αναφέρονταν και 5) σύμπτυξη και ομαδοποίηση κωδικών με σκοπό την ελαχιστοποίηση επαναλήψεων. Η διαδικασία της ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων υπήρξε επίμονη και σχολαστική με συνεχής προσπάθεια για αξιοπιστία, ώστε να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν περισσότερη εγκυρότητα της ποιοτικής προσέγγισης.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

Από την ανάλυση δεδομένων, τα οποία προέρχονται από τις συνεντεύξεις πέντε εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τεσσάρων διευθυντών από τέσσερις διαφορετικές σχολικές μονάδες, προέκυψαν τέσσερις βασικοί άξονες ανάλυσης. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στο περιεχόμενο του όρου της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και αποτελείται από δύο θεματικές κατηγορίες, ο δεύτερος αναφέρεται στους τρόπους ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας και περιλαμβάνει έξι θεματικές κατηγορίες με διάφορες υποκατηγορίες που θα αναλυθούν ακολούθως. Ο τρίτος άξονας αφορά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και τον ρόλο που διαδραματίζει η Ευρωπαϊκή ένωση στη διαμόρφωσή της στην Ελληνική πραγματικότητα. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές κατηγορίες με διάφορες υποενότητες η κάθε κατηγορία. Τέλος, ο τέταρτος άξονας ανάλυσης αναφέρεται στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην πιθανή σχέση που έχει με την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Ο τελευταίος άξονας περιέχει τρεις θεματικές κατηγορίες που η καθεμία περιλαμβάνει συγκεκριμένες υποκατηγορίες που αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα. Παρακάτω ακολουθούν αναλυτικά οι άξονες, οι θεματικές κατηγορίες και οι υποενότητες της κάθε κατηγορίας.

Α΄ΑΞΟΝΑΣ

1. Το περιεχόμενο και η έννοια του όρου επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Στην πρώτη ερώτηση της συνέντευξης η οποία αφορά στην έννοια που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές στην επαγγελματική επάρκεια ένα μέρος των ερωτηθέντων θεωρεί πως η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτά που επιτάσσει και απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν.

«Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να αποδίδει αυτά που θέλει το σύστημα.» (Εκπ. 1)

Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι όπως αναφέρουν η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος καθώς και να έχει λάβει προηγουμένως μία επαρκή αρχική εκπαίδευση από τα αντίστοιχα Παιδαγωγικά Τμήματα.

«Επαρκής εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρώτον έχει δεχτεί μία ολοκληρωμένη σωστή εκπαίδευση και στο διδακτικό αντικείμενο και στο παιδαγωγικό κομμάτι» (Εκπ. 1)

«Επαρκής εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου. Φυσικά για να το πετύχεις αυτό πρέπει να γνωρίζεις το αναλυτικό πρόγραμμα» (Εκπ. 5)

«Ο εκπαιδευτικός είναι επαρκής όταν ακολουθεί και εφαρμόζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου» (Διευθ. 2)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές συνέδεσαν την επαγγελματική επάρκεια με γνώση του διδακτικού αντικειμένου αλλά και των παιδαγωγικών και διοικητικών δεξιοτήτων, καθώς θεώρησαν το τρίπτυχο αυτό πολύ σημαντικό για αποδοτικότερο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

«Επαρκής εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρώτον έχει δεχτεί μία ολοκληρωμένη σωστή εκπαίδευση και στο διδακτικό αντικείμενο και στο παιδαγωγικό κομμάτι, γιατί πάνω από όλα είναι παιδαγωγός» (Εκπ. 1)

«Ο εκπαιδευτικός είναι επαρκής όταν ακολουθεί και εφαρμόζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου και είναι συνεπής ως προς διοικητικό μέρος» (Διευθ. 2)

Πολλοί ήταν εκείνοι που αναφέρθηκαν στο συνδυασμό της γνώσης του διδακτικού αντικειμένου με τη χρήση της κατάλληλης μεθοδολογίας με σκοπό την καλύτερη μετάδοση και παραγωγή γνώσης στους μαθητές.

«Αν μπορείς να επικοινωνήσεις τη γνώση στους μαθητές με κατανοητό τρόπο και να το κάνουν και εκείνα πράξη, τότε μόνο είσαι καλός εκπαιδευτικός. Σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα το πιο βασικό είναι να μπορείς να το μεταδώσεις στα παιδιά» (Εκπ.2)

«Να έχει γνώσεις και να ξέρει τρόπους να μεταδώσει αυτό που ξέρει. Γιατί μπορεί να το ξέρει άριστα αλλά να μπορεί και να το μεταδώσει. Αν δεν μπορεί με στρατηγικές διδασκαλίας να το κάνει τότε όσο καλά και να το ξέρει είναι άχρηστο» (Εκπ.2)

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές αντιλήφθηκαν την έννοια της επάρκειας συνυφασμένη με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να θεωρείται επαρκής και ικανός. Τα περισσότερα από αυτά αφορούσαν την σχέση του με τους μαθητές και κυρίως την παιδαγωγική επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση των μαθητών, την αγάπη προς τα παιδιά, την μεταδοτικότητα και όχι την οικοδόμηση γνώσεων. Πολλοί είναι εκείνοι που ανέφεραν ως χαρακτηριστικό επάρκειας την καλή σχέση και επικοινωνία με τους γονείς, καθώς και με το σύλλογο των διδασκόντων. Συνεπώς οι περισσότεροι εστίασαν στην ικανότητά τους να δημιουργούν καλές σχέσεις με τους μαθητές, με τους γονείς και τους συναδέλφους αλλά και στη διαμόρφωση συμπεριφοράς στους μαθητές για την ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία.

«Αυτά που έχουν σχέση με τη διδασκαλία, με τη διαχείριση σχέσεων σε ότι αφορά τις σχέσεις με γονείς, με συναδέλφους και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Ότι δηλαδή γενικά μπορεί να κάνει το έργο του αποδοτικό.» (Διευθ.4)

«Το να έχεις καλή επικοινωνία με τα παιδιά είναι το πιο βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός. Να μπορείς να έχεις άριστη επικοινωνία με τα παιδιά και εντός και εκτός τάξης.» (Εκπ. 2)

«Η αγάπη προς τα παιδιά είναι το πιο σημαντικό. Να είναι υπομονετικός να έχει μεταδοτικότητα, να μπορεί να προσεγγίσει τα παιδιά και σε μαθησιακό επίπεδο και συμπεριφορικά, να υπάρχει καλή επικοινωνία με τους συναδέλφους και με τους γονείς των παιδιών.» (Εκπ. 3)

«Να μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν γνώση και συμπεριφορά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι όλο και πιο ευρύς. Δεν είναι απλά να δίνει γνώσεις. Να βοηθά και τα παιδιά σε διάφορους τομείς, στα προβλήματά τους και στη συμπεριφορά τους.» (Εκπ. 4)

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό επάρκειας που απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς και κυρίως τους διευθυντές είναι οι ικανότητες να θέτουν στόχους, να προγραμματίζουν τη διδασκαλία και να αξιολογούν το έργο τους πριν, κατά και μετά το πέρας της.

«Επάρκεια είναι να μπορεί να κάνει μία αρχική αξιολόγηση των δεδομένων του, να θέτει στόχους, να φτιάχνει πλάνα υλοποίησης, να αξιολογεί και αναπροσαρμόζει τους στόχους και να πορεύεται ανάλογα με αυτά. Γιατί το επάγγελμα αυτό έχει να κάνει με ανθρώπους.» (Διευθ. 1)

«Επαρκής εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπαίνει στην αίθουσα διδασκαλίας προετοιμασμένος και έχοντας σαφείς στόχους, λειτουργίας ενός σχολείου.» (Διευθ. 2)

«Αποτελεσματικός είναι ένας εκπαιδευτικός που βάζει στόχους. Οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαφέρουν από όλους τους άλλους οργανισμούς, έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αυτό είναι που κάνει και ποιο δύσκολη τη δουλειά του εκπαιδευτικού. Για αυτό δεν πρέπει να ταυτίζουμε τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με άλλους οργανισμούς. Οι εισροές και οι εκροές είναι πολύ διαφορετικές. Είναι δύσκολο να μετρήσουμε την αποτελεσματικότητα γιατί οι στόχοι δεν είναι ξεκάθαροι πολλές φορές. Εκείνο που έχει σημασία όμως είναι η αξιολόγηση όχι η βαθμολόγηση.» (Διευθ.3)

Αυτό που οι διευθυντές κυρίως πρόσθεσαν στα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επαγγελματισμού, συνδέοντας την επαγγελματική επάρκεια με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

«Ο επαρκής εκπαιδευτικός, έρχεται στο σχολείο του στην ώρα του, εφαρμόζει τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, μπαίνει στην αίθουσα διδασκαλίας προετοιμασμένος και έχοντας σαφείς στόχους, λειτουργίας ενός σχολείου.» (Διευθ. 2)

«Επίσης πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά σαν επαγγελματίας. Συνέπεια, συναδελφικότητα, οργάνωση χρόνου, τα soft skills, τις οριζόντιες δεξιότητες. Πιστεύω ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επάρκειά του. Μισό μισό. Μισό η μόρφωση και μισό ο επαγγελματισμός τους.» (Διευθ. 1)

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές συνέδεσαν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών με τη διάθεσή τους για εξέλιξη. Θεώρησαν πως η επαγγελματική επάρκεια είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη και πως ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο έργο του πρέπει συνεχώς να εξελίσσεται και να πορεύεται με τις αλλαγές της κοινωνίας. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν τονίστηκε η ανάγκη για ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας αλλά κυρίως η αδυναμία του συστήματος να την παρέχει.

«Στην Ελλάδα η επαγγελματική επάρκεια έγκειται στη διάθεση και στη θέληση του καθενός να εξελιχθεί. Δεν είναι κάτι που παρέχεται από το κράτος ούτε είναι κάτι δεδομένο αφού τελειώσεις ένα πανεπιστήμιο. Που σημαίνει ότι στην πορεία μαθαίνεις.» (Διευθ. 1)

Επιπλέον, επισημαίνεται η στασιμότητα των εκπαιδευτικών σε παλαιότερα συστήματα εκπαίδευσης και ότι ο μόνος τρόπος εξέλιξης έγκειται στη διάθεση του καθενός για ενημέρωση.

«Έχουμε δει πολλούς εκπαιδευτικούς να διδάσκουν όπως οι δάσκαλοι τους στο σχολείο δυστυχώς. Τα πράγματα εξελίσσονται. Εξελίσσονται τα βιβλία οι μέθοδοι. Οπότε όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς είναι καθαρά θέμα του καθενός κατά πόσο θέλει να εξελιχθεί. Μέσα από το διαδίκτυο κλπ υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Εξαρτάται από το αν θέλει.» (Διευθ. 2)

«Πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που διαβάζει. Γιατί τα πράγματα εξελίσσονται. Αν μείνει σε αυτά που έκανε ως μαθητής ή σε αυτά που διδάχθηκε στο πανεπιστήμιο δεν επαρκεί. Άρα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση. Καθημερινή ενημέρωση για την πρόοδο των επιστημών παιδαγωγικής και διδακτικής.» (Εκπ. 5)

2. Σκοπός ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας στους εκπαιδευτικούς

Η συγκεκριμένη θεματική κατηγορία αναφέρεται στους λόγους που οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές θεωρούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας σημαντική. Οι περισσότεροι μίλησαν για τα αποτελέσματα της ανάπτυξης επάρκειας στους εκπαιδευτικούς αναφερόμενοι στο σκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, που είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Τόνισαν πως απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και απόκτηση εφοδίων για την ομαλότερη ένταξή τους σε αυτή.

«Και ειδικά στη εκπαίδευση που εκπαιδεύεις τη νέα γενιά και πρέπει να τους εφοδιάσεις ειδικά στην εποχή μας με απίστευτες δεξιότητες για να μπορέσουν να ενταχθούν στην κοινωνία και στον επαγγελματικό χώρο, αν δεν είσαι επαρκής δεν προσφέρεις τίποτα. Το πιο σημαντικό είναι να βοηθήσεις τα παιδιά να μπουν στον κοινωνικό σύνολο όσο πιο σωστά γίνεται και να μπορέσουν να ενσωματωθούν και μετά να τους ωθήσεις ώστε να δουν τις δεξιότητές τους για να καταλήξουν στην κατεύθυνση που επιθυμούν.» (Εκπ. 1)

«Ο σκοπός είναι η παροχή καλύτερης ποιότητας εκπαίδευσης.» (Διευθ.2)

«Είναι αναγκαίο τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές και την κοινωνία, για το σχολείο για τους γονείς και πως μπορούν να βοηθήσουν.» (Διευθ. 4)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε έναν γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αποτελεί και το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Σκοπός της ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας λοιπόν ήταν το καλύτερο παραγόμενο έργο που αφορά τόσο την επίδοση των μαθητών όσο και την αποδοτικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

«Για να μπορείς να ανταπεξέλθεις στους μαθητές σου. Αν δε διαβάσεις και δεν αντιλαμβάνεσαι κάποια πράγματα δεν μπορείς να σταθείς μέσα στην τάξη. Μπορείς να ξεφύγεις από τους μαθητές σου αλλά δεν θα έχεις κάνει τη δουλειά σου σωστά. Υπάρχουν τμήματα που σε αναγκάζουν να ψαχτείς.» (Εκπ.5)

«Στόχος των ανάπτυξης είναι η βελτίωση της καθημερινής μας πρακτικής.» (Διευθ.3)

Ωστόσο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ανέφερε την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας ως ένα μέσο ικανοποίησης των ίδιων που προέρχεται μέσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα.

«Εντάξει προσωπικά θέλω να γίνω όσο το δυνατόν καλύτερος, να αναπτυχθώ και να προσφέρω ότι καλύτερο μπορώ σε όλα τα παιδιά που συναντώ. Σκοπός είναι τα παιδιά να γίνουν καλοί. Όχι εγώ. Για μένα είναι μεγάλη η ικανοποίηση γιατί κάποιος μαθαίνει από μένα και τα πάει καλά. Εγώ και να αναπτυχθώ προσωπικά δεν κερδίζω κάτι. Όπως χρήματα. Είναι μικρό το κέρδος από άποψη χρημάτων. Από την άλλη είναι μεγάλο το κέρδος όταν σε βλέπει το παιδί και χαίρεται και έρχεται στο σχολείο και χαίρεται. Γιατί είναι πολύ δύσκολο το επάγγελμα. Μπορεί να φαίνεται εύκολο αλλά η ώρα μέσα στην τάξη είναι πολύ δύσκολη. Θέλεις οι μαθητές σου να νιώθουν ότι κάτι πήραν από σένα. Όχι να είσαι στη γνώση επαγγελματίας όπως σε άλλα επαγγέλματα. Είναι πιο ηθικό το θέμα.» (Εκπ.2)

«Πρώτα για τους μαθητές και την επίδοσή τους και δεύτερον για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Καθώς αν τα πάνε καλά οι μαθητές νιώθεις κ εσύ ικανοποίηση. Όταν το καταλαβαίνουν και βελτιώνονται ικανοποιήσει κ εσύ ο ίδιος.» (Εκπ.3)

Παρόλα αυτά πολλοί ήταν εκείνοι που τόνισαν πως η ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας δεν συνδέεται άμεσα με την επίδοση του μαθητή και το αποτελεσματικότερο έργο, αλλά με την προσωπική επιθυμία για εξέλιξη και βελτίωση. Ωστόσο, επισήμαναν πως η ανάγκη των εκπαιδευτικών για βελτίωση οδηγεί και σε καλύτερα επιθυμητά αποτελέσματα χωρίς όμως να είναι αυτοσκοπός.

«Σίγουρα όταν κάνεις κάτι διαφορετικό ή κάνεις ένα μεταπτυχιακό ή μία επιμόρφωση κίνητρο πρέπει να είναι τα προσωπικά σου ενδιαφέροντα. Αυτό έχει αντίκτυπο και στους μαθητές.» (Διευθ. 3)

«Ο σκοπός έχει να κάνει με την προσωπική βελτίωση του καθενός. Το να θέλω οι μαθητές μου να γίνουν καλύτεροι ξεκινάει από μένα. Δεν είναι αυτοσκοπός. Ο σκοπός είναι η προσωπική ικανοποίηση. Είναι τι επιθυμώ εγώ.» (Διευθ.1)

«Η βελτίωση έχει να κάνει με μένα πόσο καλά θέλω να αποδώσω στη δουλεία μου. Φυσικά έχει να κάνει και με την επίδοση των μαθητών γιατί όταν εγώ προσπαθώ να βρω τρόπους αυτό οδηγεί σε καλύτερη επίδοση των μαθητών.» (Διευθ.2)

Β' ΑΞΟΝΑΣ

1. Τρόποι ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση των εκπαιδευτικών για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί η επαγγελματική τους επάρκειας, οι περισσότεροι πρώτα έσπευσαν να απευθύνουν ευθύνες στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για αδυναμία του να φροντίσει τους εκπαιδευτικούς στο κομμάτι της επάρκειας και ύστερα πρότειναν κάποιους τρόπους ανάπτυξης. Επομένως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών επισήμανε πως η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών έγκειται μόνο στην ατομική προσπάθεια και τη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού να παρακολουθήσει σεμινάρια και επιμορφώσεις.

«Σε αυτή τη φάση που βρισκόμαστε γίνεται με προσωπικό ενδιαφέρον. Αλλά αυτό δεν είναι αρκετό. Πρέπει γίνεται και με δική του προσπάθεια που συμβαίνει αυτό αλλά κυρίως με μέριμνα της πολιτείας που να κάνει επιμορφώσεις πρωινές ώρες γιατί ο εκπαιδευτικός αφήνεται στην τύχη του.» (Εκπ.3)

«Είναι προσωπική υπόθεση. Στην Ελλάδα υπάρχει το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ. Δεν ασχολούνται πολλοί με αυτό. Οι περισσότεροι ασχολούνται με το βιβλίο και μόνο. Το αναλυτικό πρόγραμμα σου δίνει τη δυνατότητα να κάνεις εσύ τη δουλεία σου όπως θέλεις. Αν και ο εκπαιδευτικός έχει αυτή τη ευκαιρία δεν την αρπάζει. Ίσως επειδή είναι πιο αχανές και θέλει προσωπικό διάβασμα και χρόνο. Δεν μπαίνουν στη διαδικασία να το κάνουν.» (Διευ.1)

«Μόνο με προσωπική διά βίου μάθηση. Με την υπάρχουσα κατάσταση η επαγγελματική ανάπτυξη επαφίεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό.» (Εκπ.5)

«Η Ελληνική πολιτεία δεν έχει προχωρήσει στο θέμα των δομών για να γίνουν πιο επαρκείς. Δεν τους στηρίζει.» (Διευθ.3)

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών θεωρεί πως η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας επιτυγχάνεται με τον συνδυασμό της προσωπικής προσπάθειας με την κρατική υποστήριξη μέσα από υποχρεωτικά σεμινάρια και επιμορφώσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς.

«Με δική του προσπάθεια και συνεχείς επιμορφώσεις σε καινούργια πράγματα. Δεν είναι ατομική διαδικασία αλλά εξαρτάται και από άλλους παράγοντες.» (Εκπ.3)

«Τρόποι για να αναπτυχθεί η επάρκεια είναι η δια βίου μάθηση. Με μεταπτυχιακά και σεμινάρια. Και εκτός από το γνωστικό κομμάτι και με μία προσωπική αναζήτηση του εαυτού τους. Αν μπορούν να αναλύουν τις συμπεριφορές των παιδιών και των ανθρώπων. Επίσης το κράτος θα έπρεπε να έχει εφαρμόσει ένα επιμορφωτικό σύστημα που να τους ανοίγει νέους δρόμους. Γιατί όσο και να ξέρεις η συνεχής επαφή με τέτοια πράγματα σου τα θυμίζει. Ακόμα και να παρακολουθήσεις ένα σεμινάριο που το έχεις ξανακούσει δεν είναι το ίδιο, σε βοηθάει ανάλογα με τα ερεθίσματα και το περιβάλλον σε ανανεώνει εσένα και τις απόψεις σου. Επειδή είναι διαδραστικό.» (Διευθ.1)

«Με διάφορα σεμινάρια, είτε από σχολικούς συμβούλους είτε από άλλους επιστήμονες και με διάβασμα.» (Εκπ.5)

«Η επαγγελματική επάρκεια αναπτύσσεται με συνεχή ενημέρωση και επιμονή στην επίτευξη στόχων.» (Διευθ.2)

«Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι άρρητα συνδεδεμένη με την επιμόρφωση, ενδοσχολική ή κεντρικά σχεδιασμένη, από το υπουργείο ή από άλλους φορείς ώστε να στοχεύει πάνω στη βελτίωση των αδυναμιών του εκπαιδευτικών. Ένα μεταπτυχιακό βοηθάει αλλά δεν είναι πανάκεια. Και επειδή είναι διαφόρων ειδών και χρονικής διάρκειας δεν συνεισφέρουν όλα. Σίγουρα όμως είναι ένα προσόν που βοηθάει.» (Διευθ.4)

Μόνο μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην πανεπιστημιακή αρχική εκπαίδευση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί ως ένα τρόπο να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός επαγγελματική επάρκεια

φέρνοντας στο προσκήνιο την ανάγκη της σύνδεσης των Παιδαγωγικών τμημάτων με τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους, Τονίζοντας μάλιστα πως η εξέλιξη έρχεται μέσα από την πρακτική άσκηση και όχι απλώς μέσα από θεωρητικά σεμινάρια.

«Μόνο και αυτό το πιστεύω κάθεται, με την πρακτική άσκηση. Όχι με την πρακτική άσκηση στο πανεπιστήμιο, αλλά γενικά με την εξάσκηση του επαγγέλματος. Θέλει πολύ χρόνο. Δηλαδή πρακτική και του πανεπιστημίου καθόλη την τετραετή σπουδή αλλά και στη συνέχεια αφού διοριστείς τα 3 πρώτα χρόνια και με επιμορφώσεις ταυτόχρονα.»
(Εκπ. 1)

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας ανέφερε πως η πολιτεία είναι η μόνη που πρέπει να αναλάβει την ευθύνη της ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας καθώς εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας αδυνατούν να ενημερωθούν και να έχουν πρόσβαση στη νέα ακαδημαϊκή γνώση.

«Περισσότερο το κράτος με τα σεμινάρια και τις επιμορφώσεις και με τους νέους ανθρώπους που θα σου δώσουν κάτι το καινούργιο. Δεν μπορεί κάποιος σαν εμένα με τόσα χρόνια ως δάσκαλος να γνωρίζει όλα τα καινούργια μέσα. Ένα νέος άνθρωπος που έχει διαβάσει, που έχει δει περισσότερα πράγματα και έχει πάει και στο εξωτερικό ξέρει πιο πολλά. Γιατί εμείς παλιώσαμε.» (Εκπ.2)

Τέλος, τονίστηκε η αδυναμία όχι μόνο του κράτους να προσφέρει νέα γνώση στους εκπαιδευτικούς αλλά και η αδυναμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στην εξέλιξή τους λόγω της αντίστασης που έχουν σε κάθε τι καινούργιο.

«Οι εκπαιδευτικοί δεν μπαίνουν στη διαδικασία να το κάνουν. Επίσης δυσκολεύονται στο καινούργιο στην αλλαγή. Δεν προσπαθούν για κάτι νέο. Πρέπει πρώτα να τους πείσεις. Αυτό δεν έχει να κάνει με τα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά με τη διάθεση και την ψυχολογία του κάθε ανθρώπου.» (Διευθ.1)

«Μπορεί να γίνονται σεμινάρια αλλά επειδή είναι προαιρετικά δεν πηγαίνουν οι εκπαιδευτικοί. Πρέπει να γίνεται και με δική του προσπάθεια που συμβαίνει αυτό αλλά κυρίως με μέριμνα της πολιτείας που να κάνει επιμορφώσεις πρωινές ώρες ώστε να μην αναγκάζονται να ασχολούνται και εκτός υπηρεσίας με τη δουλειά τους.» (Εκπ.4)

2. Φορείς και πρόσωπα που μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Συνεχίζοντας με τον άξονα της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν υπάρχουν συγκεκριμένα πρόσωπα ή φορείς που μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν σχετικά ομόφωνες και αφορούσαν δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορά ενδοσχολικούς φορείς, εκείνους δηλαδή που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα και το δεύτερο σκέλος αφορά εξωσχολικούς φορείς όπως την Περιφέρεια και το Υπουργείο Παιδείας ως πιο αρμόδιοι και θεσμοθετημένοι φορείς.

Ως προς την ενδοσχολική βοήθεια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εναποθέσαν την ευθύνη στο πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως τον πιο αρμόδιο σε θέματα οργάνωσης, καθώς είναι ο πλέον κατάλληλος στο να μπορεί να οργανώνει σεμινάρια και ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Επιπλέον, είναι ο άνθρωπος που γνωρίζει καλύτερα από όλους τις ανάγκες της σχολικής μονάδας καθώς και του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, αφού βρίσκεται καθημερινά στο σχολείο και συνδιαλέγεται με όλο το σύλλογο διδασκόντων.

«Αυτός που μπορεί να βοηθήσει είναι ο διευθυντής του σχολείου γιατί μας ξέρει όλους καλά και γνωρίζει εκτός από μας τους μαθητές. Επίσης γνωρίζουν καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία και έχουν πρόσβαση στους σχολικούς συμβούλους και στο Υπουργείο.» (Εκπ. 3)

«Ο διευθυντής είναι ένα από τα πρόσωπα που μπορεί να ανιχνεύσει τις ανάγκες μας και να μας βοηθήσει είτε προτείνοντας και παρουσιάζοντας σε τακτική βάση διάφορες ημερίδες και συνέδρια που μπορούμε να παρακολουθήσουμε. Επιπλέον, ο ρόλος τους είναι διοικητικός και πρέπει να μας οργανώνει. Άλλωστε και σε μας είναι ένας άνθρωπος που δεν τον φοβόμαστε και του έχουμε θάρρος οπότε μπορούμε να συζητάμε ελεύθερα τα θέματά μας και να μας συμβουλεύει.» (Εκπ.2)

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές μετατόπισαν την ευθύνη της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας στο Υπουργείο Παιδείας ως τον πλέον αρμόδιο φορέα που μπορεί να βοηθήσει στην εξέλιξη και επάρκεια τους, δεδομένου του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

«Το Υπουργείο Παιδείας σίγουρα παίζει μεγάλο ρόλο ορίζοντας κανόνες λειτουργίας του σχολείου δημοκρατικούς και ένα καθηκοντολόγιο το οποίο θα έχει την έγκριση των εκπαιδευτικών, το κλίμα συνεργασίας στο χώρο εργασίας.» (Διευθ.1)

«Το Υπουργείο με προγράμματα επιμόρφωσης και σεμινάρια. Να είναι υποχρεωτικά για όλους τους εκπαιδευτικούς.» (Εκπ.2)

Επιπλέον, μέσα από αυτή την ερώτηση ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για το υπάρχον σύστημα εκπαίδευσης, καθώς επικαλέστηκαν τη δικαιολογημένη αδυναμία τους να δράσουν λόγω της συγκέντρωσης της εξουσίας στο Υπουργείο Παιδείας.

«Το υπουργείο και οι δήμοι καθώς και οι σχολικοί σύμβουλοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν διοργανώνοντας υποχρεωτικά σεμινάρια για όλους τους εκπαιδευτικούς. Αφού ζούμε σε ένα τέτοιο σύστημα που δεν μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να παίρνουμε πρωτοβουλίες και εξαρτόμαστε από το Υπουργείο, τότε πρέπει αυτό να μας βοηθήσει για να υπάρχουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί και τελικά και μαθητές.» (Εκπ.4)

Επικαλούμενοι και πάλι το συγκεντρωτικό σύστημα μερικοί από τους εκπαιδευτικούς πρότειναν την ανάληψη ευθύνης στον τομέα της επάρκειας, στους Δήμους και στις περιφέρειες όπως συμβαίνει σε άλλα Ευρωπαϊκά αναπτυγμένα κράτη. Θεώρησαν πως αν η εξουσία μοιραστεί στην τοπική αυτοδιοίκηση θα υπάρχει μεγαλύτερος έλεγχος και συνεπώς βελτίωση του παραγόμενου έργου των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι τοπικές αρχές γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες και τις δυσκολίες των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

«Επίσης θεωρώ πως η περιφέρεια θα μπορούσε να κάνει πολλά πράγματα γιατί είναι κοντά και ξέρει περισσότερο τα σχολεία. Είναι κοντά στο δάσκαλο, ξέρει τι του λείπει και εύκολα μπορεί να φτάσει κοντά του.» (Εκπ.2)

«Στην ανάπτυξη επάρκειας θα μπορούσαμε να συνεισφέρουμε όλοι κακά τα ψέματα. Υπάρχει μερίδα εκπαιδευτικών που επαναπαύεται στη θέση του. Για τον λόγο αυτό θα έπρεπε να αναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί αφού δεν το κάνουν από μόνοι τους να γίνονται καλύτεροι. Θεωρώ ότι ο πιο καλός φορέας είναι η Περιφέρεια γιατί μας γνωρίζει καλύτερα και το κυριότερο γιατί μπορούμε να έχουμε πρόσβαση κι εμείς. Την έχουμε δίπλα. Να μη χρειάζεται να πηγαίνουμε στο Υπουργείο ή να στέλνουμε έγγραφα. Να έχουμε άμεση πρόσβαση.» (Εκπ.5)

Στο ίδιο ύφος μία ακόμη εκπαιδευτικός σχολίασε την αδυναμία του κράτους να βοηθήσει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς δεν υπάρχει κανένα τμήμα του Υπουργείου που να μεριμνά για την ανάπτυξη της επάρκειάς τους. Πρότεινε τη σύσταση συγκεκριμένου φορέα που να ασχολείται με αυτό το κομμάτι των εκπαιδευτικών και να μη σταματά η εκπαίδευσή τους στη φοίτηση σε ένα Παιδαγωγικό τμήμα.

«Το κακό είναι ότι δεν είναι σωστά οργανωμένο το σύστημα, το οποίο είναι πολύ μακριά από τους εκπαιδευτικούς και δεν έχει σωστή οργάνωση. Θα έπρεπε να υπάρχει ένας φορέας όπως σε άλλες δουλειές για παράδειγμα στην αεροπορία, όπου υπάρχει ένα ολόκληρο αρχηγείο που ασχολείται αποκλειστικά με την εκπαίδευση σε όλη την επαγγελματική πορεία των τεχνικών. Το αντίστοιχο δεν υπάρχει στην εκπαίδευση, δηλαδή δεν υπάρχει γραφείο και τομέας του Υπουργείου που να ασχολείται με δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη συνεχή επιμόρφωσή τους. Οπότε ότι γίνεται το κάνεις από μόνος σου, και από το τι άνθρωπος είσαι. Όμως οι περισσότεροι επαναπαύονται από τη στιγμή που διορίζονται. Αφού δεν σε ελέγχει κανένας συνεχίζεις τη δουλειά σου.» (Εκπ.1)

3. Ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή και η σύνδεσή του με την ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας

Η ερώτηση αυτή της θεματικής κατηγορίας αφορούσε το ρόλο που παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στη γενικότερη ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού αλλά και το ρόλο που θα έπρεπε να παίζει σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέδειξε το ρόλο του διευθυντή ενός σχολικού οργανισμού, καθώς θεωρεί πως αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σωστής και ομαλής λειτουργίας του. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ρόλο του τελείως τυπικό και διεκπεραιωτικό. Παρόλα αυτά τονίζουν τα θετικά στοιχεία και προτείνουν τρόπους ανάπτυξης επάρκειας κυρίως μέσα από προσπάθειες οργάνωσης ενδοσχολικών ενημερώσεων.

«Ο διευθυντής κανονικά πρέπει να σε βοηθάει. Και να σου δίνει κίνητρα αλλά και όταν σε βλέπει να αγωνίζεσαι να κάνεις κάτι καλύτερο, πρέπει να σε διευκολύνει και να μη

σου βάζει εμπόδια. Και δεν εννοώ το να σου δίνει άδεια. Να σε βοηθάει για παράδειγμα να κάνεις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Να σε βοηθάει και να σε ενθαρρύνει» (Εκπ. 1)

«Θα μπορούσε να παίζει ρόλο μόνο στο να διοργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Αλλά είναι πολύ δύσκολο και αυτό. Να φέρνει άτομα να μας ενημερώνουν, να μαζεύουμε τους γονείς να τους ενημερώνουμε πως μπορούν να είναι καλύτεροι σε συνεργασία με εμάς ή και να φέρουμε κάποιον ψυχολόγο ή κάποιον να μας μιλήσει για την τεχνολογία για να γίνουμε εμείς καλύτεροι. Δύσκολα όλα αυτά» (Εκπ.2)

Μεταξύ άλλων τονίστηκε και το κλίμα που μπορεί να δημιουργήσει ένας διευθυντής στο σχολείο. Το κλίμα θεωρήθηκε πολύ σημαντικό παράγοντας ανάπτυξης επάρκειας καθώς ο διευθυντής μπορεί αν θέλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες και ιδανικές συνθήκες εργασίας και ανάπτυξης των συναδέλφων του. Πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που συνέδεσαν την ανάπτυξη με το ρόλο του διευθυντή επισημαίνοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει.

«Ο Διευθυντής παίζει ουσιαστικό ρόλο έχοντας την διοικητική και παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, στηρίζει και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό» (Εκπ.3)

«Ο διευθυντής είναι το πρότυπο. Είναι αυτός που πρέπει να δώσει το καλό παράδειγμα. Ένας διευθυντής που είναι καταρτισμένος σε όλα τα θέματα και ενδιαφέρεται γενικά ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά.» (Διευθ. 4)

«Να τους ενημερώνει συστηματικά για ότι συμβαίνει και ότι ξέρει για επιμορφώσεις. Σε συνεργασία με τον σύμβουλο να οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια ή ημερίδες.» (Διευθ. 1)

«Το καταλαβαίνουμε πως αν αλλάξει ο διευθυντής αλλάζει και η κουλτούρα του σχολείου. Άρα παίζει μεγάλο ρόλο.» (Εκπ.3)

«Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του. Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης. Το σχολείο ανάλογα με τον διευθυντή μπορεί να δουλέψει πολύ διαφορετικά.» (Εκπ.4)

Ωστόσο, υπήρχαν κάποιοι εκπαιδευτικοί που φάνηκαν πιο επικριτικοί στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς τόνισαν πως η βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στην ανάπτυξη της επάρκειας του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την προσωπικότητα, τη διάθεση και τις γνώσεις του διευθυντή.

«Ο διευθυντής κανονικά πρέπει να σε βοηθάει. Και να σου δίνει κίνητρα αλλά και όταν σε βλέπει να αγωνίζεσαι να κάνεις κάτι καλύτερο, πρέπει να σε διευκολύνει και να μη σου βάζει εμπόδια. Άρα εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε διευθυντή ακριβώς γιατί δεν υπάρχει κάτι θεσμοθετημένο. Και δεν εννοώ το να σου δίνει άδεια.» (Εκπ.1)

«Κανέναν ρόλο δεν παίζει όπως είναι σήμερα τα πράγματα. Παίζει ρόλο μόνο στο να είμαι τυπικός και να κάνω τα πράγματα όπως πρέπει. Όχι κάποιον άλλο ρόλο. Θα μπορούσε να παίζει ρόλο μόνο στο να διοργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Αλλά είναι πολύ δύσκολο και αυτό. Χρειάζεται γνώσεις, τρέξιμο και δουλειά από τον διευθυντή που οι περισσότεροι δεν το κάνουν. Οι πιο πολλοί απλά θέλουν έχουν αυτή τη θέση για την εξουσία και όχι για την ουσία. Ενώ θα μπορούσαν να κάνουν πολλά.» (Εκπ.2)

«Σήμερα δεν παίζει κανένα ρόλο. Θα έπρεπε να παίζει αλλά δεν είναι έτοιμοι οι δάσκαλοι να το δεχτούν. Ο καθένας κοιτάζει τον εαυτό του. Οτιδήποτε καινούργιο μπαίνει στην εκπαίδευση είτε βιβλίο είτε νόμος είτε προσωπικός χρόνος δεν το δέχεται ο δάσκαλος. Ο διευθυντής θα μπορούσε να το κάνει αν πρώτα ο ίδιος είχε τα απαιτούμενα προσόντα και δεν εξαρτιόταν μόνο από τα πτυχία του. Αν γινόταν επιμορφώσεις και σεμινάρια υποχρεωτικά για τους εκπαιδευτικούς ένα μεγάλο ποσοστό θα πήγαινε γιατί το θέλει και ένα άλλο ποσοστό που έχουν πάρεργο το δασκαλιλίκι. Υπάρχουν διευθυντές που μέσω mail ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τυχόν ημερίδες και σεμινάρια.» (Εκπ.5)

4. Η σημασία του ρόλου των συναδέλφων εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

Στο ίδιο ύψος με του ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη επάρκειας κινήθηκαν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το ρόλο των συναδέλφων. Οι περισσότεροι τόνισαν ότι οι θετικές σχέσεις είναι πολύ σημαντικές για τη λειτουργία του σχολείου, καθώς η συνεργασία μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να φέρει και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και γενικότερα στο κλίμα του σχολείου.

«Παίζουν μεγάλο ρόλο. Είναι μεγάλη βοήθεια. Αρκεί να το θέλουν. Οι πιο πολλοί από την πείρα που έχω βοηθάνε. Δεν είναι ανταγωνιστικά τα πράγματα. Ίσως σε κάποια σχολεία να είναι . εγώ δεν το έχω βιώσει. Είμαστε πολύ καλά μεταξύ μας,

ανταλλάσσουμε ασκήσεις μοιραζόμαστε ιδέες, ανεβάζουμε στο ίντερνετ τις ασκήσεις να τις βλέπουν όλοι.» (Εκπ. 2)

«Η συνεργασία βοηθάει. Ειδικά με τους δασκάλους που έχουμε τα ίδια τμήματα αλλά και με τους υπόλοιπους. Με προγράμματα κ.λπ.» (Εκπ. 3)

«Σε αυτό το σχολείο που είμαι τόσα χρόνια υπάρχει μεγάλη συναδελφικότητα και συνεργασία. Αυτή τη στιγμή είμαστε τρεις εκπαιδευτικοί στην Πέμπτη και δεν κάνουν κανένας κάτι αν δεν το συνεννοηθεί με τους υπόλοιπους. Ανταλλάσσουμε απόψεις και εργασίες. Είναι βασική η συνεργασία και το κλίμα σε αυτό.» (Εκπ.4)

«Παίζει ρόλο. Όταν ένας σύλλογος διδασκόντων είναι αρμονικά δεμένος και υπάρχει συνεργασία και αλληλοβοήθεια έχει σαν αποτέλεσμα όλο το σχολείο να πάει μπροστά. Το βλέπω και στο δικό μας σχολείο. Η συνάδελφοι μου μεταφέρουν ότι αυτό δεν υπάρχει σε πολλά σχολεία. Είμαστε πολύ δεμένοι. Η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων σε κάνει να είσαι χαλαρός, σου δίνει δύναμη και σε ωθεί και σε να είσαι καλύτερος. Μπορούν να κάνουν από κοινού προγράμματα. Όταν κάνει ένα τμήμα κάποιο πρόγραμμα ακολουθεί και το άλλο. Επίσης κ με τις εργασίες ανταλλάσσουν φυλλάδια. Σε τέτοιο επίπεδο.» (Διευθ.1)

«Υπάρχουν συνάδελφοι που σου δίνουν ερεθίσματα να ψαχτείς. Υπάρχουν και άλλοι που δεν κάνουν τίποτα. βοηθάει όμως ένα κλίμα συνεργατικό.» (Εκπ.5)

«Η συνεργασία και οι καλές σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας.» (Διευθ.3)

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως την ανταλλαγή απόψεων σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, την ανταλλαγή εργασιών ή τη διαμόρφωση φύλλων εργασίας για τους μαθητές καθώς και τη συνεργασία σε συγκεκριμένα προγράμματα και εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο.

«Παρακολουθεί ο ένας τη διδασκαλία του άλλου, να καταρτίζουν κοινό πρόγραμμα αυτοί που είναι της ίδιας τάξης μέσα στα πλαίσια της εχεμύθειας.» (Διευθ.4)

«Μπορούν να κάνουν από κοινού προγράμματα. Όταν κάνει ένα τμήμα κάποιο πρόγραμμα ακολουθεί και το άλλο. Επίσης κ με τις εργασίες ανταλλάσσουν φυλλάδια.» (Διευθ. 1)

«Ανταλλάσσουμε απόψεις και εργασίες. Είναι βασική η συνεργασία και το κλίμα σε αυτό.» (Εκπ.4)

«Είμαστε πολύ καλά μεταξύ μας, ανταλλάσσουμε ασκήσεις μοιραζόμαστε ιδέες, ανεβάζουμε στο ίντερνετ τις ασκήσεις να τις βλέπουν όλοι.» (Εκπ.2)

Υπήρξαν ωστόσο και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που πιθανότατα από προηγούμενες εμπειρίες συναδέλφων έδωσαν και μία άλλη πτυχή στη σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη συμβολή τους στην ανάπτυξη επάρκειας. Αναφέρθηκαν κυρίως στις σχέσεις ανταγωνισμού που προκύπτουν καθώς και διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού να βοηθήσει τον συνάδελφό του.

«Εξαρτάται από το πόσο βοηθητικοί είναι και αν υπάρχει αντιζηλία και ότι πας να τους χαλάσεις το κατεστημένο. Ότι για παράδειγμα τόσα χρόνια εμείς δεν κάνουμε τίποτα και έρχεσαι εσύ να μας τα αλλάξεις αυτά. Εξαρτάται δηλαδή από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Και αν υπάρχει στην κουλτούρα του σχολείου η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Πρέπει οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους να έχουν σχέσεις συνεργασίας και ο ένας να παρασύρει τον άλλο σε κάθε τι καλό. Λειτουργούν με καλό ανταγωνισμό. Ότι καλό κάνεις ο ένας ο άλλος αντί να το κατακρίνει να το υιοθετεί και να το δοκιμάζει στην τάξη του.» (Εκπ.1)

«Κάποιοι συνάδελφοι λίγοι όμως είναι κλειστοί και κρατάνε τα πράγματα γι αυτούς. Παίζει ρόλο και ο άλλος αν δίνεις εσύ θα σου δώσουν. Και να το λέει ο διευθυντής ότι πρέπει να μοιραζόμαστε και να βοηθιόμαστε αν δεν θες δεν το κάνεις. Είναι θέμα ανθρώπου. Είμαστε πολύ αυτόνομοι και κάνουμε ότι θέλουμε στην τάξη μας και δεν ελεγχόμαστε από κανέναν.» (Εκπ.2)

«Υπάρχουν συνάδελφοι που σου δίνουν ερεθίσματα να ψαχτείς. Υπάρχουν και άλλοι που δεν κάνουν τίποτα. βοηθάει όμως ένα κλίμα συνεργατικό. Αλλά δυστυχώς τα προηγούμενα χρόνια γίνονταν περισσότερες συζητήσεις παιδαγωγικού και πολιτικού περιεχομένου. Σήμερα δεν γίνεται τίποτα παρόλη την κρίση που περνάμε. Επειδή οι εκπαιδευτικοί φοβούνται από την σημερινή κατάσταση και αντί να καθόμασταν να συζητάμε οι περισσότεροι κλείνονται και γίνονται επιθετικοί. Αυτό συμβαίνει γιατί οι έλληνες είναι παρτάκιδες. Και δεν έχει να κάνει με τα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας.» (Εκπ.5)

5. Ο ρόλος των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

Σε αυτή τη θεματική κατηγορία οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ρωτήθηκαν για τη σχέση που έχουν με τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης και γενικότερα για τη σχέση που έχουν με τα Παιδαγωγικά Τμήματα χρόνια μετά την αποφοίτησή τους. Όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν κινούνται σε δύο επίπεδα: στην πραγματική σχέση που υπάρχει και σε αυτή που θα ήθελαν να διαμορφωθεί στο μέλλον. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πως τα ακαδημαϊκά ιδρύματα δεν παίζουν κανένα ρόλο στην ανάπτυξη επάρκειας. Ωστόσο, όλοι πιστεύουν πως τα Παιδαγωγικά τμήματα θα έπρεπε να συνδέονται με τα σχολεία και να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς μέσα από συναντήσεις και συζητήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα για τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αν συνεχιστεί αυτή η σχέση καθ'όλη τη διάρκεια της θητείας τους θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τη θεωρία με την πρακτική τους και να συζητούν «πάνω» στα ερευνητικά δεδομένα για όλα τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.

«Πιστεύω πως οι ακαδημαϊκοί είναι κλεισμένοι στο χώρο τους και δεν έχουν βρει ακόμα τον τρόπο να βγούνε προς τα έξω και να προσεγγίσουν τα σχολεία για να προσφέρουν τις γνώσεις τους. Γιατί έχουν πολλά πράγματα να δώσουν στο δημόσιο σχολείο. Θα μπορούσαν τα πανεπιστήμια να έχουν απίστευτη συνεργασία με τα σχολεία. Για παράδειγμα μπορεί κάθε σχολείο να έχει έναν μέντορα εκπρόσωπο του πανεπιστημίου ο οποίος να τα επισκέπτεται και να οργανώσουν επιμορφώσεις, σεμινάρια, συζητήσεις με γονείς. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να μη σταματά τις σχέσεις με το πανεπιστήμιο μόνο στα 4 χρόνια των σπουδών.» (Εκπ.1)

«Θα έπρεπε να παίζουν αλλά δεν παίζουν. Παλιά μας βοηθούσαν στέλνανε μερικούς καθηγητές. Γινόταν και τα ΠΕΚ. Ερχόταν καθηγητές από το βόλο και μας κάνανε τα μαθήματα. Έχει ατονίσει το θέμα.» (Εκπ.2)

«Δεν υπάρχει συμβολή του πανεπιστημίου εκτός από κάποια σεμινάρια που είχαν γίνει πριν από δύο χρόνια στο βόλο. Αλλά σε μικρή κλίμακα. Καμία επαφή δεν υπάρχει. Θα μπορούσε να υπάρχει σχέση όμως να γίνονται κάποιες ομιλίες και σεμινάρια.» (Εκπ.3)

«Όπως είναι σήμερα τα πράγματα δεν παίζουν κανένα ρόλο. Θα μπορούσαν με τη δική τους φροντίδα να οργανωθούν κατάλληλα σεμινάρια γιατί εκεί είναι η πηγή της γνώσης

μ καινούργιες ιδέες. Θα μπορούσαν να μας προτείνουν πράγματα, να έρχεται κάποιος ακαδημαϊκός να μας ενημερώνει και να μας μιλάει. Έχουν πιο φρέσκιες ιδέες.» (Εκπ.4)

«Τα τελευταία χρόνια είναι ενθαρρυντικό γιατί αναπτύσσονται κάποια προγράμματα μικρής ή μεγάλης διάρκειας που εμπλέκονται τα πανεπιστήμια. Το θέλουμε αυτό. Θέλουμε να επενδύσουμε και να κάνουμε πράξη τις θεωρίες των πανεπιστημίων. Θέλουμε επιμορφώσεις από πανεπιστήμια. Έχουν γίνει έρευνες που οι εκπαιδευτικοί δεν τις ξέρουν.» (Διευθ.3)

Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως η πιθανή αιτία αυτής της απόστασης που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και το σχολείο είναι η έλλειψη Παιδαγωγικού τμήματος στην πόλη τους. Μία διευθύντρια συγκεκριμένα θεωρεί πως ακόμα και οι πρακτικές των φοιτητών στα σχολεία τους θα ήταν πολύ βοηθητικές για τους εκπαιδευτικούς γιατί οι φοιτητές «κουβαλάνε» πιο νέες ιδέες και μεθόδους αφού τις έχουν διδαχθεί πρόσφατα. Έτσι πέρα από τις συζητήσεις και ενημερώσεις από τους ακαδημαϊκούς θα ήταν εξίσου σημαντικές και οι διδασκαλίες των φοιτητών και οι παρακολουθήσεις από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Όμως, διαπίστωσαν είναι αδύνατο να υπάρχει σε κάθε πόλη Παιδαγωγικό τμήμα.

«Δυστυχώς επειδή είμαστε στη Λάρισα και δεν έχουμε παιδαγωγικό είναι διαφορετικά τα πράγματα. Αν είχαμε πανεπιστήμιο θα ήμασταν καλύτερα. Ακόμα και από τις πρακτικές των φοιτητών οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να πάρουν πράγματα. Κάτι καινούργιο παίρνανε ιδέες. Είναι παρακινητικό αυτό. Και βοηθάμε το πανεπιστήμιο γιατί βλέπει τι μπορεί να υλοποιήσει ή όχι στην πράξη αλλά και εμείς παίρνουμε πράγματα από αυτούς. Στο παρελθόν έχουμε κάνει ομιλίες από ακαδημαϊκούς. Είναι βοηθητικά αλλά πιο βοηθητικό θα ήταν το άλλο πιο πρακτικό. Αλλά είναι ανέφικτο να υπάρχει σε κάθε πόλη και ένα παιδαγωγικό.» (Διευθ.1)

«Έχει ατονίσει το θέμα. Ίσως φταίει και ότι δεν υπάρχει παιδαγωγικό τμήμα στη Λάρισα για κάνουν επισκέψεις οι καθηγητές. Αλλά και σε πόλεις που έχουνε πάλι δεν γίνεται τίποτα. Δεν υπάρχει κανένας έλεγχος.» (Εκπ.2)

6. Η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική επάρκεια και στην επίδοση των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία ερώτηση που αφορούσε στην σχέση που πιθανόν υπάρχει ανάμεσα στην επάρκεια του εκπαιδευτικού και στην σχολική επίδοση των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση παρόλο που δεν ήταν απόλυτοι. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι θεώρησαν πως η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση όμως δεν είναι ο μόνος. Αναφέρθηκαν σε μία σειρά παραγόντων που αφορούν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό περιβάλλον της οικογένειας αλλά και την εντοπιότητα του σχολείου.

«Ναι σχετίζεται. Αλλά δεν είναι απόλυτο γιατί δεν εξαρτάται η επίδοση μόνο από τον δάσκαλο. Εξαρτάται από το οικογενειακό περιβάλλον και από τον ίδιο και η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών.» (Εκπ.4)

«Η επίδοση του μαθητή είναι αποτέλεσμα ενός επαγγελματικά επαρκούς εκπαιδευτικού ως προς ένα τμήμα όμως, αφού ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει και άλλες αρετές.» (Διευθ.2)

«Σχετίζεται ναι. Αν και στην επίδοση πρέπει να δούμε κι άλλα πράγματα που σχετίζονται με αυτή. για παράδειγμα αναπτύσσονται και δεξιότητες που δεν μπορούμε να μετρήσουμε. Αλλά σίγουρα όταν ακολουθούμε κάποιες καλές πρακτικές αυτό φαίνεται και στην επίδοση. Βέβαια μετράνε και οι οικογενειακοί παράγοντες.» (Διευθ.3)

Φυσικά υπήρχαν εκπαιδευτικοί που ήταν πιο απόλυτοι και σίγουροι για την επιρροή που ασκεί η επάρκεια ενός εκπαιδευτικού στην επίδοση του μαθητή θεωρώντας πως η καλή επίδοση είναι και ο στόχος της ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας. Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός τόνισε πως η επίδοση δεν σχετίζεται με τους βαθμούς αλλά με τη συνολική εικόνα του μαθητή και πορεία του σε όλη τη σχολική χρονιά. Επομένως, όσο πιο επαρκής είναι ένας εκπαιδευτικός τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει ο μαθητής να βελτιωθεί. Οι εκπαιδευτικοί που συσχέτισαν την επάρκεια με την επίδοση τόνισαν και τη σημαντική δουλειά που κάνουν οι ίδιοι μέσα από κόπους και προσπάθειες.

«Εννοείται. Μα επαρκής είσαι όταν είσαι σωστός σε αυτό που κάνεις. Και αυτό φαίνεται στο αποτέλεσμα. Και το αποτέλεσμα δεν έχει να κάνει με τους βαθμούς. Έχει

να κάνει με την αλλαγή που βλέπεις στο σύνολο των μαθητών από την πρώτη μέρα μέχρι την τελευταία. Για παράδειγμα ένας μαθητής μου δεν ήξερε να διαβάζει, δεν συμμετείχε και είχε χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στο τέλος της χρονιάς, διάβαζε, είχε κοινωνικοποιηθεί και ενσωματωθεί στο σύνολο και είχε βελτιωθεί και στο γνωστικό κομμάτι. Αυτό θεωρώ ότι είναι επάρκεια. Διαχειρίστηκα την κατάσταση αυτού του παιδιού με αποτελεσματικότητα.» (Εκπ.1)

«Φυσικά. Το κυριότερο είναι αυτό. Χαίρεσαι πάρα πολύ αν αυτό που τους δίνεις το καταλαβαίνουν. Αν δεν το καταφέρεις ξαναπροσπαθείς. Θέλεις οι μαθητές σου να είναι άριστοι. Κουράζεσαι πολύ όμως.» (Εκπ.2)

Από την αντίθετη πλευρά υπήρξαν και οι αρνητικές απαντήσεις καθώς οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επάρκειας και της επίδοσης για δύο λόγους: πρώτον, διότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να είναι επαρκής αλλά να μην υπάρχει ανταπόκριση από τους μαθητές και ενώ κάποιος άλλος να είναι ανεπαρκής (σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που να ορίζουν την επάρκεια) και οι μαθητές του να έχουν μια πολύ καλή επίδοση και δεύτερον ανεξάρτητα από την επάρκεια ενός εκπαιδευτικού η επίδοση εξαρτάται και από άλλους παράγοντες κυρίως από το οικογενειακό υπόβαθρο που δεν μπορεί να ελέγξει το σχολείο.

«Όχι. Μπορεί να είμαι επαρκέστατος αλλά να μην μ'αρέσει ή να μην έχω τον τρόπο και την υπομονή. Κάποιος άλλος να είναι χειρότερος και να μπορεί καλύτερα από σένα. Δηλαδή μπορεί εγώ να είμαι του δέκα αλλά να δίνω το πέντε και εσύ του οκτώ και να δίνεις το οκτώ.» (Εκπ.5)

«Δεν είναι ενδεικτικό στοιχείο επάρκειας η επίδοση. Στην επίδοση των μαθητών παίζουν πολλά πράγματα ρόλο. Αρκετά μεγάλο είναι του εκπαιδευτικού αλλά όχι το μεγαλύτερο. Γιατί παίζει ρόλο αυτά που θα δώσει ο εκπαιδευτικός το παιδί μαζί με το περιβάλλον του να μπορέσει να τα πολλαπλασιάσει. Παίζει μεγάλο ρόλο το μετά το σχολείο το σπίτι και το φροντιστήριο.» (Εκπ.4)

Γ' ΑΞΙΟΝΑΣ

1. Ενημέρωση εκπαιδευτικών για τον διεθνή λόγο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί επαγγελματικής επάρκειας

Σε αυτή την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν αν θεωρούν την ενημέρωση για τον διεθνή λόγο περί επαγγελματικής επάρκειας αναγκαία και ικανοποιητική. Είναι ενδιαφέρουσα η άποψη των εκπαιδευτικών για τον διεθνή λόγο καθώς όλο και περισσότερο εμπλέκεται στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία την ενημέρωση για την επαγγελματική επάρκεια αλλά ταυτόχρονα και ελλιπή. Οι εκπαιδευτικοί δικαιολόγησαν την αναγκαιότητα της ενημέρωσης για το διεθνή λόγο περί επάρκειας λέγοντας πως ως Ευρωπαίοι πολίτες είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τι ακριβώς συμβαίνει στις υπόλοιπες αναπτυγμένες Ευρωπαϊκές χώρες. Η μεγαλύτερη μερίδα όμως τόνισε πως οι γνώσεις τους είναι περιορισμένες ρίχνοντας μάλιστα τις ευθύνες στο κράτος και στους θεσμούς που δεν τους ενημερώνουν.

«Όχι κανένας. Εκτός αν το ψάξεις μόνος σου. Που δεν το κάνεις είναι δύσκολο. Και ένας δάσκαλος με τόσα χρόνια υπηρεσίας νιώθει κουρασμένος όχι ότι είναι, γι ανα το κάνει αυτό.» (Εκπ.2)

«Θεωρώ άρα ότι είναι αναγκαίο οι έλληνες να μαθαίνουν τι συμβαίνει και έξω γιατί μπορούν να παίρνουν από αυτούς.» (Διευθ.1)

«Σήμερα δεν γνωρίζουμε τίποτα. Αν έχεις την τρέλα και ψαχτείς και γνωρίζεις τη γλώσσα μπορείς. Αλλιώς όχι. Πρέπει να ενημερώνεσαι και να έχεις άποψη για όλα. Να ξέρεις τι συμβαίνει σε δύο τρεις χώρες. Αφού είμαστε σε μία ένωση μπορεί ανά πάσα στιγμή να βρεθείς εκεί. Ναι είναι απαραίτητο να γνωρίζεις και να υιοθετείς πράγματα από το εξωτερικό με κάποιες τροποποιήσεις βέβαια. Υπάρχουν πολλοί καλοί έλληνες ερευνητές που μπορούν να φτιάξουν εξαιρετικά προγράμματα σπουδών αλλά αν δεν είσαι κολλητός του υπουργού δεν μπορείς.» (Εκπ.5)

«Είναι αναγκαίο να ενημερώνονται αλλά λείπει αυτό το κομμάτι αν δεν το αναζητήσει ο εκπαιδευτικός μέσα από βιβλιογραφία.» (Διευθ.3)

«Δεν ξέρουμε τι συμβαίνει έξω. Αφού δεν υπάρχουν επιμορφώσεις που να μας ενημερώνουν. Θα έπρεπε να υπάρχει ενημέρωση.» (Διευθ.4)

Λίγοι ήταν εκείνοι που θεώρησαν πως η ενημέρωση είναι ελλιπής, διότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν έχει τη διάθεση να ασχοληθεί και να μάθει άλλα αναπτυγμένα προγράμματα σπουδών. Αναφέρουν μάλιστα, ότι η άρνηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών για ενημέρωση οφείλεται στο γεγονός πως οι ίδιοι δεν θέλουν να επωμιστούν με επιπλέον ευθύνες.

«Δίνει τη δυνατότητα λόγω του διαδικτύου. Αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διάθεση να κάνουν κάτι καινούργιο τους φοβίζεται. Επίσης όταν τους μιλάμε για την Ευρώπη το πρώτο που λένε είναι ότι εκείνοι παίρνουν άλλα λεφτά. Θεωρώ ότι δεν είναι θέμα χρημάτων είναι θέμα κουλτούρας. Για παράδειγμα ο σάλος που έγινε για το αν θα κάθονται μέχρι τις 2 είναι θέμα . δείχνει κάτι. Επίσης διαμαρτύρονταν ότι δεν έχει ο καθένας το δικό του γραφείο. Τους έκανα γραφεία σε μία αίθουσα αλλά πάλι δεν κάθονταν γιατί τη θεωρούσαν κρύα και παρέμειναν άδεια για δύο χρόνια. Εδώ στην Ελλάδα δεν έχουμε μάθει ή δεν έχει επιβληθεί ότι μετά το μάθημα καθόμαστε και συζητάμε. Στο ιδιωτικό κάθε μεσημέρι σχολούσαμε στις 3 γιατί είχαμε συγκέντρωση για τον απολογισμό. Αυτό δεν υπάρχει στην Ευρώπη. Θεωρώ άρα ότι είναι αναγκαίο οι έλληνες να μαθαίνουν τι συμβαίνει και έξω γιατί μπορούν να παίρνουν από αυτούς.»
(Διευθ. 1)

«Είναι αναγκαία αλλά ελλιπής ταυτόχρονα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξέρουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν για να είναι επαρκείς. Δεν τα γνωρίζουν αλλά τα υποψιάζονται. Βέβαια καλά καλά δεν ξέρουν ότι τα περισσότερα έρχονται από την Ε.Ε. δεν έχουν δηλαδή στο μυαλό τους ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που πρέπει να έχουν είναι προαποφασισμένα από την Ε.Ε. Όχι μόνο δεν τα γνωρίζουν αλλά πολλές φορές δεν θέλουν να τα μάθουν γιατί έχουν βολευτεί σε μια ρουτίνα και φοβούνται ότι αν ζητηθούν επιπλέον χαρακτηριστικά που δεν έχουν θα έχουν επιπτώσεις μισθολογικές ή ότι θα επιφορτιστούν με παραπάνω εργασία που δεν έχουν την όρεξη να ασχοληθούν.» (Εκπ.1)

Επιπλέον, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα της ενημέρωσης για επαγγελματική επάρκεια διεθνώς, σημειώνοντας πως η Ελλάδα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική στην υιοθέτηση πρακτικών από το εξωτερικό, διότι πολλά πράγματα δεν ταιριάζουν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

«Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να γνωρίζουμε αλλά να μην μας παρασύρει αυτή. Είμαστε μία κοινωνία με άλλα χαρακτηριστικά από της Ευρώπης και πρέπει να ακούσουμε τις δικές

μας ανάγκες. Εμείς έχουμε άλλες υποδομές δεν γίνεται να εφαρμοστούν όλα αυτά που γίνονται σε άλλες χώρες. Πρέπει να είμαστε ενήμεροι αλλά όχι να υιοθετούμε ιδέες. Ή για να το κάνουμε θέλει πολύ δουλειά πίστη και ενημέρωση. Δεν μας ενημερώνει κανένας όμως. Ότι κάνουμε μόνοι μας.» (Εκπ.4)

«Θεωρώ άρα ότι είναι αναγκαίο οι έλληνες να μαθαίνουν τι συμβαίνει και έξω γιατί μπορούν να παίρνουν από αυτούς, δεν λέω να υιοθετήσουμε το φινλανδικό σύστημα γιατί δεν μας ταιριάζει ούτε θα έχουμε σχολεία με τζάμια γιατί στην Ελλάδα έχουμε πολύ ήλιο. Δεν μας ταιριάζουν όλα αλλά το να επηρεαζόμαστε από τα θετικά είναι σημαντικό.» (Διευθ. 1)

Τέλος, μόλις δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην ερώτηση αναφέροντας πως η ενημέρωση είναι τόσο αναγκαία όσο και ικανοποιητική ταυτόχρονα. Δικαιολόγησαν την άποψή τους λέγοντας πως το διαδίκτυο προσφέρει επαρκή γνώση για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και πως πολλοί εκπαιδευτικοί μαθαίνουν την κατάσταση στη Ευρώπη κυρίως μέσα από προγράμματα ανταλλαγής.

«Η ενημέρωση του εκπαιδευτικού σήμερα σε όλα τα θέματα, παιδαγωγικά και όχι, είναι επαρκής μέσα από την αναζήτηση στο διαδίκτυο και όχι μόνο όλοι πλέον μπορούμε να μάθουμε τα πάντα.» (Διευθ.2)

«Επίσημη ενημέρωση για το τι συμβαίνει στην Ευρώπη δεν υπάρχει αλλά τώρα με κάποια προγράμματα Comenius και μεταξύ μας γενικά πληροφορούμαστε για το τι ισχύει.» (Διευθ. 3)

2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια που θέτει η Ευρώπη για έναν επαρκή εκπαιδευτικό

Η ερώτηση αυτής της θεματικής κατηγορίας αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο ποιον θεωρεί η Ευρωπαϊκή Ένωση επαρκή εκπαιδευτικό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζει ποια κριτήρια θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση όμως υποψιάζεται μερικά χαρακτηριστικά όπως το να έχει παιδαγωγικές και διοικητικές δεξιότητες καθώς.

«Να είναι αποδοτικός να έχει παιδαγωγικές και διοικητικές δεξιότητες.» (Εκπ.3)

«Αυτός που αξιολογείται και πληροί τα κριτήρια. Το πόσο τυπικός είναι στο ωράριο. Στο πόσο χρησιμοποιεί ΤΠΕ και νέα προγράμματα πόσο καινοτόμος είναι ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιεί.» (Διευθ.1)

«Το ψάχνει και αυτή πάρα πολύ. Το ψάχνει ο ΟΟΣΑ, η Ε.Ε. και μέσω της ευριδίκης είχαν αναρτηθεί τα χαρακτηριστικά του επαρκούς εκπαιδευτικού. Τα διακρίνουν σε επαγγελματικές δεξιότητες και γνωστικές.» (Εκπ.1)

«Επαρκής είναι αυτός που συνεχώς παρακολουθεί τις εξελίξεις στη διδακτική. Στη διδασκαλία, στις θεωρίες μάθησης και προσπαθεί πάντα να προσαρμόζεται.» (Διευθ.3)

Άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά επάρκειας όπως η αποδοτικότητα, η τυπικότητα, η ικανότητα προγραμματισμού και αναστοχασμού, η προσαρμοστικότητα καθώς και η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

«Το πόσο τυπικός είναι στο ωράριο. Στο πόσο χρησιμοποιεί τπε και νέα προγράμματα πόσο καινοτόμος είναι ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιεί. Κατά πόσο οι μαθητές και ι γονείς νιώθουν ικανοποιημένοι. Οι γονείς πρέπει να μπουν στο σχολείο όχι για να κρίνουν την ικανότητα του διευθυντή αλλά πόσο ικανοποιημένα είναι τα παιδιά τους. Γιατί τα παιδιά που είναι ευχαριστημένα και ασφαλή σε ένα χώρο μπορούν να εξελιχθούν και γνωστικά. Πόσο οι στόχοι υλοποιούνται ανάλογα με το σχολείο. Γιατί στην Ευρώπη κάθε σχολείο έχει διαφορετικούς στόχους.» (Διευθ.3)

«Επαρκής είναι αυτός που συνεχώς παρακολουθεί τις εξελίξεις στη διδακτική. Στη διδασκαλία, στις θεωρίες μάθησης και προσπαθεί πάντα να προσαρμόζεται.» (Διευθ.4)

Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η Ευρωπαϊκή Ένωση τείνει να εξισώνει την επάρκεια των εκπαιδευτικών με την οικονομική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα θεωρούν πως το μόνο που θέλει η Ευρώπη είναι καλούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα αποφέρουν περισσότερα κέρδη. Για τον ίδιο λόγο μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στις επιδόσεις των μαθητών ως ένα σημαντικό κριτήριο επάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς όσο πιο καλοί εκπαιδευτικοί τόσο πιο καλοί μαθητές άρα και μεγαλύτερη οικονομική ανάπτυξη για την Ευρώπη.

«Το τι θέλει η Ευρώπη δεν το ξέρουμε. Δεν έχουμε γνώση. Θεωρώ ότι θέλει να βλέπει τις επιδόσεις των μαθητών ανεβασμένες , ως κριτήριο. Δεν ξέρω αν θέλουν να το

εμβραθύνουν. Δεν ξέρω τι ψάχνουν από έναν δάσκαλο όμως. Δεν έχω τη γνώση να το ξέρω. Δεν μας τα λένε ίσως. Ή μπορεί εγώ να μην το ξέρω.» (Εκπ.4)

«Σίγουρα ο εκπαιδευτικός θέλουν να έχει χαρακτηριστικά ενός επαγγελματία και ενός παιδαγωγού. Και στόχος είναι η οικονομική ανάπτυξη. όσο πιο καλοί εκπαιδευτικοί τόσο πιο καλοί μαθητές άρα και πιο ισχυρή Ευρώπη μελλοντικά. Έχει ξεπεραστεί η ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης και όλα γίνονται για οικονομική ανάπτυξη και παγκοσμιοποίηση.» (Εκπ.1)

3. Θέσπιση κριτηρίων από την Ευρωπαϊκή Ένωση ή Εθνικά;

Σε αυτή τη θεματική κατηγορία οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ρωτήθηκαν για το αν η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας πρέπει να προέρχεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και συγκεκριμένα ζητήθηκε η γνώμη για το αν η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας πρέπει να καθορίζεται εθνικά ή όχι. Οι περισσότεροι, αν όχι όλοι οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως η θέσπιση κριτηρίων επάρκειας όπως και όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα πρέπει να διαμορφώνονται από την Ελλάδα γιατί κάθε χώρα είναι ξεχωριστή και έχει διαφορετικές ανάγκες. Ως εκ τούτου επικαλούμενοι τη μοναδικότητα της χώρας μας θεωρούν πως η εκπαιδευτική πολιτική είναι θέμα εθνικό, χωρίς, ωστόσο να αποκλείουν το ενδεχόμενο δανεισμού και υιοθέτησης κάποιων καλών πρακτικών. Επίσης, οι περισσότεροι θεωρούν πως, ενώ δεν είναι επιθυμητό, η διαμόρφωση πολιτικής προέρχεται καθαρά από τις τάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών οργανισμών.

«Σήμερα εννοείται ότι ξεκινά από τους διεθνείς οργανισμούς. Από εκεί ξεκινάει και αυτοί έχουν θέση στην αξιολόγηση. καλά κάνουν γιατί πρέπει να αξιολογούμαστε αλλά πρέπει να υπάρχει ένα σωστό σύστημα αξιολόγησης της επάρκειας, το οποίο δεν πρέπει να συνδέεται ούτε με κυρώσεις. Πρέπει να είναι βοηθητικό για να το δεχτούν οι εκπαιδευτικοί και να έχει και αποτέλεσμα. Γιατί αν είναι τιμωρητικό δεν υπάρχει περίπτωση να προχωρήσει.» (Εκπ.1)

«Κατά κύριο λόγο πρέπει να μπαίνουν από δω τα κριτήρια, γιατί άλλες οι συνθήκες δουλειάς εδώ από ότι στην Ευρώπη.» (Εκπ.3)

«Κάθε χώρα διαμορφώνει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να το σεβαστούμε τους στόχους που βάζει. Αν η παρέμβαση ενισχύει το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει αν λειτουργούν ανασταλτικά όχι.» (Διευθ.3)

Επίσης υπήρξε ένας διευθυντής που δικαιολόγησε την αρνητική του στάση απέναντι στη θέσπιση κοινών κριτηρίων επικαλούμενος την αναγκαιότητα της αυτονομίας όχι σε μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά κυρίως σε τοπικό.

«Όταν μιλάμε για αυτονομία της σχολικής μονάδας θεωρώ πως ούτε το υπουργείο δεν θα έπρεπε να παρεμβαίνει ή τουλάχιστον να παρεμβαίνει ελάχιστα άρα θεωρητικά ούτε η Ευρώπη. Δεν μπορεί να καθορίζει και να ασχολείται με τις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας.» (Διευθ.4)

Οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά στη θέσπιση κριτηρίων επάρκειας από την Ευρωπαϊκή Ένωση, επικαλούμενοι την ιδιαίτερη ελληνική κουλτούρα και κυρίως το διαφορετικό κλίμα και τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

«Όχι δεν μπορείς να έχεις κοινά κριτήρια σε διαφορετικές χώρες. Γιατί παίζει ρόλο η κουλτούρα της κάθε χώρας και το πώς λειτουργεί το σχολείο σε κάθε χώρα. Για παράδειγμα το σχολείο στην Ελλάδα είναι κοιτίδα ελληνισμού σε άλλες χώρες όπως Φινλανδία είναι κοιτίδα πολιτισμού. Έχουμε διαφορετικές διαστάσεις. Οπότε δεν μπορείς να έχεις απολύτως κοινά χαρακτηριστικά. Όμως υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που κάθε χώρα τα προσαρμόζει στο δικό της πλαίσιο.» (Εκπ.1)

«Δεν γίνεται αυτό. Γιατί το προσπαθήσαμε στο παρελθόν να φτιάξουμε εκπαιδευτικά συστήματα όπως αυτά αλλά αποτύχανε. Επειδή είμαστε διαφορετικοί άνθρωποι και διαφορετικές καιρικές συνθήκες. Κάποια βασικά κριτήρια είναι κοινά. Πιστεύω ότι είναι. Εγώ δεν τα ξέρω καλά.» (Εκπ.2)

«Πρέπει να είναι καθαρά εθνικό θέμα. Επειδή διαφέρουμε σε πολλά. Με τη ζέστη και τον ήλιο. Για π.χ. ο μαθητής στην Ελλάδα δεν μπορεί να κάνει μάθημα το καλοκαίρι άρα πρέπει να τον βάλεις στις κρύες μέρες. Το κλίμα παίζει ρόλο. Ωστόσο οι καλές ιδέες που μας δίνουν να μοιράζονται.» (Εκπ.5)

Ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε τη δυσαρέσκειά του όσον αφορά στην εμπλοκή της Ευρώπης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς φαίνεται να πιστεύει, πως σε συνδυασμό με

τις εξελίξεις τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης, εμπλέκεται σε θέματα που είναι καθαρά εθνικά χωρίς να γνωρίζει την Ελληνική πραγματικότητα.

«Δεν νομίζω ότι πρέπει να έχει λόγο. Γιατί δεν ξέρει τι συμβαίνει εδώ. Απλά μερικές φορές επιτάσσει πράγματα χωρίς να ξέρει τι υπάρχει εδώ. Πρώτα πρέπει να δει τις δυνατότητες και μετά να ζητάει το λόγο.» (Εκπ.4)

Αντίθετα υπήρχαν αρκετοί που θεώρησαν πως η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και συγκεκριμένα η θέσπιση κοινών κριτηρίων επάρκειας με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης είναι θεμιτή, καθώς η Ελλάδα είναι μία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πρέπει να συμμερίζεται τις απόψεις της και να έχει κοινά στοιχεία με την Ευρώπη στο τομέα της εκπαίδευσης. Μερικοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για σεβασμό απέναντι στους στόχους της Ευρώπης και ένας διευθυντής μάλιστα έθεσε το ζήτημα της μετακίνησης και αναζήτησης δουλειάς σε Ευρωπαϊκή χώρα. Ωστόσο, οι περισσότεροι, αν και ήταν θετικοί ως προς τα κοινά κριτήρια επάρκειας, τόνισαν τη μη υιοθέτηση πρακτικών που δεν μας ταιριάζουν και μίλησαν περισσότερο για προτροπές της Ευρώπης και όχι για αναγκαστικό δανεισμό.

«Δεν ξέρω αν πρέπει αλλά επιδρά θέλουμε δεν θέλουμε. Γιατί όλες οι μεταρρυθμίσεις από το 90 και μετά είναι με βάση τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις. Αφού είμαστε μέσα στην Ευρώπη εντός εισαγωγικών πρέπει.» (Εκπ.1)

«Όχι δεν πρέπει να δρούμε ανεξάρτητα. Είμαστε μία ένωση και να πηγαίνουμε κοντά σε αυτούς ή αυτοί κοντά σε εμάς. Θα έπρεπε να είναι κοινά θεωρώ.» (Εκπ.2)

«Πρέπει δεν πρέπει γίνεται γιατί είμαστε στην Ευρώπη. Αν εσύ θέλεις να πας σε άλλο κράτος να δουλέψεις πρέπει να υπάρχουν και κάποια κοινά. Αφού είναι μία ένωση και όλοι είμαστε πολίτες αυτής της ένωσης.» (Διευθ.1)

«Στα πλαίσια μιας ενοποιημένης Ευρώπης θα πρέπει να παίρνονται υπόψη και οι προτροπές της Ε.Ε.» (Διευθ.2)

«Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι μία διεθνής κοινότητα και δεν αφορά μόνο μία χώρα. Κάθε χώρα διαμορφώνει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να το σεβαστούμε τους στόχους που βάζει. Αν η παρέμβαση ενισχύει το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει αν λειτουργούν ανασταλτικά όχι.» (Διευθ.3)

4. Επίπεδο διαφορών Ελλήνων εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικών άλλων αναπτυγμένων χωρών

Η ερώτηση αυτής της θεματικής κατηγορίας αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σημεία που διαφέρουν ή όχι από τους εκπαιδευτικούς αναπτυγμένων χωρών και εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι απόψεις κυμαίνονταν σε δύο διαστάσεις: εκείνες που δήλωναν άγνοια και εκείνες που δήλωναν περισσότερο ομοιότητες παρά διαφορές.

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τη θέση τους λέγοντας πως δεν υπάρχει διαφορά στην επαγγελματική και διδακτική επάρκεια ρίχνοντας την ευθύνη στην πολιτεία για την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και παροχών που στο εξωτερικό βρίσκονται σε αφθονία. Επίσης, στο ίδιο ύφος άλλοι μίλησαν για το κύρος και την αντιμετώπιση από την κοινωνία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως ένα μειονέκτημα.

«Είναι διαφορετικό το εκπαιδευτικό σύστημα οπότε δεν το γνωρίζω. Δεν υπάρχει ενημέρωση. Αλλά πιστεύω πως έξω έχουν πιο πολύ την στήριξη της πολιτείας και εμείς αυτό δεν το έχουμε. Εκεί είναι η διαφορά.» (Εκπ3)

«Δεν είμαι ενημερωμένη. Πιστεύω ότι ο ευρωπαίος έχει βοήθεια από την πολιτεία. Δρα πιο οργανωμένα και δεν τον βάζει μόνο του στο πέλαγος να πλέει. Έχει ετοιμάσει ένα πλάνο και του ζητάει να το υλοποιήσει. Σε αυτό διαφέρουμε. Ο έλληνας δεν έχει στήριξη. Επαφίεται στην φιλοτιμία του. Όμως το αποτέλεσμα ίσως είναι παρόμοιο και καλύτερο, οι έλληνες δουλεύουν πάρα πολύ όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Ενδιαφέρονται για τους μαθητές τους. Μπορεί να έχουμε και καλύτερα αποτελέσματα δεν ξέρω.» (Εκπ.4)

«Ο Ευρωπαίος έχει μεγαλύτερη γνώση σε παιδαγωγικές γνώσεις επειδή το επιβάλλει το κράτος. Μα εδώ δεν γίνεται ούτε προαιρετικά. Γιατί υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που θέλουν να επιμορφώνονται δεν μπορείς να τους απομονώνεις από τη γνώση.» (Εκπ.5)

«Δεν έχω εικόνα. Αλλά πιστεύω ότι παίζουν ρόλο και τα αναλυτικά προγράμματα. Στην Ελλάδα δεν αναγνωρίζεται το έργο του εκπαιδευτικού και επίσημα από την πολιτεία και από την κοινωνία, παρόλο που όλοι λένε ότι είναι ένα δύσκολο έργο. Δεν ενισχύεται ούτε ηθικά ούτε οικονομικά.» (Διευθ.3)

«Δε νομίζω ότι διαφέρουμε. Διαφέρει η υλικοτεχνική υποδομή ή τα προγράμματα σπουδών. Ο Έλληνας είναι καλός εκπαιδευτικός καταρτισμένος και δεκτικός σε επιμορφώσεις.» (Διευθ.4)

Μία εκπαιδευτικός υποστήριξε την επάρκεια του Έλληνα εκπαιδευτικού λέγοντας πως οι Έλληνες διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά με τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς, διαφέροντας μόνο στην προσαρμοστικότητα στα νέα δεδομένα. Υπονόησε τις οικονομικές εξελίξεις τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας και τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται σε τόσες πολλές αλλαγές τόσο συχνά.

«Θεωρώ πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς έχουν τα απολύτως απαραίτητα χαρακτηριστικά αλλά επειδή στην Ελλάδα οι εξελίξεις τρέχουν πολύ γρήγορα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι ευπροσάρμοστοι. Θέλει ευελιξία. Εκεί πιστεύω ότι το χάνουμε. Αλλά θέλω να πιστεύω πως οι νέοι άνθρωποι το ψάχνουν περισσότερο και το παλεύουν γιατί έχουν πιο ανοιχτούς ορίζοντες.» (Εκπ.1)

Ένας επίσης εκπαιδευτικός δηλώνει την άγνοιά του ως προς αυτό το ζήτημα καθώς θεωρεί ανέφικτο να γνωρίζει αν υπάρχουν διαφορές καθώς για να τις αναγνωρίσει κάποιος πρέπει να έχει εργαστεί στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα.

«Δύσκολο αυτό γιατί θα πρέπει να έχεις βγει στο εξωτερικό για να δεις πως δουλεύουν αυτοί. Από αυτά που ακούω οι διαφορές πρέπει να είναι λίγες. Δεν ξέρω βέβαια δεν έχω γνώση πάνω στο θέμα.» (Εκπ.2)

Τέλος, μία διευθύντρια εντοπίζει τη διαφορά στην έλλειψη αξιολογικού συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τονίζει την αδυναμία του Έλληνα εκπαιδευτικού να δουλέψει κάτω από ένα καθεστώς αξιολόγησης που θα τον εξελίξει.

«Σε αυτό διαφέρει. Ο ευρωπαίος έχει μάθει να λειτουργεί με την αξιολόγηση και το θεωρεί εργαλείο για αποτελεσματικότερη δουλειά. Βέβαια θεωρώ ότι η αποτελεσματικότητά τους είναι ανάλογη. Δεν είναι καλύτεροι. Αλλά εμείς θα μπορούσαμε να ήμασταν καλύτεροι. Θεωρώ ότι η δουλειά που κάνει ο Έλληνας είναι πιο αξιολογη αλλά δεν έχουμε μάθει να στοχοποιούμε και να αξιολογούμε. Όταν είχα έρθει σε αυτό το σχολείο δεν έκανε κανένα κανένα πρόγραμμα. Μετά αρχίσαμε να κάνουμε γιατί αξιολογούνταν. Εκεί αντιλήφθηκα πως δεν ήξεραν π[ως να βάζουν στόχους. Και το θέμα είναι ότι αυτό στην τάξη γίνεται χρόνια τώρα. Η διαφορά ήταν πως στο πρόγραμμα το γράφεις πιο επίσημα. Αλλά πάλι φοβόντουσαν. Γιατί είμαστε

έξω από αυτή τη κουλτούρα. Αυτές είναι οι διαφορές μας. Ο ευρωπαίος το έχει στην κουλτούρα του και μπορεί να μην το κάνει και τόσο καλά. Όμως στο τέλος δεν μπορώ να πάρω ανατροφοδότηση αν δεν το έχω κάνει οργανωμένα. Δεν μπορώ να έχω ανατροφοδότηση αν δεν έχω καλή αξιολόγηση.» (Διευθ.1)

Δ΄ ΑΞΟΝΑΣ

1. Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Η ερώτηση αυτής της θεματικής ενότητας αφορούσε την άποψη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η πλειοψηφία των απαντήσεων κυμαίνονταν στα ίδια επίπεδα. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δεν έδωσαν κάποιον ορισμό της αξιολόγησης, παρόλο που η ερώτηση αφορούσε τις απόψεις τους σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενό της. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν κυρίως στη δυσκολία της εφαρμογής ενός αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα για τους λόγους που θα αναλυθούν στη συνέχεια. Λίγοι ήταν εκείνοι που όρισαν την έννοια σύμφωνα με τη δική τους οπτική γωνία.

Ξεκινώντας με τον ορισμό της αξιολόγησης που έδωσαν κάποιοι από τους διευθυντές παρατηρούμε αρχικά πως η αξιολόγηση είναι μία απαραίτητη διαδικασία που συμβαίνει και υπάρχει σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής πόσο μάλλον στην εκπαίδευση. Συμβαίνει άτυπα και καθημερινά στο χώρο του σχολείου από τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τον διευθυντή.

«Είναι καθημερινό φαινόμενο. Είναι στην ίδια τη ζωή άρα δεν θα πρέπει να λείπει και από την εκπαίδευση. Απλά πρέπει να λέμε από ποιον κ με ποιον τρόπο και που στοχεύει. Αν έχει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού είναι ευπρόσδεκτη αλλιώς όχι.» (Διευθ.4)

«Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια συνεχής διαδικασία στο χώρο της εκπαίδευσης και άτυπα γίνεται πρώτα από τους μαθητές, μετά από τους γονείς, από τους συναδέλφους και από το Διευθυντή του σχολείου.» (Διευθ.2)

«Να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Να παράγουν καλύτερο έργο άρα και να ευνοείται η κοινωνία και η οικονομία.» (Εκπ.1)

Άλλοι εκπαιδευτικοί μίλησαν για μία διαδικασία που «εξετάζει» αν κάποιος πληροί ή όχι κάποια κριτήρια που θέτονται με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, τη

βελτίωση κάποιων πρακτικών και τον έλεγχο της πορείας των στόχων που έχουν τεθεί κατά το στάδιο του προγραμματισμού του διδακτικού έργου.

«Είναι μία απαραίτητα προϋπόθεση για τη λειτουργία του σχολείου. Έχει σκοπό να αναδείξει ατέλειες και αστοχίες στον προγραμματισμός μας και όλα αυτά να τα βελτιώσουμε. Είναι απαραίτητη γιατί είναι μία πυξίδα που σου δείχνει πάντα το στόχο πόσο δηλαδή ακολουθείς την πορεία που έχεις χαράξει. Δεν μπορούμε να λέμε ότι όλα πάνε καλά αν δεν υπάρχει στοχοθεσία και σχεδιασμός. Είναι αναπόσπαστο κομμάτι.»
(Διευθ.3)

«Είναι να δούμε αν δούμε αν κάποιος πληροί κάποιες προϋποθέσεις βάσει αυτού που καλείται να κάνει. (Εκπ.4)

«Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει στόχους στα πλαίσια ενός προγραμματισμού της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, και να αξιολογεί σε ημερήσια βάση την επίτευξη των στόχων. Σκοπός της είναι η προσωπική επαγγελματική βελτίωση καθώς και η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές μας»
(Διευθ.2)

«Η αξιολόγηση είναι σημαντική και θα πρέπει να υπάρχει. Θα έπρεπε κάθε χρόνο να θέτονται κάποιοι στόχοι και θα έπρεπε να αξιολογηθούν αν εκπληρώθηκαν ή όχι.»
(Διευθ.1)

Στην άλλη κατηγορία υπήρξαν εκπαιδευτικοί που δεν όρισαν την έννοια της αξιολόγησης αλλά ανέφεραν την αναγκαιότητά της στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι περισσότεροι από αυτούς έθεσαν ως πολύ σημαντικό το ζήτημα της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης. Θεώρησαν ότι είναι πολύ δύσκολη μία αμερόληπτη αξιολόγηση για δύο λόγους. Πρώτον ανέφεραν ότι είναι δύσκολο να αξιολογηθεί το έργο ενός εκπαιδευτικού για πρακτικούς λόγους, καθώς μία διδασκαλία εξαρτάται από παράγοντες που δεν μπορεί να ελέγξει ένας παρατηρητής, όπως η αντίδραση των μαθητών. Επίσης, θεωρούν άδικο η αξιολόγηση να συμβαίνει μόνο μία φορά και από έναν μόνο εξωτερικό αξιολογητή. Πρότειναν να πραγματοποιείται συλλογικά και να λαμβάνεται η γνώμη όλων όσων συμμετέχουν στη σχολική μονάδα. Η δεύτερη δυσκολία που τόνισαν στο θέμα της αντικειμενικότητας είναι το «πρόσιμο» της αξιολόγησης δεδομένης της σημερινής δύσκολης οικονομικής κατάστασης που περνάει η χώρας μας. Αναφέρθηκε επανειλημμένα ο σκοπός μιας αξιολόγησης σήμερα

που δεν πρέπει να είναι τιμωρητικός αλλά βελτιωτικός. Με λίγα λόγια οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται φοβισμένοι σε μία ενδεχόμενη αξιολόγηση μήπως χάσουν τη δουλειά τους.

«Καταρχάς είναι πολύ δύσκολο να αξιολογήσεις το εκπαιδευτικό έργο. Γιατί για να το αξιολογήσεις πρέπει να είσαι μέσα σε μία τάξη κάθε μέρα για να δεις τι έργο παράγει. Δεν μπορείς να τον αξιολογήσεις μόνο από τους βαθμούς των μαθητών., ούτε μπορείς να τον κρίνεις από μία μέρα παρακολούθησης. Είναι δύσκολος τομέας με λεπτές ισορροπίες. Πρέπει να γίνεται αλλά όχι τιμωρητικά μόνο για να τον βοηθήσεις να βελτιωθεί.» (Εκπ.1)

«Πρέπει αρχικά να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και αυτό είναι δύσκολο. Εκεί είναι το ερώτημα. Θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών, των συναδέλφων, του διευθυντή. Αλλά πιστεύω πως μια αξιολόγηση σε αυτή την περίοδο κρίσης θα είχε σκοπό μόνο τις απολύσεις των εκπαιδευτικών. Θα έπρεπε όμως να γίνεται με σκοπό την βελτίωση. Θα μπορούσε να κάνει σεμινάριο για κάτι που δεν κάνεις καλά όχι να σε απολύσει.» (Εκπ.3)

«Θα την ήθελα πάρα πολύ αλλά είναι δύσκολο να γίνει σωστή και αντικειμενική για πρακτικούς λόγους. Κατ αρχής δεν μπορεί να είναι μόνο ένας αυτός που θα σε αξιολογήσει πρέπει να είναι πολλοί και πολλές φορές να έρθει να σε παρακολουθήσει. Και αυτό είναι δύσκολο πρακτικά. Δεν μπορείς να μπεις μία φορά και να αξιολογηθείς για αυτή. όσο προετοιμασμένος να είσαι παίζει ρόλο ο παράγοντας μαθητής. Και να ξέρεις πολύ καλά τους μαθητές σου είναι δύσκολο να ξέρεις πως θα αντιδράσουν αν έχουν έναν άλλο άνθρωπο μέσα και τους παρακολουθεί. Πρέπει όμως κάτι να γίνει. Γιατί δεν ξέρεις αν κάνεις σωστά τη δουλειά σου ή όχι. Πρέπει να υπάρχει μία αξιολόγηση. να πει ένα μπράβο στον καλό δάσκαλο. Βέβαια σκέφτεσαι ότι αν είσαι κακός φοβάσαι μην σε απολύσουν. Αλλά λένε ότι μόνο βελτιωτική θα είναι και όχι τιμωρητική. Καλό είναι αυτό. Αλλά τον φόβο πάντα θα τον έχεις είτε είσαι καλός είτε όχι.» (Εκπ.2)

2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την Αυτοαξιολόγηση

Σε αυτή την θεματική ενότητα οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψή τους για το κατά πόσο η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί

ανεξαιρέτως ήταν θετικοί στην αυτοαξιολόγηση λέγοντας πως είναι απαραίτητη γιατί βοηθάει τους ίδιους να αναστοχάζονται και να αναγνωρίζουν τυχόν αδυναμίες και λάθη.

«Για μένα είναι το άλφα και το ωμέγα είναι ότι πιο σημαντικό υπάρχει. Γιατί μπορεί να μην αντιλαμβάνεσαι πράγματα και όταν υπάρχει διάθεση για βελτίωση να έχεις ανατροφοδότηση. Θα έπρεπε να υπάρχει τυπικά.» (Διευθ.1)

«Είναι πιο κατάλληλη μορφή αξιολόγησης. να αναγνωρίζεις τα λάθη σου και να τα διορθώνεις. Δεν γίνεται εύκολα αποδεκτός ένας αξιολογητής έξω από το χώρο που λειτουργούμε. Άρα η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει στην ανάπτυξη.» (Διευθ.3)

Ωστόσο, υπήρχαν κάποιοι που θεώρησαν πως είναι η καλύτερη μορφή αξιολόγησης και πρέπει να υιοθετηθεί και κάποιοι άλλοι οι οποίοι θεώρησαν πως είναι πολύ καλή μορφή αξιολόγησης, αλλά θα πρέπει να λειτουργεί συμπληρωματικά σε σχέση με κάποιον εξωτερικό παρατηρητή, καθώς για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να αξιολογήσει με αντικειμενικότητα τον εαυτό του απαιτείται προσπάθεια και υψηλή ενσυναίσθηση.

Μόνο δύο εκπαιδευτικοί θεώρησαν την αυτοαξιολόγηση ως την πιο κατάλληλη μορφή αξιολόγησης για έναν εκπαιδευτικό για δύο λόγους: πρώτον γιατί είναι πρακτικά πιο εύκολη και δεύτερον γιατί δεν χρειάζεται ένας εξωτερικός αξιολογητής που θα τους δημιουργούσε φόβο και ανασφάλεια. Επίσης και οι δύο επικαλέστηκαν τη δυνατότητα που τους δίνει η αυτοαξιολόγηση για μεγαλύτερο έλεγχο της εργασίας τους και επομένως βελτίωση του έργου τους και της επάρκειάς τους.

«Αυτό είναι το καλύτερο μέσο από όλα. Παίξει σημαντικό ρόλο. Πρέπει κάθε μέρα να αξιολογείς τον εαυτό σου. Να το γράφεις κάπου και να ελέγχεται. Να γράφεις σε ένα έγγραφο τι έκανες καλά και τι όχι. Και να υπάρχει σαν έγγραφο επίσημα. Πιστεύω ότι μπορεί να σταθεί μόνη της η αυτοαξιολόγηση χωρίς κάποιον εξωτερικό παρατηρητή. Είναι το καλύτερο. Γιατί δεν φοβάσαι. Και κάνεις καλύτερα τη δουλειά. Και δεν σημαίνει ότι θα γράφεις μόνο καλά πράγματα. Θα είσαι ειλικρινής γιατί δεν νιώθεις καλά αν δεν έχεις κάνει καλά τη δουλειά σου. Δεν κοιμάσαι ήσυχα.» (Εκπ.2)

«Είναι πιο κατάλληλη μορφή αξιολόγησης. να αναγνωρίζεις τα λάθη σου και να τα διορθώνεις. Δεν γίνεται εύκολα αποδεκτός ένας αξιολογητής έξω από το χώρο που λειτουργούμε. Άρα η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει στην ανάπτυξη. θα μπορούσε να σταθεί μόνη της, αφού καλλιεργηθεί η αυτοαξιολόγηση στους

εκπαιδευτικούς γιατί δεν είναι μία ατομική αλλά συλλογική υπόθεση. Είναι σημαντικό α βάζει στόχους και να βλέπει αν τους υλοποιήσει. Είναι η πιο αποδεκτή από την πλευρά των εκπαιδευτικών.» (Διευθ.3)

Από την άλλη μεριά οι περισσότεροι, παρότι χαρακτήρισαν πολύ θετική την αυτοξιολόγηση, επέμειναν πως πρέπει να είναι συμπληρωματική, γιατί στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δεν το έχουν ξανακάνει επίσημα και δεν γνωρίζουν τον τρόπο να αξιολογούν αντικειμενικά τον εαυτό τους. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να διεξάγει μία αυτοαξιολόγηση πρέπει να διαθέτει ικανότητες αναστοχασμού και να μπορεί να ερμηνεύει τις αντιδράσεις των μαθητών.

«Η αυτοαξιολόγηση όπως και η αξιολόγηση μόνο αν ο εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει τα εσωτερικά κίνητρα για αυτοβελτίωση. Αλλά δεν μπορεί να σταθεί χωρίς εξωτερική αξιολόγηση. επαφίεται στον πατριωτισμό του εκπαιδευτικού.» (Διευθ.5)

«Πρέπει να υπάρχει και η αυτοαξιολόγηση. Πρέπει και τα δύο η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά. Γιατί και την αυτοαξιολόγηση για να την κάνεις πρέπει κάποιος να σου δείξει πως. Γιατί για να υπάρχει μόνο η αυτοαξιολόγηση πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευτικοί με αναπτυγμένο το στοιχείο της ενσυναίσθησης. Να μπορεί να ερμηνεύει αντιδράσεις των μαθητών. Δεν μπορεί να την κάνουν όλοι σωστά. Και είναι και υποκειμενική. Είναι στοιχείο του χαρακτήρα του ανθρώπου. Γιατί υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ερμηνεύουν μία συμπεριφορά μαθητών όχι ως στοιχείο δικό τους αλλά ως συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών. Είναι θέμα απόδοσης. Αποδίδουν την ευθύνη στους μαθητές.» (Εκπ1)

«Θα μπορούσε να βοηθήσει η αυτοαξιολόγηση. νομίζω ότι θα μπορούσε να βοηθήσει και να σταθεί μόνο της αν μετά από αυτή γίνει κάποια συζήτηση κάποιο συμβούλιο στο σχολείο.» (Εκπ3)

«Δεν μπορεί να σταθεί μόνη της είναι συμπληρωματικής. Θα πρέπει να υπάρχει μεγάλη ενημέρωση για την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση και να γίνεται κατανοητή η σημασία της και τα θετικά που μπορεί να φέρει για όφελος των μαθητών και των εκπαιδευτικών.» (Διευθ.1)

«Είναι πολύ σημαντική και πρέπει να υπάρχει. Αλλά δεν μπορεί να σταθεί μόνη της. Πρέπει να είναι συμπληρωματική.» (Εκπ5)

Τέλος, μόνο ένας διευθυντής ήταν αντίθετος με την αυτοαξιολόγηση ως προς την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας, επισημαίνοντας ως καλύτερο μέσο ανάπτυξης την εσωτερική αξιολόγηση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και το σύλλογο των διδασκόντων.

«Είναι δύσκολο να υπάρξει αυτοαξιολόγηση στην επαγγελματική επάρκεια. Πιστεύω ότι η εσωτερική αξιολόγηση από τον διευθυντή και το σύλλογο Διδασκόντων είναι αναγκαία. Νομίζω ότι η εκπαίδευση μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία βελτιώνεται συνεχώς, ενώ η διάθεση πόρων, υλικών και οικονομικών παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού.» (Διευθ.2)

3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική επάρκεια και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Αυτή η θεματική κατηγορία περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της επαγγελματικής επάρκειας και της αξιολόγησης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει πως η αξιολόγηση σχετίζεται με την επαγγελματική επάρκεια και την ανάπτυξή της καθώς σχετίζεται με τον σκοπό της αξιολόγησης που δεν είναι άλλος από την αποτίμηση της διδασκαλίας και τη βελτίωση του παραγόμενου έργου και συνεπώς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και της διδακτικής μεθοδολογίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αυτονόητη τη σύνδεση αυτών των δύο εννοιών καθώς η ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας συνεπάγεται της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού.

«Η ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας φυσικά και συνδέεται με την αξιολόγηση αφού σου δίνει τη δυνατότητα να εκτιμήσεις και να καταλάβεις σε ποια σημεία είσαι καλός, σε ποια σημεία είσαι αδύνατος και να τα διορθώσεις. Άρα σε εξελίσσει και σε κάνει πιο ικανό εκπαιδευτικό.» (Εκπ.3)

«Εννοείται ότι σχετίζονται οι δύο έννοιες. Αν αξιολογηθείς θετικά θα γίνεις πιο αποτελεσματικός.» (Εκπ.2)

«Οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης και να υπάρξει στο εκπαιδευτικό σύστημα είτε αυτό είναι εξωτερική αξιολόγηση είτε αυτοαξιολόγηση μόνο θετικά μπορεί να φέρει στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Δεν γίνεται να μη γίνεις καλύτερος αφού μαθαίνεις τα λάθη σου. Άρα πάντα προς το θετικό είναι.» (Διευθ.1)

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ξεκάθαροι ως προς τη σχέση των δύο εννοιών καθώς καταδείκνυαν συνέχεια το σκοπό μιας ενδεχόμενης αξιολόγησης που μόνο αν είναι για καλό των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την επάρκεια.

«Ναι υπάρχει αν γίνει σωστά η αξιολόγηση. γιατί αυτός είναι και ο σκοπός της να σου δείξει τι δεν κάνεις καλά και να γίνεις καλύτερος. Αλλά πρέπει να σχεδιαστεί σωστά.»
(Εκπ.1)

«Έχει σχέση η επάρκεια με την αξιολόγηση αλλά πρέπει οπωσδήποτε να γίνει κατανοητό από ποιον και για ποιο σκοπό.» (Διευθ.4)

«Φυσικά και σχετίζονται αρκεί όμως να είναι βελτιωτική η αξιολόγηση. εξού και η ανάπτυξη της επάρκειας. Αν έχει άλλους σκοπούς δεν θα αναπτυχθεί η επάρκεια.»
(Εκπ.4)

Ένας διευθυντής θεωρεί πως η μέτρηση της σχέσης της αξιολόγησης με την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας είναι πολύ εύκολο μετρήσιμο στοιχείο μέσω ενός ερωτηματολογίου.

«Η επαγγελματική επάρκεια ίσως είναι το ποιο εύκολο κριτήριο αξιολόγησης αφού αυτά μπορούν να συστηματοποιηθούν και να κωδικοποιηθούν σε ένα ερωτηματολόγιο με την ανάλογη αξιολογική κλίματα.» (Διευθ.2)

Βέβαια υπήρξαν και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν άγνοια καθώς δεν μπορούσαν να μιλήσουν υποθετικά. Δεν γνωρίζουν πως θα αντιδρούσαν ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αν τυχόν αξιολογηθούν. Ωστόσο, υποθέτουν πως η σχέση πιθανόν να ήταν θετική ή τουλάχιστον θα έπρεπε να είναι θετική.

«Θα έπρεπε να έχει μεγάλη. Αλλά δεν μπορώ να το ξέρω υποθετικά αφού δεν υπάρχει για να μπορώ να συσχετίσω. Αλλά νομίζω ότι θα είχε θετικό πρόσημο.» (Εκπ.5)

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα – Συζήτηση

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, καθώς όλο και περισσότερο γίνεται σαφής η ανάγκη για καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης και κυρίως για βελτίωση του παραγόμενου έργου και των επιδόσεων των μαθητών. Συνεπώς αφού ο εκπαιδευτικός κατέχει τον πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί και αντικείμενο μελέτης ο ρόλος του στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε όλες τις πτυχές και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού καθώς είναι και ένας από τους σημαντικότερους κρίκους της αλυσίδας της εκπαίδευσης αφού έρχεται σε άμεση επαφή με τον μαθητή.

Για τους λόγους αυτούς αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας όπως έχει προαναφερθεί είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας και η σχέση της με την αξιολόγηση. Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών μπορούν να διαμορφωθούν αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης πολύ άμεσα.

Έτσι λοιπόν, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις δύο άμεσα ενδιαφερόμενων προσώπων και διαμορφωτών του εκπαιδευτικού συστήματος, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των πρώτων. Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι αφενός η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και αφετέρου η σύνδεσή τους και συσχέτισή τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στο θέμα αυτό. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η συζήτηση και τα συμπεράσματα είναι αφορούν αποκλειστικά τις αντιλήψεις πέντε εκπαιδευτικών και τεσσάρων διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον, λόγω της ποιοτικής προσέγγισης της συγκεκριμένης έρευνας που ακολουθήθηκε σε αυτό το μικρό δείγμα, δεν θα προβούμε σε γενικεύσεις παρά μόνο σε εμβάθυνση κάποιων σημαντικών εννοιών και αντιλήψεων. Επομένως, η ανάλυση των δεδομένων μας οδήγησε σε ορισμένα συμπεράσματα που αναλύονται στη συνέχεια με βάση τις ερωτήσεις και τους άξονες που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις.

Γενικά στοιχεία

Στα γενικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των πέντε εκπαιδευτικών και των τεσσάρων διευθυντών, ένα βασικό συμπέρασμα αφορούσε την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας που κυμαίνονταν από 25 μέχρι 35 με δύο εξαιρέσεις που ήταν 7 και 16. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να ερμηνεύσουμε τις αντιλήψεις τους σύμφωνα με τη φάση της ανάπτυξης στην οποία βρίσκονται. Ανάλογες έρευνες επισημαίνουν διαφορές στον τρόπο σκέψης και στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ανάλογα με τη φάση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συνεπώς ο τρόπος σκέψης επιδρά στις ενέργειες των συμμετεχόντων, στον τρόπο που αντιδρούν σε καταστάσεις και στον τρόπο διαχείρισης του άγχους (Day & Bagioglou, 1996; Cooper & Kelly, 1993) όπ. αναφ. στο Day (2003).

Όσον αφορά στο επίπεδο της μόρφωσης φαίνεται να είναι μέτριο καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ούτε είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, εκτός από μία εκπαιδευτικό. Από την άλλη οι διευθυντές έχουν καλύτερο επίπεδο μόρφωσης όπως αρμόζει και στη θέση τους. Παρατηρούμε επίσης πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές έχουν παρακολουθήσει Διδασκαλείο, γεγονός που σημαίνει ότι για χρόνια αποτελούσε το μέσο της ανάπτυξης της επαγγελματικής τους επάρκειας σε συνδυασμό με επιμορφωτικά σεμινάρια.

Περιεχόμενο του όρου «επαγγελματική επάρκεια»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών έδωσαν τα βασικά στοιχεία για μια σειρά από ερμηνείες που αφορούν την έννοια που αποδίδουν στο περιεχόμενο του όρου της επαγγελματικής επάρκειας. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερω να ορίσουν την έννοια της επαγγελματικής επάρκειας. Ωστόσο, υπήρχαν πολλές απόψεις άλλες πιο κοντά στο περιεχόμενο και άλλες όχι. Μερικοί εκπαιδευτικοί όρισαν την έννοια της επαγγελματικής επάρκειας ως τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να αποδώσει ό,τι του επιτάσσει το σύστημα που υπηρετεί. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους τα χαρακτηριστικά που απαιτεί το εκπαιδευτικό σύστημα για να αποκαλείται ένας εκπαιδευτικός επαρκής είναι η φοίτησή του σε ένα Παιδαγωγικό τμήμα καθώς και η ικανότητά του να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος μιας και αποτελεί το εγχειρίδιο της διδασκαλίας του. Με λίγα λόγια οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως καλός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του έργου που

έχει να επιτελέσει. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με την άποψη του Ζμα (2009) ο οποίος επιχειρεί να ορίσει την επαγγελματική επάρκεια ως το σύνολο των ελάχιστων γνώσεων που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να επιτελέσει με επιτυχία το έργο του. Η άποψη των εκπαιδευτικών για την αρχική εκπαίδευση ως απαραίτητη για την επάρκεια ενός εκπαιδευτικού επιβεβαιώνεται από τον Shagrir (2010 : 46) αναφ. στο Βοζαΐτης (2015) ο οποίος υποστήριξε πως η επαγγελματική επάρκεια προέρχεται από τις βασικές σπουδές και το Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα τόνισε πως συνιστώσες της επαγγελματικής επάρκειας είναι οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα ως ανεξάρτητοι φορείς και η παρουσία του μέντορα ο οποίος θα φέρει τον εκπαιδευτικό κοντά στη έρευνα και θα συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Τέλος, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), ο ένας ολοκληρωμένος εκπαιδευτικός δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στις απαιτήσεις τις αίθουσας διδασκαλίας αλλά να γνωρίζει αρμοδιότητες που αφορούν τόσο παιδαγωγικά όσο και διοικητικά θέματα.

Επιπλέον, πολλοί ήταν εκείνοι που υποστήριζαν τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου, καθώς και τις παιδαγωγικές και διοικητικές γνώσεις ως τα απαραίτητα προσόντα που πρέπει να έχει ένας επαρκής εκπαιδευτικός. Οι απόψεις αυτές σαφώς σχετίζονται με το περιεχόμενο της επαγγελματικής επάρκειας, καθώς όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2007) η γνώση του διδακτικού αντικειμένου και των θεμάτων της διοίκησης όπως επίσης και οι γνώσεις σχεδιασμού και διδακτικής μεθοδολογίας είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά ενός επαρκή εκπαιδευτικού. Η γνώση του διδακτικού αντικειμένου και η παιδαγωγική επάρκεια είναι δύο χαρακτηριστικά μεταξύ άλλων που δεν πρέπει να λείπουν από έναν εκπαιδευτικό για να χαρακτηριστεί επαρκής (Liakoroulou, 2011b)

Οι περισσότεροι, αν όχι όλοι οι εκπαιδευτικοί, όρισαν το περιεχόμενο της επαγγελματικής επάρκειας σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός. Τα περισσότερα από αυτά αφορούσαν την σχέση του με τους μαθητές και κυρίως την παιδαγωγική επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση των μαθητών, την αγάπη προς τα παιδιά, την μεταδοτικότητα και όχι την οικοδόμηση γνώσεων. Η επικοινωνία ωστόσο, θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο επάρκειας όχι μόνο στη σχέση με τους μαθητές αλλά και στη σχέση με τους γονείς και τους συναδέλφους, καθώς όλοι σχετίζουν άμεσα την ικανότητα επικοινωνίας και δημιουργίας ενός υγιούς κλίματος στο χώρο του σχολείου σημαντικό χαρακτηριστικό για έναν εκπαιδευτικό. Όπως είναι εμφανές τα χαρακτηριστικά αυτά πράγματι χαρακτηρίζουν έναν επαρκή εκπαιδευτικό σύμφωνα με τους ερευνητές (Looney, 2011; Liakoroulou, 2011b) και πλαισιώνουν το προφίλ ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού. Οι

απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις εκπαιδευτικών άλλης μιας ερευνητικής εργασίας (Malm, 2009) όπου ζητήθηκε από εκπαιδευτές σχολών εκπαίδευσης να κατονομάσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που κάνουν έναν εκπαιδευτικό επαρκή. Η διδακτικές δεξιότητες, οι δεξιότητες επικοινωνίας, ο επαγγελματισμός, η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών ήταν μερικά από αυτά.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών περί ύπαρξης σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή ήταν κατά κύριο λόγο θετική. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν πως η επάρκεια ενός εκπαιδευτικού είναι παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση του μαθητή αλλά δεν είναι ο μόνος. Αναφέρθηκαν σε μια σειρά παραγόντων που έχουν σχέση με το περιβάλλον και την οικογένεια του μαθητή, καθώς και την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο. Ωστόσο, τόνισαν πως όσο καλύτερος είναι ένας εκπαιδευτικό τόσο καλύτερη επίδοση θα έχουν οι μαθητές του. Αν και κάποιοι υποστήριξαν πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ενώ πληρούν όλα τα κριτήρια επάρκειας δεν επιφέρουν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην πραγματικότητα έρευνες αποδεικνύουν η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως η ικανότητες του μαθητή, η οικογένεια, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας ακόμα και του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν έναν ιδιαίτερο ρόλο, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να έχουν τις καλύτερες επιδόσεις (Caprara et al., 2006). Ωστόσο, φαίνεται πως εκπαιδευτικοί με αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές τους με διάφορους τρόπους όπως στην ανάπτυξη κινήτρων, στην αυτοπεποίθηση στη θετική συμπεριφορά κ.λπ., σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη αυτό-αποτελεσματικότητα.

Η ικανότητα να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, να θέτουν στόχους και να ελέγχουν αν υλοποιήθηκαν και να αναστοχάζονται ήταν μερικά ακόμα από τα χαρακτηριστικά επάρκειας που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί. Η σημασία του αναστοχασμού έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης ως ένα βασικό χαρακτηριστικό ενός επαρκούς εκπαιδευτικού από πολλούς μελετητές (Hoyle, 1972 & 1980 ; Stenhouse, 1975 ; Schön, 1983 & 1987 ; Day, 1999 ; Rodgers, 2002).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που κάνει έναν εκπαιδευτικό επαρκή είναι η ικανότητά του να είναι και να φέρεται σαν επαγγελματίας, συνδέοντας την επαγγελματική επάρκεια με τον επαγγελματισμό. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματισμό φαίνεται να

συνδέεται με την επιθυμία τους να αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση και η διδασκαλία σαν επάγγελμα και όχι απλά σαν λειτούργημα. Στην εκπαίδευση η έννοια του επαγγελματισμού διείσδυσε στη δεκαετία του 1980 σε μια προσπάθεια απογραφειοκρατικοποίησης της διδασκαλίας και βελτίωσης της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη μετατροπή της διδασκαλίας από τεχνοκρατική σε δημιουργική πρακτική με μεγαλύτερη αίσθηση της αυτονομίας και του ήθους για το έργο της (Ifanti & Fotoroulou, 2013 & 2014).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τον σκοπό της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας αφορούσε κυρίως στη βελτίωση του παραγόμενου έργου στην εκπαίδευση και κατ'επέκταση τόσο στην απόκτηση γνώσεων των μαθητών όσο και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Επιπλέον πολλοί ήταν εκείνοι που απεύθυναν τον σκοπό της ανάπτυξης της επάρκειας στη βελτίωση των μαθητών αλλά με έμμεσο τρόπο. Με άλλα λόγια θεώρησαν πως ο μόνος σκοπός είναι η προσωπική επιθυμία του ίδιου του εκπαιδευτικού να εξελιχθεί και να γίνει καλύτερος επαγγελματίας και ως εκ τούτου αυτό θα οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, χωρίς δηλαδή να είναι αυτοσκοπός ο μαθητής. Είναι προφανές πως ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στη διδασκαλία και στις ανάγκες των μαθητών πρέπει πρώτα να θέλει ο ίδιος να εξελίσσεται και να προσπαθεί να συμβαδίζει με τις κοινωνικές αλλαγές. Επομένως, για να είναι σε θέση να καθοδηγήσει τον μαθητή να οικοδομήσει τη νέα γνώση πρέπει συνεχώς να εξελίσσεται ως επαγγελματίας μέσα από την παρακολούθηση των μεταβολών και την αναθεώρηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των οραμάτων (Day, 2003). Άλλωστε η ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών δεν είναι θέμα που αφορά μόνο την προσωπική τους ανάπτυξη αλλά και αναπόσπαστο στοιχείο βελτίωσης της ποιότητας των σχολικών μονάδων (Kennedy, 1998 ; Smith at all, 2005).

Τρόποι ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας

Στην ενότητα αυτοί οι απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί η επαγγελματική επάρκεια. Οι περισσότεροι έσπευσαν να απευθύνουν τις ευθύνες στην αδυναμία του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να φροντίσει τους εκπαιδευτικούς στο θέμα αυτό, επισημαίνοντας ως μοναδικό τρόπο την προσωπική επιθυμία και διάθεση του καθενός να παρακολουθεί σεμινάρια, να αναστοχάζεται και να βελτιώνεται. Η απουσία του κράτους στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997 ;

Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ωστόσο, θεωρεί σημαντική την οργάνωση επιμορφώσεων και σεμιναρίων που θα παρέχονται από το κράτος και θα είναι υποχρεωτικά για όλους τους εκπαιδευτικούς. Στην κατεύθυνση αυτή πρότειναν τη σύσταση συγκεκριμένου φορέα του Υπουργείου Παιδείας που να ασχολείται με τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και την οργάνωση προγραμμάτων ανάπτυξης, καθώς και την ανάληψη ευθύνης για τον από την τοπική αυτοδιοίκηση επικαλούμενοι ως τροχοπέδη το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πέρα όμως από την προσωπική προσπάθεια ως το μοναδικό τρόπο εξέλιξης οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της ηγεσίας στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας. Παρόλο που όλοι οι ερωτώμενοι παραδέχτηκαν πως ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός μηχανισμός που κυριαρχεί στην Ελλάδα για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας περιορίζει το ρόλο του διευθυντή, όμως η δημιουργία συνεργατικού κλίματος, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κινούνται με ασφάλεια και εμπιστοσύνη αποτέλεσε για τους διευθυντές τη βασική δυνατότητα ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με μελέτες (Hoy & Miskel, 2008) οι οποίες αναφέρουν πως η δημιουργία ενός θετικού κλίματος ευνοεί τη συνεργασία και την ανάπτυξη σχέσεων. Η δημιουργία μιας κουλτούρας υποστήριξης βελτιώνει τις σχέσεις, στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και την ανάπτυξή τους (Lieberman, 1994). Η Looney (2011) αναφέρεται στη σημασία της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για συνεργασία στο σχολικό πλαίσιο και τη συμβολής της στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στο σχολείο

Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ανεξαιρέτως, θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας συνοψίζοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων ο διευθυντής είναι απαραίτητο να έχει όραμα για το σχολείο του (Fullan, 2001), να δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τις πράξεις του και ταυτόχρονα να ασκεί έντονη επιρροή, ώστε να επηρεάζει τα μέλη της σχολικής μονάδας και τις δραστηριότητές τους (Barth, 1996, όπ. αναφ. στον Day, 2003).

Οι αντιλήψεις επίσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών γύρω από τον ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας, που επιδρούν στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας όσο και στη συνεργασία και στην εξισορρόπηση των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων που συμφωνούμε με ανάλογες έρευνες (Day at all, 2000, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2012). Επίσης ο ρόλος του διευθυντή σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων αναδείχθηκε ως σημαντικός φορέας αλλαγής και εισαγωγής νέων

καινοτομιών, πράγμα που επιβεβαιώνεται από πλήθος ερευνών (Day, 2003 ; Πασιαρδής, 2004). Ωστόσο, αξίζει σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί η άποψη ορισμένων διευθυντών πως ενώ οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως φορέα αλλαγής υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αντιστέκονται σε αυτή.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκαν και οι απόψεις των συμμετεχόντων για τον ρόλο που διαδραματίζουν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία ενός θετικού κλίματος μεταξύ του συλλόγου των διδασκόντων που μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. το θετικό κλίμα αποτυπώνεται μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών εργασιών καθώς και με την κοινή συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής ή σε εκδηλώσεις του σχολείου. Η συνεργατική αντίληψη των εκπαιδευτικών στην αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό επαγγελματικής επάρκειας των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Santiago, 2002).

Αναγκαιότητα ενημέρωσης περί επαγγελματικής επάρκειας και εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη διαμόρφωση πολιτικών

Αντικείμενο της ενότητας αυτής αποτελούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την αναγκαιότητα της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην επαγγελματική επάρκεια στην Ευρώπη, καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με την εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη διαμόρφωση πολιτικών στην Ελλάδα. Όπως ήταν αναμενόμενο οι απαντήσεις ήταν ποικίλες.

Όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν την ενημέρωσή τους για τον διεθνή λόγο περί επαγγελματικής επάρκειας αναγκαία, γιατί αποτελούν πολίτες της Ευρώπης και του κόσμου και πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τις εξελίξεις που συμβαίνουν. Επίσης ορισμένοι διευθυντές θεωρούν καθήκον τους να γνωρίζουν τι ακριβώς συμβαίνει λόγω της θέσης την οποία κατέχουν.

Περνώντας όμως στο ερώτημα που αφορά τον βαθμό και τον τρόπο ενημέρωσης παρατηρούμε ότι αναφέρουν πως η κάλυψη της ενημέρωσής τους οφείλεται κυρίως σε προσωπικές τους προσπάθειες και πρωτοβουλίες και όχι σε μία οργανωμένη διαδικασία που θα μπορούσε να αναλάβει η Πολιτεία ή τα πανεπιστήμια μέσα από Ευρωπαϊκά προγράμματα κ.α.. Φαίνεται λοιπόν πως το κράτος θα μπορούσε να παρέχει μεγαλύτερη ενημέρωση για το θέμα αυτό μέσα από μία σχεδιασμένη πολιτική ενημέρωσης, αξιοποιώντας όλους τους

διαθέσιμους πόρους. Ως αποτέλεσμα αυτής της ανεπαρκούς ενημέρωσης υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν συζητήσεις για την επαγγελματική επάρκεια και άλλοι που υποστηρίζουν πως η πληροφορία είναι αρκετή μέσα από το διαδίκτυο. Όμως όλοι επισημαίνουν την αναγκαιότητα της γνώσης για τον διεθνή λόγο περί επαγγελματικής επάρκειας.

Το κρισιμότερο ερώτημα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές αφορά στη συμφωνία ή στη διαφωνία ως προς την εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη διαμόρφωση πολιτικών στην Ελλάδα. Το αποκαλούμε κρίσιμο ερώτημα καθώς επιχειρείται μέσα από αυτό να ανιχνευτεί από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές ο βαθμός αποδοχής της συνδιαμόρφωσης ενός ζητήματος εκπαιδευτικής πολιτικής όπως ο καθορισμός και η αποτίμηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών από την Ευρωπαϊκή Ένωση, δηλαδή από έναν φορέα που δεν υπόκειται στον έλεγχο της κρατικής εξουσίας αλλά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παγκοσμιοποιημένης προσέγγισης στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Λαμβάνοντας υπόψη τη γραμμικότητα και τη συγκεντρωτική διαδικασία λήψης των αποφάσεων που είναι συγκεντρωμένη στο Υπουργείο Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), θα περιμέναμε οι απόψεις των εκπαιδευτικών να συγκλίνουν προς τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο. Αντί αυτού αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που δεν ήταν απόλυτοι ως προς την κοινή διαμόρφωση κριτηρίων επάρκειας επισημαίνοντας, ωστόσο, την προσαρμογή των αποφάσεων αυτών στην κουλτούρα και τις ανάγκες τις Ελλήνων εκπαιδευτικών και να μην ξεπερνά τα όρια των εθνικών χαρακτηριστικών. Βέβαια είναι δύσκολο καμιά φορά να διακρίνει κανείς τα όρια ανάμεσα στα εθνικά χαρακτηριστικά από τη μία και στα χαρακτηριστικά που προτάσσουν οι διεθνείς οργανισμοί από την άλλη στα πλαίσια της ομογενοποίησης. Τη διαδικασία την συναντάμε στη βιβλιογραφία ως «glocalization» και αφορά τη μεταφορά θεωριών και πλαισίων εφαρμογής από το παγκόσμιο στο εθνικό και τοπικό επίπεδο (Ζμας, 2007). Ωστόσο, πολλές φορές ακόμα και εκείνοι που υποστηρίζουν την εμπλοκή των διεθνών οργανισμών αλλά και εκείνων που είναι αντίθετοι εκφράζουν την επιθυμία οι διεθνείς οργανισμοί να διαδραματίσουν έναν ρόλο κυρίως γνωμοδοτικό και τεχνοκρατικό αφήνοντας το περιθώριο στο κάθε κράτος να αποφασίσει. Πράγματι, σύμφωνα με τους Beech (2009) και Zeichner (2012) οι διεθνείς οργανισμοί αυτοπροβάλλονται ως ειδικοί και ουδέτεροι χρησιμοποιώντας ωστόσο την οικονομική δύναμη για να επιβάλουν τις απόψεις τους.

Όσον αφορά στην εύρεση διαφορών μεταξύ των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές δεν εντοπίζουν

ουσιαστικές διαφορές επαγγελματικής επάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς ως προς τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου καθώς και τη διδακτική μεθοδολογία απλώς δεν τους ευνοούν οι συνθήκες. Λόγω της οικονομικής κατάστασης στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές που δεν προλαβαίνουν να συνειδητοποιήσουν και να προσαρμοστούν αναλόγως. Με λίγα λόγια κρίνουν τον εαυτό τους επαρκή και ρίχνουν τις ευθύνες στην οικονομική κρίση και στη γενικότερη πολιτική της Ελλάδας που δεν εκτιμά το ρόλο του εκπαιδευτικού στην κοινωνία. Ένα ακόμη σημείο διαφοράς με τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς είναι οι παροχές από το κράτος. Στην Ελλάδα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και η στήριξη του επαγγέλματος από το κράτος, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς αναπτυγμένων χωρών, οι οποίοι έχουν όλα τα απαραίτητα διδακτικά μέσα για να εργαστούν και να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Συνεπώς, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτό πως αυτοαξιολογούνται με επάρκεια όσον αφορά τη διδασκαλία και σύμφωνα με τα μέσα που διαθέτουν. Παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον εαυτό τους θετικά ως προς το ζήτημα της επάρκειας αναφέροντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και την ικανότητά τους να δουλεύουν κάτω από δύσκολες συνθήκες (Wharton, 2012).

Αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας

Σε αυτήν την ενότητα επιχειρείται να σκιαγραφηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την αυτοαξιολόγηση και την σχέση τους με την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας. Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και διευθυντές δίσταζαν να απαντήσουν στο θέμα της αξιολόγησης για δύο κυρίως λόγους: πρώτον, διότι δεν έχουν βιώσει την αξιολόγηση στην Ελλάδα με όλη τη σημασία της λέξης και δεύτερον, στο άκουσμα της αξιολόγησης διακατέχονταν από ανασφάλεια και φόβο.

Παρόλα αυτά όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές συμφωνούν για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία λέγοντας πως είναι απαραίτητη και πρέπει να εδραιωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού συμβαίνει ούτως ή άλλως έμμεσα μέσα από την καθημερινή τριβή με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς. Συμπεριλαμβάνεται στις ανθρώπινες ενέργειες που λαμβάνουν χώρα καθημερινά και περιλαμβάνει μια σειρά από ενέργειες.

Ορίζοντας την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου η γενικότερη εικόνα που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σύμφωνα με τις απόψεις τους ήταν, πως πρόκειται για μία συστηματική διαδικασία με σκοπό την εκτίμηση της επίτευξης ή μη των στόχων που τέθηκαν προηγουμένως στη φάση του προγραμματισμού. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τον ορισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ο οποίος αφορά τις οργανωμένες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα από τη συλλογή χρήσιμων (Κουτούζης, 2003) πληροφοριών με σκοπό την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της συνολικής πορείας του οργανισμού (Ματσαγγούρας, 2007), ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων αλλά και να εντοπιστούν οι παράμετροι που εμπόδισαν την πραγματοποίησή τους (Κωνσταντίνου, 2007).

Πέρα όμως από την προσπάθεια ορισμού της έννοιας της αξιολόγησης οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές αναφέρθηκαν αφενός στην αναγκαιότητα της ύπαρξης αξιολόγησης και αφετέρου στη δυσκολία της εφαρμογής της. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στην έλλειψη αντικειμενικότητας σε μία ενδεχόμενη αξιολόγηση, καθώς σύμφωνα με τις απόψεις τους είναι δύσκολο και άδικο να μετρηθεί η αξία του εκπαιδευτικού έργου που παράγουν από μία μόνο παρατήρηση και από έναν μόνο αξιολογητή. Πρότειναν τη συλλογική αξιολόγηση που να περιλαμβάνει τις απόψεις όλων των μελών της σχολικής μονάδας, δηλαδή, του διευθυντή, των συναδέλφων εκπαιδευτικών και του ίδιου του εκπαιδευτικού με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης. Θεωρούν πιο δίκαιη τη συμμετοχή όλων αυτών των μελών, καθώς και την ύπαρξη ενός παρατηρητή άλλα όχι μόνο μία φορά το χρόνο, αλλά με επαναλαμβανόμενες παρακολουθήσεις. Επιπλέον, αναφέρουν πως η αξιολόγηση πρέπει να είναι επιεικής, καθώς η θετική έκβαση μιας διδασκαλίας δεν εξαρτάται μόνο από την επάρκεια του εκπαιδευτικού αλλά και από τις δυνατότητες των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών, αφού με βάση την πρόοδό τους αξιολογείται το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό του σχολείου, και προσδιορίζεται ο ρόλος και των άλλων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά μέσα, υποδομές κ.λπ.) που συναξιολογούνται επίσης (Κασσιωτάκης, 1992).

Ένα επίσης σημαντικό θέμα που προέκυψε μέσα από τη συζήτηση με τους συμμετέχοντες είναι η δυσπιστία που έχουν απέναντι στο σκοπό της αξιολόγησης, τονίζοντας πάντα πως ο σκοπός θα έπρεπε να αφορά μόνο τη βελτίωση του έργου τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι πιστεύουν πως λόγω της οικονομικής κατάστασης που βιώνει η Ελλάδα μία ενδεχόμενη

αξιολόγηση σήμερα θα σήμαινε μειώσεις μισθών ή ακόμα και απολύσεις από το δημόσιο. Μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων εξέφρασε τις ανησυχίες του στο θέμα αυτό χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια βάση στα λεγόμενά τους. Επιπλέον είναι εκπαιδευτικοί που ενώ δεν έχουν βιώσει τον επιθεωρητισμό εκφράζουν φόβο και ανασφάλεια στο άκουσμα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993) οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστεί έντονα το θεσμό του επιθεωρητή με αποτέλεσμα την αρνητική τοποθέτησή τους στην έννοια της αξιολόγησης. Αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί, να μεν θέλουν την αξιολόγηση, δεν έχουν όμως πειστεί για τον τρόπο που πρέπει να γίνει καθώς και τον φορέα που θα την πραγματοποιήσει (Ρούσσης, 2006). Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003) στην οποία οι εκπαιδευτικοί Α/Βάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία ασφυκτικού ελέγχου που περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία και έτσι δεν κατοχυρώνεται η αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση. Πρέπει όμως να γίνει κατανοητό από την πλευρά των εκπαιδευτικών πως είναι ανάγκη για μία νέα θεώρηση της αξιολόγησης που να εγκαταλείπει τα στενά πλαίσια του επιθεωρητισμού με απώτερο και μοναδικό σκοπό την διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Γούπος & Μήνας, 2006).

Το δεύτερο σκέλος των συμπερασμάτων αυτής της ενότητας αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση. Όλοι οι συμμετέχοντες φαίνεται να στέκονται πολύ θετικοί σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης λέγοντας πως είναι πιο εύκολη να συμβεί, καθώς δεν χρειάζεται εξωτερικός παρατηρητής. Επισημαίνουν τη σημασία της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη τόσο της δικής τους επαγγελματικής επάρκειας όσο και τη βελτίωση του παραγόμενου έργου. Σύμφωνα με τις απόψεις οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ανατροφοδότηση μαθαίνουν να αναστοχάζονται τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας της διδασκαλίας. Έτσι ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να διορθώνει τα λάθη του και να βελτιώνει την πρακτική του. Η ανατροφοδότηση «είναι ένα είδος αξιολογικής πληροφόρησης για τις ενέργειες ή τα αποτελέσματά των ενεργειών ενός συστήματος με βάση την οποία το σύστημα είναι δυνατόν να αναθεωρήσει την εμφάνισή του όσον αφορά τους στόχους και τη λειτουργικότητα» (Τριλιανός, 2013).

Για τον Schön (1983), έναν από τους πρώτους που εισήγαγε την έννοια του αναστοχασμού, δε νοείται επαγγελματίας χωρίς να έχει αναστοχαστική σκέψη, καθώς ο αναστοχασμός εκλαμβάνεται ως μία ενέργεια αυτοεκτίμησης και αξιολόγησης του ίδιου του ατόμου πάνω στην πράξη του. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να στέκονται κριτικά και

να επαληθεύουν ή όχι τις υποθέσεις τους, μέσα από την επιμονή και κατανόηση των πράξεών τους (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009 ; Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Ωστόσο, στην ερώτηση αν μπορεί η αυτοαξιολόγηση να «σταθεί» μόνη της χωρίς την εξωτερική αξιολόγηση οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά και οι υπόλοιποι αρνητικά. Συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές της αυτοαξιολόγησης τόνισαν τη σημασία της ασφάλειας που νιώθει ο εκπαιδευτικός όταν γνωρίζει πως ο μόνος κριτής είναι ο εαυτός του. Επανερχόμαστε, επομένως, και πάλι στον φόβο που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο άκουσμα της εξωτερικής αξιολόγησης. Πρότειναν επίσης τον συνδυασμό της αυτοαξιολόγησης με την αξιολόγηση από τον διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων με την αιτιολογία πως είναι οι πλέον αρμόδιοι να γνωρίζουν τις δυσκολίες, τα προβλήματα και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού μια και εργάζονται στον ίδιο χώρο. Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί που δεν υποστήριζαν την αυτοαξιολόγηση ως μοναδικό μέσο αξιολόγησης αιτιολόγησαν την άποψή τους λέγοντας πως η αυτοαξιολόγηση απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες από έναν εκπαιδευτικό για να μπορέσει να γίνει σωστά. Τόνισαν πως πολλοί εκπαιδευτικοί φοβούμενοι την κατάσταση αλλά και από έλλειψη γνώσεων και ενσυναίσθησης δεν είναι ικανοί να αυτοαξιολογηθούν σωστά. Πρότειναν η αυτοαξιολόγηση και η εξωτερική αξιολόγηση να λειτουργούν συμπληρωματικά. Όπως επισημαίνει και οι Collinson et.al. (2009) η αναζήτηση νέων μορφών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπου εκείνοι θα αντιμετωπίζονται όχι ως εποπτευόμενοι εργαζόμενοι αλλά ως συνάδελφοι επαγγελματίες λαμβάνει στην εποχή μας απαντήσεις όπως η αυτοαξιολόγηση.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας οι απαντήσεις κινήθηκαν στα ίδια πλαίσια. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αυτονόητη τη σχέση των δύο εννοιών, καθώς, όπως ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ο ορισμός και ο σκοπός της αξιολόγησης εμπεριέχει την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας. Άμεσος σκοπός της αξιολόγησης είναι η εκτίμηση του βαθμού στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των σημείων που εμπόδισαν στην επίτευξή τους (Κωνσταντίνου, 2007: 13). Ωστόσο, έμμεσος και απώτερος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού (Rogers, 1999), αφού η βελτίωση της απόδοσής του θα βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, η οποία μπορεί να έρθει μέσω της αξιολόγησης. Επίσης, η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο μάθησης και η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός κερδίζουν πολλά εφόδια από αυτή αφού αποκτούν ένα ρόλο ο οποίος είναι περισσότερο καταλυτικός (Χαϊδεμενάκου, 2006). Συνεπώς, κατανοούμε πως η αξιολόγηση είναι σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης

επάρκειας γιατί είναι το μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα παρατηρήσει τα λάθη του και τις ικανότητές του, θα συμπληρώσει τις εμπειρίες του, θα αποκτήσει νέες γνώσεις, θα βελτιώσει τις δεξιότητές του και φυσικά θα κατανοήσει καλύτερα τον ρόλο του (Fullan & Hargreaves, 1992).

Ωστόσο, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στη σχέση της αξιολόγησης με την ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας, έκριναν σημαντικό να επισημάνουν πως η σχέση αυτών των δύο εννοιών έχει θετικό πρόσημο μόνο στην περίπτωση που η αξιολόγηση έχει σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της απόδοσης των μαθητών και όχι αν σχετίζεται με απολύσεις στο δημόσιο. Καταδεικνύεται και πάλι η ανάγκη για διασφάλιση του σκοπού της αξιολόγησης και των συνεπειών της στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν συσχέτισαν τις δύο έννοιες καθώς δεν ήταν σε θέση να υποθέσουν αν η αξιολόγηση αποτελεί καθαριστικό παράγοντα ανάπτυξης της επαγγελματικής τους επάρκειας διότι δεν έχουν αξιολογηθεί για να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση γενικότερα δεν διαφέρει πολύ από παλαιότερες έρευνες. Το γεγονός αυτός συμβαίνει πιθανόν γιατί εδώ και πολλά χρόνια η αξιολόγηση παραμένει ανύπαρκτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έτσι οι εκπαιδευτικοί, όπως και όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, είναι ακόμη διστακτικοί ή έχουν πλήρη άγνοια για τα αποτελέσματα μίας ενδεχόμενης αξιολόγησης. Είναι φανερό ότι οι προηγούμενοι κυβερνητικοί χειρισμοί διαμόρφωσαν ένα έντονα αρνητικό κλίμα σε σχέση με την αξιολόγηση, η οποία θα μπορούσε να βασικό ανατροφοδοτικό στοιχείο που θα οδηγούσε τόσο στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου όσο και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2005).

Είναι όμως ελπιδοφόρο το γεγονός της θετικής στάσης που κρατάνε οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση, με την προϋπόθεση να ξεκαθαριστεί ο σκοπός, ο τρόπος, οι φορείς και τα μέσα με τα οποία θα διεξαχθεί. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης της αξιολόγησης που θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, στην βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου, στους μαθητές και συνεπώς στην κοινωνία. Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν οι ίδιοι έλεγχο στο έργο τους, να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να συμβάλλουν σε τελική ανάλυση στη βελτίωση της σχολικής μονάδας στην οποία

υπηρετούν (Sergiovanni & Starratt 2002, Πασιαρδής, 1996 στο Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιακκίρος, 2007: 63, 67), τότε οι εκπαιδευτικοί δε χρειάζεται να στέκονται επιφυλακτικά απέναντι στην αξιολόγηση.

Περιορισμοί – Προτάσεις

Είναι γεγονός πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας δεν είναι δυνατόν να εξαντληθούν με τη συγκεκριμένη έρευνα. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα πρέπει να ληφθούν με επιφύλαξη λόγω των περιορισμών που υπάρχουν, οι οποίοι δυσκολεύουν τον ερευνητή να δώσει ακόμη πιο εμπειριστατωμένα συμπεράσματα. Ένας βασικός περιορισμός είναι το δείγμα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα και αποτελεί ένα σχετικά μικρό αριθμό που θα μπορούσε στο μέλλον να διευρυνθεί. Ένας ακόμη περιορισμός αποτελεί ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας, η οποία περιορίστηκε στην περιοχή της Λάρισας και κυρίως σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές που διδάσκουν σε κεντρικά και μεγάλα σχολεία, κυρίως 12/θέσια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ήταν κατά το μεγαλύτερο ποσοστό με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και εμπειρίας. Το γεγονός αυτό σημαίνει πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική επάρκεια ήταν περιορισμένος σε ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας που πιθανόν να μην διακατέχονταν από φρέσκιες ιδέες. Επομένως, δεν μπορούσαμε να έχουμε έναν πλουραλισμό στις ηλικίες και στις περιοχές των σχολείων και πιθανόν στις διαφορετικές αντιλήψεις και στα ζητήματα που προκύπτουν. Επίσης, λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων θα ήταν ενδιαφέρον η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για να συζητηθεί το θέμα της επαγγελματικής επάρκειας και της αξιολόγησης εκτενέστερα με τους δύο άμεσα ενδιαφερόμενους παρόντες στα πλαίσια μίας ομάδας εστίασης. Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η χρονική στιγμή που διαδραματίστηκε η έρευνα εν μέσω μίας οικονομικής κρίσης, η οποία όπως φάνηκε επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Κ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Εκδ. Έλλην.

Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ. Έκδ.). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σελ. 97-124). Αθήνα.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα. Λιβάνη «Νέα σύνορα».

Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.

Βεργίδης, Κ. Δ. & Υφαντή, Α.Α. (2011) (Επιμ.) *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*, Αθήνα: Ύψιλον.

Βεργίδης, Δ. (2009) Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκείμενα και διακυβεύματα, στο: Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.) *Εκπαίδευση ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 369-400.

Βοζαΐτης, Γ. (2015). *Ο Ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βοζαΐτης Γ. Ν. & Υφαντή, Α.Α. (2013β) Η πολιτική της Ο.Λ.Μ.Ε. για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 38-61.

Γούπος, Θ. & Μηνάς, Αθ. (2006). Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η περίπτωση της αυτό-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13- 14 Μαΐου 2006.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ζησίμου, Η. Σ. & Αθανασούπα-Ρέππα, Α. (2015). Διασφάλιση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού και συναφούς Έργου, στην Τριτοβάθμια Ανοιχτή και Εξ'αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων.

International Conference in Open & Distance Learning - November 2015, Athens, Greece.

Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος (). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική Επάρκεια Εκπαιδευτικών: Ευρωπαϊκές Εξελίξεις και Επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τεύχος 48.

Ζμάς, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοφιλίδης, Χ. (2007) Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: συστημική προσέγγιση, στο: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*, Αθήνα: Gutenberg, 303-312..

Ιορδανίδης, Γ. (2000) Εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση: εντοπισμός των αναγκών του προσωπικού και δημιουργία των κατάλληλων δομών για την ικανοποίησή τους, *Τα Εκπαιδευτικά*, 55-56, 128-136.

Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Πρακτικά διημερίδας. ΟΙΕΛΕ, σελ. 49.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα – Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στου Μ. Πουρκος & Μ. Δαφέρμος (Επιμ. Εκδ.). *Ποιοτική Έρευνα Στην Ψυχολογία Και Την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. (555-569). Αθήνα: Τόπος.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη.

Κολοκοτρώνης, Δ., Λαπούσης, Γ., Κοντογεωργιού, Α., (2016). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: κριτήρια και απόψεις των εκπαιδευτικών. *ΕπιστημονικόΠεριοδικό: Η εκπαίδευση σήμερα*. 1,1. Σελ. 5-17.

- Κουνέλη, Β., Μανίκα, Δ., Γεωργογιάννης, Π., (2004).** *Η Εκπαιδευτική Επάρκεια και η Εκπαιδευτική Ετοιμότητα των Πρωτοδιόριστων Εκπαιδευτικών*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2004) (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Συνεδριακό Κέντρο Άρτας «Διώνη» 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα.
- Κουτούζης, Μ. (2008).** Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 13-38.
- Κουτούζης, Μ. (2003).** «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εξηγήσεις και Παρεξηγήσεις». *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 30.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007).** *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαντάς Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009).** «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005)** Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.
- Ματσαγγούρας, Η. & Κασούτας, Μ. (2007)** Θεωρητικές αρχές, πρακτικές και ταξινόμηση των στοχαστικοκριτικών προσεγγίσεων, στο: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*, Αθήνα: Gutenberg, 313-344.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007).** *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Μαρκόπουλος Ι., Λουριδάς Π. (2010).** «Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου». Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41, Αθήνα: Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος. Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας-Μελέτης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993).** *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996).** Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89: 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999)** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο: Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη, Σ. *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τ. Β', Πάτρα: Ε. Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003) Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 349-365.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005) Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 348-354.

Μαυρογιώργος, Γ. (2010). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Από τον ιεραρχικό κανοντισμό στη διερεύνηση της σχετικής αυτονομίας. Εισήγηση σε συνέδριο της ΟΛΜΕΚ Λευκωσία.

Μπαγάκης, Γ. (2003) Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων, στο: Βεργίδης, Δ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 225-231.

Μπαγάκης, Γ. Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). Ένα Σχολείο Μαθαίνει. Αθήνα: Λιβάνη.

Μπαλάσκας, Κ. (1984). *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπρίνια, (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*, Εκδ. Σταμούλη, Αθήνα.

Ξοχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε.Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία

Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε, (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1

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

Πασιαρδής, Π (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Στο: Π. Πασιαρδής, Γ. Σαββίδης & Α. Τσιακίρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του 137 Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην Πράξη* (σελ. 27-38). Αθήνα: Έλλην

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Η πορεία προς το μέλλον. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην. σ. 351-363.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων

Πασιαρδής, Π. (2014). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Προσωπικού στην εκπαίδευση*, Εκδ. Ίων, Αθήνα.

Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπαδημητρακόπουλος Β. (2006), «Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 43-59, Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Μελετών Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Εκδ. Έκφραση, Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2005) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1984). *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών. Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω, 53 – 60.

Πηγιάκη, Π. (2001) Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης, *Νέα Παιδεία*, 99, 51-68.

Πιός, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. 7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013. Αθήνα

Πουρκός, Μ.Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Ρούσσης, Ρ. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του Νομού Μεσσηνίας, διπλωματική εργασία

Σαϊτής, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μά-νατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα.* Αθήνα: Gutenberg

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Τα΄Α. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία υλοποίησης. Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση τηςσχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τριλιανός, Θ.Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας.* Αθήνα: Διάδραση.

Τσαούσης, Δ., (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΑΙΘΠΑ, (2012). Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού. Αθήνα.

Φωτοπούλου, Β. Σ. & Υφαντή, Α. Α. (2014) Θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα. Μια εμπειρική μελέτη, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, 81-99.

Φωτοπούλου, Β. & Υφαντή, Α.Α. (2013) Διερευνώντας τις θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια μελέτη περίπτωσης στην περιοχή της Αχαΐας στην Ελλάδα, στο: Καρράς, Κ.Γ., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C.C. και Ανδρεαδάκης, Ν, *Πρακτικά Ιου Διεθνούς Συμποσίου, Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στον Κόσμο. Σύγχρονες Τάσεις, Προβλήματα και Προοπτικές*, Ρέθυμνο, 61-75.

Χαιδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικοί: από την πλευρά των εκπαιδευτικών β/βάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας. Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης.* Αθήνα: Τυπωθήτω

Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και του Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology.* Vol 6, No (1 & 2).

Ξένη Βιβλιογραφία

Argyris, C. & Schon, D. A. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness.* New York: Jossey – Bass.

Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. In: Cowen, R. & Kazamias, A. M. (Eds.). *International handbook of comparative education* (pp. 341-357). Dordrecht: Springer

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *RoSE-Research on Steiner Education*, 3(1). 8-21.

Bolam, R. (1982) *School-focused in-service training*, London: Heinemann.

Bourgonje, P. & Tromp, R. (2011). *Quality educator: An international study of teacher competences and standards.* Oxfam Novib.

Bredeson, P.V. (2002) The architecture of professional development: materials, messages and meaning, *International Journal of Educational Research*, 37, 2, 661-675.

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy- as- discourse and policy- as- practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331.

Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge

Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y. H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European journal of teacher education*, 32(1), 3-19.

- Crook, D. (2008)** Some historical perspectives on professionalism, in: Conningham, B. (Eds.) *Exploring professionalism*, University of London: Institute of Education.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003).** *The impact of collaborative Continuing Professional Development (CPD) on classroom teaching*. London: EPPI Centre.
- Davies, R. & Preston, M. (2002)** An evaluation of the impact of continuing professional development on personal and professional lives, *Journal of In-Service Education*, 28, 2, 231-254.
- Darling- Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1996).** Investing in Teaching as a Learning Profession: policy problems and prospects, στο: L. Darling- Hammond & G. Sykes (επιμ.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey- Bass, 376-411.
- Day, C. (2003).** Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Day, C. (1999)** *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1964)** *Democracy and Education*, London: Macmillan.
- Dillon-Peterson, B. (1981)** Staff development-organization development perspective, 1981, *Staff Development/Organization Development*, Association supervision and curriculum support, Alexandria.
- Eraut, M. (1994)** *Developing professional knowledge and competence*, London: Falmer Press.
- Evans, L. (2008).** Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- European Commission. (2009).** Common European principles for teacher competences and qualifications. Ανακτήθηκε Νοέμβριο του 2017 από http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf
- Fotopoulou, V.S. & Ifanti, A.A. (2014)** Pre-primary and primary teachers' perceptions about professionalism, professional development and professional identity. A case study in Greece, in: *CIES Annual Conference*, Toronto, Canada, March 10-15.
- Fullan, M & Hargreaves, A. (1992)** Teacher development and educational change, in: Fullan, M & Hargreaves, A. (Eds.) *Teacher development and educational change*, London: Falmer Press, 1-9.

Fullan, M. (1995) The limits and the potential of professional development, in: Guskey, T. R. & Huberman, M. (Eds.) *Professional development in education: new paradigms and practices*, New York: Teachers College Press, 253-267.

Fullan, M. G. (1991) *The new meaning of educational change*, New York: Teachers College Press, 2nd edition.

Furlong, Barton, Miles, Whiting και Whitty (2000). Teacher education in transition. Reforming professionalism? Buckingham: Open University Press.

Hargreaves, A (1994α) *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*, London: Cassel, ch. 1,4,7,8.

Hargreaves, A. (2000) Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, 2, 151-182.

Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as means to demonstrate and develop student teachers reflective competencies. Finland.

Kaldi, S. & Pyrgiotakis, G. (2009). Student Teachers' Reflections of Teaching during School Teaching Practice. *International journal of learning*. Vol.16 (9).

Kapaxchi, B. & Kakana, D.-M., (2014). Traditional Classrooms Transformed into Modern School Environments through Collaborative Action Research, *International Journal of Elementary Education*. Vol. 3(3), 58-64. doi: 10.11648/j.ijeeedu.20140303.12

Kavasakalis, A. & Stamelos, G. (2015). Introduction in Education Policies. Research Gate.

Kavasakalis, A., & Stamelos, G. (2014). EHEA and Quality Assurance in Greek universities: A two-fold inquiry - In what way has Quality Assurance policy program been established and are common beliefs among Greek academics present? Lambert Academic Publishing. ISBN 978-3-659-52062-

Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development: a framework for analysis, *Journal of In-service Education*, 31, 2, 235-250.

Kennedy, M. (1998). *Form and substance in in-service teacher education* (Research Monograph No. 13). Madison: University of Wisconsin, National Institute for Science Education

Kirkwood, M. & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Education Studies*. 54(4), 429-448.

- Korthagen, F. A. (2004).** In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013).** Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*. 105(3), 805-820.
- Kvale, S. (1996).** *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Liakopoulou, M. (2011).** The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol.1. No. 21.
- Levine, D. & Lezotte, A., (1990).** *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: NCSERD Publications.
- Lezotte, L. W., (1992).** *Effective school practices that work*. Okemos, MI: Effective School Products Ltd.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985).** *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills
- Little, J. (1982)** Norms of collegiality and experimentation: Work-place conditions of school success, *American Educational Research Journal*, 19, 3, 325-340.
- Loughran, J. (2002).** Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*. Vol. 53 (1).
- Looney, J. (2011).** Developing High- Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440-455.
- Lunenburg, F. (2010).** Embedding quality the challenges for higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 12 No. 4, 157 – 165.
- Mal, B. (2009).** Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of education for teaching*. 35(1), 77-91
- Rodgers, (2002).** Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher college record*. Vol. 104 (4), 842-866.
- Santiago, P. (2002).** *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. OECD Education Working Papers, No. 1, OECD Publishing
- Schön, D. A. (1987)** *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books.

Schon, D.A. (1918). Education the Reflective Practitioner.

Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.

Senge, P., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, and A. Kleiner (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday

Smith, T., Desimone, L., and Ueno, K., (2005). ‘Highly qualified’ to do what? The relationship between NCLB teacher quality mandates and the use of reform-oriented instruction in middle school mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 27 (1), 75-109.

Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1989) Five models of staff development for teachers, *Journal of Staff Development* , 10, 4, 40-57.

Steger, C. (2014). Review and Analysis of the EU Teacher-related Policies and Activities. *European Journal of Education*. 49(3), 332-347.

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.

Taylor, W (1980) Professional development or personal development? In: Hoyle, E. & Megarry, J. (Eds.): *Professional development of teachers*, World Yearbook of Education, London: Kogan Page, 327-339.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich

Treble, V. (2009) A love of teaching and learning: a case study of English transformed through quality teaching and professional learning, *Teacher Development*, 13, 4, 363-371.

Tsangaridou, N& O'Sullivan, M. (1994). Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Pre service Physical Education Teachers. *Journal of teaching in physical education*. Vol. 33 (3).

Vardiampasi, E. (2016). Ηγεσία. Σχολική κουλτούρα, αξιολόγηση και σχολική βελτίωση: Μια γραμμική σχέση. University of Cyprus. Research Gate.

Wharton, S. (2012). *Reflective Practice: International and Myltidisciplinary Perspectives. Presenting a united front: assessed reflective writing on a group experience.*

Whitty, G. (2008) Changing models of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic, in: Cunningham, B. (Ed.) *Exploring professionalism*, University of London: Institute of Education, 28-49.

Wideen, M. (1989) Perspectives on staff development, in: Wideen, M. & Andrews, I. (Eds.) *Staff development for school improvement, a focus on the teacher*, East Sussex: Falmer Press, 1-15.

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

Σύντομη εισαγωγή

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
2. Πόσα χρόνια βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;
3. Έχετε υπηρετήσει ποτέ θέση ευθύνης εκτός από αυτή του εκπαιδευτικού;
4. Αν ναι, για πόσα χρόνια;
5. Τι σπουδές έχετε κάνει;
6. Γνωρίζετε ξένες γλώσσες; Αν ναι ποιες και τι επίπεδο;
7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες και επιμορφώσεις;

B. Επαγγελματική επάρκεια. Γενικά στοιχεία

1. Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών;
2. Ποιος είναι για σας ο επαρκής εκπαιδευτικός; Ποια είναι δηλαδή τα χαρακτηριστικά του;
3. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι αναπτύσσεται η επαγγελματική επάρκεια του;
4. Είναι μία ατομική διαδικασία ή εξαρτάται και από άλλους παράγοντες;

Γ. Ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας

1. Ποιος είναι ο σκοπός της ανάπτυξης της επαγγελματικής επάρκειας;
2. Ποιοι φορείς και πρόσωπα θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας;
3. Τι ρόλο παίζει ο διευθυντής σε αυτό;
4. Τι ρόλο παίζουν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί;
5. Τι ρόλο παίζουν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και οι ακαδημαϊκοί;
Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας τα οποία πρέπει να αποτελούν στόχο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα παιδαγωγικά τμήματα;
6. Σχετίζεται η επάρκεια με την επίδοση των μαθητών;
7. Είναι απαραίτητη η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας ή μπορεί να διαμορφωθεί από άλλους φορείς;

Δ. Επαγγελματική επάρκεια και Ευρωπαϊκή Ένωση

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενημέρωσή σας για τον διεθνή λόγο περί επαγγελματικής επάρκειας εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και ικανοποιητική;
2. Ποιον θεωρεί η Ευρώπη ως επαρκή εκπαιδευτικό; Και γιατί;
3. Θεωρείτε ότι ο καθορισμός και η αποτίμηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά μια χώρα ή αποτελούν και θέματα στα οποία εμπλέκονται και διεθνείς οργανισμοί;
4. Ποιος είναι ο ρόλος της Ε.Ε. στην ανάπτυξη της επαγγελματικής του επάρκειας;
5. Σε τι διαφέρει κατά τη γνώμη σας ο Έλληνας εκπαιδευτικός σε σχέση με έναν εκπαιδευτικό ενός αναπτυγμένου κράτους, σχετικά με την επάρκεια;
6. Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός λόγος της Ε.Ε. για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών πρέπει να επιδρά στη διαμόρφωση των πολιτικών για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών στη χώρα μας;
7. Για την Ε.Ε. τα χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού αφορούν στη γνώση του διδακτικού αντικειμένου, τις παιδαγωγικές δεξιότητες, τη δια βίου μάθηση, τη συνεργατικότητα, τη διάθεση για έρευνα και καινοτομία, τη συμβολή στην ανάπτυξη του σχολείου, τις ικανότητες διεύθυνσης τάξης και σχολείου, την ετοιμότητα και ικανότητα για αυτοκριτική, την ενσυναίσθηση και δέσμευση σχετικά με την αναγνώριση της αξιοπρέπειας του άλλου. Συμφωνείτε με τις θέσεις της Ε.Ε. και του Ο.Ο.Σ.Α για το θέμα; Για ποιον λόγο;

Ε. Αξιολόγηση και ανάπτυξη επαγγελματικής επάρκειας

1. Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
2. Ποιος είναι ο σκοπός μιας αξιολόγησης στην εκπαίδευση; Και ποιος θα έπρεπε να είναι; (συμπληρωματικά)
3. Η αξιολόγηση με όποια μορφή υπάρχει σήμερα θεωρείτε ότι βοηθά στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού
4. Υπάρχει κατά τη γνώμη σας σχέση μεταξύ αξιολόγησης και ανάπτυξης επαγγελματικής επάρκειας; Μπορεί δηλαδή η αξιολόγηση να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό να γίνει πιο αποτελεσματικός;
5. Αν ναι, Με ποιον τρόπο;
6. Γίνονται προσπάθειες για την εύρεση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διεθνώς με βάση κοινά χαρακτηριστικά επαγγελματικής επάρκειας. Συμφωνείτε με αυτό;
6. Ποια είναι η γνώμη σας για την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την επαγγελματική επάρκεια;
7. Αποτελεί καλύτερο μέσο για την ανάπτυξή της; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;