ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Α.)

Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017)

Ειδική έκδοση
Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα:
«Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»

Επιμέλεια: **Μιχάλης Κασσωτάκης**

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the
GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL EVALUATION (GSEE)

Volume 1, No 1(2016), No 2(2017)

Special issue
1st Conference of the GSEE proceedings:
"School Evaluation and Teachers Appraisal: Current Trends, Dilemmas and Perspectives"

Editor: **Michael Kassotakis**

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΔΡΑ: Αθήνα (Ωλένου 30, Κυψέλη, τ.κ. 11362)
E-mail: eletekpaxiol@gmail.com

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Μιχαήλ Κασσωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Αντιπρόεδρος: Αικατερίνη Κασιμάτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Γενική Γραμματέας: Αναστασία Παπαδοπούλου, Υπ. δρ, ΜΔΕ στην Εκπ/κή Αξιολόγηση
Ταμίας: Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Ειδικός Γραμματέας: Δημήτριος Ζμπάινος, Επίκουρος Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Μέλη: Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, ΜΔΕ στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός
Καλλιόπη Φερεσίδη, Υποψ. Δρ, ΜΔΕ στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL EVALUATION

ADMINISTRATIVE COMMITTEE

President: Michael Kassotakis, Emeritus Professor, University of Athens
Vice-President: Aikaterini Kasimati, Associate Professor, Higher Pedagogical School for Technical Education
Secretary General: Anastasia Papadopoulou, Med., PhD cand., University of Athens
Treasurer: Athanasios Verdis, Assistant Professor, University of Athens
Secretary Special: Dimitrios Zbainos, Assistant Professor, Charokopeio University

SUPERVISORY COMMITTEE

President: Georgios Papakonstantinou, Professor, University of Athens
Members: Athina Chalkiadaki, Med, PhD. Director of Primary School
Kalliopi Feresidi, Med, Phd. cand., Secondary School Teacher

© 2017 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ)
2017 Greek Society of Educational Evaluation (GSEE)

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή με οποιοδήποτε τρόπο άρθρων ή τμημάτων άρθρων που δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο χωρίς τη γραπτή έγκριση του Εκδότη ή του Δ.Σ. της Ε.Ε.Ε.Α. Κείμενα που αποστέλλονται στο περιοδικό δεν επιστρέφονται.

All rights are reserved. No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any mean without the written permission of the Editor or the Administrative Committee of the GSEE. Manuscripts submitted to the Journal in nocase are returned back.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2017-2020)
EDITORIAL BOARD (2017-2020)

Διευθυντής Μιχάλης Κασσωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	**Editor** Michael Kassotakis, Emeritus Professor, University of Athens
Διευθυντές επί τιμή Ευστάθιος Δημητρόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου	**Honorary editors** Efstathios Demetropoulos, Emeritus Professor, H.P.S.T.E. Leonidas Kyriakides, Professor, University of Cyprus
Αναπληρωτές Διευθυντές	**Associate editors**
Νικόλαος Ανδρεαδάκης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου	Nikolaos Andreadakis, Assoc. Professor, Aegean University
Κωσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος	Konstantinos Apostolopoulos, PhD, School Councelor
Αικατερίνη Κασιμάτη, Αναπλ. Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Aikaterini Kasimati, Assoc. Professor, H.P.S.T.E
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Charalambos Konstantinou, Professor, University of Ioannina
Δέσποινα Τσακίρη, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου	Despoina Tsakiri, Assoc. Professor, University of Peloponnese
Βοηθοί σύνταξης	**Assistant editors**
Αθανάσιος Βέρδης, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Athanasios Verdis, Assist. Professor, University of Athens
Δημήτριος Ζμπάινος, Επικ. Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου	Dimitrios Zbainos, Assist. Professor, Charokopio University
Αναστασία Παπαδοπούλου, Med., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Anastasia Papadopoulou, Med., University of Athens
Δημήτριος Πάνος, Med., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Dimitrios Panos, Med., University of Athens
Καλλιόπη Φερεσίδη, Med., Καθηγήτρια Δ.Ε.	Kaliopi Feresidi, Med., Secondary School Teacher
Σύμβουλοι έκδοσης	**Editorial Consulting Board**
Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας	Ioannis Agaliotis, Professor, University of Macedonia

Βασίλειος Γραμματικόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης	Vasilios Grammatikopoulos, Assistant Professor, University of Crete
Χρίστος Δούκας, Δρ, τ. Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	Christos Doukas, PhD., Former Counselor of Pedagogical Institute
Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πάτρας	Eleni Karatzia-Stavlioti, Professor, University of Patras
Μανόλης Κουτούζης, Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	Manolis Koutouzis, Professor, Greek Open University
Ματσαγγούρας Ηλίας, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Matsagouras Elias, Emeritus Professor, University of Athens
Στυλιανός Μεκούρης, Phd., τ. Διευθυντής Δευτερο-βάθμιας Εκπαίδευσης ΥΠΕΠΘ	Stilianos Merkouris, Phd., Former Director of Secondary Education of the Ministry of Education
Έλση Ντολιοπούλου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης	Elsi Ntoliopoulou, Professor, University of Thessaloniki
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Papakonstantinou, Professor, University of Athens
Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Panagiotis Papakonstantinou, Professor, University of Ioannina
Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Pasias, Professor, University of Athens
Γαλήνη Ρεκαλίδου, Πανεπιστημίου Θράκης	Galini Rekalidou, Professor, University of Thrace
Γεώργιος Φλουρής, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Flouris, Emeritus Professor, University of Athens
Νικόλαος Χανιωτάκης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	Nikolaos Chaniotakis, Assoc. Professor, University of Thessaly
Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου	Athina Chalkiadaki, Phd., Primary School Director
Εξωτερικοί Σύμβουλοι	**International Consulting Board**
Αναστάσιος Μπαρκάτσας, Καθηγητής Πανεπιστημίου της Μελβούρνης	Anastasios Barkatsas, Professor, University of Melbourne
Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου	Petros Pasiardis, Professor, Open University of Cyprus

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόγραμμα εργασιών 14

Προλεγόμενα του Επιμελητή της έκδοσης. 31

Χαιρετισμοί. 32

Α. ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Κασσωτάκης Μ.
Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας 43

Marmoz L.
Αξιολόγηση: επιτήρηση, λογιστική ή αναστοχασμός 76

Κυριακίδης Λ.
Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που στηρίζονται σε τεκμηριωμένα θεωρητικά μοντέλα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα: μια δυναμική προσέγγιση 89

Β. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Γκότοβου Αν. & Γκότοβος Αθ.
Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως στοιχείο της ευρωπαϊκής διάστασης: τοποθετήσεις ενεργών εκπαιδευτικών και φοιτητών των εκπαιδευτικών σχολών γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου 115

Κωνσταντίνου Χ.
Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα 126

Χλαπουτάκη Ε. & Ντίνας Ε.
Παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας ως βάση για την αξιολόγηση του καθηγητή του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η διεθνής εμπειρία. 136

Παπακωνσταντίνου Γ.
Η αξιολόγηση των εισαγωγικών εξετάσεων από τους υποψήφιους φοιτητές 153

Αυγερινός Ε. & Καραγεωργιάδης Α.
Χρήση των δεδομένων από τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα Μαθηματικά για την έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου: Αξιολόγηση των Μαθηματικών και Νέες Τεχνολογίες 171

Χαραλάμπους Χ.
Θέτοντας την εκπαιδευτική έρευνα στην υπηρεσία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Όταν η υποβολή ερωτήσεων μπορεί να αποβεί εξίσου χρήσιμη με την παροχή απαντήσεων 181

Βέρδης Αθ.
Εκπαιδευτική αξιολόγηση και Ψυχομετρία 196

Τσακίρη Δ., Θεοχάρη Ι. & Σαμαρά Α.Θ.
Αυτοαξιολόγηση στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία και τα παράδοξα στη διαμόρφωση της φήμης τους 204

Μιχάλης Αθ.
Φορείς και ιδεολογικές διαστάσεις της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων: το παράδειγμα της νεοελληνικής γλώσσας 212

Κασιμάτη Αικ.
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική ανάπτυξη 224

Πασιάς Γ. & Παπαχρήστος Κ.
Η «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Το «συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014) . . 236

Καλεράντε Ε.
Πολιτικός αναστοχαστικός εκσυγχρονισμός στην εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Από τον εκπαιδευτικό στη δημοκρατική εκπαιδευτική κοινωνιακή κοινότητα. 257

Γ. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΠΕΔΟ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Καπαχτσή Β.
ΠΑΜΑΣ - Πολυσυλλεκτικό-αναπτυξιακό μοντέλο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας 269

Λόλγυρα Ε.
Φιλοσοφία, στόχοι και αναμενόμενα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών 277

Κολυμπάρη Τ.
Η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους στο διεθνή και εκπαιδευτικό λόγο: αναγνωστικοί κώδικες και ιδεολογικά πλαίσια 287

Κουλουμπαρίτση Α.
Μοντέλα αποτελέσματος ή μοντέλα διαδικασίας για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού; 299

Γεωργίου Ζ.
Γονεϊκή επιλογή: το παράδειγμα της Μ. Βρετανίας. 311

Καλτσονούδη Κ. & Τσούρμας Λ.
Αυτοξιολόγηση της σχολικής μονάδας: συγκριτική θεώρηση με το ευρωπαϊκό μοντέλο επιχειρηματικής αριστείας 322

Μανιάτη Θ.
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: το θεωρητικό πλαίσιο και οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και στο πρόγραμμα Σωκράτης 342

Σιαμαντά Β.
Έρευνα δράσης: Μια σύγχρονη μορφή αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. 353

Βλάχου Μ.
Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων μέσω των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις: Παραδείγματα από το διεθνή χώρο 361

Μπινιάρη Λ.
Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. 371

Μήνας Α., Γρηγοράτου Ε. & Μήνας Γ.
Το Learning Audit και το @ της αυτοαξιολόγησης 386

Μερτίκα Ε. & Τρίγκα Ε.
Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο. Τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης και σε ποιους τομείς υπάρχουν διεθνώς διαφοροποιήσεις 392

Καβαλλάρη Ι. & Ψυχογυιοπούλου Π.
Βασικές αρχές της αξιολόγησης και σύνδεσή της με τη σχολική αποτελεσματικότητα. . . . 405

Γαϊτάνος Γ.
Η λειτουργία μιας ανεξάρτητης δομής αξιολόγησης σε ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης 413

Πουλογιαννοπούλου Π.
Διαδικασία αξιολόγησης της εισόδου στο επάγγελμα του νέου εκπαιδευτικού. Συγκριτική μελέτη της περίπτωσης του Γάλλου και Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 430

Τραντάς Π.
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας: το παράδειγμα της Ιταλίας 442

2η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Χαντζή Β.
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΔΕ) 451

Τσάνη Α.Χ.
Ιστορική επισκόπηση του θεσμού του επιθεωρητή: ο θεσμός του επιθεωρητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1830-1974 466

Καλοσπύρος Ν.
Η κουλτούρα αξιολόγησης και το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: οξύμωρα, αντιθέσεις, συνθέσεις 480

Γκελαμέρης Δ.
Νομοθετική περιοδολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κατά τον 19ο και τον 20ο αιώνα: κριτική θεώρηση του επιθεωρητισμού 491

Μπιλιώνης Δ., Μπαμπαλιάρου Σ. & Γκόφα Π.
Αξιολόγηση του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: Η περίπτωση του παραρτήματος του Άργους κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 503

Τσίτας Γ.
Το ζήτημα της προαγωγής και της απόρριψης των μαθητών του Γυμνασίου, ως ηθικό δίλημμα και ως αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος. 518

Νικολακάκης Γ. & Εμβαλωτής Α.
Η εφαρμογή του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας στην αυτοξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 540

Τουρνά Χ. & Χρονοπούλου Α.
Η συντελεσμένη αξιολόγηση και η επερχόμενη: δικλίδες δικαιοσύνης 558

Καραγιάννη Ε.
Παράδειγμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. 567

Βέρδης Α. & Τσέκου Αικ.
Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων 576

Φερεσίδη Κ.
Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών: διερεύνηση του συσχετισμού τους μέσα από τα νομοθετικά κείμενα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα 588

Δήμου Π. & Σούρτη Ξ.
Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: μια «επίπονη» διαδικασία για την Ελλάδα 608

Αποστολόπουλος Κ.
Διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας 616

Λιγνός Ι.
Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ΕΠΑΛ της Αττικής στις ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις 2015 στα μαθήματα Πληροφορικής 627

Γιαννακοπούλου Α.
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου 643

Κασιμάτη Αικ. & Ταγκαλάκη Αικ.
Συσχέτιση των δεικτών του τομέα: «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο», της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα, με τους αντίστοιχους δείκτες του αειφόρου σχολείου 654

Παπαϊωάννου Μ.
Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα: Δυναμικό μοντέλο αξιολόγησης και μοντέλα προστιθέμενης αξίας 666

Οικονομίδης Ι.
Αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ως προς τη συμβολή τους στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση 677

Αγγελούδη Α. & Παπαθανασίου Σ.
Η αξιολόγηση των μαθητών στα πλαίσια του Νέου Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση. 681

Κιρκιλιανίδου Μ. & Κωνσταντίνου Χ.
Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας 692

Καλαθάκη Μ.
Η τράπεζα θεμάτων στην εξέταση των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών στο Λύκειο: εκτίμηση δεδομένων στην εφαρμογής της. 708

3η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

Κατσιάπη Ν.
Η εποπτεία των σχολείων κατά την περίοδο του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα 721

Φερεσίδη Κ.
Ο ρόλος του επαγγελματία εκπαιδευτικού στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Παρουσίαση μιας έρευνας δράσης. 735

Παπαδοπούλου Α.
Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία 754

Λογιώτης Γ. & Καλεράντε Ε.
Συνδικαλιστικός λόγος για την αξιολόγηση: αποχρώσεις των διαφορετικών πολιτικών τάσεων και νοημάτων 768

Καλλιμάνη Μ.
Η θεσμοποιημένη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως ευκαιρία για δημιουργική συλλογική δράση και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών 780

Λάμπρου Χ.
Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο 791

Καφετζόπουλος Κ.
Ο Νίτσε και ο Χριστός για την αξιολόγηση: παρατηρήσεις από την αξιολόγηση εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ04 των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων 802

Γιαννικόπουλος Ι.
Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα – Ιστορική αναδρομή μετά τη μεταπολίτευση 811

Φουντουλάκης Α. & Καλαθάκη Μ.
Η εκπαιδευτική εμπειρία από την επιλογή των Διευθυντών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: μια μελέτη περίπτωσης 816

Αθανασίου Ι.
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού: Παρακολούθηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης 828

Καραλή Β. & Χατζηκωντή Ο.
Η αξιολόγηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: κριτική ανάλυση λόγου στα κείμενα του ηλεκτρονικού τύπου εκπαιδευτικού περιεχομένου 845

Κάκκος Γ., Αθανασούλα-Ρέππα Α. & Αναστασίου Σ.
Η συνέντευξη ως εργαλείο αξιολόγησης ανθρωπίνου δυναμικού για επαγγελματική ανέλιξη: η περίπτωση των εκπαιδευτικών στελεχών 853

Καραμητόπουλος Θ.
Προσπάθειες εισαγωγής συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: απόψεις Σχολικών Συμβούλων για το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 866

Αποστολόπουλος Κ.
Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης: Συνεχείς αλλαγές και συστηματικές αποκλίσεις από το θεσμικό πλαίσιο περιγραφής των καθηκόντων τους 880

Ανδρεαδάκης Ν. & Γκαρνάρα Σ. Ρ.
Απόψεις Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής τους 893

Μαυρόπουλος Α.
Από τις εξετάσεις στην αξιολόγηση των μαθητών: Μια ιστορική αναδρομή σχετική με την εξέλιξη της αξιολόγησης στον ελλαδικό χώρο, κατά τον 19ο αιώνα. 910

Σαμαράς Β. & Σταυροπούλου Μ.
Μία ερευνητική πρόταση αξιολόγησης του τρόπου διοίκησης και του ιδιαίτερου πολλαπλού ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας 917

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 933

1ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

2016
28+29
μαΐου

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

αθήνα

αξιολόγηση των σχολικών μονάδων & των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα & προοπτικές

ΕΕΕα
Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

θεματικοί άξονες

1. Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου σε διεθνές επίπεδο: συστήματα, προβλήματα και σύγχρονες τάσεις
2. Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή, παρούσα κατάσταση και προοπτικές.
3. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διεθνή χώρο και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό: σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισής τους.
4. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι σήμερα: προσπάθειες, αντιδράσεις και προτάσεις για το μέλλον.

Συνδιοργανωτές Συνεδρίου

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»
Κατεύθυνση: Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διδακτική Πράξη

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Κασσωτάκης Μιχαήλ, Πρόεδρος
Κασιμάτη Αικατερίνη, Αντιπρόεδρος
Κυριακίδης, Λεωνίδας, Αντιπρόεδρος
Ανδρεαδάκης, Νικόλαος, Μέλος
Βέρδης Αθανάσιος, Μέλος
Γραμματικόπουλος Βασίλειος, Μέλος
Δημητρόπουλος Ευστάθιος, Μέλος
Δούκας Χρίστος, Μέλος
Ζμπάϊνος Δημήτριος, Μέλος
Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη, Μέλος
Κουτούζης Μανώλης, Μέλος
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Μέλος
Ντολιοπούλου Έλση, Μέλος
Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Μέλος
Πασιαρδής Πέτρος, Μέλος
Πασιάς Γεώργιος, Μέλος
Ρεκαλίδου Γαλήνη, Μέλος
Τσακίρη Δέσποινα, Μέλος,
Χανιωτάκης Νικόλαος, Μέλος

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Κασιμάτη Αικατερίνη, Πρόεδρος
Ζμπάϊνος Δημήτριος, Αντιπρόεδρος
Παπακωνσταντίνου Γεώργιος Αντιπρόεδρος
Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Μέλος
Βέρδης Αθανάσιος, Μέλος
Μερκούρης Στυλιανός, Μέλος
Πάνος Δημήτριος, Μέλος
Παπαδοπούλου Αναστασία, Μέλος
Τραντάς Πέτρος, Μέλος
Χαλκιαδάκη Αθηνά, Μέλος

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Παπαδοπούλου Αναστασία, Συντονίστρια
Πάνος Δημήτριος
Φερεσίδη Καλλιόπη

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Περίγραμμα Προγράμματος

	Σάββατο, 28 Μαΐου 2016
09.00-09.30	**Προσέλευση - Εγγραφή**
09.30-10.10	**Έναρξη συνεδρίου - Χαιρετισμοί**
10.10-10.40	**1η Κεντρική Ομιλία**
10.40-12.40	**1η Ολομέλεια**
12.40-13.00	**Διάλειμμα - Καφές**
13.00-14.30	**Παράλληλες Συνεδρίες**
	1η Θ.Ε.: Αίθουσα 1
	2η Θ.Ε.: Αίθουσα 2
	2η Θ.Ε.: Αίθουσα 3
	4η Θ.Ε.: Αίθουσα 4
14.30-15.30	**Μεσημεριανή διακοπή – Ελαφρύ γεύμα**
15.30-16.00	**Παρουσίαση Posters**
16.00-17.30	**1η Στρογγυλή τράπεζα**:
17.30-19.30	**2η Ολομέλεια**
19.30-21.00	**Δεξίωση**
	Κυριακή, 29 Μαΐου 2016
9..00-10.30	**Παράλληλες Συνεδρίες**
	1η Θ.Ε.: Αίθουσα 1
	2η Θ.Ε.: Αίθουσα 2
	2η Θ.Ε.: Αίθουσα 3
	4η Θ.Ε.: Αίθουσα 4
10.30-12.00	**2η Κεντρική Ομιλία** **3η Κεντρική Ομιλία**
12.00-12.30	**Διάλειμμα - Καφές**
12.30-14.00	**Παράλληλες Συνεδρίες**
	1η Θ.Ε.: Αίθουσα 1
	2η Θ.Ε.: Αίθουσα 2
	2η Θ.Ε.: Αίθουσα 3
	4η Θ.Ε.: Αίθουσα 4
14.00-15.00	**Μεσημεριανή διακοπή – Ελαφρύ γεύμα**

15.00-16.30	**Παράλληλες Συνεδρίες**
	1η Θ.Ε.: Αίθουσα 1
	3η Θ.Ε.: Αίθουσα 2
	4η Θ.Ε.: Αίθουσα 3
	4η Θ.Ε.: Αίθουσα 4
16.30-18.00	**2η Στρογγυλή τράπεζα**
18.00-18.30	**Διάλειμμα - Καφές**
18.30-20.30	**3η Ολομέλεια**
20.30-21.00	**Κλείσιμο συνεδρίου - Συμπεράσματα**

Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σάββατο, 28 Μαΐου 2016

08.30-09.30 **Προσέλευση - Εγγραφή**

09.3Ο-10.10 **Έναρξη συνεδρίου** – Καλωσόρισμα Προέδρου Οργανωτικής Επιτροπής Συνεδρίου
Χαιρετισμοί: Προέδρου Ε.Ε.Ε.Α. και εκπροσώπων φορέων

10.10-10.40 **1η Κεντρική Ομιλία**

Κασσωτάκης Μ.
Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας

10.40-12.40 **1η Ολομέλεια**

Προεδρείο: Καζαμίας Α., Φλουρής Γ., Αμπελιώτης Κ.

Γκότοβου Αν. & Γκότοβος Αθ.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως στοιχείο της ευρωπαϊκής διάστασης: τοποθετήσεις ενεργών εκπαιδευτικών και φοιτητών των εκπαιδευτικών σχολών γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Κωνσταντίνου Χ.

Η κουλτούρα της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

Χλαπουτάκη Ε. & Ντίνας Κ.

Παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας ως βάση για την αξιολόγηση του καθηγητή του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η διεθνής εμπειρία

Παπακωνσταντίνου Γ.

Η αξιολόγηση των εισαγωγικών εξετάσεων από τους φοιτητές.

Σπανός Γ.

Η θέση και η λειτουργία της αξιολόγησης στο Α.Π. της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του 1999.

Αυγερινός Ε. & Καραγεωργιάδης Α.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα Μαθηματικά: μια έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου

Συζήτηση

12.40-13.00 **Διάλειμμα - Καφές**

13.00-14.30 **Παράλληλες Συνεδρίες**

1η Θεματική Ενότητα:
Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου σε διεθνές επίπεδο: συστήματα, προβλήματα και σύγχρονες τάσεις

Αίθουσα 1

Προεδρείο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ζμπάινος Δ., Τραντάς Π.

Βελεγράκη Ά. & Ευθυμιόπουλος Α.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας

Καπαχτσή Β.

ΠΑΜΑΣ - Πολυσυλλεκτικό-αναπτυξιακό μοντέλο αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

Δόλγυρα Κ.

Φιλοσοφία, στόχοι και αναμενόμενα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Κολυμπάρη Τ.

Η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους στο διεθνή και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο: αναγνωστικοί κώδικες και ιδεολογικά πλαίσια

Κουλουμπαρίτση Α.

Μοντέλα Αποτελέσματος ή Μοντέλα Διαδικασίας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

Συζήτηση

2η Θεματική Ενότητα:
Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή, παρούσα κατάσταση και προοπτικές

Αίθουσα 2

Προεδρείο: Γενά Α., Δημητρόπουλος Ε., Πάνος Δ.

Χαντζή Β.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής

Δρακάκη Μ.

Η πολιτισμική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στη Δημοτική Εκπαίδευση: Πανελλήνια έρευνα για το ρόλο των Διευθυντών και των Υπεύθυνων Πολιτιστικών Θεμάτων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πεδίο της πολιτισμικής αγωγής

Τσάνη Α.-Χ.

Ιστορική επισκόπηση του θεσμού του Επιθεωρητή.

Καλοσπύρος Ν.

Η κουλτούρα αξιολόγησης και το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: οξύμωρα, αντιθέσεις, συνθέσεις

Λουκά Δ. & Πέτσιου Χ.

Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης σχολείου στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου

Αίθουσα 3

Προεδρείο: Γεωργιτσογιάννη Ε., Χαραλάμπους Χ., Ρεκαλίδου Ε.

Γκελαμέρης Δ.

Νομοθετική περιοδολόγηση εκπαιδευτικής αξιολόγησης κατά τον 19ο και 20ο αιώνα: κριτική θεώρηση του επιθεωρητισμού

Μπιλιώνης Δ., Μπαμπαλιάρου Σ. & Γκόφα Π.

Αξιολόγηση του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: Η περίπτωση του παραρτήματος του Άργους κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015

Τσίτας Γ.

Το ζήτημα της προαγωγής και της απόρριψης των μαθητών του Γυμνασίου, ως ηθικό δίλημμα και ως αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αδαμόπουλος Ι. & Σταυρινίδης Σ.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ένα βήμα προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την ελευθερία του εκπαιδευτικού: το παράδειγμα της ερευνητικής εργασίας των εκπαιδευτικών του 2ου Γυμνασίου Νέας Μηχανιώνας του νομού Θεσσαλονίκης

Σκάρκος Χ.

Παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης: κριτική τοποθέτηση σε σχέση με το περιεχόμενο μιας ολοκληρωμένης αξιολόγησης της διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς

Συζήτηση

4η Θεματική Ενότητα:
Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι σήμερα

Αίθουσα 4

Προεδρείο: Σπανός Γ., Χαλκιαδάκη Α.

Φερεσίδη Κ.

Ο ρόλος του επαγγελματία εκπαιδευτικού στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παρουσίαση μίας έρευνας δράσης.

Κατσιάπη Ν.

Η εποπτεία των σχολείων κατά την περίοδο του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα

Παντέρα Μ.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως στόχος της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία σαράντα χρόνια. Δράσεις και πρωτοβουλίες σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο

Παπαδοπούλου Α.

Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Λογιώτης Γ. & Καλεράντε Ε.

Συνδικαλιστικός λόγος για την αξιολόγηση: αποχρώσεις των διαφορετικών πολιτικών τάσεων και νοημάτων

Χαρίσης Α.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με στόχο την επιμόρφωση ή μετά από επιμόρφωση

Συζήτηση

14.30-15.30 **Μεσημεριανή διακοπή – Ελαφρύ γεύμα**

15.30-16.00 **Παρουσίαση Posters**

Ιωαννίδου Ε. & Χρυσάνθου Μ.

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας του Ελληνογερμανικού Εκπ/κού Συλλόγου

Ιωσηφίδου Ε. & Ρουσίδου Α.

Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά με βάση το φύλο: μαθηματικές, ικανότητες προσπάθεια και στερεότυπα

Καλέμης Κ. & Κωσταρέλλου Α.

Η διαχρονική ανάγκη στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του μέντορα και του κριτικού φίλου μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχημένο εκπαιδευτικό;

Καλλιμάνη Μ.

Η θεσμοποιημένη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως ευκαιρία για δημιουργική συλλογική δράση και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών

Καφίρη Ι.

Το ζήτημα της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκριτική θεώρηση με συστήματα εισαγωγής που ισχύουν σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Κιρκιλιανίδου Μ.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στόχοι και πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Γεωργίου Κ., Κασάπη Ε., Κεντή Μ. & Λοΐζου Χ.

Αξιοποιώντας γενικευμένες και εξειδικευμένες κλείδες παρατήρησης: προσπάθεια σύνδεσης δύο παράλληλων ερευνητικών περιοχών

Συζήτηση

16.00-17.30 **1η Στρογγυλή τράπεζα**:

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση:
προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής πολιτικής

Συντονιστής: Καμπουράκης Δ., Δημοσιογράφος
Προσκεκλημένοι

Εκπρόσωποι: ΣΥΡΙΖΑ, Ν.Δ., ΠΟΤΑΜΙΟΥ, Κ.Κ.Ε., ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, ΠΑΣΟΚ – ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΑΡΑΤΑΞΗΣ, ΕΝΩΣΗΣ ΚΕΝΤΡΩΩΝ, Ο.Λ.Μ.Ε., Δ.Ο.Ε., Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.

17.30-19.30 **2η Ολομέλεια**

Προεδρείο: Λαζαρίδου Κ., Κουτρούμπα Κ., Μητούλα Ρ.

Χαραλάμπους Χ.

Θέτοντας την εκπαιδευτική έρευνα στην υπηρεσία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Όταν η υποβολή ερωτήσεων μπορεί να αποβεί εξίσου χρήσιμη με την παροχή απαντήσεων

Βέρδης Αθ.

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Ψυχομετρία

Κουτούζης Μ.

Αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: αναζητώντας πεδία συναίνεσης.

Παπακωνσταντίνου Π.

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) της Σχολικής Μονάδας (Σ.Μ.) και η προδοσία της πραγματικότητας/εμπειρίας.

Τσακίρη Δ., Θεοχάρη Ι., Σαμαρά Αν.-Θ.

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, φήμη, Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία, γονείς, εκπαιδευτικοί.

Μιχάλης Α.

Φορείς και ιδεολογικές διαστάσεις της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων: το παράδειγμα της νεοελληνικής γλώσσας

Συζήτηση

19.30-21.00 **Δεξίωση**

Κυριακή, 29 Μαΐου 2016

9.00-10.30 **Παράλληλες Συνεδρίες**

1η Θεματική Ενότητα:
Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου σε διεθνές επίπεδο: συστήματα, προβλήματα και σύγχρονες τάσεις

Αίθουσα 1

Προεδρείο: Παπακωνσταντίνου Π., Χανιωτάκης Ν.

Γεωργίου Ζ.

Η γονεϊκή επιλογή ως μια μορφή έμμεσης αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Το παράδειγμα της Μ. Βρετανίας

Καλτσονούδη Κ., Παναγιώτου Κ. & Τσούρμας Λ.

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: συγκριτική θεώρηση με το μοντέλο EFQM

Μανιάτη Θ.

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων: το θεωρητικό πλαίσιο και οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το πρόγραμμα "Σωκράτης"

Λαζαρίδου Α. & Γκελαμέρης Δ.

Η χρήση της μεθόδου Delphi στην έρευνα για την αξιολόγηση. Μια πρώτη προσέγγιση

Πετροπούλου Ο., Δημόπουλος Ι. & Ρετάλης Σ.

Ψηφιακές τεχνολογίες και αξιολόγηση: Η πλατφόρμα του Moodle απαραίτητο εφόδιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Συζήτηση

2η Θεματική Ενότητα:
Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα:
ιστορική αναδρομή, παρούσα κατάσταση και προοπτικές

Αίθουσα 2

Προεδρείο: Τσακίρη Δ., Ντολιοπούλου Ε.

Νικολακάκης Γ. & Εμβαλωτής Α.

Η εφαρμογή του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας στην αυτοξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Παπανικολάου Γ., Παντελιάδου Σ. & Σταμοβλάσης Δ.

Ο ρόλος της διοίκησης στην υλοποίηση της συνεκπαίδευσης: απόψεις Διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων

Τουρνά Χ. & Χρονοπούλου Α.

Η συντελεσμένη αξιολόγηση και η επερχόμενη: δικλίδες δικαιοσύνης

Λιάνδη Π. & Φανιόπουλος Χ.

Έλεγχος, αξιολόγηση, έπαινος και τιμωρία στα σχολεία των προεπαναστατικών χρόνων

Καραγιάννη Ε.

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Συζήτηση

Αίθουσα 3

Προεδρείο: Κωνσταντίνου Χ., Μάρκου Γ.

Γκιόλια Ε. & Πετρέλλη Χ.

Πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1830-1974

Βέρδης Α. & Τσέκου Αικ.

Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Δήμου Π. & Σούρτη Ξ.

Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: μία «επίπονη» διαδικασία για την Ελλάδα

Αποστολόπουλος Κ.

Διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Λιγνός Ι.

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ΕΠΑΛ της Αττικής στις Ειδικές Εισαγωγικές Εξετάσεις 2015 στα μαθήματα Πληροφορικής

Συζήτηση

4η Θεματική Ενότητα:

Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι σήμερα

Αίθουσα 4

Προεδρείο: Κασσωτάκης Μ., Γκότοβος Α., Πασιαρδής Π.

Παμουκτσόγλου Α.

Κοινωνικές επιρροές της αξιολόγησης: Οι προτάσεις της αξιολόγησης του μαθητή των Μ. Κασσωτάκη και Χ. Κωνσταντίνου

Λάμπρου Χ.

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο

Καφετζόπουλος Κ.

«Ο Νίτσε και ο Χριστός για την Αξιολόγηση»: παρατηρήσεις από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ΠΕ04 των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων

Φουντουλάκης Α. & Καλαθάκη Μ.

Η εκπαιδευτική εμπειρία στην επιλογή των Διευθυντών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: μια μελέτη περίπτωσης

Δοδοντσάκης Γ.

Εμπειρίες από την εφαρμογή του Π.Δ.152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Συζήτηση

10.30-12.00 **2η Κεντρική Ομιλία**

Κυριακίδης Λ.
Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που στηρίζονται σε τεκμηριωμένα θεωρητικά μοντέλα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα: μια δυναμική προσέγγιση.

3η Κεντρική Ομιλία

Marmoz L.
Αξιολόγηση: επιτήρηση, λογιστική ή αναστοχασμός

12.00-12.30 *Διάλειμμα - Καφές*

12.30-14.00 **Παράλληλες Συνεδρίες**

1η Θεματική Ενότητα:
Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου σε διεθνές επίπεδο: συστήματα, προβλήματα και σύγχρονες τάσεις

Αίθουσα 1

Προεδρείο: Κυριακίδης Λ., Καλεράντε Ε.

Σιαμαντά Β.

Έρευνα δράσης: Μια σύγχρονη μορφή αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Βλάχου Μ.

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων μέσω των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις. Παραδείγματα από το διεθνή χώρο.

Ρόμπολα Χ. & Λαβίδας Κ.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ιδανικό Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Μπινιάρη Λ.

Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Μήνας Α., Γρηγοράτου Ε. & Μήνας Γ.

Το Learning Audit και το @ της αυτοαξιολόγησης

Συζήτηση

2η Θεματική Ενότητα:
Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή, παρούσα κατάσταση και προοπτικές

Αίθουσα 2

Προεδρείο: Παπακωνσταντίνου Γ., Κουτούζης Μ.

Γιαννακοπούλου Α.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: μια μεταρρύθμιση για ποιότητα και βελτίωση που έμεινε στη μέση;

Κασιμάτη Αικ. & Ταγκαλάκη Αικ.

Συσχέτιση των δεικτών του τομέα: «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο», της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα, με τους αντίστοιχους δείκτες του αειφόρου σχολείου

Παπαϊωάννου Μ.

Ένα συστημικό μετασχηματιστικό πλαίσιο αξιολόγησης στον εκπαίδευση βασισμένο σε μοντέλα σχολικής βελτίωσης και αξιολόγησης της «προστιθέμενης αξίας» (value-added evaluation models)

Οικονομίδης Ι.

Αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ως προς τη συμβολή τους στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αγγελούδη Α. & Παπαθανασίου Σ.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση και αξιολόγηση

Συζήτηση

Αίθουσα 3

Προεδρείο: Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ., Παπαδοπούλου Α.

Ράπτης Θ.

Πολυμεταβλητές στατιστικές μέθοδοι στην εκτίμηση της ποιότητας και την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η περίπτωση αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Κιρκιλιανίδου Μ. & Κωνσταντίνου Χ.

Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Καλαθάκη Μ.

Η τράπεζα θεμάτων στην εξέταση των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών στο Λύκειο: εκτίμηση δεδομένων εφαρμογής

Φωτιάδου Τ.

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή στις ξένες γλώσσες με τη χρήση ατομικού φακέλου (portfolio): ένα εργαλείο αξιολόγησης της διαδικασίας μάθησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων

Χαλκιαδάκη Α.

Τέλος εποχής για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία: Η αποκαθήλωση και η σταδιακή μεταμόρφωσή τους σε ΕΑΕΠ-Δημιουργικές ασάφειες και αντιφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής

Συζήτηση

4η Θεματική Ενότητα:
Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι σήμερα

Αίθουσα 4

Προεδρείο: Μαυρόπουλος Α., Ανδρεαδάκης Ν.

Αθανασίου Ι.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού. Παρακολούθηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης

Καραλή Β. & Χατζηκωντή Ο.

Η αξιολόγηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: κριτική ανάλυση λόγου στα κείμενα του ηλεκτρονικού τύπου εκπαιδευτικού περιεχομένου

Φερεσίδη Κ.

Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών: διερεύνηση του συσχετισμού τους μέσα από τα νομοθετικά κείμενα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα

Παπαδόπουλος Σ.

Το νομοσχέδιο 2525/1997 περί αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και η χαμένη ευκαιρία για την απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης

Γιαννικόπουλος Ι.

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα - Ιστορική αναδρομή μετά τη μεταπολίτευση.

Γεραλή Αικ., Αθανασούλα-Ρέππα Α. & Παπαλόη Ε.

Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με αφορμή την εξαγγελία του Π.Δ. 152/2013

Συζήτηση

14.00-15.00 Μεσημεριανή διακοπή – Ελαφρύ γεύμα

15.00-16.30 Παράλληλες Συνεδρίες

1η Θεματική Ενότητα:
Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου σε διεθνές επίπεδο: συστήματα, προβλήματα και σύγχρονες τάσεις

Αίθουσα 1

Προεδρείο: Πασιάς Γ., Φερεσίδη Κ.

Μερτίκα Ε. & Τρίγκα Ε.

Αξιολόγηση, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικό έργο, διαφοροποιήσεις

Μαραμπέα Ά.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως διακύβευμα: ανταγωνισμοί και ηγεμονικές συναρθρώσεις μεταξύ πολιτικού και οικονομικού «λόγου»

Καβαλλάρη Ι. & Ψυχογυιοπούλου Π.

Βασικές αρχές της αξιολόγησης και σύνδεσή της με τη σχολική αποτελεσματικότητα

Κολυμπάρη Τ. & Παπαδοπούλου Α.

Η επίδοση των μαθητών ως δείκτης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Πουγούνια Αικ. & Βλαχάδη Μ.

Βελτίωση της σχολικής επίδοσης μέσα από το παιχνίδι: Το μοντέλο παιγνιοθεραπείας του Play Therapy International

Συζήτηση

3η Θεματική Ενότητα:
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διεθνή χώρο και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό: σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισής τους

Αίθουσα 2

Προεδρείο: Βέρδης Αθ., Γραμματικόπουλος Β.

Πατσιομίτου Σ.

Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω των επαγγελματικών/εκπαιδευτικών τους ικανοτήτων: Μοντέλα αξιολόγησης

Λιακοπούλου Μ.

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του: μύθοι και πραγματικότητες

Γαϊτάνος Γ.

Η λειτουργία μιας ανεξάρτητης επιτροπής αξιολόγησης σε ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης

Πουλογιαννοπούλου Π.

Διαδικασία αξιολόγησης της εισόδου στο επάγγελμα του νέου εκπαιδευτικού. Συγκριτική μελέτη περίπτωσης του Γάλλου και του Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τραντάς Π.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο σχολικής αυτονομίας: το παράδειγμα της Ιταλίας

Κολοκυθά Μ.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: ευρωπαϊκή επιρροή και εθνική πολιτική σε περίοδο οικονομικής ύφεσης

Συζήτηση

4η Θεματική Ενότητα:
Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι σήμερα

Αίθουσα 3

Προεδρείο: Καρατζά-Σταυλιώτη Ε., Ντίνας Δ.

Καψάσκη Α.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Μια κριτική επισκό-πηση και σκέψεις για την σύνδεση αξιολόγησης και αποτελεσματικού σχολείου στο μέλλον

Πετούση Κ.

Η προοπτική εφαρμογής μιας αξιολογικής διαδικασίας του έργου του εκπαιδευτικού στην ελληνική πραγματικότητα.

Γεώργας Θ.

Διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής σε μια περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης στην Ελλάδα: η μεταρρύθμιση της αξιολόγησης του σχολείου

Κάκκος Γ., Αθανασούλα-Ρέππα Α. & Αναστασίου Σ.

Η συνέντευξη ως εργαλείο αξιολόγησης του ανθρωπίνου δυναμικού για επαγγελματική ανέλιξη: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών στελεχών

Αίθουσα 4

Προεδρείο: Αποστολόπουλος Κ., Δούκας Χ.

Καραμητόπουλος Θ.

Προσπάθειες εισαγωγής συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: απόψεις Σχολικών Συμβούλων για το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013

Αποστολόπουλος Κ.

Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Συνεχείς αλλαγές και συστηματικές αποκλίσεις από το θεσμικό πλαίσιο περιγραφής των καθηκόντων τους

Ανδρεαδάκης Ν. & Γκαρνάρα Σ. Ρ.

Απόψεις Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής τους

Μαυρόπουλος Α.

Από τις εξετάσεις στην αξιολόγηση των μαθητών: Μια ιστορική αναδρομή σχετική με την εξέλιξη της αξιολόγησης στον ελλαδικό χώρο

Σαμαράς Β. & Σταυροπούλου Μ.

Μία ερευνητική πρόταση αξιολόγησης του τρόπου διοίκησης και του ιδιαίτερου πολλαπλού ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Συζήτηση

16.30-18.00 **2η Στρογγυλή τράπεζα**:

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα & προοπτικές

Συντονίστρια: Κασιμάτη Κ., Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής Συνεδρίου

Προσκεκλημένοι:

Εκπρόσωποι: ΥΠ.Π.Θ.Ε., Ι.Ε.Π, ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ, Α.Δ.ΙΠ.Π.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.,ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Ε.Κ.Δ.Δ.Α. Ε.Ε.Ε.Α.

18.00-18.30 **Διάλειμμα - Καφές**

18.30-20.30 **3η Ολομέλεια**

Προεδρείο: Φουντοπούλου Μ., Φρυδάκη Ε., Μερκούρης Στ.

Κασιμάτη Κ.

Ο ατομικός φάκελος (portfolio) και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Πασιάς Γ. & Παπαχρήστος Κ.

Η «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Το «συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014).

Γραμματικόπουλος Β., Γρηγοριάδης Αθ., Τσιγγίλης Ν. & Ζαχοπούλου Ε.

Αξιολόγηση της ποιότητας των περιβαλλόντων προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Γκαρλαούνης Κ. & Ζμπάϊνος Δ.

Η αξιολόγηση του δημιουργικού κλίματος στο σχολείο

Καλεράντε Ε.

Πολιτικός αναστοχαστικός εκσυγχρονισμός στην εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Από τον εκπαιδευτικό στην δημοκρατική εκπαιδευτική "κοινωνιακή" κοινότητα

20.30-21.00 **Κλείσιμο συνεδρίου - Συμπεράσματα**

ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΛΩΝ ΤΩΝ ΠΡΟΕΔΡΕΙΩΝ[1]

Αθανασούλα-Ρέππα Αν.	τ. Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Αμπελιώτης Κων/νος	Αναπληρωτής Καθηγητής, Αναπληρωτής Πρύτανη Φοιτητικής Μέριμνας και Διοίκησης του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
Ανδεαδάκης Νικόλαος	Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Αποστολόπουλος Κων/νος	Δρ, Σχολικός Σύμβουλος, μέλος Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.
Βέρδης Αθανάσιος	Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, Ταμίας της Ε.Ε.Ε.Α.
Γενά Αγγελική	Καθηγήτρια, Διευθύντρια του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών
Γεωργιτσογιάννη Εύη	Καθηγήτρια, Κοσμήτορας της Σχολής Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
Γκότοβος Αθανάσιος	Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Δημητρόπουλος Ευστάθιος	τ. Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Δούκας Χρήστος	τ. Σύμβουλος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ζμπάϊνος Δημήτριος	Επίκουρος Καθηγητής Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Ειδικός Γραμματέας της Ε.Ε.Ε.Α.
Καζαμίας Ανδρέας	Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίων Αθηνών & Wisconsin (Η.Π.Α.), Αντεπιστέλλον μέλος της Ακαδημίας Αθηνών
Καλεράντε Ευαγγελία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Καμπουράκης Δημήτριος	Δημοσιογράφος
Καρατζά-Σταυλιώτη Ελένη	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Κασιμάτη Αικατερίνη	Αναπληρωτής Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Αντιπρόεδρος Ε.Ε.Ε.Α., Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.,
Κασσωτάκης Μιχαήλ	Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. Πρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Πρόεδρος της Ε.Ε.Ε.Α..
Κουτούζης Εμμανουήλ	Αναπληρωτής Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Κουτρούμπα Κωνστ/να	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Διευθύντρια Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
Κυριακίδης Λεωνίδας	Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος	Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Ο πίνακας περιλαμβάνει όσους είχαν προταθεί από τους οργανωτές του συνεδρίου ως μέλη των Προεδρείων. Μικρός αριθμός από αυτούς δεν προσήλθαν.

Λαζαρίδη Κων/να	Καθηγήτρια, Αναπληρώτρια Πρύτανη Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Διεθνών Σχέσεων του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ.	Καθηγήτρια, τ. Αντιπρύτανης Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
Μάρκου Γεώργιος	Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. Πρόεδρος Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
Μαυρόπουλος Μάκης	Δρ, Σχολικός Σύμβουλος
Μερκούρης Στυλιανός	Δρ. τ. Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Υπουργείου Παιδείας
Μητούλα Ρόιδω	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πρόεδρος του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
Ντίνας Κωνσταντίνος	Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Ντολιοπούλου Έρση	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Πάνος Δημήτριος	Υποψήδιος δρ, μέλος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α
Παπαδοπούλου Αναστασία	Υποψηφία δρ, Γραμματέας της Ε.Ε.Ε.Α.
Παπακωνσταντίνου Γεώρ.	Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Παπακωνσταντίνου Παν.	Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πασιαρδής Πέτρος	Καθηγητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου
Πασιάς Γεώργιος	Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Ρεκαλίδου Γαλήνη	Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θράκης
Σπανός Γεώργιος	Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. Πρόεδρος του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών
Τραντάς Πέτρος	Εκπαιδευτικός ερευνητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., μέλος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α
Τσακίρη Δέσποινα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Φερεσίδη Καλλιόπη	Υποψηφία Δρ., Μέλος της Γραμματείας του Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.
Φλουρής Γεώργιος	Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Φουντοπούλου Μαρίζα	Καθηγήτρια, Πρόεδρος του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών
Φρυδάκη Ευαγγελία	Καθηγήτρια, Διευθύντρια του Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών
Χαλκιαδάκη Αθηνά	Δρ, μέλος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.
Χανιωτάκης Νικόλαος	Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Χαραλάμπους Χαράλαμπος	Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΟΥ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Ο παρών τόμος καλύπτει τα δύο πρώτα τεύχη του περιοδικού «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ», τα οποία αντιστοιχούν στα έτη 2016 και 2017. Περιλαμβάνει τα πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, που πραγματοποιήθηκε από τις 28 έως και τις 29 Μαΐου 2016 στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών και είχε το εξής γενικό θέμα: «*Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις διλήμματα και προοπτικές*».

Η δημοσίευση των πρακτικών γίνεται μόνο ηλεκτρονικά και περιλαμβάνει όλες τις εισηγήσεις, οι οποίες εστάλησαν στη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού μέχρι τις ημερομηνίες που είχαν καθοριστεί για την υποβολή τους. Οι εισηγήσεις αυτές αντιπροσωπεύουν το 70% περίπου των επιστημονικών ανακοινώσεων που έγιναν στο εν λόγω Συνέδριο, για την αποδοχή των οποίων υπήρξε γραπτή αξιολόγηση από μέλη της Επιστημονικής του Επιτροπής. Δεν εντάχθηκαν στα πρακτικά του συνεδρίου οι αναρτημένες ανακοινώσεις. Το ίδιο ισχύει και για τις παρεμβάσεις που έγιναν από εκπροσώπους πολιτικών, επαγγελματικών και επιστημονικών φορέων σε δύο συζητήσεις στρογγυλής τράπεζας, επειδή για αντικειμενικούς λόγους δεν κατέστη δυνατή η απομαγνητοφώνησή τους. Για την υπέρβαση του προβλήματος που προέκυψε, ζητήσαμε από τους εκπροσώπους των φορέων που πήραν μέρος στις παραπάνω συζητήσεις να μας αποστείλουν γραπτώς τα κείμενα των παρεμβάσεών τους. Δυστυχώς, η συντριπτική πλειονότητα μάς απάντησε ότι δεν είχε κρατήσει κάποιο γραπτό στοιχείο και ως εκ τούτου αδυνατούσε να ανταποκριθεί στο αίτημά μας. Επειδή από τα λιγοστά κείμενα που λάβαμε δεν προέκυπτε ολοκληρωμένη παρουσίαση των απόψεων που διατυπώθηκαν κατά τις παραπάνω συζητήσεις, δεν κρίναμε σκόπιμη τη δημοσίευσή τους.

Η ταξινόμηση των δημοσιευόμενων εισηγήσεων ακολουθεί αυτή που είχε γίνει κατά τη σύνταξη του Προγράμματος του Συνεδρίου από την Οργανωτική του Επιτροπή, η οποία στηρίχτηκε στις προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής. Ενοποιήθηκαν, όμως, όλες οι συνεδριάσεις τόσο της ολομέλειας όσο και των ομάδων εργασίας που είχαν ως αντικείμενο αναφοράς τον ίδιο θεματικό άξονα, όπως αυτός αναγράφεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Συνεδρίου. Κατ' εξαίρεση, η θεματική ενότητα 3: «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διεθνή χώρο και ιδιαίτερα τον ευρωπαϊκό: σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισής τους*» (σελ. 25 του Αναλυτικού Προγράμματος) συγχωνεύτηκε με την ενότητα 1: «*Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε διεθνές επίπεδο: συστήματα, προβλήματα και σύγχρονες τάσεις*», επειδή λάβαμε τρεις μόνο από τις ανακοινώσεις που είχαν ενταχθεί στην παραπάνω κατηγορία. Η δημοσίευσή τους σε χωριστή ενότητα θα βρισκόταν από την άποψη της έκτασης των σχετικών κειμένων σε ποσοτική δυσαρμονία με τις λοιπές θεματικές ενότητες.

Η σειρά, επίσης, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζονται στις επόμενες σελίδες οι εισηγήσεις είναι αυτή με την οποία αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Συνεδρίου, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, οι οποίες έγιναν για λόγους μεγαλύτερης νοηματικής συνοχής των περιεχομένων του τόμου αυτού.

Στα κείμενα που ελήφθησαν έγιναν μερικές επουσιώδεις παρεμβάσεις από τον Επιμελητή της έκδοσης (π.χ. ομοιόμορφη γραφή των τίτλων και υποτίτλων, αρίθμηση ενοτήτων κτλ.). Διατηρήθηκε, όμως, παντού η ορθογραφία και η σύνταξη των συγγραφέων τους. Ουδεμία παρέμβαση έγινε στο νόημα των κειμένων. Η δημοσίευσή τους, ωστόσο, δεν σημαίνει αποδοχή από την Ε.Ε.Ε.Α. των απόψεων που εκφράζουν.

Τέλος, ο Επιμελητής της παρούσας ηλεκτρονικής έκδοσης εκφράζει τις ευχαριστίες του προς όσα μέλη της Συντακτικής Επιτροπής συνέδραμαν την προσπάθεια αυτή, καθώς και προς τον Γιάννη Καρδαμίτση για τη σελιδοποίηση του ανά χείρας τόμου.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ[2]

Χαιρετισμός της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου Αικατερίνης Κασιμάτη, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και Αντιπροέδρου της Ε.Ε.Ε.Α.

Αξιότιμη κα Νικολαΐδου, Πρύτανη του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου,

Αξιότιμε Ομότιμε Καθηγητά κ. Κασσωτάκη, Αγαπητέ μας Πρόεδρε της Ε.Ε.Ε.Α. και της Επιστημονικής Επιτροπής, ψυχή του Συνεδρίου μας,

Αξιότιμη κα. Γεωργιτσογιάννη, Κοσμήτορα της Σχολής Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου,

Αξιότιμη κα. Φουντοπούλου, Πρόεδρε του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α.,

Αξιότιμη κα. Μητούλα Ρόιδω, Πρόεδρε του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου,

Αξιότιμη κα. Γενά, Διευθύντρια του Τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.ΠΑ.,

Αξιότιμη κα. Φρυδάκη, Διευθύντρια του Π.Μ.Σ.: ΘΠΑΕΕ του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.ΠΑ.,

Αξιότιμη κα. Κουτρούμπα, Διευθύντρια του Π.Μ.Σ. «Πολιτισμός και Εκπαίδευση» του Χαροκόπειου Παν/μιου,

Αξιότιμε κ. Normand, μέλος της ΔΕ της ΑΣΠΑΙΤΕ, Διευθυντή Ερευνών στο Ινστιτούτο Νανοεπιστήμης και Νανοτεχνολογίας (ΙΝΝ) του Εθνικού Κέντρου Έρευνας Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος»,

Αξιότιμοι κυρίες και κύριοι σύνεδροι,

Αγαπητοί μας φοιτητές και φοιτήτριες,

«Κι αν είσαι στο σκαλί το πρώτο, πρέπει
νάσαι υπερήφανος κ' ευτυχισμένος.
Εδώ που έφθασες, λίγο δεν είναι·»
Κ. Καβάφης

Με μεγάλη συγκίνηση, τιμή και χαρά χαιρετίζω την έναρξη του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με γενικό θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές».

Σκοπός της Εταιρείας μας είναι η προαγωγή της επιστημονικής γνώσης, όσον αφορά την αξιολόγηση σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η εταιρεία αποσκοπεί στην ενίσχυση ερευνών που εντάσσονται στο χώρο της αξιολόγησης, αλλά και στη διαμόρφωση προτάσεων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πολιτική.

Κυρίαρχος στόχος της εκπαίδευσης στη σημερινή *Κοινωνία της Μάθησης* αποτελεί όχι μόνο η διδασκαλία χρήσιμων και απαραίτητων γνώσεων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αλλά κυρίως η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που θα επιτρέψουν σε *κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα*. Σε αυτό το νέο διαμορφούμενο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι η *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση* έχει αναβαθμισμένο ρόλο και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης, αλλά και αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, φιλοδοξούμε το 1ο Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης να αποτελέσει βήμα πρωτότυπων ανακοινώσεων και δημιουργικού διαλόγου, καταγράφοντας θετικές και αρνητικές πρακτικές και προσδιορίζοντας τα επόμενα

2. Περιλαμβάνονται μόνο οι χαιρετισμοί που εστάλησαν γραπτώς στον Επιμελητή του παρόντος τόμου.

βήματα στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης που θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση και τη βελτίωση των αξιολογουμένων είτε πρόκειται για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Χαιρετισμός του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου Μιχάλη Κασσωτάκη, Ομότιμου Καθηγητή του ΠΑνεπιστημίου Αθηνών και Προέδρου της Ε.Ε.Ε.Α.

Αξιότιμη κα Πρύτανη,
Αξιότιμοι εκπρόσωποι πολιτικών κομμάτων, εκπαιδευτικών, επιστημονικών και λοιπών φορέων,
Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,
Αγαπητοί/ές φοιτητές και φοιτήτριες,
Κυρίες και κύριοι,

Πρώτα-πρώτα θα ήθελα και εγώ, με την ιδιότητα του Προέδρου της Ε.Ε.Ε.Α. και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής του παρόντος Συνεδρίου, να σας ευχαριστήσω για η σημερινή παρουσία σας εδώ και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μας σε όλους όσοι μας βοήθησαν να το πραγματοποιήσουμε, τα ονόματα των οποίων ανέφερε λεπτομερώς η κα Κασιμάτη

Ανήκω στους Έλληνες Παιδαγωγούς που, κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης, προσπάθησαν να αναδείξουν στη χώρα μας την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως χωριστό κλάδο των Επιστημών της Αγωγής. Η προσπάθεια αυτή σηματοδοτεί τη μετάβαση από την ταύτιση της με τις εξετάσεις των μαθητών και τις κρατικές επιθεωρήσεις των σχολείων, ελεγκτικού χαρακτήρα, σε μια πιο σύνθετη διαδικασία, η οποία συνδέεται με την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης και τη συνεχή βελτίωση όλων ανεξαιρέτως των συντελεστών της.

Στη χώρα μας η αξιολόγηση ταυτίστηκε και εν μέρει εξακολουθεί ακόμη να ταυτίζεται από κάποιους με τη συντηρητική –αυταρχική ισχυρίζονται ορισμένοι– ιδεολογία. Αντίθετα, η εναντίον της πολεμική θεωρήθηκε, λανθασμένα σε αρκετές περιπτώσεις, ως δείγμα προοδευτικής αντίληψης. Παρά την προσπάθεια που έχει γίνει τα τελευταία χρόνια και την πρόοδο που έχει σημειωθεί, ποικίλα ερωτήματα εξακολουθούν να τίθενται γύρω από ζήτημα αυτό στα οποία δεν έχουν δοθεί απαντήσεις ή αυτές που έχουν δοθεί δεν ικανοποιούν πλήρως.

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν ερωτήματα που αφορούν είτε την υπόσταση της ίδιας της αξιολόγησης είτε τη μεθοδολογία της είτε την κοινωνική και την παιδαγωγική λειτουργία της. Ενδεικτικά σημειώνω μερικά μόνο από αυτά:

Αποτελεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση αυτόνομο κλάδο των Επιστημών της Αγωγής ή είναι απλώς μια πρακτική που εξυπηρετεί διοικητικές ανάγκες; Εάν είναι χωριστός αυτόνομος κλάδος, ποιο είναι το θεωρητικό του υπόβαθρο και τα μεσα έρευνας που χρησιμοποιεί για τη διερεύνηση των ζητημάτων που εξετάζει; Ποια είναι η σχέση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική έρευνα; Σε τι μοιάζει μ' αυτή και σε τι διαφέρει; Ποια είναι η σχέση της με τους λοιπούς κλάδους των Επιστημών της Αγωγής;

Όσον αφορά ειδικότερα τη θεματική του παρόντος συνεδρίου, τα σχετικά ερωτήματα μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

Γιατί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί; Δεν φτάνει η άτυπη καθημερινή αξιολόγησή τους από τους μαθητές και εν μέρει από τους γονείς;

Με ποια κριτήρια πρέπει να αξιολογούνται;

Ποιος ορίζει τα κριτήρια αυτά;

Με ποια μέσα διενεργείται η αξιολόγησή τους και ποιες διαδικασίες οφείλει να ακολουθεί;

Ποιος (οι) είναι αρμόδιος(οι) για την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών;

Μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όρος που καθιερώθηκε στη χώρα μας την περίοδο της μεταπολίτευσης, χωρίς αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της οργάνωσης, της διοίκησης και της λειτουργίας των σχολείων;

Πώς αξιοποιούνται ή πώς πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της αξιολόγησης;

Η προσπάθεια απάντησης στα παραπάνω ερωτήματα αναδεικνύει πλήθος επιμέρους ζητημάτων με ποικίλες φιλοσοφικο-ιδεολογικές, πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις, όπως είναι π.χ. τα ακόλουθα: Μπορούν να μετρηθούν και να αξιολογηθούν αντικειμενικά όλες οι πτυχές του έργου που παράγεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και οι επιδράσεις των διδασκόντων στους μαθητές τους; Τι μετράμε, όταν αξιολογούμε σχολεία ή εκπαιδευτικούς; Πώς μπορούν να αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις από την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή των εκπαιδευτικών, όπως είναι π.χ. η παθητική συμμόρφωσή τους σε άνωθεν εντολές και κατευθύνσεις, η οποία ενέχει τον κίνδυνο να περιορισθεί η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τα σχολεία ή από τους διδάσκοντες και να ανακοπεί η δημιουργική τους απόκλιση από την «πεπατημένη»; Πώς μπορεί να αμβλυνθεί το υποκειμενικό στοιχείο κατά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων ενός σχολείου ή της κρίσης, την οποία διάφοροι παράγοντες (γονείς, μαθητές, σύμβουλοι, επιθεωρητές, διοικητικοί προϊστάμενοι κ.ά.) διατυπώνουν γι' αυτές; Είναι δυνατόν να εφαρμοστούν ενιαία κριτήρια αξιολόγησης σε σχολεία, τα οποία λειτουργούν σε ανομοιογενή κοινωνικο-οικονομικά, πολιτισμικά ή γεωγραφικά περιβάλλοντα; Πώς πρέπει να επιλέγονται όσοι επιτελούν το υπό εξέταση έργο; Ποιος είναι ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών και της Διεύθυνσης κάθε σχολείου, καθώς και άλλων παραγόντων της σχολικής κοινότητας (μαθητών, γονέων, λοιπού προσωπικού) στην υπό εξέταση αξιολόγηση;

Θέλοντας να συμβάλουμε στη διερεύνηση των ζητημάτων αυτών, δημιουργήσαμε πρόσφατα την Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, της οποίας οι σκοποί, ο τρόπος και οι προϋποθέσεις εγγραφής σ' αυτήν, καθώς και η όλη λειτουργία της παρουσιάζονται λεπτομερώς στην ιστοσελίδα της στην οποία και παραπέμπουμε. Για τον ίδιο σκοπό αποφασίσαμε να οργανώσουμε το 1ο Επιστημονικό της Συνέδριο με θέμα «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές».

Ευελπιστούμε ότι η δημιουργία της παραπάνω Εταιρείας, τις προσπάθειες της οποίας σας καλούμε να υποστηρίξετε, και η πραγματοποίηση του παρόντος συνεδρίου θα συντελέσουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για ένα κρίσιμο και σημαντικό ζήτημα. Θα συμβάλουν στην ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών από τη βάση του εκπαιδευτικού σώματος, στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης, που λείπει από τη χώρα μας, και στη πληρέστερη ενημέρωση τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και των πολιτών, στην ανεπάρκεια της οποίας οφείλονται πολλές παρεξηγήσεις σχετικές με τις σύγχρονες μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης,

Τελειώνοντας, θέλω να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για την άψογη συνεργασία που είχα μαζί τους στην Πρόεδρο και στα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου, στη Γραμματεία, στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και στους Υπευθύνους των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών με τα οποία συνεργαστήκαμε, στον Ακόλουθο Μορφωτικής Συνεργασίας της Γαλλικής Πρεσβείας και στους λοιπούς χορηγούς του Συνεδρίου, καθώς και σε όλους όσοι βοήθησαν, με τον τρόπο του ο καθένας, την προσπάθειά μας.

Ελπίζω το Συνέδριο να ανταποκριθεί στις προσδοκίες σας και να προσκαλώ να συμβάλετε στην επιτυχία του με την ενεργό συμμετοχή σας στις εργασίες του.

Χαιρετισμός του Πρύτανη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Καθηγητή Μελετίου - Αθανασίου Δημοπούλου

Αξιότιμε κύριε Κασσωτάκη,

Σας ευχαριστώ πολύ για την πρόσκλησή σας να παρευρεθώ και να απευθύνω χαιρετισμό κατά την έναρξη των εργασιών του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με θέμα «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές» που θα πραγματοποιηθεί το Σάββατο 28 Μαΐου 2016.

Δυστυχώς ανειλημμένες υποχρεώσεις δεν μου επιτρέπουν να παραστώ.

Όσον αφορά τη συμμετοχή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών ορίζουμε ως εκπρόσωπό του την Πρόεδρο του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, καθηγήτρια κα Μαρίζα Φουντοπούλου.

Εύχομαι κάθε επιτυχία στη διεξαγωγή των εργασιών του συνεδρίου.

Χαιρετισμός του Pascal Normand
Διευθυντή Ερευνών στο Ινστιτούτο Νανοεπιστήμης και Νανοτεχνολογίας του ΕΚΕΦΕ «Δημόκριτος» και μέλους της Διοικούσας Επιτροπής της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)

Κυρίες και Κύριοι,

εκπροσωπώντας την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), με μεγάλη μου τιμή χαιρετίζω σήμερα την πρωτοβουλία της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης να διοργανώσει το εξαιρετικά ενδιαφέρον και επίκαιρο αυτό Συνέδριο με θέμα την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Ως ερευνητής στο ΕΚΕΦΕ «Δημόκριτος» εδώ και περισσότερα από είκοσι πέντε χρόνια, θα ήθελα με βάση την εμπειρία μου να τονίσω επιγραμματικά κάποια ζητήματα που, κατά τη γνώμη μου, συνδέονται στενά με τη βασική έννοια, το νόημα και τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Όπως και για τον καθηγητή Α.Ε.Ι., ο ερευνητής υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση μέσω της δημοσίευσης του έργου του σε επιστημονικά περιοδικά, της συμμετοχής του σε συνέδρια, της διεκδίκησης χρηματοδότησης σε ανταγωνιστικά προγράμματα, της άσκησης διδασκαλίας κ.τ.λ.

Ανεξάρτητα από τη φύση του αξιολογούμενου αντικειμένου και τη συνοχή και καταλληλόλητα της διαδικασίας και των κριτήριων που εφαρμόζονται, η αξιολόγηση αποτελεί σαφώς μια κεντρική συνιστώσα στο έργο του επιστήμονα και του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι μια αξιολόγηση μπορεί να δρα ως παράγοντας ποιοτικής αναβάθμισης της απόδοσης, ο συνήθως επιδιωκόμενος στόχος, αλλά μπορεί, αντίθετα, να έχει και αρνητικές συνέπειες τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο του κοινωνικού συνόλου.

Θα ήθελα να υπογραμμίζω επίσης ότι σε επίπεδο φορέων υψηλής ποιότητας αξιολόγηση από διεθνούς κύρους επιστήμονες της αλλοδαπής διεξάγεται κάθε τέσσερα/πέντε χρόνια από το 1995 στα Ερευνητικά Κέντρα (ΕΚ) που εποπτεύονται από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ). Επισημαίνω ότι το 2011 εκπονήθηκε η έκθεση της εταιρίας RAND Europe με τίτλο: «Σύντομη ανασκόπηση του ελληνικού συστήματος έρευνας και ανάπτυξης», η οποία επικεντρώθηκε σε μια αξιολόγηση των ΕΚ της ΓΓΕΤ και σε προτάσεις αναδιάρθρωσης του ερευνητικού ιστού της χώρας. Θεσμικά, η αξιολόγηση των Ινστιτούτων των ΕΚ από εξωτερικούς κριτές έχει καταχωρηθεί στο ν.2919/2001 και στη συνέχεια στο ν.4310/2014.

Αν και συνιστά μια σύνθετη διαδικασία αποτίμησης πολύπλευρων ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων, είναι σαφές ότι η αξιολόγηση φορέων (Ινστιτούτα, ΕΚ, Τμήματα ΑΕΙ, Σχολικές Μονάδες κ.τ.λ.), για να παραμένει αντικειμενική και ουσιαστική, δεν μπορεί να περιοριστεί στη απονομή βαθμολογιών που συνήθως δρουν ως παράμετροι επιβράβευσης ή τιμωρίας, αλλά πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα μέσω ενός εποικοδομητικού διάλογου και συναίνεσης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και της Πολιτείας, ώστε να αποτελέσει πραγματικό παράγοντα βελτίωσης και ανάπτυξης.

Δυστυχώς, μια τέτοια διάσταση δεν δόθηκε ποτέ στην περίπτωση των Ινστιτούτων των ΕΚ όπου η αξιοποίηση από την Πολιτεία των εκθέσεων αξιολόγησης δεν ξεπέρασε το επίπεδο καταγραφής βαθμολογίας διαφόρων κριτηρίων και ταξινόμησης φορέων με βάση το μέσο όρο βαθμολογίας. Μια λυπηρή κατάσταση που σε καμία περίπτωση δεν συνεισφέρει στη βελτίωση του ερευνητικού ιστού και συχνά φέρνει το αντίθετο αποτέλεσμα από αυτό που θα περίμεναν οι αξιολογητές. Για παράδειγμα, ένας κακός βαθμός που προκύπτει από την παλαιότητα του εξοπλισμού

θα οδηγήσει σε χαμηλή χρηματοδότηση, η οποία προφανώς δύσκολα θα βοηθήσει στις ανάγκες ανανέωσης του εξοπλισμού….

Κλείνοντας, θα ήθελα να τονίσω ότι εκτός από βαθμολογίες, οι επιτροπές αξιολόγησης παραδίδουν συνήθως και αναλυτικές εκθέσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν σχόλια, παρατηρήσεις και συστάσεις που καλύπτουν πολλές πτυχές των φορέων. Δυστυχώς, οι εκθέσεις αυτές που συνιστούν το πιο ουσιαστικό μέρος των αξιολογήσεων στη βάση του οποίου θα έπρεπε να στηριχθούν η Πολιτεία και οι εμπλεκόμενοι φορείς για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών, είτε αυτές αφορούν εκπαιδευτικές και επιστημονικές δραστηριότητες, είτε διαχειριστικές και διοικητικές λειτουργίες, δεν λαμβάνονται συνήθως υπ'όψην ή χρησιμοποιούνται επιλεκτικά για να εξυπηρετήσουν άλλους σκοπούς από αυτούς που είχαν προβλεφθεί.

Είναι σαφές ότι η αξιολόγηση φορέων παραμένει μια σύνθετη διαδικασία με πολλές παραμέτρους, αλλά δεν είναι αδύνατον να προσδιοριστεί, να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί κατάλληλα για μια καλλίτερη απόδοση και ουσιαστική στήριξη του εμπλεκόμενου προσωπικού με κοινό σκοπό την πραγματική ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Σας ευχαριστώ θερμά και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου.

Χαιρετισμός,
της Γεωργιτσογιάννη Εύης, Κοσμήτορας της Σχολής Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

Κυρίες και Κύριοι,

Με πολλή χαρά παρευρίσκομαι στο 1ο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και ευχαριστώ θερμά τον Πρόεδρο της Εταιρείας, το σεβαστό καθηγητή Μιχάλη Κασσωτάκη, και τα μέλη του Δ.Σ. για την ευγενική τους πρόσκληση. Θα ήθελα να συγχαρώ την Εταιρεία για τη διοργάνωση του Συνεδρίου αυτού, το οποίο θα συμβάλει ουσιαστικά στο κρίσιμο ζήτημα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγησή τους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι ο βασικός μοχλός στον οποίο μπορεί να στηριχθεί η ανάπτυξη της χώρας και η υπέρβαση της υπάρχουσας κρίσης.

Εύχομαι, λοιπόν, καλή επιτυχία στις εργασίες αυτού του τόσο σημαντικού Συνεδρίου, του οποίου τα συμπεράσματα αναμένουμε με μεγάλο ενδιαφέρον.

Χαιρετισμός
της Φουντοπούλου Μαρίζας, Προέδρου του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α.

Κυρίες και κύριοι,

Κάποιες φορές το να απευθύνεις ένα χαιρετισμό σε μία επιστημονική ημερίδα ή σ' ένα συνέδριο είναι εύκολο, γιατί υπόκειται σε μια διεκπεραιωτικού τύπου διαδικασία έκφρασης ευχάριστων σκέψεων και συναισθημάτων στο πλαίσιο ενός ιλαρού επικοινωνιακού κλίματος.

Άλλοτε πάλι είναι επώδυνο, ίσως γιατί το πεδίο αναφοράς είναι δυσπρόσιτο για τον ομιλητή, με αποτέλεσμα αυτός να νιώθει αμήχανα και το κοινό εξίσου άβολα.

Για την ομιλούσα, ο σημερινός χαιρετισμός ανήκει σε μία τρίτη κατηγορία, την κατηγορία της ευχαρίστησης που απορρέει από την ευκαιρία για επικοινωνία, για συνεργασία και για ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο συναφών φορέων: της κατεύθυνσης: Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διδακτική Πράξη του ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» που λειτουργεί στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» που λειτουργεί στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Η συνάντηση των παραπάνω

επιστημονικών φορέων αποκτά ιδιαίτερο νόημα καθώς γίνεται σε ένα ευαίσθητο και επίκαιρο πεδίο, όπως αυτό της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, και εκφράζεται ως διοργάνωση του διήμερου συνεδρίου που ξεκινά σήμερα στο αμφιθέατρο του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Ευτυχής ή δυστυχής συγκυρία σε σχέση με το 1ο Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης αποτελεί, εξάλλου, η νωπή ακόμη δημοσίευση των πορισμάτων του εθνικού και κοινωνικού διαλόγου για την παιδεία, η οποία έγινε μόλις χθές. Ευτυχής, γιατί αναδεικνύεται η επικαιρότητα του Συνεδρίου, εφόσον η αξιολόγηση αποτελεί μία από τις παραμέτρους αναφοράς του σχετικού πορίσματος, συνδεδεμένη, μάλιστα, με τη διάσταση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Δυστυχής, γιατί η επιστημοσύνη παραπέμπει σε εικονικές πραγματικότητες, όταν η πραγματικότητα αδιαφορεί για την επιστήμη, τα πορίσματά της και τις θέσεις της και λαμβάνει αποφάσεις αφενός εμβαλωματικού και όχι αντικειμενικά αναμορφωτικού χαρακτήρα και αφετέρου συρραπτικής και όχι πρωτότυπης φυσιογνωμίας.

Η αλήθεια είναι ότι ο όρος «αξιολόγηση» άλλοτε ενεργοποιεί ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας, στις περιπτώσεις εκείνες που τα συναισθήματα ανασφάλειας ή οι ελλείψεις κατάρτισης ή/και επιμόρφωσης κυριαρχούν, άλλοτε πάλι ενισχύει ανταγωνιστικές συμπεριφορές, όταν παραπέμπει σε διεκδικούμενα οφέλη. Σπανιότερα εφησυχάζει ή/και ικανοποιεί τον αποδέκτη – αξιολογούμενο και συχνά μετατρέπεται σε αυτοσκοπό και εξαρχής ζητούμενο, εφόσον ο αξιολογούμενος, πρόσωπο ή φορέας, αναδεικνύει ως πρωτεύοντα στόχο της δράσης του την τελική αξιολόγηση και όχι τη διαδικασία που θα οδηγήσει στο αποτέλεσμα. Ωστόσο, παραμένει πάντοτε επιδίωξη των εκάστοτε νομοθετικών ρυθμίσεων, των εκπαιδευτικών, της σχολικής τάξης, των μαθητών, της σχολικής μονάδας, των οικονομικών και διοικητικών μέτρων που λαμβάνονται για την εκπαίδευση, των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, και μάλιστα με ένα τρόπο που την αναδεικνύει ως πανάκεια, κάποιες φορές, των προβλημάτων της εκπαίδευσης και όχι ως μια από τις τεχνικές διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών φορέων και διαδικασιών.

Υπάρχουν περισσότερο αρμόδιοι από εμένα στην αίθουσα αυτή για να μιλήσουν για τις σύγχρονες τάσεις, τα διλήμματα και τις προοπτικές της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει το θέμα του συνεδρίου. Επειδή, λοιπόν, δεν θα ήθελα να μετατρέψω το χαιρετισμό μου σε εισήγηση, και μάλιστα μη ειδικού, θα αναφερθώ επιγραμματικά μόνο στον οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, ψυχολογικό, αγωγικό, φιλοσοφικό χαρακτήρα της έννοιας και της διαδικασίας της αξιολόγησης και θα ολοκληρώσω με την παιδαγωγική ανάγνωση του όρου, αναγόμενη στην τριμερή δομή της σωκρατικής μαιευτικής. Σύμφωνα με αυτή ο κανόνας προκαλεί την αντίρρηση του συνομιλητή και την εξασθένησή του εκ μέρους του Σωκράτη, με την κατάλληλη δημιουργική και γόνιμη αξιολόγησή του, ώστε περαιτέρω να εδραιωθούν και να πραγματωθούν οι νέες απόψεις και ιδέες. Μέσω της γόνιμης και δημιουργικής αξιολόγησης των απόψεων και ιδεών του, ο συνομιλητής του Σωκράτη εξελισσόταν σε αυτόνομο, ελεύθερο νου, ικανό «λόγον διδόναι» και «λόγον ορίζειν».

Εκ μέρους όλων των συναδέλφων του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχές μου για καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου και γόνιμα αποτελέσματα.

Χαιρετισμός
Αγγελικής Γενά, Διευθύντριας του Τομέα Παιδαγωγική, του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.ΠΑ.

Αγαπητοί σύνεδροι, συνάδελφοι, φοιτητές, κυρίες και κύριοι

Είναι χαρά και τιμή μου να χαιρετίσω, με την ιδιότητα της Διευθύντριας του Τομέα Παιδαγωγικής του Φ.Π.Ψ. την έναρξη των εργασιών αυτής της τόσο σημαντικής πρωτοβουλίας: τη διοργάνωση του 1ου επιστημονικού συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Συγχαίρω τον Πρόεδρο της επιστημονικής Επιτροπής Ομ. Καθ. του ΕΚΠΑ κύριο Μιχάλη Κασσωτάκη για την επιλογή περισσότερων από 100 ανακοινώσεων με ομιλητές από όλη την Ελλάδα και τη σύνταξη ενός πολλά υποσχόμενου προγράμματος. Με την ταχύτατη εξέλιξη της γνώσης και της έρευνας στους τομείς της εκπαίδευσης, τα θέματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βρίσκονται πάντοτε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μιας κοινωνίας που, παρά την βαθιά οικονομική κρίση, εξακολουθεί να δίνει απόλυτη προτεραιότητα στο αγαθό της εκπαίδευσης. Χωρίς αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθίσταται ανέφικτη η χάραξη νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που απαντά στις ανάγκες του ανθρώπου στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Χωρίς εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν καθίσταται εφικτός ένας από τους βασικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλος από την αποδοχή της διαφορετικότητας και της γεφύρωσης των διαφορών μέσα από την εκπαίδευση.

Οφείλω να συγχαρώ και την κυρία Κατερίνα Κασιμάτη Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της ΑΣΠΑΙΤΕ, για την άρτια οργάνωση του συνεδρίου και μάλιστα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Η επιστημονική και η οργανωτική επιτροπή, καθώς και οι διακεκριμένοι ομιλητές του συνεδρίου συνιστούν εχέγγυα για μια υψηλού επιπέδου συνάντηση και ανταλλαγή απόψεων και δεδομένων για τον πολύ σημαντικό αυτό τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο οποίος αποτελεί έργο ζωής του πολυαγαπημένου μας καθηγητή Μιχάλη Κασσωτάκη.

Με ιδιαίτερη τιμή και χαρά, λοιπόν, σας καλωσορίζω στο 1ο επιστημονικό συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, προσδοκώντας ότι με την ενεργό συμμετοχή σας θα πραγματοποιήσουμε ένα υψηλού επιπέδου συνέδριο και θα χαρούμε τον καλαίσθητο και φιλόξενο χώρο του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Χαιρετισμός
Κωνσταντίνας Κουτρούμπα, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Διευθύντριας του Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

σας καλωσορίζω με τη σειρά μου στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές. Χαίρομαι δε ιδιαιτέρως που το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου μας συνέβαλε σε αυτή την αξιόλογη επιστημονική δραστηριότητα. Θα ήθελα να συγχαρώ ενθέρμως τον αξιότιμο καθηγητή κύριο Μιχάλη Κασσωτάκη που συντόνισε και πρωταγωνίστησε στην προσπάθεια αυτή, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της επιστημονικής αλλά και της οργανωτικής επιτροπής για την ουσιαστική συνδρομή τους, προκειμένου να οργανωθεί και να υλοποιηθεί το Συνέδριο αυτό. Εύχομαι το επιστημονικό αυτό Συνέδριο να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω σκέψεις, προβληματισμούς αλλά και ιδέες σχετικά με το φλέγον θέμα της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Η επικαιρότητα του θέματος αυτού είναι δεδομένη τόσο για τη χώρα μας όσο και για ολόκληρο τον κόσμο καθώς αποτελεί διαμορφωτικό στοιχείο της εκπαιδευτικής κουλτούρας μιας χώρας. Αυτό όμως που εύχομαι να προκύψει από τις εργασίες του Συνεδρίου αυτού είναι η ανάδειξη προτάσεων και ιδεών σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να ενδυναμώσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο. Και αυτό διότι ο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι πάρα μόνο η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου με σημείο αναφοράς τους μαθητές. Προσωπικά θεωρώ ότι στη χώρα μας υπάρχει ανάγκη σύνταξης και εφαρμογής ενός οργανωμένου πλαισίου αξιολόγησης που να φορά σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει χαρακτήρα κατ' εξοχήν ανατροφοδοτικό και σε καμία περίπτωση τιμωρητικό.

Εύχομαι και πιστεύω ότι στο πλαίσιο της πραγματοποίησης του παρόντος Συνεδρίου, μέσω του επιστημονικού διαλόγου που θα λάβει χώρα, θα αναδειχθούν όχι μόνο αξιόλογες σκέψεις και

ιδέες αλλά κυρίως γόνιμες προτάσεις και καλές πρακτικές για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό εξάλλου το εγγυώνται και οι πολύ αξιόλογοι και εξειδικευμένοι επάνω στο θέμα αυτό επιστήμονες που θα συμμετάσχουν στο Συνέδριο αυτό.

Καλή επιτυχία!

Κήρυξη της έναρξης των εργασιών του συνεδρίου από την Πρύτανη του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Αθηνών κα Μάρα Νικολαΐδου

Αξιότιμε κ. Πρόεδρε της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης,
Αξιότιμοι συνάδελφοι, μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας του Πανεπιστημίου μας,
Αξιότιμα μέλη της ευρύτερης ακαδημαϊκής κοινότητας της χώρας,
Αγαπητές/οί φοιτήτριες και φοιτητές,
Κυρίες και κύριοι,

θα ήθελα κατ' αρχήν να σας καλωσορίσω στο Πανεπιστήμιο μας, το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, που συμπλήρωσε πέρυσι 25 χρόνια λειτουργίας. Ένα Πανεπιστήμιο, το οποίο στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, συνδυάζοντας διαφορετικές γνωστικές περιοχές και θεραπεύοντας διεπιστημονικά αντικείμενα. Στόχος μας είναι, τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης, προπτυχιακό και μεταπτυχιακό, να δώσουμε λύσεις μέσα από το διεπιστημονικό συνδυασμό της γνώσης σε ποικίλα προβλήματα και να συμβάλουμε στη βελτίωση της κοινωνίας και στην καλυτέρευση της υγείας και της ζωής των συνανθρώπων μας. Θέλουμε να προσφέρουμε ότι μπορούμε στην ελληνική κοινωνία και όσο μπορούμε περισσότερα. Αυτό αποτελεί βασική επιδίωξη των προγραμμάτων σπουδών που εφαρμόζουμε αλλά και της εν γένει φιλοσοφίας που διέπει τη λειτουργία του Πανεπιστημίου μας.

Στο πλαίσιο αυτής της διάθεσης προσφοράς τίθεται ένα μεγάλο ζήτημα: τι προσφέρουμε και πώς το προσφέρουμε; Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η σημαντικότερη προσφορά σε μια σύγχρονη κοινωνία συντελείται μέσω της εκπαίδευσης, αφού η παιδεία των πολιτών αποτελεί το ακρογωνιαίο λίθο στο οποίο αυτή στηρίζεται. Και δεν αναφέρομε μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η θέση μου αυτή ισχύει και για την πρωτοβάθμια και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για τον παραπάνω λόγο η παροχή στους πολίτες εκπαίδευσης υψηλού ποιοτικού επιπέδου, ιδιαίτερα δε βασικής εκπαίδευσης, οφείλει να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό και κύρια επιδίωξη ενός κράτους που σέβεται τον εαυτό και μεριμνά για τις νέες γενιές.

Βλέποντας τα πράγματα μέσα από το πρίσμα αυτό και αφορμώμενοι από τον εθνικό διάλογο για την παιδεία, που έχει ξεκινήσει πριν λίγους μήνες και φαίνεται να προχωρεί προς ολοκλήρωση μέσα στο καλοκαίρι, θέτουμε τα εξής ερωτήματα: μπορούμε να ισχυριζόμαστε ότι προσφέρουμε στους νέους παιδεία υψηλού επιπέδου, όταν δεν έχουμε θεσπίσει τη διαδικασία που θα μας πληροφορήσει γι' αυτό; Πώς χωρίς αξιολόγηση μπορούμε να ξέρουμε αν είμαστε καλοί στο έργο μας; Πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι, γιατί ως δάσκαλοι – θεωρώ ότι είμαστε όλοι δάσκαλοι ανεξάρτητα από τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούμε- έχομε υποχρέωση απέναντι στην κοινωνία που μας εμπιστεύεται ό,τι πολυτιμότερο έχει, τα παιδιά της, να βελτιωνόμαστε συνεχώς.

Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση δεν είναι μια εθιμοτυπική διαδικασία. Συνιστά μια διαδικασία που πρέπει να είναι ευπρόσδεκτη από όλους γιατί μας βοηθά να γινόμαστε καλύτεροι και να διασφαλίζουμε μέσα από την προσωπική μας βελτίωση και την αναβάθμιση της λειτουργίας των ιδρυμάτων στα οποία υπηρετούμε καλύτερες προοπτικές στα παιδιά μας.

Για όλους αυτούς τους λόγους χαιρετίζω με μεγάλη χαρά την πραγματοποίηση στο Πανεπιστήμιό μας του 1ου επιστημονικού συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης που έχει ως στόχο την εξέταση των διαδικασιών αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού έργου και του διδακτικού προσωπικού. Είναι πολύ σημαντικό για μας να δώσουμε το βήμα του Πανεπιστημίου μας σε αξιόλογους επιστήμονες και για το λόγο αυτό εκφράζω τις

ευχαριστίες μου προς τον Πρόεδρο της Εταιρείας και τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου για την πρωτοβουλία τους.

Θα ήθελα, επίσης, να συγχαρώ τους συνδιοργανωτές του Συνεδρίου, προπάντων το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας και ειδικότερα το Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» για τη συμμετοχή τους στη σημαντική αυτή επιστημονική εκδήλωση.

Πιστεύω ότι στο Συνέδριο όχι μόνο θα ανακοινωθούν διαπιστώσεις επιστημονικών ερευνών και μελετών αλλά θα υπάρξει και γόνιμος διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων σ'αυτό, θα γίνει ανταλλαγή απόψεων για διάφορα ζητήματα και θα αναπτυχθεί εποικοδομητικός προβληματισμός. Όλα αυτά αναμένεται να οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το πολυσυζητημένο και πολύπαθο στη χώρα μας ζήτημα της αξιολόγησης, τα οποία θα μας βοηθήσουν να πάμε ένα βήμα παραπέρα. Αυτός πρέπει να είναι ο στόχο μας: να βοηθήσουμε όλοι μαζί και ο καθένας χωριστά να προχωρήσει η παιδεία μας ένα βήμα πιο μπροστά.

Με αυτά τα λόγια κηρύσσω την έναρξη των εργασιών του 1ου επιστημονικού συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με θέμα: «*Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*» και εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του.

Α. ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Μιχάλης Κασσωτάκης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται πλουραλισμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, καθώς και των πρακτικών εφαρμογής της, οι οποίες δεν μπορούν να περιγραφούν λεπτομερώς στην παρούσα εισήγηση. Κοινά χαρακτηριστικά των τάσεων που αναπτύσσονται στις αναπτυγμένες χώρες ως προς τα ζητήματα αυτά μπορούν να θεωρηθούν τα εξής: α) Αυξάνεται συνεχώς η έμφαση, η οποία δίδεται σε θέματα αξιολόγησης, υπό την επίδραση των κινημάτων για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και της «λογοδότησης» στο κοινωνικό σύνολο. β) Η αξιολόγηση προσεγγίζεται ως βασικός μηχανισμός ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης. γ) Το κέντρο βάρους των σχετικών διαδικασιών μετατίθεται από τις ατομικές αξιολογήσεις των διδασκόντων και τις ελεγκτικού χαρακτήρα διαδικασίες στη σφαιρική αξιολόγηση της οργάνωσης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. δ) Παρατηρείται μεταστροφή των προτεραιοτήτων από την αθροιστική ή τελική αξιολόγηση στη διαμορφωτική. ε) Προωθείται πιο συστηματικά η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, καθώς και η σύνδεσή της με την εξωτερική αξιολόγηση, όπου αυτή εξακολουθεί να υπάρχει. στ) Ο συμμορφωτικός ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υποτάσσεται σ' αυτόν της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. ζ) Η πρόοδος των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των διαδικασιών και των μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του διδακτικού προσωπικού.

Όλα αυτά εντάσσονται στο πλαίσιο εκδημοκρατισμού του τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με στόχο την άμβλυνση των αντιστάσεων απέναντί της και την ενδυνάμωση του θετικού ρόλου της στη βελτίωση και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η Ελλάδα παρουσιάζει στον τομέα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με τις άλλες αναπτυγμένες χώρες. Ενώ σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχουν εργασίες που τονίζουν την ανάγκη εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, στην πράξη δεν γίνεται, από το 1980 και εξής, καμιά συστηματική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του έργου τους και των διδασκόντων. Η έμφαση στην αξιολόγηση που παρατηρείται σε άλλες χώρες δεν ισχύει στην περίπτωση της Ελλάδας. Αλληλοαναιρούμενες προσπάθειες έχουν γίνει σε νομοθετικό επίπεδο πολλές φορές τα τελευταία χρόνια, μερικές από τις οποίες περιείχαν και καινοτόμα χαρακτηριστικά. Καμιά, όμως, δεν ευοδώθηκε για ποικίλους λόγους, τους οποίους θα αναλύσουμε στην εισήγησή μας.

Σε γενικές γραμμές, μπορεί να λεχθεί ότι το σισύφειο δράμα, το οποίο χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση επί πολλές δεκαετίες, είναι πολύ πιο έντονο στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης στην οποία θα εστιάσουμε την εισήγησή μας. Η αδυναμία αυτή συγκαταλέγεται, κατά τη γνώμη μας, μεταξύ των παραγόντων στους οποίους οφείλεται η χαμηλή αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως προκύπτει από διεθνείς και εθνικές έρευνες.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση σχολικών μονάδων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση, διεθνείς τάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

---

1. Ο Μ.Κ. είναι Ομότιμος Καθηγητής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α., τ. Πρόεδρος του Π.Ι. και του Κ.Ε.Ε., Πρόεδρος της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: mkassot@gmail.com

THE RECENT INTERNATIONAL TRENDS IN THE ASSESSMENT OF SCHOOLS AND TEACHERS AND THE CASE OF GREECE

Michael Kassotakis

ABSTRACT

The pluralism of the methodological approaches to school evaluation and teachers appraisal and its implementation practices at international level cannot be described in detail in this paper. Rather, the common features of the recent trends related to this issue will be summarized, as follows: a) the emphasis given to evaluation under the influence of the movements for school effectiveness and accountability is constantly increasing, b) evaluation is viewed as a key mechanism for the qualitative upgrading of education, c) evaluation focuses on procedures related to the organization and operation of the school as a whole rather than on the individual-based and control procedures used in the past d) priorities are given to the formative rather than to the summative evaluation, e) the self-assessment of school units is improved more systematically as well as its link with external evaluation in the countries in which it continues to function, f) the compliance evaluation is subordinated to the professional development of teachers, g) the Information and Communication Technologies (ICTs) play an important role in changing the methods for evaluating schools, teachers and their work.

All the above aim at the democratization of the way evaluation is implemented in education, the goal of which is to reduce the resistance that teachers have to it and strengthen its positive role in improving the efficient functioning of school units as well as the professional development of teachers.

Greece is behind the other developed countries as regards the evaluation of schools and teachers. While there are several studies emphasizing the need to apply evaluation in education, in practice, Greek schools and teachers have not been systematically evaluated since the beginning of 1980s. A number of efforts, abolishing each other, have been made at legislative level in recent years, some of which include innovative features. None, however, has been successful for a variety of reasons, which will be analyzed below.

In general, we may claim that the Sisyphean myth used to describe the development of Greek education is much more valid in the field of evaluation of educational work and teachers' appraisal during the period from 1974 until today. The lack of evaluation is, in our opinion, one of the reasons for the low efficiency of the Greek education system as reported in international and national studies.

Keywords: school assessment, evaluation of educational work, teachers' appraisal, self-evaluation, evaluation and quality of education, international trends in evaluation of education

1. Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται ποικιλία συστημάτων αξιολόγησης τόσο των σχολικών μονάδων όσο και του διδακτικού προσωπικού. Υπάρχει, επίσης, πλουραλισμός όσον αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα και των συνακόλουθων πρακτικών εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πράξη.[2] Οι διαφορές αυτές οφείλονται στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων χωρών, στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές και πολιτισμικές τους παραδόσεις, στην κυρίαρχη σε κάθε χώρα κουλτούρα, στα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξής τους, σε αποκλίσεις ως προς τις ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και σε άλλους ειδικότερους παράγοντες. Λόγω των διαφοροποιήσεων αυτών είναι δύσκολη η λεπτομερής περιγραφή της διεθνούς πραγματικότητας. Αυτό ισχύει ακόμη κι αν περιοριστούμε σε ορισμένη γεωγραφική περιοχή (π.χ. στην Ευρώπη ή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μόνο). Παρά τις διαφοροποιήσεις, όμως, αυτές, εμφανίζονται, τις τελευταίες δεκαετίες, ορισμένες κοινές, λίγο ή πολύ, τάσεις σε πολλές χώρες σχετικές με τον εν λόγω τομέα, τις οποίες θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

2. Αναλυτικές πληροφορίες για τα θέματα αυτά βλ. στις εξής μελέτες: Ψαχαρόπουλος, 2003, Eurydice, 2004, Faubert, 2004, O.E.C.D. 2013α.

2. Χαρακτηριστικά των σύγχρονων τάσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών

Κύρια χαρακτηριστικά των παραπάνω τάσεων είναι τα ακόλουθα: α) η συνεχώς αυξανόμενη έμφαση σε ζητήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ανάμεσα στα οποία κεντρική θέση κατέχει η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του διδακτικού προσωπικού, β) η χρήση της αξιολόγησης ως βασικού μηχανισμού της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της και γ) η μεταβολή της θεωρητικής και πρακτικής της προσέγγισης, σύμφωνα με όσα αναφέρονται παρακάτω (Faubert, 2009, OECD, 2013α, Κωνσταντίνου, 2015).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων και των εκπαιδευτικων ανήκε παλαιότερα στην αρμοδιότητα των υψηλόβαθμων στελεχών της εκπαίδευσης (π.χ. των Επιθεωρητών). Για μεγάλο χρονικό διάστημα το κύριο βάρος της εστιαζόταν στις ατομικές αξιολογήσεις των διδασκόντων, υπό τη μορφή της επιθεώρησης, στον έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών και στην εξακρίβωση της συμμόρφωσης των σχολείων στην ισχύουσα νομοθεσία και στους επίσημους κανονισμούς. Η τακτική αυτή αφορούσε πολύ λίγο έως καθόλου τη λειτουργία του σχολείου ως ενιαίας συλλογικής οντότητας, τη σφαιρική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και την εκτίμηση της συμβολής των επιμέρους συντελεστών του στην πραγματοποίησή του.

Κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα, η έμφαση άρχισε να μετατοπίζεται από την αξιολόγηση των μεμονωμένων εκπαιδευτικών στη συνολική αποτίμηση της οργάνωσης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και στη συστηματική αξιολόγηση των εισροών και των εκροών της. Στο πλαίσιο αυτό άρχισε να εγκαταλείπεται προοδευτικά ο αποσπασματικός και μονομερής χαρακτήρας της παραδοσιακής αξιολόγησης και να αντικαθίσταται, όλο και περισσότερο, από την ολιστική εκτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με απώτερη επιδίωξη τη συνεχή βελτίωση του σχολείου, το οποίο προσεγγίζεται πλέον ως "*ενότητα*" (entité/entity) ποικίλων παραγόντων (Hopikns, 1988, 1989, Holly & Hopikns, 1988, Magy & Piron, 2000, Eurydice, 2004, Ρεκαλίδου, 2011).

Η παραπάνω τάση ενισχύθηκε τις τελευταίες ιδιαίτερα δεκαετίες, με επιταχυνόμενο μάλιστα ρυθμό. Πολλές ευρωπαϊκές χώρες, εναρμονιζόμενες προς το ρεύμα των σύγχρονων αντιλήψεων για την αξιολόγηση του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού, αναμόρφωσαν στα τέλη του περασμένου αιώνα ή στις αρχές του τρέχοντος τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Estimate, 2007: 20, OFSTED, 2014, Pol & Vastatkova, 2005, Barreira et al. n.d., Π.Α./Ι.Ε.Π,[3] χ.χ.). Ανάλογη τάση υπήρξε και σε άλλα μέρη του κόσμου (π.χ. στις Ασιατικές χώρες, στις Η.Π.Α. στον Καναδά, στην Αυστραλία και αλλού (UNESCO, 2004, Naidoo, 2004). Για τον καλύτερο, μάλιστα, συντονισμό και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών έχουν θεσμοθετηθεί σε αρκετές από τις χώρες αυτές είτε ανεξάρτητες αρχές, με πολλαπλές σχετικές αρμοδιότητες, είτε ειδικοί επιστημονικοί φορείς που υποβοηθούν το έργο αυτό.

Η αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, καθώς και του παραγόμενου από αυτές εκπαιδευτικού έργου ενισχύθηκε σημαντικά υπό την επίδραση του κινήματος της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης, το οποίο εντάθηκε σε μερικές χώρες κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Η τάση αυτή άλλαξε, σε αρκετές περιπτώσεις, το ρόλο που διαδραμάτιζαν μέχρι πρόσφατα στη διοίκηση, την καθοδήγηση, την εποπτεία και την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών τα κεντρικά όργανα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και αυτόν των περιφερειακών και τοπικών οργάνων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Παράλληλα προς όλα αυτά, προωθείται συνεχώς, τα τελευταία χρόνια, η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων και ενισχύεται, στις περισσότερες χώρες, η σημασία που της αποδίδεται (Macbeath, 1999, 2005, Macbeath κ.ά., 2004, Eurydice, 2004, Θεοφιλίδης, 2014)[4]. Η παραπάνω έμφαση οφείλεται στην πεποίθηση ότι η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει,

3. Π.Α./Ι.Ε.Π. = Παρατηρητήριο Αξιολόγησης/ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

4. Σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη, από τις ευρωπαϊκές χώρες μόνο το Λουξεμβούργο και η Βουλγαρία δεν είχαν, το 2001, σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου (Eurydice, 2004: 230).

περισσότερο ίσως, από την εξωτερική στη συνειδητοποίηση των δυσλειτουργιών που εμφανίζονται σε κάθε σχολείο. Επιπλέον, ικανοποιεί πληρέστερα το κυρίαρχο αίτημα του καιρού μας για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αφού όποια μέτρα κι αν ληφθούν σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται, τελικά, από το τι γίνεται στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα μέσα στη σχολική τάξη. Άρα, η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευση θα προκύψει, τελικά, από το βαθμό στον οποίο οι πρωταγωνιστές όσων διαδραματίζονται στο μικροεπίπεδο της τάξης συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους και αποφασίζουν οι ίδιοι να τις εξαλείψουν ή να τις μειώσουν. Η συνειδητοποίησή, όμως, αυτή επιτυγχάνεται ευκολότερα μέσα από την αυτοκριτική και τον αυτοέλεγχο στον οποίο στηρίζεται η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρά μέσα από εξωτερικούς ελέγχους.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να μνημονεύσουμε το θετικό, επίσης, ρόλο που διαδραμάτισε στην ενίσχυση της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων το κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία (Creemers et al. 1989, 2010, Campbell et al. 2004, Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000, Reynolds et al., 2011, Creemers & Kyriakides, 2006, 2008, 2009). Το κίνημα αυτό έκαμε την εμφάνισή του στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ως αντίδραση στην επικράτηση, κατά την περίοδο του 1960 και στις αρχές του 1970, της «πεσιμιστικής» άποψης ότι η δυνατότητα του σχολείου να αμβλύνει τις ανισότητες στην εκπαίδευση είναι περιορισμένη, η οποία διατυπώθηκε με βάση διάφορες κοινωνιολογικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την περίοδο αυτή (Coleman et al., 1966, Plowden, 1967, Jensen, 1969, Bourdieu & Passeron, 1970, Bernstein, 1970, Jenks et al., 1972). Σύμφωνα με αυτές, τα σχολικά αποτελέσματα επηρεάζονται, κυρίως, από εξωσχολικούς κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, ενώ το ίδιο το σχολείο διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο στην άμβλυνση των κοινωνικών διαφοροποιήσεων ως προς τις επιδόσεις των μαθητών.

Μεταγενέστερες, όμως, έρευνες και μελέτες (Edmonds, 1979, Rutter et al. 1979, Brookover et al., 1979, Madaus et al., 1980, Cohen, 1982, Smith & Tomlison, 1989, Reynolds & Teddlie, 2000) έθεσαν υπό αμφισβήτηση την παραπάνω άποψη και έστρεψαν το ενδιαφέρον των μελετητών στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που καθιστούν τα σχολεία αποτελεσματικά. Με την ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τέτοιου είδους χαρακτηριστικών θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να αυξηθεί η σπουδαιότητα του ρόλου τους στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και να αντισταθμισθεί εκείνος των εξωσχολικών παραγόντων στις κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανισότητες (Edmonds, 1979, Lezotte, 1989, Mortimore et al., 1988, Mortimore, 1993, Sammons, et al., 1995, Schreerens, 2004). Υπό την επίδραση της παραπάνω θέσης, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στράφηκε στον έλεγχο της ύπαρξης των εν λόγω χαρακτηριστικών στη λειτουργία τους, πολλά από τα οποία έχουν σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας και τις λοιπές δράσεις των εκπαιδευτικών.

Από τη δεκαετία, όμως, του 1990 και εξής, η έμφαση που δόθηκε στη δημιουργία καταλόγου χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας, η οποία επικρίθηκε ως ατελέσφορη, μετατοπίστηκε στη συνολική ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας των σχολείων (Lezotte, 1991). Κύριος μοχλός για την επίτευξή της θεωρήθηκε η αξιολόγησή τους μέσα από αυτοκατευθυνόμενες, ως επί το πλείστον, διαδικασίες. Παρά την κριτική την οποία δέχτηκε και εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να δέχεται για πολιτικο-ιδεολογικούς, κυρίως, λόγους τόσο η θεωρία για τη σχολική ή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα όσο και η διαδικασία μέτρησής της (Goldstein & Woodhouse, 2000, Thrupp, 2001), η διερεύνησή της συνέβαλε σημαντικά στην προώθηση της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και του διδακτικού προσωπικού.

Στην περαιτέρω ενίσχυση της έμφασης σε αξιολογικές διαδικασίες που έχουν επίκεντρο τη σχολική μονάδα και την τοπική κοινότητα συνέβαλε, επίσης, η διαπίστωση ότι οι προσπάθειες εφαρμογής καινοτομιών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που έχουν σχέση με την εφαρμογή της αξιολόγησης, οι οποίες εκπορεύονται από την κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (top down) δεν έχουν, συνήθως, πολλές πιθανότητες επιτυχίας. Οι ανανεωτικές προσπάθειες πρέπει, κατά τις απόψεις αυτές, να ξεκινούν από τη βάση (bottom up) και να συνδυάζονται με εκείνες που έχουν ιεραρχική αφετηρία. Αυτό ισχύει και για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Η άμεση συμμετοχή των σχολικών μονάδων στις σχετικές διαδικασίες ενισχύθηκε, τα τελευταία χρόνια, ακόμη και σε εκπαιδευτικά συστήματα που παραδοσιακά βασίζονταν στην αξιολόγηση των σχολείων από εξωτερικούς αξιολογητές (MacBeath, 2001: 63-81, Ψαχαρόπουλος, 2003).

Όλα αυτά εντάσσονται στο πλαίσιο εκδημοκρατισμού του τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με στόχο την άμβλυνση των αντιστάσεων απέναντί της, τη μεγαλύτερη αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα και την ενδυνάμωση του θετικού ρόλου της στη βελτίωση, την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Στην περαιτέρω ενίσχυση της σημασίας που αποδίδεται στην εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων και στη σταδιακή μετάθεση του κέντρου βάρους από την εξωτερική επιθεώρηση στην αυτοαξιολόγηση, περιλαμβανομένης και αυτής των διδασκόντων, συνετέλεσε, επίσης, η συνειδητοποίηση ότι πολλά προβλήματα δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν ικανοποιητικά με ομοιόμορφο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις. Τέτοιου είδους προβλήματα είναι π.χ. οι ενδοσχολικές συγκρούσεις, η αναποτελεσματική σχολική ηγεσία, οι απουσίες εκπαιδευτικών, το χαμηλό ενδιαφέρον των γονέων για το σχολείο, οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών, ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) και άλλα παρόμοια. Για την επίλυσή τους είναι απαραίτητο να συνεκτιμάται, πρωτίστως, η κατάσταση που επικρατεί στο συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο εμφανίζονται τέτοιου είδους φαινόμενα. Κατά συνέπεια, τα προβλήματα των σχολείων μπορούν να λυθούν ευκολότερα από εκείνους που βρίσκονται κοντά σ'αυτά και, ως εκ τούτου, τα γνωρίζουν καλύτερα και είναι σε θέση να τα αντιμετωπίσουν επιτυχέστερα σε σύγκριση με τους εξωτερικούς επόπτες, οι οποίοι έχουν ατελή γνώση της πραγματικότητας κάθε σχολικής μονάδας.

Οι δυνατότητες, τέλος, που υπάρχουν για τη λύση των διαφόρων προβλημάτων δεν είναι οι ίδιες σε όλα τα σχολεία, αφού το καθένα διαφέρει σημαντικά από το άλλο. Άρα, χρειάζεται εξειδίκευση, σε επίπεδο σχολικών μονάδων, των μέτρων που λαμβάνονται για ποικίλα ζητήματα και προσαρμογή τους στις ιδιαιτερότητες των επιμέρους σχολείων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που αφορούν την ποιοτική τους αναβάθμιση.

Άλλη εξέλιξη, η οποία χαρακτηρίζει τις σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, είναι η προσέγγισή τους ως «*έξυπνων οργανισμών*», ως οργανωτικών, δηλαδή, μορφωμάτων που έχουν την ικανότητα να διδάσκονται από τα λάθη τους, τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους και να αυτοδιορθώνονται, βελτιστοποιώντας τα ίδια την απόδοσή τους (MacGilchrist et al, 2004, MacBeath κ. ά., 2004, Μπαγάκης, κ.ά., 2007). Τα σχολεία, όμως, μπορούν να εξελιχθούν σε «*οργανισμούς που μαθαίνουν*», όταν οι ανθρώπινοι συντελεστές τους λειτουργούν συλλογικά ως «*μανθάνοντες*» και όχι ως ελεγχόμενοι διεκπεραιωτές άνωθεν εντολών (Senge, 1990, Senge et al. 1994). Έτσι, μεγαλώνει η ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και όσων υπηρετούν σ' αυτά για την αποτελεσματική τους λειτουργία, λόγος ο οποίος συνετέλεσε στην αύξηση των περιθωρίων αυτονομίας των σχολικών μονάδων σε αρκετές χώρες (OECD, 2009: 139, Eurydice, 2009:19). Η τάση αυτή περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και τη διεύρυνση των δυνατοτήτων τους να χειρίζονται ζητήματα εσωτερικής κυρίως αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας του έργου που παράγουν (Van Petegem et al., 2005). Στην περαιτέρω ενδυνάμωση της τάσης αυτής συνέβαλε η διαπίστωση ότι η αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων έχει ευεργετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών και στη γενικότερη λειτουργία τους, στο βαθμό που αυτή συμβαδίζει με την ύπαρξη ενός συστήματος λογοδότησης, το οποίο προϋποθέτει την αξιολόγησή τους (OECD, 2011).

Παράλληλα προς όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, φαίνεται να διευρύνεται η συμμετοχή προσώπων και φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Προωθείται, με άλλα λόγια, το λεγόμενο συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο αντικατέστησε το αυταρχικό μοντέλο της ολιγοπρόσωπης παραδοσιακής επιθεώρησης (Robinson & Cousins, 2004; McNamara & O'Hara, 2005, 2008, Van Petegem et al., 2005). Ακόμη και ευρύτεροι κοινωνικοί φορείς, πλην των γονέων και των κηδεμόνων των μαθητών, όπως είναι π.χ. οι επαγγελματικές οργανώσεις, παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλοι εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών έχουν λόγο για το τι συμβαίνει στα σχολεία, τάση η οποία ενισχύεται διαρκώς (Govinda, 2004).

Ανάλογες τάσεις παρατηρούνται και στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή φιλικών μορφών αξιολόγησής τους, όπως είναι π.χ. η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, η συμμετοχή τους στην αποσαφήνιση των κριτηρίων αξιολόγησης του διδακτικού και λοιπού έργου που εκτελούν, η συνεκτίμηση, μεταξύ άλλων, της αποτίμησης που κάνουν οι ίδιοι για το έργο τους, μέσω της αυτοαξιολόγησής τους, καθώς και η χρήση του πορτφόλιου ως «εργαλείου» αξιολόγησής τους ενισχύονται συνεχώς.

Στα παραπάνω πρέπει, ακόμη, να προστεθεί η πίεση που ασκείται διεθνώς τις τελευταίες, ιδιαίτερα, δεκαετίες στα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την επίτευξη ολοένα και υψηλότερων στάνταρντ. Σε αρκετές, μάλιστα, χώρες έχουν καθιερωθεί εξωτερικές αξιολογήσεις της επίδοσης των μαθητών σε συγκεκριμένες σχολικές βαθμίδες, με στόχο την παρακολούθηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Rey (2011:141), μέχρι το 1990, λίγες χώρες χρησιμοποιούσαν εθνικές δοκιμασίες στην υποχρεωτική εκπαίδευση με σκοπό είτε τη προαγωγή των μαθητών σε επόμενη τάξη ή τη μετάβασή τους σε επόμενη βαθμίδα (Ισλανδία, Πορτογαλία, Σκοτία, Βόρεια Ιρλανδία, Ολλανδία, Δανία, Λουξεμβούργο και Μάλτα) είτε τη διαγνωστική πληροφόρηση ως προς την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους συστήματος (Ιρλανδία, Γαλλία, Ουγγαρία, Σουηδία και Αγγλία). Το μέτρο της εφαρμογής εθνικών τεστ στην υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθέτησαν, μετά το 1990, και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Μέχρι το 2009 μόνο η Ελλάδα, η Κύπρος, η Τσεχία, η Ουαλία, το Λιχτενστάιν και η Γερμανόφωνη Κοινότητα του Βελγίου δεν είχαν εφαρμόσει στην παραπάνω βαθμίδα της εκπαίδευσης τέτοιου είδους δοκιμασίες (Eurydice, 2009). Ανάλογο μέτρο εφαρμόζεται και εκτός της Ευρώπης (π.χ. στις Η.Π.Α.).

Για τις σχολικές μονάδες που δεν ανταποκρίνονται στα ισχύοντα στάνταρντ λαμβάνονται διάφορα μέτρα, τα οποία ποικίλλουν από τη στήριξη και την πρόσθετη υποβοήθησή τους, προκειμένου να υπερβούν τις αδυναμίες τους, μέχρι τη λήψη αρνητικών εναντίον τους αποφάσεων, σε περίπτωση που δεν καταβάλλουν επαρκή προσπάθεια βελτίωσης.

Κάτι ανάλογο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς. Πρέπει, όμως, να τονισθεί ότι έμφαση δίδεται στην υποβοήθησή τους, μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσής τους και της αποτελεσματικής συμβουλευτικής τους καθοδήγησης, ενώ η λήψη αρνητικών μέτρων αποτελεί ακραία λύση, η συχνότητα της οποίας μειώνεται συνεχώς.

Τα κριτήρια, επίσης, με βάση τα οποία αξιολογούνται οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί έχουν γίνει, στις μέρες μας, αντικείμενο ποικίλων συζητήσεων και συστηματικών μελετών. Απόρροιά τους είναι η διεύρυνση των κριτηρίων αυτών και ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων.

Δεν πρέπει, επίσης, να αγνοηθεί ο ρόλος τον οποίο έχει διαδραματίσει στην αλλαγή των διαδικασιών και των μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων η ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Με τη βοήθειά τους καθίσταται σήμερα πολύ πιο εύκολη η συλλογή και η ανάλυση των αναγκαίων για την αξιολόγηση στοιχείων, δημιουργούνται σχετικές βάσεις δεδομένων και παρέχονται νέες δυνατότητες επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσο και μεταξύ των επιστημονικών κέντρων και των εκπαιδευτικών ιθυνόντων. Το διαδίκτυο αποτελεί, επίσης, πλούσια πηγή ανεύρεσης εργαλείων αξιολόγησης και παρουσίασης σχετικών τεχνικών, καθώς και εκθέσεων που περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πλήθους σχολείων. Η διάδοση καλών πρακτικών αξιολόγησης, οι οποίες εφαρμόζονται σε σχολικές μονάδες διαφόρων χωρών και η ενημέρωση των αρμοδίων ως προς αυτές, υποβοηθούνται τα μέγιστα από τις εν λόγω τεχνολογίες.

Τέλος, η οικονομική κρίση, η οποία πλήττει τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες ανά τον κόσμο, μεταξύ των οποίων και τη δική μας, έχει ενισχύσει τη λήψη μέτρων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των σχολείων, με στόχο την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των δημόσιων πόρων που επενδύονται σ'αυτά. Η επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου ευνοεί κυρίως την καλή λειτουργία της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης, υπέρ της οποίας τάσσεται ο γράφων, καθώς και τη δυνατότητα ανταγωνισμού της προς την ιδιωτική.

3. Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση

Οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν, τα τελευταία χρόνια, στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και στο χώρο της αγοράς εργασίας (π.χ. η ανάγκη απόκτησης νέων δεξιοτήτων από τους εργαζομένους, η μεταβλητότητα της επαγγελματικής ζωής κτλ.), της οικονομίας και της κοινωνίας, γενικότερα, υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης, ενίσχυσαν τη σημασία που αποδίδεται διεθνώς στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Αν και η αφετηρία της έννοιας της ποιότητας πρέπει να αναζητηθεί στο χώρο της οικονομίας και, ειδικότερα, στις πρακτικές των συντεχνιών που αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη κατά την περίοδο του Μεσαίωνα (Θεοχάρης, 2009: 45), το θέμα αυτό, όσον αφορά την εκπαίδευση, βρίσκεται σήμερα στο κέντρο του ενδιαφέροντος όλων σχεδόν των διεθνών οργανισμών που ασχολούνται με εκπαιδευτικά θέματα, αλλά και των περισσότερων κυβερνήσεων των διαφόρων χωρών. Βασική τους μέριμνα είναι η εύρεση τρόπων ποιοτικής αναβάθμισης της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους (O.E.C.D., 1989, 1995, 2013a, Hopkins, 1989, 1994, Altricher & Sprecht, 1997, Ozga et al., 2011, Pons, 2012). Η παραπάνω τάση έχει αποκληθεί από ορισμένους συγγραφείς «*ρεύμα ποιότητας*» (the quality turn) (Pons, 2012:124) και έχει συνδεθεί άρρηκτα με την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, περιλαμβανομένης και αυτής των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα της τάσης αυτής είναι η μετάθεση της έμφασης από τις ποσοτικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών συστημάτων που κυριαρχούσαν παλαιότερα (π.χ. αύξηση της φοίτησης στο σχολείο και ιδιαίτερα στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες) στα ποιοτικά αποτελέσματα του σχολείου.

Η συζήτηση για τα εν λόγω ζητήματα βρίσκεται και στη χώρα μας στο κέντρο της επικαιρότητας, αν και δεν υπάρχουν ακόμη, σε επαρκή βαθμό, όλα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη πλήρη αποτίμηση του συνόλου των ποιοτικών διαστάσεων της ελληνικής εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2003, 2005α· Μπουζάκης, 2002, ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2008, Υ.Π.Θ.Π.Α./Ι.Ε.Π., 2012, Κουτούβελα, 2016).

Παρά την έμφαση που δίνεται στον τομέα αυτό, τα προβλήματα αποτίμησης της ποιότητας στην εκπαίδευση δε απολείπουν. Ανάμεσα στις πιο σημαντικές δυσκολίες που συναντά η διερεύνηση τέτοιου είδους ζητημάτων συγκαταλέγονται οι διαφοροποιήσεις, οι οποίες υπάρχουν ως προς την έννοια του συγκεκριμένου όρου και ιδιαίτερα η ποικιλομορφία των προσεγγίσεων του περιεχομένου του από τους αντίστοιχους μελετητές (Δούκας, 1999, Khandelwal, 2004, Κοσμίδου, 2005, Μπαλωμένου, 2006, Ματθαίου, 2007, ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2008, Κουτούβελα, 2016). Μερικοί, μάλιστα, θεωρούν ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι περισσότερο μια διαδικασία παρά ένα αποτέλεσμα, μια κατευθυντήρια μάλλον γραμμή, παρά ένας στόχος, κάτι το οποίο αναγνωρίζεται πιο εύκολα απ' ό,τι ορίζεται (Khandelwal, 2004:101).

Λόγω της πολυφωνίας αυτής, η αναφορά σε ζητήματα ποιότητας απαιτεί την εννοιολογική αποσαφήνιση των σχετικών όρων και τον προσδιορισμό της οπτικής γωνίας υπό την οποία τα εν λόγω ζητήματα προσεγγίζονται.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, σημειώνουμε ότι με τον όρο «*ποιότητα*» ενός προϊόντος ή αγαθού ή μιας υπηρεσίας εννοούμε την ύπαρξη σ'αυτό/ή των χαρακτηριστικών που έχουν ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση της πλειονότητας των καταναλωτών ή των χρηστών ή των αποδεκτών τους/της. Παρόμοια άποψη εκφράζεται και από πλειάδα άλλων συγγραφέων (Grosby, 1979, ISO, 1986, Deming, 1993, Harrington & Harrington, 1994, Adams, 1998, Juran & Gryna, 1999, Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Εάν η ικανοποίηση αυτή είναι μεγάλη, τότε γίνεται λόγος για υψηλή ποιότητα αγαθών ή υπηρεσιών. Σε αντίθετη περίπτωση, η ποιότητα χαρακτηρίζεται χαμηλή. Ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης (ISO) ορίζει, επίσης, την ποιότητα ως «*το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας (προϊόντος ή παρεχόμενης υπηρεσίας), που την καθιστούν ικανή να καλύπτει εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες*» (αναφέρεται στο Θεοχάρης, 2009: 49).

Υπό το πρίσμα αυτό, με τον όρο «*ποιότητα στην εκπαίδευση*» εννοούμε την ύπαρξη στο εκπαιδευτικό σύστημα ή σε μια σχολική μονάδα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, των στοιχείων εκείνων που θεωρούνται από την πλειονότητα των πολιτών ως αναγκαία για την επίτευξη, στο μέγιστο

δυνατό βαθμό, των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων.[5] Οι στόχοι αυτοί έχουν σχέση όχι μόνο με το επίπεδο των γνώσεων και των γνωστικών δεξιοτήτων που, κατά την κοινή αντίληψη, πρέπει να αποκτούν οι απόφοιτοι των σχολείων των διαφόρων βαθμίδων, αλλά και με την ανάπτυξη κοινωνικο-συμμετοχικών δεξιοτήτων, καθώς και με τη γενικότερη πνευματική καλλιέργεια του ατόμου και τη διάπλαση ενάρετων και υπεύθυνων πολιτών. Αν και η βαρύτητα που δίνεται στις επιμέρους κατηγορίες των παραπάνω στόχων κατά την αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ποικίλλει μεταξύ εκείνων που ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα, άποψή μας είναι ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με υψηλού βαθμού επιτεύγματα σε όλες τις παραπάνω εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Όσο υψηλότερα είναι τα επιτεύγματα αυτά, τόσο καλύτερη θεωρείται η ποιότητα των αξιολογούμενων συστημάτων ή των σχολικών μονάδων.

Ως προς την απάντηση στο ερώτημα: ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η εκπαίδευση ή μια σχολική μονάδα για να χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, δεν υπάρχει πλήρης σύμπτωση απόψεων. Η διαφωνία εστιάζεται κυρίως στο πού δίνουν βαρύτητα οι διάφοροι μελετητές, προκειμένου να αποτιμήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ορισμένοι δίνουν π.χ. μεγαλύτερη έμφαση στην πληρότητα του περιεχομένου των σπουδών, στον εκσυγχρονισμό και στην καταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών μέσων. Άλλοι προτάσσουν ζητήματα σχετικά με τη διδακτική διαδικασία, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και τις επιδόσεις τους, προπάντων. Άλλοι δίδουν την κύρια σημασία σε θέματα ποιοτικής και ποσοτικής επάρκειας του διδακτικού και του λοιπού προσωπικού των σχολείων, ενώ άλλοι αναφέρονται, κατά προτεραιότητα, στη διοίκηση και στη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στο κλίμα της τάξης και στις διανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται σ'αυτό, καθώς και σε ζητήματα υποδομών και επάρκειας των διατιθέμενων για την εκπαίδευση πόρων (Alkin, 2004).

Συνηθέστερος, όμως, είναι ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων, ο οποίος εκφράζει την κυρίαρχη σύγχρονη τάση αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ζαβλανός, 2003, Πασιαρδής, 2001, Βιταντζάκης, 2006[6], ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2008, Κουτούβελα, 2016[7]), άποψη την οποία υιοθετούμε και εμείς στην παρούσα εργασία. Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά, προσδιορίζονται τα πεδία και οι τομείς αναφοράς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και των σχετικών ιδρυμάτων, καθώς και του έργου που παράγουν, με τις αναγκαίες κατά περίπτωση προσαρμογές.

Για τον προσδιορισμό της ποιότητας της εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο ποικίλοι δείκτες, οι οποίοι σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά που μνημονεύθηκαν προηγουμένως (Fitz-Gibbon, 1990, Cuttance, 1994). Οι δείκτες αυτοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων κυρίως, καθώς και στη μεταξύ τους σύγκριση. Δύνανται, όμως, να χρησιμοποιηθούν, με ορισμένες αναμορφώσεις, και για την ποιοτική αξιολόγηση των επιμέρους σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται από αυτές[8].

«*Η ποιοτική αυτή αντίληψη για την εκπαίδευση διευρύνει»,* όπως σημειώνεται σε έκθεση του Estimate (2007 Β΄: 20), «*τόσο το σκοπό όσο και τις μεθόδους της αξιολόγησης. Η τελευταία παύει να αναφέρεται μόνο στον εκ των υστέρων απολογιστικό έλεγχο ή στη μέτρηση της απόδοσης. Ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και γίνεται λειτουργικό της μέρος*». Έτσι, η παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία και η αξιολόγησή της γίνονται δύο όψεις του «αυτού νομίσματος».

---

5. Βλ. και Κασσωτάκης, 2003, Ζαβλανός, 2003, ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2008.

6. Από την εργασία αυτή προκύπτει ότι η αντίληψη της έννοιας της ποιότητας διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό και μεταξύ των εκπαιδευτικών.

7. Στο συγκεκριμένο βιβλίο (σσ. 15-55) υπάρχει εκτενής αναφορά στην πολυμορφία της εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «ποιότητα στην εκπαίδευση», στους δείκτες προσδιορισμού της και στις σχετικές με τα ζητήματα αυτά προτάσεις.

8. Περισσότερες πληροφορίες για τους δείκτες αυτούς βλ. στο υπό έκδοση βιβλίο μας: «*Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών»*. Βλ. επίσης: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000.

4. Η περίπτωση της Ελλάδας

Ας έρθουμε τώρα στην ελληνική πραγματικότητα. Λόγω έλλειψης χρόνου θα περιορίσω την εισήγησή μου στην περίοδο της μεταπολίτευσης (1974 και εξής)[9]. Ευκαιριακές μόνο αναφορές θα γίνουν στο παρελθόν για λόγους ερμηνείας της κατάστασης που επικρατεί στη σύγχρονη Ελληνική Εκπαίδευση[10].

4.1. Η περίοδος από τη μεταπολίτευση έως την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών (1974-1982)

Μετά την πτώση της δικτατορίας άρχισε να εντείνεται, μέσα στο γενικότερο κλίμα εκδημοκρατισμού της ελληνικής πολιτείας, η προϋπάρχουσα κριτική κατά του συστήματος αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού. Η κριτική αυτή στρεφόταν, πρωτίστως, εναντίον των Επιθεωρητών και, ειδικότερα, κατά του τρόπου με τον οποίο γινόταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Δούκας, 1997). Ενστάσεις διατυπώνονταν, κυρίως, εναντίον των κριτηρίων που χρησιμοποιούνταν από τους Επιθεωρητές για τις αξιολογικές κρίσεις των διδασκόντων, τα οποία είχαν συχνά σχέση με τις πολιτικές πεποιθήσεις και την προσωπική ζωή των αξιολογουμένων (Βαρζώκας, 1976, Φράγκος, 1986, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Αθανασίου, 2000).

Παρά την κριτική αυτή, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-77 δεν τροποποίησε το θεσμό των Επιθεωρητών και τις δικαιοδοσίες τους. Με το νόμο 309/76 και το Π.Δ. 295/77 διατηρήθηκαν τα ίδια περίπου πλαίσια εποπτείας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές, τα οποία ίσχυαν και προηγουμένως. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι οι σχετικές ρυθμίσεις έγιναν με τη σύμφωνη γνώμη των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1990: 91-93).

Η αντίθεση στο θεσμό του Επιθεωρητή, ο οποίος αντιμετωπιζόταν από πολλούς εκπαιδευτικούς ως «*θεσμός φόβου*» (Τουλούπης 1985) ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο προς τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Η κριτική κατά της συγκέντρωσης στο ίδιο πρόσωπο διοικητικών, καθοδηγητικών και εποπτικών-αξιολογικών αρμοδιοτήτων μεγάλωσε. Η αποσπασματική παρουσία των Επιθεωρητών στα σχολεία θεωρήθηκε ανεπαρκής τόσο για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών όσο και για την αξιολόγησή τους. Πολλαπλασιάστηκαν, ακόμη, οι διαμαρτυρίες για την καταπίεση που, κατά την άποψη πολλών εκπαιδευτικών, ασκούσαν οι Επιθεωρητές στους υφισταμένους τους, αλλά και για το ρόλο τους ως εκφραστών της κρατικής εξουσίας και συντελεστών της στασιμότητας των εκπαιδευτικών πραγμάτων.

Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα τη διατύπωση από πλευράς των οργανώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών του αιτήματος να καταργηθεί ο θεσμός του Επιθεωρητή και να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού (Δ.Ο.Ε., 1979, 1980, Ο.Λ.Μ.Ε., 1982).

Στο Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Ο.Λ.Μ.Ε., που έγινε το 1981, υποστηρίχτηκε η άποψη ότι «*το σημερινό αυταρχικό σύστημα έχει ανάγκη του επιθεωρητή..... που με εντελώς υποκειμενικά κριτήρια αξιολογεί το έργο των καθηγητών,* [ενώ] *ένα αποκεντρωμένο και δημοκρατικό σύστημα έχει ανάγκη του Επιστήμονα, του Παιδαγωγού, του Ψυχολόγου, του Καθοδηγητή*». (Ο.Λ.Μ.Ε., 1982: 159). Παρόμοια θέση είχε νωρίτερα λάβει και η Δ.Ο.Ε., την οποία εξέφρασε πιο δυναμικά μετά το 1978. Στο πλαίσιο των αντιλήψεων αυτών προτάθηκε ο θεσμός του Εκπαιδευτικού (Σχολικού αργότερα) Συμβούλου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε στις θέσεις που διατυπώθηκαν στο παραπάνω συνέδριο της Ο.Λ.Μ.Ε. ούτε και στις Γενικές Συνελεύσεις το 1981 και το 1982 υπήρξε σαφής άποψη για τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, καθώς και για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Η θέση για την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών υιοθετήθηκε από το ανερχόμενο την περίοδο της δεκαετίας του 1970 Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑ.ΣΟ.Κ.), το οποίο στη

---

9. Για το χρονικό διάστημα από την ίδρυση του Νεοελληνικού Κράτους έως το 1974 παραπέμπουμε τον αναγνώστη στο υπό έκδοση βιβλίο μας: «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών». Αθήνα: Γρηγόρη.

10. Η παρούσα ενότητα βασίζεται στις εξής παλαιότερες εργασίες μας: Κασσωτάκης, 2001, Kassotakis, 2004, Kassotakis & Papagueli-Vouliouri, 2011, Κασσωτάκης, 2011.

Διακήρυξη της Κυβερνητικής Πολιτικής (Συμβόλαιο με το λαό) του 1981 περιέλαβε, μεταξύ άλλων, το εξής: «*Καταργούνται οι θεσμοί των επιθεωρητών και των εποπτών και ιδρύεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου που συνεργάζεται κατά τύπο σχολείου και ομάδα ή κύκλο μαθημάτων, με τον αντίστοιχο σύλλογο των εκπαιδευτικών και συμμετέχει μαζί με εκπρόσωπο του συλλόγου στη διαδικασία αξιολόγησης των Περιφερειακών Συμβουλίων*» (ΠΑ.ΣΟ.Κ., 1981: 55). Ούτε, όμως, στη διακήρυξη αυτή ούτε και στις προγραμματικές δηλώσεις της Κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ., που προήλθε από τις εκλογές της 18ης Οκτωβρίου του 1981, αποσαφηνιζόταν το ζήτημα της αξιολόγησης. Η αναφορά σ' αυτό περιορίστηκε στη δήλωση ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα συμμετέχουν στην αξιολόγηση, η οποία θα διενεργείται από τα Περιφερειακά Συμβούλια, χωρίς να καθορισθεί ούτε για ποιο σκοπό ούτε πώς θα γινόταν αυτή.

Η πίεση προς τη νέα Κυβέρνηση από τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα από τις «φίλα προσκείμενες» σ'αυτή συνδικαλιστικές παρατάξεις, οι οποίες ζητούσαν την άμεση αναστολή των αρμοδιοτήτων των Επιθεωρητών, σε συνδυασμό και με τις προγραμματικές διακηρύξεις του ΠΑ.ΣΟ.Κ., οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας στο να αποστείλει στις 5-2-1982 εγκύκλιο διαταγή στους Γενικούς Επιθεωρητές με την οποία περιόριζε την αρμοδιότητά τους στη σύνταξη εκθέσεων μόνο στις απόλυτα αναγκαίες περιπτώσεις. Με το νόμο 1304/82, που ακολούθησε, καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή. Οι διοικητικές του αρμοδιότητες ανατέθηκαν στους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, ενώ η καθοδήγηση, η επιμόρφωση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ανατέθηκαν στους Σχολικούς Συμβούλους. Ο ίδιος νόμος προέβλεπε ότι οι λεπτομέρειες του έργου των Σχολικών Συμβούλων θα καθορίζονταν με την έκδοση ειδικού Προεδρικού Διατάγματος (Π.Δ.). Η αλλαγή αυτή ικανοποίησε τους εκπαιδευτικούς, αφού θεωρήθηκε δικαίωση των αγώνων τους. Προκάλεσε, όμως, την αντίδραση της τότε αξιωματικής αντιπολίτευσης, η οποία δεσμεύθηκε ότι «*θα αγωνισθεί για την επαναφορά του σωστού θεσμού* (εννοείται των Επιθεωρητών) *και θα αποκαταστήσει τα θύματα [....] της θηριωδίας του ΠΑΣΟΚ» (*αναφέρεται στο Δούκας, 1997: 45).

Η αντιπαράθεση αυτή δείχνει τη διαφωνία μεταξύ των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων της χώρας σε ένα σημαντικό εκπαιδευτικό ζήτημα, η οποία αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, μια από τις σημαντικότερες αιτίες για την περιπέτεια που γνώρισε η εφαρμογή της αξιολόγησης στον τόπο μας κατά την υπό εξέταση περίοδο (Κασσωτάκης, 2001, 2011). Η αντιμετώπιση των αντιδράσεων κατά της αξιολόγησης, οι οποίες, όπως θα δούμε στη συνέχεια, μεγάλωσαν κατά τα χρόνια που ακολούθησαν, απαιτούσε πολιτική συναίνεση, η επίτευξη της οποίας υπονομευόταν από την αντίθεση που υπήρχε μεταξύ των δύο μεγάλων κομμάτων (ΠΑ.ΣΟ.Κ. και Ν.Δ.) κυρίως στο ζήτημα των Επιθεωρητών.

Χρήσιμο θεωρούμε να σημειώσουμε ότι στη φάση αυτή οι εκπαιδευτικές οργανώσεις δεν αντιτάχθηκαν στη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην αξιολόγηση, αν και η ασυμβατότητα ανάμεσα στη λειτουργία του ίδιου προσώπου ως καθοδηγητή και ως αξιολογητή, ταυτόχρονα, αποτέλεσε μια πτυχή της κριτικής κατά του θεσμού των Επιθεωρητών (Λαβίδας, 1967). Αντίθετα, η ίδια η Ο.Λ.Μ.Ε. πρότεινε τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην εν λόγω διαδικασία. Η συγκεκριμένη θέση των εκπαιδευτικών οργανώσεων, συγκρινόμενη με όσα ακολούθησαν στη συνέχεια, αποκαλύπτει την αντιφατικότητα των απόψεών τους, η οποία σημάδεψε την προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης κατά το υπό εξέταση διάστημα και είχε ως αποτέλεσμα την απόκλιση της χώρας μας από τις γενικές διεθνείς τάσεις, τις οποίες μνημονεύσαμε προηγουμένως ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

4.2. Η περίοδος από το 1983 έως το 1989

Η έκδοση του Π.Δ. που προβλεπόταν από το νόμο 1304/82 με βάση το οποίο θα καθοριζόταν η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν προωθήθηκε, μολονότι είχαν αρχίσει να προετοιμάζονται σχέδια γι'αυτό. Ενδεικτικά, αναφέρουμε το σχέδιο που συντάχθηκε από τον τότε Ειδικό Σύμβουλο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κων/νο Χάρη, το οποίο, σύμφωνα με τον ίδιο, έγινε αποδεκτό από το τότε Υπουργό Α. Κακλαμάνη και από αντίστοιχη ομάδα εργασίας και παρουσιάστηκε σε σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων, το οποίο πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του

1984. Το σχέδιο, το οποίο παρείχε ειδικές οδηγίες και περιλάμβανε λεπτομερές υπόδειγμα για τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, δεν προχώρησε λόγω «*της αντίδρασης του εκπαιδευτικού κλάδου εναντίον κάθε μορφής αξιολόγησης*», όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο συντάκτης του (Χάρης, 1995: 68).

Σύμφωνα με σχετικές μαρτυρίες, η προσπάθεια σύνταξης Π.Δ. συνεχίστηκε κατά την περίοδο αυτή χωρίς αποτέλεσμα (Δούκας, 1997: 53, Διδασκαλικό Βήμα (Δ. Β.) 918/82).

Η παρατεινόμενη εκκρεμότητα ως προς την έκδοση των αναγκαίων για την αξιολόγηση διαταγμάτων είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή παγίωση της απουσίας κάθε είδους αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η οποία είχε ουσιαστικά ατονήσει από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, λόγω της αμφισβήτησης του ρόλου των Επιθεωρητών και της εναντίον τους κριτικής. Η κατάσταση αυτή ενίσχυσε τις ήδη υπάρχουσες αρνητικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τα πράγματα έγιναν πιο περίπλοκα με την αλλαγή των προηγούμενων θέσεων των εκπαιδευτικών οργανώσεων ως προς τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και ως προς άλλα συναφή θέματα. Γύρω στο 1984, άρχισε να προβάλλεται εντονότερα η άποψη για την ασυμβατότητα του ρόλου του Συμβούλου ως καθοδηγητή και αξιολογητή, ταυτόχρονα, των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, άρχισε να γίνεται διάκριση μεταξύ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των ατομικών αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών. Σημειώνουμε ότι στα τέλη του 1984 η Ο.Λ.Μ.Ε. ζήτησε με απόφασή της να γίνει σαφής διαχωρισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έννοια η οποία δεν προσδιορίστηκε με ακρίβεια[11], και της υπηρεσιακής κρίσης των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, απαίτησε τη μη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στα συμβούλια επιλογής των Διευθυντών. Η άρνηση για τη συμμετοχή των παραπάνω Συμβούλων στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έγινε ακόμη πιο συγκεκριμένη με την απόφαση του 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Ο.Λ.Μ.Ε., σύμφωνα με την οποία ζητήθηκε η μη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση-κρίση των διδασκόντων.

Ιδιαίτερα αρνητικοί απέναντι στη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων ήταν οι εκπρόσωποι των παρατάξεων που ήσαν φιλικά προσκείμενες σε αριστερά πολιτικά κόμματα. Οι παραταξιακές αυτές αντιπαραθέσεις είχαν, βέβαια, και άλλα βαθύτερα αίτια στα οποία θα αναφερθούμε σε επόμενες ενότητες.

Η απουσία σύγκλισης των απόψεων των εκπροσώπων της κρατικής εξουσίας και των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και, κυρίως, του διδακτικού προσωπικού, από το ένα μέρος, και η επιλογή της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να μη συγκρουσθεί με την εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο λόγω ιδεολογίας, όσο και λόγω του συνακόλουθου πολιτικού κόστους, αντανακλώνται και στο νόμο-πλαίσιο για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν.1566) που ψήφισε η Βουλή των Ελλήνων το 1985. Από το σημαντικό αυτό νόμο, πολλά σημεία του οποίου μαρτυρούν προοδευτική αντίληψη και σημαντική προσπάθεια εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης (Kassotakis & Lambraki-Paganou, 1994), απουσιάζουν συγκεκριμένες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Αναφερόμενος στο ζήτημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης από τα αρμόδια Υπηρεσιακά Συμβούλια, ο παραπάνω νόμος προέβλεπε τη σύνταξη αξιολογικών πινάκων των υποψηφίων με βάση την υπηρεσιακή τους κατάρτιση, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητά τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική τους προσφορά, τις σπουδές τους, μια τουλάχιστον συγγραφική τους εργασία και την προσωπικότητά τους (άρθρο 11, παρ. 2). Δεν προσδιόριζε, όμως, συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης των

11. Παρά την ασάφεια του όρου «*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*», αυτός καθιερώθηκε έκτοτε στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, καθώς και στα κείμενα τόσο της επίσημης πολιτείας όσο και των οργανώσεων των εκπαιδευτικών, ενώ δεν χρησιμοποιήθηκε ο όρος «*αξιολόγηση των σχολικών μονάδων*». Για τον παραπάνω λόγο ο συγκεκριμένος όρος δεν μνημονεύεται κατά την παρουσίαση ορισμένων προσπαθειών εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Τον χρησιμοποιούμε, όμως, στη διατύπωση δικών μας θέσεων.

στοιχείων αυτών, εκτός από την υποβολή βιογραφικού σημειώματος από τους ενδιαφερομένους. Με άλλα λόγια, ο νόμος 1566/85, ενώ έκαμε σημαντικές τομές σε πολλά ζητήματα της εκπαίδευσης, δεν έκαμε το ίδιο σε ζητήματα αξιολόγησης. Αντίθετα, η υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση το κριτήριο της αρχαιότητας, κυρίως, και η αποδέσμευση της μισθολογικής τους προαγωγής από την αξιολόγησή τους λειτούργησαν αρνητικά για την ανάπτυξη συστήματος αξιολόγησής τους κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ούτε η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή του εκπαιδευτικού έργου προωθήθηκε.

Η προσπάθεια για νομοθετική ρύθμιση του εξεταζόμενου ζητήματος επαναλήφθηκε το 1986 με την προώθηση νέου σχεδίου Π.Δ., το οποίο επανέφερε ουσιαστικά τις διατάξεις παλαιότερων αντίστοιχων σχεδίων. Η νέα πρόταση όχι μόνον απορρίφθηκε, αλλά έγινε και αφορμή για ακόμη μεγαλύτερη πολιτικοποίηση του θέματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ο αγώνας εναντίον της οποίας εντάχθηκε στις «*κινητοποιήσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών και στα γενικότερα προβλήματα με τα οποία είναι συνδεδεμένο και το πρόβλημα της αξιολόγησης*» (Γ.Σ. ΟΛΜΕ, 1986, αναφέρεται στο Δούκας, 1997: 54).

Η σύνδεση αυτή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών με γενικότερα ζητήματα που αφορούσαν τη συνολική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, το μισθολογικό πρόβλημα του διδακτικού προσωπικού, την ποιότητα των σχολικών προγραμμάτων και των διδακτικών μέσων, την αρχική εκπαίδευση και, κυρίως, την επιμόρφωση των διδασκόντων μεγάλωσε τις δυσκολίες επίλυσης του προβλήματος. Ο μαξιμαλιστικός τρόπος με τον οποίο προβάλλονταν στο εξής οι όροι, υπό τους οποίους οι εκπαιδευτικές οργανώσεις θα δέχονταν ένα σύστημα αξιολόγησης –μερικοί ήταν αιτιολογημένοι– καθιστούσε ουσιαστικά ανέφικτη την επίτευξη συμφωνίας στο θέμα αυτό και οδηγούσε στη διαιώνιση του σχετικού προβλήματος.

Επιπρόσθετα, η πολιτική του εκμετάλλευση από τα κόμματα της αντιπολίτευσης και από τις σχετικές με αυτά συνδικαλιστικές παρατάξεις επιδείνωνε την κατάσταση.

Επιδιώκοντας την υπέρβαση των δυσκολιών αυτών, η πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αποφάσισε το 1988 να συγκροτήσει δύο επιτροπές από πανεπιστημιακούς, σχολικούς συμβούλους, υπηρεσιακούς παράγοντες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και εκπροσώπους των εκπαιδευτικών με αντικείμενο την υποβολή προτάσεων για την έκδοση των Π.Δ. που απαιτούσε η εφαρμογή του νόμου 1566/85. Η μία από τις επιτροπές αυτές, στην οποία συμμετείχε και ο γράφων, ασχολήθηκε, υπό την Προεδρία του Π. Ξωχέλλη, με την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ η άλλη εργάστηκε, υπό την Προεδρία του Χρ. Φράγκου, για άλλα ζητήματα, ανάμεσα στα οποία ήταν και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η μεγάλη συμμετοχή πανεπιστημιακών και άλλων ειδικών επιστημόνων στις επιτροπές αυτές σηματοδοτούσε την αλλαγή της προηγούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Κύριο στοιχείο της ήταν η επίκληση του κύρους των ειδικών επιστημόνων για την επίτευξη συμφωνίας σε κρίσιμα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και για την άμβλυνση της πολιτικής αντιπαράθεσης που είχε ήδη αναπτυχθεί.

Η επιτροπή, η οποία είχε αναλάβει τη σύνταξη σχεδίου Π.Δ. για την αξιολόγηση, κατέθεσε τις προτάσεις της τον Οκτώβριο του 1988. Στο σχέδιο που πρότεινε ορίζονταν η έννοια και ο σκοπός του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προσδιοριζόταν η διαδικασία προγραμματισμού του σε επίπεδο σχολικής μονάδας[12], καθώς και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην καθοδήγηση της δραστηριότητας αυτής και συγκεκριμενοποιούνταν οι αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Το άρθρο 3 του σχεδίου αυτού αναφερόταν στον απολογισμό και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και καθόριζε τις διαδικασίες σύνταξης και υποβολής σχετικών εκθέσεων σε διάφορα επίπεδα. Για την έκθεση αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού προβλέπονταν: α) σύνταξη από τον ίδιο και υποβολή, μέσω του Διευθυντή του Σχολείου, στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο προσωπικού υπομνήματος, β) συμπλήρωση χωριστού εντύπου-έκθεσης από το Διευθυντή του Σχολείου και γ) επεξεργασία των στοιχείων αυτών από δύο Σχολικούς Συμβούλους που θα είχαν την ευθύνη της τελικής κρίσης του εκπαιδευτικού.

12. Βλ. και Δούκας, 1997: 121.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι συντάκτες του σχεδίου αυτού προσπάθησαν να συνδυάσουν το περιεχόμενο παλαιότερων αντίστοιχων σχεδίων με ορισμένες θέσεις των οργανώσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Έδωσαν, όμως, έμφαση στο ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, στοιχείο το οποίο, σε συνδυασμό με τη συχνότητα των αξιολογήσεων, επικρίθηκε, επειδή θεωρήθηκε ως περιοριστικός παράγοντας του καθοδηγητικού έργου του Σχολικού Συμβούλου και ερχόταν σε αντίθεση με τη θέση των εκπαιδευτικών για τη μη συμμετοχή του στις διαδικασίες αξιολόγησης. Το σχέδιο αυτό διαπνεόταν, σύμφωνα με τους κριτές του, «*από ένα πνεύμα παιδαγωγικής –συμμετοχικής αναμόρφωσης των σχολικών σχέσεων. Το πνεύμα, όμως, αυτό αποδυναμωνόταν στην πράξη από το πλαίσιο των συγκεντρωτικών ρυθμίσεων που χαρακτήριζαν τις εκπαιδευτικές σχέσεις εξουσίας*» (Δούκας, 1997:123). Στηριζόμενοι στη θέση αυτή, ισχυρίζονται οι ίδιοι ότι «*οι επιστημονικές και παιδαγωγικές συνιστώσες, όπως εκφράστηκαν στο σχέδιο της επιτροπής αυτής δεν αρκούσαν για την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών σχέσεων*» (όπ. παρ.) που προσδιορίζονταν από μια συγκεντρωτική διάρθρωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως ήταν αναμενόμενο, ούτε το σχέδιο της Επιτροπής του 1988 έγινε αποδεκτό από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, αν και αναγνωριζόταν η προσπάθεια να επικρατήσει εντονότερο παιδαγωγικό πνεύμα σε σχέση με το παρελθόν.

Έτσι έκλεισε η δεκαετία του 1980 χωρίς να δοθεί λύση στο ακανθώδες ζήτημα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

4.3. Η περίοδος από το 1990 έως το 1996

Το αποτέλεσμα των εκλογών της 8ης Απριλίου του 1990 έφερε στην εξουσία τη Νέα Δημοκρατία. Στο προεκλογικό της πρόγραμμα προβλεπόταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών «*με αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια από το αρμόδιο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο»,* που θα εκτιμούσε «*και την έκθεση του Διευθυντή του σχολείου ή της υπηρεσίας, όπου υπηρετεί κάθε εκπαιδευτικός*». Στην έκθεση αυτή θα αναφερόταν τεκμηριωμένα «*η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στα καθήκοντά του*», ενώ προβλεπόταν και η σταδιακή προσθήκη στα «*αντικειμενικά κριτήρια της αξιολόγησης του επιπέδου επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών, με βάση τη μέση απόδοση των μαθητών σε αντικειμενικές δοκιμασίες (tests) κτλ.*». Τα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα χρησιμοποιούνταν, σύμφωνα με το παραπάνω πρόγραμμα, «*για την προαγωγική τους εξέλιξη και όχι για άλλους σκοπούς (μισθολογική εξέλιξη, μεταθέσεις, αποσπάσεις κτλ.)*». Παράλληλα, προβλεπόταν αναμόρφωση του βαθμολογίου των εκπαιδευτικών, με στόχο να εκλείψει «*ο ισοπεδωτικός χαρακτήρας του και να καθιερωθεί αντιστοιχία βαθμού και οργανικής θέσης, καθώς και επίδομα βαθμού*» (Ν.Δ., 1989:19-20). Σε άλλο σημείο του ίδιου προγράμματος γινόταν λόγος για αλλαγές σχετικές με την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά πουθενά δεν υπήρχε αναφορά στην αξιολόγηση του συλλογικού έργου, που πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Η αρχή της περιόδου διακυβέρνησης της χώρας από τη Ν.Δ. (1990-93) σημαδεύτηκε από τις αναταραχές, τις οποίες προκάλεσαν τα Π.Δ. 390/90, 392/90 και 393/90 για την οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων, των Γυμνασίων και των Λυκείων, γεγονότα τα οποία οδήγησαν στην απόσυρση των διαταγμάτων αυτών και στην αλλαγή ηγεσίας στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Κοντογιαννόπουλος, 1991). Τα παραπάνω γεγονότα καθυστέρησαν, αναπόφευκτα, την προώθηση μέτρων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Για την υπέρβαση της κρίσης που είχε δημιουργηθεί, ο νέος, τότε, Υπουργός Παιδείας Γ. Σουφλιάς εξήγγειλε την έναρξη Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, καθόρισε χρονοδιάγραμμα διενέργειάς του και προσδιόρισε τη διαδικασία πραγματοποίησής του. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλαμβανόταν στα αντικείμενα του παραπάνω διαλόγου, τον οποίο, όμως, απέρριψαν οι εκπαιδευτικές οργανώσεις. Η αρνητική αυτή στάση των εκπαιδευτικών οργανώσεων είχε ως αποτέλεσμα την αποχή από το διάλογο σημαντικής μερίδας εκπαιδευτικών. Από αυτούς, όμως, που απάντησαν στα σχετικά ερωτηματολόγια το 51% όσων ανήκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 69% όσων προέρχονταν από τη Δευτεροβάθμια τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης, σύμφωνα με τα στοιχεία που ανακοίνωσε το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Εύλογα μπορεί κανείς να υποθέσει ότι η δημοσιοποίηση των ποσοστών αυτών επιδίωκε την ανάδειξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως ευρύτερο κοινωνικό αίτημα, κάτι που θα μπορούσε να κάμψει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών και να διευκολύνει την εφαρμογή της. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν έγινε στην πράξη, λόγω της αμφισβήτησης της εγκυρότητας του σχετικού διαλόγου και της αρνητικής θέσης των κομμάτων της αντιπολίτευσης στο συγκεκριμένο θέμα. Παρ' όλα αυτά, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προέβη στη σύνταξη σχεδίου Π.Δ. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το σχέδιο επικεντρωνόταν, παρά τον τίτλο του («*Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*»), στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Καθόριζε τη διαδικασία σύνταξης εκθέσεων για τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές των Σχολείων και τους Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής και προσδιόριζε τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

Η δημοσιοποίησή του προκάλεσε, για μια ακόμη φορά, έντονες αντιδράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών οργανώσεων, οι οποίες το απέρριψαν. Παρά την απόρριψη αυτή, το παραπάνω σχέδιο προωθήθηκε για κύρωση από τη Βουλή και δημοσιεύθηκε τον Αύγουστο του 1993, με κάποιες βελτιώσεις στα αρχικά του άρθρα που αφορούσαν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας (βλ. Π.Δ. 320/93 Φ.Ε.Κ. 138, τ. Α΄, 25/8/1993). Παρέμεινε, ωστόσο η έμφαση στις ατομικές αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο.

Παρ' όλα αυτά, ούτε η συγκεκριμένη προσπάθεια είχε αίσιο αποτέλεσμα σε επίπεδο εφαρμογής. Μια από τις πρώτες ενέργειες της επόμενης Κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ., η οποία προήλθε από τις εκλογές του Οκτωβρίου του 1993, ήταν η αναστολή της εφαρμογής του παραπάνω Π.Δ., την οποία ακολούθησε αργότερα (1994) η κατάργησή του. Επιδίωξη της νέας κυβέρνησης, σύμφωνα τις δηλώσεις του τότε Υπουργού Παιδείας Δ. Φατούρου, ήταν η αναμόρφωσή του προς την κατεύθυνση της αποδέσμευσης της αξιολόγησης από την υπηρεσιακή ανέλιξη των καθηγητών (Φατούρος, 1994: 98).

Η κατάργηση αυτή προκάλεσε την έντονη αντίδραση των εισηγητών του Π.Δ. 320/93, οι οποίοι δήλωσαν ότι, όταν θα επανέλθουν στην εξουσία, θα επαναφέρουν τις καταργούμενες νομικές ρυθμίσεις. Η παραπάνω αντιπαράθεση αποτελεί μια ακόμη ένδειξη του πολωτικού κλίματος που κυριάρχησε κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο σε σχέση με το υπό εξέταση θέμα, κατάσταση η οποία συνέβαλε, μεταξύ άλλων, στο να διαιωνίζεται η εκκρεμότητα ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Την άνοιξη του 1994 ορίστηκε, με απόφαση του τότε Υπουργού Παιδείας Δ. Φατούρου, νέα Ομάδα Εργασίας, με Πρόεδρο το γράφοντα, υπό την τότε ιδιότητά του ως Προέδρου του Π.Ι,. Την ομάδα αυτή αποτελούσαν, εκτός από τον Πρόεδρο, τρία μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι., ένας Σύμβουλος του Π.Ι., οι τότε Διευθυντές Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ., τρεις Σχολικοί Σύμβουλοι και από ένας εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έργο της ήταν, σύμφωνα με την εντολή που της δόθηκε, η υποβολή προτάσεων για την αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Υ.Α. με αριθμ. Δ1/1666/1-3-1994).

Μετά από συστηματική μελέτη των προηγούμενων νομοθετικών κειμένων και των σχετικών εισηγήσεων των εκπαιδευτικών οργανώσεων και άλλων φορέων και ύστερα από εργασία μερικών μηνών, η παραπάνω ομάδα υπέβαλε στον αρμόδιο Υπουργό δύο εισηγήσεις. Η μία αφορούσε στη λήψη μέτρων για τον εκσυγχρονισμό της αξιολόγησης των μαθητών και η άλλη αναφερόταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.

Με βάση την πρώτη εισήγηση και ύστερα από πολύμηνο διάλογο εκδόθηκαν τα Π.Δ. 409/94 και 8/95 που αφορούσαν την αναμόρφωση της αξιολόγησης των μαθητών των Γυμνασίων και των Δημοτικών Σχολείων αντίστοιχα, με τα οποία θεσμοθετήθηκαν σημαντικές καινοτομίες στον τομέα αυτό (π.χ. περιγραφική αξιολόγηση, συνθετικές-δημιουργικές εργασίες κτλ.)[13].

13. Βλ. περισσότερες πληροφορίες στο: Κασσωτάκης, 2007.

Στη δεύτερη εισήγηση διατυπώνονταν αναλυτικές προτάσεις για το ρόλο και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία προσεγγιζόταν ως μέσο βελτίωσης της ποιότητάς του. Περιλαμβάνονταν, τέλος, εναλλακτικές προτάσεις για την περιοδική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πρόθεση των συντακτών του κειμένου αυτού, στο οποίο είχαν ενσωματωθεί αρκετές από τις θέσεις των οργανώσεων των εκπαιδευτικών και τις προβλέψεις προηγούμενων σχεδίων Π.Δ., ήταν να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης με τους ενδιαφερομένους. Με βάση τη συζήτηση αυτή, θα μπορούσε να καταρτισθεί ένα νέο Π.Δ. με περισσότερες πιθανότητες αποδοχής του από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Δυστυχώς, η πρόταση αυτή ουδέποτε δόθηκε στη δημοσιότητα για συζήτηση, χωρίς, μάλιστα, να διευκρινισθούν οι λόγοι της μη δημοσιοποίησής της ούτε στο γράφοντα, ο οποίος, όπως αναφέρθηκε, προήδρευε της αρμόδιας επιτροπής. Υποθέτουμε ότι οι κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες προκλήθηκαν από την προσπάθεια εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης και των συνθετικών-δημιουργικών εργασιών στα σχολεία (Κασσωτάκης, 2007, 2010), σε συνδυασμό και με τις αλλαγές στην ηγεσία στο Π.Ι. την περίοδο αυτή, λειτούργησαν αρνητικά για τη δημοσιοποίησή της.

Το 1996 το Τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι. συνέταξε νέο «*Πλαίσιο πρότασης για τη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*». Στο σχέδιο αυτό επισημαίνονταν διάφορα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των οποίων θα μπορούσε να συμβάλει η αξιολόγηση. Παρουσιαζόταν η σχετική διεθνής εμπειρία, καθώς και η υπάρχουσα κατάσταση στην Ελλάδα και διατυπώνονταν σχετικές προτάσεις (Π.Ι.,1996). Ούτε, όμως, το σχέδιο αυτό βρήκε κάποια απήχηση.

Έτσι έληξε και η περίοδος αυτή χωρίς να δοθεί λύση στο πρόβλημα της αξιολόγησης, παρά το γεγονός ότι και τα δύο κόμματα που διαχειρίστηκαν την εξουσία κατά το αντίστοιχο διάστημα συνέπιπταν, παρά τις διαφοροποιήσεις τους σε επιμέρους ζητήματα, στη διακήρυξη της ανάγκης να υπάρξει αξιοκρατία στην εκπαίδευση και να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο, προϋπόθεση των οποίων θεωρούσαν και τα δύο την έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη αξιολόγησή του. Αλλά και οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών διακήρυσσαν, φραστικά τουλάχιστον, ότι δεν ήσαν συνολικά αντίθετες με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Διαφωνούσαν, όμως, με τους προτεινόμενους τρόπους εφαρμογής της και για το λόγο αυτό απέρριπταν τη μια κατόπιν της άλλης όλες τις σχετικές εισηγήσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Εύλογο είναι το να υποθέσει κανείς ότι οι επιμέρους διαφωνίες τους αποτελούσαν προσχήματα για τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης.

4.4. Η περίοδος από το 1997 έως σήμερα

Αυτή ήταν η κατάσταση στον τομέα της αξιολόγησης, όταν, μετά τις εκλογές του φθινοπώρου του 1996, ανέλαβε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ο Γ. Αρσένης. Υπό την πολιτική του καθοδήγηση, συντάχθηκε, το 1997, και δόθηκε στη δημοσιότητα ένα φυλλάδιο με τον τίτλο: «*Εκπαίδευση 2.000. Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997). Το κείμενο αυτό περιλάμβανε δέσμη μέτρων για τις αλλαγές που η νέα, τότε, ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είχε την πρόθεση να επιφέρει στο χώρο της εκπαίδευσης. Ανάμεσά τους ήταν και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Το εν λόγω τεύχος, στάλθηκε σε όλα τα κόμματα και στους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς για τη διατύπωση απόψεων. Η ανταπόκριση, όμως, στην προσπάθεια αυτή δεν υπήρξε ικανοποιητική, λόγω των αντιθέσεων που είχαν εκφρασθεί ως προς τις προωθούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και ιδιαίτερα για την κατάργηση της επετηρίδας διορισμού των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους (Αρσένης, 2015).

Παρ' όλα αυτά, η ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έφερε στη Βουλή, το Σεπτέμβριο του 1997, σχετικό νόμο, ο οποίος ψηφίστηκε από την πλειοψηφία της (Ν. 2525/97 Φ.Ε.Κ. 188 Α΄ /1997). Σύμφωνα με το άρθρο 8 του νόμου αυτού, η αξιολόγηση νοείται ως διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης και του βαθμού επίτευξης των στόχων της και ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). Το τελευταίο αποτέλεσε τη σημαντικότερη καινοτομία του νόμου αυτού όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης, σε σύγκριση

με τους προηγούμενους, αλλά και το μέτρο εκείνο που πολεμήθηκε με ιδιαίτερη σφοδρότητα από τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών και άλλους παράγοντες. Με τον ίδιο νόμο καθορίζονταν οι αρμοδιότητες των παραπάνω στελεχών της εκπαίδευσης, ιδρύονταν 400 θέσεις μονίμων αξιολογητών και καθορίζονταν τα προσόντα τους και το έργο τους, ενώ για άλλα ζητήματα σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του Σ.Μ.Α. προβλεπόταν ή έκδοση σχετικών Π.Δ. Σε εκτέλεση της τελευταίας αυτής πρόβλεψης εκδόθηκε το υπ' αριθμ. 140/98 Π.Δ., ενώ με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 καθορίστηκαν οι λεπτομέρειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Από τη μελέτη των σχετικών διατάξεων προκύπτει πληρέστερη αποσαφήνιση της έννοιας της αξιολόγησης και καλύτερος προσδιορισμός της λειτουργίας της σε σύγκριση με το παρελθόν. Παρέμειναν, όμως, αρκετά από τα στοιχεία που υπήρχαν και σε παλιότερα διατάγματα ή σχέδια διαταγμάτων για την αξιολόγηση (π.χ. συμμετοχή σ'αυτήν του Διευθυντή του σχολείου, του Σχολικού Συμβούλου και των Προϊσταμένων των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης κτλ.), τα οποία συμπληρώνονταν με νέα (π.χ. τριμελείς επιτροπές από μόνιμους αξιολογητές για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών, παροχή εγγυήσεων για την αδιάβλητη αξιολόγησή τους κτλ.).

Ούτε, όμως, η προσπάθεια αυτή είχε αίσιο τέλος. Οι έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των πολιτικών δυνάμεων της αντιπολίτευσης δεν επέτρεψαν ούτε και στη συγκεκριμένη περίπτωση την εφαρμογή όσων αναφέρονταν στα νομοθετικά κείμενα που μνημονεύθηκαν προηγουμένως. Η αλλαγή ηγεσίας στο ΥΠ. Ε.Π.Θ., μετά τις εκλογές του Απριλίου του 2000, έθεσε ουσιαστικά τέλος και στη συγκεκριμένη προσπάθεια.

Η νέα ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., επιδιώκοντας να αποκαταστήσει κλίμα ηρεμίας στην εκπαίδευση, υποχώρησε στην πίεση των εκπαιδευτικών οργανώσεων και υποσχέθηκε αλλαγή των σχετικών με την αξιολόγηση διατάξεων και, ειδικότερα, αυτών που αφορούσαν το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών. Με βάση τη δέσμευση αυτή, άρχισε η προετοιμασία νέου νομικού πλαισίου για την αξιολόγηση.

Πριν, όμως, αναφερθούμε στο νέο αυτό πλαίσιο, θεωρούμε σκόπιμο να μνημονεύσουμε μια άλλη προσπάθεια που έγινε σε πειραματικό επίπεδο από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά τη περίοδο 1997-1999 και είχε ως αντικείμενο την «*Εσωτερική Αξιολόγηση και τον Προγραμματισμό του Εκπαιδευτικού Έργου*». Τα πρώτα αποτελέσματα του προγράμματος αυτού δημοσιεύθηκαν το 1999, με στόχο να συμβάλουν στη «*διάδοση και στην εδραίωση μιας μορφής αξιολόγησης* (εννοείται της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας) *στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που είναι ταυτόχρονα «φιλική» και ουσιαστική στην κατεύθυνση της αλλαγής ή βελτίωσης του σχολείου, των πρακτικών του και των μορφωτικών του επιτευγμάτων»* (όπ. παρ.: 9). Το πιο σημαντικό από τα στοιχεία στα οποία κατέληξε, σε πρώτη φάση, το πρόγραμμα αυτό ήταν ο προσδιορισμός δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Το αξιοπερίεργο είναι ότι η δημοσιοποίηση του προγράμματος αυτού και η προβολή μιας μορφής αξιολόγησης του σχολείου που δεν ερχόταν σε αντίθεση ούτε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων ούτε με τις θέσεις πολλών επικριτών των προηγούμενων προσπαθειών δεν είχε την αναμενόμενη απήχηση. Δεν υπήρξαν, δηλαδή, πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικών μονάδων ή σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο σχετικές με την εφαρμογή τέτοιου είδους αξιολόγησης, με την εξαίρεση λιγοστών σχολείων που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Υπήρξαν, αντίθετα, από ορισμένες πλευρές επικρίσεις εναντίον του, οι οποίες το χαρακτήρισαν ως «*Δούρειο Ίππο*» για την άμβλυνση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών και τη σταδιακή εφαρμογή της αξιολόγησης (Μενδώνης κ.ά., 2002).

Στις 8 Φεβρουαρίου του 2002 η Βουλή των Ελλήνων ψήφισε το νόμο 2986 (Φ.Ε.Κ. 24/13-2-2002) με τον οποίο καταργήθηκαν οι διατάξεις του νόμου 2525/97 που αφορούσαν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και θεσπίστηκαν νέες. Σύμφωνα μ'αυτές, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατέθηκε στο τότε Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι). Το πρώτο προβλεπόταν να αναλάβει την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και

παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα. Το Κ.Ε.Ε. υποχρεωνόταν, σύμφωνα με το νόμο αυτό, να συγκεντρώνει και να επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε. Σ), καθώς και τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και να συντάσσει ετήσια έκθεση αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία έπρεπε να υποβάλλει στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Στο Π.Ι., στο οποίο ιδρύθηκαν 70 νέες θέσεις παρέδρων επί θητεία για να συνδράμουν το έργο της αξιολόγησης, ανατέθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, προβλεπόταν η συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο φορέων για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, που προβλέπονταν από το νόμο αυτό, αφορούσαν, κατά προτεραιότητα: α) τους εκπαιδευτικούς που θα μονιμοποιούνταν ή θα εξελίσσονταν υπηρεσιακά, β) όσους θα ήθελαν να κριθούν για θέσεις εκπαιδευτικών στελεχών, γ) τα στελέχη της εκπαίδευσης, δ) όσους θα επιθυμούσαν να αξιολογηθούν και ε) όποια άλλη περίπτωση ήθελε κριθεί αναγκαία. Η σύνταξη ατομικής έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, για την οποία οι ενδιαφερόμενοι θα είχαν τη δυνατότητα να υποβάλλουν προσωπικό υπόμνημα αυτοαξιολόγησης, θα γινόταν, κατά τις διατάξεις του παραπάνω νόμου, από το Διευθυντή του οικείου Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο. Στο ίδιο άρθρο ορίζονταν, επίσης, οι αξιολογητές των διαφόρων στελεχών της εκπαίδευσης.

Για την εφαρμογή του νόμου αυτού προβλεπόταν η έκδοση ποικίλων Υπουργικών Αποφάσεων, με βάση τις οποίες θα ρυθμίζονταν κρίσιμα ζητήματα, όπως «*η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς και κάθε άλλο θέμα σχετικό με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*». Σύμφωνα με όσα γνωρίζουμε, οι αποφάσεις αυτές δεν εκδόθηκαν, παρά το γεγονός ότι ο σχετικός νόμος (2986/2002) παρέμεινε τυπικά σε ισχύ για μερικά χρόνια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παραμείνει στην πράξη αδρανής και ο νόμος αυτός. Από το Κ.Ε.Ε. υλοποιήθηκε, επίσης, ένα ερευνητικό πρόγραμμα που αφορούσε τη συλλογή δεδομένων σχετικών με την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στην ελληνική εκπαίδευση, η οποία είναι χρήσιμη, αλλά δεν συνιστά αξιολόγηση ούτε του εκπαιδευτικού έργου ούτε των εκπαιδευτικών[14].

Εναντίον του συγκεκριμένου νόμου ασκήθηκε, όπως και σε προηγούμενες ανάλογες περιπτώσεις, έντονη κριτική, η οποία αφορούσε το συγκεντρωτικό χαρακτήρα των προτεινόμενων διαδικασιών αξιολόγησης, την υπερβολική ενίσχυση του ρόλου του Π.Ι. και του Κ.Ε.Ε., την ένταξη της εξωσχολικής συμπεριφοράς στα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την υποταγή στις υποδείξεις και στην πολιτική του Ο.Ο.Σ.Α. που εξυπηρετούσε, σύμφωνα με τους επικριτές του, τις ανάγκες της αγοράς και όχι της εκπαίδευσης (Καββαδίας & Φατούρου, 2002, Καραφύλλης, 2001, 2010, Καπαχτσή, 2008, Αναστασίου, 2014).

Η αλλαγή, τέλος, της σκυτάλης στο Υπουργείο Παιδείας, μετά τις εκλογές του 2004 δεν βελτίωσε από πρακτική άποψη τα πράγματα όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η προσπάθεια μετά το 2004 επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, η οποία δεν εξετάζεται στην παρούσα εργασία.

Το 2010 επιχειρήθηκε νέα προσπάθεια θεσμοθέτησης συστήματος εφαρμογής της αξιολόγησης στην Ελληνική Εκπαίδευση με την ψήφιση του νόμου 3848 (Φ.Ε.Κ. 71/19-5-2010). Στο άρθρο 32 του νόμου αυτού προβλέπονταν τα εξής: 1) Κάθε σχολική μονάδα καταρτίζει με ευθύνη του Διευθυντή της σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων έως το τέλος Σεπτεμβρίου πρόγραμμα δράσεων που περιλαμβάνει τους στόχους, τους οποίους θα επιδιώξει κατά το αντίστοιχο έτος. 2) Στο τέλος κάθε έτους συντάσσεται με ευθύνη των ίδιων οργάνων έκθεση αξιολόγησης της απόδοσης της σχολικής μονάδας που αναφέρεται στα επιτεύγματά της αλλά και στις αδυνα-

14. Το Κ.Ε.Ε. στήριξε, επίσης, οικονομικά κα θεσμικά την πραγματοποίηση του διεθνούς προγράμματος: Carpe Vitam. Learning for Learning που πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 2002-2005 στο πλαίσιο του οποίου εφαρμόστηκαν μέθοδοι αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης κ.ά. 2007). Συνεχίστηκε, επίσης, η εφαρμογή στη χώρα μας του προγράμματος PISA του Ο.Ο.Σ.Α., η οποία ξεκίνησε, με εισήγηση και ευθύνη του γράφοντος, την περίοδο 1998-2000 (πρώτη εφαρμογή του PISA), υπό την τότε ιδιότητά του ως Προέδρου του Κ.Ε.Ε.

μίες της και στα προβλήματά της. Στην έκθεση διατυπώνονται, επίσης, προτάσεις για βελτιώσεις. 3) Η έκθεση αυτή γνωστοποιείται στους μαθητές, στους γονείς και στους Σχολικούς Συμβούλους, αναρτάται στις ιστοσελίδες των σχολείων και υποβάλλεται στο Κ.Ε.Ε. 4) Ανάλογο ετήσιο πρόγραμμα δράσεων, καθώς και σχετικές εκθέσεις συντάσσονται από τους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης και υποβάλλονται στους Περιφερειακούς Διευθυντές. 5) Η εφαρμογή των ανωτέρω προβλεπόταν να γίνει σταδιακά από το σχολικό έτος 2010-2011 σε σχολικές μονάδες που θα ορίζονταν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., ενώ η εξειδίκευσή τους θα γινόταν μετά από εισήγηση του Κ.Ε.Ε.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς, ειδικότερα, η τελευταία παράγραφος του εν λόγω άρθρου προέβλεπε τα ακόλουθα: «*Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων [...] ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις*». Είναι χαρακτηριστική η ασάφεια και ο γενικόλογος χαρακτήρας του εν λόγω νόμου ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων εστιαζόταν στις δράσεις που καλούνταν να αναπτύξουν, οι οποίες συνιστούν μια μόνο πτυχή του εκπαιδευτικού έργου. Κατά συνέπεια, δεν αξιολογείται με βάση αυτές συνολικά το εκπαιδευτικό έργο. Αλλά ούτε οι προβλέψεις αυτές εφαρμόστηκαν συστηματικά στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αλλαγή κυβέρνησης το 2012 δεν επέτρεψε την υλοποίηση όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Παράλληλα προς τη λήψη των παραπάνω θεσμικών μέτρων, έγινε προσπάθεια προώθησης των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο ειδικού έργου που χρηματοδοτήθηκε από το Ε.Σ.Π.Α. Το πρόγραμμα άρχισε να υλοποιείται το 2010 με ευθύνη του Κ.Ε.Ε. Το 2011 το Κ.Ε.Ε. συγχωνεύτηκε με το Π.Ι. και τον Οργανισμό Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών σε ένα νέο όργανο ιδιωτικού δικαίου, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), στο οποίο περιήλθε η ευθύνη εφαρμογής του συγκεκριμένου έργου (Ν. 3996 Φ.Ε.Κ. Α΄118/24-5-2011). Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα και έγινε δοκιμαστική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε 500 επιλεγμένα σχολεία την περίοδο 2010-2013. Το σχολικό έτος 2013-14 άρχισε η καθολική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και το 2014-15, προβλεπόταν να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή των σχεδίων δράσης (βλ. Υ.Α. 30972/Γ1/6-3-2013 (Φ.Ε.Κ. 614 τ. Β΄ 15-3-2013), 1900089/Γ1/10-12-2013 και 157723/Γ1/23-10-2013).

Το 2013 ψηφίστηκε, επίσης, από τη Βουλή των Ελλήνων και δημοσιεύθηκε ο νόμος 4142 (Φ.Ε.Κ. 83/9-4-2013), με τον οποίο θεσμοθετήθηκε η Ανεξάρτητη Διοικητική Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) με έδρα την Αθήνα.

Η Αρχή αυτή έχει, σύμφωνα με το σχετικό νόμο, ως αποστολή: α) να αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των συναφών υπηρεσιών, β) να εποπτεύει τις διαδικασίες αξιολόγησης των αντίστοιχων εκπαιδευτικών, γ) να μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δ) να γνωμοδοτεί επί σχετικών θεμάτων κατόπιν ερωτήματος του αρμόδιου Υπουργού, ε) να υποβοηθά τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τα λοιπά στελέχη της εκπαίδευσης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στ) να αναπτύσσει άλλες επιστημονικές δραστηριότητες που υπηρετούν το σκοπό της ίδρυσής της. Το 2013 ορίστηκε, επίσης, το πρώτο Συμβούλιο της Αρχής αυτής, σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 4142/2013. Το ίδο ίδιο έτος υπογράφηκε και δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως το υπ'αριθμ. 152 Προεδρικό Διάταγμα (Φ.Ε.Κ. 240/5-11-2013) που αφορούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με τον όρο «εκπαιδευτικοί» νοούνται, κατά το παραπάνω διάταγμα, όχι μόνο οι διδάσκοντες στα σχολεία, αλλά και τα ποικιλώνυμα στελέχη της εκπαίδευσης.

Εκτός από τον καθορισμό του σκοπού και των γενικών αρχών της αξιολόγησης του διδακτικού και λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού με το παραπάνω διάταγμα:

1. ορίστηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών,
2. καθορίστηκαν τα όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησή τους και

3. προσδιορίστηκαν η κλίμακα αξιολόγησής τους και οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί των εκπαιδευτικών αλλά και των διαφόρων κατηγοριών των στελεχών της εκπαίδευσης.

Εναντίον και αυτού του Π.Δ. ασκήθηκε έντονη κριτική, επειδή υιοθέτησε το σχήμα της ιεραρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το οποίο υπήρχε ως φιλοσοφία και σε ανάλογα προηγούμενα νομοθετήματα, καθώς και για το πλήθος των προς αξιολόγηση στοιχείων που περιέχει, για την αποκοπή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο της εργασίας τους, για την ασάφεια ορισμένων ποιοτικών διαβαθμίσεων, για ανεπαρκή σύνδεση της αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και για άλλα παρόμοια ζητήματα (Καλημερίδης, 2013, Αναστασίου, 2014, Τσίνας. 2014).

Δυστυχώς, όλες οι παραπάνω προσπάθειες, συμπεριλαμβανομένης και της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων διακόπηκαν και πάλι. Η νέα κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ που προήλθε από τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015 ανέστειλε για μια ακόμη φορά την εφαρμογή όλων των νόμων που αφορούν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (βλ. Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας της 31ης -1-2015). Παραμένει, ωστόσο, η Α. Δ. Π. Π.Δ.Ε. σε κατάσταση υπολειτουργίας.

Έτσι, το ακανθώδες θέμα της συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών παραμένει ουσιαστικά σε εκκρεμότητα, με σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης και στη αποτελεσματικότητά της, όπως προκύπτει τόσο από διεθνείς όσο και από εθνικές έρευνες και μελέτες. Οι περιορισμοί που τίθενται ως προς την έκταση της παρούσας εισήγησης δεν μας επιτρέπουν να αναφερθούμε αναλυτικά σ'αυτές. Περιοριζόμαστε στο να σημειώσουμε επιγραμματικά τα εξής: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών που συμμετέχουν στο διεθνές πρόγραμμα PISA του Ο.Ο.Σ.Α. υστερούν σε όλα τα εξεταζόμενα αντικείμενα σημαντικά έναντι των αντίστοιχων επιδόσεων των μαθητών της πλειονότητας των χωρών που συμμετέχουν στο εν λόγω πρόγραμμα σε όλες τις διαδοχικές εφαρμογές του.[15] Τα αποτελέσματα, επίσης, που προκύπτουν κάθε χρόνο από τις πανελλαδικές εξετάσεις δημιουργούν προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και την ποιότητα της προσφερόμενης παιδείας στους Έλληνες πολίτες. Το ίδιο συνάγεται και από ειδικές έρευνες και μελέτες (Μαράτου-Αλιμπράντη κ.ά. 2006, ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. 2008).[16]

5. Μια προσπάθεια ερμηνείας της περιπέτειας εφαρμογής της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δεκαετίες

Από όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως προκύπτει ότι επί τρεισήμισι και πλέον δεκαετίες δεν εφαρμόζεται συστηματικά καμιά ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Εξαίρεση αποτελούν κάποιες κρίσεις υποψηφίων για την κατάληψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίες στηρίζονται στα τυπικά προσόντα τους, στην αρχαιότητά τους, στην επιμόρφωσή τους, στα διάφορα καθήκοντα που ανέλαβαν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους και στο ευκαιριακό αποτέλεσμα μιας σύντομης συνέντευξης, η οποία δεν επαρκεί, κατά τη γνώμη μας, για να αξιολογηθούν οι ουσιαστικές τους ικανότητες.[17] Επιπρόσθετα, οι

15. Βλ. περιλήψεις των αποτελεσμάτων των διαδοχικών εφαρμογών του προγράμματος PISA στον ιστότοπο: http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/

16. Βλ. περισσότερες λεπτομέρειες στο υπό έκδοση βιβλίο μας: «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκαιδευτικών».

17. Με το νόμο 4327 του 2015 (άρθρο 18) στα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης περιελήφθη «*η συμβολή του υποψηφίου* (εννοείται για επιλογή σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης) *στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική του συγκρότηση που αποτιμώνται πρώτον στην περίπτωση των Διευθυντών σχολικών μονάδων και ΕΚ (Εργαστηριακών Κέντρων) κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου των διδασκόντων, δεύτερον στην περίπτωση των υποψηφίων υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΕΚ και υποψηφίων υπευθύνων τομέων ΕΚ. κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων και τρίτον στην περίπτωση των υποψηφίων Διευθυντών Εκπαίδευσης κατά τη μυστική ψηφοφορία των Διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων και των Προϊσταμένων Δημοτικών Σχολείων».* Η διαδικασία, όμως αυτή κρίθηκε αντισυνταγματική με την υπ' αριθμ. 711/16 απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας, με την οποία υποχρεώθηκε να συμμορφωθεί το Υπουργείο Παιδείας.

υποψήφιοι για θέσεις στελεχών αντιπροσωπεύουν πολύ μικρό τμήμα του εκπαιδευτικού σώματος. Η πλειονότητα των διδασκόντων μένει για διάστημα μεγαλύτερο των τρεισήμισι δεκαετιών, χωρίς αξιολόγηση, παρά το γεγονός ότι έγιναν αλλεπάλληλες ανεπιτυχείς προσπάθειες για την εφαρμογή της. Το ίδιο ισχύει και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Οι αποσπασματικές, και ευκαιριακές διαδικασίες προγραμματισμού και απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου, στις οποίες προβαίνουν, κατά τρόπο ασυντόνιστο, ελάχιστα σχολεία, δεν καλύπτουν κατ' ουδένα τρόπο το κενό αυτό.

Αξίζει, μάλιστα, να επισημανθεί ότι τα παραπάνω συμβαίνουν τη στιγμή που, σε παγκόσμιο επίπεδο, αυξάνεται η σημασία, η οποία δίνεται στο θέμα αυτό, όπως έχουμε λεπτομερώς αναφέρει στις προηγούμενες ενότητες του παρόντος κειμένου.

Εύλογα, λοιπόν, τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα: Πού οφείλεται η κατάσταση αυτή; Ποια είναι τα βαθύτερα αίτιά της; Πώς ερμηνεύεται η αποτυχία των αλλεπάλληλων προσπαθειών για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης, οι οποίες έγιναν από διαφορετικές, μάλιστα, κυβερνήσεις και σε διαφορετικές εποχές; Πώς αιτιολογείται η έντονη αντίδραση των οργανώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα ζητήματα της αξιολόγησης, όταν οι εκπρόσωποί τους δηλώνουν ότι δεν αρνούνται συνολικά την αξιολόγηση ως εκπαιδευτική διαδικασία και πολλοί εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ αυτής, όπως προκύπτει από διάφορες εμπειρικές έρευνες (Χαρακόπουλος 1998, Αθανασίου & Ξηντάρας, 2002, Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003, Ζουγανέλλη κ.ά. 2005, Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006, Κελπανίδης, κ. ά., 2007, Κρέκης, 2013);

Στα ερωτήματα αυτά θα προσπαθήσουμε να δώσουμε σύντομα κάποια απάντηση στη συνέχεια. Πριν υπεισέλθουμε, όμως, στην εξέταση των επιμέρους αιτίων που, κατά την εκτίμησή μας, ευθύνονται για την κατάσταση, την οποία περιγράψαμε παραπάνω, επιθυμούμε να δηλώσουμε ότι το αδιέξοδο των προσπαθειών εφαρμογής στη χώρα μας ενός συστήματος αξιολόγησης είναι αποτέλεσμα της συνέργιας πολλών παραγόντων. Μερικοί από αυτούς έχουν σχέση με τις ανεπάρκειες, τις ελλείψεις και τις λοιπές ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαίδευσης, ενώ άλλοι έχουν πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις. Ας δούμε αναλυτικότερα τα πράγματα[18].

5.1. Ο πελατειακός χαρακτήρας του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος της χώρας και η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης

Βασικό χαρακτηριστικό της Νεοελληνικής Κοινωνίας, το οποίο διέπει και τη λειτουργία του Ελληνικού Κράτους ήταν –και συνεχίζει να είναι– οι πελατειακές σχέσεις τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, καθώς και οι εξαρτήσεις των πολιτών από τους ποικιλώνυμους κομματικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο αυτό, η τοποθέτηση σε διάφορες θέσεις του δημόσιου κυρίως τομέα, αλλά και του ιδιωτικού εν μέρει, ήταν και συνεχίζει να είναι, σε σημαντικό βαθμό, αποτέλεσμα κομματικών διασυνδέσεων και γνωριμιών με πολιτικούς παράγοντες. Έτσι, το κοινώς λεγόμενο «*ρουσφέτι*» υπερίσχυε, σε αρκετές περιπτώσεις, των διαδικασιών αξιοκρατικής επιλογής των ικανοτέρων υποψηφίων για την κατάληψη των διαφόρων θέσεων. Την κατάσταση αυτή αντανακλούν πολλές χαρακτηριστικές φράσεις που χρησιμοποιούνται ευρύτατα από τον Ελληνικό λαό (π.χ. «*έχει μπάρμπα στην κορώνη», «μπήκε με μέσο»,«έχει μεγάλο δόντι ή βύσμα»* «*βρήκε παραθυράκι στο νόμο*» κτλ.).

Η κατάσταση αυτή δεν ευνοεί την καλλιέργεια στην ελληνική κοινωνία και, κατ' επέκταση, στην ελληνική διοίκηση, όλων των μορφών και βαθμίδων, κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία προϋποθέτει αξιοκρατικές διαδικασίες επιλογής και ανέλιξης στην κοινωνικο-επαγγελματική ιεραρχία. Αντίθετα, οι αμφιβολίες και η δυσπιστία για την αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο των αξιολογικών κρίσεων είτε αυτές αφορούσαν τις αρχικές επιλογές προσωπικού είτε την εξέλιξή του ήσαν και παραμένουν ισχυρές. Η επικράτησή τους στο κοινωνικό σώμα δεν διαμόρφωνε συνθήκες κατάλληλες για την ανάπτυξη κουλούρας αξιολόγησης, κάτι το οποίο εξακολουθεί δυστυχώς να ισχύει μέχρι σήμερα. Η εφαρμογή αξιοκρατικών διαδικασιών και η συνακόλουθη

18. Περισσότερες πληροφορίες βλ. στο υπό έκδοση βιβλίο μας: «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών».

υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην αξιολόγηση θα περιόριζε το ρόλο των «πολιτικών μεσαζόντων» και, ως εκ τούτου, δεν ήταν συμβατή με το ισχύον καθεστώς.

Ο τομέας της εκπαίδευσης, όντας υποσύστημα του ευρύτερου νεοελληνικού κοινωνικο-πολιτικού συστήματος, δεν μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση από τον παραπάνω γενικό κανόνα. Η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης ήταν και εξακολουθεί να είναι εμφανής και στο χώρο αυτό.

Επιπρόσθετα, απόρροια αυτού του πελατειακού καθεστώτος ήταν και παραμένει η δημιουργία σε πολλούς εκπαιδευτικούς έντονων επιφυλάξεων για το πόσο αντικειμενική και αμερόληπτη θα ήταν/είναι η αξιολόγησής τους από στελέχη της εκπαίδευσης αρκετά από τα οποία δεν τους ενέπνεαν και συνεχίζουν να μην τους εμπνέουν, λόγω των κομματικών και λοιπών εξαρτήσεών τους, την απαιτούμενη για τις περιπτώσεις αυτές εμπιστοσύνη. Αυτή η δυσπιστία μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών ως προς τη διασφάλιση των όρων για μια δίκαιη και αδιάβλητη κρίση τους περιλαμβάνεται, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Ζουγανέλη κ.ά, 2008, Κρέκης, 2012) στα βασικά αίτια των αρνητικών αντιδράσεών τους στις προτάσεις που έγιναν την περίοδο της μεταπολίτευσης για την αξιολόγησή τους.

Στην καλλιέργεια αρνητικών στάσεων έναντι της αξιολόγησης και στην ανάπτυξη κουλτούρας εχθρικής ως προς αυτή συνέβαλαν και οι κριτικές που διατυπώθηκαν καθ' όλη την περίοδο της μεταπολίτευσης εναντίον των διαφόρων προτάσεων εφαρμογής της, από πανεπιστημιακούς δασκάλους και άλλους διανοούμενους (Μαυρογιώργος, 1985, 1993, 2000, 2002, Νούτσος, 1999, Μαυρογιώργος κ.ά., 2001, Κάτσικας & Καβαδίας, 2002, Φατούρου & Καββαδίας, 2013).[19] Αλλά και άλλοι παράγοντες ερμηνεύουν τη διαμόρφωση της κατάστασης που περιγράψαμε τις προηγούμενες ενότητες. Στους σημαντικότερους από αυτούς θα αναφερθούμε παρακάτω.

5.2. Η αρνητική επίδραση του παρελθόντος

Στην καλλιέργεια μη ευνοϊκής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης συνέβαλε σημαντικά και η αρνητική εμπειρία από την εφαρμογή των σχετικών διαδικασιών κατά το παρελθόν.

Η εποπτεία των σχολείων ανατέθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα στους Επιθεωρητές, ο θεσμός των οποίων γνώρισε διάφορες εξελικτικές φάσεις (Ιορδανίδης, 2011). Αν και υπήρξαν αρκετοί φωτισμένοι Επιθεωρητές που εργάστηκαν με ζήλο και ευσυνειδησία για το καλό της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Αρχιμανδρίτης, 1957), ο θεσμός αυτός αντιμετωπίστηκε ήδη από τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας του αρνητικά (Λέφας, 1942: 291). Η δυσαρέσκεια απέναντι στους Επιθεωρητές και στον τρόπο λειτουργίας τους ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο κατά τη διάρκεια του χουντικού καθεστώτος της περιόδου 1967-74. Εκδηλώθηκε, όμως, ακόμη πιο έντονα μέσα στο κλίμα φιλελευθεροποίησης της ελληνικής κοινωνίας, της πολιτικής ζωής και της εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε μετά την πτώση της δικτατορίας (1974). Αυτή η κακή κληρονομιά που παρελθόντος τροφοδότησε έντονα αρνητικές στάσεις απέναντι σε κάθε μορφής αξιολόγησης όχι μόνο μεταξύ εκείνων που είχαν βιώσει την αυταρχική συμπεριφορά των παλαιών Επιθεωρητών, αλλά ακόμη και μεταξύ των νεότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν είχαν καθόλου γνωρίσει το θεσμό αυτό, όπως δείχνει σχετική έρευνα (Χαρακόπουλος, 1998). Μερικοί, μάλιστα από τους τελευταίους αποδείχτηκαν στην πράξη πιο αρνητικοί έναντι της αξιολόγησης απ' ό,τι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί. Αυτό οφείλεται, προφανώς, στην επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση μέσα σε ένα έντονα εχθρικό για τους Επιθεωρητές εκπαιδευτικό περιβάλλον, το όνομα των οποίων συνδέθηκε με την τιμωρητικού χαρακτήρα αξιολόγηση των διδασκόντων.

Η επικράτηση της αρνητικής αυτής εικόνας για τους Επιθεωρητές, η συσχέτισή τους με τους Σχολικούς Συμβούλους και ο φόβος επανάληψης του ίδιου μοντέλου ελέγχου της εκπαίδευσης προκάλεσε, έστω και κάπως καθυστερημένα, την αντίδραση των εκπαιδευτικών κατά της συμμετοχής των Συμβούλων στην αξιολόγησή τους. Η πολιτεία, από την άλλη μεριά, επέμεινε στη συμμετοχή των Συμβούλων στις διαδικασίες της αξιολόγησης, εμμονή που, κατά τους επικριτές της, υποδήλωνε την πρόθεση της κρατικής εξουσίας να διατηρήσει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δια-

19. Οι κριτικές κατά της αξιολόγησης είναι πολυάριθμες. Οι βιβλιογραφικές αναφορές έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα.

δικασίας. Η διελκυστίνδα αυτή ανάμεσα στο κράτος και τους συνδικαλιστές των εκπαιδευτικών λειτούργησε αρνητικά για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Αξίζει, μάλιστα, να επισημανθεί ότι, ενώ η αντίδραση των διδασκόντων στρεφόταν, αρχικά τουλάχιστον, κατά της συμμετοχής των Σχολικών Συμβούλων στις ατομικές αξιολογήσεις τους, η αντιπαράθεση που προκλήθηκε πήρε σταδιακά ευρύτερες διαστάσεις και παρέσυρε σε ναυάγιο συνολικά κάθε είδους αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου.

5.3. Η ασυνέπεια και ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής

Στα σημαντικά, κατά τη γνώμη μας αίτια, τα οποία ευθύνονται για το αδιέξοδο των προσπαθειών εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στην Ελληνική Εκπαίδευση τα τελευταία τριάντα πέντε και πλέον χρόνια πρέπει να περιληφθούν: α) η απουσία πολιτικής συναίνεσης στο ζήτημα αυτό και β) η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας στην εκτέλεση όσων αποφασίζονταν κατά καιρούς.

Όπως προκύπτει από όσα εκτέθηκαν σε προηγούμενες σελίδες, το ζήτημα της αξιολόγησης αποτέλεσε ανέκαθεν πεδίο ισχυρών κομματικών αντιπαραθέσεων, οι οποίες μεταφέρονταν και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω των έντονα κομματικοποιημένων συνδικαλιστικών παρατάξεων των εκπαιδευτικών οργανώσεων. Η αντιπαράθεση αυτή οδηγούσε είτε στην αποδυνάμωση των προτάσεων που κατέθεταν κατά καιρούς οι διάφορες κυβερνήσεις και, τελικά, στη μη εφαρμογή τους είτε στην κατάργηση των μέτρων που είχαν ληφθεί από προηγούμενες κυβερνήσεις. Η τακτική αυτή έφτασε τα τελευταία χρόνια μέχρι του σημείου να ακυρώνονται μέτρα προηγούμενων κυβερνήσεων από επόμενες κυβερνήσεις που ανήκαν στο ίδιο κόμμα και θεωρητικά, τουλάχιστον, εξέφρασαν την ίδια πολιτική ιδεολογία (βλ. π.χ. την κατάργηση των διατάξεων για την αξιολόγηση που προέβλεπε ο Ν.2525/97).

Διαμορφώθηκε, έτσι, ένα καθεστώς ασυνέπειας και ασυνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική, το οποίο ενθάρρυνε τις αντιδράσεις όσων ήσαν αντίθετοι στην εφαρμογή της αξιολόγησης, Τους δημιουργούσε την πεποίθηση ότι με τον αγώνα εναντίον της θα ακύρωναν στην πράξη οποιαδήποτε σχετική προσπάθεια, κάτι το οποίο γινόταν. Παγιώθηκε, έτσι, μια κατάσταση απουσίας αξιολόγησης, η οποία «βόλευε», ίσως, αρκετούς. Η ανατροπή της γινόταν όλο και πιο δύσκολη.

Οι αντιδράσεις, μάλιστα, εναντίον κάθε μορφής αξιολόγησης των διδασκόντων και του εκπαιδευτικού έργου, τις οποίες ενίσχυε σημαντικά η κομματική αντιπαράθεση, δημιουργούσαν ένα άλλο πρόβλημα στο οποίο προσέκρουε η εκπαιδευτική πολιτική. Πρόκειται για το πολιτικό κόστος, το οποίο θα προέκυπτε από τη σύγκρουση των κυβερνώντων με σημαντική μερίδα ψηφοφόρων τους που ανήκαν στο πολυπληθές εκπαιδευτικό σώμα. Το κόστος αυτό οδηγούσε ορισμένους πολιτικούς ιθύνοντες είτε σε αδράνεια όσον αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα είτε στην απόσυρση ή τη μη εφαρμογή μέτρων που είχαν θεσπισθεί από άλλους.

Αξίζει να σημειώσουμε, ακόμη, ότι οι κατά καιρούς διάλογοι για το συγκεκριμένο θέμα κατέληγαν σε αποτυχία και δεν βοηθούσαν στην αντιμετώπισή του προβλήματος, όχι μόνο λόγω της έντονης πολιτικής αντιπαράθεσης, αλλά και εξαιτίας της απουσίας, κατά τη γνώμη μας, ειλικρινούς διάθεσης εκ μέρους των διαλεγομένων για ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων, η οποία θα μπορούσε να καταλήξει σε πολιτική και κοινωνική συναίνεση.

Η ασυνέπεια και η ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετίζεται, μεταξύ άλλων, και με τη συχνή αλλαγή προσώπων όχι μόνο στην ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ,[20] αλλά και στο επίπεδο των επιστημονικών και συμβουλευτικών του οργάνων (π.χ. του Π.Ι., του Κ.Ε.Ε. κ.ά.). Η αλλαγή στα όργανα αυτά που, μερικές φορές, έγινε και από κυβερνήσεις του ίδιου κόμματος, είχε ως αποτέλεσμα τον αποσυντονισμό της λειτουργίας τους, τη χαμηλή αποτελεσματικότητά τους και την πρόκληση κενών και συγχύσεων που δεν ευνοούσαν την πρόοδο σε πολλά εκπαιδευτικά ζητή-

20. Από το 1974 έως το 2017, ήτοι μέσα σε διάστημα 43 ετών, διετέλεσαν Υπουργοί Παιδείας 26 πρόσωπα (δεν υπολογίζονται οι Αναπληρωτές Υπουργοί). Αυτό σημαίνει ότι η μέση διάρκεια της θητείας τους στο συγκεκριμένο Υπουργείο ήταν ένα έτος και οκτώ μήνες περίπου, χρόνος ανεπαρκής για την ολοκλήρωση της εφαρμογής σημαντικών μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση.

ματα, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης, για την εφαρμογή της οποίας τα παραπάνω όργανα αναλάμβαναν σημαντικές ευθύνες.

5.4. Η ταύτιση της αξιολόγηση με τον έλεγχο και η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία και τις διαδικασίες της

Ανάμεσα στα προβλήματα που συναντά συνήθως η εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση των διαφόρων χωρών είναι η ταύτισή της από μεγάλη μερίδα διδασκόντων με το διοικητικό έλεγχο, ο οποίος έχει συνέπειες στην εξέλιξη ή στις απολαβές ή στο κύρος τους. Εκτιμούμε ότι το παραπάνω πρόβλημα υφίσταται και στην περίπτωση της Ελλάδος, ίσως δε να είναι πιο έντονο απ΄ό,τι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, εξαιτίας της αρνητικής κληρονομιάς του παρελθόντος την οποία μνημονεύσαμε προηγουμένως αλλά και για άλλους λόγους στους οποίους αναφερόμαστε παρακάτω. Η εν λόγω στρεβλή αντίληψη σχετίζεται, κατά τη γνώμη μας –μεταξύ άλλων– με το γεγονός ότι μεγάλη μερίδα Ελλήνων εκπαιδευτικών, αλλά και πολλοί συνδικαλιστικές και αρκετά στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς και οι περισσότεροι πολιτικοί παράγοντες δεν έχουν επαρκή ενημέρωση ως προς τις σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Από σχετική έρευνα (Κελπανίδης κ.ά., 2007) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, στη συντριπτική τους πλειονότητα (83,4% του αντίστοιχου δείγματος), ότι η ενημέρωσή τους όσο αφορά ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση δεν είναι επαρκής. Δεν αποκλείω την ύπαρξη της άγνοιας αυτής ακόμη και σε πολλούς «δημοσιογραφούντες» κατά του εν λόγω θεσμού, συμπεριλαμβανομένων και μερικών ακαδημαϊκών, μη ειδικών στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Προς ενίσχυση της παραπάνω θέσης, σημειώνουμε ότι μέχρι πρόσφατα η αξιολόγηση δεν υπήρχε ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο ούτε στα προγράμματα σπουδών των Ελληνικών ιδρυμάτων που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς ούτε σ' αυτά της επιμόρφωσής τους. Στην καλύτερη περίπτωση, οι μελλοντικοί Έλληνες εκπαιδευτικοί –όχι όλοι– διδάσκονταν κάποια στοιχεία σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Κάποια προσπάθεια ένταξης μαθημάτων αξιολόγησης στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων φαίνεται ότι γίνεται τα τελευταία χρόνια, αλλά αυτή δεν είναι ακόμη επαρκής.

Η ελλιπής αυτή ενημέρωση είναι εμφανής και στο πώς οριζόταν η αξιολόγηση και πώς καθορίζονταν οι σκοποί της και οι λειτουργίες της στα σχετικά νομοθετικά κείμενα που παρουσιάστηκαν κατά καιρούς στη χώρα μας. Μερικά, μάλιστα, από αυτά ενίσχυσαν την αντίληψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ως κύρια επιδίωξη τη σύνταξη εκθέσεων υπηρεσιακής ικανότητας γι'αυτούς και το διοικητικό έλεγχο.

Στη νεότερη νομοθεσία –μετά το 1985– υπάρχει, αναμφίβολα, πληρέστερη προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης και σαφέστερη διατύπωση των παιδαγωγικών της λειτουργιών, αποτέλεσμα κάποιας προόδου που σημειώθηκε όσον αφορά τη γνώση των θεμάτων αυτών τα τελευταία χρόνια. Το κακό, ωστόσο, είχε γίνει και η υστερογενής πληρέστερη προσέγγιση της αξιολόγησης δεν ήταν αρκετή για να άρει τις αντιστάσεις που είχαν δημιουργήσει οι παλιότερες πρακτικές, αλλά και κάποια σχέδια Π.Δ.

Υπό την επίδραση των παραγόντων αυτό είναι φυσικό η αξιολόγηση να ταυτίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς με μια αυταρχική ελεγκτική διαδικασία τιμωρητικού χαρακτήρα και όχι με ένα θεσμό στήριξής τους και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Η ταύτιση αυτή είναι λογικό να προκαλεί φόβο και να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα απέναντι στην αξιολόγηση, στοιχεία, τα οποία δεν ευνοούν την αποδοχή της (Kosmidou-Hardy & Marmarinos, 2001). Η γενίκευση, μάλιστα, του φόβου αυτού σε κάθε τι που ακούει στο όνομα αξιολόγηση είχε ως συνέπεια τη διαμόρφωση αρνητικής στάσης απέναντι και σε φιλικές ακόμη μορφές αξιολόγησης, όπως είναι π.χ. η αυτοαξιολόγηση (Ρέππας 1999). Η εν λόγω στάση ενισχύεται, πιθανόν, και από την πεποίθηση ότι η εφαρμογή αυτών των μορφών αξιολόγησης θα οδηγήσει σιγά-σιγά και στην ατομική ετεροαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κατά τη λογική του: «*τρώγοντας έρχεται η όρεξη*» (Μποφυλάτος, 2005).

5.5. Η ανεπάρκεια της αρχικής μόρφωσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η αξιολόγησή τους

Ο Bourdieu έλεγε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ζητεί συχνά αυτό που το ίδιο δεν προσφέρει. Ο ισχυρισμός αυτός βρίσκει εφαρμογή στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησής τους, τα οποία προτάθηκαν κατά καιρούς, οφείλουν να έχουν δεξιότητες που προϋποθέτουν καλή αρχική εκπαίδευση και συστηματική επιμόρφωση. Τέτοιου είδους στοιχεία είναι η άρτια επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενό τους, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των διδασκόντων στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η ορθή χρήση των διδακτικών μέσων, η ικανότητα αξιολόγησης των μαθητών, η επικοινωνιακή δεξιότητα και άλλα παρόμοια. Δυστυχώς, το σύστημα της αρχικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών, που ίσχυσε στη χώρα μας καθ' όλη την περίοδο στην οποία αναφερθήκαμε αλλά και παλαιότερα δεν τους βοηθούσε να αποκτήσουν τα παραπάνω προσόντα. Είναι γνωστή η ανεπάρκεια και σε μερικές περιπτώσεις η παντελής απουσία ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ιδιαίτερα (Κασσωτάκης, 2005β), καθώς και οι αδυναμίες που χαρακτήριζαν την κατάρτιση των δασκάλων, πριν από την δημιουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αλλά και μετά απ' αυτήν, σε μικρότερο βαθμό. Τα πράγματα δεν ήταν και δεν είναι καλύτερα στον τομέα της επιμόρφωσης, η οποία, παρά τις κατά καιρούς τροποποιήσεις της δεν κατάφερε να ικανοποιήσει τις ανάγκες των δασκάλων και των καθηγητών (Ο.Λ.Μ.Ε., 1988, Φώκιαλη κ.ά. 2003).

Δικαιολογημένα, λοιπόν, μερικοί εκπρόσωποι των Ελλήνων εκπαιδευτικών που αντιδρούν στην εφαρμογή της αξιολόγησης θέτουν το ερώτημα: πώς ζητείται να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί με βάση προσόντα που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν φροντίζει να τους αναπτύξει; Η απάντηση σ'αυτό δεν ήταν και εξακολουθεί να μην είναι εύκολη για τους πολιτικούς ιθύνοντες. Η δυσκολία αυτή προκαλούσε, μαζί με άλλα στοιχεία, την υποχώρηση απέναντι στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά της αξιολόγησης.

Επιπρόσθετα, για να έχει ουσιαστικό νόημα η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία προβλήθηκε και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια ως βασική διαδικασία για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, πρέπει να διασφαλίζονται οι όροι που είναι αναγκαίοι για να οδηγεί η ανατροφοδότηση στη βελτίωση. Ένας από αυτούς είναι η ύπαρξη αποτελεσματικού συστήματος διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ικανού να τους βοηθά να καλύπτουν τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους, τις οποίες αποκαλύπτει η αξιολόγηση. Κάτι τέτοιο, δυστυχώς, δεν συνέβαινε και δεν συμβαίνει στον ελληνικό χώρο.

5.6. Η ιδεολογική φόρτιση της ζητήματος της αξιολόγησης

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης φορτίστηκε στην Ελλάδα ιδεολογικά και πολιτικά, όσο λίγα θέματα της εκπαίδευσης. Η υπεράσπισή της συνδέθηκε με το συντηρητισμό, με την πρόθεση «*χειραγώγησης και υποταγής των κυριαρχούμενων τάξεων, διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και αναπαραγωγής του κοινωνικού και τεχνικού καταμερισμού εργασίας*» (Κάτσικας και Καββαδίας, 1999:105)[21]. Η αμφισβήτησή της, αντίθετα, ή η αντίσταση στην εφαρμογή της έγινε σχεδόν ταυτόσημη με την προοδευτική ιδεολογία, παρά το γεγονός ότι η ισοπέδωση των πάντων και η υποβάθμιση της εκπαίδευσης στην οποία συντελεί η αδυναμία συστηματικής παρακολούθησής της, αποβαίνουν πρωτίστως σε βάρος των πιο αδύνατων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία δεν έχουν τη δυνατότητα να αναπληρώσουν με άλλο τρόπο ό,τι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους προσφέρει.

Λόγω της έντονης αυτής κοινωνικο-πολιτικής φόρτισης και των συναφών ιδεολογικών στρεβλώσεων η δυναμική υπεράσπιση της αναγκαιότητας της αξιολόγησης κατέστη στον ελλαδικό χώρο έργο δύσκολο, ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση. Όποιος είχε την τόλμη να εισηγείται μέτρα γι' αυτήν εισέπραττε συχνά το χαρακτηρισμό του αντιδραστικού, ακόμη κι όταν έκανε λόγο για μορφές αξιολόγησης που δεν περιείχαν κανένα στοιχείο εξωτερικού ελέγχου. Το κλίμα αυτό και η γενικότερη αντιμετώπιση του υπό εξέταση ζητήματος κάθε άλλο παρά την ενασχόληση με

21. Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται και από άλλους, περιλαμβανομένων και ορισμένων πανεπιστημιακών αλλά και πολιτικών ανδρών και γυναικών.

το συγκεκριμένο αντικείμενο ευνοούσε και τη δημοφιλία των πολιτικών ανδρών που είχαν την τόλμη να επιμείνουν στο θέμα αυτό προήγαγε. Για τον παραπάνω λόγο προτιμήθηκε, σε αρκετές περιπτώσεις, η ανάκληση μέτρων σχετικών με την αξιολόγηση ή η τακτική της σιωπηρής αδρανοποίησής τους από την επιμονή στην εφαρμογή τους, η οποία κόστισε ακριβά σε όσους –δυστυχώς λίγους– είχαν το σθένος να επιδείξουν τέτοιου είδους πολιτική τακτική.

Είναι πιθανόν να υπήρχαν αδυναμίες στις προσπάθειες που εμφανίστηκαν κατά καιρούς. Ίσως τα μέτρα που προτάθηκαν να ήσαν ατελή (δεν υπάρχει άλλωστε τέλειο σύστημα αξιολόγησης). Πιστεύουμε, όμως, ότι, αν κάτι ξεκινούσε, θα μπορούσε να βελτιωθεί στην πράξη, αν υπήρχε η αναγκαία βούληση και η κατάλληλη διάθεση από όλες τις πλευρές. Η στείρα άρνηση με την επίκληση ιδεολογικών σοφισμάτων ή πιθανολογούμενων αρνητικών προθέσεων δεν δρομολογεί καμιά διαδικασία δεκτική βελτιώσεων.

5.7. Ο εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί, αναμφίβολα, ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας. Όλες οι εκπαιδευτικές αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία και εφαρμόζονται κατά τρόπο, λίγο ή πολύ, ομοιόμορφο στην ελληνική επικράτεια. Ούτε στα όργανα που δημιουργήθηκαν κατά καιρούς με στόχο τη λαϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση και την αποκέντρωση της λειτουργίας της δόθηκαν ουσιαστικές αρμοδιότητες ούτε ενθαρρύνθηκε επαρκώς η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη βάση ούτε αποτελεσματική στήριξή τους από την πολιτεία υπήρξε. Όπως εύστοχα επισημαίνεται από ορισμένους, η κεντρική εκπαιδευτική εξουσία μπορεί να έγινε σταδιακά, μετά τη μεταπολίτευση, λιγότερο αυταρχική σε σύγκριση με το παρελθόν, αλλά δεν άλλαξε ουσιαστικά ως προς τη συγκεντρωτική της δομή (Σωτηρόπουλος, 1993, Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995, Δούκας, 1997).

Ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας αντανακλάται και στις προσπάθειες εισαγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα διαφόρων αλλαγών, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης. Όλες οι προσπάθειες για τη θεσμοθέτησή της προήλθαν από τη κεντρική πολιτική εξουσία, προκαλώντας τα αντιεξουσιαστικά αντανακλαστικά πολλών από τους αποδέκτες τους. Δεν υπήρξαν, αντίθετα, πρωτοβουλίες εφαρμογής της αξιολόγησης από τη βάση των εκπαιδευτικών ούτε δημιουργήθηκε σχετικό κίνημα, ικανό να υποχρεώσει την πολιτεία να προβεί σε ρυθμίσεις, σύμφωνες με τις απαιτήσεις της βάσης. Ακόμη και οι προτάσεις που διατυπώθηκαν κατά καιρούς από τις κεντρικές διοικήσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων είχαν, στις περισσότερες περιπτώσεις, γενικόλογο χαρακτήρα και δεν υπεισέρχονταν σε ρυθμίσεις επιμέρους ζητημάτων που αποτελούσαν, συνήθως, τα σημεία αντιπαράθεσης μεταξύ της κρατικής εξουσίας και των εκπαιδευτικών οργανώσεων. Η μονόπλευρη αυτή προσπάθεια της κεντρικής εξουσίας να εφαρμόσει την αξιολόγηση ενίσχυε την ιδεολογικοπολιτική αντιπαράθεση γύρω από το ζήτημα αυτό.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης περιόριζε τη δυνατότητα προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο οποίος σύμφωνα με ορισμένες εισηγήσεις αλλά και με προτάσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων έπρεπε να αποτελέσει αντικείμενο αξιολόγησης (Δ.Ο.Ε, 1992). Η αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας και του έργου που συντελείται σ'αυτήν έχει ουσιαστικό νόημα, αν το σχολείο έχει τη δυνατότητα να προγραμματίσει το έργο του, έστω και μερικώς, να αναλάβει πρωτοβουλίες, να προβεί σε ανάθεση δημιουργικού έργου κτλ. και όχι να εκτελεί απλώς τις εντολές της κεντρικής διοίκησης.

Αλλά και η αντίληψη για συνεχή ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος με στοιχεία που προέκυπταν από την πράξη δεν χαρακτήριζε τη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σπάνια έγιναν μέχρι σήμερα αλλαγές σε προγράμματα και βιβλία, στην κατάρτιση και στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού ή στην εκπαιδευτική πολιτική με βάση τα αποτελέσματα συστηματικών αξιολογήσεων στους αντίστοιχους τομείς.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευνοούσαν την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

5.8. Η απουσία ολικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Ένα από τα επιχειρήματα που προβάλλεται συχνά ως αιτιολογία των αντιδράσεων κατά της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και κυρίως των εκπαιδευτικών είναι η απουσία αξιολόγησης άλλων παραγόντων που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το επιχείρημα αυτό επικαλούνται κατά κόρον οι εκπρόσωποι των Ελλήνων εκπαιδευτικών που είναι αντίθετοι στην αξιολόγηση. Ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να αφορά όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. μέχρι τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά μέσα, την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων και τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Αφού, λοιπόν, δεν αξιολογούνται οι παραπάνω παράγοντες, γιατί τόση επιμονή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διερωτούνται αρκετοί από τους αρνητές του συγκεκριμένου μέτρου.

Είναι γεγονός ότι στη χώρα μας όχι μόνο δεν υπήρξε συστηματική και συνεχής αξιολόγηση σημαντικών παραμέτρων της εκπαίδευσης, αλλά και δεν προβλήθηκε επαρκώς ένα σχέδιο συνολικής και συστηματικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να ακυρώνει το παραπάνω επιχείρημα. Η αξιολόγηση της ελληνικής εκπαίδευσης από τον Ο.Ο.Σ.Α. το 1995-96 (OECD, 1997) δεν λειτούργησε ως απάντηση στην ένσταση των εκπαιδευτικών, γιατί: α) έγινε από ξένο και όχι από ελληνικό φορέα, ο οποίος θα μπορούσε να επαναλαμβάνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα την αξιολογική αυτή διαδικασία και β) εγέρθηκαν ποικίλα ιδεολογικοπολιτικά ζητήματα για την αξιολόγηση αυτή που περιέπλεξαν το ζήτημα. Εξάλλου, η παραπάνω αξιολόγηση έγινε με αρκετή καθυστέρηση και σε ένα περιβάλλον στο οποίο είχε ήδη παγιωθεί μια αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Αυτό ισχύει και για κάποιες προσπάθειες των τελευταίων χρόνων (π.χ. όσον αφορά το εγχείρημα της αποτύπωσης της κατάστασης της ελληνικής εκπαίδευσης), αν και δεν έχουν οδηγήσει μέχρι σήμερα σε μια σαφή αξιολογική ανάλυση των διαφόρων παραμέτρων της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Εύλογα μπορεί κανείς να διατυπώσει την υπόθεση ότι, ίσως, η ίδια η κρατική εξουσία δεν επιθυμούσε ουσιαστικά και δεν προωθούσε τέτοιου είδους σφαιρική αξιολόγηση, η οποία θα αποκάλυπτε και θα τεκμηρίωνε με συγκεκριμένα στοιχεία τις δικές της ευθύνες για την ανεπαρκή λειτουργία των σχολείων στην Ελλάδα. Τέτοιες ευθύνες έχουν σχέση με την ελλιπή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, στην ανεπάρκεια της οποίας αναφέρονται συχνά πολλοί από αυτούς που αντιδρούν κατά της αξιολόγησης, με την ακατάλληλη και ανεπαρκή κτιριακή και λοιπή υλικοτεχνική υποδομή των διδακτηρίων, με τη μη ικανοποιητική ποιότητα των διδακτικών μέσων, με τις χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών, με την ελλειμματική τους μόρφωση και επιμόρφωση και με άλλα παρόμοια.

Για να είναι πειστικός ο λόγος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, πρέπει να υπάρχει ικανοποιητικός αντίλογος στα παραπάνω επιχειρήματα. Σε αντίθετη περίπτωση, φαίνεται πειστικός ο ισχυρισμός ορισμένων Ελλήνων πολέμιων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού ότι μέσω αυτής επιδιώκεται η ενοχοποίησή του για ό,τι «στραβό» συμβαίνει στο σχολείο, στοιχείο που λειτούργησε μέχρι σήμερα αρνητικά για την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορεί να ερμηνεύουν, σε κάποιο βαθμό[22], την «περιπέτεια της αξιολόγησης» από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, δεν συνηγορούν, όμως, υπέρ της συνέχισης της ίδιας κατάστασης ούτε και τη δικαιολογούν.

---

22. Λεπτομερέστερη ανάλυση σχετική με τους παράγοντες που συνέβαλαν στην απουσία αξιολόγησης από την Ελληνική Εκπαίδευση τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες βλ. στο υπό έκδοση βιβλίο μας: «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Α. Ελληνόγλωσσες

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

Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. Στα *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»* (σ.11-22). Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2017 από το: http://srv-ipeir.pde.sch. gr/educonf/1/12_.pdf

Αθανασίου, Λ. & Ξηντάρας, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού εργου: απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις».* Ανακτήθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2017 από το:http:// www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou

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

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική. Αναλυτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα 11-14 Μαΐου. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2017 από http://www.elliepek. gr/documents/3o_synedrio_eishghseis/Andreadakis & Maggopoulos.pdf

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνη.

Αρχιμανδρίτης, Ι. (1957). *Επιθεωρητές και δάσκαλοι*. Τρίπολις.

Αρσένης, Γ. (2015). *Γιατί δεν έκατσα καλά. Η εμπειρία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1996-2000*. Αθήνα: Gutemberg.

Βαρζώκας, Β. (1976). Το επιθεωρητικό πρόβλημα. *Διδασκαλικό Βήμα*, 788.

Βασιλού –Παπαγεωργίου, Β. (1990). *Ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (διδακτορική διατριβή).

Βιταντζάκης, Ν. (2006). *Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.

Δ.Ο.Ε. (1979). Οι αποφάσεις της 48ης Γενικής Συνέλευσης της Δ.Ο.Ε. *Διδασκαλικό Βήμα*, 854.

Δ.Ο.Ε. (1980). Επιθεωρητής: ο θεσμός που πρέπει να καταργηθεί. Χρέος μιας δημοκρατικής πολιτείας είναι η καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου. *Διδασκαλικό Βήμα*, 866.

Δ.Ο.Ε. (1992). Οι θέσεις μας στις προτάσεις Σουφλιά. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και (ατομικά) του εκπαιδευτικού - Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης. *Διδασκαλικό Βήμα* 1047, 18-20

Δούκας, Χρ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας*. Βρυξέλλες.

ESTIMATE consulting (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. *Β΄ παραδοτέο: Συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στις χώρες της Ε.Ε. Γ΄παραδοτέο: προτάσεις της μελέτης και παράρτημα.* Ανακτήθηκε στις 14/4/2012 από την ιστοσελίδα: www.page.ekt.gr/adore-djatoka/resolver?uri_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:/SILO/EDUL.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2017 από http://www. pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf

Θεοφιλίδης, Χρ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοχάρης, Δ. (2009). *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών /Π.Τ.Δ.Ε. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Ιορδανίδης, Γ. (2011). Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού. http://www.eriande.elemedu.npatras.gr/eriande/synedria/sunedrio3/praktika%2011/iordanidis.htm

Καββαδίας, Γ. (2013). Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και πειθάρχησης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 31-35.

Καββαδίας, Γ. & Φατούρου, Α. (2002). Ο εκσυγχρονισμός» της αξιολόγησης: ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 62, 9.

Καζαμίας, Α. (1995). Η κατάρα του Σίσυφου: η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο: Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Η Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ.40-72). Αθήνα: Σείριος.

Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.) (1995). *Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Καλημερίδης, Γ. (2013). Το Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: πειθαρχικός έλεγχος και εξουσία. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 44-50.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Καραφύλλης, Α. (2001). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον 21ο αι. σε σχέση με την αξιολόγηση του παρελθόντος. Στο: *Ο δάσκαλος του 21ου αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση* (σσ. 375-3790. Ξάνθη: Σπανίδης.

Καραφύλλης, Α. (2010). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Κασιμάτη, Αικ. & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2017 από το: http://www.math.uoa.gr /me/conf2/papers/kasimat.pdf

Κασσωτάκης, Μ. (2001). Η περιπέτεια της αξιολόγησης στην Ελληνική Εκπαίδευση. *Εφ. Καθημερινή*, 14-10-2001.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (συνέντευξη στη Σ. Τσολακίδου). *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.

Κασσωτάκης, Μ. (2005α) Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου, Χρ. (Επιμέλεια). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την Παιδεία* (σσ. 65-81). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (2005β). Το ζήτημα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα: όψεις της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής και των συναφών προσπαθειών. Στο: Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (Επιμέλεια). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 318-345). Αθήνα: Σαββάλας.

Κασσωτάκης, Μ. (2007). Η προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού των συνθετικών δημιουργικών εργασιών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Ε.Κ.Π.Α./Φιλοσοφική Σχολή/ Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας/ Τομέας Παιδαγωγικής. Σύγχρονα Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Μαρκαντώνη (σσ. 213-24). Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). Οι κύριες αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών κατά τη δεκαετία του 1990. Παρουσίαση των σχετικών προσπαθειών και ανάλυση των δυσκολιών υλοποίησής τους. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. & Οικονομίδης, Β. (Επιμέλ.). *Περί Παιδείας Διάλογος* (σσ. 139-168). Ρέθυμνο: Παν. Κρήτης/ Π.Τ.Δ.Ε.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο: Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (Επιμ.). *Εκπαίδευση- Κοινωνία και Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη* (σσ. 535-565). Αθήνα: Πεδίο.

Κάτσικας Χρ. & Καββαδίας, Γ. (1999). Οι νέες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων: ένταση των μηχανισμών ελέγχου και υποταγής, *Ουτοπία*, 33, 83.

Κάτσικας Χρ. & Καββαδίας, Γ. (2002) (Επιμελ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*; Αθήνα: Σαββάλας.

Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ. Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 44, 137-175.

Κοντογιαννόπουλος, Β. (1991). *Παιδεία: Εκσυγχρονισμός υπό αναστολή*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσμίδου, Χρ. (2005) (Επιμ.). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την Παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτούβελα, Χρ. (2016). *Το πείραμα της εκπαίδευσης. Αποτελεσματικότητα και ποιότητα ως προς τι*; Αθήνα: Γρηγόρη.

Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Στα: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.* Ανακτήθηκε την 30η Ιουλίου 2017 από το: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis /31_Krekis.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαβίδας, Χ. Ν. (1967). Επιθεωρητής-Επιθερώρησις σχολείων. Στη *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια,* τόμος 2ος (σσ. 625-628). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδεύσεως.* Εν Αθήναις: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας* (Επιμ.-μετάφρ. Δούκας Χρ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J. (2005). Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμέλ.). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας (σσ. 29-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τεπέρογλου, Α. & Τσίγγανου, Ι. (2006). *Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21ου αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση – Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές. Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13,10-32.

Μαυρογιώργος, Γ. (1985). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11-19.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτικού. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*, (σσ. 139-150). Αθήνα: Σαββάλας.

Μαυρογιώργος, Γ., Νούτσος, Μ., Καλομοίρης, Γρ. & Λιάμπας Γ. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικοί: κάποιες απόψεις με ενδιαφέρον. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 57.

Μενδώνης, Π., Μαριόλης, Δ. & Γαλάνης, Γ. (2002). Η ζωντανή εκπαίδευση κάτω από τη σκια του νέου επιθεωρητισμού. Στο Κάτσικας Χρ. & Καββαδίας Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*; (σσ. 187-212). Αθήνα: Σαββάλας.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Learning for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπαλωμένου, Αθ. (2006). *Ο ρόλος των δεικτών ποιότητας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκριτική παρουσίαση ευρωπαϊκών και ελληνικών δεικτών ποιότητας*. Στα: *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου « Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*». 12-14 Μαΐου 2006. Ιωάννινα.

Μπουζάκης, Σ. (2002). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορική-συγκριτική προσέγγιση. Στο: *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*. (273-286). Αθήνα: Gutenberg.

Μποφυλάτος, Σ. (2005). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Η συγκρότηση διαφορετικών λόγων. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας* (σσ. 145-161). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ν.Δ. (Νέα Δημοκρατία) (1989). *Το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Νούτσος, Μπ. (1999). Ιδεολογία και πολιτική στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49,12.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1982). Α΄ εκπαιδευτικό συνέδριο καθηγητών μέσης εκπαίδευσης 13-16 Μαΐου 1981. Αθήνα.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1985). *Πορίσματα Β΄ συνεδρίου της ΟΛΜΕ*.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1988). *Ε΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ. Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών*. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1992). *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*. Αθήνα.

Ο.Λ.Μ.Ε. (2014). *Σχετικά με την αυταξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας*. Ανακτήθηκε στις 17 Ιουνίου 2016 από: http://www.alfavita.gr/arthron/%CE%BF%CE%BB%CE%BC% CE%B5

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

ΠΑ.ΣΟ.Κ. (Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα) (1981). *Διακήρυξη κυβερνητικής πολιτικής. Συμβόλαιο με το λαό.* Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2001). Ποιότητα στη Διεύθυνση Εκπαιδευτικών Οργανισμών του 21 αιώνα. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Πρακτικά συνεδρίου* (σσ. 79-). Κλασικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο - ΓΣΕΕ-ΑΔΕΥ-ΟΙΕΠΕ.

Πασιαρδής, Π. – Πασιαρδής Γ. (2000). *Αποτελεσματικό σχολεία. Πραγματικότητα κα ουτοπία. Αθήνα:* Τυπωθήτω.

Παρατηρητήριο Αξιολόγησης/ Ινστιτούτο Εκπαιδευτική Πολιτικής (Π. Α. / Ι. Ε. Π). (χ.χ.). *Διεθνής εμπειρία*. Ανακτήθηκε στις 12-12-2016 από τον ιστότοπο: http://aee.iep.edu.gr/country/intro

Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ Τμήμα Αξιολόγησης) (1996). Πλαίσιο πρότασης για τη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (σχέδιο εργασίας) (δακτυλογραφημένη εισήγηση).

Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ Τμήμα Αξιολόγησης) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης* (εισαγωγή- επιμέλεια: Ιωσήφ Σολομών, Επιστημονικός Υπεύθυνος). Αθήνα.

Pol M. & Vastatkova, J. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στη Δημοκρατία της Τσεχίας*. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). (2005). *Αξιολόγηση σχολικής μονάδας* (σσ. 113- 118). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.

Ρέππας, Χρ. (2017). *Αξιολόγηση και αποτελεσματικό σχολείο: Κριτική της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης*. Ιστοσελίδα: Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία. https://selidodeiktis.edu.gr/2017/02/28/%CE%B1%

Σωτηρόπουλος, Δ. (1993). Κριτική γραφειοκρατία και λαϊκίστικο κόμμα: Η περίπτωση του ΠΑΣΟΚ, 1981-1989. *Σύγχρονα Θέματα*, 49, 15-19.

Τουλούπης, Φ. (1985). *Για τη δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Τσίνας, Β. (2014). *Αυτοαξιολόγηση δασκάλου. «Μια άλλη πρόταση». Συγκριτική μελέτη αντιλήψεων δασκάλων-μαθητών-γονέων*. Αθήνα: Bouz publication.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων) (1997). *Εκπαίδευση 2.000. Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,* Αθήνα.

Υ.Π.Θ.Π.Α/Ι.Ε.Π. (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Τόμος Ι. Βασικό πλαίσιο*. Αθήνα.

Φατούρος, Δ. (1994). *Δημόσιο ημερολόγιο για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Φατούρου, Α. & Καββαδίας, Γ. (2013). Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – χειραγώγηση ή οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε!. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 26-29.

Φράγκος, Χρ. (1986). Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. *Νεοελληνική Παιδεία*, 1 (3), 5-46.

Φώκιαλη, Π., Τριάρχη-Herman, Β. & Καΐλα, Μ. (Επιμ.). *Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μόναχο Ακαδημία Dillingen.

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδος*. Αθήνα (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Χάρης, Κ. (1995). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του για υπηρεσιακή χρήση. Στο: Τσακαλίδης, Α. *Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας* (σσ. 65-79). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κώδικας.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36,114-132.

Β. Ξενόγλωσσες

Adams, D. (1998).Defining educational quality: educational planning. *Educational Planning*, 11 (2), 3-18.

Alkin, M. C. (Ed.). (2004). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Altrichter, H. & Specht, W. (1997). Quality assurance and quality development in education: International approaches and parameters as applying to the Austrian school system. In Solomon, J. (ed.). *Trends in the evaluation of education systems: school (self)evaluation and decentralization. European workshop papers, reports, discussion outcomes*. Athens: Pedagogical Institute, Department of evaluation and European Commission D.G.XXII.

Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 387, 344-347.

Barreira, C., Bidarra, G. & Piedale Vaz Rebelo, M. (n.d.). *External evaluation of schools. Effects of framework on results.* Διαθέσιμο στο: http://conference.pixel-online.net/edu _future/conferenceproceedings.php

Bourdieu, P. & Passeron, J. Cl. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Editions de Minuit.

Brookover,W., B. & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. (Occasional Paper No 17). East Lansing: Michigan State University, East Lansing Institute for Research in Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No ED 181 005).

Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing diferentiated model*. London: Routledge.

Cohen, M. (1982). Effective school: Accumulating research finding. *American Education,* 18 (1), 13-16.

Coleman, J., Campbell, E. Q., Hobsons, C. J., McPartland, J., Mood, A.M. Weinfeld, F., D. & York, R., L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.:U.S. Government Printing Office.

Creemers, B.P.M., Peters, T. & Reynolds, D. (1989). *School effectiveness and school improvement*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. & Pam Sammons (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research.* London: Routledge.

Creemers B. P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of current approaches to modelling educational effectiveness. The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), 347-365.

Creemers, B. P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamic of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Creemers, B. P.M. & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29, 293-31.

Cuttance, P. (1994). Quality assurance in education systems. *Studies in Educational Evaluation,* 20, 99-112.

Deming, W.E. (1993). *The new economics for industry, government and education*. Cambridge, M.A.: MIT Center for Advanced Engineering Study.

Edmonts, R. (1979). Effective school in the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education*. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2009). *National testing of pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Διαθέσιμο στο: http://eacea.ec.europa.eu/ education / eurydice/thematic_studies_en.php

Faubert, V. (2009). *School evaluation. Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD education working papers, No 42, OECD publishing. http:/dx.doi.org/10.1787/218816547156.

Fitz-Gibbon, C. (1990). *Performance indicators.* Bera Dialogues No 2. Philadelphia: Multilingua Matters LTD.

Goldstein, J. &. Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of education*, 26(3/4), 353-363.

Govinda, R. (2004). Community participation and school governance: diverse perspective and emerging issues. In *School evaluation for quality improvement. An ANTRIEP report. Meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Education Planning (ANTRIEP). Kuala Lumpur, Malaysia, 2-4 July 2002* (Edited by De Grawve, A. & Naidoo, J. P.). (pp. 128-145) Paris: UNESCO/ I.I.E.P.

Grosby, P. (1979). *Quality is free.* New York: McGraw Hill.

Harrington, H. & Harrington, J. (1994).*Total improvement management: The next generation in performance improvement. N*ew York: McGraw-Hill;

Holly, P. J. & Hopikns, D. (1988). Evaluation and school improvement. *Cambridge Journal of Education,* 18, 2, 224-245.

Hopikns, D. (1988). *Speech on the change process*. Cambridge Institute of Education.

Hopikns, D. (1989). *Evaluation for school development*. Milton Keynes: Open University Press.

I.S.O. (International Organization for Standardization), 8402 (1986). *Quality-Vocabulary.*

Jencks, C. S., Smith, M. Ackland, H, Bane, M. J., Cohen, D. Gintis, H., Heyns. & Michelson, S. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review,* 39:1-123.

Juran, M. J & Gryna, F. M. (Eds.) (1999). *Juran's quality control handbook*. New York: Mc Graw-Hill.

Kassotakis, M. (2003). La gestion des ressources humaines dans l'enseignement en Grèce: Problèmes et perspectives. In: Laderrière, P. (s.d.). *La gestion des Ressources humaines dans l'enseignement, où en est l'Europe ?* (pp. 253-264). Paris: L'Harmattan.

Kassotakis, M. (2004). L'évaluation des enseignants grecs au cours de leur service. Tentatives, conflits et problèmes. In: Paquay, L. (s.d.). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (σσ. 221-232). Paris: L'Harmattan.

Kassotakis, M. & Lambraki-Paganou, A. (1994). Greek education and its legislative framework. In Tulasiewitz, W. & Strowbridge, G. (eds). *Education and the law. International perspectives* (pp. 94-109). London: Routledge.

Kassotakis, M. & Papagueli-Vouliouri, D. (2011). School evaluation and assessment of teachers in Greek primary and secondary education. *Hellenic Studies*, 19 (1), 51-72.

Khandelwal, B. P. (2004). Examinations and test systems at school level in India: their impact on institutional quality improvement. In *School evaluation for quality improvement. An ANTRIEP report. Meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Education Planning (ANTRIEP). Kuala Lumpur, Malaysia, 2-4 July 2002* (Edited by De Grawve, A. & Naidoo, J.,P.) (pp. 100- 115). Paris: Unesco/I.I.E.P.

Klinger, D.A., Shulha, L. M. & DeLuca, C. (2008), Teacher evaluation, accountability, and professional learning: The Canadian perspective. *Rev. Pensamiento Educativo*, 43, 209-222.

Kosmidou-Hardy, Chr. & Marmarinos, J. (2001). La peur de l'évaluation : L'évaluation de l'enseignement ou du sujet? *International Review of Education*, 47(1), 59-75.

Lezotte, L. W. (1991). *Creating the total quality effective school*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.

MacBeath J. (1999) *Schools must speak for themselves.* London: Routledge.

MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (2004). *The intelligent school*. London: Sage.

McNamara, G., & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation - The chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational Evaluation, 31*, 267-282.

McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). *Trusting schools and teachers: Developing educational professionalism through self-evaluation*. New York: Peter Lang.

Madaus, G., Airasian, P. & Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness. A reassessment of the evidence*. New York: McGraw.

Magy, J. & Piron, V. (2000). L'*auto-évaluation de l'institution scolaire*. Namur: Erasme

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.

Mortimore, P. (1993) School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*. 4 (4), 290–310.

Naidoo, J. P. (2004). A review of school evaluation mechanism in Bangladesh, Indonesia, Nepal, the Philippines and Malaysia. In *School evaluation for quality improvement. An ANTRIEP report. Meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Education Planning (ANTRIEP). Kuala Lumpur, Malaysia, 2-4 July 2002* (Edited by De Grawve, A. & Naidoo, J.,P.) (pp. 41 -70). Paris: Unesco/ I.I.E.P.

O.E.C.D. (1989). *Schools and quality.An international report.* Paris.

O.E.C.D. (1995). *Measuring the quality of schools*. Paris: OECD.

O.E.C.D. (1997). *Reviews of National Policies for Education*: Greece. Paris.

O.E.C.D. (2009). *Creative effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.

O.E.C.D. (2011). Education at a Glance. OECD indicators. Paris. Διαθέσιμο στο: https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf

O.E.C.D. (2013a). *Reviews of evaluation and assessment in education. Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD. (Διαθέσιμο στο http://books.google. gr/ books? id=0d-5AQ6JRQ0C&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage & q&f=false).

O.E.C.D. (2013b). *Teachers for 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris.

OFSTED (Office for Standards in Education) (2014). *The framework for school inspection. The framework for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005 (an amended*). Age group 0-19. Reference No: 120100.

Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerheolm, C. & Simopla, H. (2011).*Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. London: Routledge.

Plowden Report (the) (1967). *Children and their Primary Schools. A report of the Central Advisory Council for Education* (England). London: Her Majesty's Stationery Office.

Pons, X. (2012). The turn and the paths school external evaluation in England, France and Switzerland: A sociological approach. *Education Inquiry.* 3 (2), 123–147.

Rey, O. (2011). The use of external assessments and the impact on education systems. Διαθέσιμο στο: http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/wp-content/uploads/2011/06/ CIDREE -yearbook-2010_chp-7.pdf

Reynolds, D. & Teddlie, C. (eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research.* New York: Routledge.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. & Van Damme, J. (2011). Educational effectiveness research (EER): A state of the art review. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus, 2011 Διαθέσιμο στο https://www. icsei.net/icsei2011 /State_of_the_art/State _of_the_art_Session_A. pdf

Robinson, T. T., & Cousins, J. B. (2004). Internal participatory evaluation as an organizational learning system: A longitudinal case study. *Studies in Educational Evaluation, 30*, 1-22.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.

Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30 (2), 105-124.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1994). *The fifth discipline field book: Strategies and tools for building a learning organization.* New York: Doubleday

Smith, D. J. & Tomlinson, S. (1989). *The school effect. A study of multiracial comprehensives.* London: Policy Studies Institute.

Thrupp, M. (2001). Recent school effectiveness counter-critiques: Problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 443-457.

UNESCO (2004). School evaluation for quality improvement. An ANTRIEP report. Meeting of the Asian Network of Training and Research Institutions in Education Planning (ANTRIEP). Kuala Lumpur, Malaysia, 2-4 July 2002 (Edited by De Grawve, A. & Naidoo, J.,P.). Paris: Unesco/ I.I.E.P.

Van Petegem, P. Deneire, A. & De Maeyer, S. (2008) Evaluation and participation in secondary education: designing and validation a self-evaluation instrument for teachers to solicit feedback from pupils. *Studies in Educational Evaluation* 34, 3, 136-144.

Van Petegem, P., Vanhoof, J., Daems, F., & Mahieu, P. (2005) Publishing information on individual schools? *Educational Research and Evaluation: an International Journal on Theory and Practice* 11, 1, 45-60.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:
ΕΠΙΤΗΡΗΣΗ, ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ Ή ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ*

L. Marmoz[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

1. *Πλήθος όρων συνοδεύει την αξιολόγηση για να υποδηλώσει το συγκείμενό της, τα όρια της ή τις λειτουργίες της,, όπως είναι οι όροι: επιλογή, μέτρηση, ανάλυση, έλεγχος, ρύθμιση, τεκμηρίωση, προσανατολισμός και πολλοί άλλοι… Σε «εκλεπτυσμένη» ή πιο πρωτόγονη μορφή, η αξιολόγηση υπάρχει παντού. Το αντικείμενό της είναι ο καθορισμός ορισμένης «τάξης». Αλλά ως προς την ίδια τίθεται το ερώτημα: αποτελεί ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο ή μια πρακτική «υπό διάταξη»;*
2. *Η αξιολόγηση αναζητεί την παρουσία ή την απουσία ποιότητα ή την εξακρίβωσή της και επιδιώκει να την καταστήσει γνωστή στους ενεργούς εκπαιδευτικούς ή στους εντολείς τους. Προϋποθέτει ένα αίτημα ή μια εντολή.*
3. *Ως εντολή σχετίζεται με τον έλεγχο, υπαγορεύει δηλαδή και προοργανώνει τις μορφές εφαρμογής της. Προσανατολίζει τα αποτελέσματά τους.*
4. *Η αξιολόγηση προϋποθέτει αποτελέσματα που πρέπει να μπορούν να τεθούν σε εφαρμογή. Από την άποψη αυτή έχει, αναγκαστικά, πραγματιστικό χαρακτήρα.*
5. *Στον τομέα της αξιολόγησης δεν έχουμε να κάνουμε μόνο με την επίκληση της καλής πρόθεσης ή με την άμεση διαπίστωση και την εμπειρογνωμοσύνη. Η αξιολόγηση οφείλει να βασίζεται σε όλες τις δυνατές γνώσεις για τα συγκεκριμένα πρόσωπα και για ό,τι τα περιβάλλει, όπως είναι π.χ. το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν, το αντικείμενο ή η κατάσταση που τα ενδιαφέρει κ.ά.π. Το χωροχρονικό συγκείμενο (τόπος και στιγμή) διαδραματίζουν σίγουρα ρόλο…*
6. *Η αξιολόγηση δεν έχει καμιά σημασία, αν περιορίζεται στην απλή συλλογή και επεξεργασία στοιχείων, καθώς και στην παρουσίαση πληροφοριών εκ των προτέρων προσδιορισμένων.*
7. *Μια «διεστραμμένη» φροντίδα μέτρησης καταλήγει συχνά στο να παράγει αξιολογήσεις που βασίζονται σε μια λογιστική διαδικασία, η οποία στηρίζεται μόνο σε ό,τι είναι μετρήσιμο. Έτσι, ισχυρίζονται ορισμένοι ότι διαχειρίζονται τις δεξιότητες, τα αποτελέσματα και την επιτυχία, αφορμώμενοι από τέτοιου είδους «ατροφικές» αξιολογήσεις, με πρόθεση πάντα να βελτιώσουν την ποιότητα, κάνοντας συγκρίσεις σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο.*
8. *Παραμένει, λοιπόν, το ερώτημα: τι αντιπροσωπεύει η αξιολόγηση και για ποιον; Είναι δυνατόν να είναι αυτή μια αυτοδιαχειριζόμενη συλλογική διαδικασία; Μπορεί, τελικά, να λειτουργεί διαμορφωτικά;*

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών στη Γαλλία, επιτήρηση, λογοδότηση, μέτρηση, αναστοχασμός*

Evaluation: Surveillance, Accounting or Reflection

L. Marmoz

ABSTRACT

1. A number of terms accompany evaluation that describes its boundaries and what is performed as such: selection, measurement, analysis, control, regulation, documentation, orientation, and so on. In its complex or primary form, evaluation is everywhere and its business is well defined. But in terms to its true substance a question needs to be clarified: is evaluation prescribed?
2. The evaluation is in pursuit of quality and the verification of quality. Evaluation seeks to make quality known to the practitioners and their principals. Evaluation requires a demand, an institution, a command.

---

* Η παρούσα εισήγηση έγινε στα Γαλλικά. Μεταφράστηκε στα Ελληνικά από τον Μιχ. Κασσωτάκη. Σε ορισμένες παραγράφους δεν έγινε κατά λέξη μετάφραση. Αποδόθηκε, όμως, πιστά το νόημά τους.

1. Ο L.M. είναι Ομότιμος Καθηγητής των Πανεπιστημίων LAREQUOI, UVSQ, Πρόεδρος επί τιμή της AFIRSE. Επικοινωνία: lmarmoz@yahoo.fr

3. As a demand, evaluation is related to control. It prescribes and organises the practice of its implementation. It points out to certain results.
4. Evaluation requires results that can be put into practice. From this point of view, it is essentially a pragmatic endeavor.
5. In the field of evaluation, however, we are not just referring to good intentions or direct ascertainment and expertise. Evaluation must be based on all the possible information both on the persons and their *milieu*, such as the institutions, the conditions, and the circumstances on hand. The spatio-temporal context (the place and the timing) definitely plays a significant role...
6. Evaluation is of no value if it is limited to the collection and processing of data, as well as the presentation of pre-determined material.
7. A distorted view of evaluation is grounded on accountability and on what is measurable. Using such atrophic evaluations of this kind, some claim that they can bring about skills, success, and quality by comparing them at local, national or international level.
8. The question then remains: what does evaluation represent and for whom? Would it be possible for evaluation to be seen as a self-managed collective process and to eventually function formatively?

Keywords: evaluation, teachers' evaluation in France, surveillance, accounting, reflection

1. Εισαγωγή

Δεν είμαι ειδικός στην αξιολόγηση, παρά το γεγονός ότι διαθέτω μακρόχρονη πρακτική εμπειρία, αξιολογώντας επί σαράντα πέντε χρόνια φοιτητικές εργασίες όλων των ειδών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών της αυτο-αξιολόγησης και της αλληλοαξιολόγησης, προγράμματα και ερευνητικές δομές για περισσότερα από είκοσι πέντε χρόνια, ενώ επί τριάντα και πλέον χρόνια αξιολογούσα άρθρα ή χειρόγραφα και συμμετείχα στη δημιουργία δομών για προβληματισμό σχετικό με την αξιολόγηση της έρευνας...

Είμαι, λοιπόν, ένας επαγγελματίας που προέρχεται από τη βάση της αξιολόγησης, ο οποίος προσπαθεί να σκεφτεί γιατί η αξιολόγηση υπάρχει παντού, κατά τρόπο «εκλεπτυσμένο ή βίαιο». Αντικείμενό της είναι να βάλει τάξη στα πράγματα, άλλα είναι η ίδια ένα γνωστικό αντικείμενο ή μια πρακτική «σε τάξη»;

2. Θέσεις σχετικές με την αξιολόγηση

Η αξιολόγηση έχει σχέση με την εξουσία, αποκλειστικά σχεδόν. Είναι δημιουργός κανόνων (normes). Από την άποψη αυτή, αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα ελέγχου και εξακολουθεί να παραμένει κοντά στην αποτίμηση όσον αφορά τόσο το έργο της, όσο και την εφαρμογή της και τα αποτελέσματά της. Στον τομέα της αξιολόγησης, η εντολή ελέγχει, υπαγορεύει δηλαδή προοργανωμένες μορφές εργασίας. Ο αξιολογητής αναγκαστικά λειτουργεί –όχι για να γίνει κατανοητός ή για να ικανοποιήσει κάποιο κοινό αίτημα– αλλά για να ανταποκριθεί στους όρους του εντολέα του.

Αλλά, ακόμα και όταν οι επιδιώξεις είναι προκαθορισμένες, στο πλαίσιο ορισμένης αξιολόγησης, υπάρχει, συνήθως, μεγάλη ασάφεια ως προς τη συμμετοχή του αξιολογητή.

Η αξιολόγηση μπορεί να περιοριστεί σε μια νέα παρουσίαση των πραγμάτων ή στη βελτίωση της πληροφόρησης γι' αυτά. Μπορεί, επίσης, να βοηθήσει στην κατανόησή τους, αλλά δεν παράγει νέα γνώση. Προσφέρει απλώς βοήθεια στην αποκωδικοποίηση (déchiffrage) της πραγματικότητας.

Η αξιολόγηση συμβάλλει στην οργάνωση των πληροφοριών που έχουν αφ' εαυτών νόημα, η σημασία της οποίας είναι, κατά κάποιο τρόπο, προφανής. Λειτουργώντας καλύτερα, όταν έχει προσδιορίσει, επιλέξει και οριοθετήσει το σύστημα με το οποίο ασχολείται, η αξιολόγηση συνιστά ένα είδος «εργαλειακής» παρατήρησης. Υπόκειται σε περιορισμούς και ανήκει στη σφαίρα του παροδικού.

Μπορούμε, επίσης, να σημειώσουμε ότι πολλές από τις πρακτικές της αξιολόγησης ανταποκρίνονται τελικά σε πρακτικές επιλογής. Έτσι, βρισκόμαστε μπροστά σε νοηματικές δυσκολίες, διότι μια ολόκληρη σειρά γλωσσικών όρων συνοδεύει τη λέξη «αξιολόγηση» για να περιγράψει το συγκείμενό της, τους περιορισμούς και τις επιδιώξεις της, όπως είναι οι όροι: επιλογή, μέτρηση, ανάλυση, έλεγχος, τεκμηρίωση, εκτίμηση, προσανατολισμός και πολλοί άλλοι...

Στο πεδίο εφαρμογής της αξιολόγησης, βασικό στοιχείο είναι η επιδίωξη της αντικειμενι-

κότητας. Αλλά, κάνοντας λόγο για «αντικειμενικοποίηση», δεν σημαίνει ότι μιλάμε για αντικειμενικότητα, αφού και το αντίστροφο μπορεί να είναι αληθές: το ένα μπορεί να αντιτίθεται στο άλλο, ιδιαίτερα όταν η «αντικειμενικοποίηση» απορρέει απλά και μόνο από τη μέριμνα για τυποποίηση. Σε γενικές γραμμές, αν η επιδίωξη της μέτρησης διευκολύνει τη συζήτηση, αυτή θα πρέπει, στη συγκεκριμένη περίπτωση, να είναι αρκετά ακριβής και άμεσα αναγνώσιμη, γιατί η αξιολόγηση προϋποθέτει την παραγωγή αποτελεσμάτων που πρέπει να εφαρμόζονται. Είναι ένας ολικός και άμεσος πραγματισμός.

3. Η αξιολόγηση στην πράξη

Η αξιολόγηση εφαρμόζεται παντού: σε άτομα, σε ιδρύματα, στην εκτίμηση αναγκών, σε λειτουργίες, σε εργαλεία/μέσα, σε προϊόντα, σε αποτελέσματα… με ποικίλες μορφές: πάγιες, περιστασιακές ή «επεισοδιακές», εσωτερικές ή εξωτερικές… Πάρτε ως παράδειγμα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Γαλλία.

Δύο βασικά ερωτήματα αποτυπώνουν τη λειτουργία της: α) πώς και υπό ποιες προϋποθέσεις η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση των πρακτικών τους, στην επιμόρφωσή τους, στη σταδιοδρομία τους και στην επαγγελματική τους προαγωγή; β) πώς και υπό ποιες συνθήκες η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα, γενικά, του εκπαιδευτικού συστήματος;[2]

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα προϋποθέτουν την οργάνωση των πρακτικών αξιολόγησης, οι οποίες πρέπει να στηρίζονται σε σαφή κριτήρια και στην κατάλληλη εφαρμογή τους και να σχετίζονται με την αποστολή των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά εξηγούν τη συσσώρευση νόμων, κωδίκων, διαταγμάτων, εγκυκλίων και υπηρεσιακών σημειωμάτων για τους εκπαιδευτικούς: «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που ανήκουν στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας (*σ.ε. της Γαλλίας*), διέπεται από το κανονιστικό πλαίσιο και «εγγράφεται» σ' ένα ειδικό συγκείμενο», τα οποία προσδιορίζονται από το καθεστώς που ισχύει για τους δημοσίους υπαλλήλους, από το ειδικό καθεστώς των διαφόρων κατηγοριών του εκπαιδευτικού σώματος, από τα κείμενα του Εκπαιδευτικού Κώδικα, αλλά και από το Νόμο για τον προσανατολισμού, τον προγραμματισμό και την αναδόμηση του σχολείου. Η αξιολόγηση αυτή επηρεάζεται, επίσης, από: α) «την εξέλιξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προς τη κατεύθυνση της απόκτησης μεγαλύτερης θεσμικής αυτονομίας και προς τη μείωση του συμμορφωτικού τους έλεγχου, οι οποίες αποβαίνουν προς όφελος της αξιολόγησης της απόδοσής τους και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών» και β) «την αυξανόμενη πολυμορφία των συνιστωσών της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών».[3]

Σε γενικές γραμμές, οι υπάλληλοι –οι εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον– υπόκεινται σε αξιολόγηση-βαθμολόγηση (εκτός από ορισμένους, οι οποίοι διέπονται από ειδικά καθεστώτα, όπως είναι π.χ. οι αναπληρωτές καθηγητές και οι καθηγητές Πανεπιστημίου). Αυτή η βαθμολογία επηρεάζει, συνήθως, τόσο την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους όσο και τις αμοιβές τους. Για την ανέλιξή τους στην υπαλληλική ιεραρχία εφαρμόζονται δύο συστήματα: α) «αυτό που βασίζεται τόσο στην αρχαιότητα όσο και στην επαγγελματική τους αξία» και β) η κατ' επιλογή προαγωγή, η οποία στηρίζεται στην αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανότητας των διδασκόντων και της αποκτηθείσας εμπειρίας και γίνεται με βάση πίνακα προακτέων, ο οποίος συντάσσεται ύστερα από εξετάσεις ή με βάση τα αποτελέσματα διαγωνισμών.[4]

Η βαθμολογία παίζει πρωτεύοντα ρόλο, σύμφωνα με το ειδικό καθεστώς κάθε κατηγορίας του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για τους δασκάλους (professeurs des écoles), τους καθηγητές των Επαγγελματικών Λυκείων, τους πιστοποιημένους (certifiés) εκπαιδευτικούς, τους καθηγητές Φυσικής Αγωγή και όσους διαθέτουν υφηγεσία (agrégés). Οι βαθμοί των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθορίζονται,

2. *Ibid*., p. 2.

3. B. Doriath, R. Montaigu, Y. Poncelet, H.-G. Richon, *L'évaluation des enseignants*, Paris: Ministère de l'éducation nationale/ Inspection générale de l'éducation nationale, avril 2013, 58 p., p. 1. (Rapport IGEN).

4. Νόμος 84-16 της 11ης Ιανουαρίου 1984, άρθρ. 57 & 58.

ανάλογα με το ισχύον καθεστώς ή στην πράξη, σύμφωνα με τις grilles (σχάρες, ρουμπρίκες) της εθνικής βαθμολόγησης.[5] Αυτές περιλαμβάνουν ένα εύρος εκτίμησης δεξιοτήτων 15 βαθμών για τους πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς και 11 για τους agrégés[6].

Πρέπει, όμως, να σημειώσουμε ότι δεν υπάρχει εμφανής συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης και της εξέλιξης των διδασκόντων. Ωστόσο, η αξιολόγηση παίζει ρόλο, διότι, όπως αναφέραμε προηγουμένως, η προαγωγή των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει είτε «*με μεγάλη επιλογή*» (au grand choix) είτε «*με επιλογή*» (au choix) είτε, απλώς, *κατ' αρχαιότητα*.

Η βαθμολογία βασίζεται, κατά μεγάλο μέρος, στην ατομική επιθεώρηση, η οποία καθορίζεται από τα σχετικά υπηρεσιακά κείμενα: «Η ατομική επιθεώρηση περιλαμβάνει, αφενός, διεξοδική συνέντευξη με τον αξιολογούμενο και, αφετέρου, με αυτόν και την παιδαγωγική ομάδα και καταλήγει στη σύνταξη σχετικής έκθεσης»[7].

Η επιθεώρηση οφείλει να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες διαδικασίες. «Η ατομική επιθεώρηση των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη είναι απαραίτητη για τον έλεγχο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι, επίσης, αναγκαία για να εξασφαλίζεται ο έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια (Ακαδημία). Επιτρέπει τη στενή παρακολούθησή του και καθιστά εφικτή τη εμπεριστατωμένη γνώση της κατάστασης που επικρατεί στη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων, στις σχολικές δραστηριότητες και στο ίδιο το σχολείο. Ελέγχει την ακριβή τήρηση των προγραμμάτων και την εφαρμογή των καινοτομιών και εκτιμά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα και τα επιτεύγματα των μαθητών»[8].

Η επιθεώρηση προβάλλεται τόσο ως μέσο που αποσκοπεί «σε ένα πραγματικό παιδαγωγικό «πιλοτάρισμα» (pilotage) της εκπαίδευσης» όσο και ως «δράση διαχείρισης των ανθρώπινων και εκπαιδευτικών πόρων κάθε Ακαδημίας»[9]. Περιέργως, όμως, αν και η γνώμη του επιθεωρητή απαιτείται σε σημαντικές στιγμές της καριέρας ενός εκπαιδευτικού –τιτλοφόρηση (titularisation), προαγωγή, εξέλιξη, υποστήριξη– αυτή δεν βασίζεται αναγκαστικά στην επιθεώρηση. Η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς συμβούλους και το Διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να αρκεί.

Στις παραπάνω διαδικασίες ασκούνται πολυάριθμες κριτικές, όπως είναι οι εξής:

- «Υπάρχει πληθώρα κειμένων εθνικής προέλευσης ή συνταγμένων σε περιφερειακό επίπεδο (Ακαδημίες), αντιφατικών μεταξύ τους, μερικές φορές, παρά συμπληρωματικών, τα οποία έχουν ελλείψεις και αδυναμίες (π.χ. λεκτική ετερογένεια, απουσία λεπτομερούς παρουσίασης της αποστολής των καθηγητών, καμία αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, απουσία σαφούς σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης και της σταδιοδρομίας)».

- Ασάφεια ως προς τους κανόνες που διέπουν τις προσδοκίες του οικείου εκπαιδευτικού ιδρύματος, η οποία δεν εξασφαλίζει επαρκείς προϋποθέσεις για την ποιότητα και την αμεροληψία της αξιολόγησης (ανακρίβεια ως προς το χρονοδιάγραμμα και τα κριτήρια αξιολόγησης εκ μέρους των επιθεωρητών, βαθμολόγηση και αξιολόγηση από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας αναντίστοιχες προς την πραγματικότητα της παιδαγωγικής διαχείρισης των σχολείων).[10]

Στα παραπάνω προστίθεται η μεγάλη διαφοροποίηση –άρα και η συνακόλουθη ανισότητα– ως προς τους ρυθμούς επιθεώρηση των εκπαιδευτικών,[11] ανάλογα με τις Ακαδημίες, τα μαθήματα, τα σχολεία και το διαθέσιμο προσωπικό των Επιθεωρήσεων».

---

5. Παρατηρούμε ότι οι αναφερόμενες σχάρες βαθμολογίας (grilles de notation) δεν αφορούν, όπως θα μπορούσε κάποιος να σκεφθεί, τις διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης, αλλά παρουσιάζουν μόνο την εξομάλυνση των απονεμόμενων βαθμών, ιδιαίτερα σε σχέση με την αρχαιότητα.

6. Rapport IGEN, p.7.

7. Βλ. Παρατηρήσεις της υπηρεσίας (notes de service) n° 83-512 et n° 94-262 σχετικές με τους τρόπους επιθεώρησης του διδακτικού προσωπικού.

8. Βλ. Την εγκύκλιο της 1ης Μαΐου του 2009 για την αποστολή των Επιθεωρητών IA-IPR και IEN, που έχουν τοποθετηθεί στις εκπαιδευτικές περιφέρειες (académies).

9. Ibid.

10. Rapport IGEN, p. 10.

11. Κατά μέσο όρο, αλλά αυτός ο μέσος όρος έχει περιορισμένη ισχύ, τρία χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πέντε στη δευτεροβάθμια. Βλ. Rapport IGEN, σ. 14.

4. Η αξιολόγηση δεν μπορεί να αγνοήσει την έρευνα, αλλά δεν είναι έρευνα

Η αξιολόγηση δεν έχει να κάμει μόνο με την κοινή λογική, την εμπειρία και την εξειδίκευση. Πρέπει να δομείται πάνω σε όλες τις πιθανές γνώσεις, οι οποίες αφορούν την κατάσταση που μας ενδιαφέρει και ό,τι την περιβάλλει. Φυσικά, αυτό μπορεί να φαίνεται μη ρεαλιστικό, ειδικά στην περίπτωση στην οποία, εκτός από τις στέρεες γνώσεις που προκύπτουν από τις έρευνες, οι οποίες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με συνέπεια, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το χωροχρονικό συγκείμενο... Η αξιολόγηση δεν έχει κανένα νόημα, αν χρησιμεύει μόνο στη συλλογή και την παρουσίαση αυτού που έχει προετοιμαστεί εκ των προτέρων. Οι κατευθυντήριες γραμμές που προκύπτουν από την εφαρμογή αυτή δεν είναι άλλες από προϋπάρχουσες απαντήσεις σχετικές με το έργο της, τις οποίες, κατά κάποιο τρόπο, αρνείται.

Οι προσπάθειες αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι ευκαιριακές. Πρέπει να έχουν στέρεα δομηθεί. Το έργο π.χ. της παραγωγής δεικτών, που πρέπει να αιτιολογείται και να δοκιμάζεται, δεν μπορεί να πάρει απλά το χαρακτήρα μιας φιλικής ανταλλαγής ιδεών.

Η έρευνα παρέχει υλικό και μέσα για την αξιολόγηση. Προσφέρει, επίσης, θεωρητική βάση για προβληματισμό σχετικά με την έννοια και τη λειτουργία της αξιολόγησης, καθώς και για τον καθορισμό των στοιχείων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της, με βάση τα οποία θα αποσαφηνιστούν τα μέσα εργασίας. Για παράδειγμα, όπως έχει δείξει ο Domingos Fernandes στην Πορτογαλία, η ανάπτυξη μιας εναλλακτικής διαμορφωτικής αξιολόγηση στην τάξη απαιτεί, πάνω απ' όλα, θεωρητικές διευκρινίσεις. Αυτές χρειάζονται ένα σταθερό εννοιολογικό πλαίσιο που μπορεί να αποτελεί σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ένα πλαίσιο που επιτρέπει την πρόσβαση σε μοντέλα, τα οποία βοηθούν στο να βελτιωθούν οι πρακτικές και να αποσαφηνισθούν οι ασάφειες και οι αντιφάσεις.[12]

Σας αναφέρω όλα αυτά, για να υπογραμμίσω την ανάγκη για έρευνα σχετική με το υποκείμενο ή το αντικείμενο της αξιολόγησης, ανεξάρτητα από την έρευνα, η οποία αφορά τη δράση της ίδιας της αξιολόγησης. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι μερικοί αδαείς ερευνητές συγχέουν την εμπειρική έρευνα με την αξιολόγηση,[13] ευρισκόμενοι σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν οι εμπειρικές έρευνες... Το μεγάλο ρίσκο για την έρευνα είναι η σύγχυσή της με την αξιολόγηση και η αντικατάστασή της από αυτήν. Η «υποταγμένη» αξιολόγηση διατρέχει τον κίνδυνο να προσελκύσει περισσότερους χρηματοδότες-λήπτες αποφάσεων, παρά η ελεύθερη έρευνα.

Υπάρχουν, ακόμη, εύλογες ανησυχίες για την κοινωνική αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης, η οποία νομιμοποιεί πιο εύκολα τις μεταρρυθμίσεις, μικρές ή μεγάλες, που εισηγούνται ορισμένοι πολιτικοί, οι οποίοι δεν έχουν χρόνο να περιμένουν την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την περιθωριοποίηση της έρευνας προς όφελος πρακτικών μελέτης, άμεσα χρηματοδοτούμενων,[14] οι οποίες, μερικές φορές, βαφτίζονται «αξιολογήσεις».

5. Η συνεισφορά των ερευνών στην αξιολόγηση

Οι σχετικές με την αξιολόγηση έρευνες ανταποκρίνονται στην αναζήτηση μιας κοινωνικής πρακτικής και, ως εκ τούτου, είναι δικαιολογημένες. Αλλά, επαναλαμβάνουμε, αυτό δεν θα πρέπει να μας παρασύρει στο να θεωρήσουμε ότι η αξιολόγηση είναι μια ερευνητική πρακτική. Ο Gérard Figari δικαίως υπενθύμιζε την «αναγκαία διάκριση ανάμεσα στην έρευνα για την αξιολόγηση και την αξιολόγηση (που αφορά ουσιαστικά μέσα και πρακτικές)»[15].

Η Ψυχομετρία και η Δοκιμασιολογία, οι οποίες έχουν επικριθεί, εκτός των άλλων, και για την εμμονή τους στη μέτρηση, μας επέτρεψαν να αναδείξουμε τις δυσκολίες της αξιολόγησης των σχο-

---

12. Βλ. Fernandes D., Avaliação alternativa: perspectivas teoricas e pràticas de apoio, in *Livro do 3° Congresso internacional sobre avaliação na educação*, Curitiba: Futuro Eventos, 2005.

13. Σε ορισμένα κείμενα υπάρχει αυτή η σύγχυση. Βλ. Suchaut B., Evaluation externe et recherche empirique en éducation: quels apports pour l'amélioration de l'école primaire ? *Recherches & éducations*, 1er semestre 2008.

14. Ξαναβρίσκουμε το ζήτημα που τέθηκε από τους Christian Maroy και Catherine Mangez το άρθρο τους: Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance? *Revue française de pédagogie*, 164, juillet-septembre 2008.

15. Figari G., Etat des lieux de la recherche sur l'évaluation en éducation, in Marmoz L. & R. coord., *La recherche en éducation Pluralité et complexité*, Paris: L'Harmattan, 2014.

λείων. Ως συνέχεια του περίφημου άρθρου του Henri Laugier και της δ/δας Weinberg που δημοσιεύτηκε το 1927[16] με τον τίτλο *« Ο υποκειμενικός παράγοντας στους βαθμούς των εξετάσεων»*, μπορούμε να θεωρήσουμε την έρευνα του Gaston Mialaret, που διεξήχθη στα μέσα της δεκαετίας του '60, και έδειξε ότι ένα γραπτό στα Γαλλικά πρέπει να διορθωθεί από εβδομήντα οκτώ βαθμολογητές για να επιτευχθεί ένας αξιόπιστος μέσος όρος βαθμολογίας, ενώ για τη Φιλοσοφία χρειάστηκαν εκατόν είκοσι επτά αξιολογητές! Τον Απρίλιο του 1968 ο Frédéric Gaussen, ειδικός αναλυτής εκπαιδευτικών θεμάτων στη καθημερινή εφημερίδα Le Monde, διερωτούνταν: παρά τα ελπιδοφόρα αποτελέσματα, «εξακολουθεί, άραγε, να υπάρχει η εντύπωση ότι η Δοκιμασιολογία, μετά από προσπάθειες σαράντα χρόνων, δεν κατάφερε σχεδόν καθόλου να καταπολεμήσει την τυφλή εμπιστοσύνη του κοινού και των ίδιων των ακαδημαϊκών στην παραδοσιακή βαθμολογία; Ένα «εκπληκτικό» διαζύγιο παραμένει μεταξύ του επιτακτικού χαρακτήρα της «καταδίκης» και της μαγείας που εξακολουθεί να συνδέεται με τη βαθμολογία και τις εξετάσεις. Στη Γαλλία, ειδικότερα, όπου η «κώφωση» στις ομιλίες των δοκιμασιολόγων είναι σημαντική, η «*βαθμομανία*», σύμφωνα με τα λόγια του κ. Lichnerowicz, και πολύ περισσότερο, οι εξετάσεις, συνεχίζουν να δηλητηριάζουν τη σχολική ζωή. Πράγματι, οι εξετάσεις μακριά από το να είναι ένα μέσο της εκ των υστέρων παρακολούθησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τους μαθητές, γίνονται αυτοσκοπός της εκπαίδευσης και στρεβλώνουν την παιδαγωγική διαδικασία, η οποία είναι εξ ολοκλήρου αφιερωμένη στην προετοιμασία τους».

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού, πραγματοποιήθηκαν σχετικές έρευνες, άμεσα χρήσιμες, όπως είναι π.χ. οι προσπάθειες της Άννας Bonboir, οι οποίες είχαν στόχο τη δημιουργία τεστ που θα έκαναν εφικτή την παρακολούθηση της γνώσης που αποκτήθηκε στο τέλος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και, παράλληλα, θα έδιναν ένα δείκτη πρόγνωση της επιτυχίας των μαθητών στο Λύκειο. Ήμασταν τότε σε μια εποχή κατά την οποία ονειρευόμασταν μια «Επιστημονική Παιδαγωγική», στο πλαίσιο της οποίας, σύμφωνα με τον ψυχολόγο Jean Guillaumin, το έργο των ερευνητών θα ήταν η ανάπτυξη, με τη βοήθεια των Μαθηματικών και της Ψυχολογίας, μιας Παιδαγωγικής, ικανής να εξορθολογήσει τις διαδικασίες της μάθησης, να θέσει τέρμα στον εκ των υστέρων έλεγχό της και να συμβάλει στο να αποφευχθεί η «ανακεφαλαιωτική εξέταση», με την κατάλληλη οργάνωση και τον αρμόζοντα έλεγχο σε κάθε στάδιο της πορείας μάθησης. Θα μπορούσε κανείς να υπενθυμίσει, επίσης, μια άλλη τάση της έρευνας, την ανάλυση της σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

Σήμερα, δεν ονειρευόμαστε πια μια Παιδαγωγική αυτής της μορφής. Πιστεύουμε, όμως ότι μπορούμε να την πλαισιώσουμε και να την εφοδιάσουμε με τα κατάλληλα μέσα. Ανάλογες ενέργειες πραγματοποιούνται και από τη διοίκηση, η οποία δεν ενδιαφέρεται ουσιαστικά για την έρευνα. Ενδιαφέρεται να έχει αναφορές σε ιδέες που διατυπώνονται γρήγορα και δεν ενισχύει τους ερευνητές παρά μόνο, ως εμπειρογνώμονες σε υποθετικές αποδείξεις δεξιοτήτων.[17]

Ο Gérard Figari θέτει το εξής κρίσιμο ερώτημα: «Ποια σχέση έχει, πράγματι, η αξιολόγηση με την παραγωγή της «γνώσης;». Η έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, πολύ λίγο ασχολήθηκε μέχρι σήμερα με το ζήτημα αυτό, άμεσα τουλάχιστον.[18]

Ωστόσο, φαίνεται πως οι σχετικές με την αξιολόγηση έρευνες είναι πολλές και παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία επιστημονικών προσεγγίσεων και προβληματισμών σχετικών με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, όπως εκφράζονται από την ADMEE (σ.ε. *Ένωση για την Ανάπτυξη της Μεθοδολογίας της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση*)

Ο Lucie Mottier Lopez, πρώην πρόεδρος της ADMEE - Ευρώπη, έχει αναφερθεί στις εξελίξεις αυτές και στις θεωρήσεις που μπορούν να υπάρξουν. Οι σχετικές «προβληματικές» έχουν διαφοροποιηθεί όχι μόνο σε σχέση με την αξιολόγηση που γίνεται στην τάξη, αλλά και εκτός αυτής. Οι συναφείς εργασίες αφορούν την αξιολόγηση πολιτικών, προγραμμάτων, εκπαιδευτικών και διδακτικών μέσων, τη διαπίστευση της προηγούμενης πείρας κ.λπ. Οι εργασίες αυτές καλύπτουν διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης (υποχρεωτική, μεταϋποχρεωτική, ανώτερη), πολλαπλά πλαίσια (μεταβάσεις

16. Lautier H., Weinberg D. I., Le facteur subjectif dans les notes d'examen, *L'année psychologique*, Vol. 28, 1927.

17. Οι συζητήσεις που έλαβαν χώρα το 2014 μεταξύ των Γάλλων ιθυνόντων το μαρτυρούν. Βλ. τον ιστότοπο του Conseil Supérieur des Programmes et de la Conférence sur l'Evaluation des Elèves.

18. Figari G., op. cit.

από ένα εκπαιδευτικό επίπεδο σε άλλο, επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση ενηλίκων), καθώς και ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις ζητημάτων εκπαιδευτικής αξιολόγησης (μοντέλα μέτρησης και ολοκληρωμένες, συμμετοχικές ερευνητικές διαδικασίες). Με άλλα λόγια, ο προβληματισμός για το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση (το αντικείμενό της και τις μοντελοποιήσεις του) χαρακτηρίζει την επιστημονική κοινότητα, καθώς και τη γλώσσα επικοινωνίας της, αλλά πάνω από όλα αντανακλά την ενισχυμένη ποικιλομορφία, τις οπτικές γωνίες εξέτασης των πραγμάτων και, κατά συνέπεια, τα επιστημολογικά, θεωρητικά και μεθοδολογικά πλαίσια, που έχουν αναπτυχθεί.»[19]

Ομοίως ο Gérard Figari, ένας άλλος πρώην Πρόεδρος της ADMEE-Ευρώπη, υποστήριξε τα εξής: «... Νέα αντικείμενα για την αξιολόγηση έκαμαν την εμφάνισή τους, όπως αυτά των δεξιοτήτων, νέες επιστήμες έχουν προκύψει, με στόχο να τις εξηγήσουν, ιδιαίτερα στον κόσμο της εργασίας (όπως είναι π.χ. «η Επαγγελματική Διδακτική»). Αλλά και παλαιότερες Επιστήμες (όπως η Γνωστική Ψυχολογία, η Επαγγελματική Ψυχολογία και η Εργονομία) ήγειραν νέα ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση (π.χ. σε σχέση με τη μεταγνώση, την κλινική δραστηριότητα κ.ά.). Οι αλλαγές αυτές δεν επηρεάζουν πάντοτε τις βασικές έννοιες (εκπαιδευσιομετρία (édumètrie), δοκιμασιολογία, διαμορφωτική αξιολόγηση) και τις επεξηγηματικές λογικές (όπως είναι η αντιπαράθεση: έλεγχος/αξιολόγηση, η εναλλαγή: διεργασία / διαδικασία). Εμπλουτίζουν, όμως, και διαφοροποιούν τα ερευνητικά ερωτήματα».[20] Σε όλα αυτά προστίθεται το εξής ακόμη: «Το ερώτημα που τίθεται όλο και πιο συχνά είναι να γνωρίσουμε αν η παγκόσμια έννοια που θα μπορούσε να δοθεί στην αξιολόγηση είναι ή δεν είναι υπό κατάρρευση»[21]

Είναι ενδιαφέρον να προσπαθήσουμε να καταγράψουμε την εξέλιξη των θεμάτων που εξετάζονται, βλέποντας τα μέσα από τους τίτλους των συνεδρίων που διοργανώνονται για το θέμα αυτό από μεγάλες επιστημονικές ενώσεις.

Η ADMEE-Ευρώπη από το 2002 και εξής έχει επανειλημμένα ασχοληθεί με θέματα όπως: «Ποιότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: πώς καθορίζεται και πώς αξιολογείται», «Αξιολόγηση: μεταξύ αποδοτικότητας και ισότητας», «Αξιολόγηση δεξιοτήτων: μεταξύ της αναγνώρισης και της επικύρωσης της αποκτηθείσας εμπειρίας» (στη Λισαβόνα)», «Πώς αξιολογούμε: μέσα, διαδικασίες και φορείς», «Αξιολόγηση στο 21ο αιώνα: προς νέες μορφές, μοντελοποιήσεις και πρακτικές αξιολόγησης;» «Μεταξύ ρύθμισης των συστημάτων εκπαίδευσης και του «πιλοταρίσματος» των συστημάτων: αξιολογήσεις και εντάσεις», «Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη;» «Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (στη Μπράγκα), «Αξιολόγηση και Ανώτατη Εκπαίδευση», «Αξιολόγηση δεξιοτήτων στα σχολεία και στο χώρο εργασίας», «Αξιολόγηση και αυτο-αξιολόγηση: ποια πεδία κατάρτισης;» «Κουλτούρες και πολιτικές αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης», «Η αξιολόγηση υπό το πρίσμα των πλαισίων και επιστημονικών κλάδων», «Αξιολόγηση και μάθηση» και το 2017 «Η αξιολόγηση μοχλός για την εκπαίδευση και τη μόρφωση «... Ας σημειώσουμε, επίσης, το σημαντικό θέμα της πρόσφατης (Νοέμβριος 2014) συνεδρίας-μελέτης της ADMEE του Καναδά: «Η αξιολόγηση στην καρδιά των εντάσεων»!

Πιο γενικά, η AFIRSE (*σ.ε. Διεθνής Γαλλόφωνη Εταιρεία για την Επιστημονική Έρευνα στην Εκπαίδευση*) επικεντρώνεται σε θέματα επιστημολογίας και μεθοδολογίας, στην κατεύθυνση της θέσης του Gérard Figari, κατά την οποία «ένα από τα πιο σημαντικά αντικείμενα της έρευνας για την αξιολόγηση είναι η αμφισβήτηση των μεθοδολογιών της».[22] Η AFIRSE οργάνωσε αρκετές συναντήσεις για το θέμα της αξιολόγησης. Ανάμεσα σ΄αυτές περιλαμβάνονται: ένα συμπόσιο στη Καρκασόν, της Γαλλίας, το 1991, που είχε τον απλό τίτλο «Αξιολογήσεις»[23], ένα συνέδριο στη Λισαβόνα, το επόμενο έτος, με θέμα «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»[24] και είκοσι τρία χρόνια

19. Mottier Lopez L., Peut-on parler d'une spécificité de la recherche francophone en Sciences de l'éducation ? In Marmoz L. & R. coord., *op. cit.*

20. Figari G., op. cit.

21. Ibid.

22. Ibid.

23. AFIRSE, *Les évaluations*, Toulouse: PUM, 1992.

24. Estrela A., Ferreira J., Caetano A. P., *Evaluation en éducation / Avaliação em educação*, Lisbonne: FPCE, 1993.

αργότερα: «Η διαφορετικότητα και η πολυπλοκότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: η συνεισφορά της έρευνας».

Τα σεμινάρια αυτά μαρτυρούν την πρόοδο που έχει συντελεσθεί και τις αλλαγές στις σχετικές προσεγγίσεις του ζητήματος της αξιολόγησης. Για να απαντήσουμε με ακρίβεια στο ερώτημα, που τέθηκε προηγουμένως, θα απαιτούνταν ογκώδες έργο και συστηματική ανάλυση καθεμιάς από τις εκατοντάδες των ανακοινώσεων που παρουσιάστηκαν σε αυτά τα συνέδρια. Τουλάχιστον, μπορούμε να σημειώσουμε: α) την ποσοτική αύξησή τους (λιγότερες από τριάντα ανακοινώσεις στην Καρκασόν, πενήντα στη Λισαβόνα, το 1992, και σχεδόν 300 στη Λισαβόνα, το 2015, με σημαντική παρουσία της Βραζιλίας…) και β) την εξέλιξη των θεματικών εργαστηρίων, στοιχεία που αντανακλούν την προσφορά των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στην Καρκασόν, πάνω από έξι στις δέκα ανακοινώσεις εντάσσονταν στη θεματική ενότητα: «Αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης», ενώ οι υπόλοιπες κατανέμονταν στις εξής θεματικές κατηγορίες: «Αξιολόγηση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» και «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Στη Λισαβόνα, το 1992, περισσότερες από δύο στις δέκα ανακοινώσεις έγιναν στο εργαστήριο: «Αξιολόγηση και έρευνα», και λιγότερες από μία στις δέκα στο εργαστήριο «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και των εκπαιδευτικών», ενώ οι υπόλοιπες κατανεμήθηκαν, εξίσου σχεδόν, μεταξύ των θεματικών: «Αξιολόγηση των ιδρυμάτων», «Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών», «Αξιολόγηση των καινοτομιών και «Αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών των μαθητών». Το σχετικό βάρος των εργασιών για την αξιολόγηση των μαθητών ήταν λιγότερο σημαντικό...

Το 2015 οργανώθηκαν οι εξής νέες ομάδες: Α- Αξιολόγηση των πολιτικών, των προγραμμάτων και των έργων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, Β- Αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων και των οργανώσεων, Γ- Αξιολόγηση της μάθησης και των δεξιοτήτων, Δ- Αξιολόγηση των φορέων και των διαδικασιών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι περισσότερες εισηγήσεις εστιάστηκαν στα θέματα της ομάδας «Α» και ακολούθως σε εκείνα της κατηγορίας «Δ».

6. Η αξιολόγηση της πανεπιστημιακής έρευνας

Στη Γαλλία, είμαστε τυχεροί: έχουμε δομές για την αξιολόγηση των Πανεπιστημίων, που γίνονται όλο και πιο σημαντικές. Μπορούμε να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της ονοματολογίας τους. Μετά τη δημιουργία της Εθνικής Επιτροπής για την αξιολόγηση των δημόσιων επιστημονικών, πολιτιστικών και επαγγελματικών ιδρυμάτων (CNE) και άλλων φορέων, όπως είναι π.χ. η Επιστημονική Τεχνική και Εκπαιδευτική Υπηρεσία του Υπουργείου της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι υπουργικές διασκέψεις της Μπολόνιας (1999) και του Μπέργκεν (2005) οδήγησαν στην ίδρυση ενός νέου Οργανισμού Αξιολόγησης της Έρευνας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2007) και τώρα του Ανώτατου Συμβουλίου για την Αξιολόγηση της Έρευνας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (HCERES), το οποίο θεσμοθετήθηκε, τον Ιούλιο του 2013, με το νόμο για την έρευνα και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευσης και με το Εκτελεστικό Διάταγμα του Νοεμβρίου του 2014. Ο πρόλογος της ανακοίνωσης της αποστολής τους είναι μια θαυμάσια άσκηση στην ορολογία: «Για την άσκηση των καθηκόντων του, το Ανώτατο Συμβούλιο βασίζεται στις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές. Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης, στηρίζει τη δράση του στις αρχές της αντικειμενικότητας, της διαφάνειας και της ίσης μεταχείρισης των εξεταζόμενων δομών και, ως προς την επιλογή των υπευθύνων για την αξιολόγηση, στις αρχές της επιστημονικής εμπειρογνωμοσύνης στο υψηλότερο διεθνές επίπεδο, στην ουδετερότητα και στην ισόρροπη εκπροσώπηση των θεματικών προσεγγίσεων και απόψεων. Εξασφαλίζει την πρόληψη της σύγκρουσης συμφερόντων κατά τη συγκρότηση των επιτροπών εμπειρογνωμόνων για τη διεξαγωγή των αξιολογήσεων. Μπορεί να διεξάγει άμεσα αξιολογήσεις ή να διασφαλίζει την ποιότητα εκείνων που πραγματοποιούνται από άλλους οργανισμούς, επικυρώνοντας τις διαδικασίες που υιοθέτησαν. Δίνει, τέλος, τη δυνατότητα στις δομές των μονάδων που αξιολογεί άμεσα να υποβάλλουν, κατόπιν αιτήσεώς τους, παρατηρήσεις καθ' όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης».

Αυτό είναι πολύ καλό. Όπως ανέφερε, πριν από πολύ καιρό, η Jeanne Lamoure-Rontopoulo,[25]

25. Lamoure Rontopoulo, J., *L'évaluation de l'enseignement supérieur*, Paris : UNESCO/IIPE, 1998.

πράγματι, η «αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει σχεδιαστεί, για να παρέχει πληροφορίες σχετικά με το δημόσιο τομέα, για τη λειτουργία και τα αποτελέσματα των θεσμικών οργάνων, για τη λήψη απόφασης σε διάφορα ιεραρχικά επίπεδα». Σ'αυτό το σημείο επανεμφανίζεται η ρευστότητα της πράξης: Ποιες αποφάσεις; Με ποιον; Με ποιες συνέπειες; Για ποιον; Σημειώστε, επίσης, ότι στο βιβλίο της για την αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη γαλλόφωνη Αφρική και στη Γαλλία, συνετά, δεν πραγματεύεται τον τομέα της έρευνας, «λόγω της ιδιαιτερότητας του».[26]

Οι αξιολογήσεις εκκινούν συχνά από παραλογισμούς που θέλουν να φανούν ορθολογικοί.

Θα αναφέρω μερικούς, που, κατά την αξιολόγηση των δημοσιευμάτων ιδιαίτερα, θεωρούνται ότι μπορούν να λειτουργήσουν, ξεκινώντας από την αξιολόγηση των πόρων και έπειτα από έλεγχο που γίνεται στους χώρους δημοσίευσης. Ως προτεραιότητα σχετική με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης περισσότερο παρά με την παροχή περιεχομένου, που μερικές φορές είναι δύσκολο να κρίνουμε, η αξιολόγηση απαιτεί αναγνώσεις μάλλον παρά αξιολογητές, χωρίς αυτό να αποδίδεται πάντα σε αυτούς, που δεν έχουν ούτε την επιθυμία ούτε το χρόνο να το κάνουν. Και δεν είναι μόνο αμφίβολος ο χαρακτηρισμός των άρθρων για δημοσίευση από τους κριτές τους, είναι και η ταξινόμηση και η ιεράρχηση από τους υποστηρικτές τους ιδιαίτερα αβέβαιες. Βλέπουμε, λοιπόν, τον κίνδυνο της υπερβολής που μπορεί να έχουν οι συντάκτες περιοδικών, οδηγώντας τους, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε συμπεριφορές, τις οποίες απαγορεύει η επιστημονική κοινότητα, όπως είναι π.χ. η πληρωμή για δημοσίευση σε ένα αναγνωρισμένο περιοδικό ή απλά για την εξέταση του κείμενου που προτείνεται. Παραδόξως, οι επιπλοκές που δημιουργούνται έτσι μπορούν να επηρεάσουν την αποτίμηση του περιοδικού!

Η συνεκτίμηση των δημοσιεύσεων, ιδιαίτερα δε των άρθρων, για να καταλήξει κανείς σε ένα απολογισμό που φιλοδοξεί να είναι αξιολόγηση, ικανή να αποτιμήσει την ποιότητα της έρευνας, επιδεινώνει το πρόβλημα. Αν και η βιβλιομετρία μπορεί να είναι μια ενδιαφέρουσα πηγή πληροφοριών, η παράκαμψή της δύναται να αποτελέσει τεχνική για την αξιολόγηση της ποιότητας της έρευνας. Περιορισμοί, κατάλογοι περιοδικών, των οποίων αγνοούνται τα πλαίσια υποστήριξης, που μπορεί να είναι πολύ αποκαλυπτικά και ευρέα, δεν έχουν νόημα παρά μόνο μέσα από τις πιθανές παραλείψεις τους.

Έρευνα γίνεται σε μια μητρική γλώσσα και στους τομείς που υπηρετούμε. Αυτή πρέπει να διαχέεται λογικά και στους χρήστες της γλώσσας, για να μην εξαιρούνται κάποιοι πιθανοί αναγνώστες, που ενδιαφέρονται γι' αυτή ή που, τουλάχιστον, τους αφορά. Όμως, ανάμεσα στις αυταπάτες της αξιολόγησης, περιλαμβάνεται και το θέμα της γλώσσας. Μπορεί η έρευνα, στη συνέχεια, χωρίς τροποποιήσεις, να γνωστοποιείται σε γλώσσα άλλη από αυτήν στην οποία πραγματοποιήθηκε; Κάποιος δεν λέει το ίδιο πράγμα σε διαφορετικές γλώσσες και αυτό είναι ένα είδος πλούτου που πρέπει να διατηρηθεί. Οι λεπτές αποχρώσεις των διαφορετικών λεξιλογίων δεν πρέπει να διαγράφονται στο όνομα μιας ψευδούς διεθνούς επαγγελματικής γλώσσας, ώστε τα πορίσματα της έρευνας να γίνονται κατανοητά και από εκείνους που δεν μιλούν τη γλώσσα μας. Πιστεύω ότι πρέπει να μιλήσουμε με τη «συνενοχή» των γλωσσών, έστω μ' αυτούς που μοιράζονται το ίδιο περιβάλλον. Δεν βοηθά να βελτιώσουμε μόνο την έκφραση ή τον προβληματισμό.

Όλα αυτά είναι σωστά και χρήσιμα για την έρευνα; Στο όνομα του εξορθολογισμού, έχουμε καθορίσει μόνο «την αταξία», κινδυνεύοντας να μπλοκάρουμε τις εκφράσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν. Έτσι, όμως, δεν κάνουμε τίποτε άλλο από το να ενισχύουμε την πολύ συνήθη απομάκρυνση από νέες ιδέες.

Ένας άλλος τύπος αξιολόγησης λαμβάνει χώρα κατά την πρόσληψη ερευνητών ή εκπαιδευτικών-ερευνητών. Ο Marcel Gauchet, πριν γίνει φιλόσοφος της μόδας, έδειξε, με έναν τρόπο χιουμοριστικό, τη σχετική δυσκολία, πολύ ζωντανή σήμερα στη Γαλλία: «Σε ένα ανταγωνιστικό πανεπιστημιακό σύστημα, το ενδιαφέρον των μελών κάθε Πανεπιστημίου επικεντρώνεται στο να προσελκύσουν τα πιο αξιόλογα και τα πιο ελπιδοφόρα στοιχεία, για να διατηρήσουν υψηλό το επίπεδο του ιδρύματός τους και να έχουν τα οφέλη που απορρέουν απ' αυτό. Σε ένα υπαλληλοκεντρικό σύστημα, όπου οι επιλογές, οι οποίες γίνονταν κατά την πρόσληψη δεν επηρεάζουν το κα-

26. Ibid.

θεστώς του υπάρχοντος προσωπικού ούτε τη θεωρητική αξία των πτυχίων που χορηγούνται ούτε τη συμμετοχή των χρηστών του πνευματικού κεφαλαίου, το ενδιαφέρον των ατόμων εστιάζεται στην αξιοποίηση των πόρων που απορρέουν από την τοπική αυτονομία, την οποία διαθέτουν για να προστατευθούν από τον ανταγωνισμό ή για να καινοτομήσουν. Αυτό που δεν παραλείπουν να κάνουν, ωστόσο, είναι να δημιουργούν συσπειρώσεις, όσο το δυνατόν ευρύτερες έτσι, ώστε ο προστατευτισμός να παίρνει την αξία του κοινού δικαίου. Εξ ου και η απατηλή φύση των φερομένων ως εθνικών ελέγχων. Η σύζευξη της δημόσιας υπηρεσίας με την ψευδο-«απελευθέρωση» παράγει ένα τέρας: αυτό είναι το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε».[27]

Συμπερασματικά: «το Πανεπιστήμιο είναι ένας οργανισμός που αναπαράγεται με κακό τρόπο. Οι προσλήψεις διέπονται έμμεσα μόνο από το θεωρητικό κανόνα της επιλογής του καλύτερου, ενώ τον παραβιάζουν ασύστολα»[28]. Ωστόσο, πολλαπλές αξιολογήσεις και έρευνες που διεξάγονται καθώς και αποτιμήσεις ικανοτήτων στον τομέα αυτό συγκαλύπτουν τις εν λόγω προσλήψεις. Βέβαια, όπως γράφει μια δυστυχής υποψήφια, «ο καθένας ξέρει, ανεξάρτητα από τον επιστημονικό κλάδο στον οποίο ανήκει, ότι η πρόσληψη σε Πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα δεν χαρακτηρίζεται από καμία διαφάνεια, είναι μακριά από αυτή. Αλλά οι περισσότεροι το ανέχονται»[29]

Τέλος, σημειώνουμε ότι η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής έρευνας αναπτύχθηκε στη Γαλλία μέσα σε μια ατμόσφαιρα διευκόλυνσης του ανταγωνισμού περισσότερο, παρά ως μια γνήσια βούληση να κατανοήσουμε και να βελτιώσουμε τη δράση, έχοντας ως αφετηρία το σύμπλεγμα έναντι των Πανεπιστημίων των αγγλοσαξονικών χωρών και των καθαρά ερευνητικών οργανισμών. Οι κατηγοριοποιήσεις που γεννιούνται, μέσω της απλοποίησης των κριτηρίων τους, δεν θα έπρεπε να υπερβαίνουν τη δημοσίευσή τους σε σκανδαλοθηρικές εφημερίδες. Δεν εμπίπτουν καν στο πεδίο της αξιολόγησης, αλλά περισσότερο σε μια βασική λογιστική.

7. Βαθμολογία ή αξιολόγηση

Μια «διεστραμμένη» αντίληψη για την ουδετερότητα της μέτρησης οδηγεί, συχνά, στο να στηρίζονται οι αξιολογήσεις σε μια λογιστική που βασίζεται σε ό,τι είναι εύκολα μετρήσιμο. Σ'αυτό οφείλεται τόσο η επιτυχία των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής όσο και η σπουδαιότητα που δίδεται στον αριθμό των δημοσιεύσεων, ο οποίος μετράει για τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, καθώς και τα πλαίσια αναφοράς δεξιοτήτων, οι οποίες δεν αποτελούν, ωστόσο, μια απλούστευση... Την ίδια στιγμή, για ζητήματα σχετικά τόσο με τη σχολική τάξη όσο και με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, πολλοί ισχυρίζονται ότι διαχειρίζονται επιτυχώς τις συμπεριφορές και τα αποτελέσματα. Κρίνουν την επιτυχία με βάση αυτές τις εκτιμήσεις τους και πάντα με το επιχείρημα της αναβάθμισης της ποιότητας και με την πεποίθηση ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούν είναι ακριβή και επαρκή, καθαρή ψευδαίσθηση, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη ανάλυση της πραγματικότητας.

Ωστόσο, αυτό γίνεται. Αν θεωρήσουμε π.χ. ως σοβαρή προσέγγιση της ποιότητας, αφού είναι εφαρμόσιμη, εκείνη μιας εταιρείας παραγωγής σαμπουάν, θα διαπιστώσουμε ότι η προσέγγιση αυτή υποστηρίζεται και από θεσμικά όργανα που είναι αρμόδια για την αξιολόγηση των ερευνητικών ιδρυμάτων. Ακρόαση ποιότητας, σύστημα ποιότητας, διαδικασία ποιότητας με «ποσοτικά μονοπάτια.»

Απόδειξη της δυσκολίας αξιολόγησης είναι αυτή των διδασκόντων στη Γαλλία, γεμάτη από καλές προθέσεις, αλλά με επίκεντρο τη βαθμολόγηση ή «μπλοκαρισμένη» από αυτήν. Οι δάσκαλοι βαθμολογούνται με άριστα το 20 μαζί με μια παιδαγωγική αξιολόγηση, οι καθηγητές του δευτεροβάθμιου επιπέδου (κολέγιο και λύκειο) βαθμολογούνται με άριστα το 100 (με μια διοικητική βαθμολογία από τον Πρύτανη κάθε Ακαδημίας, ύστερα από πρόταση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, με άριστα το 40 –που προκύπτει από την υπηρεσιακή αξιολόγηση, η οποία βασίζεται σε τρία κριτήρια, η αρχική αφετηρία των οποίων έχει χαθεί: α) την ακρίβεια/ συχνότητα συμμε-

27. Gauchet, Préface, in Lazar J., *Les secrets de famille de l'université*, Paris: les empêcheurs de penser en rond, 2001.
28. Ibid.
29. Lazar J., *Les secrets de famille de l'université*, Paris: les empêcheurs de penser en rond, 2001.

τοχής, β) τη δράση/αποτελεσματικότητα, γ) την επιβολή/προσωπική ακτινοβολία– και μια παιδαγωγική βαθμολογία, με άριστα το 60, που δίνεται από τον επιθεωρητή της οικείας ειδικότητας).

Η εισαγωγή των πλαισίων αναφοράς των δεξιοτήτων που απαιτούνται για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως προκύπτουν από τις πρακτικές διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στις επιχειρήσεις, αν και είναι διαφωτιστική για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών, δεν διευκολύνει, ουσιαστικά, την ακριβή αξιολόγησή τους, αφού τα προσόντα που απαιτούνται είναι πολύπλοκα, όπως το δείχνει η απλή απαρίθμησή τους.

Το πλαίσιο αναφοράς των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού[30] και γενικώς όλου του προσωπικού που εργάζεται στην εκπαίδευση περιλαμβάνει τους παρακάτω δεκατέσσερις τομείς:

- *Τομέας σχετικός με την υπηρεσία της δημόσιας εκπαίδευσης:*

. Να συμμερίζεται τις αξίες της Δημοκρατίας.

. Να δρα στο πλαίσιο των βασικών αρχών του εκπαιδευτικού συστήματος και των κανονισμών του σχολείου.

- *Τομέας σχετικός με την επιτυχία όλων των μαθητών*:

. Να γνωρίζει τους μαθητές και τη διαδικασία της μάθησης.

. Να λαμβάνει υπόψη του την ποικιλομορφία/διαφορετικότητα των μαθητών.

. Να παρακολουθεί και να υποστηρίζει την πορεία μάθησής τους.

. Να είναι υπεύθυνος ως εκπαιδευτικός και σύμφωνος με τις αρχές της αντίστοιχης Δεοντολογίας.

. Να κατέχει τη Γαλλική Γλώσσα και να την αξιοποιεί για σκοπούς επικοινωνίας.

. Να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί μια ζωντανή ξένη γλώσσα σε καταστάσεις που απαιτούνται από το επάγγελμα του.

. Να ενσωματώνει στοιχεία του ψηφιακού πολιτισμού που είναι απαραίτητα για την άσκηση του επαγγέλματός του.

- *Τομέας σχετικός με την εκπαιδευτική κοινότητα*:

. Να μπορεί να συνεργάζεται μέσα σε μια ομάδα.

. Να συμβάλλει στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

. Να συνεργάζεται με όσους συμμετέχουν στη σχολική ζωή.

. Να δεσμεύεται σε μια ατομική και συλλογική προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης.

Και τέσσερις ακόμη δεξιότητες αναγκαίες για όλους τους καθηγητές:

. Να είναι κάτοχοι του γνωστικού τους αντικειμένου και της αντίστοιχης διδακτικής Μεθοδολογίας.

. Να κατέχουν τη Γαλλική Γλώσσα.

. Να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν καταστάσεις διδασκαλίας και μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφοροποίηση των μαθητών και να τους εμψυχώνουν.

. Να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών.

Μακρύς κατάλογος δεξιοτήτων που προσφέρεται για στοχασμό και συζήτηση, αλλά δεν κάνει ούτε πιο εύκολη ούτε πιο απλή τη βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τελικά, η βαθμολογία στην οποία στηρίζεται, κατά μεγάλο μέρος, η καριέρα του εκπαιδευτικού προσκρούει σε πολλές κριτικές: αθροιστικές επιπτώσεις της αρχικής βαθμολογίας, δραματοποίηση, έλλειψη ευελιξίας που οφείλεται στην ομογενοποίηση, απουσία διαφάνειας, εποπτεία που δεν επιτρέπει καμία ευελιξία, κ.λπ. Η διαβούλευση με τον Υπουργό Chatel, το 2011, με σκοπό να εντοπισθούν τα δέκα πιο αδύνατα σημεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, κατέληξε στο να εντάξει στην πρώτη πεντάδα τα εξής: την ελλιπή συχνότητα της παρακολούθησης των εκπαιδευτικών, τη μη επαρκή συνεκτίμηση της καθημερινής τους εργασίας, τη μη απόδοση της αναγκαίας βαρύτητας στις πραγματικές τους αξίες, το γεγονός ότι οι επιθεωρητές δεν ήταν αρκετά επαρκείς ως καθοδηγητές ή ως επιμορφωτές και την παραγνώριση της επένδυσης του εκπαιδευτικού στο σχολείο[31].

---

30. Βλ. *BOEN* du 25 juillet 2013.

31. ALIXIO, *Consultation sur l'évolution du système d'évaluation professionnelle des personnels de l'enseignement – synthèse*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2011.

Αντικείμενο έντονης κριτικής το σύστημα βαθμολογίας που χρησιμοποιείται, προσφέρει μια και μοναδική ωφέλεια: διευκολύνει «τη συγκρισιμότητα των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών, η οποία διασφαλίζει την προαγωγή και τη ανέλιξη μέσα σε ένα σύστημα που υπόκειται στους περιορισμούς της μαζικής διαχείρισης»,[32] κάτι που θα μπορούσε να γίνει και με άλλα μέσα. Αυτό έχει το παρακάτω επακόλουθο. Η Γενική Επιθεώρηση της Εκπαίδευσης πρότεινε στην έκθεσή της την κατάργησή του συστήματος αυτού και τάχθηκε υπέρ μιας αξιολόγησης που βασίζεται σε εθνικές εκθέσεις και επιτρέπει μια διαφοροποιημένη αξιολόγηση των επαγγελματικών προσόντων με όρους προαγωγής ή επαγγελματικής διαδρομής».[33]

8. Η αξιολόγηση είναι χρήσιμη, αλλά είναι δυνατή;

Η αξιολόγηση αναζητεί την ποιότητα ή ελέγχει την έλλειψή της ή την επιβεβαιώνει, έχοντας ως στόχο να την καταστήσει γνωστή στους παράγοντες της εκπαίδευσης ή στους εντολείς τους.

Ας επανέλθουμε, όμως, στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση αναμένεται να βοηθήσει τον κάθε διδάσκοντα:

- να κάμει τον απολογισμό του,
- να τον παρακινεί και να τον ενθαρρύνει,
- να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του,
- να αναγνωρίσει την επαγγελματική του αξία,
- να αναγνωρίσει την προσωπική του επένδυση,
- να ενισχύσει την εμπειρία του,
- να αποτιμήσει τη συμπεριφορά και τις δεξιότητές του,
- να συμβάλει στην εδραίωση της καριέρας του,
- να τον βοηθήσει να προχωρήσει,
- να προσανατολιστεί, για να ξεκαθαρίσει τις ανάγκες μόρφωσής του,
- να επαληθεύσει την ικανότητα του να εργάζεται σε ομάδες,
- να ανταμείψει την αξία του,
- να εκτελέσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρακολούθησης,
- να βελτιώσει την ποιότητας της διδασκαλίας,
- να ελέγξει τη συμμόρφωση του με το πρόγραμμα σπουδών, την αποτελεσματικότητά του από την άποψη των επιτευγμάτων του, την ικανότητά του να εποπτεύει και να βοηθάει τους μαθητές του να προοδεύουν,
- να συμβάλλει στη διαχείριση της σταδιοδρομίας του.

Όλα αυτά απαιτούν την παρατήρηση και την ανάλυση του τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, καθώς και τη εξέταση των βιβλίων και των μέσων διδασκαλίας. Απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να κάμει τον επαγγελματικό του απολογισμό, λαμβάνοντας υπόψη του το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, καθώς και εκείνο της άσκησης του επαγγέλματός του. Μπορεί, ακόμη, να είναι μια ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων και παροχή συμβουλών, ένας αναστοχασμός σχετικός με τις πρακτικές του, ένας εμπλουτισμός από εξωτερική σκοπιά, στο πλαίσιο ενισχυτικών συνεντεύξεων.

Τίθεται, όμως, το ερώτημα: μπορεί μια σύντομη επίσκεψη επιθεώρησης κάθε τρία ή πέντε χρόνια να επιτύχει όλα αυτά;[34] Και άλλα δυσεπίλυτα ζητήματα προκύπτουν, όπως είναι π.χ. τα εξής: Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ατομική ή συλλογική; Πρέπει να γίνεται από έναν Επιθεωρητή ή από κάποιο εξωτερικό εμπειρογνώμονα ή από το Διευθυντή του σχολείου ή από τους συναδέλφους ή από τους μαθητές; Θα πρέπει να είναι τυπική ή άτυπη; Θα πρέπει να είναι, κατά κύριο

32. Rapport IGEN, p. 41.

33. Ibid.

34. Μακροσκελής κατάλογος, ο οποίος γίνεται ακόμη πιο περίπλοκος, αν συνυπολογιστούν και οι αναγκαίες προσαρμογές στην εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Βλ. π.χ. L. Marmoz, Les réformes passent, les questions demeurent – Quelques commentaires à propos de la formation des enseignants, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (*Conditions et perspectives pour l'éducation nouvelle II),* Paris: L'Harmattan, 2014, pp. 187-197 και L. Marmoz, L'enseignant: un métier, ou des métiers? Utopie réaliste, in MIALARET G., *Pour des Etats généraux de l'éducation*, Paris: L'Harmattan, 2013, pp.101-106

λόγο, αυτο-αξιολόγηση; Πρέπει να ενσωματωθεί σε μια πραγματική αξιολόγηση του σχολείου; Όλα αυτά είναι, χωρίς αμφιβολία, περίπλοκα ζητήματα!

Η μακρά λίστα του τι θα αξιολογηθεί δεν επιτρέπει μια άρτια αξιολόγηση, δεν βοηθά την ευαισθητοποίηση, την πρόοδο, την επαγγελματική ικανότητα και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας.

Τότε τι; Η ύπαρξη επιθεωρητών δεν είναι κακό πράγμα, αλλά είναι αναποτελεσματική και επιβλαβής, ενίοτε, αν αυτοί δεν είναι αρκετοί, ώστε να εξασφαλίζονται ικανοποιητικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, αν δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και αν η επιλογή δεν είναι μεταξύ ελεγκτών συμμόρφωσης –με τη δικαιολογία ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι εκτελεστές της εθνικής πολιτικής– και παιδαγωγικών συμβούλων, απαραίτητων για όσους ασκούν ένα κουραστικο και πολύμορφο επάγγελμα, όπως είναι αυτό του εκπαιδευτικού.[35] Αν κάποιος θέλει, μπορεί, κινούμενος προς αυτή τη κατεύθυνση, να αποδώσει στους εκπαιδευτικούς πλήρως τις ευθύνες τους, μπορεί επίσης να εντοπίσει και άλλες περιπτώσεις αναστοχασμού σε βάθος, του τύπου π.χ. της ομάδας Balint...

Σε γενικές γραμμές, τα συνδικάτα υποστηρίζουν την προαγωγή με βάση την αρχαιότητα, εμπλουτισμένη με περιοδικές επιμορφώσεις. Αυτό είναι ορθό, αν οι εκπαιδευτικοί «κάνουν τη δουλειά τους». Ωστόσο, ορισμένοι κάνουν περισσότερα και αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Το σύστημα των πριμοδοτήσεων που συνδέονται με ορισμένες δραστηριότητες ή με ορισμένες επιτυχίες είναι πρακτικό, αλλά μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα...

Για να προχωρήσουμε, είναι αναμφίβολα καλύτερο να έχουμε τον έλεγχο των πληροφοριών ως προς αυτό που γίνεται, να συγκρίνουμε και να αναλύουμε τις εμπειρίες σε ένα χώρο «ουδέτερο», με την έννοια της μη-ιεράρχησης, σε σύγκριση με ό,τι πρόκειται να μελετηθεί και να αξιολογηθεί.

Δεν πιστεύουμε ότι μπορούμε να καθορίσουμε το σύνολο των αποδείξεων του τι θα ήταν καλό. Αυτό που είναι σημαντικό είναι η σαφήνεια εκείνου επί του οποίου θα στηριχθούμε και το τι αυτό δείχνει. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει χρόνος, αφού πρόκειται για μια συνεχή εργασία, με στόχο να εξασφαλιστεί μια τακτική διερεύνηση, ανεξάρτητη από οποιαδήποτε θεσμικό έλεγχο. Τα «παρατηρητήρια» μας επιτρέπουν να γνωρίσουμε καλύτερα την κοινωνική πραγματικότητα, αν και δεν τροφοδοτούν πάντα την έρευνα. Στο βαθμό που οι προβληματικές τους είναι διαφορετικές, γίνονται συμμέτοχοι στην περικύκλωση του αντικειμένου. Η ανάλυσή του θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τις διαστάσεις του και τις υπάρχουσες τάσεις. Υπ' αυτή την έννοια είχαμε προτείνει μια δομή με τίτλο «*Περιφερειακό Παρατηρητήριο της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών*»,[36] στο οποίο είχαμε προτείνει τρεις άξονες εργασίας:

α) ένα άξονα αξιολόγησης συστημάτων και δράσεων,

β) ένα άξονα παραγωγής μέσων μελέτης και δράσης,

γ) ένα άξονα τεκμηρίωσης και επιστημονικών πληροφοριών.

Τίποτα περισσότερο, η έρευνα κάνει αλλού.

Έχουμε επίσης πρόσφατα προβληματιστεί, μαζί με μια ομάδα της UNESCO, για τη δημιουργία ενός Διεθνούς Παρατηρητήριου Αξιολόγησης της Έρευνας στα Πανεπιστήμια...[37]

Αν γίνουν αποδεκτοί τέτοιοι χώροι εργασίας θα δούμε, τουλάχιστον, πιο καθαρά και θα μετρήσουμε την πραγματικότητα των κριτηρίων που ρεαλιστικά απαιτούνται από την αξιολόγηση[38], την αξιοπιστία, την αποδοτικότητα, την ισότητα, τη σκοπιμότητα και την κοινωνική αποδοχή και συνέχεια. Μόνο τότε μπορεί να προχωρήσουμε στο έργο της αξιολόγησης.

---

35. Βλ., π.χ.. L. Marmoz, Le professeur et ses miroirs, *De la psycho-pédagogie aux sciences de l'éducation*, cahier du C.R.E.N., C.R.D.P. des pays de la Loire, 1995, pp. 45-64.

36. Marmoz L., La mise en place d'un dispositif permanent d'évaluation de la formation des enseignants: l'observatoire régional de la formation des enseignants – les sens de ses évaluations, in *Evaluer l'évaluation*, Dijon: INRAP, 1987.

37. Voir les documents préparatoires au Séminaire AFIRSE/UNESCO/LAREQUOI*, L'évaluation de la recherche universitaire"*, Guyancourt: LAREQUOI, 2013 et L. Marmoz & S. Didou (coord.), *L'évaluation de la recherche universitaire – Contextes et efficacité*, Paris : L'Harmattan, 2015.

38. Rapport IGEN, p. 36.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΥ ΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Λεωνίδας Κυριακίδης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κεφάλαιο αυτό περιγράφει το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) και παρέχει ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν την εγκυρότητά του. Υποστηρίζεται ότι ο απώτερος στόχος της ανάπτυξης και εγκυροποίησης του ΔΜΕΑ ήταν η δημιουργία ισχυρότερων δεσμών ανάμεσα στην Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) και την Έρευνα για Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που επιχειρεί να χρησιμοποιήσει την υπάρχουσα γνώση της ΕΕΑ για σκοπούς βελτίωσης. Πέρα από την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και σταδίων της δυναμικής αυτής προσέγγισης, περιγράφονται επίσης μελέτες που διερευνούν την επίδρασή της στην προώθηση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Τέλος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη, εγκυροποίηση και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: *Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, Βελτίωση Σχολικής Αποτελεσματικότητας, Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Θεωρητικά Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, Εμπειρικός έλεγχος μοντέλων αποτελεσματικότητας*

Development of Models for School Self-evaluation Based upon well Documented Theoretical Model and Research's Evidence related to Educational Effectiveness: A Dynamic Approach

Kyriakides L.

ABSTRACT

This chapter gives an overview of the dynamic model of educational effectiveness and provides research evidence supporting its validity. Specifically, it is argued that the establishment of the dynamic model and its empirical testing help educational effectiveness research (EER) to establish stronger links with research for improving school effectiveness. Thus, in this chapter we present in detail the dynamic approach to school improvement (DASI) which make use of the available knowledge of EER for improvement purposes. The main assumptions of DASI are discussed and its major steps are briefly described. Additionally, the impact of DASI on promoting student learning outcomes through experimental studies is presented. Finally, suggestions for further research for expanding, validating and making use of such theoretical models for promoting quality in education are provided.

Keywords: *Educational effectiveness research, Improving school effectiveness, School evaluation, Theoretical models of educational effectiveness, Empirical testing of effectiveness models*

1. Εισαγωγή

Η Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) έχει παρουσιάσει ραγδαία ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών. Η μεθοδολογική πρόοδος που συντελέστη-

1. Ο Λ.Κ. είναι Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστήμιο Κύπρου. Επικοινωνία: kyriakid@ucy.ac.cy

κε επέτρεψε την εξαγωγή αποτελεσματικότερων και σαφέστερων συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο εκπαιδευτικού (τάξης) και σχολείου στις διαφορές που παρουσιάζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010· Goldstein, 2003). Παράλληλα, εκτός από το μεθοδολογικό τομέα, πρόοδος έχει σημειωθεί και στο θεωρητικό τομέα της εν λόγω ερευνητικής περιοχής, όσον αφορά στη διατύπωση σαφέστερων ορισμών στις έννοιες που χρησιμοποιούνται καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις (π.χ., Levin & Lezotte, 1990· Scheerens & Bosker, 1997). Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη θεωρητικών μοντέλων τα οποία να είναι σε θέση να αποτελέσουν μια βάση για την ανάπτυξη θεωρίας, ενώ το πρόβλημα επιδεινώνεται με τη σπάνια αξιοποίηση των υπάρχοντων μοντέλων (Kyriakides, 2005). Συνεπώς, οι πλείστες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αφορούν στην καθιέρωση στατιστικών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και όχι στη δημιουργία και εξέταση θεωριών που θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τις εν λόγω σχέσεις (Scheerens, 2013).

Η ανάγκη για δημιουργία και εξέταση θεωρητικών μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας έγκειται σε διάφορους λόγους. Πρώτον, ένα μοντέλο εξυπηρετεί στην ευκολότερη και απλούστερη ερμηνεία των ευρημάτων προηγούμενων εμπειρικών ερευνών. Δεύτερον, η καθιέρωση και ο έλεγχος θεωρητικών μοντέλων συμβάλει στην καθοδήγηση των νέων ερευνητών στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, αποτρέποντας την άσκοπη διερεύνηση ήδη γνωστών θεμάτων και καταδεικνύοντας τομείς στους οποίους επιπρόσθετη έρευνα είναι αναγκαία. Τέλος, ένα μοντέλο μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτικούς, διευθυντές, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής κ.α.), καθώς υπάρχουν ενδείξεις για την απουσία θεωριών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που να συμβάλουν στην προώθηση της εκπαιδευτικής γνώσης των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση (Creemers & Kyriakides, 2006).

Κατά τη δεκαετία του 1990 οι ερευνητές έχουν καταβάλει προσπάθειες ενσωμάτωσης των ευρημάτων της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τα οποία χαρακτηρίζονταν από συγκερασμό διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της αποτελεσματικότητας, όπως την κοινωνιολογική και τη ψυχολογική προσέγγιση (π.χ., Creemers, 1994· Scheerens, 1992· Stringfield & Slavin, 1992). Τα μοντέλα αυτά χαρακτηρίζονται από μια πολυεπίπεδη δομή, όπου τα σχολεία εδράζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι τάξεις εδράζονται σε σχολεία και οι μαθητές εδράζονται σε τάξεις. Για τον εντοπισμό και την αιτιολόγηση των παραγόντων που περιλαμβάνονται στα μοντέλα γίνεται χρήση τόσο των θεωριών διοίκησης όσο και των θεωριών μάθησης.

Ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα σε αυτή τη φάση των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Teddlie & Reynolds, 2000), θεωρείται το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994). Η εγκυρότητα του μοντέλου αυτού έχει αναδειχθεί μέσα από έξι έρευνες οι οποίες διενεργήθηκαν σε δύο διαφορετικές χώρες (de Jong, Westerhof, & Kruiter, 2004· Driessen & Sleegers, 2000· Kyriakides, 2005· Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000· Kyriakides & Tsangaridou, 2008· Reezigt, Guldemond, & Creemers, 1999). Οι έρευνες αυτές προσέφεραν εμπειρική υποστήριξη στις κυριότερες υποθέσεις του μοντέλου και αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις των διάφορων παραγόντων στην επίδοση των μαθητών είναι πολυεπίπεδες (Kyriakides, 2008). Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τα ευρήματα των πλείστων ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που διενεργούνται σε διάφορες χώρες (Teddlie & Reynolds, 2000) και στηρίζει την υπόθεση ότι τα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδα. Ωστόσο, εκτός από την πολυεπίπεδη φύση της αποτελεσματικότητας, οι έρευνες αυτές αποκάλυψαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στα διάφορα επίπεδα είναι πιο σύνθετες από ότι υπέθεταν τα προηγούμενα μοντέλα (Kyriakides, 2008). Αυτό αφορά ιδιαίτερα τις επιδράσεις που προκύπτουν δια μέσου των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στα επίπεδα της τάξης και του μαθητή και καταδεικνύουν τη σημασία διερεύνησης της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004). Παράλληλα, μια σύνθεση των πιο πάνω ερευνών έχει καταλήξει σε

εισηγήσεις για περαιτέρω ανάπτυξη του ολιστικού μοντέλου, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Kyriakides, 2008). Έρευνες που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της εγκυρότητας του ολιστικού μοντέλου, καθώς και έρευνες που είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της σταθερότητας των σχολικών επιδράσεων (π.χ., Gray, Goldstein, & Jesson, 1996· Gray, Goldstein, & Thomas, 2001· Thomas, 2001· Thomas, Peng, & Gray, 2007) αποκάλυψαν ανησυχίες για την προσπάθεια των μοντέλων της προηγούμενης δεκαετίας να μελετήσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα ως ένα στατικό φαινόμενο. Η διδασκαλία και μάθηση αποτελούν δυναμικές διαδικασίες οι οποίες προσαρμόζονται συνεχώς αναλόγως των μεταβαλλόμενων αναγκών και των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Κατ' επέκταση, είναι απαραίτητη η θεώρηση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ως μιας δυναμικής και συνεχούς διαδικασίας (Donaldson, 2001). Στο πλαίσιο αυτό οι Creemers και Kyriakides (2008) έχουν αναπτύξει το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) το οποίο επιδιώκει να ορίσει τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ των πολλαπλών παραγόντων που έχουν βρεθεί να σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζεται στην ανάπτυξη του ΔΜΕΑ και παρέχει ερευνητικά στοιχεία αναφορικά με την εγκυρότητά του. Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι απώτερος στόχος της δημιουργίας και ελέγχου του ΔΜΕΑ ήταν η εγκαθίδρυση ισχυρότερων δεσμών μεταξύ της ΕΕΑ και της Έρευνας για Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας (ΕΒΑ). Ως εκ τούτου, τονίζεται η ανάγκη καθιέρωσης μιας προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας η οποία να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based) και θεωρητικά σχήματα (theory-driven) που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά τους. Επιπλέον, παρουσιάζεται η δυναμική προσέγγιση στο χώρο της έρευνας για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία επιδιώκει να αξιοποιήσει την υπάρχουσα γνώση στον τομέα της ΕΕΑ. Πέραν όμως από την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και σταδίων της δυναμικής προσέγγισης γίνεται αναφορά σε διάφορες έρευνες που έχουν διενεργηθεί με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της μάθησης. Τέλος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

2. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)

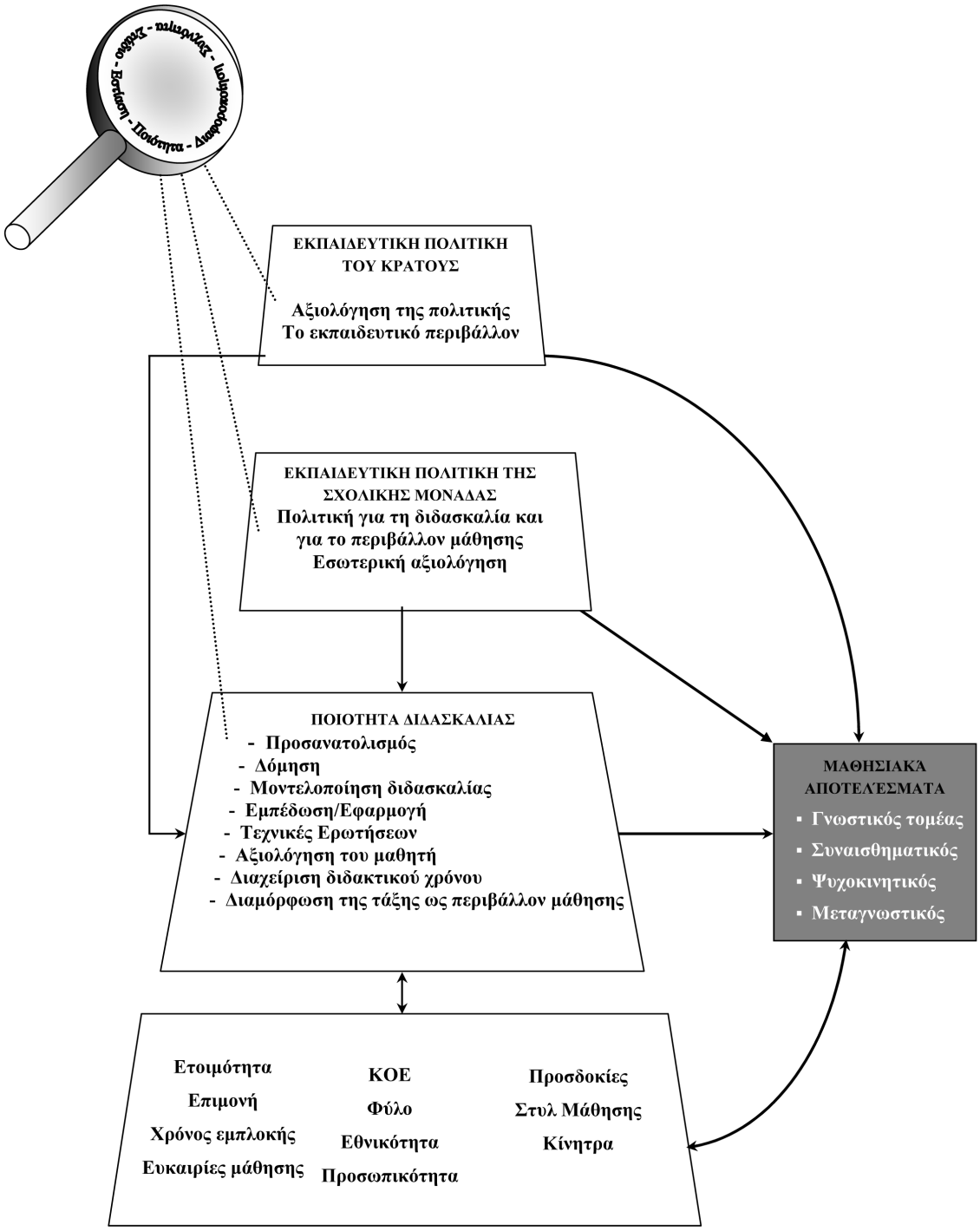
2.1. Βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ

Το ΔΜΕΑ βασίζεται στις ακόλουθες τρεις βασικές υποθέσεις. Πρώτον, το γεγονός ότι οι πλείστες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εστιάζονται αποκλειστικά στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών σε αντίθεση με το εύρος των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (γνωστικοί, μεταγνωστικοί και συναισθηματικοί), αποκαλύπτει ότι τα μοντέλα της ΕΕΑ πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους νέους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και τους πιθανούς τρόπους εφαρμογής τους για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό υποδεικνύει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι απαραίτητο να ορίζονται με ευρύτερο τρόπο και να μην περιορίζονται στην απλή επίτευξη βασικών δεξιοτήτων. Συνεπάγεται επίσης, η χρήση νέων θεωριών διδασκαλίας και μάθησης για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας. Δεύτερον, ένας σημαντικός περιορισμός των υπάρχουσων προσεγγίσεων στη δημιουργία μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή δεν συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, το ΔΜΕΑ έχει αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να βοηθά τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους άλλους εμπλεκομένους να αναλαμβάνουν δράση για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, με τη λήψη ορθολογιστικών αποφάσεων σχετικά με τη βέλτιστη προσαρμογή των παραγόντων του μοντέλου στην παρούσα κατάσταση των σχολικών οργανισμών ή/και των εκπαιδευτικών συστημάτων (Creemers & Kyriakides, 2012). Τέλος, το ΔΜΕΑ πρέπει να είναι σε θέση να περιγράφει την πολύπλοκη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι το μοντέλο μπορεί αφενός να βασίζεται σε μια συγκεκριμένη θεωρία, αλλά την ίδια στιγμή κάποιοι από τους παράγοντες που περιλαμβάνονται σε αυτό είναι αλληλένδετοι.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ περιγράφονται στη συνέχεια. Αρχικά, το ΔΜΕΑ λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι οι έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που έχουν διενεργηθεί σε διάφορες χώρες αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολυεπίπεδες (Teddlie & Reynolds, 2000). Συνεπώς, το ΔΜΕΑ είναι πολυεπίπεδο και αναφέρεται σε παράγοντες που δρουν στα τέσσερα διαφορετικά επίπεδα (μαθητή, τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος) που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 1. Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και οι ρόλοι των βασικών εμπλεκομένων (δηλαδή μαθητή και εκπαιδευτικού) αναλύονται. Πέραν όμως από αυτά τα δύο επίπεδα, το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και οι οποίοι αναμένεται να επηρεάζουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μέσω της ανάπτυξης και αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της πολιτικής για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο. Το επίπεδο του συστήματος αναφέρεται στην επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα μέσω της ανάπτυξης και αξιολόγησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο. Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης επηρεάζονται παράλληλα από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολικοί οργανισμοί δρουν. Παράγοντες όπως οι κοινωνικές αξίες που προωθούν τη μάθηση, καθώς και η σημασία που προσδίδεται στη μάθηση από την κοινωνία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση των προσδοκιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές, όσο και στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των διάφορων εμπλεκομένων αναφορικά με τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές.

Επιπλέον το ΔΜΕΑ υποστηρίζει ότι οι παράγοντες σε επίπεδο σχολείου και συστήματος έχουν τόσο έμμεσες όσο και άμεσες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς εκτός από την επίδοση των μαθητών είναι σε θέση να επηρεάζουν και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ταυτόχρονα, το ΔΜΕΑ υποθέτει ότι η επίδραση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και του συστήματος είναι απαραίτητο να ορίζονται και να υπολογίζονται με διαφορετικό τρόπο από ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης. Συγκεκριμένα, η πολιτική για τη διδασκαλία και οι δράσεις που αναλαμβάνονται για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής πρέπει να μετρούνται διαχρονικά και σε σχέση με τις αδυναμίες που παρατηρούνται σε ένα σχολείο. Η υπόθεση είναι ότι τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία είναι σε θέση να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να αναπτύσσουν πολιτική αναφορικά με τις πτυχές της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος που χρήζουν βελτίωσης, είναι παράλληλα σε θέση να βελτιώνουν τη λειτουργία των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά τους. Μόνο οι αλλαγές σε παράγοντες στους οποίους τα σχολεία αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα αναμένεται να σχετίζονται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό υπονοεί ότι η επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου και συστήματος εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες υπό τις οποίες βρίσκονται τα υπό διερεύνηση υποκείμενα (Creemers & Kyriakides, 2009). Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ υποθέτει ότι υπάρχει ανάγκη αναγνώρισης και ενδελεχούς διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των διάφορων παραγόντων αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο ίδιο επίπεδο. Μια τέτοια προσέγγιση στην προσπάθεια μοντελοποίησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μπορεί να αποκαλύψει ομαδοποιήσεις παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Κατά συνέπεια, δια μέσου της προσέγγισης αυτής, πιθανόν να προκύψουν ολιστικές στρατηγικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητας (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012).

Τέλος, η εξέταση του κάθε παράγοντα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δεν γίνεται μονοδιάστατα με βάση κάποιο λειτουργικό ορισμό, αλλά στη βάση πέντε πιο εξειδικευμένων διαστάσεων μέτρησης του κάθε παράγοντα. Οι πέντε διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν έναν παράγοντα είναι: *η συχνότητα, η εστίαση, το στάδιο, η ποιότητα* και *η διαφοροποίηση*. Η *συχνότητα* αφορά στο βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με έναν παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη. Στην *εστίαση* λαμβάνονται υπόψη δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στο πόσο συγκεκριμένη είναι η συμπεριφορά. Η δεύτερη πτυχή αφορά στο σκοπό για τον οποίο εκδηλώνεται μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά/πράξη στη σχολική μονάδα, αφού μπορεί για παράδειγμα, μια συμπεριφορά να



Διάγραμμα 1. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)

επιδιώκει να επιτύχει μόνο ένα στόχο ή πολλαπλούς στόχους. Το *στάδιο* αναφέρεται στην περίοδο κατά την οποία ενεργοποιούνται οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα και μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη αν οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα σε μία μόνο χρονική στιγμή ή σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Αναμένεται ότι οι διάφοροι παράγοντες πρέπει να εμφανίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η *ποιότητα* αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' αυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία (π.χ., η αξιολόγηση του μαθητή αναμένεται να συμβάλει στην επίτευξη του διαμορφωτικού σκοπού). Τέλος, η *διαφοροποίηση* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα/φορείς που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Αναφέρεται σε όλες τις πτυχές κάθε δραστηριότητας (περιεχόμενο, χρόνο, ποιότητα, ποσότητα) και αναμένεται ότι σε κάθε παράγοντα πρέπει να υπάρχει προσαρμοστικότητα ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, ομάδας εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολείου και γονιών.

Η αντίληψη του πολυδιάστατου χαρακτήρα των παραγόντων αποτελεσματικότητας συμβάλλει τόσο στην καλύτερη απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καθίστανται αποτελεσματικοί, αλλά συνεισφέρει επίσης και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών βελτίωσης της διδακτικής πράξης.

2.2. Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης

Με βάση τα κυριότερα πορίσματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (π.χ., Brophy & Good, 1986· Muijs & Reynolds, 2001· Rosenshine & Stevens, 1986) το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες οι οποίοι περιγράφουν το διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και όχι σε παράγοντες που μπορούν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά αυτή (π.χ., τις πεποιθήσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών και τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες). Οι οκτώ παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο στο επίπεδο της τάξης είναι οι ακόλουθοι:

1) *Προσανατολισμός (orientation)*
2) *Δόμηση μαθήματος (structuring)*
3) *Τεχνικές ερωτήσεων (questioning techniques)*
4) *Μοντελοποίηση μαθήματος (teaching-modelling)*
5) *Εμπέδωση (application)*
6) *Περιβάλλον μάθησης στην τάξη (classroom as a learning environment)*
7) *Διαχείριση διδακτικού χρόνου (management of time)*
8) *Αξιολόγηση του μαθητή (assessment)*

Οι παράγοντες αυτοί δεν αναφέρονται σε μια μόνο συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας όπως τη συνεργατική μέθοδο, την μετωπική διδασκαλία (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000) ή σε μεθόδους που σχετίζονται με τον οικοδομισμό (Schoenfeld, 1998). Αντίθετα, υιοθετείται μία διαδραστική δυναμική προσέγγιση που δεν επικεντρώνεται μόνο στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων (μέσω π.χ. της δόμησης και των τεχνικών ερωτήσεων), αλλά και στην επίτευξη νέων στόχων της εκπαίδευσης (όπως μεταγνωστικές δεξιότητες) καθώς και στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τους επιτύχουμε (μέσω π.χ. του προσανατολισμού και της μοντελοποίησης) (Kyriakides & Creemers, 2008). Οι οκτώ παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Τα κύρια στοιχεία κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας που περιλαμβάνονται στο επίπεδο της τάξης στο δυναμικό μοντέλο

Παράγοντες	**Κύρια Στοιχεία**
1) Προσανατολισμός	α) Παροχή των στόχων για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα/μάθημα/σειρά μαθημάτων και β) Πρόκληση μαθητών να προσδιορίσουν το λόγο για τον οποίο πραγματοποιείται μια δραστηριότητα στο μάθημα.
2) Δόμηση	α) Έναρξη του μαθήματος με ανακεφαλαίωση ή/και εντοπισμού των στόχων του μαθήματος β) Περιγραφή του περιεχόμενου που θα καλυφθεί και αναγνώριση των μεταβάσεων μεταξύ των μερών του μαθήματος και γ) Ανακεφαλαίωση των βασικότερων στοιχείων.
3) Τεχνικές Ερωτήσεων	α) Υποβολή διαφορετικών τύπων ερωτήσεων (δηλαδή, διαδικασίας και αποτελέσματος), σε κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας β) παροχή επαρκούς χρόνου στους μαθητές για να απαντήσουν και γ) αντιμετώπιση των απαντήσεων των μαθητών
4) Μοντελοποίηση μαθήματος	α) Ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό η άλλους μαθητές β) ενθάρρυνση των μαθητών για ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και γ) προώθηση της ιδέας της μοντελοποίησης.
5) Εφαρμογή	α) Χρήση μικρών ομάδων εργασίας, προκειμένου να παρέχονται οι απαραίτητες ευκαιρίες εφαρμογής της νέας γνώσης και β) χρήση δραστηριοτήτων εφαρμογής ως σημεία εκκίνησης για το επόμενο βήμα στη διδασκαλία και μάθηση.
6) Περιβάλλον μάθησης στην τάξη	α) Διασφάλιση της ενασχόλησης των μαθητών με δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα μέσω της προώθησης αλληλεπιδράσεων (εκπαιδευτικού - μαθητή και μαθητή - μαθητή) και β) Αντιμετώπιση της απειθαρχίας και του αθέμιτου ανταγωνισμού των μαθητών με τη θέσπιση κανόνων και την εξασφάλιση ότι οι μαθητές σέβονται και χρησιμοποιούν τους κανόνες.
7) Διαχείριση διδακτικού χρόνου	α) Οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης και β) μεγιστοποίηση των ποσοστών ενασχόλησης με το μάθημα.
8) Αξιολόγηση του μαθητή	α) Χρήση κατάλληλων τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών β) ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να προσδιοριστούν οι ανάγκες των μαθητών και να γίνει αναφορά των αποτελεσμάτων στους μαθητές και τους γονείς και γ) αξιολόγηση των δικών τους πρακτικών.

2.3. Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου

Αναφορικά με τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου, το ΔΜΕΑ δίνει έμφαση στις ακόλουθες δύο πτυχές της σχολικής πολιτικής οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση τόσο σε επίπεδο μαθητή, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού (τάξης): *α) τη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία* και *β) την πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.* Οι κατευθυντήριες γραμμές που παρέχει η διευθυντική ομάδα στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς θεωρούνται ως μία από τις κύριες ενδείξεις της πολιτικής του σχολείου και αυτό αντικατοπτρίζεται στον τρόπο με τον οποίο ορίζεται ο κάθε παράγοντας στο σχολικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, με τον όρο κατευθυντήριες γραμμές αναφερόμαστε σε ένα εύρος εγγράφων, όπως πρακτικά συνεδριάσεων, ανακοινώσεις και σχέδια δράσης τα οποία συμβάλλουν στο να γίνεται η πολιτική του σχολείου σαφέστερη σε εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκομένους. Οι δύο αυτοί παράγοντες

στο επίπεδο του σχολείου δεν υπονοούν όμως την απλή ανάπτυξη επίσημων εγγράφων για την εγκαθίδρυση της πολιτικής του σχολείου. Οι παράγοντες που αφορούν στην πολιτική του σχολείου αναφέρονται κυρίως στις δράσεις που αναλαμβάνονται από το σχολείο για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκομένους να αποκτήσουν μια ξεκάθαρη και σαφή εικόνα ως προς το ρόλο τους και τις δυνατότητες που έχουν να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του. Η υποστήριξη που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκομένους για να εφαρμόσουν τη σχολική πολιτική αποτελεί, επίσης, μια πτυχή των δύο αυτών σχολικών παραγόντων.

Με βάση την υπόθεση ότι η ουσία ενός επιτυχούς οργανισμού στη σύγχρονη κοινωνία είναι η αναζήτηση για συνεχή βελτίωση, το ΔΜΕΑ ασχολείται με τις διαδικασίες και δράσεις που αναλαμβάνει το κάθε σχολείο ούτως ώστε να βελτιώσει τη διδακτική πρακτική και το μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι, θεωρείται σημαντικό ένα σχολείο να αναπτύσσει πολιτική σε θέματα που αφορούν στις δύο προαναφερθείσες πτυχές της εκπαίδευσης, καθώς και μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης ώστε να μπορεί να αναλαμβάνει δράσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου και της ποιότητας της διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, το ΔΜΕΑ αναφέρεται στους τέσσερις πιο κάτω παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2008):

1) Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.

2) Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και των ενεργειών που γίνονται για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

3) Η πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

4) Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Όσον αφορά στον παράγοντα σχετικά με την πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας, αυτός περιλαμβάνει τρεις πτυχές: *1) την ποσότητα διδασκαλίας, 2) τις ευκαιρίες μάθησης* και *3) την ποιότητα διδασκαλίας*. Ένα αποτελεσματικό σχολείο δεν αρκεί απλά να έχει αναπτύξει πολιτική για θέματα που αφορούν στη μάθηση μέσα και έξω από την τάξη. Για να μπορεί να παραμένει αποτελεσματικό, πρέπει συνεχώς να επιδιώκει τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, τα αποτελεσματικά σχολεία παίρνουν αποφάσεις ώστε να μεγιστοποιούν το διδακτικό χρόνο και να παρέχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Παράλληλα, στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους. Ταυτόχρονα, το σχολείο πρέπει να αναλαμβάνει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς του στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν την πολιτική αυτή και να παρέχουν αντίστοιχες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές τους. Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι πτυχές της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία.

1. Ποσότητα διδασκαλίας

Η πολιτική του σχολείου αναφορικά με την ποσότητα διδασκαλίας σχετίζεται με την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται σωστά κάποια προβλήματα που ίσως να μειώνουν το διδακτικό χρόνο. Ο διδακτικός χρόνος είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων και για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που μπορούν να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, ιδιαίτερα αφού πρέπει να εκτελούνται διαφοροποιημένες δραστηριότητες μέσα στην τάξη οι οποίες χρειάζονται χρόνο για να οργανωθούν και να ολοκληρωθούν. Συνεπώς, η μείωση του χρόνου διδασκαλίας μπορεί να αποφευχθεί αναλαμβάνοντας δράσεις για τις ακόλουθες τέσσερις πτυχές: (α) τις απουσίες των μαθητών, (β) τις απουσίες των εκπαιδευτικών, (γ) την αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου, και (δ) την αποτελεσματική διαχείριση θεμάτων για την κατ' οίκον εργασία.

2. Ευκαιρίες μάθησης

Η παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές αποτελεί πολύ σημαντική πτυχή της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την προώθηση, συγχρόνως, της ποιότητας μάθησης. Η ανάπτυξη αυτής της πτυχής δίνει την ευκαιρία σε μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να δραστηριοποιηθούν, μειώνοντας έτσι τις διαφορές που έχουν με μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Ειδικότερα, ο παράγοντας της πολιτικής του σχολείου για τις ευκαιρίες μάθησης περιλαμβάνει: (α) αξιοποίηση των σχολικών εκδρομών και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος, και (β) βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό.

3. Ποιότητα διδασκαλίας

Η πολιτική του σχολείου για την ποιότητα διδασκαλίας αναφέρεται στους οκτώ παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης. Οι παράγοντες αυτοί (*δόμηση μαθήματος, προσανατολισμός, υποβολή ερωτήσεων, εμπέδωση, αξιολόγηση του μαθητή, διαχείριση του διδακτικού χρόνου, στρατηγικές μάθησης-μοντελοποίηση μαθήματος, περιβάλλον μάθησης στην τάξη*) δεν αναφέρονται σε μια μόνο προσέγγιση διδασκαλίας όπως τη μετωπική διδασκαλία ή τη συνεργατική μάθηση, αλλά υποστηρίζουν και τον οικοδομισμό και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Είναι, επίσης, καίριας σημασίας να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής καθώς σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2012).

Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας αυτός αφορά στις ακόλουθες πέντε πτυχές που καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον ενός σχολείου:

α) τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης

β) τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

γ) την προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία

δ) την αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο και

ε) την προώθηση αξιών που συμβάλλουν στη μάθηση

Οι πρώτες τρεις πτυχές του παράγοντα αναφέρονται στους κανονισμούς που έχει αναπτύξει το σχολείο για την καθιέρωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος εντός και εκτός των τάξεων. Εδώ ο όρος μάθηση δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη μάθηση που λαμβάνουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει αφενός στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να επιδράσει αφετέρου στη διδακτική τους πράξη, επηρεάζοντας κατά συνέπεια τη μάθηση των μαθητών τους. Η τέταρτη πτυχή αφορά στην πολιτική για την παροχή πηγών μάθησης. Η διαθεσιμότητα των πηγών εκμάθησης στα σχολεία μπορεί να μην έχει μόνο επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών, αλλά μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Η τελευταία πτυχή του παράγοντα που αφορά στο περιβάλλον μάθησης σχετίζεται με τις στρατηγικές που το σχολείο έχει αναπτύξει προκειμένου να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

3. Η εγκυρότητα του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Μέχρι σήμερα η εγκυρότητα του ΔΜΕΑ έχει εξεταστεί μέσα από διάφορες έρευνες. Συγκεκριμένα, έχουν διενεργηθεί πέντε διαχρονικές έρευνες και δύο μετα-αναλύσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στην εξέταση των κυριότερων υποθέσεων του μοντέλου. Τα ευρήματα από τις πιο πάνω έρευνες και τις δύο μετα-αναλύσεις συνοψίζονται στον Πίνακα 2. Ο πίνακας αυτός παρουσιάζει την εμπειρική υποστήριξη στις βασικές παραδοχές του μοντέλου μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών. Πρώτον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι καμία από αυτές τις έρευνες και μετα-ανα-

λύσεις δεν δείχνει ότι κάποιος παράγοντας ή διάσταση σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, μέσα από όλες τις έρευνες υποστηρίζεται ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας του μοντέλου. Δεύτερον, περισσότερες από τέσσερεις έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα. Τρίτον, όλες οι έρευνες αποκάλυψαν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορούν να μετρηθούν με τη χρήση των πέντε διαστάσεων που προτείνονται από το ΔΜΕΑ.

Οι δύο μετα-αναλύσεις παρείχαν στήριξη στην επίδραση των περισσοτέρων παραγόντων του σχολείου και της τάξης στην επίδοση των μαθητών και επίσης, κατέδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών ασχολήθηκαν μόνο με τη διάσταση της συχνότητας αυτών των παραγόντων. Όσον αφορά στην προσπάθεια του μοντέλου για αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων που δρουν στο ίδιο επίπεδο, τέσσερις έρευνες έδειξαν ότι οι διδακτικές δεξιότητες που μετρούνται μέσω του ΔΜΕΑ μπορούν να ομαδοποιηθούν σε συγκεκριμένα στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων στρατηγικών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (βλ. Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013). Ωστόσο, έρευνες που διερευνούσαν την επίδραση των παραγόντων του σχολείου δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσουν ομαδοποίηση των παραγόντων αυτών. Όσον αφορά στην επίδραση των παραγόντων του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να αναγνωριστεί ο εντοπισμός κυρίως άμεσων επιδράσεων τους στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides & Creemers, 2012). Ακόμη, υπάρχει μια έρευνα που παρέχει υποστήριξη στον περιστασιακό χαρακτήρα των παραγόντων του σχολείου (situational character). Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία βρέθηκαν να έχουν ισχυρότερες επιδράσεις σε σχολεία όπου η ποιότητα της διδασκαλίας σε επίπεδο τάξης ήταν χαμηλή (Creemers & Kyriakides, 2009).

Πίνακας 2. Εμπειρική στήριξη στις βασικότερες υποθέσεις του ΔΜΕΑ και στη σημασία των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσα από τις διαχρονικές έρευνες και τις μετα-αναλύσεις

Υποθέσεις του ΔΜΕΑ	**Έρευνες**	**Μετα-αναλύσεις**
1. Πολυεπίπεδο μοντέλο	Όλες	Όλες
2. Χρήση πέντε διαστάσεων μέτρησης:		
α) παραγόντων στο επίπεδο της τάξης	1, 2, 4, 5	
β) παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου	1, 3, 4	1
3. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης στα μαθησιακά αποτελέσματα	1, 2, 4, 5, 6	2
4. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα	1, 3, 4, 6	1
5. Περιπτωσιακός χαρακτήρας των σχολικών παραγόντων	1	
6. Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στο ίδιο επίπεδο: στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας	1, 2, 5, 6	2
7. Αλλαγές στη λειτουργία των σχολικών παραγόντων που ερμηνεύουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων	3	
Αρνητικά αποτελέσματα σε σχέση με οποιαδήποτε υπόθεση	Καμία	Καμία

Έρευνες

1) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των παιδιών σε 50 δημοτικά σχολεία της Κύπρου σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Creemers & Kyriakides, 2009, 2010a; Kyriakides & Creemers, 2008; Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009).
2) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την επίδραση των παραγόντων του επιπέδου της τάξης στην επίδοση μαθητών προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (2007 - 2008) (Kyriakides & Creemers, 2009).
3) Διαχρονική έρευνα στα ίδια 50 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα 5 χρόνια πριν (2008 – 2010) (Creemers & Kyriakides, 2010β).
4) Μια Ευρωπαϊκή έρευνα για εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ (Panayiotou et al., 2014).
5) Διαχρονική έρευνα στον Καναδά που αφορούσε τους παράγοντες σε επίπεδο τάξης (Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013).
6) Μια πειραματική έρευνα που διερευνά την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα (Antoniou & Kyriakides, 2011).

Μετα-αναλύσεις

1) Η πρώτη μετα-ανάλυση αφορά την ποσοτική σύνθεση 67 ερευνών που αφορούσαν στην επίδραση παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010).
2) Η δεύτερη μετα-ανάλυση αφορά την ποσοτική σύνθεση 167 ερευνών που εξετάζουν την επίδραση χαρακτηριστικών αποτελεσματικής διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013).

Τέλος, μια έρευνα που συγκέντρωσε δεδομένα από τα ίδια σχολεία σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους (2003-2004 και 2008-2009) έδειξε ότι οι αλλαγές στη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου μπορούν να εξηγήσουν την ταξινόμηση των σχολείων σε εκείνα που κατάφεραν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους και σε εκείνα που παρέμειναν εξίσου αποτελεσματικά ή ακόμη παρουσίασαν μείωση στην αποτελεσματικότητά τους (βλ. Creemers & Kyriakides, 2010β). Συνεπώς, η έρευνα αυτή ήταν σε θέση να ελέγξει μία από τις βασικότερες διαφορές του ΔΜΕΑ από τα προηγούμενα μοντέλα που αναπτύχθηκαν κατά τη δεκαετία του 1990, η οποία σχετίζεται με την προσπάθειά του να συσχετίσει τις μεταβολές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων με τις μεταβολές στη λειτουργία των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου.

Παρόλο που οι προαναφερθείσες έρευνες παρέχουν στήριξη στα βασικά χαρακτηριστικά και τις υποθέσεις του ΔΜΕΑ, περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για να ελεγχθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, συγκριτικές μελέτες θα πρέπει να διεξαχθούν προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσον οι παράγοντες του μοντέλου συνδέονται με την επίδοση των μαθητών σε διάφορες χώρες. Στο πλαίσιο αυτό, έχει διεξαχθεί μια συγκριτική έρευνα σε έξι ευρωπαϊκές χώρες, η οποία αποκάλυψε ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και της επιστήμης (Creemers, Panayiotou, Kyriakides, Van Damme, Smyth, Wendt, Zupanc, & Penderi, 2013· Kyriakides, Panayiotou, Creemers, & Antoniou, 2013· Panayiotou et al., 2014). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η έρευνα αυτή έχει διεξαχθεί σε έξι μόνο χώρες εντός της Ευρώπης, συγκριτικές μελέτες πρέπει επίσης να διενεργηθούν για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορούν να εξηγήσουν τη διακύμανση στην επίδοση των μαθητών σε χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα. Τέτοιες συγκριτικές έρευνες, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την περαιτέρω ανάπτυξη του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος αλλά και να συμβάλουν στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με την επίδραση συγκεκριμένων εθνικών πολιτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα, σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Οι έρευνες αυτές μπορεί τελικά να συμβάλουν στην καθιέρωση της διεθνούς διάστασης της ΕΕΑ (Reynolds, 2006).

4. Σύνδεση της έρευνας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης: Η συμβολή του δυναμικού μοντέλου

Το κεφάλαιο αυτό υποστηρίζει ότι το ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2008) μπορεί να συμβάλει στην καθιέρωση μιας προσέγγισης η οποία να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based) και να βασίζεται σε θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τα οποία έχουν εγκυροποιηθεί (theory-driven approach) για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ο ισχυρισμός για χρήση μιας τεκμηριωμένης προσέγγισης η οποία να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα είναι γενικά αποδεκτός και χρησιμοποιείται σε πληθώρα πολιτικών έγγραφων. Ο όρος αναφέρεται στο γεγονός ότι τα προγράμματα βελτίωσης πρέπει να εισάγονται μετά από συστηματική αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας σχεδιασμούς που καταδεικνύουν τις επιδράσεις τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Slavin, 2002). Το ΔΜΕΑ μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη μιας τεκμηριωμένης προσέγγισης, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι μια σειρά από έρευνες ήταν σε θέση να παρέχουν στήριξη στην εγκυρότητά του, όπως διαφάνηκε στην προηγούμενη ενότητα. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ΔΜΕΑ είναι ότι δεν αναφέρεται μόνο σε παράγοντες που είναι σημαντικοί για την ερμηνεία της διακύμανσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, αλλά προσπαθεί επίσης να εξηγήσει γιατί αυτοί οι παράγοντες είναι σημαντικοί με την ενσωμάτωση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της αποτελεσματικότητας. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται δυνατή η γνωστοποίηση σε εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκομένους που συμμετέχουν στις προσπάθειες σχολικής βελτίωσης, η εμπειρική υποστήριξη των παραγόντων με τους οποίους ασχολούνται και ο τρόπος με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν μέσα σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο.

Μέσω της προσέγγισης αυτής, οι εκπαιδευτικοί και τα άλλα ενδιαφερόμενα μέλη του σχολείου έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν την υπάρχουσα γνώση με ευέλικτο τρόπο, να την προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές για τη βελτίωση του σχολείου τους. Συνεπώς, προτείνεται μια δυναμική προσέγγιση στο χώρο της ΕΒΑ και παρουσιάζονται οι βασικές παραδοχές και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και τα κύρια στάδιά της. Στο τελευταίο μέρος της ενότητας αυτής, γίνεται αναφορά σε έρευνες που καταδεικνύουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

4.1. Βασικά χαρακτηριστικά της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Η δυναμική προσέγγιση στο χώρο της ΕΒΑ προωθεί το σχεδιασμό προγραμμάτων βελτίωσης τα οποία βασίζονται σε μια θεωρία η οποία έχει συστηματικά ελεγχθεί (Mosteller & Boruch, 2002· Slavin, 2002). Αυτό υπονοεί ότι η στήριξη μόνο στις εμπειρίες των διάφορων εμπλεκομένων του σχολείου μπορεί να είναι περιοριστική όσον αφορά στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου (Britzman, 1991). Αυτό υποστηρίζεται δεδομένου ότι φαίνεται να υπάρχουν λίγα (και εάν βέβαια υπάρχουν) στοιχεία στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που να δηλώνουν ότι η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερομένους για να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα βελτίωσης, χωρίς να προσφέρεται ένα εγκυροποιημένο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να ανταποκρίνεται στις ατομικές επαγγελματικές τους ανάγκες και να συμβάλει στον καθορισμό προτεραιοτήτων για βελτίωση, είναι σε θέση να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους (Smith & Hatton, 1992). Ομοίως, πολλές έρευνες τονίζουν την ανάγκη για παροχή ενός τεκμηριωμένου πλαισίου, το οποίο να βασίζεται σε μια θεωρία και να είναι σε θέση να αποτελέσει τη βάση της προσπάθειας για βελτίωση (π.χ., Bierman, Greenberg, Blair, & Domitrovich 2008· Buczynski & Hansen, 2010· Domitrovich et al, 2009· Yoon et al, 2007). Έτσι, η δυναμική προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση βασίζεται στο δικό της θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αναφέρεται σε παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εισαγωγή αλλαγών σε επίπεδο σχολείου. Συγκεκριμένα, η δυναμική προσέγγιση βασίζεται στο ΔΜΕΑ, το οποίο αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, και την ίδια στιγμή μέσω της παρουσίασης των παραγόντων και των διαστάσεων μέτρησής τους, προσφέρει ευκαιρίες ευέλικτης αντιμετώπισης της βελτίωσης στην εκπαίδευση.

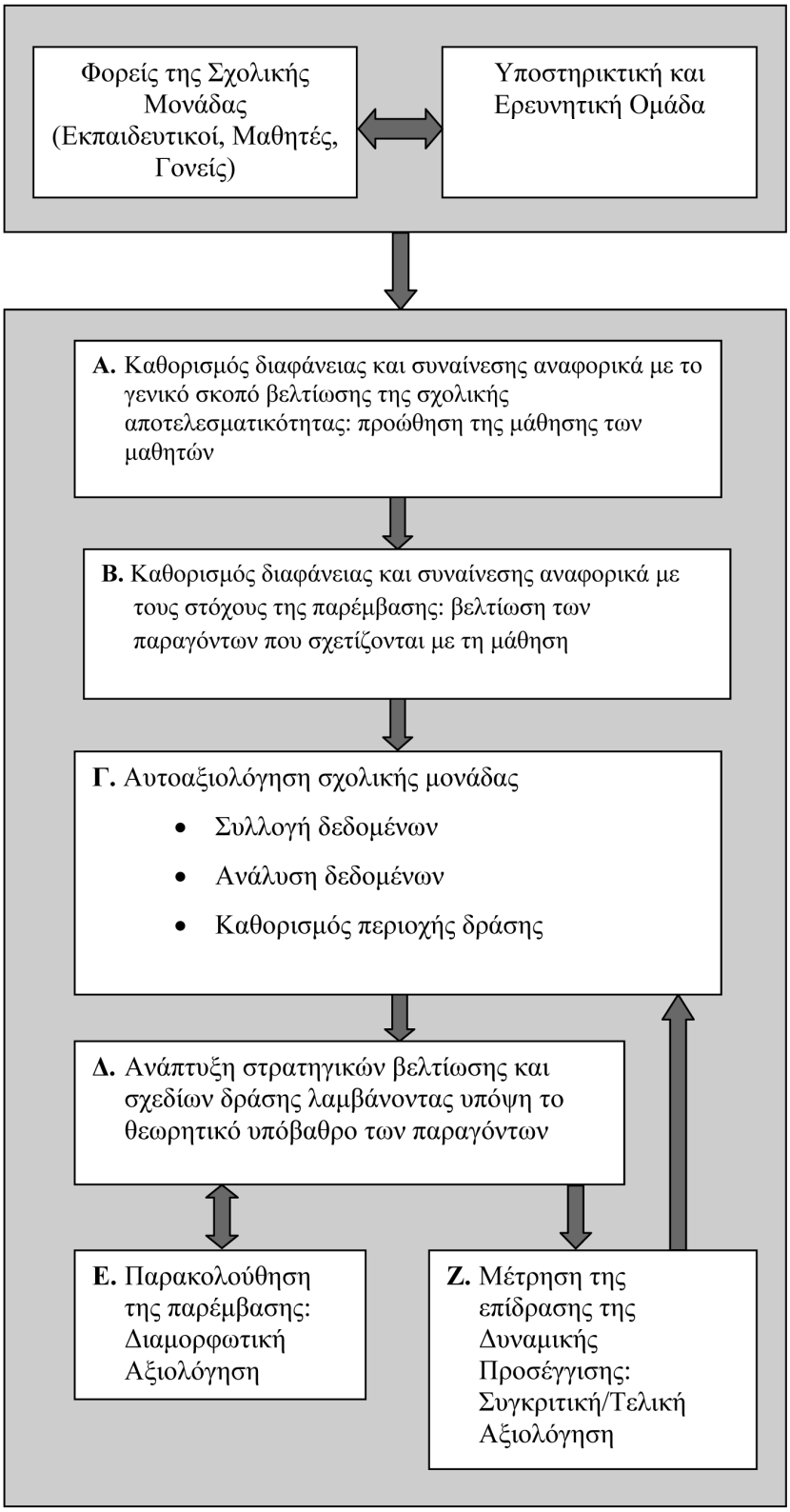
Επίσης, η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στο ρόλο που αναμένεται να διαδραματίσει η συμβουλευτική και ερευνητική ομάδα, προκειμένου να υποστηρίξει τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Η ερευνητική ομάδα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει στα σχολεία εμπειρογνωμοσύνη και τη διαθέσιμη βιβλιογραφία για τη βελτίωση των παραγόντων που εξετάζονται σε κάθε σχολείο. Παρά το γεγονός ότι ένα σχολείο αντιμετωπίζεται ως μια επαγγελματική κοινότητα η οποία είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των δικών της στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι εμπλεκόμενοι φορείς δεν αφήνονται μόνοι τους στην προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής των στρατηγικών και των δράσεών τους, αλλά ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας και των άλλων διαθέσιμων πόρων εντός και εκτός του σχολείου. Ως εκ τούτου, η δυναμική προσέγγιση προωθεί μια συστηματική ερευνητική προσπάθεια για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των δράσεων βελτίωσης της κάθε σχολικής μονάδας.

Η δυναμική προσέγγιση ασχολείται ταυτόχρονα και με την επίδραση του προγράμματος βελτίωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα και ως εκ τούτου περιλαμβάνει μια τελική αξιολόγηση η οποία γίνεται με τη χρήση παρόμοιων προσεγγίσεων με εκείνες που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή πειραματικών ερευνών (βλ. Demetriou & Kyriakides, 2012). Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών αναμένεται να συνεισφέρουν στην περαιτέρω ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της δυναμικής προσέγγισης στο χώρο της ΕΒΑκαι όχι μόνο στην κατανόηση της διαδικασίας βελτίωσης σε ένα μόνο σχολείο. Κατ' επέκταση, η δυναμική προσέγγιση προωθεί μια ειδική προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση, όπου είναι απαραίτητο τα ενδιαφερόμενα μέλη και η ερευνητική ομάδα να συνεργαστούν προκειμένου να αναπτύξουν στρατηγικές βελτίωσης και σχέδια δράσης, αλλά κάθε εμπλεκόμενος να διαδραματίσει το δικό του ρόλο με βάση τη δική του γνώση και εμπειρία, ώστε η συνεισφορά του στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου να είναι ουσιαστική και απαραίτητη.

Τέλος, το ΔΜΕΑ δίνει έμφαση στο ρόλο της αξιολόγησης του σχολείου (ιδιαίτερα στη διαμορφωτική λειτουργία της) για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, αντιμετωπίζοντας την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της πολιτικής για το μαθησιακό περιβάλλον ως πρωταρχικούς παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου (βλ. Creemers & Kyriakides, 2008). Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να αναπτύξουν τους δικούς τους μηχανισμούς αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση για τη βελτίωση της λειτουργίας της πολιτικής του σχολείου τους για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης. Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου έχει σημαντική θέση στη δυναμική προσέγγιση προκειμένου να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους φορείς στον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσής τους.

4.2. Βασικά στάδια της παρέμβασης στο σχολείο με βάση τη δυναμική προσέγγιση

Το Διάγραμμα 2 απεικονίζει τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για τη βελτιώση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όπως φαίνεται η ενεργός συμμετοχή των μελών του σχολικού οργανισμού και της ερευνητικής ομάδας σε κάθε στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, είναι απαραίτητη. Η ικανότητά τους να εργαστούν από κοινού και ανταλλάξουν δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες είναι κρίσιμη για την επιτυχία του προγράμματος βελτίωσης του σχολείου.



Διάγραμμα 2. Τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Τα έξι στάδια που ακολουθούνται για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης με βάση τη δυναμική προσέγγιση παρουσιάζονται αναλυτικότερα πιο κάτω.

1. ***Εξασφάλιση σαφήνειας και συναίνεσης σχετικά με τους γενικούς στόχους της βελτίωσης του σχολείου, θεωρώντας τη μάθηση ως την κύρια λειτουργία του σχολείου***

Το πρώτο βήμα κάθε προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου βασίζεται στην παραδοχή ότι είναι σημαντικό να υπάρχει μια σαφής κατανόηση του σκοπού και του τρόπου με τον οποίο η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης θα επιτευχθεί (Wiggins & McTighe, 1998). Επιπλέον, πρέπει να διασφαλιστεί η δέσμευση για συλλογική εργασία, ωστόσο, όπως τονίζουν οι Chapman και Fullan (2007), οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αλλαγή. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να επιτευχθεί συναίνεση μεταξύ των συμμετεχόντων στις προσπάθειες αλλαγών του σχολείου, αν και αυτό μπορεί να αποβεί ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του. Συνεπώς, είναι σημαντικό να θεσπιστούν διαδικασίες οι οποίες θα εξασφαλίσουν τη σαφή κατανόηση μεταξύ των εμπλεκομένων ως προς τους στόχους βελτίωσης του σχολείου. Σε αυτό το πρώτο στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, τονίζεται ότι η μάθηση πρέπει να θεωρείται ως ο απώτερος στόχος κάθε προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου. Ωστόσο, κατά την παρουσίαση της δυναμικής προσέγγισης στους εμπλεκόμενους φορείς, είναι πιθανόν να μην επιτευχθεί συναίνεση και συμφωνία μεταξύ όλων των μελών όσον αφορά στο σχέδιο βελτίωσης. Παρόλο που η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένεται ότι όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού θα επιθυμούν να συμμετάσχουν στο σχέδιο βελτίωσης. Ωστόσο, είναι κρίσιμο σε αυτό το σημείο να εξασφαλιστεί συμφωνία μεταξύ ενός επαρκούς αριθμού μελών του σχολείου όσον αφορά στον κύριο σκοπό και τους ενδιάμεσους στόχους του σχεδίου βελτίωσης, οι οποίοι να επιθυμούν να συμμετέχουν και να προσφέρουν από το χρόνο και την ενέργειά τους για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος. Σε αυτό το στάδιο, θα πρέπει να διασφαλιστεί η δέσμευση τόσο της σχολικής κοινότητας, όσο και της ερευνητικής-συμβουλευτικής ομάδας για την υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.

2. ***Εξασφάλιση σαφήνειας και συναίνεσης σχετικά με τους στόχους βελτίωσης του σχολείου με την αντιμετώπιση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και μάθηση***

Η υιοθέτηση της δυναμικής προσέγγισης υποθέτει ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες σχεδιασμού προγραμμάτων που να απευθύνονται σε αλλαγές σε όλους τους τομείς του σχολείου, με την προοπτική να υπάρξει βελτίωση στη λειτουργία των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται (Creemers & Kyriakides, 2012). Με βάση την υπόθεση αυτή, η εμπλοκή του σχολείου σε ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητάς του αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα το στάδιο αυτό περιλαμβάνει αναφορά στους σχολικούς παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ και οι οποίοι σχετίζονται με την εξασφάλιση των μέγιστων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας έτσι στην διασφάλιση της συναίνεσης όλων των ενδιαφερόμενων μελών. Θα πρέπει συνεπώς, να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ότι ένα σχολείο καθίσταται και παραμένει αποτελεσματικό όταν αναλαμβάνει δράσεις που αποσκοπούν σε βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και του μαθησιακού περιβάλλοντός του και αναπτύσσει μηχανισμούς αξιολόγησης για να μπορεί να βελτιώνει συνεχώς την πολιτική του. Άρα, η εμπλοκή των σχολείων σ' ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αφού παρουσιαστεί το ΔΜΕΑ, το οποίο αποτελεί τη θεωρητική βάση του προγράμματος στα μέλη του σχολείου, θα τονιστεί η σημασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για σκοπούς εντοπισμού περιοχών βελτίωσης. Αυτό θα οδηγήσει στη συλλογή δεδομένων για τον κάθε παράγοντα που περιλαμβάνεται και τις διαστάσεις του. Έτσι, τα μέλη του σχολείου θα ασχολούνται με τους παράγοντες που χρήζουν βελτίωσης έχοντας υπόψη ότι η βελτίωσή τους

θα οδηγήσει και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί και όλα τα μέλη του σχολείου που θα λάβουν μέρος στο πρόγραμμα για τη βελτίωση του σχολείου, πρέπει να πειστούν ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο σχετίζονται με τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα και χρειάζεται να λειτουργούν όσο το δυνατό καλύτερα ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να πραγματοποιηθεί συλλογή στοιχείων τα οποία σχετίζονται με τις προτεραιότητες βελτίωσης και με παράγοντες στους οποίους πιθανόν να υπάρχουν αδυναμίες.

3. ***Εντοπισμός περιοχής δράσης***

Οι διαδικασίες σχεδιασμού και ανάπτυξης εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου και τη διαπίστωση του τρόπου λειτουργίας του, θα πρέπει να αναληφθούν από κοινού από την ερευνητική ομάδα και τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου. Στη συνέχεια, θα συλλεχθούν δεδομένα αξιοποιώντας τα εργαλεία μέτρησης των παραγόντων αποτελεσματικότητας και θα αναλυθούν με βάση την εμπειρία της ερευνητικής ομάδας, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας να προσδιορίσουν τις προτεραιότητες για τη βελτίωση της λειτουργίας των συγκεκριμένων παραγόντων. Παρά το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα έχει ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στην ανάλυση των δεδομένων, οι ενδιαφερόμενοι φορείς του σχολείου πρέπει επίσης να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία και πρέπει να ενθαρρύνονται ως προς τον εντοπισμό των ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, το εύρος της ανάλυσης θα επεκταθεί και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου θα ληφθούν υπόψη. Η περιοχή βελτίωσης, η επιλογή της οποίας γίνεται με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, πρέπει να ανακοινώνεται σε όλη τη σχολική κοινότητα και τα πιθανά σχόλια/αντιδράσεις πρέπει να εξετάζονται προκειμένου να καθοριστεί η περιοχή με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι ενδιαφερόμενοι στο σχολείο να κατανοήσουν τους παράγοντες για τους οποίους θα αναληφθούν βελτιωτικές δράσεις.

4. ***Ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης με βάση την υπάρχουσα γνώση για τους παράγοντες προς βελτίωση***

Το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Για κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες έχει διεξαχθεί μια σειρά ερευνών, οι οποίες δεν διερευνούν μόνο την επίδραση του παράγοντα, αλλά επίσης αναφέρουν τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτοί οι παράγοντες έχουν ισχυρότερες επιδράσεις (Creemers & Kyriakides, 2012). Κατά συνέπεια, το ΔΜΕΑ αναφέρεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας των παραγόντων, που αυξάνουν την επίδρασή τους στη μάθηση. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τα ενδιαφερόμενα μέλη του σχολείου, παρέχοντας επιπρόσθετες εισηγήσεις για υφιστάμενες ιδέες, εμπειρίες και γνώσεις, προκειμένου να μπορέσουν τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης. Παρά το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα αναμένεται να παρέχει προτάσεις στα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι οποίες βασίζονται σε ερευνητικά στοιχεία, τα ίδια τα σχολεία πρέπει να αποφασίσουν σχετικά με το περιεχόμενο των σχεδίων δράσης τους, αφού εξετάσουν τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία και τα δεδομένα της αξιολόγησης. Η τελική απόφαση λαμβάνεται από το σχολείο, καθώς η ανάπτυξη των σχεδίων δράσης απαιτεί όχι μόνο την εφαρμογή στην πράξη των διαθέσιμων βιβλιογραφικών στοιχείων, αλλά και την υιοθέτηση των κατευθυντήριων γραμμών σε σχέση με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μελών του κάθε σχολείου. Κατά την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, είναι σημαντικό να διευκρινιστούν οι δράσεις οι οποίες πρέπει να αναληφθούν, τα υπεύθυνα άτομα για την υλοποίηση κάθε δράσης, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της κάθε δράσης και οι απαραίτητοι πόροι οι οποίοι πρέπει να παρέχονται στα μέλη της σχολικής κοινότητας για την εφαρμογή των δράσεων.

5. ***Παρακολούθηση της παρέμβασης μέσω μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης***

Στο στάδιο αυτό, οι εμπλεκόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς αξιολόγησης για έλεγχο της διαδικασίας βελτίωσης. Ο διαμορφωτικός στόχος της αξιολόγησης πρέ-

πει να τονιστεί για να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο τα σχέδια δράσης μπορούν να βελτιωθούν. Ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας είναι σημαντικός αφού οι εμπειρίες των μελών της για την ανάπτυξη της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιηθούν στους εμπλεκόμενους. Παρόλα αυτά, η δυναμική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι φορείς του σχολείου πρέπει να εμπλακούν άμεσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Έτσι, αναπτύσσεται ένας μηχανισμός εσωτερικής αξιολόγησης, και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους για να συμβάλουν στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το μηχανισμό αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθούν τα σχέδια δράσης και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τη συγκέντρωση στοιχείων για σκοπούς βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου, γεγονός που έχει καταδειχθεί από πληθώρα ερευνών (π.χ., Gray et al., 1999· Shaw & Replogle, 1996). Ως αποτέλεσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της συλλογής δεδομένων, οι εμπλεκόμενοι μπορούν να εντοπίσουν τις αδυναμίες του σχεδίου δράσης τους και κατ' επέκταση να πάρουν αποφάσεις για βελτίωσή του. Η εναλλαγή ιδεών και εμπειριών με την ερευνητική ομάδα θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να συμφωνήσουν για τη βελτίωση του σχεδίου δράσης τους, έχοντας υπόψη τις ανάγκες αυτών που λαμβάνουν μέρος, αλλά και τις ικανότητές τους. Εάν χρειάζεται επιπλέον στήριξη στα άτομα που θα εφαρμόσουν τους στόχους του σχεδίου δράσης, η ερευνητική ομάδα μπορεί να εισηγηθεί το είδος της υποστήριξης και μεθόδους παροχής βοήθειας.

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η τελική απόφαση είναι ευθύνη των εμπλεκομένων οι οποίοι αναμένεται να αξιολογήσουν την παρέμβαση του σχεδίου δράσης για διαμορφωτικούς σκοπούς. Τις περισσότερες φορές, οι εμπλεκόμενοι αλλά και η ερευνητική ομάδα δεν είναι σε θέση να προβλέψουν όλα τα πιθανά εμπόδια που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης και της παρέμβασης. Έτσι, χρησιμοποιώντας διαμορφωτική αξιολόγηση, το σχολείο μπορεί να εντοπίσει προβλήματα στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης και να τα αντιμετωπίσει. Παρόλο που το σχολείο μπορεί να λύσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι οι στόχοι που έχουν αναληφθεί για βελτίωση, μπορεί να μην παραμένουν ίδιοι κατά τη διάρκεια της δράσης. Σύμφωνα με τη *διάσταση του σταδίου* του ΔΜΕΑ, οι δράσεις που σχετίζονται με ένα παράγοντα πρέπει να εφαρμόζονται καθ' όλη τη διάρκεια, χωρίς να σημαίνει ότι οι δράσεις αυτές είναι πάντα ίδιες. (βλ. Creemers & Kyriakides, 2010β). Σε γενικές γραμμές, στο στάδιο αυτό, αρχίζει να γίνεται παρακολούθηση της παρέμβασης (διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος) από την ερευνητική ομάδα. Η παρακολούθηση αυτή θα γίνεται με τακτές επισκέψεις στο σχολείο και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διευθυντική ομάδα. Στόχος στο σημείο αυτό είναι η έγκαιρη ανάλυση των δεδομένων και η λήψη διορθωτικών μέτρων, έτσι ώστε να βελτιώνονται τα σχέδια δράσης σε τακτά χρονικά διαστήματα.

6. ***Τελική αξιολόγηση και μέτρηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης***

Στο στάδιο αυτό, οι εμπλεκόμενοι με τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας, πρέπει να μετρήσουν την επίδραση της προσπάθειας βελτίωσής τους στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου, αλλά και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης αναμένεται να αυξήσουν τη δέσμευση του σχολείου στη χρήση της προσέγγισης αυτής. Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων των μελών του σχολείου που δεν είχαν εμπλακεί άμεσα και να τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν σε μελλοντικά ανάλογα προγράμματα. Επιπλέον, τα άτομα τα οποία έχουν εμπλακεί άμεσα στο πρόγραμμα, αναμένεται να εξετάσουν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και έχουν εντοπιστεί ως σημαντικά στοιχεία για τη λήψη αποφάσεων. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τα μέλη του σχολείου να πάρουν αποφάσεις για το κατά πόσο το πρόγραμμα έχει επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα ή θα πρέπει να επανεξετάσουν τις στρατηγικές και το σχέδιο δράσης τους. Συγκεκριμένα, για να μπορέσει να επιτευχθεί η τελική αξιολόγηση, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να συλλέξουν συγκρίσιμα δεδομένα με αυτά που προκύπτουν από το τρίτο στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, μέσω μιας διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το Διάγραμμα 2 δείχνει ότι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι μια συνεχής και ατέρμονη διαδικασία,

ανεξάρτητα από το πόσο αποτελεσματικό ένα σχολείο μπορεί να είναι, κάτι που καταδεικνύει ότι η δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας λαμβάνεται υπόψη. Οι προσπάθειες βελτίωσης θεωρούνται ως μια συνεχής διαδικασία και ενσωματώνονται στις ευρύτερες διαδικασίες ανάπτυξης του σχολείου.

Η τελική αξιολόγηση δεν θα βοηθήσει μόνο τους εμπλεκόμενους να μετρήσουν την επίδραση της παρέμβασης, αλλά και να εξετάσουν τη θεωρία στην οποία βασίστηκε η παρέμβαση. Επίσης, η τελική αξιολόγηση θα βοηθήσει τα μέλη της σχολικής μονάδας να αποφασίσουν κατά πόσο οι παράγοντες που έχουν αντιμετωπιστεί έχουν βελτιωθεί και αν υπάρχει η ανάγκη θέσπισης νέων προτεραιοτήτων για βελτίωση, ούτως ώστε να αναπτυχθούν νέα σχέδια δράσης. Στην περίπτωση όπου εντοπιστούν νέες προτεραιότητες, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να αναπτύξουν νέα σχέδια δράσης, να δώσουν ευθύνες στο κάθε μέλος για να τα εφαρμόσει και να καθορίσουν μηχανισμούς ελέγχου. Σε μερικές περιπτώσεις η συλλογή επιπλέον δεδομένων μπορεί να είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, κυρίως αν παράγοντες που δεν συμπεριλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης.

Σε γενικές γραμμές στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης θα διεξαχθεί τελική αξιολόγηση του προγράμματος, έτσι ώστε να μετρηθεί η επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα τελικά αποτελέσματα καθορίζουν τόσο την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όσο και τη συνέχιση του προγράμματος - σε επίπεδο σχολείου. Στην περίπτωση όπου κρίνεται ότι το πρόγραμμα θα συνεχιστεί και κατά τη νέα σχολική χρονιά λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με το αν οι δράσεις που θα αναληφθούν θα αναφέρονται στην ίδια περιοχή δράσης ή/και στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης σε σχέση με τη βελτίωση του σχολείου σε άλλους παράγοντες.

5. Διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην επίδοση των μαθητών

Ο Πίνακας 3 αναφέρεται σε πέντε πειραματικές έρευνες οι οποίες αποκάλυψαν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε ισχυρότερη επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με τη συμμετοχική προσέγγιση (participatory approach) η οποία δίνει έμφαση στην επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι δύο πρώτες έρευνες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 αφορούσαν παρεμβάσεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι δύο αυτές έρευνες δείχνουν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε ισχυρότερη επίδραση στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης ήταν πολύ σημαντικότερη από την επίδραση καθεμίας από τις δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα την προσέγγιση η οποία επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (competency based approach) και την ολιστική προσέγγιση (holistic approach) (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013).

Οι άλλες τρεις έρευνες αφορούσαν παρεμβάσεις για τη βελτίωση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου. Συγκεκριμένα, η τρίτη έρευνα παρείχε υποστήριξη στην επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά, ενώ η τέταρτη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πέντε Ευρωπαϊκές χώρες και ασχολήθηκε με τη χρήση της δυναμικής προσέγγισης για σκοπούς αντιμετώπισης και μείωσης του φαινομένου του εκφοβισμού. Επιπρόσθετα, στην πέμπτη έρευνα έγινε χρήση της δυναμικής προσέγγισης για προώθηση της ποιότητας και της ισότητας σε κοινωνικά ευπαθή σχολεία της Κύπρου (π.χ. υψηλά ποσοστά μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) και φάνηκε ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση όχι μόνο στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (διάσταση της ποιότητας), αλλά και στη σμίκρυνση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα (διάσταση της ισότητας).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τέσσερις από αυτές τις έρευνες κατέδειξαν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012). Θα

πρέπει, ωστόσο, να αναγνωριστεί ότι απαιτείται επιπρόσθετη έρευνα η οποία μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της ΕΕΑ και στην καθιέρωση της δυναμικής προσέγγισης η οποία υποστηρίζει την αξιοποίηση εμπειρικών δεδομένων (evidence-based) και τεκμηριωμένων θεωρητικών σχημάτων (theory-driven).

Πίνακας 3. Πειραματικές μελέτες σχετικά με την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε αντίθεση με τις συμμετοχικές προσεγγίσεις (participatory approaches) που βασίζονται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών

Περιοχή διερεύνησης	**Επίδραση παραγόντων**	**Απώτεροι στόχοι**
1. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης σε σύγκριση με την ολιστική για προσφορά προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (n=130)	Μόνο οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών
2. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης σε σύγκριση με την προσέγγιση που επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (CBA) για προσφορά προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικά με την αξιολόγηση (n=240)	Η δυναμική προσέγγιση είχε μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση των δεξιοτήτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών
3. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης για τη δημιουργία μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σε δημοτικά σχολεία (n=60)	Δεν ήταν δυνατή η εξέταση αφού τα σχολεία δεν ασχολήθηκαν με τους ίδιους παράγοντες αλλά είχαν διαφορετικές περιοχές βελτίωσης	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών
4. Ενσωμάτωση της δυναμικής προσέγγισης με την έρευνα για τον εκφοβισμό για συμβολή στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης και μείωσης του εκφοβισμού σε σχολεία (n=79) πέντε Ευρωπαϊκών χωρών	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στη μείωση του εκφοβισμού
5. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης για προώθηση της ποιότητας και της ισότητας σε ευπαθή κοινωνικά σχολεία (n=40).	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου.	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση όχι μόνο στην επίδοση των μαθητών, αλλά και στη σμίκρυνση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών.

Έρευνες:
1. Antoniou & Kyriakides (2011).
2. Christoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers (2014).
3. Demetriou & Kyriakides (2012).
4. Kyriakides, Creemers, Muijs, Rekers-Mombarg, Papastylianou, Van Petegem, & Pearson (2014).
5. Charalambous, Kyriakides, & Creemers (2016).

6. Συμπεράσματα και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα

Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με την ανάπτυξη και τον έλεγχο του ΔΜΕΑ καθώς μετά από μια κριτική επισκόπηση των μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που αναπτύχθηκαν το 1990, έχει αναπτυχθεί ένα μοντέλο το οποίο επιχειρεί να λάβει υπόψη το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Το ΔΜΕΑ ενσωματώνει τα αποτελέσματα των ερευνών οι οποίες αποσκοπούσαν στον έλεγχο των μοντέλων της προηγούμενης δεκαετίας και κυρίως του ολιστικού μοντέλου, καθώς και τα ευρήματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Συνεπώς, παρουσιάζονται και συζητούνται οι βασικές παραδοχές του ΔΜΕΑ, καθώς και οι παράγοντες και οι διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου αυτού, παρουσιάζονται στοιχεία που υποστηρίζουν την εγκυρότητα του ΔΜΕΑ και παρέχονται προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξή του.

Δεδομένου ότι ένας από τους κύριους στόχους της δημιουργίας του ΔΜΕΑ ήταν να συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, έχει αναπτυχθεί μια προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση η οποία έχει ως θεωρητικό γνώμονα το μοντέλο αυτό. Η προτεινόμενη δυναμική προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι η υπάρχουσα γνώση στον τομέα της ΕΕΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον καθορισμό στρατηγικών και σχεδίων δράσης για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση, περιγράφονται αναλυτικά τα κύρια χαρακτηριστικά και στάδια της προσέγγισης αυτής για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, τονίζεται ότι έχουν διεξαχθεί τέσσερις έρευνες για τη διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης και ότι τα κύρια αποτελέσματά τους δείχνουν ότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Στο κεφάλαιο αυτό, προχωρούμε πέρα από την καθιέρωση θεωρητικών μοντέλων που μπορούν να περιγράψουν τη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην αναζήτηση τρόπων αξιοποίησης του ΔΜΕΑ για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι περαιτέρω έρευνα για την μοντελοποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι απαραίτητη, υποστηρίζεται ότι πρέπει να εξεταστούν συστηματικότερα οι διαδικασίες βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η ερευνητική ατζέντα της ΕΕΑ πρέπει να διευρυνθεί καλύπτοντας θέματα που σχετίζονται όχι μόνο με την μοντελοποίηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, αλλά και με την ανάπτυξη μιας προσέγγισης η οποία να στηρίζεται τόσο σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based) όσο και σε θεωρητικά σχήματα (theory-driven) που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά τους. Αυτοί οι δύο τομείς έρευνας δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως δύο διαφορετικοί τομείς, καθώς έρευνες που αφορούν στη διαδικασία της βελτίωσης των σχολείων μπορεί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της ΕΕΑ.

Περαιτέρω έρευνα είναι επίσης αναγκαία, ούτως ώστε να διερευνηθούν εκτός από τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις της δυναμικής προσέγγισης και οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της όσον αφορά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι ερευνητικές αυτές προσπάθειες μπορεί όχι μόνο να αποκαλύψουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, αλλά και να προσδιορίσουν τις συνθήκες αποτελεσματικής εφαρμογής της για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συνεπώς, θέματα που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα αυτής της προσέγγισης είναι απαραίτητο να συζητηθούν και να διερευνηθούν. Για παράδειγμα, θα πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι φορείς και η ερευνητική/συμβουλευτική ομάδα μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου.

Δεδομένου ότι η επιτυχής εφαρμογή της δυναμικής προσέγγισης εξαρτάται από τη συνεργασία μεταξύ των φορέων του σχολείου και της ερευνητικής ομάδας, είναι σημαντικό να διαπιστωθεί αν οι εμπλεκόμενοι φορείς σε σχολεία που έχουν ασχοληθεί με τη δυναμική προσέγγιση για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πλέον σε θέση να την εφαρμόσουν με ελάχιστη ή ακόμα και χωρίς ουσιαστική βοήθεια από την ερευνητική ομάδα. Με τον προσδιορισμό των αλλαγών στον ρόλο όλων των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα βελτίωσης του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης και της ερευνητικής ομάδας, με την πάροδο του χρόνου, θα καταδειχθεί ο δυναμικός χαρακτήρας της προτεινόμενης προσέγγισης και θα προωθηθεί, παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης στα σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(3), 291-311.

Bierman, K., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C., & Domitrovich, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20,* 821-843.

Britzman, D.P. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach.* Albany: State University Press.

Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed, pp. 328–375). New York: MacMillan.

Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 599–607.

Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: A Differentiated Model.* London: Routledge/Falmer.

Chapman, C., & Fullan, M. (2007). Collaboration and Partnership for equitable Improvement: Towards a Networked Learning System? *School Leadership and Management, 27*(3), 207-213.

Charalambous, E., Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2016). Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group-randomisation study. *Studies in Educational Evaluation.* doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.001

Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *40*, 1-11.

Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 347–366.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London: Routledge.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education, 29*(3), 293–315.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010α). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(3), 263–294.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010β). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(4), 409–427.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement.* London: Routledge.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Taylor & Francis.

Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., Kyriakides, L., Van Damme, J., Smyth, E., Wendt, H., Zupanc, D., & Penderi, E. (2013). Impact on Student Achievement of the School Learning Environment and the Policy on Teaching. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2013 Conference.* San Francisco, California, April 27- May 1, 2013.

de Jong, R., Westerhof, K.J., & Kruiter, J.H., (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(1), 3–31.

Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education, 38*(2), 149-170.

Domitrovich, C.E., Gest, S.D., Gill, S., Bierman, K.L., Welsh, J.A., & Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal, 46,* 567-597.

Donaldson, L. (2001). *The Contingency Theory of Organizations: Foundations for Organisational Science.* Thousands Oaks, CA: Sage.

Driessen, G., & Sleegers, P. (2000). Consistency of Teaching Approach and Student Achievement: An Empirical Test. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(1), 57–79.

Goldstein, H. (2003) (3rd Edition). *Multilevel statistical models.* London: Edward Arnold.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving school: Performance and potential*. Buckingham: Open University Press.

Gray, J., Goldstein, H., & Jesson, D. (1996). Changes and improvements in schools' effectiveness: trends over five years. *Research Papers in Education, 11*(1), 35–51.

Gray, J., Goldstein, H., & Thomas, S. (2001). Predicting the future: the role of past performance in determining trends in institutional effectiveness at A-level. *British Educational Research Journal, 27*(4), 1–15.

Janosz, M., Archambault, I., & Kyriakides, L. (2011). The cross-cultural validity of the dynamic model of educational effectiveness: A Canadian study. *Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2011.* Limassol, Cyprus, January 2011.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Boston: Allyn & Bacon.

Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, *16*(2), 103–152.

Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(4), 429–446.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, *11*(4), 501–529.

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 36,* 143-152.

Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, *19*(2), 183–205.

Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education, 1*(1), 61–86.

Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2012). School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome measures. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 18*(5), 403-424.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 12–23.

Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal, 36*(5), 807-830.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(1), 83-104.

Kyriakides, L., Panayiotou, A., Creemers, B.P.M., & Antoniou, P. (2013). Integrating Research on Teacher Effectiveness with Research on Teacher Professional Development. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2013 Conference.* San Francisco, California, April 27- May 1, 2013.

Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher Effectiveness in Physical Education. *British Educational Research Journal, 34*(6), 807–838.

Levine, D.U., & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice.* Madison (USA): National Center for Effective Schools Research and Development.

Mosteller, F., & Boruch, R. (2002). *Evidence matters: Randomized trials in education research*. Washington, DC: Brookings.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: evidence and practice*. London: Sage.

Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., & Bren, M. (2014). Teacher Behavior and Student Outcomes: Results of a European Study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *26,* 73–93.

Reezigt, G.J., Guldemond, H., & Creemers, B.P.M. (1999). Empirical Validity for a Comprehensive Model on Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 10*(2), 193–216.

Reynolds, D. (2006). World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation, 12*(6), 535–560.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 376–391). New York: Macmillan.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.

Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, *24*(1), 1-38.

Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Schoenfeld, A.H. (1998). Toward a theory of teaching in context. *Issues in Education*, *4*(1), 1–94.

Shaw, K.M., & Replogle, E. (1996). Challenges in evaluating school-linked services – toward a more comprehensive evaluation framework. *Evaluation Review, 20*(4), 424–469.

Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15-21.

Smith, D., & Hatton, N. (1992). Towards reflection in teacher education. What counts as Evidence? *A Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Deakin University, November, 1992.

Stringfield, S.C., & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Effectiveness*, pp. 35–69. Groningen: ICO.

Teddlie, C., & Reynolds, D., (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research.* London: Falmer Press.

Thomas, S. (2001). Dimensions of secondary school effectiveness: Comparative analyses across regions. *School Effectiveness and School Improvement, 12*(3), 285–322.

Thomas, S., Peng, W.J., & Gray, J. (2007). Modelling patterns of improvement over time: value added trends in English secondary school performance across ten cohorts. *Oxford Review of Education, 33*(3), 261–295.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.

Yoon, K.S., Garet, M., Birman, B., & Jacobson, R. (2007). *Examining the effects of mathematics and science professional development on teachers' instructional practice: Using professional development activity log*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Β. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ: ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Αναστασία Γκότοβου[1]
Αθανάσιος Γκότοβος[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στον δημόσιο λόγο για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, και ειδικά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται συχνά να τοποθετούνται αρνητικά στο ενδεχόμενο θεσμοθέτησης και υλοποίησης ρυθμίσεων που αφορούν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Εμπειρικά στοιχεία δείχνουν, όμως, ότι η εικόνα αυτή δεν είναι συμβατή με τις πραγματικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η κυρίαρχη τάση μεταξύ των ενεργών εκπαιδευτικών θέλει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως στοιχείο της ευρωπαϊκής ταυτότητας και τοποθετείται με σαφήνεια υπέρ της αξιολόγησης. Η ίδια τάση ισχύει σε γενικές γραμμές και στους υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικούς (φοιτητές εκπαιδευτικών σχολών), οι οποίοι δεν έχουν ασκήσει ακόμη το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για την αξιολόγηση

The Evaluation in Education as an Element of European Dimension. The Point of Views of Active Teachers and Students of Schools for Teachers Training Concerning the School Appraisal

Anastasia Gotovou
Athanasios Gotovos

ABSTRACT

Public discourse on the necessity and merits of evaluation in education, especially concerning the evaluation of educational requirements and practices, is dominated by the notion of educators as being against any form of institutionalization and implementation of evaluation in education. Empirical data contradict this notion and support the hypothesis that the real attitudes of the teachers toward educational evaluation does not correspond to what is generally believed in public discourse on the same topic. There is strong empirical evidence that the major trend among Greek teachers considers evaluation in education as an element of contemporary European identity and is in favor of it. This positive attitude toward educational evaluation is found not only in active Greek teachers, but also among university students preparing for the teacher profession.

Keywords: evaluation of educational work, european dimension in education, teachers and students views upon evaluation in education

1. Η Α. Γκ. είναι Δρ του Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα στο Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Επικοινωνία: agotovos@otenet.gr
2. Ο Α. Γκ. είναι Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: agotovos@otenet.gr

1. Εισαγωγή

Για μια σειρά από λόγους υπάρχουν γύρω από την αξιολόγηση ως ιδέα και ως πρακτική, και ειδικότερα γύρω από την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, φοβίες, αντιστάσεις, ασυνεννοησία και σύγχυση. Και ως ένα βαθμό όλα αυτά είναι αναμενόμενα, όταν δεν είναι σαφές για *ποια αξιολόγηση* από όλες τις θεωρητικά πιθανές γίνεται λόγος, τι θα αξιολογείται, από ποιον, πώς και για ποια χρήση. Αυτό που δεν φαίνεται προς το παρόν να δημιουργεί αμφισβήτηση και αντιστάσεις είναι η αξιολόγηση των μαθητών. Εκεί σχεδόν όλοι συμφωνούν ότι οι μαθητές πρέπει να αξιολογούνται συστηματικά από πολύ νωρίς, ενώ οι ενδεχόμενες επιφυλάξεις αφορούν περισσότερο τις τεχνικές αξιολόγησης παρά τη σκοπιμότητα και την αναγκαιότητα της πρακτικής αυτής.

Τις τελευταίες δεκαετίες η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού έργου ή του εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί με μια οργανισμική θεώρηση του σχολείου και στα πλαίσια της θεωρίας των οργανισμών εισάγεται η έννοια του ελέγχου ποιότητας. Κατά κανόνα λείπει από τον διάλογο η λέξη *έλεγχος* και υπεραντιπροσωπεύεται η λέξη *ποιότητα*[3]. Η αξιολόγηση, λέγεται, είναι χρήσιμη και αναγκαία στα πλαίσια της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, εννοώντας με αυτό την υλοποίηση σε ικανοποιητικό βαθμό των στόχων που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα όποια μορφή και ονομασία και αν έχουν τα τελευταία.

Ένας δεύτερος τρόπος εισαγωγής της αξιολόγησης στον διάλογο για την εκπαίδευση είναι μέσω της έννοιας της «λογοδοσίας», όπως μεταφέρεται στην ελληνική γλώσσα η σημασία της αγγλικής λέξης *accountability*, που στην περίπτωση αυτή σημαίνει *υποχρέωση απολογισμού*. Η σχολική μονάδα, και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλει να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της δράσης του για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, και μάλιστα με τη χρήση ειδικών δοκιμασιών[4], σύμφωνα με την αρχή του απολογισμού. Δεν αρκεί, σύμφωνα με την ίδια πάντοτε αρχή, μια σχολική να δηλώσει τι έχει πετύχει, πρέπει να στηρίξει εμπειρικά τους ισχυρισμούς της. Ακόμη και εδώ, όμως, υπάρχει διχογνωμία σχετικά με το αν η σχολική μονάδα ή ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της ως άνω αρχής απλά οφείλουν να παραθέσουν τις δραστηριότητες στις οποίες έχουν προβεί, τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, τις διαδικαστικές λεπτομέρειες στις οποίες είναι υποχρεωμένοι να επιμένουν, ή αν οφείλουν να παρουσιάσουν στοιχεία για το μαθησιακό αποτέλεσμα. Διοικητικά η διχογνωμία αυτή, και ειδικότερα στην Ελλάδα, λύνεται υπέρ της πρώτης εκδοχής, δηλαδή υπέρ της υποχρέωσης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού να παρουσιάσει τεκμήρια για το διαδικαστικό σκέλος της δράσης του, και όχι για το αποτέλεσμα[5]. Πέρα από το γεγονός ότι μια τέτοια αντίληψη επιχειρεί να απομακρύνει από τη σχολική μονάδα ή τον εκπαιδευτικό την ευθύνη για το μαθησιακό αποτέλεσμα, είναι ενδεικτική μιας ειδικής χρήσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που διενεργείται με τον συγκεκριμένο τρόπο: της αξιολόγησης για διοικητική χρήση.

Υπάρχουν, επομένως, διάφοροι τύποι αξιολόγησης ανάλογα με τον αποδέκτη της (σχολική μονάδα, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτικός), την αξιολογητέα ύλη (τι αξιολογείται), τη χρήση της αξιολόγησης (από ποιον αξιοποιείται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης και ποιες είναι οι επιπτώσεις για τον εκπαιδευτικό ή τη σχολική μονάδα) και, τέλος, με το υποκείμενο της αξιολόγησης (ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο σύλλογος διδασκόντων, ένα εξωτερικό σώμα αξιολογητών, η προϊσταμένη αρχή, μια ανεξάρτητη αρχή, ένα ερευνητικό κέντρο, ένα πανεπιστήμιο, συνδυασμοί των παραπάνω).

2. Μοντέλα αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Η παιδαγωγικά πιο αθώα χρήση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η διαγνωστική αξιολόγηση. Συνήθως η αξιολόγηση αυτού του τύπου συνδέεται με την αξιολόγηση των μαθητών και στοχεύει στη διάγνωση της μαθησιακής κατάστασης του ατόμου (ή ενός συνόλου) πράγμα που

---

3. Βλ. ενδεικτικά EURYDICE 2006, Hingel et al. 2008. Βλ. επίσης
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Quality_Assurance,
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Quality_Assurance,
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Legislation#anchor11_4142.

4. Βλ. Hamilton et al., 2002.

5. Η ισχύουσα νομοθεσία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (ΠΔ 152/2013) ενδιαφέρεται και μοριοδοτεί αποκλειστικά διαδικαστικές αρετές του εκπαιδευτικού, όχι όμως το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

αποτελεί προϋπόθεση για στοχευμένες παρεμβάσεις, ανάλογα με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, προκειμένου να διασφαλιστεί μια ομαλή μαθησιακή πορεία. Έχει ονομαστεί για το λόγο αυτό και διαμορφωτική αξιολόγηση[6]. Ως ένα βαθμό η συνηθισμένη αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, κυρίως η ενδιάμεση, περιλαμβάνει στοιχεία διαμορφωτικής αξιολόγησης, παρότι το μήνυμα που λαμβάνει ο μαθητής μέσω του βαθμού δεν είναι σαφές. Και δεν είναι σαφές διότι από τη μορφή του μηνύματος δεν προκύπτει κάτι συγκεκριμένο, παρά μόνο μια γενική εντύπωση για το πού βρίσκεται περίπου η επίδοσή του σε μια κλίμακα επιδόσεων με ελάχιστο και μέγιστο.

Είναι ενδεικτικό ότι διαγνωστική αξιολόγηση για τον εκπαιδευτικό δεν υφίσταται και ότι οι θεσμικές διαβεβαιώσεις ότι η θεσπισμένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ανιχνεύει τυχόν ελλείψεις και αδυναμίες του οι οποίες θα αρθούν μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων και συναφών μέτρων, λειτουργούν περισσότερο ως διαφήμιση της πρακτικής παρά ως περιγραφή του τύπου της αξιολόγησης. Ειδικά, μάλιστα, όταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορά διαδικαστικές αρετές (π.χ. αν χρησιμοποιεί ΤΠΕ στη διδασκαλία, αν αξιοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας κλπ.), στην καλύτερη περίπτωση μια διαγνωστική αξιολόγηση, ακόμη κα αν γινόταν, θα τον πληροφορούσε όχι για το αποτέλεσμα που επιτυγχάνει, αλλά για τα μέσα που χρησιμοποιεί και που θα μπορούσε να αξιοποιήσει.

Μια δεύτερη χρήση της αξιολόγησης, μάλλον η πιο συνηθισμένη, είναι η διοικητική. Για διάφορους λόγους η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει ανάγκη μετρήσιμων μεγεθών με βάση τα οποία λαμβάνει και κυρίως νομιμοποιεί αποφάσεις για την τύχη των εκπαιδευτικών (π.χ. τοποθετήσεις, αποσπάσεις, μεταθέσεις, προαγωγές κ.α.). Η δημιουργία καταλόγων προτεραιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που διεκδικούν περιορισμένα «αγαθά» αυτού του τύπου προϋποθέτει συγκρίσεις μεταξύ τους. Η ποσοτικοποίηση των κριτηρίων σύγκρισης, από την άλλη, δίνει την εντύπωση αντικειμενικότητας στη μέτρηση. Όταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εκφράζεται στην τελική της μορφή σε «μόρια», δηλαδή ποσοτικά δεδομένα, η ιεράρχηση των εκπαιδευτικών είναι ευκολότερη και πολιτικά προσφορότερη. Εκπαιδευτικά συστήματα με αρκετή δόση πελατειακού πνεύματος στην εσωτερική τους λειτουργία – και το ελληνικό ανήκει στην κατηγορία αυτή – αφήνουν πάντοτε δικλείδες ασφαλείας ώστε παράλληλα με την αρχή της αξιοκρατίας και της αντικειμενικοποιημένης μέτρησης των προσόντων, να υπάρχει και περιθώριο για υποκειμενική παρέμβαση[7]. Ένας τέτοιος μηχανισμός είναι η συνέντευξη των υποψηφίων που αξιολογούνται για διοικητικές θέσεις ή για αποσπάσεις σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού.

Μια τρίτη χρήση της αξιολόγησης είναι η δημιουργία της αίσθησης του διοικητικού ελέγχου και των συναφών εξαρτήσεων, καθώς επίσης η δημιουργία της ελπίδας για προστασία από ελέγχους και κυρώσεις. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης μπορεί να ονομαστεί, λόγω της ειδικής λειτουργίας του, *συμμορφωτική αξιολόγηση*. Από ιστορικής απόψεως, είναι ο πιο παλιός τύπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και σε ορισμένες ιστορικές περιόδους λειτούργησε όχι μόνον ως μηχανισμός διοικητικού ελέγχου με στόχο τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στις οδηγίες και υποδείξεις της προϊσταμένης αρχής, αλλά και ως καθαρός διοικητικός μηχανισμός ιδεολογικού ελέγχου των εκπαιδευτικών. Ένας από τους λόγους για τους οποίους το 1982 καταργήθηκε ο θεσμός του σχολικού επιθεωρητή ήταν και αυτός[8].

Μια πρόσθετη χρήση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού είναι η ροή βάσιμων πληροφοριών και εμπειρικών δεδομένων από τη βάση προς την κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας με τη βοήθεια των οποίων η κορυφή, δηλαδή η πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας, διαμορφώνει έγκυρη και αξιόπιστη εικόνα για την κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που η ίδια θέτει μέσω της έγκρισης των αναλυτικών προγραμμάτων για κάθε τάξη και βαθμίδα. Πρόκειται στην ουσία για έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, καθώς η εικόνα που προκύπτει με τον τρόπο αυτό για κάθε σχολική μονάδα ή εκπαιδευτικό δεν προέρχεται κυρίως από πληροφορίες που λαμβάνονται από το σχολείο ή τον εκπαιδευτικό, αλλά από τις επιδόσεις των μαθητών σε δοκιμασίες

6. Κασσωτάκης, 2003.

7. Ένας τέτοιος μηχανισμός π.χ. είναι η συνέντευξη των υποψηφίων που αξιολογούνται για διοικητικές θέσεις ή για αποσπάσεις σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού.

8. Ν. 1304/1982, ΦΕΚ 144, τ. Α, 7.12.1982.

(τεστ) κατάλληλα διαμορφωμένες για την απεικόνιση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων[9].

Παρόμοιου χαρακτήρα είναι και οι διεθνείς μετρήσεις των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή και σε προγενέστερο στάδιο, όπως αυτές οργανώνονται από διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ) και είναι γνωστές ως PISA (Programm for the International Student Assessment)[10], TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)[11], PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)[12] κ.α. Παρά τη χρησιμότητα διεθνών μετρήσεων στην εκπαίδευση, έχουν εκφραστεί και κριτικές για τις μετρήσεις αυτές τόσο σε σχέση με την εγκυρότητά τους, όσο και αναφορικά με την πίεση που ασκείται μέσω των εν λόγω πρακτικών στα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνικών κρατών να προσαρμοστούν από πλευράς στόχων, περιεχομένων και διαδικασιών σε νόρμες που προέρχονται από εκπαιδευτικά συστήματα συγκεκριμένων χωρών[13].

3. Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή Ένωση

Ένα από τα βασικά επιχειρήματα για την εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή/και του εκπαιδευτικού στην ελληνική εκπαίδευση σχετίζεται με την αναγκαιότητα προσαρμογής της ελληνικής νομοθεσίας στα ευρωπαϊκά δεδομένα, από τη στιγμή που η χώρα ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση και δέχεται το γενικότερο πλαίσιο κανόνων του υπερεθνικού αυτού σχηματισμού αναφορικά με τις αρχές λειτουργίας ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Από θεσμικής πλευράς, συνεπώς, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνδέεται ρητά με την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την ανάγκη σύγκλισης των ελληνικών πρακτικών στην εκπαίδευση με τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές. Το ερώτημα που γεννάται είναι αν το σώμα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στα στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης (φοιτητές Τμημάτων που εκπαιδεύουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς) υιοθετεί την παραπάνω επιχειρηματολογία, βλέπει δηλαδή την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, και ειδικότερα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ως στοιχείο της ευρωπαϊκής διάστασης της ελληνικής εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχουν ήδη εμπειρικά δεδομένα[14] στα πλαίσια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας σε πανελλαδική κλίμακα το 2008 σε δείγμα 359 δασκάλων. Σε ό,τι αφορά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, το έτος 2012 διενεργήθηκε εμπειρική έρευνα[15] με δείγμα 349 φοιτητών Τμημάτων ελληνικού πανεπιστημίου που εκπαιδεύει μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που περιείχε τις ίδιες ερωτήσεις οι οποίες είχαν χρησιμοποιηθεί στην πρώτη έρευνα το 2008. Δίνεται έτσι η δυνατότητα σύγκρισης δύο ομάδων που έχουν σχέση με την εκπαίδευση (ενεργοί εκπαιδευτικοί υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικοί) σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (2008 και 2012). Και στις δύο περιπτώσεις στόχος ήταν να ελεγχθεί η υπόθεση αν η δεσπόζουσα τάση μεταξύ των ενεργών (ή μελλοντικών) εκπαιδευτικών βρίσκεται πιο κοντά στη θεσμικά εκφρασμένη θέση για την αναγκαιότητα αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση ή αν οι εκπαιδευτικοί (ενεργοί ή μελλοντικοί) βλέπουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με επιφύλαξη και δεν την συνδέουν με την ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα των δύο μετρήσεων παρουσιάζονται με τη βοήθεια πινάκων και διαγραμμάτων στις παρακάτω σελίδες.

---

9. Μια σειρά ευρωπαϊκών χωρών διοργανώνουν τέτοιου είδους δοκιμασίες (τεστ) στην εκπαίδευση προκειμένου να έχουν (α) μια γενική εικόνα του μαθησιακού αποτελέσματος σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης, (β) μια συγκριτική εικόνα μεταξύ εκπαιδευτικών περιφερειών ή σχολικών μονάδων.

10. http://nces.ed.gov/surveys/pisa/

11. Βλ. https://nces.ed.gov/surveys/international/ide/

12. Βλ. http://nces.ed.gov/surveys/pirls/

13. Βλ. π.χ. http://www.spiegel.de/schulspiegel/pisa-und-bildungspolitik-interview-mit-heinz-dieter-meyer-a-969330.html. Βλ. επίσης Meyer/Benavot 2013.

14. Βλ. Γκότοβου, 2011.

15. Ορισμένα από τα ευρήματα αυτής της εμπειρικής έρευνας την οποία διενήργησε η Α. Γκότοβου δημοσιεύονται στην παρούσα εργασία.

4. Η ταυτότητα των δύο εμπειρικών ερευνών

Στην έρευνα των ενεργών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (2008) συμμετείχαν 359 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 28 νομούς της χώρας[16]. Η κατανομή των ενεργών εκπαιδευτικών ανά φύλο και ηλικιακή κατηγορία φαίνεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 1: *Κατανομή του δείγματος των ενεργών εκπαιδευτικών ανά φύλο και ηλικία*

Ηλικία		φύλο				Σύνολο	
		γυναίκα		άνδρας		N	%
		N	%	N	%		
ηλικία	μέχρι 30	74	30,6	9	8,3	83	23,6
	31 μέχρι 40	68	28,1	25	22,9	93	26,5
	41 μέχρι 45	71	29,3	44	40,4	115	32,8
	46 και πάνω	29	12,0	31	28,4	60	17,1
Σύνολο		242	100,0	109	100,0	351	100,0

Οι φοιτητές που ρωτήθηκαν στην έρευνα του 2012 για το ίδιο θέμα (αξιολόγηση στην εκπαίδευση) προέρχονται τη Φιλοσοφική Σχολή και τη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η κατανομή τους ανά έτος γεννήσεως (ηλικία) και φύλο φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2: *Κατανομή του δείγματος των μελλοντικών εκπαιδευτικών (φοιτητών) ανά φύλο και ηλικία*

έτος γεννήσεως	αγόρι		κορίτσι		σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
μέχρι 1986	22	7,5	10	20,4	32	9,3
1987	66	22,4	9	18,4	75	21,8
1988	64	21,7	11	22,4	75	21,8
1989	38	12,9	6	12,2	44	12,8
1990	105	35,6	13	26,5	118	34,3
Σύνολο	295	100,0	49	100,0	344	100,0

Οι ερωτηθέντες και των δύο κατηγοριών εκλήθησαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις σχετικές με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ή την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις αυτές (α) διαφαίνονται οι πλειοψηφικές και μειοψηφικές τάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς/φοιτητές σε ό,τι αφορά τη σχέση της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση και της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, (β) η γενικότερη διάθεση απέναντι στην πρακτική της αξιολόγησης ως αναγκαίας και χρήσιμης πρακτικής στην εκπαίδευση, και (γ) οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων – διαφορές που αντανακλούν ουσιαστικά δύο διαφορετικές γενιές – σε σχέση με την αναγκαιότητα και χρησιμότητα της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση.

Το πρώτο ερώτημα στο οποίο εκλήθησαν να απαντήσουν ήταν διατυπωμένο ως ακολούθως:

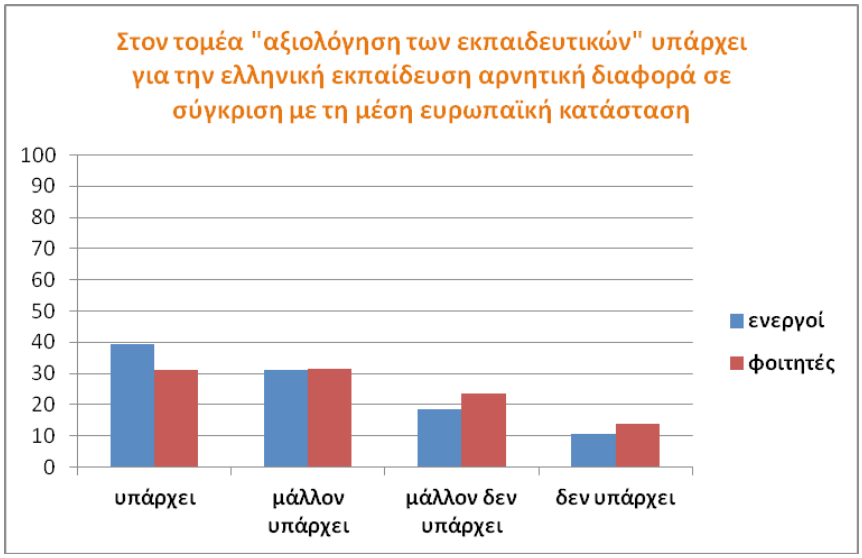
«Ορισμένοι έχουν υποστηρίξει ότι ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση» παραπέμπει στην προσπάθεια εξομοίωσης εκπαιδευτικών μεγεθών και διαδικασιών σε ένα μέσο ευρωπαϊκό επίπεδο. Σε

16. Βλ. Γκότοβου, ό.π., σ. 84.

ποιους από τους παρακάτω τομείς της ελληνικής εκπαίδευσης θεωρείτε ότι υπάρχει αρνητική διαφορά σε σχέση με τη μέση ευρωπαϊκή κατάσταση;»

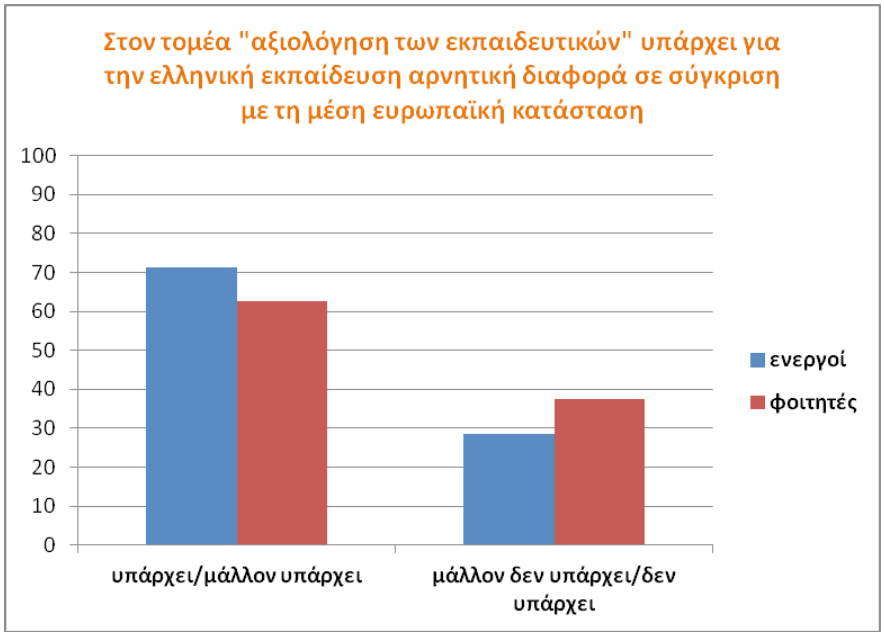
Μεταξύ των είκοσι δύο τομέων της ελληνικής εκπαίδευσης τους οποίους οι ερωτώμενοι εκλήθησαν να συγκρίνουν με τους αντίστοιχους μέσους ευρωπαϊκούς ήταν και ο τομέας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των παρουσιάζονται στο επόμενο γράφημα:

Γράφημα 1: Σύγκριση ελληνικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας (1)



Μετά την σύμπτυξη των τεσσάρων κατηγοριών σε δύο, η κατανομή των ποσοστών έχει ως εξής:

Γράφημα 2: Σύγκριση ελληνικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας (2)



Όπως φαίνεται από τα παραπάνω γραφήματα, η δεσπόζουσα τάση μεταξύ των δύο ομάδων είναι κοινή (εκτιμούν ότι υπάρχει αρνητική διαφορά μεταξύ Ελλάδας και λοιπής Ευρώπης στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) παρότι ως προς την κατανομή των συχνοτήτων των

ατόμων που απαντούν προς τη θετική ή την αρνητική κατεύθυνση κάθε φορά, οι δύο ομάδες διαφοροποιούνται ($\chi2$ 4,71, df =1, p=0,029 και $\chi2$ =6,32, df=3, p=0,096).

Το δεύτερο ερώτημα αφορά το κατά πόσο δεσμεύεται κατά την άποψη των ερωτηθέντων η ελληνική κυβέρνηση από τους ευρωπαϊκούς κανόνες (νομοθεσία) σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η ακριβής διατύπωση του ερωτήματος ήταν:

«Πόσο δεσμεύεται κατά τη γνώμη σας η εκάστοτε ελληνική κυβέρνηση από το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση (Οδηγίες, αποφάσεις κλπ.) να διαμορφώσει την εκπαιδευτική της πολιτική στους ακόλουθους τομείς;»

Τα επόμενα διαγράμματα απεικονίζουν τις τάσεις ανάμεσα στους ενεργούς και τους υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικούς ως προς το ζήτημα αυτό:

Γράφημα 3: Δεσμεύσεις από το ευρωπαϊκό πλαίσιο (1)

Μετά την σύμπτυξη των τεσσάρων κατηγοριών σε δύο, η κατανομή των ποσοστών διαμορφώνεται ως εξής:

Γράφημα 4: Δεσμεύσεις από το ευρωπαϊκό πλαίσιο (2)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις η δεσπόζουσα τάση μεταξύ των ενεργών εκπαιδευτικών και των υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ενιαία: η ελληνική πολιτεία δεν δεσμεύεται

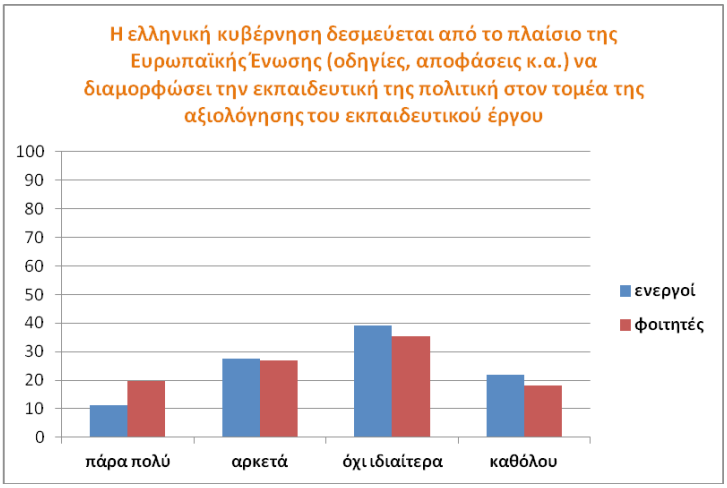
από την ευρωπαϊκή νομοθεσία αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι επί μέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων ($\chi2 = 9,42$, df=3, p=0.024/ $\chi2=3,85$, df=1, p=0.049) δεν ακυρώνουν τη σύγκλιση σε ό,τι αφορά τη δεσπόζουσα τάση.

Το τρίτο ερώτημα που τέθηκε στις δύο ομάδες δεν αφορούσε απλώς τη σχέση μεταξύ αξιολόγησης και Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά τη νομιμότητα ευρωπαϊκών παρεμβάσεων στην ελληνική εκπαίδευση και ήταν το ακόλουθο:

«Πιο κάτω θα δείτε ορισμένους τομείς της ελληνικής εκπαίδευσης για τους οποίους υποστηρίζεται ότι πρέπει να υπάρξουν παρεμβάσεις εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε ποιους από τους τομείς αυτούς θεωρείτε εσείς ότι πρέπει να υπάρξουν αντίστοιχες παρεμβάσεις;»

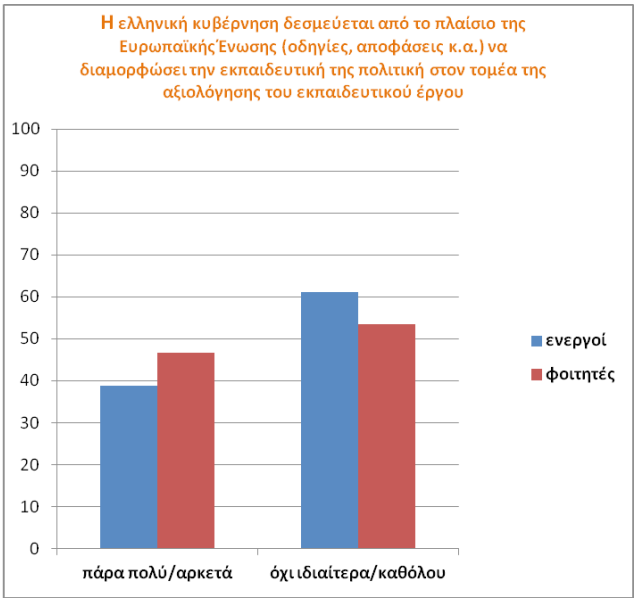
Ένας από τους είκοσι οκτώ τομείς για τους οποίους καλούνται οι ερωτώμενοι να απαντήσουν είναι ο τομέας *«στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»* και ο δεύτερος *«στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»*. Οι απαντήσεις των ενεργών εκπαιδευτικών και των φοιτητών στις δύο αυτές ερωτήσεις απεικονίζονται στα επόμενα γραφήματα:

Γράφημα 5: Παρεμβάσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση (1)



Μετά την σύμπτυξη των τεσσάρων κατηγοριών σε δύο, η κατανομή των ποσοστών διαμορφώνεται ως εξής:

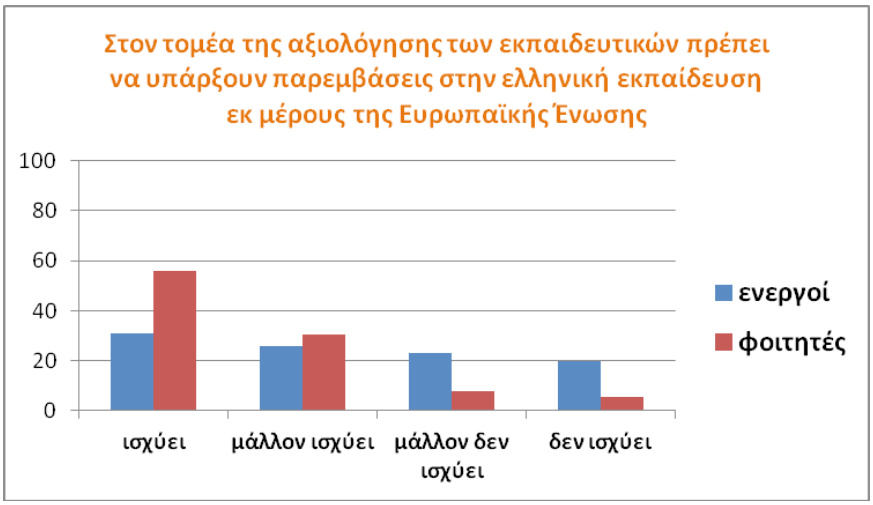
Γράφημα 6: Παρεμβάσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση (2)



Η κυρίαρχη τάση και στις δύο ομάδες – αν και με διαφορετική ένταση σε κάθε ομάδα ($\chi2=48,82$, df=3, p=0.000, $\chi2=40,26$, df=1, p=0.000) είναι υπέρ της παρέμβασης. Αυτό σημαίνει ότι τόσο οι ενεργοί εκπαιδευτικοί, όσο και οι φοιτητές θεωρούν ότι η βελτίωση των πραγμάτων σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της αρχής της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση πρέπει να γίνει με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

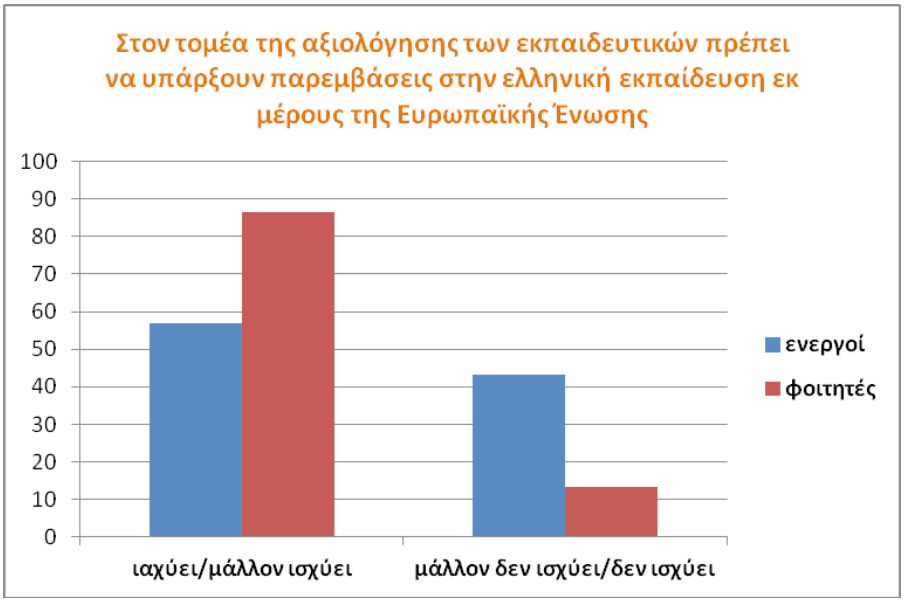
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι έννοια πιο ασαφής από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Γι αυτό και έχει ενδιαφέρον να διαπιστωθεί αν υπάρχει η ίδια τοποθέτηση των ερωτώμενων, όταν αλλάζει η διατύπωση του ερωτήματος για την αξιολόγηση. Τα γραφήματα που ακολουθούν δείχνουν ότι η δεσπόζουσα τάση παραμένει στην ίδια κατεύθυνση, αν και για τους φοιτητές η αναγκαιότητα ευρωπαϊκών παρεμβάσεων στον τομέα αυτόν είναι πιο καθαρή σε σύγκριση με τους ενεργούς εκπαιδευτικούς:

Γράφημα 7: Ευρωπαϊκές παρεμβάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (1)



Μετά την σύμπτυξη των τεσσάρων κατηγοριών σε δύο, η κατανομή των ποσοστών διαμορφώνεται ως εξής:

Γράφημα 8: Ευρωπαϊκές παρεμβάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (2)

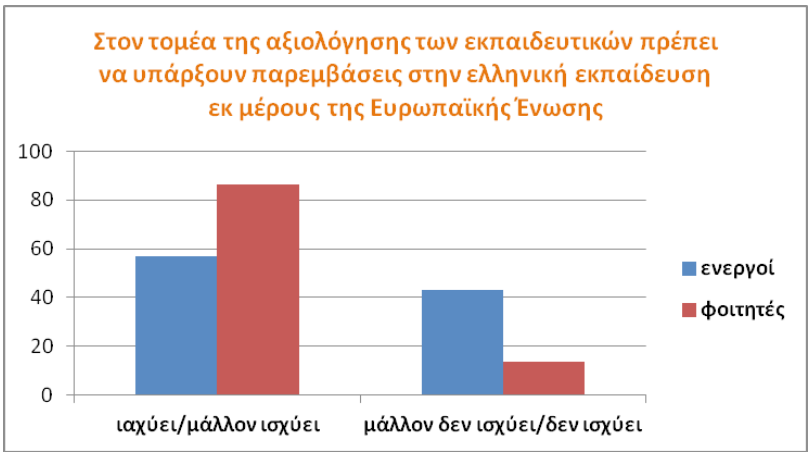


Το τελευταίο ερώτημα στο οποίο εκλήθησαν να απαντήσουν οι ενεργοί και οι υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικοί αφορούσε την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων στον τομέα της αξιολόγησης. Η ακριβής διατύπωση του ερωτήματος ήταν η εξής:

«Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση θα μπορούσε να προωθηθεί μέσα από την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των σχολικών συμβούλων. Ποια από τα παρακάτω μαθήματα θεωρείτε ότι θα έπρεπε να διδάσκονται τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και οι σχολικοί σύμβουλοι κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης;»

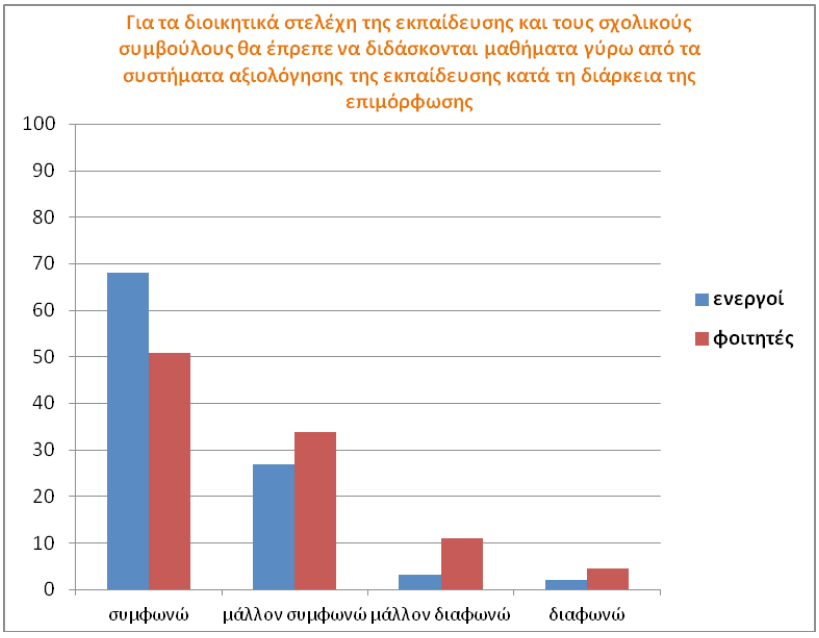
Ανάμεσα στις δέκα περιπτώσεις μαθημάτων για τα οποία ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί είναι και τα μαθήματα γύρω από τα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων παρουσιάζονται στα επόμενα δύο γραφήματα:

Γράφημα 9: Επιμόρφωση στελεχών για τα συστήματα αξιολόγησης (1)



Μετά τη σύμπτυξη των τεσσάρων κατηγοριών σε δύο, τα ποσοστά διαμορφώνονται ως εξής:

Γράφημα 10: Επιμόρφωση στελεχών για τα συστήματα αξιολόγησης (2)



Η τάση είναι και σε αυτή την περίπτωση ενιαία (και οι δύο ομάδες τάσσονται υπέρ των παρεμβάσεων εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης), απλώς οι φοιτητές εκφράζουν την τάση αυτή σε εντονότερο βαθμό σε σύγκριση με τους ενεργούς εκπαιδευτικούς ($\chi2=28,06$, df=3, p=0.000/ $\chi2=68,27$, df=1, p=0.000).

Και από τις δύο μετρήσεις προκύπτει με σαφήνεια ότι τόσο οι ενεργοί εκπαιδευτικοί, όσο και οι φοιτητές που επιθυμούν ή πρόκειται να γίνουν εκπαιδευτικοί, βλέπουν θετικά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού και τη συνδέουν με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Βλέπουν, επίσης, θετικά ενδεχόμενες παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι εκτιμήσεις της συνδικαλιστικής ηγεσίας των εκπαιδευτικών, και κυρίως της μερίδας της που ανθίσταται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, δεν φαίνεται να υιοθετούνται από το σώμα των ενεργών και των υπό διαμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δείχνουν την ίδια στιγμή ότι δεν εμπιστεύονται την ελληνική διοίκηση και πολιτική για τη βελτίωση της κατάστασης στην εκπαίδευση σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση, αλλά θα προτιμούσαν η βελτίωση αυτή να προκύψει μέσα από εξωτερικές παρεμβάσεις, και συγκεκριμένα μέσα από παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκότοβου, Α. (2011). *Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ένωση. Αντιλήψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.

ΠΔ 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ αριθ. 240, τ. Α, 5.11.2013.

Τσάνη, Α.-Χ. (2015). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου: Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Ανακτήθηκε στις 10.5.2016 από την ιστοσελίδα http://empirie.pep.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=101:l-r&catid=37:2011-11-09-09-12-50&Itemid=65.)

EURYDICE (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe.* Brussels.

Hamilton, L. S., B. M. Stecher & S. P. Klein (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand.

Hingel, A. et al. (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: indicators and benchmarks*. Office for Official Publications of the European Communities: Luxemburg.

Meyer, H.-D. & Benavot, A. (eds) (2013). PISA, *Power, and Policy. The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.

ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πιο επίμαχα και ταυτόχρονα επίκαιρα θέματα στη συζήτηση για την εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιδιώκει την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και προσεγγίζει την αυτοβελτίωση του σχολείου. Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μέσα από την έρευνα αναδεικνύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τους φορείς της, το περιεχόμενό της, τα κριτήρια που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, καθώς και τα θετικά και αρνητικά σημεία της. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως αναγκαίο το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης, κυρίως, λόγω του ενισχυτικού και διαγνωστικού της χαρακτήρα

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική κουλτούρα, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

"The Culture of Education and Evaluation in Greek School Reality and Modern Society"

Konstantinou Charalampos

ABSTRACT

The purpose of this paper is to highlight, through relevant research findings and theoretical frameworks, well-established perceptions, attitudes and practices, or in a different statement, to determine the existing culture in educational issues with main focus on educational evaluation in Greek school reality and in modern society. The discussion begins with the required conceptual approach of the fundamental terms such as; evaluation and educational work in school reality, and also with the description of the pedagogical feature of educational evaluation. Subsequently, and according to research findings, mainly by this paper's author, a particular outline of the education's and evaluation's deviation samples from the pedagogical content and from their roles in general, will be presented. As to this notion, the specific deviation samples will indicate the prevailing educational and social culture, as well as the factors that contribute to this and eventually form and compose it. Finally, this paper concludes with a brief summary of the ultimate observations, as well as with relevant suggestions to address this comprehensive issue.

Keywords: evaluation in education, education culture, school self-evaluation, teachers views about evaluation

1. Εισαγωγικά

Για λόγους μεθοδολογικούς και προκειμένου η παρακολούθηση της εισήγησης να γίνει πιο προσιτή και κατανοητή, θα θέσουμε ορισμένα κρίσιμα ερωτήματα που αναφέρονται στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού έργου και, γενικά, στην εκπαιδευτική αξιολόγηση:

- Πώς εκλαμβάνεται η *έννοια «κουλτούρα»*;
- Ποιο είναι το *περιεχόμενο των εννοιών* της εκπαιδευτικής αξιολόγησης;

1. Ο Κ.Χ.είναι Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: chkonsta@uoi.gr

- Ποιο είναι το βασικό *παιδαγωγικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης* και *της εκπαιδευτικής αξιολόγησης*;
- Ποιες είναι οι *σύγχρονες ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*;
- Ποια είναι τα κυριότερα *δείγματα απόκλισης της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης* από τους παιδαγωγικούς σκοπούς τους, που φανερώνουν την κουλτούρα που επικρατεί στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα;
- Ποιες είναι οι *επιπτώσεις της απόκλισης* για την εκπαιδευτική διαδικασία και τους εμπλεκόμενους σε αυτήν;
- Ποιοι *παράγοντες συνέβαλαν στη διαμόρφωση αυτών* των αντιλήψεων, νοοτροπιών και πρακτικών;
- Ποιες είναι οι τελικές *διαπιστώσεις* και *προτάσεις* που συμβάλλουν στη διαχείριση του ζητήματος;

Με την έννοια «**κουλτούρα**» νοείται εδώ το σύνολο των γνώσεων και των δραστηριοτήτων, δηλαδή ο τρόπος που εκδηλώνει κανείς τα συναισθήματα, τις σκέψεις και την πρακτική του. Με βάση τα κοινωνιολογικά δεδομένα την κουλτούρα μιας κοινωνίας διαμορφώνεται ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της, δηλαδή ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των θεσμών και του πολιτισμικού, πολιτικού και οικονομικού της συστήματος, οι επικρατούσες αντιλήψεις, ιδεολογίες και νοοτροπίες, το μορφωτικό επίπεδο των πολιτών, η παράδοση και οι ιστορικές συνθήκες λειτουργίας του κράτους και, ασφαλώς, η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και, κατ' ακολουθία, ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, όταν η κουλτούρα έχει ως σημείο αναφοράς αυτά που ισχύουν στην εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2015).

Αυτό σημαίνει ότι η επικράτηση αντιλήψεων, νοοτροπιών και πρακτικών, που καθιερώνουν γνωσιοκεντρικούς, βαθμοθηρικούς και υπέρμετρα ανταγωνιστικούς προσανατολισμούς και, γενικά, κανόνες της αγοράς κοινωνικοοικονομικής κατεύθυνσης, αποτελεί συνεπακόλουθο της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία συνεκδοχικά αποδυναμώνει το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αποστολής του σχολείου και, ειδικότερα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η συλλογιστική απάντησης των παραπάνω ερωτημάτων και, γενικά, ανάπτυξης του θέματος βασίζεται στη θέση-άποψη ότι η αξιολόγηση είναι μια φυσική και κοινωνική αναγκαιότητα και συνιστά αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, δεν έχει μόνο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά και πολιτικό, ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό, με αποτέλεσμα να καθίσταται μια επίμαχη και δυσεφάρμοστη διαδικασία. Επίσης, αποτελεί τεκμηριωμένη παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν είναι υπόθεση μόνο του εκπαιδευτικού, αλλά επηρεάζεται και συγκαθορίζεται και από έναν ικανό αριθμό εμπλεκόμενων παραγόντων.

2. Έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και βασικές παράμετροί της

Σε ευρύ επίπεδο, δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η **έννοια ή η διαδικασία της αξιολόγησης** είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Με την έννοια αυτήν, η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα και, βέβαια, με το αποτέλεσμά της, συνιστά βασικό, καθοριστικό και αναπόσπαστο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η πραγμάτωσή του. Μέσα από την οργανωμένη αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί, κατά κύριο λόγο, ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου, συνακόλουθα να εντοπιστούν οι παράμετροι εκείνες που παρεμποδίζουν την πραγματοποίησή του και, τελικά, να οδηγηθεί η διαδικασία στην ανατροφοδότησή της (Κωνσταντίνου, 2015).

Η **αξιολόγηση ως θεσμός** θεωρείται αναπόσπαστο μέρος όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος και αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εκάστοτε κοινωνίας. Η έννοια της αξιολόγησης

στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν στις διάφορες χώρες σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης. Αυτό αποτελεί και τον βασικό λόγο που η αξιολόγηση αποκαλείται εκπαιδευτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αρχική μορφή της αξιολόγησης εμφανίστηκε σχεδόν αποκλειστικά και μόνο μέσα στο σχολείο και είχε ως αντικείμενο, κατά κανόνα, την αξιολόγηση των μαθητών (βλ. επίσης: Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Μέσα από την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η εκφορά κρίσεων, εκτιμήσεων και διαπιστώσεων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων και σκοπών για ένα συνολικό πλαίσιο, το οποίο περικλείει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή την εκπαιδευτική πολιτική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2014).

Η συστηματική χρήση της **έννοιας του εκπαιδευτικού έργου** εμφανίζεται στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του ‘80 στο πλαίσιο της προσπάθειας να εφαρμοστεί και πάλι η αξιολόγηση μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982 (Ανδρέου, Α./Παπακωνσταντίνου, Γ. 1994). Ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται «*το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης… και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Κασσωτάκης, 1992:46). Το εκπαιδευτικό έργο προσδιορίζεται ουσιαστικά από τρία επάλληλα επίπεδα: το ένα έχει ως σημείο αναφοράς το αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, το δεύτερο το αποτέλεσμα λειτουργίας της σχολικής μονάδας και το τρίτο το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης μέσα στη σχολική τάξη (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), ο **όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση** χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Έτσι, με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, τα κριτήρια και, γενικά, με συγκεκριμένη μεθοδολογία Με άλλα λόγια, οι παράμετροι που το προσδιορίζουν είναι οι ακόλουθες: έμψυχοι συντελεστές εκπαίδευσης (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, διοικητικό και επικουρικό προσωπικό, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, εκπρόσωποι τοπικής αυτοδιοίκησης κ.λπ.) και μη έμψυχοι συντελεστές εκπαίδευσης (εκπαιδευτική πολιτική, σκοποί, προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό υλικό, νομοθεσία, υλικοτεχνική υποδομή, πόροι, μέσα, εξοπλισμός, σύστημα αξιολόγησης κ.λπ.) (Κωνσταντίνου, 2014).

Συνοψίζοντας τις απόψεις γύρω από την εκπαιδευτική αξιολόγηση, διαπιστώνει κανείς ότι όλες οι σχετικές θεωρίες επικεντρώνονται σε πέντε θεμελιώδεις παραμέτρους της. Συγκεκριμένα, είναι:

1. Ο **Σκοπός** της Αξιολόγησης (Γιατί γίνεται και πού αποβλέπει η αξιολόγηση;)
2. Το **Αντικείμενο** της Αξιολόγησης (Τι αξιολογείται;)
3. Ο **Φορέας** της Αξιολόγησης (Ποιος ή ποιοι αξιολογούν;)
4. Τα **Κριτήρια** της Αξιολόγησης (Πού βασίζουν την αξιολόγηση;)
5. Οι **Μέθοδοι-Διαδικασίες-Μέσα** της Αξιολόγησης (Με ποιον τρόπο αξιολογούν;).

3. Παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη (Πού αποβλέπει η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση;)

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πράξη, σύμφωνα με το **παιδαγωγικό περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς της αξιολόγησης**, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ελέγχει την επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης, να αξιολογεί συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία και να προβαίνει στη διάγνωση των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των ελλείψεων

του μαθητή. Παράλληλα, του παρέχεται η δυνατότητα να κρίνει και να διαπιστώνει ο ίδιος τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα των επιλογών και των πρακτικών που εφάρμοσε στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2015).

Η συγκεκριμένη λειτουργία της αξιολόγησης «δεσμεύει» παιδαγωγικά τον εκπαιδευτικό ως *αξιολογητή* να προβεί στην αποτελεσματική χρήση της μεθοδολογίας που προβλέπεται για τον σκοπό αυτόν, δηλαδή κατάλληλη χρήση κριτηρίων, τεχνικών, ερμηνειών και, γενικότερα, μέσων αξιολόγησης, προκειμένου η αξιολογική διαδικασία να αποκτήσει εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα και, επομένως, να ενισχυθεί και να διασφαλιστεί, στον υψηλότερο βαθμό, η αποδοχή της. Ο απώτερος παιδαγωγικός σκοπός της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι οι πληροφορίες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός αντλεί απ' όλη αυτή την αξιολογική δραστηριότητα, να τον βοηθήσουν να λάβει τα ανάλογα ανατροφοδοτικά, υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, που αφενός ενισχύουν και βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης και αφετέρου κινητοποιούν, ενισχύουν και ενθαρρύνουν γνωστικά, νοητικά και συναισθηματικά τον ίδιο τον μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004).

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού και σε μία σχηματική μορφή, η αξιολόγηση συμβάλλει:

- ✓ στη *βελτίωση της ποιότητας* του εκπαιδευτικού συστήματος,
- ✓ στην *προώθηση των αλλαγών και των καινοτομιών*,
- ✓ στην *ανατροφοδότηση και αυτογνωσία* των εκπαιδευτικών,
- ✓ στην *ανάπτυξη υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας* των εκπαιδευτικών,
- ✓ στη χρήση της αξιολόγησης *ως κινήτρου*,
- ✓ στη *βελτίωση της επίδοσης των μαθητών*,
- ✓ στην *αξιοκρατική επιλογή των στελεχών* της εκπαίδευσης,
- ✓ στην *επισήμανση τυχόν αδυναμιών* των εκπαιδευτικών,
- ✓ στην *υποστήριξη των εκπαιδευτικών* με επιμορφωτικά προγράμματα,
- ✓ στην *ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους* των εκπαιδευτικών,
- ✓ στη *διασφάλιση ποιότητας του έργου* των εκπαιδευτικών,
- ✓ στη *διαπίστωση του βαθμού αποτελεσματικότητας* του εκπαιδευτικού συστήματος,
- ✓ στη *βελτίωση του προγράμματος των παιδαγωγικών σπουδών* και, τέλος,
- ✓ στην *ενημέρωση των εμπλεκομένων* (π.χ. γονέων) για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 1999, Κασσωτάκης, 2008, Μπάλιου, 2011:11, Κωνσταντίνου, 2013, Κωνσταντίνου, 2014).

4. Ευρωπαϊκές τάσεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση

Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται, τόσο στον επιστημονικό και πολιτικό λόγο όσο και σε επίσημα εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα, **η αναγκαιότητα αποτύπωσης και αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση και κυρίως στο επίπεδο των σχολείων**, τα οποία και αποτελούν τις βασικές μονάδες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης συνδέεται πάντοτε με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Κοινοβούλιο στα διάφορα κείμενά τους (1996, 2001 κ.λπ.) συνιστούν στα κράτη-μέλη να υποστηρίζουν και, αν χρειάζεται, να δημιουργήσουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, εισηγούνται την ενθάρρυνση και, όπου χρειάζεται, την υποστήριξη της συμμετοχής των σχολικών παραγόντων, όπως των εκπαιδευτικών, των μαθητών, της διεύθυνσης του σχολείου, των γονέων και εμπειρογνωμόνων στη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των σχολείων, με σκοπό να επιτευχθεί η κατανομή της ευθύνης για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2015).

5. Έννοια του αποτελεσματικού σχολείου (Τι σημαίνει αποτελεσματικό σχολείο;)

Σύμφωνα με τις σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, η αποτελεσματικότητα του σχολείου αναδεικνύεται από τον τρόπο που είναι οργανωμένο και υλοποιεί τις παιδαγωγικές

και κοινωνικές λειτουργίες του. Ειδικότερα, εξαρτάται: από τον τρόπο που υλοποιεί τους εκπαιδευτικούς του σκοπούς, το σχολικό κλίμα που επικρατεί, τον διευθυντή ως προσωπικότητα, ηγεσία και εκπαιδευτικό, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη μορφή που είναι οργανωμένο και λειτουργεί το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός, ο σύλλογος διδασκόντων, η συνεργασία με τους γονείς, το περιβάλλον του σχολείου κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου, 2015).

Για να επιτελέσει, λοιπόν, πιο αποτελεσματικά τον ρόλο του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει το σχολείο να είναι οργανωμένο και να λειτουργεί, από άποψη θεσμική και υποδομών, κατά τέτοιον τρόπο ώστε να διευκολύνονται οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί του προσανατολισμοί, που θα έχουν στο επίκεντρό τους την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων και, συνολικά, τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

6. Δείγματα της κουλτούρας στην εκπαίδευση

Με βάση σχετικά ερευνητικά ευρήματα, το σχολείο, γενικά, πραγματοποιεί τον ρόλο του περισσότερο ως ένας μηχανισμός παροχής στερεότυπων υπηρεσιών, με κυρίαρχα γνωρίσματα τον προσανατολισμό του στον κλασικισμό του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την τυπολατρία και τη δυσκαμψία στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, την επικοινωνιακή δυσλειτουργία στις κοινωνικές σχέσεις, τον διδακτισμό και τη λογοκοπία στις μαθησιακές διαδικασίες και γενικότερα την απουσία παιδαγωγικών δράσεων που αποσκοπούν στην προσέγγιση και ικανοποίηση των αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη «μομφή» αφορά λιγότερο το Δημοτικό σχολείο και περισσότερο τις άλλες δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες (Γυμνάσιο, Λύκειο). Ειδικότερα, το Λύκειο προσδιορίζεται ως χώρος, όπου η οργάνωση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας παρουσιάζεται με εμφανή αρνητικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, στο Λύκειο, εκτός των άλλων, εμφανίζονται έντονα φαινόμενα γνωσιοκεντρισμού, εξετασιοκεντρισμού, βαθμοθηρίας και ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές (ό.π).

Υπάρχει, σε υψηλό βαθμό, κανονιστική και τυποποιημένη οργάνωση των λειτουργιών του σχολείου, μέσα από ένα πλήθος ρυθμίσεων, εγκυκλίων, νόμων και προδιαγραφών, που έχουν μετατρέψει το σχολείο σε ένα συγκεντρωτικό και εξουσιαστικό μηχανισμό. Το σχολείο είναι επιφορτισμένο με ένα ειδικό «πακέτο» από κανονισμούς, οι οποίοι λειτουργούν ως εγγυητές στην προσπάθεια εκπλήρωσης και ολοκλήρωσης του ανειλημμένου κοινωνικού-θεσμικού ρόλου του. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των τυπικών κανόνων που κυριαρχούν στο σχολείο είναι ότι αναφέρονται κατεξοχήν: στην παροχή και ολοκλήρωση της προδιαγραμμένης διδακτέας ύλης, στην αναπαραγωγή αυτής της διδακτέας ύλης, στην, τυπικά και ουσιαστικά, επιλεκτική αποτίμησή της και στην εξασφάλιση περιστασιακών όρων, κάτω από τους οποίους μπορούν χωρίς προστριβές να διεξάγονται οι διαδικασίες αυτές. Με άλλα λόγια, οι κανόνες αυτοί αναφέρονται στη διαδικασία της διδασκαλίας που, όπως υπογραμμίστηκε και προηγουμένως, είναι το κυρίαρχο στοιχείο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, γύρω από την οποία περιστρέφονται όλες οι δραστηριότητες του σχολείου και πάνω και μέσα από την οποία στηρίζεται η επίτευξη των στόχων του (Κωνσταντίνου, 2015).

6.1 Δείγματα της κουλτούρας στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η αξιολόγηση στη χώρα μας έχει πάρει τη μορφή τυποποιημένης διαδικασίας, η οποία χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά για την κατάταξη των μαθητών με τη χρήση βαθμολογικών κλιμάκων και την προώθησή τους ή μη σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Έτσι, με τα εξεταζόμενα μαθήματα δεν ελέγχονται η κρίση, η αφαιρετική και συνθετική ικανότητα, η δημιουργική σκέψη και άλλες ουσιαστικές νοητικές λειτουργίες, αλλά η ικανότητα απομνημόνευσης. Ακόμη, το Υπουργείο Παιδείας διατηρεί ως αποκλειστικό του δικαίωμα τη δυνατότητα να καθορίζει το ίδιο τον χρόνο, τη μέθοδο, το περιεχόμενο, καθώς, επίσης, και τον τρόπο βαθμολογίας (Κωνσταντίνου, 2015).

Αναδεικνύεται ένας προσανατολισμός όχι σε αξίες χρήσης αλλά σε αξίες ανταλλαγής, όπως είναι, για παράδειγμα, οι βαθμοί και οι τίτλοι σπουδών, που σχετίζονται με τη διδακτική διαδικα-

σία και προσανατολισμός σε προετοιμασία για μια ζωή ως «πώληση του προϊόντος ενός ατόμου, που ερμηνεύεται ως εργατικό δυναμικό, στην αγορά εργασίας». Η πολιτεία, μέσω του σχολείου, υποχρεώνει τον μαθητή να μάθει τη διδακτέα ύλη και του υπόσχεται βαθμό και τίτλο σπουδών. Ο μαθητής αποκτά γνώσεις και πληροφορίες, τις «ανταποδίδει» με τις εξετάσεις στην πολιτεία, μέσω του σχολείου, για να διαπιστωθεί αν τις απέκτησε και τότε του απονέμεται ο βαθμός. Και στην οικογένεια «επιβραβεύεται» ή «τιμωρείται» ο μαθητής, ανάλογα με τον βαθμό που πήρε στο σχολείο. Ο βαθμός έξω από το σχολείο αφορά ορισμένα προνόμια ή στέρηση προνομίων που προκύπτουν για τον κάτοχό του. Ως ανταλλακτική αξία, δηλαδή, εκφράζει και τη δυνατότητα ή μη, πρόσβασης σε κοινωνικές θέσεις που θεωρούνται προνομιακές (Γκότοβος, 1986, Κωνσταντίνου, 2015).

Η χρήση του όρου «επίδοση», προκειμένου να προσδιοριστεί η επιτυχία της σχολικής μάθησης, ταυτίζεται με τη χρήση του στην καπιταλιστική οικονομία, δηλαδή χρησιμοποιείται ως προσφορά υπηρεσίας και ως παραγωγή προϊόντος σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ενδιαφέρον και η συμμετοχή του μαθητή να είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή μαθησιακού έργου. Η σχολική επίδοση, εξάλλου, εκτιμάται αποκλειστικά με βάση τα αποτελέσματα των εξεταστικών διαδικασιών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη τι προηγήθηκε των αποτελεσμάτων αυτών και, γενικά, πώς έφτασε κανείς στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Με την καθιέρωση της αξιολόγησης της επίδοσης, ως αντικειμενικού και κανονιστικού κριτηρίου, νομιμοποιείται η σχολική αποτυχία ως ατομική αδυναμία και έλλειψη του μαθητή. Αυτή είναι και η λογική που προωθεί το σχολείο σε μαθητές και γονείς μέσα από τον τρόπο λειτουργίας των μαθησιακών και αξιολογικών του διαδικασιών (Γκότοβος, 1986, Κωνσταντίνου, 2015).

Το Υπουργείο Παιδείας, βέβαια, στις εγκυκλίους και, γενικά, στις «υποδείξεις» του από το ένα μέρος κάνει λόγο για «παρώθηση, ενθάρρυνση, σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού, διάγνωση των κλίσεων, των ικανοτήτων, των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού, ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης κ.λπ.» και από το άλλο έχει καθιερώσει ένα εξεταστικό-βαθμολογικό-επιλεκτικό σύστημα, που κάθε άλλο παρά διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να λάβει υπόψη του τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τους ρυθμούς και, γενικά, τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή στο σχολείο. Εξάλλου, ο βαθμός που αποδίδει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή μπορεί να αμφισβητηθεί ως μη έγκυρος, αξιόπιστος και αντικειμενικός, αφού η διαδικασία βαθμολόγησης στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, στον εμπειρισμό και όχι στην επιστημονική γνώση και ικανότητα του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2015).

Η επίδοση, ασφαλώς, ως μέσο ατομικής και κοινωνικής βελτίωσης και προόδου δεν μπορεί να αγνοηθεί, να περιθωριοποιηθεί ή να απορριφθεί συνολικά. Δεν μπορεί και πραγματικά δεν πρέπει, όμως, να λειτουργήσει και ως αυτοσκοπός. Η επίδοση αποκτά αξία, εφόσον συναρτάται με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώξεις και όταν στην πολιτικοοικονομική υπόστασή της ληφθεί υπόψη και το παιδαγωγικό περιεχόμενο και η προοπτική της.

6.2 Επιπτώσεις από τη στρεβλή λειτουργία της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης

Συνέπεια της παραπάνω περιγραφόμενης κατάστασης είναι ο μαθητής να βρίσκεται συνεχώς κάτω από *πίεση* για αυξημένη επίδοση, η οποία γίνεται τελικά αιτία σημαντικών συναισθηματικών επιβαρύνσεων, οι πραγματικές διαστάσεις των οποίων δεν είναι εύκολο να ερευνηθούν. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η απαίτηση για υψηλή επίδοση είναι συνυφασμένη με παρενέργειες και επιπτώσεις που επιβαρύνουν, κατά κύριο λόγο, τους μαθητές. Παράλληλα, διαμορφώνεται η αντίληψη ότι το σχολείο είναι ένας τυπικός, υποχρεωτικός ή και συμπληρωματικός οργανισμός παροχής υπηρεσιών, ενώ το φροντιστήριο ως κοινωνικά οργανωμένος θεσμός, όπως είναι στην Ελλάδα, συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με την υψηλή επίδοση και την κατάληψη μιας θέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τη θέση μας αυτή ενισχύει η άποψη ενός μαθητή λυκείου, μέσα από την οποία διαφαίνεται το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη λειτουργία του σχολείου: «Τις μέρες των καταλήψεων είμαστε περισσότερο κερδισμένοι. Πηγαίνουμε κανονικά στο φροντιστήριο και διαβάζουμε για τις εισαγωγικές εξετάσεις, χωρίς να χάνουμε έξι έως επτά ώρες στο σχολείο» (Κωνσταντίνου, 2015).

Επίσης, η αξίωση για υψηλή επίδοση στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία φόβου και άγχους σε αυτούς. Άλλες συνέπειες, που συναρτώνται με την εξέλιξη αυτή στο σχολείο, είναι η εκδήλωση ανταγωνισμού, βαθμοθηρίας, αντιπαλότητας και άλλων συναφών παρενεργειών ανάμεσα στους μαθητές, γεγονός που αναδεικνύει αναπόφευκτα σε κυρίαρχους και επιτακτικούς τους διδακτικούς - γνωστικούς στόχους του, δηλαδή επίδοση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως μαθηματικά, γλώσσα κ.ο.κ., με αποτέλεσμα την υποβάθμιση και περιθωριοποίηση παιδαγωγικών στόχων, όπως είναι η συνεργατικότητα, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η συνευθύνη κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2015).

Ανεξάρτητα από τους συγκεκριμένους στόχους μάθησης και τις καταβαλλόμενες προσπάθειες του κάθε μαθητή, οι μαθητές κατανέμονται σε μια ιεραρχία επιδόσεων, στην οποία υπάρχουν σχεδόν πάντα οι αποτυχημένοι και οι επιτυχημένοι (κερδισμένοι). Αποτέλεσμα αυτού του λογικοφανούς κριτηρίου, που στηρίζεται στη σύγκριση των επιδόσεων, είναι ο προσανατολισμός των μαθητών σε μια μάθηση που χαρακτηρίζεται από τον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα (Κωνσταντίνου, 2015).

Η ανασφάλεια, ο φόβος και το άγχος είναι το αποτέλεσμα των συνεχών εξετάσεων και της αξιολόγησης, ουσιαστικά βαθμολόγησης, της επίδοσης των μαθητών. Η αξιολόγηση, πολλές φορές, ερμηνεύεται ως συνολική αξιολόγηση του ατόμου, π.χ. είσαι ένας κακός μαθητής, γεγονός που επηρεάζει την αυτοαντίληψή του. Ιδιαίτερα προβληματικές είναι οι συνέπειες της αξιολόγησης της επίδοσης, αναφορικά με τις εξετάσεις που σχετίζονται με την προαγωγή ή μη προαγωγή, τη σχολική αποφοίτηση ή την κατάληψη μιας θέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στον ανταγωνισμό, στιγματίζονται συχνά ως ανίκανοι, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται η κοινωνικοποίηση και η συμπεριφορά τους και να δέχονται τις ανάλογες επικρίσεις ή και άλλες κυρώσεις (Κωνσταντίνου, 2015).

Παράλληλα με τα παιδιά τους, επιφορτίζονται και συμπάσχουν και οι ίδιοι οι γονείς από το σύνδρομο του άγχους και της αγωνίας για την επιτυχία. Οι «αποτυχίες» των μαθητών, σύμφωνα με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης, είναι πρακτικά και προκαταβολικά προγραμματισμένες, αφού η σχολική επίδοση αξιολογείται όχι με βάση την ατομική πρόοδο ή τη βελτίωση μάθησης, αλλά με βάση τον γενικό κανόνα αξιολόγησης ή το επίπεδο επίδοσης όλης της τάξης (Κωνσταντίνου, 2015).

Αυτή η κατάσταση επηρεάζει ασφαλώς τις διαδικασίες μάθησης και οδηγεί τους μαθητές στην απομνημόνευση «έτοιμης» γνώσης και γενικότερα κατευθυνόμενης διδακτέας ύλης, ενώ παράλληλα γίνεται αιτία βαθμοθηρικών στόχων και βέβαια αιτία ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, ο οποίος ανταγωνισμός επιβαρύνει και προξενεί διαταραχές στις φιλικές σχέσεις ή στη συνεργασία τους (ό.π.).

Είναι, επίσης, βέβαιο ότι σε ένα ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον κοινωνικές αξίες με επίκεντρο την αλληλεγγύη και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές υποχωρούν και παραχωρούν τη θέση τους στην αντιπαράθεση, τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό. Ούτε οι ατομικές ιδιαιτερότητες μπορούν να ληφθούν υπόψη σε ένα τέτοιο ανταγωνιστικό σχολικό κλίμα, αλλά ούτε και ευνοϊκά περιθώρια υπάρχουν για διαφοροποιημένες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2015).

Ωστόσο, και σύμφωνα με σχετικές έρευνες, στην πράξη μονοπωλούν το εκπαιδευτικό κέντρο βάρους οι ατομικές διαδικασίες μάθησης, εξέτασης και βαθμολόγησης, ενώ μειονεκτούν οι ομαδικές και συλλογικές διαδικασίες που προάγουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα ανάμεσα στους μαθητές. Και αυτό φανερώνεται από το γεγονός ότι ο μαθητής ενεργεί, αλλά και εξετάζεται ατομικά: ατομικά μαθαίνει, ατομικά γράφει, ατομικά επιλύει τις ασκήσεις, αναπτύσσει τις σκέψεις του και γενικά διαχειρίζεται όλες τις μαθησιακές διαδικασίες και εν τέλει ατομικά «λογοδοτεί» σε όλα. Με άλλα λόγια, ο μαθητής διαπαιδαγωγείται και κοινωνικοποιείται στο σχολείο να δρα και να λειτουργεί με ατομικιστικό τρόπο. Θα υποστηρίζαμε ότι οι εμπειρίες αυτές εκπαίδευσης και μάθησης συμπληρώνουν αυτές που ο μαθητής βιώνει, επίσης, καθημερινά στο οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχεί κατά κανόνα η υπερπροστατευτική αγωγή, με το παιδί να απολαμβάνει, χωρίς οριοθετημένους κανόνες, την ικανοποίηση των περισσότερων επιθυμιών του (Κωνσταντίνου, 2015).

6.3 Δείγματα της κουλτούρας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου

Αξιολογώντας τα ευρήματα της χρονικής περιόδου (1833-1981), διαπιστώνει κανείς ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμοζόταν αδιάλειπτα από τον επιθεωρητή και είχε χαρακτήρα ελεγκτικό, εξατομικευμένο, αυταρχικό, συμμορφωτικό, γραφειοκρατικό, με έμφαση σε κριτήρια αμφίβολου παιδαγωγικού και μεθοδολογικού περιεχομένου, ενώ οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ήταν στην κατεύθυνση κατάργησης του θεσμού (Κωνσταντίνου, 2013, Κωνσταντίνου, 2014).

Σε σχέση με τη χρονική περίοδο (1982-2015), από τα σχετικά ευρήματα διαπιστώνεται ότι η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, με τα μέτρα και τους χειρισμούς της στα σχέδια και τις ρυθμίσεις που πρότεινε, επικεντρωνόταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με σκοπούς, αντικείμενα, κριτήρια, πρόσωπα και διαδικασίες ατομοκεντρικού και κυρίως ελεγκτικού, ιεραρχικού και τεχνοκρατικού-γραφειοκρατικού χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να δίνει λαβές για εντονότερη αντίδραση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, κυρίως μέσα από τα συνδικαλιστικά τους όργανα, αρνούνται την αξιολόγησή τους επικαλούμενοι διαχρονικά τα αρνητικά χαρακτηριστικά της και κυρίως την αναβίωση του επιθεωρητισμού (Κωνσταντίνου, 2013, Κωνσταντίνου, 2014).

Από τα κείμενά των επίσημων συνδικαλιστικών οργάνων τους συμπεραίνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν και είναι αντίθετοι στην αξιολόγησή τους αλλά και, σε μικρότερο βαθμό, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς στα κείμενα αυτά, οι αντιδράσεις κατά της συγκεκριμένης αξιολόγησης οφείλονται κατά κανόνα:

- στις πρακτικές του παρελθόντος ως αιτία διαμόρφωσης νοοτροπίας άρνησης στην εφαρμογή της αξιολόγησης,
- στη διαμορφωμένη κουλτούρα απόψεων για την αξιολόγηση ή, αλλιώς, στη λανθασμένη αντίληψη για τον ρόλο και τη λειτουργία της,
- στη μη διασφάλιση των όρων που απαιτούνται για την εφαρμογή ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης, στη δυσπιστία ως προς την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και στις δυσκολίες αντικειμενικής αποτίμησης όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου,
- καθώς και στη δυσπιστία απέναντι στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και, ειδικότερα, στη δυσπιστία των προθέσεων και των σκοπών της ηγεσίας, μολονότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν έχει καμία εμπειρία αξιολόγησης μετά το 1982 (Αθανασιάδης, 2001, Κωνσταντίνου, 2013, Κωνσταντίνου, 2014).

6.4 Γενικότερα δείγματα απόκλισης και δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως αιτία της διαμορφωμένης κουλτούρας

Σύμφωνα με ευρήματα σχετικών ερευνών και μελετών, καθώς και εκτιμήσεις και αξιολογήσεις συσχετιζόμενων δεδομένων, τα κυριότερα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία παράλληλα συνιστούν και την αιτία εμφάνισής τους, είναι τα ακόλουθα:

- *Απουσία σταθερής και ενιαίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής*. Απουσιάζει, δηλαδή, ο σχεδιασμός έπειτα από μελέτη και χαρτογράφηση της πραγματικότητας, η εφαρμογή και αξιολόγησή της,
- *Λανθασμένη αντίληψη (λογική) για τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου* και ελλιπής - ανεπαρκής χρηματοδότηση λειτουργίας της εκπαίδευσης (παιδείας),
- *Μονόπλευρη εξώθηση των μαθητών* για συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- *Υποβαθμισμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση*,
- *Υποβαθμισμένη εκπαιδευτική λειτουργία Λυκείου*,
- *Ελλιπής και ανεπαρκής επαγγελματική, παιδαγωγική και διδακτική, κατάρτιση των εκπαιδευτικών*, σε επίπεδο θεωρητικό, πρακτικό και επιμορφωτικό, κυρίως της δευτεροβάθμιας και λιγότερο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,

- *Αμφισβήτηση της αξιοκρατίας των διαδικασιών επιλογής στελεχών εκπαίδευσης* (διευθυντών, σχολικών συμβούλων κ.λπ.), αλλά και υποβαθμισμένη μορφή υλοποίησης του ρόλου για τους σχολικούς συμβούλους, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα.
- *Απουσία κουλτούρας και εφαρμογής* στην αξιολόγηση των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, δεδομένου ότι η εφαρμογή της άρχισε από το 2014.
- *Ετεροχρονισμός και αναχρονισμός του σχολείου*, σε σχέση με τα νέα πολιτισμικά, επιστημονικά, τεχνολογικά και κοινωνικά δεδομένα (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, ένταξη νέων μαθημάτων ή θεμάτων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου κ.ά.).
- *Μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων* της παιδαγωγικής και κοινωνικής λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου.
- *Διαμορφωμένες και παγιωμένες αντιλήψεις* στην υλοποίηση ρόλων (διαμορφωμένη κουλτούρα) (Κωνσταντίνου, 2015).

7. Τελικές διαπιστώσεις και επισημάνσεις

Από την μέχρι αυτό το σημείο ανάλυση γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση είναι μια φυσική και κοινωνική αναγκαιότητα. Είναι μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τον τρόπο που λειτουργεί το ίδιο το σχολείο αλλά και η ίδια η κοινωνία με τα δικά της ιστορικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά. Επομένως, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα κοινωνιολογικά και κοινωνιομετρικά σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο δεν αφορά μόνο την παιδαγωγική επιστήμη και τους εκπαιδευτικούς, αλλά επηρεάζεται και συγκαθορίζεται και από έναν ικανό αριθμό εμπλεκόμενων παραγόντων.

Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είναι μια ουδέτερη ή αυτόνομη πράξη που λειτουργεί χωρίς να λάβει υπόψη τις κοινωνικές, πολιτικές και λοιπές συνθήκες, στις οποίες υπάγεται το σχολείο, αλλά συνιστά, σε κάθε περίπτωση, ένα κοινωνικό φαινόμενο με θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις αλλά και επιπτώσεις σε πρόσωπα και καταστάσεις. Η πρακτική της εφαρμογή έχει ως σημείο αναφοράς αναμφισβήτητα την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, από την οποία εξαρτώνται σε καθοριστικό βαθμό το περιεχόμενο και οι σκοποί της. Αυτό σημαίνει, επίσης, ότι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει μεθοδολογικά να συνυπολογιστούν οι βασικοί συντελεστές παραγωγής του, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αποτελεί επιβεβαιωμένη παραδοχή ότι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες κοινωνικής συνοχής και οικονομικής, επιστημονικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ανάπτυξης μιας χώρας. Αυτό σημαίνει από την πλευρά των ασκούντων την εκπαιδευτική πολιτική ότι οι δύο αυτοί παράγοντες όχι μόνο θα πρέπει να προστατευτούν ως σημαντικοί θεσμοί, αλλά και να ληφθούν εκείνα τα μέτρα που θα ενισχύσουν τον θεσμικό ρόλο που τους έχει ανατεθεί από το ίδιο το κοινωνικό σύστημα.

Χωρίς αμφιβολία, απώτερη συνέπεια της ιδεολογικής, πολιτικής και οικονομικής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι η διαμόρφωση και προώθηση σκοπών, διαδικασιών και κριτηρίων που πιθανότατα αποκλίνουν από τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς της αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η επίτευξη των οποιωνδήποτε σκοπών (παιδαγωγικών, διοικητικών κ.ο.κ.) της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εξαρτάται από την αποτελεσματική χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να προσδιοριστούν με μεθοδολογική σαφήνεια ο σκοπός, το αντικείμενο, τα κριτήρια, ο φορέας και οι τεχνικές (διαδικασίες) αξιολόγησης.

Κλείνοντας την εισήγησή μας, υπογραμμίζουμε ότι η πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, επιβάλλει, πάνω απ' όλα, αλλαγή αντίληψης και νοοτροπίας, δηλαδή αλλαγή κουλτούρας, στους εμπλεκόμενους παράγοντες σε ζητήματα που έχουν παγιωθεί στις συμπεριφορές τους. Αυτό συνεπάγεται αλλαγή κουλτούρας στην οργάνωση και λειτουργία τόσο του σχολείου όσο και της αξιολόγησης, η οποία οφείλει, ή τουλάχιστον μπορεί, να στηρίζεται σε μια αντίληψη διαπιστώσεων, πληροφόρησης, ανατροφοδότησης, συλλογικού απολογισμού και συλλογικής ευθύνης και κριτικής.

Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να γίνει σαφές, ανεξάρτητα από εκπαιδευτικές και κοινωνικές

αντιλήψεις ή ιδεολογίες, ότι **το σχολείο οφείλει να λειτουργεί με βάση τους παιδαγωγικούς του προσανατολισμούς και ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση να αξιοποιεί τα παιδαγωγικά και ποιοτικά της γνωρίσματα,** χωρίς υπέρμετρους ατομικισμούς, ανταγωνισμούς, βαθμοθηρίες, κυρωτικές (τιμωρητικές) και αμφισβητούμενες στρατηγικές και σκοπιμότητες. Γιατί, σε κάθε περίπτωση, **πρωταρχικός σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι να συμβάλει στη βελτίωση και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου**.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασιάδης, Χ. (2001), *Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, 1982-2000,* στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρέου, Α. / Παπακωνσταντίνου. Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.

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

Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού Έργου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Eurydice (2004), Evaluation of schools providing Compulsory Education in Europe, στο: http//www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm.

Ζουγανέλη, Αι. / Καφετζόπουλος, Κ. / Σοφού, Ευ. / Τσάφος, Β. (2008), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών,* στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κασσωτάκης, Μ. (1992), *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του,* στο: Ανδρέου, Α. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2008): http://users.sch.gr/symbath/seminars/23.02.08-kassotakis.ppt

Κατσαρού, Ε. / Δεδούλη, Μ., (2008), *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης,* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κωνσταντίνου, Ι. (2013), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον «επιθεωρητισμό» στις διαπραγματεύσεις διαρκείας (1982-2009*), (αδημ. διπλ. εργασία). Ιωάννινα: Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2014), *Βασικοί λόγοι που καθιστούν δυσεφάρμοστη και αναποτελεσματική τη δρομολογημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, στο:* alfavita, esos, doe, pee…, 14.4.2014

Κωνσταντίνου, Χ. (2015), Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Mac Beath, J. (2005), *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993), *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπάλιου, Ε. (2011), *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Μουρούσια.

Ντολιοπούλου, Ε. / Γουργιώτου, Ε. (2008), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση- Με έμφαση στη προσχολική.* Αθήνα: Gutenberg.

Παλαιοκρασσάς, Σ. / Δημητρόπουλος, Σ. / Κωστάκη, Α. / Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής.* Αθήνα: Ίων.

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

Πασιαρδής, Π. / Σαββίδης, Ι. / Τσιακκίρος, Α., (2005), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Έλληνν.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΩΣ ΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Ελισάβετ Χλαπουτάκη[1]
Κώστας Δ. Ντίνας[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ως σκοπός της παρούσας εργασίας ορίστηκε ο εντοπισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού –και ειδικότερα του φιλολόγου. Με βασική θέση ότι η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας, αναζητήθηκαν στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπως παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων μέσω του Συνδέσμου των Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, όπου καταχωρίστηκαν λέξεις-κλειδιά. Τα ευρήματα προέκυψαν από την ανασκόπηση του συνόλου 34 βιβλιογραφικών πηγών, που αφορούν γενικά τη διδασκαλία του εφηβικού γραμματισμού (n=10) και ειδικά τη διδασκαλία της πρόσληψης (n=10) και της παραγωγής (n=9) του γραπτού λόγου και τη διδασκαλία του προφορικού λόγου (n=5). Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των δεδομένων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός αξιόπιστου και εξειδικευμένου πλαισίου παραγόντων αποτελεσματικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικού, αποτελεσματική διδασκαλία, εφηβικός γραμματισμός, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Assessment of Language Teachers in Secondary Education Based upon the Factors of Effective Teaching: the International Experience

Elisabeth Chlapoutaki & Konstantin Dinas

ABSTRACT

In this study it is supported that the concept of teachers' evaluation is inextricably linked to the concept of effective teaching. Consequently, as a purpose of this study was defined to identify the factors that contribute to effective teaching of language in Secondary Education. The factors can form a basis for creating assessment tools for teachers' evaluation. So, we searched out effective teaching elements of the mother tongue in Secondary Education reported in the literature by entering key-words in electronic databases. We reviewed 34 sources related generally to effective teaching of adolescent literacy (n = 10) and especially to effective teaching of reading (n=10), writing (n=9), listening and speaking (n=5). Then the method of qualitative content analysis of the data was applied. We argue that analyzing elements of effective language instruction reported in the literature can contribute to the (re)design of evaluation standards for Greek teachers with the characteristics of reliability and expertise.

Keywords: teachers assessment, effective teaching, literacy of adolescents, Secondary Education

1. Αξιολόγηση του διδάσκοντα και αποτελεσματική διδασκαλία

Το αίτημα για βελτίωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με το ενδιαφέρον για τα θέματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στον διεθνή χώρο αλλά και στις περισσότερες

1. Η Ε.Χλ. είναι Φιλόλογος στο 1ου ΓΕΛ Γιαννιτσών. Επικοινωνία: mail@gym-giann.pel.sch.gr
2. Ο Κ.Ντ. είναι Καθηγητής Γλωσσολογίας - Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της στο Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Επικοινωνία: kdinas@uwm.gr

χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η αξιολόγηση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στις ΗΠΑ και στη Βρετανία και εξελίχθηκε με γοργούς ρυθμούς σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας και εφαρμογών τοπικής ή εθνικής εμβέλειας. Από αυτή την κινητικότητα προέκυψε η δημιουργία ενός αυτοδύναμου επιστημονικού πεδίου με σαφή μεθοδολογία, με ένα πολυπληθές σώμα επιστημόνων που ασχολούνται με την αξιολόγηση, με μία εκτενέστατη βιβλιογραφία που καλύπτει όλες τις όψεις της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης. Επιπλέον, προγράμματα αξιολόγησης οργανώνονται και υλοποιούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα των ΗΠΑ και των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο των ιδιαίτερων πολιτισμικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών τους (Δημητρόπουλος, 2004). Άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της αξιολόγησης είναι η έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η διδασκαλία προγραμματίζεται, υλοποιείται και πρέπει να αξιολογείται, για να κριθεί αν είναι αποτελεσματική, αλλά και, αντίστροφα, ο εντοπισμός αποτελεσματικών παραγόντων μπορεί να ανατροφοδοτήσει τα κριτήρια αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας αποτελεί υποσύστημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, εκείνης δηλαδή της διαδικασίας συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του εκάστοτε αξιολογούμενου συντελεστή της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Πρωταγωνιστικός έμψυχος συντελεστής της εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός[3] και κατά συνέπεια δεν νοείται αξιολόγηση της διδασκαλίας χωρίς αξιολόγηση του δασκάλου (Δημητρόπουλος, 2004).

Πολλοί θα συμφωνούσαν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία αντανακλάται στις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών σε τυποποιημένες εξετάσεις (Goe et al., 2008). Έτσι, ένα συντριπτικά μεγάλο μέρος της έρευνας για τους παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας βασίζεται στον παραδειγματικό άξονα διαδικασία-προϊόν (*process-product paradigm*). Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές επικεντρώνονται στη συλλογή των βαθμολογικών δεδομένων των μαθητών (προϊόν) και στη συσχέτισή τους με διάφορες μεταβλητές του σχολικού περιβάλλοντος (διαδικασία), μία μεθοδολογική προσέγγιση στη βάση της μπιχεβιοριστικής ψυχολογίας (Greenberg, 1999), που προσδίδει αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στα ευρήματα. Η αποτελεσματική διδασκαλία λοιπόν μπορεί να οριστεί μέσα από «*την επίδραση που έχουν στην απόδοση των μαθητών οι παράγοντες της τάξης, όπως είναι οι διδακτικές μέθοδοι, οι προσδοκίες του διδάσκοντα, η οργάνωση της τάξης και η χρήση των εποπτικών μέσων και πηγών μάθησης*» (Campbell et al., 2004: 3) και ως αποτελεσματικός διδάσκων ορίζεται *«αυτός που μεγιστοποιεί τις επιδόσεις των μαθητών και που ενεργεί σύμφωνα με ένα ξεκάθαρο σύστημα αρχών, οι οποίες έχουν τάξη, συνοχή και σχέση με το συγκεκριμένο διδακτικό συγκείμενο»* (Cole & Chan, 1986: 64). Ορισμοί αυτού του είδους όμως εστιάζονται στις μετρήσιμες επιδόσεις των μαθητών, οι οποίες μπορεί να είναι ένα σημαντικό συστατικό της εκτίμησης της αποτελεσματικότητας αλλά δεν είναι το μοναδικό. Για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας θα πρέπει να συνυπολογιστούν, εκτός από την επίτευξη των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, και η επίτευξη της κοινωνικοποίησης και της συναισθηματικής/προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών (Brophy & Good, 1986). Μέσα από το πρίσμα της βιγκοτσκικής θεωρίας, ως αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να προσδιοριστεί αυτή που «*επιτυγχάνει την εσωτερίκευση, το πέρασμα δηλαδή από το κοινωνικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης που συντελείται κατά τη διάρκεια της μάθησης στο ψυχολογικό, στο εσωτερικό επίπεδο της συνείδησης. Η αποτελεσματική διδασκαλία, από αυτή την άποψη, είναι η διαμόρφωση της συνείδησης με δομές που μεταβιβάζονται στο άτομο με τις πράξεις και τον λόγο των άλλων*» (Σιακοβέλη, 2011: 64).

Μέχρι το 1960 η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία είχε εστιαστεί στην προσπάθεια εντοπισμού εκείνων των ιδιοτήτων των δασκάλων, όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά, το φύλο,

3. Προς αποφυγή διπλογραφιών, όπως ο/η εκπαιδευτικός, ο/η φιλόλογος, για λόγους αισθητικής χρησιμοποιούμε το αρσενικό γένος υπονοώντας και τη θηλυκή εκδοχή του.

η ηλικία, η γνώση και η εκπαίδευση, τα οποία μπορεί να είχαν σχέση με την αποτελεσματικότητά τους. Οι ερευνητές δηλαδή εξέταζαν τη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του διδάσκοντα και τα αποτελέσματα των εξετάσεων των μαθητών, αγνοώντας τελείως αυτό που συνέβαινε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη δεκαετία του 1960 όμως η έρευνα στράφηκε δίκαια στις δραστηριότητες της τάξης και κυρίως στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους μαθητές. Αυτή η στροφή είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα βασικό πλαίσιο για τη μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας, το οποίο πλέον αποτελείται από τρεις κύριες κατηγορίες μεταβλητών: οι μεταβλητές του πλαισίου της μαθησιακής δραστηριότητας (χαρακτηριστικά του διδάσκοντα, των μαθητών, της τάξης, του μαθήματος, του σχολείου, της κοινότητας, της περίστασης), οι μεταβλητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αντιλήψεις, στρατηγικές και συμπεριφορές του διδάσκοντα, των μαθητών και χαρακτηριστικά των μαθησιακών δραστηριοτήτων) και οι μεταβλητές του προϊόντος (βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα γνωστικά και συναισθηματικού τύπου εκπαιδευτικά αποτελέσματα) (Kyriakou, 2001). Όσες από τις μεταβλητές αφορούν άμεσα ή έμμεσα τον διδάσκοντα έχουν συγκεντρώσει και συνεχίζουν να συγκεντρώνουν το ερευνητικό ενδιαφέρον στον τομέα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, αφού ο διδάσκων διεκπεραιώνει έναν σημαντικό ρόλο στην εκτέλεση ενός προγράμματος διδασκαλίας.

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια εκδηλώθηκαν πολιτικές προθέσεις αξιολόγησης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού έργου γενικά[4] και του εκπαιδευτικού ειδικότερα.[5] Ωστόσο, η απόσταση της ελληνικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας από τις διεθνείς εξελίξεις και εφαρμογές στα ζητήματα της αξιολόγησης, που σε ορισμένες περιπτώσεις οφείλεται στη γενικότερη αρνητική στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τον προβληματισμό σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να σημειωθεί μεταστροφή και η αξιολόγηση να αντιμετωπιστεί ως φυσική και αναγκαία συνθήκη για την επαγγελματική βελτίωσή τους, έδωσαν το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Λόγω της επαγγελματικής ιδιότητας των συγγραφέων της μελέτης και με δεδομένο ότι η περίοδος της εφηβείας αποτελεί μία σημαντική μεταβατική φάση για την καλλιέργεια του γραμματισμού, στην οποία η γλωσσική διδασκαλία παίζει πρωτεύοντα ρόλο (Christie, 1999), το ενδιαφέρον εστιάστηκε στον εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα στον φιλόλογο στο μάθημα της μητρικής γλώσσας.

2. Σκοπός και Μεθοδολογία

Βασική θέση στη μελέτη είναι ότι οι πρακτικές των αξιολογικών συστημάτων πρέπει να διαμορφώνονται και να υποστηρίζονται από τα σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο εντοπισμός των στοιχείων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αναζητήθηκαν εκείνοι οι παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας, των οποίων η δραστικότητα αφορά σχεδόν αποκλειστικά τον διδάσκοντα. Πώς ορίζονται, όμως, οι αποτελεσματικές διδακτικές επιλογές; Για να απαντηθεί το ερώτημα, το οποίο βρίσκεται στη βάση σύγχρονων αξιολογικών συστημάτων, αναζητήθηκαν ενδεικτικά στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπως παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Έγινε διερεύνηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας των τελευταίων ετών σχετικά με τα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας. Χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων μέσω του Συνδέσμου των Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (http://www.heal-link.gr), όπου καταχωρίστηκαν λέξεις-κλειδιά. Συγκεκριμένα, έγινε αναζήτηση στους εκδοτικούς οί-

4. Οι προθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014 μέσα από την υποχρεωτική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 614, τ. β΄/15-3-2013). Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε όλες τις σχολικές μονάδες Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας αποφασίστηκε με το προεδρικό διάταγμα υπ. Αριθμ. 152, δημοσιευμένο στο ΦΕΚ 240/2013, όπου ορίζονται ο σκοπός, τα όργανα, τα κριτήρια και η αποτίμηση της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε στην πράξη μέχρι τον χρόνο της παρούσας εργασίας.

κους Wilson και Sage με λέξεις-κλειδιά: “effective teaching”, “adolescent literacy”, “secondary education”. Η επιλογή της βιβλιογραφίας έγινε βάσει των περιλήψεων. Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε περίληψη ή δεν ήταν επαρκής για την κατανόηση της μελέτης, η επιλογή έγινε μετά από μελέτη του συνόλου της δημοσίευσης. Όπως ήταν εύλογο, αποκλείστηκαν ερευνητικά δεδομένα που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και της γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Στα ερευνητικά δεδομένα παρατηρείται διασπορά και ως προς την ιδιότητα των συγγραφέων/ συντακτών και ως προς τη γεωγραφική τους προέλευση. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν τα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας όπως αυτά έχουν αποδειχτεί από ερευνητές σε τάξεις διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη χρήση ερωτηματολογίων, παρατήρησης και συνεντεύξεων (π.χ. Schoenbach et al, 1999˙ Mokhtari & Reichard, 2002˙ Willingham, 2007˙ Lawrence et al., 2009). Επίσης, καταγράφηκαν τα στοιχεία τα οποία οι επίσημοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (π.χ. το National Council of Teachers of English στην Αμερική, ο διεθνής οργανισμός International Reading Association, το Carnegie Corporation of New York σε συνεργασία με το Alliance for Excellent Education[6]) συγκέντρωσαν από έρευνες μετα-ανάλυσης και τα παρουσιάζουν ως οδηγούς βελτίωσης της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι βιβλιογραφικές αναφορές προέρχονται από τις ΗΠΑ (π.χ. Gruenert, 2005), τη Νέα Ζηλανδία (π.χ. Helen Timperley, 2008), την Αυστραλία (π.χ. Manuel & Hughes, 2006), την Κύπρο (π.χ. Koutsoulis, 2003), το Χονγκ Κονγκ (π.χ. Lam & Law, 2007), την Αγγλία (π.χ. The National Strategies/Secondary, 2008). Τα ευρήματα προέκυψαν από την ανασκόπηση του συνόλου 34 βιβλιογραφικών πηγών που αφορούν γενικά τη διδασκαλία του εφηβικού γραμματισμού (n=10) και ειδικά τη διδασκαλία της πρόσληψης (n=10) και της παραγωγής (n=9) του γραπτού λόγου και τη διδασκαλία του προφορικού λόγου (n=5). Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί η σύγχρονη γνώση περί αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, γιατί έτσι ένα αξιολογικό σύστημα αποκτά ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ συγχρόνως αποτελεί το όχημα για τον έλεγχο και την επεξεργασία των συστατικών της διδακτικής δραστηριότητας.

3. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Από την ανασκόπηση του βιβλιογραφικού υλικού για την αποτελεσματική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος προέκυψαν πολλοί παράγοντες. Ορισμένοι από αυτούς αναφέρονται γενικότερα στη φύση και την επιτέλεση της διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και άλλοι ειδικότερα στη διδασκαλία της γλώσσας (Πίνακας 1, Παράρτημα). Οι περισσότεροι παράγοντες αντλήθηκαν από ερευνητικά δεδομένα στις επιμέρους ενότητες του γλωσσικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν τα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας της πρόσληψης γραπτού λόγου (Πίνακας 2, Παράρτημα), της παραγωγής γραπτού λόγου (Πίνακας 4, Παράρτημα) και της πρόσληψης και παραγωγής προφορικού λόγου (Πίνακας 5, Παράρτημα). Επιπλέον, συμπεριλήφθηκαν οι στρατηγικές κατανόησης του γραπτού (Πίνακας 3, Παράρτημα) και προφορικού λόγου (Πίνακας 6, Παράρτημα). Η κωδικοποίηση και η σύνθεση των στοιχείων είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πλαισίου αξιολόγησης του καθηγητή της γλώσσας, το οποίο αντανακλά αρχές της παραδοσιακής διδακτικής, του εποικοδομισμού ή κονστρουκτιβισμού (constructivism) και σύγχρονων προσεγγίσεων στη γλωσσική διδασκαλία.

Αναλυτικότερα, εμφανίστηκαν στοιχεία όπως οι γνώσεις στο ειδικό αντικείμενο και στην παιδαγωγική (Demmon-Berger, 1986˙ Minor et al., 2002˙ Koutsoulis, 2003˙ Teachers for a New Era, 2006˙ Manuel & Hughes, 2006˙ Timperley, 2008˙ Gentry et al., 2011), η προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος (Koutsoulis, 2003˙ Manuel & Hughes, 2006), η διαχείριση του διδακτικού χρόνου (Manuel & Hughes, 2006) και η διαχείριση της τάξης (Demmon-Berger, 1986˙ Minor et al., 2002˙ Koutsoulis, 2003), για την αναγκαιότητα των οποίων λίγοι θα διαφωνούσαν. Σχετικά με το στοιχείο των γνώσεων στο ειδικό αντικείμενο και στην παιδαγωγική, ίσως να δημιουργείται

6. Τα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας από τη συνεργασία των Carnegie Corporation of New York και Alliance for Excellent Education παρουσιάζουν ο G. Biancarosa και ο C. Snow (2004).

η αίσθηση ότι περιττεύει, καθώς το γλωσσικό μάθημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διδάσκεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει, όμως, να ληφθεί υπόψη ότι αφενός η πλημμελής κατάρτιση ενός μεγάλου αριθμού φιλολόγων σε θέματα γλωσσολογίας και γλωσσοδιδακτικής –πολλοί από τους διορισμένους φιλολόγους στα ελληνικά σχολεία έχουν αποφοιτήσει από τα τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών πριν εισαχθεί η συστηματική διδασκαλία της σύγχρονης γλωσσολογίας (Καραντζόλα, 2000), ενώ από τα τμήματα της Ελληνικής Φιλολογίας απουσίαζε η συστηματική διδασκαλία της παιδαγωγικής επιστήμης– αφετέρου η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης δεν καθιστούν δεδομένο το στοιχείο της γνώσης και της αναβάθμισής της. Συνεπώς, όχι μόνο κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία του στο αξιολογικό πλαίσιο αλλά θα πρέπει να συμπεριληφθεί και σε ένα ενδεχόμενο εργαλείο αξιολόγησης.

Όσον αφορά στον κονστρουκτιβισμό (Piaget, 1964˙ Vygotsky, 1978), μία βασική αρχή του είναι ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα, όταν οι μαθητές ερμηνεύουν τη νέα πληροφορία μέσα από τους συνομηλίκους ή το περιβάλλον και επιλύουν τις αντιφάσεις με τις πρότερες αντιλήψεις, για να κατασκευάσουν τη νέα γνώση. Έτσι, διαμορφώνεται ο ρόλος του δασκάλου ως δημιουργού μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε ευκαιρίες για μαθητοκεντρική μάθηση και ομαδοσυνεργατική επίλυση προβλημάτων. Μία άλλη αρχή είναι η σημασία των αυθεντικών δραστηριοτήτων, όπου οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες μέσα από εφαρμογές της πραγματικότητας. Στη βάση, λοιπόν, των αρχών του κονστρουκτιβισμού βρίσκονται στοιχεία όπως το θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Teachers for a New Era, 2006˙ Gentry et al., 2011), η οικοδόμηση της γνώσης πάνω στην εμπειρία των μαθητών (Schoenbach et al., 1999˙ Department for Education and Employment, 2001˙ Koutsoulis, 2003˙ Biancarosa & Snow, 2004˙ Wallace et al., 2004˙ Teachers for a New Era, 2006˙ Willingham, 2007˙ Lawrence et al., 2009˙ Senior, 2010˙ Gentry et al., 2011) και μέσω της αλληλεπίδρασης σε συνεργατικές δραστηριότητες (Demmon-Berger, 1986˙ Schoenbach et al., 1999˙ Department for Education and Employment, 2001˙ Biancarosa & Snow, 2004˙ National Council of Teachers of English, 2004˙ Wallace et al., 2004˙ Graham & Perin, 2007˙ Street & Stang, 2008˙ National Council of Teachers of English, 2008˙ Lawrence et al., 2009˙ Roberts & Billings, 2009˙ Senior, 2010˙ Stodart, 2010), η προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να αντεπεξέρχεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Demmon-Berger, 1986˙ Moore et al., 1999˙ National Council of Teachers of English, 2004˙ Teachers for a New Era, 2006˙ Lam & Law, 2007˙ Graham & Perin, 2007˙ Goe et al., 2008˙ Timperley, 2008˙ Lawrence et al., 2009˙ Stodart, 2010). Τόσο η οικοδόμηση της γνώσης πάνω στην εμπειρία των μαθητών όσο και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους προϋποθέτουν από την πλευρά του καθηγητή το στοιχείο της γνώσης της οικογενειακής και κοινωνικής κατάστασης των μαθητών (Demmon-Berger, 1986˙ Minor et al., 2002˙ Koutsoulis, 2003˙ Teachers for a New Era, 2006˙ Manuel & Hughes, 2006˙ Timperley, 2008˙ Goe et al., 2008˙ Gentry et al., 2011), το στοιχείο της γνώσης του γλωσσικού επιπέδου ή της χρήσης γλωσσικών ποικιλιών από μία αρχική αξιολόγηση και βέβαια τη διαρκή εξακρίβωση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας μέσω αξιολόγησης (Grandgenett, 1987˙ Moore et al., 1999˙ Koutsoulis, 2003˙ Biancarosa & Snow, 2004˙ National Council of Teachers of English, 2004˙ Wallace et al., 2004˙ National Council of Teachers of English, 2006˙ Teachers for a New Era, 2006˙ Lam & Law, 2007˙ Goe, Bell, & Little, 2008˙ National Council of Teachers of English, 2008˙ Street & Stang, 2008˙ The National Strategies/Secondary, 2008˙ Roberts & Billings, 2009˙ Lane, 2010).

Το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών εμφανίστηκε στα βιβλιογραφικά δεδομένα ως αναπόσπαστο μέρος της μάθησης. Σε όλες τις αναφορές δόθηκε έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσα από συνδυασμούς μεθόδων χωρίς να παραλείπεται η διαγνωστική/αρχική αξιολόγηση και βέβαια η τελική. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση θεωρείται μια δυναμική διαδικασία με κύρια χαρακτηριστικά της τη συνέχεια, την ευελιξία, την εξατομίκευση, την εμπλοκή του μαθητή και με σκοπό τη διαρκή ανατροφοδότηση του καθηγητή για την αναπροσαρμογή της διδασκαλίας του στις ανάγκες των μαθητών αλλά και την ανατροφοδότηση του ίδιου του μαθητή, προκειμένου να εντείνει την προσπάθεια βελτίωσης. Η αντίληψη της δυναμικής αξιολόγησης αντανακλά τις αρχές της συστημικής θεωρίας (system approach) στην Εκπαίδευση,

όπου τα συστήματα συνεχούς αξιολόγησης λειτουργούν, για να εξασφαλίζουν την επιτυχία της αλληλεπίδρασης των υπόλοιπων συστημάτων και τελικά την επιτυχία του αποτελέσματος (Δημητρόπουλος, 2003).

Παρόλο που δεν εγκαταλείπονται στοιχεία από την παραδοσιακή, ρυθμιστική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας,[7] όπως η μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα, κυρίως για τη μορφοσυντακτική δομή της (National Council of Teachers of English, 2004˙ Graham & Perin, 2007˙ Watanabe, 2007˙ National Council of Teachers of English, 2008˙ Stodart, 2010), η ρητή διδασκαλία των συμβάσεων και των κανόνων χρήσης (Wallace et al., 2004˙ The National Strategies/Secondary, 2008) αλλά και η διδασκαλία της μεταγλώσσας (The National Strategies/Secondary, 2008), ωστόσο κυρίαρχα είναι τα στοιχεία που προσιδιάζουν στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας είναι η θεώρηση της μάθησης ως διαδικασίας μέσα από δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι ο διδάσκων αναλαμβάνει τον ρόλο του ισότιμου συνομιλητή, εξασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών και τους παραχωρεί πρωτοβουλίες. Επιπλέον, στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκονται τα κείμενα, προφορικά και γραπτά, ενώ η μορφή και η σημασία των προτάσεων και των λέξεων προσδιορίζεται από τις σχέσεις με το υπόλοιπο κείμενο (Χαραλαμπόπουλος, 1999). Έτσι, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, εμφανίστηκαν η ποικιλία των κειμενικών τύπων και κειμενικών ειδών (Moore et al., 1999˙ Department for Education and Employment, 2001˙ National Council of Teachers of English, 2004˙ Wallace et al., 2004˙ Watanabe, 2007˙ National Council of Teachers of English, 2008˙ The National Strategies/Secondary, 2008˙ Stodart, 2010) και η αυθεντικότητα των κειμενικών τύπων και ειδών (National Council of Teachers of English, 2004˙ Graham & Perin, 2007˙ Lam & Law, 2007˙ Watanabe, 2007˙ Stodart, 2010), η διδασκαλία των κειμενικών δομών και κειμενικών συμβάσεων (Schoenbach, Greenleaf, Cziko, & Hurwitz, 1999˙ National Council of Teachers of English, 2004˙ Wallace et al., 2004˙ The National Strategies/Secondary, 2008˙ Stodart, 2010), οι μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης του γραπτού και προφορικού λόγου (Βλ. Παράρτημα, Πίνακες 3 και 6), η γραπτή έκφραση ως διαδικασία (National Council of Teachers of English, 2004˙ Graham & Perin, 2007˙ Watanabe, 2007˙ Street & Stang, 2008˙ Lane, 2010˙ Stodart, 2010), η ενθάρρυνση των μαθητών να εμπλακούν σε δραστηριότητες πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου διαφόρων επικοινωνιακών περιστάσεων (Teachers for a New Era, 2006˙ Goe et al., 2008˙ Gentry et al., 2011), η δυνατότητα επιλογής των θεμάτων και/ή του τρόπου διεξαγωγής των δραστηριοτήτων (Biancarosa & Snow, 2004˙ National Council of Teachers of English, 2004˙ Wallace et al., 2004˙ National Council of Teachers of English, 2006˙ Lam & Law, 2007˙ Lane, 2010˙ Stodart, 2010). Έχει ιδιαίτερη σημασία η εμφάνιση δραστηριοτήτων γραπτού λόγου για τη διδασκαλία του προφορικού (Department for Education and Employment, 2001˙ The National Strategies/Secondary, 2008) αλλά και δραστηριοτήτων γραπτής έκφρασης για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (Biancarosa & Snow, 2004˙ Lawrence et al., 2009) και τανάπαλιν (National Council of Teachers of English, 2004˙ Watanabe, 2007). Αποδεικνύεται, δηλαδή, το συνεχές της γλωσσικής διδασκαλίας. Ένα άλλο στοιχείο, που προέρχεται από τον πυρήνα της κοινωνιογλωσσολογικής οπτικής στη γλωσσική διδασκαλία, είναι αυτό του σεβασμού και της αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλότητας των μαθητών (National Council of Teachers of English, 2004). Σύμφωνα με τον Άγγλο κοινωνιογλωσσολόγο P. Trudgill (1975), το σχολείο δεν πρέπει να απορρίπτει τη γλώσσα των μαθητών, καθώς αυτή αποτελεί δείκτη του κόσμου στον οποίο ανήκουν και με τον οποίο ταυτίζονται.

Η μετατόπιση της διδακτικής προσέγγισης στην επικοινωνιακή και κοινωνική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή και στην αντίληψη για την παιδαγωγική

7. Η χρησιμότητα της παραδοσιακής, ρυθμιστικής διδασκαλίας της γραμματικής στο πλαίσιο των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών αμφισβητήθηκε εντονότατα ή και εξοβελίστηκε στις αγγλόφωνες χώρες (Αγγλία, Αυστραλία και ΗΠΑ) κατά τις δεκαετίες ’60-’70. Τις επόμενες δεκαετίες όμως σημειώθηκε μία στροφή και επανήλθε η ρητή διδασκαλία της γλωσσικής δομής και χρήσης, όπως στις περιπτώσεις της εισαγωγής του αντικειμένου «γνώση για τη γλώσσα» στη Βρετανία και της επεξεργασίας της θεωρίας των κειμενικών ειδών στην Αυστραλία (Καραντζόλα, 2000).

αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ενώ δηλαδή αναζητήθηκε αρχικά στον υπολογιστή ο ιδανικός δάσκαλος σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριφορισμού, η νέα προσέγγιση θέλει τον υπολογιστή ως μέσο/περιβάλλον εργασίας είτε με την αξιοποίηση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου, των τοπικών δικτύων επικοινωνίας και του υπερκειμένου (hypertext) είτε με την αξιοποίηση των υπηρεσιών του διαδικτύου (internet). Μάλιστα το διαδίκτυο αναδεικνύεται σε πολύτιμο αρωγό του διδάσκοντα σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, αφού παρέχει πολλές δυνατότητες για τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας και για την εύρεση ποικίλου αυθεντικού γλωσσικού υλικού (Κουτσογιάννης, 1999). Ήταν, λοιπόν, αναμενόμενη στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας της γλώσσας η εμφάνιση του στοιχείου της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών προσαρμοσμένων στα παιδαγωγικά ζητούμενα του μαθήματος και κρίθηκε απαραίτητο για την αξιολόγηση του διδάσκοντα (Grandgenett, 1987˙ Biancarosa & Snow, 2004˙ National Council of Teachers of English, 2006˙ Graham & Perin, 2007˙ National Council of Teachers of English, 2008).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία που αφορούν επαγγελματικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του διδάσκοντα. Η επαγγελματική ευσυνειδησία, η αγάπη για το γνωστικό αντικείμενο και το πάθος για τη διδασκαλία (Minor et al., 2002˙ Koutsoulis, 2003˙ Manuel & Hughes, 2006˙ Teachers for a New Era, 2006˙ Gentry et al., 2011), η συνέπεια, η υπευθυνότητα, η ευγενική συμπεριφορά (Minor et al., 2002˙ Koutsoulis, 2003˙ Manuel & Hughes, 2006) και η αντικειμενική στάση (Minor et al., 2002˙ Koutsoulis, 2003˙ Manuel & Hughes, 2006), το χιούμορ και η ψυχραιμία (Manuel & Hughes, 2006), το πνεύμα συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας (Gruenert, 2005˙ Teachers for a New Era, 2006˙ Goe et al., 2008˙ Timperley, 2008), ο αντανακλαστικός συλλογισμός με στόχο την αυτορρύθμιση (Teachers for a New Era, 2006˙ Timperley, 2008), η διαρκής και πολύπλευρη ενημέρωση με στόχο την επαγγελματική βελτίωση (Gruenert, 2005˙ Teachers for a New Era, 2006˙ Timperley, 2008˙ Gentry et al., 2011) συνθέτουν το προφίλ του επαγγελματία που δεν περιορίζεται σε έναν στατικό και τυπικό ρόλο εντός της τάξης, αλλά αντιλαμβάνεται τη σημασία της ανάληψης ευθυνών και της προσωπικής βελτίωσης για την ενδυνάμωση της διδασκαλίας του.

Γίνεται αντιληπτό ότι δημιουργείται ένα σύνθετο πλέγμα από τους παράγοντες αποτελεσματικής γλωσσικής διδασκαλίας. Οι πολύπλευρες γνώσεις του διδάσκοντα, η μετατροπή της θεωρητικής γνώσης σε πράξη κατά τη διδασκαλία της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας σε ένα υποστηρικτικό, θετικό περιβάλλον με ομαδική, μαθητοκεντρική εργασία, με έμφαση στις μεταγνωστικές στρατηγικές, με συνδέσεις με την πραγματικότητα, με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η αξιολόγηση των μαθητών με διαρκή ανατροφοδότηση και, τέλος, η επίδειξη επαγγελματικής συνέπειας, συνεργασίας και ανάγκης συνεχούς βελτίωσης του διδάσκοντα συναποτελούν κριτήρια για μια μαθησιακή διαδικασία από την οποία απομακρύνονται η στείρα απομνημόνευση, η αυταρχική επιβολή της αυθεντίας, η μηχανιστική πρόσληψη θεωρητικής γνώσης χωρίς πρακτική εφαρμογή, η έμφαση στην τελική αξιολόγηση του μαθητή, η στατική θεώρηση της επαγγελματικής πρακτικής.

Το πλαίσιο των παραγόντων αποτελεσματικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μία βάση για τη δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης, π.χ. ρουμπρίκες με κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης.[8] Μέσα από την ανασκόπηση καταδεικνύεται ότι τα στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορούν γενικότερα τη μεθοδολογία του, τη συμπεριφορά του, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του αλλά και άλλους ειδικότερους κατά περίπτωση άξονες. Ένας ειδικός άξονας από όπου αντλούνται κριτήρια είναι αυτός του ειδικού αντικειμένου ή της ηλικίας των μαθητών.

8. Για ένα εργαλείο αξιολόγησης του καθηγητή του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο πεδίο της διδασκαλίας της ανάγνωσης βλ. Ντίνας & Χλαπουτάκη, 2014. Κριτήριο και δείκτες αξιολόγησης της διδασκαλίας της ανάγνωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: 34η Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ., http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=891&Itemid=355&lang=en, Studies in Greek Linguistics 34 (2014) pp. 300-310, βλ.http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_34_300_310.pdf

Η αποτελεσματική διδασκαλία των μαθηματικών δεν έχει τη ίδια φύση με την αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας, όπως επίσης διαφέρει η διδασκαλία σε εφήβους από τη διδασκαλία σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Επομένως, τίθεται υπό αμφισβήτηση το επίσημο ελληνικό αξιολογικό σύστημα (Βλ. προεδρικό διάταγμα υπ. Αριθμ. 152, δημοσιευμένο στο ΦΕΚ 240/2013), που περιλαμβάνει αδιακρίτως τα ίδια κριτήρια για όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία μάλιστα διατυπώνονται με τρόπο που επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, αν εφαρμοστούν στην πράξη. Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας αφορά στην ανεπίσημη αλλά υπαρκτή συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσα από την οπτική μετρήσιμων στοιχείων, π.χ. βαθμολογικές επιδόσεις μαθητών, αποτελέσματα γραπτών εξετάσεων. Από τη διεθνή βιβλιογραφία όμως φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κρίνεται από παράγοντες που αφορούν τον εκπαιδευτικό (γνώσεις και στάσεις) και τη μαθησιακή διαδικασία (προετοιμασία, οργάνωση, παιδαγωγικές πρακτικές). Απουσιάζει το στοιχείο των μετρήσιμων επιδόσεων των μαθητών, το οποίο μπορεί να αποτελεί έναν από τους στόχους της διδασκαλίας –σε καμία περίπτωση τον μοναδικό ή τον σημαντικότερο– δεν μπορεί όμως να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του διδάσκοντα. Επομένως, στη συζήτηση περί αξιολόγησης η έμφαση πρέπει να αποδίδεται στα ποιοτικά στοιχεία της διδακτικής πράξης παρά στο ποσοτικό στοιχείο των μαθητικών επιδόσεων, καθώς οι τελευταίες συναρτώνται με ποικίλες σχολικές αλλά και εξωσχολικές μεταβλητές, π.χ. η υλικοτεχνική υποδομή, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών, η ευφυΐα και οι έμφυτες ικανότητες (Sanders, 1978˙ Goldstein, 2001).

Εν κατακλείδι, το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού στη χώρα μας είναι νεοφυές. Λίγοι ερευνητές ασχολήθηκαν επιστημονικά με τα θέματα της αξιολόγησης,[9] ενώ η αξιολογική διαδικασία στην πράξη, κυρίως μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή Εκπαίδευσης το 1981, περιορίστηκε στον μαθητή και στην επιλογή στελεχών και αργότερα στην επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν. 2525/1997. Με την παρούσα εργασία επισημαίνεται ότι απαιτείται επιστημονική προεργασία και εξειδικευμένη ενασχόληση, ώστε να καταρτιστεί ένα αξιόπιστο αξιολογικό σύστημα προσαρμοσμένο στη χωροχρονική στίξη της ελληνικής εκπαίδευσης. Η διεθνής εμπειρία μπορεί να αποτελέσει έναν χρήσιμο οδηγό, αρκεί να αναγνωσθεί με την προοπτική της αναπλαισίωσης. Αυτή η προσέγγιση είναι επείγουσα στην περίπτωση του ελληνικού παραδείγματος, διαφορετικά σε μία περίοδο βαθιάς κρίσης θα δημιουργηθούν περαιτέρω προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Biancarosa, G., & Snow, C. (2004). *Reading next-A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York.* New York: Alliance for Excellent Education.

Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: Macmillan Publishing.

Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model.* New York: RoutledgeFalmer.

Christie, F. (1999). *Το ζήτημα της γλώσσας στην εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε στις 11/7/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm

Cole, P., & Chan, L. (1986). *A new perspective on teaching processes: Implications for theory and practice.* Perth, Western Australia: South Pasific Association.

9. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις διδακτορικές διατριβές του Ε. Δημητρόπουλου *Σχέση του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Έρευνα: μία διερεύνηση της "Διάθεσης" των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης* (1982), του Π. Πασιαρδή *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών* (1996), του Χ. Δούκα *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία – Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994)* (1997), στις οποίες το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Demmon-Berger, D. (1986). *Effective Teaching: Observations from research.* Arlington, VA: American Association of Schools Administrators.

Department for Education and Employment. (2001). *Year 7. Speaking and Listening Bank. Key Stage 3: National Strategy.* London: Department for Education and Employment.

Gentry, M., Steenbergen-Hu, S., & Choi, B.-y. (2011). Student-identified exemplary teachers: insights from talented teachers. *Gifted Child Quarterly, 55* (2), 111-125.

Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis.* Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Goldstein, H. (2001). Using pupil performance data for judging schools and teachers: scope and limitations. *Educational Research Journal, 27* (4), 433-442.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools - A report to Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Grandgenett, D. J. (1987). Help your students build effective listening skills. *Social Studies Teacher, 4* (1), 3-6.

Greenberg, J. D. (1999). How do we value teaching? Voices of the students. *The National Teaching & Learning Forum, 8* (2), 11.

Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *NASSP Bulletin, 89* (645), 43-55.

Koutsoulis, M. (2003). *The characteristics of the effective teacher in Cyprus Public High School: The students' perspective.* Chicago, IL: American Educational Research Association.

Kyriakou, C. (2001). *Effective teaching in schools. Theory and practice.* Cheltenham: Nelson Thornes.

Lam, S. F., & Law, Y. K. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal of Experimental Education, 75* (2), 145-164.

Lane, B. (2010). In teachers and students we trust: Real education reform is a writer's workshop. *New England Reading Association, 45* (2), 32-34.

Lawrence, S., Rabinowitz, R., & Perna, H. (2009). Reading instruction in Secondary English Language Arts classrooms. *Literacy Research and Instruction, 48*, 39-64.

Manuel, J., & Hughes, J. (2006). "It has always been my dream": exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development, 10* (1), 5-24.

Minor, L., Onwuegbuzie, A., Witcher, A., & James, T. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*, 116-127.

Moore, D., Bean, T., Birdyshaw, D., & Ryucik, J. (1999). *Adolescent literacy: A position statement.* Delaware, NJ: International Reading Association.

National Council of Teachers of English. (2006). *NCTE principles of adolescent literacy reform: A policy research brief produced by The National Council of Teachers of English.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

National Council of Teachers of English. (2004). *On reading, learning to read and effective reading instruction: An overviewof what we know and how we know it.* Ανακτήθηκε στις 29/4/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.ncte.org/positions/statement/onreading

National Council of Teachers of English. (2008). *Writing now: A policy research brief produced by the National Council of Teachers of English.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Piaget, J. (1964). Development and Learning. In R. E. Ripple, & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered* (pp. 7-20). Ithaca, NY: Cornell University School of Education.

Roberts, T., & Billings, L. (2009, October). Speak Up and Listen. *Phi Delta Kappan, 91* (2), 81-85.

Sanders, J. T. (1978). Teacher effectiveness: Accepting the null hypothesis. *Journal of Educational Thought, 12* (3), 184-189.

Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & Hurwitz, L. (1999). *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classrooms.* San Francisco: Jossey-Bass.

Senior, R. (2010). Connectivity: A framework for unterstanding effective language teaching in face-to-face and online learning communities. *RELC Journal, 41* (2), 137-147.

Stodart, H. C. (2010). Surviving on demand: Attitudes and strategies for teaching Writing-on-Demand. *Catalust for Change, 36* (2), 32-38.

Street, C., & Stang, K. (2008). Improving the teaching of writing across the curriculum: A model for teaching in-service secondary teachers to write. *Action in teacher education, 30* (1), 37-49.

Teachers for a New Era. (2006, January 17). *Effective Teaching*. Ανακτήθηκε στις 1/7/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.csun.edu/the/effective%20teaching%20jan%2006%20FINAL.pdf

The National Strategies/Secondary. (2008). *Teaching for progression: Speaking and listening.* The Department for Children, Schools and families.

Timperley, H. (International Academy of Education 2008). *Teacher professional learning and development*. Ανακτήθηκε στις 21/6/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.ibe.unesco.org

Trudgill, P. (1975). *Accent Dialect and the School.* London: Edward Arnold.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallace, T., Stariba, W. E., & Walberg, H. J. (International Academy of Education 2004). *Teaching speaking, listening and writing.* Ανακτήθηκε στις 12/6/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.ibe.unesco.org.

Watanabe, M. (2007). Displaced teacher and state priorities in a high-stakes accountability context. *Educational Policy, 21* (2), 311-368.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator, 31* (2), 8-19.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου* (5η ed.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2003). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση του Μαθητή. Θεωρία-Πράξη-Προβλήματα* (7η ed.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καραντζόλα, Ε. (2000). *Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα.* Ανακτήθηκε στις 11/7/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτσογιάννης, Δ. (1999). *Πληροφοριακή-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή.* Ανακτήθηκε στις 11/7/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm

Σιακοβέλη, Π. (2011). *Μια κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση στην εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου.* Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). *Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε στις 11/7/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm

Πίνακας 1. Παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας (γενικά και διδασκαλίας μητρικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)

	Demmon-Berger 1986	Teacher for a New Era 2006	Goe, Bell & Little 2008	Timperley (IAE) 2008	Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James 2002	Manuel & Hughes 2006	Senior 2010	Gruenert 2005	Gentry, Steenbergen-Hu & Choi 2011	Koutsoulis 2003
Γνώση αντικειμένου	•	•		•	•	•			•	•
Γνώση διδακτικών μεθόδων	•	•		•	•					•
Γνώση αναγκών των μαθητών (ενδιαφέρον για τους μαθητές)	•	•	•	•	•	•			•	•
Σύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών/ κοινωνική ζωή		•					•		•	•
Προσαρμογή διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών - ευελιξία	•	•	•	•						
Επικοινωνία–σχέση συμπάθειας με τους μαθητές	•					•	•			•
Ενθάρρυνση συμμετοχής		•	•						•	
Συνεργατικές δραστηριότητες	•						•			
Υψηλές προσδοκίες	•	•	•						•	

Διαχείριση τάξης – πειθαρχία μέσω πρόληψης	•				•					•
Θετικό μαθησιακό περιβάλλον		•							•	
Αξιολόγηση		•	•							•
Ευγένεια					•	•				•
Αντικειμενικότητα					•	•				•
Χιούμορ-ψυχραιμία						•				
Προετοιμασία – οργάνωση μαθήματος						•				•
Ορθή διαχείριση χρόνου						•				
Ανακλαστικός στοχασμός (αυτορρύθμιση)		•		•						
Συνεργασία με σχολική κοινότητα (γονείς, συνάδελφοι, διεύθυνση, ειδικοί)		•	•	•				•		
Επιδίωξη επαγγελματικής βελτίωσης		•		•				•	•	
Υποστήριξη σχολικών/κοινωνικών αξιών								•		
Πάθος/ενθουσιασμός για τη διδασκαλία (επαγγελματική αφοσίωση)		•			•	•			•	•

Πίνακας 2. Παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας της πρόσληψης γραπτού λόγου

	Willingham 2007	Mokhtari & Reichard 2002	Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz 1999	Biancarosa & Snow 2004	Moore, Bean, Birdyshaw & Ryucik (IRA) 1999	NCTE 2004	NCTE 2006	Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009 (Α΄ έρευνα)	Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009 (Β΄ έρευνα)	Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009 (Γ΄ έρευνα)
Στρατηγικές κατανόησης ανάγνωσης[10]	•	•	•	•	•	•	•	•		•
Συνεργασία/κοινότητα ανάγνωσης			•	•		•		•	•	
Συζητήσεις			•	•		•	•	•		•
Σύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών/ την κοινωνική ζωή	•		•	•				•		•
Γνώση διεπιστημονική			•	•		•	•			
Διδασκαλία λεξιλογίου			•			•	•	•		•
Διδασκαλία κειμενικών δομών			•			•				
Ποικιλία τύπων κειμένων & κειμενικών ειδών					•	•	•			
Υποστήριξη (scaffolding)				•		•				•
Δυνατότητα των μαθητών να επιλέγουν κείμενα				•		•	•			

10. Για τις στρατηγικές κατανόησης ανάγνωσης βλ. Πίνακας 3 Για τις στρατηγικές κατανόησης ανάγνωσης βλ. Πίνακας 3.

Γραπτή έκφραση				•						•
Προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών/ εξατομικευμένη διδασκαλία					•	•				•
Χρήση ΤΠΕ				•			•			
Αξιολόγηση				•	•		•			
Προτυποίηση (modeling)				•						

Πίνακας 3. Στρατηγικές κατανόησης ανάγνωσης

	Mokhtari & Reichard 2002	Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz 1999	Biancarosa & Snow 2004	Moore, Bean, Birdyshaw & Ryucik (IRA) 1999	NCTE 2004	NCTE 2006	Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009 (Α΄ έρευνα)	Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009 (Β΄ έρευνα)	Lawrence, Rabinowitz & Perna 2009 (Γ΄ έρευνα)
Αυτοπαρακολούθηση		•	•		•	•			
Αυτοδιόρθωση					•				
Υποβολή ερωτήσεων							•		
Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης							•		•
Οπτικοποίηση	•						•		•
Πρόβλεψη	•								
Γρήγορη ανάγνωση	•								•
Σημειώσεις	•			•	•	•			
Συμφραστικές ενδείξεις	•								•

Πίνακας 4. Παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου

	Watanabe 2007	Lane 2010	Street & Stang 2008	Daisey 2009	Stodart 2010	Lam & Law 2007	NCTE 2004	NCTE 2008	Graham & Perin 2007
Συγγραφή ως διαδικασία (στάδια σχεδιασμού-συγγραφής-αναθεώρησης)	•	•	•		•		•		•
Αυθεντικότητα (ορισμός σκοπού-αποδέκτη)	•				•	•	•		•
Ποικιλία τύπων κειμένων/κειμενικών ειδών	•				•		•	•	
Συσχέτιση με την ανάγνωση κειμένων	•						•		•
Πρότυπα κείμενα					•				•
Συμβάσεις γραπτού λόγου (γραμματική-συντακτικό)	•				•		•	•	•
Δυνατότητα επιλογής θεμάτων από τους μαθητές		•			•	•	•		
Καθηγητής-συγγραφέας		•	•	•					
Αξιολόγηση		•	•			•	•	•	
Συνεργατική γραφή/κοινότητα γραφής			•		•			•	•
Συζητήσεις-παραγωγή προφορικού λόγου			•				•		
Προσαρμογή στο επίπεδο των μαθητών-σταδιακή αύξηση της δυσκολίας					•	•			•
Έρευνα των μαθητών για το θέμα/ πληροφόρηση						•	•		•
Εντατικοποίηση της συγγραφής των μαθητών					•		•	•	
Χρήση ΤΠΕ							•	•	•
Διδασκαλία κειμενικών δομών					•		•		
Αξιοποίηση γλωσσικής ποικιλότητας των μαθητών							•		

Πίνακας 5. Παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας του προφορικού λόγου

	National Strategies 2008	Department for Education & Employment 2001	Grandgenett 1987	Wallace, Stariba & Walberg (International Academy of Education) 2004	Roberts & Billings (National Paideia) 2009
Στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου[12]	●		●	●	●
Ποικιλία ειδών προφορικού λόγου σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις	●	●		●	
Διδασκαλία συμβάσεων	●			●	
Διδασκαλία μεταγλώσσας	●				
Προτυποποίηση (από τον καθηγητή, βιντεοσκόπηση ή ηχογράφηση)	●			●	
Χρήση γραφικών-ΤΠΕ			●		
Υποστήριξη (scaffolding)	●			●	
Δραματοποίηση	●			●	
Συνεργασία/Ποικιλομορφία ομαδοποίησης μαθητών		●		●	●
Συνεργασία/Αναδιοργάνωση ομαδοποίησης μαθητών		●		●	●
Συζητήσεις	●			●	●
Ορισμός χρόνου δραστηριότητας		●			
Ποικιλία θεμάτων		●		●	
Δυνατότητα επιλογής θέματος από τους μαθητές				●	
Σύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών		●		●	
Εξασφάλιση της συμμετοχής όλων		●		●	●
Ενσωμάτωση γραπτού λόγου	●	●			
Αξιολόγηση	●		●	●	●

Πίνακας 6. Στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου					
	National Strategies 2008	Department for Education & Employment 2001	Grandgenett 1987	International Academy of Education 2004	National Paideia 2009
Σημειώσεις	•			•	•
Οπτικοποίηση			•		
Αρίθμηση μερών προφορικού λόγου			•		
Διάκριση κύριων σημείων από τα δευτερεύοντα			•	•	
Υποβολή ερωτήσεων				•	•
Πρόβλεψη				•	
Απουσία προκατάληψης			•		
Παρατήρηση εξωγλωσσικών στοιχείων					•

11. Για τις στρατηγικές κατανόησης προφορικού λόγου βλ. Πίνακας 6.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν μια διαδικασία η οποία είναι συνδεδεμένη με το Λύκειο, τη δομή του και την παιδαγωγική του λειτουργία, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν, μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία δημιουργεί μια παράλληλη παιδαγωγική πρακτική προσανατολισμένη στις εξετάσεις και επικεντρωμένη σε αντίστοιχες παιδαγωγικές τεχνικές.

Αυτή η προετοιμασία υποχρεώνει τους μαθητές να υπακούσουν, εκούσια ή ακούσια, σε μια διαφορετική λογική από αυτή του σχολείου, ως τυπικής εκπαιδευτικής δομής, η οποία είναι σύνθετη, πολύχρονη και η οποία απαιτεί εντατικοποίηση των ωρών μελέτης, διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και ένα μαθητικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ατομικές στρατηγικές, καθώς και οικογενειακές, κοινωνικές και κυρίως οικονομικές παραμέτρους.

Μέσα από έρευνα σε πρωτοετείς φοιτητές των πανεπιστημίων αναδεικνύονται αυτές οι στρατηγικές για την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Οι ίδιοι οι φοιτητές μέσω της έρευνας με ερωτηματολόγια καλούνται να αποτιμήσουν την διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων και τους διάφορους παράγοντες που συνέβαλαν στην επιτυχία τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: *τριτοβάθμια εκπαίδευση, εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στρατηγικές επιτυχίας, απόψεις φοιτητών*

Prospective Students' Evaluation off University Entrance Examinations

George Papakonstantinou

ABSTRACT

Entrance examinations to higher education in Greece are linked to the structure and pedagogical function of *lyceum,* the Greek higher secondary school. These examinations constitute a complex process. They create a parallel form of pedagogical practice that is focused on the results and is centered on corresponding pedagogical techniques. The preparation for the entrance examinations makes students conform, deliberately or inadvertently, to a different logic than that of the school as a formal educational structure. This logic is complex, long-lasting and requires an increment in study hours, a diversified educational practice, and a climate that is characterized by individual and family strategies, and also by serious social and economic parameters.

In the current chapter, the strategies for success in university entrance examinations are highlighted through research into first-year university students responses. Through a written questionnaire, university students are asked to evaluate the process of entrance examinations and to highlight the various factors that contributed to their success in entering Higher Education.

Keywords: higher education, university entrance examinations, strategies for success, students' views

1. Εισαγωγικές οριοθετήσεις

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί μια ιστορικά διαμορφωμένη διαδικασία, υψίστης συμβολικής αλλά και οργανικής σημασίας, η οποία, με την κουλτούρα που έχει δημιουργήσει, συνιστά για την κοινωνία συνολικά και κυρίως, για την κάθε ελληνική οικογένεια "κρίσιμη δοκιμασία".

1. Ο Γ.Π. είναι Καθηγητής στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. και Πρόεδρος του Εποπτικού Συμβουλίου της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: gpapako@ppp.uoa.gr, gpapako1@otenet.gr

Αναγνώριση της κρισιμότητας των εισαγωγικών εξετάσεων εξηγεί την επιθυμία και τις συντονισμένες προσπάθειες των γονέων να εξασφαλίσουν τις βέλτιστες προϋποθέσεις για την επιτυχία των παιδιών τους.

Η αύξηση της ζήτησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια πραγματικότητα τα τελευταία 35 σχεδόν χρόνια[2].

Η ζήτηση αυτή προέκυψε τουλάχιστον στην Ευρώπη: α) από την κοινωνική πίεση στο πλαίσιο της γενίκευσης των σπουδών, για τη συνέχισή τους μετά από την υποχρεωτική εκπαίδευση, β)από τις ανάγκες της οικονομίας σε ειδικευμένο εργατικό δυναμικό, γ) από την οργανωτική διαφοροποίηση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και την εισαγωγή ανταγωνιστικών συνθηκών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, δ) την προτροπή των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως κυρίως εκφράζονται με τη συμφωνία της Λισσαβόνας, στο πλαίσιο της "κοινωνίας της γνώσης" και του ανταγωνισμού που προκύπτει σε διεθνές επίπεδο από την προώθηση της παγκοσμιοποίησης (Levy-Garboua, 1976)[3].

Η διαδικασία της μετάβασης από την Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί, τόσο ως προς την οργάνωση όσο και ως προς την υλοποίηση, ένα σημαντικό δομικό στοιχείο, που αρθρώνεται λειτουργικά με τη γενικότερη εκπαιδευτική στρατηγική και πολιτική της κάθε χώρας.

Σκοπός αυτής της εισήγησης είναι να αξιολογήσει το θεσμό των εισαγωγικών εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από την ανάδειξη των απόψεων που διαμόρφωσαν οι μαθητές, ως βασικά υποκείμενα αυτής της διαδικασίας, αφού είναι αυτοί οι οποίοι βίωσαν την δυναμική των εισαγωγικών εξετάσεων τόσο με την προετοιμασία τους και την εκπαιδευτική τους πορεία στο Λύκειο, όσο και με την ενεργό συμμετοχή τους στη διεξαγωγή των εξετάσεων με τις ιδιαιτερότητες της κάθε κατεύθυνσης αλλά και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους.

Η αξιολόγηση ενός συστήματος έχει προσεγγιστεί επιστημονικά από πολλούς επιστήμονες (Κασσωτάκης, 2009,)[4] τα τελευταία 50 χρόνια, στο πλαίσιο της αναζήτησης, του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος από την εφαρμογή πολιτικών και προγραμμάτων. Ο βασικός στόχος μιας αξιολόγησης ενός συστήματος, πρωτίστως, είναι στο να αναδείξει την αλληλεξάρτηση μεταξύ του σχεδιασμού του προγράμματος, του τρόπου υλοποίησης και παρακολούθησης εφαρμογής και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση σε αυτούς που είτε σχεδιάζουν πολιτικές για την λειτουργία του συστήματος, είτε διαμορφώνουν πολιτική στο πλαίσιο μιας ορθολογικής λειτουργίας που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του συστήματος.

Το μοντέλο του Stufflebeam (1971)[5], γνωστό ως μοντέλο CIPP (Context, Input, Process, Product) αντιπροσωπευτικό για την αξιολόγηση προγραμμάτων και μάλιστα εκπαίδευσης, αποτυπώνει την λογική αξιολόγησης ενός συστήματος όπως αυτό των εισαγωγικών εξετάσεων.

Η επιλογή του μοντέλου αξιολόγησης ενός προγράμματος ή συστήματος αποτελεί βεβαίως προνόμιο του ερευνητή/επιστήμονα, ο οποίος, με στόχο την αποτελεσματικότερη διενέργεια της αξιολόγησης, χρησιμοποιεί εργαλεία και στοιχεία από διαφορετικά μοντέλα αφού η προσκόλληση και η εμμονή σε ένα μοντέλο ανεξάρτητα από το σύστημα ή το πρόγραμμα προς αξιολόγηση, είναι επικίνδυνη (Fitzpatrick, et al, 2004)[6].

Επιπλέον, επειδή η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία συνεχή για όλες τις δραστηριότητές μας τόσο στην καθημερινότητά μας όσο και στην επαγγελματική μας δραστηριότητα, μπορεί να γίνεται είτε τυπικά είτε άτυπα (Fitzpatrick et al. 2004, Rossi, et al. 2004, Πασιαρδής, 2014)[7].Βέ-

---

2. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΑΙΘ το 1980 φοιτούσαν στα πανεπιστήμια 153.000 φοιτητές ενώ το 2010 φοιτούσαν 230.500 αντίστοιχα στα ΤΕΙ το 1980 φοιτούσαν 18.500 σπουδαστές και το 2010 101.000.

3. Levy-Garboua, L.,(1976) "Les demandes de l'etudiant ou les contradictions de l'univesite de masse", Revue Francaise de Sociologie, no 17-1, pp. 53-80

4. Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγέλη-Βουλιούρη, Δ., (2009) Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Ιστορική αναδρομή-Προβλήματα-Προοπτικές, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη

5. Stufflebeam, D. L. (1971), The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability, Journal of Research and Development in Education, 5(1), 19-25.

6. Fitzpatrick, J.L., Sanders,J.R, & Worthen, B.R. (2004), Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (3rd ed.), New York, Pearson Education

7. Rossi, P.H., Lipsey, M.W., Freeman, H.E., (2004), Evaluation: Asystematic approach (7th ed.) Thousand Oaks:

βαια, όσον αφορά στην άτυπη ή ανεπίσημη αξιολόγηση αυτή γίνεται μέσα από κρίσεις ή κριτικές οι οποίες δεν στηρίζονται σε συστηματικές διαδικασίες, δηλαδή σε συγκεκριμένη μέθοδο και σε απόλυτα επιστημονικά κριτήρια, αλλά στηρίζεται περισσότερο σε αξιολογικές κρίσεις, καθαρά υποκειμενικές, στηριζόμενες στις προσωπικές εμπειρίες, αξίες, αρχές, προκαταλήψεις, γνωστικά σχήματα, ιδεοληψίες, αναπαραστάσεις και πιστεύω του κάθε ατόμου.

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται η αξιολόγηση του συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων όχι μέσα από μια συστηματική διαδικασία, αλλά μέσα από μια προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων των υποψηφίων φοιτητών για το σύστημα στο οποίο "δοκιμάστηκαν" και το οποίο καθόρισε σε μεγάλο βαθμό το μέλλον τους. Η διαδικασία της αξιολόγησης από τους χρήστες κρίνεται ως "άτυπη" σε αυτήν την εργασία, με την έννοια ότι αξιοποιήθηκαν ερωτήματα ερευνητικού εργαλείου που στόχευε στην κοινωνικοικονομική ανάλυση των διαδικασιών εισαγωγής και όχι στην εστιασμένη αξιολόγηση του συστήματος.

Η αξιολόγηση του συστήματος από τους ίδιους τους συμμετέχοντες αποτελεί μια διαδικασία, η οποία εξασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μελέτης των παραμέτρων που διαμορφώνουν το σύστημα, γιατί εκφράζει μια βιωματική εμπειρία που έδωσε με το χρόνο που μεσολάβησε την δυνατότητα στοχασμού και αναστοχασμού των διαδικασιών, αλλά και των προσωπικών στρατηγικών που ακολούθησαν και τις οποίες εξέφρασαν μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν φοιτητές του πρώτου έτους σπουδών.

Η έρευνα για την αξιολόγηση του συστήματος των εισαγωγικών στην χώρα μας είναι σχετικά πλούσια με σημαντικότερη αυτή του Κασσωτάκη (2009), ο οποίος διαχρονικά έχει προσεγγίσει αυτή τη διαδικασία από διαφορετικές πλευρές κάνοντας μια ολιστική προσέγγιση των συστημάτων εισαγωγής που έχουν εφαρμοστεί στη χώρα.

2. Ανάλυση των στοιχείων

Στην έρευνα αυτή, που είχε τα χαρακτηριστικά της επισκόπησης (Cohen & Manion, 1997), επιχειρήθηκε η αποτύπωση και στη συνέχεια η ανάλυση των απόψεων των πρωτοετών φοιτητών των τμημάτων, που έχουν επιλεγεί στο πλαίσιο των τριών κατευθύνσεων των σπουδών (Θεωρητικής, Θετικής και Τεχνολογικής), για τη διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων, για την προετοιμασία τους προκειμένου να λάβουν μέρος σ'αυτές αλλά και για τις προοπτικές συνέχισης των διαδικασιών εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα δεδομένα που θα αναλυθούν αποτελούν μέρος μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2014 σε πρωτοετείς φοιτητές των κεντρικών και περιφερειακών πανεπιστημίων της Χώρας και παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος ανά Πανεπιστήμιο

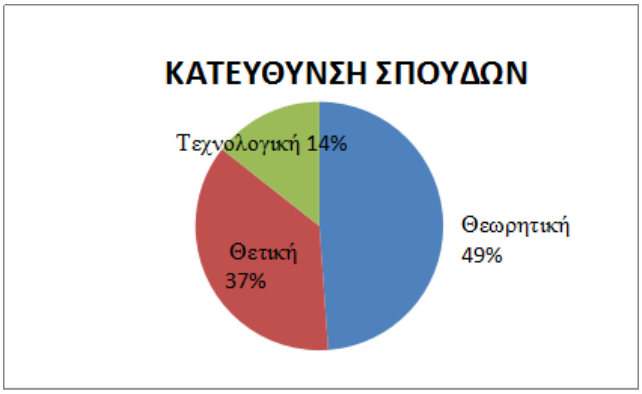
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	Αριθμός ερωτηματολογίων	Ποσοστό %	Valid Percent
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	428	18.1	18.1
ΑΘΗΝΩΝ	606	25.6	25.6
ΠΑΤΡΩΝ	389	16.4	16.4
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	447	18.9	18.9
ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΟ	139	5.9	5.9
ΚΡΗΤΗΣ	318	13.4	13.4
ΑΙΓΑΙΟΥ	43	1.8	1.8
ΣΥΝΟΛΟ	2370	100.0	100.0

Το δείγμα αποτελείται από το 15% περίπου των πρωτοετών φοιτητών των τμημάτων που είχαν προεπιλεγεί. Συνολικά συλλέχθηκαν 2.370 ερωτηματολόγια από τις τρεις κατευθύνσεις σπουδών που ανταποκρίνονται αναλογικά στους εισακτέους στα πανεπιστήμια (Πίνακας 2).

Σκόπιμα δεν έχουν επιλεγεί τμήματα των ΤΕΙ γιατί από μόνα τους αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία[8], η οποία θα πρέπει να μελετηθεί αυτόνομα παρά το γεγονός ότι οι υποψήφιοι κάνουν την ίδια προετοιμασία με αυτούς που εισέρχονται στα πανεπιστήμια.

Πίνακας 2: ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ

	Frequency	Percent
Θεωρητική	1158	48.9
Θετική	871	36.8
Τεχνολογική	341	14.4
Total	2370	100.0



Οι κατευθύνσεις επιτυχίας δεν ταυτίζονται με τις κατευθύνσεις των σπουδών στο Λύκειο, αφού από το σύστημα των εισαγωγικών επιτρέπεται η επιλογή και τμημάτων που δεν ανήκουν στην κατεύθυνση των σπουδών τους. Η άμεση διαφοροποίηση στη βαθμολογία, στην περίπτωση αυτή, προέρχεται από το σύστημα υπολογισμού της τελικής βαθμολογίας με βάση τους συντελεστές του κάθε μαθήματος ανάλογα με την κατεύθυνση σπουδών. Δηλαδή, ένα μάθημα που έχει στη μια κατεύθυνση τον υψηλότερο συντελεστή, εφόσον ο υποψήφιος επιλέξει τμήμα σπουδών που ανήκει σε άλλη κατεύθυνση, εκεί ο συντελεστής του ίδιου μαθήματος μπορεί να είναι μικρότερος, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα επιλογής μεγάλου αριθμού τμημάτων προκειμένου να εξασφαλίσουν την είσοδο σε οποιοδήποτε τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αν δεν επιτύχουν στην πρώτη τους επιλογή, που αποτελεί και το επιστημονικό πεδίο ενδιαφέροντός τους.

Καθεμιά από αυτές τις κατευθύνσεις φαίνεται να έχει, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, διαφορετική συμπεριφορά και να αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων αλλά και να επηρεάζεται ουσιαστικά και αποφασιστικά από αυτές.

Το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων, με την επιλογή των αντικειμένων σπουδών τους και μετά την κοινοποίηση της βαθμολογίας τους, επιτρέπει στους υποψήφιους να επιλέξουν με

8. Βλέπε μελέτη αξιολόγησης του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων: Παπακωνσταντίνου, Γ. (2013) *Κοινωνική και οικονομική ζωή των φοιτητών σε ένα πολυνησιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα: οι απόψεις των φοιτητών του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων*, Αργοστόλι, ΤΕΙ Ιονίων Νήσων.

μεγαλύτερη ακρίβεια το τμήμα σπουδών τους με γνώμονα την βαθμολογία των βάσεων, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί στις εισαγωγικές εξετάσεις του προηγούμενου ακαδημαϊκού έτους. Έτσι, το ποσοστό επιτυχίας των υποψηφίων στην πρώτη τους επιλογή είναι πολύ υψηλό σε σχέση με το προηγούμενο σύστημα των "δεσμών", όπου οι υποψήφιοι δήλωναν το τμήμα επιλογής τους χωρίς να γνωρίζουν την βαθμολογία τους, με αποτέλεσμα το σύστημα εισαγωγικών να συμβάλει περισσότερο στην ένταξη στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση από όσο η πραγματική βούληση για το αντικείμενο σπουδών των υποψηφίων φοιτητών.

Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 3) δείχνει συγκριτικά τη διαφορά στη σειρά επιλογής σπουδών των υποψηφίων μεταξύ των δυο συστημάτων στη βάση των αποτελεσμάτων των δυο ερευνών του συγγραφέα το 1999-2000[9] και το 2013-2014.

Πίνακας 3: ΣΕΙΡΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ			
	2014		**1999**
	Συχνότητα	**Ποσοστό %**	**Ποσοστό %**
1η	1297	58.2	35.8
2η -3η	641	28.8	25.1
4η-10η	171	13.0	23.6
Σύνολο	2228	100	100.0
Missing	7		
ΣΥΝΟΛΟ	2235		3057

Όσον αφορά στους κοινωνικούς παράγοντες διαπιστώνουμε ότι διακριτή συμβολή στην επιτυχία των υποψηφίων μαθητών παίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ιδιαίτερα της μητέρας όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Μορφωτικό επίπεδο γονέων						
	2014				**1999**	
	Εκπαίδευση πατέρα		**Εκπαίδευση μητέρας**		**Εκπαίδευση πατέρα**	**Εκπαίδευση μητέρας**
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
Δημοτικό	184	8.3	140	6.3	16.4	18.5
Γυμνάσιο	189	8.5	159	7.1	8.7	10.4
Λύκειο/6ο Γυμνάσιο	505	22.7	682	30.6	17.9	32.8
Τεχνική Σχολή	362	16.3	169	7.6	16.2	6.7
ΑΕΙ/ΤΕΙ	904	40.7	1021	45.8	38.5	29.9
Άλλο	76	3.4	56	2.5	2.3	1.7
Σύνολο	2220	100.0	2227	100.0	100.0	100.0
Missing	15		8			
ΣΥΝΟΛΟ	2235		2235		3.057	3057

9. Το έτος 1999-2000 ήταν το τελευταίο έτος εισαγωγής με το σύστημα των δεσμών και από τον επόμενο χρόνο αρχίζει, μετά από αλλεπάλληλες "διορθώσεις" το σημερινό σύστημα εισαγωγικών. Και οι δυο έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με το ίδιο ερωτηματολόγιο.

Σε διάστημα δεκαπέντε ετών το σύστημα φαίνεται να γίνεται περισσότερο επιλεκτικό σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αφού οι μορφωμένοι γονείς που έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση επιδρούν περισσότερο στην επιτυχία των παιδιών τους αλλά και στην κατάταξή τους ανά πανεπιστήμιο κεντρικό ή περιφερειακό.

Μεγαλύτερη επίδραση φαίνεται να έχει το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας στην επιτυχία των παιδιών τους, καθώς οι μητέρες που έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των δυο ερευνών αυξάνονται κατά 53,2%, ενώ του πατέρα λιγότερο (5,7%).

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στην επιτυχία φαίνεται και από το ποσοστό των μητέρων που έχουν ολοκληρώσει σπουδές Δημοτικού, που μειώνεται μεταξύ των δυο ερευνών στο ένα τρίτο του αρχικού ποσοστού, χωρίς αυτό να εξηγείται από την συνολική μεταβολή αυτού του παράγοντα στο σύνολο του πληθυσμού αυτά τα δεκαπέντε χρόνια, τα οποία μεσολάβησαν μεταξύ των δυο ερευνών (18,5% το 1999 και 6,3% το 2014). Αντίστοιχα του πατέρα μειώνεται στο μισό (16,4%, 8,5% το 2014), ενώ παραμένει σχεδόν σταθερό το ποσοστό των αποφοίτων του Γυμνασίου.

Πίνακας 5: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας ανά Κατεύθυνση

	Εκπαιδ. μητέρας						
Κατευθύνσεις	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο /6τάξιο Γυμνάσιο	Τεχνική Σχολή	ΑΕΙ/ΤΕΙ	Αλλο	Σύνολο
Θεωρητική	7,6%	8,9%	34,7%	8,4%	37,9%	2,4%	100,0%
Θετική	5,2%	4,9%	28,1%	7,0%	52,2%	2,5%	100,0%
Τεχνολογική	3,8%	4,7%	17,9%	5,6%	65,7%	2,3%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	6,1%	6,9%	29,8%	7,5%	47,2%	2,5%	100,0%

Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της επιτυχίας στις κατευθύνσεις ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας διαπιστώνεται και από τον προηγούμενο πίνακα (Πίνακας 5) (χ^2=102,355, df=10, p<0,001), όπου από τη θεωρητική προς την τεχνολογική στην οποία εντάσσονται τα τμήματα των Πολυτεχνείων το ποσοστό των μητέρων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχεδόν διπλασιάζεται.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μητέρες φοιτητών, που έχουν πετύχει σε πολυτεχνική σχολή, δυο στις τρεις (2/3) είναι απόφοιτες ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας εξηγεί το 19,1 % της επιτυχίας στην κατεύθυνση, ενώ αυτό του πατέρα κατά 16,5%.

3. Η διαδικασία προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις

Το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων στηρίζεται σε δυο βασικούς πυλώνες που είναι πρώτον τα φροντιστήρια με την ομαδική τους μορφή και με βασικό χαρακτηριστικό τα τελευταία χρόνια τις ολιγάριθμες ομάδες και δεύτερον τα ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία υλοποιούνται σε ατομικό επίπεδο και γίνονται "κατ' οίκον" του μαθητή ή σπανιότερα του καθηγητή.

Η ενισχυτική διδασκαλία με τις δυο παραπάνω μορφές έχει αποκτήσει μια καθοριστική θέση στη διαδικασία των εξετάσεων στη χώρα μας, χωρίς ωστόσο να αποτελεί την εξαίρεση σε σχέση με άλλες χώρες της Δύσης αλλά και της Άπω Ανατολής (Silova, 2009, UNESCO, 2007)[10], όπου ο θεσμός του φροντιστηρίου είναι περισσότερο ισχυρός σε σχέση με τη χώρα μας.

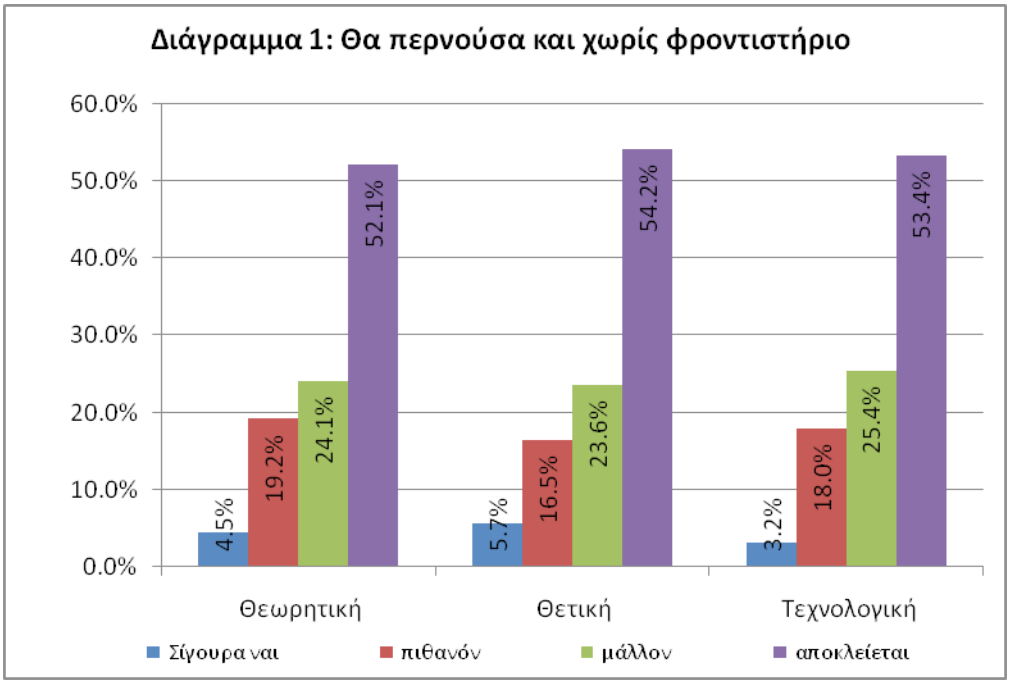
Η επιλογή της ενισχυτικής διδασκαλίας προκύπτει από την αντίληψη των μαθητών και κυρί-

10. Silova, I., (2009) Private supplementary tutoring in central Asia: new opportunities and burdens, Paris, IIPE-UNESCO. UNESCO, (2007) L'éducation pour tous en 2015,: un objectif accessible? Rapport mondial de suivi sur l'ERT 2009, Paris UNESCO, Extrait le 7 Juin 2009 de: www. unesco.org/fr/efareport/reports/2008

ως των γονέων ότι το Λύκειο δεν προσφέρει τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούν οι εισαγωγικές εξετάσεις σε ένα πολύπλοκο σύστημα αξιολόγησης των σχολικών διαδικασιών, όπου θίγει μερικώς και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, αφού η προσπάθεια για παροχή δωρεάν ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές, μέσω κυρίως ευρωπαϊκής χρηματοδότησης, ουσιαστικά έχει αποτύχει διαχρονικά, καθώς μαθητές και γονείς προτιμούσαν όχι αδικαιολόγητα τα ιδιωτικά φροντιστήρια αλλά και τα ιδιαίτερα.

Οι απαντήσεις των φοιτητών στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει αυτήν την άποψη τόσο για τα ιδιωτικά φροντιστήρια όσο και για τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Σχετικά με τον **πρώτο πυλώνα** και συγκεκριμένα σε σχέση με τα φροντιστήρια καταγράφεται ότι οι μαθητές και συνεπώς οι γονείς τους έχουν πειστεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους προετοιμάζει επαρκώς για την διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων με δεδομένο ότι η δομή του Λυκείου τους καθοδηγεί στο να προετοιμάζονται για τις εξετάσεις, αφού τους καλεί από νωρίς να επιλέξουν κατεύθυνση πανεπιστημιακών σπουδών, από την Β' Λυκείου, αλλά και να δώσουν ιδιαίτερο βάρος σε συγκεκριμένα μαθήματα, που, ανάλογα με την κατεύθυνση θα κληθούν να αξιολογηθούν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Η ίδια άποψη εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου σε έρευνα του Κασσωτάκη, όπου το 60% δηλώνει "λίγο ή ελάχιστα" εκτιμώντας την επάρκεια της προετοιμασίας των μαθητών για την αντιμετώπιση των εισαγωγικών.



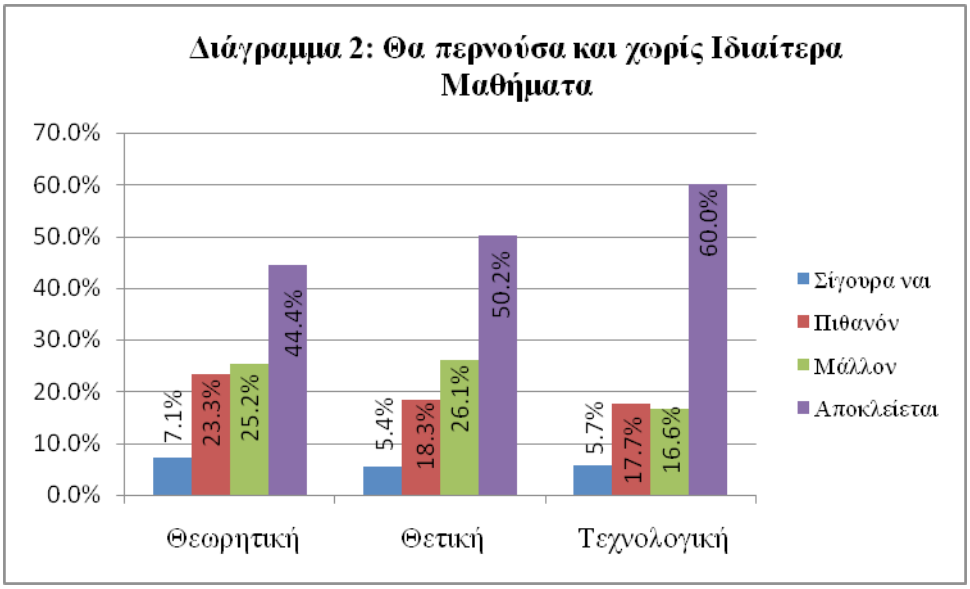
Στο Διάγραμμα 1, καταγράφεται ότι ένας στους δυο φοιτητές δηλώνει ότι "αποκλείεται" να περνούσα αν δεν έκανα φροντιστήρια και παρατηρούμε την ίδια συμπεριφορά σε όλες τις κατευθύνσεις σπουδών, αφού δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των κατευθύνσεων επιτυχίας των υποψηφίων.

Διαφορετική αντίληψη για την συμβολή των φροντιστηρίων στην επιτυχία τους έχουν οι απόφοιτοι των ιδιωτικών σχολείων από αυτούς των δημοσίων αφού υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση για την επιτυχία τους χωρίς φροντιστήρια (x^2=9,726, df=3, p<0,05).

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (x^2=29,266, df=15, p<0,05) διαπιστώνεται μεταξύ των υποψηφίων που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές και αυτών που μένουν σε μεγαλουπόλεις αφού αυτοί των μεγαλουπόλεων σε ποσοστό 55,8% δηλώνουν ότι αποκλείεται να περνούσαν σε ΑΕΙ χωρίς φροντιστήριο έναντι αυτών που μένουν σε αγροτικές περιοχές όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι 49,2%. Είναι σαφές ότι οι υποψήφιοι φοιτητές που κατοικούν σε περιοχές κάτω των 2.000

κατοίκων δεν μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση σε φροντιστήρια και βρίσκονται σε μειονεκτική θέση αφού δεν υπάρχουν φροντιστήρια στις μικρές πόλεις και χωριά και έτσι αναγκάζονται να μετακινούνται ορισμένες ημέρες της εβδομάδας ή τα Σαββατοκύριακα στις πρωτεύουσες των νομών για να κάνουν φροντιστήριο. Έτσι, σημειώνεται ότι είναι αναγκασμένοι να στηριχθούν περισσότερο στις γνώσεις που αποκτούν στο Λύκειο.

Σχετικά με το **δεύτερο πυλώνα** που αφορά στα ιδιαίτερα μαθήματα το ποσοστό απαξίωσης του σχολείου είναι μεγαλύτερο σε σχέση με τα φροντιστήρια, αφού έξι στους δέκα (6/10) αποκλείει το ενδεχόμενο να περνούσε σε ΑΕΙ αν δεν προσέφευγε σε ενισχυτική διδασκαλία μέσω των ιδιαίτερων μαθημάτων.



Από την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας για το ρόλο των ιδιαίτερων μαθημάτων στην επιτυχία σε ΑΕΙ, και κταγράφεται στο Διάγραμμα 2, δείχνει ότι αυτή η μορφή ενισχυτικής διδασκαλίας αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα επιτυχίας σε σχολές όλων των κατευθύνσεων και όλων των τμημάτων καθώς και όλων των επιλογών επιτυχίας. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι δεν παρατηρείται καμιά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με όλους τους παραπάνω παράγοντες σε αντίθεση με τα φροντιστήρια όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με την σειρά επιλογής τμήματος (x^2=11,761, df=4, p<0,05).

Όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών στις τρεις τάξεις του Λυκείου παρατηρούμε ότι υπάρχει μια μεγάλη συγκέντρωση της βαθμολογίας πάνω από 17 με πολλούς αριστούχους με βάση τις επιτυχίες τους στις εσωτερικές εξετάσεις των σχολείων τους (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Βαθμολογία στο Λύκειο

	N	Min	Max	M.O.	Std. Deviation
Βαθμός Α΄ Λυκείου	2273	10	20	17,83	1,463
Βαθμός Β΄ Λυκείου	2275	10	20	17,92	1,417
Βαθμός Γ΄ Λυκείου	2300	10	20	18,08	1,250

Από τον προηγούμενο πίνακα διαπιστώνεται μια αύξουσα πορεία στην βαθμολογία από την Α΄ Λυκείου προς την Γ΄ Λυκείου η οποία θα μπορούσε να στηριχτεί στο γεγονός της σταδιακής μαζικοποίησης της ενισχυτικής διδασκαλίας είτε μέσω των φροντιστηρίων, είτε μέσω των ιδιαίτερων μαθημάτων ή και των δυο ταυτόχρονα από τις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου, αλλά κυρίως από την Α΄ Λυκείου, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Χρόνια ενισχυτικής διδασκαλίας

	2014		1999	
	Φροντιστήριο	**Ιδιαίτερα**	**Φροντιστήριο**	**Ιδιαίτερα**
Χρόνος ενισχυτικής	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
Ενα χρόνο	21.8	39.8	15.9	44.2
Δυο χρόνια	47.6	35.2	40.4	37.1
Τρία χρόνια	22.2	14.6	33.6	13.8
Τέσσερα χρόνια	4.4	4.6	7.9	3.3
πάνω από τέσσερα χρόνια	4.0	5.7	2.3	1.6
Σύνολο	100	100	100.0	100.0

Η ενισχυτική διδασκαλία στη Β' Λυκείου γενικεύεται τόσο σε φροντιστήρια όσο και σε ιδιαίτερα μαθήματα, τα οποία ακόμα και μέσα στην οικονομική κρίση που ταλανίζει τη χώρα διατηρούν την έκταση και έντασή τους στους μαθητές.

Η μαζική προσφυγή στην ενισχυτική διδασκαλία έχει θετική ανταπόκριση στους μαθητές κυρίως στην Γ΄ Λυκείου, όπου κατά τη διαδικασία της μάθησης οι εκπαιδευτικοί συναντούν την αδιαφορία των μαθητών, γιατί τα μεν μαθήματα που δεν δίνουν εξετάσεις τα έχουν από την Α΄ Λυκείου απαξιώσει, τα δε μαθήματα που περιλαμβάνονται στις εισαγωγικές εξετάσεις τα έχουν διδαχτεί στο φροντιστήριο από το προηγούμενο καλοκαίρι ενώ στη διάρκεια του σχολικού έτους κάνουν συνεχώς επαναλήψεις και ασκήσεις. Το ερώτημα που τίθεται είναι: ποιος είναι, τελικά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία της μάθησης, πώς πρέπει να αντιδρούν στην ουσιαστική απαξίωση των αντικειμένων τους αλλά και των ιδίων, αφού οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων και όχι στους καθηγητές τους, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας.

Σημαντική είναι η διαφοροποίηση στη βαθμολογία μεταξύ των τριών κατευθύνσεων σπουδών όπως σκιαγραφείται από τον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Βαθμός προαγωγής ανά τάξη και κατεύθυνση σπουδών

Βαθμός Α΄ Λυκείου								
Κατεύθυνση	**<15**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**Σύνολο**
Θεωρητική	3,4%	6,5%	13,1%	23,0%	27,2%	23,2%	3,6%	100,0%
Θετική	2,3%	2,9%	6,4%	13,4%	21,8%	45,2%	8,0%	100,0%
Τεχνολογική	1,2%	3,1%	4,0%	12,5%	24,2%	48,3%	6,7%	100,0%
Βαθμός Β΄ Λυκείου								
Θεωρητική	3,0%	4,6%	11,3%	24,8%	30,1%	21,8%	4,4%	100,0%
Θετική	1,8%	1,9%	6,2%	12,6%	23,5%	44,4%	9,5%	100,0%
Τεχνολογική	1,5%	1,8%	4,0%	9,5%	25,6%	48,8%	8,8%	100,0%
Βαθμός Γ΄ Λυκείου								
Θεωρητική	1,7%	3,5%	7,4%	20,3%	34,8%	28,6%	3,7%	100,0%
Θετική	1,9%	1,5%	4,9%	14,2%	24,4%	47,2%	5,9%	100,0%
Τεχνολογική	0,0%	1,5%	1,2%	9,9%	21,9%	55,3%	10,2%	100,0%

Η τεχνολογική κατεύθυνση διατηρεί σε όλες σχεδόν τις τάξεις του Λυκείου την πρώτη θέση στη βαθμολογία που φαίνεται από τον υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τις υπόλοιπες κατευ-

θύνσεις. Σημαντικές διαφορές διαπιστώνουμε στο εσωτερικό της κάθε κατεύθυνσης μεταξύ των τμημάτων πρώτης επιλογής και των υπολοίπων όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. (Πίνακας 9)

Πίνακας 9: Σύγκριση Μ.Ο. βαθμολογιών των τάξεων Λυκείου

	Μ.Ο Α΄ Λυκείου	Μ.Ο. Β΄ Λυκείου	Μ.Ο. Γ΄ Λυκείου
Θεωρητική κατεύθνση	17,8	17,9	18,1
Θετική κατεύθυνση	18,2	18,3	18,2
Τεχνολογική κατεύθυνση	18,3	18,4	18,6
ΕΜΠ (όλα τα τμήματα)	18,4	18,6	18,8
Ιατρική	19,0	19,0	19,1
Τμήμα φιλολογίας	17,9	18,1	18,4
ΠΤΔΕ	17,4	17,4	17,8

Τέλος, διαπιστώνουμε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των κατευθύνσεων σπουδών και της βαθμολογίας των φοιτητών στη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο. [Κατευθύνσεις/Α'Λυκείου (x^2=204,924, df=20, p<0,001), Κατευθύνσεις/Β'Λυκείου (x^2=227,921, df=20, p<0,001), Κατευθύνσεις/Γ'Λυκείου (x^2=171,591, df=18, p<0,001)].

Η αμφισβήτηση της ανταπόκρισης των γνώσεων των μαθητών στους βαθμούς που έχουν επιτύχει στις πανελλαδικές εξετάσεις δείχνει ως ένα βαθμό ότι οι βαθμοί του σχολείου είναι σχετικά "πλασματικοί", αφού κατά κανόνα είναι ανώτεροι από αυτούς που πέτυχαν στις εισαγωγικές όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι οι βαθμοί που πήρατε στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονται στις πραγματικές σας γνώσεις στα αντίστοιχα μαθήματα

	Σχεδόν Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
θεωρητική	5.6%	19.5%	42.8%	23.9%	8.1%	100.0%
Θετική	4.8%	21.1%	42.2%	24.6%	7.3%	100.0%
Τεχνολογική	2.4%	16.8%	38.3%	32.9%	9.6%	100.0%
Σύνολο δείγματος	4.8%	19.7%	41.9%	25.5%	8.0%	100.0%

Το 41,9% των φοιτητών δηλώνει "αρκετά" στο συγκεκριμένο ερώτημα γεγονός που δηλώνει ότι οι βαθμοί στις πανελλαδικές δεν αποδίδουν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών στο Λύκειο. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη φαίνεται να υπάρχει πρόβλημα στην αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου αφού για διάφορους λόγους οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν αξιοκρατικά τη γνώση που συσσωρεύουν οι μαθητές με δεδομένο ότι η βαθμολογία των εισαγωγικών είναι αυτή που αποδίδει το πραγματικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Από την αντίστοιχη μελέτη των στοιχείων της έρευνας φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των φοιτητών για την εκτιμώμενη αντιστοιχία γνώσεων - επιδόσεων στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Είναι δεδομένο ότι σε αυτή τη διαφορά θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την ενισχυτική διδασκαλία η οποία επηρεάζει τις επιδόσεις στο Λύκειο και ως ένα βαθμό διαστρεβλώνει την πραγματική εικόνα των επιδόσεων αλλά περισσότερο αρμόδιοι για να απαντήσουν στο ερώτημα της αντιστοίχησης των πραγματικών γνώσεων με τη βαθμολογία στις πανελλαδικές εξετάσεις είναι οι καθηγητές του Λυκείου.

Στην αναγνώριση της βαθμολογίας του Λυκείου ως της πραγματικής αξιολόγησης και απεικόνισης των ικανοτήτων των φοιτητών συνάδουν και οι απαντήσεις στο ερώτημα "Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι οι βαθμοί που πήρατε στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονται στις πραγματικές σας ικανότητες (π.χ. κριτική σκέψη, συνθετική ικανότητα, ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων κ.ά.)" όπου στην συντριπτική τους πλειονότητα έχουν αρνητική άποψη ή σχεδόν αρνητική όπως αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 12).

Πίνακας 11: Οι βαθμοί των εξετάσεων ανταποκρίνονται στις ικανότητές σας

	Σχεδόν Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Σύνολο
Θεωρητική	8.3%	29.3%	36.5%	19.0%	6.9%	100.0%
Θετική	7.2%	32.2%	36.4%	18.4%	5.7%	100.0%
Τεχνολογική	6.6%	17.8%	41.3%	24.4%	9.9%	100.0%
Σύνολο	7.6%	28.7%	37.2%	19.6%	6.9%	100.0%

Συγκεκριμένα, στο σύνολο των ερωτηθέντων, το 36,3% έχουν αρνητική εικόνα για την εικόνα τους όπως εκφράζεται από τη βαθμολογία των πανελλαδικών εξετάσεων. Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις πραγματικές ικανότητές τους εκφράζεται από τους φοιτητές των τεχνολογικών σπουδών και πολύ λιγότερο αυτούς των θεωρητικών. Στο σύνολο του δείγματος ένας στους τέσσερις φοιτητές έχει θετική άποψη για την ανταπόκριση της βαθμολογίας στις πραγματικές του ικανότητες.

Από την ανάλυση των στοιχείων διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των φοιτητών των κατευθύνσεων σε σχέση με το κατά πόσο η βαθμολογία ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ικανότητες (x^2=32,502 df=10, p<0,001) όπου στην τεχνολογική κατεύθυνση το 34,3% έχει θετική άποψη ενώ της θεωρητικής μόλις το 25,9% έχει αντίστοιχη άποψη.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι απόψεις αυτές συμφωνούν με την αντίληψη ότι το είδος των πανελλαδικών εξετάσεων που εφαρμόζουμε διαχρονικά στη χώρα δεν διερευνά-ελέγχει τις ικανότητες και δεξιότητες των υποψηφίων αλλά στηρίζεται πρώτιστα στην απομνημόνευση και ίσως σε αυτό θα πρέπει να αποδώσουμε τη διαφοροποίηση της τεχνολογικής κατεύθυνσης όπου κατά τεκμήριο η απομνημόνευση δεν βαραίνει στην επίλυση προβλημάτων, που αφορά τη δέσμη των μαθημάτων τα οποία εξετάζονται σε αυτή την κατεύθυνση.

Στη βάση των προηγουμένων δύο ερωτημάτων, που αφορούν στην αποτύπωση της "αυτογνωσίας" για τις ικανότητές τους και τις γνώσεις τους, ζητείται να εκτιμήσουν την επιστημονική τους πορεία στο αντικείμενο σπουδών που έχουν επιλέξει με το ερώτημα "Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γνώσεις που αποκτήσατε από τη μελέτη των μαθημάτων που δώσατε στις πανελλαδικές εξετάσεις, θα σας βοηθήσουν να ανταποκριθείτε με επιτυχία στις απαιτήσεις των σπουδών του Τμήματος στο οποίο φοιτάτε;"(βλ. Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Η μελέτη των μαθημάτων θα σας βοηθήσει να ανταποκριθείτε στις σπουδές

	Σχεδόν Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Δεν ξέρω	Σύνολο
Θεωρητική	13.6%	34.5%	32.3%	8.3%	7.5%	3.9%	100.0%
Θετική	7.6%	29.0%	35.5%	15.7%	10.6%	1.5%	100.0%
Τεχνολογική	6.3%	26.7%	39.6%	11.4%	12.9%	3.0%	100.0%
ΣΥΝΟΛΟ	10.4%	31.4%	34.5%	11.5%	9.4%	2.9%	100.0%

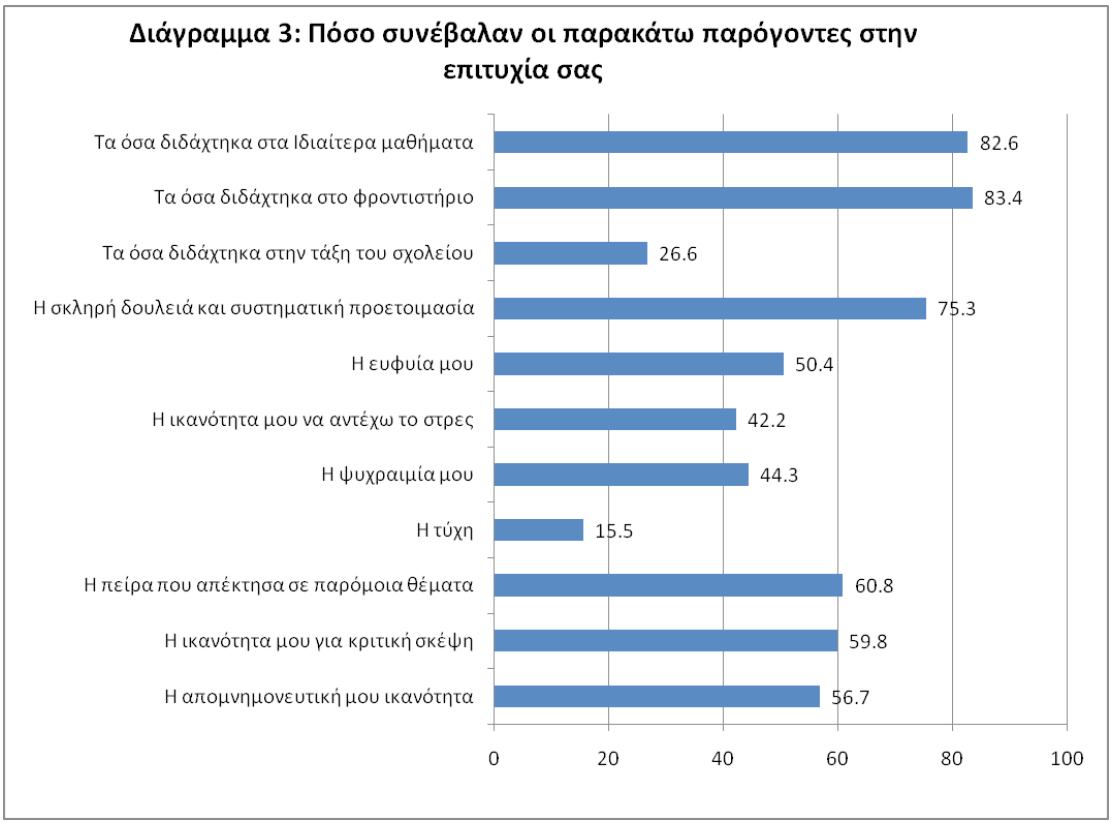
Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται για τους φοιτητές των θετικών επιστημών (x^2=78,599 df=10, p<0,001) οι οποίοι δείχνουν μεγαλύτερο ποσοστό αυτοπεποίθησης, από τους υπόλοιπους για την επιτυχία τους στις σπουδές. Στο σύνολο του δείγματος μόνο ένας στους πέντε φοιτητές (20,9%) πλέον πιστεύει ότι θα μπορέσουν οι γνώσεις τους να ανταποκριθούν στις σπουδές τους στο τμήμα επιτυχίας τους. Σε αντίστοιχη έρευνα του Κασσωτάκη, στο πλαίσιο του προγράμματος "ΘΑΛΗΣ", που έχει πραγματοποιηθεί σε φοιτητές μεγαλύτερων ετών, που έχουν δηλαδή ήδη καλή γνώση των σπουδών σε ΑΕΙ, εκεί το 18% περίπου δηλώνει "πολύ και πάρα πολύ» που είναι σχεδόν η ίδια εικόνα με αυτή που έχουν οι φοιτητές στο πρώτο έτος σπουδών.

Περισσότερο αρνητική εικόνα έχουν οι φοιτητές των θεωρητικών σπουδών όπου τα μαθήματα είναι περισσότερο άγνωστα σε σχέση με τους μαθητές των θετικών σπουδών, όπου οι επιστήμες και το περιεχόμενο των μαθημάτων τους σχετίζεται με αυτά που έδωσαν στις πανελλαδικές.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (x^2=21,381, df=5, p<0,001) παρατηρείται σε σχέση με το φύλο όπου το 44,8% των γυναικών έχει αρνητική άποψη έναντι 36,2% των ανδρών.

Σε άλλη ερώτηση, που παρουσιάζεται στον Πίνακα 13 αποτυπώνονται με ενάργεια οι απόψεις των φοιτητών/τριών:

- Κάνοντας μια αποτίμηση των ικανοτήτων ή των προσωπικών χαρακτηριστικών που συνέβαλλαν στην επιτυχία τους στις πανελλαδικές εξετάσεις οι φοιτητές απαξιώνουν πλήρως τη λειτουργία του σχολείου και αποθεώνουν την ενισχυτική διδασκαλία μέσω των φροντιστηρίων και ακόμα περισσότερο των ιδιαίτερων μαθημάτων αξιολογικά, με μέσο όρο 4,27 και για τους δυο παράγοντες.
- Η σκληρή δουλειά και η προσωπική προσπάθεια αποτελεί, αξιολογικά, το τρίτο κριτήριο για την επιτυχία στις εξετάσεις με μέσο όρο 4,11 σε πεντάβαθμη κλίμακα εκτίμησης.
- Στην επόμενη θέση βρίσκεται η "ικανότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης" όπου το 59,8% δηλώνει "πολύ/ πάρα πολύ" αλλά ταυτόχρονα δηλώνουν ότι "η απομνημονευτική μου ικανότητα" με βοήθησε να επιτύχω στις εξετάσεις με αντίστοιχο ποσοστό 56,7%.
- Η απαξίωση του σχολείου από τους φοιτητές είναι καθολική, αφού την τελευταία θέση στην κατάταξη των παραγόντων συμβολής στην επιτυχία των εισαγωγικών κατέχει η "τύχη" με μέσο όρο στην πεντάβαθμη κλίμακα 2,21 και στην προτελευταία θέση βρίσκεται ο παράγοντας "όσα διδάχτηκα στην τάξη του σχολείου όπου μόλις το 26,6% δηλώνει ότι συνέβαλε "πολύ και πάρα πολύ" καταγράφοντας την απαξίωση του σχολείου από τους μαθητές χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο αλλά υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τις κατευθύνσεις όπου οι φοιτητές των θετικών επιστημών απαξιώνουν τα όσα διδάχτηκαν στο σχολείο αφού έχει θετική άποψη το 24,7% ενώ των θεωρητικών το 30,3%.



Η αξιολογική σημαντικότητα των παραγόντων απότυπώνεται στο Διάγραμμα 3 και φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα όπου παρουσιάζεται ο μέσος όρος σε κάθε παράγοντα, και το ποσοστό των φοιτητών που δηλώνουν "πολύ" και "πάρα πολύ" καταδεικνύοντας το ρόλο της ενισχυτικής διδασκαλίας στην προετοιμασία των μαθητών.

Πίνακας 13: Πόσο συνέβαλαν οι παρακάτω παράγοντες στην επιτυχία σας στις εισαγωγικές εξετάσεις

	Πολύ/ Πάρα πολύ	Μ.Ο.
Η απομνημονευτική μου ικανότητα	56.7	3,64
Η ικανότητα μου για κριτική σκέψη	59.8	3,72
Η πείρα που απέκτησα σε παρόμοια θέματα	60.8	3,70
Η τύχη	15.5	2,21
Η ψυχραιμία μου	44.3	3,16
Η ικανότητα μου να αντέχω το στρες	42.2	3,06
Η ευφυία μου	50.4	3,54
Η σκληρή δουλειά και συστηματική προετοιμασία	75.3	4,11
Τα όσα διδάχτηκα στην τάξη του σχολείου	26.6	2,77
Τα όσα διδάχτηκα στο φροντιστήριο	83.4	4,27
Τα όσα διδάχτηκα στα Ιδιαίτερα μαθήματα	82.6	4,27

Στο εσωτερικό των κατευθύνσεων καταγράφεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση καθώς και σε επίπεδο τμήματος με μεγαλύτερο βάρος, όπως ήδη έχει σημειωθεί και παραπάνω, σε σχέση με τα φροντιστήρια αλλά όχι και στα ιδιαίτερα μαθήματα όπου η άποψη είναι καθολική για τη σημαντικότητά του στην επιτυχία των εισαγωγικών εξετάσεων όπως αναλυτικά φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των παραγόντων σε σχέση με τις κατευθύνσεις σπουδών

Παράγοντες	**x2**	**df**	**p**
Η απομνημονευτική μου ικανότητα	105,08	8	,000
Η πείρα που απέκτησα σε παρόμοια θέματα	76,045	8	,000
Η τύχη	16,030	8	,042
Η ψυχραιμία μου	24,369	8	,002
Η ικανότητα μου να αντέχω το στρες	44,534	8	,000
Η ευφυία μου	68,212	8	,000
Η σκληρή δουλειά και συστηματική προετοιμασία	31,721	8	,000
Τα όσα διδάχτηκα στην τάξη του σχολείου	24,979	8	,002
Τα όσα διδάχτηκα στο φροντιστήριο	22,782	8	,004

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των φοιτητών για τη σημαντικότητα των παραγόντων επιτυχίας ανάλογα με το είδος σχολείων που έχουν αποφοιτήσει. Έτσι, τέσσερις (4) παράγοντες από αυτούς που αναφέραμε παραπάνω παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το είδος σχολείου και είναι:

1. Η "πείρα σε παρόμοια θέματα" (x^2=10,330, df=4, p=0,035) που προκύπτει από τις επαναλήψεις, τις εικονικές εξετάσεις αλλά και τις εξετάσεις μέσω τεστ και τελικών εξετάσεων στο σχολείο, όπου το 58,9% στο δημόσιο σχολείο και 68,8% των ιδιωτικών σχολείων.

2. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η "τύχη" με στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (x^2=15,150, df=4, p=0,016) μεταξύ των μαθητών των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων όπου το 14,2% και 16,1% των δημόσιων και των ιδιωτικών αντίστοιχα έχουν θετική άποψη για τη συμβολή της στην επιτυχία αλλά το ποσοστό είναι εξαιρετικά χαμηλό συγκριτικά με τα υπόλοιπα.

3. Στη συνέχεια φαίνεται ότι οι μαθητές των **ιδιωτικών σχολείων δεν απαξιώνουν το σχολείο** και όσα διδάχτηκαν σε αυτό αφού το 40,6% έχει θετική άποψη για το σχολείο σε αντίθεση με τους μαθητές του δημοσίου σε ποσοστό 26,3%. παρουσιάζοντας έτσι σημαντικά στατιστική διαφοροποίηση (x^2=48,256, df=4, p<0,001).

4. Τέλος, μικρή διαφοροποίηση παρατηρείται στον παράγοντα φροντιστήριο (x^2=10,028, df=4, p=0,040) όπου το 84.1% των αποφοίτων δημοσίων σχολείων θεωρεί ότι το φροντιστήριο έπαιξε σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο σε σχέση με το 87,1% των αποφοίτων των ιδιωτικών σχολείων.

Η απαξίωση της σχολικής διαδικασίας αποτυπώνεται σε αυτήν την έρευνα μέσα από μια ουδέτερη και αξιόπιστη διαδικασία που δεν λειτουργεί ή εξυπηρετεί τον στόχο της επιλογής των καλύτερων επί της ουσίας ανά ειδικότητα, αλλά χρησιμοποιείται τυπικά ως μηχανισμός διαχωρισμού των υποψηφίων και της κατανομής τους στις σχολές και τα τμήματα χωρίς να "βλέπει" τις απαιτήσεις και το περιεχόμενο των αντίστοιχων σπουδών.

Οι απαντήσεις στο τελευταίο ερώτημα "Θεωρείτε ότι το σύστημα επιλογής όσων εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο οποίο πήρατε μέρος επέλεξε τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για τις αντίστοιχες τριτοβάθμιες σπουδές", συνεπικουρούν στην παραπάνω άποψη αφού μόλις το 5,5% συμφωνεί για τη σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας, ενώ ένας στους δυο δεν θεωρεί ότι το σύστημα λειτουργεί αξιοκρατικά ως προς την ορθολογική

κατανομή των υποψηφίων στις επιστήμες που αντιστοιχούν ανάλογα με τις ικανότητές τους (βλ. Πίνακα 15).

Στη βάση αυτών των απόψεων θα πρέπει να αναζητηθεί η παρατηρούμενη αποτυχία των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου το ποσοστό της εγκατάλειψης ξεπερνά το 30% και είναι μεγαλύτερο σε σχολές και τμήματα των θετικών επιστημών.

Πίνακας 15: Το σύστημα επέλεξε τους καλύτερους

	Αριθμός	Ποσοστό %
Ναι σε πολύ μεγάλο βαθμό	127	5,5
Ναι σε κάποιο βαθμό	1006	43,5
Ναι σε μικρό βαθμό	638	27,6
Οχι δεν το πιστεύω	543	23,5
Σύνολο	2314	100,0
Missing	56	
ΣΥΝΟΛΟ	2370	

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι προτάσεις των φοιτητών για το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων και μάλιστα αυτών που διέτρεξαν την όλη διαδικασία, την "έζησαν" και την αξιοποίησαν επιτυχώς για να προδιαγράψουν σε μεγάλο βαθμό το επαγγελματικό μέλλον τους.

4. Οι απόψεις των φοιτητών για τις εξετάσεις

Η γενική "εικόνα" που προκύπτει από τις απαντήσεις των φοιτητών είναι αρνητική για την οργάνωση των εξετάσεων, την προετοιμασία, την ίδια τη διαδικασία των εξετάσεων αλλά και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν, αφού το σύστημα δεν επιλέγει σωστά τους υποψήφιους, χωρίς να είναι λίγοι και αυτοί που υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να υπάρχουν διαδικασίες επιλογής και να είναι ελεύθερη η πρόσβαση στα πανεπιστήμια.

Συγκεκριμένα, οι φοιτητές, χωρίς να παρατηρείται κάποια διαφορά ανά κατεύθυνση σπουδών, αναφέρονται στο περιεχόμενο των εξετάσεων τόσο στα μαθήματα που περιλαμβάνονται ανά κατεύθυνση όσο και στην έκταση της ύλης.

"*λιγότερα εξεταζόμενα μαθήματα", "λιγότερα εξεταζόμενα μαθήματα με ένα αντιπροσωπευτικό για κάθε σχολή", "μειωμένη και ουσιαστικότερη εξεταστέα ύλη", "μείωση εξεταζόμενων μαθημάτων, πιο λογικά θέματα από την ύλη του σχολικού βιβλίου, μείωση εισακτέων", "μείωση του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων καθώς και της εξεταστέας ύλης και να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων της εκάστοτε κατεύθυνσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος", "μείωση του όγκου της ύλης, λιγότερο ψυχοφθόρα διαδικασία, εξοικείωση των μαθητών μ' αυτόν τον τρόπο εξέτασης", "μείωση των εξεταζόμενων μαθημάτων, βελτίωση των σχολικών βιβλίων", "μικρότερη ύλη που θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις των σχολών και θα διαθέτει πιο ουσιαστικό περιεχόμενο", "μικρότερη ύλη, λιγότερο τυποποιημένη γνώση".*

Απόψεις στην ίδια κατεύθυνση αλλά με αντιφάσεις όπως:

"μικρότερη ύλη για αποστήθιση, προώθηση της κριτικής σκέψης", "να ελαττωθεί η άκριτη απομνημόνευση", "τυποποιημένες ασκήσεις και θέματα που απαιτούν κριτική σκέψη".

Γίνεται κριτική στην διαδικασία των εισαγωγικών και τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων αμφισβητώντας τόσο τα κριτήρια και τα μαθήματα όσο και τον χρόνο και τον τρόπο εξέτασης.

"τα κριτήρια επιλογής (οι καλές μου επιδόσεις στα μαθηματικά δεν διασφαλίζουν ότι θα γίνω καλή γιατρός)", " τα θέματα των πανελλαδικών πρέπει να ανταποκρίνονται στο μέσο μαθητή και όχι στον καλά προετοιμασμένο μαθητή", "τα θέματα να εστιάζουν στην κρίση και την ευφυΐα του υποψηφίου, ανεπηρέαστη συμπλήρωση του μηχανογραφικού", "τα εξεταζόμενα μαθήματα, τα κριτήρια επιλογής, η δήλωση προτίμησης των υποψηφίων", "τα εξεταζόμενα να εστιάζουν περισσό-

τερο στην κατεύθυνση που διαλέγουν οι μαθητές ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σπουδών που θέλουν να ακολουθήσουν μετέπειτα./να υπάρχει καλύτερη αξιολόγηση για την κλίση των εφήβων απ τα χρόνια του γυμνασίου-αρχές λυκείου ώστε να προετοιμάζονται κατάλληλα", "τα εξεταζόμενα μαθήματα να ανταποκρίνονται στο είδος των σπουδών που επιλέγει κάθε μαθητής ώστε οι γνώσεις να είναι χρήσιμες συνολικά", "τα εξεταζόμενα μαθήματα να είναι σχετικότερα με τις σχολές προτίμησης, η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται μέσα από μια σειρά διαγωνισμάτων και όχι από ένα διαγώνισμα", "τα εξεταζόμενα μαθήματα να ανταποκρίνονται στη σχολή επιλογής του υποψηφίου", "ριζικές αλλαγές στη διαδικασία εισαγωγής", "ο τρόπος διεξαγωγής των εξετάσεων να μην είναι τόσο εξαντλητικά αγχωτικός", "να μην κρίνεται η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο μόνο από 3 ώρες γραπτού διαγωνίσματος", "να μην κρίνεται το μέλλον ενός 18χρονου από μία εξέταση μόνον", "να μειωθεί ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων".

Μεγάλο μέρος των φοιτητών επικεντρώνει την κριτική του στο σύστημα των εξετάσεων, στην ύλη των μαθημάτων, στη διάρκεια προετοιμασίας σε όλο το Λύκειο που δημιουργεί άγχος και εξουθένωση στους υποψήφιους όταν μάλιστα δεν συμφωνούν με την ύλη και τα μαθήματα που δίνουν εξετάσεις σε σχέση με τις γνωστικές ανάγκες που έχουν στη συνέχεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο:

"λιγότερο άγχος", "λιγότερο άγχος, λιγότερη ύλη, πιο σχετικά με το αντικείμενο επιλογής μαθήματα", "λιγότερο αγχωτική διαδικασία ώστε να πάψει να επικρατεί η άποψη ότι αν εκείνη τη συγκεκριμένη μέρα δεν είσαι καλά θα κριθεί όλη σου η επαγγελματική ζωή", "λιγότερη ύλη, λιγότερα μαθήματα, σοβαρή δουλειά στο σχολείο", "λιγότερη ύλη και όχι αποστήθιση. Περισσότερες επαναλήψεις. Τα μαθήματα που θα δίνονται να είναι 4 και όχι 6, τα βασικά κάθε κατεύθυνσης και να υπάρχει δεύτερη προσπάθεια να δοθεί ένα μάθημα που δεν έχει γράψει καλά ένας μαθητής", "λιγότερο άγχος με πιο γενικές εξετάσεις, βοήθεια για να επιλέξουν οι υποψήφιοι τις σχολές τους", "λιγότερη πίεση", "λιγότερη πίεση/τα θέματα να ανταποκρίνονται πιο πολύ στις δυνατότητες των μαθητών/αύξηση μαθημάτων που δίνουμε στις πανελλαδικές", "λιγότερη απομνημόνευση, δεν μπορεί να κρίνεται η αξία ενός φοιτητή από μια τρίωρη εξέταση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συνολική σχολική πορεία, οι επιλογές των υποψηφίων δεν πρέπει να επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες", "κατάργηση μαθημάτων αποστήθισης, μεγαλύτερο εύρος ύλης, ουσιαστική εξέταση της νεοελληνικής γλώσσας, κριτήρια επιλογής σχετικά με την κάθε σχολή", "κατάργηση αυτού του τύπου εξετάσεων, ώστε να μετράει περισσότερο η προσωπική επιλογή, το ταλέντο και λιγότερο η αποστήθιση και η εκμάθηση άχρηστων γνώσεων".

Η αρνητική εικόνα του σχολείου φαίνεται να υπάρχει σε αυτή τη διαδικασία αφού θεωρούν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί - καθηγητές, όσο και ο θεσμός και η διάρθρωσή του αφενός λειτουργούν με στόχο τη διαδικασία των εξετάσεων, και, αφετέρου, ο ρόλος του Λυκείου δεν είναι αυτοτελής σε σχέση με τις εξετάσεις ωθώντας τους στην διαδικασία της ενισχυτικής διδασκαλίας. Αυτά αποτυπώνονται μέσα από εκφράσεις όπως:

"καλύτερη επαγγελματική κατάρτιση μέσω ΣΕΠ στο λύκειο και κατάργηση των πανελλαδικών ως τον καθοριστικό παράγοντα για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο", "καλύτεροι καθηγητές στα σχολεία", "καλύτερος επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολείο", "καλύτερη προετοιμασία στο σχολείο ώστε να μη χρειάζεται το φροντιστήριο", "καλύτερη προετοιμασία στο σχολείο με ολιγάριθμα τμήματα, διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης με ενίσχυση της κριτικής σκέψης", "καλύτερη προετοιμασία στα σχολεία, κατάργηση της παραπαιδείας, έμφαση στην κριτική σκέψη, επαγγελματικός προσανατολισμός, συνεντεύξεις από τα Πανεπιστήμια", "καλύτεροι καθηγητές στο σχολείο ώστε να μην απαιτείται φροντιστήριο", "καλύτερο μάθημα στο σχολείο", "καλύτερη δουλειά στο σχολείο ώστε να μειωθούν τα φροντιστήρια", "καλύτερη δουλειά στο σχολείο από τους καθηγητές", "καλύτερη δουλειά στο σχολείο (πώς να θεωρήσουμε αντικειμενικό ένα σύστημα όταν τα παιδιά που δεν μπορούν να πληρώσουν τα φροντιστήρια μειονεκτούν σοβαρά έναντι των υπολοίπων;)", "καλύτερες υποδομές, καλύτερα οργανωμένο σύστημα", "θα έπρεπε το σύστημα να προετοιμάζει τους μαθητές για την εισαγωγή τους καθ΄ όλη τη διάρκεια του Λυκείου, οι απαιτήσεις των ενδοσχολικών να αυξηθούν και να ανταποκρίνονται σ' αυτές των πανελληνίων, περισσότερες διδακτικές ώρες, μικρότερα τμήματα, καταρτισμένοι καθηγητές ώστε να αποφευχθεί η επώδυνη διαδικασία των ιδιαίτερων".

Τέλος, οι φοιτητές δεν παραλείπουν να κάνουν προτάσεις για το σύστημα εισαγωγής που κατά την άποψή τους θα είχαν ως αποτέλεσμα να έρθουν πολλά από τα αρνητικά στοιχεία όπως αυτά εκφράστηκαν παραπάνω για όλη τη διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων και συγκεκριμένα:

"θα πρέπει να αλλάξουν τα κριτήρια επιλογής των σχολών. Στα εξεταζόμενα μαθήματα να έχουν καλύτερη δομή συγκριτικά με αυτή που έχουν τώρα", "θα έπρεπε οι υποψήφιοι να δίνουν εξετάσεις στο πανεπιστήμιο που θέλουν", "θα έπρεπε οι νέοι να δίνουν εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο αφού έχουν στα χέρια τους το απολυτήριο του Λυκείου", "θα έπρεπε να εξεταζόμαστε σε 4 μαθήματα (να εξαιρεθούν η λογοτεχνία και η βιολογία γενικής παιδείας)", "θα έπρεπε να εξαλειφθούν ο ανταγωνισμός και η συνεχής πίεση", "η κάθε σχολή να εξετάζει ξεχωριστά τους υποψηφίους της", "η επιτροπή που επιλέγει τα θέματα να γνωρίζει τι και πώς διδάσκεται στο σχολείο", "η είσοδος σε σχολές θα έπρεπε να κριθεί από την συνολική επίδοση του μαθητή σε γυμνάσιο και λύκειο. Οι πανελλαδικές αποτυγχάνουν σε σωστή επιλογή φοιτητών. Επίσης, τα σχολεία χρειάζονται αξιοπρεπή και χρήσιμο επαγγελματικό προσανατολισμό καθώς και ενημέρωση των μαθητών για τις απαιτήσεις του Πανεπιστημίου", "εσωτερικές εξετάσεις στη σχολή επιλογής", "ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (Αμερική)", "επιλογή σχολών πριν από τις εξετάσεις, εισαγωγή μετά από περισσότερες εξετάσεις όχι μόνον από μια 3ωρη, μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού σε όλο το Λύκειο", "εξέταση σε συναφή μαθήματα με τη σχολή επιλογής, έμφαση στις απαραίτητες για κάθε σχολή δεξιότητες παρά στις γνώσεις", "εξέταση υποψηφίων στα μαθήματα που σχετίζονται με τη σχολή/ το ύφος των εξετάσεων να συμβαδίζει με το ύφος του μαθήματος που γίνεται στο σχολείο/επίσης διαφωνώ με κάποιες ειδικές κατηγορίες που επιτρέπουν στους υποψηφίους να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο χωρίς να έχουν τις προοπτικές τις απαιτούμενες", "εξετάσεις μέσα στο Πανεπιστήμιο", "εξετάσεις μέσα στις σχολές σε μαθήματα που η κάθε σχολή απαιτεί", "εξετάσεις μέσα στις σχολές μετά από προπαρασκευαστικό έτος", "εξετάσεις και στα τρία χρόνια του Λυκείου", "εξετάσεις εισαγωγικές σε κάθε τμήμα του κάθε πανεπιστημίου", "ελεύθερη είσοδος χωρίς εξετάσεις ή εξετάσεις από την κάθε σχολή αυτόνομα με δικά της κριτήρια", "ελεύθερη εισαγωγή στις σχολές όπου θα κρίνεται η ικανότητά τους να συνεχίσουν", "ελεύθερη εισαγωγή στη σχολή προτίμησης και παραμονή αυτών με την καλύτερη επίδοση", "ελεύθερη εισαγωγή στα ΑΕΙ και εξετάσεις στο τέλος του β' εξαμήνου, καλύτερη ενημέρωση για τα αντικείμενα των σχολών, περισσότερες ώρες κατεύθυνσης στο Λύκειο σε γνώσεις που θα εξυπηρετήσουν προπτυχιακά", "ελεύθερη εισαγωγή και αξιολόγηση μέσα στο πανεπιστήμιο, είναι δυνατόν με τα ίδια μαθήματα κατεύθυνσης να θεωρείσαι ικανός για 200 σχολές;", "ελεύθερη εισαγωγή στην τριτοβάθμια και κατόπιν αξιολόγηση έτσι μπορεί να αποκτήσει νόημα και το Λύκειο και να μην αποτελεί ένα διάλειμμα από το φροντιστήριο", "αλλαγή καθηγητών στα δημόσια σχολεία, διαφορετικός τρόπος εξέτασης και κατάργηση προνομίων ειδικών κατηγοριών", "αλλαγή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος: εξεταζόμενα μαθήματα, τρόπος εξέτασης και σύστημα βαθμολόγησης, σχολικός προσανατολισμός, μικρότερη ύλη, όχι αποστήθιση", "αλλάξτε σύστημα τώρα!".

5. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση ενός συστήματος από τους χρήστες του είναι εκ των πραγμάτων μια διαδικασία αξιόπιστη και έγκυρη. Μέσα από την ανάλυση των παραγόντων που συμβάλουν στην επιτυχία των φοιτητών καθοριστική θέση έχουν οι κατευθύνσεις σπουδών οι οποίες διαμορφώνουν διαφορετικού γνωστικού επιπέδου φοιτητές, οι οποίοι αξιολογούνται με κοινό τρόπο, αλλά φαίνεται σε διαφορετικό επίπεδο στη βάση των γνωστικών αντικειμένων- μαθημάτων που προωθούν την αποστήθηση σε ορισμένες κατευθύνσεις περισσότερο από τις άλλες και ταυτόχρονα την κριτική σκέψη σε μαθήματα θετικών επιστημών.

Παρά τη σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, η απαξίωση του Λυκείου είναι καθολική ενώ διαπιστώνεται απόλυτη συμφωνία στην αξία των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων δηλαδή της ενισχυτικής διδασκαλίας εκτός σχολείου.

Οι φοιτητές/τριες, διατυπώνοντας τις απόψεις τους για την όλη διαδικασία των γενικών εξετάσεων καταγγέλλουν στην συντριπτική τους πλειονότητα την λειτουργία του Λυκείου αλλά και

τους καθηγητές τους ότι δεν τους προετοιμάζουν για τις πανελλαδικές εξετάσεις που είναι η κατάληξη του Λυκείου αλλά τους αναγκάζουν με τον τρόπο τους να προσφύγουν σε βοήθεια εκτός σχολείου σε ένα παρα-σύστημα εκπαίδευσης απόλυτα προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τον τρόπο διεξαγωγής των εισαγωγικών εξετάσεων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις των χρηστών του συστήματος για το τί θα πρέπει να αλλάξει σ'αυτό, ώστε να μειωθεί το άγχος και να γίνει το σύστημα πιο ορθολογικό και αποτελεσματικό με την εξάλειψη των στρεβλώσεων που δημιουργεί στις πραγματικές επιλογές των μαθητών που φτάνουν προ των πυλών των πανεπιστημίων απροετοίμαστοι. Γι'αυτό επισημαίνουν ως βασική έλλειψη την απουσία επαγγελματικού προσανατολισμού.

Τέλος ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια έρευνα για τις απόψεις των καθηγητών των Λυκείων σχετικά με όσα αποτύπωσαν οι πρώην μαθητές τους για τις εισαγωγικές εξετάσεις.

ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΜΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ*

Αυγερινός Ευγένιος[1]
& Αθανάσιος Καραγεωργιάδης[2]
Εργαστήριο Μαθηματικών Διδακτικής
και Πολυμέσων-ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Τα Μαθηματικά αποτελούν βασικό μάθημα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση στα Μαθηματικά αποτελεί βασικό πυλώνα στην προσπάθεια πολλών χωρών να αναμορφώσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Η ανάγκη αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών αυτών σε μεγάλο βαθμό προέκυψε από τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης, όπως τα TIMSS και PISA. Τα αποτελέσματα από τα αυτά τα διεθνή προγράμματα είναι κατά κύριο λόγο ποσοτικά, μετρήσιμα και χρησιμοποιούνται για την σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν. Η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων εξασφαλίζεται με την χρήση τυποποιημένων τεστ με ερωτήσεις, συνήθως πολλαπλής επιλογής, από μια συγκεκριμένη τράπεζα ερωτήσεων και η διόρθωση των τεστ αυτών συνήθως είναι αυτόματη. Κάτι αντίστοιχο στην Ελλάδα δεν υπάρχει, η χρήση, όμως, ενός συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης στα Μαθηματικά θα μπορούσε να δώσει αυτή την δυνατότητα. Ένα τέτοιο σύστημα έχει την δυνατότητα να παρέχει ποσοτικά και μετρήσιμα δεδομένα για την πρόοδο των μαθητών, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η περίπτωση της χρήσης των δεδομένων από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης στα Μαθηματικά για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα Μαθηματικά, αξιολόγηση σχολικής μονάδας, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, νέες τεχνολογίες, Μαθηματικά, διεθνή προγράμματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών συστημάτων

The Use of Data Resulting from Formative Pupil Assessment in Mathematics for the Evaluation of Schools: Assessment in Mathematics and New Technologies

Avgerinos Evgenios
Athanasios Karageordiadis

ABSTRACT
Mathematics is a key subject in primary and secondary education. Furthermore, assessment in Mathematics is a main pillar in the effort of many countries to reform their educational system. The need to reform the educational systems of these countries has resulted largely from the poor performance of students in international assessment programs, such as TIMSS and PISA. The results from these international programs are mainly quantitative, measurable and have used to compare the educational systems of the participating

* Έρευνα που χρηματοδοτείται από το ΙΚΥ και την Εθνική Τράπεζα στα πλαίσια της υποτροφίας 2014-0192-862 2ου κύκλου – εκπόνηση διδακτορικής διατριβής.

1. Ο Α.Ε. είναι Καθηγητής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Επικοινωνία: eavger@aegean.gr
2. Ο Α.Κ. είναι υποψ. Δρ. Επικοινωνία: akarageorgiadis@gmail.com

countries. The objectivity and validity of the results are ensured with the use of standardized tests, usually with multiple choice questions, from a specific Question Bank and the correction of these tests is usually automatic. There is nothing similar in Greece, but the use of a formative assessment system in mathematics could give this possibility. Such a system has the ability to provide quantitative and measurable data about students' progress that can be used to assess school units and educational work. This paper presents the case of the use of the data from a formative assessment system in Mathematics for the assessment of school units and the educational work.

Keywords: pupils formative evaluation in Mathematies, school evaluation, teathers appraisal, evaluation of educational work, new technologies, Mathematics, international programmes for evaluation of educational systems

1.0. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντικό κομμάτι κατά την διαδικασία της διδασκαλίας και τα αποτελέσματα της μάθησης. Αν και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας αυτής, εντούτοις είναι διακριτό κομμάτι, το οποίο έχει διαχωριστεί σαν επιστημονικό πεδίο από την διδακτική. Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η αξία και η σημασία που μπορεί να έχει η αξιολόγηση για τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και γενικά για όλα τα στοιχεία που αποτελούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα και έχει δοθεί βάρος στην έρευνα που γίνεται σχετικά με την αξιολόγηση. Όπως αναφέρει και ο Birenbaum (1996), η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται σαν εποχή της αξιολόγησης και έχει πάρει την σκυτάλη από την προηγούμενη εποχή που ήταν η εποχή των τεστ. Έτσι, η εποχή της αξιολόγησης, σε αντίθεση με την εποχή των τεστ, βάζει τον μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και μαζί με τον εκπαιδευτικό εγκαθιδρύεται ένας αμφίδρομος δίαυλος επικοινωνίας (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999), με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλειστό δίπολο, το οποίο ναι μεν έχει εισόδους και εξόδους, ώστε να αλληλοεπιδρά με εξωτερικούς παράγοντες, αλλά αποτελεί τον πυρήνα όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Black et al, 2004).

2.0. Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση και συγκεκριμένα η διαμορφωτική αξιολόγηση, έχει μεγάλη βαρύτητα για την ποιότητα της διαδικασίας διδασκαλίας της μάθησης, σε τέτοιο βαθμό ώστε η σύγχρονη εποχή να χαρακτηρίζεται ως εποχή της αξιολόγησης. Βέβαια κυρίαρχο ρόλο ακόμα έχει η αθροιστική αξιολόγηση, που είναι συνήθως και η παραδοσιακή μέθοδος για την αξιολόγηση των μαθητών ως προς την ικανότητά τους να προαχθούν στην επόμενη τάξη ή να περάσουν ένα συγκεκριμένο μάθημα.

Ωστόσο, πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν αναδείξει τα οφέλη που μπορεί να έχει η εφαρμογή κάποιας μεθόδου διαμορφωτικής αξιολόγησης στην διδασκαλία στην τάξη. Τα οφέλη αυτά έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι οι μέθοδοι αυτοί έχουν τον μαθητή στο επίκεντρο της όλης διδακτικής διαδικασίας και στηρίζονται στο δίπολο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή που προαναφέρθηκε. Έτσι μια διαμορφωτική μέθοδος αξιολόγησης γίνεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, καθώς είναι αυτός που γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τους μαθητές του και έχει σαν σκοπό να ανακαλύψει τα κενά και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά με σκοπό να τους βοηθήσει να προοδεύσουν και να γίνουν πραγματικοί κάτοχοι της γνώσης (William, 2006).

Βασικά χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η συχνότητα με την οποία διεξάγεται η αξιολόγηση του μαθητή, τα σύντομα τεστ αξιολόγησης και η μικρή ή καθόλου συμμετοχή που έχει η βαθμολόγηση αυτών των τεστ στην διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας του μαθητή. Έτσι, σε αντίθεση με την αθροιστική αξιολόγηση που γίνεται είτε μια φορά στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου είτε σε μικρές επαναλήψεις, δύο τρεις φορές στην διάρκεια μια διδακτικής περιόδου με την μορφή διαγωνισμάτων ή γραπτών προόδων, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει μεγαλύτερη συχνότητα. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εκτελείται αρκετές φορές μέσα στην

εβδομάδα και τα τεστ της χαρακτηρίζονται από την μικρή έκταση που έχουν, όπως προαναφέρθηκε, σε αντίθεση με τα τεστ που χρησιμοποιεί η αθροιστική αξιολόγηση, που έχουν μεγαλύτερη έκταση, η οποία πολλές φορές καλύπτει όλη την διδαχθείσα ύλη.

Η σημαντικότερη διαφορά, όμως, μεταξύ αθροιστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του μαθητή. Έτσι, στην περίπτωση της αθροιστικής αξιολόγησης, τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για την βαθμολόγηση του μαθητή και την κρίση για το αν παρακολούθησε επιτυχώς ή όχι το συγκεκριμένο μάθημα. Για το λόγο αυτό, τα τεστ που χρησιμοποιεί η αθροιστική αξιολόγηση χαρακτηρίζονται ως υψηλού βαθμού βαρύτητας (high stake tests). Επίσης, τα αποτελέσματα από την αθροιστική αξιολόγηση του μαθητή χρησιμοποιούνται στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου για την τελική κυρίως βαθμολόγηση του μαθητή και πολύ σπάνια κατά την διάρκεια της διδακτικής περιόδου (Wiliam, 2007). Αντιθέτως, τα αποτελέσματα από την διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου από τον καθηγητή με σκοπό να εντοπίσει τα μαθησιακά κενά του κάθε μαθητή ξεχωριστά και ανάλογα να σχεδιάσει τις επόμενες διδακτικές του στρατηγικές, με στόχο να τα καλύψει. Έτσι, τα τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι περισσότερα σε αριθμό, καθώς διεξάγονται πολλές φορές κατά την διάρκεια μια διδακτικής περιόδου, είναι σύντομα, καλύπτοντας κάθε φορά περιορισμένη έκταση της διδακτέας ύλης και δεν χρησιμοποιούνται για την τελική βαθμολόγηση του μαθητή. Εξαιτίας των προηγουμένων, τα τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζονται ως χαμηλού βαθμού βαρύτητας (low stakes test), καθώς οι επιδόσεις του μαθητή στα τεστ αυτά δεν έχει άμεσο αντίκτυπο στην τελική του κρίση και βαθμολόγηση (Harlen & James, 1997).

Γίνεται, όμως, εμφανές, ότι λόγω της φύσης των τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση, παρέχεται καλύτερη πληροφόρηση σχετικά με τον γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά και καλύτερη στόχευση στις αδυναμίες και τα μαθησιακά του κενά. Πληροφόρηση, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την έμμεση αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας και γενικά του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σε αυτή. Εξάλλου, σκοπός ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι η εκπαίδευση των μαθητών. Πάνω στις ανάγκες των μαθητών πρέπει να είναι κατασκευασμένο το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Ο όγκος, όμως, και η συχνή επανάληψη των τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί και έναν από τους μεγαλύτερους περιορισμούς που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη. Αυτό συμβαίνει, γιατί απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να αφιερώσει περισσότερο χρόνο για να σχεδιάσει, να διορθώσει, να αξιολογήσει και για να χρησιμοποιήσει την πληροφόρηση που θα αντλήσει από την διαμορφωτική αξιολόγηση για να τροποποιήσει την διδακτική του παρέμβαση σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία που πρέπει να προστεθεί στο ήδη βεβαρημένο διδακτικό ωράριο του εκπαιδευτικού, ο οποίος εκτός από την διδασκαλία στην τάξη, είναι υποχρεωμένος να αφιερώσει αρκετό από τον προσωπικό του χρόνο για να προετοιμαστεί για την επόμενη μέρα και να αξιολογήσει τις ασκήσεις και τα γραπτά των μαθητών του.

Υπάρχουν, όμως, και άλλοι περιορισμοί που δυσχεραίνουν την εφαρμογή μεθόδων διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη. Για τα δεδομένα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η κυρίαρχη μέθοδος αξιολόγησης είναι η αθροιστική αξιολόγηση, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι εξοικειωμένοι με την λογική και τις πρακτικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπερτονιστεί η σημασία της βαθμολόγησης που στην ουσία δεν είναι αυτοσκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης και συνήθως δεν έχει καμία σημασία ο βαθμός που θα πάρει ένας μαθητής σε ένα τεστ διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επίσης, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές να μην δίνουν την πρέπουσα βαρύτητα κατά την μελέτη τους για ένα τεστ διαμορφωτικής αξιολόγησης, θεωρώντας ότι δεν είναι σημαντικό, με αποτέλεσμα να μην διαβάζουν σε βάθος και να προάγεται δυστυχώς η επιφανειακή μάθηση (Black & William, 1998). Για αυτό, θα πρέπει πρώτα να εξοικειωθούν οι μαθητές με την λογική της διαμορφωτικής αξιολόγησης και μετά να γίνει προσπάθεια εφαρμογής της όποιας πρακτικής διαμορφωτικής αξιολόγησης επιθυμεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη.

Οι παραπάνω, όμως, περιορισμοί που υπάρχουν για την εφαρμογή πρακτικών διαμορφωτικής αξιολόγησης σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη, μπορούν να ξεπεραστούν με την χρήση ενός συστήματος αξιολόγησης με την βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η έλευση αυτών των συστημάτων κατέστησε στην ουσία εφικτή την εφαρμογή πρακτικών διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς αυτοματοποίησαν μεγάλο όγκο εργασίας, με τον οποίο ήταν επιφορτισμένος ο εκπαιδευτικός.

Με την βοήθεια αυτών των συστημάτων, ο εκπαιδευτικός στην ουσία ήταν υποχρεωμένος απλά να σχεδιάσει τα τεστ διαμορφωτικής αξιολόγησης των φοιτητών και να τα ψηφιοποιήσει, εισάγοντάς τα στο σύστημα. Το σύστημα στην ουσία αναλάμβανε την αυτόματη διόρθωση των τεστ και την παροχή στατιστικών και άλλων δεδομένων από την χρήση του. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός απαλλάσσεται από την χρονοβόρα διαδικασία της διόρθωσης και βαθμολόγησης των τεστ των φοιτητών και απλά απαιτείται από την πλευρά του η δημιουργία και εισαγωγή στο σύστημα των τεστ αξιολόγησης. Τονίζεται για μια ακόμα φορά ότι τα τεστ αξιολόγησης που διεξάγονται από ένα σύστημα αξιολόγησης με την βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή, χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, καθώς μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν και να χρησιμοποιηθούν από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Τα συστήματα αξιολόγησης με την βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή πρωτοεμφανίστηκαν την δεκαετία του 90, εστιασμένα κυρίως στην αυτοαξιολόγηση φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τα περισσότερα από αυτά δημιουργήθηκαν από πανεπιστήμια σε διάφορες χώρες, όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ (Stephens, Bull & Wade, 1998; Conole & Warburton, 2005). Η χρήση τους ήταν προαιρετική, καθώς προορίζονταν για την αυτοαξιολόγηση των φοιτητών και επικουρική, αφού σκοπός της δημιουργίας τους ήταν η βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών σε δύσκολα μαθήματα, όπως Μαθηματικά, Φυσική, Προγραμματισμός και άλλα (Appleby και συν., 1997; Thelwall, 1998; Callear & King, 1997). Αν και η τελική βαθμολόγηση των φοιτητών γινόταν με την παραδοσιακή αθροιστική μέθοδο αξιολόγησης των γραπτών τελικών εξετάσεων, τα συστήματα αξιολόγησης με την βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή γνώρισαν μεγάλη αποδοχή και ενδιαφέρον, καθώς αποδεδειγμένα βοηθούν τους φοιτητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Στις μέρες μας τα συστήματα αυτά έχουν εξελιχθεί και έχουν αποκτήσει νέες δυνατότητες, με αποτέλεσμα να παρέχουν πιο ποιοτικές υπηρεσίες αξιολόγησης των μαθητών. Παράδειγμα είναι το Maple TA της εταιρίας Maple που προορίζεται κυρίως για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Heck, 2004). Ακόμα όμως και συστήματα όπως το Maple TA έχουν ελλείψεις καθώς αν και διαθέτουν τράπεζα ερωτήσεων δεν έχουν αποθηκευμένες ερωτήσεις μέσα και ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να τις εισάγει αυτός χειροκίνητα. Επίσης αν και παρέχουν κάποια λειτουργία προσαρμογής στις λάθος απαντήσεις των μαθητών αυτή δεν γίνεται αυτόματα και ανάλογα τον μαθητή, αλλά και πάλι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προκαθορίσει εναλλακτικά μονοπάτια που θα ακολουθήσει το σύστημα σε περίπτωση που κάνει κάπου λάθος ο μαθητής. Αυτές και άλλες ελλείψεις που έχουν τα συστήματα αυτά κάνουν επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω βελτίωσης τους. Το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά που αναφέρεται στο παρόν άρθρο λύνει πολλές από τις παραπάνω ελλείψεις καθώς για την λειτουργία του θα πρέπει να παρέχεται με τράπεζα ερωτήσεων που διαθέτει ικανό αριθμό ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής αποθηκευμένο και η επιλογή των ερωτήσεων στις οποίες αξιολογείτε ο μαθητής αλλά η προσαρμοστική λειτουργία του γίνεται αυτόματα από τον ειδικό αλγόριθμο που χρησιμοποίει το σύστημα. Σε κανένα από τα παραπάνω στάδια δεν απαιτείται η συμβολή του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός το μόνο που θα πρέπει να κάνει είναι να διαβάζει τα αποτελέσματα για τον κάθε μαθητή που θα εξάγει το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά.

3.0. Διεθνή Προγράμματα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Συστημάτων

Αν και η αξιολόγηση είναι διακριτός τομέας από την διδακτική, εντούτοις είναι ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία και όπως προαναφέρθηκε, έχει μεγάλη βαρύτητα, καθώς μέσα από την αξιολόγηση είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί πετυχημένη ή όχι μια διδακτική παρέμβαση. Το εκπαιδευτικό σύστημα για πολλές χώρες έχει μεγάλη σημασία και πολλές έχουν επενδύσει

πολλά χρήματα στηρίζοντας την οικονομική τους ανάπτυξη στην βελτίωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Στην προσπάθεια να αξιολογήσουν το κατά πόσο πετυχημένο ή όχι είναι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί Διεθνής Προγράμματα που αξιολογούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετέχουν σε αυτά.

Ένα τέτοιο σύστημα και το πιο διαδεδομένο ίσως, είναι το σύστημα αξιολόγησης P.I.S.A., το οποίο είναι πρόγραμμα του Ο.Α.Σ.Α. και αποτελεί ένα διεθνώς συμφωνημένο πλαίσιο μέσω του οποίου γίνεται προσπάθεια να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας που είναι μέλος του ΟΑΣΑ. Το PISA διεξήχθη για πρώτη φορά το 2000. Μέσω του P.I.S.A. είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Η διεύθυνση για την Εκπαίδευση του Ο.Α.Σ.Α είναι υπεύθυνη για την οργάνωση και διεξαγωγή του προγράμματος. Στο πρόγραμμα P.I.S.A. συμμετέχει και η Ελλάδα και διοργανώνεται κάθε τρία χρόνια. Επιλέγονται τυχαία μαθητές δεκαπέντε χρονών από κάθε χώρα που συμμετέχει στο πρόγραμμα, από δημόσια αλλά και ιδιωτικά σχολεία, και διαγωνίζονται σε τρεις θεματικές ενότητες. Οι θεματικές ενότητες είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες και από το 2006 και μετά έγινε η εισαγωγή μιας νέας θεματικής ενότητας, της επίλυσης προβλημάτων. Κάθε φορά που διεξάγεται ο διαγωνισμός P.I.S.A., δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα σε μια από τις τρεις θεματικές ενότητες.

Εκτός από την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ηλικίας δεκαπέντε χρονών κάθε χώρας, το PISA έχει και επιμέρους στόχους. Έτσι προσπαθεί να αναπτύξει καλύτερες μεθόδους παρακολούθησης της προόδου των μαθημάτων με ενδεχόμενο την σύγκριση της προόδου στην ηλικία των δεκαπέντε ετών σε σχέση με την πρόοδο που είχαν σε μικρότερη ηλικία. Επίσης, παρακολουθεί την σχέση μεταξύ απόδοσης και της διδασκαλίας που έχουν οι μαθητές και, τέλος, χρησιμοποιεί τους υπολογιστές και τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα για να αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών σε όλες τις θεματικές ενότητες.

Παρόμοιας λογικής είναι το πρόγραμμα T.I.M.S.S. (Trends in International Mathematics and Science Study), το οποίο εστιάζεται κυρίως στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιείται και διεξάγεται από το υπουργείο παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και στόχος του είναι να ελεγχθεί η πρόοδος των Αμερικάνων μαθητών της τετάρτης και της ογδόης τάξης (δηλαδή Τετάρτης Δημοτικού και Δευτέρας Γυμνασίου) σε σχέση με την πρόοδο των αντίστοιχων μαθητών των υπολοίπων κρατών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχουν πάνω από εξήντα κράτη, κάποια από τα οποία είναι μέλη του Ο.Α.Σ.Α. Συμμετέχει η Κύπρος, ενώ η Ελλάδα δεν συμμετέχει πια (τελευταία συμμετοχή της Ελλάδας ήταν το 1995). Το πρόγραμμα αξιολόγησης TIMSS υλοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια. Οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχουν μέτρια απόδοση.

Τις πρώτες θέσεις τις κατέχουν σταθερά χώρες, όπως το Χονγκ Κονγκ, η Ιαπωνία και η Σιγκαπούρη, οι οποίες και στο πρόγραμμα PISA κατατάσσονται σταθερά μέσα στην πρώτη δεκάδα. Η Ελλάδα στο PISA είναι σταθερά κάτω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΑΣΑ που συμμετέχουν και στον τελευταίο διαγωνισμό του PISA, που έγινε το 2015, κατέλαβε την 43η θέση στα μαθηματικά.

Ειδικά το πρόγραμμα PISA, λόγω της εμβέλειας και της απήχησής του, έχει δεχθεί κριτικές και πολλοί προσπαθούν να υποβιβάσουν την σημασία ενός τέτοιου εγχειρήματος. Για παράδειγμα, ο Bulle (2011) ασκεί κριτική στην λογική χρήσης των αποτελεσμάτων του PISA από μια χώρα, ώστε βάση αυτών να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα. Αναφέρει ότι η επιτυχία της Φιλανδίας στο PISA δεν στηρίζεται σε στοιχεία που προέκυψαν από την συμμετοχή της χώρα στο PISA και ότι παρά την επιτυχία της Φιλανδίας, οι μαθητές της στην μετάβαση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν πάραυτα πολλές δυσκολίες. Επίσης, σημειώνει ότι στην περίπτωση της Γαλλίας, η οποία ενστερνίστηκε τις λογικές του PISA και χρησιμοποίησε τα αποτελέσματά του για να κάνει αλλαγές στο εκπαιδευτικό της σύστημα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μείωση των επιδόσεων των μαθητών της και καταλαμβάνει όλο και πιο χαμηλές θέσεις στην γενική κατάταξη. Βέβαια, και άλλοι ερευνητές βασίζονται στην ίδια λογική, οι οποίοι προσπαθούν με διάφορες στατιστικές αναλύσεις και μαθηματικές μοντελοποιήσεις να βασίσουν τους ισχυρισμούς τους ότι τα αποτελέσματα από το PISA δεν είναι απολύτως στέρεα και αδιαφιλονίκητα (Kreiner, 2011).

Παρόλα αυτά, το PISA αποτελεί ένα αξιόλογο εγχείρημα. Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών, το οποίο βασίζεται στις επιδόσεις των μαθητών. Τις επιδόσεις των μαθητών των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα PISA τις αξιολογεί με απτά ποσοτικά εργαλεία και για αυτό τον λόγο τα αποτελέσματα από το PISA έχουν τόσο μεγάλη σημασία για τις χώρες που συμμετέχουν. Εξάλλου, η ανάγκη για την δημιουργία του PISA προέκυψε από την ανάγκη για συχνή και αξιόπιστη πληροφόρηση για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ διαφόρων κρατών και, πιο συγκεκριμένα, από την ανάγκη για πληροφόρηση από την μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών (Thomson & De Bortoli, 2008). Τα αποτελέσματα από την διεξαγωγή των διαγωνισμών του PISA θεωρούνται τόσο αξιόπιστα που έχουν άμεση επίδραση στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις εκπαιδευτικές πολιτικές πολλών χωρών. Παραδείγματα είναι αυτά της Φιλανδίας που προαναφέρθηκε, της Γερμανίας, που η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στηρίχτηκε στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών της στο PISA, της Αγγλίας, των ΗΠΑ, των οποίων επίσης η χαμηλή τους κατάταξη στο PISA ήταν μια από τις γενεσιουργικές αιτίες του προγράμματος εκπαιδευτικής αναμόρφωσης CCSS (Common core state standards) και άλλα (Grek, 2009; Kendall, 2011).

Ένα ακόμα γεγονός που ισχυροποιεί την σημασία του προγράμματος PISA, είναι το γεγονός ότι πολλές ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό τους σύστημα και οι επιδόσεις των μαθητών τους είναι πολύ σημαντικές, σε τέτοιο βαθμό ώστε να στηρίζουν την οικονομική τους ανάκαμψη στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος, στηριζόμενες στα εργαλεία αξιολόγησης που παρέχει το PISA, αλλά και άλλα εθνικά συστήματα αξιολόγησης ευρείας κλίμακας (De Lange, 2007; Paek, 2012). Για παράδειγμα, η πρωτοβουλία CCSS χρηματοδοτείται με συνολικά 4 δισεκατομμύρια δολάρια από το χρηματοδοτικό πρόγραμμα "Race To The Top", το οποίο είναι ενταγμένο στο γενικό σχέδιο της οικονομικής ανάκαμψης των ΗΠΑ (Rabe, 2006). Επίσης, η Ασιατική Τράπεζα Ανάπτυξης ασχολείται με τα αποτελέσματα του PISA και πώς αυτά επηρεάζουν την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, καθώς η χρηματοδότηση ερευνητικών προγραμμάτων για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε χώρες της Ασίας αποτελεί έναν από τους άξονες προτεραιότητάς της (Hanushek, Link & Woessmann 2013).

Το πιο σημαντικό συμπέρασμα, όμως, που εξάγεται από τα παραπάνω είναι το γεγονός ότι μέσω της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών είναι δυνατή η αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος μια χώρας και αυτό μέσω της αξιολόγησης των μαθητών σε τρία βασικά μαθήματα, τα μαθηματικά, την γλώσσα και τις επιστήμες. Το πρόγραμμα PISA αποτελεί ισχυρή απόδειξη αυτού του ισχυρισμού και μάλιστα σε όλα τα προγράμματα αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν τα Μαθηματικά έχουν κεντρικό ρόλο. Οπότε, εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά είναι τόσο αναγκαία και σημαντική, ώστε μέσω αυτής είναι δυνατή η έμμεση αξιολόγηση μιας ολόκληρης σχολικής μονάδας, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου που τελείται σε αυτή.

4.0. Αξιοποίηση δεδομένων χρήσης συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά

Παρόλο που τα αποτελέσματα από το πρόγραμμα PISA έχουν άμεσο αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, εντούτοις αυτό και άλλα συστήματα ευρείας αξιολόγησης, όπως τα TIMSS, NAEP, PIRLS, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν σαν συστήματα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο λόγος για τον οποίο δεν μπορούν να χαρακτηριστούν έτσι είναι κυρίως η περιοδικότητα της εφαρμογής τους, η οποία συνήθως είναι ετήσια ή στην περίπτωση των PISA και TIMSS, η περιοδικότητά τους είναι μια φορά ανά τρία και ανά τέσσερα έτη αντίστοιχα. Τα οφέλη, όμως, από την εφαρμογή αυτών των συστημάτων αξιολόγησης είναι πολλά και σημαντικά.

Έτσι, τα οφέλη θα ήταν ακόμα μεγαλύτερα από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά, το οποίο θα παρείχε άμεσα δεδομένα για τις επιδόσεις των μαθητών. Τα δεδομένα από ένα τέτοιο σύστημα, λόγω της συχνής αξιολόγησης των μαθητών, δυο με τρεις φορές την

εβδομάδα, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μάλιστα πραγματικού χρόνου (real time) σε σχέση με τα δεδομένα που παρέχουν συστήματα, όπως το PISA και TIMSS, καθώς αυτά δίνουν δεδομένα κάθε τρία και τέσσερα χρόνια αντίστοιχα. Με τον τρόπο αυτό, θα ήταν δυνατή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος μια χώρας κατά την εφαρμογή του την τρέχουσα εκπαιδευτική περίοδο και όχι μετά το τέλος ενός εκπαιδευτικού έτους. Έτσι, θα ήταν δυνατές οι διορθωτικές παρεμβάσεις κατά την διάρκεια του έτους, καθώς επίσης θα ήταν καλύτερη και η γενικότερη εποπτεία της πορείας του εν λόγω εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η εφαρμογή και χρήση ενός συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά μπορεί να παρέχει καλύτερη πληροφόρηση, όχι μόνο για τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά γενικά για το εκπαιδευτικό έργο που τελείται σε αυτή και κατ' επέκταση για την γενική εκπαιδευτική ποιότητα της σχολικής μονάδας. Έτσι, μέσω των δεδομένων που παρέχει ένα τέτοιο σύστημα, είναι δυνατός ό έλεγχος του κατά πόσο ανταποκρίθηκε ο εκπαιδευτικός στα μαθησιακά κενά και παρανοήσεις που τυχόν είχαν οι μαθητές του, σε πόσο χρονικό διάστημα μπόρεσε να τα καλύψει, αν οι μαθητές του στην μετάβαση στην επόμενη σχολική τάξη είχαν γίνει κάτοχοι της μαθηματικής γνώσης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, κ.ά. Εξάλλου, από την ανάλυση των δεδομένων από το πρόγραμμα PISA, εξάγονται συμπεράσματα για τους δασκάλους σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες μεταξύ των μαθητών, την ισότητα των δύο φύλων, τις φυλετικές διακρίσεις, κ.ά. (Perry, 2008). Με την κατάλληλη ανάλυση των δεδομένων από την αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά είναι εφικτά όλα αυτά (Wilson & Kenney, 2003).

Ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά (Avgerinos & Karageorgiadis, 2015) μπορεί να εστιάσει στις ειδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Το εν λόγω σύστημα είναι ειδικά σχεδιασμένο, ώστε να προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και να προσπαθεί να εντοπίσει όχι μόνο τις γνωσιακές αδυναμίες του μαθητή, αλλά διερευνά, επίσης, την πηγή των δυσκολιών αυτών. Η μαθηματική γνώση είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε πολλές μαθηματικές έννοιες και μαθηματικά πεδία προϋποθέτουν από τον μαθητή να έχει πρώτα κατανοήσει και κατακτήσει προηγούμενες έννοιες και μαθηματικές γνώσεις. Έτσι, πολλές φορές η πηγή της αδυναμίας του μαθητή να κατανοήσει μια μαθηματική έννοια ή να λύσει επιτυχώς μια άσκηση, δεν προέρχεται από την ελλιπή του μελέτη, αλλά από το γεγονός ότι έχει μαθησιακά κενά από προηγούμενες μαθηματικές γνώσεις που προαπαιτούνται, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσει τον τρόπο επίλυσης της άσκησης.

Το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά, χρησιμοποιώντας κατάλληλους δείκτες και «έξυπνα» μεταδεδομένα, έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις λάθος κυρίως απαντήσεις του μαθητή και να διερευνά τα αίτια της αστοχίας του μαθητή. Έτσι, το σύστημα έχει τράπεζα ερωτήσεων στην οποία είναι αποθηκευμένο όλο το εκπαιδευτικό υλικό που αποτελείται από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Η επιλογή των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής έγινε, καθώς έχουν την μοναδική ευκολία να ενσωματωθούν και να χρησιμοποιηθούν από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης, παρέχουν αντικειμενική βαθμολόγηση, μπορούν να αξιολογήσουν περισσότερη διδακτέα ύλη από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, είναι κατάλληλες για τους σκοπούς της διαμορφωτικής αξιολόγησης και παρέχουν ασφαλιστικές δικλείδες για να μην απαντήσει σωστά στην τύχη ο μαθητής.

Μαζί με την κάθε ερώτηση, είναι αποθηκευμένα, εκτός από τα βασικά μεταδεδομένα, και τέσσερα «έξυπνα μεταδεδομένα». Αυτά είναι ο βαθμός βαρύτητας, το επίπεδο δυσκολίας της κάθε ερώτησης, ο βαθμός συγγένειας που τυχόν έχει με άλλες ερωτήσεις που είναι αποθηκευμένες στην τράπεζα ερωτήσεων και αν υπάρχουν «ίδιες» ερωτήσεις αποθηκευμένες, ερωτήσεις δηλαδή που είναι ίδιες με την συγκεκριμένη ερώτηση, αλλά έχουν άλλη διατύπωση ή διαφορετικά νούμερα (Αυγερινός & Καραγεωργιάδης, 2013). Επίσης, οι ερωτήσεις που είναι αποθηκευμένες στην τράπεζα ερωτήσεων είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε το κάθε μαθηματικό κεφάλαιο να έχει ένα συγκεκριμένο δείκτη συνάφειας με τα υπόλοιπα μαθηματικά κεφάλαια. Έτσι, το σύστημα είναι σε θέση να «γνωρίζει» με ποια άλλα κεφάλαια έχει συνάφεια το κεφάλαιο στο οποίο εξετάζεται ο μαθητής. Δηλαδή τι θα πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής προτού μελετήσει το συγκεκριμένο κεφάλαιο στο οποίο αξιολογείται και προσπαθεί να λύσει ασκήσεις.

Έτσι, το σύστημα χρησιμοποιώντας τα «έξυπνα» μεταδεδομένα και την ειδική οργάνωση των ερωτήσεων στην τράπεζα ερωτήσεων, σε περίπτωση λάθος απάντησης του μαθητή, αρχικά το καλεί να απαντήσει σε μια πιο εύκολη ερώτηση στο μαθηματικό κεφάλαιο που αξιολογείται. Σε περίπτωση που οι λάθος του απαντήσεις είναι τόσες ώστε να ενεργοποιηθεί ο κατάλληλος δείκτης ότι πρέπει να ελεγχθεί σε βάθος η αδυναμία του μαθητή στο συγκεκριμένο μαθηματικό κεφάλαιο, το σύστημα επιλέγει ερωτήσεις από προηγούμενο μαθηματικό κεφάλαιο με μεγαλύτερη συνάφεια με αυτό στο οποίο αξιολογείται ο μαθητής. Η παραπάνω διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αρχίσει να απαντάει σωστά ο μαθητής. Με τον τρόπο αυτό, το σύστημα είναι σε θέση να εντοπίζει τα μαθησιακά κενά και τις παρανοήσεις των μαθητών.

Ο κάθε μαθητής αξιολογείται σε διαφορετικές ερωτήσεις, αλλά κάθε τεστ των μαθητών μιας τάξης είναι ισάξιο χάρη στα «έξυπνα» μεταδεδομένα. Επειδή η διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών γίνεται ηλεκτρονικά, είναι δυνατή η αποθήκευση των απαντήσεων των μαθητών για περισσότερο από μια διδακτική περίοδο και η περαιτέρω επεξεργασία τους. Έτσι, με μια τροποποίηση στο σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά, είναι δυνατή η επεξεργασία των δεδομένων από την αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό την έμμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα και κατ' επέκταση η ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται από μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Για να είναι αυτό εφικτό, θα πρέπει το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά να χρησιμοποιείται σε όσες το δυνατόν περισσότερες τάξεις, ώστε να καταγράφεται η μαθησιακή πορεία των μαθητών σε κάθε τάξη που προβιβάζονται. Επίσης, αν η τράπεζα ερωτήσεων περιέχει αποθηκευμένες τις κατάλληλες ερωτήσεις, είναι δυνατόν το σύστημα να χρησιμοποιηθεί και σε μεγαλύτερες τάξεις στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Έτσι, μέσω του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά, είναι δυνατή η συλλογή των δεδομένων από την διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά και μέσα από την κατάλληλη ανάλυση των δεδομένων αυτών να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν να αξιολογηθεί αν αντέδρασε ο εκπαιδευτικός στις αδυναμίες του μαθητή που εντόπισε το σύστημα, πόσο γρήγορα κατάφερε να βοηθήσει τον μαθητή να καλύψει τις αδυναμίες του, την πορεία διδασκαλίας της ύλης, τα ποσοστά κατανόησης και επιτυχίας της τάξης στην οποία κάνει μάθημα, αν βελτίωσε ή όχι το γενικό επίπεδο των μαθητών από την προηγούμενη τάξη στην οποία φοιτούσαν, αν στην επόμενη τάξη που προβιβάστηκαν οι μαθητές ήταν κάτοχοι της γνώσης των όσων διδάχθηκαν ή είχαν τα ίδια κενά που είχαν στην προηγούμενη τάξη, καθώς και πολλά ακόμα χρήσιμα συμπεράσματα.

Πρέπει να τονιστεί ότι όλη η παραπάνω πληροφόρηση που αναφέρθηκε, το μόνο που χρειάζεται για να είναι δυνατή, είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή στα μαθηματικά δυο με τρεις φορές την εβδομάδα μέσω του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά. Το όλο εγχείρημα δεν απαιτεί πρόσθετο διδακτικό χρόνο και προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό. Το μόνο που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό είναι να ενημερώνεται για την μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή του ξεχωριστά από το μάθημα. Αυτός είναι υπεύθυνος για την όποια διδακτική στρατηγική θα χρησιμοποιήσει για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του μαθητή και το σύστημα αποτελεί ένα έγκυρο ποσοτικό εργαλείο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σε μια τάξη ή σε ολόκληρη την σχολική μονάδα.

5.0. Επίλογος

Σύμφωνα με τα όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω, είναι εφικτή η χρήση των δεδομένων από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά για την έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών στα μαθηματικά. Όπως αναφέρθηκε, διεθνή προγράμματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των χωρών που συμμετέχουν στηρίζουν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά τους στην ίδια τεχνική, δηλαδή αξιολογώντας τις επιδόσεις των μαθητών και στα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα από τα διεθνή αυτά προγράμματα είναι τόσο αξιόπιστα και έγκυρα, ώστε επηρεάζουν και, πολλές φορές, ορίζουν τις αλλαγές για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος που αποφασίζει μια χώρα. Η εφαρμογή και χρήση του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης για

τα μαθηματικά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να βοηθήσει στην ποιοτική αναβάθμιση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στην παροχή ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Appleby, J., Samuels, P. & Treasure-Jones, T. (1997). Diagnosys-a knowledge-based diagnostic test of basic mathematical skills. *Computers & Education,* 28 (2), 113-131.

Avgerinos, E., & Karageorgiadis, A., (2015). On an "intelligent" adaptive assessment system for Mathematics. In A. R. Akdeniz (Chair), *Third International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium.* Symposium conducted at the meeting of Karadeniz Technical University, Trabzon.

Bulle, N. (2011). Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*, *47*(4), 503-521.

Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). Springer Netherlands.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 8–21.

Callear, D. & King, T. (1997). Using computer-based tests for information science. *Association for Learning Technology Journal*, 5 (1), 27-32.

Conole, G. & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. *Research in Learning Technology,* 13 (1), 17-31.

De Lange, J. (2007). Large-scale assessment and mathematics education. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1111–1142). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, *24*(3), 331-350.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, *24*(1), 23-37. Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.

Heck, A. (2004). Assessment with Maple TA: creation of test items. *AMSTEL Institute, UvA, available online from Adept Scientific via: http://www. adeptscience. co. uk/products/mathsim/mapleta/ MapleTA_whitepaper. pdf [Accessed 19 June 2016]*.

Kendall, J. S. (2011). *Understanding common core state standards*. ASCD.

Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles*, 4 (3), 365-379.

Kreiner, S. (2011). *Is the foundation under PISA solid?: A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment*. Department of Biostatistics, University of Copenhagen.

Thomson, S., & De Bortoli, L. (2008). *Exploring Scientific Literacy: How Australia measures up.* The PISA 2006 survey of students' scientific, reading and mathematical literacy skills.

Paek, P. L. (2012). Using learning trajectories in large-scale mathematics assessments. *In Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education: Topic Study Group 33* (pp. 6711–6720). Seoul, Korea.

Perry, L. B. (2008). Using PISA to examine educational inequality. *Orbis Scholae*, *2*(2), 77-86.

Rabe, B. (2006). Race to the top: The expanding role of US state renewable portfolio standards. *Sustainable Dev. L. & Pol'y*, *7*, 10.

Stephens, D., Bull, J., & Wade, W. (1998). Computer-assisted Assessment: suggested guidelines for an institutional strategy. *Assessment & evaluation in higher education*, *23*(3), 283-294.

Thelwall, M. (1998). A unique style of computer-assisted assessment. *Association for Learning Technology,* 6 (2), 49-57.

William, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right, *Educational Assessment*, 11 (3&4), 283-289.

Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1053-1098.

Wilson, S. M., & Kenney, P. A. (2003). Classroom and large-scale assessment. In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 53–67). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Αυγερινός, Ε. & Καραγεωργιάδης, Α. (2013). Η χρήση μεταδεδομένων σε συστήματα Αξιολόγησης στα Μαθηματικά με την χρήση Η/Υ και «Έξυπνων Συστημάτων», *Πρακτικά 30ουΠανελλήνιου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας με Διεθνή Συμμετοχή, της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*, σελ. 186-197, Καρδίτσα, Νοέμβριος 2013.

ΘΕΤΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥΣ: ΟΤΑΝ Η ΥΠΟΒΟΛΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΠΟΒΕΙ ΕΞΙΣΟΥ ΧΡΗΣΙΜΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Χαράλαμπος Γ. Χαραλάμπους[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρατήρηση της διδασκαλίας αποτελεί μια από τις πιο καθοριστικές πηγές δεδομένων σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου (Douglas, 2009). Παρόλη τη θεώρηση της παρατήρησης ως αναγκαίου συστατικού σε ένα σύστημα αξιολόγησης, μια σειρά ερωτημάτων χρειάζεται να απαντηθούν ώστε η παρατήρηση να παρέχει έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες σε σχέση με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου: Δεδομένης της πολυπλοκότητας του φαινομένου της διδασκαλίας και δεδομένου ότι διαφορετικοί φακοί εστίασης/ανάλυσης της διδασκαλίας μπορεί να οδηγούν σε διαφορετικά συμπεράσματα (βλ. Schoenfeld & Pateman, 2008), σε ποιες πτυχές της διδασκαλίας οφείλει κάποιος να επικεντρωθεί; Πώς αποφασίζονται οι πτυχές αυτές, δεδομένων και των δυσκολιών να παρατηρηθούν ταυτόχρονα πολλαπλά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας; Θα πρέπει να παρατηρούνται πτυχές που σχετίζονται μόνο με χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που δεν επηρεάζονται από το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο (γενικευμένες πρακτικές διδασκαλίας) ή χρειάζεται να παρατηρούνται και χαρακτηριστικά που επηρεάζονται από τη φύση του γνωστικού αντικειμένου (εξειδικευμένες κατά γνωστικό αντικείμενο πρακτικές διδασκαλίας); Πόσες παρατηρήσεις θα πρέπει να γίνουν για κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να εξαχθούν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα; Πότε θα πρέπει να γίνουν οι παρατηρήσεις, από ποιους και κάτω από ποιες συνθήκες; Τι κατάρτιση/εκπαίδευση χρειάζονται οι παρατηρητές; Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτά για σκοπούς συγκριτικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης; Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται να καταδειχτεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής έρευνας στον εντοπισμό και στην απάντηση τέτοιων ερωτημάτων, αναδεικνύοντας αφενός την ανάγκη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου να αντλεί και να ενημερώνεται συστηματικά από τα πορίσματα αλλά και τους προβληματισμούς της εκπαιδευτικής έρευνας και αφετέρου την πολυπλοκότητα του υπό εξέταση ζητήματος.

Λέξεις-κλειδιά: παρατήρηση στη σχολική τάξη, ειδικές διδακτικές πρακτικές, γενικές διδακτικές πρακτικές, αξιολόγηση της διδασκαλίας, ποιότητα της διδασκαλίας

Putting Educational Research in the Service of Teacher and their Work Evaluation: When Posing Questions Might be as Informative as Offering Answers

Charalambos Y. Charalambous

ABSTRACT

Classroom observations comprise one of the most fundamental sources of information with respect to evaluating teachers and their work. Although the role of classroom observations in developing teach*er*/teach*ing* evaluation systems can hardly be debated, a series of questions needs to be addressed if classroom observations are to provide valid and reliable information: Given the complexity of teaching and provided that multiple lenses of observation/analysis can lead to different conclusions, which aspects of instruction should one consider? How are these aspects determined, given that there is a limit in what can be observed when observations are carried out in vivo? To what extend should one observe only generic teaching characteristics/practices that cut across different disciplines? Is there value in also considering characteristics/practices that are content-specific, in the sense that they are affected by the

1. Ο Χ.Χ. είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστήμιο Κύπρου. Επικοινωνία: cycharal@ucy.ac.cy

particular demands each discipline imposes on teachers? How many observations need to be conducted per teacher, so that valid and reliable information be collected? When should these observations be conducted, by whom, and under what conditions? What level of training do observers need? How could/should the results of classroom observations be used for summative and formative evaluation purposes? This list of questions is neither comprehensive nor exhaustive. It nevertheless aims at showcasing the complexity of the issue considered herein; additionally, it seeks to highlight the role of educational research in raising and answering questions like those, thus underlining the importance of capitalizing on educational research questions and findings to develop better teach*er*/teach*ing* evaluation systems.

Keywords: classroom observations, content-specific teaching practices, generic teaching practices, teaching evaluation, teaching quality

1. Εισαγωγή και οριοθέτηση προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αυξάνεται τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και παγκόσμια. Σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος αυτού φαίνεται να διαδραματίζει η εμπειρική τεκμηρίωση του καθοριστικού ρόλου του εκπαιδευτικού και ειδικότερα της διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενώ στις δεκαετίες 1960-1970 υπήρξε έντονη αμφισβήτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και της συνεισφοράς του στα μαθησιακά αποτελέσματα (Coleman et al., 1966. Jencks et al., 1972) η έρευνα των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών έχει κατ' επανάληψη υπογραμμίσει τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το τι μαθαίνουν οι μαθητές (βλ. Teddlie & Reynolds, 2000. Rowan et al., 2002. Cochran-Smith, 2003. Nye et al., 2004. Hattie, 2009. Muijs & Reynolds, 2011.··). Η επίδραση των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα βρέθηκε, επίσης, να έχει αθροιστικό χαρακτήρα (Hanushek, 2002. Rivers & Sanders, 2002) και διάρκεια, αφού, για παράδειγμα, η επίδραση που έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε οποιαδήποτε τάξη από το νηπιαγωγείο μέχρι την πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου βρέθηκε να είναι παρούσα στα μαθησιακά αποτελέσματα ακόμα και στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου (βλ. Konstantopoulos & Chung, 2011).

Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία αύξηση των προσπαθειών ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης που να παρέχουν έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες σε σχέση με την ποιότητα της διδασκαλίας και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν στη μάθηση των μαθητών τους. Κεντρικό ρόλο σε αυτά τα συστήματα αξιολόγησης διαδραματίζει η παρατήρηση της διδασκαλίας, για ποικίλους λόγους. Πρώτο, θεωρείται η «χρυσή» μέθοδος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου, αφού μπορεί να αποτυπώσει με ενάργεια αυτό που βρέθηκε να συμβάλλει καταλυτικά στα μαθησιακά αποτελέσματα: την ποιότητα της διδασκαλίας (Douglas, 2009. Rowan & Correnti, 2009). Συγκεκριμένα, οι παρατηρήσεις διδασκαλίας φάνηκε να παρέχουν πιο αξιόπιστες εκτιμήσεις για την ποιότητα της διδασκαλίας σε σχέση με άλλες μεθόδους, όπως είναι, για παράδειγμα, οι αξιολογήσεις του διευθυντή ή των μαθητών (Seidel & Shavelson, 2007. Strong 2011). Δεύτερο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας τους βρέθηκε να συνδέεται θετικά με τη μάθηση (Kane & Staiger, 2012. Walkington & Marder, 2014). Τρίτο, από διαμορφωτικής άποψης, αξιολογήσεις μέσω παρατηρήσεων μπορούν να παρέχουν ιδιαίτερα σημαντικές πληροφορίες στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους (Hill & Grossman, 2013). Ως εκ τούτου, δεν είναι τυχαίο ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ), για παράδειγμα, πολλές ομόσπονδες πολιτείες ξεκίνησαν να απαιτούν να διεξάγονται παρατηρήσεις της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κάθε χρόνο, συχνά από περισσότερους από ένα παρατηρητές (βλ. Mihaly & McCaffrey, 2014). Ανάλογες πρακτικές φαίνεται να ακολουθούνται και διεθνώς, αφού όπως προκύπτει από τις απαντήσεις που έδωσαν περισσότεροι από 70% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διεθνή έρευνα *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), η παρατήρηση διδασκαλίας αποτελεί μια βασική συνιστώσα των συστημάτων αξιολόγησης του έργου τους (βλ. Martínez et al., 2016). Παρόλη τη σημασία που αποδίδεται στις παρα-

τηρήσεις διδασκαλίας ως πηγή αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών χρειάζεται να απαντηθεί μια σειρά ερωτημάτων, ώστε η παρατήρηση να παρέχει έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες σε σχέση με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Τα ερωτήματα αυτά μπορούν να ενταχθούν σε δύο τουλάχιστον μεγάλες κατηγορίες: ***τι*** *θα πρέπει να παρατηρούμε* και ***πώς*** *θα πρέπει να γίνεται η παρατήρηση*; Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται ερωτήματα, όπως, σε ποιες πτυχές της διδασκαλίας οφείλει κάποιος να επικεντρωθεί; Πώς αποφασίζονται οι πτυχές αυτές, δεδομένων και των δυσκολιών να παρατηρηθούν ταυτόχρονα πολλαπλά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας; Θα πρέπει να παρατηρούνται πτυχές που σχετίζονται μόνο με χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο (γενικευμένες πρακτικές διδασκαλίας) ή χρειάζεται να παρατηρούνται και χαρακτηριστικά που επηρεάζονται από τη φύση του γνωστικού αντικειμένου (εξειδικευμένες κατά γνωστικό αντικείμενο πρακτικές διδασκαλίας); Στην δεύτερη κατηγορία συγκαταλέγονται ερωτήματα, όπως, πόσες παρατηρήσεις θα πρέπει να γίνουν για κάθε εκπαιδευτικό ώστε να εξαχθούν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα; Πότε θα πρέπει να γίνουν οι παρατηρήσεις, από ποιους και κάτω από ποιες συνθήκες; Τι κατάρτιση/εκπαίδευση χρειάζονται οι παρατηρητές;

Στόχος της παρούσας εργασίας δεν είναι να απαντήσει διεξοδικά στα ερωτήματα αυτά. Αντίθετα, στόχος είναι αφενός να καταδειχτεί η ανάγκη προβληματισμού γύρω από τα ερωτήματα αυτά και αφετέρου να υπογραμμιστεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής έρευνας στον εντοπισμό και στην απάντηση τέτοιων ερωτημάτων. Άλλωστε, η υποβολή τέτοιων ερωτήσεων είναι πολλές φορές εξίσου σημαντική όσο η απάντησή τους. Ας μην ξεχνούμε ότι όταν ρωτήθηκε ο Einstein για το πώς θα μπορούσε να σώσει τον κόσμο, απάντησε ότι αν είχε μια ώρα για να λύσει το συγκεκριμένο πρόβλημα, θα ξόδευε 55 λεπτά για να το κατανοήσει καλύτερα και μόνο 5 λεπτά για να βρει τις λύσεις—υπογραμμίζοντας έτσι τη σημασία της υποβολής ερωτήσεων στην οποιαδήποτε προσπάθεια κατανόησης σύνθετων και πολύπλοκων φαινομένων. Στην παρούσα εργασία, μέσα από την υποβολή των ερωτήσεων αυτών εξυπηρετείται έμμεσα και ένας άλλος στόχος: να αναδειχθεί η ανάγκη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου να αντλεί και να ενημερώνεται συστηματικά από τα πορίσματα αλλά και τους προβληματισμούς της εκπαιδευτικής έρευνας και όχι να στηρίζεται εν μέρει ή αποκλειστικά σε συζητήσεις ή διαπραγματεύσεις με εκπαιδευτικές/συνδικαλιστικές οργανώσεις—φαινόμενο που φαίνεται να μην περιορίζεται μόνο στα δικά μας εκπαιδευτικά συστήματα (για αντίστοιχες συζητήσεις στις ΗΠΑ, βλ. Herlihy et al., 2014).

Το υπόλοιπο μέρος της παρούσας εργασίας οργανώνεται σε δύο θεματικές ενότητες, κάθε μια από τις οποίες απαντά σε ένα από τα δύο γενικά ερωτήματα που τέθηκαν πιο πάνω σε σχέση με την παρατήρηση της διδασκαλίας. Η εργασία κλείνει με κάποιες γενικές σκέψεις και προβληματισμούς σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα.

2. Τι (θα πρέπει να) παρατηρούμε;

Διάφοροι ερευνητές έχουν κατά καιρούς μιλήσει για την πολυπλοκότητα του φαινομένου της διδασκαλίας ή έχουν τεκμηριώσει εμπειρικά την πολυπλοκότητα αυτή (Leinhardt, 1993. Cohen, 2011. Wragg, 2012). Ως εκ τούτου, δεν είναι διόλου τυχαίο που το πρώτο γενικό ερώτημα που θα πρέπει να μας απασχολήσει όταν εξετάζουμε θέματα παρατήρησης της διδασκαλίας αφορά στο τι θα πρέπει να παρατηρούμε. Το ερώτημα αυτό καθίσταται πιο επιτακτικό καθότι διαφορετικοί φακοί εστίασης και ανάλυσης της διδασκαλίας μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικές αποτιμήσεις του εκπαιδευτικού έργου και της ποιότητάς του. Τούτο καθίσταται εμφανές αν συγκρίνει κανείς αναλύσεις ακόμα και μικρών αποσπασμάτων διδασκαλίας που έγιναν με διαφορετικούς φακούς εστίασης. Ένα τέτοιο κλασικό παράδειγμα αποτελεί η ανάλυση έξι λεπτών διδασκαλίας Μαθηματικών σε μια Γ' τάξη στις ΗΠΑ με δασκάλα την Deborah Ball (βλ. Schoenfeld & Pateman, 2008). Εξετάζοντας το απόσπασμα υπό την οπτική του μαθηματικού περιεχομένου της διδασκαλίας και των μαθηματικών αλληλεπιδράσεων που είχε η εν λόγω εκπαιδευτικός με τους μαθητές της, η πρώτη ανάλυση (Ballet al., 2008) θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια ιδιαίτερα θετική αξιολόγηση του αποσπάσματος διδασκαλίας και—στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό—ολόκληρου του μα-

θήματος. Εστιαζόμενη περισσότερο σε θέματα ισόνομης μεταχείρισης των μαθητών, η δεύτερη ανάλυση (Posner, 2008) σκιαγραφεί με διαφορετικό τρόπο την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων της εκπαιδευτικού και των μαθητών της και θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαφορετικά συμπεράσματα σε σχέση με την ποιότητα διδασκαλίας του αποσπάσματος και εν γένει ολόκληρου του μαθήματος. Το τι παρατηρεί ένας παρατηρητής/αξιολογητής είναι, συνεπώς, άρρηκτα συνδεδεμένο με τα συμπεράσματά του/της σε σχέση με την ποιότητα της διδασκαλίας ενός μαθήματος.

Αν και είναι αποδεκτό ότι εκείνο που επηρεάζει πολύ περισσότερο τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι συμπεριφορές του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και πώς διευκολύνει την αλληλεπίδραση των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο παρά οι επιμέρους αντιλήψεις που έχει για τη διδασκαλία ή οι γνώσεις του σε σχέση με ένα γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική του (Creemers & Kyriakides, 2008. Muijs & Reynolds, 2011. Stronge et al., 2011), η παραδοχή αφ΄ εαυτής δεν διευκολύνει το έργο της παρατήρησης. Πού ακριβώς θα πρέπει να επικεντρωθεί ο παρατηρητής: στο πώς παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός το περιεχόμενο; Στις ευκαιρίες που δίνει στους μαθητές για να αλληλεπιδράσουν με το περιεχόμενο αυτό; Στο κατά πόσο διαφοροποιεί την προσέγγισή του σε σχέση με τις ανάγκες και το επίπεδο διαφορετικών μαθητών; Στην ανατροφοδότηση που δίνει στους μαθητές; Ακόμα και αν εστιαστούμε σε μια και μόνο παράμετρο (π.χ. την ανατροφοδότηση) προκύπτουν και πάλι μια σειρά ερωτημάτων: θα πρέπει να κινηθούμε σε πιο γενικές αρχές ανατροφοδότησης και να εστιαστούμε, για παράδειγμα, στο πόσο σύντομα δίνει ανατροφοδότηση ο εκπαιδευτικός στους μαθητές και πώς αυτή εκλαμβάνεται από τους τελευταίους; Ή θα πρέπει να εξετάσουμε και κατά πόσο η ανατροφοδότηση αυτή λαμβάνει υπόψη τις επιμέρους απαιτήσεις που επιβάλλει στον εκπαιδευτικό η διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων; Για παράδειγμα, αν πρόκειται για το μάθημα των Μαθηματικών, ίσως η παρατήρησή μας θα πρέπει να εστιαστεί όχι μόνο στη συχνότητα και καταλληλότητα της ανατροφοδότησης, αλλά παράλληλα, και στο κατά πόσο ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και κινητοποιεί τους μαθητές να σκεφτούν πολλαπλές λύσεις σε ένα μαθηματικό πρόβλημα και να ξεκινήσουν να βλέπουν διασυνδέσεις μεταξύ των λύσεων αυτών.

Το τελευταίο ερώτημα παραπέμπει σε δύο μεγάλες κατηγορίες πρακτικών διδασκαλίας στις οποίες θα μπορούσε να εστιαστεί η παρατήρηση. Με τον όρο *πρακτικές διδασκαλίας* εννοούμε συνήθεις δράσεις και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην προαγωγή των μαθησιακών αποτελεσμάτων και οι οποίες αφορούν στην αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές και στο πώς διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις των τελευταίων με το γνωστικό αντικείμενο (Lampert, 2010. Core Practice Consortium, 2014). Τέτοιες δράσεις και συμπεριφορές μπορεί να έχουν ισχύ ανεξαρτήτως του γνωστικού αντικειμένου. Εναλλακτικά, μπορεί να έχουν ιδιαίτερη ισχύ και σημασία ή ακόμα και να περιορίζονται μόνο σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Η πρώτη κατηγορία πρακτικών αφορά σε αυτό που ονομάζουμε *γενικευμένες* πρακτικές διδασκαλίας, ενώ η δεύτερη αφορά σε *εξειδικευμένες κατά γνωστικό αντικείμενο πρακτικές διδασκαλίας* (βλ. Charalambous & Kyriakides, υπό εκτύπωση).

Τόσο η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα όσο και γενικότερα η έρευνα γύρω από την παρατήρηση της διδασκαλίας έχει αναδείξει ένα σύνολο γενικευμένων πρακτικών διδασκαλίας που σχετίζονται θετικά με τη μάθηση των μαθητών (Pianta et al., 2008. Kyriakides & Creemers, 2009. Muijs et al., 2014). Τέτοιες πρακτικές είναι, για παράδειγμα, η δόμηση του τρόπου παρουσίασης της καινούριας γνώσης με τρόπο που να βοηθά τους μαθητές να οικοδομούν διασυνδέσεις τόσο με το τι προηγήθηκε στο μάθημα όσο και με αυτό που θα ακολουθήσει· η υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων (κλειστών και ανοιχτών) με τρόπο που αφενός να ενεργοποιούνται οι μαθητές και αφετέρου να κατανοεί ο εκπαιδευτικός τον βαθμό στον οποίο έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες έννοιες και δεξιότητες· η κατάλληλη διοίκηση της τάξης, η οποία επιτρέπει την ομαλή διεξαγωγή ενός μαθήματος· καθώς και η δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος που να ευνοεί παραγωγικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και με το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο. Έρευνες που έχουν γίνει τις τελευταίες δεκαετίες δείχνουν ότι οι πρακτικές αυτές σχετίζονται θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα στον γνωστικό και στον ψυχοκινητικό τομέα. Σχετίζονται, παράλληλα, θετικά και με ποικίλες διαστάσεις του συναισθη-

ματικού τομέα (Kyriakides & Tsangaridou, 2008. Curby et al., 2011. Kane et al., 2011. Bell et al., 2012. Muijs et al., 2014).

Τις τελευταίες δύο κυρίως δεκαετίες έχουν, επίσης, προταθεί διάφορα θεωρητικά σχήματα και κλείδες παρατήρησης της διδασκαλίας για μελέτη των γενικευμένων πρακτικών διδασκαλίας. Τέτοια σχήματα και κλείδες περιλαμβάνουν το *Πλαίσιο για τη Διδασκαλία* (*Framework for Teaching*, Danielson, 2013), το *Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας* (Creemers & Kyriakides, 2008), το *Σύστημα Αξιολόγησης της Τάξης* (*Classroom Assessment Scoring System,* Hamre et al., 2013), το θεωρητικό πλαίσιο που ανέπτυξε ο Klieme και οι συνεργάτες του (Klieme et al., 2009) και το *Εργαλείο Γρήγορης Αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας* (*Rapid Assessment of Teacher Effectiveness*, Strong, 2011). Παρ' όλες τις διαφορές τους στον αριθμό των διαστάσεων που περιλαμβάνουν καθώς και στους τρόπους μελέτης που προτείνουν για τη συλλογή, κωδικοποίηση και ανάλυση των πληροφοριών σε σχέση με την ποιότητα της διδασκαλίας, συνολικά τα εργαλεία αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί για να μελετηθεί η ποιότητα της διδασκαλίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα Μαθηματικά (π.χ. Kimball et al., 2004. Hamre et al., 2007. Klieme et al., 2009. Kyriakides et al., 2009), το γλωσσικό μάθημα (π.χ. Kimball et al., 2004. Kyriakides & Creemers, 2008. Praetorius et al., 2016), οι Φυσικές Επιστήμες (π.χ. Milanowski, 2004. Panayiotou et al., 2014), ακόμα και η Φυσική Αγωγή (π.χ. Kyriakides & Tsangaridou, 2008).

Χωρίς να αμφισβητείται η σημασία και η χρησιμότητα των θεωρητικών αυτών μοντέλων/πλαισίων καθώς και των διασυνδεδεμένων με αυτά κλείδων παρατήρησης της διδασκαλίας, αυτό που φαίνεται να λείπει από τα μοντέλα αυτά είναι μια προσεκτική εξέταση του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου και των απαιτήσεων που η διδασκαλία του κάθε αντικειμένου επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς. Διάφοροι ερευνητές, ακόμα και από τις δεκαετίες του 1970 και 1980 (π.χ. Schwab, 1978. Shulman, 1986. Stodolsky, 1988) επεσήμαναν την ανάγκη να μην παραγνωρίζονται οι απαιτήσεις στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός όταν διδάσκει συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Ως αποτέλεσμα τούτου, τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, αλλά πολύ περισσότερο κατά τα τελευταία χρόνια, παράλληλα με τη δουλειά που γίνεται προς την κατεύθυνση των γενικευμένων πρακτικών διδασκαλίας, μια άλλη ομάδα ερευνητών ξεκίνησε να διερευνά τις εξειδικευμένες πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Στα Μαθηματικά, τέτοιες πρακτικές περιλαμβάνουν τη διασύνδεση αναπαραστάσεων (π.χ. Ball, 1992. Cuoco & Curcio, 2001. Mitchell et al., 2014), τη σύγκριση διαφορετικών μεθόδων επίλυσης μιας άσκησης ή ενός προβλήματος (Tsamir et al., 2010. Smith & Stein, 2011), τη χρήση ακριβούς μαθηματικής γλώσσας και ορολογίας κατά την παρουσίαση του μαθηματικού περιεχομένου του μαθήματος (Hill et al., 2008. Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2014), καθώς και την πλαισίωση και αποπλαισίωση των αφηρημένων μαθηματικών συμβόλων (CCSSI, 2014). Ανάλογες λίστες εξειδικευμένων πρακτικών έχουν αρχίσει να προτείνονται και για άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως, για παράδειγμα, η Ιστορία (Fogo, 2014), οι Φυσικές Επιστήμες (Windschitl et al., 2012) και η Φυσική Αγωγή (Kyriakides et al., υπό δημοσίευση).

Παράλληλα με την ανάπτυξη των συγκεκριμένων λιστών, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται και μια αντίστοιχη προσπάθεια για ανάπτυξη κλείδων παρατήρησης που να μελετούν την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πρακτικές αυτές. Για παράδειγμα, στα Μαθηματικά έχουν προταθεί διάφορες τέτοιες κλείδες παρατήρησης ή/και αντίστοιχα θεωρητικά πλαίσια που να επικεντρώνονται σε εξειδικευμένες πρακτικές διδασκαλίας, περιλαμβανομένου του μοντέλου μελέτης της *Μαθηματικής Ποιότητας της Διδασκαλίας* (Mathematical Quality of Instruction, Hill, 2010), του πρωτοκόλλου παρατήρησης *UTeach* (βλ. Kane & Staiger, 2012), της κλείδας *Mathematics-Scan* (Walkowiak et al., 2014), της κλείδας *Reformed Teaching Observation Protocol* (Sawada et al., 2002) και του αναλυτικού πρωτοκόλλου παρατήρησης *Inside the Classroom* (Horizon Research, 2000). Εμπειρικές μελέτες που διεξήχθηκαν κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, είτε πρόκειται για μελέτες περίπτωσης (π.χ. Sowder et al., 1998. Hill et al., 2008. Izsák et al., 2008. Hill & Charalambous, 2012. Hill et al., 2012) είτε πρόκειται για μελέτες μεγαλύτερης κλίμακας (π.χ. Stein & Lane, 1996. Hiebert et al., 2003. Schukajlow & Krug, 2014), τεκμηρι-

ώνουν εμπειρικά τη συνεισφορά συγκεκριμένων εξειδικευμένων πρακτικών διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, σε σχέση και πάλι με τα Μαθηματικά, οι Stein και Lane (1996) έδειξαν ότι μαθητές που είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν συστηματικά με την επίλυση μαθητικών έργων που απαιτούσαν εντοπισμό μοτίβων και γενικεύσεων παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα μάθησης σε σχέση με συμμαθητές τους που δεν είχαν αντίστοιχες ευκαιρίες. Παράλληλα, μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρείχαν ευκαιρίες για οικοδόμηση και σύγκριση διαφορετικών μεθόδων επίλυσης προβλημάτων παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ενδιαφέροντος σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών και υψηλότερα επίπεδα αισθημάτων επάρκειας και αυτονομίας κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Schukajlow & Krug, 2014). Παρόμοια, σε διαχρονική μελέτη που σύγκρινε τρία λύκεια στην Καλιφόρνια, οι Boaler και Staples (2008) βρήκαν ότι μαθητές στους οποίους δόθηκαν ευκαιρίες κατά τη διδασκαλία να διασυνδέσουν αναπαραστάσεις και να συγκρίνουν και να συζητήσουν διαφορετικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων παρουσίασαν αυξημένα επίπεδα γνωστικής και συναισθηματικής προόδου στον τομέα των Μαθηματικών σε σχέση με συμμαθητές τους που δεν είχαν ανάλογες ευκαιρίες.

Δεδομένης της σημασίας τόσο των γενικευμένων όσο και των εξειδικευμένων πρακτικών διδασκαλίας, καθίσταται σαφές ότι οι προσπάθειες αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορούν να περιορίζονται σε μια μόνο κατηγορία πρακτικών. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε αυτό που οι Rowan και Raudenbush (2016) πρόσφατα αποκαλούν «αλλοίωση» (distortion) των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, κάτι που συμβαίνει όταν τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού δεν αποδίδουν το υπό εξέταση φαινόμενο στην ολότητά του. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο, που τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες να προχωρήσουμε σε σύζευξη γενικευμένων και εξειδικευμένων πρακτικών διδασκαλίας, με στόχο όχι μόνο την καλύτερη κατανόηση του πολύπλοκου φαινομένου της διδασκαλίας, αλλά παράλληλα και την ανάπτυξη εργαλείων που να επικεντρώνονται σε ποικίλες διαστάσεις της διδασκαλίας που βρέθηκαν να συνεισφέρουν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι προσπάθειες αυτές κινούνται κυρίως σε δύο κατευθύνσεις.

Η πρώτη κατεύθυνση αφορά στην ανάπτυξη εργαλείων που να συνδυάζουν ταυτόχρονα γενικευμένες και εξειδικευμένες πρακτικές διδασκαλίας. Μια τέτοια προσπάθεια που να αφορά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά παράλληλα, να μην παραγνωρίζει τις εξειδικευμένες απαιτήσεις κάθε αντικειμένου, έχει αναληφθεί από τον Schoenfeld και τους συνεργάτες του. Το θεωρητικό πλαίσιο που προτείνει η συγκεκριμένη ομάδα (*Teaching for Robust Understanding*, βλ. http://map.mathshell.org/trumath/TRU_framework_overview.pdf) περιλαμβάνει μια διάσταση, την *πρόσβαση σε πλούσιο περιεχόμενο* που μπορεί να θεωρηθεί καθαρά εξειδικευμένη και σχετίζεται με το υπό εξέταση κάθε φορά γνωστικό αντικείμενο. Το προτεινόμενο πλαίσιο αξιοποιεί παράλληλα και τέσσερις άλλες διαστάσεις (εμπλοκή σε έργα γνωστικών απαιτήσεων, ισόνομη πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος, ανάπτυξη θετικής ταυτότητας ως προς το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης) που ενώ μπορούν να θεωρηθούν πιο γενικευμένες, ενημερώνονται ταυτόχρονα και από τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου. Παρόμοια εργαλεία που να συνδυάζουν γενικευμένες και εξειδικευμένες γνωστικές απαιτήσεις ξεκίνησαν να δημιουργούνται και για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι, για παράδειγμα, το γλωσσικό μάθημα (Grossman et al., 2013) και η Φυσική Αγωγή (Chen et al., 2011).

Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά στην παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας με πολλαπλά εργαλεία, τόσο γενικευμένων όσο και εξειδικευμένων πρακτικών διδασκαλίας. Η πιο γνωστή προσπάθεια που έχει γίνει προς την κατεύθυνση αυτή αφορά στην έρευνα *Μέτρα Αποτελεσματικής Διδασκαλίας* (*Measures of Effective Teaching*) που έγινε στις ΗΠΑ και χρηματοδοτήθηκε από το ίδρυμα Bill & Melinda Gates Foundation. Η έρευνα αυτή (Kane & Staiger, 2012) στηρίχτηκε στη μελέτη οπτικογραφημένων διδασκαλιών πέραν των 2500 εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι τα μαθήματα οπτικογραφούνταν, οι ερευνητές είχαν στη συνέχεια την πολυτέλεια να εξετάσουν τα μαθήματα αυτά από διάφορες οπτικές γωνιές, αξιοποιώντας ποικιλία εργαλείων. Έτσι, για παράδειγμα, τα μαθήματα των Μαθηματικών εξετάστηκαν με τέσσερα εργαλεία, δύο που αφορούν σε γενικευμένες πρακτικές διδασκαλίας (*Framework for Teaching* και *Classroom*

Assessment Scoring System) και δύο που αφορούσαν σε εξειδικευμένες πρακτικές διδασκαλίας (Mathematical Quality of Instruction και UTOP). Η έρευνα αυτή κατέδειξε τη σημασία της σύζευξης γενικευμένων και εξειδικευμένων πρακτικών διδασκαλίας, αφού οι συσχετίσεις της αξιολόγησης της ποιότητας διδασκαλίας που προέκυπταν από εργαλεία που εξέταζαν διαφορετικές πρακτικές διδασκαλίας (γενικευμένες και εξειδικευμένες) ήταν χαμηλότερες (από r=0.67μέχρι r=0.74) σε σύγκριση με εργαλεία που εξέταζαν μόνο ένα είδος πρακτικών (r>0.80). Παρόμοια έρευνα, μικρότερης κλίμακας, που έγινε με 441 εκπαιδευτικούς έκτης μέχρι ογδόης τάξης που δίδασκαν είτε Μαθηματικά είτε το γλωσσικό μάθημα και στην οποία χρησιμοποιήθηκαν τρία από τα πιο πάνω εργαλεία (*Framework for Teaching*, *Classroom Assessment Scoring System* και *Mathematical Quality of Instruction*) επιβεβαίωσε το πιο πάνω εύρημα δείχνοντας και πάλι υψηλότερες συσχετίσεις μεταξύ των αξιολογήσεων των μαθημάτων που προέκυπταν με τη χρήση των γενικευμένων κλείδων παρατήρησης (r=0.62) σε αντίθεση με τις συσχετίσεις που προέκυπταν από τη χρήση μιας γενικευμένης και μιας εξειδικευμένης κλείδας παρατήρησης (όπου εντοπίστηκαν ακόμα και συσχετίσεις της τάξης του r=0.28) (βλ. Rowan & Raudenbush, 2016).

Η διαφορά αυτή εισηγείται ότι αν και τα δύο είδη πρακτικών αφορούν στην ποιότητα της διδασκαλίας, εν τούτοις, κάθε είδος πρακτικής εστιάζεται σε διαφορετικές όψεις του πολύπλοκου φαινομένου της διδασκαλίας. Κατ' επέκταση, ο συνδυασμός πρακτικών κατά την εξέταση της διδασκαλίας μπορεί να αποτυπώσει καλύτερα το υπό εξέταση φαινόμενο, επιχείρημα που τεκμηριώθηκε και εμπειρικά με δεδομένα από διεθνείς έρευνες. Συγκεκριμένα, σε πρόσφατη έρευνα, οι Charalambous και Kyriakides (υπό δημοσίευση) έδειξαν ότι ο συνδυασμός των δύο πρακτικών διδασκαλίας μπορεί να ερμηνεύσει μεγαλύτερο ποσοστό διακύμανσης στην επίδοση των μαθητών παρά από το να εστιαζόμασταν σε ένα μόνο είδος πρακτικών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην έρευνα αυτή παρουσιάζει το γεγονός ότι η συνεισφορά των γενικευμένων και εξειδικευμένων πρακτικών διδασκαλίας στην επεξήγηση της διακύμανσης στην επίδοση των μαθητών ποικίλε από χώρα σε χώρα, με κάποιες χώρες να παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερη συνεισφορά των γενικευμένων πρακτικών και, αντίστροφα, σε κάποιες άλλες, οι εξειδικευμένες πρακτικές να ερμηνεύουν πολύ μεγαλύτερο ποσοστό διασποράς σε σχέση με τις γενικευμένες.

Από τα πιο πάνω συνάγεται εύκολα το συμπέρασμα ότι οποιαδήποτε προσπάθεια καλύτερης μελέτης και αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί να επικεντρώνεται σε ένα και μόνο είδος πρακτικών διδασκαλίας, αλλά και ούτε θα πρέπει να περιορίζεται σε ένα και μόνο εργαλείο παρατήρησης, είτε πρόκειται για γενικευμένη είτε για εξειδικευμένη κλείδα. Τούτο γιατί, όπως υποστηρίζουν και οι Rowan και Raudenbush (2016) τα εργαλεία παρατήρησης δεν είναι ισοδύναμα και δεν μπορεί το ένα να χρησιμοποιηθεί απλά στη θέση του άλλου. Ωστόσο, οποιαδήποτε προσπάθεια σύζευξης γενικευμένων και εξειδικευμένων πρακτικών δεν είναι χωρίς προβλήματα. Αφενός, ο συνδυασμός πρακτικών μέσω της μελέτης οπτικογραφημένων μαθημάτων και της αξιοποίησης ποικίλων εργαλείων είναι πολυδάπανος, και ίσως να μην μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγάλη έκταση για όλους τους εκπαιδευτικούς σε ένα σύστημα αξιολόγησης. Αφετέρου, η ανάπτυξη εργαλείων που να συνδυάζουν γενικευμένες και εξειδικευμένες πρακτικές διδασκαλίας ελλοχεύει τον κίνδυνο να οδηγήσει σε μακροσκελή και δύσχρηστα εργαλεία που εκ των πραγμάτων δεν θα μπορούν να αξιοποιηθούν με ευκολία στην καθημερινή πράξη. Η πρό(σ)κληση για τους ερευνητές και τους ιθύνοντες που είναι επιφορτισμένοι με θέματα αξιολόγησης είναι η ανάπτυξη εργαλείων και προσεγγίσεων που να είναι όσο πιο περιεκτικά (comprehensive) γίνεται αλλά ταυτόχρονα να είναι και αποδοτικά (efficient). Η ανάπτυξη τέτοιων εργαλείων και προσεγγίσεων είναι επιβεβλημένη, αν σκεφτεί κανείς και μια πλειάδα ερωτημάτων που αφορούν στο πώς πρέπει να γίνεται η παρατήρηση της διδασκαλίας. Είναι σε αυτά τα ερωτήματα στα οποία στρεφόμαστε στη συνέχεια.

3. Πώς (θα πρέπει να) παρατηρούμε;

Οι παρατηρήσεις διδασκαλίας δεν αποτελούν καινούριο στοιχείο στις προσπάθειες αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας. Αντίθετα, τέτοιες προσπάθειες χρονολογούνται εδώ και αρκετές δεκαετίες. Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, ξεκίνησαν να πρωτοεμφανίζονται στη δεκαετία του

1930 και μέχρι τη δεκαετία του 1950 συστηματοποιήθηκαν (βλ. Rowan & Raudenbush, 2016). Παράλληλα με τις προσπάθειες αυτές, η ερευνητική κοινότητα ξεκίνησε να μελετά και διάφορα θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας (Shavelson & Dempsey-Atwood, 1976). Τα τελευταία χρόνια, καθώς εντείνονται οι προσπάθειες για αξιοποίηση των παρατηρήσεων διδασκαλίας ως συστατικών στοιχείων σε συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται παράλληλα και πιο εστιασμένες προσπάθειες για εξέταση θεμάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της παρατήρησης. Στην ενότητα αυτή συζητούμε επιλεκτικά κάποια από τα θέματα αυτά. Σκοπός μας δεν είναι μια εξαντλητική παρουσίαση των σχετικών θεμάτων, αλλά η ανάδειξη της πολυπλοκότητας του ζητήματος που αφορά στο πώς γίνονται και πώς θα πρέπει να γίνονται οι παρατηρήσεις ώστε να εξασφαλίζονται δεδομένα που να μπορούν να αποτυπώνουν με ακρίβεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία—στον βαθμό που τούτο είναι εφικτό—την ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού.

Το πρώτο σύνολο ερωτημάτων που είναι καλό να μας απασχολήσει όταν εξετάζουμε θέματα παρατηρήσεων της διδασκαλίας αφορά στο κάθε πόσο θα πρέπει να γίνονται παρατηρήσεις διδασκαλίας στις τάξεις των εκπαιδευτικών, από πόσους παρατηρητές και ποια εξειδίκευση θα πρέπει να έχουν οι παρατηρητές αυτοί. Το θέμα αυτό απασχόλησε τα τελευταία χρόνια διάφορες ερευνητές ομάδες. Οι Hill, Charalambous και Kraft (2012), για παράδειγμα, απαντώντας στο ερώτημα αυτό πρότειναν ότι θα πρέπει να σκεφτόμαστε τις παρατηρήσεις πιο σφαιρικά, αναλογιζόμενοι *ολόκληρο το σύστημα παρατήρησης*. Με τον όρο αυτό, οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρονται όχι μόνο στην κλείδα παρατήρησης που αξιοποιείται σε κάθε περίπτωση, αλλά και στο ποιοι χρησιμοποιούν την κλείδα αυτή, τι είδους προσόντα και εξειδίκευση έχουν σε σχέση με τη χρήση της συγκεκριμένης κλείδας και τι επιμόρφωση έχουν λάβει αναφορικά με θέματα παρατήρησης γενικότερα και θέματα αξιοποίησης της συγκεκριμένης κλείδας ειδικότερα. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει, επίσης, ερωτήματα που αφορούν στο πόσα μαθήματα χρειάζεται να παρατηρήσουμε για κάθε εκπαιδευτικό και πόσοι παρατηρητές χρειάζεται να αξιοποιηθούν σε κάθε περίπτωση ώστε να έχουμε αξιόπιστα αποτελέσματα.

Μια πλειάδα ερευνών που έγιναν τα τελευταία χρόνια αξιοποιώντας σύγχρονες στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, όπως είναι, για παράδειγμα, η θεωρία της γενικευσιμότητας (Shavelson & Webb, 1991) παρέχει πρώτες ενδείξεις σε σχέση με τα πιο πάνω θέματα. Για παράδειγμα, φάνηκε ότι συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας απαιτούν παρατήρηση λιγότερων μαθημάτων σε σύγκριση με άλλες πρακτικές διδασκαλίας που είναι πιο δύσκολο να παρατηρηθούν με ακρίβεια και αξιοπιστία. Συγκεκριμένα, έρευνα της Praetorius και των συνεργατών της (Praetorius et al., 2014) έδειξε ότι ένα μάθημα Μαθηματικών είναι αρκετό για να αξιολογηθεί με αξιοπιστία η ποιότητα της διοίκησης της τάξης ενός εκπαιδευτικού. Αντίθετα, απαιτούνται μέχρι και εννέα μαθήματα για να αξιολογηθεί με ικανοποιητική αξιοπιστία ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός εμπλέκει γνωστικά τους μαθητές στο μάθημα. Αντίστοιχη έρευνα στον τομέα της Φυσικής Αγωγής (Charalambous et al., 2015) έδειξε ότι ενώ για διαστάσεις όπως η διοίκηση της τάξης, η διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας, η αξιοποίηση των επιδείξεων και η προοδευτικότητα των έργων απαιτείται η παρακολούθηση τριών μαθημάτων από δύο παρατηρητές ώστε να εξασφαλιστούν αξιόπιστα δεδομένα για την ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, για άλλες διαστάσεις, όπως η ποιότητα της εξάσκησης των μαθητών απαιτούνταν μέχρι και 11 μαθήματα τα οποία να αξιολογούνται ταυτόχρονα από δύο παρατηρητές. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται και από μια πρόσφατη ποιοτική έρευνα της Bell και των συνεργατών της (2014). Στην έρευνα αυτή διερευνήθηκαν οι απόψεις έξι παρατηρητών που κλήθηκαν να παρακολουθήσουν και να κωδικοποιήσουν κατά μέσο όρο 716 μαθήματα ο καθένας χρησιμοποιώντας μια ποικιλία κλείδων παρατήρησης. Οι παρατηρητές αυτοί ισχυρίστηκαν ότι διαστάσεις όπως η διοίκηση της τάξης κωδικοποιούνταν πιο εύκολα σε σχέση με διαστάσεις που σχετίζονταν περισσότερο με τις αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού και των μαθητών γύρω από το γνωστικό αντικείμενο. Οι ερευνητές αποδίδουν το αποτέλεσμα αυτό στο ότι οι πρώτες πρακτικές αφορούν σε διαστάσεις διδασκαλίας που είναι άμεσα παρατηρήσιμες, σε σχέση με τις δεύτερες που απαιτούν υψηλότερου επιπέδου συμπερασμό και σκέψη.

Ο τύπος και η διάρκεια της επιμόρφωσης των παρατηρητών φαίνεται, επίσης, να διαδραματίζει ρόλο στο πόσοι παρατηρητές χρειάζεται να παρακολουθούν κάποιον εκπαιδευτικό. Στην έρευνα της Hill και των συνεργατών της (2012) και του Charalambous και συνεργατών του (2015) οι παρατηρητές είχαν άμεση σχέση με το υπό εξέταση γνωστικό αντικείμενο (Μαθηματικά και Φυσική Αγωγή, αντίστοιχα). Παράλληλα, με τις σπουδές τους στο γνωστικό αντικείμενο, οι παρατηρητές αυτοί συμμετείχαν και σε ένα εντατικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, μέσω του οποίου εξοικειώθηκαν με τις κλείδες παρατήρησης που καλούνταν να χρησιμοποιήσουν. Τούτο περιόρισε, σε σημαντικό βαθμό, συστηματικές αποκλίσεις μεταξύ των παρατηρητών. Ωστόσο, μια άλλη έρευνα (Praetorius et al., 2012) έδειξε ότι τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων δεν διέφεραν μεταξύ παρατηρητών που έλαβαν επιμόρφωση και αυτών που δεν είχαν λάβει τέτοια επιμόρφωση. Η διαφορά με τις πιο πάνω έρευνες, όμως, έγκειται στο ότι στην τελευταία έρευνα, η επιμόρφωση δεν ήταν εντατική, όπως στις δύο πρώτες περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να μην οδηγήσει σε ουσιαστικές διαφορές. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η συστηματική επιμόρφωση και ο έλεγχος των παρατηρητών δεν μπορούν να εξαλείψουν την επίδραση που έχουν συστηματικές διαφορές των παρατηρητών στο πώς αξιολογούν τη διδασκαλία, κάτι που προέκυψε και από τις δύο ευρείας κλίμακας έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ και παρουσιάστηκαν πιο πάνω (βλ. Rowan & Raudenbush, 2016).

Ακόμα και η σειρά με την οποία παρατηρούνται οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαδραματίζει ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί—και ιδιαίτερα οι πιο έμπειροι—τείνουν να πιστεύουν ότι τίθενται σε δυσμενέστερη θέση όταν οι παρατηρητές αξιολογήσουν το μάθημά τους μετά που έχουν αξιολογήσει ένα ιδιαίτερα επιτυχημένο και αποτελεσματικό μάθημα κάποιου άλλου συναδέλφου τους. Αντίθετα, πιθανόν να είναι σε πιο πλεονεκτική θέση, όταν η παρατήρηση του μαθήματός τους έπεται της παρατήρησης κάποιου άλλου μαθήματος που είχε σημαντικά προβλήματα. Η εκπαιδευτική έρευνα έρχεται να ενισχύσει την πιο πάνω—άδηλη, πολλές φορές—πεποίθηση. Αξιοποιώντας την κλείδα παρατήρησης *Classroom Assessment Scoring System*, μια ομάδα ερευνητών (Casabianca et al., 2013) εξέτασε κατά πόσο οι αξιολογήσεις που έκαναν οι παρατηρητές επηρεάζονταν από τη σειρά με την οποία αξιολογούνταν τα μαθήματα. Αν και για τη διάσταση της διοίκησης της τάξης δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές διαφορές στις αξιολογήσεις που δόθηκαν, στις άλλες δύο διαστάσεις που αφορούσαν στον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός στηρίζει συναισθηματικά και εκπαιδευτικά τους μαθητές παρατηρήθηκε η ίδια τάση: αρχικά οι παρατηρητές ήταν πιο αυστηροί. Εξετάζοντας αρκετά μαθήματα—και προφανώς διαπιστώνοντας ότι είχαν θέσει τον πήχη αρκετά υψηλά—γίνονταν λιγότερο αυστηροί και απαιτητικοί. Στην πορεία, όμως, σταδιακά γίνονταν και πάλι πιο αυστηροί, προφανώς συνειδητοποιώντας ότι είχαν υποβιβάσει τον πήχη της αξιολόγησής τους αρκετά και έπρεπε και πάλι να επαναπροσδιορίσουν τα αποδεκτά επίπεδα με βάση τα οποία αξιολογούσαν τη διδασκαλία.

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται με βάση τα αποτελέσματα της παρατήρησης είναι, επίσης, ένας επιπρόσθετος παράγοντας που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Όταν οι αποφάσεις αυτές αφορούν κυρίως διαμορφωτικούς σκοπούς (όπως για παράδειγμα, η υποβοήθηση των εκπαιδευτικών για βελτίωση συγκεκριμένων πτυχών της διδασκαλίας τους), το ενδεχόμενο κόστος από μια λανθασμένη απόφαση (είτε για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είτε για το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει) είναι σχετικά μικρό. Αντίθετα, αποφάσεις που αφορούν σε πιο συγκριτικούς σκοπούς, όπως είναι οι προαγωγές των εκπαιδευτικών, είτε αφορούν σε θέματα προσλήψεων και απολύσεων των εκπαιδευτικών—που έχουν μπει στην ατζέντα συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό—έχουν πολύ μεγαλύτερο κόστος. Η Hill και οι συνεργάτες της (2012) έδειξαν ότι για τις πρώτες αποφάσεις απαιτείται η παρακολούθηση μικρότερου αριθμού μαθημάτων από μικρότερο αριθμό παρατηρητών σε σχέση με τις δεύτερες αποφάσεις. Για παράδειγμα, για την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο ένας εκπαιδευτικός εμπλέκει γνωστικά τους μαθητές του στο μάθημα απαιτείται η παρακολούθηση τριών μαθημάτων από δύο παρατηρητές για το πρώτο είδος αποφάσεων. Για το δεύτερο είδος αποφάσεων απαιτείται η παρακολούθηση τουλάχιστον έξι μαθημάτων από πέντε παρατηρητές ταυτόχρονα! Το ερώτημα, φυσικά, που προκύπτει, σε αυτή την περίπτωση είναι κατά πόσον ένα τέτοιο σύστημα αξιολόγησης είναι πρακτικό

και οικονομικά βιώσιμο—ερώτημα, που αναδεικνύει την ανάγκη συνδυασμού της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (effectiveness) με την έρευνα γύρω από θέματα αποδοτικότητας (efficiency).

Μια άλλη σειρά ερωτημάτων χρήζει, επίσης, προσοχής. Πότε γίνονται οι παρατηρήσεις; Σε ποιο σημείο της σχολικής χρονιάς και σε ποιο σημείο της ημέρας (αρχή, μέση, τέλος); Είναι καλό να γίνονται παρατηρήσεις αρχές και τέλος της εβδομάδας ή αμέσως μετά από σχολικές αργίες; Θα πρέπει οι παρατηρήσεις αυτές να είναι προειδοποιημένες ή απροειδοποίητες; Στην περίπτωση των προειδοποιημένων παρατηρήσεων, απέχουν η ποιότητα των υπό εξέταση μαθημάτων από την ποιότητα των τυπικών μαθημάτων που διδάσκει καθημερινά ο εκπαιδευτικός; Αν ναι, σε ποιο βαθμό; Σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, σε ποιο βαθμό και πώς θα πρέπει η παρατήρηση μαθημάτων να λαμβάνει αυτό το χαρακτηριστικό υπόψη, δεδομένης και της άποψης ότι το συγκείμενο διδασκαλίας διαδραματίζει ρόλο στο πώς ενεργεί και πώς αποδίδει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη (βλ. Kennedy, 2010). Παράλληλα, δεδομένων πρόσφατων αλλά και παλαιότερων ερευνών που αμφισβητούν ότι ένας εκπαιδευτικός είναι το ίδιο αποτελεσματικός ανεξαρτήτως του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκει (βλ. Stodolsky, 1984. Graeber et al., 2012. Goldhaber et al., 2013.), τίθεται το ερώτημα κατά πόσο θα πρέπει να παρακολουθείται ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Σε μια τέτοια περίπτωση—και ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης που διδάσκουν μια πλειάδα διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων—το ερώτημα εξειδικεύεται ως εξής: Σε ποια μαθήματα θα πρέπει να παρακολουθείται ο εκπαιδευτικός ώστε να εξασφαλίζεται μια όσο το δυνατό καλύτερη απεικόνιση της ποιότητας της διδασκαλίας που βιώνουν οι μαθητές στην τάξη του εκπαιδευτικού αυτού; Η αποφυγή απάντησης τέτοιων ερωτημάτων δυνατό να οδηγήσει σε ημιτελείς στην καλύτερη των περιπτώσεων και σε λανθασμένες στη χειρότερη των περιπτώσεων αποτιμήσεις του έργου του εκπαιδευτικού, αφού, όπως επισημαίνει η Stodolsky (1984) πριν από τρεις δεκαετίες: *«Δεδομένου ότι το γνωστικό αντικείμενο είναι ένας από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες της διδακτικής πρακτικής, θα πρέπει να αποτελεί σημαντική παράμετρο σε κάθε μελέτη ή αξιολόγηση της διδασκαλίας»* (Stodolsky, 1984: 15).

Σημαντικό είναι, επίσης, να εξεταστεί και η χρονική διάρκεια των παρακολουθήσεων αυτών. Λόγω της πίεσης να παρακολουθήσουν όσο περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι αξιολογητές δυνατό να παρακολουθούν μέρος του μαθήματος. Θα μπορούσε μια τέτοια στάση να επηρεάσει την αξιολόγησή τους; Έρευνα της Hill και των συνεργατών της (2012) δείχνει ότι κάτι τέτοιο είναι πιθανόν, αναλόγως της υπό εξέταση διάστασης του μαθήματος. Συγκεκριμένα, ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές στην αξιοπιστία των αξιολογήσεων των παρατηρητών όταν παρακολουθούσαν είτε όλο το μάθημα είτε μέρος του καθώς καλούνταν να αξιολογήσουν διαστάσεις όπως ο πλούτος του μαθήματος ή η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικού, στη διάσταση της γνωστικής ενεργοποίησης των μαθητών κάτι τέτοιο δεν ίσχυε. Συγκεκριμένα, στη διάσταση αυτή προέκυψε ότι η παρακολούθηση του πρώτου μισού του μαθήματος ενός εκπαιδευτικού οδηγούσε σε σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά αξιοπιστίας παρά αν παρακολουθείτο ολόκληρο το μάθημα, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στην τυπική δομή των μαθημάτων Μαθηματικών που παρακολουθήθηκαν, σύμφωνα με την οποία συνήθως πρώτα γινόταν παρουσίαση-παράδοση του περιεχομένου του μαθήματος και μετά καλούνταν οι μαθητές να εμπλακούν στη λύση ασκήσεων και προβλημάτων.

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οποιεσδήποτε προσπάθειες απάντησης των ερωτημάτων αυτών, ενώ μπορούν να ενημερώνονται από έρευνες που γίνονται στο εξωτερικό, δεν μπορούν να στηρίζονται αποκλειστικά στις έρευνες αυτές. Ας σημειωθεί ότι η ιδέα των συστημάτων παρατήρησης (Hill et al., 2012) που επεξηγήθηκε πιο πάνω υποβάλλει ότι το συγκείμενο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος δεν πρέπει να παραγνωρίζεται. Τούτο εξυπακούει ότι δεν μπορεί να γίνει μια απλή υιοθέτηση κλείδων παρατήρησης που αναπτύσσονται στο εξωτερικό, αφού κλείδες παρατήρησης και γενικότερα εργαλεία αξιολόγησης που αναπτύσσονται σε ένα εκπαιδευτικό συγκείμενο δεν μπορούν να μεταφερθούν άμεσα σε ένα άλλο εκπαιδευτικό συγκείμενο χωρίς να προσαρμοστούν ανάλογα (βλ. Hambleton, 2005. Sireci et al., 2005). Μια τέτοια προσαρμογή προϋποθέτει πέρα από διπλή μετάφραση και γλωσσική προσαρμογή της κλείδας

παρατήρησης και άλλους έλεγχους, όπως είναι ο έλεγχος της εγκυρότητας του περιεχομένου καθώς και της εγκυρότητας γνωρίσματος της κλείδας. Προϋποθέτει, παράλληλα, και διεξαγωγή (πιλοτικών) ερευνών στο τοπικό συγκείμενο που να εξετάζουν τα θέματα που θίχτηκαν πιο πάνω. Απλή μεταφορά αποτελεσμάτων από έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό για ενημέρωση προσπαθειών που γίνονται στο τοπικό συγκείμενο είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει σε προβλήματα και δυσλειτουργίες.

4. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας δεν ήταν να απαντήσει σε διάφορα ζητήματα που άπτονται της παρατήρησης της διδασκαλίας ως μέσου αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετα, η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στο να θέσει ερωτήματα και να προβληματίσει σε σχέση με μια πλειάδα παραμέτρων που χρειάζονται να λαμβάνονται υπόψη όταν επιχειρούμε να αξιολογήσουμε τους εκπαιδευτικούς στηριζόμενοι σε δεδομένα από παρατηρήσεις διδασκαλίας. Όπως επισημάνθηκε στην αρχή της εργασίας, ο ίδιος ο Einstein τόνισε τη σημασία της προσεκτικής ανάλυσης και κατανόησης πολύπλοκων φαινομένων όταν επιχειρούμε να προτείνουμε συγκεκριμένες και ουσιαστικές λύσεις. Τόσο η ίδια η διδασκαλία όσο και η αξιολόγηση αποτελούν σύνθετα και πολύπλοκα φαινόμενα. Ως τέτοια, απαιτούν προσεκτική εξέταση. Απαιτούν, παράλληλα, αξιοποίηση των υπαρχόντων ερευνητικών δεδομένων, τα οποία μπορούν να ενημερώσουν προσπάθειες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο ευρύτερα όσο και πιο εξειδικευμένα αναφορικά με θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Αν και θα πρέπει να γίνει παραδεκτό ότι για πολλά από τα ερωτήματα που τέθηκαν πιο πάνω ως ερευνητική κοινότητα δεν έχουμε ακόμα σαφείς απαντήσεις—αφού οι ερευνητικές προσπάθειες συνεχίζονται—παράλληλα, δεν μπορεί και δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται η γνώση που συσσωρεύεται από τέτοιες έρευνες.

Αναπόδραστα, ερωτήματα που αφορούν σε θέματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είτε για συγκριτικούς είτε για διαμορφωτικούς σκοπούς τίθενται κάτω από το μικροσκόπιο των ενδιαφερόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των ίδιων των εργοδοτών όσο και των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Η θέση της παρούσας εργασίας δεν είναι ότι τέτοια ζητήματα δεν θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενα συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών αυτών φορέων. Είναι, όμως, θέση της εργασίας ότι τέτοια ζητήματα και γενικότερα αποφάσεις σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους θα πρέπει απαραίτητα να ενημερώνονται από αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα. Σε αντίθετη περίπτωση, οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι δυνατό να μην εξυπηρετούν τους βασικούς συντελεστές της σχολικής πραγματικότητας στους οποίους πρέπει να κατατείνουν όλες μας οι προσπάθειες: τους μαθητές και τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ball, D. L. (1992). Magical hopes: Manipulatives and the reform of math education. *American Educator, 16*(2), 14-18, 46-47.

Ball, D. L., Lewis, J., & Thames, M. H. (2008). Making mathematics work in school. In A. J. Schoenfeld, & N. Pateman (Eds.), *A study of teaching: Multiple lenses, multiple views: Journal for Research in Mathematics Education, Monograph #14* (pp. 13-44). Reston, VA: NCTM.

Bell, C. A., Gitomer, D. H., McCaffrey, D. F., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, *17*(2-3), 62-87. doi:10.1080/10627197.2012.715014

Bell, C. A., Qi, Y., Croft, A. J., Leusner, D., McCaffrey, D. F., Gitomer, D. H., … & Pianta, R. C. (2014). Improving observational score quality: Challenges in observer thinking. In T., J., Kane, K. A., Kerr, & R. C. Pianta (Eds.), *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the* Measures of Effective Teaching *project* (pp. 50-97). San Francisco: Jossey-Bass.

Boaler, J., & Staples, M. (2008). Creating mathematical futures through an equitable teaching approach: The case of Railside school. *Teachers College Record, 110*(3), 608-645.

Casabianca, J. M., McCaffrey, D. F., Gitomer, D. H., Bell, C. A., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Effect of observation mode on measures of secondary mathematics teaching. *Educational and Psychological Measurement*, *73*(5), 757-783. doi:10.1177/0013164413486987

Charalambous, C. Y., & Kyriakides, E. (υπό εκτύπωση). Working at the nexus of generic and content-specific teaching practices: An exploratory study based on TIMSS secondary analyses. *Elementary School Journal.*

Charalambous, C. Y., Kyriakides, E., Tsangaridou, N., & Kyriakides, L. (August 2015). *Measuring instructional quality in Physical Education lessons: Insights from an exploratory study*. Paper presented at the 16th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction, Limassol, Cyprus.

Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. (2011). Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Educational Research and Evaluation, 17*(1), 13–32. doi:10.1080/13803611.2011.578008

Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education, 54*(2), 95-98. doi: 10.1177/0022487102250283

Cohen, D. K. (2011). *Teaching and its predicaments*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McParttland, J., Mood, A., Weinfield, F. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.

Common Core State Standards Initiative [CCSSI] (2014). *Mathematics Standards*. Retrieved, February 20, 2014, from http://www.corestandards.org/Math/

Core Practice Consortium (2014, April). *Enriching research and innovation through the specification of professional practice.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA.

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London: Routledge.

Cuoco, A. A., & Curcio, F. R. (Eds.) (2001). *The roles of representation in school mathematics (NCTM 2001 Yearbook)*. Reston, Virginia: NCTM.

Curby, T. W., Stuhlman, M., Grimm, K., Mashburn, A., Chomat-Mooney, L., Downer, J.,... Pianta, R. C. (2011). Within-day variability in the quality of classroom interactions during third and fifth grade. *Elementary School Journal, 112*(1), 16-37. doi:10.1086/660682

Danielson, C. (2013). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Douglas, K. (2009). Sharpening our focus in measuring classroom instruction. *Educational Researcher, 38*(7), 518-521. doi:10.3102/0013189X09350881

Fogo, B. (2014) Core practices for teaching History: The results of a Delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education, 42*(2), 151-196, doi:10.1080/00933104.2014.902781

Goldhaber, D., Cowan, J., & Walch, J. (2013). Is a good elementary teacher always good? Assessing teacher performance estimates across subjects. *Economics of Education Review, 36*, 216-228, doi: 10.1016/j.econedurev.2013.06.010

Graeber, A. O., Newton, K. J., & Chambliss, M. J. (2012). Crossing the borders again: Challenges in comparing the quality instruction in mathematics and reading. *Teachers College Record, 114*(4), 1-30.

Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education, 119*(3), 445-470. doi: 10.1086/669901

Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F., Merenda, and C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M.,... Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal, 113*(4), 461-487. doi: 10.1086/669616

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms.* New York: Foundation for Child Development.

Hanushek, E. A. (2002). Teacher quality. In L. T. Izumi, & W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 2-12). Stanford, CA: Hoover Institution Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Herlihy, C., Karger, E., Pollard, C., Hill, H., Kraft, M., Williams, M., & Howard. S. (2014). State and local efforts to investigate the validity and reliability of scores from teacher evaluation systems. *Teachers College Record, 116*(1), 1-28.

Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., Jacobs, J.,... Stigler, J. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Hill, H. C. (2010, May). *The Mathematical Quality of Instruction: Learning Mathematics for Teaching.* Paper presented at the 2010 annual meeting of the American Educational Research Association*,* Denver, CO.

Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., & Ball, D. L. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction, 26*(4)*,* 430-511. doi: 10.1080/07370000802177235

Hill, H. C., & Charalambous, C. Y. (2012). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Lessons learned and open issues. *Journal of Curriculum Studies, 44*(4), 559-576. doi: 10.1080/00220272.2012.716978

Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When rater reliability is not enough teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher*, *41*(2), 56-64. doi:10.3102/0013189X12437203

Hill, H. C., & Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, *83*(2), 371-384. doi: http://dx.doi.org/10.17763/ haer.83.2.d11511403715u376

Hill, H. C., Umland, K., Litke, E., & Kapitula, L. R. (2012). Teacher quality and quality teaching: Examining the relationship of a teacher assessment to practice. *American Journal of Education*, *118*(4), 489-519. doi: 10.1086/666380

Horizon Research, Inc. (2000). *Inside the classroom observation and analytic protocol*. Chapel Hill, NC: Horizon Research, Inc. Retrieved, September 18, 2008, from http://www.horizon-research.com/instruments/clas/cop.pdf

Izsák, A., Tillema, E., & Tunç-Pekkan, Z. (2008). Teaching and learning fraction addition on number lines. *Journal for Research in Mathematics Education*, *39*(1), 33-62. doi:10.2307/30034887

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., … & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America.* New York: Basic Books.

Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains.* Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved, November 30, 2012, from http://www.metproject.org/reports.php

Kane, T. J., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Wooten, A. L. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *Journal of Human Resources*, *46*(3), 587-613. doi:10.3386/w15803

Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, *39*(8), 591-598. doi:10.3102/0013189X10390804

Kimball, S., White, B., Milanowski, A. T., & Borman, G. (2004). Examining the relationship between teacher evaluation and student assessment results in Washoe County. *Peabody Journal of Education, 79*(4), 54–78. doi:10.1207/s15327930pje7904_4

Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study. In J. Tomás & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). Münster, Germany: Waxmann.

Konstantopoulos, S., & Chung, V. (2011). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal*, *48*(2), 361-386. doi:10.3102/0002831210382888

Kyriakides, E., Tsangaridou, N., Charalambous, C. Y., & Kyriakides, L. (υπό εκτύπωση). Integrating generic and content-specific teaching practices in exploring teaching quality in primary Physical Education. *European Physical Education Review.*

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 19*(2), 183-205. doi:10.1080/09243450802047873

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education, 1,* 61-86. doi: http://dx.doi.org/10.1080/19415530903043680

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 12–23. doi:10.1016/j.tate.2008.06.001

Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: A study on school and teacher effectiveness in physical education. *British Educational Research Journal, 34*(6), 807-838. doi:10.1080/01411920802041467

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 21-34. doi:10.1177/0022487109347321

Leinhardt, G. (1993). On teaching. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 1-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Martínez, F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation, 49*, 15-29. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.002

Mihaly, K., & Mccaffrey, D. F. (2014). Grade-level variation in observational measures of teacher effectiveness. In T. J. Kane, K. A. Kerr, & R. C. Pianta (Eds), *Designing teacher evaluation systems* (pp. 9-49). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Milanowski, A. (2004). The relation between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education, 79*(4), 33-53. doi:10.1207/s15327930pje7904_3

Mitchell, R., Charalambous, C. Y., & Hill, C.H. (2014). Examining the task and knowledge demands needed to teach with representations. *Journal of Mathematics Teacher Education, 17,* 37-60. doi: 10.1007/s10857-013-9253-4

Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – Teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 231-256. doi:10.1080/09243453.2014.885451

Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 26*(3), 237–257.

Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M.,... Bren. M. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 26*(1), 73-93. doi:10.1007/s11092-013-9182-x

Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 45*(2), 365-397. doi:10.3102/0002831207308230

Posner, T. (2008). Equity in a mathematics classroom: An exploration. In A. J. Schoenfeld, & N. Pateman (Eds.), *A study of teaching: Multiple lenses, multiple views: Journal for Research in Mathematics Education, Monograph #14* (pp. 127-172). Reston, VA: NCTM.

Praetorius, A. K., Lenske, G., & Helmke, A. (2012). Observer ratings of instructional quality: Do they fulfill what they promise? *Learning and Instruction*, *22*(6), 387-400. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.03.002

Praetorius, A. K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, *31*, 2-12. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.12.002

Praetorius, A. K., Vieluf, S., Saß, S., Bernholt, A., & Klieme, E. (2016). The same in German as in English? Investigating the subject-specificity of teaching quality. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19*(1), 191-209, doi: 10.1007/s11618-015-0660-4.

Rivers, J. C., & Sanders, W. L. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. In L. T. Izumi & W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 13–23). Stanford, CA: Hoover Press.

Rowan, B., & Correnti, R. (2009). Studying reading instruction with teacher logs: Lessons from the Study of Instructional Improvement. *Educational Researcher, 38*(2), 120-131. doi:10.3102/0013189X09332375

Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the ''Prospects'' study of elementary schools. *Teachers College Record, 104*(8), 1525–1567. doi: http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00212

Rowan, B., & Raudenbush, S. W. (2016). Teacher evaluation in American schools. In D. H. Gitomer and C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 1159-1216). Washington, DC: American Educational Research Association.

Sawada, D., Piburn, M. D., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R., & Bloom, I. (2002). Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: The reformed teaching observation protocol. *School Science and Mathematics*, *102*(6), 245-253. doi:10.1111/j.1949-8594.2002.tb17883.x

Schoenfeld, A.J., & Pateman, N. (2008)(Eds.). *A study of teaching: Multiple lenses, multiple views: Journal for Research in Mathematics Education, Monograph #14*. Reston, VA: NCTM.

Schukajlow, S., & Krug, A. (2014). Do multiple solutions matter? Prompting multiple solutions, interest, competence, and autonomy. *Journal for Research in Mathematics Education, 45*(4), 497-533. doi: 10.5951/jresematheduc.45.4.0497

Schwab, J. J. (1978). Education and the structure of the disciplines. In: I. Westbury & N. J. Wilfolk (Eds.) *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 229-272). Chicago: The University of Chicago Press.

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*(4), 454-499. doi:10.3102/0034654307310317

Shavelson, R., & Dempsey-Atwood, N. (1976). Generalizability of measures of effective behavior. *Review of Educational Research, 46*(4), 553-611.

Shavelson, R. J., & Webb, N. M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14, doi: 10.3102/0013189X015002004

Sireci, S. G., Patsula, L. N., & Hambleton, R. K. (2005). Statistical methods for identifying flaws in the test adaptation process. In R. K. Hambleton, P. F., Merenda, and C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 93-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, M. S., & Stein, M. K. (2011). *5 practices for orchestrating productive mathematics discussions.* Reston, VA: NCTM.

Sowder, J. T., Philipp, R. A., Armstrong, B. E., & Schappelle, B. P. (1998). *Middle-grade teachers' mathematical knowledge and its relationship to instruction: A research monograph*. New York, NY: State University of New York Press.

Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation, 2*(1), 50-80. doi:10.1080/1380361960020103

Stoldosky, S. (1984). Teacher evaluation: The limits of looking. *Educational Researcher, 13*, 11-18.

Stodolsky, S. S. (1988). *The subject matters: Classroom activity in Math and Social studies*. Illinois: University of Chicago Press.

Strong, M. (2011). *The highly qualified teacher: What is teacher quality and how do we measure it?* New York, NY: Teachers College Press.

Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, *62*(4), 339-355. doi:10.1177/0022487111404241

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

Tsamir, P., Tirosh, D., Tabach, M., & Levenson, E. (2010). Multiple solution methods and multiple outcomes—is it a task for kindergarten children? *Educational Studies in Mathematics, 73*(3), 217-231. doi:10.1007/s10649-009-9215-z

Walkington, C., & Marder, M. (2014). Classroom observation and value-added models give complementary information about quality of mathematics teaching. In T. J. Kane, K. A. Kerr, & R. C. Pianta (Eds), *Designing teacher evaluation systems* (pp. 234-277). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Walkowiak, T. A., Berry, R. Q., Meyer, J. P., Rimm-Kaufman, S. E., & Ottmar, E. R. (2014). Introducing an observational measure of standards-based mathematics teaching practices: Evidence of validity and score reliability. *Educational Studies in Mathematics*, *85*(1), 109-128. doi:10.1007/s10649-013-9499-x

Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M. & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education, 96* (5), 878–903. doi: http://dx.doi.org/10.1002/sce.21027

Wragg, E. C. (2012). *An introduction to classroom observation.* NY: Routledge.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΑ

Βέρδης Αθανάσιος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση συγκρίνει δύο καθιερωμένες ψυχομετρικές θεωρίες για την μέτρηση της μαθητικής επίδοσης: την θεωρία του αληθινού σκορ και την θεωρία των αποκρίσεων. Παράδειγμα της πρώτης θεωρίας είναι η Ανάλυση Παραγόντων. Παράδειγμα της δεύτερης θεωρίας –της πιο μοντέρνας- είναι η ανάλυση κατά Rasch.

Μολονότι οι δύο αυτές θεωρίες προσεγγίζουν διαφορετικά την μαθητική επίδοση, μοιάζουν στο ότι και οι δύο δέχονται την ύπαρξη λανθανουσών μεταβλητών. Και οι δύο χρησιμοποιούν την έννοια της αξιοπιστίας. Αμφότερες συνδέονται με γραμμικά μοντέλα που μοιάζουν με αυτά της γραμμικής παλινδρόμησης. Εκεί που οι δύο προσεγγίσεις διαφέρουν, όμως, είναι στην φύση των λανθανουσών μεταβλητών. Στην Ανάλυση Παραγόντων προστίθενται παράγοντες ή και συνιστώσες που «φορτίζουν» στις παρατηρούμενες μεταβλητές. Στην ανάλυση, κατά Rasch, οι λανθάνουσες μεταβλητές είναι μόνο δύο: η ικανότητα των εξεταζομένων και η δυσκολία των θεμάτων.

Η Ανάλυση Παραγόντων έχει «ενσωματωμένο» τον έλεγχο της εγκυρότητας των μοντέλων της, διότι μαζί με τις λανθάνουσες μεταβλητές αξιολογείται με ασφαλείς τρόπους και η διαστατικότητα (οι διαστάσεις). Αντίθετα, στην ανάλυση κατά Rasch ο έλεγχος της διαστατικότητας είναι δύσκολος. Η απλή προσθετική λογική της ανάλυσης Rasch μπορεί να δίνει μετρήσεις σε κλίμακες ίσων λόγων και μάλιστα κοινές για την ικανότητα και την δυσκολία (μονάδες logit), αλλά προϋποθέτει μονοδιαστατικότητα, δηλαδή την ύπαρξη μίας και μόνης διάστασης. Με βάση το γεγονός αυτό, θα υποστηριχθεί ότι η Ανάλυση Παραγόντων και η ανάλυση κατά Rasch στοχεύουν σε διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η πρώτη στοχεύει στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η δεύτερη στοχεύει στην εκπαιδευτική σύγκριση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, ψυχομετρία, μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, ανάλυση Rasch

Evaluation in Education and Psychometric

Athanasios Verdis

ABSTRACT

In this paper we discuss the use of psychometric theories to international large-scale studies of educational achievement. The classical psychometric theory is based on the ideas of Charles Spearman and has its origins in psychology. The modern theory is based on the ideas of Georg Rasch and its origins are educational. The subject in the classical psychometric theory is the latent variables. The subject in the new theory is the possibility of correctly endorsing an item. The mathematical basis of both theories is the generalized linear model. The elements in the first theory, however, are "factors", whereas in the second the elements are the difficulty of each item and the ability of the test-taker. Of greatest importance in the international large-scale studies of educational achievement is tests "unidimensionality". Classical test theory has "embodied" an evaluation of test dimensionality, whereas in the modern theory the assumed unidimensionality is difficult to verify. We argue that the new psychometric theory facilitates international comparisons. The classical theory, on the other hand, is more friendly with the needs of teachers and their educational work.

Keywords: evaluation in education, psychometric, measurement of students achievement, Rasch' analysis

1. Εισαγωγή

Σε προηγούμενη εργασία μας (Βέρδης, 2006) είχαμε ασχοληθεί με τις διεθνείς μελέτες για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης και είχαμε αναφέρει ότι ένα σημείο κριτικής απέναντί τους είναι η αμφισβήτηση του βαθμού στον οποίο αυτές μετρούν τις ίδιες θεωρητικές κατασκευές

1. Ο. Α.Β. είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. και ταμίας της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: averdis@ppp.uoa.gr

στις διάφορες χώρες στις οποίες διενεργούνται. Οι διεθνείς μελέτες για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ξεκίνησαν το 1959 με την *Pilot Twelve-Country Study*, την οποία διενήργησε η *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Το πνεύμα της εποχής ήταν η ιστορική-εθνοκεντρική-συγκριτική ματιά στα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό συντελέστηκε και η διάδοση διάφορων εθνοκεντρικών-συγκριτικών θεωριών από τους πρωτεργάτες στην επιστήμη της συγκριτικής εκπαίδευσης Friedrich Schneider, Nicholas Hans, Isaac Kandel και Robert Ulich (Cowen & Kazamias, 2009). Στην παρούσα εργασία θα εμβαθύνουμε στο θέμα αυτό και θα αναφερθούμε στην έννοια και την αξιολόγηση «μονοδιαστατικότητας» στις παγκόσμιες μελέτες μαθητικής επίδοσης. Η λέξη «μονοδιαστατικότητα» (unidimensionality) είναι ένας άλλος τρόπος να πούμε ότι η απάντηση σε ένα ερώτημα αποδίδεται σε μία και μόνο θεωρητική κατασκευή. Αν θέλουμε να συγκρίνουμε εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ τους, τότε το χαρακτηριστικό της μονοδιαστατικότητας είναι εκ των ουκ άνευ.

Η μονοδιαστατικότητα, σύμφωνα με τον Thurstone (1931), είναι ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό στην θεωρία των μετρήσεων. Ο Hattie (1985) ορίζει ότι ένα σύνολο από ερωτήσεις είναι μονοδιάστατο όταν υπάρχει ένα άνυσμα τιμών **θ**, τέτοιο ώστε η πιθανότητα να απαντήσει κάποιος σωστά είναι συνάρτηση του θ_i. Στην πράξη, η μονοδιαστατικότητα ορίζει ότι η απάντηση σε κάποιο ερώτημα ενός τεστ είναι ανεξάρτητη από τις απαντήσεις στα άλλα ερωτήματα του ίδιου τεστ. Πρόκειται για ένα επιθυμητό χαρακτηριστικό κάθε μέτρησης που όμως δεν είναι δυνατόν να επιτυγχάνεται πλήρως διότι υπάρχουν πολλοί άγνωστοι παράγοντες που επηρεάζουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Τέτοιοι παράγοντες είναι, για παράδειγμα, τα κίνητρα των εξεταζομένων, το άγχος τους, η εξοικείωσή τους με την μορφή του τεστ κλπ.

Η μονοδιαστατικότητα συνδέεται στην ψυχομετρία και με την έννοια της «τοπικής ανεξαρτησίας» των ερωτημάτων. Τοπική ανεξαρτησία σε έναν αριθμό p ερωτημάτων, έστω Y_i , σημαίνει ότι σε ένα υποθετικό σύνολο k διαστάσεων Θ, η συνδιακύμανση μεταξύ όλων των ερωτημάτων, διαφορετικών ανά δύο, για δεδομένες τιμές θ είναι μηδέν, δηλαδή αν $\Sigma_{\downarrow}(j=1)^{\uparrow}p \equiv \sum_{\downarrow}(k=1)^{\uparrow}p \equiv cov(Y_{\downarrow}j, Y_{\downarrow}k)/\boldsymbol{\Theta}=\theta) = 0$. Στα σημεία των διαστάσεων στα οποία ισχύει η μονοδιαστατικότητα, έχουμε την «τοπική ανεξαρτησία» (local independence) των ευρημάτων. Οι Lord και Novick (1968) εξηγούν την τοπική ανεξαρτησία ως εξής:

Η επίδοση ενός ατόμου εξαρτάται από μία λανθάνουσα μεταβλητή, αν δεδομένης τις τιμής της μεταβλητής αυτής, τίποτα περαιτέρω δεν μπορεί να εξαχθεί που να μπορεί να πληροφορήσει για την επίδοση αυτού του ατόμου. Η ιδέα εδώ είναι ότι η λανθάνουσα μεταβλητή είναι ο μοναδικός σημαντικός παράγοντας και ότι αν καθοριστεί η τιμή του παράγοντα αυτού για ένα άτομο, τότε από εκεί και πέρα η συμπεριφορά αυτού του ατόμου θα είναι τυχαία στο πλαίσιο της στατιστικής ανεξαρτησίας (σελ. 538).

2. Η μονοδιαστατικότητα στην κλασική θεωρία των μετρήσεων

Η κλασική θεωρία των μετρήσεων γεννήθηκε στις αρχές του περασμένου αιώνα, μέσα από τις ιδέες του Karl Pearson (1896) για μέτρηση της συνάφειας και τις ιδέες του Charles Spearman (1904a) για το σφάλμα στην συνάφεια του πατέρα της μαθηματικής στατιστικής. Είχε, βέβαια, προηγηθεί η κατάκτηση της πολυμεταβλητής κανονικής κατανομής και είχαν τεθεί οι βάσεις για την εξέλιξη της γραμμικής παλινδρόμησης. Σε αυτό το πλαίσιο, και με μία μοναδική του εργασία πάνω στην φύση της νοημοσύνης, ο Spearman (1904b) θεμελίωσε και την «ανάλυση παραγόντων» στην ψυχολογική και εκπαιδευτική μέτρηση. Στις αρχές του 20ου αιώνα, λοιπόν, τέτοιου είδους μετρήσεις ήταν το *zeitgeist* (το πνεύμα των καιρών).

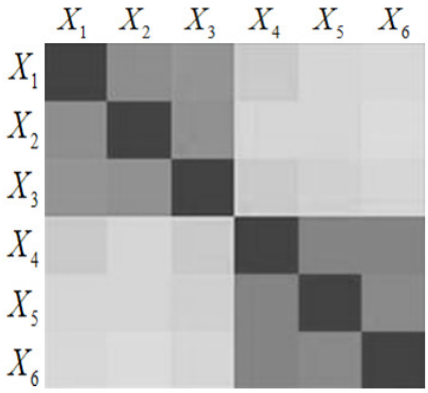
Σύμφωνα με την κλασική θεωρία, κάθε μέτρηση είναι το άθροισμα ενός πραγματικού σκορ και ενός σφάλματος. Γράφουμε δηλαδή ότι Χ = Τ + Ε, όπου Χ είναι το παρατηρούμενο σκορ ενός εξεταζόμενου, Τ το πραγματικό του σκορ (ο μέσος όρος σε υποθετικές επαναλαμβανόμενες μετρήσεις) και Ε ο όρος των τυχαίων σφαλμάτων. Υποτίθεται ότι το πραγματικό σκορ του κάθε εξεταζόμενου είναι αμετάβλητο και άγνωστο. Υποτίθεται επίσης ότι τα σφάλματα είναι τυχαία και ανεξάρτητα μεταξύ τους. Τέλος, υποτίθεται ότι η διακύμανση στα παρατηρούμενα σκορ Χ δεν οφείλεται στο πραγματικό σκορ αλλά στη διακύμανση των σφαλμάτων.

Στο πλαίσιο της κλασικής θεωρίας των μετρήσεων, η μονοδιαστατικότητα συνδέθηκε αμέσως με την έννοια της αξιοπιστίας. Η αξιοπιστία συμβολίζεται με R. Αποδεικνύεται ότι $R = 1 - \mathrm{var}(E) / \mathrm{var}(X)$ και ότι $\mathrm{var(T)} = \mathrm{var(X)} \cdot \mathrm{R}$. Αυτό σημαίνει ότι αν γνωρίζουμε την αξιοπιστία και την διακύμανση στο παρατηρούμενο σκορ, τότε μπορούμε να προσεγγίσουμε το πραγματικό σκορ. Παραδείγματα δεικτών αξιοπιστίας στην κλασική θεωρία των μετρήσεων είναι οι δύο δείκτες των Kuder και Richardson (1937) με ονόματα «φόρμουλα 20» και «φόρμουλα 21», καθώς και ο γνωστός δείκτης «άλφα» του Cronbach (1951), δηλαδή μια μετέπειτα γενίκευση της πρώτης φόρμουλας. Ο «άλφα» εκφράζει την μέση συνδιακύμανση ανάμεσα στα απαντημένα θέματα-ερωτήματα. Όσο πιο μεγάλος είναι ο «άλφα», τόσο περισσότερο το εργαλείο της αξιολόγησης θεωρείται (λανθασμένα) «μονοδιάστατο».

Βασική ιδέα στην κλασική θεωρία των τεστ είναι ότι οι μετρήσεις συνδέονται με ένα σύνολο διαστάσεων, οι οποίες έχουν τη μορφή κοινών παραγόντων ή σε κάποιες περιπτώσεις κοινών συνιστωσών. Επιδίωξη της ανάλυσης παραγόντων λοιπόν είναι να εκφραστούν οι αρχικές παρατηρήσεις (έστω X_1 ως X_p) με κάποιες κοινές διαστάσεις, έστω θ_1 ως θ_q. Αν υπάρχει μια εκ των προτέρων θεωρία για τον αριθμό και τη φύση αυτών των διαστάσεων, τότε η σχέση μεταξύ Θ και X τίθεται υπό δοκιμασία, σε μια διαδικασία «επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων» (confirmatory factor analysis).

Η βασική ιδέα της ανάλυσης παραγόντων παρουσιάζεται στο Σχήμα 1. Ο βαθμός συνάφειας ανάμεσα στις μεταβλητές X_i εμφανίζεται με τόνους του γκρι. Σκουρότερες αποχρώσεις συμβολίζουν υψηλότερο βαθμό συνάφειας. Η δομή δύο υποτιθέμενων παραγόντων εμφανίζεται με τη μορφή δύο σκούρων διαστάσεων. Δεξιά από το Σχήμα 1 γράφουμε την ίδια δομή με τρόπο αλγεβρικό. Τα λ είναι οι συντελεστές των παραγόντων θ ενώ τα u είναι το μέρος των X_i που δεν εξηγείται από τους κοινούς παράγοντες. Τα μ_i είναι ποσότητες για την περίπτωση που τα θ είναι μηδέν.

Σχήμα 1. Υποθετική δομή συνάφειας έξι μεταβλητών.



$$X_1 = \mu_1 + \lambda_{11}\theta_1 + 0\theta_2 + u_1$$
$$X_2 = \mu_2 + \lambda_{21}\theta_1 + 0\theta_2 + u_2$$
$$X_3 = \mu_3 + \lambda_{31}\theta_1 + 0\theta_2 + u_3$$
$$X_4 = \mu_4 + 0\theta_1 + \lambda_{42}\theta_2 + u_4$$
$$X_5 = \mu_5 + 0\theta_1 + \lambda_{52}\theta_2 + u_5$$
$$X_6 = \mu_6 + 0\theta_1 + \lambda_{62}\theta_2 + u_6$$

Οι εξισώσεις θυμίζουν γραμμική παλινδρόμηση, μόνο που τώρα τα θ δεν είναι «ανεξάρτητες μεταβλητές»· τα ίδια τα δεδομένα θα ορίσουν τον αριθμό και τη φύση τους. Οι εξισώσεις γράφονται με μορφή πινάκων ως **ẋ = Ë È u+** . Η γενικότερη ιδέα της εύρεσης ενός αριθμού κοινών λανθανουσών μεταβλητών οι οποίες από κοινού «εξηγούν» μέρος της διακύμανσης στα X αποτελεί την ουσία της ανάλυσης παραγόντων και είναι μια βασική κατάκτηση της κλασικής θεωρίας των μετρήσεων.

Όπως είναι γνωστό από την θεωρία της ανάλυσης παραγόντων (βλ. Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995), η συγκεκριμένη ανάλυση έχει «ενσωματωμένη» την μελέτη της διαστατικότητας, με δείκτες που επιβεβαιώνουν την καλή προσαρμογή (goodness of fit) του μοντέλου **ẋ = Ë È u+** στα δεδομένα. «Προσαρμογή» σημαίνει ότι από τις εξισώσεις της ανάλυσης θα μπορούσαμε να επανέλθουμε στα αρχικά δεδομένα χωρίς σημαντικές αποκλίσεις. Πράγματι,

μπορεί να βρει κανείς στην βιβλιογραφία πολλούς δείκτες καλής προσαρμογής της ανάλυσης παραγόντων, όπως, για παράδειγμα, τον Goodness of Fit Index (GFI) που μετράει την συνολική εφαρμογή του μοντέλου, τον Normed Fit Index (NFI) που μετράει την σχετική εφαρμογή με βάση την εφαρμογή ενός άλλου γενικότερου μοντέλου, καθώς και τον Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) που βασίζεται στις παραμέτρους «μη-κετρικότητας» (non-centrality) του μοντέλου, δηλαδή στον βαθμό που η μηδενική υπόθεση της καλής εφαρμογής δεδομένα είναι ψευδής.

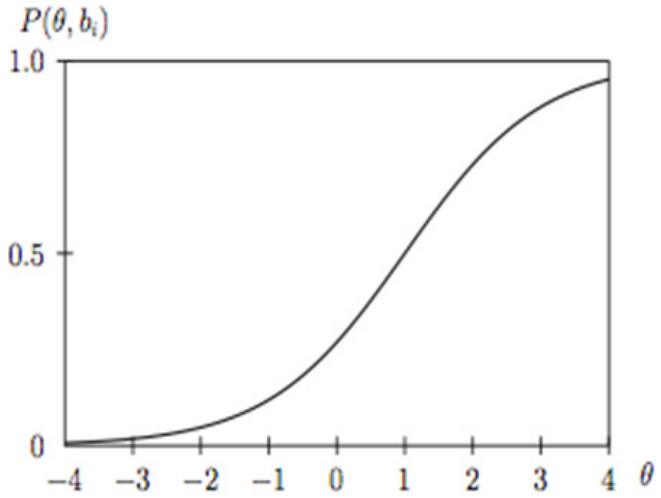
Στο πλαίσιο ανάλυσης παραγόντων μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς για τον έλεγχο της μονοδιαστατικότητας και δείκτες που βασίζονται στην «κοινωνιμαιότητα», όπως θα μπορούσε να μεταφραστεί στα Ελληνικά η λέξη "communality" (από το «κοινωνιμαίος» που σημαίνει «ο από κοινού»). Συγκεκριμένα, αν η συνολική διακύμανση στα X μετά την ανάλυση παραγόντων είναι $\sum_{j=1}^{k} \lambda_{ij}^2 + u_{ij}$, ορίζεται ως «κοινωνιμαιότητα» η ποσότητα $h_i = \sum_{j=1}^{k} \lambda_{ij}^2$. «Κοινωνιμαιότητα», δηλαδή, είναι η διακύμανση σε μια παρατηρούμενη μεταβλητή που επεξηγείται από τους κοινούς παράγοντες. Όταν υπάρχει μόνο ένας κοινός παράγοντας στα ερωτήματα, οι συντελεστές του ενός και μόνο Θ είναι σχεδόν ίσες με την τετραγωνική ρίζα της communality.

Ένας τρίτος τρόπος με τον οποίο μπορούμε να ελέγξουμε την μονοδιαστατικότητα στην κλασική θεωρία των μετρήσεων, είναι μέσω της επεξηγούμενης διακύμανσης. Η ανάλυση παραγόντων (και η ανάλυση κυρίων συνιστωσών εκ κατασκευής) συχνά δίνει έναν κύριο παράγοντα ή συνιστώσα, η οποία εξηγεί μεγάλο μέρος της διακύμανσης στις μετρούμενες τιμές. Όταν αυτό συμβαίνει, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το τεστ είναι μονοδιάστατο. Πόση διακύμανση, όμως, χρειάζεται να εξηγεί ο κύριος αυτός παράγοντας, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για μονοδιάστατο τεστ; Ο Hattie (1985) αναφέρει στην εργασία του την άποψη των Carmines και Zeller (1979) για ένα ποσοστό διακύμανσης της τάξεως 40%, καθώς και του Reckase (1979) για ένα ποσοστό της τάξης 20%. Στις πρώτες διεθνείς μελέτες για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση κυρίων συνιστωσών για την ανακάλυψη απλών δομών και τον έλεγχο της μονοδιασατικότητας. Πράγματι, τόσο στην *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), όσο και στην *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), συνελέγησαν δεδομένα από όλες τις χώρες και συνδυάστηκαν, ανεξαρτήτως του μεγέθους του δείγματος. Κατόπιν έγινε ανάλυση κυρίων συνιστωσών και αν υπήρχαν ενδείξεις για ύπαρξη άλλων παραγόντων στις μετρήσεις, αν δηλαδή ο κύριος παράγοντας (συνιστώσα) εξηγούσε λιγότερο από το 30% της διακύμανσης σε ένα ερώτημα, γινόταν αναθεώρηση και αν το εν λόγω ερώτημα δεν ήταν σημαντικό, έβγαινε από την ανάλυση.

3. Η μονοδιαστατικότητα στη νέα θεωρία των μετρήσεων

Μετά από τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, και ειδικότερα προς τα τέλη της δεκαετίας του 1970, μια νέα θεωρία ψυχολογικής μέτρησης άρχισε να κερδίζει έδαφος στις παγκόσμιες μελέτες αξιολόγησης της επίδοσης. Από ιστορική άποψη, πρωτεργάτες της θεωρίας αυτής όταν ο στατιστικός Derrick Lawley και ο παιδαγωγός Godfrey Thomson, οι οποίοι εργάζονται μαζί στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου το 1943 (Bartholomew, Deary, & Lawn, 2009). Όπως και στην κλασική θεωρία, η προσέγγιση των Lawley και Thomson αφορούσε την μέτρηση λανθανουσών μεταβλητών αλλά με διαφορετικό τρόπο. Η νέα προσέγγιση υποτίθεται ότι θα θεράπευε δύο σημαντικές αδυναμίες της κλασσικής θεωρίας, συγκεκριμένα την μη ανεξαρτησία ερωτώμενων και ερωτημάτων και την προϋπόθεση για ισοδιαστημικές κλίμακες μέτρησης. Με την προϋπόθεση της μονοδιαστατικότητας και της τοπικής ανεξαρτησίας, η νέα θεωρία των μετρήσεων όριζε πολύ απλά ότι η πιθανότητα να απαντήσει κάποιος σωστά σε ένα ερώτημα ενός τεστ εξαρτάται απλώς από την ικανότητά του *θ*, και την δυσκολία της ερώτησης *b*, δηλαδή $p_i(\theta) = \theta - b_j$. Και επειδή η πιθανότητα περιορίζεται στο κλειστό διάστημα [0 1], η νέα θεωρία χρησιμοποίησε αντί για την πιθανότητα, τον λογάριθμο του λόγου των πιθανοτήτων $\log_{10}(p/1-p)$ ή αλλιώς τον λογαριθμικό μετασχηματισμό (logit link). Στο Σχήμα 2, βλέπουμε την χαρακτηριστική σιγμοειδή καμπύλη ενός τέτοιου μοντέλου.

Σχήμα 2. Η σιγμοειδής καμπύλη του μοντέλου Rasch.



Μεγάλη ώθηση στην νέα ψυχομετρική προσέγγιση έδωσε το 1960 ο Δανός μαθηματικός Georg Rasch (1980), ο οποίος μάλιστα συμμετείχε και στις συζητήσεις για τις πρώτες έρευνες για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Οι Wendt, Bos, και Goy (2011) περιγράφουν πώς η θεωρία του Rasch και οι παγκόσμιες μελέτες για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης αναπτύχθηκαν μαζί χρονικά από την δεκαετία του 1980 ως τις μέρες μας, αποφεύγοντας όμως να πάρουν θέση ως προς το ποια η ήταν η έλκουσα και ποια ήταν η ελκυόμενη σε αυτή την χρονική παραλληλία. Σκοπός των Wendt et al. (2011) δεν είναι να εισέλθουν στα τεχνικά ζητήματα των διεθνών συγκριτικών αξιολογήσεων, αλλά να εντάξουν την σχέση αυτή στο ιστορικό της πλαίσιο.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο Harvey Goldstein, ένας μαθηματικός, μέλος της Βρετανικής Στατιστικής Εταιρείας και μέλος της Βρετανικής Ακαδημίας, αντιτάχθηκε με θεσμικό τρόπο στην χρήση της νέας θεωρίας των μετρήσεων στην Μεγάλη Βρετανία και αργότερα και διεθνώς (Goldstein & Blinkhorn, 1982; Goldstein, 1979a, 1979b). Κύριο σημείο κριτικής του Goldstein ήταν η έλλειψη μονοδιαστατικότητας και τοπικής ανεξαρτησίας των ερωτημάτων των τεστ, χρησιμοποιώντας σκληρές εκφράσεις όπως «το παγκόσμιο κύπελο της εκπαίδευσης» και "una technical mafiosa" (Goldstein, 2004). Η συζήτηση συνεχίστηκε και στην τρέχουσα δεκαετία, όταν οι Panayides, Robinson και Tymms (2009) έγραψαν για την επανάσταση της Rasch στην οποία η Βρετανία δεν πήρε μέρος. Ακολούθησε απάντηση του Goldstein (2010), ανταπάντηση από τους Panayides, Robinson και Tymms, (2015) και δεύτερη του Goldstein (2015). Κύριο σημείο κριτικής στην ανάλυση κατά Rasch είναι η δυσκολία τεκμηρίωσης της μονοδιαστατικότητας (βλ. Goldstein, 1979a; Goldstein & Blinkhorn, 1982), αν και τελευταία βέβαια έχουν αναπτυχθεί προσεγγίσεις κατά Rasch που χειρίζονται πολυδιάστατα δεδομένα και λαμβάνουν υπόψη και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εξεταζομένων. Γιατί όμως έχει τόση σημασία η μονοδιαστατικότητα στην Rasch;

Η μονοδιαστατικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ανάλυση κατά Rasch, λόγω της προϋπόθεσης για τοπική ανεξαρτησία, μια έννοια που είδαμε στην εισαγωγή της εργασίας μας. Πράγματι, η Rasch έχει την δύναμη να τοποθετεί στην ίδια ισοδιαστημική (λογαριθμική) κλίμακα την ικανότητα των εξεταζομένων και την δυσκολία των ερωτημάτων. Επιπλέον, μάς διαβεβαιώνει ότι η κατάταξη των θεμάτων κατά βαθμό δυσκολίας είναι ίδια για όλους τους πληθυσμούς ερωτώμενων. Υποτίθεται, λοιπόν, ότι η Rasch είναι «ανώτερη» από την παλιά θεωρία (Törmäkangas, 2011).

Για όλα αυτά, όμως, η Rasch προϋποθέτει μονοδιαστατικότητα. Και το πρόβλημα είναι ότι στο πλαίσιο της εν λόγω ανάλυσης δεν υπάρχει κάποιος θεωρητικά ασφαλής τρόπος να αξιολογήσου-

με την μονοδιαστατικότητα. Ο van den Wollenberg (1982) έδειξε ότι πολλοί από τους δείκτες που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της Rasch για την τεκμηρίωση της μονοδιαστατικότητας δεν είναι ικανοί να απορρίψουν την μηδενική υπόθεση όταν στην πραγματικότητα υπάρχουν περισσότερες από μία διαστάσεις. Ομοίως, ο Wiberg (2012) αμφιβάλει για το αν η ύπαρξη περισσότερων από μία διαστάσεων μπορεί αν αξιολογηθεί στο πλαίσιο της ανάλυσης κατά Rasch.

Από την άλλη μεριά, ο Verhelst (2001) αναφέρει τρεις δείκτες ελέγχου της διαστατικότητας κατά Rasch: το κριτήριο Martin-Löf (Gustafsson, 1980), το κριτήριο Q2 του van den Wollenberg (1982) και την τεχνική "splitter-item" (ό. π.). Οι Hambleton και Rovinelli (1986) προτείνουν κι εκείνοι κάποιους δείκτες για αξιολόγηση της μονοδιαστατικότητας στην ανάλυση κατά Rasch. Οι δείκτες αυτοί, όμως, δεν έχουν θεωρητική βάση και βασίζονται στην εκ των υστέρων έλεγχο των δεδομένων ώστε να επιβεβαιωθεί ότι αυτά να συμφωνούν με το μοντέλο και όχι το αντίστροφο όπως θα ήταν πιο λογικό.

Ο Benjamin Wright, συνεργάτης του Georg Rasch και ο άνθρωπος που εισήγαγε ουσιαστικά την ομώνυμη ανάλυση στον κύκλο των διεθνών αξιολογικών μελετών, πρότεινε τελευταία μια λύση για την αξιολόγηση της μονοδιαστατικότητας στην Rasch. Συγκεκριμένα, ο Wright, (στο Linacre, 2015) πρότεινε να γίνεται ανάλυση κυρίων συνιστωσών στα κατάλοιπα (residuals) της ανάλυσης κατά Rasch, να γίνεται κατόπιν διαμοιρασμός των ερωτήσεων σε μία ομάδα με «μικρά» κατάλοιπα και σε μία ομάδα με «μεγάλα» κατάλοιπα και να μετριέται, τέλος, η συνάφεια μεταξύ των δύο αυτών ομάδων. Η λογική στην πρόταση αυτή είναι ότι κατάλοιπα είναι στην ουσία ό,τι περισσεύει (δεν έχει μετρηθεί) από το μοντέλο Rasch. Αν η συνάφεια μεταξύ των μεγάλων και των μικρών καταλοίπων είναι σχετικά μεγάλη (ίση ή μεγαλύτερη από 0,3), τότε ο Wright (ό. π.) θεωρεί ότι το περισσευούμενο κομμάτι της διακύμανσης, αυτό δηλαδή που δεν εξηγείται από την Rasch, είναι στην ουσία «θόρυβος». Ότι δηλαδή δεν υπάρχει κάποια κρυμμένη δεύτερη διάσταση στα δεδομένα και ότι το τεστ είναι «αρκετά μονοδιάστατο» για να αναλυθεί κατά Rasch.

Έτσι, οι θιασώτες της Rasch, μιλούν όχι για «μονοδιαστατικότητα» αλλά για «επαρκή μονοδιαστατικότητα». Η κυρίαρχη άποψη ανάμεσά τους θα μπορούσε να συνοψιστεί στην φράση των Reise, Cook και Moore (2015), ότι «το σημαντικό σημείο … δεν είναι αν τα ερωτήματα του τεστ είναι 'επαρκώς μονοδιάστατα', αλλά ο βαθμός στον οποίο η πολυδιαστατικότητα επηρεάζει ή διαστρεβλώνει τον υπολογισμό των παραμέτρων» (σελ. 13). Ομοίως, ο Smith (2002, σελ. 206) θα γράψει ότι «αντί να ρωτάμε αν ένα τεστ είναι μονοδιάστατο ή όχι θα έπρεπε να ρωτάμε σε ποιο σημείο του συνεχούς η πολυδιαστατικότητα αποτελεί απειλή για την ερμηνεία των εκτιμώμενων τιμών των ερωτημάτων και των ατόμων».

4. Επίλογος

Είδαμε στην παρούσα εργασία ότι ενώ η κλασική θεωρία των μετρήσεων έχει «ενσωματωμένη» την αξιολόγηση της μονοδιαστατικότητας, η ανάλυση κατά Rasch αξιολογεί την διαστατικότητα μετά από τον υπολογισμό των παραμέτρων της. Πρόκειται για δύο διαφορετικές προσεγγίσεις στην μέτρηση. Η παλιά θεωρία προσαρμόζει τα μοντέλα της στα δεδομένα για την ανακάλυψη της δομής. Η νέα θεωρία προσαρμόζει τα δεδομένα στο μοντέλο της για χάρη της σύγκρισης. Το δεύτερο είναι αρκετά πολύ πρακτικό στις περιπτώσεις των διεθνών μελετών για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, αλλά αρκετά κοντά, κατά την γνώμη μας, στο να θεωρούνται οι μελέτες αυτές ως ψυχομετρική προκρούστεια κλίνη και οι οργανισμοί που τις διεξαγάγουν ως παγκόσμια υπουργεία παιδείας.

Στις 6 Μαΐου του 2014 δημοσιεύτηκε στον *Guardian* (2014) μια ανοιχτή επιστολή προς τον Andreas Schleicher, διευθυντή του προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment), υπογεγραμμένη σημαντικούς μελετητές των ζητημάτων αγωγής και εκπαίδευσης διεθνώς, όπως οι Stephen Ball, Henry Giroux, Harvey Goldstein, David Labaree, John macBeath, Heinz-Dieter Meyer, Nell Noddings, Martin Thrupp, Sally Tomlinson και Yong Zhao. Σε ένα από τα σημεία της επιστολής διαβάζουμε:

Βρείτε χώρο για τη συμμετοχή ανθρώπων από όλο το φάσμα των φορέων και των επιστημόνων. Μέχρι σήμερα, η ομάδα με τη μεγαλύτερη επιρροή για το τι και πώς [των διεθνών αξι-

ολογήσεων] είναι οι ψυχομέτρες, οι στατιστικολόγοι, και οι οικονομολόγοι. Σίγουρα όλοι αυτοί χρειάζονται, αλλά το ίδιο χρειάζονται και πολλές άλλες ομάδες, όπως γονείς, εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπρόσωποι τοπικών κοινοτήτων, φοιτητές, καθώς και επιστήμονες από κλάδους όπως η Ανθρωπολογία, η Κοινωνιολογία, η Ιστορία, η Φιλοσοφία, η Γλωσσολογία, καθώς και οι τέχνες και κλασσικές σπουδές. Το «τι» και το «πώς» της αξιολόγησης των δεκαπεντάχρονων θα πρέπει να συζητηθεί με τη συμμετοχή όλων των μετόχων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Πιστεύουμε με όσα συζητήσαμε πιο πάνω, ότι διεθνείς συγκρίσεις σε καμιά περίπτωση δεν είναι «μια χωρίς νόημα προσήλωση στους αριθμούς για ένα ερώτημα που δεν σχεδιάστηκε για ποσοτική ανάλυση», όπως θα έγραφε ο Glass (1978, σελ. 378). Από την άλλη μεριά, όμως, πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής θα διαφωτίζονταν από μια προσέγγιση που δεν θα έδινε βάρος στην σύγκριση, αλλά στην βελτίωση και στην ανακάλυψη των διαστάσεων και των παραγόντων της μάθησης. Στην εισήγησή μας προσπαθήσαμε να δείξουμε ότι η νέα ψυχομετρική θεωρία είναι για τις συγκρίσεις. Η παλιά θεωρία έχει περισσότερη σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Bartholomew, D. J., Deary, I. J., & Lawn, M. (2009). Sir Godfrey Thomson: a statistical pioneer. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, *172*(2), 467–482. http://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2008.00567.x

Carmines, E., & Zeller, R. (1979). *Relability and validity assesment*. Beverly Hills, CA: Sage.

Cowen, R., & Kazamias, A. (Eds.). (2009). *International handbook of comparative education*. London & New York: Springer.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334. http://doi.org/10.1007/BF02310555

Glass, G. (1978). Standards and criteria. *Journal of Educational Measurement*, *15*(4), 237–261. http://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1978.tb00072.x

Goldstein, H. (1979a). Consequences of using the Rasch model for educational assessment. *British Educational Research Journal*, *5*(2), 211–220. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1501031

Goldstein, H. (1979b). The mystification of assessment. *Forum of the Discussion of New Trends in Education*, *22*(1), 14–16. Retrieved from www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmm/migrated/documents/mystification-of-assessment.pdf

Goldstein, H. (2004). The education world cup: international comparisons of student achievement by. *CADMO*, *Anno XII*(2), 63–70. Retrieved from http://eprints.ioe.ac.uk/8786/

Goldstein, H. (2015). Rasch measurement: a response to Payanides, Robinson and Tymms, *41*(1), 176–179. http://doi.org/10.1002/berj.3170

Goldstein, H., & Blinkhorn, S. (1982). The Rasch model still does not fit. *British Educational Research Journal*, *8*(2), 167–170. http://doi.org/10.1080/0141192820080207

Guardian (2014). OECD and Pisa tests are damaging education worldwide - academics. Retrieved from https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics#comments

Gustafsson, J. (1980). Testing and obtaining fit of data to the Rasch model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *33*, 205–233.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Hambleton, R., & Rovinelli, R. (1986). Assessing the dimensionality of a set of test items. *Applied Psychological Measurement*, *10*(3), 287–302. http://doi.org/0146-621|86|030287-16

Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*. http://doi.org/10.1177/014662168500900204

Kuder, G., & Richardson, M. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, *2*(3), 151–160. http://doi.org/10.1007/BF02288391

Linacre, J. M. (2015). Dimensionality: contrasts and variances. Retrieved from http://www.winsteps.com/winman/principalcomponents.htm

Lord, F., & Novick, M. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Panayides, P., Robinson, C., & Tymms, P. (2009). The assessment revolution that has passed England by: Rasch measurement. *British Educational Research Journal*, *36*(4), 611–626. http://doi.org/10.1080/01411920903018182

Panayides, P., Robinson, C., & Tymms, P. (2015). Rasch measurement: a response to Goldstein. *British Educational Research Journal*, *41*(1), 180–182. http://doi.org/10.1002/berj.3182

Pearson, K. (1896). Mathematical contributions to the theory of evolution. III. Regression, heredity and panmixia. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, *187*, 253–318.

Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests [Reprint of the original 1960 work, with a Foreword and Afterword by Benjamin Wright]*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Reckase, M. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: results and implications. *Journal of Educational Statistics4*, *4*(3), 207–230. http://doi.org/10.3102/10769986004003207

Reise, S., Cook, K., & Moore, T. (2015). Evaluating the impact of multidimensionality on unidimensional Item Response Theory model parameters. In S. Reise & D. Revicki (Eds.), *Handbook of Item Response Theory Modeling* (pp. 13–40). New York, NY: Routledge.

Smith, E. (2002). Detecting and evaluating the impact of multidimensionality using item fit statistics and Principal Component Analysis of residuals. *Journal of Applied Measurement*, *3*(2), 205–231.

Spearman, C. (1904). "General intelligence", objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, *15*(2), 201–292. http://doi.org/10.2307/1412107

Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, *15*(1), 72–101. http://doi.org/10.1037/h0065390

Thurstone, L. (1931). The measurement of social attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *26*(3), 249–169. http://doi.org/10.1037/h0070363

Törmäkangas, K. (2011). Advantages of the Rasch measurement model in analysing educational tests: an applicator's reflection. *Educational Research and Evaluation*, *17*(5), 307–320. http://doi.org/10.1080/13803611.2011.630562

van den Wollenberg, A. L. (1982). Two new test statistics for the rasch model. *Psychometrika*, *47*(2), 123–140. http://doi.org/10.1007/BF02296270

Verhelst, N. (2001). Testing the unidimensionality assumption of the Rasch model. *Methods of Psychological Research Online*, *6*(3), 231–271.

Wendt, H., Bos, W., & Goy, M. (2011). On applications of Rasch models in international comparative large-scale assessments: a historical review. *Educational Research and Evaluation*, *17*(6), 419–446. http://doi.org/10.1080/13803611.2011.634582

Wiberg, M. (2012). Can a multidimensional test be evaluated with unidimensional item response theory? *Educational Research and Evaluation*, *18*(4), 307–320. http://doi.org/10.1080/13803611.2012.670416

Wollenberg, A. (1982). A simple and effective method to test the dimensionality axiom of the Rasch model. *Applied Psychological Measurement*, *6*(1), 83–91.

Ελληνική

Βέρδης, Α. (2006). Οι διεθνείς μελέτες για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, από άποψη ερευνητικής μεθοδολογίας και στατιστικής ανάλυσης. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Εκδ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σελ. 695–703). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρατικές εφαρμογές*. Αθήνα; Γρηγόρη.

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΡΑΔΟΞΑ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΦΗΜΗΣ ΤΟΥΣ

Τσακίρη Δέσποινα[1],
Θεοχάρη Ιοκάστη[2],
Σαμαρά Αναστασία Θεοδώρα[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέθηκε από πολλούς ερευνητές κυρίως από τις αγγλοσαξονικές χώρες, με τη διάκριση και κατάταξη των σχολείων σε καλά (good schools) και κακά (bad schools). Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχτηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ φήμης σχολείου και αποτελεσμάτων αυτο-αξιολόγησης. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει την παραπάνω σχέση στο πλαίσιο των Πειραματικών Σχολείων. Διενεργήθηκε μια ποιοτική έρευνα μέσω αφηγηματικών συνεντεύξεων σε γονείς και εκπαιδευτικούς, όπου επιχειρήθηκε η ανάδειξη και η ερμηνεία των προσδοκιών των εκπαιδευτικών συντελεστών, με απώτερο σκοπό να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό αυτές, αποτυπώνονται ή και εκφράζονται, μέσα από την εικόνα της θετικής αξιολόγησης που προβάλλουν αυτά τα σχολεία. Τα εμπειρικά δεδομένα, συγκλίνουν στο ότι η δυναμική της φήμης σε σχολεία που έχουν εξ ορισμού καλή φήμη, όπως είναι τα Πειραματικά, δύναται να υπερτερεί έναντι των αδυναμιών των σχολείων αυτών και να επικαλύπτει τυχόν ζητήματα που θα αναδεικνύονταν από τη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησής τους.

Λέξεις-κλειδιά: αυτο-αξιολόγηση σχολικής μονάδας, φήμη, πειραματικά σχολεία, γονείς, εκπαιδευτικοί.

Self-evaluation in Experimental-Model schools, and the Paradoxes of their Reputation

Tsakiri Despina, Theochari Iokasti, Samara Anastasia-Theodora

ABSTRACT

The self-evaluation of a school unit has been linked by many researchers, mainly from Anglo-Saxon countries, with the distinction and the ranking along a range of good to bad schools. In this context, the issue of the interaction between school reputation and self-evaluation results has emerged. The present study aims at researching the above relationship in the field of Experimental Schools. A qualitative research has been carried out through parents and teachers narrative interviews, as an attempt to highlight and interpret the expectations of educational agents with an ultimate goal of exploring whether and to what extent they are depicted or expressed through the image of the positive evaluation that these schools promote. The empirical data converge on the fact that the dynamics of reputation of schools that, by definition, have a good reputation, such as Experimental Schools, may overcome any other weaknesses of these schools and overlap any issues that would emerge from their self-evaluation process.

Keywords: school self-evaluation, experimental schools, reputation, patents, teachers

1. Εισαγωγή

Ευχαριστώ θερμά τον Καθηγητή και π. Πρόεδρο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κο Μιχάλη Κασσωτάκη που ανέλαβε την πρωτοβουλία να δημιουργήσει, μέσω της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, έναν θεσμικό χώρο συνάντησης για συζήτηση, προβληματι-

1. Η Δ.Τ. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Επικοινωνία: dtsakiri@uop.gr
2. Η Θ.Ι. και η Σ.Α.Θ. είναι υποψήφιες διδάκτορες στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

σμό και αναστοχασμό, τόσο των εμπλεκομένων στη θεραπεία αυτού του αντικειμένου της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης όσο και αυτών που ενδιαφέρονται ή και εμπλέκονται ως συντελεστές της εκπαίδευσης στο σχεδιασμό, στην άσκηση και στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών αξιολόγησης.

Ο θεσμικός τόπος συνάντησης με τη διοργάνωση αυτού του συνεδρίου λαμβάνει χώρα σε μία κοινωνική συγκυρία, η οποία χαρακτηρίζεται, αναμφισβήτητα, από μια παρατεταμένη οικονομική κρίση αλλά, ταυτόχρονα, και κρίση των κοινωνικών θεσμών. Είναι γεγονός ότι οι κοινωνικοί θεσμοί έχουν απολέσει τη νομιμοποίησή τους όσον αφορά την επιδίωξη των στόχων και υπό την υφιστάμενη ρευστότητα των διαδικασιών από τις συνεχείς τροποποιήσεις και μεταβολές του νομοθετικού και κανονιστικού πλαισίου που έχει οδηγήσει στην πολυνομοθεσία και συνάμα θεσμική αχρησία.

Η κρίση αυτή φαίνεται να επενεργεί και στον τρόπο που νοηματοδοτούν οι εμπλεκόμενοι συντελεστές τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν και ως εκ τούτου, στα προσδιδόμενα νόηματα και σημασίες, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία ενδιάθετη αμηχανία, οδηγώντας τους, εν τέλει, μέχρι και στην αποεπένδυση του νοήματος της παραγωγής εκπαιδευτικού έργου, στο πλαίσιο του οποίου επιδιώκεται από τον καθένα να βρει το όφελός του. Σημειώνεται, ότι η έννοια του οφέλους, εδώ, δεν ανάγεται μόνο στην οικονομική διάσταση, αλλά παραπέμπει στην αναγνώριση και ικανοποίηση που αντλεί ο εμπλεκόμενος συντελεστής, ως υποκείμενο, από την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου.

Η πολλαπλή κρίση της κοινωνικό-ιστορικής περιόδου που διανύουμε, μας οδηγεί να σκεφτούμε τα εκπαιδευτικά ζητήματα, όχι τόσο με όρους δυϊστικούς που τροφοδοτούν την κοινωνική πόλωση, αλλά ν' αναγνωρίσουμε την πολυπλοκότητά τους και να επιχειρήσουμε στη βάση αυτή να επανατοποθετήσουμε τα ζητήματα αυτά ως ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα, τα οποία μέχρι στιγμής αντιμετωπίζονται υπό την επιρροή ενός κοινωνικού φαντασιακού που αντανακλά το δίπολο εξιδανίκευση - δαιμονοποίηση.

Στη συνάντηση αυτή, θέλω να μοιραστώ μαζί σας κάποιες υποθέσεις εργασίας πάνω στις οποίες εργαζόμαστε εγώ και οι Διδακτορικές φοιτήτριες κα Ιοκάστη Θεοχάρη και κα Αναστασία - Θεοδώρα Σαμαρά, οι οποίες πραγματοποιούν τις διατριβές τους σε ζητήματα που αφορούν την εξάπλωση της εξωδιδακτικής υποστήριξης (φροντιστήρια) ως έκφανση απαξίωσης του σχολικού θεσμού καθώς και τα διακυβεύματα που επέχει η ζήτηση και η φήμη των Πρότυπων και των Πειραματικών Σχολείων στην παρούσα χρονική στιγμή.

Οι υποθέσεις εργασίας που τίθενται προς συζήτηση σε αυτό το συνέδριο μέσω της παρούσας παρέμβασης αφορούν α) τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά διακυβεύματα της φήμης των Πρότυπων και των Πειραματικών Σχολείων και β) τον τρόπο με τον οποίο η δυναμική αυτή της φήμης δύναται να επηρεάσει τις αναστοχαστικές διεργασίες της αυτό-αξιολόγησής τους.

2. Βασικές διαπιστώσεις σχετικές με τη θέσμιση της αυτο-αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων στην ελληνική πραγματικότητα

Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας, η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιχειρήθηκε να καθιερωθεί σε νομοθετικό επίπεδο, για πάνω από μια δεκαετία [3]. Ωστόσο, όταν η νομοθετική κατοχύρωση επέρχετο, ο νόμος δεν εφαρμοζόταν και το εν λόγω εγχείρημα της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας επέπιπτε σε θεσμική αχρησία. Η θεσμική αυτή αχρησία συνδέθηκε με ελλείψεις νομοθετικών ρυθμίσεων, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα των πιέσεων που ασκούσαν διάφορες κοινωνικές ομάδες (επαγγελματίες, πολιτικά κόμματα) και κυρίως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις εκπαιδευτικών. Τα αντεπιχειρήματα για την εφαρμογή της αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων εστίαζαν στην πολιτική σκοπιμότητα της αυτο-αξιολόγησης και,

3. Άρθρο 4 του Ν. 2986/2002 *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»* (ΦΕΚ 24, τχ. Α΄/13-2-2002). Επίσης, παλαιότερα το 1997με το μεταρρυθμιστικό νόμο 2525/1997 επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη.

ειδικότερα, στην υποκρύπτουσα ελεγκτική λογική της, σύμφωνα με την οποία η πολιτική εξουσία προσέβλεπε, με την εφαρμογή της, σε μια μορφή ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, η οποία θα οδηγούσε αδήριτα στον έλεγχο των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικές ομάδες πίεσης απέρριπταν τη λογική της λογιστικής κατάταξης των σχολικών μονάδων και τη συνακόλουθη ανταμοιβή και τιμωρία, με ιεραρχήσεις και ταξινομήσεις των σχολείων σε «καλά σχολεία» και «κακά σχολεία» καθώς και καταδίκαζαν αυτά που εξελάμβαναν ως συνεπακόλουθα αυτών των κατηγοριοποιήσεων, δηλαδή συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων, επικείμενες απολύσεις εκπαιδευτικών κλπ.

Ως εκ τούτου, στο περιθώριο της μακρόχρονης κοινωνικής αντιπαράθεσης για την πολιτική σκοπιμότητα της αυτο-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων, η οποία αναγνωριζόταν ως μια πολιτική διάκρισης των σχολείων, αποσιωπήθηκε ή/και αγνοήθηκε κατά παράδοξο τρόπο, το ζήτημα της υφιστάμενης διάκρισης των σχολείων βάσει της φήμης που έχουν διαμορφώσει, χωρίς φυσικά να έχει πραγματοποιηθεί η αυτό-αξιολόγησή τους σε θεσμικό επίπεδο. Η υπόρρητη αυτή διάκριση, τυγχάνει ευρείας εδραίωσης και, συνάμα, κοινωνικής αποδοχής, αφού όλοι γνωρίζουμε ποιο είναι το «καλό» σχολείο στην περιοχή που διαμένουμε και ποιο είναι εκείνο το οποίο δεν έχει «καλή» φήμη. Με άλλα λόγια, η διάκριση μεταξύ των σχολείων δε συνιστά ενδεχόμενο ή δυνατότητα. Υφίσταται, διαρρήδην, δεν είναι μήτε θεσμοθετημένη μήτε συνδεδεμένη με μια θεσμική διαδικασία αξιολόγησης ή αυτο-αξιολόγησης. Είναι προϊόν, παράγωγο της φήμης που διαμορφώνει το σχολείο σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών που υποδέχεται.

3. Κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα της φήμης των σχολείων

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως συμμετοχική διαδικασία αυτοκριτικής των «ζωντανών μελών» μιας οργάνωσης (Parsons, 1951), φαίνεται να ξεπερνά τους λειτουργικούς επικαθορισμούς της προαναφερθείσας προσέγγισης, και ν' αναδεικνύεται σε σημαντικό διακύβευμα των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διασφάλιση του ελέγχου της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σε επιστημονικό επίπεδο, η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέθηκε από πολλούς ερευνητές (Apple, 2001) κυρίως από τις αγγλοσαξονικές χώρες, με τη διάκριση και κατάταξη των σχολείων σε καλά (good schools) και κακά (bad schools). Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχτηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ φήμης σχολείου και αποτελεσμάτων αυτο-αξιολόγησης. Το διακύβευμα αυτής της αλληλεπίδρασης αποτυπώνεται εύστοχα από μια συγκεκριμένη επιστημονική παραδοχή σύμφωνα με την οποία, μία «καλή» φήμη δύναται να επηρεάζει, και ταυτόχρονα «δεν πρέπει» να χάσει τη δυναμική της επιρροής της, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών προνομίων από τα σχολεία που πλαισιώνει (Bourdieu - Passeron, 1970· Van Zanten, 2009).

Η μελέτη του Bourdieu (1989), όπως και της Agnès Van Zanten (2016) για τις λεγόμενες «Grandes Ecoles», ανέδειξαν την ειδική θέση που οι Σχολές αυτές κατέχουν στην ιστορία της εκπαίδευσης της Γαλλίας αλλά και στο εθνικό φαντασιακό της γαλλικής κοινωνίας που τις καθιστά ιδρύματα ελίτ. Η ειδική αυτή θέση των ιδρυμάτων είναι προφανώς συνυφασμένη με τις υλικές και τεχνικές υποδομές τους αλλά και με τη διασύνδεσή τους με έγκριτα πανεπιστημιακά δίκτυα, με ισχυρά επαγγελματικά δίκτυα, με διάσημες προσωπικότητες (άτομα που χαράζουν πολιτική κ.α.), με τις ενώσεις των αποφοίτων (Suleiman, 1979, Bourdieu, 1989).

Ωστόσο, η ειδική θέση αυτών των ιδρυμάτων συνδέεται με το γεγονός ότι υπάρχει μια κοινωνική ανισότητα στην πρόσβασή τους· στο ότι, παρά τη μαζικοποίηση της φοίτησης τη δεκαετία του '80, τα ιδρύματα αυτά στελεχώνονται από φοιτητές που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Euriat & Thélot, 1995· Albouy & Wanecq, 2003).

Στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης, το ζήτημα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε σχέση με τη φήμη των σχολικών μονάδων αποκτά ιδιαίτερα μεγάλες διαστάσεις. Η Agnès Van Zanten αναδεικνύει σε πρόσφατες μελέτες της (Van Zanten, 2010·2015) ότι την τελευταία δεκαετία, η καταπολέμηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, φαίνεται να εγκαταλείφθηκε υπέρ των πολιτικών, τις οποίες αναφέρει ως «οικοτροφεία αριστείας», με σκοπό την ανανέωση των ελίτ. Εν ολίγοις, οι πολιτικές για τη

επιδίωξη της αριστείας διαμορφώνονται με όρους ελιτισμού. Δηλαδή, οι πολιτικές αυτές ερείδονται σε ένα κοινωνικό φαντασιακό ελιτισμού που εκδηλώνεται μέσω συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες επιχειρούν να εξασφαλίσουν την οικειοποίηση μέρους του δημόσιου σχολείου και μία είδους μορφωτική περιχάραξη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων προερχόμενων από προνομοιούχα κοινωνικά στρώματα (Tsakiris, Theohari, Nikita, 2015).

Οι συνέπειες των εν λόγω πολιτικών είναι, αφενός μεν να μη βελτιώνονται τα αποτελέσματα των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες, αφετέρου δε να μη βελτιώνεται η κατάσταση των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο των οποίων παράγονται τα αποτελέσματα, όπως επίσης και η ανάπτυξη γονεϊκών στρατηγικών επιλογής σχολικών μονάδων με καλή φήμη για τη φοίτηση των παιδιών τους. Σημαντικές έρευνες δείχνουν, άλλωστε, ότι η ομαδοποίηση των καλύτερων μαθητών από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα σε ομοιογενή σχολεία, οξύνει το χάσμα μεταξύ καλών και αδύναμων μαθητών (Broccolinhi & Van Zanten, 2000, Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Ως εκ τούτου, στην περίπτωση της «καλής» φήμης οι σχολικές μονάδες καθίστανται ελκυστικές και έχουν ζήτηση. Έτσι, οι γονείς αναπτύσσουν συγκεκριμένες στρατηγικές διαμονής - τόπου κατοικίας με γειτνίαση σε ένα καλό σχολείο, ώστε να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες σχολικής φοίτησης (Τσακίρη, 2009). Αυτές οι στρατηγικές εξαπλώνονται και στα αστικά περιβάλλοντα, που ενώ, φαινομενικά, υπάρχει η δυνατότητα σχολικής μίξης - δεδομένης της ύπαρξης διαφορετικών κοινωνικών πληθυσμών - εν τούτοις, η δυνατότητα αυτή ανατρέπεται από γονείς προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων που μπορούν να μετακινήσουν τα παιδιά τους σε καλά φημισμένα ιδρύματα ή σε ιδιωτικά σχολεία. Σε κάθε περίπτωση, η κοινωνική αξιοδότηση των σχολείων διαφοροποιείται υπό την επιρροή κοινωνικό - χωροταξικών μεταβλητών, αφού το να αποφοιτήσει κανείς από ένα λύκειο υποβαθμισμένης περιοχής συνιστά μια προστιθέμενη αξία κοινωνικού κεφαλαίου σε σχέση με το ν' αποφοιτήσει από ένα λύκειο που ανήκει σε μια αστική περιοχή.

Είναι σαφές ότι στην περίπτωση της κακής φήμης, οι σχολικές μονάδες αποφεύγονται και στιγματίζονται αρνητικά (ό.π.). Η αρνητική φήμη επηρεάζει και τους διδάσκοντες, οι οποίοι βρίσκονται συχνά σε δυσμενή θέση λόγω της αδυναμίας διαχείρισης και προσαρμογής τους σε ορισμένα «δύσκολα» σχολεία, που τους καταλογίζεται Από την πλευρά τους, υπογραμμίζουν τη συνεχή επαγγελματική επισφάλεια στην οποία βρίσκονται, υπό την απειλή της διαρροής κάποιων μαθητών σε σχολικά ιδρύματα με καλύτερη φήμη, ελλείψει της απαιτούμενης επικουρίας και υποστήριξής τους.

4. Η ανάδειξη της «αριστείας» ως αντικειμένου ιδεολογικής αντιπαράθεσης με όρους εξειδανίκευσης - δαιμονοποίησης

Το εμπειρικό μας ενδιαφέρον στρέφεται στη μελέτη της δυναμικής της φήμης, σε επίπεδο διαδικασιών και επιπτώσεων, στο πλαίσιο σχολείων που έχουν εξ ορισμού καλή φήμη, όπως είναι τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία στην Ελλάδα. Τα εμπειρικά μας δεδομένα προέρχονται από τα υφιστάμενα Πειραματικά Σχολεία.

Είναι γεγονός ότι έως και το 2011, η δράση των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων αγνοείτο ουσιαστικά και δεν φαίνεται να απασχολούσε ούτε την κοινή γνώμη αλλά ούτε και την επιστημονική κοινότητα. Με την ψήφιση του Ν.3966/11, τα σχολεία αυτά αναγορεύονται σε σχολεία με ιδιαίτερα πολιτικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα τα οποία συνδέονται με την παραγωγή και την προαγωγή της αριστείας (excellence). Η «αριστεία» γίνεται με αυτόν τον τρόπο αντικείμενο ιδεολογικής αντιπαράθεσης, η οποία θα απογειωθεί με την έλευση της συγκυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ και κυρίως επί υπουργίας Μπαλτά. Η επιχειρηθείσα καταβαράθρωση των εν λόγω σχολείων και η αποστροφή του υπουργού για τη «ρετσινιά αριστείας», όχι μόνο θα αναζωπυρώσει με εντάσεις το δημόσιο διάλογο αλλά και για αρκετές εβδομάδες θ' αποτελέσει το «καυτό» ζήτημα που θα κατακλύσει τη συζήτηση στα ΜΜΕ και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μεταξύ αυτών που την αναγορεύουν ως ύψιστο διακύβευμα της εκπαίδευσης και εκείνων που την καθιστούν αναστολέα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Δημιουργείται έτσι μια κοινωνική πόλωση, όπου η αριστεία, είτε εξιδανικεύεται είτε δαιμονοποιείται. Επισημαίνεται

ότι ανάλογο δίπολο συναντάμε και με τη θέσμιση της αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, μεταξύ αυτών που τη θεωρούν ως μια εκπαιδευτική διαδικασία πανάκεια για τη σχολική μονάδα και αυτών που την εκλαμβάνουν ως σκοτεινή και νεφελώδη διαδικασία ακυρωτικού ελέγχου της δράσης του εκπαιδευτικού.

Η κοινωνική αυτή πόλωση με όρους εξιδανίκευσης και δαιμονοποίησης, αναδεικνύει ότι η λογική του δυισμού είναι κυρίαρχη στο φαντασιακό της ελληνικής κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας η αντιμετώπιση και διευθέτηση εκπαιδευτικών ζητημάτων, παρά τις όποιες εξορθολογικές επικλήσεις, εμμένει σε ιδεολογήματα και αγκιστρώνεται σε κοινωνικές φαντασιακές σημασίες που λειτουργούν ως φενάκη. Εν ολίγοις, όλα τα στοιχεία δείχνουν ότι διαγράφεται ένας σχολικός διαχωρισμός που οι αιτίες του δεν είναι αμιγώς εκπαιδευτικές.

Συνακολούθως, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός διεθνών ερευνών (Demailly et al., 1998) που διεξήχθησαν σε δημόσια σχολεία, από τις οποίες αναδεικνύονται στοιχεία φαλκίδευσης κατά τη διαδικασία συλλογής των πληροφοριών στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Τα δεδομένα συνηγορούν στο ότι η διατήρηση της καλής φήμης από μία σχολική μονάδα επιτυγχάνεται, είτε με το να μη δίνονται στοιχεία είτε με το να δίνονται στοιχεία τα οποία δεν επιτρέπουν την εξαγωγή φερέγγυων στατιστικών δεδομένων. Σύμφωνα μ' ένα ακόμα εύρημα, πολλοί διευθυντές δύνανται να ωραιοποιούν τρόπον τινά την εικόνα του σχολείου, προκειμένου ν' αποσοβήσουν τα προβλήματα, τις ανεπάρκειες ή αδυναμίες που συνοδεύουν τη φοίτηση στο πλαίσιό του (Demailly et al., 1998), όπως για παράδειγμα την υπέρμετρη εντατικοποίησή των μαθητών τους και τα υψηλά επίπεδα άγχους προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα ανταγωνιστικά πρότυπα επιτυχίας. Στο σχολικό συγκείμενο, η συναισθηματική εξάντληση ή αλλιώς, όπως έχει επικρατήσει στη διεθνή βιβλιογραφία, η "σχολική εξουθένωση" (school burnout), μπορεί να συνδεθεί με το στρες που προκαλείται μέσω του υπερβολικού φόρτου εργασίας των μαθητών (Salmela-Aro et al., 2009).

Με βάση τα παραπάνω, η εκπονηθείσα εμπειρική έρευνα επιχειρεί να φωτίσει τα οργανωτικά στοιχεία της δυναμικής που έχει η φήμη των Πειραματικών σχολείων, βασιζόμενη στην ανάλυση του τρόπου με το οποίο εκλογικεύουν οι εμπλεκόμενοι συντελεστές (εκπαιδευτικοί και γονείς) τα διακυβεύματα της φήμης των εν λόγω σχολείων. Με βάση τα παραπάνω, το ζήτημα που επιδιώκουμε να θέσουμε συνοψίζεται στο εάν η διατήρηση της δυναμική φήμης δύναται να επηρεάσει τις αναστοχαστικές διεργασίες των εμπλεκόμενων συντελεστών, αναστοχαστικές διεργασίες, οι οποίες επιζητούνται θεσμικά στο πλαίσιο των αυτό-αξιολογικών διαδικασιών των σχολικών μονάδων.

5. Το πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας και οι προκύπτουσες διαπιστώσεις

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η εκπονηθείσα έρευνα έχει ως στόχο να εξετάσει τη δυναμική της φήμης ενός συγκεκριμένου τύπου σχολείων, των Πειραματικών, δίνοντας έμφαση στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών συντελεστών (εκπαιδευτικών και γονέων) όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν το ρόλο αυτών των σχολείων αλλά και τον τρόπο της δικής τους επένδυσης στο ρόλο αυτό. Εστιάζουμε στο συγκεκριμένο θεσμό, διότι έχει δεχθεί ποικίλες μεταβολές υπό την επιρροή της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας και των αντίστοιχων ομάδων πίεσης (Tsakiris, Samara, Kallimani, 2016). Μετά τον τελευταίο, εκ νέου διαχωρισμό τους (Μάϊος 2015), εξακολουθούν να διατηρούν τη φήμη τους ως εξέχουσες εκπαιδευτικές μονάδες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίζεται η εν λόγω εμπειρική έρευνα συνοψίζονται α) στην ανάδειξη της δυναμικής της φήμης σε επίπεδο διαδικασιών και επιπτώσεων σε σχολεία που έχουν εξορισμού καλή φήμη όπως είναι τα Πειραματικά σχολεία στην Ελλάδα, και β) στη διερεύνηση των επιπτώσεων της διατήρησης της καλής φήμης στις αναστοχαστικές διεργασίες των εμπλεκόμενων συντελεστών συνδεόμενες με την αυτοβελτίωσή τους στο εν λόγω εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από δυο Πειραματικά Σχολεία λυκειακής βαθμίδας. Η εμπειρική έρευνα έλαβε χώρα τον Νοέμβριο του 2015. Διενεργήθηκε μια ποιοτική έρευνα μέσω αφηγηματικών συνεντεύξεων σε 10 γονείς και 10 εκπαιδευτικούς, όπου επιχειρήθηκε η ανάδειξη

και η ερμηνεία των προσδοκιών των εκπαιδευτικών συντελεστών, με απώτερο σκοπό να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό αυτές, αποτυπώνονται ή και εκφράζονται, μέσα από την εικόνα της θετικής αξιολόγησης που προβάλλουν αυτά τα σχολεία, τα οποία κατέχουν μια καταξιωμένη φήμη.

Επιδιώκουμε αφενός να φωτίσουμε τη δυναμική της φήμης όπως αυτή αποτυπώνεται μέσω των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων και αφετέρου να αναδείξουμε κάποιες ερμηνευτικές υποθέσεις της επίδρασής της στις αναστοχαστικές διαδικασίες της αυτο-αξιολόγησης αυτών των σχολείων.

Η έρευνα ανέδειξε κάποιες ιδιαίτερες νοηματοδοτήσεις των εμπλεκόμενων συντελεστών που σπάνια αναφέρονται ή λαμβάνονται υπόψη στις εκθέσεις αυτο-αξιολόγησης των σχολείων και τις οποίες εδώ τις διατυπώνουμε εν είδει βασικών διαπιστώσεων:

Πιο συγκεκριμένα, οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν τα εξής:

Ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτάσσει το υψηλό και ποιοτικό παρεχόμενο έργο των σχολείων αυτών, ωστόσο, την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται με δυσαρέσκεια στους εντατικούς ρυθμούς, στην πίεση χρόνου και στα εξαντλητικά ωράρια που απαιτούνται για ν' ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό τους έργο, τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Αυτό άλλες φορές διατυπώνεται εναργώς, ενώ άλλες, διακρίνεται μία τάση αποφυγής ή και υπεκφυγής, σαν να προσπαθούν να παραβλέψουν ή ν' αποκρύψουν τις όποιες αρνητικές διαστάσεις, αξιοποιώντας αμυντικούς μηχανισμούς άρνησης.

Ερωτώμενοι για τους μαθητές και την ενδεχόμενη πίεση που υφίστανται από το σχολικό πρόγραμμα, την αναγνωρίζουν, και, μάλιστα, την υπερτονίζουν, συνδέοντάς τη και με την παρακολούθηση φροντιστηρίων από την πλειοψηφία του μαθητικού κοινού. Επιχειρώντας μάλιστα μια εκλογίκευση του φαινομένου, αποποιούνται τη δική τους εμπλοκή όσον αφορά την προσφυγή των μαθητών στην εξωδιδακτική υποστήριξη, αποδίδοντάς τη σε μία γενικότερη κουλτούρα «άμυνας» των μαθητών και των γονέων τους, έναντι των εισαγωγικών εξετάσεων. Επιπρόσθετα, παρά την ευρεία ρητορεία περί του υψηλού και αναβαθμισμένου επιπέδου εκπαίδευσης που παρέχουν αυτά τα σχολεία, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ελλιπείς υλικό - τεχνικές υποδομές.

Σε σχέση με τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών στα σχολεία, δείχνουν να προτιμούν το προηγούμενο σύστημα εισαγωγής (εξετάσεις) από την κλήρωση, υποστηρίζοντας ότι "όσο πιο ομοιογενές το υλικό τόσο και πιο γόνιμο", ενώ λόγω των υψηλών προσόντων τους, κατατάσσουν τον εαυτό τους, αυτοδίκαια, ως μέρος μιας εκπαιδευτικής κοινότητας υψηλού επιπέδου και στάτους, η οποία αποτελείται, αντίστοιχα, από υψηλού μαθησιακού επιπέδου μαθητές.

Από τις αφηγήσεις των γονέων, σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους στα Πειραματικά Σχολεία, αναδεικνύονται τα εξής:

Η καλή φήμη του σχολείου διαδραμάτισε σε όλες τις περιπτώσεις των γονέων καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του. Όλοι έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και οι εννέα στους δέκα είναι ευχαριστημένοι από τη φοίτηση των παιδιών τους, αναφερόμενοι τόσο στο επίπεδο της εκπαίδευσης, στα προγράμματα και τις δραστηριότητες που αυτά παρέχουν όσο και στις κοινωνικές συναναστροφές των παιδιών τους στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολικού θεσμού. Παρ' όλα αυτά και σε αντίθεση με τα προηγούμενα, αναφέρονται εκτενώς στην εντατικοποίηση, στο άγχος και στην πίεση των παιδιών τους, λόγω των πολυάριθμων και εξαντλητικών απαιτήσεων του σχολικού προγράμματος αλλά και της εξωδιδακτικής υποστήριξης (φροντιστήρια) που πλαισιώνει τη φοίτηση και σε αυτά τα σχολεία. Όπως και οι εκπαιδευτικοί, έτσι και οι γονείς, εκλογικεύουν αυτήν την εντατικοποίηση, υποστηρίζοντας ότι η φοίτηση σ' ένα σχολείο με καλή φήμη απαιτεί «θυσίες».

6. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Από τα αποτελέσματα της εν λόγω ποιοτικής έρευνας προκύπτει ότι η καλή φήμη ενός σχολείου δύναται να υπερκεράσει το άγχος και την πίεση που το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό υποστηρίζει ότι βιώνει. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να παραβλέπουν τις ψυχολογικές και λειτουργικές

δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, προκειμένου ν' αποτελούν μέρος ενός εξέχοντος και υψηλού επιπέδου «όλου». Η εξωδιδακτική υποστήριξη κυριαρχεί στους κόλπους και αυτών των σχολείων, γεγονός που αντιτίθεται στην καλή φήμη τους, ενώ οι γονείς εκλογικεύουν τις επιπτώσεις της υψηλής εντατικοποίησης των παιδιών τους προς χάριν μίας επιτυχούς σχολικής φοίτησης, η οποία ενσαρκώνει και αντανακλά δικές τους ρητές ή και υπόρρητες προσδοκίες. Αυτή η εκλογίκευση, μπορούμε να πούμε ότι ενισχύει την αυτοεικόνα και υπευθυνοποίηση του γονέα ως επιλογέα (Ball, 2006), και παράλληλα τον απενοχοποιεί από τις προκύπτουσες αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που συνοδεύουν την επιλογή του. Με άλλα λόγια, η ψυχολογική πίεση του μαθητή εκλογικεύεται ως «θυσία» και προϋπόθεση επιτυχίας σ' ένα υψηλού επιπέδου μαθησιακό περιβάλλον.

Η παγιωμένη καλή φήμη των Πειραματικών Σχολείων ίσως συντηρεί την εξέχουσα θέση τους στη συνείδηση των εκπαιδευτικών συντελεστών, ανεξαρτήτως αξιολογικών διαδικασιών, που σχετίζονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και τις δυνατότητες αυτού να διαχυθεί κατά μήκος όλης της σχολικής επικράτειας. Σε αυτά τα σχολεία φαίνεται ότι η διατήρηση της καλής φήμης από τους ίδιους τους εμπλεκομένους είναι πολύ πιο ισχυρή από τη διεκδίκηση και επίτευξη της ίδιας της αριστείας - την οποία διακηρύττουν ως βασική αποστολή - και από την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Με άλλα λόγια, αναδεικνύονται και οι φανταστικές διαστάσεις (Castoriadis, 1975) που έχουν αυτές οι συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ως προς τα εν λόγω σχολεία τα οποία προβάλλονται σε επίπεδο ρητορικής ότι υπηρετούν το φανταστικό της αριστείας.

Καταληκτικά, από τα ανωτέρω επάγεται ότι η υπεράσπιση μιας κοινωνικά καταξιωμένης φήμης δύναται να υπερτερήσει, έναντι μιας αυτο-αξιολόγησης, η οποία θα εμπλέκει μια αναστοχαστική διεργασία. Με άλλα λόγια, η τάση της εκλογίκευσης και των αμυντικών μηχανισμών που περιβάλλουν μια «καλή» φήμη, μπορεί πράγματι να λειτουργήσει σε βάρος μιας αναστοχαστικής διεργασίας, έχοντας επιπτώσεις στις διαδικασίες της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η ευρύτερη διερεύνηση των εν λόγω ζητημάτων, θα μπορούσε να γίνει σε επίπεδο συγκεκριμένων ερευνητικών μελετών, εστιάζοντας, ειδικότερα, σε δεδομένα εκθέσεων αυτο-αξιολόγησης από το χώρο των συγκεκριμένων σχολείων, που θα φωτίσουν σημαντικές πτυχές νοηματοδότησης του τρόπου συγκρότησής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Albouy, V. et Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles suivi d'un commentaire de Louis-André Vallet. In: *Economie et statistique*, 361, pp. 27-52.

Apple, M.W. (2001). The Rhetoric and Reality of Standards-Based School Reform. *Educational Policy* 15(4), pp. 601-610.

Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class, The selected works of St. Ball*. London: Routlege Falmer.

Broccolichi, S. & van Zanten, A. (2000) School Competition and Pupil Flight in the Urban Periphery, Journal of Education Policy, 15(1), pp. 51-60.

Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Castoriadis, C. (1975). L'institution imaginaire de la société. Paris : Ed. Seuil.

Demailly, L., Gadrey, N., Deubel, P., Verdiere,J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats.* Paris: l'Harmattan.

Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1997), La constitution des classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, Revue Française de Sociologie, XXXVIII-4, pp. 759-789.

Euriat, M. et Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. In: *Revue française de sociologie*, 36-3. pp. 403-438.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self evaluation*. London: Routledge.

Parsons, T. (1951). *The Social System*. Chicago: The Free Press.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 4857. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48

Suleiman, E. (1979). *Les élites en France: Grands corps et grandes écoles.* Paris: Édition du Seuil.

Tsakiris, D., Samara, A. T., Kallimani, M. (2016). "An Emerging Type of 'Privatisation' at Public Schools and the Role of Political and Social Networks in Accessing Educational 'Elites', Presented at *ECER 2016: 'Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers'*, Dublin, 23-26 August 2016.

Tsakiris, D., Theohari, I. and Nikita D. P. (2015). Policies in the pursuit of 'Elite and Excellence': delineating the educational 'imaginary' of parents and teachers. Presented at *ECER 2015: 'Education and Transition. Contributions from Educational Research'*, Budapest, 7-11 September 2015.

Τσακίρη, Δ. (1999). Το Φαντασιακό Διακύβευμα στο Σχολικό Έλεγχο: Σκιαγράφηση μιας Προσέγγισης, *Νέα Παιδεία, 92*, 64 -78.

Τσακίρη, Δ. (2009). Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες των χωρικών πρακτικών στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της διαμόρφωσης του σχολικού χάρτη φοίτησης των μαθητών. Στο: Ε. Σπυριδάκης (Επιμ.), Μετασχηματισμοί του χώρου: Κοινωνικές και Πολιτισμικές διαστάσεις, 397- 425. Αθήνα: Νήσος.

Van Zanten A. (2009). The Sociology of Elite Education. In Apple M., Ball S., Gandin L.A. (Eds.) *International Handbook of the Sociology of Education*. NewYork: Routledge.

Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles: Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? *Sociétés Contemporaines, n° 78.*

Van Zanten, A. (2015). A family affair: Reproducing elite positions and preserving the ideals of meritocratic competition and youth autonomy'. In: van Zanten, A., Ball, S. J. and Darchy-Koechlin, B. (Eds). *World Yearbook of Education, 2015.* London, U. K.: Routledge.

ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αθανάσιος Μιχάλης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης της ιδεολογίας των αξιολογητών των σχολικών εγχειριδίων της πρότυπης νεοελληνικής γλώσσας στο αποτέλεσμα της διαδικασίας της κριτικής επισκόπησης. Ως μέθοδος για τη διερεύνηση της επίδρασης της ιδεολογίας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση του περιεχομένου κειμένων αξιολόγησης και η κριτική ανάλυση του αξιολογικού λόγου. Μέσω της ανάλυσης και της κριτικής επισκόπησης των αξιολογικών κειμένων προέκυψε ότι στη διαδικασία της αξιολόγησης ενεπλάκησαν άτομα που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε δύο ιδεολογικά ρεύματα: οι κοινωνικά φιλελεύθεροι και οι συντηρητικοί αξιολογητές. Οι πρώτοι επιδοκιμάζουν τον σχετικό περιορισμό του σεξιστικού λόγου σε σχέση με τα παλαιότερα εγχειρίδια, όπως και την αύξηση των κειμένων που προβάλλουν την ειρήνη, τη συνεργασία και τη συναδέλφωση των λαών, την πολυπολιτισμικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ αποδοκιμάζουν την προβολή στερεοτύπων σχετικών με τους κοινωνικούς ρόλους του φύλου σε πολλά κείμενα, την δυτικότροπη θεώρηση και αξιολόγηση των πολιτισμών, όπως και τον εθνοκεντρικό λόγο που εξακολουθεί να παρατηρείται στα σχολικά εγχειρίδια. Οι δεύτεροι αποδοκιμάζουν τον περιορισμό των θρησκευτικών κειμένων που προβάλλουν τα ιδεώδη της Ορθοδοξίας, την απουσία πατριωτικών κειμένων, όπως και την προβολή του καταναλωτικού τρόπου ζωής και των προτύπων της σύγχρονης κοινωνίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, σχολικά εγχειρίδια, διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας

Actors and Ideological Dimensions in the Evaluation of Textbooks: The Case of Modern Greek Language

Athanasios Michalis

ABSTRACT

The purpose of the present paper is to research in what manner and rate the social ideology of the persons involved with assessment of the standard Greek language course - books in the compulsory education influences the result of the evaluation process. The methods which are used for the study of the influence of the ideology are the content analysis of the assessment texts and the critical analysis of the evaluation discourse. One of the analysis and critical study of the evaluation texts results is that the persons involved in the assessment process could be classify in two categories: those belonging to the conservative ideological groups and those preferring liberal ideological approaches. The former condemn the restriction of the nationalistic texts in the language course - books, the reduction of the texts stressing the principles of the Greek Orthodox religion and the promotion of the materialistic life styles and the life models and the ideals of the contemporary societies in the era of globalization. The latter approve of the relative restriction of the sexist discourse and the increase of the texts promoting state and people friendship and pace, multicultural societies and divergence acceptance, but disapprove of the including of sexistic and nationalistic texts in the course – books as much as the attempt of cultures and civilizations evaluation through the aspect of the West – European and American culture.

Keywords: evaluation, school manuals, teaching of modern Greek language

1. Ο Α.Μ. είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επικοινωνία: michathan@ppp.uoa.gr

1. **Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης**

Στόχος της παρούσας μελέτης, όπως αναλύεται διεξοδικά στη δεύτερη ενότητα, είναι η διερεύνηση της γλωσσικής και της κοινωνικής ιδεολογίας των παραγόντων που εμπλέκονται σε διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση των σχέσεων και των διασυνδέσεων που υφίστανται ανάμεσα στις δύο αυτές παραμέτρους, δηλαδή στις των γλωσσικές και τις κοινωνικές ιδεολογίες όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία από τη μία πλευρά, και στη γλωσσική εκπαίδευση και, επομένως, στα γλωσσικά εγχειρίδια από την άλλη.

1.1. **Εκπαιδευτικός λόγος και ιδεολογία**

Με τον όρο σχολικός ή εκπαιδευτικός λόγος στη διεθνή βιβλιογραφία νοούνται τα προφορικά και γραπτά κείμενα που συνδέονται με την εκπαιδευτική πράξη και με κάθε μορφής εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολικό πλαίσιο ή σε διοικητικό επίπεδο. Τέτοια κείμενα είναι: η συνομιλία μαθητή και εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (συζήτηση, εξέταση, ανταλλαγή απόψεων, επαγωγική διδασκαλία), τα σχολικά εγχειρίδια, τα προγράμματα σπουδών κάθε γνωστικού αντικειμένου, τα διοικητικά έγραφα (εγκύκλιοι, οδηγίες, αλληλογραφία σχολικών μονάδων με περιφερειακές εκπαιδευτικές διευθύνσεις και με το υπουργείο), οι νόμοι που αφορούν την εκπαίδευση, τα επιστημονικά εγχειρίδια και οι επιστημονικές δημοσιεύσεις που ανήκουν στα πεδία της παιδαγωγικής και της διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων, τα σχετικά δημοσιογραφικά κείμενα και, γενικότερα, κάθε κείμενο που συνδέεται άμεσα ή εμμεσότερα με την εκπαιδευτική πράξη.

Τα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας της πρότυπης γλώσσας και, προκειμένου για τον ελλαδικό χώρο, τα σχολικά βιβλία διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας αποτελούν, επομένως, δείγμα και διάσταση του σχολικού λόγου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Ελλάδα και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα εγχειρίδια της γλώσσας στην Ελλάδα συντάχθηκαν με βάση τη φιλοσοφία, τις αρχές και τις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας. Αυτό συμβαίνει με τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που εκδίδονται σε κρατικές οντότητες το εκπαιδευτικό σύστημα των οποίων χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη εθνικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών για κάθε μάθημα (national curriculum), το οποίο αποτελεί νόμο του κράτους.

Το πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας ως κείμενο που συντάχθηκε με συγκεκριμένες προδιαγραφές οι οποίες καθορίστηκαν από την κρατική κεντρική εκπαιδευτική διεύθυνση (το Υπουργείου Παιδείας) και ως νόμος του κράτους, εφόσον αποτελεί εθνικό και όχι μητροπολιτικό ή τοπικό πρόγραμμα σπουδών, είναι αναμενόμενο να αντανακλά τη γλωσσική αλλά και την κοινωνική ιδεολογία των συγγραφέων του αλλά σε κάποιο βαθμό και τις κυρίαρχες ιδεολογικές κατευθύνσεις των ατόμων και ομάδων που ασκούν εξουσία την περίοδο εκπόνησης των προγραμμάτων σπουδών. Αυτό είναι όχι μόνο αναμενόμενο, δεδομένου ότι τα προγράμματα σπουδών ως κρατικοί νόμοι είναι αναγκαίο να ευθυγραμμίζονται με συγκεκριμένες διατάξεις του συντάγματος που αφορούν την παιδεία και την εκπαίδευση αλλά και είθισται να συμβαίνει στις περισσότερες χώρες των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από εθνικό πρόγραμμα σπουδών (Olshtain & Murcia 2000).

1.2. **Πρότυπη γλώσσα και ιδεολογία**

Σύμφωνα με τις απόψεις της κοινωνικής σημειωτικής και της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας, οι γλωσσικές επιλογές των ομιλητών σε όλα τα επίπεδα (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, κειμενικό, σημασιολογικό), δηλαδή οι επιλογές συγκεκριμένου τύπου από γλωσσικές διτυπίες ή ποικιλίες, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και τον αποδέκτη, αντανακλούν συγκεκριμένη ιδεολογική στάση, η οποία είναι δυνατό να συνδέεται με γλωσσικές πεποιθήσεις σε σχέση με τη γλωσσική ορθότητα, με κοινωνικοπολιτικές πεποιθήσεις ή με αντιλήψεις για πολιτισμικά ζητήματα (Fasold 2012).

Επιπρόσθετα, η γλωσσική προτυποποίηση (standardization), δηλαδή οι επιλογές που πραγματοποιούν οι συγγραφείς γραμματικών περιγραφών, οδηγών γλωσσικής χρήσης και λεξικών με στόχο τη διαμόρφωση και τον καθορισμό της ποικιλίας που αποτελεί την επίσημη γλώσσα μιας κοινότητας ή κρατικής οντότητας, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη γλωσσική και με την κοινωνικοπολιτική ιδεολογία των συγγραφέων των βιβλίων αυτών (αν, με άλλα λόγια, οι επιλογές τους διέπονται από στάσεις εθνικιστικές ή διεθνιστικές, από αντιλήψεις κοινωνικά συντηρητικές ή φιλελεύθερες, από απόψεις συγγενικές με τον γλωσσικό καθαρισμό και τον γλωσσοαμυντορισμό).

1.3. **Ανάλυση εκπαιδευτικού λόγου και ιδεολογία**

Την τελευταία δεκαπενταετία έχει παρατηρηθεί σε διεθνές επίπεδο μία βασική μεθοδολογική αλλαγή στην ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου σε όλες τις μορφές και τις διαστάσεις του: συγκεκριμένα, η ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου και, επομένως, και των σχολικών εγχειριδίων δεν πραγματοποιείται μόνο σε μικροαναλυτικό επίπεδο (δηλαδή σε επίπεδο αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών και ανάλυσης της γλωσσικής και δομικής διάστασης του εκπαιδευτικού κειμένου) αλλά, κυρίως, σε επίπεδο μακροαναλυτικό (macro - analytic research). Αυτό σημαίνει ότι τα κείμενα των εγχειριδίων της γλώσσας, τόσο αυτά που το περιεχόμενο και η μορφή τους έχει γλωσσολογικό χαρακτήρα, δηλαδή τα κείμενα των ενοτήτων που αφορούν τη γραμματική και το λεξιλόγιο, όσο και αυτά που συνδέονται με τον θεματικό άξονα κάθε κεφαλαίου, με άλλα λόγια τα κείμενα των ενοτήτων που αναφέρονται στην παραγωγή και στην πρόσληψη λόγου, αναλύονται με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουν παραχθεί και τις επιδράσεις του στο περιεχόμενο και τη μορφή τους και, συνεπώς, και ως προς τις ιδεολογικές τους διαστάσεις. Οι τελευταίες αφορούν τη γλωσσική ιδεολογία την οποία υπηρετούν τα κείμενα και η οποία αναδεικνύεται μέσω των δομικών και υφολογικών επιλογών των συγγραφέων τους, και την κοινωνικοπολιτική ιδεολογία που αντανακλάται στα κείμενα των εγχειριδίων, η οποία αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συγγραφέων τους σχετικά με θέματα θρησκευτικά και εθνικά, όπως και με ζητήματα που αφορούν τον κοινωνικό ρόλο και την αποδοχή συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και μειονοτήτων, δηλαδή με ζητήματα φυλετικού και κοινωνικού ρατσισμού, όπως και σεξισμού (Tsui 2014).

Για το λόγο αυτό, κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας του εκπαιδευτικού λόγου δεν είναι αποκλειστικά η ανάλυση λόγου αλλά και η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis), η κριτική εθνογραφική ανάλυση συνομιλιακού λόγου (critical ethnography), όπως και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, μέσω των οποίων είναι δυνατή η αποκρυπτογράφηση των ιδεολογικών δηλώσεων, αποχρώσεων και συνυποδηλώσεων κάθε κειμένου (Tsui 2014).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Fairclough, η κοινωνική πραγματικότητα και οι διαδικασίες που συνδέονται με αυτή (social process) νοείται σε τρία επίπεδα: κοινωνικές δομές (social structures), κοινωνικές πρακτικές (social practices) και κοινωνικά συμβάντα (social events). Καθένα από τα τρία επίπεδα πραγματώνεται και αντιπροσωπεύεται σε σημειωτικό πλαίσιο, ώστε να είναι δυνατή η προσπέλασή του, μέσω συγκεκριμένων σημειωτικών τρόπων: συγκεκριμένα, οι κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες αφορούν συγκεκριμένους κοινωνικούς θεσμούς και φορείς, πραγματώνονται σημειωτικά με τη μορφή τάξεων λόγου (order of discourses), δηλαδή καθορισμένης σειράς από κειμενικά είδη (genres) ως πτυχές της κοινωνικής δράσης και αλληλεπίδρασης σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, από λόγους ως σημειωτικά μέσα δήλωσης / αναπαράστασης ειδικών πτυχών και τομέων της πραγματικότητας (discourses), τα οποία συνδέονται με επιλογές δεδομένων κοινωνικοπολιτικών ομάδων, και από κείμενα (texts). Τα κοινωνικά συμβάντα αναπαριστώνται σημειωτικά ως κείμενα διαφόρων τύπων.

Προκειμένου για την εκπαίδευση ως θεσμό και, επομένως, ως κοινωνική πρακτική, σύμφωνα με την ορολογία του Fairclough, η σημειωτική της διάσταση ως μέσο κοινωνικής και επικοινωνιακής κωδικοποίησής της είναι η τάξη λόγων. Συγκεκριμένα, τα κείμενα που απαρτίζουν την τάξη των εκπαιδευτικών λόγων, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 1.1. της παρούσας μελέτης, είναι τα επιστημονικά κείμενα που αφορούν την εκπαίδευση ως θεσμό, την παιδαγωγική επιστήμη και τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (προκειμένου για το μάθημα της πρότυπης γλώσσας τα

γλωσσολογικά και τα γλωσσοδιδακτικά κείμενα), το νομικά κείμενα, τα πολιτικά κείμενα (νόμοι σχετικοί με την εκπαιδευτική διαδικασία), τα διοικητικά κείμενα που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια. Τα κείμενα που αποτελούν τη σημειωτική διάσταση της σχολικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένη σχολική αίθουσα ως κοινωνικού γεγονότος είναι κείμενα συγκεκριμένης ενότητας των σχολικών εγχειριδίων, εκπαιδευτικό υλικό μονοτροπικό ή πολυτροπικό που διένειμε ο διδάσκων στους μαθητές, όπως και ο συνομιλιακός λόγος μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών ή μεταξύ των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Fairclough 2014).

2. **Μεθοδολογικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης**

Στόχο της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανάδειξη των ιδεολογικών πτυχών και αφετηριών της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λόγου και, ειδικότερα, των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας. Με άλλα λόγια, στόχος του άρθρου αυτού είναι η διερεύνηση της επίδρασης των κοινωνικοπολιτικών στάσεων, των γλωσσικών πεποιθήσεων και των κοινωνικοπολιτισμικών αντιλήψεων των αξιολογητών στην κριτική επισκόπηση των εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο.

Συγκεκριμένα, μεθοδολογικό εργαλείο εξέτασης και επεξεργασίας των κειμένων αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων είναι η ανάλυση περιεχομένου και η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis). Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των κειμένων αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων ταξινομήθηκε με κριτήριο τον άξονα της αξιολόγησης σε δύο κατηγορίες: στις υποενότητες που αξιολογούν τα εγχειρίδια από γλωσσοδιδακτική άποψη και σε αυτές που αξιολογούν τα εγχειρίδια βάσει κοινωνικοπολιτισμικών αρχών και κριτηρίων. Στην πρώτη ομάδα η διερεύνηση έγινε με βάση τον γλωσσοϊδεολογικό άξονα, δηλαδή στόχος της εξέτασης ήταν η ανάδειξη της γλωσσικής ιδεολογίας των αξιολογητών στο πλαίσιο της κριτικής επισκόπησης των γλωσσικών τύπων και των γλωσσικών ποικιλιών που προβάλλονται και διδάσκονται στα σχολικά εγχειρίδια. Στη δεύτερη ομάδα η διερεύνηση των κειμένων αξιολόγησης έγινε βάσει αξόνων και κριτηρίων κοινωνικής ιδεολογίας: με άλλα λόγια, εξετάστηκε η στάση και οι αντιλήψεις των αξιολογητών όσον αφορά το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και, ειδικότερα, όσον αφορά τη δράση, τους κοινωνικούς ρόλους και τη γενικότερη παρουσία συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (γυναικών, μεταναστευτικών πληθυσμών, μειονοτήτων, θρησκευτικών ομάδων) στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Επίσης, διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των αξιολογητών σε σχέση με κείμενα των σχολικών εγχειριδίων τα οποία συνδέονται με εθνικά και θρησκευτικά ζητήματα. Επιπρόσθετα, αναζητήθηκε και γίνεται απόπειρα να ερμηνευτεί το ενδιαφέρον των αξιολογητών για το βαθμό ενίσχυσης των αδύνατων μαθητών μέσω των ασκήσεων, των δραστηριοτήτων και, γενικότερα, της δομής και του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων.

Τέλος, στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης του αξιολογικού λόγου εξετάστηκε η επίδραση της γλωσσικής και κοινωνικής ιδεολογίας (φιλελεύθερης ή συντηρητικής) των αξιολογητών στο περιεχόμενο και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η κριτική ανάλυση του αξιολογικού λόγου πραγματοποιήθηκε μέσω διερεύνησης του επιστημονικού, του παιδαγωγικού, του κοινωνιολογικού αλλά και του πολιτικού λόγου και των υποδιαστάσεων των λόγων αυτών που αξιοποιήθηκαν και αναπλαισιώθηκαν στα κείμενα αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων (recontextualized discourses).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης εξετάζεται η ορθότητας της ακόλουθης υπόθεσης εργασίας: αναμένεται οι συντηρητικοί αξιολογητές να κρίνουν θετικά τον πατριωτικό και τον θρησκευτικό λόγο (προκειμένου για τα εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας τον ορθόδοξο λόγο) και να αποδοκιμάζουν τα κείμενα που προωθούν πολυπολιτισμικές απόψεις, ενώ για τους αξιολογητές που εντάσσονται στον φιλελεύθερο χώρο από κοινωνική άποψη υπάρχει η προσδοκία επιδοκιμασίας του λόγου της συνεργασίας και της ειρήνης των κοινωνικών ομάδων και αρνητικής τοποθέτησης απέναντι στον εθνικοπατριωτικό λόγο και στην θρησκευτική κατήχηση (Fasold 2012).

3. **Αποτελέσματα της διερεύνησης των κειμένων αξιολόγησης της νέας ελληνική γλώσσας**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης των κειμένων αξιολόγησης των εγχειριδίων νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού και του γυμνασίου με άξονα ανάλυσης την κοινωνική και τη γλωσσική ιδεολογία των αξιολογητών με βάση τις κατηγορίες που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 2 της παρούσας μελέτης.

3.1. **Ανάλυση με βάση την κοινωνική ιδεολογία των αξιολογητών: ο «βλάσφημος» λόγος των εγχειριδίων**

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων οι διερευνηθείσες υποθέσεις εργασίας επιβεβαιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, στα κείμενα των συντηρητικών αξιολογητών[2] έχουν διατυπωθεί οι ακόλουθες απόψεις για τα εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού και του γυμνασίου:

i. Θεωρείται ότι τα κείμενα που εντάσσονται στον πατριωτικό λόγο και ενδυναμώνουν την εθνική ταυτότητα των μαθητών, όπως και τα κείμενα που υπάγονται στον ορθόδοξο λόγο και ενισχύουν το θρησκευτικό αίσθημα των μαθητών, έχουν περιοριστεί σε ανησυχητικό βαθμό.

ii. Συναφής με την ανωτέρω άποψη είναι και η γενικότερη αντίληψη, η οποία δεν διατυπώνεται αποκλειστικά από τους συντηρητικούς αξιολογητές αλλά και από πολλούς λειτουργούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αφορά τον περιορισμό των λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, όσον αφορά τους συντηρητικούς αξιολογητές η άποψη αυτή συνδέεται με την πεποίθηση ότι μέσω συγκεκριμένων λογοτεχνικών κειμένων ενισχύεται το εθνικό και το θρησκευτικό αίσθημα των μαθητών[3].

iii. Επιπρόσθετα, υιοθετείται η άποψη ότι στη θέση κειμένων μέσω των οποίων προβάλλονται πρότυπα πατριωτικής και θρησκευτικής δράσης[4] έχουν επιλεγεί κείμενα μέσω των οποίων προβάλλεται ο καταναλωτισμός και ο ατομικισμός, η ενασχόληση των μαθητών με το διαδίκτυο και τα κινητά τηλέφωνα[5], οι ερωτικές συναναστροφές των μαθητών[6], όπως και επιβλαβείς τρόποι ψυχαγωγίας και διασκέδασης[7] (π.χ. μπαρ, κλαμπ). Στο πλαίσιο του σχολιασμού της επιλογής των κειμένων υιοθετούνται από τους αξιολογητές πτυχές του εθνικιστικού λόγου, καθώς θεωρείται ότι μέσω των συγκεκριμένων κειμένων προβάλλεται η νέα τάξη πραγμάτων και η παγκοσμιοποίηση (Νατσιός, 2012).

iv. Επίσης, θεωρείται ότι υπονομεύονται και γελοιοποιούνται τόσο οι εθνικές και οι θρησκευτικές εορτές όσο και θρησκευτικά πρόσωπα και σύμβολα. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους αξιολογητές, η υπονόμευση των θρησκευτικών εορτών και προσώπων επιτυγχάνεται μέσω των ακόλουθων διαδικασιών:

---

2. Ο χαρακτηρισμός συγκεκριμένων αξιολογητών των κειμένων της νέας ελληνικής γλώσσας ως συντηρητικών δεν αποτελεί προσωπική άποψη του συγγραφέα της παρούσας μελέτης, αλλά προκύπτει μέσω του αυτοπροσδιορισμού των ίδιων των αξιολογητών ως υπέρμαχων συντηρητικών απόψεων. Συγκεκριμένα, ο Νατσιός στην εισαγωγή του βιβλίου του αναφέρει: «Το σχολείο δεν πρέπει να καινοτομεί αλλά να συντηρεί πρωτίστως. Οφείλει να διαφυλάττει όσα μας κληροδότησε η πείρα των προγόνων και να τα παραδίδει στους νεότερους και όχι ό,τι γυαλίσει στον κάθε κομπλεξικό και άσχετο να διοχετεύεται στο σχολείο» (Νατσιός 2012).

3. Τόσο ο Νάτσιος στην μονογραφία του (Νατσιός 2012) όσο και ο Κ. Ζουράρις σε ομιλία του στη Βουλή (Ζουράρις 2015) έχουν καταδικάσει τη διδασκαλία της γλώσσας μέσω διαδικαστικών κειμενικών ειδών (οδηγίες χρήσης συσκευών, συνταγές μαγειρικής) και τον περιορισμό των λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού και του γυμνασίου.

4. Οι αξιολογητές που διακατέχονται από συντηρητικότερες απόψεις προβάλλουν κείμενα παλαιότερων αναγνωστικών και εγχειριδίων γλώσσας, τα οποία δεν έχουν συμπεριληφθεί στην ύλη των σημερινών, όπως μεταξύ άλλων *Ο λόγος του Κολοκοτρώνη στην Πνύκα, η Επιστολή μαχητού στον Πόλεμο του 1913, ο Ευαγόρας Παλληκαρίδης, ο Κανάρης,* οι *Γραικός, Γενίτσαρος και Βενετσάνος* (Νατσιός, 2012, Ζουράρις, 2015).

5. Ως παράδειγμα ενίσχυσης του ισχυρισμού αυτού προβάλλονται τα κείμενα των εγχειριδίων του δημοτικού *Το διαδίκτυο* και *Και τώρα σχολείο www*, και το κείμενο *Το σχολείο του μέλλοντος*, που διδάσκεται στο γυμνάσιο.

6. Ως σχετικά παραδείγματα δίνονται τα κείμενα των εγχειριδίων το γυμνασίου *Ήταν ερωτευμένοι, Τα ερωτικά ποιήματα* και το ποίημα *Μόνο γιατί μ' αγάπησες* της Μ. Πολυδούρη.

7. Αναφέρεται σχετικά το κείμενο *Ένα ξεχωριστό κορίτσι*.

- Επιφανειακής και επιδερμικής αντιμετώπισης και παρουσίασης τους μαθητές των θρησκευτικών εορτών: σύμφωνα με τις αντιλήψεις των αξιολογητών, αντί η έμφαση να δοθεί στην ανάλυση του βαθύτερου νοήματος των θρησκευτικών εορτών (οι συμβολισμοί της Ανάστασης του Θεανθρώπου, ο ρόλος της ενανθρώπισης του Κυρίου, το νόημα των Θεοφανίων), παρουσιάζονται κάποιες από τις λαογραφικές / εθιμικές πτυχές των συγκεκριμένων εορτών, όπως το οικογενειακό τραπέζι και τα εδέσματα των Χριστουγέννων και της Ανάστασης και η κατάδυση των πιστών στη θάλασσα για να πιάσουν τον Σταυρό την ημέρα των Θεοφανίων[8].
- Χρήσης βλάσφημου (blasphemy) και υβριστικού (swearing) λόγου για σημαίνοντα πρόσωπα της Ορθοδοξίας: για παράδειγμα, σε κείμενα των εγχειριδίων του δημοτικού ο Άγιος Βασίλειος εμπλέκεται σε δραστηριότητες μαγείας ή σε ευτελείς πράξεις της καθημερινότητας (μπουγάδα εσωρούχων)[9]. Επίσης, σε κείμενο του Ν. Καζαντζάκη που έχει συμπεριληφθεί στα βιβλία του γυμνασίου η σταύρωση του Κυρίου και η προσκύνηση το Επιταφίου συνδέεται με ειδωλολατρικές τελετές[10]. Βλάσφημος λόγος θεωρείται από τους αξιολογητές της κατηγορίας αυτής και η έλλειψη αναφοράς σε ονομαστικές εορτές αλλά μόνο σε γενέθλια κατά τα πρότυπα των προτεσταντικών δογμάτων[11], όπως και η άσκηση κριτικής σε πράξεις ή παραλείψεις της επίσημης ελληνικής εκκλησίας[12].
- Προβολής του σατανισμού και της μαγγανείας μέσω λογοτεχνικών κειμένων και κειμένων με προβλέψεις και απόψεις αστρολόγων[13].
- Διδασκαλίας κειμένων στα οποία, σύμφωνα με τις απόψεις των συντηρητικών αξιολογητών, υποβαθμίζονται παραδοσιακές αξίες[14], όπως η οικογένεια και οι γονείς, η τάξη, ο σεβασμός και η πειθαρχία, ενώ προβάλλονται διαστροφές, όπως η παιδεραστία.

v. Όσον αφορά την υπονόμευση και τη διακωμώδηση των εθνικών εορτών, οι συντηρητικοί αξιολογητές αναφέρουν ότι αυτά επιτυγχάνονται μέσω των ακόλουθων διαδικασιών:

- Επιφανειακής προσέγγισης των εθνικών εορτών χωρίς ανάλυση σε βάθος του νοήματος, των συμβολισμών και των διδαγμάτων των εθνικών επετείων: συγκεκριμένα, αναφέρονται ως παραδείγματα διηγήματα για τον ελληνοϊταλικό πόλεμο του 1940 στα οποία προβάλλεται μέσω των προσώπων ένα αντιηρωικό πνεύμα (φόβος) και όχι δράσεις αυτοθυσίας και ηρωισμού[15], όπως και κείμενα στα οποία αυτό που αναδεικνύεται σε σχέση με τις σχολικές εκδηλώσεις για την 25η Μαρτίου είναι η απώλεια μαθημάτων και διδακτικών ωρών στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τη γιορτή και αστεία περιστατικά κατά τη διάρκεια της γιορτής[16] (το γλίστρημα ενός μαθητή).
- Αναφορών σε κείμενα σχετικά με τις εθνικές επετείους στα οποία υποβαθμίζεται η αξία εθνικών ηρώων, όπως ο Θ. Κολοκοτρώνης, και καλλιτεχνικών / λογοτεχνικών δημιουργημάτων, όπως οι *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*. Επιπλέον, ψυχαγωγικά κείμενα λαϊκής δημιουργίας στα

---

8. Γίνεται αναφορά στα εξής κείμενα των εγχειριδίων του Δημοτικού (Νάτσιος, 2012): *Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα, Τα Χριστούγεννα στον κόσμο.*

9. Πρόκειται για τα κείμενα *Η μπουγάδα του Αϊ - Βασίλη* και *Το δάσος που ταξίδευε.*

10. *Μεγάλη Παρασκευή στην Εκκλησία.*

11. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Νούτσιος αναφέρει από τα εγχειρίδια του δημοτικού το κείμενο *Ακτύπητα γενέθλια.*

12. Κριτική στην επίσημη ελληνική εκκλησία ως χαλαρή στην εξομολόγηση και στα ηθικά παραπτώματα επιχειρεί ο Έντμουντ Κήλυ στο κείμενό του *Τα ελληνικά μυστήρια*, που έχει συμπεριληφθεί στα εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του γυμνασίου.

13. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στον βλαπτικό για τους μαθητές ρόλο κειμένων, όπως ο *Χάρι Πότερ, Ο Άρχοντας των δαχτυλιδιών* και *Συμφωνία με το διάβολο* του Τιερί Λενέν, όπως και ωροσκοπίων του αστρολόγου Κώστα Λεφάκη.

14. Τέτοιου είδους κείμενα θεωρούνται από τους συγκεκριμένους αξιολογητές τα ακόλουθα: *Τα δικαιώματα των παιδιών, Η 5η βασική αρχή των Δικαιωμάτων των παιδιών, Περίεργα πλάσματα οι μαμάδες, Δεν άφησαν το όνειρο να σπρώξει την πραγματικότητα, Οσάκις* της Ρούλας Κακλαμανάκη.

15. Πρόκειται για το κείμενο *Η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο. Και εμείς κρυφτήκαμε στο υπόγειο*.

16. Πρόκειται για τα κείμενα των εγχειριδίων του γυμνασίου *Η Παράσταση* και *Αρχίζουν οι πρόβες για την εθνική γιορτή.*

οποία συνυπάρχουν ο Καραγκιόζης με τον Μεγα - Αλέξανδρο θεωρούνται υπονομευτικά για εθνικά ζητήματα, όπως το μακεδονικό.

- Της προβολής φιλειρηνικών μηνυμάτων μέσω κειμενικών τύπων, όπως οι αφίσες. Είναι φανερό ότι ακόμη και η αναπλαισίωση στοιχείων του φιλειρηνικού, αντιμιλιταριστικού λόγου στα σχολικά εγχειρίδια αποδοκιμάζεται από τους συντηρητικούς αξιολογητές ως αντεθνικός λόγος.

3.2. **Ανάλυση με βάση την κοινωνική ιδεολογία των αξιολογητών: ο λόγος «μίσους» των εγχειριδίων**

Προκειμένου για τα κείμενα των εγχειριδίων της γλώσσας που συνδέονται με τον ρατσισμό (hate speech) και τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Fasold 2012), όπως ήταν αναμενόμενο και είχε διατυπωθεί στις υποθέσεις εργασίας της παρούσας μελέτης, οι συντηρητικοί αξιολογητές κινούνται στα ακόλουθα επίπεδα, σύμφωνα με την ανάλυση των αξιολογήσεών τους (Νατσιός 2012):

i. Αποδοκιμάζουν τον πολιτικό λόγο, τον κοινωνιολογικό λόγο, τον κοινωνιοκριτικό λόγο και τους άλλους λόγους που έχουν αναπλαισιωθεί στα κείμενα των εγχειριδίων[17] και έχουν σχέση με τους αξιακούς κοινούς τόπους της συνεργασίας, της ειρηνικής συνύπαρξης, της Ενωμένης Ευρώπης ως όραμα και ως υπερεθνική πολιτική και πολιτισμική οντότητα, της αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας, της υποστήριξης οικουμενικών αξιών και της ποικιλίας. Τα κείμενα αυτά θεωρούν οι συντηρητικοί αξιολογητές ότι στηρίζουν την παγκοσμιοποίηση και τον εθνομηδενισμό και ότι υπονομεύουν εθνικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές αξίες κάθε έθνους. Συγκεκριμένα, αξιολογούν αρνητικά σχεδόν το σύνολο του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου της νεοελληνικής γλώσσας της γ' γυμνασίου ως ενισχυτικού και υποστηρικτικού αντεθνικών και πολυπολιτισμικών απόψεων λόγω των θεματικών ενοτήτων του, οι οποίες αναφέρονται στις αρχές και τις αξίες του οικουμενισμού, της συνεργασίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας: οι θεματικές ενότητες τις οποίες κατακρίνουν οι συντηρητικοί αξιολογητές αναφέρονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στους Ευρωπαίους πολίτες, στην τέχνη ως κοινή γλώσσα των ανθρώπων, στους ενεργούς πολίτες ως υποστηρικτές οικουμενικών αξιών, στις ομοιότητες και στις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων (είμαστε όλοι ίδιοι / είμαστε όλοι διαφορετικοί), στις γλώσσες και στους πολιτισμούς του κόσμου και στη θέση της Ελλάδας στον κόσμο.

ii. Καταδικάζουν κάθε αναφορά των εγχειριδίων σε ρατσιστικές πράξεις, δράσεις ή αντιλήψεις Ελλήνων σε βάρος αλλόγλωσσων ή αλλόθρησκων πολιτών, μεταναστών, μειονοτήτων, εθνικών ή κοινωνικών ομάδων[18].

iii. Προβάλλουν την έλλειψη και τον περιορισμό σε σχέση με τα προηγούμενα εγχειρίδια του εθνικοπατριωτικού λόγου και των αξιακών κοινών τόπων που συνδέονται με τις αρχές της δημιουργίας και της ύπαρξης των εθνών – κρατών της νεωτερικής, βιομηχανικής εποχής. Στο πλαίσιο αυτού του τρίτου άξονα της αντιμετώπισης της διεθνούς συνεργασίας από τους συντηρητικούς αξιολογητές είναι δυνατό να ενταχθεί και η απόρριψη ποιημάτων που συνδέονται με υλιστικές, καταναλωτικές αντιλήψεις, οι οποίες θεωρούνται προϊόντα της παγκοσμιοποίησης, όπως το ποίημα Alfa Romeo του Ελύτη, το οποίο έχει συμπεριληφθεί στα εγχειρίδια του γυμνασίου αντί για άλλα ποιήματα του ίδιου συγγραφέα, τα οποία διέπονται από πατριωτικό χαρακτήρα και προβάλλουν εθνικές αξίες.

Αντίθετα, οι κοινωνικά φιλελεύθεροι αξιολογητές μέσω της ανάλυσης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού και του γυμνασίου συνάγουν διαφορετικά συμπεράσματα, τα οποία παρουσιάζονται στις ακόλουθες παραγράφους:

---

17. Ο Νατσιός (2012) αναφέρει τα ακόλουθα κείμενα: *Όταν είσαι ξένος* του Σ. Δημητρίου, *Η γενετική είναι αντιρατσίστρια*, *Πολυεθνικές τάξεις στα σχολεία* του Παύλου Τσίμα, *Στη θέση του άλλου*, *Ο ρατσισμός, όπως τον εξήγησα στην κόρη μου*, *Η ελληνική κοινωνία αλλάζει* της ιστορικού Χριστίνας Κουλούρη, *Ευρωπαϊκή Ένωση και ελληνικότητα* του Κώστα Σημίτη, τα οποία έχουν συμπεριληφθεί στα βιβλία της γλώσσας του γυμνασίου.

18. Ως παράδειγμα αναφέρονται τα κείμενα *Ο διωγμός των Εβραίων της Θεσσαλονίκης από τους Ναζί, Μετανάστες, οι είλωτες της σύγχρονης Ευρώπης* του Γκαζμέτ Καπλάνι, *Διακρίσεις σε βάρος γυναικών, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις* του Νίκου Δήμου, και *Όταν είσαι ξένος*.

i. Παρατηρούν σχετικό περιορισμό του σεξιστικού λόγου στα εγχειρίδια του 2006 σε σχέση με παλαιότερα εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας[19]: στα κείμενα των γλωσσικών εγχειριδίων εμφανίζονται –σποραδικά και περιστασιακά- άντρες που ασχολούνται με οικιακές εργασίες ή διαθέτουν την ιδιότητα της υπομονής, στοιχεία που στερεοτυπικά αποδίδονται στο γυναικείο φύλο, όπως και γυναίκες που υπηρετούν σε διευθυντικές θέσεις, πράγμα που συνδέεται με τους επαγγελματικούς και τους κοινωνικούς ρόλους του άντρα. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, ιδιότητες οι οποίες συνδέονται με το γυναικείο φύλο, όπως η ευαισθησία, η συγκίνηση, ο αυθορμητισμός, η μελαγχολία, ο συναισθηματισμός, η υποχώρηση, ο συμβιβασμός, η πονηριά, η υποκρισία και η υπομονή αποδίδονται τα κείμενα και στις εικόνες τους σε γυναίκες, σύμφωνα με την κυρίαρχη στερεοτυπική αντίληψη, ενώ ιδιότητες που έχουν ταυτιστεί με τον αντρικό φύλο, όπως ο δυναμισμός, η αυτοσυγκράτηση, η πλεονεξία, η περηφάνια, η αντίσταση, η σοβαρότητα και η κυνικότητα αποδίδονται κυρίως σε άνδρες. Επίσης, οι επαγγελματικές και κοινωνικές ενασχολήσεις των γυναικών που εμφανίζονται ως ηρωίδες στα κείμενα των εγχειριδίων ταιριάζουν με τις κοινωνικά προσδιορισμένες ως γυναικείες δουλειές ή με τους θεωρούμενους ως γυναικείους ρόλους (οικιακές ενασχολήσεις), ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τις αντρικές ενασχολήσεις (διευθυντικές θέσεις, πολύωρη απουσία από το σπίτι). Οι εξαιρέσεις, δηλαδή η απόδοση στους άνδρες ρόλων συνδεόμενων με το γυναικείο φύλο και το αντίστροφο, είναι αι ελάχιστες. Αντίστοιχες παρατηρήσεις είναι δυνατό να γίνουν και για τα παιδικά παιχνίδια: τα αγόρια παρουσιάζονται στα εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας να παίζουν παιχνίδια που συνδέονται στερεοτυπικά με το αντρικό φύλο (μπάλα, πόλεμος), ενώ οι ενασχολήσεις των κοριτσιών ταιριάζουν με αυτές που κοινωνικά θεωρούνται γυναικείες (διάβασμα, ζωγραφική, επιμέλεια προσωπικών αντικειμένων). Επομένως, προβάλλονται και καλλιεργούνται από τα σύγχρονα γλωσσικά εγχειρίδια σεξιστικά πρότυπα, αν και σε περιορισμένο ποσοστό σε σχέση με το παρελθόν (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου 2007).

ii. Επιπρόσθετα, ο λόγος της ειρήνης, της συμφιλίωσης, της διαπολιτισμικής προσέγγισης και της συνεργασίας των λαών προβάλλεται σε ικανοποιητικό βαθμό από τα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου μέσω των κειμένων τους[20]. Ωστόσο, η κοινωνικοπολιτισμική ισότητα ως ιδεώδες καλλιεργείται, σύμφωνα με τους φιλελεύθερους συγγραφείς, μέσω μια δυτικότροπης κοινωνικοπολιτισμικής οπτικές, δεδομένου ότι ο δυτικός πολιτισμός και τα στοιχεία του θεωρούνται ανώτερα και ταυτίζονται με την εξέλιξη και την πρόοδο, ενώ τα στοιχεία των άλλων πολιτισμών παρουσιάζονται συγκριτικά προς τα δυτικά πρότυπα[21].

iii. Ωστόσο, σύμφωνα με τους αξιολογητές που διαφοροποιούνται από τις συντηρητικές ιδεολογικές προσεγγίσεις, η εικόνα που δίνεται για τη συνύπαρξη των Ελλήνων με άτομα διαφορετικής καταγωγής και προέλευσης (π.χ. μετανάστες) είναι εσφαλμένη, καθώς η συμβίωση των πληθυσμών αυτών στις ίδιες κοινότητες παρουσιάζεται αρμονική, ενώ αποσιωπούνται ρατσιστικά φαινόμενα και ξενοφοβικές συμπεριφορές.

iv. Ο πατριωτικός – εθνοκεντρικός λόγος εξακολουθεί να υφίσταται σε μεγάλο βαθμό στα νέα εγχειρίδια, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φιλελεύθερων αξιολογητών, καθώς η επιδίωξη της καλλιέργειας εθνικής ταυτότητας στους μαθητές παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό στα σύγχρονα εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, οι φιλελεύθεροι αξιολογητές διαπιστώνουν απόπειρες εξιδανίκευσης και ιεροποίησης της πατρίδας μέσω προβολής της φυσικής της ομορφιάς και ταύτισής της με τις έννοιες της ελευθερίας και της δημοκρα-

19. Οι ερευνήτριες μελέτησαν διεξοδικά τα εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας της τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

20. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα κείμενα *Η πτήση των γερανών* της Ρεμπέκα Χέιζελ και *Το χαρούμενο λιβάδι* της Φυλλιώς Νικολούδη (Μαργαρώνη 2008).

21. Ως υποστηρικτικό στοιχείο για τις επισημάνσεις αυτές δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα από κείμενα των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού: η σύνδεση καταστάσεων, όπως η φτώχεια, με άλλους πολιτισμούς (π.χ. η φτωχή Ινδή Παντμίνι) και η προβολή της υλικοτεχνικής ανωτερότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδος έναντι αυτών της Αυστραλίας, της Κίνας και του Μπαγκλαντές.

τίας[22]. Επιπλέον, παρατηρείται και στα εγχειρίδια του 2006 έμφαση στην προβολή της συνέχειας και της διαχρονικότητας του ελληνικού έθνους ως σταθερής οντότητας και όχι ως μεταβαλλόμενου μορφώματος. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω προβολής των ελληνικών εθνικών και θρησκευτικών γιορτών ως μέσων καλλιέργειας της συλλογικής μνήμης και σύνδεσης του ελληνισμού με την ορθοδοξία χωρίς αναφορά στις θρησκευτικές μειονότητες που κατοικούν στον ελληνικό χώρο[23]. Επίσης, σύμφωνα με τους φιλελεύθερους αξιολογητές, η προβολή της ιερότητας και της διαχρονικότητας της πατρίδας επιδιώκεται μέσω της προβολής των εθνικοαπελευθερωτικών αγώνων των Ελλήνων και των Κυπρίων[24]. Τέλος, αρνητικά χαρακτηρίζεται η παρουσίαση μόνο δύο παιδιών μη ελληνικής καταγωγής στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού[25], στοιχείο που διαστρεβλώνει την πραγματική αντιστοιχία μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών στον ελληνικό χώρο (Μαργαρώνη 2008).

3.3. **Ανάλυση με βάση τη γλωσσική ιδεολογία των αξιολογητών**

Οι ανωτέρω απόψεις συνδέονται με την κοινωνική διάσταση της ιδεολογίας των αξιολογητών. Όσον αφορά τη γλωσσική τους ιδεολογία, είναι δυνατό να σημειωθεί ότι, ενώ απουσιάζουν παρατηρήσεις σχετικά με την παρουσία ή την απουσία λόγιων τύπων προερχόμενων από την καθαρεύουσα ή τύπων που ανήκουν στη δημοτική ποικιλία, διατυπώνονται απόψεις σχετικές με το ύφος συγκεκριμένων κειμένων[26], οι γλωσσικές επιλογές των οποίων θεωρούνται καταχρηστικές και ασύμβατες με τον σχολικό λόγο (swearing / cursing), που απευθύνεται σε μικρούς μαθητές, ως υποτιμητικές, υβριστικές και προσβλητικές (π.χ. *σκουπιδόπαιδα, ρεμάλια, κοπροσκυλιάζουν, φρικιά, βυζιά*).

3.4. **Σχολικά εγχειρίδια και αδύνατοι μαθητές**

Τέλος, θεωρείται αναγκαίο στην παρούσα μελέτη να προστεθεί ακόμη μία επισήμανση, η οποία συνδέεται με ιδεολογικά ζητήματα και προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής δράσης και αφορά τον βαθμό στήριξης και βοήθειας των αδύνατων μαθητών, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό ανήκουν στα χαμηλότερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, μέσω της μεθοδολογίας και των δραστηριοτήτων των νέων εγχειριδίων. Ως προς το ζήτημα αυτό μεταξύ των αξιολογητών υφίστανται αντιθέσεις και διαφορετικές απόψεις. Στην έρευνα των Εργαζάκη και Χαλκιαδάκη (2008), οι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, οι αδύνατοι μαθητές δεν ενισχύονται μέσω των γλωσσικών εγχειριδίων του 2006 σε αντίθεση με του καλούς μαθητές οι οποίοι βελτιώνονται ως προς τις παραγωγικές δεξιότητές τους. Αντίθετα είναι τα πορίσματα της έρευνας της Φτερνιάτη (2014), σύμφωνα με την οποία, λόγω της διδακτικής εστίασης στα κειμενικά είδη και στη λειτουργική και την κειμενική διάσταση της γραμματικής στα εγχειρίδια του 2006, το σύνολο των μαθητών, ανεξαρτήτως της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης των γονέων τους, βελτιώθηκε ως προς τις δεξιότητες παραγωγής λόγου σε σχέση με τους μαθητές που διδάσκονταν τα παλαιότερα εγχειρίδια (ωστόσο, παρατηρήθηκαν κυμαινόμενες διαφορές στα ποσοστά βελτίωσης μεταξύ των παιδιών εύπορων οικογενειών και των παιδιών φτωχότερων οικογενειών).

3.5. **Κριτική επισκόπηση των απόψεων των αξιολογητών: αντί επιλόγου**

Η παρούσα μελέτη κρίνεται σκόπιμο να ολοκληρωθεί με κριτικές παρατηρήσεις σχετικές με τον λόγο, τις παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις των αξιολογητών.

---

22. Ως παράδειγμα δίνονται τα κείμενα *Τα Ψηλά Βουνά* του Ζαχαρία Παπαντωνίου και *Γνωρίζω την Ελλάδα* της τρίτης δημοτικού.

23. Ως παράδειγμα αναφέρεται η θεματική ενότητα του βιβλίου της τρίτης δημοτικού *Γιορτάζω και θυμάμαι*.

24. *Η καταστροφή των Ψαρών* και *Αιγιαλούσα* του Κυριάκου Χαραλαμπίδη.

25. Του Αλβανού Ελτόν και του Ρώσου Ιβάν.

26. Ως παράδειγμα αναφέρεται το κείμενο των εγχειριδίων του γυμνασίου *Πολιτισμένη κουβέντα* και το κείμενο *Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα* που διδάσκεται στο δημοτικό.

3.5.1. **Οι συντηρητικοί αξιολογητές**

Όπως προαναφέρθηκε, οι απόψεις των συντηρητικών αξιολογητών δεν προκαλούν έκπληξη, δεδομένου ότι σε όλες τις εκφάνσεις της δράσης και των διακηρύξεών τους οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί και εκπρόσωποι επιστημονικών και εκπαιδευτικών φορέων δείχνουν ελάχιστη ως μηδενική ανοχή σε φαινόμενα κριτικής στάσης έναντι της επίσημης θρησκείας και του εθνικοπατριωτικού λόγου, ενώ ταυτόχρονα απορρίπτουν ή αποδοκιμάζουν την αποδοχή και την υπεράσπιση μεταναστευτικών πληθυσμών, θρησκευτικών μειονοτήτων ή συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.

Στην παρούσα μελέτη, ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να σχολιαστούν δύο παρατηρήσεις των συντηρητικών αξιολογητών, οι οποίες φαίνεται ότι υποστηρίζονται και από εκπαιδευτικούς, δημοσιογράφους ή πολιτικούς, οι οποίοι δεν χαρακτηρίζονται από ανάλογες αντιλήψεις:

i. Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά πρότυπα λόγου ούτε όλα τα λογοτεχνικά κείμενα συνιστούν πρότυπα λόγου, όπως πιστεύεται όχι μόνο από τους συντηρητικούς αξιολογητές των σχολικών εγχειριδίων αλλά από μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Εργαζάκης & Χαλκιαδάκη 2008). Η αντίληψη της αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων ως προτύπων λόγου και ως μέσων καλλιέργειας της εθνικής και της θρησκευτικής ταυτότητας των μελών ενός έθνους – κράτους κυριαρχούσε στον 19ο αιώνα, τον αιώνα της δημιουργίας των εθνών – κρατών. Κάθε κράτος στηριζόταν σε ιδεολογικό επίπεδο κυρίως στην εκπαίδευση μέσω της οποίας μεταλαμπαδεύονταν στους μαθητές οι εθνικές και θρησκευτικές αξίες. Το κυρίαρχο εκπαιδευτικό πρότυπο της εποχής εκείνης ήταν το κλασικό πρότυπο, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές γνώριζαν το παρελθόν κάθε έθνους, τις αξίες του, τα επιτεύγματά του και την πολιτιστική δημιουργία του κυρίως μέσω των λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία αντανακλούσαν και αναδείκνυαν το μεγαλείο του και το αξιακό του υπόβαθρο (Κουτσογιάννης 2012). Θα ήταν χρήσιμο, επίσης, να τονιστεί ότι τα λογοτεχνικά κείμενα όχι μόνο δε λείπουν από τα σημερινά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας αλλά καταλαμβάνουν σημαντικό ποσοστό ως προς το σύνολο των κειμενικών τύπων: συγκεκριμένα, το 32% των κειμένων των εγχειριδίων της τρίτης και της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου και το 47% των κειμένων που υπάρχουν στα εγχειρίδια της πέμπτης είναι λογοτεχνικά (Ντίνας & Ξανθόπουλος 2007).

ii. Τα δημοτικά τραγούδια, τα οποία από γλωσσική άποψη συνιστούν δημώδη διαλεκτικά κείμενα που ανήκουν σε γεωγραφικές ποικιλίες παλαιότερων αιώνων, δεν μπορούν να αποτελέσουν γλωσσικό πρότυπο της σύγχρονης πρότυπης ελληνικής. Απλώς, μέσω της μελέτης του περιεχομένου τους είναι δυνατό να προβληθούν ηρωικά ιδεώδη, όπως η αυτοθυσία, η μάχη για εθνικές και οικογενειακές αξίες, και θρησκευτικά ιδανικά. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο προβάλλονται ως πρότυπα λόγου από οπαδούς συντηρητικών ιδεολογιών. Ωστόσο, τα δημοτικά τραγούδια προβάλλονται ως πρότυπα και από μη συντηρητικούς εκπαιδευτικούς και μελετητές λόγω της γλωσσικής ιδεολογίας των τελευταίων ως δημοτικιστών, οι οποίοι είναι πιθανόν να πιστεύουν ότι μέσω της διδασκαλίας της πρότυπης ελληνικής διεισδύουν στον λόγο των ομιλητών λόγιοι τύποι της καθαρεύουσας.

Σήμερα, στις δύο τελευταίες δεκαετίες, στο πλαίσιο της καλλιέργειας του λειτουργικού γραμματισμού των μαθητών, οι τελευταίοι εμπλέκονται σε διαδικασίες παραγωγής και πρόσληψης κειμένων, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικά είδη λόγου και κειμενικούς τύπους. Στόχος της εκπαίδευσης των μαθητών στα κειμενικά είδη είναι η ανάπτυξη και η βελτίωση της δυνατότητάς τους ως μελλοντικών πολιτών να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές και επικοινωνιακές διαδικασίες μέσω των οποίων είναι δυνατό να εξελιχθούν και να προοδεύσουν κοινωνικά και επαγγελματικά και να προσπελάζουν τις σημειωτικές πραγματώσεις όλων των πτυχών του κοινωνικού και του επιστημονικού γίγνεσθαι (Ντίνας και Ξανθόπουλος 2007, Νάκας 2010).

Τέλος, οι απόψεις των συντηρητικών αξιολογητών δεν στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα, καθώς στα κείμενά τους ως αποδεικτικά στοιχεία των λεγομένων τους αναπλαισιώνονται παλαιότερες γενικές απόψεις για την εκπαίδευση και το περιεχόμενό της μεγάλων ποιητών (Σολωμός, Σεφέρης, Παλαμάς), εκκλησιαστικών πατέρων (Ιωάννης Χρυσόστομος, Γρηγόριος Θεολόγος). Με

άλλα λόγια, στηρίζονται σε αφηρημένες αντιλήψεις για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης οι οποίες ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με το ηθικό και το κλασικό πρότυπο εκπαίδευσης περασμένων εποχών, όχι, όμως, σε επιστημονικά πορίσματα για τη σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών.

3.5.2. **Οι φιλελεύθεροι αξιολογητές**

Όπως συνέβη με τους συντηρητικούς αξιολογητές, και ο λόγος και οι επισημάνσεις των φιλελεύθερων και, γενικότερα, των μη συντηρητικών αξιολογητών δεν προκάλεσαν ιδιαίτερη έκπληξη. Μεταξύ των δύο ομάδων αξιολογητών είναι δυνατό να διαπιστωθούν οι ακόλουθες διαφορές:

i. Στα κείμενα των φιλελεύθερων αξιολογητών δεν παρατηρείται αναπλαισίωση πολιτικού θρησκευτικού λόγου, όπως συνέβη με τα αντίστοιχα των συντηρητικών. Ο λόγος των αξιολογικών κειμένων τους είναι επιστημονικός και, ειδικότερα, παιδαγωγικός. Επομένως, αντιστοιχεί προς το πεδίο στο οποίο ανήκουν τα επιστημονικά κείμενά τους. Συγκεκριμένα, στα αξιολογικά κείμενα των κοινωνικά φιλελεύθερων παρατηρείται συνάφεια με τον παιδαγωγικό λόγο, ο οποίος είναι εγγενής σε κείμενα του επιστημονικού πεδίου της αξιολόγησης ως κλάδου της παιδαγωγικής επιστήμης και, ειδικότερα, στα κείμενα που εξετάστηκαν στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου παρατηρήθηκε αναπλαισίωση του λόγου της παιδαγωγικής της ειρήνης (Μαργαρώνη 2008).

ii. Ωστόσο, ο παιδαγωγικός λόγος δεν είναι η μοναδική μορφή λόγου που έχει αναπλαισιωθεί στα φιλελεύθερα αξιολογικά κείμενα, καθώς σε συγκεκριμένα σημεία των τελευταίων αναπλαισιώνονται ο σύγχρονος αντιεθνικιστικός ιστορικός λόγος και ο λόγος της σχολικής ιστοριογραφίας, οι οποίοι αντιτίθενται στα παλαιότερα ιδεολογήματα της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνικού έθνους και στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης μέσω ιστορικών αφηγημάτων. Η απόδοση ιδεολογικών αποχρώσεων και σκοπιμοτήτων που απορρέουν από αυτές στους οπαδούς του σύγχρονου ιστορικού λόγου και του σχολικού ιστοριογραφικού λόγου σε σχέση με την αντίθεσή τους στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας μέσω των μαθημάτων της ιστορίας και των θρησκευτικών είναι ένα ακανθώδες ζήτημα, το οποίο δεν συνδέεται με τους στόχους και τις επιδιώξεις της παρούσας μελέτης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Εργαζάκης, & Χαλκιαδάκη, (2008). «Έρευνα: πώς χρησιμοποίησαν οι δάσκαλοι τα νέα διδακτικά πακέτα της γλώσσας; Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους». Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, τόμος ΙΙ, 567-576. Πάτρα.

Fairclough, N. (2014). "Critical Discourse Analysis". In Gee, J.P. & Handford, M., *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 9-20. London & New York: Routledge.

Fasold, R. (2006). "The politics of language". In Fasold, R. & Connor – Linton, J. (eds.), *An Introduction to Language and Linguistics*, 372-400. Cambridge: Cambridge University Press.

Ζουράρις, Κ. (2015). Ομιλία στο ελληνικό κοινοβούλιο για την εκπαίδευση.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). «Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 32, 208-222. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης.

Μαργαρώνη, (2008). «Προσλήψεις του «εαυτού» και του «άλλου» στα νέα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας της Γ' Δημοτικού. Ζητήματα εθνοπολιτισμικής «ταυτότητας» και «ετερότητας» από ανθρωπολογική σκοπιά». Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, τόμος ΙΙ, 478-487. Πάτρα.

Νάκας, Α. (2010). «Σχολική Διδασκαλία Γραμματικοσυντακτικών Φαινομένων: μια Ουτοπία;». Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωστόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης / μητρικής και ως δεύτερης / ξένης)» (Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6/9/2009)*. Αναρτημένο από τον σύνδεσμο http://linguistics.nured.uowm.gr/Nymfeo2009/praktika 25/01/2017

Νατσιός, (2012). *Τα Νεοταξικά Βιβλία Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Ενωμένη Ρωμιοσύνη.

Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, (2007). “Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο (Γ’, Ε’ και Στ’ τάξεις)”. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» (Ιωάννινα, 17-20/5/2007)*, 588-596. Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Olshtain, E. & Celce - Murcia, M. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Παγκουρέλια, Ευγ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2007). «Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα των σχολικών εγχειριδίων: μια πρόταση ανάλυσης». Στο *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» (Ιωάννινα, 17-20/5/2007)*, 605-613. Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Tsui, A. (2014). “Ethnography and classroom discourse”. In Gee, J.P. & Handford, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 383-395. London & New York: Routledge.

Φτερνιάτη, Ά. (2014). «Αφηγηματικές δεξιότητες μαθητών της Στ’ Δημοτικού έξι χρόνια μετά την εφαρμογή του ισχύοντος διδακτικού υλικού». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 34, 458-473. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Μανόλης Τριανταφυλλίδης.

Ο ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΦΑΚΕΛΟΣ (PORTFOLIO) ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Κατερίνα Κασιμάτη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδειχθεί η δυναμική του ατομικού φακέλου ως μέσου για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο άρθρο, αφού αποσαφηνιστεί η έννοια του ατομικού φακέλου, προσδιορίζεται το θεωρητικό του υπόβαθρο, αναλύονται βασικές έννοιες που τον χαρακτηρίζουν, περιγράφεται η δομή και οι τυπολογίες του και τέλος καταγράφονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα σχετικά με τη χρήση του αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: ατομικός φάκελος, portfolio, εκπαιδευτικός, αναστοχασμός, επαγγελματική ανάπτυξη

Teacher's Portfolio and Professional Development

Katerina Kasimati

ABSTRACT

The purpose of this article is to highlight the dynamics of portfolio as a means for the professional development of the teacher. In the article, the meaning of the portfolio is initially clarified, the theoretical background is specified, the basic concepts which characterize it are analyzed, the structure and typologies are described and finally the advantages and the disadvantages of its use as far as the professional development of the teachers are listed.

Keywords: portfolio, teacher, reflective teaching, professional development

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία αναμένει από τον εκπαιδευτικό τού 21ου αιώνα να διαφοροποιήσει τον παραδοσιακό του ρόλο και από απλός μεταδότης γνώσεων να μετατραπεί σε έναν επαγγελματία που να διαθέτει τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της μάθησης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο από τη μια να έχει επαρκή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και από την άλλη να διαθέτει επικοινωνιακές και επαγγελματικές δεξιότητες. Ως εκ τούτου, θα πρέπει όχι μόνο να εξοπλιστεί με την αναγκαία θεωρητική κατάρτιση ώστε να μπορεί να κατανοεί και να αναλύει τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και να αναπτύξει δεξιότητες μιας στοχαστικής πρακτικής που θα συμβάλει στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου.

Η ικανότητα του αναστοχασμού για τη διδασκαλία είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν καλό επαγγελματία. Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο όπου η εξειδικευμένη γνώση σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν αποκτάται κατά αποκλειστικό τρόπο μέσω θεωρητικών γνώσεων, αλλά απαιτεί τον συνδυασμό της εμπειρικής γνώσης και της αντιπαράθεσής της με τη θεωρία. Αυτό το χαρακτηριστικό είναι που επιτρέπει να ενσωματωθεί η θεωρία και η εκπαιδευτική πρακτική στην ίδια διαδικασία, ώστε να μπορεί να βελτιώνεται η διδακτική πρακτική.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχετικά με την επαγγελματική του πρακτική προϋποθέτει την ύπαρξη και εφαρμογή μέσων και στρατηγικών που να επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας στοχαστικής πρακτικής και τη συστηματοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας για την περαιτέρω

1. Η Κ.Κ. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ και Αντιπρόεδρος της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: kkasimati@hotmail.com

βελτίωση και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Στο παρόν άρθρο υποστηρίζεται ότι το μέσο αυτό μπορεί να το αποτελέσει ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού, με στόχο να τον καθοδηγήσει σε μια διαδικασία επίγνωσης, κριτικής διερεύνησης, εξέλιξης και βελτίωσης της επαγγελματικής του πρακτικής.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδειχθεί η δυναμική του ατομικού φακέλου ως μέσου για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο άρθρο αφού αποσαφηνιστεί η έννοια του ατομικού φακέλου, προσδιορίζεται το θεωρητικό του υπόβαθρο, αναλύονται δύο βασικές έννοιες που τον χαρακτηρίζουν, ο αναστοχασμός και τα τεκμήρια, περιγράφεται η δομή και οι τυπολογίες του και τέλος, καταγράφονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα σχετικά με τη χρήση του αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

2. Τι είναι ο ατομικός φάκελος;

Ο ατομικός φάκελος αποτελεί μια σχετικά νέα πρακτική στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο θεωρείται ένα εργαλείο ευρέως διαδεδομένο σε άλλους επαγγελματικούς χώρους. Για παράδειγμα, είναι σύνηθες οι καλλιτέχνες, οι φωτογράφοι ή οι αρχιτέκτονες να έχουν ατομικούς φακέλους προκειμένου να παρουσιάσουν το έργο τους (Seldin, 1987). Στην περίπτωση αυτή, ο ατομικός φάκελος αποτελεί μια συλλογή των καλύτερων έργων του επαγγελματία και επομένως ο στόχος της δημιουργίας του είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ή των «προϊόντων» της εργασίας του.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, αντίστοιχα, ο ατομικός φάκελος αποτελεί μια περιγραφή των προσπαθειών και των «προϊόντων» του έργου του εκπαιδευτικού. Περιλαμβάνει αρχεία και υλικό τα οποία στο σύνολό τους δείχνουν το αποτέλεσμα και την ποιότητα της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας (Bird, 1990) ή διαφορετικά αποτελεί μια συνοπτική έκθεση των επιτευγμάτων του έργου του μέσω διαφορετικών πηγών τεκμηρίωσης (Knapper&Wilcox, 1998).

Στην εκπαίδευση η χρήση του ατομικού φακέλου για τον εκπαιδευτικό άρχισε να εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ’80. Αν και στον αγγλοσαξονικό χώρο η χρήση του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού έχει πλέον σήμερα μια μακρά παράδοση, στην Ελλάδα αποτελεί ένα καινοτόμο εργαλείο (Κασσωτάκης, 2013). Αυτός είναι, άλλωστε, και ένας από τους λόγους που τεκμηριώνει τον σκοπό του παρόντος άρθρου.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών η χρήση και ο σκοπός του στον χώρο της εκπαίδευσης διευρύνθηκε, ώστε ο όρος σήμερα να περικλείει πολλές διαστάσεις και να καθίσταται δύσκολο να αποδοθεί με έναν μόνο ορισμό η έννοιά του. Η βιβλιογραφική αναδίφηση αναδεικνύει διαφορετικές ερμηνείες της έννοιας του ατομικού φακέλου ανάλογα με την οπτική που υιοθετείται σχετικά με τις πιθανές στρατηγικές επεξεργασίας και χρήσης του. Ο προσδιορισμός της έννοιας του ατομικού φακέλου παραπέμπει, επομένως, σε μια σημαντική διάσταση, η οποία αφορά τον σκοπό και τις δυνατότητες που προσφέρει η αξιοποίησή του. Η διάσταση αυτή εξηγεί και την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών τύπων ατομικών φακέλων ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο δημιουργούνται, ο οποίος μπορεί να αφορά την προαγωγή ή την αξιολόγησή του ή/και να θεωρείται εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο κυρίαρχες οπτικές αναφορικά με την εννοιολόγηση του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού: α) η οπτική που δίνει έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στη διαδικασία και β) η οπτική που δίνει έμφαση στα αποτελέσματα του έργου του εκπαιδευτικού. Ωστόσο οι δύο αυτές διαφορετικές οπτικές μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοσχετίζονται στο πλαίσιο της ίδιας της έννοιας. Σύμφωνα με αυτού του είδους την προσέγγιση ο ατομικός φάκελος δεν αποτελεί απλώς μια συλλογή αρχείων και υλικών που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά μια επιλεκτική πληροφόρηση σχετικά με τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού καθώς και μια αξιόπιστη τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς τους, με στόχο να τεκμηριωθεί το τελικό αποτέλεσμα ή η μάθηση που έχει επιτευχθεί.

Αν και η αρχική σημασία του ατομικού φακέλου περιοριζόταν στη συλλογή εργασιών, η αναστοχαστική διάσταση ενσωματώθηκε σταδιακά δίνοντας έμφαση στη σημασία του ατομικού φακέλου ως μιας εμπειρίας μάθησης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στην αξία του ως μιας δυναμικής διαδικασίας, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν δεδομένα από την εργασία τους, τα κατηγοριοποιούν και τα επεξεργάζονται οι ίδιοι μέσω αναστοχαστικής και κριτικής σκέψης. Σε αυτή τη διαδικασία τα τεκμήρια αποτελούν συλλογές εξειδικευμένες από την εργασία του εκπαιδευτικού, με βάση συγκεκριμένες αρχές και κριτήρια, τα οποία αποκαλύπτουν μια διαδικασία η οποία δεν θα γινόταν κατανοητή με διαφορετικό τρόπο (Martin-Kniep, 2000).

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης γεννιέται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των αρχών της δεκαετίας του ’80 στις Η.Π.Α. Ο ατομικός φάκελος προτείνεται από τον Shulman και τους συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο του Stanford ως ένα εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η οποία μέχρι τότε περιοριζόταν στη γραπτή δοκιμασία και την παρατήρηση, μέθοδοι οι οποίοι, σύμφωνα με τον προαναφερθέντα, δεν κατάφερναν να αναδείξουν τις πολύπλοκες και πολλαπλές διαστάσεις της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Shulman (1992), η χρήση του ατομικού φακέλου δεν αποτελεί απλώς ένα εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αλλά ένα δυναμικό εργαλείο για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Από την έρευνα που διεξήγαγε σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το 1985 προέκυψε ο κλασικός ορισμός του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον οποίο ο ατομικός φάκελος είναι η τεκμηριωμένη και οργανωμένη αφήγηση ενός συνόλου δραστηριοτήτων που έχουν τύχει προετοιμασίας ή εποπτείας και υιοθετούν τη μορφή δειγμάτων εργασίας ενός μαθητευόμενου, τα οποία αποκτούν τη δέουσα σημασία τους από τη στιγμή που θα αποτελέσουν αντικείμενο αναστοχασμού και συζήτησης.

Βασικά χαρακτηριστικά του ατομικού φακέλου θεωρούνται τα εξής: α) *Ο ατομικός φάκελος αποτελεί ένα προσωπικό δημιούργημα.* Ο δημιουργός του αποφασίζει σχετικά με το ποια τεκμήρια της διδασκαλίας ή τι είδους έργο σχετικό με την επαγγελματική του διαδρομή θα παρουσιάσει στον φάκελο, β) *στηρίζεται σε στοιχεία και απόψεις* σχετικά με την άσκηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού τα οποία είναι αξιόπιστα και έγκυρα, αφού η παρουσίασή τους συνοδεύεται από τεκμήρια. Ο ατομικός φάκελος αποτελεί ένα αρχείο σύντομο όσον αφορά την έκταση των σελίδων του, αλλά συνήθως περιέχει παραρτήματα στα οποία συγκεντρώνονται τα απαραίτητα τεκμήρια που πιστοποιούν όσα περιγράφονται από τον δημιουργό του, γ) *ενισχύει την οργάνωση της παιδαγωγικής γνώσης*, δ) *τεκμηριώνει τη διαδικασία της μάθησης*, ε) *εστιάζει στον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη* και τέλος στ) *επιτρέπει στον/την εκπαιδευτικό να επιδείξει ο ίδιος την επαγγελματική του ανάπτυξη* ως διδάσκων κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου.

Οι Grant & Huebner (1998) υποστηρίζουν ότι σε ένα πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης, οι ατομικοί φάκελοι πρέπει να ικανοποιούν συγκεκριμένες απαιτήσεις: να σχεδιάζονται για να προωθούν την αναστοχαστική πρακτική, να κοινοποιούνται και να αποτελούν αντικείμενο διαλόγου με τους/τις συναδέλφους. Η δημοσιοποίηση του περιεχομένου του ατομικού φακέλου συμβάλλει στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, κάτι ανάλογο με αυτό που συμβαίνει με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει ως μέσο αναστοχασμού είναι να αποφασίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε προαιρετική βάση για τη δημιουργία του.

Η χρήση του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού είναι σύμφυτη με μια κονστρουκτιβιστική αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια τόσο της βασικής εκπαίδευσης όσο και της επαγγελματικής του ανάπτυξης οικοδομεί τη δική του γνώση. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ακόμα και εάν ο ατομικός φάκελος έχει χρησιμοποιηθεί με σκοπό την τελική/αθροιστική αξιολόγηση και έχει ως στόχο την πιστοποίηση, την επιλογή ή την προαγωγή να μπορεί να υποστηριχθεί και η διαμορφωτική του χρήση. Όπως υποστηρίζει ο Shulman (1992), από τη στιγμή που σχεδιάζεται, οργανώνεται και δημιουργείται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης μέσω ατομικού φακέλου λαμβάνει χώρα μια θεωρητική πράξη,

εφόσον η θεωρία είναι αυτή που θα καθορίσει ποιο τεκμήριο θα συμπεριληφθεί στον ατομικό φάκελο. Η δημιουργία του, επομένως, υπερβαίνει μια τεχνοκρατική αντίληψη που θέλει τον ατομικό φάκελο ως ένα απλό εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης του εκπαιδευτικού και μιας διαδικασίας αποστασιοποιημένης από τους εμπλεκομένους. Κατά τον Shulman (1992) ο ατομικός φάκελος αποτελεί έναν αυθεντικό τρόπο κατάρτισης του εκπαιδευτικού, μπορεί να παράσχει ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό και να προωθήσει την αναστοχαστική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Seldin (1997), ο ατομικός φάκελος είναι ένα χαρτοφυλάκιο μέσα στο οποίο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενσωματώνει το έργο του ή τα τεκμήρια από τις δραστηριότητες σχετικές με το έργο του ή αυτές που σχετίζονται με τη μάθηση των μαθητών/-τριών του. Ο αναστοχασμός καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση σε αυτή τη διαδικασία, εφόσον διαμέσου του ατομικού φακέλου ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενσωματώσει στην καθημερινή πρακτική του δεξιότητες μεταγνωστικές, οι οποίες τον βοηθούν να αποδεχθεί τα «λάθη» του ως πηγή μάθησης, να σχεδιάσει και να εφαρμόσει νέες προοπτικές δράσης. Με την έννοια αυτή ο ατομικός φάκελος θεωρείται μια διαμορφωτική στρατηγική, ένα εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, ικανό να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως είναι η αναστοχαστική και κριτική σκέψη κατά τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο, βάσεις θεμελιώδεις για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Ο ατομικός φάκελος υποδηλώνει όχι μόνο μεθοδολογική διαφοροποίηση σε σχέση με προηγούμενα μοντέλα αξιολόγησης της διδασκαλίας αλλά και θεωρητική, εφόσον ένα από τα χαρακτηριστικά που τον ορίζουν είναι ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με τις διδακτικές του πρακτικές, αλλά και εκείνος ο οποίος έχει το δικαίωμα και την ευθύνη να επιδείξει τον επαγγελματισμό του.

Ο ατομικός φάκελος στηρίζεται στο γεγονός ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή και, επομένως, απαιτεί μια προσέγγιση ολιστική και περιεκτική. Η συγκεκριμένη έννοια της ποιότητας στηρίζεται στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (Elton, 1992) και εστιάζει στη συγκέντρωση τεκμηρίων σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας, ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Η αξιολόγηση στην περίπτωση αυτή δε γίνεται αντιληπτή ως στόχος αλλά και ως μια πορεία που έχει ως κύριο αντικείμενο τη συνεχή βελτίωση και τη συνεχή κατάρτιση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την πιστοποίηση, στην περίπτωση που η ευθύνη για την ανάδειξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου εναπόκειται στον εκπαιδευτικό.

Ο ατομικός φάκελος ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, αντικείμενο του παρόντος άρθρου, τόσο για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς όσο και για τους υπηρετούντες, μπορεί να οριστεί, επομένως, ως ένας φάκελος στον οποίο συγκεντρώνεται επιλεγμένο υλικό, με την πρόθεση να δοθεί η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια μιας περιόδου εκπαίδευσης/επιμόρφωσης να αναστοχαστεί όσον αφορά τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Ο αναστοχασμός που ενθαρρύνει ο ατομικός φάκελος θα πρέπει να γίνει αντιληπτός ως μια διαδικασία που οδηγεί τον δημιουργό του να εξετάσει τις προσωπικές του αξίες και πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, ώστε να αναλάβει μεγαλύτερη ευθύνη για τις διδακτικές του πρακτικές (Bird, 1997. Seldin, 1997. Lieberman, 1998. Korthagen, 2001. Klenowski, 2005). Ο στόχος που επιδιώκεται από τη χρήση αυτού του εργαλείου είναι να μάθει ο εκπαιδευτικός τόσο από την εμπειρία του όσο και από τον αναστοχασμό σχετικά με την εμπειρία του (Gebhard & Oprandy, 1999; Farell, 2004; Perrenoud, 2004). Η δημιουργία και η χρήση του ατομικού φακέλου από τον εκπαιδευτικό θεωρείται ότι θα τον φέρει αρχικά αντιμέτωπο με τις προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες του σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, ώστε στη συνέχεια να μπορεί να τις αμφισβητήσει, να τις επαναπροσδιορίσει, ακόμη και να τις διαφοροποιήσει ή να τις αλλάξει. Ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας θεωρείται το μέσο με το οποίο θα επιτευχθεί αυτή η επίγνωση και η αλλαγή. Επομένως, ο αναστοχασμός στο παρόν άρθρο δεν γίνεται αντιληπτός ως μια στατική ενέργεια, αλλά ως ένα μέσο που ενθαρρύνει τη δράση. Ως εκ τούτου, η εννοιολόγηση του ατομικού φάκελου ως εργαλείου που οδηγεί σε έναν ενεργητικό αναστοχασμό αποτελεί και το πλαίσιο το οποίο θα προσανατολίσει τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια μιας διαδικασίας επαγγελματικής του ανάπτυξης.

3. Η θεωρητική βάση του ατομικού φακέλου ως μέσου επαγγελματικής ανάπτυξης

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η σύγχρονη αντίληψη σχετικά με τη χρήση του ατομικού φακέλου ως μέσου για την επαγγελματική ανάπτυξη ανάγεται στην έννοια της *έρευνας-δράσης* που εισήγαγε αρχικά ο κοινωνικός ψυχολόγος K. Lewin (1946) προκειμένου να περιγράψει ένα σύστημα έρευνας που συνδέει την πειραματική προσέγγιση της κοινωνικής επιστήμης με προγράμματα κοινωνικής δράσης που επιχειρούν να επιλύσουν συγκεκριμένα προβλήματα. Η έννοια αυτή μεταπηδά στο πεδίο της εκπαίδευσης από τον Stenhouse (1975), προκειμένου να προσδιοριστεί η μεθοδολογική σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στον Stenhouse (1975) οφείλεται επίσης η έννοια του εκπαιδευτικού ως ερευνητή. Σύμφωνα με αυτή, η έρευνα πάνω στη δράση προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να διενεργήσει έρευνα σχετικά με την ίδια του την εκπαιδευτική δράση προκειμένου να τη βελτιώσει. Επομένως, ο εκπαιδευτικός είναι ένας παρατηρητής και ένας ερευνητής. Ως ερευνητής θέτει ένα πρόβλημα το οποίο επιδιώκει να παρατηρήσει και να επιλύσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του δράσης, προτείνει δράσεις που ο ίδιος παρατηρεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης και τις αναλύει, με σκοπό να επιλύσει το πρόβλημα που έχει θέσει. Η έρευνα δράσης αναπτύσσεται μέσα από μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος, οι οποίοι περιλαμβάνουν κύκλους σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού. Η έρευνα δράσης, δηλαδή, είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που θα σημάνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει διαφορετικά εργαλεία προκειμένου να συλλέξει, να συστηματοποιήσει και να οργανώσει τα δεδομένα του, όπως μπορεί να είναι το ημερολόγιο, οι καταγραφές, οι σχεδιασμοί, οι επανασχεδιασμοί, οι επιδόσεις των μαθητών, οι βιντεοσκοπήσεις κ.λπ. (Richard & Lockhart, 1994). Επομένως, η έρευνα δράσης αντιλαμβάνεται τη δράση και την έρευνα ως τις δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος. Ο ατομικός φάκελος, λοιπόν, στηρίζεται στη θεωρητική προσέγγιση της έρευνας δράσης αλλά και στην αναστοχαστική πρακτική του Schon (1987).

Σύμφωνα με αυτήν, η έρευνα υπηρετεί τις ανάγκες της διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει σε συνεχή βάση να αναστοχάζεται σχετικά με τη διδακτική του πρακτική, με στόχο να τη βελτιώσει. Ο ατομικός φάκελος ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης έχει τη βάση του σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, καθώς υιοθετεί την αντίληψη του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού και την αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη. Ο αναστοχασμός παράγεται από τη δράση και επομένως η βελτίωση της διδασκαλίας οδηγείται δια μέσου αυτής της αναστοχαστικής διαδικασίας *μέσα* και *πάνω* στην πράξη. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως έναν επαγγελματία ικανό να αναστοχαστεί με έναν τρόπο κριτικό και αναλυτικό σχετικά με την πρακτική του. Αυτή η αναστοχαστική διδασκαλία πρέπει να καταλήγει σε ορθολογικές και συνειδητοποιημένες αποφάσεις, μια διαδικασία η οποία δεν είναι εύκολη για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνήθως λαμβάνουν αποφάσεις ενστικτωδώς ή σύμφωνα με προηγούμενες γνώσεις τους και εμπειρίες, χωρίς όμως τη συνειδητή και κριτική εξέταση των επιλογών τους: «η αναστοχαστική πρακτική μπορεί να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, ώστε να εκπληρώνουν καλύτερα τα καθήκοντά τους και πάνω από όλα αποτελεί ένα εργαλείο, ώστε να τελειοποιηθεί η πρακτική τους και να είναι καλύτεροι επαγγελματίες» (Brubacheretal., 2000: 43). Όπως υποστηρίζει ο Schon (1983), κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της πράξης δεν έχουμε πλήρη επίγνωση. Γι' αυτό απαιτείται ο αναστοχασμός, που μπορεί να κάνει ορατό αυτό που σε άλλη περίπτωση δεν θα μπορούσαμε να σκεφτούμε. Η *μάθηση πάνω στην πράξη* είναι μια συνειδητοποιημένη πράξη, η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να οικοδομήσει γνώση από τη βιωμένη εμπειρία του, αποτελεί δηλαδή προϊόν των εμπειριών του. Κατά τη διαδικασία αυτή μπορεί να έχει πρόσβαση σε υπόρρητες γνώσεις, δηλαδή σε αυτές που δεν ήταν ενσυνείδητες για τον εμπλεκόμενο και στις οποίες μπορεί να οδηγηθεί μόνο εάν αναστοχαστεί *μέσα* και *πάνω* στην πράξη.

Μια άλλη θεωρητική βάση στην οποία στηρίζεται ο ατομικός φάκελος ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης παρέχει ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία μάθησης. Η οπτική που υιοθετεί για μια

διδασκαλία επικεντρωμένη σε γνωστικές διαδικασίες, στον ενεργητικό ρόλο των εμπλεκομένων, στην αλληλεπίδρασή τους και στην αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείου διαμορφωτικής ανάπτυξης και βελτίωσης συγκλίνει με την εννοιολόγηση του ατομικού φακέλου ως μέσου επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τέλος, η ίδια η συγκρότηση του ατομικού φακέλου και η στοχοθεσία του στηρίζονται στη συνειδητοποίηση των προσωπικών πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία αποτελεί εφαλτήριο για τη διαφοροποίησή τους και επομένως συγκλίνουν θεωρητικά με το ερευνητικό πεδίο που έχει ως αντικείμενο την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός κατέχει άρρητες προσωπικές θεωρίες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές του πρακτικές. Σύμφωνα με αυτή την ερευνητική προσέγγιση, απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού είναι η συνειδητοποίηση από τον ίδιο αυτών των αντιλήψεων, πεποιθήσεων, εικόνων, αξιών και στάσεων που αναφέρονται, μεταξύ άλλων, στον ρόλο του, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στη φύση της γνώσης και επηρεάζουν τη διδακτική του πρακτική.

Άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις που αποτελούν το υπόβαθρο του ατομικού φακέλου είναι η αυθεντική αξιολόγηση και η προσέγγιση του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού. Η αυθεντική αξιολόγηση δομείται, λαμβάνοντας υπόψη αυθεντικές δραστηριότητες, δραστηριότητες δηλαδή που αναλαμβάνουν τα άτομα στο πλαίσιο μιας κατάστασης πραγματικής ζωής. Γενικά, η αυθεντική αξιολόγηση εστιάζεται στην εκτέλεση του έργου του εμπλεκομένου και χρησιμοποιεί στρατηγικές ολιστικές αλλά και αξιόπιστες, καθώς η θεμελιώδης παραδοχή της είναι η αξιολόγηση της πλαισιωμένης μάθησης.

Συνοψίζοντας, ο ατομικός φάκελος θεμελιώνεται σε ποικίλες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, οι οποίες τεκμηριώνουν την εννοιολόγησή του ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης, μιας εναλλακτικής προσέγγισης, η οποία απομακρύνεται από μια τεχνοκρατική αντίληψη που θέλει τη διδασκαλία ως απλή μετάδοση γνώσεων.

4. Τι είναι ο αναστοχασμός;

Συνήθως αντιλαμβανόμαστε τον αναστοχασμό ως συνώνυμο της σκέψης. Ωστόσο ο αναστοχασμός που προωθεί ο ατομικός φάκελος που περιγράφουμε στην παρούσα εργασία δεν είναι στατικός. Αντίθετα, προϋποθέτει ενέργειες, δράση και επομένως αλλαγή. Για τον Dewey (1938) ο αναστοχασμός αρχικά είναι αντιληπτός ως μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, σύγχυσης από την οποία αναδύεται η σκέψη. Στη συνέχεια, μια δράση αναζήτησης και έρευνας για να αναζητηθεί υλικό το οποίο θα βάλει τέλος στην αμφιβολία και τη σύγχυση. Ο ατομικός φάκελος θα πρέπει να γίνεται αντιληπτός ως ένα εργαλείο που επιτρέπει έναν ενεργητικό αναστοχασμό, που ξεκινά από τις ενέργειες και τις ιδέες του εκπαιδευτικού και επομένως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός να ερευνήσει τις δικές τους ιδέες για να αναζητήσει τους λόγους που δικαιολογούν τη δράση του. Με αυτό τον τρόπο αναπροσαρμόζει και διαφοροποιεί την πρακτική του. Καθώς συνδέεται η σκέψη με τη δράση, ο δημιουργός του ατομικού φακέλου επιτρέπει να βγουν στην επιφάνεια οι σκέψεις του, οι πεποιθήσεις του, οι γνώσεις του και οι πρακτικές που ακολουθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι επομένως μια διαδικασία που παραπέμπει τόσο στο παρελθόν, το τι κάνει στην τάξη ο εκπαιδευτικός, όσο και στο μέλλον εφόσον ο αναστοχασμός θα τον οδηγήσει να θέσει στόχους για την αλλαγή και βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής.

5. Τι είναι τα τεκμήρια;

Ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού θα αποτελέσει εφαλτήριο επαγγελματικής ανάπτυξης όχι μόνον εάν ο εκπαιδευτικός καταθέσει στοχαστικές κρίσεις σχετικά με τη διδακτική του πρακτική, αλλά εάν ο αναστοχασμός του στηριχθεί στη γνώση σχετικά με την επαγγελματική του πρακτική. Η γνώση αυτή θα προέλθει, εάν ο εκπαιδευτικός συλλέξει τεκμήρια από όσα συμβαίνουν στην τάξη και από όλα όσα επηρεάζουν την επαγγελματική του πρακτική και στη συνέχεια τα αναλύσει, τα οργανώσει και τα ερμηνεύσει προκειμένου να καταλήξει σε συμπεράσματα και διαπιστώσεις.

Η συλλογή τεκμηρίων, ή διαφορετικά, η τεκμηρίωση είναι επομένως μια απαραίτητη διαδικα-

σία για τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με την επαγγελματική του πρακτική. Πρόκειται για τη συλλογή των αποδεικτικών στοιχείων, με τα οποία θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κατοχυρώσει την άποψή του και να καταλήξει σε συμπεράσματα. Κατά αυτόν τον τρόπο δύναται να καταστεί «ορατή» η επαγγελματική του πρακτική και ως εκ τούτου εφικτός ο αναστοχασμός αναφορικά με αυτήν.

Τεκμήρια που αφορούν την επαγγελματική πρακτική του εκπαιδευτικού και μπορούν να περιλαμβάνονται στον ατομικό φάκελό του μπορεί να είναι: σχέδια διδασκαλίας, δραστηριότητες που έγιναν στην τάξη, βιβλιογραφία που μελέτησε ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εμπλουτίσει τις γνώσεις του σε σχέση με συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική του πρακτική, σημειώσεις από συμμετοχή σε συνέδρια και ημερίδες, εισηγήσεις από συνέδρια, δημοσιεύσεις, αποτελέσματα από τις επιδόσεις των μαθητών του κ.λπ.

6. Η δομή του ατομικού φακέλου

Από την επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας διαπιστώνονται δύο προσεγγίσεις, όσον αφορά τη δομή και το περιεχόμενο του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την πρώτη τάση, ο ατομικός φάκελος δομείται στη βάση κριτηρίων, κυρίως τεχνοκρατικής λογικής, τα οποία ορίζουν όλα τα στοιχεία που θα πρέπει να περιλαμβάνει. Αντίθετα, σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, το περιεχόμενο του ατομικού φακέλου δεν είναι ποτέ στατικό και επομένως δεν μπορούν να προκαθορίζονται τα κριτήρια για τη δόμησή του. Σε κάθε περίπτωση το ζητούμενο είναι να μην μετατραπεί ο ατομικός φάκελος σε ένα εργαλείο τεχνικής φύσης και να καταλήξει να είναι μια απλή συλλογή «προϊόντων» του έργου του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να αποφευχθεί η περίπτωση αυτή, ο ατομικός φάκελος θα πρέπει να διαθέτει τουλάχιστον δύο βασικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τη δομή του: α) τεκμήρια από το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού και κυρίως β) τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με το τι αντιπροσωπεύουν αυτά τα τεκμήρια σε σχέση με τις αντιλήψεις του για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά και στο πλαίσιο της προσέγγισης που αντιλαμβάνεται τον ατομικό φάκελο ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, τα στάδια σύμφωνα με τα οποία αναπτύσσεται περιλαμβάνουν συνήθως: α) ένα αρχικό στάδιο κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τους στόχους που επιδιώκει μέσω της συγκρότησης του φακέλου, β) τη συλλογή τεκμηρίων από το εκπαιδευτικό του έργο, γ) τον αναστοχασμό σχετικά με τα τεκμήρια και δ) την τελική μορφή ατομικού φακέλου, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ότι οι στόχοι έχουν επιτευχθεί και μπορεί πλέον να κοινοποιηθεί ο φάκελος προκειμένου να συζητηθεί με άλλους ή να αξιολογηθεί.

Αντίστοιχα και σύμφωνα με τους Bullock&Hawk (2000), ο ατομικός φάκελος ορίζεται από τέσσερα βασικά στοιχεία: α) έχει έναν συγκεκριμένο στόχο, β) διαμορφώνεται για έναν συγκεκριμένο αποδέκτη, γ) περιλαμβάνει τις εργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί, δηλαδή τα τεκμήρια του έργου του εκπαιδευτικού και δ) περιλαμβάνει τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με τα τεκμήρια που έχουν συμπεριληφθεί στον ατομικό φάκελο.

Όσον αφορά το περιεχόμενο του ατομικού φακέλου, ο Seldin (1997) υποστηρίζει ότι εκτός από τον σκοπό τον οποίο επιδιώκει ο ατομικός φάκελος, άλλοι καθοριστικοί παράγοντες για την επιλογή του περιεχομένου του είναι το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, το πλαίσιο της διδασκαλίας (σχολική χρονιά, τάξη, αριθμό μαθητών/-τριών, γνωστικό αντικείμενο κ.λπ.), το στυλ της διδασκαλίας και τη σχολική κουλτούρα. Το υλικό που πρέπει να συμπεριληφθεί στον ατομικό φάκελο πρέπει να προσπαθεί να αναζητά μια ισορροπία ανάμεσα στις διαφορετικές πηγές πληροφορίας για την τεκμηρίωση μιας συγκεκριμένης διάστασης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Η εν λόγω ισορροπία μπορεί να επιτευχθεί με την «τριγωνοποίηση» των δεδομένων, ώστε να συλλεχθούν όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες.

Καθώς ο ατομικός φάκελος αποτελεί το «προϊόν» της εργασίας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, το περιεχόμενο και η οργάνωσή του μπορεί να διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Παρά το γεγονός ότι ο ατομικός φάκελος αποτελεί ένα έργο τόσο προσωπικό και μοναδικό, ο Seldin (1997) επισημαίνει ότι υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία που διατρέχουν τη συγκρότηση του ατομικού φακέλου, τα οποία είναι συνήθως:

α) *Υλικό που αφορά τον εκπαιδευτικό.* Στην κατηγορία αυτή μπορεί να περιλαμβάνεται υλικό που αφορά:

- Τα μαθήματα που διδάσκει ή τον αριθμό των μαθητών του.
- Μια αναστοχαστική αφήγηση του εκπαιδευτικού που περιγράφει την προσωπική του φιλοσοφία σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί, τους στόχους του και τη μεθοδολογική του προσέγγιση.
- Τις καινοτομίες που εισάγει στη διδακτική του πράξη και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.
- Την περιγραφή νέων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που υλοποιεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή του νέου υλικού που χρησιμοποιεί.
- Τη συμμετοχή του σε προγράμματα βελτίωσης της διδασκαλίας.
- Την περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθεί για την αξιολόγηση και βελτίωση της διδασκαλίας του.
- Τους μακροπρόθεσμους στόχους που έχει θέσει για τη βελτίωση της διδασκαλίας του.

β) *Υλικό που αφορά άλλους.* Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται υλικό που προέρχεται από τους μαθητές ή τους συναδέλφους του, όπως για παράδειγμα:

- Ανατροφοδότηση από τους μαθητές του σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από τη διδασκαλία και προτάσεις τους για τη βελτίωσή της.
- Την αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από συναδέλφους και μαθητές σχετικά με τη διδασκαλία του.
- Προσκλήσεις από διαφορετικούς φορείς για υποδειγματικές διδασκαλίες, διαλέξεις κ.λπ.
- Τεκμήρια από δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα.

γ) *Προϊόντα της διδασκαλίας ή της μάθησης των μαθητών.* Στη συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνονται:

- Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ως τεκμήριο για τη μάθησή τους.
- Φυλλάδια, σημειώσεις που μοιράστηκαν στους μαθητές για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Σύμφωνα με τον Seldin (1997), τα στοιχεία αυτά εμφανίζονται συχνότερα σε ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να περιέχουν και άλλα, όπως είναι για παράδειγμα:

- Ηχητικά, οπτικά ή/και ακουστικά ντοκουμέντα από τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού.
- Συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός σχολείου που σχετίζονται με την εκπαίδευση.
- Περιγραφή του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες στην τάξη.
- Αυτοαξιολόγηση των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν.
- Δημοσιεύσεις που σχετίζονται με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός.

Επειδή ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού είναι, όπως αναφέρθηκε, ένα προϊόν προσωπικό, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει σε αυτόν οτιδήποτε θεωρεί πιο κατάλληλο προκειμένου να πετύχει τον στόχο ή τους στόχους του. Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή του υλικού πρέπει να στηρίζεται στον αναστοχασμό εκ μέρους του εκπαιδευτικού και να λαμβάνει υπόψη το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Ο ατομικός φάκελος δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει υπερβολική πληροφόρηση και να είναι ευανάγνωστος. Σύμφωνα με τον Seldin (1997), η εμπειρία δείχνει ότι ο ατομικός φάκελος δεν θα πρέπει να ξεπερνά τις 8 με 10 σελίδες, αλλά μπορεί να συνοδεύεται από τα παραρτήματα, στα οποία να περιλαμβάνεται το υλικό που πιστοποιεί το περιεχόμενο και τις πληροφορίες που δίνονται στον ατομικό φάκελο.

Πίνακας 1. Πίνακας περιεχομένων ενός ατομικού φακέλου με στόχο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Ατομικός φάκελος Όνομα εκπαιδευτικού Σχολική μονάδα Ημερομηνία
1) Υποχρεώσεις διδασκαλίας
2) Φιλοσοφία της διδασκαλίας
3) Στόχοι διδασκαλίας, στρατηγικές, μεθοδολογία
4) Βαθμολογίες μαθητών
5) Παρατηρήσεις από τη διδασκαλία
6) Επισκόπηση του υλικού από συνάδελφους του σχολείου ή άλλους εκτός σχολείου
7) Αντιπροσωπευτικό δείγμα του προγράμματος της διδασκαλίας
8) Τεκμήρια της μάθησης των μαθητών
9) Βραβεία και αναγνώριση της διδασκαλίας
10) Βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι της διδασκαλίας
11) Παραρτήματα

7. Τυπολογίες ατομικών φακέλων

Όπως προαναφέρθηκε ο σκοπός για τον οποίο δημιουργείται ο ατομικός φάκελος, όπως επίσης και ο αποδέκτης του, αποτελούν, μεταξύ άλλων, καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση του περιεχόμενου του. Προκειμένου να επισημάνουν τη σημασία του στόχου και του αποδέκτη του ατομικού φακέλου, οι Bullock & Hawk (2000) κατηγοριοποιούν τους ατομικούς φακέλους σε τρεις τύπους:

α) *τον ατομικό φάκελο της διαδικασίας*, όπου ο φάκελος καταγράφει την ακολουθία γεγονότων, με στόχο την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Στην περίπτωση αυτή δίνεται έμφαση στη διαδικασία που ακολουθήθηκε και λιγότερο στο ίδιο το αποτέλεσμα.

β) *τον ατομικό φάκελο αποτελεσμάτων*, όπου αναλύονται τα αποτελέσματα μιας ενέργειας/ενεργειών. Τα τεκμήρια περιλαμβάνουν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά αποτελέσματα και ο στόχος είναι η γενική ανάλυσή τους προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων και

γ) *τον ατομικό φάκελο δειγμάτων*. Πρόκειται για έναν φάκελο που συγκεντρώνει τα καλύτερα αποτελέσματα μιας διαδικασίας. Ο στόχος είναι η προβολή των επιτευγμάτων του αξιολογούμενου. Συνήθως είναι ο ατομικός φάκελος που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες.

Μία άλλη τυπολογία παρουσιάζουν οι Zeichner & Wray (2001), σύμφωνα με την οποία οι ατομικοί φάκελοι μπορούν να διακριθούν στους εξής τύπους:

α) *τον ατομικό φάκελο της μάθησης*, ο οποίος τεκμηριώνει τη διαδικασία της μάθησης.

β) *τον ατομικό φάκελο της πιστοποίησης*, ο οποίος βεβαιώνει τα επιτεύγματα και τους τίτλους που κατακτήθηκαν.

γ) *τον ατομικό φάκελο της επίδειξης*, ο οποίος χρησιμοποιείται όταν ο αξιολογούμενος αιτείται εργασίας.

Παρομοίως οι Abrami & Barret (2005), με βάση τον στόχο του ατομικού φακέλου κατηγοριοποιούν τους ατομικούς φακέλους σε τρεις τύπους:

α) *τον ατομικό φάκελο της διαδικασίας*, μια συλλογή των εργασιών των μαθητών που δείχνουν τη μάθηση των μαθητών.

β) *τον ατομικό φάκελο της επίδειξης*, που δείχνει τα επιτεύγματα του μαθητή κατά τη διάρκεια των σπουδών του.

γ) *τον ατομικό φάκελο της αξιολόγησης*, ο οποίος διαμορφώνεται για την αξιολόγηση.

Οποιαδήποτε και αν είναι η τυπολογία του, ο ατομικός φάκελος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για:

- να συγκεντρώσει και να παρουσιάσει τεκμήρια και συγκεκριμένα στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου για τη βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.
- τον αναστοχασμό για τις διαστάσεις της διδασκαλίας που χρειάζονται βελτίωση.
- να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ένα αρχειακό υλικό που να του επιτρέπει να γνωρίζει την εξέλιξη της διδασκαλίας του με την πάροδο του χρόνου.
- να μοιραστεί ο εκπαιδευτικός τις γνώσεις του και την εμπειρία του με άλλους συναδέλφους του.

8. Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού ως εργαλείου της επαγγελματικής ανάπτυξής του.

Από την επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρήση του ατομικού φακέλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα ακόλουθα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα:

α) *Ο ατομικός φάκελος ενισχύει τον αναστοχασμό σε συνεχή βάση*. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα του ατομικού φακέλου είναι η ίδια η δημιουργία του. Ο αναστοχασμός συνοδεύει όλα τα στάδια που περιλαμβάνει η διαμόρφωση του ατομικού φακέλου. Η αναστοχαστική πρακτική ενισχύεται από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός ξεκινά να τον διαμορφώνει και δεσμεύεται σε μια προσπάθεια επαγγελματικής του/της ανάπτυξης. Η αναγκαιότητα να γίνει ορατός ο αναστοχασμός, να διατεθεί σε κοινή χρήση, όπως επίσης και η συνεχής αξιολόγηση του ατομικού φακέλου οδηγούν εκ των πραγμάτων τον εκπαιδευτικό σε διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο αναστοχασμός είναι απαραίτητος, επίσης, τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει τι είδους τεκμήρια θα περιλάβει στον ατομικό του φάκελο, ώστε να αναδείξει την επαγγελματική του πρακτική. Η απόφαση σχετικά με το τι είδους δραστηριότητες πρέπει να επιλεγούν σε σχέση με άλλες είναι ένα ζήτημα που προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός να παρουσιάσει τις πιο σημαντικές διαστάσεις της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει αναστοχασμό, καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να στοχαστεί κριτικά σχετικά με το πώς μπορεί να συνεισφέρει το κάθε τεκμήριο που ενσωματώνει στον ατομικό του φάκελο, σύμφωνα με τον σκοπό που υπηρετεί. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να στοχαστεί και κατά τη διάρκεια της τελικής αξιολόγησης του ατομικού φακέλου αλλά και όταν έχει επιτευχθεί ο στόχος του.

Το ανωτέρω πλεονέκτημα επιτρέπει να απαντηθεί εμμέσως και το ερώτημα «τι είναι ο αναστοχασμός» ή «πώς μπορεί να διδαχθεί ο αναστοχασμός». Πράγματι, ο αναστοχασμός μπορεί να κάνει «ορατό» το «αόρατο», να γίνει αντιληπτή η δράση, να γνωρίζει γιατί και για ποιον λόγο ενεργεί κανείς με ένα συγκεκριμένο τρόπο και να μπορεί να εξηγεί τα κριτήρια μιας ενέργειας.

β) *Ο ατομικός φάκελος συμβάλλει στην απαραίτητη αλληλοσυσχέτιση μεταξύ διαδικασίας και προϊόντος της μάθησης.* Ο ατομικός φάκελος πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο τεκμηρίωση της διδασκαλίας αλλά και τεκμηρίωση της μάθησης, ώστε να μπορεί να επανασυνδέεται η διαδικασία με το αποτέλεσμα.

Πέραν των βασικών αυτών πλεονεκτημάτων που χαρακτηρίζει τον ατομικό φάκελο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και ορισμένα μειονεκτήματα. Για παράδειγμα:

α) *Λανθασμένη αντίληψη σχετικά με το τι είναι ο ατομικός φάκελος.* Ο μεγάλος κίνδυνος που επισημαίνεται στη βιβλιογραφία είναι να μετατραπεί ο ατομικός φάκελος σε μια συλλογή τεκμηρίων. Ο ατομικός φάκελος δεν μπορεί να περιοριστεί στην παρουσίαση των δραστηριοτήτων που επιχειρεί ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη και των επιτευγμάτων του/της, χωρίς να συνοδεύεται από τον αναστοχασμό του/της που θα τεκμηριώσει το πώς συνδέονται τα τεκμήρια του φακέλου με τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης του δημιουργού του.

β)Δυσκολίες στη διάκριση μεταξύ περιγραφής, ανάλυσης και αναστοχασμού. Ο ατομικός φάκελος δεν μπορεί επίσης να περιοριστεί στο πώς πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα ή στην παρουσίαση της δραστηριότητας, αλλά θα πρέπει να εστιάσει στη γνωστική διαδικασία που έχει επιτελεστεί κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας.

γ) *Χρονοβόρα διαδικασία*. Άλλο μειονέκτημα που επισημαίνεται στη βιβλιογραφία είναι ο υπερβολικός χρόνος που θα πρέπει να αφιερώσει ο εκπαιδευτικός στη δημιουργία και την επεξεργασία του ατομικού φακέλου. Τόσο η αρχική φάση της περιγραφής των στόχων και της συλλογής των τεκμηρίων όσο και στη φάση της ανάλυσης και της ερμηνείας για την εξαγωγή συμπερασμάτων αποτελούν χρονοβόρες διαδικασίες και η ολοκλήρωσή τους απαιτεί πολύ χρόνο από τον εκπαιδευτικό.

Από όσα προαναφέρθηκαν είναι προφανές ότι μεταξύ των πλεονεκτημάτων του ατομικού φακέλου διακρίνεται η ενίσχυση του αναστοχασμού σε συνεχή βάση λόγω της ίδιας του της δομής, αλλά και η αλληλοσυσχέτιση της διαδικασίας με το προϊόν της μάθησης του εκπαιδευτικού. Σημαντικό επίσης είναι ο ατομικός φάκελος να αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία επιτρέπει τη συνεργασία με άλλους, χωρίς να νοιώθει ο εκπαιδευτικός ότι απειλείται επιδεικνύοντας τις ανησυχίες και τα αδύνατα σημεία του.

9. Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση που προηγήθηκε σχετικά με τη χρήση και τα αποτελέσματα της συγκρότησης ενός ατομικού φακέλου προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία, που ενισχύουν τη σημασία του ως εργαλείου επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού:

- Πρόκειται για μια στρατηγική που αναδεικνύει τη δυναμική του, εστιάζοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα της μάθησης.
- Η διαδικασία του αναστοχασμού που εμπεριέχει η χρήση του επιτρέπει την υιοθέτηση του θεωρητικού μοντέλου του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού (Schon, 1987), σύμφωνα με το οποίο η βελτίωση της διδασκαλίας του στηρίζεται στην πράξη, δηλαδή στη δράση του εκπαιδευτικού, η οποία τεκμηριώνεται με δεδομένα τα οποία του επιτρέπουν να παράγει γνώση που προέρχεται από την ίδια τη διδακτική του πρακτική.
- Τέλος, η διαδικασία της συγκρότησης ενός ατομικού φακέλου, αν και προσωπική, αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο για την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κουλτούρας, στην οποία ενσωματώνονται η προσωπική εμπειρία και η θεωρητική γνώση, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη συνεργασία με συναδέλφους και την ανταλλαγή απόψεων, καθιστώντας ορατή τη διδακτική πρακτική, με στόχο τη βελτίωσή της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abrami, P. C., &Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), 1-15.

Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In: J. Millman & L.E. Darling-Hammond (Eds) The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary Schoolteachers, pp. 241–256 (Newbury Park, CA, Corwin Press Inc.).

Brubacher, J. W., Reagan, T. G., & Case, C. W. (2000). *Becoming a reflective educator: How to build inquiry in the schools* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bullock, A. A., & Hawk, P. P. (2000). Developing a teaching portfolio. Upper Saddle River, N|: Merrill Prentice Hall.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Collier.

Elton, L. (2001). «Criteria for Teaching Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education». In: Aylett y Gregory (eds.) (1996). Evaluating Teacher Quality in Higuer Education. Londres: Falmer Press.

Grant, G. E., & Huebner, T. A. (1998). The portfolio question: The power of selfdirected inquiry. In N. Lyons (Ed.), With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism (pp. 156–171). New York: Teachers College Press.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρη.

Knapper, C. & Wilcox, S. (1998). Preparing a Teaching Dossier. Instructional Development Centre. Queen's University.

Knapper, C. & Wilcox, S. (2007). Preparing a Teaching Dossier. Kingston: Queen‟s University, Centre for Teaching & Learning.
Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. En D. Nunan (Ed.), Collaborative language learning and teaching (pp. 14-39). Cambridge: Cambridge University Press. Korthagen, F. A. (2001). Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. London: LEA.
Lewin, K. (1946). Action-research into minority problems. Journal of Social Issues, 2, 34-46.
Lieberman, A. (1998). The growth of educational change as a fi eld of study: Understanding its roots and branches. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fulland & D. Hopkins (Eds.), International handbook of educational change (pp. 13-20). Dordrecht: Kluwer.
Martin-Kniep, Giselle (1998). Why Am I Doing This? Purposeful Teaching through Portfolio Assessment. Portsmouth: Heinemann
Richards, J. & Lockhart, C. (1994) Reflective Teaching in Second Language Classroom, CUP.
Schon, D. (1988). Coaching reflective teaching. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.). Reflection in teacher education (pp. 19-29). Vancouver, BC: Pacific Educational Press & New York: Teachers College Press.
Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
Schon, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
Seldin, P. (1997). The Teaching Portfolio. Anker Oublishing Company, Inc. Bolton, MA.
Shulman, L. (1992). «Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform». Harvard Educational Review, 57, 1.
Stenhouse, L. (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.
Zeichner, K. & Wray, S. (2001) The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know, Teaching and Teacher Education, 17, pp. 613-621.

Η «ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ». ΤΟ «ΣΥΜΒΑΝ» ΕΝΟΣ ΘΕΣΜΟΥ (2010-2014)

Γεώργιος Πασιάς[1]
Κωνσταντίνος Παπαχρήστος[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο θεσμός της «Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας» αποτέλεσε διακριτό «συμβάν» της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης την περίοδο 2010-2014 με πολλαπλές αναγνώσεις σε επιστημονικό, παιδαγωγικό-διδακτικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Στην ιστορική του διαδρομή το «συμβάν» γνώρισε θετικές και αρνητικές κρίσεις, υπέρμαχους και αντιδρώντες, από όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, στελέχη της εκπαίδευσης, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, πολιτικούς φορείς.

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του, το έργο της ΑΕΕ λειτούργησε σε συμβολικό και σε πραγματικό επίπεδο με σκοπό το μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και ως κοινότητα μάθησης». Ειδικότερα, υποστήριξε και προώθησε την σχετική αυτονομία του σχολείου και τους βαθμούς ελευθερίας των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών και συμμετοχικών πρακτικών, την «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου, την προώθηση μορφών κατανεμητικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας και συνδέθηκε με την εφαρμογή νέων θεσμίσεων (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου/ΑΕΕ), την ανάπτυξη σχεδίων δράσης (αντισταθμιστικές πρακτικές, ενδοσχολική επιμόρφωση, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία), την προώθηση παιδαγωγικών και διδακτικών καινοτομιών (διεπιστημονικές συνεργασίες, αξιολόγηση ομοτέχνων), τη διάχυση καλών πρακτικών (διασχολικές συνεργασίες, δίκτυα σχολείων) και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση του σχολείου, σχολική αυτονομία, κοινότητα μάθησης, συνεργατικές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

School Self-evaluation: the Enactment of an Institution

Georgios Pasias
Constantinos Papachristos

ABSTRACT

In this paper we critically analyze the "School Self-Evaluation" project (SSE) as an episode of the educational reform period 2010-2014. We examine the SSE project implementation at symbolic, educational and political level, closely connected with the key concept of the school as a "learning organization and a community of learning".

The study examines the SSE policy discourses, practices and effects as a part of a new educational paradigm constructed by critical key signifiers such as school autonomy, school improvement, school based training, teacher's cooperation, collaborative practices, transformative leadership, peer evaluation, best practices, continuing professional development, school networks, learning communities.

Keywords: school self-evaluation, school autonomy, learning community, cooperative practices, professional development of teachers.

1. Θεωρητικά απεικάσματα. Ο «λόγος» και οι πρακτικές του «συμβάντος»

Η συμβολή του «λόγου» και της γλώσσας είναι καταλυτική στη διαμόρφωση, στην παραγωγή, τη νομιμοποίηση, τη διατήρηση και την αλλαγή των εξουσίας-γνώσης και των κοινωνικών σχέσεων. Η γλώσσα αποτελεί, μεταξύ άλλων, βασικό όργανο ιδεολογικής αναπαραγωγής, νο-

1. Ο Γ.Π. είναι Καθηγητής στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. Επικοινωνία: gpasias@ppp.uoa.gr
2. Ο Κ.Π. είναι Δρ. Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Επικοινωνία: papachristos.kostas@yahoo.gr

μιμοποίησης της επιστημονικής «αλήθειας», επιβολής της κοινωνικής ισχύος, εμπέδωσης της πολιτικής κυριαρχίας.

Το παρόν κείμενο επιχειρεί να φωτίσει όψεις της διαμάχης γύρω από την ΑΕΕ. Κυρίως να παρουσιάσει/φωτίσει/εκθέσει ένα μέρος του ιστορικού «συμβάντος» που αποτελείται από στοιχεία και δεδομένα τα οποία διαστρεβλώθηκαν ή αποσιωπήθηκαν στο πλαίσιο της αντιπαλότητας των «λόγων» και των πρακτικών της περιόδου. Ουσιαστικά, στο παρόν κείμενο επιχειρείται η κριτική «συνάρθρωση» του λόγου και των πρακτικών της ΑΕΕ κατά την περίοδο 2010-2014 με κύριο σκοπό: να προ(σ)καλέσει την «κριτική» (ιδεολογική, θεωρητική, πολιτική, εκπαιδευτική, επιστημονική) στο «δικό της» πεδίο αναφοράς, με στοιχεία και δεδομένα που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση, διαστρέβλωση και, κυρίως, αποσιώπηση.

Η θεωρητική προσέγγιση αντλεί και συνδυάζει, εκλεκτικά, ερμηνευτικές έννοιες και στοιχεία από την *ανάλυση λόγου*, την *πολιτική θεωρία του λόγου*, τη *γενεαλογία* και τις σχέσεις *γνώσης-εξουσίας*. Το αναλυτικό παράδειγμα δίνει έμφαση στην ανάλυση των αλληλεπιδράσεων και χρησιμοποιεί έννοιες όπως μετέωρα σημαίνοντα, κομβικά σημαίνοντα, αλυσίδες ισοδυναμίας, πεδία ρηματικότητας, ηγεμονισμός, συνάρθρωση / εξάρθρωση για να περιγράψει την κατασκευή των λόγων και των πρακτικών, και για να ερμηνεύσει τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων παραγόντων επίδρασης και τα αποτελέσματα στα στάδια της μετεξέλιξης του συμβάντος (Laclau & Mouffe, 1985, Foucault, 1987, Wodak, 2002, Fairclough 2013). Τα κείμενα της ΑΕΕ χρησιμοποιούνται σε θεωρητικό και σε εφαρμοσμένο επίπεδο ως κείμενα πολιτικής (policy as text) και ως κείμενα πολιτικών πρακτικών (policy practices) (Ball, 1990).

Απέναντι στη σύγχρονη (επι)κυριαρχία του «Συνοπτικού» που χαρακτηρίζεται από ιδεο-λεκτικές συμπυκνώσεις, αποσπασματικές, περιπτωσιολογικές και αφαιρετικές προσεγγίσεις (ιδεολογικού, θεωρητικού ή ερευνητικού χαρακτήρα),[3] το άρθρο προσεγγίζει την ΑΕΕ, ως ένα ολιστικό θεσμικό εγχείρημα συγκρότησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Ειδικότερα, η ΑΕΕ:

α. Σε θεωρητικό επίπεδο προσεγγίζεται ως ένα δίκτυο λόγων και πολιτικών και συνδέεται με τις επιδράσεις του «λόγου» και με διακριτές όψεις του εκπαιδευτικού παραδείγματος που συγκροτείται στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον.

β. Σε εφαρμοσμένο επίπεδο:

-συνδέεται με την παραγωγή πολιτικού «λόγου» και πρακτικών των κυβερνήσεων της περιόδου.

-συνδέεται με κυρίαρχα σημαίνοντα του «λόγου» της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως διατυπώθηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες.

Το παρόν κείμενο δεν είναι απλά ένα επιστημονικό κείμενο αλλά και ένα κείμενο «πολιτικού λόγου». Η ΑΕΕ βρέθηκε στο επίκεντρο ιδεολογικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων μεταξύ του Υπ. Παιδείας, των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, εκπαιδευτικών και πολιτικών φορέων. Από τη στιγμή που το μετέωρο σημαίνον (empty signifier) της «αυτοαξιολόγησης» μετετράπη σε «κομβικό σημαίνον» (nodal point) του πολιτικού λόγου και των πρακτικών του ΥΠΕΠΘ και της οξείας αντιπαράθεσης με τους ενδιαφερόμενους φορείς (stakeholders), η ΑΕΕ όφειλε να δώσει απαντήσεις σε πολλαπλά επίπεδα αναφοράς. Κατ' αυτήν την έννοια η ΑΕΕ υπήρξε ταυτόχρονα:

-επιστημονικό εγχείρημα: Η ΑΕΕ διατύπωσε πλήρη επιστημονικό λόγο που αφορούσε στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και μέσων καταγραφής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Παράλληλα διαμόρφωσε (Παρατηρητήριο και Δίκτυο της ΑΕΕ) ένα σύστημα παρακολούθησης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Έδωσε απόλυτη έμφαση και προτεραιότητα στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου και κατέδειξε

3. Βλ. κείμενα κριτικής στο διαδίκτυο, άρθρα σε περιοδικά ή διπλωματικές εργασίες στην πρώτη φάση του πιλοτικού προγράμματος με εστίαση σε περιορισμένες παραμέτρους του έργου χωρίς ουσιαστική ανάγνωση και κριτική στο θεωρητικό και επιστημονικό πλαίσιο του έργου και, κυρίως, με αποσιώπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο έργο της ΑΕΕ, των καλών πρακτικών των σχολείων και των αποτελεσμάτων του έργου.

ότι η ΑΕΕ δεν προσφέρεται για μετρήσιμα (αριθμητικά) αποτελέσματα ούτε και για «κατατάξεις» ή «κατηγοριοποιήσεις» σχολείων.

-εκπαιδευτικό εγχείρημα: Η ΑΕΕ διατύπωσε έναν ολιστικό, καινοτόμο και ρηξικέλευθο εκπαιδευτικό λόγο (αυτονομία, αυτοαξιολόγηση, βαθμοί ελευθερίας των εκπαιδευτικών, συνεργατικές πρακτικές, ηγεσία για τη μάθηση, έρευνα δράσης, σχέδια δράσης, ενδοσχολική επιμόρφωση, αξιολόγηση ομοτέχνων, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση από κάτω προς τα πάνω, δίκτυα σχολείων, διάχυση καλών πρακτικών, κοινωνική λογοδοσία, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία) που αφορούσε στον μετασχηματισμό του σχολείου σε «Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης» και τους εκπαιδευτικούς σε «επαγγελματική κοινότητα μάθησης».

-πολιτικό εγχείρημα: Η ΑΕΕ διατύπωσε σαφή και εστιασμένο πολιτικό λόγο που αφορούσε στην διαμόρφωση σχέσεων «εμπιστοσύνης» της εκπαιδευτικής κοινότητας με την πολιτεία και την κοινωνία. Η ΑΕΕ έδωσε προτεραιότητα στα ζητήματα της σχετικής αυτονομίας, της εκπαιδευτικής συνεργασίας και της κοινωνικής λογοδοσίας. Υποστήριξε, εμφατικά, τη δημιουργία ενός συστήματος αξιολόγησης της ελληνικής εκπαίδευσης που θεμελιώνεται σε μια «*εκ των κάτω προς τα πάνω αξιολόγηση*», βασίζεται στην «*αυτοαξιολόγηση των δομών και του ανθρώπινου δυναμικού*» και επιδιώκει την αποκατάσταση της «*εμπιστοσύνης της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς*» και της «*εμπιστοσύνης της κοινωνίας προς το σχολείο*» (Πασιάς, κα. 2010α, 2012α).

Ορισμένα από τα βασικά ρηματικά πεδία που συγκρότησαν τον λόγο και τις πρακτικές της ΑΕΕ παρατίθενται στη συνέχεια. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες λέξεις-έννοιες κλειδιά (key signifiers) στις διάφορες «αλυσίδες ισοδυναμίας» δεν είναι νέες λέξεις στον ελληνικό εκπαιδευτικό λόγο. Ανήκουν όμως περισσότερο στο επίπεδο του θεωρητικού λόγου καθώς δεν είχαν εφαρμοστεί καθόλου ή μόνον περιστασιακά και αποσπασματικά το προηγούμενο διάστημα. Ουσιαστικά (με όρους Laclau & Mouffe) αποτελούσαν «μετέωρα σημαίνοντα» (empty signifiers) τα οποία μετατράπηκαν σε «κομβικά σημαίνοντα» (nodal points) της συνάρθρωσης του λόγου της ΑΕΕ κατά τα στάδια εφαρμογής τόσο του πιλοτικού προγράμματος (2010-12) όσο και, κυρίως, της εφαρμογής του θεσμού (2013-14). Ορισμένα από τα βασικά σημαίνοντα του λόγου της ΑΕΕ τα οποία καθορίζουν και το πλαίσιο της «κουλτούρας αξιολόγησης» καταγράφονται στις ακόλουθες αλυσίδες ισοδυναμίας:

1. Αυτονομία του σχολείου – βαθμοί ελευθερίας των εκπαιδευτικών - αξιολόγηση από κάτω προς τα πάνω – Παρατηρητήριο & Δίκτυο αξιολόγησης – διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων – δίκτυα μεταξύ των σχολείων

2. Εμπιστοσύνη – συνεργασία - διαμοιρασμός γνώσης και μνήμης - αλληλεγγύη – αμοιβαιότητα – mentoring - βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο

3. Κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών - Όμιλοι μαθητών - Έρευνα δράσης – αναβάθμιση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου - κριτικός φίλος - υποστήριξη από επιστημονικούς φορείς - επιστημονικά δίκτυα μεταξύ εκπαιδευτικών

4. Το σχολείο που μαθαίνει - σχεδιασμός & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου – αναβάθμιση του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων - ηγεσία για τη μάθηση - κατανεμητική / μετασχηματιστική ηγεσία - εργασία σε ομάδες – ανατροφοδότηση - αξιολόγηση - αξιοποίηση αποτελεσμάτων

5. Σχέδια δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου - αξιοποίηση του «κριτικού φίλου» - δράσεις αντιστάθμισης & υποστήριξης - συνεργασία με φορείς - άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία

6. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών – έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση – αξιολόγηση από ομοτέχνους – καταπολέμηση της εκπαιδευτικής «ιδιωτείας» και του διδακτικού απομονωτισμού - αξιολόγηση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών από μαθητές

7. Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία – συνεργασίες με επιστημονικούς φορείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας – αξιολόγηση του σχολείου από μαθητές και γονείς – κοινωνική λογοδοσία του σχολείου

8. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου – διαμορφωτική αξιολόγηση και έμφαση σε ποιοτικές μεταβλητές του εκπαιδευτικού έργου - σύνδεση με εξωτερική αξιολόγηση - διαπίστω-

ση τάσεων και κατευθύνσεων - ενημέρωση των εποπτευόμενων φορέων του Υπ. Παιδείας – αξιοποίηση αποτελεσμάτων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της πολιτείας – αδυναμία «συγκριτικής κατάταξης» των σχολείων (Πασιάς, κα. 2012α).

Σχετικά με τις πρακτικές της ΑΕΕ αξίζει να σημειωθούν τα ακόλουθα. Η ΑΕΕ δεν ήρθε από τα πάνω. Δεν επιβλήθηκε από τα πάνω. Υπήρξε προϊόν διετούς πιλοτικού προγράμματος που βασίστηκε στην συνεργασία, τη συνεχή διαβούλευση και ανατροφοδότηση με τους φορείς και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα. Η εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης πραγματοποιήθηκε με υλικό και δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που υποστηρίζουν αδιαμφισβήτητα τη «σχετική αυτονομία» του σχολείου και τους «βαθμούς ελευθερίας» των εκπαιδευτικών. Οι δείκτες αναφέρονται σε ποιοτικές μεταβλητές του εκπαιδευτικού έργου και τα αποτελέσματα εστιάζουν στην παρουσίαση των τάσεων, των κατευθύνσεων και των επιλογών των σχολείων με σκοπό την αξιοποίηση των δεδομένων για τον σχεδιασμό των πολιτικών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της ΑΕΕ δεν προσφέρονται για ποσοτικές συγκρίσεις, κατατάξεις (ranking) ή «κατηγοριοποιήσεις» των σχολείων με βάση τα μετρήσιμα, αριθμητικά δεδομένα/στοιχεία από την αυτοαξιολόγηση των σχολείων.

Το έργο της ΑΕΕ κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος συνδέθηκε εμφατικά με επιμέρους πολιτικές του ΥΠΕΠΘ. Μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του έργου της ΑΕΕ συμμετείχαν σε διάφορες επιτροπές του ΥΠΕΠΘ και συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση διάφορων «λόγων» και πρακτικών της περιόδου. Ειδικότερα, στις βασικές πρωτοβουλίες και πρακτικές της περιόδου που ανέλαβαν/ προώθησαν μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής της ΑΕΕ συγκαταλέγονται:

α. Η πρωτοβουλία για την θεσμική εκφορά του εγχειρήματος με την έκδοση υπουργικών αποφάσεων (παρά την αντίθεση τμήματος της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ και του Δ.Σ. του ΙΕΠ) για την γενίκευση της εφαρμογής του θεσμού στα σχολεία όλης της χώρας την περίοδο 2013-2014, ώστε το εγχείρημα να μην περιοριστεί και συρρικνωθεί στο επίπεδο ενός ακόμη πιλοτικού προγράμματος.

β. Η εμφατική σύνδεση της ΑΕΕ με την ενδοσχολική επιμόρφωση στην πρόταση της Ομάδας Έργου της ΑΕΕ προς τον ΟΕΠΕΚ και το ΥΠΕΠΘ (2011-12).

γ. Η καταλυτική συμβολή στη διαμόρφωση της Πρότασης για ένα Σύστημα Αξιολόγησης στην εκπαίδευση (δομών και ανθρώπινου δυναμικού) που βασίζεται στην «αυτοαξιολόγηση» και τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Επιτροπή Αρβανιτόπουλου, 2012).

δ. Η δημιουργία δικτύων μεταξύ σχολείων και η αποτελεσματική προώθηση μέσω του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ της διάχυσης καλών πρακτικών των σχολείων σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

ε. Η ενεργοποίηση του Δικτύου παρακολούθησης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό επίπεδο. Το Δίκτυο λειτούργησε το 2013-14 και είχε θετική συμβολή στην υποστήριξη του ρόλου του Διευθυντή και του Σχολικού Συμβούλου με την αξιοποίηση των εκθέσεων και την ενίσχυση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και των σχεδίων δράσης των σχολείων.

στ. Η υλοποίηση σε συνεργασία με τη Διοικούσα Επιτροπή των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΔΕΠΠΣ) του πιλοτικού προγράμματος της «Αξιολόγησης ομοτέχνων» (2013-14) στο πλαίσιο της ενίσχυσης της κουλτούρας και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η πιο σημαντική δράση του έργου της ΑΕΕ ήταν η εφαρμογή του θεσμού της ΑΕΕ την περίοδο 2013-2014 με σκοπό την εισαγωγή και τη σταδιακή εμπέδωση της «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία. Με βάση τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος, το έργο της ΑΕΕ οργάνωσε, παρακολούθησε και ολοκλήρωσε τη διαδικασία υλοποίησης του θεσμού σε όλες τις σχολικές μονάδες όλων των τύπων και βαθμίδων της χώρας. Για πρώτη φορά όλα τα σχολεία της χώρας:

α) συζήτησαν για το όραμα του σχολείου, σχεδίασαν, εφάρμοσαν και αξιολόγησαν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με ετήσιες εκθέσεις αξιολόγησης (Ιούνιος 2014).

β) επέλεξαν σχέδια δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (Ιούνιος 2014).

γ) σχεδίασαν και προγραμμάτισαν το εκπαιδευτικό έργο της νέας χρονιάς 2014-15 (Σεπτ. 2014).

δ) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Παιδαγωγικής ευθύνης Π.Ε. και Δ.Ε. αξιοποίησαν τα δεδομένα των σχολείων τους για να προγραμματίσουν και να οργανώσουν τις εκπαιδευτικές δράσεις της νέας χρονιάς (Ιουλ. 2014).

Σημειώνεται ότι στο πλαίσιο της απόφασης του ΥΠ.Π.Ε.Θ για το «πάγωμα» της αξιολόγησης (Ιαν. 2015), το υλικό και τα στοιχεία από τις εκθέσεις των σχολείων και των Σχολικών Συμβούλων «θάφτηκε» από το ΙΕΠ και την ΑΔΙΠΔΕ και παρέμεινε επιστημονικά και εκπαιδευτικά αναξιοποίητο.

2. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως δίκτυο «λόγων» και πολιτικών

Οι κοινωνικές σχέσεις, οι θεσμοί, οι κοινωνικές ταυτότητες, οι ιδεολογίες και οι αξίες συγκροτούνται διαμέσου του «λόγου» (Fairclough 2013). Οι ιδέες και οι γνώσεις, η ερμηνεία του κόσμου και η αναπαράσταση της πραγματικότητας, η κατασκευή της «αλήθειας», η θέσμιση της κοινωνίας είναι προϊόντα ιστορικού-κοινωνικού καθορισμού (Καστοριάδης, 1985, Foucault, 1987). Η κοινωνική κατασκευή της γνώσης και της «αλήθειας» έχει ιδιαίτερη σημασία και συνέπειες, καθώς διαφορετικές ιδεολογίες και ερμηνείες του κόσμου οδηγούν και σε διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές. Στην ενότητα αυτή εξετάζεται η συγκρότηση του πεδίου της ΑΕΕ ως ενός σύνθετου και πολύπλοκου «δικτύου λόγων και πολιτικών», με σκοπό να καταδειχθούν οι ανταγωνισμοί, οι συναρθρώσεις και τα διαφορετικά νοήματα και περιεχόμενα με τα οποία επενδύονται οι ρηματικές πρακτικές με σκοπό την ηγεμονία και την επικράτηση στο πολιτικό και το κοινωνικό πεδίο (Laclau & Mouffe, 1985, Philips & Jorgensen, 2009).

Γύρω από την έννοια της αυτοαξιολόγησης έχει διαμορφωθεί ένα σύγχρονο δίκτυο λόγων και πολιτικών, το οποίο επηρεάζεται από το σχηματισμό νέων «γεωγραφιών της γνώσης», ελέγχεται από τη συγκρότηση νέων «γεωμετριών της εξουσίας» και συνιστά ένα χάρτη αποτύπωσης των «καθεστώτων αλήθειας», καθώς και ένα διάγραμμα των νέων σχέσεων «εξουσίας-γνώσης» μεταξύ εκπαίδευσης, κράτους και αγοράς (Φλουρής & Πασιάς, 2012, Pasias & Roussakis, 2012).

Το δίκτυο των λόγων και των πολιτικών για την «αυτοαξιολόγηση» συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση ενός νέου «εκπαιδευτικού υποκειμένου» (ατομικού και συλλογικού) και την εκφορά ενός νέου εκπαιδευτικού «παραδείγματος». Ένα μέρος των λόγων και των πολιτικών συνδέεται, μεταξύ άλλων:

α) με αλλαγές στην έρευνα, παραγωγή και τη διάχυση της γνώσης και στην ενίσχυση των πολιτικών του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία) την προώθηση νέων μορφών μάθησης και της κοινωνίας των ικανοτήτων (Ozga, 2008).

β) με αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ «κράτους και αγοράς» και μεταξύ «δημόσιου/ιδιωτικού» που συνδέονται με πολιτικές απομείωσης του κράτους και του δημόσιου τομέα και με νέες αναλυτικές και ερμηνευτικές θεωρήσεις, όπως ο νεοφιλελευθερισμός, ο νέος διευθυντισμός, η νέα δημόσια διοίκηση, το κράτος-αξιολογητής (Ball, 2009).

γ) με αλλαγές στις μορφές διακυβέρνησης (governance turn), που συνδέονται με τη μετάβαση από την έννοια της «κυβέρνησης» (government) σε αυτήν της «διακυβέρνησης» (governance), στο πλαίσιο της οποίας ενισχύεται η αυτονομία και προωθούνται μορφές «ήπιας» διακυβέρνησης» (soft governance) και «ελέγχου εξ αποστάσεως (Alexiadou, 2007).

δ) με την επικυριαρχία της τεχνο-διαχειριστικής ιδεολογίας και την επικράτηση της εξουσίας των τεχνοκρατών, με έμφαση στην επιχειρηματική λογική και στην οικονομική αποτελεσματικότητα βασισμένης στις «πολιτικές των αριθμών» (Grek, 2013).

ε) με τη θέσπιση και την εξάπλωση μιας «κουλτούρας ελέγχου» (audit culture) (Strathern, 2000) που βασίζεται στη στοχοθεσία, στην ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων, στην εκτεταμένη χρήση κριτηρίων, δεικτών και μεθόδων συγκριτικής αξιολόγησης, στον έλεγχο της επίτευξης καθορισμένων μετρήσιμων στόχων και στην εγκαθίδρυση τεχνολογιών ‘επιτήρησης’,

‘επιτέλεσης’, ‘θέασης’ και ‘λογοδοσίας’ που στηρίζονται στη ‘διακυβέρνηση των αριθμών’ και χρησιμοποιούνται για την επικύρωση και νομιμοποίηση πολιτικών στην προώθηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Lawn, 2011, Pasias & Roussakis 2012, Thompson & Cook, 2014).

στ) με την αποδοχή και υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου κοινού πλαισίου «επιτελεστικότητας και λογοδοσίας» και «παιδαγωγικής των αριθμών» (Taubman, 2009) το οποίο βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση δεικτών, κριτηρίων και προτύπων (benchmarks, standards) που νομιμοποιείται από την επιστημονική κοινότητα και ελέγχεται από τα δίκτυα των τεχνοκρατών (Normand, 2010, Lingard et al. 2013).

<table>
<tr><td>Κοινωνίες & Οικονομίες της γνώσης
Μάθηση, Καινοτομία και Δημιουργικότητα</td><td>Σχολική Αυτονομία (παιδαγωγική, διοικητική, οικονομική)</td><td>Νέα Δημόσια Διοίκηση
Νέος Διευθυντισμός (NPM)</td><td>Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει</td></tr>
<tr><td>Κοινωνία των ικανοτήτων
Μαθητοκεντρική διδασκαλία
ΤΠΕ, Project</td><td colspan="2" rowspan="6">Η
Αυτοαξιολόγηση
του σχολείου
ως
δίκτυο
«λόγων» και πολιτικών</td><td>Ηγεσία για τη μάθηση
Όραμα για το σχολείο</td></tr>
<tr><td>Συν-εργατική μάθηση
Αμοιβαιότητα αλληλεγγύη</td><td>Διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση & μνήμη</td></tr>
<tr><td>Επαγγελματικές Κοινότητες μάθησης
Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη</td><td>Εμπιστοσύνη & Λογοδοσία (επαγγελματική, ηθική, κοινωνική)</td></tr>
<tr><td>Ενδοσχολική επιμόρφωση</td><td>Ποιότητα
Βελτίωση, έλεγχος και πιστοποίηση της ποιότητας</td></tr>
<tr><td>Έρευνα δράσης, ανατροφοδότηση, αναστοχασμός</td><td>Αξιολόγηση από τα κάτω προς τα πάνω</td></tr>
<tr><td>Αξιολόγηση ομοτέχνων</td><td>Καλές πρακτικές
Εκπαιδευτικά δίκτυα και ροές</td><td>Επιτελεστικότητα, έλεγχος & διακυβέρνηση εξ αποστάσεως</td><td>Πολιτικές των αριθμών
Στοχοθεσία
Standards, Δείκτες
Αποτελεσματικότητα
Αποδοτικότητα</td></tr>
</table>

Ταυτόχρονα, ένα άλλο μέρος του λόγου και των πολιτικών συνδέεται με την προώθηση των τάσεων απο(συγ)κέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, την ενίσχυση της «αυτονομίας» του σχολείου και το μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης». Ειδικότερα, συνδέεται:

α. με την προώθηση της σχετικής αυτονομίας του σχολείου στο πλαίσιο γενικότερων τάσεων αποκέντρωσης του συστήματος της εκπαίδευσης, η οποία προκαλεί κατεστημένες αντιλήψεις, νοοτροπίες και πρακτικές, επιφέροντας ουσιώδεις αλλαγές στο ρόλο και στην ευθύνη της πολιτείας, στις εκπαιδευτικές δομές, στις σχέσεις και τη λειτουργία του σχολείου (Πασιάς, 2017).

β. με την προοπτική του μετασχηματισμού του σχολείου σε «Οργανισμό μάθησης» και των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές «κοινότητες μάθησης» (Δημακοπούλου, 2015, Koolls & Stoll 2016, Owen, 2016).

γ. με την ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών, της συλλογικότητας και του διαμοιρασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Stoll et al., 2006, Vangrieken et al., 2017).

δ. με την αλλαγή στο ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου (ηγεσία κατανεμητική, μετασχηματιστική, «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου, ηγεσία για τη μάθηση) (Macbeath & Cheng, 2008, Harris, 2008, Niesche, 2010, Wood, 2011).

ε. με την ενίσχυση των διαδικασιών της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τη διάχυση των «καλών πρακτικών» μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015)

στ. με τα ζητήματα της σχολικής επιλογής, της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των επιδόσεων των μαθητών και την θέσπιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής λογοδοσίας (Harris & Jones, 2010, Honig & Rainley, 2012, Benton, 2014).

3. Η σύνδεση της «αυτοαξιολόγησης» με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης»

Η έννοια του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης» αποτελεί ένα διακριτό και συγκροτημένο εναλλακτικό παράδειγμα στον εκπαιδευτικό «λόγο» και τις πρακτικές, καθώς συνδέεται με σύγχρονα «καθεστώτα αλήθειας» (κοινωνίες & οικονομίες της γνώσης, κοινωνία των ικανοτήτων, ποιότητα, αποτελεσματικότητα και πολιτικές των αριθμών, διακυβέρνηση & επιτελεστικότητα) καθώς και ευρύτερες παραμέτρους και κρίσιμες έννοιες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως: σχολική αυτονομία, εκπαιδευτική διοίκηση, αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, λογοδοσία, βελτίωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα τελευταία χρόνια, οι νέες μορφές οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζονται στο σχολείο (school based) (αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων) αποτελούν κεντρικά σημαίνοντα της «αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος» στον διεθνή χώρο (Giles & Hargreaves, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012) και επιβεβαιώνονται από σχετικές έρευνες και μελέτες στην Ελλάδα (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007, Αποστολόπουλος, 2014, Δημακοπούλου 2015, Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης 2015). Παράμετροι όπως η «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», η «αξιολόγηση από ομοτέχνους», οι συνεργατικές πρακτικές, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και η μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Αποστολόπουλος, 2014, Δημακοπούλου, 2015, Τηλιγάδα, 2017).

Ως βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει, θεωρούνται μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες:

-Κοινό όραμα και στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού σε σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον

-Συνεργατικές δομές που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, την κοινή λήψη των αποφάσεων και τη συλλογική μάθηση του οργανισμού

-Καινοτομία και δημιουργικότητα σε σχέση με εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις με στόχο την ατομική και τη συλλογική βελτίωση (επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ανάπτυξη του οργανισμού)

-Αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, αναθεώρηση, βελτίωση: το σχολείο γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, θέτει στόχους, αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του

-Ηγεσία για τη μάθηση, έμφαση σε μορφές κατανεμητικής/μετασχηματιστικής ηγεσίας

-Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

-Η κοινή λήψη αποφάσεων και η εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης

-Η επαγγελματική και ηθική λογοδοσία (Silins et al., 2002, Δημακοπούλου, 2015).

Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει βασίζεται σε διαδικασίες αξιολόγησης που διενεργούνται στο σχολείο (school based) από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης, με σκοπό την παραγωγή και την αξιοποίηση της *μετα-γνώσης*, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης» (MacBeath, 2001). Εφαρμογή της «*αυτοαξιολόγησης*» σημαίνει ότι το σχολείο διαθέτει την ικανότητα να γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, να θέτει στόχους, να αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και να επιδιώκει να βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του. Η διαρκής προσπάθεια για τη βελτίωση των σημείων στα οποία εμφανίζονται αδυναμίες είναι και η βασικότερη διαδικασία μέσα από την οποία ο οργανισμός μαθαίνει συλλογικά (Demetriou & Kyriakides, 2012).

Είναι χαρακτηριστικό πως όλα τα παραπάνω στοιχεία (αυτονομία, όραμα, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, διαμοιρασμός, συνεργασία, ηγεσία, δέσμευση, λογοδοσία) διέτρεξαν εμφατικά τη φιλοσοφία, τους στόχους και το πλαίσιο εφαρμογής της ΑΕΕ και αποτυπώθηκαν σε διακριτούς δείκτες βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και καταγράφηκαν στα αποτελέσματα των σχολείων και στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, με την επίγνωση ότι οι αλλαγές (διαρθρωτικές, κουλτούρας, επαγγελματικού προφίλ) απαιτούν χρόνο και δομικές αλλαγές, η ΑΕΕ πρότεινε/υποστήριξε εμφατικά τη σταδιακή ανάπτυξη και εφαρμογή του θεσμού σε βάθος 3-5 ετών.

4. Οι εκπαιδευτικοί ως «επαγγελματική κοινότητα μάθησης»

Η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει, απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Kools & Stoll, 2016). Στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε *επαγγελματικές κοινότητες* μάθησης (professional learning communities). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής και διαρκώς ανανεούμενης μάθησης, η οποία επηρεάζει ριζικά ποικίλες μορφές μάθησης, όπως τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση και τη συστημική μάθηση (Stoll et al., 2006). Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας (Harris & Jones, 2010).

Το προφίλ των εκπαιδευτικών που εργάζονται μέσα στα πλαίσια σχολείων που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

α. το διαμοίρασμα κανόνων και αξιών.

β. την εστίαση από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση» των μαθητών.

γ. την απο-ιδιωτικοποίηση/διαμοίρασμα των εκπαιδευτικών πρακτικών.

δ. την εποικοδομητική συνεργασία.

ε. την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχαστικό διάλογο.

στ. την επαγγελματική ή ηθική λογοδοσία (Harris & Jones, 2010, Αποστολόπουλος, 2014, Δημακοπούλου 2015).

Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μια πολύ ισχυρή νόρμα *ιδιωτικότητας* στη διδασκαλία, η οποία εμποδίζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Danielson & McGreal, 2000),

Μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης μειώνει την απομόνωση των εκπαιδευτικών και ενισχύει την επαγγελματικής τους ανάπτυξη (Forde et al. 2016). Τα ευρήματα δείχνουν ότι στις επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν, μεταξύ άλλων, αυξημένη ικανοποίηση, υψηλότερη αυτοπεποίθηση, προωθούν καινοτομίες και αλλαγές, επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και εμφανίζουν υψηλό επίπεδο ανανέωσης και ενίσχυσης της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Huffman & Jacobson, 2003, Vescio, Ross & Adams, 2008, Harris & Jones, 2010). Επιπρόσθετα, στα αποτελέσματα που έχουν για τους μαθητές τα σχολεία που λειτουργούν ως ΟΚΜ αναφέρονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

- Μείωση της εκπαιδευτικής διαρροής και του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου
- Χαμηλότερα ποσοστά των απουσιών από το σχολείο
- Ενίσχυση των ευκαιριών (ισότητας και δικαιοσύνης) στη μάθηση ειδικά στα μικρότερα σχολεία.
- Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σε σχέση με τα παραδοσιακά σχολεία.
- Μείωση της απόστασης στα επιτεύγματα μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

Σημειώνεται ότι όλα τα παραπάνω στοιχεία συμπεριλαμβάνονται στη φιλοσοφία και στις αρχές της ΑΕΕ και αποτυπώθηκαν εμφατικά με διακριτούς δείκτες βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο

5. Το νομικό πλαίσιο και η διάρκεια του έργου της ΑΕΕ

Ο θεσμός της ΑΕΕ στηρίχθηκε στο νομικό πλαίσιο της ΥΑ με αριθ. Φ353/8-10-2002 (άρθρο 39 παρ.1-3)[4] σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων, του Ν. 3848/2010 (άρθρο 32: «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών») και στην υλοποίηση του πιλοτικού-ερευνητικού έργου «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ).

Η συνολική διάρκειά του έργου της ΑΕΕ ήταν 4,5 χρόνια (Ιούνιος 2010 – Δεκέμβριος 2014) και υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις.

Α' φάση: Πιλοτικό-Ερευνητικό πρόγραμμα (Ιούν. 2010-Δεκ. 2012): Στην πιλοτική εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ συμμετείχαν 500 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων της χώρας (2010- 2012) με φορείς υλοποίησης το ΚΕΕ (06/2010-02/2012) και το ΙΕΠ (03/2012-12/2012).

Β΄φάση: Εφαρμογή του θεσμού (Ιαν. 2013-Δεκ. 2014): Τον Μάρτιο του 2013 εκδόθηκε Υπ. Απόφαση (ΦΕΚ 614, τ. β΄/15-3-2013) για την σταδιακή εφαρμογή της ΑΕΕ το σχολικό έτος 2013-2014, σε όλες τις σχολικές μονάδες Προσχολικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας, με φορέα υλοποίησης το ΙΕΠ.

Οι βασικές δράσεις του Πιλοτικού προγράμματος αφορούσαν: την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, επιμορφώσεις στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών των σχολείων, διάχυση των αποτελεσμάτων του έργου στην εκπαιδευτική κοινότητα, τη δημιουργία και λειτουργία του Παρατηρητηρίου και του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ.

6. Η φιλοσοφία και το πλαίσιο εφαρμογής της ΑΕΕ.

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο, και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ειδικών Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του.

Ο διατυπωμένος σκοπός της ΑΕΕ ήταν *«η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας και όχι ο έλεγχος και η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών»* (Πασιάς, κα., 2012α). Ως βασικοί επιμέρους στόχοι ορίστηκαν οι ακόλουθοι:

4. Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β΄

-Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.

-Η δημιουργία «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία και «πολιτισμού εμπιστοσύνης» μεταξύ πολιτείας, σχολείου και κοινωνίας.

-Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

-Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

-Η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, την προώθηση της καινοτομίας και την ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

-Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

-Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (ΑΕΕ, 2010α).

Επιπρόσθετα, όχι μόνον τονίστηκε σε θεωρητικό επίπεδο αλλά επιδιώχθηκε, εφαρμόστηκε και αποδείχθηκε με σαφή και διακριτά αποτελέσματα (γεγονός που σημειώθηκε στις εκθέσεις των σχολικών μονάδων και των Σχολικών Συμβούλων) ότι η ανάπτυξη της ΑΕΕ στο σχολείο εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει, καθιερώνει και ενισχύει στοιχεία:

α) **συλλογικών διαδικασιών** που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων, καθώς η υλοποίηση και τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου είναι προϊόν **συνεργασίας, συνεκτίμησης και συναπόφασης** όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου,

β) «**αξιολόγησης ομοτέχνων**» (peer evaluation) που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για την ανατροφοδότησή τους. Η «αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών» συνιστά μια άτυπη μεν**,** αλλά βασική, ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού, την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

γ) «**από κάτω προς τα πάνω**» (bottom – up**) αξιολόγησης,** καθώς:

- οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν το εκπαιδευτικό υλικό, τα εκπαιδευτικά μέσα και διαδικασίες, καθώς και τα στελέχη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της άσκησης των καθηκόντων τους

- τα αποτελέσματα των σχολείων κοινοποιούνται προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, όχι μόνο για λόγους ενημέρωσης, αλλά και για να προτείνουν, να προωθήσουν και να υποστηρίξουν τον σχεδιασμό, πρωτοβουλίες και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.

δ) εφαρμογής της «**έρευνας δράσης**» (action research) στο πλαίσιο της παραγωγής εκπαιδευτικών τεκμηρίων και ανάπτυξης Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου**,** τόσο της σχολικής μονάδας**,** όσο και της σχολικής τάξης.

ε) θεμελίωσης της **ενδοσχολικής επιμόρφωσης** ως ενεργού, αναπόσπαστης και συμπληρωματικής διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

στ) διάχυσης των **«καλών πρακτικών»** μεταξύ των σχολείων και δημιουργίας δικτύων μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων

ζ) μετασχηματισμού του σχολείου σε **«οργανισμό και κοινότητα μάθησης»** (Πασιάς, κα., 2012β).

7. Σχεδιασμός, προγραμματισμός και διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου

Η ΑΕΕ διαμόρφωσε από την αρχή ένα πλαίσιο ολιστικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Βασικές αρχές/άξονες της προσέγγισης ήσαν η σύνδεση της φιλοσοφίας και του πλαισίου εφαρμογής της ΑΕΕ με την εκπαιδευτική, πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα. Η ΑΕΕ δεν λειτούργησε αυτοαναφορικά, δεν εφαρμόστηκε αποσπασματικά, δεν εστίασε σε μεμονωμένους «ανώδυνους» παράγοντες, δεν «κλείστηκε στον εαυτό της», δεν απομείωσε τη δυναμική του λόγου και των πρακτικών της «αυτοαξιολόγησης». Αντίθετα, επιδίωξε τη σύνδεση

τόσο με την πολιτεία (εξωτερική αξιολόγηση) όσο και την κοινωνία (κοινωνική λογοδοσία). Ειδικότερα, η ΑΕΕ έδωσε απόλυτη έμφαση στα ακόλουθα:

1. Στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Η ΑΕΕ όχι μόνον δεν προκάλεσε καμία ουσιαστική μεταβολή στον τρόπο της ετήσιας οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, αλλά αντίθετα, προσάρμοσε τις διαδικασίες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα των σχολείων με βάση τους δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους: α) τον **κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας** και β) τον **κύκλο των Σχεδίων Δράσης**. Ο βασικός στόχος ήταν η διατύπωση οράματος και στοχοθεσίας των σχολείων, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο εξορθολογισμός της λειτουργίας του σχολείου, η βελτίωση των σχέσεων μέσα από την σταδιακή εισαγωγή και ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, η θεμελίωση της εμπιστοσύνης με την πολιτεία και την κοινωνία. Οι δύο πρώτοι από του πέντε τόμους του εκπαιδευτικού υλικού αναφέρονται αναλυτικά: α) στη φιλοσοφία, τις αρχές και το πλαίσιο εφαρμογής και β) στην αναγκαιότητα και τη σημασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και προγραμματισμού των σχολικών μονάδων (Πασιάς, κα. 2012α,β).

2. Στην υποστήριξη της ιδιαιτερότητας των σχολείων ως προς τον καθορισμό και τις δυνατότητες επίλυσης των προβλημάτων. Η ανάπτυξη των δεικτών ποιότητας στηρίχθηκε και ανταποκρίνεται στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό και σχολικό πλαίσιο. Οι δείκτες είναι ποιοτικοί, συμπληρωματικοί μεταξύ τους και ενδεικτικοί των τάσεων μεταξύ όμορων σχολείων και εκπαιδευτικών περιφερειών. Η αποτίμησή τους είναι περιγραφική και εξαρτάται απολύτως από τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου, δεν μπορούν να αθροιστούν και να χρησιμοποιηθούν ως μέτρο σύγκρισης μεταξύ σχολικών μονάδων, παρά τα όσα παραπλανητικά υποστηρίζονται από τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Η υλοποίηση της ΑΕΕ σε κάθε σχολείο βασίζεται στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας. Την ευθύνη εφαρμογής της αξιολόγησης έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου, ενώ τη διαδικασία υλοποιούν ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών σε συνεργασία με «κριτικούς φίλους», εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς.

3. Στη σύνδεση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Είναι αυτονόητο ότι η «αυτοαξιολόγηση» του σχολείου δεν μπορεί να είναι αυτοαναφορική. Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που βασίζεται στην κοινωνική λογοδοσία και η αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται και ενισχύει την **εμπιστοσύνη μεταξύ πολιτείας, εκπαιδευτικής κοινότητας και κοινωνίας.** Η ΑΕΕ έλαβε υπόψη την αναγκαιότητα σύνδεσης της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοδέσμευση, συνεργασία, δίκτυα σχολείων, διάχυση των καλών πρακτικών) με την εξωτερική αξιολόγηση (ενημέρωση εκπαιδευτικών αρχών, διαπίστωση τάσεων, σχεδιασμός πολιτικών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο) και δημιούργησε τις σταθερές υποστηρικτικές δομές του Παρατηρητηρίου και του Δικτύου πληροφόρησης της ΑΕΕ. Επιπρόσθετα, πρότεινε με εμφατικό τρόπο τη συγκρότηση ενός συστήματος αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση που βασίζεται στην «αυτοαξιολόγηση»: αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών δομών και υπηρεσιών και αυτοαξιολόγηση ανθρώπινου δυναμικού (στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών) (Επιτροπή Αρβανιτόπουλου 2012).

8. Αποτελέσματα από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος

Τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή αποτελούν τα πιο αδιάσειστα στοιχεία σχετικά με τη φιλοσοφία, τις αρχές και το πλαίσιο εφαρμογής της ΑΕΕ στα σχολεία. Τα στοιχεία προέρχονται από τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στο έργο της ΑΕΕ την περίοδο 2010-2012 και μέσα από διαδικασίες ουσιαστικής ανατροφοδότησης συνέβαλαν καθοριστικά στην παραγωγή και τη βελτίωση του τελικού αποτελέσματος του έργου και στην οργάνωση της γενίκευσης του θεσμού την περίοδο 2013-14 (ανάπτυξη σχεδίων δράσης, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, ανάδειξη και διάχυση καλών πρακτικών). Σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα των σχολείων δημοσιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά αποσιωπήθηκαν, στρεβλώθηκαν και απομειώθηκαν τόσο στο επίπεδο των συνδικαλιστικών οργανώσεων όσο και από μέρος σχολικών συμβούλων και διευθυντών σχολείων που είχαν την ευθύνη της ενημέρωσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Πασιάς κα., 2012γ).

Στη συνέχεια παρατίθενται στοιχεία από τα αποτελέσματα του έργου της ΑΕΕ που αφορούν σε ουσιώδεις διαστάσεις της εφαρμογής και των επιδράσεων της ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων που απομυθοποιούν πλήρως τα μυθεύματα των συντεχνιών του «Συνοπτικού» περί «χειραγώγησης» και «καταστολής» των εκπαιδευτικών, «κατηγοριοποίησης» και «κλεισίματος» των σχολείων

α. Η συμμετοχή στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης

Κατά την εφαρμογή των διαδικασιών αποτίμησης (γενική εκτίμηση, συστηματική διερεύνηση, ιεράρχηση προτεραιοτήτων, διαμόρφωση σχεδίων δράσης) στα σχολεία:

α) πραγματοποιήθηκαν: ενημέρωση συλλόγων μαθητών και συλλόγου γονέων, συμμετοχή στην ολομέλεια εκπροσώπων των μαθητών και των γονέων, των σχολικών συμβούλων, εκπροσώπων φορέων της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου.

β) συγκροτήθηκαν ομάδες εργασίας στις οποίες συμμετείχαν εκτός από τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σχολικοί σύμβουλοι, εκπρόσωποι της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου.

-Τα ποσοστά συμμετοχής στις διάφορες διαδικασίες ήσαν: μαθητές (44%), γονείς (47%), σχολικοί σύμβουλοι (85%), άλλοι (21%) (υπεύθυνος ΓΡΑΣΕΠ, σχολικός ψυχολόγος, εκπρόσωπος σχολικής επιτροπής, εκπρόσωπος τοπικής αυτοδιοίκησης, πρόεδρος συλλόγου γονέων και κηδεμόνων).

Τα δύο στα τρία σχολεία (66%) εφάρμοσαν διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης (γενική εκτίμηση, συστηματική διερεύνηση, διαμόρφωση των σχεδίων δράσης) και στα δύο επίπεδα (ολομέλειας και ομάδων εργασίας).

β. Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού και ανάπτυξη μεθόδων και εργαλείων έρευνας

Τα σχολεία οργάνωσαν ομάδες εργασίας (66%), αξιοποίησαν σχετική βιβλιογραφία (66%), συγκέντρωσαν δεδομένα από τα αρχεία του σχολείου (95%), πληροφορίες από μαθητές και γονείς (50%) και ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (35%).

Επίσης τα σχολεία εφάρμοσαν και αξιοποίησαν ποικιλία μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων, όπως: ερωτηματολόγια (86%), παρατήρηση (29%) και συνέντευξη (32%).

Η συντριπτική πλειονότητα των σχολείων (87%) δήλωσε ότι τα αποτελέσματα των διαδικασιών αποτελούν προϊόν της σύνθεσης όλων των συμμετεχόντων.

γ. Βασικές θεματικές περιοχές οι οποίες αποτέλεσαν αντικείμενο των σχεδίων δράσης

Οι βασικές περιοχές των σχεδίων δράσης από τα σχολεία ήσαν οι ακόλουθες: Αναβάθμιση των χώρων του σχολείου / δημιουργία τάξεων-μαθημάτων / ανάπτυξη σχολικής ιστοσελίδας / αναμόρφωση του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου / βελτίωση των σχέσεων σχολείου-γονέων / οργάνωση και λειτουργία σχολής γονέων στο σχολείο / ενίσχυση της λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων και ομίλων / ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών / αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία / οργάνωση εκπαιδευτικού και επιστημονικού υλικού / ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας / ετεροπαρατήρηση διδασκαλιών & αξιολόγηση από ομοτέχνους.

Οι παραπάνω θεματικές αποτελούν βασική απόδειξη της σχετικής αυτονομίας των σχολείων, του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στις επιλογές τους και της προσαρμογής των ΣΔ στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Τα στοιχεία αυτά αποσιωπήθηκαν από τις συντεχνίες του «Συνοπτικού» καθώς αποδεικνύουν τα έωλα επιχειρήματα για την «κατηγοριοποίηση των σχολείων» με βάση τις ιδιαίτερες και διακριτές επιλογές των ίδιων!

δ. Ενδοσχολική επιμόρφωση

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα σχέδια δράσης, ανάλογα με το αντικείμενο της δράσης, περιελάμβαναν επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Τα στοιχεία από τις εκθέσεις είναι αφοπλιστικά για τις επιλογές των σχολείων να συνδέσουν την ΑΕΕ με την ενδοσχολική επιμόρφωση. Τα ποσοστά & οι ώρες ενδοσχολικής επιμόρφωσης που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των σχεδίων δράσης των σχολείων είναι τα ακόλουθα:

Προσχολική: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (80%, 879 ώρες), γονέων (54%, 304 ώρες)

Π/θμια: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (80%, 920 ώρες), μαθητών (43%, 314 ώρες), γονέων (44%, 433 ώρες)

Δ/θμια: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (61%, 2073 ώρες), μαθητών (35%, 390 ώρες), γονέων (20%, 261 ώρες).

ε. Συμπεράσματα από τις εκθέσεις των σχολείων σχετικά με την εφαρμογή της ΑΕΕ και την ανάπτυξη Σχεδίων δράσης

Σύμφωνα με τις εκθέσεις των σχολείων η ΑΕΕ συνέβαλε θετικά σε ζητήματα όπως:

-Η ανάδειξη προβλημάτων και η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων.

-Η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων φορέων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς).

-Η ενδυνάμωση των σχέσεων γονέων – σχολείου.

-Η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος.

-Η καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της ομαδικότητας, της συνεργασίας και υπευθυνότητας.

-Η ενίσχυση των διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η δημιουργία τράπεζας και επιμορφωτικού υλικού στο σχολείο.

-Η ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

-Η ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

-Η ανατροφοδότηση σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο και ο προσωπικός αναστοχασμός.

-Η ανάπτυξη και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων.

Στα αρνητικά του προγράμματος καταγράφηκαν: οι απαιτήσεις της γραφειοκρατικής διαχείρισης, ο φόρτος εργασίας, οι ανάγκες σε επιμόρφωση και η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι:

α) η ΑΕΕ ήταν πιλοτικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα και η γραφειοκρατική διαχείριση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο στην εφαρμογή ευρωπαϊκών πιλοτικών προγραμμάτων. Με βάση τις παρατηρήσεις και υποδείξεις των εκπαιδευτικών και με την ανάπτυξη και εφαρμογή του Δικτύου (ηλεκτρονική υποβολή εκθέσεων αξιολόγησης) η γραφειοκρατία περιορίστηκε σε μεγάλο βαθμό κατά την εφαρμογή του θεσμού (2013-14).

β) η ΑΕΕ δεν στηρίχθηκε σε «κλειστό» υλικό, αλλά παρήγαγε υλικό το οποίο βελτιώθηκε και αναπροσαρμόστηκε με βάση την ανατροφοδότηση από τα σχολεία (παρατηρήσεις και υποδείξεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης) καθόλη τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος.

γ) στον σχεδιασμό του έργου της ΑΕΕ και ενόψει της γενίκευσης του θεσμού στα σχολεία όλης της χώρας προβλέπονταν επιμορφώσεις σε νομαρχιακό επίπεδο (των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολείων) από την ομάδα του έργου της ΑΕΕ. Με απόφαση του ΔΣ του ΙΕΠ (Μάρτιος 2013) η διαδικασία της επιμόρφωσης δεν κρίθηκε απαραίτητη και ανεστάλη (περιορίστηκε στην επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων σε περιφερειακό επίπεδο, οι οποίοι ανέλαβαν να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της ευθύνης τους για την εφαρμογή της ΑΕΕ).

στ. Αποσπάσματα από τις εκθέσεις σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ΑΕΕ

Τα παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα από τις εκθέσεις των σχολείων δείχνουν ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο οι βασικές έννοιες-κλειδιά της ΑΕΕ (συνεργασία, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, συνευθύνη, άνοιγμα στην κοινωνία, λογοδοσία, αξιοποίηση και διάχυση καλών πρακτικών) διαπέρασαν τον «λόγο» και ενσωματώθηκαν στις πρακτικές των σχολείων που συμμετείχαν στο έργο της ΑΕΕ.

«Η διαδικασία υπήρξε για όλους τους συμμετέχοντες μια πρωτόγνωρη διαδικασία που ενεργοποίησε τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενίσχυσε την αμοιβαιότητα μεταξύ τους, καλλιέργησε την συνευθύνη και την αυτοδέσμευση».

«Ως θετικά στοιχεία που αναδείχθηκαν κατά τη διαδικασία υλοποίησης αναφέρουμε: την αμφίδρομη και ουσιαστική συνεργασία όλων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, φορέων, κατοίκων της περιοχής, τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, την υλοποίηση των σχεδίων και στόχων. Η καθολική συμμετοχή και ουσιαστική παρουσία όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας ενίσχυσε ουσιαστικά τις μεταξύ των σχέσεις.

«Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν τους τομείς στους οποίους υστερεί η σχολική μονάδα. Έτσι, το πρόγραμμα λειτούργησε ως κίνητρο για να αποφασίσουν να αναλάβουν δράση και να βελτιώσουν την υπάρχουσα κατάσταση».

«Μας δόθηκε η ευκαιρία για αυτοκριτική, για διερεύνηση επιμέρους τομέων της σχολικής ζωής και επαναπροσδιορισμό των θέσεων και των στόχων του εκπαιδευτικού μας έργου».

«Το σχέδιο δράσης θα ενσωματωθεί μόνιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας και ευελπιστούμε να το αναπτύξουμε περισσότερο στο μέλλον. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στην εκπαιδευτική κοινότητα και ελπίζουμε στην επέκτασή του και σε άλλες σχολικές μονάδες».

«…το υλικό που παράχθηκε από τους συναδέλφους… αποθηκεύτηκε στον ιστοχώρο του σχολείου ώστε να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά από επόμενους καθηγητές του σχολείου, επιτυγχάνοντας μια συνέχεια στην εκπαιδευτική προσπάθεια».

9. «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Η πιλοτική εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Μια από τις πιο σημαντικές δράσεις που ανέπτυξε το έργο της ΑΕΕ προς την κατεύθυνση του σχολείου ως «οργανισμού και κοινότητας μάθησης» ήταν η πειραματική εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2013-2014 σε συνεργασία με τη Διοικούσα Επιτροπή των Π.Π.Σ. Όπως ήταν φυσικό, με δεδομένη τη στάση των συνδικαλιστικών συντεχνιών απέναντι στην «αριστεία» και τα ΠΠΣ, η συγκεκριμένη δράση και τα αποτελέσματα αποσιωπήθηκαν.

Η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων είναι μια καινοτόμος πρακτική, στηρίζεται σε έννοιες όπως συνεργασία, συμμετοχή, αλληλεπίδραση, αναστοχασμός, διαμορφωτική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση με σκοπό την «απο-ιδιωτικοποίηση» των διδακτικών πρακτικών, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης» (Peel, 2005, Topping, 2009, Hammilton, 2013). Αντικείμενο της δράσης ήταν η ετεροπαρατήρηση διδασκαλιών μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό να παραχθεί ένα επαρκές και αποτελεσματικό πλαίσιο καλών πρακτικών (παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, απόκτηση δημιουργικής ερευνητικής εμπειρίας, συσσώρευση προστιθέμενης αξίας) το οποίο θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της δράσης ήσαν, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

Οι εκπαιδευτικοί:

-Αξιολόγησαν όλα τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας (σχεδιασμός, οργάνωση και λειτουργία της τάξης, μορφές διδασκαλίας, επικοινωνία και ευελιξία, κλίμα, συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου και αξιολόγηση του μαθητή) με ισόρροπο τρόπο.

- Οργάνωσαν τη διαδικασία της αξιολόγησης της διδασκαλίας κατά βάση με συναδέλφους της επιλογής τους (52%) ή σε συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων (44%).

- Έκαναν κατά μέσο όρο δύο (2) παρατηρήσεις και αξιολογήσεις της διδασκαλίας και δέχθηκαν άλλες τόσες.

-Έδωσαν έμφαση στην μεταδιδακτική συνάντηση δεδομένου ότι το 90% τη χαρακτήρισε από επαρκή έως διεξοδική.

Τα στοιχεία από ερωτηματολόγιο σε δείγμα 101 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαδικασία έδειξαν τα ακόλουθα:

-Το 65% θεωρεί ότι βελτιώνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από πολύ έως πάρα πολύ.

-Το 74% θεωρεί ότι διευκολύνει τη διάδοση αποτελεσματικών πρακτικών από πολύ έως πάρα πολύ.

-Το 58% θεωρεί ότι ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών από πολύ έως πάρα πολύ.

-Το 57% θεωρεί συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από πολύ έως πάρα πολύ.

-Το 46% θεωρεί ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων μπορεί να αποτελέσει σταθερή παράμετρο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης 2014).

10. Το εγχείρημα της ΑΕΕ στο ευρύτερο πλαίσιο των πολιτικών της περιόδου: θέσεις και αντι-θέσεις

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ασκούνται, σε πλήρη αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτικού συστήματος (συγκεντρωτισμός, κορπορατισμός, πελατειακές σχέσεις, απουσία μακροχρόνιου σχεδιασμού και προγραμματισμού, «υπουργοκεντρικός χαρακτήρας» των μεταρρυθμίσεων). Ειδικά στο χώρο της δημόσιας διοίκησης είναι εμφανής η αδυναμία υλοποίησης θεσμικών ρυθμίσεων σχετικά με την αξιολόγηση, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα και εποπτεία τόσο του συστήματος ως σύνολο, όσο και του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Σαλτερής & Κρασσάς, 2006).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του ’80 χαρακτηρίστηκαν από την αδυναμία θεσμοθέτησης οποιουδήποτε συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών. Όλες οι νομοθετικές πρωτοβουλίες του Υπουργείου Παιδείας παρέμειναν ανενεργές καθώς συνάντησαν την απόρριψη κάθε μορφής αξιολόγησης από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Αθανασιάδης, 2001).

Η συγκρότηση ενός συστήματος Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση υλοποιήθηκε σταδιακά κατά την περίοδο 2010-2014 στο πλαίσιο της εισαγωγής της Αξιολόγησης στον δημόσιο τομέα και αφορούσε: α) στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, β) στην αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών), γ) στην αξιολόγηση δομών και υπηρεσιών. Η εισαγωγή της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε σε εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες, καθώς, η χώρα περιήλθε από το 2010 σε «κατάσταση εξαίρεσης» με την ταυτόχρονη επιβολή ενός καθεστώτος «ελεγχόμενης χρεοκοπίας». Η ευρύτερη και διαρκής πολιτική, οικονομική και κοινωνική «κρίση» της περιόδου τροφοδότησε καταλυτικά την «κρίση στην εκπαίδευση». Το εγχείρημα για την εισαγωγή της «Αξιολόγησης» επηρεάστηκε, μεταξύ άλλων, από: α) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (εσωστρέφεια, αδράνεια, κορπορατισμός, πελατειακές σχέσεις, έλλειμμα εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας), β) τις γενικότερες συνθήκες της οικονομικής και πολιτικής κρίσης της περιόδου που ανέδειξαν το έλλειμμα των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων και τις διαχρονικές παθογένειες, στρεβλώσεις, αδυναμίες του πολιτικού και οικονομικού συστήματος της χώρας γ) τις αυστηρές δημοσιονομικές πολιτικές της περιόδου (αποδόμηση του κράτους πρόνοιας, μειώσεις μισθών, μείωση εκπαιδευτικών δαπανών, κατάργηση αντισταθμιστικών πολιτικών, συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, μετατάξεις και απολύσεις εκπαιδευτικών), δ) την ουσιαστική αποτύπωση τόσο σε «συμβολικό» όσο και σε πραγματικό επίπεδο των εννοιών του «ελέγχου» και της «επιτήρησης» στο χώρο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης (Σαλτερής & Κρασσάς, 2006).

Το πλαίσιο και το περιεχόμενο της ΑΕΕ γνωστοποιήθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα τον Μάρτιο του 2010 (Υπουργική εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-10) με παράλληλη πρόσκληση για συμμετοχή στο πιλοτικό πρόγραμμα της ΑΕΕ (2010-2012), θεσμοθετήθηκε τον Μάϊο με το Ν.3848/2010 (Αρθ.32) και εντάχθηκε στο ΕΣΠΑ τον Ιούνιο του 2010.

Οι εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες απέρριψαν το συγκεκριμένο εγχείρημα και κάλεσαν τα μέλη τους να μην συμμετάσχουν σ’ αυτό, υποστηρίζοντας/συνδέοντας άμεσα την ΑΕΕ με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τις απολύσεις εκπαιδευτικών, την «κατηγοριοποίηση» και το κλείσιμο των σχολείων. Θετική στάση απέναντι στο εγχείρημα εξέφρασαν η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ) και η Πανελλήνια Ένωση Δντών Σχολείων. Παρά την αρνητική θέση των ομοσπονδιών, στο πιλοτικό πρόγραμμα τον Σεπτέμβριο του 2010, συμμετείχαν 500 σχολικές μονάδες και 6000 εκπαιδευτικοί όλων των τύπων και βαθμίδων της χώρας.

Κατά τη διάρκεια του 2011 δύο γεγονότα ενίσχυσαν το αρνητικό κλίμα και τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στην Αξιολόγηση: α) η δημοσίευση της Έκθεσης του ΟΟΣΑ για την Ελληνική Εκπαίδευση (OECD, 2011) και β) η ψήφιση του Ν.4024/2011. Στο κείμενο του ΟΟΣΑ

αναγνωρίζεται η σημασία και η αναγκαιότητα της θέσπισης ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης με σκοπό την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων και την αποσυγκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά προτείνεται η σύνδεση των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ με ποσοτικούς δείκτες αποτίμησης των επιδόσεων των μαθητών.

Με τον Ν. 4024/2011 που αφορούσε σε ένα σύστημα αξιολόγησης και εξέλιξης των δημοσίων υπαλλήλων, καθορίστηκε ένα πλαίσιο εξέλιξης των εκπαιδευτικών το οποίο προσάρμοσε τις διαδικασίες αξιολόγησης και καθόρισε τα κριτήρια προαγωγής (ποσοστώσεις) σύμφωνα με τις πολιτικές της δημοσιονομικής προσαρμογής (μείωση δημοσίων δαπανών). με ένα σύστημα ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, υποχρέωνε την πολιτεία να θεσπίσει άμεσα ένα πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ΠΕ & ΔΕ. Το πλαίσιο του Ν. 4024/2011 συνάντησε την καθολική αντίδραση των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών. Η κριτική για τις πολιτικές των «μνημονίων», τις «εξωτερικά επιβαλλόμενες νεοφιλελεύθερες πολιτικές», τη «χειραγώγηση» και τις απολύσεις των εκπαιδευτικών μετετράπησαν σε «κομβικά» σημεία του «λόγου» των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών και συσπείρωσε την εκπαιδευτική κοινότητα εν όψει των πολιτικών που θα ακολουθούσαν.

Τον Αύγουστο του 2012 ο Υπ. Παιδείας Κ. Αρβανιτόπουλος συγκρότησε επιστημονική επιτροπή με σκοπό την υποβολή έκθεσης για εισαγωγή ενός συστήματος Αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η έκθεση δημοσιεύθηκε τον Οκτώβριο του 2012 (Επιτροπή Αρβανιτόπουλου 2012). Στην έκθεση προτείνεται ένα μεικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Ως βασικά στοιχεία, μεταξύ άλλων, επισημαίνουμε τα ακόλουθα:

1. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί κομβική έννοια στο σύστημα αξιολόγησης καθώς διατρέχει υποχρεωτικά όλα τα πεδία (φορέων, σχολικής μονάδας και ανθρώπινου δυναμικού

2. Προτείνεται η δημιουργία ανεξάρτητης Αρχής ώστε το σύστημα αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών να μην ελέγχεται από το ΥΠΕΠΘ!

3. Προτείνεται εμφατικά η κατάργηση του Ν. 4024/2011 και η αποδέσμευση της αξιολόγησης από χαρακτηριστικά και διαδικασίες αποκλεισμού και απολύσεων!

4. Προτείνεται ένα σύστημα αξιολόγησης με απόλυτη έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στη χρήση προκαθορισμένων πλαισίων αξιολόγησης με βάση κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες) (καμμία σχέση με αθροιστική / συγκριτικές μετρήσεις/ κατάταξη σχολείων και εκπαιδευτικών)

Στη διάρκεια του 2013 το Υπ. Παιδείας ανέλαβε πρωτοβουλίες για τη θέσπιση ένός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Τον Μάρτιο του 2013 εκδόθηκε η Υ.Α. (30972/Γ1/5-03-2013) «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» με την οποία θεσπίζεται η γενίκευση του προγράμματος ΑΕΕ στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας κατά το σχολικό έτος 2013-14. Στην ΥΑ ορίζεται το πλαίσιο εφαρμογής της ΑΕΕ ως ακολούθως: Ο συντονισμός της διαδικασίας περιέρχεται στην ευθύνη των δομών διοίκησης της εκπαίδευσης σε κεντρικό, περιφερειακό και νομαρχιακό επίπεδο. Οι σχολικοί σύμβουλοι αποκτούν ουσιαστικό ρόλο στην αξιολόγηση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ. Δημιουργούνται Παρατηρητήριο της ΑΕΕ και Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ με σκοπό την «καλή λειτουργία», την αποτελεσματική παρακολούθηση της διαδικασίας και τη διάχυση των καλών πρακτικών. Η επιστημονική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων ανατέθηκε στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Τον Απρίλιο του 2103 με τον Νόμο 4142/9-04-13 θεσπίστηκε η «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)», η οποία ανέλαβε συνολικά την αξιολόγηση της ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό την υποστήριξη του ΥΠΕΠΘ «*στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*».

Τον Νοέμβριο του 2013 θεσπίστηκε η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με το ΠΔ 152/15-11-2013. Το ΥΠΕΠΘ είχε ήδη αναβάλλει τη διαδικασία δύο φορές και είχε μεταθέσει χρονικά την υποχρέωση που είχε, σύμφωνα με τον Ν.4024/2011, με δύο τροπολογίες (Ν. 4072/2012, άρθρο 329.1β και Ν. ν. 4115/2013, άρθρο 32), χωρίς όμως να είναι σε θέση να την αναστείλει. Στο

Π.Δ. 152 περιγράφονται αναλυτικά και λεπτομερώς οι μορφές, το αντικείμενο και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης (κατηγορίες, κριτήρια, δείκτες, κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, ενστάσεις, κα.).

Αντίθετα με την πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής της ΑΕΕ και της Επιτροπής Αρβανιτόπουλου για ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης, στο ΠΔ 152 υιοθετείται ένα σύστημα τελικής αξιολόγησης που είναι ιεραρχικό και μεικτό (ατομικός φάκελος, εσωτερική/δντής και εξωτερική/σχολικός σύμβουλος) και βασίζεται σε ένα σύστημα ποσοτικής/ αθροιστικής αποτίμησης των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, το οποίο οδηγεί αναπόφευκτα στην ιεραρχική κατάταξη των εκπαιδευτικών και συνδέεται άμεσα με το πλαίσιο του Ν. 4024/2011, ο οποίος παραμένει σε ισχύ. Το πλαίσιο του ΠΔ 152/2013 επιβεβαίωσε τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών, τροφοδότησε τον καταγγελτικό λόγο των ομοσπονδιών και προκάλεσε την ουσιαστική αντίθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας στις πολιτικές του ΥΠΕΠΘ για την αξιολόγηση.

Η δημοσίευση του ΠΔ 152 συνέπεσε χρονικά με τη γενίκευση του θεσμού της ΑΕΕ στα σχολεία όλης της χώρας. Με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-14, στο πλαίσιο της σχετικής ΥΑ του Μαρτίου το ΥΠΕΠΘ προχώρησε στην καθολική και υποχρεωτική εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία όλων των τύπων και βαθμίδων της χώρας. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες θεώρησαν το σύστημα αξιολόγησης ως ενιαίο και ενδεικτικό των προθέσεων της πολιτείας, συνέδεσαν απόλυτα την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και επιτέθηκαν βίαια τόσο στην υλοποίηση των διαδικασιών ΑΕΕ στα σχολεία όσο και στην έναρξη των διαδικασιών του ΠΔ 152 (επιμορφώσεις στελεχών της ΠΕ και ΔΕ).

Παρά τις αντιδράσεις, η υλοποίηση των διαδικασιών της ΑΕΕ ολοκληρώθηκαν με επιτυχία. Το Παρατηρητήριο και το Δίκτυο της ΑΕΕ λειτούργησαν αποτελεσματικά. Στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ υποβλήθηκαν ηλεκτρονικά στο Δίκτυο της ΑΕΕ από τα σχολεία όλων των βαθμίδων και τύπων της χώρας:

Α. Ετήσιες Εκθέσεις Αξιολόγησης του σχολικού έτους 2013-14 από 13.000 σχολεία όλων των βαθμίδων και τύπων (Ιουν-Ιουλ. 2014).

Β. 850 Εκθέσεις Αξιολόγησης των εκθέσεων των σχολείων από τους Σχολικούς Συμβούλους Παιδαγωγικής Ευθύνης Π.Ε. & Δ.Ε. (Ιουλ. Αυγ. 2014).

Γ. Εκθέσεις Ετήσιου προγραμματισμού του σχολικού έτους 2014-15 από 13.000 σχολεία (Σεπ-Οκτ. 2014).

Σημειώνεται ότι το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό είναι αναξιοποίητο και παραμένει αποθηκευμένο στο αποθετήριο του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ στο ΙΕΠ. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι η ΑΔΙΠΔΕ δεν αναζήτησε και δεν αξιοποίησε επιστημονικά (ως όφειλε με βάση τις σχετικές αρμοδιότητες) το συγκεκριμένο υλικό!

11. Το «πάγωμα» … (Ιαν. 2015)

Στις 31-1-2015 σε δελτίο τύπου του ΥΠΕΠΘ ανακοινώθηκε ότι «*η αποτίμηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου είναι απαραίτητη και οφείλει να διεξάγεται με δημοκρατικό και συλλογικό τρόπο ως λειτουργία γνωστικής ανατροφοδότησης και αναστοχασμού και σκοπό την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου. Με δεδομένο ότι οι τρέχουσες διαδικασίες 'αξιολόγησης' δεν υπηρετούν τον εν λόγω σκοπό, αυτές αναστέλλονται προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος όλοι οι συναφείς παράγοντες*».

Φυσικά, η ηγεσία του ΥΠΕΘ δεν μπήκε στον κόπο να εξηγήσει σε ποια ακριβώς στοιχεία βασίστηκε (εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ, αποτελέσματα από τις εκθέσεις των σχολείων) και υποστήριξε ότι η ΑΕΕ δεν εφαρμόστηκε με δημοκρατικό και συλλογικό τρόπο ως λειτουργία γνωστικής ανατροφοδότησης και αναστοχασμού με σκοπό την ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Προφανώς, έννοιες και διαδικασίες όπως «σχετική αυτονομία του σχολείου», «κοινότητα μάθησης», «βαθμοί ελευθερίας εκπαιδευτικών», «συνεργατικές πρακτικές», «έρευνα δράσης», «αξιολόγηση από ομοτέχνους», «ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών», «δίκτυα σχολείων», «διάχυση καλών πρακτικών», «κοινωνική λογοδοσία», άνοιγμα του σχολεί-

ου στην κοινωνία», «εμπιστοσύνη της κοινωνίας και της πολιτείας προς το σχολείο» που «συμπυκνώνουν» τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ, δεν χωρούσαν στις ιδεοληψίες της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ και των συμβούλων της σχετικά με τη φιλοσοφία και το πλαίσιο της ΑΕΕ. Αξίζει να σημειωθεί ότι με την ανάληψη της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ από τους κκ. Μπαλτά και Κουράκη (Ιαν. 2015) «άγνωστοι χάκερ» κατέβασαν την ιστοσελίδα της ΑΕΕ στο ΙΕΠ, δείχνοντας καθαρά τις προθέσεις … Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι οι δύο πρώτες «πολιτικές» αποφάσεις της νέας ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ αφορούσαν την «αυτοαξιολόγηση» (ΑΕΕ) και την «αριστεία» (Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία).

12 … και το «ξε-πάγωμα» της ΑΕΕ (Μάϊος 2016)

Στις 24-5-2016 (κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑΑΝΕΛ) στην έκθεση της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (πρόεδρος Κ. Γαβρόγλου) που υποβλήθηκε στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία προτείνεται η «*Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: αποτίμηση του έργου και της συνολικής λειτουργίας της με στόχο τη βελτίωση και όχι την επιβολή κυρώσεων*» ως βασική διαδικασία αξιολόγησης των σχολείων, η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της εισαγωγής του νέου «εμβληματικού» όρου της «αυτονομίας» στο χώρο της εκπαίδευσης: «*Η έννοια της αυτονομίας της σχολικής μονάδας αποτελεί βασική αρχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Προσδιορίζεται με βάση τις τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και στόχος της είναι να βελτιώσει - μέσω ευρείας κοινωνικής συναίνεσης - την ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης*» (Γαβρόγλου 2016).

Τον Φεβρουάριο του 2017 μετά από πρόταση του ΥΠΕΘ (υπουργός Παιδείας Κ. Γαβρόγλου) συγκροτήθηκαν δύο ομάδες, μία του ΙΕΠ και μία της ΑΔΙΠΔΕ, με σκοπό να υποβάλουν ένα σχέδιο πρότασης για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία όλης της χώρας από τον Σεπτέμβριο του 2017.

Την άνοιξη του 2017 δημοσιεύθηκε η ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ (2016). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι στο κείμενο της ΑΔΙΠΔΕ αναπαράγεται αυτούσιος ο «λόγος» της ΑΕΕ με έμφαση σε ότι αφορά τη «*διαμορφωτική λειτουργία της αυτοαξιολόγησης*» (σ.2). Ειδικότερα, αναγνωρίζεται ότι «*η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντικότερη της εξωτερικής αξιολόγησης*» (σ.4), προτείνεται «*η αποσύνδεσή της από μαθησιακά αποτελέσματα (επιδόσεις των μαθητών*) (σ.2) και προβάλλονται οι έννοιες «*επαγγελματικές κοινότητες μάθησης*» των εκπαιδευτικών και «*κριτικός φίλος*» που συνδέεται με το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου.

Μέχρι τις αρχές Σεπτεμβρίου του 2017 κι ενώ το σχολικό έτος είχε αρχίσει δεν είχαν ανακοινωθεί επίσημα ούτε τα κείμενα των ομάδων εργασίας του ΙΕΠ και της ΑΔΙΠΔΕ για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ούτε, φυσικά, παρά τις σχετικές εξαγγελίες, το κείμενο του ΥΠΕΠΘ για τη φιλοσοφία και το πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ στα σχολεία.

13. Επιλεγόμενα: Η «λεγόμενη» και οι «λεγάμενοι»…

Το «Συμβάν» της ΑΕΕ οφείλεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και δ/ντές των σχολείων και τα στελέχη της εκπαίδευσης που το έκαναν πράξη σε «δύσκολους καιρούς»…

Η ΑΕΕ ως «λόγος» και ως «πρακτική» συνάντησε «αντι-στάσεις» μέσα στο ΥΠΕΠΘ, στο ΙΕΠ (2012-14), στις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, σε Σχολικούς Συμβούλους, σε Δ/νσεις εκπαίδευσης, σε Διευθυντές των σχολείων, σε εκπαιδευτικούς των σχολείων.

Ο κομματικός/συνδικαλιστικός «λόγος» «τσουβάλιασε» αδιάκριτα την «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του ΠΔ 152/2013. Στα διάφορα κείμενα του «Συνοπτικού» λόγου των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών και συνδικαλιστικών οργανώσεων, η «λεγόμενη αυτοαξιολόγηση» «ταυτίστηκε» απόλυτα με τις έννοιες: «αξιολόγηση-χειραγώγηση», «τιμωρητική αξιολόγηση», την «κατηγοριοποίηση των σχολείων», το «κλείσιμο σχολείων» και τις απολύσεις των εκπαιδευτικών!

Επιπρόσθετα, η «ταύτιση» σημαδεύτηκε από την εφαρμογή της θεωρίας των «χρήσιμων ηλιθίων» στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς συνοδεύτηκε από ποικίλες «δημοκρατικές διαδικασίες», διάφορων «δημοκρατικών δυνάμεων» που υποστηρίζουν το «δημοκρατικό σχολείο» όπως:

«απαγορεύσεις», προπηλακισμοί και απειλές «διαγραφής» όσων εκπαιδευτικών υποστήριζαν την εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία. Οι ίδιοι που θεωρούν τον σύλλογο διδασκόντων ως κυρίαρχο όργανο, που θεσμοθέτησαν/υποστηρίζουν την «ψήφο» του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών, είναι αυτοί που αμφισβήτησαν ευθέως τις αποφάσεις συλλόγων διδασκόντων για συμμετοχή στην ΑΕΕ και «καλούσαν/υποχρέωναν» τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν την απόφασή τους. Είναι οι ίδιοι που στους φακέλους με τα βιογραφικά τους αναφέρουν ως «εύσημο» την αντίθεσή τους στην εφαρμογή της ΑΕΕ (ως διευθυντές σχολείων, ως συνδικαλιστές, κα.) και, οι οποίοι, από θέσεις ευθύνης πλέον (ως σύμβουλοι του Υπ. Παιδείας, Δντές εκπαίδευσης, κα.) θα κληθούν να την εφαρμόσουν (από τον Σεπτ. 2017) και να εξηγήσουν πειστικά στην εκπαιδευτική κοινότητα την «αλλαγή στάσης και πεποιθήσεων» μέσα από ένα νέο παιχνίδι «δημιουργικής ασάφειας» λέξεων και εννοιών (άλλα λέμε, άλλα εννοούμε, άλλα θέλουμε, άλλα κάνουμε) μετωνυμιών και μανιχαϊσμού: η «κακή» των άλλων και η «καλή» η δική μας…

… Σήμερα, που η Πολιτεία επανέρχεται με την εμβληματική «αυτονομία του σχολείου»… όλοι αυτοί που συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία του «συμβάντος» θα πρέπει να αισθάνονται «δικαιωμένοι», που συνδιαμόρφωσαν τον θεσμό, που πίστεψαν/ πιστεύουν ότι:

-Λιγότερη αυτοαξιολόγηση σημαίνει λιγότερη αυτονομία του σχολείου…

-Λιγότερη αυτονομία σημαίνει περισσότερο κρατισμό, περισσότερη διοίκηση, περισσότερο κορπορατισμό, περισσότερη επιτήρηση, περισσότερη ατομική αξιολόγηση, περισσότερο εξωτερικό έλεγχο …

-Λιγότερη αυτονομία σημαίνει λιγότερη εμπιστοσύνη, λιγότερη συνεργασία, λιγότερο αυτοέλεγχο, λιγότερο αυτοπροσδιορισμό, λιγότερους βαθμούς ελευθερίας, λιγότερη συμμετοχή, λιγότερη κοινότητα ….

- Λιγότερη αυτοαξιολόγηση σημαίνει περισσότερη ιδιωτεία στην εκπαίδευση…

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά Συνδικάτα και Αξιολόγηση 1982-2000. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων* (σς.146-153). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Alexiadiou, N. (2007) The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and 'new' modes of regulation, *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), pp. 102–116.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, τ.1, σσ.25-51.

Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.

Ball, S.J. (2009) Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state', *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 83-99.

Benton, T. (2014). A re-evaluation of the link between autonomy, accountability and achievement in PISA 2009, Research Division, Assessment Research and Development/ Cambridge Assessment, Cambridge.

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

Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford Review of Education*. 38(2), pp. 149-170.

Δημακοπούλου, Α. (2015). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: Η περίπτωση των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*. Διπλωματική εργασία. Π.Μ.Σ., Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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

Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 7(2), pp.177-197.

Forde, C., McMahona, M., Hamilton, G. & Rosa Murray, R. (2016). Rethinking professional standards to promote professional learning. *Professional Development in Education*. 42 (1), pp.19-35.

Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση, ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον.
Grek (2013) Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy. *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 695-709.
Hammilton, E. R. (2013). 'His ideas are in my head: peer to peer teacher observations as professional development', *Professional Development in Education*, 39 (1), pp. 42-64.
Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.
Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13, pp. 172-181.
Honig, M.I. & Rainley, L.R. (2012). "Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here?", *Educational Policy*, 26 (3), pp. 465-495.
Huffman, J. B., & Jacobson, A. L. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 6(3), pp. 239-250.
Καστοριάδης, Κ. (1985). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα: εκδ. Ράππα.
Kools, M. & Stoll, L. (2016). '*What makes a school a learning organisation*?' OECD: Education Working Paper No. 137. Paris: OECD.
Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical democratic Politics*. London:Verso.
Lingard, B., Martino, & Rezai-Rashti, G. (2013). "Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments", *Journal of Education Policy*, 28(5), pp.539-556.
Lawn, M. (2011). "Standardizing the European Education Policy Space". *European Educational Research Journal*, 10(2), pp.259-272.
MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Macbeath J. & Cheng Y.C. (2008), *Leadership for Learning, International Perspectives*. Rotterdam:Sense Publishers.
Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
Niesche, R. (2010). "Discipline through documentation: a form of governmentality for school principals", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(3), pp. 249-263.
Normand, R. (2010). "Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education". *European Educational Research Journal*, 9(3), pp. 407-421.
Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality, *European Educational Research Journal*, 7(3), pp. 261-272.
Owen, S. (2016). Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts, *Educational Review*, 68(4), pp.403-419.
Πασιάς, κα. (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, *Τομ. Ι: Βασικό Πλαίσιο*, Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
Πασιάς, κα. (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, *Τομ. ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης*, Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
Πασιάς, κα. (2012γ). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*, Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Σ. (2014). Αξιολόγηση ομοτέχνων: Στοιχεία από την πιλοτική εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2013-14. Στα Πρακτικά 1ου Συνεδρίου ΔΕΠΠΣ: «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο» (σσ. 1-12). Αθήνα: ΔΕΠΠΣ.
Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετατροπής του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, τ.7, σσ.25-35.
Πασιάς, Γ. (2017). Ο εκπαιδευτικός στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό παράδειγμα: αυτονομία, κυβερνησιμότητα και επιτελεστικότητα. Στο Φωτεινός, Δ., Παπαδάκης, Ν. κα. (Επιμ). Τιμητικός τόμος για τον καθ. Σήφη Μπουζάκη, Αθήνα: Gutenberg (υπό δημοσίευση).
Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). "Who marks the bench?" A critical review of the neo-European educational "paradigm". *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), pp. 127-141.

Peel, D. (2005). 'Peer observation as transformatory tool?, *Teaching in Higher Education*, 10(4), pp. 489-504.

Philips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*, Αθήνα: Παπαζήση.

Σαλτερής, Ν. & Κρασσάς, Σ. (2014). Ελλάδα 2010 - 2014: Εκπαιδευτικές πολιτικές συγκρότησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Στο Κασιμάτη Κ. & Αργυρίου Μ. (Επιμ.). *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα,* Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου EduPolicies 2014 (σσ.53-64). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). "What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?", *International Education Journal*, 3 (1), pp.24-32.

Strathern, M. (ed.), (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the Academy*. London: Routledge.

Stoll, L. et al. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (2), pp. 221-258.

Taubman, P.M. (2009). *Teaching by Numbers. Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*, London: Routledge.

Τηλιγάδα, Ε. (2017). Η Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής. Διπλωματική εργασία. Π.Μ.Σ., Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Thompson, G. & Cook, I. (2014). "Manipulating the data: teaching and NAPLAN in the control society", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), pp. 129-142.

Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), pp.20-27.

Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2012). Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία της «κρίσης»: γεωγραφίες της γνώσης, γεωμετρίες της εξουσίας και η διαχείριση του διακυβεύματος. Στο: Μαλαφάντης, Κ.Δ., κα. (Επιμ) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 3-27). Αθήνα, Διάδραση.

Vangrieken, K Meredith, C., Packer,T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, pp.47-59.

Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education.* 24, pp. 80-91.

Wodak, R. (2002). Aspects of Critical Discourse Analysis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 36, pp. 5-31.

Wood, D. (2011). And then the basals arrived: school leadership, learning communities and professionalism, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(4), pp.475-497.

ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΣ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΤΗΝ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Καλεράντε Ευαγγελία[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση μας εξετάζεται ο πολιτικός προβληματισμός για ένα μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Πρακτικές και λόγος που συναρθρώνουν την νομοθεσία εμπεριέχουν την πολιτική- οικονομική λογική, που εγκλείει προϋποθέσεις στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση. Ο όρος αξιολόγηση εμπεριέχει την έννοια της κανονικότητας, επομένως στρατηγικούς, ορθολογικούς, πολιτικούς υπολογισμούς και διευθετήσεις, που βασίζονται σε ένα καταστασιακό μοντέλο για την εκπαίδευση. Η νομοθεσία για την αξιολόγηση λειτουργεί ως απεικονιστική παρουσίαση των θέσεων, προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών, των θεσμικών φορέων και των οικονομικών- πολιτικών παραστασιακών δομών. Σε ένα ανομικό περιβάλλον με ρευστούς συσχετισμούς, κοινωνικο-πολιτική οργανωτική αβεβαιότητα, η πρόταση για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποκτά τα χαρακτηριστικά της αποκεντρωμένης πρακτικής, δηλαδή, αποκομμένης από τις κοινωνικο-πολιτικές νόρμες. Το ζήτημα που μας απασχολεί είναι οι δομοποιητικές πολιτικές, που πρέπει να ενεργοποιηθούν, ώστε η νομοθεσία για την αξιολόγηση να μην καταγραφεί στο συμβολικό πεδίο των ιστορικών προθέσεων μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η έμφαση δεν βρίσκεται στην επινόηση ενός λειτουργικού συστήματος για την αποδοτική λειτουργία της εκπαίδευσης, δηλαδή η συζήτηση ή οι νομοθεσίες για την αξιολόγηση δεν βασίζονται στην επινοητικότητα των θεσμικών φορέων. Αντίθετα, υπήρχε στην πολιτική των προθέσεων και προηγούμενων κυβερνήσεων. Οι δυσαρμονίες μεταξύ πολιτικο-διοικητικών θεσμών, συνδικαλιστικών φορέων και εκπαιδευτικών εντάσσονται στις κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις του μοντέλου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το θέμα είναι, πώς θα λειτουργήσει η αξιολόγηση σε ένα κοινωνικο-πολιτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Εξετάζουμε την αξιολόγηση σε συνάρτηση με την δομή και δράση, ώστε να προσεγγιστούν θεωρητικά ζητήματα, προθέσεις, προσανατολισμοί και εικονικά πεδία εμπλοκής των ατόμων. Το στάδιο της εφαρμογής της νομοθεσίας, που ταυτίζεται με τη λειτουργικότητα του συστήματος και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής συσχετίζεται με την αποδοχή του πολιτικού προσανατολισμού από τα υποκείμενα εκπαιδευτικούς, που έχουν και τους επιτελεστικούς ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, η έμφαση βρίσκεται στην υπέρβαση, στην ανάδειξη των δημοκρατικών επιμεριστικών μορφών λειτουργικότητας του συστήματος και του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας σε μετα-νεωτερικής κοινωνιακής κοινότητας, με διεύρυνση εμπλοκής στις πολύπλοκες πολιτικές και κοινωνικές αρθρώσεις.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτική πολιτική, αποτελεσματικότητα, δημοκρατικοί θεσμοί, λειτουργικότητα

A Political and Reflective Modernization of Educational Policy for Teachers' Appraisal: From Teacher to a Democratic Societal Educational Community.

Kalerante Evangelia

ABSTRACT

The present paper is concerned with a political consideration about a teachers' evaluation model. The co-articulated legislation is based on practices and discourse which include a political-economic rationale depicting the prerequisites that form an educational policy about evaluation. The term "evaluation" contains

1. Η Κ.Ε. είναι Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Επικοινωνία: ekalerante@yahoo.gr

the concept of regularity and, consequently, strategic, rational and political estimations and arrangements based on a situational education model. The legislation about evaluation operates as an illustration of teachers, institutional carriers and economic-political representational structures. Within an anomic setting full of fluid correlations and socio-political organizational uncertainty, the teachers' evaluation proposal acquires characteristics of decentralized practice; that is, practice disconnected from socio-political norms. The issue here is structuralizing policies that must be activated. In this respect, legislation about evaluation will not be recorded solely as the historical intention of a reformative education. In other words, emphasis is not placed on inventing a new operational system for an effective operation of education. This means that the discussion or legislation about evaluation is not based on the institutional carriers' inventive thinking. On the contrary, this was part of intention policies of former governments. The lack of harmony among political-administrative institutions, syndicates and teachers are part of the socio-political dimensions of an evaluation model about the educational work. The major issue is how evaluation will operate within a socio-political system characterized by uncertainty and insecurity. Evaluation is studied in association with structure and action in order to approach theoretical issues, intentions, orientations and virtual fields of people's involvement. The implementation of legislation, which is identified with system operation ability and educational policy effectiveness, is correlated with accepting the political orientation by the subjects-teachers who assume performing roles in the educational process. Thus, emphasis is placed on transcend ending and highlighting of democratic distributive forms of system operation ability and the transformation of the educational community into a post-novice societal community with expanding involvement in complex political and social co-articulations.

Keywords: Evaluation, educational policy, political consideration, democracy, functionality

1. Το θεωρητικό υπόβαθρο μιας νομοθεσίας για την αξιολόγηση

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εντάσσεται στις λογο-αναλυτικές πολιτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης των ατόμων στους δημόσιους φορείς. Μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται αναδιάρθρωση του δημόσιου τομέα με τη διαμόρφωση περιβάλλοντος αποδοχής από άλλες διευρυμένες συλλογικότητες[2]. Όπως φαίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενσωματώνει ως περιεχόμενο και πολιτική τη διάσταση της υπέρβασης των κατεστημένων παρωχημένων πολιτικών συμβάσεων. Έμμεσα επανορίζεται και επικαθορίζεται η λειτουργικότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Επομένως, το θέμα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής κοινότητας ενσωματώνει πολιτικές απόψεις για την αναγκαιότητα αποτίμησης του παραγόμενου έργου. Θεωρητικά, φορείς δράσης και θεσμοί θα πρέπει να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους σε αιτιώδης διαδικασίες και θεσμικές διευθετήσεις, που θα ενισχύουν το διευρυμένο μοντέλο αξιολόγησης του δημόσιου τομέα.

Εξελικτικά παρατηρείται ότι έχει διαμορφωθεί μια αφήγηση για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης με έμφαση στην προβολή της αναποτελεσματικής λειτουργίας του δημόσιου τομέα. Μέσα σε αυτή την συμβολική κατασκευή ως «επινοητική θεωρία» εντάσσονται και οι εκπαιδευτικοί. Επομένως, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η πολιτική αιτιολόγηση της αναγκαιότητας της αξιολόγησης και η ένταξη της όχι μόνο σε ένα θεσμικό προσδιορισμό, αλλά και στην αντίστοιχη κοινωνική εννοιολόγηση, ώστε να οργανωθούν νοήματα αναφορικά με την πρακτική της εφαρμογή, για να μην εξελιχτεί σε ένα ουτοπικό σχέδιο.

Έτσι, στο παραδειγματικό πολιτικό πλαίσιο αναδεικνύονται θέματα για τη λειτουργία της δημοκρατίας και για την αναγκαιότητα ενίσχυσης των δημοκρατικών θεσμών με αποτέλεσμα το θέμα της αξιολόγησης να επιδιώκεται να ενταχθεί στο μακρο-θεσμικό πλαίσιο της πολιτικής κουλτούρας[3]. Παρατηρείται σταδιακά ότι από το παραδοσιακό νομοθετικά επιβαλλόμενο σύστη-

2. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την διασύνδεση της αξιολόγησης με το κοινωνικό σύνολο. Επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση είναι προϋπόθεση της εύρυθμης λειτουργίας του συστήματος με λειτουργικούς όρους απόδοσης και αποτελεσματικότητας (Van Dooren & Bouckaert, 2010 ·Rossi & Lipsey, 2014).

3. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την κρίση των θεσμών και τους προβληματισμούς που αναπτύσσονται αναφορικά με την λειτουργικότητα της δημοκρατίας (Posner, 2011· Τσουκαλάς, 2014· Huizinga, 2016).

μα φαίνεται να οδηγούμαστε σε μια λογο-κοινωνικο-πολιτική θεώρηση ως προστάδιο πριν από την νομοθεσία, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι αντικρουόμενες στάσεις και ομαλά να γίνει η μετάβαση στην νομοθετική επιβολή της αξιολόγησης[4]. Στην προκειμένη περίπτωση παρακολουθούμε την εξέλιξη πολιτικών για την αξιολόγηση, κριτικά, ως προστάδια μιας εξελισσόμενης πολιτικής θεώρησης, που δυνητικά με την ωρίμανση των θεωρήσεων και νοημάτων θα μπορέσει πιο αποτελεσματικά να δημιουργήσει εννοιολογικά εργαλεία για την αποτελεσματική εφαρμογή της.

Ειδικότερα, προβάλλεται ως αναγκαιότητα η διαφάνεια των διαδικασιών και στις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες γίνονται ορατές από ευρύτερες ομάδες πληθυσμού και αποτιμάται το έργο τους. Έστω και αν προβλέπεται η συγκρότηση ειδικών επιτροπών ευρύτερα το κοινωνικό σύνολο αισθάνεται ότι επιτηρεί διαδικασίες και πρακτικές που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η έννοια αξιολόγηση υπερβαίνει τη γλωσσολογική ερμηνεία και τελικά αποτυπώνει πολιτικά σημαίνοντα για την πανοπτική επίβλεψη της εκπαίδευσης, που θεωρείται σύστημα και τμηματικά αποδομείται σε εκπαιδευτικές μονάδες, άτομα, υπηρεσίες, προκειμένου να αναλυθούν καταστάσεις, να νοηματοδοτηθούν επιλογές, να επανοριστούν στόχοι σε μια θεωρητική επανασύνδεση του εκπαιδευτικού έργου με τους ευρύτερους στόχους του πολιτικού συστήματος.

Αδρογραφώντας τις προτάσεις για την αξιολόγηση αναδεικνύονται σχήματα πολιτικού λόγου, που εμπεριέχουν μετασχηματισμούς για το γενικότερο μοντέλο λειτουργίας των δημόσιων φορέων. Νοήματα για δικαιώματα, σύνολο αποφάνσεων για το νομιμοποιημένο καθεστώς γνώσης και για την παραγωγική συγκρότηση της εκπαίδευσης αναδεικνύονται στους αναδυόμενους πολιτικούς λόγους των διαφορετικών ομάδων, που εμπλέκονται στην αξιολόγηση. Το πολιτικό σύστημα φαίνεται να αναζητεί μέσα από τις πολιτικές διαδικασίες και τις νομοθετικές ρηματικές κατασκευές την «αλήθεια», που συνδέει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης με την αποτελεσματικότητα.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση διαφοροποιείται από την αξιολόγηση των άλλων δημόσιων φορέων, διότι στη διαπραγμάτευση του νοήματος ενθυλακώνονται τα υποκείμενα μαθητές, που συγκροτούνται μέσω της γνώσης και εμπλέκονται στο καθεστώς γνώσης, του οποίου γίνονται αποδέκτες. Οι διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης καθιστούν τους εκπαιδευτικούς διαμεσολαβητές και τους μαθητές χρήστες των ερμηνειών, προκαθορισμένων γνώσεων[5]. Το μοντέλο επιλογής των γνώσεων διάρθρωσης και αναδιάρθρωσης τους επιβάλλεται από την πολιτική εξουσία. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μια διαλεκτική αλληλεπίδραση, μεταξύ της επιβαλλόμενης διαδικασίας διάχυσης της γνώσης στην οποία εντάσσεται το καθεστώς αλήθειας και των παράλληλων λόγων που απορρίπτονται.

Η έννοια της αξιολόγησης αναλύεται σε σημεία εστίασης, που βασίζονται σε συγκεκριμένα νοήματα για την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών μεταφοράς γνώσης στους μαθητές. Ουσιαστικά, σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τη γνώση και αξιολογείται για τις κονστρουξιονιστικές πλατφόρμες, που διαμορφώνει στη σταθεροποίηση γνώσεων, στη συνάρθρωση τους μέσα από συμβάσεις νομιμοποίησης και αποδοχής. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να προσδιοριστεί μέσα σε μια ολότητα, η οποία καθορίζεται από διαφορετικά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά σημαίνοντα[6]. Η έννοια της ολότητας μας δίνει την δυνατότητα να ορίσουμε τις συναρθρωμένες πρακτικές και τους διαφορετικούς λόγους που εμπλέκονται στην παραγωγή νοήματος για την αξιολόγηση.

---

4. Το ζήτημα της αξιολόγησης έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική πολιτική σε διαφορετικές περιόδους. Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε δυο χρονικά στάδια, που αντιστοιχούν σε διαφορετικές πολιτικές συγκυρίες: α) ο επιθεωρητής εκπαίδευσης μέχρι το 1981, β) σύμβουλος εκπαίδευσης από το 1982 μέχρι σήμερα. Στο διευρυμένο δεύτερο στάδιο παρατηρείται παράλληλη λειτουργία πειραματικών πρακτικών για αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Νεοελληνική εκπαίδευση (Μαυρογιώργος, 1993· Γρόλλιος & Τζήκας, 2001: 137-145· Βιτσιλάκη, 2001: 471-479· Μπουζάκης, 2002).

5. Βλ. (Ενδεικτικά) Πολιτικές- κοινωνικές θεωρήσεις για την κρίση της εκπαίδευσης και προβληματισμό για το ρόλο της σε συνθήκες οικονομικής και πολιτικής κρίσης (McLaren, 2009 · Jones, 2011).

6. Βλ. (Ενδεικτικά) Πολιτικές αναλύσεις για την λειτουργικότητα της εκπαίδευσης με έμφαση στην προβολή του συντηρητισμού της και της καθήλωσης της σε παρωχημένες κοινωνικο-πολιτικές θέσεις. Προβληματισμοί για τη δυνατότητα προβολής νέων νοημάτων και πρακτικών σε νεοφιλελεύθερες συνθήκες. (Hill & McLaren, 2003· Mayo, 2015).

Άρα, η αξιολόγηση προϋποθέτει την σύζευξη με την ερμηνεία της πραγματικότητας. Εκπαιδευτικό περιβάλλον, γνώση, μετα-γνώση, σε άμεση σύζευξη με τις μορφές εξουσίας νομιμοποιούν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Το ζήτημα που μας απασχολεί είναι, αν η πολιτική για την αξιολόγηση είναι μια ακόμη απόπειρα του συστήματος να συσκοτίσει τις πραγματικές οικονομικές καταστάσεις, κοινωνικές αγκυλώσεις και πολιτικές απορρυθμίσεις.

2. Διαθεσμική κρίση στην ελληνική κοινωνία

Το ζήτημα της αξιολόγησης ανασύρει συμβατικές κατηγορίες λόγου για τη συμβολική κατασκευή των σχέσεων και των μορφών εξουσίας. Η εννοιολόγηση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους διασυνδέει ζητήματα ελέγχου των υποκειμένων με παράλληλη επανεκκίνηση των θεσμοποιημένων σχέσεων μεταξύ των φορέων εξουσίας και των ατόμων. Επομένως, το θέμα της αξιολόγησης εντάσσεται στην πολιτική κουλτούρα, που έχει διαμορφωθεί, ώστε στο μικρο-επίπεδο των συλλογικοτήτων, των διαφορετικών κατηγοριών εργαζομένων, να διαμορφώνονται και να ισχυροποιούνται τάσεις αμφισβήτησης των διαδικασιών ελέγχου ερμηνεύοντας την αξιολόγηση ως μια ακόμη απόπειρα αποσταθεροποίησης της προσωπικής τους ζωής, με την ενίσχυση του ανταγωνισμού και της ανασφάλειας[7]. Συνεπώς, το θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης προϋποθέτει δέσμες διαδραστικών παρεμβάσεων, προκειμένου να ενισχυθεί ένας συμβολικός λόγος για τις αρχές και την λειτουργικότητα της δημοκρατίας, ο οποίος θα συναρτάται από αντίστοιχες συμβολικές πολιτικές αξίες ηθικής[8].

Στα προαπαιτούμενα της αξιολόγησης εγγράφεται η εμπιστοσύνη, θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια. Στους φορείς που αξιολογούν το πολιτικό σύστημα, το οποίο δοκιμάζεται από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης[9], ελέγχονται οι πολιτικές αφηγήσεις, μέσα στις οποίες εντάσσεται και η αξιολόγηση. Σε μια περίοδο που η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης[10] ευρύτερες προκατασκευασμένες θέσεις για την ανορθολογική λειτουργία των δημόσιων δομών ως συμβολικές ολότητες επικαιροποιούνται και ουσιαστικά οξύνεται η αντιπαράθεση μεταξύ των ατόμων και των θεσμών που συνδέονται με πολιτικές πρακτικές.

Έστω και αν, η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως αναγκαιότητα, ως επωφελής διαδικασία για το σύστημα φαίνεται να διαμορφώνεται μια κοινωνική αποδοκιμασία, που εντάσσεται σε ένα ευρύτερο περιβάλλον πολιτικής αδιαφορίας- απάθειας[11]. Πολιτικές διαδραστικές διαδικασίες ανατροπών και αμφισβητήσεων σε ένα εξελισσόμενο πολιτικό παίγνιο, που διαμορφώνει ανασφάλεια και αβεβαιότητα δημιουργούν αμφισβήτηση των θεωρητικών προτύπων πειθαρχιών σε συλλογικούς προσδιορισμένους στόχους. Τα άτομα μέσα σε ένα ιδεολογικό κενό, σε ένα λόγο που διαμορφώνεται, σε συνθήκες αβεβαιότητας υποτονίζουν αναστοχαστικές διαδικασίες και στρατηγικές για την μη ένταξη τους σε συλλογικούς στόχους. Σταδιακά, διαμορφώνει ατομο-κεντρικές προσεγγίσεις[12] για την υπέρβαση της κρίσης. Στην ατομική σφαίρα το άτομο ουσιαστικά περιθωριοποιείται προσπαθώντας να προστατευθεί από τις ταχύτατες αλλαγές στο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον, διαμορφώνει το δικό του προσωπικό ιδίωμα ερμηνειών και ορίζει την πρόοδο και την ευημερία με ατομικούς όρους. Αντιλαμβάνεται τους αποκλεισμούς που δημιουργούνται κυρίως μέσω της ανεργίας και επιδιώκει με οποιοδήποτε μέσο να διατηρήσει το προσωπικό, «ατομικό

7. Βλ. (Ενδεικτικά) Για το κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον ανασφάλειας, που διαμορφώνεται και τις συνέπειες για τα άτομα ως πολίτες και κοινωνικά υποκείμενα (Sennett, 2006· Μπάουμαν, 2009).

8. Βλ. (Ενδεικτικά) Προβληματισμούς για την αναγκαιότητα της πολιτικής ηθικής ως μέσου ενδυνάμωσης της δημοκρατίας και της κοινωνίας πολιτών. (Yu, 2004· Perry, 2012 · Nussbaum, 2015).

9. Βλ. (Ενδεικτικά) Κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης και των επιβαλλόμενων πολιτικών από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το ΔΝΤ (Δεμερτζής & Γεωργαράκης, 2015 ·West, 2016).

10. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης με έμφαση στην πολιτική αστάθεια και στην ενίσχυση των ακροδεξιών πολιτικών τάσεων (Mral & KhosraviNik, 2013· Layton & Knight, 2015 ·Porta & Andretta, 2016).

11. Βλ. (Ενδεικτικά) Για το θέμα της πολιτικής απάθειας- αδιαφορίας που διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνίες με ταυτόχρονη απορρύθμιση της κοινωνίας των πολιτών μέσα σε ένα γενικευμένο περιβάλλον αμφισβήτησης του πολιτικού συστήματος (Jacoby, 2000· Bauman & Donskis, 2013).

12. Βλ. (Ενδεικτικά) Για το θέμα της ατομικότητας σε αντιπαράθεση με την συλλογικότητα και τους συλλογικούς στόχους (Hayek, 1996 · Siedentop, 2014).

σύμπαν», προασπίζοντας κυρίως τα οικονομικά του συμφέροντα έναντι των «άλλων». Οι προσωπικές αναγωγιστικές εκτιμήσεις συγκροτούνται ως αντιθετικός ανταγωνιστικός λόγος σε ένα πολιτικό σύστημα, που αναιρεί στοιχεία του πολιτικού εαυτού, δηλαδή ακυρώνει την πολιτική των δικαιωμάτων. Σε αυτό το περιβάλλον ακυρώσεων και αμφισβητήσεων δεν ενδυναμώνονται οι συλλογικότητες, δεν ενισχύεται η εμπιστοσύνη στο πολιτικό σύστημα, αντίθετα αρθρώνονται διαφοροποιημένες ατομικές νοηματοδοτήσεις, που αποδομούν συλλογικές πολιτικές αφηγήσεις και αντίστοιχα κοινωνικά σύμβολα ως αξίες.

Ο κατακερματισμός του ατόμου σε διαφορετικούς ρόλους σε ένα μεταβαλλόμενο πεδίο ρόλων και στόχων εννοιολογεί διαφορετικές πορείες μέσα από μια ρητή ή υπόρρητη διαδικασία ταχύτατων επαναπροσδιορισμών, που εσωτερικεύονται ως αντικειμενικές πολιτικές πρακτικές. Η προνοιακή δυσλειτουργία του κράτους[13], οι οικονομικές ερμηνευτικές αποτιμήσεις, η πολιτική χάραξη στρατηγικής με οικονομικούς όρους αποκεντρώνουν το άτομο από έλλογες συλλογικές πολιτικές πρακτικές. Ειδικότερα, οι πράξεις του ατόμου δεν συγκρίνονται με τις πράξεις των άλλων, δεν συσχετίζονται, δεν υπάρχει κοινός προσανατολισμός, αλλά σταδιακά αναδεικνύονται υποκειμενικές διακρίσεις και εμμονικές αναζητήσεις ευτυχίας, προόδου, ευημερίας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μια γραφειοκρατική οργάνωση που θα προσπαθήσει να εφαρμόσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εμπλέκεται σε δυσερμήνευτες θεσμικές δομές και σε πολυεπίπεδα κοινωνικο-πολιτικά περιβάλλοντα, που διαμορφώνονται και στον εκπαιδευτικό χώρο.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να περιθωριοποιούνται μέσα σε ένα δομημένο χώρο, όπου η αποσύνδεση μεταξύ των υποκειμένων και οι διαφοροποιημένοι ατομικοί προσδιορισμοί δεν διαμορφώνουν προσεγγίσεις που ενδεχόμενα θα ενδυνάμωναν την επικοινωνία και θα συντελούσαν σε μια διαλογική κατάσταση πέρα από την πολιτική αποδομητική παραλεξία.

Στην κρίση εγγράφεται η ακύρωση της δημοκρατικής συγκρότησης, ως αποτέλεσμα της κατάρρευσης της πολιτικής κανονικότητας, που καθοριζόταν και από σύγκλιση των κοινωνικών και πολιτισμικών δομών. Η δημοκρατία αμφισβητείται με παράλληλη νομιμοποίηση των ακροδεξιών πολιτικών, έτσι το θέμα μετατοπίζεται από την πολιτική συγκρότηση στις δημοκρατικές προσαρμοστικές πολιτικές σε έξω πολιτικές επιλογές αποκλεισμών και διαφοροποιήσεων, που υπονομεύουν το δημοκρατικό πλουραλισμό και τις αντίστοιχες αξίες για την αναγνώριση της συλλογικότητας αλλά και την αποτελεσματικότητα της συγκρότησης μιας πολιτικής κοινωνίας με τη συνάρθρωση των διαφορετικών συμβολικών στοιχείων, που εμπεριέχονται στα άτομα ως φορέων δικαιωμάτων.

Σε ένα σύστημα απορρύθμισης, αμφισβήτησης της δημοκρατίας, ένα μοντέλο αξιολόγησης δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί αν δεν λάβει υπόψη του τις κανονιστικές προσδοκίες των ατόμων και δεν συσχετίσει την πολύπλοκη σχέση των θεσμοποιημένων ρόλων στην εκπαίδευσης με τη λειτουργική πολιτική λογική της επανεπινόησης των δημοκρατικών λύσεων. Η ριζική αναδόμηση του συστήματος της αξιολόγησης μπορεί να προκύψει μόνο ως ένα συνθετικό εγχείρημα, που θα αποφύγει την μονόπλευρη απεικόνιση μιας νομοθετικής ρύθμισης ελέγχου και επιτήρησης, υποδειγματοποιώντας μια νέα αφήγηση για τη λειτουργία της εκπαίδευσης σε μια συσχέτιση του μικρου-επιπέδου της εκπαίδευσης με το μακρο-επίπεδο της πολιτικής.

Όπως φαίνεται οι δυσλειτουργίες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση εντάσσονται στη θεσμική απορρύθμιση, στις αρνητικές εισροές των δυσλειτουργιών του συστήματος και στη γενικότερη αποσταθεροποιητική κατάσταση που δημιουργείται με την ιδεολογική πολιτική περιθωριοποίηση.

3. Η αξιολόγηση ως ευκαιρία για δημοκρατική οργάνωση

Η αξιολόγηση με διαφορετικό περιεχόμενο παρουσιάζεται στην ιστορία της εκπαίδευσης. Το ζήτημα της πειθάρχησης και του τελεολογικού προσανατολισμού σε μια ηθικοποιητική εκπαι-

13. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες της απορρύθμισης του κράτους-πρόνοιας, που ταυτόχρονα δημιουργεί αμφισβήτηση της δημοκρατικής λειτουργίας των συστημάτων (Huber & Stephens, 2001· Castles, 2004).

δευτική διαδικασία υπερτονίζεται στους αντικειμενικούς στόχους. Η ανάλυση λόγου της νομοθεσίας, που αντιστοιχεί σε διαφορετικές θεσμικές εξελίξεις εγγράφονται στους μεταρρυθμιστικούς στόχους των διαφορετικών πολιτικών. Η εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα, μέσα από μια αναγωγιστική μελέτη της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την αξιολόγηση καταγράφει μια ιστορικο-πολιτική εξέλιξη, δηλαδή την πολιτική πορεία προς τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, καταγράφονται μετασχηματισμοί και πρακτικές που τροποποιούνται και εκφράζουν πολιτικές πρακτικές σε μια σημειολογία πολιτικών θεωρήσεων[14].

Επομένως, το ζήτημα της αξιολόγησης ως νομοθετικός συστημικός προσανατολισμός εγγράφεται στην πολιτική με βάση τις μικρο και μακρο-ουσιοκρατικές διασυνδέσεις. Οργανωτικοί στόχοι της εκπαίδευσης διασυνδέονται με τις μορφές αξιολόγησης νοηματοδοτώντας και ευρύτερες διαδραστικές πρακτικές μεταξύ των ομάδων πίεσης[15]. Σε μια λογο-αναγωγική ανάλυση θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ως προς την αποτελεσματικότητα ανορθολογισμούς για τα άτομα, με βάση ασαφή κριτήρια, που δημιουργούν ασυμβατότητες και δυσλειτουργία τόσο στην επιτελεστική διαδικασία της αξιολόγησης, όσο και στη συλλογική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργάνων.

Στις αντιφάσεις ή τις ασυμβατότητες θα επισημαίναμε ζητήματα επιλογής και συγκρότησης των εκπαιδευτικών φορέων, όπου εδώ διαφαίνεται το άθροισμα των πολιτικών παιγνίων στην οργάνωση της ιεραρχικής διοικητικής πυραμίδας. Η διασύνδεση της νομοθεσίας για την αξιολόγηση με την πρακτική εφαρμογή αναδεικνύει πολιτικά συμπλέγματα που σε διαφορετικές περιόδους ορίζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης με έμφαση στη συμβατική λειτουργία των πειθαρχικών συστημάτων. Όπως φαίνεται από την εξέλιξη της νομοθεσίας και των πολιτικών πρακτικών σχηματικά μέχρι το 1981 η γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης βασιζόταν σε μια δομή επιτήρησης με ανορθολογικά κριτήρια επιλογής στελεχών, μέσα από πολιτικές λογικές ανάδειξης σε υψηλές ιεραρχικές θέσεις ατόμων, που υπηρετούσαν συγκεκριμένους πολιτικούς στόχους. Αυτές οι πολιτικές καταστάσεις, αν και έχουν περιοριστεί ως τακτικές δεν έχουν ατονίσει ως πολιτικές πρακτικές, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται αντίστοιχες πολιτικές και κοινωνικές εμπειρίες στα άτομα, ώστε να αποδοκιμάζουν πολιτικές αξιολόγησης τους.

Το θέμα της αξιολόγησης ως πολιτική παραγωγική διαδικασία συνδέεται με αρνητικούς πολιτικούς συνειρμούς, που βασίζονται στην ερμηνεία των κομματικών απαιτήσεων, ως απόρροια των πολιτικών εντάσεων. Επομένως, μια νομοθεσία για την αξιολόγηση έχει να αντιμετωπίσει τις προηγούμενες ανορθολογικές διαδικασίες, οι οποίες συσσωματώνονται στην έννοια αξιολόγηση ως πολιτική διαδικασία ελέγχου.

Η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση εντάσσεται στις διαδικασίες πολιτικής και ιδεολογικής παραγωγής, προϋποθέτει το δομικό καθορισμό, που αφορά τους εκπαιδευτικούς ως δρώντα υποκείμενα σε προκαθορισμένους ρόλους. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών θεωρητικά καθορίζονται από αφηρημένους στόχους, που εντάσσονται σε ένα πολύπλοκο κοινό στόχο της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η δέσμη των αφηρημένων αξιών φαίνεται να δημιουργεί δεσμεύσεις για τα άτομα, τις οποίες υπερβαίνουν ή ακολουθούν επιλεκτικά, ανάλογα με τις ερμηνείες τους σε ένα μοντέλο, που χαρακτηρίζεται από ευέλικτες μορφές ερμηνείας του πολιτικού ελέγχου.

Στο θέμα της νομοθεσίας παρατηρείται η επικέντρωση σε γενικούς στόχους, με έμφαση σε έναν αυτοματισμό για δέσμευση, που θα προκύψει από λανθάνουσες αξίες. Φαίνεται να μην έχει ληφθεί υπόψη η έννοια του βιόκοσμου[16], που λειτουργεί και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου συγκροτείται ο μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε πράξη, δράση και εφαρμο-

14. Βλ. (Ενδεικτικά) Πολιτικούς προβληματισμούς για την εξέλιξη της εκπαίδευσης με επικέντρωση και στην εκπαιδευτική κοινότητα, αναζητώντας λύσεις μέσα από τις συλλογικότητες (Paul, 2013 · Moe & Wiborg, 2016).

15. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την δράση των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών, αιτήματα, εργαλειακά μέσα και πρακτικές για την παρέμβαση στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και στους πολιτικούς χώρους (Peterson & Charney, 1999· Weiner, 2012).

16. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την λειτουργία του κοινωνικού βιόκοσμου σε σύγχρονα μοντέλα πολιτικής κοινωνικής λειτουργίας (Habermas, 1991).

γή. Το θέμα του βιόκοσμου σε μια αποτελεσματική διαδικασία για την αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη του την επικοινωνιακή διάδραση, το συμβολικό κεφάλαιο που επικοινωνείται μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Γλωσσικές διαδικασίες και επικοινωνιακές συμπεριφορές θα πρέπει να κατανοηθούν σε μια αλληλοσύνδεση εκπαίδευσης, πολιτικής, οικονομίας και ατομικών προσδιορισμών. Δεν αρκεί μια νομοθεσία που θα διαμορφώνει μια δημοκρατική οργάνωση ή ένα σύστημα ελέγχου των ατόμων, το ζήτημα είναι πώς θα ενταχθεί ένας συστημικός οργανισμός για την αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πρόκειται για μια διαδικασία διαπραγμάτευσης νοήματος, διαδοχικοί αναγωγισμοί σε μια αναστοχαστική κατεύθυνση, όπου ρόλοι και θεσμοί επανορίζονται, προκειμένου να λειτουργήσει ένα σύστημα. Η διαδικασία προσαρμογής των ατόμων, εφόσον μιλάμε για δημοκρατική λειτουργία δεν μπορεί να βασιστεί σε ακραία πειθαρχικά συστήματα ελέγχου. Επομένως, το ζήτημα μετατοπίζεται στην ορθολογικότητα του συστήματος, που θα ευνοήσει την δια-υποκειμενικότητα ευνοώντας την συνεργασία, δημιουργώντας μια άλλη αφήγηση για το εκπαιδευτικό περιβάλλον, δημιουργώντας ευκαιρίες για τα άτομα, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τα περιγραφικά στοιχεία της ιεραρχικής πυραμίδας στην ανάγκη επίτευξης στόχων, με ερμηνεία και μετ-ερμηνεία σύνθετων καταστάσεων, που παρουσιάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Η νομοθεσία ως τεκμήριο δεν εξαντλεί το περιεχόμενο των προθέσεων της πολιτικής και των εφαρμοστικών της επιταγών, αντίθετα διαρκώς εμπλουτίζεται μέσα από τις διευρυνόμενες συνθετικές ερμηνείες των ατόμων, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία[17]. Η έμφαση βρίσκεται στην ανάδυση των αντιφάσεων, των ασυμβατοτήτων, ώστε τα άτομα να αισθανθούν ασφαλή σε εξελισσόμενα θεσμικά πλαίσια, που τους εντάσσουν και τους ίδιους στους φορείς δράσης.

Η νομοθεσία για την εξέλιξη και κυρίως η πολιτική για την εφαρμογή της πρέπει να λάβει υπόψη το νέο εξελικτικό πολιτικό πλαίσιο, όπως διαμορφώνεται σε μια κατάσταση απορρύθμισης, αβεβαιότητας και ανασφάλειας. Η διευρυνόμενη κοινωνική ανισότητα και κυρίως η έλλειψη ισότητας ευκαιριών συντελεί σε μια διαδικασία αξιακής κρίσης, που συμβάλλει στην γενίκευση ευρύτερων αμφισβητήσεων της πολιτικά θεσμοποιημένης κουλτούρας. Παρατηρείται ότι και η εκπαίδευση ως θεσμός σε ένα υποσύστημα λανθάνουσας αξίας αντιμετωπίζει τις συνέπειες της γενικότερης αξιακής απορρύθμισης, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μια γενικευμένη αποστασιοποίηση από συλλογικούς πολιτικούς στόχους. Η αποικειοποίηση των οικονομικών αξιών διαρκώς αντικαθιστά ή υποκαθιστά πολιτικές αξίες με αποτέλεσμα τα άτομα να εγκλωβίζονται σε μη αναστρέψιμες διαδικασίες ατομικών επιλογών συνδέοντας την επιβίωση με τη δημιουργία ατομικών ευκαιριών.

Η νέα αριστερή κυβέρνηση[18] επανέρχεται στη συζήτηση για την αξιολόγηση και στην ουσία επαναδιαπραγματεύεται ένα εκπαιδευτικό νόημα με πολιτικό περιεχόμενο. Επομένως, το σύστημα είναι πώς θα δομήσει νέες λειτουργικές απαιτήσεις, πώς θα διαχειριστεί τις εντάσεις και πώς θα δημιουργήσει ένα σύστημα εμπιστοσύνης απέναντι σε μια διαδικασία που έχει απορριφθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, δοκιμάζεται ο επικοινωνιακός της λόγος σε μια διαδικασία θεωρητικής παραγωγής με διαφοροποίηση πολιτικών εργαλείων, ώστε η αξιολόγηση να ενσωματωθεί σε ένα διαφορετικό μοντέλο λειτουργίας μιας κοινωνίας. Το θεσμικό σύμπλεγμα ως νομοθετικό κείμενο διασυνδέεται με οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προαπαιτούμενα. Το ζήτημα βρίσκεται στην επιλογή εννοιολογικών εργαλείων, που σε περίοδο κρίσης και οξυμένων αντιθέσεων και αμφισβητήσεων, θα δημιουργήσουν προοπτική αποφεύγοντας τη συνήθη πρακτική η αξιολόγηση να λειτουργεί ως ένα αποσπασματικό σύστημα.

---

17. Βλ. (Ενδεικτικά) Σημειωτικές αναλύσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στην εξέλιξη του πολιτικού λόγου και των πρακτικών (Unsworth, 2009).

18. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την πολιτική του ΣΥΡΙΖΑ με έμφαση και σε θέματα παιδείας και πολιτικής οργάνωσης (Ovenden, 2015· Sheehan, 2017).

4. Συμπεράσματα

Η νομοθετική διαδικασία οργάνωσης και εφαρμογής της αξιολόγησης θα λειτουργήσει ως μια ακόμη επινοητική κατασκευή, εάν δεν ενταχθεί σε ένα διευρυμένο σχέδιο δομικής ερμηνευτικής των δυσλειτουργιών του πολιτικού συστήματος[19]. Σε ένα περιβάλλον ατομο-κεντρικών επιλογών, που δημιουργούνται νοήματα πέρα από τη συλλογικότητα μέσα από τη διαμόρφωση ανταγωνιστικών λόγων και αντικρουόμενων δράσεων είναι δύσκολο να λειτουργήσει ένα παράδειγμα αξιολόγησης που δεν θα ενσωματώνει με αναλογιστικό τρόπο τα διαφορετικά πολιτικο-οικονομικά παίγνια, που ενσωματώνονται στις ατομικές ερμηνείες.

Οι ατομικές επιλογές ως συμβατές στάσεις σε μια κατάσταση πολιτικής απορρύθμισης προκύπτει ως αναγκαιότητα για τα άτομα, που ταυτόχρονα εκφράζουν την αναγκαιότητα τους να επιβιώσουν σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, αλλά και με πολιτικούς όρους και την αμφισβήτηση τους στην συλλογική πολιτική επίλυση των θεμάτων. Με πολιτικούς όρους οι ανταγωνισμοί και η αντιπαλότητα αντικαθιστούν την αλληλεγγύη σε μια περίοδο που δεν υπάρχουν ευδιάκριτοι πολιτικοί και κοινωνικοί στόχοι.

Η ιδεολογική πολιτική περιθωριοποίηση θα πρέπει να προβληματίσει την εκπαιδευτική κοινότητα επαναφέροντας την συζήτηση στην πολιτική κουλτούρα, με έμφαση στην δημιουργία νοήματος, σε μια κοινωνία πολιτών. Με την αξιολόγηση μπορεί να επανέλθει η συζήτηση για μια πυκνή περιγραφή των πολιτικών αγκυλώσεων με εστίαση σε συμβολική και απεικονιστική έκφραση συλλογικών αφηγήσεων για συμμετοχική δράση, σε μια εννοιολογική σύλληψη της εκπαιδευτικής μονάδας ως διασυνδέοντας, σημαίνοντα και σημαινόμενα, που επανορίζουν την ομάδα με διασύνδεση φορέων και δομών. Άρα, το ζήτημα μετατοπίζεται στη δημιουργία προδιαθέσεων σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό habitus, όπου δεν θα αξιολογούνται οι ατομικές πράξεις, αλλά ο ρόλος των ατόμων στην συλλογικότητα, θέμα που ενεργοποιεί την δράση των ατόμων στο επίπεδο των σχολικών μονάδων.

Η δημιουργικότητα, η αναστοχαστικότητα, οι γνώσεις θα πρέπει να αξιολογούνται σε ένα διαφορετικό υποδειγματισμό, όπου το ζητούμενο είναι η δημοκρατική λειτουργία των σχολικών μονάδων με την επινόηση συμμετοχικών πολιτικών. Έτσι το εκπαιδευτικό habitus θα ορίζεται ως σύνολο εξελισσόμενων κοινωνικών θέσεων και στάσεων, που ενεργοποιούνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα από έλλογες διαδικασίες χάραξης συλλογικής στρατηγικής με την ανάδειξη πολιτικών στη λήψη αποφάσεων. Η σχολική μονάδα ερμηνεύεται ως περιβάλλον δράσης, που ενεργοποιεί δημιουργικές προδιαθέσεις, όπου η διαβούλευση μέσα από τη δημοκρατική αντιπαράθεση μετασχηματίζει ομάδες με χαλαρή σύνδεση σε συλλογικούς φορείς δράσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bauman, Z. & Donskis, L. (2013). *Moral Blindness: The Loss of Sensitivity in Liquid Modernity.* New York: Polity.

Βιτσιλάκη, Χ. (2001). Συγκριτική Παρουσίαση Θεωρητικών Μοντέλων Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* (σσ. 471-479). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Castles, F. (2004). *The Future of the Welfare State: Crisis Myths and Crisis Realities*. Oxford: Oxford University Press

Γρόλλιος, Γ. & Τζήκας, Χ. (2001). Θέσεις και αντιθέσεις για την αξιολόγηση στο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου». Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* (σσ. 137-145). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεμερτζής, Ν. & Γεωργαράκης, Ν. (2015). *Το πολιτικό πορτραίτο της Ελλάδας*. Αθήνα: Gutenberg.

Habermas, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. USA: The MIT Press.

19. Βλ. (Ενδεικτικά) Αποσπασματικές προτάσεις για την αξιολόγηση με επικέντρωση σε τεχνικές διαδικασίες αποσπασματικών λύσεων (Linda, 2015).

Hill, D. & McLaren, P. (2003). *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. New York: Lexington Books.
Huber, E. & Stephens, J. (2001). *Development and Crisis of the Welfare State: Parties and Policies in Global Markets*. Chicago: University Of Chicago Press.
Huizinga, T. (2016). *The New Totalitarian Temptation: Global Governance and the Crisis of Democracy in Europe*. New York: Encounter Books.
Jacoby, R. (2000). *The End Of Utopia: Politics and Culture in an Age of Apathy*. New York: Basic Books.
Jones, P. (2011). *Marxism and Education: Renewing the Dialogue, Pedagogy, and Culture*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
Layton, R. & Knight, D. (2015). *History, Time, and Economic Crisis in Central Greece*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
Linda, D. (μτφ. Αθανασιάδης, Β.) (2015). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παπαζήση.
Macrine, S. & McLaren, P. (2009). *Revolutionizing Pedagogy: Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
Mayo, P. (2015). *Hegemony and Education Under Neoliberalism: Insights from Gramsci.* London: Routledge.
Moe, T. & Wiborg, S. (2016). *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World*. Cambridge: Cambridge University Press
Μπάουμαν, Ζ. (μτφ. Γεώρμας, Κ.) (2009). *Ρευστοί καιροί.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μπουζάκης, Σ. (2002). 1821-1998: *Εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
Mral, B. & KhosraviNik, M. (2013). *Right-Wing Populism in Europe: Politics and Discourse.* United Kingdom: Bloomsbury Academic.
Nussbaum, M. (2015). *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. USA: Belknap Press.
Ovenden, K. (2015). *Syriza: Inside the Labyrinth*. London: Pluto Press.
Paul, R. (2013). *The School Revolution: A New Answer for Our Broken Education System*. Cambridge: Cambridge University Press
Peterson, R. & Charney, M. (1999). *Transforming Teacher Unions: Fighting for Better Schools and Social Justice.* New York: Rethinking Schools.
Perry, M. (2012). *The Political Morality of Liberal Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
Porta, D. & Andretta, M. (2016). *Late Neoliberalism and its Discontents in the Economic Crisis: Comparing Social Movements in the European Periphery*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
Posner, R. (2011). *The Crisis of Capitalist Democracy*. USA: Harvard University Press.
Rossi, P. & Lipsey, M. (2014). *Evaluation: A Systematic Approach*. London: Sage.
Sennett, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. USA: Yale University Press.
Sheehan, H. (2017). *Syriza Wave: Surging and Crashing with the Greek Left*. USA: Monthly Review Press.
Τσουκαλάς. Κ. (2014). *Η γυμνή βασίλισσα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
Unsworth, L. (2009). *Multimodal Semiotics: Functional Analysis in Contexts of Education*. New York: Continuum.
Van Dooren, W. & Bouckaert, G. (2010). *Performance Management in the Public Sector*. London: Routledge.
Weiner, L. (2012). *The Future of Our Schools: Teachers Unions and Social Justice*. Chicago: Haymarket Books.
West, D. (2016). Megachange: *Economic Disruption, Political Upheaval, and Social Strife in the 21st Century*. New York: Brookings Institution Press
Yu, T. (2004). *In the Name of Morality: Character Education and Political Control.* Switzerland: Peter Lang.

Γ. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΠΕΔΟ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Π.Α.Μ.Α.Σ. - ΠΟΛΥΣΥΛΛΕΚΤΙΚΟ-ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Καπαχτσή Βενετία[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ΠΑΜΑΣ (Πολυσυλλεκτικό-αναπτυξιακό μοντέλο αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας), δομήθηκε με βάση την θεωρία αναζήτησης και ελέγχου της προϋπάρχουσας θεωρίας και τα δεδομένα τριών μελετών περίπτωσης σχολικών μονάδων, δύο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το μοντέλο συνδέει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη σχολική βελτίωση. Με βάση τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης των τριών σχολικών μονάδων, επιχειρήθηκε η βελτίωση των δύο σχολικών μονάδων της α/μιας εκπαίδευσης στον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης και της σχολικής μονάδας της β/μιας εκπαίδευσης στον τομέα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών. Για τη βελτίωση των τομέων επελέγη η συνεργατική έρευνα δράσης.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα, βελτίωση, έρευνα δράσης, αυτονομία

MDSMSA: A Multiple-Selective Developmental Model for School Self-Evaluation

Kapaxtsi Venetia

ABSTRACT

The PAMAS (multi collective, school-developmental school unit self-evaluation model), was constructed on the basis of theory seeking and theory testing pre-existing theory and the data of three case studies of school units,- two at the primary education and one at the secondary one. The model connects school unit self-evaluation with school improvement. Based on the self-evaluation data of the three schools, we attempted to improve the two schools of the primary education in the field of teaching and learning and the other school unit at the field of teacher-student relations. Collaborative action research was chosen for the improvement of the schools.

Keywords: self-evaluation of school, school improvement, action research, school autonomy

1.0. Θεωρητικό πλαίσιο

Με βάση τη συστημική προσέγγιση και σύμφωνα με τις έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση των οργανισμών, η σχολική μονάδα μετασχηματίζεται σε σημαντικό φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το ευφυές σχολείο, το οποίο αποτελεί συνέχεια των ερευνών του αποτελεσματικού, διερευνά τους τομείς που διέπουν τη λειτουργία του αποτελεσματικού σχολείου, αλλά επιπλέον μπορεί και βελτιώνεται (MacGilchrist, Myers &Reed, 2004). Είναι το σχολείο που εξελίσσεται και αναπτύσσεται με τον κατάλληλο συντονισμό των δυνάμεων του και το σχεδιασμό πλάνου δράσης. Για το σκοπό αυτό κινητοποιείται, επενδύει στη μάθηση και αναζητεί λύσεις, ενθαρρύνοντας το ανθρώπινο δυναμικό του, που πολλές φορές είναι «*κρυμμένος θησαυρός*» που χρειάζεται την κατάλληλη παρακίνηση για να αναπτυχθεί (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007:196). Έτσι λοιπόν, το ευφυές σχολείο ψάχνει να βρει τρόπους να αναπτύξει στρατηγικές και μηχανισμούς ανάπτυξης για να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο δημιουργικοί, ώστε να αναπτυχθεί η κουλτούρα του οργανισμού που μαθαίνει, μέσω του συνεχούς αναστοχασμού τους στην ερώτηση «*τι πάει καλά στο σχολείο*» (Scheerens, 2004: 110). Με το να γίνουν τα σχολεία οργανισμοί μάθησης, αναπτύσσουν δομές και διαδικασίες που τους βοηθούν να ανταποκριθούν στις οποιεσδήποτε αλ-

1. Η Κ.Β. είναι Δρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη Δ.Ε. Επικοινωνία: bekapah@gmail.com

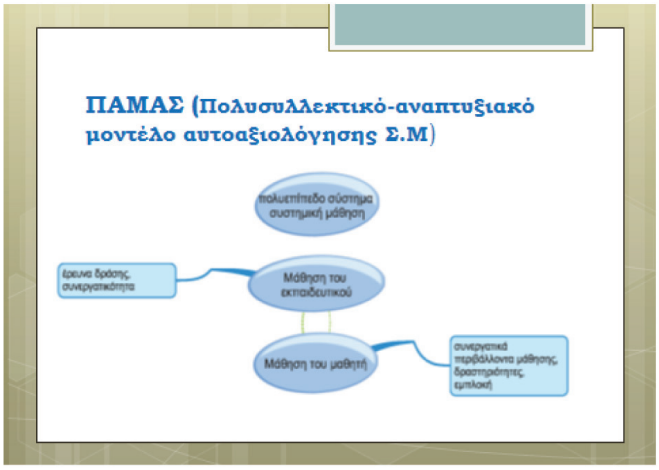
λαγές. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, θεωρείται μια τέτοια διαδικασία που αποβλέπει στην ανάπτυξη (Καπαχτσή, 2011). Πρωταρχικό σκοπό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αποτελεί *«η ανάπτυξη μιας κουλτούρας, ενός ιδιαίτερου κλίματος, όπου υπάρχει διάχυτη η άποψη ότι κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να κάνει τη διαφορά και να συνεισφέρει στη βελτίωση»* (MacBeath & MacGlynn, 2002:19).

Σύμφωνα λοιπόν με τα προαναφερθέντα, δημιουργήθηκε το ΠΑΜΑΣ (Πολυσυλλεκτικό - αναπτυξιακό μοντέλο αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας), με βάση τα δεδομένα τριών μελετών περίπτωσης σχολικών μονάδων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, δύο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μιας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2012-13 (Σχήμα 1). Το μοντέλο δομήθηκε με βάση την θεωρία «αναζήτησης και ελέγχου της προϋπάρχουσας θεωρίας (*«theory seeking and theory testing case study»*) (Bassey, 1990:3). Δηλαδή ο συγκεκριμένος τύπος της μελέτης περίπτωσης, δε στηρίχτηκε αποκλειστικά στα δεδομένα αλλά ξεκίνησε από κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο, τη βιβλιογραφία της αποτελεσματικότητας και βελτίωσης του σχολείου (Sammons et al, 1995˙ Teddie & Reynolds, 2000˙ Hoy & Miskel, 2001) αλλά και του ευφυούς σχολείου (MacGilchrist et al., 2004).

Για την εφαρμογή του ΠΑΜΑΣ, απαιτείται ευρεία συμμετοχή των υποσυστημάτων του σχολείου (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) η οποία πετυχαίνει διασταύρωση διαφορετικών οπτικών για την αποτύπωση της σχολικής μονάδας, με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών διερευνητικών προσεγγίσεων (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση, φωτογράφηση) ((MacBeath, 2005 ˙ Schildkamp, 2007˙ Vanhoof, Petegem & Sven De Maeyer, 2009).

Σχήμα 1: ΠΑΜΑΣ

Το μοντέλο συνδέει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τη σχολική βελτίωση (Σχήμα 2). Σκοπό του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί η βελτίωση όχι μόνο των σχολικών επιδόσεων, αλλά και η ανάπτυξη μιας τέτοιας κουλτούρας, η οποία ευνοεί τη μάθηση του εκπαιδευτικού ως άτομο, τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως ομάδα αλλά και τη μάθηση όλου του οργανισμού. Η μάθηση επομένως αποτελεί διαδικασία που διαπερνά όλο το σύστημα (organizational learning) (MacBeath, 2014). Αφορά στην αξιοποίηση της δυναμικής που υπάρχει στο σχολείο, στην απελευθέρωση δυνάμεων που στο παραδοσιακό σχολείο παραμένουν συνήθως «εν υπνώσει», με τη διεύθυνση του σχολείου να παίζει καθοριστικό ρόλο στο να ενθαρρύνει, να υποστηρίζει, να καθοδηγεί τη μάθηση όλου του οργανισμού και να δημιουργεί κουλτούρα συνεργασίας.



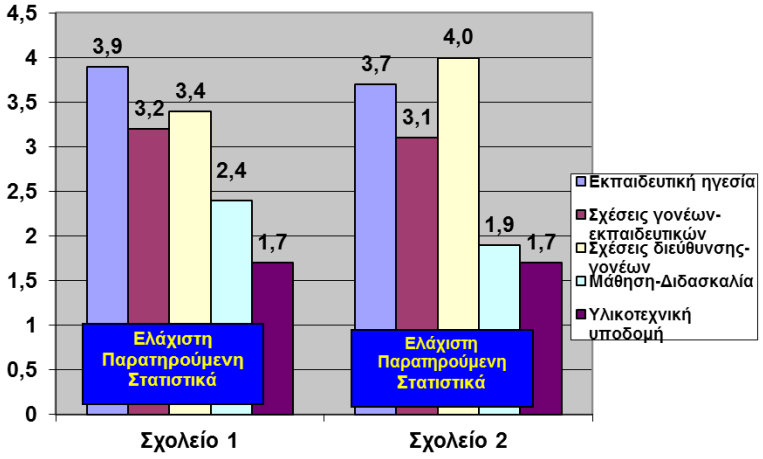
Σχήμα 2: Σχολική βελτίωση - Συστημική μάθηση

2.0 Περιγραφή της εφαρμογής ΠΑΜΑΣ

Αρχικά έγινε η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης στις σχολικές μονάδες, σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, σχέσεων, ηγεσίας και διδασκαλίας – μάθησης, με τη δημοκρατική συμμετοχή των υποσυστημάτων (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων).

Όσον αφορά στη συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης (methodological triangulation), σύμφωνα με την οποία έγινε συνδυασμός μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς η μελέτη περίπτωσης θεωρείται σαν μια «*comprehensive research strategy*» «*περιεκτική ερευνητική στρατηγική*», που στηρίζεται στην πολυσυλλεκτικότητα των δεδομένων (Yin, 1993:14). Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά εργαλεία όπως τα ερωτηματολόγια, αλλά και ποιοτικά όπως οι συνεντεύξεις και η φωτογράφιση από τους μαθητές των σχολικών μονάδων (MacBeath, 1999).

Αν και ήταν αναμενόμενο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να υπάρξουν διαφορές ως προς τις επιλογές των υποσυστημάτων (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς, μαθητές), καθώς η οπτική προσέγγιση των πραγμάτων είναι διαφορετική, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε ταύτιση απόψεων ως προς τους γενικούς βαθμούς των παραγόντων λειτουργίας των δύο σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας την υλικοτεχνική υποδομή και τον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης ως τους πιο αδύναμους (Πίνακας 1), ενώ στη σχολική μονάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα ευρήματα έδειξαν ως αδύναμο τον τομέα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών (Πίνακας 2).



Διάγραμμα 1: Σχολεία 1 & 2 Α/μιας εκπαίδευσης

Διάγραμμα 2: Σχολείο 3 Β/μιας εκπαίδευσης

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στην έρευνά μας δεν απέβλεπε απλώς στη συλλογή δεδομένων, δεν επιτέλεσε ελεγκτικό μηχανισμό, αλλά το έναυσμα για ανάπτυξη παρεμβατικού σχεδίου με σκοπό τη βελτίωση (Σολομών, 1999˙ MacBeath et al., 2005˙ Janssens et al., 2008).

2.1 Σχολική βελτίωση

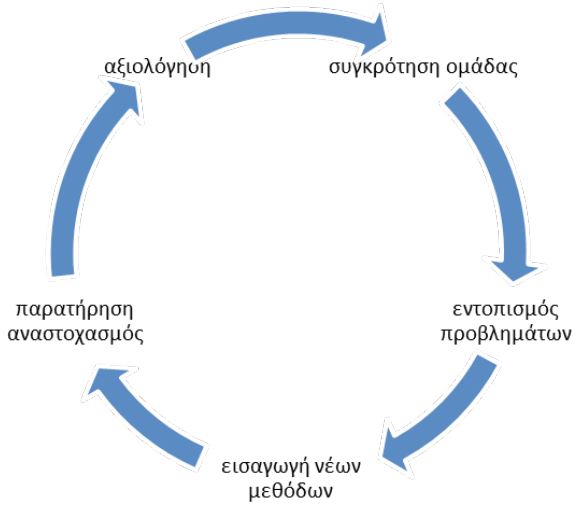
Με βάση τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης των τριών σχολικών μονάδων, επιχειρήθηκε η βελτίωση των δύο σχολικών μονάδων της α/μιας εκπαίδευσης στον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης και της σχολικής μονάδας της β/μιας εκπαίδευσης στον τομέα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών.

Για τη βελτίωση των τομέων επελέγη η συνεργατική έρευνα δράσης, είδος της έρευνας δράσης (Christenson, 2002˙ Kemmis, 2009). Πιο συγκεκριμένα, για τη βελτίωση του τομέα της διδασκαλίας και μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υπήρξε συνεργασία πέντε εκπαιδευτικών του σχολείου με ερευνητή του Πανεπιστημίου και για την ανάπτυξη του τομέα των σχέσεων, συνεργασία δεκαπέντε εκπαιδευτικών με ειδικό του φορέα Ψυχικής Υγείας.

Αναλυτικότερα, η συνεργατική έρευνα δράσης, στην οποία και επικεντρωνόμαστε, αποτελεί μία συνεργατική προσπάθεια μεταξύ του φορέα και των εκπαιδευτικών, με σκοπό να φέρουν κοντά τις γνώσεις και την εμπειρία αντίστοιχα, γεφυρώνοντας το κενό ανάμεσα στην έρευνα και την πρακτική, ώστε να επιλυθούν εκπαιδευτικά προβλήματα (Kapachtsi & Kakana, 2009). Βασίζεται στη θεωρία του αναστοχαστικού ορθολογισμού και θεωρεί την παραγωγή γνώσης ως αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης της δράσης. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τη διδασκαλία και οποιαδήποτε εκπαιδευτική δράση ως ερευνητική διαδικασία. Γι αυτό ερευνά, κρίνει, αμφισβητεί την πρακτική του, συνδέοντας έτσι τον πρακτικό τρόπο σκέψης με την εμπειρία και οδηγείται στην βελτίωσή του (Καπαχτσή & Κακανά 2011˙ Schön, 1983).

Η ερευνήτρια ως διευκολυντής, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία της έρευνας δράσης (Kemmis, 2009), απέκτησε ρόλο ενεργό και δυναμικό και συνέβαλε στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής ερευνητικής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σ' όλες τις φάσεις της έρευνας δράσης (Ε.Δ), **του σχεδιασμού**, **της δράσης και της παρατήρησης**, ενώ το σημείο του **αναστοχασμού** αναδείχθηκε το δυσκολότερο για την ομάδα μας. (Αυγητίδου, 2005˙ Milovic & Cain, 2009 ˙ Καπαχτσή & Κακανά, 2013˙ Kapachtsi & Κακανά, 2014) (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Σχεδιασμός της επιμορφωτικής διαδικασίας

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, αφορούσαν στη διερεύνηση ορισμένων ερωτημάτων σχετικά με την έρευνα δράσης και την απήχηση της στα υποσυστήματα του σχολείου. Ειδικότερα η έρευνα αποσκοπούσε στο να διερευνήσει:

1. Κατά πόσο η συνεργατική έρευνα δράσης μπορεί να αποτελέσει είδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και έναυσμα για αλλαγές στη διδακτική τους διαδικασία.
2. Την απήχηση των νέων διδακτικών μεθόδων που θα εισαχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της επιμόρφωσης, στους μαθητές και στους γονείς τους.
3. Την επίδραση της συνεργατικής έρευνας δράσης στη βελτίωση των σχέσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.
4. Την επίδραση στις σχέσεις που αναπτύσσονται με την συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και των φορέων.

Προσπαθήσαμε να στηριχτούμε και να εφαρμόσουμε κάποιες αρχές της ποιοτικής έρευνας, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία και πιο συγκεκριμένα από την Marshall και Rossman, οι οποίοι θεωρούν ότι αυτό που ενδιαφέρει σε μια ποιοτική έρευνα είναι η *«διαδικασία, παρά το παραγόμενο προϊόν, καθώς ο ερευνητής ψάχνει την εμπειρία, την προέλευση της, την αλλαγή που επέφερε, την αντίδραση των συμμετεχόντων και την επίδραση της νέας εμπειρίας στη ζωή τους»* (1989: 45).

Συνδέσαμε την ποιοτική μας έρευνα με το στοιχείο της δράσης, προσπαθώντας να κινητοποιήσουμε τους εκπαιδευτικούς με συνεχή παράλληλη υποστήριξη, προκειμένου να αξιοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση, να επαναπροσδιοριστεί, αφού κατανοηθεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα και να γίνουν προσπάθειες αλλαγής της.

Στη φάση αυτή της παρέμβασης, η ανάγνωση των δεδομένων είχε αναστοχαστικό χαρακτήρα (Exploratory) (Yin, 1993· Mason, 2003), καθώς η ερευνήτρια πήρε ενεργό ρόλο και η ποιοτική έρευνα διεξήχθη σαν μια αναστοχαστική πρακτική.

Καθώς συγκεντρώθηκε ένας μεγάλος αριθμός γραπτού υλικού (συνεντεύξεις, ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και φύλλα παρατήρησης) έγινε προσπάθεια σύνθεσης των στοιχείων. Η ανάλυση της έρευνας ακολούθησε αρχικά τη φάση της κωδικοποίησης, κατόπιν τη δημιουργία κατηγοριών ανάλυσης (βασικών και σχετικών) και τέλος έγινε η ανάγνωση των δεδομένων με ερμηνευτικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα. (Πίνακας 3).

Πίνακας 1: Κατηγορίες ανάλυσης της έρευνας

Οι κατηγορίες ανάλυσης της έρευνας

Βασικές κατηγορίες	**Σχετικές κατηγορίες**
Α. Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μορφή επιμόρφωσης	α. αλλαγές στη διδακτική διαδικασία β. η στάση των μαθητών απέναντι στις νέες πρακτικές (απ' τη μεριά των εκπαιδευτικών) γ. αλλαγή σχέσεων
Β. Απήχηση της επιμορφωτικής προσπάθειας	α. στους μαθητές β. στους γονείς γ. με τη ματιά του κριτικού φίλου

3.0 Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης της έρευνας, την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, και των ερωτηματολογίων των γονέων και των μαθητών προκύπτει ότι η έρευνα δράσης, απετέλεσε το έναυσμα για την αλλαγή τόσο στη διδακτική διαδικασία στις δύο σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών στη σχολική μονάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό επετεύχθη σύμφωνα με την ανάλυση μέσω:

α) *«της ατομικής εστίασης στην ομάδα»,* β) «της ανάπτυξης *της διαδικασίας του αναστοχασμού»* και γ) *«της στήριξης από την Πανεπιστημιακή ομάδα και τον ειδικό του φορέα ψυχικής Υγείας».*

Όσον αφορά στη στάση των μαθητών απέναντι στις νέες πρακτικές *οι εκπαιδευτικοί* διέκριναν «*βελτίωση των σχέσεων των παιδιών με την αλλαγή στη διδακτική της πρακτική».* Μέσω των νέων πρακτικών οι μαθητές *«είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν οι σχέσεις τους».* Οι μαθητές/τριες *«είδαν καλύτερα τον εαυτό τους..., αξιολογήθηκαν καλύτερα και τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν τι γίνεται μεταξύ τους».* Γενικά, υπήρξε «*καλή διάθεση, συνθετικές κινήσεις για εξεύρεση λύσεων»* και οι μαθητές/τριες, *«συμμετείχαν ενεργά με τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους».*

Σχετικά με την αλλαγή σχέσεων των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι άρχισε να δημιουργείται «*ένα δέσιμο»* μια συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, μ΄ αποτέλεσμα να επικοινωνούν καλύτερα. Μέσω της συνοχής αυτής δημιουργήθηκε διαφορετική νοοτροπία, οι εκπαιδευτικοί αντάλλαξαν ιδέες, εκφράστηκαν χωρίς ενδοιασμούς και υιοθέτησαν καινοτομίες.

Υπήρξε επίσης, απήχηση της επιμορφωτικής προσπάθειας και στους μαθητές. Η δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών και η βελτίωση σχέσεων ήταν από τα βασικότερα σημεία που επισημάνθηκαν. Επιπρόσθετα τονίστηκε η *συμμετοχή τους στη συνδιαμόρφωση της θεματολογίας, η δημιουργία πιο ευχάριστου κλίματος στην τάξη και η εξομάλυνση προβλημάτων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών».*

Επιπλέον, υπήρξε απήχηση της επιμορφωτικής προσπάθειας και στους γονείς. Με την ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψε ποικιλία απαντήσεων εκ μέρους των γονέων, σχετικά με το πόσο αντιλήφθηκαν οι γονείς τις αλλαγές στη διδακτική διαδικασία, στις τάξεις των παιδιών τους.

Τέλος, με την παρουσία της ερευνήτριας ως «διευκολυντής» όλο αυτό το χρονικό διάστημα, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι δεν ήταν μόνοι. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, η παρουσία της αποδείχθηκε πολύ σημαντική: «*Υπήρχε και άλλη γνώμη και «ό,τι και να έκανα, ήξερα ότι θα συζητούσα μαζί της και θα μοιραζόμουν οτιδήποτε καινούριο», «υπήρχε μια δεύτερη ματιά, μια δεύτερη γνώμη», «δε με ενόχλησε καθόλου η παρουσία της στην τάξη. Ίσα-ίσα με διευκόλυνε. Είδα ότι δεν ήμουν μόνη. Ότι και να έκανα ήξερα ότι θα το συζητούσαμε και σίγουρα είναι πιο δημιουργικό όταν κουβεντιάζεις και μοιράζεσαι κάτι καινούριο που ξεκινάς».*

3.1 Προτάσεις

Οι προτάσεις που απορρέουν μέσα απ' τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί συμμετοχική διαδικασία, γι αυτό και απαιτείται συλλογή πληροφοριών από όλα τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), με σκοπό να αξιολογηθούν όλες οι λειτουργίες του, να ακολουθήσει κριτική θεώρηση της πραγματικότητας και να προγραμματιστούν ενέργειες για την πρόοδο και βελτίωση του σχολείου.
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπτυξιακή διαδικασία, όταν ως στόχο έχει τη βελτίωσή της. Γι αυτό και κρίνεται απαραίτητη, η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας σχολείων με πανεπιστήμια ή επιστημονικούς φορείς και εμπειρογνώμονες, ώστε, αφ΄ενός να αξιοποιηθεί η γνώση αλλά και για να υπάρξει στήριξη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επίλυση προβλημάτων.
- Η αυτοαξιολόγηση έχει νόημα να υλοποιείται σε πλαίσιο δίκαιο, ενθαρρυντικό με ευρεία συναίνεση και ενημέρωση των συμμετεχόντων για την έννοια της αυτοαξιολόγησης, αλλά και για τον τρόπο εμπλοκής τους στη διαδικασία. Κρίνεται απαραίτητη, η θετική στάση των διευθυντών των σχολικών μονάδων για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού, όπως έγινε και με τη συνεργασία μας στις τρεις σχολικές μονάδες. Προτείνεται η επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης του σχολείου καθώς, όπως φάνηκε και στη μία από τρεις σχολικές μονάδες στην έρευνά μας αναλαμβάνουν θέματα αυτοαξιολόγησης, αλλά και επιμόρφωσης και ανάπτυξης προσωπικού, με μεγαλύτερη ευθύνη και υπευθυνότητα. Γνωρίζουν και δημιουργούν περιβάλλον που κινητοποιεί, εμπνέει και ενθαρρύνει όλους τους συμμετέχοντες.
- Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης που προτείνεται, είναι η συνεργατική έρευνα δράσης, καθώς δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μάθουν, μέσω της συνεργασίας και της διερεύνησης των καταστάσεων, πρακτική που μεταφέρουν και στους μαθητές τους, αναπτύσσοντας συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης στις τάξεις και νέες επαγγελματικές νοοτροπίες στο σχολείο. Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα, δημιουργεί νέες συνθήκες για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συντελεί στη βελτίωσή του.
- Για την υλοποίηση των προαναφερθέντων, απαιτείται η αυτονομία της σχολικής μονάδας, όχι μόνο για τη διαχείριση υλικών και ανθρωπίνων πόρων αλλά και για το σχεδιασμό της επιμορφωτικών δράσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39*, 39-55.

Bassey, M. (1990). *Case study Research in Educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Christenson, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, *18*, 259-272.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill, Inc.

Janssens, F.J.G., Gonnie, H.W.C.H & Amelsvoort, V. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation, 34*, 15-23.

Kapachtsi, V. & Kakana, D. M. (2009). *Collaborative action research as a means of teachers professional development*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.

Καπαχτσή,Β, & Κακανά Δ-Μ (2010) Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Action Research in Education, 1. 40-52.

Καπαχτσή, Β. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία.* Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καπαχτσή,Β, & Κακανά Δ-Μ (2011) Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 52, 68-82.

Καπαχτσή,Β, & Κακανά Δ-Μ (2013) Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 2, 25-3.

Kapachtsi, V. & Kakana, D. M. (2014) Traditional classrooms transformed into modern school environments through collaborative action research. *International Journal of Elementary Education,* 3(3),58-64.

Kemmis, S. (2009). Action Research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, *17*, (3), 463-474.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*, London: Routledge.

MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self evaluation. What's in for schools?* London: Routledge Falmer.

MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκη., Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2014). *Education and schooling. Myth, heresy and misconception*. Routledge,Taylor and Francis Group: London and New York.

MacGilchricst, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent School*. London: Sage Publications.

Marshall, C.& Rossman, G. (1989). *Designing the qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Mason, J. (2003*). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Κυριαζή Ν. επιμ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Milovic, S. & Cain, T. (2009). *Action research as a tool for professional development of advisers and teachers in Croatia*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης Θ.(2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning.* Αθήνα*:* Λιβάνη.

Sammons, P., Hillman, I. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness*. London: Office of Standards in Education.

Scheerens, J. (2004). The Evaluation culture. *Studies n Educational Evaluation, 30*,105-124.

Schildkamp, K. (2007). *The utilization of a self-evaluation instrument for primary education.* Enschede: IpsKamp.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals think in action.* London: Temple Smith.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*,* Τμήμα Αξιολόγησης, ΥΠΕΠΘ.

Teddie, C. & Reynolds, D. (2000*). The International Handbook of School Effectiveness Reasearh*. London: Falmer Press.

Vanhoof, J., Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation, 35*, 21-28.

Yin, R. (1993). *Case study research: design and methods*. Newbury: Park Sage.

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δόλγυρα Κωνσταντινιά[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία θα αναδείξουμε τη σύγχρονη διάσταση της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου δίνοντας έμφαση σε έναν βασικό παράγοντα στον οποίο αναφέρεται: στο έργο του εκπαιδευτικού και κυρίως στη δυνατότητα και την ικανότητά του να αυτοαξιολογείται με στόχο τη βελτίωση του έργου του και της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση οποιασδήποτε βελτίωσης στην εκπαίδευση. Μέσα από μια συστηματική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ο εκπαιδευτικός δύναται να στοχαστεί και να εκτιμήσει παράγοντες που αφορούν το έργο του, αλλά επίσης τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται και το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τη χρήση του εργαλείου της αυτοαξιολόγησης αλληλεπιδρά με όλα τα φυσικά μέλη της σχολικής κοινότητας συμβάλλοντας στην ενίσχυση της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο. Στην εργασία επιχειρείται να συνδεθεί η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωσή του.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικό έργο, δημοκρατική κουλτούρα, αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού, ανατροφοδότηση, ατομικός φάκελος.

Philosophy, Aims and Expectations from School Evaluation through Teachers Self-appraisal

Dolgyra Konstantinia

ABSTRACT

In this paper we will highlight the contemporary dimension of evaluation of the educational work focusing on a key factor: the project of the teacher and especially the ability and capacity to evaluate himself in order to improve his work and his professional development, which is a basic prerequisite for any improvement in education. Through a systematic self-evaluation process the teacher can contemplate and assess factors relevant to his project, but also the school unit in which he works and the wider institutional framework of the educational system. By using the self-assessment tool he interacts with all other natural members of the school community strengthening in this way the democratic culture at school. This paper attempts to link the self-evaluation of the teacher with the evaluation of the educational work and its improvement.

Keywords: educational work, democratic culture, self-evaluation, feedback, portfolio.

1. Εισαγωγή

Ήδη από το 1997, όταν πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το Ευρωπαϊκό Εργαστήριο για τις Μορφές και τις Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση και ανάγκη για την υιοθέτηση συστημάτων αυτοαξιολόγησης ως μια συστηματική προσπάθεια αναστοχασμού μιας σχολικής μονάδας και στη χώρα μας.

Η αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας έχει εξισωθεί με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ορίζεται ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από όλα τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Επηρεάζεται από τα προαναφερόμενα συστήματα και από άλλους παράγοντες, όπως τις συνθήκες διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές σχέσεις,

1. Η Δ.Κ. είναι Δρ. Ψυχολογίας, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: konstchr@otenet.gr

τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή και το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλέγμα που υφίσταται και το ανάλογα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπακωνσταντίνου, 1993:31).

Γενικότερα, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει αρκετά την επιστημονική κοινότητα και προβλήθηκαν επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999· Μαυρογιώργος, 2002). Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης εστιάζονται κυρίως σε χαρακτηριστικά που της αποδίδουν, όπως ανατροφοδότηση και αξιοκρατία. Επιχειρήματα που εναντιώνονται στη χρήση της αφορούν κυρίως το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υποστηρίζοντας ότι η αξιολόγησή του μειώνει την ελευθερία και δημιουργικότητά του κυρίως όταν επιβάλλεται άνωθεν. Όμως, αυτό που δίνει στην αξιολόγηση την αξία της είναι ο σκοπός, η φιλοσοφία της και ο τρόπος που χρησιμοποιείται. Η αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τον MacBeath (1999) στηρίζεται σε τέσσερις βασικές φιλοσοφικές αρχές: α) τα ανθρώπινα όντα έχουν έμφυτη την κλίση να μαθαίνουν, β) η αλλαγή ξεκινά μέσα από τον σχολικό οργανισμό, γ) η ανατροφοδότηση είναι βασική για την ανάπτυξη τόσο των ατόμων όσο και των σχολικών οργανισμών και δ) τα φυσικά μέλη της σχολικής κοινότητας δεσμεύονται/δένονται με αυτήν.

Το κείμενο που ακολουθεί επικεντρώνεται στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αξιολόγηση η οποία γίνεται από τον ίδιο τον αξιολογούμενο με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

2. Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του: εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οφείλει να οδηγήσει τη σχολική μονάδα ανάλογα με τις πληροφορίες που θα συγκεντρώσει στην ανάληψη δράσης για αλλαγή και βελτίωση. Στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των εννοιών εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγησή του.

2.1. Εκπαιδευτικό έργο

Η χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» στη χώρα μας εμφανίζεται στη δεκαετία του 1980 όταν -μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982- το ΥΠΕΠΘ έπρεπε να αναζητήσει έναν νέο εννοιολογικό επαναπροσδιορισμό που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης ώστε να μπορεί να αναφέρεται με ευχέρεια στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται, τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επομένως, το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος μετατοπίζεται στον εκπαιδευτικό ως μέρος ενός υποσύνολου στο συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και κατά συνέπεια στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Έκτοτε διατυπώθηκαν διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1986) η έννοια του εκπαιδευτικού έργου επικεντρώνεται στη δράση του εκπαιδευτικού όπως αυτή εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Ο Κασσωτάκης (1992) δίνει μια πιο ευρεία διάσταση στον όρο *εκπαιδευτικό έργο*, η οποία επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στα προϊόντα του με στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου με ανεπτυγμένο πολιτισμό. Ο Μπαλάσκας (1992) δίνει μια διάσταση στο συγκεκριμένο όρο η οποία επικεντρώνεται στην πολιτεία, στους τοπικούς παράγοντες και σε όλους τους εργαζόμενους της σχολικής μονάδας, οι ενέργειες των οποίων έχουν ως στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993) το εκπαιδευτικό έργο συντελείται σε τρία επίπεδα: στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως διαδικασία και προϊόν της λειτουργίας του, στη σχολική μονάδα, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης δραστηριότητας και στη σχολική τάξη, ως αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού και ως προϊόν της διδακτικής του πράξης.

Ο όρος *εκπαιδευτικό έργο* φαίνεται λοιπόν να χρησιμοποιείται ως διαδικασία ή/και αποτέλεσμα της λειτουργίας τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος και της δραστηριότητας της σχολικής μονάδας, όσο και της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού.

2.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ποικίλει στα νομοθετικά κείμενα του υπουργείου. Για παράδειγμα, στο άρθρο 1 του Σχ. ΠΔ/1988 η έννοια του όρου περιορίζεται στο έργο των εκπαιδευτικών σε ένα πλαίσιο συλλογικής συνεκτίμησης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Το 1993 στο ΠΔ 320 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τοποθετείται μεταξύ της ατομικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και της μακροσκοπικής εκτίμησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 1997 με τον νόμο 2525 η αναφορά στον ορισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τοποθετείται όχι στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού αλλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, και το ειδικό βάρος της αξιολόγησης μεταφέρεται από την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανατροφοδότησή της.

Βασικός στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από τη διαδικασία ελέγχου που προσφέρει η αξιολόγηση σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων και τον εντοπισμό των πιθανών αιτίων που εμποδίζουν την επίτευξη αυτών των στόχων. Από την άλλη πλευρά, ο Σιγάλας (1992) προσδιορίζει ως απώτερο στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τη βελτίωση σχεδιασμού διαδικασιών (πχ εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων, συγγραφή διδακτικών βιβλίων, εκπαίδευση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διδακτικές μέθοδοι, σχολικές δραστηριότητες) και αυτό μέσα από την αξιολόγηση όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κοινή τοποθέτηση και των δύο προαναφερόμενων συγγραφέων είναι η σημαντικότητα της διαδικασίας της ανατροφοδότησης στην επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Από την ανάλυση όλων των παραπάνω συμπεραίνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται σε παράγοντες που αφορούν το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, τη σχολική μονάδα και το έργο του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά στο έργο του εκπαιδευτικού αυτό που αξιολογείται είναι το εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο (Αθανασίου, 1990), η διδασκαλία και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ειδικότερα (Πασιαρδής, 1996), η ποιότητα της διδασκαλίας του (Παπασταμάτης, 2001). Είναι κοινά αποδεκτό ότι βασική προϋπόθεση οποιασδήποτε βελτίωσης στην εκπαίδευση αποτελεί η πεποίθηση ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού δεν χρειάζεται να εστιάζει απλά και μόνο στον ίδιο βαθμολογώντας την απόδοση του, αλλά να εστιάζει και στο έργο του αποβλέποντας στη βελτίωση της ποιότητάς του και στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η σημασία του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι μεγάλη για λόγους παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς και διοικητικούς. Η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελείται από άτομα που χρειάζονται ανατροφοδότηση, ενίσχυση και υποστήριξη.

Παρακάτω γίνεται αναφορά στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έτσι όπως αναφέρεται σε μια μεγάλη μερίδα ερευνητών, δηλαδή, στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

3. Η αυτοαξιολόγηση ως μορφή ανατροφοδότησης

Η αυτοαξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση (McBeath, 2001) και αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας. Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο αναφορά στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και της ανατροφοδοτικής της αξίας, θέμα με το οποίο καταπιάνεται η συγκεκριμένη ενότητα.

3.1. Η αυτοαξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών με στόχο να προσδιοριστεί ο βαθμός που επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ότι λειτουργεί ως διαδικασία ανατροφοδότησης, ανάπτυξης και μάθησης (Creemers & Kyriakides, 2009) και είναι μία συνεχής διαμορφωτική εσωτερική αξιολόγηση (MacBeath (2005). Στο πλαίσιο εκδημοκρατισμού του τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση παρατηρείται διεθνώς μια αυξανόμενη τάση συστηματικής προώθησης της αυτοαξιολόγησης

σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η οποία ως «ευφυής» οργανισμός μαθαίνει από τα λάθη της και αυτοδιορθώνεται. Σε μια ευφυή σχολική μονάδα όλα τα φυσικά της μέλη λειτουργούν ως μια συλλογική οντότητα που μαθαίνει και όχι ως απλοί διεκπεραιωτές εντολών (Senge et al. 1994).

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται από τον ίδιο τον φορέα που αξιολογείται με διαδικασίες που καθορίζει ο ίδιος και αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που συντελείται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας μέσω της ανατροφοδότησης. Έχει λοιπόν ανατροφοδοτικό προσανατολισμό και θεωρείται ως μια συστηματική προσπάθεια αναστοχασμού μιας σχολικής μονάδας και ως μια δημιουργική δημοκρατική διαδικασία. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας αξιολογούν το σχολείο τους και αναζητούν τους τομείς που θέλουν να βελτιώσουν μέσα από επεξεργασμένα θέματα.

Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου, κάτι που το σχολείο το επιτυγχάνει με τις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998), στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και εφοδιάζει τον σχολικό οργανισμό με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Συμμεριζόμενοι την άποψη του MacBeath και συναδέλφων (2005: 157) ότι «τα σχολεία γίνονται ευφυέστερα και αυξάνουν την νοημοσύνη τους όταν διαθέτουν νοήμονα εργαλεία που τους βοηθούν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά» θεωρούμε ότι η αυτοαξιολόγηση ως «έλλογο» και ευφυές εργαλείο θα βοηθήσει προς αυτήν την ανάπτυξη των σχολείων.

Η ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στην ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αξιολογική διαδικασία (McBeath, 2001). Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οφείλει να εξασφαλίζει τη συμμετοχικότητα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οφείλει να αναδεικνύει ότι είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή της γνώσης μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και ότι υποστηρίζει την άποψη ότι η σχολική μονάδα ως βασικός φορέας προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να ενδυναμωθεί, προκειμένου οι βασικοί παράγοντες που τη συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) με τις δράσεις τους να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματική οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας.

Πολλές φορές, για περισσότερη αντικειμενικότητα, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε ταυτόχρονα είτε διαδοχικά με μια εξωτερική αξιολόγηση (McBeath, 2001˙ Μπαγάκης, 2005) η οποία γίνεται από αξιολογητές που δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα ή τα πρόσωπα που αξιολογούνται. Αυτό, όμως, που έχει σημασία είναι η αξιολόγηση να έχει ανατροφοδοτικό προσανατολισμό, ώστε να γίνεται αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και όχι ελεγκτικό προσανατολισμό σύμφωνα με τον οποίο μετράται ο βαθμός επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων και το ενδιαφέρον εστιάζεται στο αποτέλεσμα και όχι στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό, επίσης, η αξιολόγηση να είναι διαμορφωτική, δηλαδή, μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία, προκειμένου να συγκεντρώνονται πληροφορίες οι οποίες, μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης, να προσδιορίζουν τις απαραίτητες διαρθρωτικές παρεμβάσεις.

3.2. Έμφαση στην ανατροφοδότηση

Σήμερα οι απόψεις συγκλίνουν στην αποδοχή ότι η αυτοαξιολόγηση πρέπει να αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος που συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης παράλληλα με τους άλλους δύο μηχανισμούς ανατροφοδότησης που είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική έρευνα.

Η ανατροφοδότηση είναι χρήσιμη όταν προσφέρει πληροφορίες που α) επιβεβαιώνουν το επίπεδο απόδοσής του ατόμου ως αποτέλεσμα της εκδήλωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών του και β) επεξηγούν τα αποτελέσματα αυτών των συμπεριφορών. Η πληροφόρηση αυτή θα κατευθύνει το άτομο προς την επανάληψη ενεργειών προγραμματισμού, εκτέλεσης, αξιολόγησης και επανεξέτασης μέχρι την επίτευξη ενός ανώτερου και επιθυμητού επιπέδου απόδοσης. Αυτός ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης την καθιστά έλλογη και συνάμα παραγωγικά ευφυή.

Η θεωρητική βάση της αυτοαξιολόγησης έγκειται στην κοινωνική και ανθρωπιστική ψυχολογία. Το άτομο έχει την τάση προς την ανάπτυξη και την προσαρμογή. Είναι από τη φύση του δημιουργικό. Όταν αξιολογεί και βασίζεται στη δική του εμπειρία, αξιολογεί με βάση τη δική του «οργανισμική αξιολογική διαδικασία». Αναπόσπαστο μέρος της αξιολογικής διαδικασίας είναι η ανατροφοδότηση η οποία βοηθάει το άτομο να κρίνει το επίπεδο μάθησης, να διαπιστώσει ενδεχόμενες παρανοήσεις και να καθορίσει το επίπεδο επίδοσης στο οποίο στοχεύει. Το άτομο ως πλήρως λειτουργικό έχει την αίσθηση της ελευθερίας, έχει εμπιστοσύνη στη δική του οργανισμική διαδικασία αξιολόγησης και διακρίνεται από δημιουργικότητα. Αποβαίνει, επομένως, να είναι δημιουργικό, δραστήριο και στην υπηρεσία του και να ταυτίζει τους προσωπικούς στόχους με εκείνους της υπηρεσίας.

Αναλύοντας τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το άτομο αναπτύσσεται μέσω της ανατροφοδότησης και ταυτόχρονα βοηθά στην ανατροφοδότηση του άμεσου περιβάλλοντός του. Βέβαια, η ανατροφοδότηση θεωρείται αποτελεσματική όταν περιλαμβάνει την πληροφορία της ορθότητας ή μη της απάντησης του ατόμου και την πληροφορία που θα υποδεικνύει την ορθή απάντηση (Kulhavy και Stock, 1989) κάτι που πρέπει να διασφαλίζεται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Η ανατροφοδότηση συνεισφέρει σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης: δύο χαρακτηριστικά με τα οποία συνδέεται περισσότερο η αυτονομία της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2007: 11-12).

Η ανατροφοδοτική σημασία της αυτοαξιολόγησης έχει βελτιωτικό χαρακτήρα σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού έργου από τον προγραμματισμό, την εκτέλεση έως την αξιολόγηση με σπειροειδή επαναληπτικό χαρακτήρα έως την τελική αξιολόγηση. Είναι επομένως εμφανές ότι για να υπάρξει εποικοδομητική ανατροφοδότηση η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία και όχι αποσπασματική.

3.3. Αναμενόμενα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης και δημοκρατική κουλτούρα

Στις αρχές του 20ου αιώνα τα δύο μεγάλα προοδευτικά ρεύματα α) της *Νέας Αγωγής* στην Ευρώπη, με βασικό θεωρητικό τον J. Piaget, και β) το *Σχολείο Εργασίας* στις Η.Π.Α., με βασικό εκπρόσωπο τον J. Dewey, διατυπώνουν την κοινή άποψη ότι η λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει την ύπαρξη θεμελιωδών δημοκρατικών αξιών και κανόνων. Η διδασκαλία, η συγγραφική δραστηριότητα και η πρακτική της ζωής του Dewey απέβλεπαν στη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, που θα προκαλούσε τόσο τους σκοπούς όσο και τα μέσα της παραδοσιακής εκπαίδευσης δίνοντας έμφαση σε τοποθετήσεις όπως: πιο στενή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή, διδασκαλία με επίκεντρο το μαθητή και όχι τη διδακτέα ύλη, απόρριψη του φορμαλισμού που χαρακτηρίζει τα προγράμματα της βασικής εκπαίδευσης.

Τελευταία γίνεται όλο και πιο μεγάλη συζήτηση σχετικά με την ανάγκη διαμόρφωσης δυνατοτήτων ενεργητικής συμμετοχής στις διαδικασίες και τις πρακτικές της δημοκρατίας όλων των φυσικών μελών της σχολικής κοινότητας. Ως τέτοιες ενεργητικές δυνατότητες μπορούμε να αναφέρουμε την εποικοδομητική συμμετοχή στον διάλογο και την αναζήτηση λύσεων, τη μάθηση και προσφορά υπηρεσιών σε κοινοτικό επίπεδο, την επεξεργασία προβληματισμών. Σύμφωνα με τον Νούνη (1988: 22) «η εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί δημοκρατική όταν προάγει ομαδικές δραστηριότητες, βασίζεται στην ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση και αποδοχή του άλλου, την ισοτιμία, τη φιλαλήθεια».

Ένας σημαντικός αριθμός μελετών έχει δείξει ότι η συλλογικότητα και η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου, κάτι που είναι απαραίτητο για τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του σχολείου, ενδυναμώνεται από την αυτοαξιολόγηση (Hargreaves,1994, Stoll & Fink, 1996). Άλλοι τομείς τους οποίους αναμένεται η αυτοαξιολόγηση να επηρεάσει θετικά είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του προσωπικού, η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, η βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών μέσων και υλικοτεχνικής υποδομής.

Μπορούμε να απαριθμήσουμε και άλλα ωφέλιμα πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα που μπορεί να έχουμε με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης όπως είναι η συνειδητοποίηση της ανάγκης για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων, η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών για βελτίωση, η συνειδητοποίηση του ρόλου κάθε σχολικού παράγοντα ώστε να μπορούν να ερμηνεύσουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις και επαγγελματικές αξίες του και γενικότερα η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος έτσι ώστε να είναι ικανό να μαθαίνει και να βελτιώνει ή να αλλάζει πρακτικές με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας στο σχολείο, της δημοκρατικής κουλτούρας, επιδρώντας και στα τρία επίπεδα κουλτούρας που περιέγραψε ο Schein (1985) επηρεάζοντας α) τις άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες όπως εκφράζονται μέσα από τις ορατές δομές και διαδικασίες του σχολείου (π.χ. υποστήριξη προς του συναδέλφους), β) τις αξίες και πεποιθήσεις, δηλαδή τις στρατηγικές, τους στόχους και τις φιλοσοφίες σύμφωνα με τις επιθυμίες των μελών της σχολικής κοινότητας (π.χ. εμπιστοσύνη, συνεργασία, και ομαδική εργασία), και γ) τις αφηρημένες πεποιθήσεις, αντιλήψεις και αισθήματα των μελών του σχολείου σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις, την ανθρώπινη φύση, την αλήθεια, την πραγματικότητα και το περιβάλλον (π.χ, η φύση των υγιών ανθρώπινων σχέσεων, η φύση της αλήθειας και της πραγματικότητας και η σχέση με το περιβάλλον). Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1999), οι τομείς στους οποίους η ύπαρξη κουλτούρας έχει θετική επίδραση είναι: αποτελεσματικότητα του σχολείου, βελτίωση δραστηριοτήτων συναδελφικότητας και συνεργασίας, επιτυχία της αλλαγής και των προσπαθειών βελτίωσης, αφοσίωση και ταύτιση των φυσικών μελών της σχολικής κοινότητας με το σχολείο, κινητοποίηση αυτών.

Η κουλτούρα ενός σχολείου αντανακλάται στο σχολικό κλίμα και επομένως είναι ευνόητος ο λόγος που το κλίμα, επίσης συμβάλλει στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Creemers et al., 1989˙ Lezotte, 1991˙ Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000˙ Purkey & Smith, 1983). Το κλίμα και η κουλτούρα έχουν μια αμφίδρομη σχέση επιρροών με το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των παραμέτρων (ψυχολογικών, γνωστικών και φυσικών) του σχολικού περιβάλλοντος και συμβάλλουν στην ζητούμενη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το δημοκρατικό κλίμα επιτυγχάνεται όταν ικανοποιούνται βασικές προϋποθέσεις όπως: ελευθερία, ευθύνη, κριτική διερεύνηση, ενθάρρυνση, δικαιοσύνη, αυτοκριτική και αποδοχή της κριτικής και αποτελεί το πιο ουσιαστικό στάδιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Πηγιάκη, 2002: 39-46).

3.4. Προϋποθέσεις εφαρμογής ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης

Η ορθή εφαρμογή και αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης προαπαιτεί τα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας να κατανοήσουν το ρόλο της, να την αποδεχτούν και να μυηθούν στη διαδικασία εφαρμογής της. Γίνεται δε πιο αποδεκτή όταν διαθέτει σαφή και κατάλληλα, από κοινού επεξεργασμένα και αποφασισμένα κριτήρια και μεθοδολογία, που να καλύπτουν όλες τις πτυχές και όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου και όταν η γνωστική αναπαράστασή της σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει θετική συνάφεια με την πεποίθηση ότι πρόκειται για μια χρήσιμη δημοκρατική και δημιουργική διαδικασία Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ξεπερνά το εμπόδιο της δυσπιστίας των συντελεστών της όταν γίνεται γνωστή και κατανοητή η χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της και όταν δεν επιβάλλεται «άνωθεν». Είναι βέβαιο ότι καλύτερο κλίμα αξιολόγησης δημιουργούν οι οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας οι οποίες πρέπει να επιδιώκονται, όσο και αν αυτό θεωρείται μια δύσκολη παιδαγωγική διαδικασία.

Η αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να εξελιχθεί σε μια διεκπεραιωτική ανούσια διαδικασία εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά να εκληφθεί ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, όπου κύριος αποδέκτης των αποτελεσμάτων της να είναι η σχολική μονάδα, η οποία με βάση τα αποτελέσματα αυτά θα αναλάβει δράση. Τα αποτελέσματα βέβαια έχουν αξία όταν στηρίζονται σε συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί με ιδιαίτερη προσοχή αποφεύγοντας για παράδειγμα τις στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις και χρησιμοποι-

ώντας τη σύνθετη, ευαίσθητη και κριτική θεώρηση των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτισμικών διαστάσεων των φαινομένων που εξετάζει η αξιολόγηση.

Με στόχο την ενίσχυση θετικού κλίματος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται χρήσιμη η βοήθεια από σχετικό έμπειρο επιστημονικό σύμβουλο, ο οποίος θα στηρίζει και ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου δίνοντας χρήσιμες συμβουλές, ενθαρρύνοντας κάθε πρωτοβουλία, ενισχύοντας τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων και κάνοντας εποικοδομητικές κριτικές παρατηρήσεις.

4. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντές της. Στην ενότητα αυτή θα επικεντρωθούμε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού κλίματος αξιολόγησης δίνεται έμφαση σε ένα αντίστοιχης κουλτούρας εργαλείο αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός: τον ατομικό φάκελο.

4.1. Γιατί ο εκπαιδευτικός;

Η διαμόρφωση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, βασίζεται τόσο στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων όσο και στην ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του έργου τους. Ο εκπαιδευτικός απαιτείται σήμερα να έχει μια συνολική άποψη για το επάγγελμά του, για τη δομή και την κουλτούρα του σχολείου του (Fullan M. & Hargreaves A., 1993), για την περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα και τα νομοθετικά πλαίσια. Γνωρίζει καλύτερα τους τομείς που παρουσιάζουν πρόβλημα στη σχολική κοινότητα και είναι επομένως βασικός φορέας για να τους μελετήσει και να προτείνει μέτρα βελτίωσης. Αυτή η μελέτη μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αυτοαξιολόγησης, η οποία έχει το πλεονέκτημα να βασίζεται σε γνωστά και οικεία για τον εκπαιδευτικό δεδομένα και λειτουργίες όπως είναι η σχολική μονάδα, η τάξη, οι μαθητές, η περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, το νομοθετικό πλαίσιο. Επομένως, η αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στον εκπαιδευτικό διότι γνωρίζει τα προβλήματα και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον βοηθά να αισθανθεί περισσότερο υπεύθυνος ως επαγγελματίας παρέχοντάς του τη δυνατότητα να διερευνήσει, να κρίνει και να αναλάβει πρωτοβουλίες ενισχύοντας τον επαγγελματισμό του. Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την ποιότητα της παρεχομένης εκπαίδευσης, για τη βελτίωση της συμπεριφοράς και την προώθηση αξιών που βασίζονται σε λογικές λογοδότησης, βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Με την αυτοαξιολόγηση το έργο του εκπαιδευτικού προσεγγίζεται σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους της εκπαίδευσης, όπως αυτές καταγράφονται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ο εκπαιδευτικός μέσω της αυτοαξιολόγησης καλείται να διερευνήσει, να συνειδητοποιήσει και να τεκμηριώσει αξιόπιστα την πορεία του και κατ επέκταση την πορεία του σχολείου του στη βάση του τρίπτυχου: διάγνωση - ανατροφοδότηση - βελτίωση.

4.2. Μέσα, πεδία και επίπεδα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

Το πιο ενδεδειγμένο από όλα τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την αυτοαξιολόγησή του είναι ο ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Ο φάκελος είναι ένα διεθνώς προβαλλόμενο αξιόπιστο και ευέλικτο μέσο που μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό στην κατεύθυνση της αυτοαξιολόγησής του και της βελτίωσης που μπορεί να προκύψει μέσω αυτής, καθώς εμπλέκει τον ίδιο τον αξιολογούμενο σε μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται συμμετοχική. Προσφέρει πληροφόρηση για την πρόοδο που έκανε ο εκπαιδευτικός όσον αφορά το επίπεδο απόδοσής του και την εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Η πληροφόρηση αυτή θα τον κατευθύνει προς την επίτευξη ενός ανώτερου και επιθυμητού επιπέδου απόδοσης και προς την υιοθέτηση συγκεκριμένων απαραίτητων και επίσης επιθυμητών συμπεριφορών και δράσεων.

Αυτό προϋποθέτει τη συνεπή τήρηση του φακέλου και τη μεθοδική συλλογή υλικού προκειμένου να είναι δυνατή μια αξιολογική κρίση. Επομένως, τα υλικά που θα συμπεριλαμβάνει ο

φάκελος πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα συσχέτισης. Μπορεί να συνδυάσει ποσοτικούς δείκτες (πχ επιδόσεις μαθητών, ώρες διδασκαλίας) με ποιοτικούς δείκτες (π.χ. περιγραφές, γνώμες) στη συνέχεια να προβεί στην ανάλυση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων όπως και στη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση και τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων.

Ο ατομικός φάκελος είναι ένα δυναμικό εργαλείο, το οποίο αλλάζει συνεχώς, καθώς ο εκπαιδευτικός αξιολογεί σε συνεχή βάση το εκπαιδευτικό του έργο. Αν και δεν υπάρχει προκαθορισμένος τρόπος για να δομηθεί ο ατομικός φάκελος, το περιεχόμενό του θα μπορούσε να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι θα είναι δυνατόν να αξιολογηθούν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Για παράδειγμα, στη περίπτωση που ο στόχος είναι να καθοριστεί η καταλληλότητα της προετοιμασίας της διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν κριτήρια όπως είναι ο βαθμός α) γνώσης των αναγκών των μαθητών, β) διατύπωσης στόχων, γ) καθορισμού περιεχομένου της διδασκαλίας, δ) επιλογής συνδυαστικών διδακτικών μορφών διδασκαλίας, ε) επιλογής της συστημικής προσέγγισης του σχεδιασμού διδασκαλίας, ζ) σχεδιασμού διδακτικών μορφών προβληματισμού που ενεργοποιούν δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών κλπ. Τα κριτήρια αποτελούν σημαντική παράμετρο υποστήριξης της επιστημονικής παρακολούθησης της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης Γενικά κριτήρια, όπως τα προαναφερόμενα, μπορούν να «μετρηθούν» με βάση τέσσερεις άξονες: 1) την ύπαρξη, 2) την επάρκεια, ποιότητα, καταλληλότητα, 3) την αξιοπιστία και 4) την αποτελεσματικότητα χρήσης (Δημητρόπουλος, 1998: 298).

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συντελεστεί σε δύο βασικά επίπεδα: της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με το επίπεδο μπορεί να θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα προς διερεύνηση. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της σχολικής τάξης μπορεί να θέσει ερωτήματα που αφορούν τη συμβολή του σε θέματα όπως: α) εκπαιδευτικό περιβάλλον, β) σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, γ) διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας τα ερωτήματα μπορεί να αφορούν θέματα για α) τις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις του, β) τη συμμετοχή του στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, γ) την επικοινωνία και συνεργασία του με γονείς και φορείς. Ένας εκπαιδευτικός που έχει υψηλό βαθμό επαγγελματισμού μπορεί να αναρωτηθεί, επιπλέον, για τη γνώση που διαθέτει σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας του όπως: ιδεολογία της εκπαίδευσης, υλικοτεχνικά μέσα, πιστώσεις, αρχιτεκτονικοί σχεδιασμοί, παρεμβάσεις στο διοικητικό και παιδαγωγικό σύστημα.

Το υλικό που περιέχεται στον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού μπορεί να ποικίλει: σχέδια μαθήματος, σχέδια εργασίας, δείγματα αξιολόγησης των μαθητών, δείγματα από εργασίες των μαθητών με τα σχόλια του εκπαιδευτικού, παρουσιάσεις σε συνέδρια, εισηγήσεις σε σεμινάρια, δημοσιεύσεις, συγγραφικό έργο, επιβραβεύσεις σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμμετοχές των τάξεων του σε διαγωνισμούς, φωτογραφίες που αποδεικνύουν εκπαιδευτικές δράσεις, σχόλια του εκπαιδευτικού, περίληψη των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχε στο παρελθόν, συμμετέχει στο παρόν και που σχεδιάζει να συμμετέχει στο μέλλον, τις πιθανές δυνατότητες εφαρμογής τους στην αίθουσα διδασκαλίας κλπ. Άλλες πηγές ανατροφοδότησης του ατομικού φακέλου μπορεί να είναι οι κρίσεις και γνώμες των μαθητών και συναδέλφων που μπορούν να επιτευχθούν με τη βοήθεια εργαλείων όπως: τεστ, ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, εποικοδομητική συζήτηση. Ο ατομικός φάκελος, επομένως, είναι ουσιαστικά μια περιληπτική αποτύπωση των σημαντικότερων διδακτικών επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών με επιλεγμένα παραδείγματα και προσωπικά σχόλια.

Η προσπάθεια επεξεργασίας των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης δύναται να εστιαστεί σε διάφορα πεδία: καθημερινά ζητήματα της σχολικής ζωής, παιδαγωγικά προβλήματα, επαφή του σχολείου με την κοινότητα, διασφάλιση ανοιχτών και διαρκών διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, παραγωγή σύγχρονου και στοχευμένου διδακτικού υλικού, δημόσια υποχρηματοδότηση του σχολείου και τρόποι υποκατάστασής της, είσοδος του σχολείου στην ψηφιακή εποχή, συμμετοχικότητα και ανοιχτή διακυβέρνηση.

5. Επίλογος

Είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι η αυτοαξιολόγηση ενεργοποιεί δυνάμεις δημιουργικού προβληματισμού και πρακτικών που ενισχύουν την ανανεωτική δυναμική της και την πολλαπλώς ευεργετική αυτονομία του εκπαιδευτικού. Σε αυτήν αποτυπώνονται οι ανάγκες, οι δυνατότητες, τα προβλήματα, οι προτεραιότητες και τα οράματά του σε σχέση με το επάγγελμά του και με την έννοια αυτή διαμορφώνεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο οφείλει να κινηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας μεταξύ όλων των φυσικών μελών της σχολικής κοινότητας.

Η αυτοαξιολόγηση είναι χρήσιμη στον εκπαιδευτικό γιατί του παρέχει αυτοεκτίμηση, κίνητρα αποδοτικότητας, ασφάλεια και κύρος. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη δημιουργία συναίσθησης συνυπευθυνότητας για το εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό το πλαίσιο ευθύνης, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να προτάσσει το χρέος του (παραφράζοντας τον Καζαντζάκη): «Έχω χρέος να συμβάλω δυναμικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αν δεν βελτιωθεί και εγώ θα φταίω». Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο βαθμό που ως κρίκος μιας αλυσίδας που αποτελείται από όλα τα φυσικά μέλη της σχολικής μονάδας επηρεάζει και δέχεται επιρροές.

Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη του σχολικού οργανισμού μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης διαμορφωτικού, παιδαγωγικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα. Βέβαια, ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση χρειάζεται να συνδέεται άμεσα με εξειδικευμένες μορφές επιμόρφωσης που θα εστιάζουν σε διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Λ. (1990). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο: Προβλήματα, προϋποθέσεις, προοπτικές*. Ανάτυπο από την Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Ιωάννινα.

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

Creemers, B.P.M., Peters, T. & Reynolds, D. (1989). *School effectiveness and school improvement*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Creemers B. P.M. & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29, 293-31.

Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Eurydice (2007) *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: The Information Network on Education in Europe, European Commission.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* Μετάφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culturein the postmodern age.* London: Casell.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (σσ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Kulhavy, W.R. & Stock, A.W. (1989). Feedback in Written Instruction: The Place of Response Certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4):279-308.

Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Product, Ltd.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο: Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο: Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 139-149). Αθήνα: Σαββάλας.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2005). *Self-evaluation: Models, Tools and Examples of Practice*. Nottingham: National College for School Leadership.

Μπαγάκης, Γ. (2005). Μορφές αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Προϋποθέσεις / Δυνατότητες. Η Ελληνική εμπειρία στη Σχολή Μωραϊτη, *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Πρακτικά Ημερίδας.

Μπαλάσκας, Κ. (1992) Το Εκπαιδευτικό έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και το σχεδιασμό του. Στο: *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση* (σσ. 24-35*)*. Αθήνα, ΟΛΜΕ.

Νούνης, Θ. (1988). *Συστηματική Δημοκρατική Εκπαίδευση*, Φλώρινα: αυτοέκδοση.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.

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

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). Α*ποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg/ Τυπωθήτω.

Πηγιάκη, Π. (2002). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης, 2002.

Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Joyrnal*, 83(4), 427-452.

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. & Smith, B. (1994).*The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.

Σιγάλας, Γ. (1992). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο: *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση* (σσ. 116-126). Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization.* Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement.* Buckingham: Open University Press.

Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΟ: ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Κολυμπάρη Τάνια[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να μελετήσει τις στρατηγικές πλαισίωσης που αναδεικνύονται στον διεθνή και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο προκειμένου να ανασυγκροτηθεί κριτικά το θεώρημα της αξιολόγησης. Σε αυτήν την κατεύθυνση εξετάζονται κείμενα υπερεθνικών οργανισμών που λειτουργούν ως δεξαμενές σκέψης (think tanks) της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να διερευνηθεί η νοηματοδότηση της αξιολόγησης στο σύγχρονο πλαίσιο της παγκόσμιας διακυβέρνησης. Ειδικότερα η εργασία εστιάζει στον εντοπισμό ορισμένων βασικών πλαισίων (frames) που αξιοποιούνται από διεθνείς (Ο.Ο.Σ.Α) και ευρωπαϊκούς οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Ένωση), όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και αναζητά τους αναγνωστικούς κώδικες που λειτουργούν ως ιδεολογικά ερείσματα και ευνοούν την συναρμολόγηση της αξιολόγησης σε ένα νέο σύστημα αξιών.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, διεθνείς οργανισμοί, παγκόσμια διακυβέρνηση, πλαισίωση

The Evaluation of Teachers and their Work in International Discourse. Codes of Meanings and Ideological Contexts

Kolybari Tania

ABSTRACT

The purpose of this paper is to study the framing strategies that emerge in the international and European educational discourse in order to critically reconstruct the stratagems of evaluation. In this direction, texts of supranational organizations that act as think tanks of educational policy are examined, in order to investigate the uses of assessment in the contemporary context of global governance. In particular, the paper focuses on identifying some key frames that are used by international (O.E.C.D.) and European organizations (European Union) on the teachers' evaluation and examines the reading codes which function as ideological footholds and promote the reenactment of evaluation to a new system of values.

Keywords: teachers'appraisal, international organizations, global government, contextualization

1. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του '90 μια σειρά από πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον άσκησαν καθοριστικές επιδράσεις στο πεδίο και στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με μελέτες από τα πεδία της πολιτικής επιστήμης, της κοινωνιολογίας και της εκπαίδευσης, οι «λόγοι» και οι «πρακτικές» επηρεάστηκαν από την έμφαση νέων «ιδεότυπων» όπως η «παγκοσμιοποίηση» των οικονομικών σχέσεων, η «κοινωνία της γνώσης», η ραγδαία ανάπτυξη της «τεχνοεπιστήμης» (Τσαούσης, 2009). Ειδικότερα, στον ευρωπαϊκό χώρο οι πολιτικές συνδέθηκαν με το ευρύτερο πλαίσιο παγκόσμιων προτύπων στην εκπαίδευση (Rinne, 2008· Rizvi & Lingard, 2010). Το πλαίσιο αυτό συνδέεται με την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στο διεθνές οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον, στηρίζεται σε αντιλήψεις που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και των διεθνών οικονομικών

1. Η Κ.Τ. είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια Διδάκτωρ – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Επικοινωνία: tkolympar@gmail.com

οργανισμών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) και χρησιμοποιεί έννοιες όπως «οικονομική αποτελεσματικότητα», «ανταγωνιστικότητα», «αποδοτικότητα» (Olssen, 2004· Allais, 2012).

Διαμορφώνεται, έτσι, ένα παγκόσμιο σύστημα διακυβέρνησης (intergovernance) που ενεργοποιεί νέες μορφές ρύθμισης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων με την εισαγωγή του «νέου διευθυντισμού» (new managerialism) (Deem, 2001), της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management), της «πολιτικής των αριθμών» (policy by numbers), που βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση δεικτών μέτρησης και αποτίμησης της προόδου (benchmarks, standards) (Mabbett, 2007) και τη θέσπιση διεθνών αρχών και μηχανισμών αξιολόγησης, επιτήρησης και ελέγχου (audit society, accountability regimes) (Apple, 2007).

Βασικοί πρωταγωνιστές στην ταχύτατα διευρυμένη υπερεθνική εκπαίδευση είναι οι διεθνείς και περιφερειακοί (regional)[2] παγκόσμιοι οργανισμοί (Mitter, 2004 ·Ματθαίου, 2007). Οι οργανισμοί αυτοί λειτουργούν ως δεξαμενές σκέψης, παρέχουν εξειδικευμένες γνώσεις, προωθούν βέλτιστες πρακτικές και επηρεάζουν τη μεταφορά ιδεών και στάσεων απέναντι σε ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση, το αντικείμενο και την λειτουργία της εκπαίδευσης. Τα επιστημονικά συμπεράσματα και οι τεχνικές προδιαγραφές που θέτουν καταλήγουν συχνά σε προτάσεις πολιτικών και τρόπων υλοποίησης, οι οποίες είναι πλέον πρακτικά αδύνατον να αγνοηθούν από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Mundy, 1999). Όπως το θέτουν οι Dolowitz & Marsh (1996: 349), «*όταν η διεθνής κοινότητα ορίζει ένα πρόβλημα με έναν συγκεκριμένο τρόπο και, ακόμα περισσότερο, όταν μια κοινά αποδεκτή λύση σε αυτό το πρόβλημα έχει υιοθετηθεί από έναν αριθμό εθνών, τότε αυτοί που δεν αποδέχονται την προτεινόμενη κοινά αποδεκτή λύση αντιμετωπίζουν αυξανόμενη πίεση που αφορά τη συμμετοχή τους στη διεθνή «κοινότητα» μέσω της εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων πολιτικής*». Παράλληλα, δίνουν προνόμια σε συγκεκριμένες ιδέες, νόρμες και ιδεολογίες που συγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα, παράγουν κοινωνικές θέσεις και κατασκευάζουν το αναπόφευκτο και το αναγκαίο (Ball, 2008a: 5). Με άλλα λόγια, η τάξη της τεχνοκρατίας επεξεργάζεται ένα νέο σύνολο από «συστήματα γνώσης», τα οποία αναδιοργανώνουν τον σχηματισμό των «λόγων», θεσμίζοντας νέες ρηματικές διατυπώσεις (Howarth, 2008: 157), ένα σύνολο από «ιδέες» (π.χ. παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης), οι οποίες εγκαθιστούν μια σειρά από πρακτικές, επιχειρώντας να μεταμορφώσουν το παγκόσμιο εκπαιδευτικό τοπίο.

Ένα από τα βασικά ζητήματα ενασχόλησης αποτελεί η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η ποιότητα της διδασκαλίας τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των διεθνών οργανισμών και θεωρείται *«κρίσιμος δείκτης της ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007:3). Η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προβάλλουν στο μεταρρυθμιστικό τους λεξιλόγιο την αναγκαιότητα εφαρμογής στρατηγικών απόδοσης λόγου και μηχανισμών αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Μέσω εκθέσεων – reports διαμορφώνουν ένα σύνολο θεωρητικών και ιδεολογικών τάσεων, τόσο διαπιστωτικών –για το «είναι» της αξιολόγησης-, όσο και κανονιστικών –για το «δέον» αυτής. Μάλιστα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους αναδεικνύεται ως σημείο τομής για την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και προάγεται σε στόχο-αιχμής των πολιτικών της παγκόσμιας τεχνοκρατίας.

Ξεκινώντας από έναν τέτοιου είδους προβληματισμό, σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να μελετήσει τις στρατηγικές πλαισίωσης που αναδεικνύονται στον διεθνή και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο προκειμένου να ανασυγκροτηθεί κριτικά το θεώρημα της αξιολόγησης. Σε αυτήν την κατεύθυνση εξετάζονται κείμενα υπερεθνικών οργανισμών που λειτουργούν ως δεξαμενές σκέψης (think tanks) της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να διερευνηθεί η νοηματοδότηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο πλαίσιο της παγκόσμιας διακυβέρνησης.

---

2. Η διάκριση μεταξύ διεθνών και περιφερειακών οργανισμών γίνεται με κριτήριο το χώρο δραστηριοποίησης και τη γεωγραφική θέση των χωρών που συμμετέχουν σε αυτούς (Mitter, 2004). Έτσι, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO χαρακτηρίζονται ως διεθνείς οργανισμοί, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί έναν περιφερειακό οργανισμό.

2. Μεθοδολογία

Για τον σκοπό της συγκεκριμένης εργασίας υιοθετήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και ειδικότερα η τεχνική της ανάλυσης πλαισίωσης (framing analysis). Ο μηχανισμός της πλαισίωσης έγκειται σε μία διαδικασία ορισμού ενός προβλήματος, ενός θέματος μιας κατάστασης ή ενός πολιτικού διακυβεύματος, ως αποτέλεσμα της επιλεκτικής παρουσίασης και της διάκρισης ορισμένων χαρακτηριστικών που προσανατολίζονται προς μία συγκεκριμένη ερμηνεία του αντικειμένου (Gerstlé, 2014: 89). Αποτελεί έναν τρόπο ανάλυσης που στηρίζεται στη γνωστική προσέγγιση (cognitive approach), δίνει έμφαση στη συμβολική διάσταση της πολιτικής και «επιχειρεί να συλλάβει τα γνωστικά και κανονιστικά πρότυπα που συγκροτούν συστήματα ερμηνείας του πραγματικού, στους κόλπους των οποίων οι διαφορετικοί δημόσιοι και ιδιωτικοί δρώντες θα μπορούν να εγγράφουν τη δράση τους» (Muller & Surel, 2002: 82).

Σε αυτό το πλαίσιο η μελέτη των αφηγήσεων ή των εξηγήσεων (Muller & Surel, ό.π.: 93), που διατυπώνουν οι δρώντες[3] απέναντι σε ένα ζήτημα, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα γνωστικά και κανονιστικά τους σχήματα, αναδύεται ως κεντρική διαδικασία στην προσέγγιση που επιδιώκουμε να παρουσιάσουμε. Οι «αφηγήσεις» συνιστούν, στην πραγματικότητα, σημασιοδοτήσεις και επανασημασιοδοτήσεις των ζητημάτων, των θεμάτων ή/και προβλημάτων, αφορούν δηλαδή την επεξεργασία διαφορετικών τρόπων εξήγησης και επίλυσης αυτών.

Με βάση τα παραπάνω, η εργασία εστιάζει στον εντοπισμό ορισμένων βασικών πλαισίων (frames) που αξιοποιούνται σε κείμενα του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και αναζητά τους αναγνωστικούς κώδικες που λειτουργούν ως ιδεολογικά ερείσματα και ευνοούν την συναρμολόγηση της αξιολόγησης σε ένα νέο σύστημα αξιών. Ο λόγος που επιλέγονται αυτοί οι οργανισμοί είναι γιατί παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διεθνή σκηνή στο θέμα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα εκείνο της αξιολόγησης. Στόχος μας, ωστόσο, δεν είναι η αναλυτική παρουσία των οργανισμών και η ιστορική αναφορά και μελέτη της πορείας κάθε οργανισμού. Στόχος είναι μέσα από σημαντικά κείμενα να αποτυπωθεί η κατεύθυνση της πολιτικής που προτάσσουν και να ερευνηθεί πώς χρησιμοποιείται η έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους στον λόγο που διαμορφώνουν.

Για την ανάλυση των κατευθύνσεων του ΟΟΣΑ αξιοποιήθηκαν τα κείμενα: OECD (2013c), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, Pointers for Policy Development*, OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Αντίστοιχα, για την μελέτη των κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναλύθηκαν κείμενα της Commission, της Επίσημης Εφημερίδας της Ε.Ε. και των Ε.Κ.

Τα ποιοτικά δεδομένα από τα παραπάνω κείμενα κωδικοποιηθήκαν με βάση την ερμηνευτική τους οργάνωση στις ακόλουθες διαστάσεις (Muller & Surel, 2002):

α) *γνωστική*, σύμφωνα με την οποία ένα ζήτημα εντάσσεται σε ένα σχήμα βάσει του οποίου αποκτά την ταυτότητά του, το περίγραμμα και τα χαρακτηριστικά του. Η σχηματική αυτή πλαισίωση περιλαμβάνει το σύνολο των διαφορετικών αιτιών που συντελούν στη σημασιοδότηση του ζητήματος ως πρόβλημα προς επίλυση σε μια ιδιαίτερη κατεύθυνση.

β) *ρητορική*, η οποία στοιχειοθετείται από το σύνολο της επιχειρηματολογίας που αξιοποιείται και λειτουργεί προς την κατεύθυνση της αναζήτησης πιθανών λύσεων και στρατηγικών δράσεων. Ο χρησιμοποιούμενος *λόγος* σ' αυτήν την περίπτωση μετατρέπει αποσπασματικές πληροφορίες σε ένα δομημένο πρόβλημα, στο οποίο περιλαμβάνεται ρητά ή σιωπηρά μία λύση.

γ) *κανονιστική*, κατά την οποία τα εγκαλούμενα στοιχεία παράγουν ένα σύνολο αξιών για το τι είναι καλό ή κακό, επιθυμητό ή απορριπτέο. Ταυτόχρονα, προτάσσει επιθυμητούς άξονες δράσης που προσδίδουν μια ταυτότητα και έναν ιδιαίτερο ρόλο, αναθέτοντας μια άμεση ή έμμεση ευθύνη στους ενεχόμενους δρώντες.

---

3. Ως δρώντες μπορούν να νοηθούν τα δίκτυα δημόσιας πολιτικής («policy networks»), οι κοινότητες δημόσιας πολιτικής («policy communities»), τα *«think-tanks»*, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, οι θεσμοί, τα κοινωνικά κινήματα, τα ΜΜΕ (Κουντούρη, 2015)

3. Αποτελέσματα

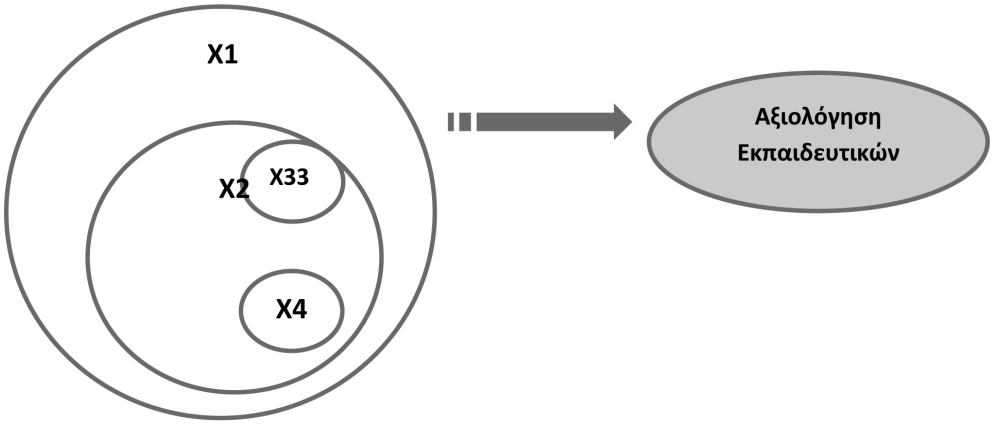
3.1. Ο Λόγος του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στα κείμενα του ΟΟΣΑ, που αναλύθηκαν η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (είτε ατομικά, είτε σε επίπεδο σχολείου) θεμελιώνεται στο έδαφος τεσσάρων παραγόντων ή αιτιών. Οι αιτίες αυτές αποτελούν ένα συνεχές όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και στο άλλο άκρο η καθημερινή διδακτική πρακτική. Κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω παραγόντων είναι ότι αναδεικνύουν το ζήτημα της αξιολόγησης ως ένα πρόβλημα, το οποίο πρέπει να επιλυθεί είτε για να εξασφαλίσει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων είτε για να ευνοηθεί η οικονομική και κοινωνική οργάνωση των χωρών είτε για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα, η ποιότητα και η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Χαρακτηριστικό δείγμα της παραπάνω κατεύθυνσης αποτελεί το κείμενο του ΟΟΣΑ του 2013, το οποίο ξεκινά με μια διαπίστωση: *«Η αυθεντική, έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση που οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλα τα επίπεδα συμπεριλαμβανομένης και της μάθησης είναι κεντρική για την δημιουργία υψηλής απόδοσης εκπαιδευτικών συστημάτων»* (OECD, 2013: 3).

Εξηγώντας την έννοια υψηλής απόδοσης εκπαιδευτικά συστήματα, ο ΟΟΣΑ ξεχωρίζει τρία καθοριστικά στοιχεία α) την αποτελεσματικότητα β) την ισότητα και γ) την ποιότητα. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται καθοριστικά για τη διασφάλιση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, αναδεικνύονται σημαντικοί συντελεστές για την οικονομική και κοινωνική οργάνωση των χωρών καθώς, επίσης, και για τη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής πράξης. Κύριος στόχος της έκθεσης του ΟΟΣΑ είναι να αναδείξει την κρισιμότητα της κατάστασης θεωρώντας ότι η απουσία κάποιου συστήματος αξιολόγησης δημιουργεί ένα σύνολο κρίσιμων προβλημάτων για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Γι' αυτό το λόγο, οι συγγραφείς της υπογραμμίζουν ότι παρόλο που το εύρος των διαφορών μεταξύ των κρατών είναι μεγάλο, ωστόσο υπάρχουν συγκεκριμένα σημεία εκκίνησης για την εφαρμογή των προτάσεων και πρακτικών σχετικά με την αξιολόγηση. Έτσι, επισημαίνονται οι δρόμοι που θα γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις ανάγκες των κρατών όσον αφορά την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, και στην ικανότητά τους να ανταποκριθούν σ' αυτές.

Σ' αυτό το πλαίσιο η αναγκαιότητα της αξιολόγησης εδραιώνεται στη σύμμειξη τεσσάρων παραγόντων, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί:



Σχήμα 1: Μοντέλο σύμμεικτης αιτιότητας

X1: οικονομική και κοινωνική οργάνωση των χωρών
X2: η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων
X3: αποτελεσματικότητα, δικαιοσύνη/ισότητα, ποιότητα
X4: βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους στα κείμενα του ΟΟΣΑ θεωρείται ότι οδηγεί σε θεμελιώδεις μετασχηματισμούς της εκπαιδευτικής πράξης και της μαθησιακής διαδικασίας. *«Αποτελεί το κλειδί για την ποιότητα της διδασκαλίας, την επαγγελματική ανάπτυξη, την επαγγελματική μάθηση και την αναγνώριση»* (OECD, 2013: 274). Με αυτή τη σκέψη, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι *«όλα τα είδη αξιολόγησης θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτική αξία και να επιφέρουν πρακτικά οφέλη στους συμμετέχοντες, ειδικά στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς»* (OECD, 2013: 3). Ειδικότερα, τα οφέλη αποτελούν εκείνα τα στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εσωτερικής ικανότητας των σχολείων για αλλαγή και βελτίωση, περιλαμβάνουν την αλλαγή της διδακτικής πρακτικής που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη, την αξιοποίηση των δεδομένων (της αξιολόγησης) με στόχο τη βελτίωση, εξασφαλίζουν μεγαλύτερη αυτονομία, καθώς, επίσης, και τη συνοχή της πολιτικής μέσω της εξισορρόπησης ανάμεσα στην εξωτερική πίεση και την υποστήριξη (OECD, 2013c ·OECD, 2015: 24). Παράλληλα υποστηρίζεται ότι θα εξασφαλιστεί η «απόδοση λόγου» των εκπαιδευτικών μηχανισμών στις οικογένειες και στην κοινωνία, που φαίνεται να έχουν ισχυρό και άμεσο ενδιαφέρον για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Κρίσιμη σημασία για την εισαγωγή διαδικασιών αξιολόγησης, αποκτά η ικανότητα του κράτους να προωθήσει αποτελεσματικότερα δράσεις και πολιτικές. Η κυριαρχία αυτής της πεποίθησης προσδιορίζει το γενικό χαρακτήρα των προτάσεων και συγκεκριμενοποιείται σε πολιτικές που θα έπρεπε να υιοθετήσει κάθε χώρα ώστε να εισαχθεί με επιτυχία στις διαδικασίες της αξιολόγησης.

Όπως αναφέρεται σχετικά στα reports του ΟΟΣΑ, που μελετήθηκαν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι χώρες περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό ενός συνεκτικού πλαισίου για τις πολιτικές αξιολόγησης, με στόχο την καλύτερη πρακτική στην τάξη, τα καλύτερα αποτελέσματα των μαθητών, και την οικοδόμηση ικανοτήτων σε όλα τα επίπεδα. Για να ανταποκριθούν τα κράτη σε αυτές τις προκλήσεις θα πρέπει να λάβουν υπόψη δύο βασικά σημεία που περιλαμβάνουν τον επιτυχή σχεδιασμό και την αποτελεσματική εφαρμογή των πολιτικών της αξιολόγησης (OECD, 2015: 23).

Για τον επιτυχή σχεδιασμό απαιτείται μια κεντρικά ελεγχόμενη προσπάθεια για την ανάπτυξη μια βάσης γνώσεων, εργαλείων και κατευθυντήριων γραμμών που θα βοηθήσουν στις δραστηριότητες αξιολόγησης. Σε αυτήν την κατεύθυνση το πλαίσιο της αξιολόγησης θα πρέπει να διασφαλίζει μια ισορροπία μεταξύ της συνεπούς εφαρμογής των κεντρικών εκπαιδευτικών στόχων και της προσαρμογής στις ειδικότερες ανάγκες των περιοχών, περιφερειών και των σχολείων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την καταγραφή των εθνικών παραμέτρων επιτρέποντας όμως ευέλικτες προσεγγίσεις εντός αυτών ώστε να καλύπτονται τοπικές ανάγκες (OECD, 2013c: 640-641). Επιπλέον, σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, οι πολιτικές πρέπει να προχωρήσουν στη χαρτογράφηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε συνάρτηση με τους στόχους του συστήματος εφαρμογής (OECD, 2015: 23).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολιτικής, κάθε μορφή αξιολόγησης πρέπει να ευθυγραμμιστεί με συγκεκριμένους και σαφείς σκοπούς, που επιτρέπουν την αποτελεσματική εμπλοκή και τη συναίνεση του προσωπικού του σχολείου. Αυτή η δέσμευση απαιτεί την ανάπτυξη ικανοτήτων[4] δεξιοτήτων αξιολόγησης του προσωπικού και τη συλλογική εργασία μεταξύ των σχολείων και των εξωτερικών αξιολογητών (OECD, 2013c:470-471 ·OECD,2015: 25). Ειδικότερα, *«τα κράτη πρέπει να οικοδομήσουν στο προσωπικό του σχολείου την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν εργαλεία αξιολόγησης και να εξασφαλιστεί σε ένα βαθμό εξωτερικότητα στη διαδικασία (π.χ. εξωτερικό αξιολογητή στο σχολείο, ένα τυποποιημένο εθνικό εργαλείο συγκριτικής αξιολόγησης)».* (OECD, 2015: 23)

4. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειάζονται εκπαίδευση στη χρήση των διαπλαστικών εκτιμήσεων, οι σχολικοί υπάλληλοι να πρέπει να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους ως προς τη διαχείριση στοιχείων και οι διευθυντές – οι οποίοι συχνά επικεντρώνονται κυρίως σε διοικητικά θέματα – μπορεί να χρειάζεται να ενισχύσουν τις παιδαγωγικές, αρχηγικές τους ικανότητες.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η αύξηση της συγκεκριμένης ικανότητας του κράτους, όπως φαίνεται από τα κείμενα του ΟΟΣΑ, μπορεί να πραγματοποιηθεί με: α) τον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων κανόνων και περιορισμών (π.χ. εθνικά στάνταρντ, ευθυγράμμιση της αξιολόγησης με τους εκπαιδευτικούς στόχους, σύνδεση της αξιολόγησης με τα μαθησιακά αποτελέσματα), β) την εντατικοποίηση των μηχανισμών του κράτους μέσω κινήτρων, γ) την έκθεση-σύγκριση των σχολικών μονάδων, ώστε να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητά τους και δ) την εμπλοκή των ανθρώπων (διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς) στις πρακτικές της αξιολόγησης μέσω περισσότερης συμμετοχής και αποκέντρωσης (OECD, 2013c: 125-127).

Η έμφαση στην αξιολόγηση, επίσης, παραπέμπει στη διαμόρφωση νέων δεδομένων για τον ρόλο του διδακτικού προσωπικού διαγράφοντας τρεις μεγάλες περιοχές: α) περισσότερες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, β) μεγαλύτερη αυτονομία (σε σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικούς), γ) (συν) υπευθυνότητα. Οι περιοχές αυτές ορίζουν το γενικό πλαίσιο για την αποτελεσματική εφαρμογή μεταρρυθμίσεων που αφορούν την αξιολόγηση. Η πρώτη περιοχή αντιστοιχεί σε έναν ισορροπημένο συνδυασμό γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί στις βασικές τους σπουδές και που συνεχίζουν να αποκτούν στο πλαίσιο της αξιολόγησης μέσω της αυτό-αξιολόγησης ή/και της ανατροφοδότησης. Η δεύτερη περιοχή συνδέεται με την ικανότητα αυτοδιαχείρισης που οδηγεί στην αλλαγή και βελτίωση και τελικά στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, η τρίτη περιοχή που στοιχειοθετείται στην έννοια της (συν) υπευθυνότητα επιχειρεί να αντιμετωπίσει το ζήτημα της αξιολόγησης με τη συνεργασία και στράτευση των εκπαιδευτικών για τη μεγιστοποίηση των όρων και των προϋποθέσεων της αξιολόγησης, με αντάλλαγμα ένα αυξημένο status (επαγγελματισμός) και εισόδημα.

Πίνακας 1: Τα ερμηνευτικά πλαίσια της αξιολόγησης στα κείμενα του ΟΟΣΑ.

Ερμηνευτικό πλαίσιο	Ρητορικά σχήματα	Κυρίαρχη αξία	Ομάδα στόχος	Πεδίο Εφαρμογής
Το ορθολογικό και υπεύθυνο άτομο	Επαγγελματική ανάπτυξη Επαγγελματική μάθηση Επαγγελματικό status	Αυτοέλεγχος Αυτό-βελτίωση Αυτονομία	Εκπαιδευτικοί	Ιδιωτικό
Αυτορρύθμιση	Βελτίωση - Αλλαγή	Αύξηση της εσωτερικής ικανότητας των σχολείων	Σχολεία	Συλλογικό
Κρατική αποτελεσματικότητα	Εφαρμογή αποτελεσματικής πολιτικής	Καλή διακυβέρνηση-αποτελεσματικότητα	Κρατικοί φορείς	Πολιτική
Διασφάλιση κοινωνικής συνοχής	Ενημέρωση της κοινωνίας	Απόδοση λόγου	Οικογένειες	Πολιτεία

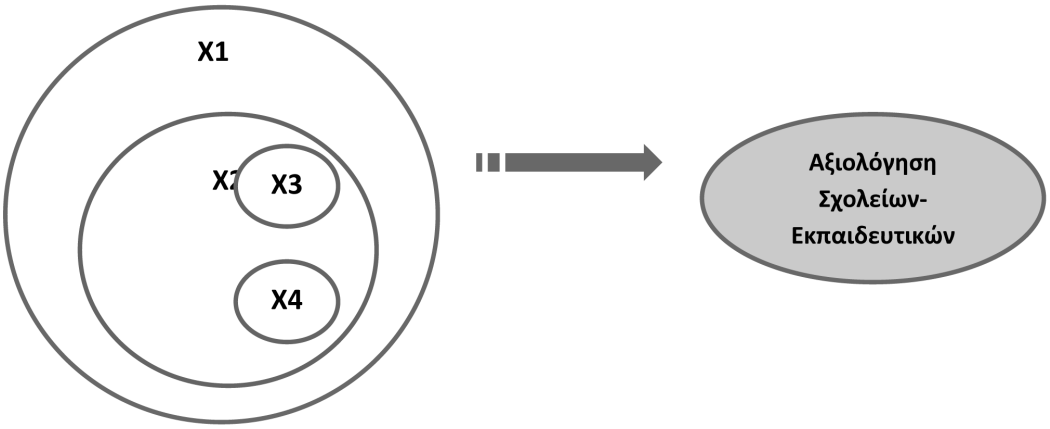
3.2. Ο Λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στα ευρωπαϊκά κείμενα που μελετήθηκαν το ζήτημα της αξιολόγησης συνδέεται πρωταρχικά με την ανάπτυξη ποιοτικών εκπαιδευτικών συστημάτων και τη διασφάλιση της ποιοτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής *«η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο για την κοινωνική συνοχή, την πολιτειότητα και το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς»* (Commission, 2008). Ταυτόχρονα, η εδραίωση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης *«καθορίζει τις πιθανότητες του ατόμου να επιτύχει*

στην αγορά εργασίας και να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην κοινωνία» (COM, 2008: 2). Έτσι, *«η ποιότητα αποτελεί κοινό στόχο για όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε. και θα πρέπει να υπόκεινται σε τακτική παρακολούθηση και αξιολόγηση»* (Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ C298/2006: 4). Υπό αυτή την έννοια η εφαρμογή διαφανών συστημάτων αξιολόγησης μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης (COM, 2000: 523), εκτιμάται ότι αφενός αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και αφετέρου δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να ελέγχουν τη λειτουργία τους, να προσδιορίζουν τις αδυναμίες τους και να βελτιώνουν το έργο τους (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2001/166/EC).

Η ανάπτυξη ποιοτικής ευρωπαϊκής εκπαίδευσης συνδέεται, επίσης, με την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συγκρότηση δράσεων για την ενίσχυση της αναδεικνύεται ως στόχος που εγγυάται την ποιότητα της εκπαίδευσης (Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. C76/2009: 61). Σε αυτήν την κατεύθυνση, επισημαίνεται η αναγκαιότητα αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού (Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε., C86/2008: 7), καθώς όπως υποστηρίζεται *«η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι ο σημαντικότερος παράγοντας στο εσωτερικό των σχολείων, που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών»* (Επιτροπή των Ε.Κ. 425/2008: 12).

Βάσει των παραπάνω η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην ευρωπαϊκή agenda εδραιώνεται στη σύμμειξη τεσσάρων παραγόντων, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί:



X1: οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή
X2: αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών συστημάτων
X3: ποιότητα και λειτουργικότητα των σχολικών μονάδων
X4: ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης

Σχήμα 2: Μοντέλο σύμμεικτης αιτιότητας

Με τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 12ης Φεβρουαρίου 2001, σχετικά με την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (ΕΕ L 60 της 1.3.2001.) τα κράτη μέλη καλούνται να προωθήσουν τη βελτίωση της ποιοτικής αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, συνιστάται *«στα κράτη μέλη, εντός του ειδικού οικονομικού και κοινωνικού τους πλαισίου, και λαμβάνοντας δεόντως υπόψη την ευρωπαϊκή διάσταση, να υποστηρίξουν τη βελτίωση της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης μέσω της δημιουργίας διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας»* με στόχο:

α) να επιτύχουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και να την βελτιώνουν (διαφύλαξη της ποιότητας),

β) να ενθαρρύνουν την αυτό-αξιολόγηση των σχολείων, ως μεθόδου δημιουργίας σχολείων που θα αποτελούν εκμανθάνοντες και βελτιωμένους οργανισμούς, συνδέοντας κατά τρόπο ισορροπημένο την αυτό-αξιολόγηση του σχολείου και την εξωτερική αξιολόγηση,

γ) να αναπτύξουν εξωτερική αξιολόγηση προκειμένου να παρασχεθεί μεθοδολογική υποστήριξη για την αυτό-αξιολόγηση του σχολείου και να διαθέτουν μια εξωτερική άποψη του σχολείου που δεν θα περιορίζεται στον διοικητικό έλεγχο απλώς και μόνον και η οποία θα ενθαρρύνει μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης (Επίσημη Εφημερίδα των Ε.Κ., C121/2001: 446-447).

Το ενδιαφέρον στοιχείο των συστάσεων είναι ότι επίκεντρο της προσοχής των κρατών-μελών θα πρέπει να αποτελέσει η ενθάρρυνση των ατόμων-ομάδων (διδακτικό προσωπικό, γονείς, μαθητές, εμπειρογνώμονες, σχολικές μονάδες) και η εισαγωγή διαδικασιών υποστήριξης και κατάρτισης που ευνοούν τη λειτουργία της αξιολόγησης. Όπως αναφέρεται σχετικά στο κείμενο τα κράτη-μέλη πρέπει να ενσωματώσουν διαδικασίες *«ενθάρρυνσης και όπου χρειάζεται της υποστήριξης της συμμετοχής των ενδιαφερομένων, όπως καθηγητών, μαθητών, διεύθυνσης, γονέων και εμπειρογνωμόνων, στη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης στα σχολεία με στόχο να προωθηθεί η κατανομή της ευθύνης για τη βελτίωση των σχολείων»* (Επίσημη Εφημερίδα των Ε.Κ., C121/2001: 447)

Εξειδικεύοντας τις πολιτικές υποστήριξης στην ευρωπαϊκή θεματολογία εντάσσεται η ανάγκη κατάρτισης των εμπλεκόμενων μερών σε θέματα διαχείρισης και στη χρήση των μέσων αυτό-αξιολόγησης που στοχεύουν α) στον εντοπισμό και τη διάδοση ορθών πρακτικών και αποτελεσματικών μέσων, όπως δεικτών και συγκριτικών σημείων στον τομέα της αξιολόγησης της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση και β) στη δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων, σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, για την παροχή αλληλοϋποστήριξης και την πρόσδωση μιας εξωτερικής ώθησης στη διαδικασία αξιολόγησης (Επίσημη Εφημερίδα των Ε.Κ., C121/2001: 448).

Το 2008 στα πλαίσια του Συμβουλίου για το «πρόγραμμα συνεργασίας στον σχολικό τομέα» (21ης Νοεμβρίου 2008), οι παραπάνω επιλογές αιτιολογούνται τονίζοντας ότι *«τα ίδια τα σχολεία θα πρέπει να είναι χώροι δημιουργικοί και δυναμικοί, ανοιχτοί στη συνεργασία και τη σύμπραξη με το εξωτερικό περιβάλλον και να καλλιεργούν πρακτική αξιολόγησης από εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς, με συμμετοχή και των οικογενειών, με σκοπό να εντοπίζονται πιθανοί τομείς που επιδέχονται αλλαγή και βελτίωση»* (Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε., C319/2008: 21). Μάλιστα, σε ανακοίνωσή της η Επιτροπή το 2008 θα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία πρέπει να εξελιχθούν σε κοινότητες μάθησης και να υιοθετήσουν διαδικασίες συστημικής και κυκλικής αυτοαξιολόγησης, επισημαίνοντας ότι ο παραδοσιακός *«ρόλος της επιθεώρησης αλλάζει και από δραστηριότητα ελέγχου μετατρέπεται σε υποστήριξη και παρότρυνση για βελτίωση».* (COM, 2008: 12).

Το μήνυμα για την εκπαιδευτική πολιτική, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, είναι η διαμόρφωση ενός μοντέλου κοινωνικής συμμετοχής το οποίο προσανατολίζεται από τη διαχείριση-διοίκηση των σχολείων, στην επιδίωξη ελέγχου της ποιότητας τους. Το μοντέλο αυτό εισάγεται στον ευρωπαϊκό χώρο ως μέθοδος διακυβέρνησης σχολείων που οργανώνεται γύρω από εσωτερικές και εξωτερικές, ως προς τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς, διαδικασίες αξιολόγησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται ένας τύπος συλλογικού εργαζόμενου, πολυδύναμου και πολυλειτουργικού, με ικανότητες συνεργασίας σε ομάδες και δίκτυα, οι οποίες εκτιμάται ότι θα αναπτύσσονται σε κοινωνικούς θεσμούς, όπως ο χώρος εργασίας.

Η εικόνα συμπληρώνεται από μεγαλύτερη συμμετοχή, προτεραιότητα στην κατάλληλη εκπαίδευση των συμμετεχόντων και στο κλίμα εμπιστοσύνης, τη διάκριση των αρμοδιοτήτων μεταξύ διοίκησης, οργάνων ελέγχου και αξιολόγησης (π.χ. εμπειρογνώμονες). Οι νέοι τρόποι οργάνωσης καθορίζουν το σχολείο ως οργανισμό μάθησης, τονίζουν την αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας κουλτούρας ποιοτικού έλεγχου με κριτήριο τα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς, επίσης, και την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Πίνακας 2: Τα ερμηνευτικά πλαίσια της αξιολόγησης στην ευρωπαϊκή θεματολογία.

Ερμηνευτικό πλαίσιο	Ρητορικά σχήματα	Κυρίαρχη αξία	Ομάδα στόχος	Πεδίο Εφαρμογής
Το πρότυπο του συλλογικού εργαζόμενου	Ποιότητα ικανοτήτων και πρακτικών	Αυτοέλεγχος Επικοινωνιακή Ικανότητα Ικανότητα συνεργασίας σε ομάδες και δίκτυα. Ικανότητα κριτικού ελέγχου Ατομική Ευθύνη	Εκπαιδευτικοί	Ιδιωτικό
Οργανισμός μάθησης	Εξωστρέφεια Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Ικανότητα εκμάθησης του μανθάνειν Αυτονομία	Σχολεία	Συλλογικό
Κρατική αποτελεσματικότητα	Εφαρμογή αποτελεσματικής πολιτικής	Καλή διακυβέρνηση-αποτελεσματικότητα	Κρατικοί φορείς	Πολιτική
Διασφάλιση κοινωνικής συνοχής	Συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών	Κατανομή Ευθύνης Απόδοση Λόγου	Εμπλεκόμενα μέρη (stakeholders)	Πολιτεία

4. Συμπεράσματα-Σχολιασμός

Στα κείμενα του ΟΟΣΑ και της ευρωπαϊκής κοινότητας που μελετήθηκαν αναγνωρίζεται ο ζωτικός ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνικο-οικονομική οργάνωση των χωρών. Η σημασία που αποκτούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στο οικοδόμημα της παραγωγικής λειτουργίας και της κοινωνικής συνοχής διέπεται από τις αρχές της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των οικονομικών συστημάτων. Οι αρχές αυτές μεταφέρονται σε έναν διεθνή και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο αναζήτησης της ποιότητας, βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών, αύξησης της αυτορρυθμιστικής ικανότητας των σχολικών μονάδων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι αλλαγές και οι εξελίξεις στο πεδίο της αξιολόγησης, όπως αυτές διαγράφονται από τα κείμενα που αναλύθηκαν, συμβαίνουν στο πλαίσιο ενός διαμορφούμενου διεθνούς οικονομικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Με βάση τις ανάγκες, δηλαδή, που αυτό δημιουργεί ορίζονται κυρίαρχες αξίες, καθώς και μέθοδοι ή τεχνικές με τις οποίες αυτές αποτιμώνται.

Σε αυτήν την κατεύθυνση, η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους συμπορεύεται εννοιολογικά με την εισαγωγή στο χώρο της εκπαίδευσης του όρου ποιότητα. Η χρήση του όρου αυτού δεν κρίνεται αναγκαία απλώς και μόνο για να τονίσει τη διαφοροποίηση από τους ποσοτικούς κατά βάση στόχους της εξωτερικής αξιολόγησης. Αντίθετα, φαίνεται ότι υιοθετείται κυρίως για να υπηρετήσει το σκοπό μιας άλλης νοηματοδότησης της εσωτερικής αξιολόγησης (ή αυτοαξιολόγησης) συνεχίζοντας με τον τρόπο αυτό μια σειρά επαναλαμβανόμενων αλλαγών στις στοχεύσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αλλαγές, που επιχειρούνται στην προσπάθεια να παρακολουθήσει η εκπαίδευση τις κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο.

Η προσοχή σε αυτήν την περίπτωση στρέφεται κυρίως στο εσωτερικό του σχολείου (επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, περιεχόμενο κατάρτισης, σχέσεις μέσα στο σχολείο κτλ). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκτά ιδιαίτερη σημασία και προωθείται σε συνδυασμό

και λειτουργώντας επικουρικά με μορφές εξωτερικής αξιολόγησης. Το σχολείο αξιολογείται ως μονάδα αλλά ενσωματώνονται και διαδικασίες αξιολόγησης που εξαντλούνται στις πρακτικές και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Οι κατευθύνσεις δίνουν χώρο σε ποιοτικές προσεγγίσεις και από την άλλη καθιστούν κυρίαρχη τη χρήση δεικτών, standards και κριτηρίων με εκ των προτέρων δηλωμένη στόχευση και ομοιόμορφο περιεχόμενο. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και της διδακτικής πράξης (καθ) ορίζεται από την ατομική ευθύνη, τον αυξημένο βαθμό αυτονομίας και την ανάγκη λογοδοσίας.

Σχηματικά και βάσει των αναλύσεων που προηγήθηκαν οι τάσεις που διατρέχουν τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ και τα κοινοτικά κείμενα φαίνεται να στρέφονται προς:

- Την οργάνωση και εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης σε κεντρικό επίπεδο (εξωτερική αξιολόγηση) και στην καθιέρωση εθνικών εκπαιδευτικών στάνταρντ.
- Την αναπροσαρμογή παραδοσιακών συστημάτων αξιολόγησης (π.χ. επιθεώρηση) με την προώθηση συμβουλευτικών δράσεων, προγραμμάτων κατάρτισης και διαδικασιών ανατροφοδότησης για τους εκπαιδευτικούς.
- Την κατοχύρωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.
- Την ενίσχυση της λογοδοσίας μέσω εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης.

Οι τάσεις αυτές διαμορφώνουν με τη σειρά τους την πολιτική (ή τις πολιτικές) για την αξιολόγηση, δηλαδή, ένα σώμα ισχυρισμών, δηλώσεων που επιζητούν και εισηγούνται ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης. Έτσι, βασική προτεραιότητα -τόσο στον διεθνή όσο και στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο- δίνεται σε συστήματα αξιολόγησης που λειτουργούν είτε αναπτυξιακά και ανατροφοδοτικά (πλαίσιο ανθρώπινου ενδιαφέροντος) είτε ελεγκτικά (πλαίσιο απόδοσης ευθύνης). Στην πρώτη περίπτωση στόχος είναι η βελτίωση της πρακτικής του εκπαιδευτικού, προσδιορίζοντας τα σημεία υπεροχής και τις αδυναμίες του για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη. Στη δεύτερη περίπτωση η αξιολόγηση μετρά τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης, καταγράφοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εστιάζοντας στον παράγοντα άνθρωπο (εκπαιδευτικό) και διασφαλίζοντας ότι το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση.

Σε ένα κατ' αυτόν τον τρόπο παγκόσμια διαμορφωμένο πλαίσιο, ο ρόλος του κράτους φαίνεται να παλινδρομεί σε μια δέσμη πολιτικών, μεταξύ εμψύχωσης και παρέμβασης (πλαίσιο κρατικής αποτελεσματικότητας). Το κράτος θεμελιώνει τις θεσμικές αρχές, το περιεχόμενο των κανόνων και των πολιτικών θέτοντας κατευθύνσεις για τους όρους λειτουργίας της αξιολόγησης. Αποτελεί τον κυριότερο και κεντρικότερο μηχανισμό οργάνωσης και ενοποίησης μεθόδων, πολιτικών και πρακτικών αξιολόγησης. Παράλληλα, ενδυναμώνει τα άτομα και τις ομάδες (σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικούς, στελέχη εκπαίδευσης, γονείς, μαθητές) να συμμετέχουν στην αξιολόγηση. συγκροτεί, δηλαδή, από τη μια ικανότερο δυναμικό εργαζομένων και από την άλλη εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή. Με δύο λόγια, το κράτος θα πρέπει να ορίζει τους κανόνες για τη λειτουργία της αξιολόγησης και να λαμβάνει μέτρα διασφάλισης των όρων και των προϋποθέσεων αυτής.

Ταυτόχρονα, οι νέοι τρόποι οργάνωσης των συστημάτων αξιολόγησης, επιβάλλουν την προώθηση ενός νέου προτύπου για τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Ο νέος τύπος του εργαζόμενου θεμελιώνεται μέσα από διαδικασίες αυτοκυβέρνησης, αυτοελέγχου και η πρόταξη της προσωπικής υπευθυνότητας ως ερμηνευτικό σχήμα για κάθε πρόβλημα όπως η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων αποκτά κεντρική σημασία. Το πλαίσιο της προσωπικής υπευθυνότητας συμπληρώνεται από πρακτικές εναρμόνισης, συμμετοχής, αποδοχής και εταιρικής ευθύνης στην προοπτική της διαμόρφωσης του συλλογικού εργαζόμενου εντός του σχολείου που εκτιμάται ότι αποτελεί οργανισμό μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allais, S. (2012). 'Economics Imperialism', education policy and education theory: *Journal of Education Policy,* 27:2, pp 253-274.

Apple, M. W. (2007). Education, Market and an Audit Culture: *International Journal of Educational Policies,* Vol. 1 (1), pp. 4-19.

Ball, S. J. (2008a). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.

Commission of the European Communities. (2000). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on European Cooperation in the Quality Evaluation in School Education, (presented by the Commission pursuant to Article 250(2) of the EC Treaty).* COM (2000) 523 final, Brussels 03.08.2000.

Commission of the European Communities. (2008). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training.* SEC(2008) 2293.

Deem, R. (2001). Globalization, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?: *Comparative Education,* 37 (1), pp. 7-20.

Dolowitz, D. & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature: *Political Studies*, XLIV, 343-351.

Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. (2006). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Αντιπροσώπων των Κυβερνήσεων των Κρατών – Μελών, Συνελθόντων στα Πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την Αποτελεσματικότητα και τη Δικαιότητα στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. C298, 8.12.2006.

Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. (2008). *Συμβούλιο: Κοινή Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2008 σχετικά με την Εφαρμογή του Προγράμματος Εργασίας: «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» - «Παροχή Δια Βίου Μάθηση για Γνώση, Δημιουργικότητα και Καινοτομία».* C86, 5.04.2008.

Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. (2008). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008 σχετικά με την προετοιμασία των νέων για τον 21ο αιώνα: ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας στο σχολικό τομέα.* C319, 13.12.2008.

Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. (2009). *Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών για την «Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ου αιώνα: Ατζέντα για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στο Σχολικό Τομέα».* C76, 31.3.2009.

Επίσημη Εφημερίδα των Ε.Κ. (2001). *Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση*. C121, 24.4.2001.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. COM (2007), 61 τελικό, Βρυξέλλες, 28.2.2007.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Βελτίωση των Ικανοτήτων τον 21ο Αιώνα: Ατζέντα για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στο Σχολικό Τομέα. COM (2008), 425 τελικό, Βρυξέλλες, 3.7.2008.

Gerstlé, J. (2014). *Η πολιτική επικοινωνία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου.* Αθήνα: Πολύτροπον.

Κουντούρη, Φ. (2015). *Τα δημόσια προβλήματα στην πολιτική ατζέντα. Θεωρητικής και εμπειρικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Mabbett, D. (2007). "Learning by numbers? The use of indicators in the coordination of social inclusion policies in Europe: *Journal of European Public Policy,* 14 (1), pp. 78-95.

Mitter, W. (2004). Rise and decline of education systems: a contribution to the history of the modern state: *Compare,* Vol 34, No 4, pp. 351-369.

Muller, P., & Surel, Y. (2002). *Η ανάλυση των πολιτικών του Κράτους. Ανάλυση δημόσιων πολιτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Mundy, K. (1999). "Educational multi-literalism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible": *International Journal of Educational Development,* 19 (1), pp. 27-52.

Ματθαίου, Δ. (2007). 'Τάσεις' στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Χαραλάμπους, Δ. (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν, παρόν, μέλλον* (σσ. 301-310). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

OECD (2013c). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing: Paris.
OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, Pointers for Policy Development*. OECD Publishing: Paris.
OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing: Paris.
Olssen, M. (2004). Understaning the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism: *International Journal of Lifelong Education.* Vol. 25, No3, pp 213-230.
Rinne, R. (2008). The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies and the Case of Finland: *Policy Futures in Education,* 6 (6), pp. 665-680.
Rizvi, F. & Lingard. B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
Τσαούσης, Δ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης.* Αθήνα: Gutenberg.

ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ Ή ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ;

Κουλουμπαρίτση Αλεξάνδρα[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ανάλογα με τις ιδεολογίες που ασπάζεται και υπηρετεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, υιοθετεί και αντίστοιχες πολιτικές. Στην παρούσα εισήγηση εξετάζουμε δύο τάσεις μέσα από δύο παραδείγματα εφαρμογών: την τάση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με την εφαρμογή μοντέλων προστιθέμενης αξίας (value-added models ή VAMs) και την τάση των διαδικασιών μάθησης με την εφαρμογή περιγραφικών μοντέλων κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (assessment rubrics).

Στην ευρύτερη θεωρητική περιοχή περί σχολικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2006), τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας (ΜΟΠΑ) είναι στατιστικά μοντέλα που συσχετίζουν τις επιδόσεις κάθε μαθητή σε γραπτές δοκιμασίες με τη θετική ή όχι αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Sanders & Horn, 1994). Ενώ είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι ο δάσκαλος κάνει τη διαφορά με την αξιοπιστία του, τη διδακτική του σαφήνεια και με την άμεση και εύστοχη ανατροφοδότηση στους μαθητές του (Hattie, 2003, 2012), η διδασκαλία είναι εξαιρετικά σύνθετο έργο, για να κρίνεται η επιτυχία της μόνο με αναλύσεις ΜΟΠΑ (MET Project, 2013). Οι τάξεις και οι μαθητές τους διαφέρουν πολύ και δεν μπορεί κανείς να αναμένει ένας δάσκαλος να είναι ίδιος παντού.

Στην ευρύτερη θεωρητική περιοχή για τη διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και την εστίαση στις διδακτικές διαδικασίες, προτείνονται μη-γραμμικής σχέσης μοντέλα, όπως είναι το μοντέλο της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, που απορρίπτει τα ΜΟΠΑ και κάθε τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2014), και παρέχει περιγραφές με σαφείς και ξεκάθαρες προσδοκίες, που λειτουργούν ως οδοδείκτες εστίασης, ώστε να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τι ακριβώς θεωρείται σημαντικό και τι θεωρείται επιτυχής επίδοση στη διδασκαλία και τη μάθηση (Airasian & Russell, 2008: 223· Κουλουμπαρίτση κ.ά, 2014). Παρέχει ευκαιρίες συμμετοχικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσω της διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης και μέσω αναστοχαστικών συνεδριών. Γι' αυτό, το μοντέλο αυτό προτείνουν ως πιο αποτελεσματικό ειδικοί από διαφορετικές χώρες και πολιτικές (βλ. Darling –Hammond, 2012· Ministere de l'Education National, 2013: 18, 42). Όμως, για να είναι λειτουργικό το μοντέλο αυτό, πρέπει να διαθέτει τις χαρακτηριστικές ιδιότητες κάθε καλής αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2010), να χαίρει της αποδοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας, να μεριμνά για την πολύ καλή επιμόρφωση των αξιολογητών - οι οποίοι πρέπει να είναι ανεξάρτητοι από την εκάστοτε διοικητική ιεραρχία- να μην είναι κοστοβόρο (βλ. Guardian, 2014), να συνδυάζεται και με άλλες πηγές δεδομένων και, τέλος, να παρέχει τη δυνατότητα ενός οργανωμένου συστήματος υποστήριξης της επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, αυτοαξιολόγηση, βελτίωση εκπαιδευτικών, σχολική αποτελεσματικότητα

Results of Procedure Models for the Evaluation of Educational Work?

Kouloumbaritsi Alexandra

ABSTRACT

Depending on the ideologies that embrace and serve a learning system, an actor also adopts corresponding policies. In this paper, we look at two trends through two examples of applications: the trend of effective teaching with the use of value-added models (VAMs) and the tendency of learning processes by applying descriptive models of climate-graded criteria assessment rubrics).

In the wider theoretical area of school efficiency (Creemers & Kyriakides, 2006), value-added models (VAM) are statistical models that correlate each student's performance in written tests with the positive

1. Η Κ.Α. είναι κάτοχος MEd, PhD και εργάζεται ως Επίτιμη Σύμβουλος του Π.Ι. Επικοινωνία: acoul@otenet.gr

or negative assessment of the educator (Sanders & Horn, 1994). While it is scientifically proven that the teacher makes a difference with his credibility, didactic clarity, and direct and accurate feedback to his pupils (Hattie, 2003, 2012), teaching is an extremely complex task to judge the its success only with the VAM analyzes (MET Project, 2013). Their classes and students are very different and one can not expect a teacher to be the same everywhere.

In the wider theoretical field for the formative assessment of the teacher and the focus on teaching processes, non-linear models are proposed, such as the model of climate-graded criteria, which rejects the VAM and any punitive nature of the evaluation (Matsangouras, 2014), and provides descriptions with clear and clear expectations that act as focus strands for teachers to understand what exactly is considered important and what is considered to be a successful performance in teaching. learning (Airasian & Russell, 2008: 223; Kouloubaritsi et al., 2014). It provides opportunities for participatory teacher evaluation through the self-evaluation process and through reflective sessions. For this reason, this model suggests as more effective experts from different countries and policies (see Darling-Hammond, 2012; Ministers of Education National, 2013: 18, 42). However, in order for this model to be functional, it must have the qualities of every good assessment (Kassotakis, 2010), to be in the acceptance of the educational community, to ensure that the evaluators are very well trained - who must be independent of the administrative hierarchy - is not cost-effective (see Guardian, 2014), to be combined with other data sources and finally to provide the possibility of an organized system for supporting the professional improvement of teachers.

Keywords: teacher evaluation, teacher evaluation models, self-evaluation, teacher improvement, school efficiency

1.0 Εισαγωγή

Ανάλογα με τις ιδεολογίες που ασπάζεται και υπηρετεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, υιοθετεί και αντίστοιχες πολιτικές. Στην παρούσα εισήγηση εξετάζουμε δύο ιδεολογικές τάσεις που υποστασιοποιούνται μέσα από δύο παραδείγματα εφαρμογών: (α) το κίνημα της αποτελεσματικής διδασκαλίας, με την εφαρμογή μοντέλων προστιθέμενης αξίας (value-added models ή VAMs), και (β) την τάση των διαδικασιών μάθησης και διαμορφωτικής διδασκαλίας και αξιολόγησης με την εφαρμογή περιγραφικών μοντέλων, όπως είναι οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (assessment rubrics).

Στην ευρύτερη θεωρητική περιοχή της σχολικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2006), τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας (ΜΟΠΑ) είναι στατιστικά μοντέλα που συσχετίζουν τις επιδόσεις κάθε μαθητή σε γραπτές δοκιμασίες με τη θετική ή όχι αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Sanders & Horn, 1994). Ενώ είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι «ο δάσκαλος κάνει τη διαφορά» με την αξιοπιστία του, τη διδακτική του σαφήνεια και με την άμεση και εύστοχη ανατροφοδότηση στους μαθητές του (Hattie, 2003, 2012·), η διδασκαλία είναι εξαιρετικά σύνθετο έργο, για να κρίνεται η επιτυχία της μόνο με αναλύσεις ΜΟΠΑ (MET Project, 2013). Οι τάξεις και οι μαθητές τους διαφέρουν πολύ και δεν μπορεί κανείς να αναμένει ένας δάσκαλος να είναι ίδιος παντού.

Στην ευρύτερη θεωρητική περιοχή για τη διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και την εστίαση στις διδακτικές διαδικασίες, προτείνονται μη-γραμμικής σχέσης μοντέλα, όπως είναι το μοντέλο της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, που απορρίπτει τα ΜΟΠΑ και κάθε τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2014), παρέχει περιγραφές με σαφείς ξεκάθαρες προσδοκίες, που λειτουργούν ως οδοδείκτες εστίασης, ώστε να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τι ακριβώς θεωρείται σημαντικό και τι θεωρείται επιτυχής επίδοση στη διδασκαλία και τη μάθηση (Airasian & Russell, 2008: 223· Κουλουμπαρίτση, κ.ά, 2014). Παρέχει ευκαιρίες συμμετοχικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσω της διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης και μέσω αναστοχαστικών συνεδριών. Γι' αυτό, το μοντέλο αυτό προτείνουν ως πιο αποτελεσματικό ειδικοί από διαφορετικές χώρες και πολιτικές (βλ. Darling –Hammond, 2012· Ministere de l'Education National, 2013: 18, 42). Όμως, για να είναι λειτουργικό το μοντέλο αυτό, πρέπει να διαθέτει τις χαρακτηριστικές ιδιότητες κάθε καλής αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2013), όπως: (α)

να χαίρει της αποδοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας, (β) να μεριμνά για την πολύ καλή επιμόρφωση των αξιολογητών - οι οποίοι πρέπει να είναι ανεξάρτητοι από την εκάστοτε διοικητική ιεραρχία- (γ) να μην είναι κοστοβόρο (βλ. Guardian, 2014), (δ) να συνδυάζεται και με άλλες πηγές δεδομένων και, τέλος, (ε) να παρέχει τη δυνατότητα ενός οργανωμένου συστήματος υποστήριξης της επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών.

2.0 Το έργο των εκπαιδευτικών

Πριν συζητήσουμε τις δύο αυτές τάσεις στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, έχει σημασία να προσδιορίσουμε πώς ορίζεται και πώς «παραγοντοποιείται» το έργο του εκπαιδευτικού διεθνώς. Ως κείμενα αναφοράς αξιοποιήσαμε θεσμικά κείμενα χωρών από τις τέσσερις ηπείρους που έχουν εκδοθεί από το Υπουργείο Παιδείας, όπως στην περίπτωση των ΗΠΑ, της Γαλλίας, της Χιλής, της Κορέας και της Ν. Ζηλανδίας (MENF, 2013· OECD, 2013· ESSA, 2015), είτε από εντεταλμένους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας (ΦΕΚ 152/13· ΙΕΠ, 2014), αλλά και ερευνητικές προτάσεις για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Κύπρου (Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2016). Από την αντιπαράθεση των επίσημων κειμένων, προκύπτει ότι το έργο του εκπαιδευτικού στις χώρες αυτές, που εκπροσωπούν ένα διόλου ευκαταφρόνητο μέρος του πλανήτη, προκύπτει ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι πολυποίκιλο και πολυσχιδές και μπορεί να αναλυθεί σε τομείς, όπως:

- ***Κοινωνικό έργο*** που συνδέεται με την όλη διαπαιδαγώγηση του μαθητή, με στόχο την κοινωνικοποίησή του και την ένταξή του ως υπεύθυνου πολίτη στη σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία,
- ***Παιδαγωγικο-διδακτικό έργο*** που στόχο έχει την εκμάθηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και την προαγωγή ιδιαίτερων κλίσεων του μαθητή σε τομείς που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών της κάθε χώρας,
- ***Διοικητικό –υπηρεσιακό έργο*** για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας εργασίας,
- ***Έργο επικοινωνίας και συνεργασιών*** με άλλους εκπαιδευτικούς και με την ευρύτερη κοινότητα, με στόχο την προαγωγή του σχολείου ως κοινότητας μάθησης και ανάπτυξης,
- ***Έργο προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού***, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές του και δεν είναι δυνατόν ο ίδιος να αδιαφορεί για την προσωπική του πρόοδο και βελτίωση.

Αν εκφράσουμε τους τομείς αυτούς σε κριτήρια αξιολόγησης, από χώρα σε χώρα, ανακύπτουν πέντε περιοχές κριτηρίων, που απεικονίζονται σε επίσημα θεσμικά κείμενα, όπως το ΠΔ 152/13 της Ελλάδας (βλ. και ΙΕΠ, 2014), αλλά και σε συγκριτικές μελέτες του ΟΟΣΑ (OECD, 2013). Όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, τα επικρατέστερα κριτήρια και οι τομείς αξιολόγησης που συναντάμε διεθνώς είναι: η προετοιμασία και ο προγραμματισμός διδασκαλίας, το παιδαγωγικό περιβάλλον στη σχολική τάξη, οι διδακτικές ενέργειες, η συμβολή του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και στην ευρύτερη κοινότητα και η επαγγελματική του εξέλιξη (βλ. OECD, 2013a: 82-112· Danielson, 2013).

Στον ακόλουθο συγκριτικό πίνακα η χώρα μας ταυτίζεται στα κριτήρια (βλ. ΠΔ 152/13) με την Κορέα και τη Ν. Ζηλανδία, ενώ η μόνη χώρα που εφαρμόζει επισήμως και σε κάποιες περιπτώσεις συστηματικά τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας (Value-Added Models) είναι οι ΗΠΑ. Αυτή η τάση, βέβαια, δεν προέκυψε ως «κεραυνός εν αιθρία»· ο ενημερωμένος ερευνητής μπορεί να διακρίνει σπέρματα αυτής της τακτικής σε όμορης αντίληψης κινήματα, όπως αυτό της *εκπαιδευτικής* ή *σχολικής αποτελεσματικότητας,* που είδε μεγάλη άνθηση από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 κυρίως στις αγγλοσαξωνικές χώρες.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΔΙΕΘΝΩΣ							
Κατηγορίες	Χώρες						
	ΗΠΑ	ΧΙΛΗ	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΚΟΡΕΑ	Ν. ΖΗΛΑΝΔΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ
I. Εκπαιδευτικό ή Μαθησιακό Περιβάλλον	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
II. Σχεδιασμός, Προγραμματισμός και Προετοιμασία Διδασκαλίας	✓	✓	✓		✓	✓	✓
III. Διεξαγωγή Διδασκαλίας και Αξιολόγηση Μαθητή	✓ VAM	✓	✓	✓	✓	✓	✓
IV. Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια	✓		✓	✓	✓	✓	✓
V. Επιστημονική και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Ε.	✓	Η ΑΞΕ **δεν** οδηγεί σε ΕΠΑ	✓	✓	✓	✓	
	ESSA, 2015	OECD, 2013	ΠΔ.152/13 ΙΕΠ, 2014	OECD, 2013 MENF, 2013	OECD, 2013	OECD, 2013	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ, 2016

ΣΗΜ: Η ΑΞΕ δεν οδηγεί σε ΕΠΑ σημαίνει ότι η αξιολόγηση δεν συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

VAM σημαίνει ότι αυτή τη στιγμή στις ΗΠΑ χρησιμοποιείται το Μοντέλο Προστιθέμενης Αξίας, για την αξιολόγηση την διδακτικής ικανότητας.

3.0 Εκπαιδευτική ή σχολική αποτελεσματικότητα

Γενικώς, ως αποτελεσματικότητα ορίζουμε την κουλτούρα, τις αρχές και τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε μια σχολική μονάδα, και κρίνονται κατάλληλες, εφόσον καταλήγουν σε ένα καθορισμένο και εκ των προτέρων αποδεκτό επιθυμητό αποτέλεσμα, όπως είναι –κυρίως- οι επιδόσεις των μαθητών. Η επίδοση (the achievement) των εκπαιδευτικών θεωρείται μετρήσιμη και υπολογίσιμη κατ΄ αναλογία προς την επίδοση των μαθητών.

Η έρευνα στη σχολική αποτελεσματικότητα περιστρέφεται γύρω από δύο ερευνητικούς τομείς: (α) τη σημασία του σχολικού περιβάλλοντος, ως πλαισίου ανάπτυξης των μαθητών, και (β) τη συμβολή των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας στην ανάπτυξη, τη μάθηση και τις επιδόσεις (Sammons, et.al., 1995: 4· Schreerens, 2004). Η γενική αντίληψη είναι ότι *τα σχολεία και οι δάσκαλοι κάνουν τη διαφορά*.

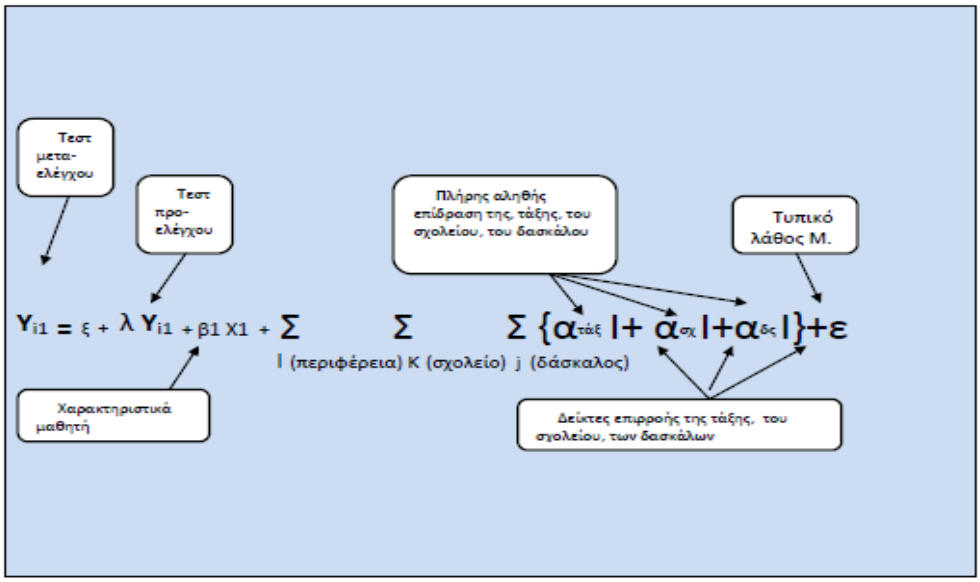
Στη θεωρία, η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί συμπεριληπτικό όρο που περικλείει αρκετά ποιοτικά χαρακτηριστικά, γι΄ αυτό και για κάποιους ερευνητές έχει επικρατήσει ο όρος «εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα» έναντι του πιο περιοριστικού όρου «σχολική» (π.χ. το δυναμικό μοντέλο των Creemers & Kyriakides, 2006). Στην πράξη, όμως, συνήθως περιορίζεται στα καλά αποτελέσματα των μαθητών σε σημαντικά διαγωνίσματα, όπως είναι οι εισαγωγικές στην ανώτατη εκπαίδευση.

Οι ειδικοί της έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (Educational Effectiveness Research) έχουν στραφεί πλέον στις διαχρονικές μελέτες και έρευνες (longitudinal studies) μετα-ανάλυσης, που είναι πιο συστηματικές και πιο εμπεριστατωμένες, επειδή μελετούν διεξοδικά το *effect size*, δηλαδή το *μέγεθος επίδρασης* κάποιων μεταβλητών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία και τις διασυνδέουν με τις μαθητικές επιδόσεις (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010: 7· Creemers & Kyriakides, 2010: 305-306).

3.1 Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας (Value- Added Models)

Ο Αμερικανός William L. Sanders, καθηγητής στατιστικής στο Πανεπιστήμιο του Tennessee, αποφάσισε μετά από ένα τυχαίο γεγονός, να μεταφέρει στατιστικά μοντέλα, που είχε χρησιμοποιήσει στον χώρο της γενετικής γεωργίας στην εκπαίδευση. Είναι ο πρώτος που επινόησε το EVAAS (Educational Value-Added Assessment System) το 1994 και το 1996 το παρέδωσε να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση αξιοπιστίας του έργου των εκπαιδευτικών. Αν και ανάλογα μοντέλα είχαν χρησιμοποιηθεί στην οικονομία από τη δεκαετία του 1960, ο Sanders είναι ο πρώτος που τα καθιέρωσε στον χώρο της εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και, όπως ο ίδιος ισχυρίζεται μέχρι σήμερα, κύρια εστίασή του είναι το τελικό αποτέλεσμα της προσπάθειας των εκπαιδευτικών και των σχολείων και όχι η διαδικασία (Amrein-Beardsley, 2014: 57).

«Με απλά λόγια, τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας (ΜΟΠΑ) είναι στατιστικά εργαλεία που υπολογίζουν τις υποτιθέμενες (purportedly) αιτιώδεις σχέσεις που συνδέουν τη διδασκαλία που κάνει ο εκπαιδευτικός Α (ή την επιρροή του σχολείου Β ή της περιφέρειας Γ) με την επίδοση ενός μαθητή που παρουσιάζει επιτυχίες σε επίπεδο Ζ σε ευρείας κλίμακας σταθμισμένες δοκιμασίες σε δεδομένα γνωστικά αντικείμενα, όπως Γλώσσα και Μαθηματικά, ενώ, παράλληλα, συνυπολογίζονται δημογραφικά και ειδικότερα στοιχεία, όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιφέρειας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή κτλ». (Amrein-Beardsley, 2014: 21). Παράδειγμα αριθμητικής εξίσωσης ΜΟΠΑ ακολουθεί στο πλαίσιο. Αξίζει να τονίσουμε ότι ο μεγάλος όγκος της διεθνούς βιβλιογραφίας ασχολείται με τη μελέτη των στοιχείων που πρέπει να περιλαμβάνονται στο δεξί μέρος της εξίσωσης.



Μ. = μαθητής

Οι στατιστικοί που αξιοποιούν τα ΜΟΠΑ και ελέγχουν για ένα τουλάχιστον έτος την επίδοση στα τεστ προ-ελέγχου, χρησιμοποιούν αυτά τα τεστ σαν «δυνατές αντιπροσωπευτικές μεταβλητές» που συμβάλλουν στο να γίνεται απόσβεση από την επίδραση άλλων εξωτερικών μεταβλητών, όπως είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του μαθητή, η εθνική προέλευση, η γνώση

της γλώσσας του σχολείου κτλ. Μολονότι, όμως, επιχειρούν να ελέγξουν και να συμπεριλάβουν και τέτοιου είδους μεταβλητές, αποτυγχάνουν στο να συμπεριλάβουν και άλλες εξίσου σημαντικές όπως οι στάσεις των γονέων και η ευχέρειά τους στη χρήση της γλώσσας, κτλ. (Amrein-Beardsley, 2014: 22)

Στον αντίποδα των παραπάνω, τριετής έρευνα στις ΗΠΑ (MET Project, 2013) με δείγμα 3000 εθελοντές εκπαιδευτικούς έδειξε ότι: 1) η διδασκαλία είναι εξαιρετικά σύνθετο έργο και δεν μπορεί να συνοψίζεται στην επίδοση ενός μαθητή σε εξετάσεις, γι΄ αυτό για την αξιολόγησή της απαιτούνται διάφορες και διαφορετικές μετρήσεις με διαφορετικά εργαλεία, 2) η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να μετρηθεί και να ερμηνευθεί σε συνδυασμό με ακαδημαϊκά και δημογραφικά στοιχεία του μαθητή (π.χ. αλλόγλωσσος μαθητής, φτώχεια), 3) η παρατήρηση και κρίση μιας διδασκαλίας και από δεύτερο παρατηρητή αυξάνει την εγκυρότητα της τελικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Την αξιολόγηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών που αποδίδουν κύρια βαρύτητα στις μετρήσεις ΜΟΠΑ, επί τη βάσει των μαθητικών επιδόσεων σε κρίσιμες εξετάσεις και στη σύγκριση μεταξύ ανόμοιων σχολείων και μαθητικών πληθυσμών στις ΗΠΑ απορρίπτουν οι Darling-Hammond κ.ά, (2012:14), επειδή δεν παρέχουν έγκυρα συγκεντρωτικά εμπειρικά δεδομένα από πολλαπλές μετρήσεις επιμέρους παραγόντων (aggregate-level data). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αξιολόγησης με ξεκάθαρα διαβαθμισμένα κριτήρια σε μορφή κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων /ρούμπρικας (rubrics) και η διαμορφωτική περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη με την υποστήριξη του δάσκαλου-μέντορα κρίνονται από τους ειδικούς ένα σχήμα αξιολόγησης που παρέχει εχέγγυα για καλύτερη διδασκαλία και καλύτερη μάθηση, όταν πρόκειται για εξατομικευμένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, προτείνουν κατηγορίες από «σαφείς, ξεκάθαρες προσδοκίες ή κριτήρια που λειτουργούν ως οδοδείκτες εστίασης, ώστε να κατανοήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές τι ακριβώς θεωρείται σημαντικό σε ένα γνωστικό αντικείμενο, ένα θέμα ή μια δραστηριότητα[….] οι προσδοκίες αυτές είναι περιγραφικές και αποτελούν κοινό τόπο νοήματος για το τι θεωρείται επιτυχής επιτέλεση ενός έργου» (Airasian & Russell, 2008: 223).

Θυμηθείτε τη δυναμική του μεγέθους επίδρασης (effect size). **Ο δάσκαλος κάνει την διαφορά κατά 30% και ο μαθητής και το δυναμικό του κατά 50%** αποφαίνεται ο Hattie (2003, 2011) προβαίνοντας σε στατιστική μετα-ανάλυση τουλάχιστον 800 ερευνών από όλον τον κόσμο, σχετικά με τις μεταβλητές που επηρεάζουν καταλυτικά τη μάθηση. Μετά από τη σύγκριση μεγεθών επίδρασης ανάμεσα σε μακροχρόνιες έρευνες, σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, κατέληξε ότι οι πέντε πρώτες μεταβλητές που επηρεάζουν περισσότερο την επίδοση είναι: 1) η ικανότητα που μαθητή να αυτο-αξιολογείται και να έχει υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό του, 2) η προσήλωση του εκπαιδευτικού στον γνωστικό εποικοδομισμό για την εξέλιξη των διεργασιών της σκέψης και της κριτικής σκέψης κατά Piaget, 3) η άμεση αντισταθμιστική παρέμβαση σε μαθητές με δυσκολίες 4) στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως η υπευθυνότητα και η δέσμευσή του στο έργο του και οι θετικές προσδοκίες που μεταφέρει προς τους μαθητές του, (πρβλε. ΕΓΕ, 2013: 23 και ΠΔ152/13), 5) η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης του μαθητή. Η έρευνα του Hattie είναι δυναμική και αυτή τη στιγμή που διαβάζετε αυτές τις γραμμές μπορεί η σειρά των μεταβλητών να έχει ανατραπεί. Όμως, παρακολουθώντας την εξέλιξη των μεταβλητών που προτάσσονται ως πιο καταλυτικές τα τελευταία 5 χρόνια, κάποιος μπορεί να ισχυρισθεί ότι αρχές παιδαγωγικές όπως, ο εποικοδομισμός, τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και οι μαθητο-κεντρικές στοχαστικές και αναστοχαστικές προσεγγίσεις της μάθησης, παραμένουν πάντα πρώτες στο προσκήνιο.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μάς οδηγούν στο γεγονός ότι τα ΜΟΠΑ και η προσήλωση σε μονοδιάστατες προσεγγίσεις αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού δεν αποτελούν λύση.

4.0 Μοντέλα Διαδικασιών

«Το μοντέλο διαδικασιών δίνει έμφαση στην καλή διδασκαλία που είναι μαθητο-κεντρική, ακολουθεί ένα μεθοδολογικά, ψυχολογικά και δεοντολογικά επεξεργασμένο πλάνο και αξιοποιεί

κατάλληλους τρόπους που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, αξιοποιούν τις γνώσεις τους, τις ιδέες τους και τις ικανότητές τους για τη νέα μάθηση, τους εμπλέκουν σε διαδικασίες αναζήτησης δεδομένων και προσωπικής νοηματοδότησης της νέας γνώσης, […] ο εκπαιδευτικός με ενδιαφέρον, ενθουσιασμό, ευελιξία και παιδαγωγικότητα αναπτύσσει τις διδακτικές του δράσεις, παραχωρώντας χώρο στους μαθητές για αυτενέργεια και […] με αυξημένη συμμετοχικότητα να χαρούν την περιπέτεια της μάθησης […] και την ποιότητα της διδασκαλίας που επιτελείται» (Ματσαγγούρας, 2014: 13).

Προφανώς, υπάρχει ανάγκη να μπορούμε να εντοπίσουμε τον εξαιρετικό εκπαιδευτικό και να κατανοήσουμε εις βάθος τι ήταν αυτό που τον βοήθησε να εξελιχθεί σε εξαιρετικό (Hattie, 2003, 16). Ένας τρόπος για να το πετύχουμε αυτό είναι να υιοθετήσουμε ένα πλαίσιο αξιολόγησης που στρέφεται σε πιο ποιοτικά στοιχεία, όπως είναι οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, δηλαδή κατηγορίες από «σαφείς, ξεκάθαρες προσδοκίες ή κριτήρια που λειτουργούν ως οδοδείκτες εστίασης ώστε να κατανοήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές τι ακριβώς θεωρείται σημαντικό σε ένα γνωστικό αντικείμενο, ένα θέμα ή μια δραστηριότητα[….]. Οι προσδοκίες αυτές είναι περιγραφικές και αποτελούν κοινό τόπο νοήματος για το τι θεωρείται επιτυχής επίδοση» (Airasian & Russell, 2008: 223). Στην Έκθεση του Γενικού Επιθεωρητή Εκπαίδευσης της Γαλλίας επιβεβλημένη κρίνεται η προϋπόθεση τα κριτήρια αξιολόγησης να είναι «απόλυτα καθορισμένα, ομοιογενή, διαφανή και να δημοσιοποιούνται στους ενδιαφερόμενους» (ΕΓΕ, 2013: 18), να υπάρξει πλαίσιο με κλιμακωτά κριτήρια, να αξιοποιείται η πλήρης κλίμακα («en utilisant pour chaque échelon - toute l' amplitude de la grille», σ.42). Τα κριτήρια να είναι εθνικά και να αναφέρονται στο πλήρες φάσμα του παιδαγωγικο-διδακτικού έργου (την προετοιμασία, τα μέσα, τις μεθόδους, την επιστημοσύνη («geste professional») του εκπαιδευτικού, καθώς και τη συμβολή του στον σύλλογο διδασκόντων («le travail collectif») και στη σχολική μονάδα (ΕΓΕ, 2013: 43-44). Και ενώ στέκεται απέναντι στις πολιτικές των ΜΟΠΑ, η εν λόγω Έκθεση δεν παύει να αναγνωρίζει τις διδακτικές συνεπαγωγές που ανακύπτουν συστηματικά από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (ΕΓΕ, 2013:25). Έτσι προτείνονται ως κριτήρια αξιολόγησης τόσο η επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού, όσο και οι διδακτικές ενέργειες που συναρτώνται με το δημιουργικό παιδαγωγικό κλίμα, τις διδακτικές προσεγγίσεις στο πνεύμα του γνωστικού (Piaget) και κοινωνικού εποικοδομισμού (Vygotsky) και τις συνεχείς ανατροφοδοτικές νύξεις του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές.

Σε πρόσφατη έκθεσή του ΟΟΣΑ (2013) προτείνεται η αξιολόγηση να ευθυγραμμίζεται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, να έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, τη μάθηση και τη σχολική τάξη και να αποφεύγονται τα μοντέλα του τύπου «διδασκαλία με στόχο επιτυχίες σε υψηλού διακυβεύματος εξετάσεις» (όπως προτείνουν τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας), που προκαλούν στρεβλώσεις στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Για να έχει ορατά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση πρέπει να χαίρει κοινωνικής αποδοχής, δηλαδή τα συμβαλλόμενα μέρη να έχουν αποδεχθεί τις αρχές, το πλαίσιο και τη διαδικασία (πρβλε και ΕΓΕ, 2013: 36-37), αλλά και τον διαμορφωτικό ρόλο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (ΕΓΕ, 2013: 40).

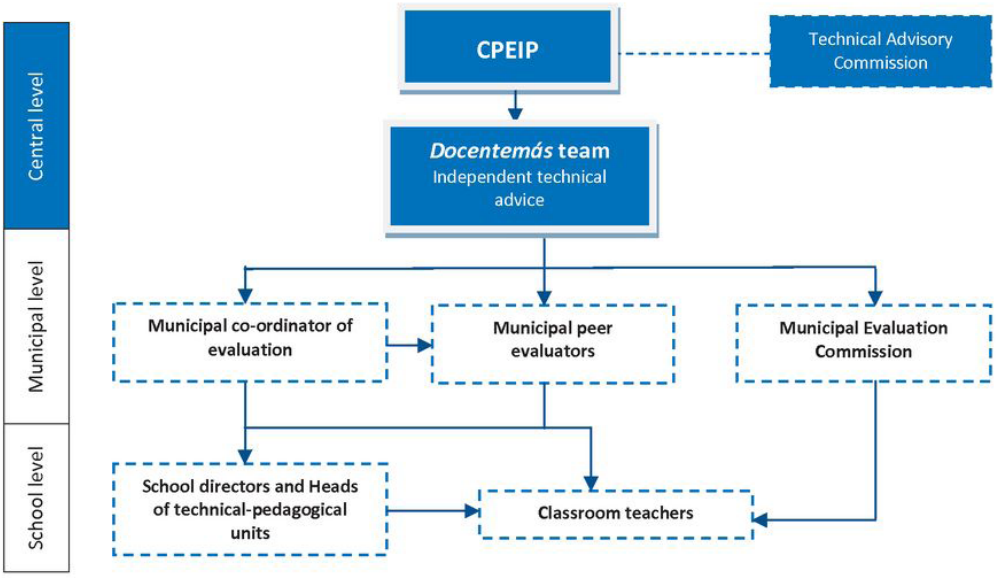
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσματικότερα συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, όταν αξιοποιεί τις δεξιότητες των αξιολογητών (εκπαιδευμένοι αξιολογητές) και όταν διασφαλίζει την αποδοχή και δέσμευση των εκπαιδευτικών (OECD 2013a:77).

Μια εκδοχή του μοντέλου των διαδικασιών είναι οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή rubrics.

4.1 Μοντέλο Διαδικασιών: Παραδείγματα από Χιλή, Αυστραλία, Ελλάδα.

Στη Χιλή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με ρούμπρικες εφαρμόζεται από το 2003 στο 46% των σχολείων, τα οποία ανήκουν στους δήμους. Η αξιολόγηση είναι τριμερής. Επιτελείται από: (α) τον δημοτικό συντονιστή της αξιολόγησης, (β) από ομότιμους αξιολογητές και (γ) από δημοτική επιτροπή αξιολόγησης

Figure 2.5 Organisation structure of the teacher performance evaluation system



Source: Manzi et al. (2011), *La Evaluación Docente en Chile,* Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, MIDE UC, Centro de Medición, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Οι τομείς αξιολόγησης είναι οι εξής τέσσερις: Α) προετοιμασία της διδασκαλίας, Β) δημιουργία περιβάλλοντος που συμβάλλει στη μάθηση, Γ) διδασκαλία που καθοδηγεί όλους τους μαθητές στη μάθησης, και Δ) επαγγελματικές υποχρεώσεις. Καθένας από αυτούς τους τομείς διαβαθμίζεται σε επί μέρους πέντε κριτήρια (criteria) και κάθε κριτήριο σε επί μέρους δείκτες (indicators). Για παράδειγμα, ο πρώτος τομέας, προετοιμασία της διδασκαλίας επιμερίζεται στα κριτήρια:

Α1. Κατέχει το γνωστικό αντικείμενο και τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος.

Α2. Γνωρίζει τα χαρακτηριστικά, το γνωστικό υπόβαθρο και τις ανάγκες των μαθητών του.

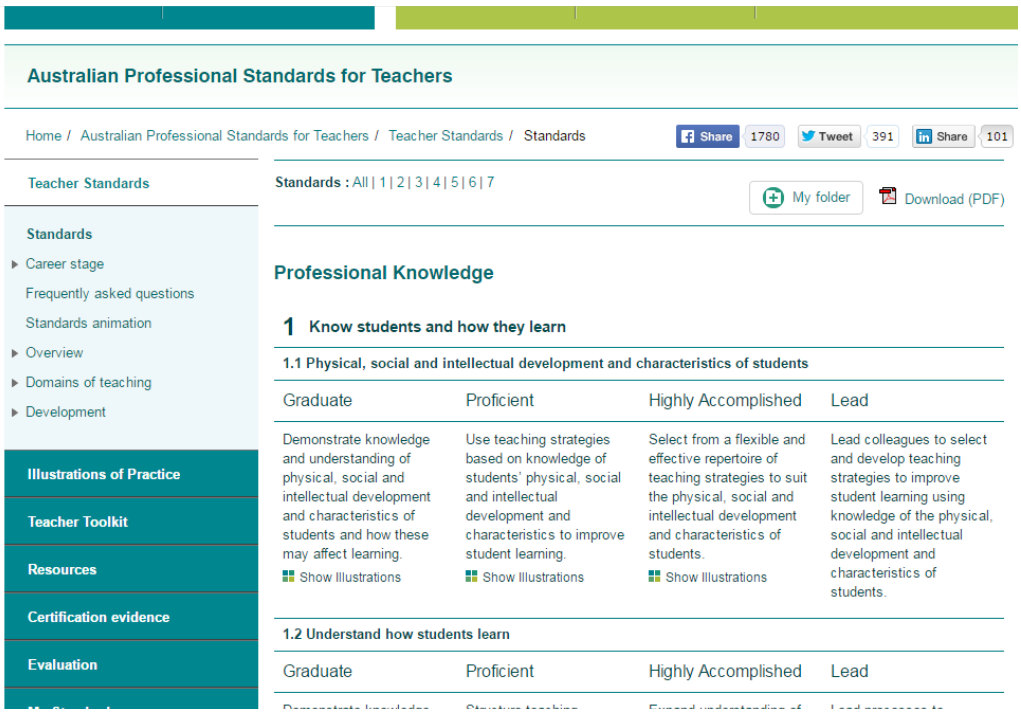
Α3. Κατέχει επαρκώς τις διδακτικές μεθόδους που προσιδιάζουν στο γνωστικό αντικείμενο.

Α4. Οργανώνει τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας σύμφωνα με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος και τις ανάγκες των μαθητών.

Α5. Χρησιμοποιεί μεθόδους αξιολόγησης ευθυγραμμισμένες με τους στόχους, το γνωστικό αντικείμενο και τη μεθοδολογία διδασκαλίας.

Οι δείκτες περαιτέρω εξηγούν και αναλύουν τα κριτήρια και αποτελούν έναν οδηγό προσδοκιών των αξιολογητών από των εκπαιδευτικό. Η μέχρι στιγμής εφαρμογή στην πράξη έχει μεικτά αποτελέσματα, επειδή η αξιολόγηση δεν έχει συνδεθεί με ένα εξίσου δυναμικό και λειτουργικό σύστημα βελτίωσης και περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (CPEIP, 2013)

Στην Αυστραλία, υπάρχει ανάλογο σκεπτικό αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και πλαίσιο με διαβαθμισμένα επίπεδα αξιολόγησης, ένα παράδειγμα των οποίων παραθέτουμε στη συνέχεια. Είναι αξιοσημείωτο το επίπεδο ανάλυσης κάθε κριτηρίου, αλλά και η δυνατότητα παροχής συγκεκριμένων παραδειγμάτων εφαρμογής αυτών των κριτηρίων στην πράξη (βλ.aitsl, illustrations-of-practice/find-by-career-stage). Η ψηφιακή υποδομή(my standards app) παρέχει σε κάθε εκπαιδευτικό την ευκαιρία με άμεσο τρόπο να «σκιαγραφήσει» το δικό του προφίλ, πριν από την αξιολόγηση, και να γνωρίζει σε ποια βαθμίδα εντάσσει τον εαυτό του ανά κριτήριο. Βέβαια, οι ρούμπρικες από τη φύση τους παρέχουν αυτή την δυνατότητα, αλλά όχι με τόσο άμεσο τρόπο (που παρέχει η ψηφιακή υποδομή).



Ύστερα από τριάντα έτη παντελούς απουσίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, αρχικά το φθινόπωρο του 2012 μία διευρυμένη ομάδα δέκα περίπου ατόμων, που είχε ορισθεί από τον τότε Υπουργό Παιδείας, και στη συνέχεια μια μικρότερη ομάδα τριών ατόμων που προέκυψε από την αρχική (Ματσαγγούρας, Κουλουμπαρίτση, Γιαλούρης) διαμόρφωσαν το πλαίσιο διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ρούμπρικες) επί του οποίου στηρίχθηκε το ΠΔ 152/2013. Ήταν σταθερή θέση και των δύο επιτροπών αυτό που αποτυπώθηκε στο άρθρο 2 του εν λόγω Προεδρικού Διατάγματος, ότι δηλαδή «Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας».

Αυτός ο σκοπός δεν είναι ένα απλό ευχολόγιο, αλλά βρίσκει και τις πρακτικές του συνεπαγωγές στη συνέχεια του Προεδρικού Διατάγματος και συγκεκριμένα στα άρθρα 6 έως 16, τα οποία καθορίζουν ξεκάθαρες κατηγορίες κριτηρίων που περιγράφουν **ολοκληρωμένο παράδειγμα** και δεν είναι απλές λίστες αποσπασματικών καταγραφών από δείκτες. Ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης ορίζεται στο άρθρο 17, όπου εξηγείται ο τρόπος αυτο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ενώ στο άρθρο 24 παρέχεται η δυνατότητα αξιολόγησης του αξιολογητή από τον αξιολογούμενο.

Το ΠΔ 152/13 ξεκίνησε να υλοποιείται με την επιμόρφωση όλων των στελεχών που μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης, για την οποία ετοιμάστηκε ειδικό υλικό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014) και συμπληρωματικό επιμορφωτικό υλικό. Όλο το υλικό είναι σε ψηφιακή μορφή και βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Εκεί εξηγούνται αναλυτικά οι κατηγορίες, τα κριτήρια, οι διαβαθμίσεις και η διαδικασία αξιολόγησης με παραδείγματα, όπως αυτό που παραθέτουμε παρακάτω.

Πέντε Κατηγορίες Παραμέτρων αναλυόμενες σε 15 Κριτήρια για τους Εκπαιδευτικούς

α) Κατηγορία Ι – Εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,75):

αα) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες

ββ) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη

γγ) Οργάνωση της σχολικής τάξης

β) Κατηγορία ΙΙ – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, που περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια(Συντελεστής βαρύτητας 0,50):

αα) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας

ββ) Στόχοι και περιεχόμενο

γγ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

Κατηγορία ΙΙΙ – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια(Συντελεστής βαρύτητας 1,25):

αα) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία

ββ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

γγ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης

δδ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών

δ) Κατηγορία ΙV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,50):

αα) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις

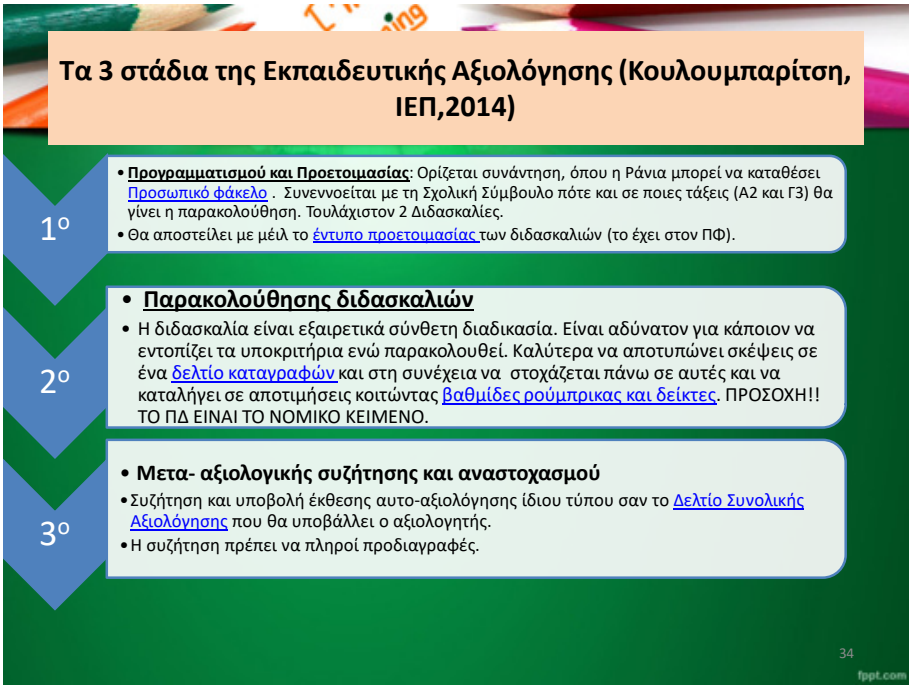
ββ) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο – αξιολόγησή της

γγ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

ε) Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:(Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη



Οι πολιτικο-κοινωνικές εντάσεις την εποχή (2014) που άρχισε να εφαρμόζεται το ΠΔ 152/13 δεν επέτρεψαν ούτε τη σωστή, αλλά ούτε και την πλήρη του εφαρμογή. Δεν είμαστε, λοιπόν, σε θέση να καταγράψουμε και να συνεκτιμήσουμε τα δυνατά και αδύνατα σημεία του. Από τις αρχικές εφαρμογές της αξιολόγησης σε κάποια στελέχη, όπως οι Περιφερειακοί Διευθυντές, οι Προϊστάμενοι και οι Σχολικοί Σύμβουλοι φάνηκε ότι:

- η διαδικασία κινητοποιεί όλον τον διοικητικό μηχανισμό,
- έχει έντονα στοιχεία γραφειοκρατίας σε αυτήν την πρώτη φάση εφαρμογής,

- είναι απαραίτητη μια ομάδα υποστήριξης, για να επιλύει προβλήματα και απρόβλεπτες «παρενέργειες»,
- δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης, έτσι οι περισσότεροι εισπράττουν συναισθήματα απόρριψης, ακόμα και στην περίπτωση που αριστεύουν, αλλά όχι απόλυτα. Για παράδειγμα, υπήρχαν αρκετές περιπτώσεις που έγιναν ενστάσεις, επειδή η βαθμολογία ήταν άριστη (π.χ. 89), αλλά όχι η ανώτατη (ίσως το 99 ή το 100;) στη μικρή ή ευρύτερη «κοινωνία» των αξιολογούμενων στελεχών.

5.0. Συμπεράσματα

Στον παγκόσμιο χάρτη, η πλειονότητα των χωρών ακολουθεί κάποιου είδους αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από υπηρεσιακά κείμενα, στο σύστημα αυτό κοινοί τομείς αξιολόγησης είναι το μαθησιακό περιβάλλον, η προετοιμασία της διδασκαλίας, ο βαθμός παιδαγωγικής επάρκειας της διδασκαλίας και η υπηρεσιακή συνέπεια των εκπαιδευτικών. Σε κάποιες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, το σύστημα αξιολόγησης, εκτός από τον έλεγχο αυτών των κριτηρίων, συνδέει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με τις επιδόσεις των μαθητών. Σε αυτό το σύστημα, *η επίδοση* μετράει, δηλαδή το τελικό αποτέλεσμα. Όπως δείξαμε στην παρούσα εισήγηση, αυτή η προσέγγιση συναντά πολλά προβλήματα, επειδή καταρρακώνει ευσυνείδητούς και ικανούς εκπαιδευτικούς, ακόμα και βραβευμένους για τα παιδαγωγικά καινοτομικά τους επιτεύγματα, αλλοιώνει τον σκοπό της εκπαίδευσης –που είναι η ολιστική ανάπτυξη του μαθητή- και καταστρέφει τον παιδαγωγικό ρόλο της διδασκαλίας (Darling-Hammond κ.ά, 2012 · Amrein-Beardsley, 2014). Στον αντίποδα, συναντάμε συνδυαστικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού μέσα από πολλαπλές πηγές πληροφόρησης για την επάρκειά του, αλλά και με εργαλεία αξιολόγησης που αποτυπώνουν ποιοτικά στοιχεία και λεπτές, αλλά σημαντικές, ποιοτικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτή η προσέγγιση φαίνεται να είναι η πρόταση που κερδίζει έδαφος (βλ. και Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2016). Γενικώς, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να έχει θετικά αποτελέσματα για την εκπαίδευση, για την κοινωνία, για τους μαθητές, και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πρέπει να:

1. Χαίρει της αποδοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας.
2. Εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία.
3. Μεριμνά για την πολύ καλή επιμόρφωση των αξιολογητών.
4. Έχει ως αξιολογητές άτομα που είτε είναι μόνιμα σε αυτήν την θέση είτε βρίσκονται εκτός της ιεραρχίας, ώστε να μπορούν να ασκήσουν ανεπηρέαστα τον ρόλο τους.
5. Παρέχει τη δυνατότητα ενός οργανωμένου συστήματος υποστήριξης της επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, να διασυνδέει οργανικά την αξιολόγηση με επιμόρφωση.
6. Περιλαμβάνει όχι μία, αλλά το δυνατόν περισσότερες πηγές συλλογής δεδομένων για τον εκπαιδευτικό.

Όταν τα κράτη έρχονται αντιμέτωπα με ανάλογες με τις παραπάνω προτάσεις, σε αυτήν τη δύσκολη οικονομική συγκυρία, προτάσσουν οικονομικο-τεχνικούς όρους, προκειμένου να καταλήξουν σε αποφάσεις. Είναι ρεαλιστικό, αλλά κοντόφθαλμο και χωρίς προοπτική για το μέλλον των επερχόμενων γενεών μαθητών. Αν θέλουμε να κρατήσουμε καλούς δασκάλους στο επάγγελμα, κοινωνικο-παιδαγωγικοί όροι πρέπει να προτάσσονται και να συνεξετάζονται.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Airasian, P. W., & Russell, M. K. (2008). *Classroom assessment: Concepts and applications* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

aitsl Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα 15/4/2016, http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/list.

http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/illustrations-of-practice/find-by-career-stage

Amrein-Beardsley, A. (2014) *Rethinking Value-Added Models in Education: Critical Perspectives on Tests and Assessment-Based Accountability*. New York: Routledge.

CPEIP Marco para la Buena Ensenanza. Ministry of Education (2013) Santiago: Chile.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347–366.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010) School Factors Explaining Achievement on Cognitive and Affective Outcomes: Establishing a Dynamic Model of Educational Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3): 263-294.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. & Sammons, P. (eds./επιμ.2010) *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London:Routledge.

Danielson, Ch. (2013) *Framework for Teaching Evaluation Instrument*. 2013 Edition.

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., Rothstein, J. (2012) Evaluating teacher evaluation. *Kappan*, 93(6): 8-15.

ESSA (2015) *Every Student Succeeds Act.* US Department of Education.

Hattie, J. (2012) *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

ΙΕΠ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014) *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης*. Επιμορφωτικό Υλικό. Αθήνα: ΙΕΠ.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ., Ματσαγγούρας Η.Γ. & Γιαλούρης, Π. (2014) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών. *Προκαταρκτικές Ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης, Μέρος Β1*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ματσαγγούρας Η.Γ. (2014) Εισαγωγή στις Θεωρητικές Αρχές, τις Διαδικασίες και τα Εργαλεία του Πλαισίου Αξιολόγησης. *Προκαταρκτικές Ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης, Μέρος Α.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

MET Project (2013) Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching. Bill & Melinda Gates Foundation.

Ministere de l'Education National (2013) L' Evaluation des enseignants (par les Insp. Gen : Brigitte Doriath, B., Montaigu, R., Poncelet, Y. Richon, H.G.). Paris, France.

Ανακτήθηκε την 13/3/2016 από την ιστοσελίδα:
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/17/2/2013-035_263172.pdf

OECD (2013) Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching, OECD Publishing.

OECD (2013a) *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing.

Πανεπιστήμιο Κύπρου (2016) Ομάδα Σχολικής Εμπειρίας Τμήματος Επιστημών Αγωγής. *Έντυπο αξιολόγησης επιπέδων διδασκαλίας φοιτητών/τριών για όλα τα γνωστικά αντικείμενα (σχεδίασμα υπό διαμόρφωση 2012-2016)*. Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness*. London: Ofsted.

Sanders, W. I. & Horn S.P. (1994)The Tennessee Value-Added Assessment System: Mixed Model Methodology in Educational Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 8:299-311.

Scheerens, J. (2004) *The meaning of school effectiveness.* In: Curso de Verão 2004, Como Melhorar os Processos e os Resultados Escolares, 8-10 July 2004, Oporto, Portugal.

The Guardian (17/3/2014) *Closer inspection of schools and teachers* http://www.theguardian.com/education/2014/mar/17/ofsted-closer-inspection-schools-teachers

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2016) *Διαμόρφωση Νέου Συστήματος Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών.* Λευκωσία: Κύπρος. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο τον Δεκέμβριο 2016. http://www.moec.gov.cy/archeia /2014_nees_protaseis_paideia/2016_12_30_neo_systima_axiologisis_ekpaideftikou_ergou_ekpaideftikonl.pdf

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑΣ

Γεωργίου Ζωή[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του θέματος της επιλογής των σχολικών μονάδων από τους γονείς στη Μ. Βρετανία μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση κοινωνιολογικών ερευνών. Η επιλογή του σχολείου από τους γονείς συνιστά μια έμμεση αλλά ουσιαστική μορφή αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, η οποία φαίνεται να καθορίζεται από την κοινωνική τάξη, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και την κουλτούρα της οικογένειας καθώς και την εθνικότητα. Σε εθνικό επίπεδο φαίνεται ότι η δυνατότητα της επιλογής του σχολείου από τους γονείς ανατρέπει στην ουσία το σχολικό χάρτη και τον εξισωτικό χαρακτήρα του σχολείου δημιουργώντας επιλέξιμα και μη επιλέξιμα σχολεία από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες κάτι που ουσιαστικά αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Λέξεις-κλειδιά: γονεϊκή επιλογή σχολείου, κουλτούρα οικογένειας, κοινωνικές ανισότητες, Μεγάλη Βρετανία

The Parental Choice: The Case of Great Britain

Georgiou Zoi

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the issue of parental choice of school which seems to be a form of evaluation of school units. The data presented are drawn from the study of literature concerning the social and cultural factors that affected the formation of parental choice in G. Britain. It seems that a complex set of relationships between social class, and economic status as well as ethnicity determine the factors that parents consider when evaluating and then choosing a school for their children.

Keywords: parental choice of school, family culture, social inequalities, Great Britain

1. Εισαγωγή

Ένα από τα ερωτήματα που απασχολούν όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση είναι αυτό που έθεσε ο Coleman το 1966, το αν δηλαδή τα σχολεία μπορούν να κάνουν την διαφορά, και να διαφοροποιήσουν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος των μαθητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και έτσι να λειτουργήσουν εξισωτικά ως προς τις κοινωνικές ανισότητες. Από τότε πραγματοποιήθηκαν πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών παροχών. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές βασίστηκαν σε θεωρίες που προτάσσουν την γνώση ως κεφάλαιο, όπως τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου του Schulz σύμφωνα με την οποία η γνώση και η ικανότητα είναι μια μορφή κεφαλαίου το οποίο είναι προϊόν μιας συνειδητής επένδυσης. Σύμφωνα με την ίδια θεωρία οι επενδύσεις που γίνονται για την εκπαίδευση είναι οι πλέον αποδοτικές διότι ο άνθρωπος και οι ικανότητές του αποτελούν το πιο αξιοποιήσιμο δυναμικό μιας χώρας (Schulz,1972).

Στο πλαίσιο αυτό εκπονήθηκαν σημαντικές αλλαγές σε χώρες με νεοφιλελεύθερα καθεστώτα όπως η Ν. Ζηλανδία, οι Η.Π.Α. και το Η.Β στις οποίες σύμφωνα με τους Ball &Youdell (2008) η εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή "μικρό κράτος-ελεύθερη αγορά" σε ότι μερικές φορές αποκαλείται νεοφιλελευθερισμός. Σύμφωνα με την νεοφιλελεύθερη θεωρία "η δημόσια εκπαίδευση

1. Η Γ.Ζ. είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος Μ.Α. στην αξιολόγηση. Επικοινωνία: zoe.georgiou@yahoo.gr

που παρέχεται από τους κρατικούς μηχανισμούς είναι χαμηλής ποιότητας και η λύση είναι να ανοίξει η εκπαίδευση στους κανόνες της αγοράς, στη γονική επιλογή και στον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων για την προσέλκυση μαθητών" (Ball &Youdell, 2008). Το δικαίωμα της επιλογής της σχολικής μονάδας από τους γονείς ουσιαστικά αποτελεί μια καινοτομία της αγοράς στο πλαίσιο της οποίας τα σχολεία λειτουργούν ως επιχειρήσεις οι οποίες προσπαθούν να προσελκύσουν τους γονείς καταναλωτές (Ball,1993).

Ένα από τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι αν η γονεϊκή επιλογή συμβάλλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ή αν τελικά οδηγεί στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς ως μια μορφή αξιολόγησης των σχολείων κατατάσσει, ιεραρχεί και ταξινομεί. Στην εργασία που ακολουθεί γίνεται μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών μία προσπάθεια ανάδειξης των κριτηρίων επιλογής των σχολικών μονάδων στην Μ. Βρετανία αναφορικά με την κοινωνική τάξη που ανήκουν οι γονείς.

2. Γονεϊκή επιλογή και κοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι

Ένα από τα θέματα που ρυθμίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας είναι το ποιοι μαθητές αποτελούν το μαθητικό δυναμικό της κάθε σχολικής μονάδας. Αυτό μπορεί να ρυθμιστεί με διάφορους τρόπους και ένας από αυτούς είναι το να επιλέγουν οι γονείς το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους. Η γονεϊκή επιλογή, το δικαίωμα δηλαδή των γονιών να λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαίδευσή των παιδιών τους στο σχολείο της επιλογής τους αποτελεί σε παγκόσμιο επίπεδο μία κυρίαρχη τάση στην διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων και είναι ένα από τα θέματα που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών καθώς έχει προκαλέσει αντιφατικές συζητήσεις όσο μάλιστα καμία άλλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Feinberg & Lubienski, 2008; Musset, 2012).

Αποτέλεσε τον κεντρικό άξονα στρατηγικών και μεταρρυθμίσεων που προωθήθηκαν μετά το 1980 με στόχο μια ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσω της δημιουργίας μιας εκπαιδευτικής αγοράς μέσα από την οποία οι γονείς επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν ότι παρέχει καλύτερη εκπαίδευση στα παιδιά τους. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών συστημάτων που προσπαθούν να μιμηθούν τα χαρακτηριστικά των αγορών βασίζονται στην αντίληψη ότι το σύστημα των αγορών έχει ως αποτέλεσμα υψηλά επίπεδα απόδοσης. Η ιδέα της γονεϊκής επιλογής αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον οικονομολόγο Milton Friedman το 1955 στο άρθρο του The Role of Government in Education στο οποίο προτείνει να υιοθετηθεί ένα μοντέλο της αγοράς στην δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Schoenig, 2013). Μερικές δεκαετίες αργότερα κάνει λόγο για το σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών το οποίο θα δώσει στους γονείς τη δυνατότητα να παρέχουν καλύτερη εκπαίδευση στα παιδιά τους καθώς αυτοί κυρίως γνωρίζουν ποιο σχολείο τους ταιριάζει (Friedman & Friedman, 1980).

Οι γονείς βέβαια είναι εξ ορισμού υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών τους και όπως αναφέρει και ο Reich (2008) το να επιτρέπεται να ασκούν οι οι γονείς έλεγχο στον τρόπο που εκπαιδεύονται τα παιδιά τους συνιστά δικαίωμά τους σε μια δημοκρατική κοινωνία. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή στο πλαίσιο του πλουραλισμού μιας φιλελεύθερης κοινωνίας το κράτος πρέπει να σέβεται το δικαίωμα των γονιών να μεγαλώσουν τα παιδιά τους σε ένα περιβάλλον που να συμφωνεί με τις βαθύτερες ηθικές και θρησκευτικές τους αξίες. Την άποψη αυτή φαίνεται να υποστηρίζει και η Raywid (1995) η οποία υποστηρίζει ότι οι γονείς ενεργούν με γνώμονα το συμφέρον των παιδιών τους καθώς μάλιστα γνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, τις εξειδικευμένες ανάγκες και τα διαφορετικά ταλέντα τους. Ο Houston (2004) επίσης αναφέρει ότι όταν οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους ενθαρρύνονται να επενδύουν περισσότερο χρόνο για την εκπαίδευσή του και έτσι ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας ενώ οι Howell και Peterson (2006) υποστηρίζουν και ότι υπάρχουν λιγότερα προβλήματα με προβληματικές συμπεριφορές μαθητών και μεγάλου αριθμού απουσιών.

Οι υπέρμαχοι της γονεϊκής επιλογής υποστηρίζουν επίσης ότι θα προωθήσει την ισότητα καθώς καθιστά εφικτό για τους γονείς να επιλέξουν καλύτερα σχολεία για τα παιδιά τους (Bell,

2009; Musset, 2012) δίνοντας μια λύση στα προβλήματα που προκαλούνται από την μονοπωλιακή διαχείριση του μαθητικού δυναμικού από το κράτος. Πιο συγκεκριμένα θα δώσει την δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, ακόμη και σε αυτούς που μειονεκτούν επειδή προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή ανήκουν σε κάποια μειονότητα και παρακολουθούν ένα σχολείο με χαμηλές επιδόσεις να παρακολουθήσουν ένα καλύτερο σχολείο. Για παράδειγμα έγχρωμα παιδιά και παιδιά από φτωχές οικογένειες είναι "παγιδευμένα" σε κατώτερα σχολεία (Kozol, 2005 στο Bell, 2009) ή είναι προορισμένα να παρακολουθήσουν σχολεία με χαμηλές επιχορηγήσεις (Bifulco, 2005 στο Bell, 2009) χωρίς βέβαια να έχουν την οικονομική δυνατότητα να κατοικήσουν σε περιοχές με καλύτερα σχολεία (Logan, 2002 στο Bell, 2009) ή να μετακινούνται σε σχολεία άλλα από αυτά του τόπου κατοικίας τους (Nelson, Muir & Drown, 2000 στο Bell, 2009). Άλλωστε οι γονείς επιλέγουν σχολείο όταν επιλέγουν σε ποια περιοχή θα ζήσουν (Reich, 2008) και η κατανομή των μαθητών στα σχολεία της γειτονιάς τους εμπεριέχει το στοιχείο της επιλογής (Brighouse, 2008). Κατά συνέπεια η διεύρυνση του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής το οποίο μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μόνο από τις εύπορες οικογένειες που μπορούσαν να στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία ή να αλλάξουν τόπο κατοικίας προωθεί την ισότητα στην εκπαίδευση (Musset, 2012).

Η ιδέα βέβαια της προώθησης της ισότητας μέσω της γονεϊκής επιλογής βασίζεται στην υπόθεση ότι οι γονείς έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν μέσα από μια ευρεία κλίμακα σχολείων διαφορετικής ποιότητας (Bell, 2009). Στηρίζεται δε στην παραδοχή ότι η κρατική παρέμβαση στην εκπαίδευση περιορίζει την δημιουργικότητα η οποία υπάρχει στον κόσμο των επιχειρήσεων και της αγοράς (Feinberg & Lubienski, 2008). Η ιδέα του περιορισμού της κρατικής παρέμβασης στην εκπαίδευση εντάσσεται στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης οικονομικής θεωρίας σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια γενικότερη κακοδαιμονία στη δημόσια εκπαίδευση (Feinberg & Lubienski, 2008). Σύμφωνα με την νεοφιλελεύθερη άποψη για την παιδεία ο περιορισμός της κρατικής παρέμβασης στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, η γονεϊκή επιλογή και ο ανταγωνισμός των σχολείων θεωρούνται ως τρόποι επίτευξης της μεταρρύθμισης και βελτίωσης της παρεχόμενης παιδείας (Ball, 1993). Ειδικότερα το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής παρουσιάζεται ως μια λύση των εκπαιδευτικών ζητημάτων διότι εισάγοντας καινοτομίες και μηχανισμούς της αγοράς αυξάνει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των σχολείων.

Στο πλαίσιο μάλιστα αυτό η γονεϊκή επιλογή φαίνεται να σχετίζεται με το «Κίνημα για τα Αποτελεσματικά Σχολεία» και να αποτελεί ουσιαστικά μια απάντηση στο βασικότερο ερώτημα της έρευνας για την σχολική αποτελεσματικότητα και του γενικότερου προβληματισμού που αναδεικνύεται μέσα από διαφορετικές εκπαιδευτικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις που είναι αν τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν εξισωτικά ως προς τις κοινωνικές ανισότητες και να διαφοροποιήσουν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος των μαθητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Το αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση μέσα από την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί βέβαια να ενταχθεί και στο πλαίσιο των συζητήσεων για δικαιοσύνη στην εκπαίδευση που όπως αναφέρει και ο Brighouse (2008) είναι η πρώτη αρετή των κοινωνικών θεσμών και των θεσμών που ρυθμίζουν την εκπαίδευση. Τονίζει μάλιστα ότι η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να έχει ως άξονα την δικαιοσύνη και δευτερευόντως πραγματιστικές θεωρήσεις ενώ παράλληλα θεωρεί ότι πρέπει να γίνουν συμβιβασμοί με τις υπάρχουσες κοινωνικές δυνάμεις με στόχο την ενίσχυση της δικαιοσύνης των υπαρχόντων κοινωνικών θεσμών.

Το βασικότερο ερώτημα επομένως που τίθεται αναφορικά με την γονεϊκή επιλογή είναι κατά πόσον συμβάλλει στην δικαιότερη κατανομή του εκπαιδευτικού αγαθού και στον εξισωτικό ρόλο που θα πρέπει να έχει το σχολείο ως προς τις κοινωνικές ανισότητες. Πιο συγκεκριμένα ένα ερώτημα που τίθεται αναφορικά με τις έννοιες του κοινωνικού διαχωρισμού και της ισότητας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο όλοι οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν σχολείο για τα παιδιά τους είναι όχι μόνο αν οι οι φτωχοί γονείς επιλέγουν καλύτερα από τους εύπορους γονείς αλλά το αν οι φτωχοί γονείς έκαναν καλύτερες επιλογές πριν την διεύρυνση του δικαιώματος της γονεϊκής επιλογής ή όχι ((Brighouse, 2008).

Επιπλέον προκύπτουν σοβαροί προβληματισμοί αναφορικά τους μηχανισμούς της αγοράς που

εισάγονται στον εκπαιδευτικό χώρο και κυρίως για αυτόν του γονέα-καταναλωτή που έχει την δυνατότητα των διαφορετικών επιλογών καθώς δημιουργείται ανταγωνισμός ανάμεσα στα σχολεία τα οποία προσπαθούν να προσελκύσουν τους γονείς καταναλωτές (Feinberg & Lubienski, 2008). Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα σχολεία εκφράζεται μέσα από ρυθμίσεις όπως η κατά κεφαλή χρηματοδότηση των σχολείων, η χαλάρωση των ρυθμίσεων εγγραφής, η μεταβίβαση των ευθυνών της διοίκησης και των προϋπολογισμών στα σχολεία και η δημοσίευση των αποτελεσμάτων απόδοσης ως μια μορφή αγοραίας πληροφόρησης προς τους γονείς επιλογείς. Οι ρυθμίσεις αυτές συνιστούν τις λεγόμενες "οιονεί αγορές" (σύμφωνα με την κριτική βιβλιογραφία) και ουσιαστικά συμβάλλουν σε μια "κρυφή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης" (Ball &Youdell, 2008:19).

"Οι τάσεις όμως ιδιωτικοποίησης όμως της εκπαίδευσης βρίσκονται στο κέντρο της μετατόπισης από την εκπαίδευση η οποία γίνεται αντιληπτή ως δημόσιο αγαθό, προς την εκπαίδευση ως ιδιωτικό αγαθό το οποίο υπηρετεί το συμφέρον του εκπαιδευόμενου ατόμου, του εργοδότη και της οικονομίας. Ιδιαίτερα μάλιστα η ιδιωτικοποίηση στο εσωτερικό της εκπαίδευσης "μπορεί να αλλάξει τη σημασία της "ισότητας" στην εκπαίδεση με ολέθριες επιπτώσεις για την κονωνική δικαιοσύνη."(Ball &Youdell, 2008:17). Έτσι οι κοινωνικές αξίες της εκπαίδευσης και η αξία της ως συλλογικού αγαθού παραμερίζονται"(Ball &Youdell, 2008:16). Με άλλα λόγια "υπάρχει μια εννοιολογική μετατόπιση από την εκπαίδευση ως κοινό πόρο με εγγενή αξία που το κράτος οφείλει στους πολίτες του, προς την εκπαίδευση ως καταναλωτικό προϊόν την ευθύνη του οποίου πρέπει να έχει κατ' αρχήν το άτομο, καθώς το άτομο είναι εκείνο που πρέπει να δρέπει τους καρπούς της εκπαίδευσης. Αυτή η εννοιολογική μετατόπιση αλλάζει εκ θεμελίων το τι σημαίνει για μια κοινωνία να εκπαιδεύει τους πολίτες της"(Ball &Youdell, 2008:116).

Έχει λοιπόν νόημα να εξετασθούν τα αποτελέσματα ερευνών για την γονεϊκής επιλογής αναφορικά με τις έννοιες της ισότητας και του κοινωνικού διαχωρισμού καθώς όπως επισημαίνουν οι Ball &Youdell (2008:108) "τα συστήματα επιλογής και ανταγωνισμού παράγουν διαφορές στις συνθήκες και στην εμπειρία που προσφέρει η σχολική εκπαίδευση σε μαθητές με διαφορετικές κοινωνικές προελεύσεις." Το σύστημα της γονεϊκής επιλογής έχει ευρέως εφαρμοστεί σε χώρες όπως η Ν. Ζηλανδία, οι Η.Π.Α. και το Η.Β. και υπάρχει πληθώρα ερευνών που αφορούν τις κοινωνικές διαστάσεις της εφαρμογής της γονεϊκής επιλογής στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών αυτών. Ειδικότερα η περίπτωση της Μ. Βρετανίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς η κοινωνική δομή της Μ. Βρετανίας έχει σημαντικά επηρεαστεί από την αντίληψη για την κοινωνική τάξη καθώς η βρετανική κοινωνία κυρίως πριν την βιομηχανική επανάσταση ήταν διαιρεμένη ιεραρχικά σύμφωνα με ένα σύστημα μεταβίβασης του επαγγέλματος, της κοινωνικού status και της κοινωνικής επιρροής. Στην εποχή μας υπάρχουν ποικίλες και αντιφατικές απόψεις για των προσδιορισμό των κοινωνικών τάξεων στη Μ. Βρετανία ωστόσο φαίνεται ότι το επάγγελμα, η οικονομική κατάσταση και η εκπαίδευση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της κοινωνικής δομής.

3. Το παράδειγμα της Μ. Βρετανίας

Η γονεϊκή επιλογή αποτελεί ένα από τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Μ. Βρετανίας (Ball et al. (1995) σύμφωνα με την νομοθετική μεταρρύθμιση γνωστή ως Education Reform Act που ψηφίστηκε από την βουλή το 1988.

Η Education Reform Act (ERA) αποτελεί την σημαντικότερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θεσπίστηκε στην Μ. Βρετανία μετά το 1944. Σύμφωνα με τους Powell και Edwards (2005) οι κυριότερες εκπαιδευτικές αλλαγές που έγιναν συνοψίζονται στα εξής:

- αύξηση της ισχύος της κεντρικής εξουσίας όσον αφορά την εκπαίδευση
- επιβολή ενός εθνικού αναλυτικού προγράμματος
- εισαγωγή ενός εθνικού προγράμματος αξιολόγησης για τα παιδιά ηλικίας 7, 11, 14 και 16 ετών
- διοίκηση των σχολείων από τοπικό συμβούλιο
- δημιουργία μιας νέας κατηγορίας σχολείων που χρηματοδοτούνται απευθείας από την κεντρική κυβέρνηση.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ήδη από το 1981 έχει ψηφιστεί νομοθετική ρύθμιση στη Σκωτία σύμφωνα με την οποία οι γονείς μπορούν να επιλέξουν σχολείο εκτός του τόπου κατοικίας τους (Willms, 1997).

Ο αγοραίος ανταγωνισμός και τα δικαιώματα του καταναλωτή αποτέλεσαν σύμφωνα με τους Powell και Edwards (2005) την κινητήριο δύναμη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων μετά το 1988 ως το 1996 ενώ με τις νομοθετικές ρυθμίσεις του 1992 και του 1993 δημιουργήθηκε ο OFSTED (Office for Standards in Education) ο οποίος ρυθμίζει, ελέγχει και επιθεωρεί τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Ο OFSTED δημοσιεύει στοιχεία που αφορούν τα σχολεία ενώ και τα ίδια τα σχολεία έχουν την υποχρέωση να θέτουν στην διάθεση των γονιών τα αποτελέσματα **των** μαθησιακών επιτευγμάτων (Levin, 2007). Τα σχολεία που έχουν αποτυχίες εντοπίζονται άμεσα και οι γονείς-καταναλωτές έχουν την δυνατότητα της σύγκρισης των επιδόσεων των σχολείων. Έτσι μπορούν να διαλέξουν το σχολείο που θεωρούν καλύτερο φτιάχνοντας μάλιστα μία λίστα προτεραιότητας με τα σχολεία που θα προτιμούσαν να πάει το παιδί τους. Επιπλέον η χρηματοδότηση των σχολείων εξαρτάται κυρίως από τον αριθμό των εγγραφόμενων μαθητών πράγμα που αυξάνει τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα σχολεία και συνιστά μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που προκάλεσε η Education reform act του 1988. Μάλιστα ερευνητές όπως οι Vincent και Martin (2002) κάνουν λόγο για πεδίο εκπαιδευτικής αγοράς που ως προϊόν του νεοφιλελευθερισμού έχει μετατρέψει το δημόσιο τομέα σε αγορά όπου οι πολίτες έχουν τη στάση του καταναλωτή.

Οι Ball et al. (1995) επισημαίνουν ότι ενώ και πριν το 1988 υπήρχαν διαδικασίες διαφοροποίησης και επιλογής (και στα πλαίσια της ίδιας σχολικής μονάδας και ανάμεσα στα σχολεία) μετά το 1988 οι στρατηγικές του ανταγωνισμού είναι πλέον ιδεολογικά εγκεκριμένες και στην πράξη καθίστανται εφικτές μέσα από τις ανοιχτές εγγραφές, την "στρατολόγηση" μαθητών χωρίς κανόνες και περιορισμούς και την γονεϊκή επιλογή. Οι γονείς δε που έχουν την ικανότητα και το προνόμιο της επιλογής έχουν την ελευθερία να εγγυώνται και να αναπαράγουν όσο καλύτερα μπορούν τα πολιτιστικά, κοινωνικά και οικονομικά πλεονεκτήματά τους στη νέα σύνθετη και ασαφή ιεραρχική ταξινόμηση των σχολείων (Ball et al, 1995). Γενικά οι γονείς επιλέγουν αυτό που θεωρούν καλύτερο σχολείο για τα παιδιά τους μέσα από ένα φάσμα επιλογών που βρίσκεται σε ένα διαχωρισμένο κοινωνικά πλαίσιο (Bell, 2009) για αυτό και υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που οικογένειες από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο επιλέγουν σχολεία για τα παιδιά τους.

Η οικογένεια σύμφωνα με τον Bourdieu αποτελεί το βασικότερο σημείο συσσώρευσης πολιτιστικού κεφαλαίου και θεσμό αναπαραγωγής του habitus (Bourdieu, 1998 σ.67; Reay, 1998 στο Vincent & Martin, 2002). Ο Bourdieu θεωρεί ότι το habitus είναι ένα σχήμα παραγωγής ταξινόμησης τρόπων σκέψης και συναισθημάτων (Bourdieu, 1998 στο Vincent & Martin, 2002). ενώ σύμφωνα με τους Vincent και Martin (2002) διαμορφώνεται από τις πρακτικές της κοινωνικής θέσης και αποτελεί την "κοινωνική κληρονομιά" που καθορίζει τα γούστα, τους προσανατολισμούς και τις προσδοκίες. Οι κοινωνικές θέσεις που οι άνθρωποι κατέχουν, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο και η εθνικότητα αποτελούν το επίκεντρο της κοινωνικής δομής και διαμορφώνουν σχέσεις που βασίζονται στα κοινά σημεία και τις διαφορές (Vincent & Martin, 2002). Η κοινωνική τάξη είναι κάτι ξεχωριστό από το εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο και θεωρείται ως ένα οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό φαινόμενο (Allen et al., 2014). Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι η κοινωνική τάξη δεν είναι απλά μια ομάδα επαγγελμάτων αλλά κάτι το οποίο βασίζεται σε διαφορετικά είδη κεφαλαίου (Bourdieu, 1998 Savage et al., 1992 σ. 16 στο Vincent & Martin, 2002). Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι τα υλικά και μη υλικά αποθέματα στα οποία τα άτομα και οι οικογένειες έχουν πρόσβαση μέσω των κοινωνικών τους δεσμών (Horvat et al., 2004 στο Bell, 2009). Γενικά το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο του κάθε ατόμου έχει επίδραση στις επιλογές του (Bourdieu, 1986 στο Allen et al., 2014) οι οποίες έχουν διαφορετική σημασία σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Gewirtz et al, 1995 στο Allen et al., 2014).

Η κοινωνική τάξη της οικογένειας είναι αυτή που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη οικογένεια χειρίζεται τις διαδικασίες επιλογής του σχολείου και επηρεάζει το πως οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο, την στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους, την

αυτοπεποίθηση και τη γνώση που έχουν οι γονείς αναφορικά με την εμπλοκή τους στο σχολείο (Crozier, 2000 στο Hanafin & Lynch, 2002**).** Έτσι οι οικογένειες από διαφορετική κοινωνική τάξη εμπλέκονται στις διαδικασίες επιλογής του σχολείου με διαφορετικό τρόπο (Allen et al., 2014) και όπως αναφέρει ο Featherstone (1992 σ. 92 στο Ball et al, 1996) "διαφορετικές τάξεις έχουν διαφορετικό τρόπο ζωής και διαφορετικές απόψεις για τη φύση των κοινωνικών σχέσεων οι οποίες σχηματίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η κατανάλωση". Η επιλογές στον τομέα της εκπαίδευσης είναι καθαρά κοινωνικές επιλογές που διαμορφώνονται από την πολυπλοκότητα του τρόπου ζωής της κάθε οικογένειας, από τις βιογραφίες των οικογενειών και όπως θα μπορούσε να πει κανείς συνοπτικά από τις θέσεις τους στο κοινωνικό δίκτυο (Ball. et al, 1995). Οι επιλογές μάλιστα που κάνουν οι γονείς αναφορικά με το σχολείο βασίζονται σε πληροφορίες που κυκλοφορούν στα κοινωνικά δίκτυα τα οποία αποτελούν μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου (Holmes, 2002; Schneider, Teske, Roch, & Marschall, 1997 στο Bell, 2009).

Όπως επισημαίνουν και οι Vincent και Martin (2002) η επιλογή του σχολείου ως μια διαδικασία στενά συσχετιζόμενη με την κοινωνική τάξη οριοθείται από τη δυνατότητα πρόσβασης των γονιών σε υλικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς πόρους. Σύμφωνα με τους Bourdieu και Boltanski οι επιλογές στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελούν μία στρατηγική αναπαραγωγής**.** Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη μιας κοινωνικής τάξης και γενικότερα οι κοινωνικές ομάδες τείνουν συνειδητά ή ασυνείδητα να διατηρούν ή να βελτιώνουν τη θέση τους στο πλαίσιο των σχέσεων των κοινωνικών δομών (Bourdieu και Boltanski, 1979 σ. 197 στο Ball et al., 1995). Η αλληλεπίδραση μάλιστα οικογένειας και σχολείου θεωρείται ως παράγοντας αναπαραγωγής των τάξεων (Hanafin & Lynch, 2002) μάλιστα όσον αφορά τη μεσαία τάξη η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικούς τομείς σχηματισμού και αναπαραγωγής της (Robson & Butler, 1999; Devine, 2000 στο Vincent, 2001). Η εργατική τάξη εμπλέκεται επίσης στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής οδηγούμενη όμως από διαφορετικούς σκοπούς, αξίες και στόχους (Ball et al., 1995).

Οι γονείς που ανήκουν στη μέση αστική τάξη χρησιμοποιούν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό τους κεφάλαιο προκειμένου να ασκήσουν επιρροή σε εκπαιδευτικά θέματα ενώ οι γονείς που ανήκουν στην εργατική τάξη συχνά νιώθουν ότι δεν έχουν το δικαίωμα να έχουν ενεργή δράση. Σε σχετικές βιβλιογραφικές έρευνες και πολιτικές δηλώσεις ομάδες που ανήκουν στην εργατική τάξη παρουσιάζονται ως μη ικανές να προκαλέσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις καθώς η έλλειψη πολιτιστικού κεφαλαίου και υλικών πόρων και σε μερικές περιπτώσεις η κυριαρχία "ζητημάτων επιβίωσης" τους καθιστά παθητικούς απέναντι στους εκπροσώπους του κράτους και τους ειδικούς για αυτά τα θέματα. Όπως επισημαίνεται και από τον Bourdieu η επιλογή του σχολείου εντάσσεται στο πλαίσιο των πρακτικών υποχρεώσεων της καθημερινότητας και όχι σε μια σπουδαία κοινωνική ατζέντα με νέα, πιο σπάνια και διακεκριμένα αγαθά (Bourdieu,1984 σ. 247 στο Ball et al., 1995).

Επιπλέον το γεγονός ότι οι γονείς που ανήκουν στην εργατική τάξη δεν έχουν στον ίδιο βαθμό με τους γονείς της μέσης αστικής τάξης γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος**,** τους κάνει να εξαρτώνται από ανθρώπους που έχουν επαγγελματική σχέση με το χώρο της εκπαίδευσης (Vincent, 2001). Παρόλο που η βρετανική κυβέρνηση με τη δημοσίευση των επιδόσεων των σχολείων και των αναφορών του Ofsted προσπαθεί να αντισταθμίσει αυτές τις διαφορές η μεσαία τάξη τείνει να έχει πρόσβαση σε υψηλότερης ποιότητας πληροφορίες για τα σχολεία και έχει μεγαλύτερη εμπειρία και γνώση στη χρήση της πληροφορίας (Allen et al., 2014). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Willms (1997) οι γονείς ενώ επιλέγουν σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία η γονεϊκή επιλογή διαμορφώνεται κυρίως με βάσει γνώσεις που προέρχονται από τα κοινωνικά δίκτυα τα οποία φαίνονται να είναι πιο σημαντικά από επίσημες πηγές γνώσης σχετικά με την επιλογή του σχολείου (Hall, 2009 στο Allen et al., 2014).

Οι γονείς της μεσαίας τάξης έχουν ισχυρότερα κοινωνικά δίκτυα με υψηλότερης ποιότητας πληροφορίες σε σχέση με τους γονείς που ανήκουν στην εργατική τάξη και οι οποίοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε λιγότερο αξιόπιστα δεδομένα. (Schneider et al., 2000 στο Allen et al., 2014). Για αυτό και μιλάμε για ένα είδος κοινωνικού κεφαλαίου αυτό των γονεϊκών δικτύων (McNamara Horvat, E, et al.,2003). Ειδικότερα το πολιτιστικό κεφάλαιο της μεσαίας τάξης εί-

ναι αυτό που της εξασφαλίζει την γνώση του συστήματος και αποτελεί σημείο διαφοροποίησής της από την εργατική τάξη (Gewirtz et al, 1995 στο Vincent & Martin, 2002). Για παράδειγμα κάποιοι από τους γονείς της μεσαίας τάξης γνωρίζουν και ποια σχολεία θεωρούνται οι " πρώτες επιλογές", τις δυσκολίες στο σύστημα εισαγωγής σε αυτά καθώς και ότι υπάρχουν εγγραφές περισσότερες από το μαθητικό δυναμικό του σχολείου. Επιπλέον μπορούν να κάνουν χρήση πολλαπλών πηγών πληροφοριών που αφορούν στη φήμη και στις πρακτικές των σχολείων (Ball et al., 1995). Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες της για τα αποτελέσματα της Education reform act του 1988, που δείχνουν ότι οικογένειες σε πλεονεκτική θέση είχαν περισσότερες πιθανότητες να κερδίσουν θέσεις στα επιθυμητά σχολεία από οικογένειες σε μειονεκτική θέση (Conway, 1997; Levacic & Hardman, 1998; Reay, 1998 στο Allen et al., 2014). Από την άλλη μεριά οι γονείς από χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο είναι λιγότερο καλά πληροφορημένοι και τείνουν να διαλέγουν σχολεία αργότερα από αυτούς από υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Bussel, 1998 στο Allen et al., 2014).

Γενικά οι δυνατότητες και οι προτεραιότητες της γονεϊκής επιλογής είναι σημαντικά διαφορετικές για τους γονείς που ανήκουν στη μεσαία τάξη και αυτούς που ανήκουν στην εργατική τάξη. Η επιλογή του σχολείου εντάσσεται στη ζωή τους και στα σχέδιά τους με διαφορετικό τρόπο καθώς εμπλέκονται στρατηγικές αναπαραγωγής διαφορετικές για κάθε κοινωνική τάξη (Ball et al., 1995). Οι γονείς της εργατικής τάξης προσαρμόζονται σε ένα μικρότερο φάσμα επιλογών αρνούμενοι να εμπλακούν σε επιλογές που ενέχουν τον κίνδυνο της απόρριψης ή και της ταπείνωσης (Reay and Ball, 1997:91 στο Allen et al., 2014). Άλλωστε για δεκαετίες γονείς προερχόμενοι από την εργατική τάξη απουσίαζαν από συζητήσεις που αφορούσαν την εκπαίδευση και τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα γιατί δεν θεωρούνταν ικανοί να συμμετέχουν. Σύμφωνα με τη θεωρία του "πολιτιστικού ελλείμματος"(the cultural deficit theory), η οποία ήταν δημοφιλής στη Μ. Βρετανία και τις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 50 και του 60 οι άνθρωποι της εργατικής τάξης ήταν λιγότερο ικανοί διανοητικά (Jensen, 1973 στο Hanafin and Lynch, 2002) και γλωσσικά (Whorf,1956; Mandelbaum,1964; Bernstein, 1971, 1975 στο Hanafin and Lynch, 2002).

Επιπλέον η μεσαία τάξη βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση, καθώς, όπως επισημαίνει ο Ball, η αγορά της εκπαίδευσης είναι διαμορφωμένη με τρόπο που ταιριάζει στις διαθέσεις και στα ενδιαφέροντα της (Ball, 2003 σ. 173 στο Allen et al., 2014) ενώ παράλληλα εκμεταλλεύεται στο έπακρο τις νέες ευκαιρίες που προκύπτουν από τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να επικυρώσει τα ιστορικά και οικονομικά πλεονεκτήματά της ή την απόκτηση μιας νέας κοινωνικής θέσης (Ball et al., 1995). Αυτό συμβαίνει διότι ότι οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες έχουν υποχρεώσει τις κοινωνικές τάξεις και τμήματα των κοινωνικών τάξεων, των οποίων η αναπαραγωγή κυρίως και αποκλειστικά διασφαλιζόταν από το σχολείο, να αυξήσουν τις επενδύσεις τους προκειμένου να διατηρήσουν την σπανιότητα των προσόντων τους και κατά συνέπεια τη θέση τους στον κοινωνικό σχηματισμό (Bourdieu & Boltanski, 1979 σ. 220 στο Ball et al., 1995).

Επιπρόσθετα οι επιδόσεις των μαθητών ενός σχολείου στις εξετάσεις συνιστούν κριτήριο επιλογής για τους γονείς της μεσαίας τάξης καθώς αυτοί πιστεύουν ότι η επιτυχία του παιδιού τους στην εκπαίδευση είναι σημαντική για τη διατήρηση της κοινωνικής τους θέσης. Γι' αυτό και θεωρούν σημαντικές τις συνέπειες της μη εξασφάλισης του "σωστού" σχολείου (Allen et al., 2014). Ο Ball μάλιστα θεωρεί ότι η μεσαία τάξη κυριαρχείται από την ιδέα της μεγιστοποίησης των αποτελεσμάτων στις εξετάσεις (Ball, 2003, σ. 169 στο Allen et al., 2014). Με άλλα λόγια οι γονείς της μεσαίας τάξης έχουν μια περιορισμένη αντίληψη της ποιότητας της εκπαίδευσης διότι τη θεωρούν ανάλογη με τα αναμενόμενα αποτελέσματα στις εξετάσεις και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού παραβλέποντας την παράμετρο της ποιότητας της διδασκαλίας (Allen et al., 2014).

Οι γονείς της μεσαίας τάξης αντιλαμβάνονται την επιλογή του σχολείου ως ένα τρόπο μεγιστοποίησης των μελλοντικών ακαδημαϊκών επιδόσεων του παιδιού τους, θεωρώντας επίσης σημαντικό το να έχει συμμαθητές με ισοδύναμες υψηλές επιδόσεις (Allen et al., 2014). Το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν σε αυτό αποτελεί κριτήριο επιλογής για τους γονείς της μεσαίας τάξης, επισημαίνεται και από τους Ball et al. (1995). Στην ίδια πηγή αναφέρεται ότι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού διαμορφώνουν σύμφωνα με τους γονείς της

μεσαίας τάξης την εικόνα του σχολείου. Σύμφωνα με τους Ball και Youdell (2008) μελέτες πάνω στο ζήτημα της επιλογής δείχνουν ξεκάθαρα την τάση των κοινωνικοοικονομικών και εθνικών ομάδων να επιλέγουν σχολεία με βάση την συνύπαρξη με "άλλους σαν εμάς" και την συνεπακόλουθη αποφυγή όσων θεωρούνται "επικίνδυνοι άλλοι".

Οι γονείς της εργατικής τάξης σε αντίθεση με τους γονείς της μεσαίας τάξης δεν δίνουν προτεραιότητα στα αποτελέσματα των εξετάσεων αλλά στην προσβασιμότητα και τη φιλικότητα των εκπαιδευτικών και την παροχή στήριξης σε αυτούς που είναι λιγότερο ικανοί (Allen, et al, 2014). Επίσης συχνά εντυπωσιάζονται από τα σχολεία που δίνουν προσοχή στους μαθητές με λιγότερο ακαδημαϊκές κλίσεις αντί του να εστιάζουν την προσοχή τους στους ικανούς μαθητές (Reay and Ball στο Allen et al., 2014). Γενικά οι γονείς της εργατικής τάξης επιλέγουν σχολεία με διαφορετικό τρόπο από τους γονείς που ανήκουν στη μεσαία τάξη καθώς οι αποφάσεις τους εμπεριέχουν το στοιχείο της προσαρμογής στην έλλειψη επιλογών. Για παράδειγμα οι γονείς της εργατικής τάξης δεν έχουν την ίδια πρόσβαση στην μεταφορά στην πληροφορία χρόνο για επισκέψεις στο σχολείο χρήματα για δίδακτρα ή για την βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Bell, 2009). Στο πλαίσιο αυτής της λογικής αποκλείουν την επιλογή σχολείων με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις για να αποφύγουν την πιθανή απόρριψη ή την αποτυχία. Αυτό σημαίνει ότι δεν ισχύει η βασική αρχή της ελεύθερης αγοράς ότι οι καταναλωτές του εκπαιδευτικού εξετάζουν μία ευρεία κλίμακα επιλογών πριν πάρουν μια απόφαση όπως μάλιστα χαρακτηριστικά αναφέρει ο Willms (1997) για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981 στην Σκωτία.

Όσον αφορά τις προτιμήσεις του ίδιου του παιδιού φαίνεται να είναι ένα στοιχείο αποφασιστικής σημασίας για τους γονείς που ανήκουν στην εργατική τάξη. Οι επιλογές τους σχετικά με το σχολείο δεν εντάσσονται σε ένα πλαίσιο σχεδιασμού σε βάθος χρόνου αλλά έχουν να κάνουν με το εδώ και το τώρα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών (Ball et al., 1995). Αντίθετα για τους γονείς της μεσαίας τάξης η επίδραση των επιθυμιών του παιδιού είναι περιορισμένη (Coldron & Bouldron, 1991; Ball, 1993 στο Allen et al., 2014) ενώ η προτεραιότητά τους είναι το να βρουν το σωστό σχολείο (Ball, et al., 1995).

Η εγγύτητα του σχολείου με τον τόπο κατοικίας της οικογένειας, η τοποθεσία που βρίσκεται το σχολείο, η σύνδεση με τις τοπικές συγκοινωνίες είναι σημαντικοί παράγοντες για την επιλογή του σχολείου για τους γονείς της εργατικής τάξης οι οποίοι απαντώντας σε ερωτήματα σχετικών ερευνών δείχνουν επιφυλακτικοί ως προς την επιλογή σχολείου που θα σήμαινε μακρινές διαδρομές για τους μαθητές και έκθεσή τους στο "μη οικείο." Αντίθετα οι γονείς της μεσαίας αστικής τάξης φαίνονται να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητα των παιδιών τους να χειριστούν το χώρο και τα μέσα μεταφοράς. Επίσης φαίνονται να περιορίζονται λιγότερο στις επιλογές τους από το γεγονός ότι τα παιδιά τους θα βρεθούν σε μη οικεία περιβάλλοντα. Ωστόσο το ζήτημα της απόστασης του σχολείου τους απασχολεί. Πάντως για τους περισσότερους γονείς της μεσαίας τάξης η διαδρομή για το σχολείο και η απόσταση αναδεικνύονται ως ενδεχόμενοι παράγοντες επιλογής του σχολείου όχι όμως ως πρωτεύοντες ή καθοριστικοί (Ball et al., 1995).

Το ζήτημα της πειθαρχίας είναι ένα ακόμα στοιχείο διαφοροποίησης των επιλογών που κάνουν οι γονείς σχετικά το σχολείο. Σύμφωνα με έρευνα της Vincent (2001) η πειθαρχία αποτελεί ένα βασικό συστατικό του καλού σχολείου για τους γονείς που είναι προσκολλημένοι σε παραδοσιακές αξίες και στάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση. Αντίθετα γονείς με ιδιαίτερη μόρφωση και υψηλές θέσεις στο δημόσιο τομέα δεν δίνουν έμφαση στην ύπαρξη των κανονισμών και των αυστηρών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δείχνοντας να είναι πιο φιλελεύθεροι. Θεωρούν σημαντική την ύπαρξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές και την ενθάρρυνση των μαθητών να επιλύουν τις μεταξύ τους διαφωνίες χωρίς παρεμβάσεις.

Όμως το σύστημα της γονεϊκής επιλογής όπως εφαρμόστηκε στη Μ. Βρετανία προκάλεσε αλλαγές και στον τρόπο που τα σχολεία επιλέγουν τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα η επιτυχία κάποιων σχολείων ως επιχειρήσεων τους επέτρεψε να επιλέγουν τους πελάτες τους και έτσι η γονεϊκή επιλογή εξελίσσεται σε μια απάτη ουσιαστικά για τους γονείς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Tomlinson (2001). Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια σχολεία που κατατάσσονταν στην ομάδα των σχολείων με τις υψηλές επιδόσεις έκαναν επιλογές μαθητών που θα τους επέτρεπαν

να διατηρήσουν την θέση τους στην εν λόγω κατάταξη και που ήταν εύκολο με την διδασκαλία να έχουν υψηλές επιδόσεις. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς και επίσης οι μαθητές των οποίων η αγγλική γλώσσα δεν ήταν η μητρική γλώσσα ήταν ανεπιθύμητοι στα επιθυμητά σχολεία με τις πολλές εγγραφές. Πρόκειται για μια "οπορτουνιστική συμπεριφορά" όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ball &Youdell (2008) για τα σχολεία που "προσπαθούν να εξασφαλίσουν ένα μαθητικό πληθυσμό που θεωρούν ότι έχει τις μεγαλύτερες πιθανότητες να επιδείξει καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με εξωτερικά μέτρα". Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι τα σχολεία που έχουν τη μεγαλύτερη επιτυχία όσον αφορά τα δημοσιευμένα στοιχεία τους για την αγορά (αποτελέσματα εξετάσεων κ.λ.π.) έχουν αλλοιωμένους ή μη αντιπροσωπευτικούς μαθητικούς πληθυσμούς ενώ σύμφωνα με τον Willms (1997) σχολεία που έχουν μαθητές σε περιοχές με προβλήματα έχουν χάσει μαθητές με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο παρότι εφάρμοζαν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Γενικά αποτελέσματα ερευνών, όπως του Adler et al. το 1989 και Echols et al. το 1990, μεταξύ άλλων, δείχνουν ότι η γονεϊκή επιλογή συντέλεσε στον διαχωρισμό των σχολείων και ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο διαχωρισμός τόσο μεγαλύτερες είναι οι ανισότητες στα μαθησιακά επιτεύγματα (Willms (1997). Παράλληλα δημιουργήθηκε μια εμμονή με την επιλογή και τον διαχωρισμό των παιδιών σε διαφορετικά σχολεία ή σε διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα μέσα στα ίδια τα σχολεία πράγμα που βασίζεται σε μια επίπλαστη αντίληψη για την ικανότητα που αντικατοπτρίζει την δομή των κοινωνικών τάξων (Tomlinson, 2001). Επιπρόσθετα μετά τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν στο Μ.Βρετανία το 1981 και το 1988 οι φτωχοί γονείς κάνουν συστηματικά χειρότερες επιλογές από τους εύπορους γονείς πράγμα που σημαίνει ότι η επιλογή του σχολείου ιδιαίτερα στα πλαίσια των αστικών εκπαιδευτικών συστημάτων έχει εξελιχθεί σε μια νέα μορφή κοινωνικού αποκλεισμού καθώς επιτρέπει στην κοσμική μεσαία τάξη πρόσβαση σε νέες κοινωνικές θέσεις και περιορίζει τον ανταγωνισμό των εργατικών τάξεων (Ball, 2003; Van Zanten, 2004, 2009 στο Dronkers et al., 2010).

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές στην Μ. Βρετανία οδήγησαν σε μεγαλύτερο κοινωνικό-οικονομικό διαχωρισμό των σχολείων και μεγαλύτερη ανισότητα στην κατανομή του εκπαιδευτικού αγαθού (Brighouse, 2008). Σύμφωνα με την Reay (2006) έχει γίνει αξιοσημείωτα μικρή πρόοδος όσον αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα στην εκπαίδευση για την εργατική τάξη ενώ χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η κοινωνική τάξη παραμένει το εκπαιδευτικό πρόβλημα που συνεχίζει να στοιχειώνει την αγγλική εκπαίδευση.

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα των ερευνών για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Μ. Βρετανία και συγκεκριμένα για την εφαρμογή της επιλογής του σχολείου από τους γονείς φαίνεται ότι μπορούν να εγείρουν σοβαρούς προβληματισμούς σχετικά με αλλαγές που προτείνονται στα πλαίσια επιστημονικών και πολιτικών συζητήσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Πιο συγκεκριμένα τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για αυτονομία της σχολικής μονάδας σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης το οποίο παρουσιάζεται ως μια λύση των προβλημάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή του συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης που μέχρι σήμερα καθορίζει την λειτουργία των σχολείων της χώρας μας και το οποίο όπως υποστηρίζεται δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

Ένα από τα ερωτήματα που προκύπτουν στην περίπτωση που εφαρμοστούν παρόμοιες εκπαιδευτικές αλλαγές και κυρίως στην περίπτωση που οι γονείς θα έχουν το δικαίωμα της επιλογής του σχολείου είναι το πως θα διαμορφωθεί ο σχολικός χάρτης και πως θα αντιμετωπισθεί το ενδεχόμενο ζήτημα δημιουργίας επιλέξιμων και μη επιλέξιμων σχολικών μονάδων. Τα παραπάνω φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία στις μέρες μας καθώς η οικονομική κρίση, και ο αριθμός των μεταναστών που ζουν στην χώρα μας και φοιτούν στα σχολεία της ενδεχομένως να διαφοροποιούν σημαντικά τις κοινωνικές συνθήκες.

Επιπλέον τα τελευταία χρόνια η κατάργηση και η συγχώνευση σχολικών μονάδων φαίνεται να έχουν δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα αναφορικά με τις θέσεις εργασίας του εκπαιδευτικού

προσωπικού και τα δημόσια σχολεία τείνουν να εφαρμόζουν τακτικές που θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι προσελκύουν τους γονείς. Για παράδειγμα έχουν ιστοσελίδες στις οποίες μπορεί κανείς να πληροφορηθεί για διάφορες δράσεις, εκδηλώσεις και προγράμματα που γίνονται στο σχολείο. Επίσης οργανώνονται συναντήσεις με τους γονείς με σκοπό την ενημέρωσή τους σε ώρες που τους εξυπηρετούν σύμφωνα με την εργασία τους και εκτός του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως λοιπόν θα μπορούσε να προβληθεί ο ισχυρισμός ότι τα δημόσια σχολεία ανεπίσημα υιοθετούν τους κανόνες της αγοράς λειτουργώντας ως επιχειρήσεις, και δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα νέο πλαίσιο ανταγωνισμού.

Από την προσωπική εμπειρία της συντάκτριας της εργασίας ως εκπαιδευτικού και από συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και προβληματισμών φαίνεται ότι οι γονείς και κυρίως αυτοί που έχουν την δυνατότητα της πληροφόρησης τείνουν να συμπεριφέρονται ως καταναλωτές του εκπαιδευτικού αγαθού κινούμενοι μάλιστα σε ένα πλαίσιο απόδοσης λόγου για οποιοδήποτε ζήτημα αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους και την σχολική ζωή γενικότερα.

Θα παρουσίαζε επομένως ενδιαφέρον η περιγραφή του φαινομένου της γονεϊκής επιλογής γενικότερα στην εκπαίδευση και η ανάδειξη των κοινωνιολογικών της διαστάσεων δεδομένων μάλιστα και των ραγδαίων οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων. Έρευνες με την παραπάνω θεματολογία θα μπορούσαν να φωτίσουν διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης καθώς μάλιστα η επιλογή του σχολείου από τους γονείς είναι ένα ανεπίσημο φαινόμενο στην χώρα μας το οποίο όμως τελικά παίζει κάποιο ρόλο στην διαμόρφωση του σχολικού χάρτη ο οποίος με κάποιες μεθοδεύσεις από τους γονείς τελικά φαίνεται να παραβιάζεται. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο να διερευνηθεί το κοινωνιολογικό προφίλ των γονιών που προσπαθούν να παρακάμψουν το νομικό πλαίσιο της χώρας μας προκειμένου να φοιτήσει το παιδί τους στο δημόσιο σχολείο της επιλογής τους και οι πιθανές αλλαγές που θα προκύψουν σε σχέση με τον ενδεχόμενο κοινωνικό διαχωρισμό των σχολείων με βάση τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησής τους από τους γονείς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen, R., Burgess, S., McKenna, L. (2014). *School performance and parental choice of school: secondary data analysis*, Department for Education Research Report DfE-RR310.

Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review,* 43: 52-78.

Ball, S. J, Bowe R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 12(1), 89-112.

Ball, S. J. (1993). "Education Markets, Choice αnd Social Class: The Market as a Class Strategy in The UK And USA". *British Journal Of Sociology Of Education*, 14(1), 3-20.

Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). Hidden Privatisation in Education. Brussels: Education International. Ανακτήθηκε στις 30/3/2016 http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/ 2009-00034-01-E.pdf.

Bell, C. A. (2009a). All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools. *Peabody Journal of Education, 84(2),* 191–208.

Brighouse, H. (2008). Educational equality and varieties of school choice. In Feinberg, M. & Lubienski, C. (Eds.). *School choice policies and outcomes: Empirical and philosophical perspectives* (pp. 41-59). New York, NY: State University of New York Press.

Dronkers, J., Felouzis, G. & Van Zanten, **A.** (2010). Education markets and school choice. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 99–105. Ανακτήθηκε στις 30/3/2016 http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803611.2010.484969.

Feinberg, W., & Lubienski, C. (2008), School Choice Policies and Outcomes: Empirical and Philosophical Perspectives. Albany: Suny Press.

Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). 'Peripheral voices: parental involvement, social class and educational disadvantage'. *British Journal of Sociology of Education***,** 23 (1), 35-49.

Houston, P. D. (2004*). Outlook and perspectives on American education*. London, UK: Scarecrow Education.

Howell, W. G., & Peterson, P. E. (2006). *The education gap: Vouchers and urban schools* (Rev. ed.). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Levin, B. (2007). The lessons of international education reform. In Ball, S. J., Goodson, I. F. & Maguire, M. (Eds.). *Education, Globalisation and New Times: 21 Years of the Journal of Education Policy*. London and New York: Routledge.

McNamara Horvat, E., Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003) From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal,* 40(3), 319-351.

Musset, P. (2012). School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, No 66, OECD Publishing.

Powell, J.L. & Edwards, M. M. (2005). Surveillance and Morality: Revisiting the Education Reform Act (1988). *Surveillance and Society*, 3 (1), 3-13.

Raywid, M. A. (1995). Public choice, yes; vouchers, no! In M. D. Tannenbaum (Ed.), *Concepts and issues in school choice* (pp. 400-416). New York,: The Edwin Mellen Press.

Reich, R. (2008). Common Schooling and Educational Choice as a Response to Pluralism. In Feinberg, M. & Lubienski, C. (Eds.). *School choice policies and outcomes: Empirical and philosophical perspectives* (pp. 41-59). New York, NY: State University of New York Press.

Reay, D. (2OO6) The Zombie stalking English Schools: Social class and education inequality. British journal of educational studies, 54(3) 288-307. Ανακτήθηκε στις 30/3/2016 http://www3.interscience.wiley.com.ezproxy.stir.ac.uk/journal/118586057/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0

Schoenig, J. (2013), "Parental Choice, Catholic Schools, and Educational Pluralism at the Dawn of a New Era in K-12 Education Reform."*Notre Dame Journal of Law, Ethics & Public Policy*, 27(2), 513-539.

Schultz, T. W. (1972). Human capital: Policy issues and research opportunities. In T. W. Schultz (ed.), *Human resources: Fiftieth anniversary collaquerim* VI National Bureau of Economic Research. (pp. 1-84). New York: Columbia University Press.

Tomlinson, S. (2001) *Education in a Post-Welfare Society*. Buckingham: Open University Press.

Willms, D. (1997). Parental Choice and Education Policy, *CES Briefing*, 12, August

Vincent, C. & Martin, J. (2002). Class, culture and agency: researching parental voice, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* 23(1), 109-128.

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΜΕ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ

Καλλιόπη Καλτσονούδη[1]
Λεωνίδας Τσούρμας[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η σύγκριση δύο συστημάτων αξιολόγησης: α) του συστήματος της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που εισήχθη από το Υπουργείο Παιδείας και εφαρμόσθηκε στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και β) του Ευρωπαϊκού Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM (European Foundation for Quality Management), το οποίο εφαρμόζεται ευρέως στην ιδιωτική και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι η φιλοσοφία και το θεματικό πλαίσιο της ΑΕΕ εντάσσονται πλήρως στη λογική των θεμελιωδών αρχών και των κριτηρίων του Μοντέλου EFQM και βασίζονται στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην εκπαίδευση. Η ανάπτυξη της ΑΕΕ στον κύκλο της ετήσιας λειτουργίας και των σχεδίων δράσης της σχολικής μονάδας έχει τα χαρακτηριστικά μιας ολιστικής παρέμβασης στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και είναι σχεδιασμένη στο πρότυπο RADAR (Results-Approach-Deployment-Assessment-Review) του Μοντέλου EFQM. Ωστόσο, εντοπίζονται σημαντικές διαφορές, οι οποίες και αναλύονται.

Λέξεις-κλειδιά: σύγκριση συστημάτων αυτοαξιολόγησης, διοίκηση ολικής ποιότητας, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, μοντέλο επιχειρηματικής αριστείας

School Self-evaluation: A Comparison with the European Model of Excellence in Entrepreneurship

Kaltsonoudi kalliopi
Tsourmas Leonidas

ABSTRACT

The purpose of the present study is the comparison between two evaluation systems: a) the system of Evaluation of Work in Education (EWE) or self-evaluation of the school unit which was introduced by the Ministry of Education and implemented in schools of primary and secondary education during the school year 2013-2014, and b) the European Business Excellence Model EFQM (European Foundation for Quality Management) which is widely applied in private and higher education. It was found that philosophy and thematic framework of EWE are fully embedded in the rationale of the EFQM Model fundamental concepts and criteria and are also based on Total Quality Management (TQM) principles in education. The EWE development upon the annual operation cycle and the circle of school unit's action plans has the characteristics of an holistic intervention in school organization and is designed on RADAR (Results-Approach-Deployment-Assessment-Review) logic of the EFQM model. However, significant differences are identified and analyzed.

Keywords: comparison of self-evaluation systems, total quality management, school self-evaluation, model of excellence in entrepreneurship

1. Η Κ.Κ. είναι κάτοχος MSc και εργάζεται ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, ΠΕ Β΄ Αθήνας. Επικοινωνία: kellykalts@yahoo.gr

2. Ο Λ.Τ. είναι κάτοχος ΜΑ και εργάζεται ως Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, ΠΕ Β΄ Αθήνας. Επικοινωνία: ltsourmas@hotmail.com

1. Εισαγωγή

Αναπόφευκτα, η κρίση στην οικονομία της Ελλάδας επηρέασε έντονα το χώρο της εκπαίδευσης, όχι μόνο σε επίπεδο χρηματοδότησης, αλλά και στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και επιστημονικές εξελίξεις σε συνδυασμό με την εποπτεία των τριών ευρωπαϊκών θεσμών[3] συντέλεσαν ώστε η αποτίμηση της ποιότητας στην ελληνική εκπαίδευση να αποτελεί αίτημα και προαπαιτούμενο. Άλλωστε, η σφοδρή κριτική που έχει δεχθεί η δημόσια εκπαίδευση αναφορικά με την απουσία κάθε μορφής αξιολόγησης, καθώς και η επιταγή για συμμόρφωση και ευθυγράμμιση με τις συγκεκριμένες στοχεύσεις διεθνών οργανισμών (Ευρωπαϊκής Ένωσης, ΟΟΣΑ, ΟΥΝΕΣΚΟ) (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2008) επιβάλλουν την υιοθέτηση μοντέλων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και την εφαρμογή συστημάτων μέτρησης της απόδοσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Δεδομένης της ύπαρξης, από το 1982 και έπειτα, πολλών ανενεργών νομοθετικών ρυθμίσεων περί αξιολόγησης (βλ. ενότητα 1.3), θεωρήθηκε αναγκαίο να δοθεί μία οριστική λύση με έμπρακτη διευθέτηση και εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω νέων κανονιστικών ρυθμίσεων (ΥΑ Φ/614/15-3-2013[4], ΠΔ 152/2013[5]). Τη σχολική χρονιά 2013-2014 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα ο θεσμός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η ΑΕΕ αποτέλεσε ένα μοντέλο ποιότητας με προκαθορισμένο πλαίσιο υλοποίησης και συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο για τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εντούτοις, οι έντονες πολιτικές ανακατατάξεις στο εσωτερικό της Ελλάδας προκάλεσαν αντίστοιχες νομοθετικές παλινδρομήσεις στην εφαρμογή των ανωτέρω κανονιστικών και ρυθμιστικών διατάξεων.

Παράλληλα με τις εξελίξεις αυτές στην ελληνική εκπαίδευση, παρατηρείται διεθνώς η υιοθέτηση μοντέλων ποιότητας βασισμένων στη φιλοσοφία της ΔΟΠ. Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Διαχείρισης της Ποιότητας (European Foundation for Quality Management - EFQM) δημιούργησε το Μοντέλο EFQM (EFQM Model), το οποίο αποτελεί το πιο διαδεδομένο επιχειρησιακό πλαίσιο στην Ευρώπη (ΕΕΔΕ, 2016) με ταυτόχρονη εξάπλωση και χρήση στην ιδιωτική και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η παράλληλη παρουσίαση του θεματικού πλαισίου της ΑΕΕ και των συστατικών μερών του Μοντέλου EFQM προκειμένου: α) να διαπιστωθεί αν κοινή αφετηρία των δύο συστημάτων είναι η εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, και β) να εξεταστεί ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας προτεινόμενο από το Υπουργείο Παιδείας, σε αντιδιαστολή με ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης που δημιουργήθηκε από έναν ιδιωτικό οργανισμό διασφάλισης ποιότητας. Πρόκειται για την αντιπαραβολή ενός σχεδίου αυτοαξιολόγησης που προέρχεται από ένα δημόσιο συγκεντρωτικό φορέα, με ένα Μοντέλο σχεδιασμένο στη βάση της επιχειρηματικότητας και της αριστείας. Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιείται ο συγκριτικός λόγος ως μέσο προσέγγισης της ετερότητας και της πολλαπλότητας (Πασιάς, 2015). Σύμφωνα με τον Ματθαίου (1997), άλλωστε, οι ομοιότητες ή οι διαφορές αποτελούν προϊόντα και όχι προϋποθέσεις σύγκρισης. Πέρα από το περιγραφικό, στατικό στοιχείο υπάρχει και το συγκριτικό, ερμηνευτικό και δυναμικό στοιχείο με την εις βάθος ανάλυση των ιδιαίτερων συστατικών μερών των αντιπαραβαλλόμενων συστημάτων αυτοαξιολόγησης.

Στην πρώτη ενότητα, επιχειρείται η αποσαφήνιση των βασικών εννοιών που πραγματεύεται η εργασία αυτή, δηλαδή της έννοιας της ΔΟΠ γενικά και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και της έννοιας της αξιολόγησης της ποιότητας (δείκτες ποιότητας) στην εκπαίδευση. Ακολουθεί ανάλυση του θεματικού πλαισίου της ΑΕΕ και των κριτηρίων του Μοντέλου EFQM. Στην τρίτη ενότητα, επιχειρείται αντιστοίχηση και σύγκριση των δύο συστημάτων αυτοαξιολόγησης. Τέλος, ακολουθούν συμπεράσματα από την προηγηθείσα ανάλυση και σύγκριση.

---

3. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο
4. «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».
5. «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

1. Εννοιολογική προσέγγιση/ανάλυση

1.1 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management)

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) πρωτοεμφανίστηκε ως έννοια και διοικητική προσέγγιση στην Ιαπωνία στις αρχές της δεκαετίας του ’50, ενώ από τη δεκαετία του ΄80 και έπειτα, εφαρμόζεται ως ένα εργαλείο διοίκησης παγκόσμιου βεληνεκούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Πασιαρδής, 2004). Η ιδέα της προώθησης της ποιότητας και της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, της αύξησης της απόδοσης της παραγωγής και της ικανοποίησης των πελατών με τα χαμηλότερα δυνατά κόστη βρήκε εφαρμογή στις αρχές της ΔΟΠ. Πατέρας της ΔΟΠ θεωρείται ο W.E. Deming (1986), ενώ κάποιοι από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της είναι οι J.M. Juran (1988) και P.P. Crosby (1979).

Βασικές έννοιες της ΔΟΠ είναι η *«ποιότητα»* και ο *«πελάτης»*. «*Ποιότητα»* θεωρείται ότι υπάρχει όταν τα χαρακτηριστικά ενός αγαθού/υπηρεσίας ικανοποιούν πλήρως ή ξεπερνούν τις προσδοκίες του πελάτη (Κέφης, 2014), ενώ η έννοια του *«πελάτη»* αφορά τόσο στον «εξωτερικό πελάτη» που είναι και ο τελικός αποδέκτης του αγαθού, όσο και στον «εσωτερικό πελάτη» που αφορά στους ίδιους τους εργαζόμενους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

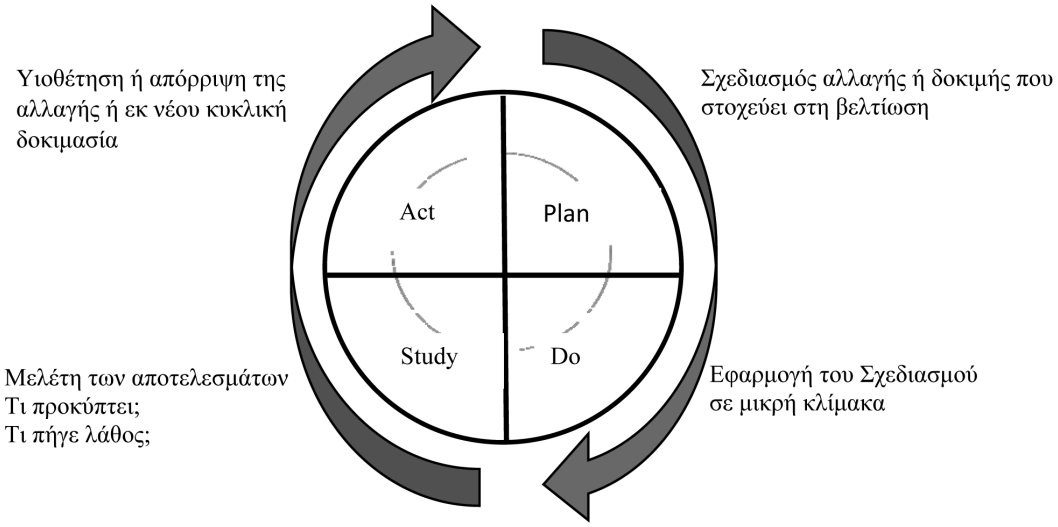
Η φιλοσοφία της ΔΟΠ βασίζεται στη διοίκηση μέσω εκείνων των διαδικασιών που εμπλέκουν όλο το ανθρώπινο δυναμικό της επιχείρησης και στοχεύουν στη διασφάλιση της διαρκούς βελτίωσης και της ικανοποίησης των προσδοκιών των πελατών και των ενδιαφερόμενων μελών (stakeholders). Βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι η βελτίωση της ποιότητας αφορά στο σύνολο της παραγωγικής διαδικασίας, από την εισροή των πρώτων υλών μέχρι την εκροή του τελικού προϊόντος και την διάθεσή του στον πελάτη. Ο Atkinson (1990) ορίζει τη ΔΟΠ ως μια στρατηγική προσέγγιση βελτίωσης μέσω της διαρκούς ανάπτυξης καινοτομιών και της αλλαγής κουλτούρας σε μακροπρόθεσμη βάση. Η επιχείρηση έχει ως στόχο τη διαρκή αναζήτηση αποτελεσματικών μεθόδων έχοντας ως οδηγό άλλες αναγνωρισμένες άριστες πρακτικές (συγκριτική αξιολόγηση-benchmarking).

Η όλη φιλοσοφία της ΔΟΠ στηρίζεται στις 14 βασικές αρχές διοίκησης που διατύπωσε ο Deming (1986) (Πίνακας 1). Γνωστός, επίσης, είναι και ο κύκλος του Deming (1993) PDSA (Plan-Do-Study-Act) (Σχήμα, 1). Πρόκειται για μια αέναη κυκλική διαδικασία συνεχούς βελτίωσης και συστηματικής προσέγγισης νέων μεθόδων ποιοτικής απόδοσης.

Πίνακας 1: Οι 14 αρχές του Deming

1. Σταθερός και μόνιμος στόχος η συνεχής βελτίωση.
2. Υιοθέτηση μιας νέας φιλοσοφίας.
3. Πληροφόρηση που βασίζεται σε ποικίλες, ποιοτικές πηγές και όχι σε μαζικές, ποσοτικές επιθεωρήσεις τελικού αποτελέσματος.
4. Εστίαση της προσοχής στα μακροπρόθεσμα κέρδη.
5. Βελτίωση όλων των υποσυστημάτων του οργανισμού.
6. Θέσπιση συνεχούς εκπαίδευσης/επιμόρφωσης του προσωπικού.
7. Αποτελεσματική ηγεσία.
8. Εξάλειψη φόβου και ενθάρρυνση για πειραματισμό και ρίσκο.
9. Ενθάρρυνση των συνεργατικών διαδικασιών.
10. Κατάργηση συνθημάτων (slogans).
11. Κατάργηση των προτύπων και των αριθμητικών στόχων.
12. Εξάλειψη των παραγόντων που αναχαιτίζουν το αίσθημα της υπερηφάνειας του προσωπικού.
13. Θέσπιση προγραμμάτων κατάρτισης/επιμόρφωσης στις αρχές της ΔΟΠ.
14. Αφοσίωση όλων στη μεταμόρφωση και τον μετασχηματισμό του οργανισμού.

Πηγή: Πασιαρδής (2004)



Σχήμα 1: PDSE Cycle: Deming (1993)

1.2 ΔΟΠ στην εκπαίδευση

Σταδιακά, η εφαρμογή του προτύπου της ΔΟΠ από τις επιχειρήσεις και την παραγωγή προϊόντων μετανάστευσε στο χώρο της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) και φαίνεται να αποτελεί τη βασική απάντηση στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η έννοια της ΔΟΠ στην εκπαίδευση θεωρείται ως μία φιλοσοφία ή ένα σύνολο αρχών που αποσκοπεί στη συνεχή βελτίωση του σχολείου. Το κλειδί της ΔΟΠ στην εκπαίδευση αφορά στην συλλογική εργασία στο πλαίσιο της έννοιας των συστημάτων (εισροές - διαδικασίες - εκροές) και στις καινοτόμες ιδέες που αποσκοπούν στις αποτελεσματικότερες ή ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες προς τους πελάτες (μαθητές - γονείς - εκπαιδευτικούς - κοινωνία) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Πασιαρδής, 2001). Συνεπώς, ένας σχολικός οργανισμός που βασίζεται στη ΔΟΠ εμπεριέχει ομάδες ατόμων που εργάζονται συνεχώς για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ παράλληλα με τη διαδικασία μάθησης βελτιώνεται και η διαδικασία διοίκησης (Crawford & Shutler, 1999).

Η ανάπτυξη της φιλοσοφίας της ΔΟΠ τέμνεται ιστορικά με την τάση εισαγωγής ενός νέου μοντέλου διοίκησης της εκπαίδευσης, το οποίο παραχωρεί αυξημένη αυτονομία και μετατοπίζει ευθύνες στις σχολικές μονάδες με σκοπό τη μεγαλύτερη ευελιξία στην επίλυση των σύγχρονων εκπαιδευτικών προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής εντάσσεται η ανάπτυξη των διαφόρων συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

1.3 Αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση - Δείκτες ποιότητας

Το υπόδειγμα της ΔΟΠ και η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί κεντρική τάση στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο (Δούκας, 1999). Εντούτοις, η πολυποίκιλη ερμηνεία της έννοιας της ποιότητας σε συνδυασμό με την πολυδιάστατη φύση του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 2002· Παπακωνσταντίνου, 1993) έχουν ανάγει την αποκρυστάλλωση της έννοιας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση στο πιο πολυσυζητημένο θέμα των τελευταίων δεκαετιών διεθνώς (Σολομών, 1999· Ματθαίου, 2000). Σημαντικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση έχουν γίνει μέσω της εφαρμογής δεικτών μέτρησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι αποτελούν στατιστικά στοιχεία που συντελούν στη χαρτογράφηση (δομική, οργανωτική, σχεδιαστική) της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζωγόπουλος, 2010).

Σημαντικό ρόλο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και στον ιδεολογικό προσανατολισμό προς την κατεύθυνση της ποιοτικής εκπαίδευσης διαδραματίζουν διεθνείς οργανισμοί (UNESCO,

OECD, Συμβούλιο της Ευρώπης) μέσα από κείμενα (εκθέσεις, έρευνες, στατιστικά στοιχεία) και συμφωνίες.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της UNESCO (ΟΥΝΕΣΚΟ, 2002) εστιάζει στο ανθρώπινο κεφάλαιο, στην ανάγκη ποιοτικής οργάνωσης και ισχυρής ηγεσίας, στην χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και στη συντονισμένη μεταξύ των εθνών-κρατών χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Ο ΟΟΣΑ, από το 1989 (OECD, 1989) και έπειτα, επεξεργάζεται σχέδια ποιοτικής αξιολόγησης (Δούκας, 1999), ενώ σε πιο πρόσφατη έκθεση (OECD, 2013) για την εκπαίδευση διατυπώνεται η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας, της ισότητας και της αποτελεσματικότητας διαμέσου της αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι συστήνεται ως πρόκληση και κατεύθυνση η υιοθέτηση διεθνώς αναγνωρισμένων και ήδη εφαρμοσμένων εργαλείων μέτρησης της απόδοσης (π.χ. Balanced Scorecard, Μοντέλο EFQM, κ.ά.).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) από τη *Συνθήκη του Μάαστριχτ* το 1992, τη δημοσίευση της *Λευκής Βίβλου* το 1995 και τη συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997 σηματοδοτεί την αφετηρία στη διαμόρφωση σφαιρικής, συνεκτικής και ανταγωνιστικής Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Το Συμβούλιο της ΕΕ (1998)[6] ενέκρινε την πιλοτική εφαρμογή της ΔΟΠ στη σχολική εκπαίδευση μέσα από σχετικά προγράμματα με βάση τον «οδηγό των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας». Τον Μάρτιο του 2000 θεσπίζεται η *«στρατηγική της Λισσαβόνας»* με σκοπό να καταστεί η Ευρώπη μέχρι το 2010 η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Σε συνέχεια της *Συνόδου της Λισσαβόνας* και με στόχο τη *σύγκλιση των εθνικών πολιτικών* εκπαίδευσης των κρατών-μελών και τον αποτελεσματικότερο διάλογο για την ποιότητα της εκπαίδευσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατέληξε σε *16 δείκτες ποιότητας*[7] (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000). Οι δείκτες αυτοί θα αποτελούσαν *βάση* για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο και *μέτρο* σύγκρισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (*Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού*). Στη συνέχεια, το Συμβούλιο της Στοκχόλμης υιοθέτησε τρεις βασικούς στρατηγικούς στόχους (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001) για την υλοποίηση των οποίων συγκροτήθηκε ένα πλήρες πρόγραμμα εργασίας με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Τον Μάιο του 2003 (Συμβούλιο, 2003) υιοθετήθηκαν 5 απλοί μετρήσιμοι στόχοι (επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων) για την παρακολούθηση της προόδου σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Τον Μάιο του 2009, το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της ΕΕ (Συμβούλιο, 2009), προκειμένου να επαναφέρει υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής, υιοθετεί ένα νέο επικαιροποιημένο πλαίσιο με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» που θέτει και αυτό με τη σειρά του 4 στρατηγικούς στόχους και 5 νέα επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων («Ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης»). Οι νέοι δείκτες ποιότητας αφορούν σε δείκτες επενδύσεων/εισροών στην εκπαίδευση (χρηματοδότηση, υλικοτεχνική υποδομή, ανθρώπινο δυναμικό που υπηρετεί στην εκπαίδευση, και δαπανώμενος χρόνος για μάθηση) και σε δείκτες εκροών/παραγόμενων αποτελεσμάτων (πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και επίδοση των μαθητών σε τρία βασικά μαθησιακά αντικείμενα) (ΚΑΝΕΠ-ΓΕΣΕΕ, 2016).

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι η διασφάλιση της ποιότητας διαμέσου του *έλεγχου και* της *συμμόρφωσης με προαποφασισμένα κριτήρια* αποτελεί κοινή λογική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, η αξιολόγηση συνδέεται με αναπτυξιακά σχέδια στόχων και στηρίζεται κυρίως στην αυτοαξιολόγηση/συλλογική εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και σε δείκτες που επιλέγονται από την ίδια τη σχολική μονάδα μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων (Δούκας, 1999).

Στην ελληνική πραγματικότητα, το κεντρικό ζήτημα της σχετικής συζήτησης αφορά στη δυ-

6. Συμβούλιο της ΕΕ, (1998). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16.12.1997 σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης. Βρυξέλλες: ΕΕ C 001.

7. «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: 16 Δείκτες Ποιότητας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

νατότητα ορισμού ενός ενιαίου πλαισίου σχετικά με το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Με βάση την επίδραση που άσκησαν τα ευρωπαϊκά πιλοτικά προγράμματα για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, αλλά και όλη η φιλοσοφία που αναπτύχθηκε γύρω από την ποιότητα της εκπαίδευσης, οδήγησαν τη χώρα μας στην ψήφιση σχετικών νόμων με έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Ν.2525/1997)[8]. Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προχώρησε στον οδηγό αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, υλοποιώντας το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» (Σολομών, 1999). Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου εμπεριέχει 20 δείκτες ποιότητας ομαδοποιημένους σε επτά επιμέρους θεματικές περιοχές προκειμένου να επιτευχθεί η συστηματική προσέγγιση των τριών διαστάσεων (δεδομένα, διαδικασίες, αποτελέσματα) της σχολικής πραγματικότητας (Σολομών, 1999). Οι προτεινόμενες θεματικές ενότητες και οι δείκτες ποιότητας που περικλείει κάθε ενότητα αλληλοσυμπληρώνονται με αποτέλεσμα τελικά η αποτίμηση της ποιότητας να γίνεται περισσότερο διεισδυτική και αναλυτική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Ακολούθησαν και άλλοι νόμοι και νομοθετικές ρυθμίσεις (Ν.2986/2002[9], άρθρ. 4, ΥΑ/ΦΕΚ 1340/16-10-2002[10], Ν.3848/2010[11], άρθρ. 32, Ν.4142/2013[12]), οι οποίοι αποτέλεσαν το νομοθετικό πλαίσιο για την τελική εφαρμογή της ΥΑ Φ/614/15-3-2013 για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Εντούτοις, σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έκθεση (2016) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ελλάδα, η ποιότητα και η αξιολόγηση της εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί ανοιχτό θέμα συζήτησης και διευθέτησης έναντι των συμφωνηθέντων του 3ου Μνημονίου του Αυγούστου του 2015.

2. Ανάλυση του περιεχομένου της ΑΕΕ και του μοντέλου EFQM

2.1 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου - ΑΕΕ

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εφαρμόζεται εδώ και χρόνια σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Γερμανία, Σουηδία, κ.ά.) με μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις ως προς το ιδιαίτερο περιεχόμενο και τις πρακτικές της. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναφέρεται σε ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, στις οποίες συναρθρώνονται πολλά από τα αιτήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999). Σύμφωνα με τους Hodgkinson & Brown (2003, όπ. ανάφ. στους Hodgkinson & Kelly, 2007), η αυτοαξιολόγηση είναι μια προσέγγιση που ενσωματώνει τις αρχές της ΔΟΠ και λειτουργεί καταλυτικά προς την κατεύθυνση της συνεχούς βελτίωσης.

Στην Ελλάδα, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Πραγματοποιείται με συλλογικές διαδικασίες (Αυτοαξιολόγηση - Συλλογική Εσωτερική Αξιολόγηση) και έχει συστημικό χαρακτήρα, αφού συνδέεται με πολλούς αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες (διαθέσιμα μέσα, οργανωτικές και διοικητικές δομές, εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενισχυτικές πρωτοβουλίες, κ.ά.). Η ΑΕΕ βασίζεται στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και στην ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους (Πασιάς, Λάμνιας, Ματθαίου, Δημόπουλος, Παπαχρήστος & Μερκούρης, 2012).

---

8. «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» Βλ. και Κασσωτάκης, 2011.

9. «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

10. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

11. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

12. «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)».

Βασικός σκοπός της ΑΕΕ δεν είναι ο έλεγχος, αλλά η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και η τεκμηρίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ΑΕΕ στοχεύει στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας: α) σε βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου, β) σε προνομιούχο πλαίσιο για ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών και διαμόρφωση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών (Πασιάς κ.ά., 2012).

2.1.1 Η Φιλοσοφία της ΑΕΕ

Η φιλοσοφία της ΑΕΕ συνθέτει τη φυσιογνωμία μιας σχολικής μονάδας που λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» και στηρίζεται στις εξής παραδοχές (Πασιάς κ.ά., 2012):

- Διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης».
- Εισαγωγή, προώθηση και εδραίωση «πολιτισμού εμπιστοσύνης».
- Αξιολόγηση «εκ των κάτω προς τα άνω» (bottom-up): οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, κοινοποιούν, προτείνουν.
- Αξιολόγηση ομοτέχνων (peer evaluation): η «αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών» συνιστά μια άτυπη, αλλά βασική, μορφή αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής υποστηρικτικής επιμόρφωσης.
- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- Συλλογική παρατήρηση – διερεύνηση (συλλογικές διαδικασίες).
- Περιοδική αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου.
- Εκπαιδευτικός σχεδιασμός.
- Εφαρμογή «έρευνας - δράσης».
- Πρωτοβουλίες βελτίωσης εκπαιδευτικού έργου.
- Καινοτόμες δράσεις.
- Υποστήριξη μαθητών - εκπαιδευτικών.
- Συνεργασία με γονείς και φορείς.
- Ενδοσχολική επιμόρφωση.
- Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

2.1.2 Θεματικό πλαίσιο της ΑΕΕ

Σύμφωνα με την ανωτέρω ΥΑ, και το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ, το οποίο είναι αναρτημένο στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (http://aee.iep.edu.gr/), στη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη, τόσο τα ποσοτικά, όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων). Αυτά αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου:

- Δεδομένα του σχολείου (Κατηγορία Α)
- Διαδικασίες του σχολείου (Κατηγορία Β)
- Αποτελέσματα του σχολείου (Κατηγορία Γ)

Σε κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες, η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τρία κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης: τους *Τομείς, τους Δείκτες* ανά τομέα *και τα Κριτήρια* ανά δείκτη. Για την καταγραφή των επιμέρους κριτηρίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποσοτικά δεδομένα (δεδομένα καταγεγραμμένα σε φόρμες αποτύπωσης ή ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων), αλλά και δεδομένα ποιοτικά (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, κ.λπ.). Κάθε επίπεδο ανάλυσης έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια δεν είναι ισότιμα μεταξύ τους. Αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων. Το θεματικό πλαίσιο της ΑΕΕ καταγράφεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Θεματικό πλαίσιο της ΑΕΕ

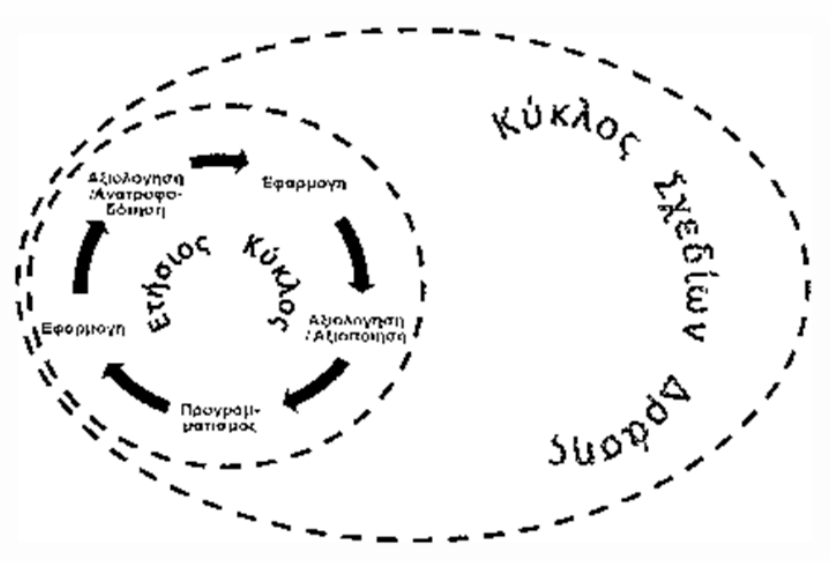
ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ		
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - Κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και του σχολείου		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α: ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
ΤΟΜΕΙΣ	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	**ΚΡΙΤΗΡΙΑ**
1. ΜΕΣΑ - ΠΟΡΟΙ	1.1 Σχολικός χώρος υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	1. Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων 2. Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου 3. Επάρκεια οικονομικών πόρων
	1.2 Στελέχωση του σχολείου	4. Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών) 5. Επάρκεια λοιπού προσωπικού
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
2. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	6. Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου) 7. Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας 8. Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος
	2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	9. Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων 10. Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού 11. Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου, 12. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου
	2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	13. Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών 14. Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών 15. Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους
3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ	3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	16. Σχεδιασμός /δόμηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου 17. Καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων 18. Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές 19. Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης
	3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	20. Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή 21. Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης 22. Συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους 23. Αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας

4. ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	24. Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών 25. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών - μαθητών 26. Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή 27. Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών
	4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς	28. Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς 29. Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους 30. Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς
5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ-ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	31. Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών 32. Ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων 33. Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών 34. Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής
	5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	35. Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου 36. Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης 37. Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	38. Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου 39. Περιορισμένη διαρροή μαθητών
	6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	40. Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών 41. Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους 42. Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς
	6.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	43. Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων 44. Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών 45. Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	7.1 Επίτευξη των στόχων του σχολείου	46. Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις 47. Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου 48. Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης 49. Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

Πηγή: «Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ»

2.1.3 Οι δύο κύκλοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Η ΑΕΕ περιλαμβάνει δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους: τον κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας και τον κύκλο των Σχεδίων Δράσης (Σχήμα, 2).



Σχήμα 2: Οι δύο κύκλοι της ΑΕΕ, Πηγή: ΙΕΠ 2013

Η καθιέρωση σταθερής διαδικασίας σχήματος Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Αξιοποίηση) αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του κύκλου της ετήσιας λειτουργίας του σχολείου. Η διαδικασία αυτή θεωρείται απαραίτητη προκειμένου το σχολείο να απαντήσει σε κρίσιμα ερωτήματα αναφορικά με την τωρινή του θέση και την μελλοντική του πορεία. Οι κύκλοι των Σχεδίων Δράσης εντάσσονται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας του σχολείου, είναι συνεχείς και επαναλαμβανόμενοι και η διάρκειά τους μπορεί να είναι μικρότερη ή να υπερβαίνει το σχολικό έτος (Πασιάς κ.ά., 2012).

2.2 Το μοντέλο EFQM

Καθώς η διασφάλιση της ποιότητας των προϊόντων και των παρεχόμενων υπηρεσιών, αποτελούν ζητήματα ιδιαίτερης βαρύτητας, μία ομάδα 14 ηγετικών επιχειρήσεων της Ευρώπης με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προχώρησε στις 15 Σεπτεμβρίου 1988 στην ίδρυση του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Διαχείρισης της Ποιότητας EFQM (http://www.efqm.org/) με έδρα τις Βρυξέλλες. Πρόκειται για ένα μη κερδοσκοπικό οργανισμό με αποστολή την συνεχή αριστεία (sustainable excellence) στην Ευρώπη και με όραμα την ευρωπαϊκή αριστεία σε παγκόσμιο επίπεδο (EFQM, 2016[a]). Βασικός σκοπός του Ιδρύματος είναι να οδηγήσει τα μέλη του στην επιχειρηματική ή οργανωτική τελειότητα (αειφόρο αριστεία) μέσω της εφαρμογής ενός συστήματος ΔΟΠ. Το 1990, το EFQM δημιούργησε το πρώτο Ευρωπαϊκό Μοντέλο Ποιότητας, ενώ αργότερα, δημιούργησε το Βραβείο Αριστείας EFQM (EFQM Excellence Award-EEA). Το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας (EFQM Excellence Model), θεωρείται ως ένα πολλαπλό μοντέλο αξιολόγησης και αποτελεί βάση για την: α) αυτοαξιολόγηση του οργανισμού, β) αξιολόγηση από τρίτους, γ) συγκριτική αξιολόγηση ή συγκριτική ανάλυση καλών πρακτικών (benchmarking), δ) εταιρική υποβολή υποψηφιότητας για το Ευρωπαϊκό Βραβείο Αριστείας. Το Μοντέλο EFQM αποτελεί ένα προαιρετικό πλαίσιο/υπόδειγμα αυτοαξιολόγησης, το οποίο αναγνωρίζει την ύπαρξη πολλών προσεγγίσεων στην επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης. Το Μοντέλο EFQM παρέχει 2 εργαλεία αξιολόγησης, το RADAR logic και το Pathfinder Card (βλ. ενότητα 2.2.3). Το EFQM επανεξετάζει και αναθεωρεί το Μοντέλο, χρησιμοποιώντας την ανατροφοδότηση που προκύπτει

από τις δοκιμασμένες καλές πρακτικές των μελών του. Η άντληση και ο διαμοιρασμός των καλύτερων επιχειρηματικών πρακτικών γίνεται μέσω πρωτοποριακών δραστηριοτήτων (εξειδικευμένες εκδόσεις - newsletters - benchmarking - best practices, κ.λπ.). Το Μοντέλο Αριστείας EFQM αποτελείται από τρία (3) συστατικά μέρη:

(α) τις 8 θεμελιώδεις αρχές (Πίνακας 3),

(β) τα 9 κριτήρια με τα 32 υποκριτήρια (Σχήμα 3 και Πίνακας 4) και

(γ) τη λογική του συστήματος RADAR (Radar logic) (Σχήμα 4).

2.2.1 Θεμελιώδεις αρχές του μοντέλου EFQM

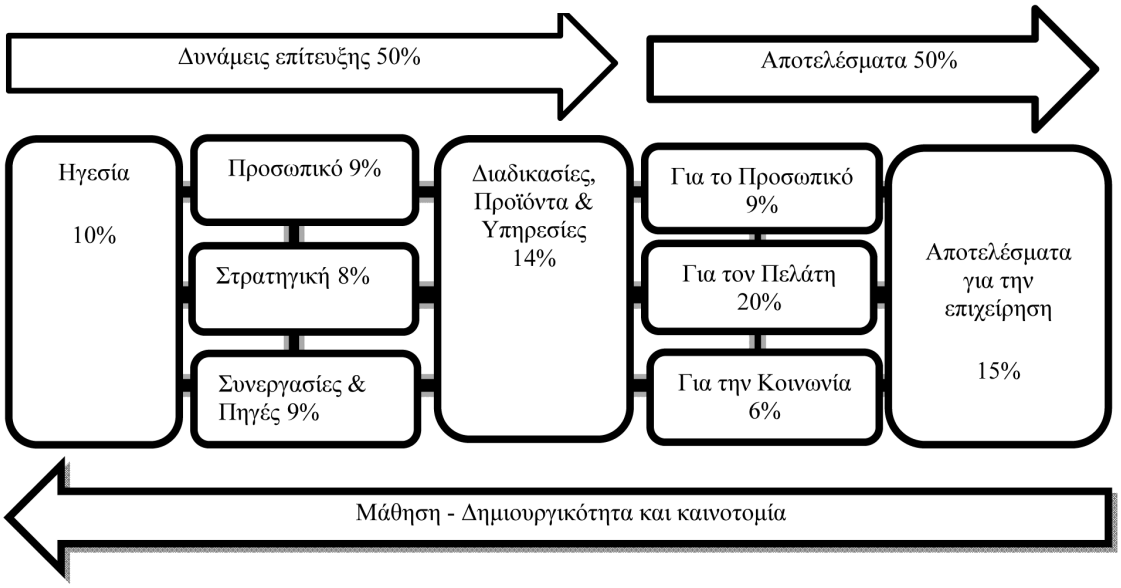
Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 3), στις Θεμελιώδεις Αρχές της Αριστείας του αναθεωρημένου μοντέλου EFQM (2013), το οποίο συμβαδίζει χρονικά με την ΥΑ της ΑΕΕ, χρησιμοποιούνται εντυπωσιακοί όροι-κλειδιά. Συγκεκριμένα, τονίζεται η ανάγκη για ευκίνητες και ευέλικτες επιχειρήσεις, για βιωσιμότητα, για ορθή διαχείριση ταλαντούχων ανθρώπων, καθώς και για αποτελεσματικότερη διαχείριση κινδύνων. Συνεπώς, μεγάλη βαρύτητα έχουν οι έννοιες της ταχύτητας, της ευκινησίας, της ευελιξίας και του σύγχρονου επιχειρηματικού πνεύματος γενικότερα.

Πίνακας 3: Θεμελιώδεις αρχές του μοντέλου EFQM (2013)

1	Πρόσθετη αξία για τους πελάτες
2	Δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος
3	Ανάπτυξη οργανωτικής ικανότητας
4	Αξιοποίηση δημιουργικότητας & καινοτομίας
5	Ηγεσία με όραμα, έμπνευση & ακεραιότητα
6	Διαχείριση με ευελιξία
7	Επιτυχία μέσω του ταλέντου των ανθρώπων
8	Διατήρηση εξαιρετικών αποτελεσμάτων

2.2.2 Τα κριτήρια του μοντέλου EFQM

Η προσέγγιση του Μοντέλου περιλαμβάνει την αξιολόγηση όλων των προσδιοριστικών παραγόντων σε σχέση με τις ανάγκες όλων των ενδιαφερόμενων μερών και αναφορικά με τα πιο σημαντικά αποτελέσματα για τον οργανισμό (Doeleman, Have & Ahaus, 2014). Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 3), τα 9 κριτήρια του Μοντέλου Αριστείας περιλαμβάνουν: (α) τις 5 δυνάμεις επίτευξης ή προϋποθέσεις ή προσδιοριστικούς παράγοντες (enablers) (ηγεσία, στρατηγική, προσωπικό, εξωτερικές συνεργασίες/πόροι, διαδικασίες) και (β) τα 4 κριτήρια αποτελεσμάτων (results) (αποτελέσματα για προσωπικό, πελάτες, κοινωνία, επιχείρηση). Μέσω των δυνάμεων επίτευξης ο οργανισμός απαντάει στο «*πώς προσεγγίζει την αριστεία*», ενώ μέσω των αποτελεσμάτων απαντάει στο «*πόσο έχει προσεγγίσει την αριστεία*». Τα αποτελέσματα αξιολογούν την επίτευξη των στρατηγικών στόχων του οργανισμού. Στην ουσία, τα αποτελέσματα είναι προϊόντα των δυνάμεων επίτευξης, οι οποίες βελτιώνονται βάσει ανατροφοδότησης των διαπιστωμένων αποτελεσμάτων (αέναος κύκλος).



Σχήμα 3: Τα 9 κριτήρια σχηματικά και οι συντελεστές στάθμισης τους.
Πηγή: EFQM (2016a) (www.efgm.org)

Συνεπώς, βάσει σχήματος τα κριτήρια μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες ομάδες: Ηγεσία, Διαδικασίες και Αποτελέσματα. Επίσης, στο Μοντέλο Αριστείας κατανέμονται κλίμακες βαθμολόγησης, ποσοστά δηλαδή διαφορετικής στάθμισης ή αλλιώς *συντελεστές στάθμισης* για το κάθε κριτήριο. Οι συντελεστές αυτοί είναι αποτέλεσμα ευρείας αναγνώρισης και αναθεωρούνται τακτικά (οι παρούσες σταθμίσεις αφορούν σε αναθεώρηση του 2002). Ο μεγαλύτερος συντελεστής στάθμισης (20%) αφορά στα αποτελέσματα των πελατών. Τα 9 κριτήρια του μοντέλου απαρτίζονται από 32 (μη εξαντλητικά) υποκριτήρια (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Τα 32 υποκριτήρια του μοντέλου EFQM:

1. Ηγεσία
1.α Διαμορφώνει τον σκοπό, το όραμα, τις αξίες, την ηθική και αποτελεί υπόδειγμα.
1.β Διασφαλίζει την ανάπτυξη, εφαρμογή και συνεχή βελτίωση του συστήματος διοίκησης.
1.γ Έρχεται σε επαφή με εξωτερικούς συνεργάτες (stakeholders).
1.δ Ενισχύει την κουλτούρα της επιχειρηματικής αριστείας στους εργαζόμενους.
1.ε Σιγουρεύει την ευελιξία του οργανισμού και διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις αλλαγές.
2. Στρατηγική
2.α Αναπτύσσεται στη βάση της κατανόησης των προσδοκιών και των αναγκών των μετόχων και του εξωτερικού περιβάλλοντος.
2.β Αναπτύσσεται στη βάση της κατανόησης της εσωτερικής απόδοσης και δυνατοτήτων.
2.γ Αναπτύσσεται με αντίστοιχες υποστηρικτικές δομές, αναθεωρείται και επικαιροποιείται.
2.δ Γνωστοποιείται, εφαρμόζεται και ελέγχεται.
3. Προσωπικό
3.α Τα σχέδια του προσωπικού υποστηρίζουν τη στρατηγική του οργανισμού.
3.β Οι γνώσεις και οι δυνατότητες του προσωπικού αναπτύσσονται.
3.γ Οι άνθρωποι εναρμονίζονται, συμμετέχουν και ενδυναμώνονται.
3.δ Το προσωπικό και ο οργανισμός βρίσκονται σε διάλογο.

3.ε Υπάρχει επιβράβευση, αναγνώριση και φροντίδα για το προσωπικό.
4. Συνεργασίες και πηγές
4.α Διαχείριση των εξωτερικών συνεργασιών για αειφόρο (βιώσιμο) όφελος.
4.β Διαχείριση των χρηματοοικονομικών θεμάτων για συνεχή (βιώσιμη) επιτυχία.
4.γ Διαχείριση των κτιρίων, του εξοπλισμού και των υλικών με ένα βιώσιμο τρόπο.
4.δ Διαχείριση της τεχνολογίας για την επίτευξη της στρατηγικής.
4.ε Διαχείριση των πληροφοριών και της γνώσης.
5. Διαδικασίες
5.α Σχεδιασμός διαδικασιών για βελτιστοποίηση της αξίας των ενδιαφερόμενων φορέων.
5.β Ανάπτυξη υπηρεσιών για βελτιστοποίηση της αξίας των πελατών.
5.γ Προϊόντα και υπηρεσίες προωθούνται και εμπορεύονται αποτελεσματικά.
5.δ Οι υπηρεσίες παράγονται, διανέμονται και διαχειρίζονται.
5.ε Οι σχέσεις με τους πελάτες διαχειρίζονται και ενισχύονται.
6. Αποτελέσματα πελατών
6.α Μέτρηση αντίληψης των πελατών σχετικά τις υπηρεσίες του οργανισμού.
6.β Δείκτες Απόδοσης αναφορικά με την ικανοποίηση των πελατών του οργανισμού.
7. Αποτελέσματα προσωπικού
7.α Μέτρηση αντίληψης του ανθρώπινου δυναμικού για τον οργανισμό.
7.β Δείκτες Απόδοσης αναφορικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων στον οργανισμό.
8. Κοινωνικά αποτελέσματα
8.α Μέτρηση αντίληψης της κοινωνίας για τον οργανισμό.
8.β Δείκτες Απόδοσης αναφορικά με την κατανόηση και την πρόβλεψη των αντιλήψεων της κοινωνίας.
9. Κύρια αποτελέσματα απόδοσης
9.α Μέτρηση αποτελεσμάτων απόδοσης του οργανισμού βάσει στρατηγικής.
9.β Δείκτες βασικής απόδοσης αναφορικά με την κατανόηση των διαδικασιών και τη βελτίωση των βασικών αποτελεσμάτων απόδοσης του οργανισμού.

Πηγή: EFQM (2016[b])

2.2.3 Εργαλεία αξιολόγησης του μοντέλου EFQM

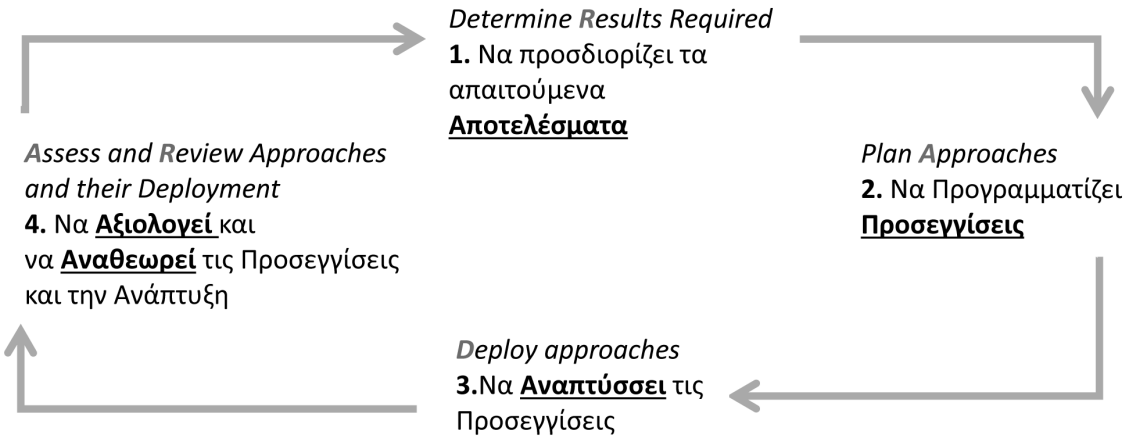
Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το Μοντέλο EFQM παρέχει 2 εργαλεία βαθμολόγησης του οργανισμού, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για ερευνητικούς σκοπούς:

α) Εργαλείο βαθμολόγησης RADAR

Η μέθοδος RADAR θεωρείται ένα εργαλείο μέτρησης των κριτηρίων και υποκριτηρίων και συνοδεύεται από την κλίμακα βαθμολόγησης RADAR (RADAR Scoring Matrix). Πρόκειται για μια καινοτομική μέθοδο αξιολόγησης, που λειτουργεί σαν ένα *κυκλικό σύστημα* συνεχούς βελτίωσης για τη μέτρηση υψηλών αποδόσεων που οδηγούν στην τελειότητα των οργανισμών. Είναι ένα ακρωνύμιο, του οποίου τα αρχικά σημαίνουν:

- Results (Αποτελέσματα)
- Approach (Προσέγγιση)
- Deployment (Ανάπτυξη)
- Assessment (Αξιολόγηση)
- Review (Αναθεώρηση)

Αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την επιτυχή εφαρμογή του Μοντέλου, καθώς απεικονίζει παραστατικά τις απαιτούμενες για τον οργανισμό προϋποθέσεις. Έτσι, σύμφωνα με τη λογική RADAR ένας οργανισμός οφείλει (Jackson, 1999):



Σχήμα 4: Λογική μεθοδολογίας RADAR (EFQM, 2016a)

Βάσει της βαθμολόγησης, εντοπίζονται τρία επίπεδα επιχειρηματικής αριστείας:

1. Δέσμευση στην Αριστεία (Committed to Excellence).
2. Αναγνώριση της Αριστείας (Recognized for Excellence).
3. Ευρωπαϊκό Βραβείο Επιχειρηματικής Αριστείας - ΕΕΑ (European Excellence Award).

β) Pathfinder Card

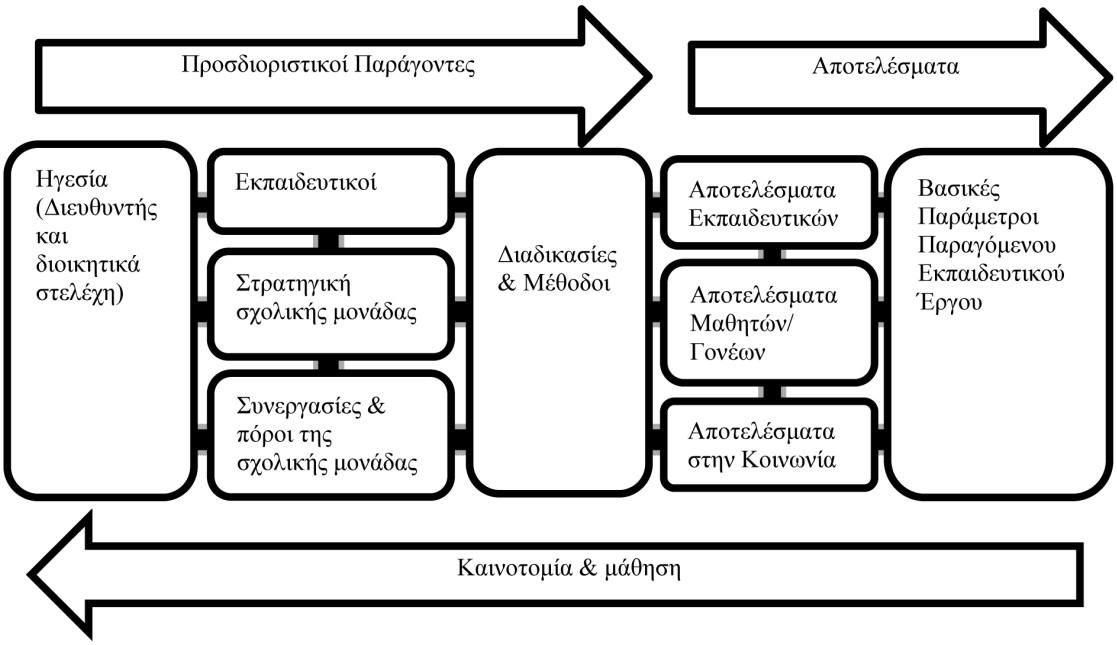
Ένα δεύτερο εργαλείο αξιολόγησης που παρέχει του Μοντέλο EFQM είναι η κάρτα προσδιορισμού και διερεύνησης της παρούσας ή της επιθυμητής κατάστασης του οργανισμού (Pathfinder Card). Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν αποτελεί εργαλείο βαθμολόγησης του οργανισμού, αλλά εργαλείο αυτοαξιολόγησης, προσδιορισμού ευκαιριών βελτίωσης και επιλογής των κατάλληλων σχεδίων υλοποίησης. Η μέθοδος Pathfinder χρησιμοποιείται τόσο σε επίπεδο κριτηρίων όσο και υποκριτηρίων μέσω μιας σειράς ειδικά διαμορφωμένων ερωτήσεων (ερωτηματολόγιο ιεραρχημένης διαβάθμισης - κλίμακα τύπου Likert). Γίνεται φανερό ότι η μέθοδος αυτή δύναται να χρησιμοποιηθεί και για ερευνητικούς σκοπούς. Η Ελληνική Εταιρία Διοίκησης Επιχειρήσεων (ΕΕΔΕ), η οποία αποτελεί τον επίσημο εθνικό εταίρο του Ιδρύματος στην Ελλάδα, παρέχει ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο για το κάθε κριτήριο και υποκριτήριο που προτείνει το Μοντέλο Αριστείας EFQM.

2.2.4 Μοντέλο EFQM και εκπαίδευση

Το Μοντέλο EFQM έχει εφαρμοστεί στην πράξη σε αρκετές ευρωπαϊκές σχολικές μονάδες, καθώς και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών οργανισμών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο κάποιο βραβείο αριστείας ή απλά τη βελτίωσή τους. Στην Ελλάδα και την Κύπρο αρκετά δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια με αντίστοιχα τμήματα μεταπτυχιακών σπουδών, βιβλιοθήκες πανεπιστημίων, ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ιδιωτικά σχολεία έχουν λάβει κάποια διάκριση ή βραβείο από το EFQM.

Το Μοντέλο EFQM, πέρα από ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης, συνιστά ένα νέο και επίκαιρο ερευνητικό εργαλείο που εισέρχεται δυναμικά στο χώρο της εκπαίδευσης και κερδίζει συνεχώς έδαφος. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το Μοντέλο έχει εφαρμοστεί ως ερευνητικό εργαλείο και σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας (π.χ. Anastasiadou, Zirinoglou & Florou, 2014· Κολοζώφ, 2016).

Στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα, 5) παρουσιάζεται μια προσαρμογή του Μοντέλου για τις ανάγκες της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (Μανταράκης, Παπαδόπουλος & Τσίγκρος, 2008):



Σχήμα 5: Το μοντέλο EFQM προσαρμοσμένο στις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Πηγή: Μανταράκης, Παπαδόπουλος & Τσίγκρος, 2008)

3. Σύγκριση της ΑΕΕ με το μοντέλο EFQM

3.1 Αντιστοίχηση δομικών στοιχείων ΑΕΕ και μοντέλου EFQM

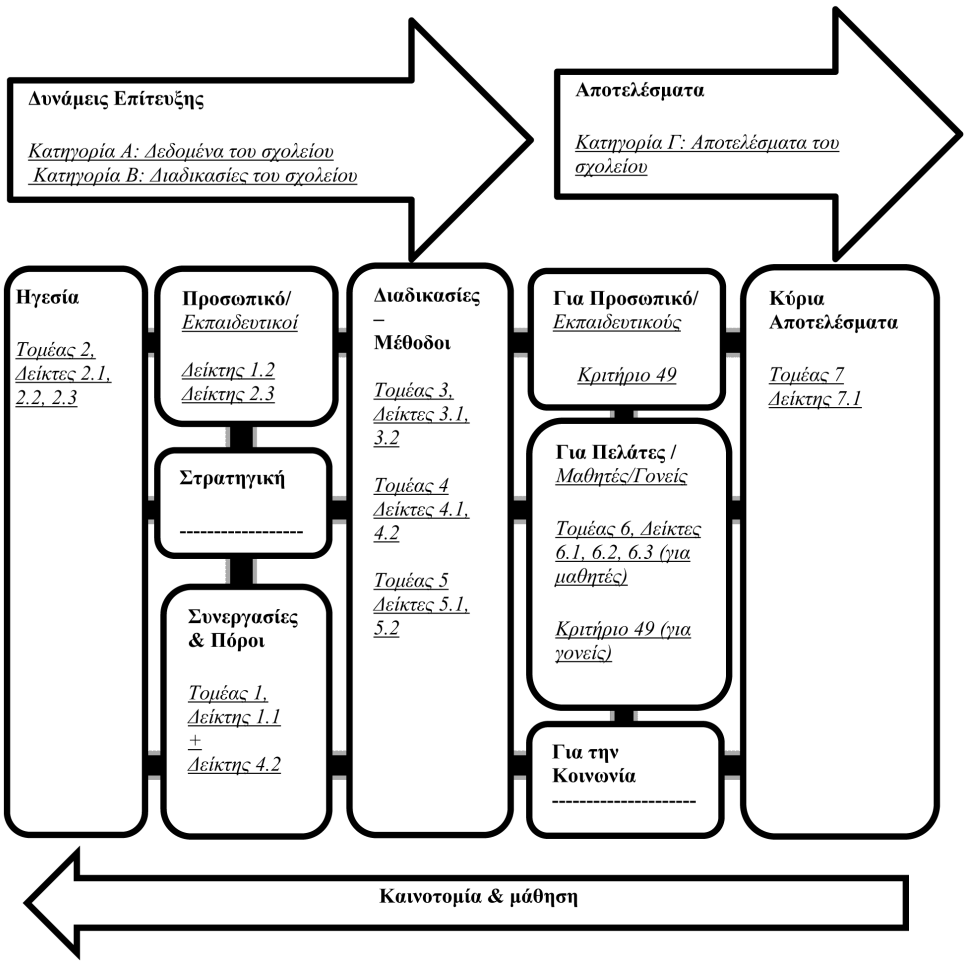
Στον Πίνακα 5 φαίνεται η αντιστοίχηση των δύο συστημάτων αυτοαξιολόγησης, η οποία προέκυψε κατόπιν συγκριτικής εξέτασης των χαρακτηριστικών και δομικών τους στοιχείων:

Πίνακας 5: Αντιστοίχηση δομικών στοιχείων ΑΕΕ και μοντέλου EFQM

ΑΕΕ	Μοντέλο EFQM
Φιλοσοφία	Θεμελιώδεις αρχές
Κατηγορίες (Α,Β,Γ)	Προϋποθέσεις (enablers) / αποτελέσματα (results)
• Κατηγορίες Α+Β= Δεδομένα + Διαδικασίες • Κατηγορία Γ= Αποτελέσματα	• Προϋποθέσεις = Ηγεσία + Διαδικασίες • Αποτελέσματα
Τομείς (7) + Δείκτες (15)	Κριτήρια (9)
Κριτήρια ανά δείκτη (49)	Υποκριτήρια (32)
• Αριθμητική βαθμολόγηση • Ερωτηματολόγιο	• RADAR Scoring Matrix • Pathfinder card
Διαφορετική αξία και βαρύτητα των κριτηρίων ανά σχολείο	Συντελεστές στάθμισης κριτηρίων
Χρονικοί κύκλοι Π-Ε-Α-Ε-Α	Λογική RADAR

Στο επόμενο σχήμα (Σχήμα 6) γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθούν τα θεματικά πεδία της ΑΕΕ εντός της δομής του Μοντέλου EFQM. Με **έντονη, απλή** γραμματοσειρά απεικονίζονται τα κριτήρια του EFQM, ενώ με *πλάγια, υπογραμμισμένη* γραμματοσειρά αντιστοιχίζονται, όπου είναι δυνατόν, οι τομείς, οι δείκτες και τα κριτήρια της ΑΕΕ. Όπως φαίνεται, έχουν συνδεθεί οι Κατηγορίες Α

και Β της ΑΕΕ (δεδομένα και διαδικασίες του σχολείου) με τις προϋποθέσεις ή δυνάμεις επίτευξης του Μοντέλου EFQM, καθώς και η Κατηγορία Γ (αποτελέσματα του σχολείου) με τα αποτελέσματα του Μοντέλου EFQM. Κάποια κριτήρια του Μοντέλου EFQM δεν συνδέονται εμφανώς με κάποιο επίπεδο του θεματικού πλαισίου της ΑΕΕ (στρατηγική, αποτελέσματα για κοινωνία) ή συνδέονται υποτυπωδώς μέσω ενός γενικού κριτηρίου (αποτελέσματα για εκπαιδευτικούς και γονείς).



Σχήμα 6: Σχηματική ενσωμάτωση της ΑΕΕ εντός του Μοντέλου EFQM

3.2 Ομοιότητες ΑΕΕ και μοντέλου EFQM

Από την παραπάνω παρουσίαση προκύπτει ότι τα δύο συστήματα αυτοαξιολόγησης ενός (σχολικού) οργανισμού:

1. Παρουσιάζουν κοινή λογική και φιλοσοφία ως προς τις αρχές της ΔΟΠ. Η φιλοσοφία της ΑΕΕ και οι θεμελιώδεις αρχές του Μοντέλου EFQM βασίζονται στην ομαδική εργασία, τη συνεχή βελτίωση και ποιοτική ανάπτυξη, την αναζήτηση και εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, την αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων, τη δέσμευση της ανώτατης διοίκησης, την αέναη κυκλική διαδικασία ανάπτυξης (κύκλος ποιότητας Deming, χρονικοί κύκλοι Π-Ε-Α-Ε-Α, λογική Radar).

2. Αποτελούν πρακτικές *ολιστικής αξιολόγησης* με τη συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού και *συστημικής αξιολόγησης* με την αποτίμηση εισροών, διαδικασιών και εκροών.

3. Βασίζονται στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση χωρίς όμως να αποκλείουν και άλλες μορφές αξιολόγησης. Η ΑΕΕ εμπεριέχει στη φιλοσοφία της την «bottom-up» αξιολόγηση και την αξιολόγηση ομοτέχνων, ενώ στο Μοντέλο EFQM διακρίνονται περισσότερες μορφές αξιολόγησης, όπως ιεραρχημένη εσωτερική αξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση (ετεροπαρατήρηση).

4. Ενώ αποτελούν μοντέλα ποιότητας με προκαθορισμένο πλαίσιο υλοποίησης και συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, εντούτοις, διατηρούν την ευελιξία της προσαρμογής ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του οργανισμού ή της σχολικής μονάδας.

5. Παρέχουν εξειδικευμένη βοήθεια και συντονισμένη καθοδήγηση στη σχολική μονάδα ή τον οργανισμό. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ αποτελεί μια σταθερή δομή ενίσχυσης και υποστήριξης του θεσμού της ΑΕΕ στο ελληνικό σχολείο, ενώ εξειδικευμένοι σύμβουλοι από τους εκάστοτε εθνικούς εταίρους του EFQM (ΕΕΔΕ για την Ελλάδα) υποστηρίζουν την εφαρμογή του Μοντέλου EFQM στον ενδιαφερόμενο οργανισμό.

6. Αποτελούν σημαντικά διερευνητικά εργαλεία για τη συνεχή βελτίωση του οργανισμού.

7. Χρησιμεύουν για διορθωτικές παρεμβάσεις στο εσωτερικό του οργανισμού, για προσδιορισμό της αρχικής του θέσης, για σχεδίαση της μελλοντικής του πορείας και για ανάδειξη ιδιαιτεροτήτων, αδύνατων σημείων ή συγκριτικών πλεονεκτημάτων.

8. Αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της καινοτομίας και χρησιμοποιούν ως πρότυπα και σημεία αναφοράς αναγνωρισμένες καλές πρακτικές.

9. Δίνουν μεγάλη σημασία στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού - εργαζόμενου. Η ανάληψη πρωτοβουλιών, η εφαρμογή καινοτομιών και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (διενέργεια έρευνας – δράσης για τους εκπαιδευτικούς) θεωρούνται σημαντικές αρχές και των δύο συστημάτων αυτοαξιολόγησης.

10. Διαθέτουν παρόμοιους χρονικούς κύκλους δράσης και λειτουργίας του οργανισμού (σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α και λογική RADAR).

11. Τέλος, παρουσιάζουν ικανοποιητική αντιστοίχηση ως προς τη δομή τους (βλ. Πίνακα 5 και Σχήμα 6).

3.3 Διαφορές ΑΕΕ και μοντέλου EFQM

Παρά τις παραπάνω σημαντικές ομοιότητες, εντοπίζονται και κάποιες εξίσου σημαντικές διαφορές:

1. Τα αποτελέσματα της ΑΕΕ δεν προσφέρονται για συγκριτικές κατατάξεις μεταξύ των σχολικών μονάδων, σε αντίθεση με το Μοντέλο EFQM που επιδιώκει να οδηγήσει την επιχείρηση στην κορυφή.

2. Στις θεμελιώδεις αρχές του Μοντέλου EFQM εμφανίζονται «εντυπωσιακές» λέξεις -κλειδιά, όπως για παράδειγμα *βιώσιμο μέλλον*, *διαχείριση με ευελιξία, αξιοποίηση ταλέντων*. Αντίθετα, η ΑΕΕ χρησιμοποιεί πιο μετριοπαθείς λέξεις στη φιλοσοφία της, όπως ανάπτυξη *κουλτούρας αξιολόγησης και πολιτισμού εμπιστοσύνης, άνοιγμα στην κοινωνία, συνεργασίες, πρωτοβουλίες*.

3. Η ΑΕΕ είναι πιο αναλυτική στα θεματικά της πεδία σε σχέση με το Μοντέλο EFQM:

- (7) τομείς και (15) δείκτες η ΑΕΕ έναντι των 9 κριτηρίων του Μοντέλου EFQM.
- (49) κριτήρια η ΑΕΕ έναντι των 32 υποκριτηρίων του Μοντέλου.

4. Στο Μοντέλο EFQM, το κριτήριο «Ηγεσία» αποτελεί το πρώτο και σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης. Αντίθετα, στην ΑΕΕ, η «Ηγεσία» αποτελεί μέρος του Τομέα 2 (Ηγεσία και Διοίκηση του σχολείου), ο οποίος Τομέας αντιστοιχεί στην Κατηγορία Β «Διαδικασίες του σχολείου».

5. Στο Μοντέλο EFQM παρουσιάζονται τα κριτήρια «Ηγεσία» και «Διαδικασίες» ως οι κύριες δυνάμεις επίτευξης του οργανισμού, ενώ στην ΑΕΕ έχουμε κατά αντιστοίχηση τις Κατηγορίες «Δεδομένα» και «Διαδικασίες» (βλ. Πίνακα 5).

6. Από το θεματικό πλαίσιο της ΑΕΕ απουσιάζουν οι δείκτες «Στρατηγική», και «Αποτελέσματα για Κοινωνία», ενώ εμπεριέχονται σε ένα πολύ γενικό κριτήριο (κριτήριο 49) τα «Αποτελέσματα για Εκπαιδευτικούς» και «Αποτελέσματα για Γονείς».

4. Συμπεράσματα

Από την παραπάνω ανάλυση, οι αρχικά διατυπωμένοι στόχοι της παρούσας εργασίας απαντώνται ως εξής:

- Η ΑΕΕ, θεωρητικά, εντάσσεται στη λογική του πρώτου επιπέδου του Μοντέλου EFQM «Δέσμευση στην Αριστεία» υπό τις αρχές της ΔΟΠ.

- Ο προσανατολισμός των δύο συστημάτων αυτοαξιολόγησης διαφοροποιείται ως προς το στόχευση. Η ΑΕΕ, σε αντίθεση με το Μοντέλο EFQM, δεν επιδιώκει να οδηγήσει το σχολείο στην κορυφή στο πλαίσιο ενός ανταγωνιστικού πρωταθλήματος, αλλά στοχεύει μόνο στη συνεχή βελτίωση της ποιότητάς του, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας.
- Το Μοντέλο EFQM δύναται να αποτελέσει ένα διαγνωστικό εργαλείο ανάπτυξης και διάχυσης της κουλτούρας επιχειρηματικής αριστείας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η ενσωμάτωση των θεματικών πεδίων της ΑΕΕ εντός των κριτηρίων του Μοντέλου EFQM κρίνεται ικανοποιητική. Συνεπώς, το Μοντέλο EFQM δύναται να χρησιμοποιηθεί ως ένας ολοκληρωμένος οδηγός για αυτοαξιολόγηση και βελτίωση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επιπρόσθετα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο στους σχολικούς οργανισμούς, όχι μόνο της ιδιωτικής, αλλά και της δημόσιας εκπαίδευσης.
- Η ΑΕΕ διαθέτει μεγαλύτερο εύρος κάλυψης θεματικών πεδίων και δεικτών αξιολόγησης σε σχέση με το Μοντέλο EFQM, γεγονός το οποίο συνάδει με την πολυδιάστατη φύση του εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου, 1993).
- Η φιλοσοφία της ΑΕΕ φανερώνει σύγκλιση και ευθυγράμμιση της εθνικής μας με τις ευρωπαϊκές πολιτικές. Διαφαίνεται ότι μέσω της «ευχάριστης» έκφρασης της φιλοσοφίας της ΑΕΕ, η πρώτη φάση της αξιολόγησης (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου) επιχειρείται με «ήπιο» και «ανώδυνο» τρόπο.
- Η ΑΕΕ συνδέεται με ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο.
- Η ανάπτυξη της ΑΕΕ στον κύκλο Π-Ε-Α-Ε-Α είναι σχεδιασμένη στο πρότυπο RADAR του Μοντέλου EFQM. Η μέθοδος προσδιορισμού της πορείας ενός οργανισμού ή μιας σχολικής μονάδας από την αρχική έως την επιθυμητή τελική θέση είναι η ίδια.
- Η ΑΕΕ φαίνεται να παρουσιάζει έλλειψη επαρκούς αξιολόγησης σε επίπεδο στρατηγικής ανάπτυξης, καθώς και προσδιορισμού του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στο σημείο αυτό, γίνονται σκέψεις περί συγκεντρωτισμού και εσωστρέφειας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και δυσκολίας στην αποδοχή ή ενσωμάτωση της αξιολόγησης από τρίτους.
- Στην ΑΕΕ δεν αξιολογείται ο ηγέτης ως πρόσωπο, αλλά συνολικά η διεύθυνση του σχολείου (διευθυντής, υποδιευθυντής) στην εφαρμογή όλων όσων καθορίζονται από το καθηκοντολόγιο της ΥΑ ΦΕΚ 1340/16-10-2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002[13]. Συνεπώς, η ΑΕΕ δεν τονίζει τη σημαντικότητα του ηγέτη ως διαμορφωτή νέων δεδομένων, αλλά τον αντιμετωπίζει ως σημαντικό διαχειριστή διαδικασιών.
- Η ΑΕΕ, ενώ θεωρητικά προωθεί τη σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων, είναι άμεσα εξαρτώμενη από τον συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και γι' αυτό γίνεται λόγος για «Δεδομένα» και «Διαδικασίες», αντί για «Ηγεσία» και «Διαδικασίες». Έτσι, συντηρείται ο υπάρχοντας συγκεντρωτισμός του κράτους, πάρα τις προσπάθειες για μετατόπιση ευθυνών στη διαχείριση και λύση προβλημάτων και στη σταδιακή αυτονόμηση του σχολείου. Σύμφωνα με τον Husen (1992, όπ. ανάφ. στο Βεκρής, 2014), ένα από τα διαπιστωμένα προβλήματα σε συγκεντρωτικά και ιεραρχικά δομημένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι οι αντιφάσεις ανάμεσα στη ρητορική των στόχων και τις διοικητικές ρυθμίσεις. Ενώ, η επίτευξη των στόχων απαιτεί οριζόντιες συνεργατικές διαδικασίες, στην πράξη η διαδικασία επηρεάζεται από την κάθετη δομή (ιεραρχία), μετατρέποντας, έτσι, τη στοχοθεσία του συστήματος σε ουτοπικό λόγο (Βεκρής, 2014).
- Η ΑΕΕ, καθώς εμπεριέχει κι άλλες μορφές αξιολόγησης, μπορεί να θεωρηθεί προάγγελος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο επίπεδο της ρητορείας των στόχων, η ΑΕΕ προβλέπει οριζόντιες, συνεργατικές διαδικασίες που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και σε καμιά περί-

13. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

πτωση δεν εμπλέκονται διαδικασίες ιεραρχικού ελέγχου ή εξωτερικής αξιολόγησης (Πασιάς κ.ά., 2012). Εντούτοις, η ΑΕΕ λειτουργεί στο πλαίσιο μιας καθετοποιημένης δομής, τροφοδοτεί έμμεσα τη λειτουργία μιας «ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης», καθώς τα ανώτερα ιεραρχικά όργανα έχουν ενισχυμένο συντονιστικό ρόλο και λόγο (Βεκρής, 2014). Αν η ΑΕΕ στην εφαρμογή της ξεφύγει από τους διακηρυγμένους στόχους της, τότε η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης παίρνει χαρακτήρα γραφειοκρατικό/διεκπεραιωτικό και εξυπηρετεί ανάγκες του συστήματος της εξωτερικής αξιολόγησης.

- Τέλος, γίνεται φανερό ότι η επιλογή και εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων ΔΟΠ σε κάθε οργανισμό εξαρτάται από το οργανωσιακό περιβάλλον και την οργανωσιακή κουλτούρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Βεκρής, Λ. (2014). Η εφαρμογή του προγράμματος Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: από τη «ρητορεία των στόχων» στο επίπεδο των ρυθμίσεων. *Action Researcher in Education,* 5, 58-70. Ανακτήθηκε στις 15-11-2016 από την ιστοσελίδα:
http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol5/i5p4.pdf

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση-συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13,113-123.

ΕΕΔΕ, (2016). *Δέσμευση στην Επιχειρηματική Αριστεία.* Ανακτήθηκε στις 20-11-2016 από την ιστοσελίδα: http://www.eede.gr/uploads/files/efqm_c2e_info.pdf

Ζωγόπουλος, Ε. (2010). Δείκτες ποιότητας εκπαίδευσης, μια ορθολογική προσέγγιση. *Τα Εκπαιδευτικά,* 95-96, 50-59.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΚΑΝΕΠ-ΓΕΣΕΕ, (2016). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. 2015. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013). Ανακτήθηκε στις 29-11-2016 από την ιστοσελίδα: http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf

Καρατζιά - Σταυλιώτη Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (20110. Η περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο: *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη* (Επιστ. επιμ. Ι. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης) (σσ. 535-565). Αθήνα: Πεδίο.

Κέφης, Ν.Β. (2014). *Διοίκηση ολικής ποιότητας, 2η έκδοση*. Αθήνα: Κριτική.

Κολοζώφ, Χ. (2016). Η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική διερεύνηση του κριτηρίου «Ηγεσία» του EFQM. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων,* 8, 169-186. Ανακτήθηκε στις 10-10-2016 από την ιστοσελίδα: http://erkyna.gr/

Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης, θεωρήσεις και ζητήματα*. Αθήνα: ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ.

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μανταράκης, Ν, Παπαδόπουλος, Ι, & Τσίγκρος, Δ. (2008). Η αξιολόγηση ως εργαλείο οργάνωσης και δημοκρατικής διοίκησης ή το γεφύρι της Άρτας. *Πρακτικά Διεθνούς συνέδριου με θέμα «Νέο εκπαιδευτικό υλικό»*, του ΥΠΑΙΘ. Ανακτήθηκε στις 26/11/2016 από την ιστοσελίδα: http://www.inpatra.gr/forum/praktika /arta2008/periexomena.php

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και πώς* (σσ.139-149). Αθήνα: Σαββάλας.

ΟΥΝΕΣΚΟ, (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της.* Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors. (ΚΕΕ, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). *Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου (τεύχος Β).* Αθήνα.

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

Πασιαρδής, Π. (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική εκπαίδευση. Τόποι και λόγοι.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιάς, Γ., Λάμνιας, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά.* Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.

Ξενόγλωσσες

Anastasiadou, S., Zirinoglou, P., & Florou, G. (2014). The European Foundation Quality Management evaluation of Greek Primary and Secondary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 143, 932-940.

Atkinson, P.E. (1990). *Creating cultural change: the key to successful total quality management.* UK: IFS Ltd.

Crawford, L.E.D., & Shutler, P. (1999). Total quality management in education: problems issues for the classroom teacher. *The International Journal of Educational Management*, 13(2), 67-72.

Crosby, P.B. (1979). *Quality is free: the art of making quality certain*. New York, NY: McGraw Hill.

Deming, W.E. (1986). *Out of crisis.* Cambridge MA: MIT Press.

Deming, W.E. (1993). *The new economics.* Cambridge, MA: MIT Press.

Doeleman, H. J., ten Have, S., & Ahaus, C.T.B. (2014). Empirical evidence on applying the European Foundation for Quality Management Excellence Model, a literature review. *Total Quality Management and Business Excellence, 25*(5-6), 439-460.

EFQM, (2013). *The EFQM Excellence Model 2013.* Available at: http://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model-2013

EFQM, (2016[a]). *EFQM: Leading Excellence*. Available at: www.efqm.org

EFQM, (2016[b]). *EFQM framework innovation agencies.* Available at: https://ec.europa.eu/easme/sites/easme-site/files/Paper-EFQM-framework-Innovation-Agencies.pdf

Hodgkinson, M., & Kelly, M. (2007). Quality management and enhancement processes in UK business schools: a review. *Quality Assurance in Education*, 15 (1), 77-91.

OECD (1989). *International educational indicators*: *an overview of conceptual issues*. Paris: OECD.

OECD, (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.

Juran, J.M. (1964*). Managerial Breakthrough.* New York, NY: McGraw-Hill.

Jackson, S. (1999). Exploring the possible reasons why the UK Government commended the EFQM excellence model as a framework for delivering governance in the new NHS. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 12 (6), 244- 253.

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Μανιάτη Θεοδώρα[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης που προτείνεται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς εντάσσεται στις σύγχρονες τάσεις των ερευνών που αφορούν τη σχολική αποτελεσματικότητα, που εξετάζουν τους τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσω της αξιολόγησής του. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει το θεωρητικό υπόβαθρο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ειδικότερα να κάνει συγκριτική παρουσίαση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προτείνονται από: α) την Ευρωπαϊκή Ένωση στην έκθεση του Μαΐου 2000 για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης β) το Προφίλ ΑυτοΑξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Σωκράτης γ) το «Πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο του ιδίου προγράμματος. Χρησιμοποιείται η μέθοδος για της Ανάλυσης Περιεχομένου για την συγκριτική παρουσίαση των δεικτών ποιότητας. Η σύγκριση των μοντέλων αυτών μας παρέχει σημαντικές πληροφορίες όσον αφορά το τι θεωρείται σημαντικό για την βελτίωση του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα, δείκτες ποιότητας, Πρόγραμμα Σωκράτης

School Self-evaluation: Theoretical Framework and Education Quality: Indicators Proposed by the European Union in the Context of Socrates' Program

Maniati Theodora

ABSTRACT

The school self-evaluation is a form of evaluation which is proposed as a means to evaluate the educational process, as it is included in the contemporary directions of the researches regarding the school effectiveness, which examine ways of improving the educational process through evaluation. This essay is attempting to present the theoretical background of school self-evaluation and, more specifically, to comparatively present the quality indexes of the educational process which are proposed by: a. the European Union in the May 2000 review on the quality of the education provided at school, b. the School Evaluation Profile which was used for the European program Socrates, c. the "Internal evaluation and planning model of the educational process at school" by the Pedagogical Institute within the Socrates framework. Content analysis has been used to compare the quality indexes. The comparison of these models offers valuable information as to what is considered important for the school self-improvement.

Keywords: self-evaluation, school unit, quality indicators, Socrates program

1.0. Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης που προτείνεται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς εντάσσεται στις σύγχρονες τάσεις των ερευνών για την σχολική αποτελεσματικότητα. Πλέον η έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα έχει στραφεί σε μια νέα φάση: ερευνά τη βελτίωση του αποτελεσματικού σχολείου

1. Η Μ.Θ. είναι Φιλόλογος, κάτοχος Μ.Δ.Ε. στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Επικοινωνία: maniati_theo@yahoo.gr

(Παμουκτσόγλου, 2001). Και συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Δούκα (1999), οι προβληματισμοί σχετικά με τις «έρευνες καταλόγων» που χρησιμοποιήθηκαν στις προηγούμενες έρευνες οδήγησαν προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 σε ύφεση το κίνημα της αποτελεσματικότητας και σε νέες ερευνητικές προσπάθειες. Οι νέες αυτές τάσεις χαρακτηρίσθηκαν από την εισαγωγή του λόγου της «ποιότητας της εκπαίδευσης», η οποία στον ευρωπαϊκό λόγο είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, η άποψη ότι μοχλός της αλλαγής μπορεί είναι η εκπαίδευση, ολοένα κέρδιζε περισσότερο έδαφος και υποστηρίζεται (MacBeath, 1996) ότι τα σχολεία είναι διαφορετικά από παλιότερα που είχαν άγνοια καθώς τα καλά σχολεία έχουν μια σημαντική δυνατότητα για πρόσθετη αξία[2] στη μάθηση που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους από το σπίτι και τη κοινότητα. Τώρα το πρόβλημα εντοπίζεται, όπως υποστηρίζει η Παμουκτσόγλου (ό. π.) στις στρατηγικές που χρειάζονται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά, όχι μόνο να παραμείνουν, αλλά να βελτιωθούν περισσότερο. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του σχολείου και η διερεύνηση τρόπων βελτίωσης ή αλλαγής του αποτελεί, κατά τον Σολομών (1999), έργο διαφόρων ερευνητικών σχολών, κρατικών φορέων και κρατικών οργανισμών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία διενεργείται, καθοδηγείται, υποστηρίζεται και σχεδιάζεται μέσα στο σχολικό οργανισμό. Ως έννοια είναι αντίθετη προς την εξωτερική αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999:18) η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας *«στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και ορισμένες φορές τους γονείς, οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των διαδικασιών που επιτελούνται μέσα στο χώρο του σχολείου».*

Σκοπός της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η δυνατότητα του σχολείου να αναπτυχθεί και να αναπτύξει δράσεις οι οποίες θα συμβάλλουν στην βελτίωση των πρακτικών που ακολουθεί, ώστε να αποκτήσει περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά, μέσω της ενεργοποίησης όλων των μελών του σχολείου προς την κατεύθυνση αυτή. Η αυτοαξιολόγηση, δηλαδή, «πιστεύει» στην αξία του σχολείου και στην ικανότητα και δυνατότητα των προσώπων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, να αναλάβουν την ευθύνη και να αλλάξουν τα δεδομένα. Σκοπός της είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, δίνοντας έμφαση στην διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς αποτελεί το σημαντικότερο χαρακτηριστικό/δείκτη ποιότητας μιας σχολικής μονάδας.

Βασικό χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης είναι ότι γίνεται για να βελτιωθούν η πρακτική και τα αποτελέσματα, και όχι για να διατυπωθούν κριτικές για να επικολληθούν ταμπέλες και να γίνουν συγκρίσεις. Δεν έχει απειλητικό χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τους αξιολογούμενους, καθώς, σύμφωνα με την Πράντζου-Κανιούρα (2005:21), *«βοηθά όλα τα μέλη της κοινότητας του σχολείου να αποκτήσουν ένα είδος αυτογνωσίας, να προσδιορίσουν σε ποιο σημείο βρίσκονται, ποια κατεύθυνση επιθυμούν να ακολουθήσουν και με ποιους τρόπους, με απώτερο σκοπό να μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις, όποτε παρουσιαστούν».*

Ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί όταν υπάρχει η κατάλληλη ηγεσία (διεύθυνση), επιμορφωμένο προσωπικό που ενδιαφέρεται και συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που εστιάζουν, κυρίως, στους τρόπους βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας και ενδιαφέρεται για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η σχολική αυτοαξιολόγηση έχει ως βασικές διαστάσεις την ευρεία συμμετοχή, όχι μόνον των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων και μαθητών (ίσως και

2. Ο όρος πρόσθετη/προστιθέμενη αξία υποδηλώνει σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2005), ότι «η πρόοδος του μαθητή είναι αποτέλεσμα που οφείλεται αποκλειστικά στο σχολείο. Είναι δηλαδή η αξία που προστίθεται στο σχολείο. Με την έννοια αυτή, το σχολείο δεν ευθύνεται για το επίπεδο της σχολικής επίδοσης αλλά για την πρόοδο που επιτυγχάνουν οι μαθητές υπό την επίβλεψή του» (σελ. 178)

τοπικών φορέων) στη συλλογή δεδομένων και στη λήψη αποφάσεων, την ισότιμη αντιμετώπιση απόψεων, τη συλλογική ερμηνεία και διαπραγμάτευση θέσεων, αξιών, αναπαραστάσεων και δεδομένων και, τέλος, τη διαφάνεια και συμμετοχή στον προγραμματισμό και στην ανάληψη δράσεων.

Αυτή η μορφή εσωτερικής αξιολόγησης προτείνεται, πολλές φορές, και για να υποβοηθήσει την εξωτερική αξιολόγηση-έλεγχο και επομένως, προτείνονται διαδικασίες που να οδηγούν σε έγκυρα αποτελέσματα αποτίμησης ορισμένων σημαντικών στοιχείων των θεματικών ενοτήτων και των δεικτών που απαρτίζουν το «εκπαιδευτικό έργο» (Σολομών, 1999).

3. Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Βασικό ερευνητικό εργαλείο για την αποτίμηση - αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν οι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι δείκτες ποιότητας αφορούν όλα τα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος: μαθητή, δάσκαλο, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικό σύστημα, και παρέχουν πληροφορίες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (εσωτερική – εξωτερική) προκειμένου αυτή να χρησιμοποιηθεί ως μέσον «αναδόμησης» και βελτίωσης των σχολείων, των αναλυτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα (Μπαλωμένου, 2006).

Επιπλέον, όσον αφορά τι ακριβώς είναι οι δείκτες ποιότητας ή εκπαιδευτικοί δείκτες, σύμφωνα με τους ορισμούς που δίνουν οι Καρατζιά –Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος (2006), Παμουκτσόγλου (2005) & Δούκας (1999)[3], συμπεραίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός δείκτης είναι μια στατιστική οι οποία συλλέγεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα μας παρέχει πληροφορίες για την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου και είναι χρήσιμος στα πλαίσια χάραξης πολιτικής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κατανόηση της έννοιας των δεικτών, αλλά και της σημαντικότητάς τους κατά τη διαδικασία μιας αξιολογικής προσπάθειας παρουσιάζουν όσα αναφέρουν οι MacBeath et al. (2004:243) «*Οι δείκτες είναι στατιστικές που δίνουν πληροφορίες για την υγεία του σχολείου και συμβάλλουν στη λήψη καλύτερων αποφάσεων. […] οι εκπαιδευτικοί δείκτες παρέχουν ουσιώδεις πληροφορίες για τη σημερινή λειτουργία του σχολείου, υποδεικνύουν αν υπάρχει πρόοδος και προειδοποιούν για πιθανά προβλήματα. Η χρήση δεικτών στη λήψη αποφάσεων σημαίνει ότι ένας δείκτης, είτε μεμονωμένος είτε σε συνδυασμό με άλλους πρέπει καταρχήν να μας βοηθάει να κρίνουμε αν μια κατάσταση είναι ικανοποιητική ή όχι. Κατά δεύτερο λόγο, αν διαπιστώσουμε πως η κατάσταση δεν είναι ικανοποιητική, πρέπει να μας βοηθάει να εντοπίσουμε σε ποια ακριβώς σημεία πρέπει να παρέμβουμε. Δεν είναι όμως όλα τα στατιστικά μεγέθη χρήσιμοι δείκτες*».

Όσον αφορά την επιλογή των δεικτών γίνεται ανάλογα με τον προσανατολισμό και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και απεικονίζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, ιδεολογικό, πολιτιστικό συγκείμενο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Η διαμόρφωση του καταλόγου των εκάστοτε δεικτών καθορίζεται από τις ανάγκες, τις προτεραιότητες και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας στόχου στην οποία απευθύνεται κάθε φορά (Μπαλωμένου, 2006). Η χρησιμότητα των πληροφοριών που μας παρέχουν οι εκπαιδευτικοί δείκτες προσδιορίζεται, σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2005) από τα χαρακτηριστικά των πληροφοριών αυτών, δηλαδή οι δείκτες θα πρέπει να υπηρετούν τις παρακάτω προϋποθέσεις, όπως:

---

3. Ειδικότερα, οι Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος (2006), αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δείκτες «σχεδιάζονται για να παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με τη διάρθρωση και την κατάσταση της εκπαίδευσης ή ενός κοινωνικού συστήματος.. και.. δρουν ως όργανα έγκαιρης προειδοποίησης για το ότι κάτι μπορεί να μην πάει καλά». Η Παμουκτσόγλου (2005) παραθέτει δύο ορισμούς, του Fitz-Gibbon, κατά τον οποίο εκπαιδευτικός δείκτης είναι «μια στατιστική η οποία συλλέγεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να μελετηθεί η επίδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος» και των Shavelson et al. όπου δείκτης «είναι μια ανεξάρτητη ή σύνθετη στατιστική η οποία συνδέεται με μια βασική λειτουργία στην εκπαίδευση και είναι χρήσιμος στα πλαίσια χάραξης πολιτικής». Τέλος, σύμφωνα με το Δούκα (1999:176) *«οι δείκτες απόδοσης ορίζονται ως απλά ή σύνθετα στοιχεία πληροφόρησης τα οποία συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου. Η πληροφόρηση αυτή υπακούει σε ερωτήματα και κριτήρια διάγνωσης με βάση τα οποία αυτή αντλείται από ευρύτερες θεματικές περιοχές όπως οι εισροές (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, χρηματοδότηση κτλ), οι διαδικασίες (σχολικές σχέσεις, διδασκαλία, μάθηση κτλ) ή τα αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις κτλ)».*

- Την παροχή έγκυρων πληροφοριών σχετικών με τους αρχικούς στόχους
- Την παροχή πληροφοριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του συστήματος που θα μπορούσαν να δεχτούν βελτιωτικές παρεμβάσεις.
- Την παροχή πληροφοριών που ενισχύουν το σχεδιασμό και την ανατροφοδότηση.
- Την επισήμανση των αλλαγών που επέρχονται.

Ενώ, όσον αφορά τα τεχνικά χαρακτηριστικά τους οι δείκτες πρέπει να έχουν τα ακόλουθα (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Μπαλωμένου, 2006):

- συγκρισιμότητα: να μετρούν πανταχού παρόντα στοιχεία της εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να εντοπιστούν με κάποια μορφή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε η πληροφορία να μπορεί να συγκριθεί μέσα από διάφορες τοποθετήσεις,
- μετρησιμότητα: να μετρούν διαρκώς στοιχεία του συστήματος έτσι ώστε να μπορούμε να αναλύουμε τις τάσεις κάθε εποχής,
- να είναι κατανοητοί κατά την ανάγνωσή τους από το ευρύ κοινό,
- να είναι εφικτοί από άποψη χρόνου, κόστους και πείρας που απαιτείται για τη συλλογή των δεδομένων,
- να είναι γενικά αποδεκτοί ως έγκυρα, ελέγξιμα, αξιόπιστα και αντικειμενικά στατιστικά στοιχεία,
- να είναι αντιπροσωπευτικοί.

Στόχος των εκπαιδευτικών δεικτών είναι να απεικονίζουν ανά πάσα στιγμή την κατάσταση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος που αξιολογούν. Ωστόσο η Παμουκτσόγλου (ό. π.) επισημαίνει ότι η εξασφάλιση της αυθεντικότητας της αξιολόγησης δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο σε στατιστικά στοιχεία και εκπαιδευτικούς δείκτες, γιατί η απομόνωση των στοιχείων που μετρούν οι εκπαιδευτικοί δείκτες οδηγεί σε λανθασμένες ερμηνείες και πολιτικές αποφάσεις. Σε αυτό συνηγορεί και η Μπαλωμένου (ό. π.) που υπογραμμίζει ότι κάθε σύστημα δεικτών περιλαμβάνει εγγενείς αδυναμίες που αναφέρονται τόσο στην ανεπάρκεια δεδομένων και σε ζητήματα μετρησιμότητας και συγκρισιμότητας στοιχείων, όσο και στις ελλείψεις ερευνητικών εργαλείων και ως εκ τούτου, τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ενδεικτικά για την κατάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και δεν αποτελούν απόλυτες διαπιστώσεις για αυτά.

Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που συνήθως αντλούνται από το θεματολόγιο των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων (MacBeath, 2001α) και ομαδοποιούνται σε διάφορες ομάδες ανάλογα με την θεματική περιοχή της σχολικής μονάδας την οποία αξιολογούν όπως, π.χ. Πρόγραμμα Σπουδών, διοίκηση, κ.α. Τέλος, οι δείκτες ποιότητας αποτελούν επιμέρους ενδείξεις για την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου και σύμφωνα με τη Ζαβιτσάνου (2002) με βάση αυτούς τους δείκτες μπορεί να προσδιοριστεί το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή τα στοιχεία που συνθέτουν την «ταυτότητά» του.

4. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να κάνει καταγραφή και συγκριτική παρουσίαση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προτάθηκαν στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Σωκράτης (1997-1999) και από την Ευρωπαϊκή Ένωση το 2000, δηλαδή σχεδόν την ίδια χρονική περίοδο. Ειδικότερα, δεδομένου ότι ο κατάλογος των δεικτών ποιότητας καθορίζεται από τις ανάγκες, τις προτεραιότητες και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας στόχου στην οποία απευθύνεται κάθε φορά κι επομένως μας παρέχει πληροφορίες για την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, ιδεολογικό, πολιτιστικό συγκείμενο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, επιχειρεί να εξετάσει: α) σε ποιες θεματικές αναφέρονται οι δείκτες ποιότητας, β) ποιοι δείκτες ποιότητας είναι κοινοί ή παρεμφερείς στους καταλόγους, γ) αν οι δείκτες ποιότητας στοχεύουν να συλλέξουν ποσοτικά ή ποιοτικά στοιχεία.

4.1. Το υλικό της έρευνας

Οι κατάλογοι οι οποίοι εξετάζονται αντλούνται α) από την Ευρωπαϊκή Ένωση όπως προτείνεται στην Έκθεση του Μαΐου 2000 για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Η έκθεση αυτή

που τοποθετείται στο ευρύτερο πλαίσιο της αναγνώρισης της προτεραιότητας που αποδίδεται στη συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσον αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στο οποίο εντάσσεται και το πρόγραμμα «Σωκράτης». β) το ΠΑΑ (Προφίλ ΑυτοΑξιολόγησης) που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Σωκράτης σε ευρωπαϊκά σχολεία (Σκωτία, Βέλγιο) γ) το «Πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο του ιδίου προγράμματος.

4.1.1. Δείκτες ποιότητας που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στην έκθεση του Μαΐου 2000 για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης

Στην έκθεση του Μαΐου 2000 για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης προτείνονται 16 δείκτες ποιότητας και αποτελεί ένα ευρωπαϊκό μέσο που θεωρήθηκε ότι θα διευκολύνει την αξιολόγηση των σχολικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο, και μπορεί να φανεί έτσι χρήσιμη στη μεταφορά της σύστασης που πρότεινε η Επιτροπή όσον αφορά την ποιοτική αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το κείμενο «Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης», που υπάρχει στην έκθεση, αναφέρει ότι η αξιολόγηση και η οργάνωση επιτρέπουν στα σχολεία να συγκριθούν σε σχέση με άλλα παρεμφερή ιδρύματα και ότι όλες οι χώρες πρέπει να αναζητούν καλύτερα μέσα για να καταγράψουν την επίδοση των σχολείων, διαμέσου μιας εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης ή μιας αξιολόγησης που συνδυάζει τα δύο στοιχεία. Είναι σημαντικό το γεγονός, ταυτόχρονα, ότι στο πλαίσιο αυτό αναζητούνται οι δυνατότητες και οι ρόλοι που θα έπρεπε να δοθούν στα σχολειά για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους, καθώς κρίνεται η αυτοαξιολόγηση ως ο πιο αποτελεσματικός και οικονομικός τρόπος και ότι αλλάζει ο ρόλος της επιθεώρησης καθώς αυξάνεται η εμπειρία των σχολείων στην αυτοαξιολόγηση. Τέλος, αυτό συνδυάζεται με τη γενικότερη τάση που υπάρχει στην Ευρωπαϊκή Ένωση για αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και το αίτημα να δοθούν περισσότερες δυνατότητες για πρωτοβουλίες σε περιφερειακό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ευθυγραμμίζεται και με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας, στα οποία είχε επισημανθεί η ανάγκη θέσπισης ποιοτικών και ποσοτικών δεικτών ούτως ώστε να μπορούν να συγκριθούν οι καλύτερες πρακτικές. Η έκθεση[4] ορίζει 16 δείκτες, που αφορούν ιδίως:

- το επίπεδο που έχει επιτευχθεί (στα μαθηματικά, την ανάγνωση, τις επιστήμες, τις ξένες γλώσσες, «μαθαίνω να μαθαίνω», τις τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας και την αγωγή του πολίτη·
- την επιτυχία και τη μετάβαση (ποσοστά εγκατάλειψης, ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)·
- την παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης (συμμετοχή των γονέων, αξιολόγηση και πειραματικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση)·
- τους πόρους και τις δομές (δαπάνες στον τομέα της εκπαίδευσης ανά μαθητή, εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ποσοστό παρακολούθησης ενός ιδρύματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αριθμός φοιτητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή).

4. Αξίζει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη έκθεση είναι καρπός των εργασιών μίας επιτροπής εμπειρογνωμόνων από 26 ευρωπαϊκές χώρες, η οποία περιλάμβανε 15 μέλη από την Ευρωπαϊκή Ένωση και 11 από τις συνδεδεμένες χώρες (Κύπρος, Ουγγαρία, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Λετονία, Εσθονία, Λιθουανία, Βουλγαρία, Τσεχική Δημοκρατία, Σλοβενία) και περιλαμβάνει δεκαέξι δείκτες, ωστόσο υπογραμμίζεται ότι οι δείκτες αυτοί πρέπει να εκληφθούν ως σημείο αφετηρίας μίας μακράς διαδικασίας μελέτης.

Πίνακας 1: Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Ε.Ε.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΔΕΙΚΤΕΣ
ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	1. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
	2. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ
	3. ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
	4. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΠΕ
	5. ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ
	6. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΝΘΑΝΕΙΝ
	7. ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ
ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΒΑΣΗ	8. ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
	9. ΠΟΣΟΣΤΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΤΟΥ Β΄ ΚΥΚΛΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	10. ΠΟΣΟΣΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	11. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
	12. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ
ΠΟΡΟΙ ΚΑΙ ΔΟΜΕΣ	13. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
	14. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
	15. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ Η.Υ. 16. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΑΠΑΝΗ ΑΝΑ ΜΑΘΗΤΗ

4.1.2. Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο Προφίλ ΑυτοΑξιολόγησης (ΠΑΑ)

Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου από το ΠΑΑ (Προφίλ ΑυτοΑξιολόγησης) του εργαλείου αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Σωκράτης (MacBeath et al., 2004). Ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης υπήρξε ιδιαίτερα αποτελεσματικό και «άνοιξε πολλούς και αλληλοσυνδεόμενους δρόμους προς την βελτίωση των σχολείων»», καθώς συνδυάζει δύο βασικές ιδιότητες: την οικονομία και την δύναμη (MacBeath, 2001β). Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι τα σχολεία μέσα σε αυτό το πλαίσιο είχαν περιθώρια ελευθερίας για την επιλογή συγκεκριμένων και μικρού αριθμού τομέων αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα το ΠΑΑ αποτελείται από δώδεκα ενότητες που είναι κατανεμημένες σε τέσσερα πεδία: Αποτελέσματα, διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου, σχέσεις με το περιβάλλον.

Πίνακας 2: Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το ΠΑΑ.

Θεματικές ενότητες	***Δείκτες Ποιότητας***
Αποτελέσματα	1.Ακαδημαϊκές επιδόσεις
	2.Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη.
	3.Προορισμοί των μαθητών.
Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης	4. Ο χρόνος ως εργαλείο μάθησης
	5. Ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας
	6. Στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες
Διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου.	7. Το σχολείο ως χώρος μάθησης
	8. Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος
	9. Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος
Σχέσεις με το περιβάλλον	10. Σχολείο και σπίτι.
	11. Σχολείο και τοπική κοινωνία
	12. Σχολείο και εργασία.

4.1.3. Δείκτες ποιότητας στο «Πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου έχουν, επιπλέον, προταθεί και από το ***Παιδαγωγικό Ινστιτούτο***. Παρουσιάζονται στην ειδική έκδοση: «*Εσωτερική αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα»* όπου μέσα σε αυτό αναπτύσσεται το «Πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα»[5], στο οποίο οι δείκτες ποιότητας αποτελούν «ένα αναλυτικό, μεθοδολογικό και θεματικό πλαίσιο, το οποίο διατρέχει και υποστηρίζει όλο το πρότυπο» (Καπίδης κ.α., 2001). Ειδικότερα οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προτείνονται ως ένα πλαίσιο για τη συστηματική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας και περιλαμβάνουν είκοσι δείκτες ο καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε ένα θέμα της σχολικής πραγματικότητας, κατανεμημένους σε 7 θεματικές περιοχές. Οι περιοχές αυτές που προσφέρουν ένα πλαίσιο θεματικής κατηγοριοποίησης των δεικτών ποιότητας, έχουν οργανωθεί με βάση τα εξής κεντρικά ερωτήματα:

1.Τι παρέχεται από την πολιτεία; (Θ.Π. 1-3 –Δεδομένα)
2.Τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο; (Θ.Π. 4-6 – Διαδικασίες)
3.Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτού που συμβαίνει στους μαθητές; (Θ.Π. 7 – Αποτελέσματα).

Πίνακας 3: Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το Π.Ι.

	Θεματικές περιοχές	Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
ΔΕΔΟΜΕΝΑ	**1 ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΜΕΣΑ-ΠΟΡΟΙ**	1.1 Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός 1.2. Οικονομικοί Πόροι
	2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ-ΒΙΒΛΙΑ	2.1. Πρόγραμμα Σπουδών 2.2. Σχολικά Βιβλία - Οδηγίες
	3 ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	3.1. Διδακτικό Προσωπικό 3.2. Διοικητικό - Ειδικό Επιστημονικό – Βοηθητικό Προσωπικό
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	**4 ΔΙΟΙΚΗΣΗ**	4.1. Συντονισμός Σχολικής Ζωής 4.2. Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος 4.3. Αξιοποίηση Μέσων – Πόρων
	5 ΚΛΙΜΑ – ΣΧΕΣΕΙΣ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	5.1. Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το Υπόλοιπο Προσωπικό 5.2. Σχέσεις Εκπαιδευτικών _ Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους 5.3. Σχέσεις Σχολείου – Γονέων/Κηδεμόνων 5.4. Σχέσεις Σχολείου με Εκπ/κούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία
	6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	6.1. Ποιότητα της Διδασκαλίας 6.2. Ποιότητα της Μάθησης 6.3. Λειτουργία της Αξιολόγησης
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	**7 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ**	7.1. Φοίτηση – Ροή – Διαρροή Μαθητών 7.2. Επίδοση – Πρόοδος Μαθητών 7.3. Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών 7.4. Κατευθύνσεις των Μαθητών

5. Το πρότυπο αυτό υλοποιήθηκε από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής κοινότητας και επιστημονικό υπεύθυνο τον Ι. Σολομών, αναπληρωτή καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εφαρμόστηκε σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 1997-98 και 1998-99 στα πλαίσια του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος Socrates III.3.1. Το πρόγραμμα εντάχτηκε στο έργο ΣΕΠΠΕ και πραγματοποιήθηκε την περίοδο 1997-99 προκειμένου «να ενισχύσει τη συνεργασία της Ελλάδας σε ευρωπαϊκό επίπεδο στον τομέα αυτό» (Πολυμεροπούλου – Κωνσταντοπούλου, Ζ. & Σοφιανού, Ε., 2001).

4.2. Μεθοδολογία έρευνας

Όσον αφορά τη μεθοδολογία, χρησιμοποιείται η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου για την συγκριτική παρουσίαση των δεικτών ποιότητας. Καθώς οι δείκτες ποιότητας αξιολογούν την εκπαιδευτική μονάδα, η οποία θεωρείται κοινωνικό σύστημα, ως κατηγορίες ανάλυσης ορίστηκαν τα τέσσερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα κοινωνικό σύστημα και τα οποία, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), είναι τέσσερα: εισροές/εισδοχές, διεργασίες, εκροές/αποτελέσματα και περιβάλλον. Ειδικότερα, στις εισροές περιλαμβάνονται οι υποκατηγορίες: πόροι, υλικοτεχνική υποδομή, εκπαιδευτικό προσωπικό, το προσωπικό στήριξης του σχολείου, το διοικητικό προσωπικό. Στις διεργασίες: διοίκηση, μαθησιακή διαδικασία, κλίμα (συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους, συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών, συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα). Στις εκροές: ακαδημαϊκά αποτελέσματα – επιτυχίες, διαρροή μαθητών, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, επαγγελματικά, πρόσβαση σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Επίσης, προκειμένου να απαντηθεί και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν ως κατηγορίες ανάλυσης σε μια δεύτερη «ανάγνωση» των δεικτών και οι όροι: «ποσοστά» και «βαθμός ικανοποίησης».

4.3. Αποτελέσματα

Όσον αφορά τις εισροές παρατηρείται ότι στον κατάλογο της Ε.Ε. υπάρχει κατηγορία που αναφέρεται στους πόρους και τις δομές, όπως επίσης περιλαμβάνονται και στον οδηγό του Π.Ι. στη θεματική «δεδομένα» (όπου αξιολογούνται το κτίριο, οι χώροι και ο εξοπλισμός του σχολείου). Συγκεκριμένα, οι «πόροι» αναφέρονται ως δείκτες στον κατάλογο της ΕΕ και τον οδηγό του ΠΙ, αλλά δε γίνεται καμία αναφορά στο ΠΑΑ. Όσον αφορά την «υλικοτεχνική υποδομή», στον κατάλογο της Ε.Ε. απαντάται ο δείκτης «αριθμός μαθητών ανά Η/Υ», ενώ στον οδηγό του Π.Ι. περιλαμβάνονται οι δείκτες «πρόγραμμα σπουδών», «σχολικά βιβλία», καθώς και «κτίριο, χώροι, εξοπλισμός». Επίσης, ο αριθμός των εκπαιδευτικών, οι ειδικότητες και τα προσόντα τους αναφέρονται ως ενδεικτικά κριτήρια μόνο στον οδηγό του Π.Ι., ενώ στο ΠΑΑ η «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση». Αντίστοιχος δείκτης υπάρχει και στον κατάλογο της Ε.Ε. «εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών».

Όσον αφορά τις διεργασίες και συγκεκριμένα την «διοίκηση» παρατηρείται ότι αποτελεί ξεχωριστή θεματική περιοχή στον οδηγό του Π.Ι. σε αντίθεση με το ΠΑΑ. Στο ΠΑΑ δεν υπάρχει δείκτης που αναφέρεται στην διεύθυνση. Ωστόσο, κατά την αξιολόγηση του θεματικού πεδίου «ποιότητα της μάθησης και διδασκαλίας», όταν διερευνάται η «υποστήριξη της διδασκαλίας», ένα από τα κριτήρια είναι «η αποτελεσματική υποστήριξη των διδασκόντων από τη διεύθυνση του σχολείου» και χαρακτηριστικοί ποιοτικοί δείκτες για την αξιολόγησή του είναι α) η εμπιστοσύνη του προσωπικού στη διεύθυνση του σχολείου, και β) προτεραιότητα της διεύθυνσης στην εξέλιξη του προσωπικού (MacBeath, 2001α). Επίσης, παρόμοια κριτήρια είναι και τα εξής: «η διεύθυνση του σχολείου έχει γνώση του τι συμβαίνει στις τάξεις», «ο διευθυντής του σχολείου είναι προσιτός», «η διεύθυνση ασχολείται με τα προβλήματα και τις ανησυχίες των δασκάλων», κ.α..

Όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία στο ΠΑΑ στη θεματική ενότητα «διαδικασίες σε επίπεδο τάξης» εντοπίζονται οι δείκτες «ο χρόνος ως εργαλείο μάθησης», «ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας», «στήριξη στις μαθησιακές δυσκολίες». Επίσης, και στη θεματική ενότητα «διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου» υπάρχει ο δείκτης «το σχολείο ως χώρος μάθησης», όπου εξετάζεται κατά πόσο το σχολείο ευνοεί τη μάθηση των μαθητών. Αντίστοιχα στον οδηγό του Π.Ι. ως δείκτες ποιότητας εντοπίζονται οι: «ποιότητα της διδασκαλίας», «ποιότητα της μάθησης», «λειτουργία της αξιολόγησης». Επομένως, παρατηρείται ότι οι δείκτες ποιότητας σε αυτή την κατηγορία είναι ίδιοι. Ακόμα και ο δείκτης που αφορά τον χρόνο ως εργαλείο μάθησης εντοπίζεται στον οδηγό του Π.Ι. ως ενδεικτικό κριτήριο («γίνεται καλή αξιοποίηση της διδακτικής ώρας») στον δείκτη «ποιότητα της διδασκαλίας». Ωστόσο, μια διαφορά είναι ότι δεν γίνεται αναφορά στον ΠΑΑ για την αξιολόγηση, παρά μόνο ως κριτήρια («παρακολούθηση της προόδου όλων των μαθητών»). Αντίστοιχα, στον κατάλογο της Ε.Ε. υπάρχει ο δείκτης «αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης».

Όσον αφορά το κλίμα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ΠΑΑ, όπου στο δείκτη «το σχολείο ως κοινωνικός χώρος» εντοπίζονται κριτήρια που εξετάζουν τις σχέσεις των μαθητών με τους εκ-

παιδευτικούς, αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Αντίστοιχα, στον οδηγό του Π.Ι. εντοπίζονται οι δείκτες: «σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό», «σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους». Επιπρόσθετα, όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα στο ΠΑΑ υπάρχει η θεματική «περιβάλλον», όπου περιλαμβάνονται οι δείκτες «σχολείο και σπίτι» και «σχολείο και τοπική κοινωνία». Ομοίως και στον οδηγό του Π.Ι. απαντώνται οι δείκτες «σχέσεις σχολείου – γονέων/κηδεμόνων» και «σχέσεις σχολείου με εκπ/κους θεσμούς, τοπική και ευρύτερη κοινωνία». Στον κατάλογο της ΕΕ υπάρχει μόνο ο δείκτης «συμμετοχή γονέων». Αξίζει να σημειωθεί πως δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους οδηγούς που εκπονήθηκαν για τα σχολεία στο θέμα των σχέσεων και των συνεργασιών τόσο μεταξύ των μελών εντός σχολικής μονάδας, όσο και της σχέσης του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον, όπου απαντάται και ως κριτήριο η επαφή του με διάφορους κοινωνικούς φορείς όπως εκπροσώπους εργασιακών τομέων που έχουν όμως ως στόχο να διαμορφώσουν οι μαθητές «σφαιρικότερη εικόνα των κοινωνικών ζητημάτων».

Όσον αφορά τις εκροές και συγκεκριμένα τα αποτελέσματα απαντώνται οι όροι: «αποτελέσματα» στο ΠΑΑ, «επιδόσεις» στον κατάλογο της Ε.Ε. και «ακαδημαϊκά επιτεύγματα» στον οδηγό του Π.Ι. Ο όρος «διαρροή» αναφέρεται στον κατάλογο της Ε.Ε., όπου εξετάζει τα ποσοστά της, καθώς και τα ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, όπως και στον οδηγό του Π.Ι., όπου εξετάζονται οι λόγοι απουσίας, τα ποσοστά αδικαιολόγητων και δικαιολογημένων απουσιών καθώς και οι διαδικασίες παρακολούθησης της φοίτησης. Ωστόσο, δε γίνεται καμία αναφορά της στο ΠΑΑ. Όσον αφορά τις επιδόσεις στον κατάλογο της Ε.Ε. εξετάζονται οι επιδόσεις των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα (μαθηματικά, αναγνωστικές ικανότητες, θετικές επιστήμες, τεχνολογίες, ξένες γλώσσες, ικανότητα του μανθάνειν, αγωγή του Πολίτη). Στο ΠΑΑ δίνεται έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών συνολικά, αλλά και ατομικά αν έχουν βελτιωθεί σε σύγκριση με τις προηγούμενες. Αντίστοιχα, στον οδηγό του Π.Ι. γίνεται αναφορά στην ατομική επίδοση των μαθητών, καθώς και στην επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις, όπως και στις ενδοσχολικές εξετάσεις που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συγκριθούν με άλλα σχολεία. Επίσης, τόσο στο ΠΑΑ, όσο και στον οδηγό του Π.Ι. εξετάζεται η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και οι προορισμοί/κατευθύνσεις. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο στο ΠΑΑ γίνεται αναφορά στο δείκτη «σχολείο και εργασία», όπου εξετάζονται οι σχέσεις και η συνεργασία του σχολείου με εργοδότες.

Η λέξη «ποσοστά» απαντάται σχεδόν σε όλους τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προτείνονται από την ΕΕ. που παραπέμπει σε αριθμητική κλίματα μέτρησης των δεδομένων, σε αντίθεση με το ΠΑΑ που συναντάται η λέξη «σε ποιο βαθμό» και παραπέμπει σε αξιολογική κλίμακα, όπως και στον οδηγό του ΠΙ.

5. Συμπεράσματα

Επομένως, παρατηρούμε ότι οι δείκτες που προτείνονται από την Ε.Ε. διαφοροποιούνται από τους δείκτες ποιότητας που προτάθηκαν στους οδηγούς αυτοαξιολόγησης των σχολείων. Μια βασική διαφορά είναι ότι οι δείκτες στον κατάλογο της Ε.Ε. επιχειρούν να συγκεντρώσουν ποσοστά και στατιστικές που θα είναι εύκολα συγκρίσιμα, ενώ οι άλλοι δύο οδηγοί εστιάζουν σε μετρήσεις του «βαθμού ικανοποίησης» των συμμετεχόντων, κάτι που είναι σύμφωνο με την φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, αποσκοπεί στο να αποκτήσει το σχολείο ένα είδος αυτογνωσίας που θα το βοηθήσει να βελτιώσει τις πρακτικές που ακολουθεί, ώστε να αποκτήσει περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά, μέσω της ενεργοποίησης όλων των μελών του σχολείου προς την κατεύθυνση αυτή. Επίσης, δίνεται έμφαση στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική μονάδα και συγκεκριμένα στη διδασκαλία και στη μάθηση, όπως και στο κλίμα που αποτελούν βασικούς δείκτες των δύο οδηγών της αυτοαξιολόγησης καθώς θεωρούνται βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αποτελεσματικών σχολείων (Πασιαρδής, 2004) και βέβαια μπορούν να αξιολογηθούν καλύτερα μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, παρά από εξωτερικούς αξιολογητές που πολλές φορές αποτυγχάνουν να αντιληφθούν τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών και των δασκάλων (MacBeath, 2001α). Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειω-

θεί πως η διοίκηση αξιολογείται ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις που δε δηλώνεται σαφώς. (Βλ. MacBeath et al., (2004), MacBeath (2001β) και MacBeath (1996)). Τέλος, οι εκροές/αποτελέσματα αποτελούν βασικό δείκτη ποιότητας και στους τρεις καταλόγους, ενώ δίνεται έμφαση εκτός από τις επιδόσεις και στην πρόσβαση σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, αποτελεί δείκτη ποιότητας σε δύο καταλόγους (της Ε.Ε. και του Π.Ι.) η διαρροή των μαθητών, που φαίνεται πως αποτελεί ένα από τα σημαντικά προβλήματα της εκπαίδευσης σήμερα, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως στο ΠΑΑ αποτελεί δείκτη ποιότητας και η σχέση του σχολείου με εργοδότες. Τέλος, δίνεται έμφαση στους δύο οδηγούς της αυτοαξιολόγησης η παρακολούθηση της ατομικής προόδου των μαθητών.

Συνεπώς, παρατηρείται ότι οι δείκτες ποιότητας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιχειρούν να αξιολογήσουν τους τομείς εκείνους που συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και είναι δύσκολο να αξιολογηθούν από εξωτερικούς αξιολογητές. Δίνουν έμφαση στις εσωτερικές διεργασίες, καθώς και στα αποτελέσματα αφού η ίδια η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα όταν γνωρίζει τις αδυναμίες της να τις βελτιώσει. Βέβαια για να υλοποιηθεί αυτό θα πρέπει να καλλιεργηθεί μια «κουλτούρα αξιολόγησης», η οποία θα συμβάλει στην αλλαγή της αρνητικής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2006).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 1, 172-185.

Ευρωπαϊκή Ένωση (2000). *Δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε στις 15/03/2016 από την ιστοσελίδα: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV:c11063

Ζαβιτσάνου, Τ. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ο ρόλος του διευθυντή, *Το σχολείο και το σπίτι,* 443, 309-314.

Καπίδης, Π., Παύλου, Α. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2001). Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 214-224). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutemberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2006). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Στο: Μ. Κασσωτάκη & Μ. Κουτούζης (επιμ.) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Ακαδημαϊκό έτος 2005-06 (εαρινό εξάμηνο).* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπαλωμένου, Α. (2006). Ο ρόλος των δεικτών ποιότητας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκριτική παρουσίαση ευρωπαϊκών και ελληνικών δεικτών ποιότητας. Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο *«Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»,* Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006. Ανακτήθηκε στις 15/03/2016 από την ιστοσελίδα: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/

MacBeath, J., Schratz, M. & Meuret, M. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2001α). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη (Επιμ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J. (2001β). Το σχολείο που μαθαίνει. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 157-165). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (1996). Improving schools: a home-school partnership in Scotland. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), 25-32.

Παμουκτσόγλου, Α. (2005). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Αξιολόγηση μιας μοναδικότητας ή ενός συνόλου; Στο: Χρ. Κοσμίδου – Hardy (επιμ.) «Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την Παιδεία» (σσ. 177 -191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 81-90.

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

Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, Ζ. & Σοφιανού, Ε. (2001). Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ.225-238). Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ: ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΜΟΡΦΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Σιαμαντά Βασιλική[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα όλο και πιο συχνά αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Είναι μια δυναμική διαδικασία με συστημικό χαρακτήρα που στοχεύει στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών. Ως απώτεροι στόχοι τίθενται η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η ανάδειξη της σε ισχυρό φορέα δράσης και λόγου. Για να επιτευχθούν αυτοί χρειάζεται συλλογική και συνεργατική δράση όλων των παραγόντων της. Μέσω της δημιουργίας, λοιπόν, μιας κουλτούρας αξιολόγησης καθιερώνονται στοιχεία σημαίνοντα για την όλη διαδικασία.

Εστιάζοντας την προσοχή στην αυτοαξιολόγηση, γίνεται λόγος για την έρευνα δράσης που εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο παραγωγής σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής τάξης, της σχολικής μονάδας εν γένει. Η ιδέα της έρευνας δράσης προβλήθηκε αρχικά ως μια μέθοδος άμεσης παρέμβασης στα κοινωνικά προβλήματα από τον Kurt Lewin στις Η.Π.Α. κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (κυρίως δεκαετία του ΄40). «Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991: 69). Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, όπως αποκαλούνται οι εκπαιδευτικοί που διενεργούν έρευνα δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων. Στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και να διερευνήσουν τις προοπτικές επίλυσης τους, (Altrichter H. et al, 2001). Στο πλαίσιο της πολυπρισματικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης δεν εμπλέκονται μόνο διδάσκοντες ή μαθητές αλλά ακόμη και γονείς ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το σχολείο, όπως οι Σχολικοί Σύμβουλοι ή εκπρόσωποι της τοπικής κοινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: έρευνα δράσης, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, διάγνωση και επίλυση προβλημάτων μάθησης

Action Research*:* A Modern Type of Self-evaluation in Education

Siamanta Vasiliki

ABSTRACT

Nowadays, more and more often, the argument that evaluation of teaching work can be a mechanism and a condition for improving the quality of education has been recognized. It's a dynamic process with systemic character which aims to recognize the relative autonomy of schools and enhancing the degree of freedom of education. The development of school unit and its emergence as a powerful carrier of action and speech are the ultimate goals. Collective and cooperative action of all the factors is needed in order to meet these aims. So, through the creation of a culture which proceeds evaluation, important elements for the whole process can be established.

Focusing on self-assessment, we can talk about action research that fits into the broader action plans production framework for improving quality of educational project, of the classroom, of the school unit in general. The idea of action research originally was aired as a method of direct intervention in social problems by Kurt Lewis in the US during the first postwar period (mostly in 40s). "Action research is the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it" (Elliott, 1991:69). Teachers researchers, as teachers conducting action research are called, participate in all phases of the research process, from initial design to evaluation and redesign on a path of continuous research successive cycles.

1. Η Σ.Β. είναι Ειδική Παιδαγωγός. Επικοινωνία: vickysiam@hotmail.com

*The aim of educational researchers is to understand the educational reality in which they participate, to explain its malfunctions, to diagnose problems and to explore the prospects of resolving them, (Altrichter H. et al.,2001). Under multiperspectival approach the educational process in an educational action research involves not only students but teachers or even parents or other social factors d*irectly associated with the school, such as School Advisors or representatives of local government.

Keywords: action research, school self-evaluation, diagnosis and resolution of problems in learning

1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Τα τελευταία χρόνια σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον από επιστήμονες της παιδαγωγικής επιστήμης, καθώς καθορίζει τις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, (Αρκουδέα, 2006). Παρ'όλα αυτά ο όρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να μην ορίζεται κοινώς τόσο στο χώρο των θεωρητικών όσο και των ερευνητών αναφορικά με την έννοια και το περιεχόμενο του. Η οριοθέτηση και ο προσδιορισμός των χρησιμοποιούμενων σε αυτή την εργασία όρων καθίστανται, λοιπόν, αναγκαία, για να είναι δυνατή η ανάπτυξη διαλόγου, η επιχειρηματολογία και η κριτική στη συνέχεια, (Σούλης, 2002).

Γενικά, το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, στη σχολική μονάδα και στο έργο του εκπαιδευτικού. Ο Γκότοβος (1986) το ορίζει ως το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή ως την ίδια τη δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Ο Μπαλάσκας (1992) αναφέρεται σε αυτό ως το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Ο Κασσωτάκης (1992) αναφέρει ότι στον όρο εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνονται όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (τόσο με την έννοια της παραγωγής όσο και με την έννοια της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μελών του κοινωνικού συνόλου), με στόχο οι πολίτες να καθίστανται ικανοί να κατανοοούν τη συνέχεια, το νόημα και τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και να συνεργάζονται με τους άλλους για τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου και αρμονικής συμβίωσης. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει ότι ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου, αλλά και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης.

Επομένως, αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, στη σχολική μονάδα και στο έργο του εκπαιδευτικού, οπότε αφορά συγχρόνως και όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: από τη νομοθεσία και τα Αναλυτικά Προγράμματα έως τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Συνεπώς, η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί καίριο ζήτημα, καθοριστικής σημασίας για τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τι σημαίνει, ωστόσο, αξιολόγηση; Αρχικά, αν ο όρος προσεγγιστεί λεξιλογικά προσδιορίζεται ως η διαδικασία κρίσης/απόδοσης ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση (Κασσωτάκης, 1989· Δημητρόπουλος, 1991· Κασσωτάκης, 2003· Ματσαγγούρας, 1998· Μπαμπινιώτης, 2008).

Ανάλογα με τους στόχους της αξιολόγησης μπορεί να προσδίδεται στη διαδικασία αυτή διαφορετικός προσανατολισμός, ελεγκτικός ή ανατροφοδοτικός. Στην πρώτη περίπτωση, η αξιολόγηση μετρά το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι εστιάζοντας στο αποτέλεσμα, στο προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί άμεσα στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης και στην αποτελεσματικότητα ευρύτερα. Στη δεύτερη περίπτωση, ως στόχος τίθεται η ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αποτιμάται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς ποικίλες παραμέτρους και όχι μόνο ως προς το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία ως πράξη, ως συνειδητή δράση, αφού τη συμπληρώνει, την επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από αυτήν με σχέση αμφίδρομη και ανατροφοδοτική, (Ζουγανέλη κ.ά., χ.χ.).

Ως αξιολόγηση νοείται, λοιπόν, η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του (Ξωχέλλης, 2006,, Κασσωτάκης, 2013). Ο όρος, επομένως, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, περιλαμβάνει όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα εκείνων των παραγόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις) που συνθέτουν τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης.

Υπό αυτή την έννοια, δεν πρόκειται για μία ενέργεια απολογιστική, δηλαδή μια απλή καταγραφή μόνο των επιδόσεων των μαθητών ή των προσόντων και των ικανοτήτων/ δεξιοτήτων των διδασκόντων. Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται αναλυτικότερα η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, ελέγχεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται κάθε φορά, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκτιμώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμεύουν, έτσι, και ως βάση για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων.

Κατά συνέπεια, οι διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων που πηγάζουν από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, γεωγραφικούς λόγους επηρεάζουν καταλυτικά τον τρόπο διεξαγωγής και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η τελευταία διαφοροποιείται, επομένως, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των σχολείων, και βασίζεται στη δημιουργία προσωποποιημένων-ειδικών σχεδίων δράσης με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε αυτά.

Είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μέσω των αποτελεσμάτων της ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική πράξη για την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών και τους υποδεικνύονται μέτρα που πρέπει να ληφθούν ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες που αναδύονται κάθε φορά μέσα από αυτή τη διαδικασία. Εν συνόψει, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι δυνατή η ανατροφοδότηση της υφισταμένης κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος και άρα η βελτίωση και αλλαγή αυτής.

1.1. Μορφές Αξιολόγησης- Αυτοαξιολόγηση

Η αξιολόγηση παίρνει διάφορες μορφές με κυριότερα είδη την εξωτερική και την εσωτερική. Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που βρίσκονται εκτός σχολείου. Αυτοί είτε ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης είτε είναι φορείς που αναλαμβάνουν με ανάθεση το έργο της αξιολόγησης, έχοντας μια σχετική αυτονομία σε σχέση με τη διοίκηση. Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι: α) η επιθεώρηση, β) η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος από ποικιλία μηχανισμών (π.χ Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) και γ) οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης, περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς (Σολομών, 1999).

Η εσωτερική αξιολόγηση, από την άλλη πλευρά, διενεργείται από την ίδια τη μονάδα για σκοπούς βελτίωσής της (Boud & Donovan, 1982). Μπορεί να είναι είτε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση είτε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (κυρίως εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή γονείς) (Σολομών, 1999). Η εσωτερική αξιολόγηση έχει το πλεονέκτημα ότι βασίζεται σ' ένα υπόβαθρο όπου λειτουργίες και δεδομένα είναι γνωστά και οικεία στους εκπαιδευτικούς: σχολική μονάδα, τάξη, μαθητικό δυναμικό, περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, νομοθετικά πλαίσια.

Η αυτοαξιολόγηση, πιο συγκεκριμένα, μπορεί να αναδειχτεί σε διαδικασία ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα, με πολλαπλά πλεονεκτήματα για το χώρο της εκπαίδευσης. Συμβάλλει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας με βάση τις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998). Εφοδιάζει το σχολείο με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Nevo, 2001), ενώ ενεργοποιούνται όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργό και πρωτεύοντα ρόλο, δεδομένου ότι οι ίδιοι γνωρίζουν εκ των έσω το τι δυσχεραίνει ή μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι ίδιοι αποκτούν μεγαλύτερη ευθύνη, διερευνούν, κρίνουν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για νέες δράσεις, ενισχύονται ως επαγγελματίες, (Kogan, 1996· Μπαγάκης, 1999).

Αναπτύσσονται συνεργατικές πρακτικές και δίνεται η δυνατότητα ανακάλυψης λανθάνουσων δυνάμεων στο κόλπο της σχολικής κοινότητας- τάξης με κοινό στόχο τη βελτίωση της. Αυτό το κλίμα συνεργαίας και κοινής δράσης αποτελεί βασικό στοιχείο για την αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, (Hargreaves, 1994· Stoll & Fink, 1996), αφού πολλαπλές διαφορετικές ιδέες συντονίζονται δημιουργώντας καινούρια, ανατρεπτικά δεδομένα. Η αυτοαξιολόγηση, επειδή ακριβώς πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την ανιχνεύει από μέσα και ανανοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Βασική προϋπόθεση, ωστόσο, όλων αυτών είναι η αποτίναξη του όρου «αξιολόγηση» από τον αρνητικό χαρακτήρα που τον συνοδεύει τα τελευταία χρόνια. Η διαμόρφωση μιας γενικότερης κουλτούρας αξιολόγησης κρίνεται αναγκαία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη τους στην παραγωγή, αλλά και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους, (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012). Ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, κατανόησης, κοινής ευθύνης και δράσης μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές μονάδες, αλλά και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εν γένει.

2. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ως μορφή αυτοαξιολόγησης

Η Έρευνα Δράσης αρχικά αποτέλεσε μέθοδο άμεσης παρέμβασης στα κοινωνικά προβλήματα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής τη δεκετία του '40. Στον τομέα της εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται τις δεκαετίες του '60 και '70 στη Μεγάλη Βρετανία αυτή τη φορά, από τον Stenhouse L., ο οποίος εισήγαγε το κίνημα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή. Από την άλλη, στην Αυστραλία ο Kemmis συνέδεσε την έρευνα δράσης με την κριτική θεωρία, προσδίδοντάς της έτσι ένα περισσότερο κριτικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα. Επομένως, η έρευνα δράσης αποτελεί μια πολυπρισματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου όλα τα μέλη της εμπλέκονται ενεργά ώστε να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τα όσα εκτυλλίσσονται στο πλαίσιο της.

Για να γίνει πιο εύκολα κατανοητή αρκεί απλά να ανατρέξει κανείς στις λέξεις που την αποτελούν: *ΕΡΕΥΝΑ*, δηλαδή διερευνώ, αναθεωρώ, προσέχω, έχω πειθαρχία, γίνομαι μάρτυρας, αναζητώ αποδείξεις, αποδεικνύω, κάνω υποθέσεις, έχω πάθος. *ΔΡΑΣΗ* σημαίνει πράττω, παρεμβαίνω, στοχεύω, είμαι αποφασισμένος, επιλέγω, κινητοποιούμαι, αλλάζω, έχω κίνητρα. Ο καθένας ανάλογα με το θεωρητικό και εμπειρικό του υπόβαθρο μπορεί να προσθέσει διαφορετικά χαρακτηριστικά σε αυτή την μέθοδο έρευνας, εμπλουτίζοντας τη με το προσωπικό του στοιχείο, το οποίο αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι αυτής.

Η έρευνα δράσης, εν συνεχεία, πραγματοποιείται μέσα από τέσσερις φάσεις/ στάδια, τα οποία χαρακτηρίζονται από σπειροειδή μορφή: τη φάση της αναγνώρισης της προβληματικής κατάστασης, το σχεδιασμό της δράσης, την εφαρμογή της δράσης, τη συλλογή των δεδομένων, την αξιολό-

γηση και το στοχασμό, τον επανασχεδιασμό. Η μεθοδολογία αυτή βασίζεται στην υποκειμενικότητα του καθενός, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, στους ξεχωριστούς προβληματισμούς, στην προσωπική ανάγκη για κατανόηση μιας συνθήκης και βελτίωσης αυτής. Για αυτό, «*καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας του*», (Altrichter, 1993: 28-29). Αρκεί να βρεθεί μια προβληματική, η οποία στη συνέχεια θα αποτελέσει τη σπίθα ώστε πολλές διαφορετικές οπτικές να αναδειχθούν και να την εμπλουτίσουν ώστε να τη μετασχηματίσουν και να την αλλάξουν. Έτσι, η εκπαιδευτική πράξη «ανοίγει» και υπόκειται σε κριτική, αναθεώρηση και στοχασμό.

Η διαδικασία του στοχασμού και του αναστοχασμού πραγματοποιείται κατά το στάδιο της αξιολόγησης της δράσης. Δεδομένα συλλέγονται κάθε φορά, τα οποία στη συνέχεια αξιολογούνται και επαναξιολογούνται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μεθόδου της Τριγωνοποίησης, της τριπλής δηλαδή διασταύρωσης των στοιχείων είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων είτε με την άντληση των δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (πχ συνεντεύξεις από μαθητές, συναδέλφους εκπαιδευτικούς, γονείς). Καθώς μάλιστα, η εγκυρότητα της έρευνας που συλλέγονται αποτελεί ένα ζητούμενο, η μέθοδος της τριγωνοποίησης μπορεί να την εξασφαλίσει, μέσα από την διασταύρωση ποικίλων δεδομένων (Elliott & Adelman, 1974· Bassey, 1999· Elliott, 1991· Altrichter, Posch & Somekh, 1991· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να συνδυαστούν είναι τόσο ανοικτές/ποιοτικές (ημερολόγιο εκπαιδευτικών/μαθητών, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις εκπαιδευτικών πράξεων, συμμετοχική παρατήρηση), όσο και κλειστές/ποσοτικές (δομημένο ερωτηματολόγιο, κλείδες παρατήρησης, δομημένη συνέντευξη).

Τα δεδομένα που συλλέγονται, λοιπόν, αξιολογούνται ώστε να πραγματοποιηθεί αναστοχασμός πάνω στη δράση και να σχεδιαστεί εκ νέου η έρευνα δράσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός κατανοεί καλύτερα το τι συμβαίνει μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον, μπορεί να αξιολογήσει τις δικές του πρακτικές, να λάβει ανατροφοδότηση από τους μαθητές και να οδηγηθεί σε μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης.

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αποτελεί, συνεπώς, μια μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης του εκπαιδευτικού έργου, που έρχεται να απαντήσει στις ανάγκες για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολικών δομών και την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας. Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί τον πυρήνα των αποτελεσματικών σχολείων (Sammons, 2006), τα οποία για να επιτευχθούν πρέπει πρώτα να ανιχνευθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, να ενθαρρυνθούν οι τελευταίοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δεσμευθούν για την επίτευξη στόχων με απώτερη επιδίωξη τη δημιουργία τους, (Creemers & Kyriakides, 2010).

Σκοπός της μεθόδου αυτής είναι η βελτίωση της λογικής και της δικαιοσύνης που διέπει τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, και τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές. (Hopkins, 1985). «*Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει*» (McNiff, 1995: 3). Ο καινότομος χαρακτήρας της θέτει στο επίκεντρο την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οδηγείται σε επαγγελματική εξέλιξη του ρόλου του, (Dewey, 1997).

Διεθνώς τεκμηριώνεται η σημασία της για την ενίσχυση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης (αυτο-επιμόρφωσης) των εκπαιδευτικών (Whitehead, 1987), εφόσον αποτελεί έναν εναλλακτικό τύπο εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας, (Αυγητίδου, 2005). Η έρευνα δράσης ξεφεύγει από το χαρακτηριστικό της απομόνωσης και της «κλειστής πόρτας», που όπως αποδεικνύεται από πολλά ερευνητικά ευρήματα περιγράφει το ρόλο των εκπαιδευτικών, ο οποίος περιοριζόταν σε διεκπεραιωτικές διαδικασίες (γραφειοκρατία, οργάνωση κλπ) και στη διδασκαλία αποκλειστικά των διδακτικών αντικειμένων, (Bezzina & Testa, 2005· Thornton, 2006· Kougioumtzis & Patrinksson, 2009· Klette, 1997).

Το μοντέλο αυτό του ατομικισμού δε βοηθά να υπάρξει ουσιαστική, βαθύτερη αλλαγή στη δομή του σχολείου, (Hoyle, 1972). Χρειάζεται οι πόρτες των σχολείων, των τάξεων να «ανοίξουν», η δημιουργικότητα πολλών διαφορετικών ατόμων να ενταχθεί στη δράση για την επίτευξη

μιας κοινής στοχοθεσίας, που δεν είναι άλλη από την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στο μαθητικό πληθυσμό. Η έρευνα δράσης, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της δίνει τη δυνατότητα αυτή, αφού εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα σε μια συνεχή αλληλεπίδραση, καθοδηγούνται από κοινούς κανόνες και αξίες, αναστοχάζονται όσον αφορά τις πράξεις τους, συνεργάζονται και δημιουργούν νέα δεδομένα βασισμένα στη γνώση που τους παρέχουν τα παλιά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται συνεχώς και αναπροσαρμόζουν τη διδακτική τους θέτοντας κριτήρια αξιολόγησης κάθε φορά με βάση τα οποία εντοπίζουν και αλλάζουν ό,τι δυσχεραίνει την εκπαιδευτική πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί- ερευνητές γίνονται πιο υπεύθυνοι μέσα από τον έλεγχο των ιδεών και των πρακτικών τους, βελτιώνοντας το συνολικό τους έργο, (Altrichter et al, 2001). Αναζητούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την καθημερινή πρακτική τους και ταυτόχρονα συνειδητοποιούν τη δύναμη που έχουν για να τους αλλάξουν (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι ορίζοντες τους ανοίγουν προς μια κατεύθυνση αυτονομίας και μελέτης του ρόλου τους, της δράσης τους, της επαγγελματικής τους πορείας και κρίσης. Γνώση, έρευνα και κριτική συνδιαλέγονται κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μιας έρευνας δράσης οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε μια καλύτερη συνείδηση της επίδρασης που οι ίδιοι μπορούν να ασκήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από συνεχή παρατήρηση και ανάλυση των πρακτικών του, ο εκπαιδευτικός θέτει συνεχώς ερωτήματα και αναζητεί κατανόηση των συνθηκών μέσα στις οποίες γεννιούνται αυτά. Έτσι, είναι δυνατή η συνεχή αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών του πρακτικών, ενώ η εκπαιδευτική καθημερινότητα υπόκειται σε πολλαπλές αναγνώσεις. Αυτού του είδους η αναστοχαστική διαδικασία με τρόπο συστηματικό σε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες αυτοαξιολόγησης του έργου του, αφού ο ίδιος καλείται να πάρει απόσταση από την καθημερινή διδακτική του πρακτική και με τη χρήση επιστημονικών εργαλείων να την αναγνώσει διαφορετικά και να την αξιολογήσει. Οι εμπειρίες και τα βιώματά του τίθενται σε σταδιακή επεξεργασία και η κατανόηση και βελτίωση του ρόλου του αποτελεί άμεσο επακόλουθο.

3. Συμπεράσματα

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ένα ακανθώδες ζήτημα που πολλές φορές περικλείει συγκρούσεις μεταξύ του κρατικού μηχανισμού και των εκπαιδευτικών. Η σημασία του, ωστόσο, είναι ζωτική για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να αναζητούνται λύσεις που να μη φαντάζουν απειλητικές για αυτό, αλλά να επιτελούν το σημαίνον έργο της αξιολόγησης.

Η Έρευνα Δράσης αποτελεί μια σύγχρονη μορφή αυτοαξιολόγησης, καθώς κατά κύριο λόγο βασίζεται στην ιδέα ότι η ανάπτυξη και η καινοτομία είναι ουσιώδες συστατικό της επαγγελματικής πρακτικής. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και η εκπαιδευτική πράξη θέτεται σε πρώτο πλάνο. Η μεθοδολογία αυτή συνδυάζει θεωρία και πράξη, αφού προσανατολίζεται στην πρακτική εφαρμογή, αλλά συγχρόνως συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό υπόβαθρο της προβληματικής που ερευνάται. Αποτελεί μια μαθησιακή διαδικασία, με ποικίλα οφέλη, που οδηγεί στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, καθώς και στην ποιοτική βελτίωση των προηγούμενων. Η έρευνα δράσης είναι μια κοινωνική διαδικασία, με συμμετοχική και συνεργατική διάσταση, όπου ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κατανοήσει τις ατομικές και κοινωνικές παραμέτρους που επηρέασαν τους τρόπους που σκέφτεται και δρα. (Carr & Kemmis, 1997· McNiff, 1999· McNiff et al, 2003· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Μπαγάκης, 2003· Βεργίδης, 2003).

Τέλος, είναι κριτική και χειραφετική, αφού βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης ώστε να είναι δυνατή η κριτική ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που σχετίζονται με το χώρο που εργάζεται και ζει. Έτσι, ο εκπαιδευτικός χειραφετείται και δεν είναι πια υποχείριο δομών, συνθηκών και καταστάσεων, αλλά ο ίδιος λαμβάνει αποφάσεις για τη βελτίωση τους, (Freire, 1977). Ο στοχαστικός της χαρακτήρας καθορίζει την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητά της, ενώ μέσα από αυτόν ο εκπαιδευτικός ενδυναμώνει την αυτογνωσία του, αξιολογεί τον εαυτό του και προβαίνει σε αλλαγές υποκινούμενος από τα προσωπικά του κίνητρα. Έτσι, η διαδικασία της αξιολόγησης, και πιο συγκεκριμένα της αυτοαξιολόγησης, δεν αποτελεί μια μακρινή, δυσνόητη, δύσκολη, επί-

πονη διαδικασία, αλλά εντάσσεται στον καθημερινό επαγγελματικό βίο, απαντά στους ιδιαίτερους προβληματισμούς του καθενός και φορά τον «μανδύα» της προσωποποιημένης διαδικασίας. Η έρευνα δράσης δεν είναι απλώς ένα πρακτικό μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των μαχόμενων εκπαιδευτικών. Συμβάλλει ουσιαστικά στην περαιτέρω ανάπτυξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και συνεπώς στη δημιουργία αποτελεσματικών και ποιοτικών σχολείων, (Elliot, 1991).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες ή από μετάφραση

Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρκουδέα Μ. (2006). *Ο ρόλος του Διευθυντή δημοτικού σχολείου στη διοίκηση και αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Μια συγκριτική αποτίμηση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 39: 39-56.

Βεργίδης, Δ. (2003). Η συμβολή της αξιολόγησης στην υλοποίηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Carr, W. & Kemmis, St., (1997). Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης. Μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Γκότοβος Α. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δημητρόπουλος, Ε., (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Τόμος 1. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Τσάφος Β., (χ.χ.). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ)». ΥΠΑΙΘΠΑ.

Κασσωτάκης, Μ., (1989). Αξιολόγηση, Αξιολόγηση διδασκαλίας, Αξιολόγηση αναγκαιότητα. Στο Παιδαγωγική − Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια − Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 615-637.

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

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*. 30, 3-8.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατσαρού, Ε. και Β. Τσάφος, (2003). Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ. (2003). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ.Βεργίδης, (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*. 49, 20-27.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). *Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΟΛΜΕ: 24-35.

Μπαμπινιώτης Γ. (2008). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπακωνσταντίνου (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σολομών Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Αξιολόγησης.

Σούλης Σπυρίδων- Γεώργιος, (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους».* Τόμος 1. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
Freire P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Ξενόγλωσσες

Altricher, H. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. New York: Routledge.
Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (1991) *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research.* London: Routledge.
Bassey, M. (1999). *Case Study Research In Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
Bezzina, C. & Testa, S. (2005). Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta. *European Journal of Teacher Education*. 28(2), 141-150.
Boud & Donovan (1982). The Facilitation of School-Based Evaluation: A Case Study. *Journal of Curriculum Studies*. 14 (4), 359-370.
Creemers B.P. & Kyriakides L., (2010). Explaning stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*. 21 (4), 409-427
Dewey, J. (1997). *Experience and Education.* New York: Touchstone.
Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
Elliott, J. & Adelman, C. (1996). Design of the Ford Teaching Project. In O'Hanlon, C. (ed). *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. London: The Falmer Press: 7-18.
Hargreaves A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
Hoyle, E. (1972). Creativity in the school. Unpuplished paper given at O.E.C.D. workshop on Creativity of the School. Estoril, Portugal.
Klette, K. (1997). Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire-building: some principal dilemmas. *Teachers and Teaching.* 3(2), 243-245.
Kogan, M. (1996). Monitoring, control and governance of school system. In OECD. *Evaluating and reforming education systems*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development: 25-45
Kougioumtzis, K. & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15(1), 131-154.
McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London:Routledge.
McNiff, J. (1999). *Action Research: Principles and Practices*. London: Routledge.
McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead J., (2003). *You and your action research project*. London: Routledge Falmer.
Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*. 27: 95-106.
Sammons P. (1996). Complexities in the judgement of school effectiveness, Educational Research and Evaluation. 2 (2): 113-149.
Solomon, J. (1998). Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization. Athens: Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII.
Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
Thornton, H. (2006). Teachers talking: the role of collaboration in secondary schools in Bangladesh. *Compare*. 36(2): 181-196.
Whitehead, J.E. (1987). In-Service Education as Collaborative Action Research, *British Journal of In-Service Education*, 13(3). 142-148.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ

Μαρία Α. Βλάχου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κάθε εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς ή τα αποτελέσματά της να χρησιμοποιούνται για πολλαπλές χρήσεις. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια πολλοί ειδικοί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπογραμμίζουν την επικινδυνότητα της πρακτικής τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών αξιολογήσεων να χρησιμοποιούνται για δευτερεύοντες σκοπούς, πέρα από εκείνους που έχουν σχεδιαστεί. Σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα όπου η αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις χρησιμοποιούνται πέρα από τους βασικούς τους σκοπούς και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τα προβλήματα και τις επιπτώσεις, οι οποίες έχουν αναλυθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, από τη χρήση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστούν φαινόμενα όπως η περικοπή της διδαχθείσας ύλης, η διδασκαλία με μοναδικό σκοπό την επίτευξη υψηλών αποτελεσμάτων στις εξετάσεις, η υποβάθμιση των στρατηγικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης, και η δολίευση των εξετάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση σχολικών μονάδων, μαθησιακές επιδόσεις, εθνικές εξετάσεις

School Evaluation through Student Achievement in National Examinations: Some Examples from International Experience

Vlachou Maria

ABSTRACT

An educational assessment may serve multiple purposes and its results can be applied to a variety of uses. However, over the last few years, many experts in educational assessment underline the risk of using the results of educational assessment for purposes other than those they have been designed for. They stress the fact that this may degrade both the assessment per se as well as the learning process. Internationally, there are educational systems where the assessment of student performance and achievement in the national exams is used beyond its main purpose for the evaluation of the educational work of school units and teachers. The purpose of this talk is to present the problems and side effects discussed in the international literature with regard to using student performance to assess school units. More specifically, we shall focus on different phenomena such as curriculum narrowing, teaching to the test, downgrading the strategies of formative assessment, and cheating in assessments.

Keywords: school evaluation, students' achievement, national examinations

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε διεθνές επίπεδο αποτελεί έναν πολύ καλά εδραιωμένο τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής. Ορίζεται ως η διαδικασία αρχικά της συγκέντρωσης αποδεικτικών στοιχείων μάθησης και εν συνεχεία της ερμηνείας αυτών υπό το πρίσμα προκαθορισμένων κριτηρίων με σκοπό τη διαμόρφωση άποψης (Isaacs et al., 2013). Οι τρόποι συγκέντρωσης αποδεικτικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται σε κάθε αξιολόγηση θα πρέπει να

1. Η Μ.Β. είναι κάτοχος MSc και MA. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Επικοινωνία: blaxoumaria@yahoo.gr

συνάδουν με το σκοπό ή τους σκοπούς που εξυπηρετεί, έτσι ώστε η διαμόρφωση άποψης και τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα. Για το λόγο αυτό, οι σκοποί μιας αξιολόγησης θα πρέπει να είναι πλήρως αποσαφηνισμένοι, ώστε να μπορεί να κριθεί η αποτελεσματικότητά της και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Για παράδειγμα, μια αξιολόγηση μπορεί να είναι κατάλληλη για ένα σκοπό αλλά ακατάλληλη για κάποιον άλλο, γεγονός που πρέπει να ελέγχεται διεξοδικά σε περιπτώσεις στις οποίες τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης έχουν πολλαπλές χρήσεις.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αξιολόγησης πολλαπλών χρήσεων αποτελούν τα αποτελέσματα των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις όπου σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούνται όχι μόνο για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με την απόδοση και το ακαδημαϊκό μέλλον των μαθητών, αλλά και για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων φοίτησης των μαθητών.

1.1 Οι σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Πολύ συχνά οι σκοποί και οι χρήσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συγχέονται. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικές μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ανάλογα με το σκοπό ή τις χρήσεις που εξυπηρετούν. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό φορέα Task Group on Assessment and Testing της Αγγλίας (DES, 1988) οι βασικές μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι:

(α) η αθροιστική αξιολόγηση που σκοπό έχει τη συλλογή δεδομένων μάθησης για την εξαγωγή κρίσεων σχετικών με την απόκτηση πτυχίου, απολυτηρίου, πιστοποίησης ή την επιλογή μαθητών για διάφορους σκοπούς,

(β) η διαμορφωτική αξιολόγηση που σκοπό έχει την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών,

(γ) η αξιολόγηση για τη λογοδότηση των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το έργο και τις επιδόσεις τους,

(δ) η διαγνωστική αξιολόγηση που σκοπό έχει την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και διαφοροποιήσεων στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

Πιο πρόσφατα, για την ακριβέστερη μελέτη των διαφορετικών πιθανών σκοπών μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι Newton και Shaw (2014) κατηγοριοποίησαν τους σκοπούς σε τρία επίπεδα. Το πρώτο είναι αυτό της μέτρησης, όπου σκοπός της αξιολόγησης είναι να παραγάγει μια συγκεκριμένη κρίση, συγκριτική (πχ. ποσοστιαία κατάταξη), περιγραφική (πχ. ένα επίπεδο που συνδέεται με έναν δείκτη περιγραφής απόδοσης), ή ταξινομητική (πχ. ο δοκιμαζόμενος προβιβάζεται ή κόβεται). Ακολουθεί το επίπεδο της απόφασης, όπου σκοπός της αξιολόγηση είναι να τεκμηριώσει μια συγκεκριμένη απόφαση, διαδικασία ή ενέργεια. Για το συγκεκριμένο επίπεδο έχουν αναφερθεί τουλάχιστον 18 διαφορετικοί σκοποί της αξιολόγησης, όπως η επιλογή του αξιότερου υποψηφίου για μια θέση, ο καθορισμός των επόμενων βημάτων της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας (διαμορφωτική αξιολόγηση), η απόκτηση πτυχίου, η λογοδότηση των σχολικών μονάδων, η γονεϊκή επιλογή σχολείου, η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών προτύπων σε βάθος χρόνου, κ.α. (Newton, 2007). Τέλος, αναφέρεται το επίπεδο της επίδρασης, όπου σκοπός της αξιολόγησης είναι να έχει συγκεκριμένη κοινωνική ή εκπαιδευτική επίδραση ή συνέπεια. Παραδείγματα τέτοιων σκοπών είναι η παρακίνηση των μαθητών να δουλέψουν σκληρά και ο «εξαναγκασμός» των εκπαιδευτικών να ευθυγραμμίσουν τη διδασκαλία τους με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών.

1.2 Τρόποι αποτίμησης μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σημαντικός αριθμός ειδικών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης επισημαίνουν ότι το ουσιαστικότερο γνώρισμα μιας αξιολόγησης είναι η εγκυρότητά της, ήτοι κατά πόσο η αξιολόγηση μετρά αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί, καθώς και κατά πόσο κύρια συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από τα αποτελέσματά της (Crooks, Kane and Cohen, 1996 · Harlen, 2007 · Black and Wiliam, 2012 · Newton, 2012 · Isaacs et al., 2013). Έννοιες όπως αξιοπιστία, συγκρισιμότητα και αμεροληψία αποτελούν ουσιώδη χαρακτηριστικά για την αποτίμηση της εγκυρότητας μιας

αξιολόγησης, καθώς αποτελούν προαπαιτούμενα για την εμπιστοσύνη των χρηστών στα αποτελέσματα της αξιολόγησης και την ερμηνεία αυτών (AERA *et al.*, 1999 · Stobart, 2008 · Wiliam, 2008). Ακόμη, τα τελευταία χρόνια η έννοια της εγκυρότητας έχει επεκταθεί πέρα από τα τεχνικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης και συμπεριλαμβάνει τόσο την κοινωνική αξία της αξιολόγησης όσο και τις συνέπειες – επιπτώσεις που μπορεί αυτή να επιφέρει (Newton and Shaw, 2014).

Για την αποτίμηση της εγκυρότητας μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει αναπτυχθεί πλήθος μοντέλων (Crooks et al., 1996 · Newton, 2012 · Isaacs et al., 2013). Πιο πρόσφατο είναι εκείνο των Newton και Shaw (2014), το οποίο συνοψίζεται στον παρακάτω πίνακα. (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Η αποτίμηση μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με το μοντέλο των Newton και Shaw (2014)

	Σημεία εστίασης για την αποτίμηση της πολιτικής της αξιολόγησης		
	Μηχανισμός για την επίτευξη του κύριου σκοπού της μέτρησης	Μηχανισμός για την επίτευξη του κύριου σκοπού της λήψης αποφάσεων	Μηχανισμός για την επίτευξη δευτερευόντων σκοπών της πολιτικής
Τεχνική Αξιολόγηση (τεχνική ποιότητα της αξιολόγησης)	Μπορεί να μετρηθεί το επιθυμητό γνώρισμα μέσα από την αξιολόγηση;	Λαμβάνουμε άραγε ακριβέστερες αποφάσεις χάρη στην ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	Μπορούμε να πετύχουμε δευτερογενείς επιδράσεις με την υλοποίηση της πολιτικής της αξιολόγησης;
Κοινωνική αξιολόγηση (κοινωνική αξία, κόστος, απόδοση, επίδραση και επιπτώσεις)	Έχει ληφθεί υπ' όψιν το σύνολο του πρωτογενούς κόστους της μέτρησης;	Έχει ληφθεί υπ' όψιν το σύνολο του πρωτογενούς κόστους της λήψης αποφάσεων, η απόδοση, η επίδραση και οι επιπτώσεις;	Έχει ληφθεί υπ' όψιν το σύνολο του δευτερογενούς κόστους ή τυχόν έκτακτο κόστος, η απόδοση, η επίδραση και οι επιπτώσεις;
	Είναι εύλογο η πολιτική αξιολόγησης να υλοποιείται (ή να συνεχίζει να υλοποιείται);		

Στο μοντέλο των Newton and Shaw επισημαίνεται ότι η αποτίμηση μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης βασίζεται στην εξέταση της επίτευξης των κύριων και δευτερευόντων στόχων της, σύμφωνα με τα τρία επίπεδα σκοπών (μέτρηση-απόφαση-επίδραση) που περιγράφηκαν παραπάνω. Ακόμη, αποδεικνύεται πως η αποτίμηση δεν βασίζεται αποκλειστικά στα τεχνικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης, αλλά εξετάζει και την κοινωνική της αξία, δηλαδή τον τρόπο που επιδρά στους χρήστες και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις της. Όπως επισημαίνει ο Newton (2006), τα περισσότερα συστήματα αξιολόγησης έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και κοινωνικές επιπτώσεις, και επομένως δεν θα πρέπει να αξιολογούνται μόνο για την τεχνική τους ακρίβεια αλλά και για την κοινωνική τους αξία.

2. Η χρήση των μαθησιακών επιδόσεων στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων

2.1 Οι σκοποί της αξιολόγησης

Η χρήση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών για τη λογοδότηση των σχολικών μονάδων δεν είναι μια καινούργια εκπαιδευτική πολιτική, εφόσον εφαρμόζεται ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα στην Αγγλία. Ο συνδυασμός των σκοπών της αξιολόγησης των μαθητών και της λογοδότησης των σχολικών μονάδων έχει αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα σε πολλές προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τα τελευταία 60 χρόνια σε διεθνές επίπεδο, ωστόσο θεωρείται από πολλούς αμφιλεγόμενος (Linn, 2000). Εξετάζοντας τους στόχους αυτού του συνδυασμού, βλέπουμε ότι στο επίπεδο της μέτρησης ο σκοπός των εξετάσεων είναι συνήθως η περιγραφική ή/και η

ταξινομική κρίση. Στο δεύτερο επίπεδο, το επίπεδο της απόφασης, οι μετρήσεις χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τους μαθητές, τις σχολικές μονάδες, τα εκπαιδευτικά συστήματα και, σε πολλές περιπτώσεις, τους γονείς των μαθητών. Τέλος, το επίπεδο της επίδρασης έχει ως στόχο την παρακίνηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών να εντείνουν τις προσπάθειές τους προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και τη βελτίωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και την ενημέρωση της κοινής γνώμης για το εκπαιδευτικό έργο.

2.2 Παραδείγματα από το διεθνή χώρο

Σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα όπου για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων χρησιμοποιούνται οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις. Δυο χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι εξετάσεις που είχαν συνδεθεί με τη δράση No Child Left Behind Act (Κανένα Παιδί Δεν Αφήνεται Πίσω) των ΗΠΑ, καθώς και οι εξετάσεις που σχετίζονται με το Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (General Certification of Secondary Education, GCSE) της Αγγλίας.

Αναφορικά με τον ομοσπονδιακό νόμο No Child Left Behind (NCLB), ο οποίος εφαρμόστηκε από το 2001 έως το 2015, κεντρικός του άξονας ήταν να διασφαλίσει ότι όλες οι πολιτείες των ΗΠΑ θα παρείχαν στους μαθητές τους ένα επαρκές επίπεδο σπουδών. Οι βασικοί στόχοι του NCLB ήταν η ανάπτυξη αυστηρών ακαδημαϊκών προτύπων από τις πολιτείες και η θέσπιση ετήσιων εξετάσεων για την παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών ανά περιφέρεια και σχολείο. Ένα από τα χαρακτηριστικά του NCLB ήταν η γονεϊκή επιλογή σχολικών μονάδων με βάση τις επιδόσεις του κάθε σχολείου στις εθνικές εξετάσεις και η ευελιξία των πολιτειών να χρηματοδοτούν τις σχολικές μονάδες με στόχο την επίτευξη υψηλότερων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Haertel and Herman, 2005 · Reynolds, 2011).

Ενώ αρχικά ο νόμος NCLB είχε την αποδοχή της κοινής γνώμης, στη συνέχεια στοχοποιήθηκε για τις αρνητικές επιδράσεις που είχε η λογοδότηση των σχολικών μονάδων στην ποιότητα της διδασκαλίας στα σχολεία (Reynolds, 2011). Αποτέλεσμα της έντονης κριτικής ήταν η αντικατάστασή του με το νόμο Every Student Succeeds (Κάθε Μαθητής Επιτυγχάνει), ο οποίος δεν καταργεί τις εθνικές εξετάσεις, αλλά παραχωρεί ευρύτερη δικαιοδοσία στις πολιτείες για τον τρόπο λογοδότησης των σχολείων και καταργεί τις τιμωρητικές διατάξεις για τα σχολεία που δεν έχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα (Ed. Week, 2015).

Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί ότι ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συστήματος λογοδότησης των σχολείων μέσω των μαθητικών εξετάσεων στις ΗΠΑ είναι το γεγονός ότι το διακύβευμα των εξετάσεων είναι υψηλό μόνο για τους καθηγητές και τα σχολεία, και όχι για τους μαθητές. Οι αποτυχόντες σε αυτές τις εξετάσεις δεν έχουν καμία επίπτωση, καθώς οι εξετάσεις αυτές δεν συνδέονται με τη μαθησιακή και την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία. Η εν λόγω προσέγγιση συναντάται σπάνια σε άλλα αναπτυσσόμενα ή ανεπτυγμένα κράτη, όπου το διακύβευμα των εξετάσεων είτε είναι υψηλό μόνο για τους μαθητές είτε για μαθητές και σχολεία εξίσου (Wiliam, 2010).

Ένα ακόμη παράδειγμα λογοδότησης σχολικών μονάδων μέσω των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών είναι το Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (General Certification of Secondary Education, GCSE) στην Αγγλία. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές στην ηλικία των 16 ετών δίνουν εξετάσεις σε συνήθως 3-5 μαθήματα με σκοπό την απόκτηση του πρώτου ή/και του δεύτερου επιπέδου πιστοποίησης στο βρετανικό σύστημα (υπάρχουν συνολικά 8 επίπεδα πιστοποίησης, εκ των οποίων το όγδοο αντιστοιχεί στην απόκτηση διδακτορικού διπλώματος). Δεύτερος σκοπός των εξετάσεων είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή του. Παράλληλα, τα αποτελέσματα των GCSE χρησιμοποιούνται και για δευτερεύοντες σκοπούς, όπως η παρακολούθηση της πορείας των μαθητών και η καθοδήγησή τους για την επιλογή μαθημάτων με σκοπό την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η γονεϊκή επιλογή σχολικής μονάδας η οποία συνδέεται με τη χρηματοδότηση των σχολείων, η λογοδότηση των καθηγητών στις διευθύνσεις των σχολείων τους για τις επιδόσεις των μαθητών τους, καθώς και η παρακολούθηση και η σύγκριση των επιδόσεων των σχολικών μονάδων.

Η περίπτωση των GCSE αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αξιολόγησης όπου τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται πολλαχώς σε επίπεδο λήψης αποφάσεων. Ωστόσο, σε αντίθεση με το σύστημα των ΗΠΑ, το διακύβευμα των εξετάσεων στην περίπτωση του αγγλικού συστήματος είναι εξίσου καίριο, τόσο για τους μαθητές όσο και για τα σχολεία όπου φοιτούν.

2.3 Επίδραση-Επιπτώσεις

Ειδικοί της αξιολόγησης έχουν εκφράσει τον προβληματισμό τους ως προς την εγκυρότητα της χρήσης των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών στη λογοδότηση των σχολικών μονάδων, τόσο σε τεχνικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Linn, 2000 · Berliner, 2011 · Isaacs et al., 2013 · Wiliam, 2010). Μέρος του προβληματισμού έγκειται στη θεώρηση ότι η λογοδότηση των σχολικών μονάδων βασίζεται στο αξίωμα ότι οι διαφορές στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις αποδίδονται κατά κύριο λόγο στις διαφορές στην ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές στα σχολεία, χωρίς να συνυπολογίζονται παράμετροι όπως οι δεξιότητες-ικανότητες των μαθητών, η πρότερη μαθησιακή τους πορεία, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, κ.α. (Wiliam, 2010). Σκοπός, ωστόσο, της παρούσας εργασίας δεν είναι να εξετάσει κατά πόσο οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν όργανο μέτρησης της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων και να βοηθήσουν στη λήψη ακριβέστερων αποφάσεων, αλλά να επικεντρωθεί στις δευτερογενείς επιδράσεις και στις επιπτώσεις της χρήσης των μαθητικών επιδόσεων στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων σε τεχνικό και κοινωνικό επίπεδο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν πραγματοποιηθεί εκτενείς έρευνες για τις επιδράσεις της χρήσης των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών στην αξιολόγηση της αποδοτικότητας των σχολείων. Η προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις περιλαμβάνει πρακτικές των καθηγητών τόσο επιθυμητές όσο και ανεπιθύμητες (Korentz et al., 2001). Επιθυμητές πρακτικές είναι εκείνες που μπορούν να οδηγήσουν σε αναμφισβήτητη αύξηση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών, καθώς αντιστοιχούν σε βελτίωση του επιπέδου κατάκτησης της γνώσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Παραδείγματα τέτοιων πρακτικών αποτελούν η εφαρμογή παραπάνω ωρών διδασκαλίας: περισσότερη ώρα παράδοσης με προσθήκη επιπλέον ημερών στο σχολικό έτος, ενισχυτική διδασκαλία εκτός σχολικών ωρών ή εντονότερη ενασχόληση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με την καθαυτή διδασκαλία. Αν υποθέσουμε ότι αυτές οι πρακτικές εστιάζονται στην προς εξέταση γνώση και στις προς εξέταση δεξιότητες, και ότι δεν επιτυγχάνονται με μείωση του χρόνου που αντιστοιχεί σε άλλα σημαντικά αποτελέσματα, τότε οι πρακτικές αυτές θα μπορούσαν να ωφελήσουν ουσιαστικά τη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Μια δεύτερη πρακτική είναι η κάλυψη περισσότερης ύλης ανά ώρα παράδοσης, με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υπερβαίνουν την ικανότητα των μαθητών να ακολουθήσουν το ρυθμό του μαθήματος και αφιερώνουν επαρκή χρόνο σε διευκρινήσεις και ανατροφοδότηση των μαθητών. Τέλος, μεταξύ των άλλων επιθυμητών πρακτικών είναι η υιοθέτηση μιας βελτιωμένης διδακτέας ύλης και η εφαρμογή πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας (Korentz et al., 2001).

Παράλληλα, ωστόσο, εφαρμόζονται και πρακτικές, οι οποίες, ενώ βελτιώνουν τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις, δεν επιφέρουν αντίστοιχη βελτίωση του επιπέδου κατάκτησης της γνώσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Οι εν λόγω πρακτικές υποβαθμίζουν την εγκυρότητα της αξιολόγησης και την ποιότητα της διδασκαλίας και συγκαταλέγονται στις αρνητικές επιπτώσεις της αξιολόγησης.

2.3.1 Διδασκαλία με μοναδικό σκοπό την επίτευξη υψηλών αποτελεσμάτων

Η έμφαση στις επιδόσεις και όχι στη μάθηση αποτελεί μια από τις αρνητικές επιπτώσεις των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος. Έρευνες καταδεικνύουν ότι, υπό την πίεση της λογοδότησης και των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, οι καθηγητές και οι διοικήσεις των σχολείων τείνουν να περικόπτουν τη διδακτέα ύλη και να εστιάζουν μόνο στα εξεταζόμενα μαθήματα παραγκωνίζοντας τα μη εξεταζόμενα, με μοναδικό στόχο την αύξηση των μαθησιακών επιδόσεων στις εξετάσεις. Οι εν λόγο ανακατανομές μπορεί να έχουν διάφορες επιπτώσεις στα αποτελέσματα των εξετάσεων και την εγκυρότητα των πλεονεκτημάτων, ανάλογα με την εξεταστική και επα-

γωγική βαρύτητα των σημείων (διδακτέας ύλης ή μαθημάτων) στα οποία δίνεται αυξημένη ή μειωμένη έμφαση. Για παράδειγμα, αν τα σημεία αυξημένης έμφασης έχουν τόσο υψηλότερη πραγματική εξεταστική βαρύτητα όσο και υψηλότερη επαγωγική βαρύτητα από ότι τα στοιχεία μειωμένης έμφασης, τότε τόσο τα αποτελέσματα των εξετάσεων όσο και οι επιδόσεις θα βελτιωθούν (Korentz et al., 2001).

Στην περίπτωση ωστόσο της περικοπής της διδακτέας ύλης ή διαφορετικά της πρακτικής «διδάσκεται μόνο ότι εξετάζεται», οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν δυσανάλογα σε σημεία με μεγάλη εξεταστική βαρύτητα ενώ ενδεχομένως να παραμελούν σημαντικά σημεία με ουσιώδη επαγωγική βαρύτητα αλλά σχετικά χαμηλή ή μηδενική εξεταστική βαρύτητα. Αποτέλεσμα αυτής της ανακατανομής της ύλης είναι να αυξάνονται μεν οι επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις, να υπονομεύεται δε η ικανότητα της απόδοσης στα περιληφθέντα σημεία της αξιολόγησης να αντιπροσωπεύσει ένα ευρύτερο σύνολο σημείων μέσω της επαγωγικής προσέγγισης (Korentz et al., 2001).

Ακόμη, σημαντικός αριθμός ειδικών της εκπαίδευσης επισημαίνει ότι εξαιτίας των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος δίνεται προτεραιότητα στα εξεταζόμενα «βασικά» μαθήματα εις βάρος των μαθημάτων τα οποία δεν εξετάζονται συνήθως σε εθνικό επίπεδο, όπως είναι οι φυσικές επιστήμες, οι κοινωνικές επιστήμες και οι τέχνες (Vogler, 2003 · Boyle and Bragg, 2006 · Stobart, 2008). Για παράδειγμα, ένα σχολείο ενδέχεται να μεταφέρει διδακτικές ώρες από το μάθημα της φυσικής στο μάθημα των μαθηματικών, ανταποκρινόμενο σε ένα πρόγραμμα εξετάσεων που αξιολογεί τα μαθηματικά και όχι τη φυσική. Αντίστοιχες πρακτικές μπορεί να έχουν επιπτώσεις τόσο στην τεχνική ποιότητα της αξιολόγησης όσο και στην κοινωνική της αξία. Αναφορικά με την τεχνική ποιότητα της αξιολόγησης, αν υποθέσουμε ότι στο παραπάνω παράδειγμα ο σκοπός των εξετάσεων στο μάθημα των μαθηματικών ήταν να εξετάσει το επίπεδο γνώσεων των μαθητών στα μαθηματικά, τότε η εξαγωγή συμπερασμάτων από την αξιολόγηση είναι έγκυρη και η ανακατανομή των ωρών διδασκαλίας δεν θα καθιστούσε τη βελτίωση των αποτελεσμάτων παραπλανητική. Αν, ωστόσο, οι χρήστες διαπίστωναν από τη βελτίωση των αποτελεσμάτων ότι η βελτίωση των μαθητών στα μαθηματικά αντανακλά μια σαφή βελτίωση του επιπέδου μάθησης, καθώς δεν προέκυψε αντισταθμιστική μείωση των επιδόσεων σε άλλα σημαντικά σημεία, η βελτίωση των αποτελεσμάτων θα ήταν παραπλανητική και τα όποια συμπεράσματα μη έγκυρα (Korentz et al., 2001).

Ακόμη, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, η ανακατανομή ωρών διδασκαλίας μεταξύ μαθημάτων εις βάρος μαθημάτων που δεν εξετάζονται μέσω εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος, έχει ως συνέπεια μαθητές να χάνουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους στο σχολείο και το σχολείο να μην καλλιεργεί μια ατμόσφαιρα δημιουργικότητας και χαράς για μελέτη (Berliner, 2001). Επιπρόσθετα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εστιάζουν περισσότερο στην προετοιμασία για τις εξετάσεις και λιγότερο σε άλλες δραστηριότητες οι οποίες θα ανέπτυσσαν στους μαθητές τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι δεξιότητες αυτές είναι πολύ σημαντικές για την μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία των μαθητών, αλλά δεν είναι ωστόσο εύκολο να αξιολογηθούν μέσω των κλασσικών γραπτών εξετάσεων.

2.3.2 Υποβάθμιση της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Μία ακόμη αρνητική συνέπεια της χρήσης των μαθησιακών επιδόσεων για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων φαίνεται να είναι η υποβάθμιση του ρόλου της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Διδακτικές πρακτικές όπως οι προαναφερθείσες, καθώς και η τάση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν και να εστιάζουν τη διδασκαλία τους γύρω από την επίλυση θεμάτων αξιολόγησης τα οποία προσομοιάζουν σε θέματα των εθνικών εξετάσεων (Black, 2013), δεν συνάδουν με το πνεύμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης και υποβαθμίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας (ARG, 2002 · Harlen, 2012). Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην κάλυψη των μαθησιακών κενών των μαθητών και τη βελτίωση των μαθησιακών τους επιδόσεων, μέσω της βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας και της καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η οικοδόμηση της γνώσης, η αυτορρύθμιση και ο αναστοχασμός (Wiliam, 2011).

Σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπως εκείνο της Αγγλίας, τα οποία έχουν υιοθετήσει τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική τους πολιτική και έχουν επενδύσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους σε αυτές, φαίνεται ότι στην πράξη η εφαρμογή των πρακτικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν πραγματοποιείται με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο, κυρίως λόγω του βάρους των εθνικών εξετάσεων (Vlachou, 2015). Καθώς φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μόνο το «γράμμα» και όχι το «πνεύμα» των πρακτικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς κύριος στόχος τους είναι η αύξηση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών στις εξετάσεις, και δευτερευόντως η καλλιέργεια δεξιοτήτων (James, 2007). Τέλος, έρευνες καταδεικνύουν ότι οι τεχνικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης γίνονται περισσότερο αποτελεσματικές όταν δεν έχουν στόχο την άμεση βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων και όταν δεν εφαρμόζονται υπό την πίεση της λογοδότησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων (Heritage, 2013 · Vlachou, 2015).

2.3.3 Ακαδημαϊκή ανεντιμότητα - Δολίευση εξετάσεων

Η ακαδημαϊκή ανεντιμότητα και η δολίευση των εξετάσεων είναι συμπεριφορές που προκύπτουν συχνά σε αξιολογήσεις υψηλού διακυβεύματος (Wollack and Fremer, 2013), όπου τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για τη λήψη πολύ σημαντικών αποφάσεων, όχι μόνο για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, αλλά ακόμη και για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, των σχολείων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Pellegrino et al., 2001 · Wiliam, 2008). Στις περιπτώσεις αυτές η δολίευση μπορεί να πραγματοποιείται τόσο από μαθητές, όσο και από καθηγητές.

Παραδείγματα ακαδημαϊκής ανεντιμότητας έχουν καταγραφεί τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στα έντυπα μέσα των εκάστοτε χωρών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι εξετάσεις GCSE στην Αγγλία, στις οποίες οι υποψήφιοι αξιολογούνται ανά μάθημα μέσω μιας γραπτής δοκιμασίας και μιας ατομικής - ερευνητικής εργασίας (coursework). Την περίοδο 2005-2007 διατυπώθηκαν κατηγορίες για φαινόμενα αντιγραφής που αφορούσαν την αυθεντικότητα των ερευνητικών εργασιών των υποψηφίων και την υπερβολική βοήθεια που ενδεχομένως αυτοί να έλαβαν από τρίτους. Οι ανησυχίες σχετικά με τη γονική βοήθεια-εμπλοκή, την υπερβολική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, τη λογοκλοπή και συμπαιγνία μεταξύ των μαθητών έλαβαν διαστάσεις και υπονόμευσαν την αξιοπιστία των εξετάσεων GCSE, με αποτέλεσμα να τροποποιηθεί η αξιολόγηση των ατομικών εργασιών. Αντίστοιχα παράδειγμα έχουν καταγραφεί και στις ΗΠΑ, όπου καθηγητές παρουσιάζονται να βοηθούν μαθητές την ώρα της εξέτασης, να διορθώνουν διαγωνίσματα μαθητών πριν αυτά σταλθούν σε εξωτερικούς αξιολογητές, κ.α.

Τέτοια παραδείγματα ανεντιμότητας έχουν σημαντικά αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην τεχνική ποιότητα της αξιολόγησης όσο και στην κοινωνική της αξία. Αναφορικά με την τεχνική ποιότητα της αξιολόγησης η ανεντιμότητα φαίνεται να προκαλεί διακύμανση στα αποτελέσματα των εξετάσεων που δεν συνδέονται με την εννοιολογική δομή, δηλαδή το επίπεδο κατάκτησης της γνώσης και καλλιέργειας δεξιοτήτων των μαθητών, με αποτέλεσμα η αξιοπιστία των εξετάσεων να είναι χαμηλή και η συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων να είναι προβληματική. Η κοινωνική αξία του θέματος θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπ' όψιν, καθώς η δολίευση των εξετάσεων και η ανεντιμότητα οδηγούν ακολούθως σε άστοχες αποφάσεις σχετικά με την πρόοδο των μαθητών και λανθασμένα συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των τοπικών αρχών, των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε χώρες όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ όπου οι αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική βασίζονται στα αποτελέσματα των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος και οι εκπαιδευτικοί φέρουν την ευθύνη για αυτά τα αποτελέσματα. Επίσης, είναι λογικό στον κοινωνικό ιστό να καλλιεργείται σε τέτοιες περιπτώσεις ένα αίσθημα αδικίας, καθώς η ανέντιμη συμπεριφορά στις εξετάσεις θέτει όσους έχουν υιοθετήσει μια έντιμη συμπεριφορά σε μειονεκτική θέση. Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές, ο Cizek (2001) υποστηρίζει ότι όταν έναν εκπαιδευτικός λειτουργεί ανέντιμα, επηρεάζει τη στάση των μαθητών ως προς τις αξιολογήσεις και τα κίνητρα που έχουν για να διαπρέψουν.

3. Συμπεράσματα - Προτεινόμενες λύσεις

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να παρουσιάσει τις πιο σημαντικές αρνητικές επιδράσεις – επιπτώσεις της χρήσης των μαθητικών επιδόσεων των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, οι δευτερογενείς επιδράσεις μιας αξιολόγησης τόσο σε τεχνικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο θα πρέπει να μελετώνται κατά την αποτίμησή της και κατά την απάντηση του ερωτήματος αν η πολιτική της αξιολόγησης θα πρέπει να υλοποιηθεί ή να συνεχίσει να υλοποιείται.

Για οικονομικούς λόγους και για λόγους διαχειρισιμότητας, η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς. Όταν όμως τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών αξιολογήσεων χρησιμοποιούνται για σκοπούς πέραν εκείνων του αρχικού σχεδιασμού, αποδεικνύεται ότι υποβαθμίζεται τόσο η ίδια η αξιολόγηση όσο και η μαθησιακή διαδικασία (Isaacs et al., 2013). Τα προαναφερθέντα συστήματα λογοδότησης εναποθέτουν σε υπερβολικό βαθμό το βάρος τους σε εξετάσεις, των οποίων ο πρωταρχικός σκοπός υποτίθεται ότι δεν είναι η λογοδότηση, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται φαινόμενα όπως η υποβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας, η περικοπή της διδαχθείσας ύλης και η δολίευση των εξετάσεων.

Ακόμη, έρευνες δείχνουν ότι συστήματα αξιολόγησης τα οποία αποτελούν χρήσιμα εργαλεία παρακολούθησης της πορείας των σχολικών μονάδων χάνουν την αξιοπιστία τους όταν το αποτέλεσμα με το οποίο συνδέονται είναι καίριας σημασίας, όπως ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ή η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων. Τα ακούσια αρνητικά αποτελέσματα της εφαρμογής λογοδότησης για αποτελέσματα καίριας σημασίας, συχνά ξεπερνούν τα επιδιωκόμενα θετικά αποτελέσματα (Elmore, Abelmann, & Fuhrman, 1996). Στην προκειμένη περίπτωση, ενώ οι σκοποί και οι επιδράσεις των εξετάσεων που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι να προωθήσουν την πρόοδο και τις δεξιότητες των μαθητών, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την πορεία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η παρουσία αρνητικών επιδράσεων και επιπτώσεων υποβαθμίζει την ποιότητα της διδασκαλίας, υπονομεύει τη στάση και τα κίνητρα των μαθητών και των καθηγητών, υποβαθμίζοντας εν τέλει τα όποια πλεονεκτήματα.

Σύμφωνα με τον Sahlberg (2010), το ερώτημα στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι αν σχολεία, εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πρέπει να θεωρούνται υπόλογοι, αλλά πώς θα σχεδιάσουμε συστήματα λογοδότησης τα οποία θα στηρίζουν τη μάθηση και θα βοηθούν τα σχολεία να αποτελούν ενεργούς φορείς ανάπτυξης του κοινωνικού ιστού. Προς αυτήν την κατεύθυνση, τα συστήματα λογοδότησης θα πρέπει να χρησιμοποιούν διαφορετικών ειδών δεδομένα προερχόμενα από πολλαπλές πηγές, τα οποία επιτρέπουν ερμηνείες σε σχέση με τους μαθητές, τις σχολικές μονάδες και τη διοίκηση των σχολείων. Ακόμη, η εγκυρότητα των μέτρων που έχουν εφαρμοστεί στο πλαίσιο ενός συστήματος λογοδότησης θα πρέπει να τεκμηριώνεται με βάση τους διάφορους σκοπούς του συστήματος. Για παράδειγμα, αν ένας από τους σκοπούς των εθνικών εξετάσεων είναι να βελτιώσουν την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να παρέχονται δεδομένα, τα οποία αποδεικνύουν ότι τα αποτελέσματα μπορούν να αλλάξουν μέσα από την ποιοτική διδασκαλία και την προσπάθεια των μαθητών.

Τέλος, η υιοθέτηση πολιτικών «ευφυούς λογοδότησης» και η σταδιακή ανάπτυξη μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να αποτελούν πολιτικές που επιτυγχάνουν το σκοπό τους στις χώρες που εφαρμόζονται (O'Neill, 2013). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο λογοδότησης θα πρέπει να εκτιμάται ο επαγγελματισμός εκπαιδευτικών και διευθυντών σε σχέση με την ικανότητά τους να κρίνουν τι είναι καλύτερο για τους μαθητές και να εκθέτουν τη μαθησιακή τους πρόοδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

AERA, APA, NCME (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

ARG (2002). *Testing, Motivation and Learning*. Cambridge: Assessment Reform Group, University of Cambridge Faculty of Education.

Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41 (3), 287-302

Black, P. (2013). Formative and Summative Aspects of Assessment: Theoretical and Research Foundations in the Context of Pedagogy. In J. H. McMillan (Ed.). *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 167-179). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Black, P. and Wiliam, D. (2012). The Reliability of Assessments. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning, Second Edition* (pp. 243-263). London: SAGE Publications Ltd.

Boyle, B. and Bragg, J. (2006). A curriculum without foundation. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 569-582.

Cizek, G. (2001). Cheating to the Test. *Education Matters*, 1 (1), 40-47.

Crooks, T. J., Kane, M. T. and Cohen, A. S. (1996). Threats to the Valid Use of Assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3 (3), 265-286.

DES (1988). *National Curriculum: Task Group on Assessment and Testing*. London: Department of Education and Science.

Elmore, R., Abelmann, C., Fuhrman, S. (1996). The New Accountability in State Education Reform: From Process to Performance. In Helen F. Ladd (Ed.). *Holding Schools Accountable: Performance– Based Reform in Education*, (pp. 65–98). Washington, D.C.: Brookings Institution.

Haertel, E. and Herman, J. (2005). *A Historical Perspective on Validity Arguments for Accountability Testing. Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Los Angeles, CA.: Blackwell Publishing Ltd.

Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: SAGE Publications.

Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. N. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning* (pp.87-102). London: SAGE Publications.

Heritage, M. (2013). *Formative assessment in practice: a process of inquiry and action*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Isaacs, T., Zara, C., Herbert, G., Coombs, S. J. and Smith, C. (2013). *Key Concepts in Educational Assessment*. London: SAGE Publications Ltd

James, M. (2007). Challenges of embedding and spreading learning how to learn ideas and practice. In M. James, R. McCormick, P. Black, P. Carmichael, M. J. Drummond, A. Fox, J. MacBeath, B. Marshall, D. Pedder and R. Procter (Eds). *Improving Learning How to Learn: Classrooms, Schools and Networks*. London: Routledge.

Korentz, D., McCaffrey, D., Hamilton, S. (2001). *Toward a Framework for Validating Gains Under High-Stakes Conditions. CSE Technical Report 551.* Los Angeles, CA: University of California.

Linn, R. L. (2000). Assessment and Accountability. *Educational Researcher*, 29 (2), 4-16.

Newton, P. (2006). *Evaluating arguments for and against coursework*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Newton, P. (2007). *Evaluating assessment systems*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Newton, P. (2012). Validity, Purpose and the Recycling of Results from Educational Assessments. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning, Second Edition* (pp. 264-276). London: SAGE Publications Ltd.

Newton, P. and Shaw, S. (2014). *Validity in Educational and Psychological Assessment*. London: SAGE Publications.

O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, 39 (1), 4-16.

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., Glaser, R., Assessment, B. T., Education, C., Education, D. B. S. S. and Council, N. R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academies Press.

Reynolds, C. R., Livingston, R. B. and Willson, V. L. (2010). *Measurement And Assessment In Education (2nd edition)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International.

Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11 (1), 45-61.

Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. Abingdon: Routledge.

Vlachou, M. A., (2015). Does Assessment for Learning Work to Promote Student Learning? The England Paradigm. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and ideas*, 88(3), 101-107.

Vogler, K. (2003). Where Does Social Studies Fit in a High-Stakes Testing Environment?. *The Social Studies*, 94 (5), 207-211.

Wiliam, D. (2008). Quality in assessment. In S. Swaffield (Ed.). *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. Abingdon: Routledge.
Wiliam, D. (2010). Standardized Testing and School Accountability. *Educational Psychologist*, 45 (2), 107-122.
Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
Wollack, J. A. and Fremer, J. J. (2013). Introduction: The Test Security Threat. In J. A. Wollack and J. J. Fremer (Eds). *Handbook of Test Security* (pp. 9-13). East Sussex: Taylor & Francis.

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Δρ. Λευκοθέα Μπινιάρη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα σύνθετο ολιστικό, εργαλείο αυτοαξιολόγησης, το πορτραίτο, που θα μπορούσε να συμβάλλει σε απόπειρες ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης του σχολείου και στη γεφύρωση της εμπειρικής με τη θεωρητική γνώση. Αντλεί από τις θεωρίες τις σχετικές με τη μάθηση των οργανισμών (organizational theories), την Αποτελεσματική Σχολική Βελτίωση (ESI) και από τη μεθοδολογία του Πορτραίτου των Lawrence-Lightfoot και Davis. Διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Leadership for Learning με τη συμμετοχή επτά χωρών. Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από την έρευνα που διεξήχθη στο 2ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής σε δύο φάσεις (2002-2005). Άξονες του είχε την ηγεσία και τη μάθηση. Για τη δημιουργία του συνδυάστηκαν ποικίλα ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία, που λειτούργησαν συμπληρωματικά. Αξιοποιήθηκε ως διαγνωστικό εργαλείο και παράλληλα κατέγραψε τις αλλαγές, που σημειώθηκαν. Σε αυτό αποτυπώθηκαν οι πολλαπλές οπτικές των μελών της σχολικής κοινότητας. Στόχευε στην εξασφάλιση της δέσμευσης των μελών του σχολείου για συνεχή βελτίωση.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, πορτραίτο, κατανεμημένη ηγεσία, ηγεσία για τη μάθηση

School's Portrait as an Instrument for School Self-evaluation

Biniari Lefkothea

ABSTRACT

At this paper is presented a composite holistic self-evaluation tool, the school portrait, which could contribute to the development and self improvement efforts of schools. It bridges scientific and empirical knowledge. It draws from theories related to Organizational Learning, Effective School Improvement and the methodology of Portraiture of Lawrence-Lightfoot and Davis. It was formed in the context of the International Programme "Leadership for Learning" in which 7 countries participated. The research data were derived from the survey conducted at the 2nd Junior High School of Agia Paraskevi in two phases (2002-2005). Axes of the research were leadership and learning. It combined various quantitative and qualitative tools all functioning complementarily. It served as a diagnostic tool and at the same time recorded the school evolution. It encouraged reflection on learning and leadership as a repeated process so as to ensure the commitment of the school community members to continuous improvement.

Keywords: self-evaluation, portrait, distributed leadership, leadership for learning

1. Η αυτοαξιολόγηση ως μοχλός ανάπτυξης του σχολείου

Οι μεγάλης εκτάσεως μεταρρυθμιστικές προσπάθειες βασισμένες στην πλήρωση συγκεκριμένων κριτηρίων, που εφαρμόστηκαν στο δυτικό κόσμο τις τελευταίες δεκαετίες δεν κατέληξαν σε θεαματικά αποτελέσματα (Hargreaves & Fink, 2007). Μπορεί να βελτιώθηκαν οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και να εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις τους, αλλά δεν κατόρθωσαν να ενεργοποιήσουν το πάθος, τη δημιουργικότητα και να λειτουργήσουν ως ισχυρό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, επειδή δεν ανέπτυξαν βαθύ ριζικό σύστημα, αλλά έδρασαν επιφανειακά (Fullan, 2003). Η εκπαιδευτική αλλαγή σε ένα σύνθετο κόσμο είναι διαδικασία πολύπλοκη και χαοτική από μόνη της. Τα σχολεία λειτουργούν σε περιβάλλοντα πολλαπλών καινοτομιών και πρέπει να διαχειρι-

1. Η Λ.Μπ. είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδάσκει στο 2ο Γυμνάσιο Πεύκης. Επικοινωνία: lefdiminio@yahoo.gr

στούν και να ενσωματώσουν πολυάριθμες αλλαγές (Fullan & Stiegelbauer,1991). Επιπλέον, δεν έχουν την πολυτέλεια να εστιάζουν σε έναν συγκεκριμένο στόχο και να αφοσιώνονται επί σειρά ετών στην επίτευξη του.

Για τους λόγους αυτούς τα τελευταία χρόνια εκφράζεται η άποψη ότι εστιασμένες παρεμβάσεις στα σχολεία, που το καθένα έχει τη δική του δυναμική ενδεχομένως να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά. Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας αποτελεί το όχημα για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Fullan, 2003). Γι αυτό τα σχολεία πρέπει να είναι ευπροσάρμοστα και να έχουν μηχανισμούς οικοδόμησης ικανότητας μάθησης όλων των μελών τους, για να ανταποκρίνονται θετικά στις αλλαγές. Θα πρέπει δηλαδή να αποτελούν οργανισμούς που μαθαίνουν. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την ανάληψη ρίσκου και την επιδίωξη καινοτομιών.

Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της σχολικής βελτίωσης (MacBeath et al., 2000; MacBeath, 1999). Ωστόσο, η διαμόρφωση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στα σχολεία δεν είναι εύκολη διαδικασία και θα πρέπει να συμμετοχική, δημοκρατική, έτσι ώστε να τυγχάνει γενικής αποδοχής. Θεωρείται ότι αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό γνώρισμα του αποτελεσματικού σχολείου και της βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών (MacBeath et al, 2000). Η εμπλοκή σε μία τέτοια διαδικασία απαιτεί και εξωτερική επιστημονική και ηθική στήριξη και ενθάρρυνση, καθώς οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν συνήθως εμπειρικές όχι όμως επαρκείς επιστημονικές γνώσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας (Swaffield & MacBeath, 2005).

Σε αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει ένας σχετικά πρόσφατος θεσμός εκείνος του κριτικού φίλου, ο οποίος τουλάχιστον στην Αγγλία παίζει σημαντικό ρόλο ως εξωτερικός συντελεστής και διευκολύνει διαδικασίες ανάπτυξης του σχολείου. Επειδή η λέξη κριτικός συχνά φέρει αρνητικό εννοιολογικό φορτίο, αυτό εξισορροπείται από τη λέξη φίλος. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρουν οι MacBeath & Jardine: «*Ο όρος κριτικός φίλος αποτελεί μία πολύ ισχυρή έννοια ίσως επειδή περιέχει μία έμφυτη ένταση. Οι φίλοι μας συμπεριφέρονται με ένα υψηλό βαθμό ανεπιφύλακτης αποδοχής. Οι κριτικοί φίλοι είναι, εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον, υπό όρους, αρνητικοί και δε ανέχονται την αποτυχία. Ίσως ο κριτικός φίλος προσεγγίζει αυτό που θα μπορούσε να θεωρηθεί «αληθινή φιλία»- ένα επιτυχές πάντρεμα απεριόριστης υποστήριξης και απεριόριστης κριτικής.*» (1998:41) Ο όρος critical είναι αμφίσημος, αφού σημαίνει και τον καίριο και αυτόν που προκαλεί τον κριτικό αναστοχασμό. Και οι δύο ερμηνείες εμπλουτίζουν εννοιολογικά τον όρο αυτό (Earl & Lee, 1998).

Με βάση αυτές τις παραδοχές και στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam-Leadership for Learning[2]. έγινε προσπάθεια να διαμορφωθεί ένα σύνθετο εργαλείο αυτοαξιολόγησης, το πορτραίτο (MacBeath et al., 2000). Πρόκειται για ένα εργαλείο χωρίς πολλές βιβλιογραφικές αναφορές που έχει τις ρίζες του στην ποιοτική έρευνα και στο έργο των Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis (1997), αλλά διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από αυτό.

2. Η μεθοδολογία του Πορτραίτου των Lawrence- Lightfoot & Davies

Ο Dewey (1958) στο παρελθόν εστίασε στην ζωή των σχολείων, για να συλλάβει τις πολύπλευρες διαστάσεις της αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής κοινότητας όχι μόνο τη γνωστική αλλά και την παιδαγωγική, την κοινωνική, τη συναισθηματική καθώς και για να βρει πλαίσια και στρατηγικές, για να αναπαραστήσει τις πρακτικές της διδασκαλίας και της μάθησης. Για να είναι η εκπαίδευση δημιουργική, όχι μόνο ανταγωνιστική, να ανακαλύπτει και όχι μόνο να μιμείται, τότε σύμφωνα με τον Dewey θα έπρεπε να αναζητηθούν τρόποι να γίνει αντιληπτή και να καταγραφεί η ζωή και οι εμπειρίες των μελών στο χώρο των σχολείων με τρόπους που να μην παραμορφώνουν τον πλούτο της. Αυτό απαιτεί συνδυασμό της αισθητικής και εμπειρικής προσέγγισης, τη συγχώνευση της αυστηρότητας της επιστήμης και του αυτοσχεδιασμού και την αντίληψη τόσο των λεπτομερειών όσο και της συνολικής μορφής (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997).

2. Στο Πρόγραμμα Leadership for Learning (2002-2005) συμμετείχαν 7 χώρες (Αγγλία, Αυστραλία, Αυστρία, Δανία, Ελλάδα, ΗΠΑ και Νορβηγία) με συντονιστή το Πανεπιστήμιο του Cambridge και τον Καθηγητή J. MacBeath

Υιοθετώντας την οπτική αυτή η κοινωνιολόγος και καθηγήτρια Lawrence-Lightfoot, με την έκδοση του βιβλίου "*The good high school: Portraits in character and culture"* (1995), στην προσπάθεια της να αναπαραστήσει την πραγματικότητα και να συλλάβει τη ρευστότητα και την ολυπλοκότητα της ζωής του σχολείου ως οργανισμού πέρα από τους στενούς κανόνες και τις αφαιρετικές διατυπώσεις της επιστήμης, εισήγαγε το πορτραίτο, μία νέα ποιοτική ερευνητική μέθοδο που ανέπτυξε η ίδια.

Για μία περίοδο τριών ετών επισκέφτηκε, μελέτησε και διαμόρφωσε τα πορτραίτα έξι σχολείων, τα οποία για διαφορετικούς λόγους το καθένα θεωρούνταν υπόδειγμα σχολείου και διερεύνησε τους πολυάριθμους τρόπους, με τους οποίους ορίζεται η σχολική επιτυχία. Συνέλαβε την ουσία τους περιγράφοντας την προσωπικότητα των μελών της σχολικής κοινότητας, τις μεθόδους διδασκαλίας, το πρόγραμμα σπουδών και τους τρόπους με τους οποίους η ατμόσφαιρα ενός σχολείου διαμορφώνει τις εμπειρίες των σπουδαστών. Απώτερος στόχος ήταν να τους δοθεί η δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω σε οπτικές και παραμέτρους, που δεν είχαν εξετάσει ή δεν τους είχαν απασχολήσει και οι οποίες, ωστόσο, είναι ουσιαστικής σημασίας για την εξέλιξη του σχολείου. Οι λεπτομερείς απολογισμοί της απαρτίζουν ισορροπημένα σύνολα, τα οποία όχι μόνο αποκαλύπτουν τα ποικίλα στοιχεία που δημιουργούν ένα κλίμα που ευνοεί τις διακρίσεις, αλλά επιπλέον μεταφέρει τον τόνο, τον τρόπο και το ρυθμό της ζωής των σύγχρονων της γυμνασίων της Αμερικής.

Σε ένα επόμενο βιβλίο, "*The Art and Science of Portraiture"* (1997), η Lawrence- Lightfoot σε συνεργασία με την ψυχολόγο Jessica Hoffman Davis, που ειδικεύεται στον τομέα της γνωστικής αναπτυξιακής ψυχολογίας. αναφέρθηκαν τους σκοπούς και τις διαστάσεις της ερευνητικής μεθοδολογίας γνωστής ως πορτραίτο. Το ενέταξαν στην ευρύτερη κατηγορία της ποιοτικής έρευνας.

Η μεθοδολογία τους συνδυάζει την επιστημονική με την αισθητική περιγραφή και απευθύνεται σε ευρύτερο κοινό πέραν του ακαδημαϊκού σε μία απόπειρα να συνδέσει την έρευνα με το δημόσιο διάλογο και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Βασίζεται στο κριτήριο της αυθεντικότητας και όχι της αξιοπιστίας και εγκυρότητας, δηλαδή τα παραδοσιακά κριτήρια της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Τέλος αναγνωρίζει την εμπλοκή του ερευνητή για την καταγραφή και ερμηνεία των οπτικών και εμπειριών των ανθρώπων καθώς και της απόδοσης της εικόνας του σχολείου πάντα με βάση το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται. Αν και δέχτηκαν έντονες κριτικές, το βιβλίο τους θεωρείται πρωτοποριακό και έχει κερδίσει το σεβασμό μεγάλης μερίδας επιστημόνων (Hackmann, 2002; Goodlad, 1984).

3. Το Πορτραίτο με άξονες την Ηγεσία για τη Μάθηση

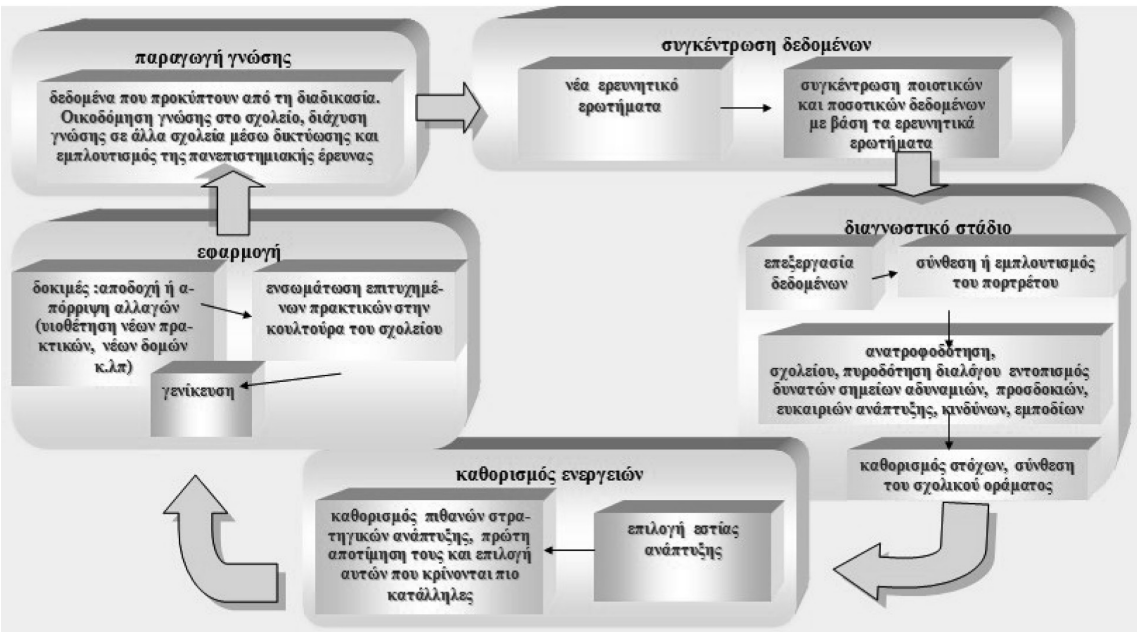
3.0 Το μεθοδολογικό πλαίσιο

Το πορτραίτο, όπως διαμορφώθηκε στο πλαίσιο στου Προγράμματος Carpe Vitam Leadership for Learning[3], έχει τις ρίζες του στη μεθοδολογία των Lawrence-Lightfoot & Davis (1997), αλλά παράλληλα παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις από αυτήν, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια. Ευθυγραμμίζεται σε πολλά σημεία με τις αρχές της σχολικής βελτίωσης, καθώς αποτελεί μία ερευνητική προσέγγιση εκ των κάτω προς τα άνω (bottom up) και στοχεύει πρωτίστως στην ανάπτυξη του σχολείου. Έχει, ωστόσο, δεχτεί επιρροές και από τις θεωρίες της σχολικής αποτελεσματικότητας και επομένως αντλεί στοιχεία και αξιοποιεί τα πορίσματα και των δύο. Σε πολλά σημεία συμφωνεί με την αποτελεσματική σχολική βελτίωση (ESI), μία απόπειρα συνδυασμού των δύο παραδόσεων, η οποία αναφέρεται *«στην προγραμματισμένη εκπαιδευτική αλλαγή που ενισχύει τα αποτελέσματα μάθησης» με* την ευρύτερη έννοια *«καθώς επίσης και την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται προσπάθειες αλλαγής»* (Creemers & Reezigt, 2005:362) και να εξελίσσεται διαρκώς. Αντλεί και από τις θεωρίες τις σχετικές με τη μάθηση των οργανισμών (organizational theories) που αντιμετωπίζουν τα σχολεία ως οργανισμούς στου οποίους η ροή πληροφοριών θα πρέπει να διατρέχει όλα τα επίπεδα (μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολείου, ευρύτερης κοινότητας, εκπαιδευτικού συστήματος κ.λπ.) (Ogawa & Bossert, 1995). Χαρακτηριστικό δε των οργανισμών

3. Αποτέλεσε το θέμα της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας.

που μαθαίνουν είναι ότι δεν εστιάζουν απλώς στην αναπαραγωγή γνώσης, αλλά παράγουν οι ίδιοι γνώση και οικοδομούν ικανότητα αλλαγής.

Στόχος της διαμόρφωσής του και του εμπλουτισμού του, που έγινε σε μία επόμενη φάση, ήταν να αποτελέσει ένα σύνθετο ολιστικό εργαλείο και να αφηγηθεί την ιστορία εξέλιξης ενός σχολείου σε μία περίοδο τριών ετών, με προοπτική αυτή η διαδικασία να επαναλαμβάνεται και να αποτυπώνει την εξέλιξη του σχολείου. Οι στατικές εικόνες, εάν εξεταστούν διαδοχικά αποκτούν κίνηση, διαγράφουν την πορεία του σχολείου και αποκαλύπτουν τις προοπτικές του, τις αδυναμίες, τα εμπόδια αλλά και τις δυνατότητές του (Moos, 2005). Σε αντίθεση με άλλες έξωθεν ερευνητικές παρεμβάσεις, που ασκούν περιορισμένη επιρροή και συχνά μόνο για όσο διάστημα διαρκούν, η αυτοαξιολόγηση με τη βοήθεια του πορτραίτου μπορεί να καταγράφει περιοδικά τις εξελίξεις, να δίνει νέο προσανατολισμό στο σχολείο και να στηρίζει τη διαρκή του ανάπτυξη. (βλ σχ. 1).



Σχ. 1: Κυκλική διαδικασία αυτοαξιολόγησης με εργαλείο το πορτραίτο

Το πρόγραμμα εστίασε στο ρόλο που παίζει η ηγεσία του σχολείου στη δημιουργία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη σαφών δομών λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας. Το πρόγραμμα έλαβε υπόψη το περιβάλλον του κάθε σχολείου. Στη σύνθεση του επιδιώχθηκε η συναίνεση χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραβλέφθηκαν ή και δεν αξιοποιήθηκαν οι αποκλίνουσες φωνές.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του είναι ότι εξετάζει τις πολλαπλές οπτικές των μελών της σχολικής κοινότητας και ενθαρρύνει τον αναστοχασμό στη μάθηση και την ηγεσία, ώστε να εντοπίζονται εστίες ανάπτυξης και να εξασφαλίζεται η δέσμευση των μελών για συνεχή βελτίωση. Μία τέτοια αντίληψη συνδέεται με την έρευνα και την ανάπτυξη του διερευνητικού νου («inquiry habit of mind») (Earl & Katz, 2006). Με αυτό επιδιώκεται να δοθούν εποικοδομητικές απαντήσεις σε ερωτήσεις που συνοψίζονται στο "πόσο καλοί είμαστε, τι γνωρίζουμε και πώς μπορούμε να βελτιωθούμε" (MacBeath et. al, 2005). Ο στόχος της διαμόρφωσης του είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δηλαδή των κύριων φορέων της αλλαγής στα σχολεία και η ενίσχυση της ικανότητας του σχολείου για ανάπτυξη ικανοτήτων (Mitchell & Sackney, 2000). Επομένως, η σύνθεση του πορτραίτου αποβλέπει στη δημιουργία κουλτούρας ανοιχτού διαλόγου και μάθησης του σχολείου ως οργανισμού (Hargreaves, 2003).

Στηρίζεται σε μεθοδολογικό πλουραλισμό καθώς συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους υπό την έννοια της αλληλοσυμπλήρωσης των δύο αυτών παραδόσεων (Tashakkori & Teddlie, 1998). Τα ποιοτικά στοιχεία συμβάλλουν στη σύλληψη μιας πληρέστερης εικόνας των ατομικών εμπειριών αντί μιας περιορισμένης παρουσίασης των γενικεύσεων (Lincoln & Guba, 1985). Συνδυάζει ποικίλα και φιλικά προς τους χρήστες ερευνητικά εργαλεία, που ενθαρρύνουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συμμετέχουν στην έρευνα και στη διαμόρφωση του και να μην αποτελούν αποκλειστικά και μόνο το αντικείμενο έρευνας. Αποτελεί εργαλείο συνέρευνας με τη συνδρομή κριτικού φίλου ή ερευνητικής ομάδας. Συνδυάζει την επιστημονική οπτική του ερευνητή με την ιμπρεσσιονιστική οπτική των μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, είναι ευέλικτο, αφού ανάλογα με την στήριξη που παρέχεται από την επιστημονική ομάδα και με το χρόνο που προτίθενται τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αφιερώσουν μπορεί να είναι πιο σύνθετο ή πιο απλοποιημένο.

Η μεθοδολογία του πορτραίτου δεν προσφέρεται για μεγάλης κλίμακας έρευνες, καθώς διερευνά πώς ένα σχολείο μπορεί να ενεργοποιηθεί και να προωθήσει βελτιωτικές αλλαγές αξιοποιώντας τις δικές του δυνάμεις. Ωστόσο, δίνει τη δυνατότητα σε ερευνητικά ιδρύματα να εμπλουτίσουν τις θεωρητικές γνώσεις τις σχετικές με τη σχολική ανάπτυξη.

3.1 Οι ερευνητικοί άξονες

Η διαμόρφωση του σχολικού πορτραίτου έγινε με άξονες τρία ερευνητικά ερωτήματα:

Πώς γίνεται αντιληπτή η ηγεσία;

- Έχουν διαμορφωθεί δομές που να επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ή είναι διακριτοί οι ρόλοι;
- Ποιοι ασκούν ηγετικούς ρόλους επίσημα ή ανεπίσημα και ποιες οι αρμοδιότητες τους;
- Είναι ορατές μορφές ή δομές κατανεμημένης ηγεσίας (shared leadership) στην καθημερινή ροή δραστηριοτήτων του σχολείου;
- Ενθαρρύνονται όλα τα μέλη του σχολείου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες;
- Είναι ανεπτυγμένη η αίσθηση της υπευθυνότητας των μελών της σχολικής κοινότητας για τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν;

Πώς γίνεται αντιληπτή η μάθηση;

- Ποιους αφορά η μάθηση;
- Που λαμβάνει χώρα η μάθηση;
- Είναι υψηλές οι προσδοκίες για τη μάθηση των μαθητών και με ποιους τρόπους δημιουργείται το κατάλληλο περιβάλλον που θα διασφαλίζει υψηλές επιδόσεις;
- Ο φυσικός χώρος και το περιβάλλον του σχολείου ευνοούν ή εμποδίζουν τη μάθηση των μαθητών;
- Αντιμετωπίζεται η μάθηση ως συλλογική διαδικασία;
- Γίνονται αντιληπτές οι διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις; Εντοπίζουν στο σχολείο τους πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν και ποιοι είναι εκείνοι που ενισχύουν τη μάθηση;
- Η εμπειρία και η πείρα του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων αξιοποιούνται ως πηγές μάθησης για το σχολείο ή εφαρμόζονται οι άνωθεν σταλμένες οδηγίες και τα μέλη της σχολικής κοινότητας απλώς εκτελούν εντολές;
- Διαμορφώνονται συνεργασίες μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο τον αναστοχασμό πάνω στην φύση και τις διαδικασίες της μάθησης και την ανάληψη δράσης;
- Εφαρμόζονται πρακτικές που ευνοούν την αυτονομία των μαθητών ως προς τη μάθηση τους ή παραμένουν παθητικοί αποδέκτες;
- Ποιος αξιολογεί και παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές και ποιος τους καθοδηγεί;
- Στο περιβάλλον του σχολείου αισθάνονται την ασφάλεια οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ρίσκα, να αντιμετωπίζουν την αποτυχία ως κίνητρο μάθησης και να ανταποκρίνονται θετικά σε προκλήσεις μάθησης;

Πώς γίνεται αντιληπτή η ηγεσία για τη μάθηση;

- Αντιμετωπίζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως άτομα που μαθαίνουν και έχουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους;
- Υπάρχει συνοχή των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν για αλλαγή και γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο επηρεάζουν τη μάθηση;
- Η ηγεσία για τη μάθηση αποτελεί κοινή ανησυχία και αντικείμενο προβληματισμού για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας;
- Δίνεται η δυνατότητα οι πρακτικές της ηγεσίας για τη μάθηση να συζητηθούν και να ανταλλαγούν;
- Ποιος είναι ο προσανατολισμός του σχολείου και ποιες στρατηγικές χαράζονται για να επιτευχθούν οι στόχοι; Πόσο σαφής είναι ο προσανατολισμός του σχολείου και η εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση;
- Αξιοποιούνται τυχόν δεδομένα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης;
- Δίνεται η δυνατότητα στους γονείς και στην ευρύτερη κοινότητα να εμπλακεί και να συνεργαστεί με στόχο βελτιωμένες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης;

Όπως μαρτυρούν και τα ερευνητικά ερωτήματα, η αντίληψη σχετικά με την ηγεσία είναι περισσότερο δημοκρατική και όχι ιεραρχική, αφού αντιμετωπίζει κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας ως εν δυνάμει ενεργό μέλος που μπορεί να επηρεάζει το σχολείο, να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και να συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης. (MacBeath & Moos, 2004). Γίνεται αντιληπτή ως δραστηριότητα, ρευστή και αναδυόμενη που καθοδηγείται από τη συλλογική δράση και όχι ως προσωποπαγής ρόλος. Όσο περισσότεροι ρόλοι μοιράζονται, τόσο βαθαίνει και η συνειδητοποίηση της ευθύνης και δραστηριοποιούνται περισσότερο άτομα και ομάδες. Η αντίληψη αυτή για την ηγεσία μεταθέτει την ευθύνη για τα αποτελέσματα από το άτομο στην ομάδα. Η κυρίαρχη ιδέα είναι ότι η ηγεσία δεν αφορά μόνο ένα άτομο, αλλά είναι εξαπλωμένη σε ολόκληρο τον οργανισμό και ακόμη και όσοι δεν κατέχουν υψηλές θέσεις στην ιεραρχία μπορούν να ασκήσουν ηγετικούς ρόλους.

Αλλά και η αντίληψη για τη μάθηση ξεπερνά τα στενά όρια της τάξης και του αναλυτικού προγράμματος καθώς και τον παραδοσιακό διαχωρισμό μεταξύ καθηγητών και μαθητών (MacBeath & Moos, 2004). Ενδιαφέρον, για παράδειγμα, παρουσιάζει το πώς μαθαίνουν οι καθηγητές, πώς λειτουργούν τα συνεργατικά μοντέλα μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους καθηγητές, ο τρόπος ανταλλαγής επαγγελματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, η άποψη που έχουν οι μαθητές για τη μάθηση τους, για τους μηχανισμούς ενίσχυσής της και για τη βελτίωση των μεταγνωστικών τους ικανοτήτων.

Οι οργανισμοί που μαθαίνουν βελτιώνουν συνεχώς την ικανότητα να διαμορφώνουν το μέλλον, που ανταποκρίνεται στο από κοινού αρθρωμένο όραμα τους. Οι στόχοι που θέτουν αποτελούν πρόκληση, τόσο για την ατομική εξέλιξη των μελών τους, όσο και για την εξέλιξη ολόκληρου του σχολείου. Προϋπόθεση αποτελεί η αλλαγή του τρόπου σκέψης και η προσαρμογή τους στις συνεχώς εξελισσόμενες συνθήκες. Αυτό διασφαλίζεται με τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα (Senge, et al, 2000), του σχολείου, των μαθητών, των εκπαιδευτικών με τις δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής καθώς και τη συλλογική μάθηση και τη μάθηση του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Η μάθηση στο περιβάλλον εργασίας είναι η μάθηση με τη μεγαλύτερη ανταμοιβή, επειδή είναι προσαρμοσμένη στο συγκεκριμένο πλαίσιο και στηρίζεται στην αλληλεπίδραση. Συμβάλλει στην ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων των ατόμων και στη βελτίωση του σχολείου ως οργανισμού (Fullan, 1993). Οι προσπάθειες για βελτίωση δε σταματούν με την εφαρμογή των προτεραιοτήτων που κρίνονται αναγκαίες, αλλά δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις συνθήκες που υποβοηθούν τις αλλαγές να διατηρηθούν. Αυτές είναι η επαγγελματική μάθηση, η διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας, η κατανεμημένη ηγεσία και ο συνεργατικός προγραμματισμός. Το ίδιο το σχολείο δεν αντιμετωπίζει απλώς τα προβλήματα, όταν εμφανίζονται, αλλά οικοδομεί γνώση και ικανότητα για συνεχή αλλαγή, αποκτά τεχνογνωσία.

1.2. . **Το ερευνητικό πλαίσιο**

Το ερευνητικό πρόγραμμα μέσω της συνεργασίας πανεπιστημίων και σχολείων με μια επιλεκτική και αναδυόμενη μεθοδολογία (Frost & Swaffield, 2004) επέτρεπε ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο της κάθε χώρας μεγάλο βαθμό ελευθερίας κατά την επιλογή τόσο των μεθοδολογικών προσεγγίσεων όσο και του τρόπου επεξεργασίας των δεδομένων. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και για τη συγκέντρωση δεδομένων για τη σύνθεση του πορτραίτου επιστρατεύτηκαν, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μέθοδοι, οι οποίες λειτούργησαν συμπληρωματικά. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης (Denzin, 1978) για την αντιπαραβολή των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Η έρευνα, που ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2002 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2005, πραγματοποιήθηκε στο 2ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής. Ο σχεδιασμός του προγράμματος προέβλεπε μια υποστηρικτική/ερευνητική ομάδα για κάθε συμμετέχον σχολείο που επιτελούσε διπλό έργο εκείνο του κριτικού φίλου και του ερευνητή.

1η Φάση έρευνας

Κατά την πρώτη φάση της έρευνας και για τη διαμόρφωση του Πορτραίτου με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί επιστρατεύτηκαν τα εξής ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία τα οποία συνεισέφεραν το καθένα με διαφορετικό τρόπο στο να αποδώσουν διαφορετικές πλευρές της ζωής και της κουλτούρας του σχολείου:

1. Ερωτηματολόγια:

ο Το πρώτο ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσαν ο Διευθυντής και 23 εκπαιδευτικοί και περιλάμβανε 55 κλειστές ερωτήσεις και 6 ερωτήσεις που διερευνούσαν δημογραφικά στοιχεία (φύλο, έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και διδακτικής εμπειρίας εν γένει, θέση στο σχολείο κ.λπ.)

ο Το δεύτερο ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσαν 87 μαθητές και περιελάμβανε 41 κλειστές ερωτήσεις και 4 που διερευνούσαν δημογραφικά στοιχεία (φύλο, εθνικότητα, ηλικία, χρονολογία γέννησης). Σκόπιμα για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου επιλέχτηκαν οι μαθητές της Α' Γυμνασίου του σχολείου, για να φοιτούν στο σχολείο, όταν μετά την πάροδο τριών ετών θα συμμετείχαν στη β' φάση της έρευνας.

ο Ως προς τη δομή τους και τα δύο ερωτηματολόγια αναπτύχθηκαν σε διττή κλίμακα. Ζητήθηκε από τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της Α' Γυμνασίου του σχολείου να αποκριθούν σε κάθε μια από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται το σχολείο (άξονας αντίληψης) και τι θεωρούν ως υψηλή προτεραιότητα για βελτίωση (άξονας σημαντικότητας). Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλίμακες διαβάθμισης Likert, όπως φαίνεται στο σχ 2.

Οι τυχόν αποκλίσεις των τιμών των δύο κλιμάκων (αντίληψης και σημαντικότητας) αξιοποιήθηκαν, για να εντοπιστούν περιοχές, όπου υπάρχουν μεγάλα περιθώρια για βελτίωση, για να αποκαλύψουν σημεία τριβής καθώς και για να διερευνηθούν τάσεις αλλαγής.

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις για αυτό το σχολείο;					Πόσο σημαντικό είναι για σας;			
	1. Διαφωνώ πολύ	2. Διαφωνώ	3. Συμφωνώ	4. Συμφωνώ πολύ	5 Δεν ξέρω	1. Μη σημαντικό	2. Αρκετά σημαντικό	3. Πολύ σημαντικό	4. Ύψιστης σημασίας
1. Η διεύθυνση του σχολείου δείχνει προθυμία να μαθαίνει από το προσωπικό και τους μαθητές.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.. Στο μάθημα οι μαθητές ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις για να μάθουν	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Σχήμα 2.: Δείγμα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών

Οι τυχόν αποκλίσεις των τιμών των δύο κλιμάκων (αντίληψης και σημαντικότητας) αξιοποιήθηκαν, για να εντοπιστούν περιοχές, όπου υπάρχουν μεγάλα περιθώρια για βελτίωση, για να αποκαλύψουν σημεία τριβής καθώς και για να διερευνηθούν τάσεις αλλαγής.

2. Ημιδομημένες συνεντεύξεις- Ομάδες Εστίασης (Focus Groups):

Η διεξαγωγή της πρώτης φάσης των συνεντεύξεων και των ομάδων εστίασης χρονικά έγινε λίγο μετά τη συγκέντρωση των πρώτων ερωτηματολογίων με στόχο τη σύνδεση τους με αυτά, για να ελεγχθεί δηλαδή κατά πόσο οι απόψεις που εκφράζονται στα ερωτηματολόγια επιβεβαιώνονται και από τις συνεντεύξεις και να ερμηνευτούν οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά με τον διευθυντή του σχολείου και καθηγητές. Κλήθηκαν να λάβουν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το αν συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια Στην πρώτη φάση των συνεντεύξεων ανταποκρίθηκαν 6 εκπαιδευτικοί. Οι ερωτήσεις ήταν σχεδιασμένες, έτσι ώστε να αφήνουν χώρο για ατομική συνέντευξη, αλλά περιλάμβαναν και ένα κοινό πυρήνα θεμάτων προς εξέταση. Επιπλέον συγκροτήθηκαν δύο ομάδες εστίασης (focus groups). Την πρώτη την αποτελούσαν 5 γονείς και τη δεύτερη 7 μαθητές. Και στις ομάδες εστίασης υποβλήθηκαν παρόμοιες ερωτήσεις με τις συνεντεύξεις.

3. Στενή παρακολούθηση (Shadowing) του Διευθυντή για μία μέρα. Πρόκειται για τεχνική παρατήρησης από ερευνητή, για να μελετηθούν οι πρακτικές που έχει υιοθετήσει το άτομο που γίνεται αντικείμενο παρατήρησης εν δράσει και σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν τεθεί χωρίς όμως παράλληλα να χάνεται ο πλούτος του κοινωνικού πλαισίου.

4. Δεδομένα για το σχολείο που αντλήθηκαν από στατιστικά στοιχεία (**Εσχάρα Αποτύπωσης**), που συγκέντρωσε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας για τη σχολική χρονιά 2003-2004, όπως στοιχεία για τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τον αριθμό και το φύλο των μαθητών, τον αριθμό των εκπαιδευτικών και την προϋπηρεσία τους κλπ.

5. Απλά και εύχρηστα εργαλεία με τα οποία δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να καταστήσουν ορατές τις απόψεις τους, όπως είναι η φωτοαξιολόγηση (Walker, 1993; Schratz & Löffler-Anzböck, 2004) και τα πεδία δυνάμεων. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους μαθητές ενός τμήματος της πρώτης γυμνασίου να συμπληρώσουν ατομικά μία φόρμα στην οποία θα ανέφεραν χωρίς να προϋπάρχουν συγκεκριμένες κατηγορίες:

- Τέσσερα μέρη του σχολείου, όπου κάθε μέλος της ομάδας αισθάνεται ευτυχισμένο.
- Τέσσερα πράγματα του σχολείου για τα οποία κάθε μέλος της ομάδας αισθάνεται περηφάνια.
- Τέσσερα πράγματα του σχολείου τα οποία καθένας βρίσκει ασυνήθιστα.
- Τέσσερα πράγματα που καθένας θα ήθελε να αλλάξει.

2η Φάση έρευνας

Μετά την πάροδο τριών περίπου ετών από την έναρξη του ερευνητικού έργου και για τον εμπλουτισμό του Πορτραίτου συγκεντρώθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, για να καταγραφεί η αναπτυξιακή πορεία του σχολείου, να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές στην κουλτούρα, που να καταδεικνύουν μετατοπίσεις στη νοοτροπία των μελών της σχολικής κοινότητας ως προς την ηγεσία, τη μάθηση και τη μεταξύ τους σχέση. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

1. Ερωτηματολόγιο

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο, που δόθηκε σε εκπαιδευτικούς κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας την Άνοιξη του 2005, ήταν χωρισμένο σε δυο τμήματα με 20 ερωτήσεις το καθένα και περιελάμβανε και 5 ερωτήσεις για τη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων (φύλο, έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και διδακτικής εμπειρίας εν γένει, θέση στο

Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου ως προς τη δομή του αναπτύχθηκε σε διττή κλίμακα, όπως και το πρώτο ερωτηματολόγιο. Οι 15 από τις 20 ερωτήσεις ήταν συναφείς με εκείνες του πρώτου ερωτηματολογίου διαφορετικά ωστόσο διατυπωμένες. Παρουσίαζαν συνάφεια, επειδή στόχος ήταν να καταγραφούν τυχόν αλλαγές στη νοοτροπία και την κουλτούρα του σχολείου.

Στο δεύτερο τμήμα κάθε δήλωση συνοδευόταν από 2 αξιολογικές κλίμακες. Η πρώτη ζητούσε να αξιολογηθεί το σχολείο σε σχέση με τη δηλούμενη πρακτική στη βάση ισοζυγισμένης

διαβάθμισης της μορφής με δυο αρνητικές και δυο θετικές επιλογές. Στη δεύτερη, κάθε πρόταση ζητούσε από τους ερωτώμενους να υποδείξουν την κατεύθυνση προς την οποία κινείται, κατά τη γνώμη τους, το σχολείο (ανοδική, στάσιμη, καθοδική) (βλ σχ. 3).

	Πώς θα αξιολογούσατε το σχολείο σας;				Σε ποια κατεύθυνση προόδου;		
	−−	−	+	++	⬀	⬄	⬂
1. Ο χαρακτήρας και η διαδικασία της μάθησης είναι κεντρικό θέμα στις συζητήσεις ανάμεσα στους καθηγητές.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Έχω ευκαιρίες να παίρνω πρωτοβουλίες σε προγράμματα που αφορούν την ανάπτυξη του σχολείου.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Σχ. 3: Δείγμα ερωτήσεων του 2ου τμήματος του 2ου ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο του 2005 συμπληρώθηκε από τον διευθυντή και από 20 εκπαιδευτικούς.

2. Ημιδομημένες συνεντεύξεις- Ομάδες Εστίασης (Focus Groups)

Οι συνεντεύξεις έγιναν ατομικά με τον διευθυντή και καθηγητές και σχηματίστηκε μία ομάδα εστίασης (focus group) με μαθητές. Κλήθηκαν να λάβουν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το αν συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια Στην δεύτερη φάση των συνεντεύξεων ανταποκρίθηκαν 6 εκπαιδευτικοί. Την ομάδα εστίασης την αποτελούσαν έξι μαθητές της τρίτης τάξης γυμνασίου, οι οποίοι καθόλη τη διάρκεια του ερευνητικού έργου ήταν μαθητές του σχολείου και επομένως θα μπορούσαν να εντοπίσουν αλλαγές στην κουλτούρα του. Στη φάση αυτή οι ερωτήσεις στόχευαν στην αναζήτηση;

- **Πρακτικών** που είχαν υιοθετήσει και συνδέονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα, επειδή καθιστούσαν ορατές τις αρχές του ερευνητικού προγράμματος στην πράξη.
- **Ιστοριών αλλαγής** και ανάληψης πρωτοβουλιών από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, επειδή αφηγούνταν την πορεία του σχολείου προς την εξέλιξη και την υιοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου του προγράμματος.
- **Διλημμάτων και εντάσεων** που είχαν σχέση είτε με τις πρακτικές του προγράμματος είτε με τη διαδικασία αλλαγής, επειδή αποκάλυπταν προσκόμματα που εμπόδιζαν την ανάπτυξη του σχολείου και κατά συνέπεια έπρεπε να αντιμετωπιστούν.
- **Κυρίαρχων θεμάτων** που αναδύθηκαν στις αφηγήσεις, προκειμένω να διαπιστωθεί που εστίασε το σχολείο, ποια πορεία ακολούθησε και σε ποιο βαθμό επηρεάστηκε από το ερευνητικό πρόγραμμα.
- **Συμπερασμάτων** σχετικά με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα.
- **Ενδείξεων ή αποδείξεων** που μαρτυρούσαν αλλαγές στη νοοτροπία σε σχέση πάντα με την μάθηση, την ηγεσία και την ηγεσία για τη μάθηση.

Δεν παρατίθεται το πορτραίτο του 2ου Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής, επειδή είναι πολυσέλιδο. Θα παρουσιαστούν ωστόσο τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

1.3. Γενικά συμπεράσματα και συζήτηση

Από τον πειραματισμό για τη διαμόρφωση του πορτραίτου προέκυψε ότι θα μπορούσε να είναι πιο ευέλικτο, δηλαδή να μην βασίζεται σε τόσα πολλά δεδομένα. Η εικόνα του σχολείου θα μπορούσε να συντεθεί και από μικρότερο δείγμα και να επιστρατεύονται λιγότερα εργαλεία, καθώς απαιτείται πολύς κόπος και χρόνος για την επεξεργασία των δεδομένων. Επιπλέον, καλό θα ήταν να συμμετέχουν πιο ενεργά και εκπαιδευτικοί του σχολείου όχι μόνο με την παροχή στοιχείων και την έκφραση απόψεων, αλλά με μικρές ερευνητικές δραστηριότητες, όπως με τη διαμόρφωση ερωτηματολογίων για νέες πρακτικές που εφαρμόζουν και την αποτίμησή τους, με έρευνες δράσης

τα αποτελέσματα των οποίων μπορούν να εντάσσονται στο πορτραίτο κ.λπ. Η συμμετοχή τους στη σύνθεση του πορτραίτου ενδεχομένως θα τους δραστηριοποιούσε περισσότερο, καθώς θα βάθαινε το αίσθημα ευθύνης τους και θα τους βοηθούσε να αντιληφθούν το ρόλο τους ως φορέων αλλαγής. Κάτι τέτοιο απαιτεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη συνέρευνα και στήριξή τους από εξωτερικούς συνεργάτες, όπως είναι ο κριτικός φίλος (Swaffield, 2004), και τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο καθοδήγηση και ενθάρρυνση. Η βελτίωση όμως, για να έχει αποτελέσματα, απαιτεί επενδύσεις, όπως για παράδειγμα καλλιέργεια ερευνητικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, τις οποίες θα εξακολουθήσουν να εξελίσσουν οι εκπαιδευτικοί, όταν τα χρήματα για ένα συγκεκριμένο καινοτόμο σχέδιο θα έχουν εξαντληθεί (Stoll, 1999). Γενικά δε σημειώθηκε σημαντική μετατόπιση αντιλήψεων ως προς την ηγεσία και τη μάθηση και από τις αντιλήψεις που εξέφρασαν τα μέλη της σχολικής κοινότητας κατά τη διάρκεια της τριετούς έρευνας προέκυψαν τα εξής:

○ **Η σημασία της χάραξης κοινού προσανατολισμού βασισμένου σε κοινό κώδικα αξιών**

Βελτιώσεις που αφορούν στο σχολείο καλό είναι να συνδέονται με αλλαγές στην κουλτούρα, διαφορετικά ακόμη και καλών προθέσεων προσπάθειες αποτυγχάνουν (Sarason,1996). Η έλλειψη κοινά διαμορφωμένου οράματος λειτούργησε αρνητικά, καθώς η ύπαρξή του θα μπορούσε να αποτελέσει μία δήλωση προορισμού, να καταστήσει σαφή την κατεύθυνση, προς την οποία κινείται το σχολείο, θα έδινε στα μέλη που το έχουν διαμορφώσει με βάση τις κοινές τους πεποιθήσεις και προσδοκίες την αίσθηση του σκοπού και επιπλέον θα δημιουργούσε δεσμεύσεις για την πραγματοποίησή του, αφού οι αρχές θα μεταφράζονταν σε πράξη (Senge,1990). Διαφορετικά δεν μπορεί να υπάρξει κοινή δράση, καθώς αποτελεί το συνεκτικό κρίκο που καθοδηγεί τις ενέργειες. Το γεγονός ότι δεν αναγνώρισαν οι εκπαιδευτικοί την αναγκαιότητα διαμόρφωσής του συνδέεται με τους διακριτούς ρόλους στο σχολείο και τα στεγανά στο τρόπο που λειτουργούν. Θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τον προσανατολισμό του σχολείου τον οποίο όμως προσανατολισμό δε συνέδεσαν με κοινές αξίες. Τα σχολεία δεν αλλάζουν, εάν οι άνθρωποι μέσα σε αυτά, ιδιαίτερα το διδακτικό προσωπικό, δεν αλλάξει και «εν τέλει οι ενέργειες των ατόμων είναι εκείνες που μετρούν» (Fullan & Stiegelbauer, 1991:77).

○ **Εστίαση στη μάθηση**

Η αυτονόητη θέση ότι τα σχολεία πρέπει να εστιάζουν στη μάθηση δεν είναι και αυταπόδεικτη, όπως υποστήριξε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Πολλά είναι τα αίτια που αποπροσανατολίζουν όσους νομίζουν ότι υπηρετούν το σκοπό αυτό, όπως η προσπάθεια για προβολή του σχολείου, η πιεστική ανάγκη για κάλυψη της ύλης, η πεποίθηση ότι μία επιτυχημένη πρακτική μπορεί να λειτουργήσει με τον ίδιο τρόπο σε οποιοδήποτε περιβάλλον κ.λπ.

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στις εξωδιδακτικές δραστηριότητες, οι όποιες αποτελούν νησίδες διαφορετικής κουλτούρας στο σχολείο και συμβάλλουν στην διαμόρφωση απαιτητικών και πλούσιων σε ερεθίσματα περιβαλλόντων μάθησης. Διεγείρουν το ενδιαφέρον και τους βοηθούν να καλλιεργήσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να αναγνωρίσουν τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης. Οι μαθητές ανέφεραν ότι στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αυτών εργάζονται με φαντασία και κέφι χωρίς την πίεση του χρόνου και της κάλυψης της ύλης και αναλαμβάνουν ρόλους υπευθυνότητας, γεγονός που τονώνει την αυτοπεποίθηση τους.

Ωστόσο, η μάθηση δεν πρέπει να αφορά μόνο τους μαθητές, όπως υπαινικτικά ή ρητά υποστηρίχτηκε, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Και οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειώνονται περισσότερο με τους μηχανισμούς μάθησης και παράλληλα οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν περισσότερα για τη διδασκαλία (MacBeath & Dempster, 2008). Σε αυτήν τους τη προσπάθεια θα πρέπει να επιδιώκουν νέες ανακαλύψεις σε αυτό που θεωρούν γνωστό και να μην αρκούνται στο να αναγνωρίζουν αυτά που ήδη ξέρουν (Eisner, 1991). Σε αντίθετη περίπτωση θα παραμένουν στάσιμοι. Παράλληλα μέσα από τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις οι πρακτικές τους θα αποκτήσουν συνοχή ενώ θα καλλιεργηθεί και η συλλογική ευθύνη και η ικανότητα τους να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (McLaughlin& Talbert, 2001). Η κουλτούρα της απομόνωσης που κυριαρχεί, όπως υπογραμμίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, εμποδίζει τη ροή των ιδεών και κατά συνέπεια και την τάση για αλλαγή.

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να λάβει πολλές μορφές, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους, όπως αναστοχασμό στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται, υιοθέτηση κοινών κωδίκων επικοινωνίας, αλληλοπαρακολούθηση, από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, διεξαγωγή έρευνας κ.λπ. (Little 1982). Κυρίως, αυτό που πρέπει να κατανοήσουν είναι ότι μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, στην καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και στη συμπεριφορά τους στην τάξη ασκεί τόσο η προσωπική όσο και η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Stoll & Fink, 1996), η οποία είναι συνυφασμένη με τη βελτίωση του σχολείου. (Fullan & Stiegelbauer,1991).

Από την άλλη όμως πλευρά, θα πρέπει να δοθούν στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες για αναστοχασμό, με θεσμοθέτηση συνεργατικών δομών, κάτι που δε συμβαίνει (Little, 1993) και αυτό οφείλεται στον τρόπο που λειτουργούν τα σχολεία, στο φόρτο εργασίας και σε παράγοντες που αποτρέπουν την αλληλεπίδραση τους και που σχετίζονται με την οργάνωση του χώρου αλλά και τη διαχείριση του χρόνου.

Και το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει, δηλαδή το ερευνητικό πνεύμα να διαπερνά την καθημερινή του ρουτίνα και να τροφοδοτεί, τόσο το σχολείο με στοιχεία που θα είναι καθοριστικά για τις αποφάσεις που λαμβάνονται, όσο και το ευρύτερο σύστημα με στοιχεία που θα επηρέαζαν τον άνωθεν σχεδιασμό.

○ **Η ηγεσία για τη μάθηση υπόθεση όλων**

Το πώς τα μέλη της σχολικής κοινότητας ορίζουν την ηγεσία καθορίζει και τον τρόπο συμμετοχής τους. Έτσι, παρά το γεγονός ότι η ηγεσία μέσα στην τάξη είναι προνόμιο των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο παραδέχτηκαν και οι ίδιοι αποδείχτηκε ότι είναι αρκετά δύσκολο να δουν τον εαυτό τους σε ηγετικούς ρόλους εκτός τάξης. Δεν άλλαξε η νοοτροπία τους, δεν μπόρεσαν να αντιληφθούν ότι η ηγεσία ως συντονισμένη προσπάθεια συνδέεται με κοινό στόχο, με ανάληψη ρόλων ευθύνης, κοινή δέσμευση καθώς και ανακατανομή της δύναμης και της εξουσίας (Frost & Durrant, 2002). Το να εμπλακούν σε πρακτικές που διαφέρουν πολύ από τον τρόπο που λειτουργούν απαιτεί πειστική επιχειρηματολογία και ισχυρά κίνητρα τέτοια που να υπερνικούν τις αμφιβολίες τους (Elmore, 2002), στοιχεία που δε φαίνεται να υπάρχουν στο ελληνικό πλαίσιο.

Η κατανεμημένη ηγεσία σημαίνει ότι όχι μόνο ο διευθυντής, αλλά και οι εκπαιδευτικοί έχουν την πληροφορία και τη δύναμη να λαμβάνουν αποφάσεις και να πυροδοτούν αλλαγές. Για να υπάρχει αυτή η δυνατότητα, το γενικότερο γραφειοκρατικό και σε κάποια σημεία αντιφατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο θα πρέπει να αλλάξει. Η ροή πληροφοριών θα πρέπει να διαπερνά τα στενά όρια του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να έχουν λόγο σε θέματα που τους αφορούν, όπως είναι για παράδειγμα η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας. Διαφορετικά η εκπαιδευτική ηγεσία θα συνεχίσει να αποτελεί σχήμα οξύμωρο στο ελληνικό πλαίσιο.

Σε αυτήν την προσπάθεια καθοριστική κρίνεται η συμβολή του διευθυντή. Η τυπική ημέρα του διευθυντή, όπως διαπιστώθηκε και από τη στενή παρακολούθηση (shadowing), αναλώνεται σε διοικητικά καθήκοντα, καθοδηγείται από την τυραννία του κατεπείγοντος και ελάχιστα συνδέεται με την ενίσχυση της μάθησης.

Κατά συνέπεια αναδεικνύεται ο νέος ρόλος του διευθυντή ως διευκολυντή και εμψυχωτή προσπαθειών για αλλαγή. Η ηγεσία που έχει ως στόχο τη μάθηση δεν περιορίζεται στην εκτέλεση των τυπικών, διοικητικών ή άλλων καθηκόντων, αλλά συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση κουλτούρας που ως επίκεντρο και βασικό στόχο έχει την ενίσχυση της μάθησης. Παρακινεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να διαμορφώσουν περιβάλλοντα πλούσια σε ερεθίσματα μάθησης. Ευνοεί τα συνεργατικά μοντέλα και τη διεξαγωγή συνεχούς, ανοικτού διαλόγου σχετικά με τις πρακτικές, τις δυσκολίες, την επίλυση προβλημάτων και τις προκλήσεις που αναδύονται. Ενημερώνει για τις εξελίξεις στο χώρο του σχολείου και επιτρέπει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να παίξουν ρόλο στη χάραξη της πορείας του σχολείου και να επιφέρουν αλλαγές. Αντιλαμβάνεται ότι όλοι μαθαίνουν και ενσωματώνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην καθημερινή ζωή του σχολείου, αλλά παράλληλα τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε επιστημονικά προγράμματα, σεμινάρια κ.λπ.

Και οι μαθητές μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο. Σκοπός δεν είναι απαραίτητα να

διαμορφωθούν νέες δομές αλλά μέσω των υπαρχόντων, όπως είναι τα μαθητικά συμβούλια, να παρακινηθούν σε ένα πλαίσιο ανοιχτών σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτούς και τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τις απόψεις τους, να διατυπώνουν αιτήματα για τη μάθησή τους και να έχουν μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο, οι καθηγητές πρέπει να έχουν καλλιεργήσει το κατάλληλο κλίμα και να λειτουργούν ως πρότυπα προς την κατεύθυνση αυτή. Θα πρέπει να έχουν υιοθετήσει δημοκρατικές αρχές, να αποδέχονται τους μαθητές, να σέβονται την άποψη τους, να τους ενθαρρύνουν και να τους παρέχουν ισχυρά κίνητρα μάθησης. Αν επικρατεί κλίμα αποδοχής και ασφάλειας τότε οι μαθητές αναλαμβάνουν πιο εύκολα πρωτοβουλίες ως προς τη μάθηση τους.

○ **Ο διάλογος συστατικό στοιχείο οποιασδήποτε προσπάθειας για αλλαγή.**

Καθοριστικό ρόλο σε συλλογικές προσπάθειες παίζει ο διάλογος (MacBeath, 2009). Η καλλιέργεια ατομικής και συλλογικής ευφυΐας συνδέεται με την ανταλλαγή απόψεων (Perkins, 2003). Και το πορτραίτο στόχευε στο να ενθαρρύνει και να συντηρήσει εστιασμένο και δομημένο διάλογο σχετικά με τη μάθηση την ηγεσία ως κατανεμημένη δραστηριότητα και την εξέλιξη του σχολείου, διαδικασίες που πηγάζουν από τον ηθικό στόχο της εκπαίδευσης. Σε αυτόν το διάλογο κλήθηκαν να συνεισφέρουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές και οι γονείς, για να κατανοήσουν την πραγματικότητα του σχολείου τους, να αναθεωρήσουν τις σχέσεις τους και να αντιμετωπίσουν ο ένας τον άλλο ως κοινούς εταίρους σε προσπάθειες αλλαγής και με τις απόψεις και τις ιδέες τους να δώσουν προσανατολισμό ανάπτυξης στο σχολείο τους.

Στο σχολείο όμως αυτό, όπως και σε πολλά άλλα η διδακτική πρακτική εξαρτάται από τις προτιμήσεις, την ιδιοσυγκρασία και τις επιλογές των εκπαιδευτικών και δεν είναι αποτέλεσμα διαλόγου (Lewis, 2006).Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν και έκριναν τις απόψεις τους σημαντικές, αν και σημείωσαν ότι στο χώρο της τάξης δεν τους δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν για τη μάθησή τους ή να αναλάβουν πρωτοβουλίες, που θα τη διευκολύνουν. Οι εκπαιδευτικοί συχνά υποτιμούν την ικανότητα τους, να είναι συχνά οξυδερκείς παρατηρητές (MacBeath,1999). Οι απόψεις των μαθητών δεν αντανακλούν συνήθως την κυρίαρχη άποψη, ασκούν κριτική στην ισχύουσα δομή, κάτι που συνέβη και στο πορτραίτο και γι' αυτό δε γίνονται εύκολα αποδεκτές (Lincoln, 1995). Οι ίδιοι οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι αποδίδουν καλύτερα, εάν οι καθηγητές τους δημιουργούν διαύλους επικοινωνίας και γνωρίζουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές. Ένα πρόβλημα που προκύπτει, όταν καλούνται οι μαθητές να εκφέρουν άποψη είναι ότι δεν διαθέτουν το κατάλληλο λεξιλόγιο ή δεν έχουν και την ωριμότητα να ερμηνεύσουν την εμπειρία τους, για να παράσχουν ανατροφοδότηση. Ενδεχομένως καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν κουλτούρα διαλόγου, αλλά παράλληλα να βοηθήσουν τους μαθητές να εξοικειωθούν με τη γλώσσα της μάθησης, για να μπορούν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια να εκφράζονται και να αλληλεπιδρούν (MacBeath et al, 2009). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σπάνια εκχωρούν τη δυνατότητα στους μαθητές να ασκήσουν ηγετικούς ρόλους στην τάξη, επειδή βαθιά ριζωμένη πεποίθηση είναι ότι ο καθηγητής διδάσκει, ο μαθητής μαθαίνει

Τέλος ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων περιοριζόταν στο να συνδιοργανώνει εορτές και εκδηλώσεις, ενώ η απουσία πολλών γονέων από τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι αισθητή. Και οι γονείς θα μπορούσαν να συμβάλλουν με τη δική τους οπτική για τη μάθηση των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να ακούσουν τις απόψεις τους, αλλά παράλληλα είναι επιφυλακτικοί και διατηρούν κάποια απόσταση, όπως οι ίδιοι παραδέχτηκαν. Αλλά ως επί το πλείστον τα σημαντικότερα μετα-μηνύματα παραμένουν κρυμμένα, δε διατυπώνονται. Οι σχέσεις παραμένουν τυπικές και κάποιες φορές και οι δύο πλευρές τις αντιλαμβάνονται ως σχέσεις αντιπαλότητας που εκδηλώνονται με αδέξιες αντιπαραθέσεις. Για αυτό πρέπει να επαναδιαπραγματευτούν τις σχέσεις τους, να διαμορφώσουν συμμαχίες και να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης κάτι που απαιτεί κόπο και χρόνο.

○ **Η αποτίμηση των προσπαθειών για ανάπτυξη πυξίδα προσανατολισμού του σχολείου**

Πέρα από τη κουλτούρα του διαλόγου ένα άλλο στοιχείο που αποδείχτηκε απαραίτητο για την εξέλιξη των σχολείων είναι η εισαγωγή κάποιου συστήματος αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εμπειρία τους στην τάξη τους επιτρέπει να ασκούν την επαγγελματική τους κρίση

χωρίς άνωθεν παρεμβάσεις και δεν φαίνεται να επιθυμούν οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι αντιμετωπίζουν με δυσπιστία το ευμετάβλητο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στο ότι στην Ελλάδα για δεκαετίες δεν εφαρμόστηκε καμία μορφή αξιολόγησης και δεν είναι εξοικειωμένοι με ανάλογες διαδικασίες, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από την πρόσφατη απόπειρα αυτοξιολόγησης σχολικών μονάδων. Βέβαια και σε αυτό το σχολείο υπάρχει μία κατηγορία, οι ανήσυχοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση. Μπορεί ως διαδικασία να είναι ανεπίσημη, ατομική και οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν με τη διαίσθηση και να μην δρουν συστηματικά, αλλά διαπερνά τη σκέψη τους, καθορίζει τον τρόπο που ενεργούν και τις πρακτικές που υιοθετούν.

○ **Η ανάγκη εξωτερικής στήριξης και διαμόρφωσης συμμαχιών και εξωτερικών δικτύων συνεργασίας**

Οι επαφές με σχολεία του εξωτερικού στο πλαίσιο του προγράμματος LFL αποδείχτηκαν γόνιμες, διότι πέρα από τυχόν κοινά σημεία προσέφεραν μία τελείως διαφορετική οπτική των πραγμάτων. Επιπλέον, και η οργάνωση εργαστηρίων ανταλλαγής απόψεων και πρακτικών με τη συμμετοχή του σχολείου, λειτούργησε υποστηρικτικά και ενισχυτικά για προσπάθειες αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους, αλλά η ώθηση που δόθηκε, για να διατηρήσει τη δυναμική της, απαιτεί περαιτέρω στήριξη σε πιο σταθερή βάση.

Πολύτιμη προς αυτήν την κατεύθυνση αποδείχτηκε, σύμφωνα με μαρτυρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, η συνεργασία με την ερευνητική ομάδα του προγράμματος και τον κριτικό φίλο κάτι που οφείλεται και στο γεγονός ότι όλοι είχαν εργαστεί και στην εκπαίδευση και λειτούργησαν ως σύνδεσμος ανάμεσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα και τα σχολείο. Συνεισέφεραν στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης, στον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των πρακτικών, στις διαδικασίες, συλλογής ανάλυσης δεδομένων ανατροφοδότησης και σχεδιασμού της δράσης (Swaffield, 2004). Ο ρόλος του κριτικού φίλου ήταν ιδιαίτερα σημαντικός, επειδή έθετε ερωτήματα που κρύβουν προκλήσεις, αλλά παράλληλα ασκούσε καλοπροαίρετη κριτική (Costa & Kallick, 1993), είχε τις γνώσεις να υποστηρίξει διαδικασίες ανάπτυξης του σχολείου χωρίς να επιβάλλει την άποψή τους και ως εκπαιδευτικός, έγινε αποδεκτός και εύκολα κέρδισε την εμπιστοσύνη των συναδέλφων του. Ωστόσο, καλό θα ήταν να λάβει μία πιο σταθερή μορφή καθώς και στο εξωτερικό λειτουργεί σε πειραματικό επίπεδο.

Εν κατακλείδι

Τα σχολεία που θεωρούνται καλά δεν έχουν λιγότερα προβλήματα, απλώς τα αντιμετωπίζουν με σύστημα, εμβαθύνουν, ανασχεδιάζουν. Αντίθετα τα λιγότερα επιτυχημένα σχολεία δεν ενισχύουν τα θετικά τους στοιχεία, είναι αναβλητικά, συχνά προβάλλουν άρνηση και αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους ή ασχολούνται επιφανειακά με αυτά (Louis & Miles, 1990). Καλό θα ήταν να γίνει κατανοητή η ανάγκη για εξέλιξη και προσαρμογή, όπως και το ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να προετοιμαστούν οι μαθητές για το μέλλον είναι να φοιτούν σε σχολεία που αποτελούν οργανισμούς που μαθαίνουν, καθώς η μακρόχρονη επιβίωση των σχολείων στις σύγχρονες απαιτητικές συνθήκες θα εξαρτηθεί ακριβώς από αυτό, από το αν θα γίνουν δημιουργικοί οργανισμοί που μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως είναι το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου να επιτρέψει διάχυση της επιδημίας στο σχολείο και να μην εναντιωθεί σε προσπάθειες για αλλαγή (Gladwell, 2000). Τα μέλη της σχολικής κοινότητας και κυρίως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι «*Στην καρδιά του οργανισμού που μαθαίνει βρίσκεται η αλλαγή στον τρόπο σκέψης, δηλαδή αντί να βλέπουμε τους εαυτούς μας ξεχωριστά από τον κόσμο και να θεωρούμε ότι τα προβλήματα προκλήθηκαν από κάποιον άλλο ή κάτι άλλο, να τα αναζητούμε πώς οι ενέργειες μας προκαλούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Ο Οργανισμός που μαθαίνει είναι το μέρος, όπου οι άνθρωποι συνεχώς ανακαλύπτουν πώς δημιούργησαν την πραγματικότητα τους και πώς μπορούν να την αλλάξουν*» (Senge, 1990: 12–13).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Costa, A. & Kallick, B. (1993) *Through the lens of a critical friend.* Education Leadership, 51(2), 49–51.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1997). *School effectiveness & school improvement: Sustaining links*. School Effectiveness & School Improvement, 8 (4), 396 – 429.

Denzin, N.K. (1978). *1'he research act: A theoretical introduction to sociological methods.* New York: McGraw-Hill.

Dewey (1958) *Art as experience* New York Capricorn.

Earl, L. M. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Earl &Lee (1998) *Evaluation of the Manitoba School Improvement Programme*, Winnipeg: Manitoba School Improvement Programme

Eisner, E. W. (1991) *The Enlightened Eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York: Macmillan

Elmore, R. (2006). *Leadership as the practice of improvement*. Paper presented at the International Conference on Perspectives on Leadership for Systemic Improvement, sponsored by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), London.

Elmore, R.. (2002). Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Development in Education, Albert Shanker Institute http://www.ashankerinst.org/downloads/bridging_gap.pdf

Frost D &. Durrant J. (2002) Teachers as Leaders: exploring the impact of teacher-led development Work School Leadership & Management 22 (2), 143–161

Frost D, Swaffield S.(2004) *The Leadership for Learning (Carpe Vitam) project: an eclectic & emerging methodology* ICSEI 2004

Fullan, M. (2003*). The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Toronto: Ontario Principals' Council.

Fullan M., (1993) *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform* London: Falmer Press

Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gladwell, M. (2000) *The Tipping Point: how little things can make a big difference*. London:Abacus.

Goodlad,J. I. (1992). *The moral dimensions of schooling & teacher education*. Journal of Moral Education, 21(2),87–97.

Hackmann Donald G., (2002) *Using portraiture in educational leadership research* Leadership in Education, 5 (1), 51-60

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press

Hargreaves, A., & Fink. D.(2007). *Energizing leadership for sustainability. In Developing sustainable leadership*, ed. B. Davies.. London: Paul Chapman Publishing

Lawrence- Lightfoot S., (1983) *The Good High School Portraits of Character & Culture* Basic Books

Lawrence-Lightfoot S. & Hoffmann Davis Jessica, (1997), *The Art & Science of Portraiture*, Jossey-Bass Publishers

Lewis, C. (2006). *School improvement in action: Lessons in sustainability*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education

Lincoln Y. (1995), *In Search of Students' Voices*, Theory Into Practice, 34 (2), 88-93

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park, CA: Sage.

Little, J. W. (1993). *Teachers professional development in a climate of educational reform.*

Educational evaluation and policy analysis, 15(2), 129-151

Little, J.W. (1982). *Norms of collegiality & experimentation: Workplace conditions of school success. American Educational Research Journal, 19(3), 325-40.*

Louis, K. & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works & why*. New York: Teachers College Press.

MacBeath J., (2009) *Self-Evaluation for School Improvement.* in Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D. (Eds.) Second International Handbook of Educational Change Springer pp 901-912.

MacBeath, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: the case for school evaluation*. London: Routledge.

MacBeath J.& Dempster N (Editors)(2008) *Connecting Leadership and Learning Principles for Practice*, Routledge.

MacBeath, J. & Jardine, S. J. (1998). *I Didn't Know He Was Ill - The Role and Value of the Critical Friend*. Improving Schools 11(1), 41- 47.

MacBeath, J. & Moos, L. (2004) *Democratic Learning: the challenge to school effectiveness*, London, Routledge Falmer.

MacBeath, J., Oduro G. & Waterhouse J. (2005) *Distributed Leadership: A developmental process.* 18th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Barcelona, 2-5 January.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000) *Self-evaluation in European Schools-A Story of Change*. London: Routledge.

McLaughin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching.* Chicago: University of Chicago Press.

Mitchell C & Sackney L (2000) *Profound Improvement: building capacity for a learning community* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Moos, L. (2005) *From still photo to animated images.* School Leadership and Management, 25 (4), 367-382.

Ogawa, R.T. & Bossert, S.T. (1997) *Leadership as an organizational quality*, in: M. Crawford, L. Kydd & C. Riches (Eds) Leadership and teams in educational management (Buckingham, Open University Press), pp. 9-23.

Sarason, S. (1996) *Revisiting "the Culture of the School and the Problem of Change*, Teachers College Press.

Schratz, M. & Steiner-Loffler U. (2005) *Big Change Question: Should Pupils Be Able To Make Decisions About School Change?* Journal of Educational Change 6(4), 381–393.

Senge P., (1990) *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning* Organization. New York Doubleday.

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

Sirotnik, K. A. (2005): *Holding Accountability Accountable. What Ought to Matter in Public Education.* New York, London: Teachers College Press.

Stoll, L., (1999), *Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement,* School Effectiveness and School Improvement, 10 (4), 503–532.

Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness & school improvement.* Buckingham, UK: Open University Press.

Swaffield S. (2004) *Critical friends: supporting leadership. Improving learning Improving* Schools; 7 (3), 267-278.

Swaffield S. & MacBeath J. (2005) *School self-evaluation and the role of a critical friend,* Cambridge Journal of Education 35 (2), 239–252.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998), *Mixed Methodology; Combining Qualitative and Quantitative Approaches,* Thousand Oaks, CA, Sage.

Walker, R. (1993). *Finding a silent voice for the researcher. Using photographs in evaluation and research.* In Schratz, M.(ed.), Qualitative Voices in Educational Research, Falmer, London, pp. 72-92.

ΤΟ LEARNING AUDIT ΚΑΙ ΤΟ @ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αθανάσιος Γ. Μήνας[1]
Ευδοκία Δ. Γρηγοράτου[2]
Γεώργιος Α. Μήνας[3]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Learning Audit ξεκίνησε πειραματικά στην δεκαετία του 1980 και κατόπιν εφαρμόστηκε στην Ιταλία το 1994 απ' τον Massimo Tomassini και τους Giorgio Bertini & Cinzia Tommasi. Το Learning Audit είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης των διαδικασιών της οργανωσιακής μάθησης, σχεδιασμένη για να μετατρέψει αυθόρμητες διαδικασίες μάθησης των οργανισμών και επιχειρήσεων σε συνειδητές πρακτικές συνδεδεμένες με τη βελτίωση των επιδόσεων και των καινοτομιών. Ο καθηγητής M. Guspini καλύπτοντας το κενό της πρακτικής εφαρμογής του υποδείγματος της οργανωσιακής μάθησης σαν στοιχείο-εργαλείο από την πλευρά της αξιολόγησης, πρότεινε μία εφαρμογή του Learning Audit σε μαθησιακό περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό το ονόμασε το @ της αυτοαξιολόγησης. Είναι μια προοδευτική διαδρομή μέσω μιας προσέγγισης με διαδοχικά επίπεδα που συνδέονται. Η προοδευτική, συνεχής και περιοδική ανάπτυξη της σπείρας γνώσεων και δεξιοτήτων οδηγεί την ομάδα στη δημιουργία μιας πραγματικής κοινότητας μάθησης

Λέξεις-κλειδιά: *Learning audit, το @ της αυτοαξιολόγησης, οργανωσιακή μάθηση*

The Learning Audit the @ of Self-evaluation

Minas Athanasios, Grigoratou Evdokia, Minas Georgios

ABSTRACT

The Learning Audit was started experimentally in 1980 and later it was implemented in Italy in 1994 by Massimo Tomassini and Giorgio Bertini & Cinzia Tommasi. The Learning Audit is a methodological approach to self-assessment of the organizational learning processes, designed to convert spontaneous learning processes of organizations and enterprises into conscious practices associated with improved performance and innovation. Professor M.Guspini covering the gap in practical application of the organizational learning model as a tool-element of assessment, proposed an application of Learning Audit in school environment. This model was named the@ of self-assessment. The progressive, continuous and periodic development of the succession of knowledge and skills leads the team to create a true learning community. It is obvious that following the above model, knowledge is not ready- offered. On the contrary, the learner should get puzzled and get actively involved into knowledge acquisition.

Keywords: *Learning audit, the @ of set-evaluation, organizational learning*

1. Εισαγωγή - συνοπτική ιστορική αναφορά

Το Learning Audit ξεκίνησε πειραματικά στην δεκαετία του 1980 από μία ομάδα Γάλλων και κατόπιν εφαρμόστηκε στην Ιταλία το 1994 απ' τον Massimo Tomassini και απ' τους Giorgio Bertini & Cinzia Tommasi. Διαπραγματεύτηκαν μια πρώτη συστηματική προσέγγιση του Audit σε επιχειρήσεις της Ιταλίας και απάντησαν στην ανάγκη να προσφέρουν ένα σύστημα μάθησης που θα οδηγούσε σε καλυτέρευση της απόδοσης και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

1. Ο Α.Μ. είναι Διευθυντής του 12ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής. Επικοινωνία: athminas@gmail.com
2. Η Ε.Γρ. είναι εκπαιδευτικός Π.Ε. Επικοινωνία: evigrigor@gmail.com
3. Ο Γ.Μ. είναι μεταπτυχιακός φοιτητής στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: geoathminos@gmail.com

2. Στόχοι και μεθοδολογική προσέγγιση του Audit

Η προσέγγιση του Audit βασίζεται στη δράση της αυτοαξιολόγησης στο εσωτερικό των ομάδων μιας οργάνωσης. Αντικειμενικός στόχος είναι η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος και παραγωγικού κλίματος στα πρόσωπα που παίρνουν μέρος στην ομάδα εργασίας. Οι ομάδες εργασίας αναλύουν τα θέματα και τα προβλήματα και προχωρούν στον καθορισμό του επιπέδου που επιθυμούν να φτάσουν. Η ομάδα ενεργοποιεί τις διαδικασίες της μάθησης, παρακινείται στην κατεύθυνση ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, επικυρώνει και νομιμοποιεί τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν από την ομάδα, ως απάντηση στα προβλήματα που έχουν διαπιστωθεί (Bianchi & Guspini, 2003).

Ετυμολογικά η λέξη Audit προέρχεται από τη λατινική λέξη audire, ακούω, ενώ στο επιχειρηματικό πλαίσιο το Audit σημαίνει έλεγχος. Αναπτύχθηκαν πολλές τεχνικές του Audit ως εργαλείου παρακολούθησης στο εσωτερικό της οργάνωσης και περιλαμβάνει μεθόδους οργάνωσης, παρέμβασης, ελέγχου, επαλήθευσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων, ανάλυσης στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων.

Το Audit βοηθά την επιχείρηση να έρθει σε επαφή με τα δυναμικά μέλη της. Με την επικοινωνία διαδίδεται η κουλτούρα της οργάνωσης και δομούνται σχέσεις. Το Audit χρησιμοποιεί τη στρατηγική του «beachmarking»[4] για να πραγματοποιήσει μια συγκριτική αξιολόγηση.

Το Learning Audit είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης των διαδικασιών της οργανωσιακής μάθησης, σχεδιασμένη για να μετατρέψει αυθόρμητες διαδικασίες μάθησης των οργανισμών και επιχειρήσεων σε συνειδητές πρακτικές συνδεδεμένες με τη βελτίωση των επιδόσεων και των καινοτομιών. Σκοπός είναι οι ομάδες εργασίας να σκεφτούν πάνω στην ικανότητα της ανάπτυξης και της αξιοποίησης του δυναμικού για να παρουσιάσει προγράμματα βελτίωσης αυτόνομα και συγκεκριμένα (Bianchi & Guspini, 2003).

Η μεθοδολογία του Learning Audit βασίζεται σε μια σειρά προϋποθέσεων:

- Η κύρια πηγή της εργασίας ενός οργανισμού είναι η δημιουργία της γνώσης, που μπορεί να υλοποιηθεί κατά βέλτιστο τρόπο σε ομάδες 3-12 ατόμων
- Στο σχεδιασμό και τη διαχείριση της μάθησης
- Κάθε οργανισμός έχει τη δική του ιστορία που τον καθιστά μοναδικό, συνεπώς, δεν μπορούμε να εφαρμόζουμε έτοιμα πρότυπα, αλλά μπορούμε να παρέχουμε τα εργαλεία για να βρούμε μόνοι μας το δρόμο για τη βελτίωσή της
- Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να προσδιορίζουν τις δικές τους στρατηγικές βελτίωσης.

3. Έξι θεμελιώδεις διαδικασίες μάθησης

Το Learning Audit είναι σχεδιασμένο κάνοντας αναφορά σε 6 διαδικασίες της οργανωσιακής μάθησης και είναι οι ακόλουθες (Guspini, 2003):

- Μάθηση από την εμπειρία
- Κοινή χρήση γνώσεων
- Μετατροπή των γνώσεων σε δεξιότητες
- Ολοκλήρωση των γνώσεων μεταξύ των ρητών και σιωπηρών γνώσεων που διαθέτουν
- Απόκτηση γνώσεων από το εξωτερικό περιβάλλον
- Εστίαση στη διαχείριση της γνώσης

---

4. Ο όρος Benchmarking (επίσης γνωστό ως best practice benchmarking ή process benchmarking, στα ελληνικά αναφέρεται και ως Συγκριτική προτυποποίηση) αναφέρεται σε μια μέθοδο, η οποία χρησιμοποιείται στο management και ειδικότερα στο στρατηγικό management, επιχειρήσεων ή οργανισμών, για την αξιολόγηση των διαφόρων πτυχών λειτουργίας τους, με μέτρο σύγκρισης την «καλύτερη πρακτική» (best practice) στον τομέα τους. Αυτό με τη σειρά του διευκολύνει τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς να αναπτύξουν σχέδια για τον τρόπο υιοθέτησης της «καλύτερης πρακτικής», συνήθως με σκοπό την αύξηση κάποιων πτυχών της απόδοσης τους. Το Benchmarking μπορεί να είναι ένα μεμονωμένο γεγονός (one-off event), αλλά συχνά αντιμετωπίζεται σαν μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία οι επιχειρήσεις ή οι οργανισμοί προσπαθούν να βελτιώσουν τις πρακτικές τους. Μια διαδικασία παρόμοια με το benchmarking χρησιμοποιείται επίσης στις δοκιμές τεχνικών προϊόντων και στην έρευνα εδάφους. (https://el.wikipedia.org/wiki)

Η μεθοδολογία του Learning Audit, όπως ρυθμίστηκε από το ICI-Management, στοχεύει στην αυτοαξιολόγηση του συστήματος. Επιδιώκει να συγκεκριμενοποιήσει τους ακόλουθους στόχους σε πέντε φάσεις (Bianchi & Guspini, 2003).

Πρώτη φάση: ανάλυση της κατάστασης

Το πρώτο βήμα βασίζεται στην εξοικείωση του προσωπικού με τις θεωρίες της οργανωσιακής μάθησης. Δια μέσου αυτοαξιολογητικών μέσων προβαίνουν σε μια αρχική αξιολόγηση. Σ' αυτή τη φάση δύο πρόσωπα παίρνουν συνέντευξη από τα μέλη του γκρουπ και αυτοαξιολογούνται διακρίνοντας τα προβλήματα της δράσης τους, αξιολογώντας και αντιμετωπίζοντας, σε σχέση με τις 6 προαναφερθείσες διαδικασίες της μάθησης, ποια είναι τα τωρινά επίπεδα σε σχέση με τα επίπεδα που θέλουν να φτάσουν και καταγράφουν κατά σειρά σπουδαιότητας τις μαθησιακές διαδικασίες του γκρουπ και προτείνουν αλλαγές. Ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναπτύσσεται κριτική βοηθώντας τη σκέψη πάνω στην οργάνωση που μαθαίνει και με αυτόν τον τρόπο ξεχωρίζουν τους μεταρρυθμιστικούς παράγοντες και τους πρωταγωνιστές.

Δεύτερη φάση: Ορισμός της προβλημάτων

Σ' αυτή τη φάση πραγματοποιούνται συνεντεύξεις σε βάθος, στοχεύοντας και αναλύοντας τους παράγοντες που αφορούν τις μαθησιακές διαδικασίες με τους υπεύθυνους της οργάνωσης και τους πρωταγωνιστές της πρώτης φάσης, καθορίζοντας τα προβλήματα. Ολοκληρώνεται έτσι το στάδιο της ανάλυσης και της διάγνωσης.

Τρίτη Φάση: Αναζήτηση λύσεων

Εκκινούν με την εμπλοκή του Διευθυντή και εφαρμόζονται στρατηγικές και σχέδια με σκοπό την ανάπτυξη της μάθησης και τη βελτίωση των προϊόντων και των διαδικασιών.

Τέταρτη φάση: Παρακολούθησης της πορείας

Σ' αυτή τη φάση ελέγχουν τις διαδικασίες του γκρουπ για να αξιολογήσουν την πραγματοποίηση της διαδρομής του project.

Πέμπτη φάση: Μέτρηση της επιτυχίας

Μέσω της τελικής αξιολόγησης των παραμέτρων και των κριτηρίων, ορίζονται τα συνολικά αποτελέσματα. Η αποτελεσματική ολοκλήρωση των φάσεων οδηγεί σε μία οργανωμένη μάθηση που βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων στα πλαίσια των χρόνων που έχουν καθοριστεί.

Το Learning Audit ως εργαλείο για τη μαθησιακή παρακολούθηση εφαρμόστηκε σε επιχειρήσεις της Ιταλίας. Από την εφαρμογή αυτή προέκυψαν θετικά αποτελέσματα σε σχέση με την αυτοδιάγνωση των προβλημάτων των οργανισμών, την επισήμανση των στοιχείων πάνω στο κλίμα της οργάνωσης και πάνω στη δυνατότητα βελτίωσης. Τα προβλήματα που επισημάνθηκαν αφορούσαν το συμμερισμό της γνώσης και τη μετάφρασή τους σε δεξιότητα. Επίσης καταγράφηκαν οι ανεπάρκειες του επικοινωνιακού καναλιού, οι ανεπάρκειες των συστημάτων για αλληλεπίδραση και βελτίωση των επιπέδων της εμπειρίας στη χρήση των γνώσεων, η έλλειψη χρόνου και τα οργανωτικά προβλήματα. Οι προτάσεις επικεντρώθηκαν σε επιχειρησιακές διαδικασίες, οργανωτικές και ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα γκρουπ της δουλειάς και στους διευθυντές.

Πάνω στις 6 διαδικασίες της οργανωσιακής μάθησης, δημιουργήθηκαν οι βάσεις αναφοράς για τα τρία βήματα της συνέντευξης. Μέσω των ομαδικών συνεντεύξεων γίνεται μια πρώτη αυτοαξιολόγηση, αποδίδεται βάρος στους δείκτες και καθορίζεται η αξία των δεικτών. Η συμφωνία ως προς το βάρος των δεικτών γίνεται με μια σκάλα Likert από τα σημαντικά στα μη σημαντικά. Γίνεται εκ νέου αυτοαξιολόγηση μετά τη συμφωνία, διαμέσου της οποίας εντοπίζονται τα προβλήματα, προτείνονται λύσεις και σχέδια βελτίωσης. Γίνεται παρακολούθηση σταδίων διαμέσου συνεντεύξεων των ενδιαφερομένων. Στο τέλος της διαδικασίας μετριέται ο βαθμός επίτευξης των στόχων και γίνεται σύγκριση με τους αρχικούς στόχους και τα αρχικά επίπεδα και γίνεται ορατή η επίπτωση στο σύστημα (Guspini, 2003).

Στο Πανεπιστήμιο "La Sapienza" της Ρώμης προγραμματίστηκε και πραγματοποιήθηκε ένας ενδιαφέρον πειραματισμός του Learning Audit στη σχολική πραγματικότητα. Η έρευνα είχε τίτλο " Έλεγχος (Audit) της οργανωσιακής μάθησης. Οι έρευνες διεξήχθησαν σε τρία σχολεία της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ρώμης στα ακαδημαϊκά χρόνια 1995-96 και 1996-97 με το συντονισμό του M. Cruspini.

Στη φάση της συνέντευξης υπογραμμίστηκαν οι περιοχές δυνατής βελτίωσης. Τα πρώτα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά σημαντικά, εφόσον υπογραμμίζουν μία βασική ταύτιση με εκείνα του πρώτου πειραματισμού του Audit στις επιχειρήσεις. Παρατηρήθηκε αναλογικά η ίδια αντίληψη διεύθυνσης των σχολείων, όπως παρατηρήθηκε και στα επιχειρησιακά πλαίσια. Το συμπέρασμα που αναδύεται από την έρευνα είναι ότι οι οργανισμοί της διαχείρισης του σχολείου συνειδητοποιούν τις δυσκολίες οργάνωσης και αποτελεσματικότητας, την αδυναμία υψηλών διευθυντικών ικανοτήτων και κυρίως τη δυσκολία βέλτιστης οργάνωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού.

Η δεύτερη φάση του πειραματισμού (καθορισμός προβλημάτων) πραγματοποιήθηκε με την επίβλεψη του Giorgio Bertini, που συμμετείχε στις συνελεύσεις του συμβουλίου του σχολείου. Στο τέλος της συνάντησης είχαν εντοπιστεί και οριστεί τα προβλήματα του σχολείου. Ταυτόχρονα ενεργοποιήθηκε το έργο του Συμβουλίου του Σχολείου.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της οργανωσιακής μάθησης είναι πλούσιο και ποικίλο. Αυτό που απουσίαζε ήταν η πρακτική εφαρμογή της οργανωσιακής μάθησης σε μαθησιακό περιβάλλον. Ο καθηγητής M.Guspini καλύπτοντας το κενό της πρακτικής εφαρμογής του υποδείγματος της οργανωσιακής μάθησης σαν στοιχείο-εργαλείο από την πλευρά της αξιολόγησης, πρότεινε μία εφαρμογή του Learning Audit σε μαθησιακό περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό το ονόμασε το @ της αυτοαξιολόγησης. Το σύμβολο @ είναι το αρκετά γνωστό σύμβολο που χρησιμοποιείται από τους χρήστες του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου Είναι μια προοδευτική διαδρομή μέσω μιας νέας προσέγγισης με διαδοχικά επίπεδα που συνδέονται. Η προοδευτική, συνεχής και περιοδική ανάπτυξη της σπείρας γνώσεων και δεξιοτήτων οδηγεί την ομάδα στη δημιουργία μιας πραγματικής κοινότητας μάθησης (Benedetti, 2003).

Το σημείο εκκίνησης απαιτεί το συμμερισμό του τελικού αντικειμενικού σκοπού μεταξύ όλων των προσώπων που σχηματίζουν την ομάδα. Η γέννηση της μαθησιακής κοινότητας συμπεριλαμβάνει και τους εμψυχωτές που συντονίζουν τις δραστηριότητες, διευκολύνουν τα αποτελέσματα και παίρνουν μέρος συνειδητά. Οι συμμετέχοντες στη μαθησιακή κοινότητα θέτουν στη διάθεση των άλλων το βιογραφικό τους, συμμετέχουν ισότιμα, εκφράζουν τις απόψεις τους, αλλά και ακούνε τις απόψεις των άλλων.

4. Φάσεις του μοντέλου

Το μοντέλο εξελίσσεται σε δέκα φάσεις που αναφέρονται παρακάτω (Bianchi & Guspini, 2003).

α. Ανταλλαγή ιδεών - Εστίαση στο θέμα

Τα άτομα της ομάδας λειτουργώντας ομαδικά και συλλογικά εστιάζουν γύρω από ένα θέμα, ενεργοποιούν τις ικανότητές τους και τις εμπειρίες τους και καταθέτουν τις ιδέες τους γύρω απ' το θέμα. Στη σειρά των συναντήσεων και εξαιτίας της συμφωνίας συνεργασίας μεταξύ των εμψυχωτών και των συμμετεχόντων θα μπορούμε να διορθώσουμε άμεσα δυσλειτουργίες και να κατανοήσουμε την έννοια και τη χρησιμότητα του να εργαζόμαστε σε δημιουργικά επαγγελματικά περιβάλλοντα μάθησης.

β. Παρουσίαση των βιογραφικών

Σχηματίζονται οι ομάδες εργασίας και πραγματοποιείται η πρώτη συνάντηση με τον Υπεύθυνο. Ανταλλάσσουν τα μέλη της ομάδας τα βιογραφικά τους, επιτυγχάνεται κοινωνικοποίηση μεταξύ των μελών και συμμερισμός των προσωπικών απόψεων. Η ομάδα μέσω της αντιπαράθεσης των ιδεών αποκτά καλύτερη γνώσης της ίδιας της ομάδας.

γ. Κοινή χρήση της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης

Δημιουργείται ένα περιβάλλον όπου τα μέλη της ομάδας συμμερίζονται μια σειρά επιλογών που αφορούν την κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης. Παρουσιάζεται η πρώτη δουλειά και γίνονται συγκρίσεις σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση της ομάδας αλλά και με άλλες ομάδες για να διαπιστώσουμε εάν είναι ικανοποιητική η δουλειά που έχει σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί.

δ. Ανατροφοδότηση της γνώσης

Η ομάδα επανασχεδιάζει, επανεξετάζει, συμμερίζεται τις διαισθητικές γνώσεις και του σχεδιασμού. Με την παρέμβαση του Υπευθύνου, το γκρουπ οδηγείται προς την έρευνα των περιοχών που μας ενδιαφέρουν. Οι γνώσεις σε αυτή τη φάση κοινωνικοποιούνται και δημιουργείται μία «μαθησιακή κοινότητα».

ε. Μετατροπή των γνώσεων σε δεξιότητες

Στη φάση αυτή η ομάδα μετατρέπει τις γνώσεις που έχει ανταλλάζει και συμμεριστεί, σε δεξιότητες. Πρόκειται για μια δημιουργική και αποτελεσματική φάση, εφόσον οι δεξιότητες που απέκτησαν τα μέλη της ομάδας κάνουν αυτούς πιο ικανούς.

στ. Ολοκλήρωση του σχεδίου

Η φάση αυτή, στην οποία συμμετέχουν μόνο οι Υπεύθυνοι, αναπτύσσεται κατ' αρχάς με την αντιπαράθεση των διαφορετικών σχεδίων και στη συνέχεια με την ενσωμάτωση αυτών για τη δημιουργία ενός μόνο σχεδίου, το οποίο συμμερίζεται και αποδέχεται η ομάδα.

ζ. Το έργο και ο σχεδιασμός

Το τελικό σχέδιο έρχεται και παρουσιάζεται στο σύνολο των μελών και των ομάδων. Δημιουργείται ένας πυρήνας από δεξιότητες, οι οποίες αφορούν στη δημιουργία ενός σχεδίου, δίνοντας ζωή σε μια "διευρυμένη κοινότητα μάθησης» ή σε μία κοινότητα που μαθαίνει. Σε αυτό το σημείο η εργασία είναι "σχεδόν ολοκληρωμένη".

η. Μάθηση από το εξωτερικό

Μέσω των υποδείξεων που παρέχουν οι εμψυχωτές/διευκολυντές και τα υλικά που εξάγονται από έναν κάποιο αριθμό πηγών που βασίζονται σε έγγραφα καλυτερεύουμε το σχέδιο λειτουργώντας συλλογικά. Για το σκοπό αυτό κάνουμε χρήση των Τ.Π.Ε., δηλαδή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

θ. Εντοπισμός των σωστών πρακτικών

Το σχέδιο εργασίας συγκρίνεται με άλλα και με τις υποδείξεις όλων αξιολογούνται τυχόν διαφορές και προχωρούμε, στην ολοκλήρωση αυτών.

ι. Εστίαση της ομάδας

Τη στιγμή την οποία έρχεται το εργαλείο του focus group, που είναι όντως το τελικό της εσωτερικής διαδικασίας, εμφανίζονται τα υποκείμενα της ομάδας διαφοροποιημένα σε σχέση με την αρχική φάση. Αυτό οφείλεται στο ότι γίνεται εμφανής η απόδοση της αυτό – αξιολογητικής διαδικασίας και μέσω της βιωματικής μάθησης η δεξιότητες γίνονται κτήμα των συμμετεχόντων. Τη στιγμή αυτή μπορούμε να εντοπίσουμε τη μετάβαση από τη μαθησιακή κοινότητα στις κοινές πρακτικές και με την απόδοση του @ η ομάδα μετατρέπεται σε ομάδα – σύστημα γύρω από τους σκοπούς μάθησης.

5. Συμπεράσματα

Η αίσθηση που πιθανότατα θα δημιουργηθεί αρχικά στο εσωτερικό της ομάδας είναι «σύγχυση». Η δημιουργία των ομάδων εργασίας μπορεί με κάποιο τρόπο να βοηθήσει να ξεπεραστεί ο αρχικός αποπροσανατολισμός, που οφείλεται στην ανεπαρκή εξοικείωση με τα ζητήματα και τις θεματικές και εν μέρει στην απουσία της συνήθειας των εκπαιδευτικών να «εργάζονται πρακτικά».

Από την αρχή στο εσωτερικό των ομάδων καταγράφονται ελλείψεις σε επίπεδο πληροφοριών και για το λόγο αυτό πρέπει σταδιακά να δομηθεί ένα είδος τράπεζας δεδομένων της ομάδας, ένα είδος «Ημερολογίου», ώστε να καταγραφεί η πραγματική κατάσταση της ομάδας. Αναθέτοντας στην ομάδα μέρος του ελέγχου οι συμμετέχοντες καθίστανται περισσότερο δημιουργικοί και παραγωγικοί και τα επιτεύγματα είναι σε θέση βελτίωσης διαμέσου της μετάβασης από τις ατομικές – μεμονωμένες δυνατότητες σε περισσότερο συλλογικές. Επίσης μέσω της διαδικασίας αυτής, μπορεί να δημιουργηθεί στους συμμετέχοντες μια εικόνα για τον εαυτό τους που θα τους οδηγήσει σε πράξεις πιο απαιτητικές. Με βάση τις εμπειρίες τις προηγούμενες, του μορφωτικού τους υπόβαθρου, αξιοποιώντας τις βιογραφίες τους μπορούμε να δούμε την πραγματοποίηση μιας αληθινής και των ίδιων κοινότητας μάθησης. Έτσι η ομάδα ωριμάζει μαθησιακά και οδηγείται,

κινούμενη από εσωτερικά κίνητρα, σταδιακά σε καταστάσεις μεγαλύτερης συνειδητοποίησης και αυτονομίας, ενθαρρύνοντας τον καθένα στην προσωπική διαδρομή μάθησης (Bianchi & Guspini, 2003).

Διαμέσου αυτής της περιπέτειας της συνεργατικής μάθησης, τα πρόσωπα που εμπλέκονται σ' αυτή τη διαδικασία μπορούν να κατανοήσουν με «ποιο τρόπο» και «τι πράγμα» σημαίνει το να αποκτούν καλύτερη αυτογνωσία υποβάλλοντας τον εαυτό τους σε αξιολόγηση εποικοδομητική που έχει οριστεί σαν "έρευνα για πιθανή καλυτέρευση". Η μάθηση από εμπειρία τίθεται ως βάση για να μεταμορφωθεί αυτή σε δεξιότητα και να οδηγήσει αυτή, μέσα από τις διαδικασίες που περιγράψαμε, σε δράση (Benedetti & Guspini, 2003).

Είναι σαφές ότι στο μοντέλο που παρουσιάστηκε, η γνώση δεν προσφέρεται έτοιμη. Αντίθετα οφείλει αυτός που μαθαίνει να προβληματιστεί και να ενεργήσει για την κατάκτηση της γνώσης. Προβληματισμός και δράση με την ανασύνθεση της πείρας του παρελθόντος, αποτελούν τη βάση κάθε μάθησης. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε τη γνωστή διδακτική αρχή του J. Dewey για το Learning by doing, η οποία επηρέασε ευρύτατα τον τρόπο διδασκαλίας. Η εμπλοκή δασκάλων και μαθητών σε αυτή τη διαδικασία τους καθιστά "επιστήμονες- ερευνητές", όπως πρότεινε ο J. Dewey και το "σχολείο εργασίας".

Η επιτυχής λειτουργία ενός σχολείου προϋποθέτει μια σχέση μάθησης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των συμμετεχόντων. Από τη σχέση αυτή μπορεί να ξεκινήσει η οικοδόμηση της συνεργασίας με τα γνήσια χαρακτηριστικά της όπως τα περιέγραψε ο A. Hargreaves, δηλαδή με αυθόρμητη συμμετοχή στην δημιουργία της ομάδας, με ηθελημένη συμμετοχική εργασία, με προσανατολισμό στην αμοιβαία προσωπική ανάπτυξη αλλά με αυθεντικά αποτελέσματα. Αυτά τα χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Hargreaves και Fullan (1993), δεν συμβαδίζουν με σχολικά συστήματα αυξημένου συγκεντρωτισμού. Όπως όμως αναφέρθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και οι αποφάσεις για την αξιολόγηση λαμβάνονται από την κεντρική εκπαιδευτική αρχή. Το γεγονός αυτό αποτελεί μειονέκτημα για την εφαρμογή τέτοιων συστημάτων αξιολόγησης στον ελληνικό χώρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος (*εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, London: Taylor and Francis.

Bianchi, A. & Guspini M., (2003). Metodologie e strumenti di valutazione. στο Guspini, M. (επιμ.) *Learning Audit.* Roma: Anicia.

Domenici C. & Maragliano R.,: *La valutazione nella scuola elementare*. Anicia 2000 Roma.

Guspini M.: *Learning Audit. Auto-valutazione per l'istruzione e la formazione nell' era della conoscenza*. Aniciα. Roma 2003.

Hargreaves, D.H. (1993). *The knowledge – creating school. Paper delivered at the British Educational Research Association*, Belfast, August.

MacBeath, J., (2001), *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. (Επιμ.-μτφ. Δούκας Χ. & Πολυμεροπούλου Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D,& Jacobsen, L.(2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα* (μτφ. Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΕ ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΠΕΔΟ. ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΕ ΠΟΙΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΔΙΕΘΝΩΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

Μερτίκα Ευθυμία[1]
Τρίγκα Ελένη[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου θεωρείται ότι αποτελεί μία ουσιαστική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται τόσο με τα ζητήματα του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των σχολείων όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ήδη, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ποιότητα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται ως δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες και αποτελούν βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Τα τελευταία χρόνια, στο διεθνή χώρο και στο πλαίσιο της ανάπτυξης των πολιτικών για την αξιολόγηση, οι μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα εμφανίζουν μια ιδιαίτερη δυναμική. Πρόκειται για μορφές αξιολόγησης, όπου οι αξιολογητές είναι και αξιολογούμενοι ταυτόχρονα (αυτοαξιολόγηση), με σκοπό τη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην αξιολόγηση και τη λήψη των αποφάσεων. Αποτελεί μια διαφορετική αντιμετώπιση της αξιολόγησης από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και εφαρμόζεται κυρίως για το εκπαιδευτικό έργο μιας σχολικής μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικό έργο, διεθνείς διαφοροποιήσεις

The Evaluation of School and Educational Work in Greece and abroad: Advantages of Evaluation and Differentiating Sectors at International Level

Mertika Efthymia
Tringa Eleni

ABSTRCT

The Evaluation of Educational Work is considered as an essential control parameter of the reliability of the educational system, as it is associated with both planning issues, organization, operation and effects of the schools and the effectiveness of educational planning and implementation of educational policies. Since the mid-90s, in most European countries, the Quality and the Assessment of educational work are considered as two interdependent concepts and key objectives, priorities and directions of educational reforms. In recent years, in the framework of development of policies for the evaluation worldwide, forms of internal evaluation of educational work in the school unit have a special dynamic. These forms of evaluation where evaluators are also the persons who will be evaluated (self- evaluation), in order to broaden the participation of players in the educational process in the evaluation and decision-making. This is a different attitude to evaluation of conventional and traditional forms of evaluation and is mainly applied to the educational project of a school unit.

Keywords: school evaluation, educational work, differences in the field of educational evaluation at international level

1. Η Μ.Ε. είναι εκπαιδευτικός - οικονομολόγος. Επικοινωνία: emertika@yahoo.gr
2. Η Τ.Ε. είναι Σχολική Σύμβουλος. Επικονωνία: eltriga@otenet.gr

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι μια εν δυνάμει διαδικασία, η οποία πάνω από όλα ενθαρρύνει τον άνθρωπο να προσανατολίζει και να δίνει αξία στις πράξεις και στα δημιουργήματά του, καθώς επίσης να προβληματίζεται ως προς την αποτελεσματικότητα της εργασίας και των γνώσεών του (Gioux, 1997). Μια ποιοτική αξιολόγηση απαιτεί πολύ χρόνο, διαφορετικές πηγές και επαγγελματική επιμόρφωση και επηρεάζεται άμεσα από την πολιτική που εφαρμόζεται σε κάθε χώρα. Κι αυτό διότι η απόδοσή της είναι συνάρτηση των συνθηκών, μέσα στις οποίες θα ενταχθεί (Broadfoot & Gipps, 1996). Ειδικά για την εκπαίδευση, η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένα χρήσιμο εργαλείο που, αν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο της λειτουργίας της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας και κατ' επέκταση στη βελτίωσή του. Από τη μια πλευρά, βοηθάει τους εκπαιδευόμενους: (α) να παρακολουθούν την πορεία της μάθησής τους, καθώς κι αυτήν των γνώσεων και ικανοτήτων που αποκτούν και (β) να προσανατολιστούν προς την κατάλληλη γι' αυτούς σχολική και μετέπειτα επαγγελματική κατεύθυνση, ενώ ενδέχεται να δημιουργήσει και κίνητρα για την ενίσχυση των προσπαθειών τους. Από την άλλη πλευρά, πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους ιθύνοντες του εκπαιδευτικού συστήματος για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, καθώς και για την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούν (Κασσωτάκης, 1989).

Στην εκπαίδευση η αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για σκοπούς: (α) παιδαγωγικούς, όπως διάγνωση ικανοτήτων και αδυναμιών, λήψη διδακτικο-παιδαγωγικών αποφάσεων κ.ά., (β) ψυχολογικούς, όπως ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, δημιουργία κινήτρων μάθησης κ.ά., (γ) κοινωνικούς, όπως ενημέρωση ενδιαφερόμενων για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κ.ά. και (δ) διοικητικούς, όπως ισόρροπη κατανομή μαθητικού και διδακτικού δυναμικού, συγκρίσεις επιδόσεων μαθητών, τάξεων ή σχολείων κ.ά. (Αθανασίου, 2007).

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά τη δεκαετία του 1990, υπήρξε αύξηση του ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ενώ επικράτησε η τάση της σύνδεσης του εκπαιδευτικού έργου με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ανάπτυξη του σχολείου. Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως Γερμανία και Γαλλία, το βάρος δίνεται στην εξωτερική αξιολόγηση, σε μερικές άλλες, όπως Δανία, στην εσωτερική και σε κάποιες άλλες, όπως Αγγλία, στον συνδυασμό των δύο (Ξωχέλλης, 2007). Ωστόσο, όποια μορφή και αν λαμβάνει, στις χώρες με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης η αξιολόγηση θεωρείται δεδομένη και συνδέεται με τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην Φινλανδία, όπου οι μαθητές έρχονται σταθερά πρώτοι τα τελευταία χρόνια στους διεθνείς οργανισμούς της PISA, πιστεύεται ότι η επιτυχία αυτή οφείλεται σε τέσσερις βασικούς παράγοντες, ο ένας εκ των οποίων είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι άλλοι τρεις παράγοντες είναι η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα και η μεταβίβαση της ευθύνης του εκπαιδευτικού έργου στο τοπικό επίπεδο (Δραγώνα, 2008).

Ιδανική αξιολόγηση φυσικά δεν υπάρχει, καθώς δεν ζούμε σε ιδανικές κοινωνίες που παραμένουν στατικές και αμετάβλητες, αλλά ενδεχομένως η χειρότερη αξιολόγηση είναι αυτή που δεν υπάρχει, καθώς αντικαθίσταται από άλλες υποκειμενικές διαδικασίες και κριτήρια, προσωπικά ή συλλογικά. Η ιστορία της αξιολόγησης έχει δείξει ότι μέσα από τη λειτουργία της αφενός εντοπίζονται τα λάθη και οι αδυναμίες της και αφετέρου εξελίσσεται και βελτιώνεται. Αν δεν αρχίσει να λειτουργεί δεν θα βελτιωθεί, καθώς, όσο και αν σκεφτεί κανείς θεωρητικά, είναι αδύνατον να βρει την αξιολόγηση που θα λειτουργήσει καλύτερα σε συγκεκριμένες συνθήκες (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

2. Ορισμός της αξιολόγησης

Μέχρι σήμερα, έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί της αξιολόγησης από ερευνητές, παιδαγωγούς κ.ά. Σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό, ο οποίος βασίζεται κυρίως στην ετυμολογία της λέξης αξιολόγηση είναι η διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμέ-

να κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (Worthen & Sanders, 1973, 1987. Dressel, 1976. Noizet & Gaverni, 1978. Webster & Stufflebeam, 1978. Scriven, 1991. Αθανασίου, 1998, 2007. Mertens, 1998. Κασσωτάκης, 1989. Δημητρόπουλος, 2002. Ρέλλος, 2003).

Ο όρος «αξία», στην προκειμένη περίπτωση, έχει περισσότερο πρακτική και λιγότερο φιλοσοφική ή ηθική έννοια. Αναφέρεται συνήθως: (α) στην απόδοση μιας ιδιότητας, θετικής ή αρνητικής, σε ό,τι αξιολογείται, (β) στο αποτέλεσμα της σύγκρισης ενός πράγματος με κάποιο άλλο ομοειδές και (γ) στον βαθμό επίτευξης ορισμένου στόχου. Ο παραπάνω όρος είναι αρκετά αμφιλεγόμενος, καθώς η έννοια της αξίας αναμιγνύει το ποσοστό (μέτρο) με τα ποιοτικό (ιδανική νόρμα), το πραγματικό (τον κόσμο των αντικειμένων) με το ιδανικό (τον κόσμο των ιδεών) και την ηθική με τα συναισθήματα (Hadji, 1995. Κασσωτάκης, 1989).

Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, «αξιολογώ» σημαίνει εμπλέκομαι σε ανάλυση της κατάστασης και εκτίμηση των προφανών συνεπειών της πράξης μου στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης. Σημαίνει, επίσης, εδραιώνω σχέσεις, συνδέσμους, γέφυρες ανάμεσα στην πραγματικότητα αυτού που δέχεται την κρίση, ακόμη και όταν πρόκειται για το ίδιο πρόσωπο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης. Μια ποικιλομορφία ρημάτων μπορούν να προδιαγράψουν την πράξη του αξιολογητή, όπως «μετρώ», «διαπιστώνω», «κρίνω», «εκτιμώ», «βαθμολογώ», «ελέγχω», «εξετάζω», «καθορίζω» κ.ά. Η πληθώρα των ρημάτων προσπαθεί να περιγράψει τη συγκεκριμένη αυτή πράξη και συνοδεύεται από πολλαπλούς όρους/ουσιαστικά, οι οποίοι περιγράφουν το αντικείμενο αυτής της πράξης που μπορεί να είναι οι γνώσεις, οι επιδόσεις, τα έργα των παιδιών, ένα πρόγραμμα, ένα υλικό κ.λπ.(Hadji, 1995).

3. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στη χώρα μας και διεθνώς γύρω από τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον αυτό συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν καίρια την εκπαίδευση και ως προς τους στόχους της και ως προς τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιό της και ως προς τα αποτελέσματά της. Η διαρκής αναμόρφωση στοιχείων της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη – μέσα ωστόσο από μια συστηματική διαδικασία παρακολούθησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Στο διεθνή χώρο και στο πλαίσιο της ανάπτυξης των πολιτικών για την αξιολόγηση, οι μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα εμφανίζουν μια ιδιαίτερη δυναμική, όπου οι αξιολογητές είναι και αξιολογούμενοι ταυτόχρονα (αυτοαξιολόγηση) με σκοπό τη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των μαθητών κλπ., στην αξιολόγηση και τη λήψη των αποφάσεων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» χρησιμοποιείται, συνήθως, για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων σχεδόν των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της, καθώς και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα (Κασσωτάκης, 1989). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» εννοούμε τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία συλλογής πληροφοριών που αποβλέπει να προσδιορίσει με έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο το αποτέλεσμα κάθε παιδαγωγικο - διδακτικής ενέργειας σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους και μεθοδολογία (Hopkins, 1989. Williams, 1992. Elliot, 1993. Butterfield, 1995. Stobart & Gipps, 1997. OECD, 2001. Παναγάκος, 2006), και αποσκοπεί στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 2000), όπως επίσης και στην επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης (Καζέλα, Ανδριοπούλου & Κακανά, 2006).

Ήδη, από τη δεκαετία του 1980, η αξιολόγηση αποτέλεσε κεντρικό θέμα στην εκπαιδευτική πρακτική. Η περίοδος εκείνη χαρακτηρίστηκε ως «περίοδος εκπαιδευτικής αναμόρφωσης καθο-

δηγούμενης από την αξιολόγηση», κατά τη διάρκεια της οποίας η αξιολόγηση και όχι τα αναλυτικά προγράμματα, ήταν το πρωταρχικό στοιχείο στο οποίο εστιάστηκαν οι εκπαιδευτικές αλλαγές (Hargreaves, 1989). Από τότε, λοιπόν, αναπτύχθηκε στο εξωτερικό ένας αυτόνομος κλάδος των επιστημών της αγωγής που ασχολείται αποκλειστικά με τη φιλοσοφία, τις διαδικασίες και τα μέσα αξιολόγησης των μαθητών, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας, των αναλυτικών προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών υλικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητρόπουλος, 1981, 1998. Κασσωτάκης, 2013, Gullo, 2005).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί έννοια πολυσήμαντη. Γι' αυτόν το λόγο εξάλλου δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινής αποδοχής. Η σημασία του όρου μάλιστα συγχέεται συχνά με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως: *μέτρηση, βαθμολογία, εξέταση, εκτίμηση* κ.ά. (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005). Ο προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης εξαρτάται άμεσα από το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται. Στην πληθώρα των σχετικών μοντέλων οφείλονται η ποικιλία και η διαφοροποίηση που παρατηρούνται ανάμεσα στους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί (Σολομών, 1998).

Πολύ γενικά μπορούμε να πούμε ότι η *αξιολόγηση* αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογουμένου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλον παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Αυτή και μόνο η διαπίστωση δείχνει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης. Βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί *το αντικείμενό* της: τι ή ποιον προτίθεται να αξιολογήσει, όπως: ένα εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, μια σχολική μονάδα, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα σχολικό εγχειρίδιο ή ένα άλλο διδακτικό υλικό (έντυπο ή ψηφιακό), τον εκπαιδευτικό ή το μαθητή. Παρομοίως μεγάλη σημασία για τη διαδικασία της αξιολόγησης που θα οργανωθεί έχει και ***το υποκείμενό*** της: ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν, και κυρίως ποια σχέση έχουν με το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται στη θεώρηση του ζητήματος της αξιολόγησης, τείνει να γίνει πλέον κοινή πεποίθηση μεταξύ ερευνητών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής, στον διεθνή και κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητο πια (Σολομών, 1999): (α) να συμβάλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, (β) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, (γ) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και (δ) να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Υπάρχουν πολλά είδη και μορφές αξιολόγησης. Έχουν γίνει πολλές ταξινομήσεις ανάλογα με: (α) τον σκοπό της αξιολόγησης, (β) τη χρήση των αποτελεσμάτων της, (γ) τα υποκείμενα της, (δ) τα αντικείμενά της, (ε) τη διάρκειά της κ.ά. Έτσι, διακρίνονται οι μορφές αξιολόγησης, όπως, *Διαγνωστική – Διαμορφωτική – Τελική αξιολόγηση*, καθώς και *Ποσοτική – Ποιοτική αξιολόγηση*

4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα

Η συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίστηκε στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Συγκεκριμένα, το 1982 το Υ.Π.Ε.Π.Θ. κατήργησε νομοθετικά τον θεσμό του επιθεωρητή. Έτσι, ενδεχομένως, προκειμένου να αποφορτιστεί το αρνητικό κλίμα σε σχέση με την ύπαρξη επιθεωρητών και κατ' επέκταση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ υπήρχε η πρόθεση για επαναφορά της αξιολόγησης, αναζητήθηκε κάποιος εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός που θα οδηγούσε σ' αυτήν.

Το εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με τους Τεγόπουλο & Φυτράκη (1997), εμπεριέχει το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να επιτευχθεί μια ορισμένη εργασία στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ ο Γκότοβος (1986) το ορίζει ως «αποτέλεσμα της δράσης του εκπ/κού ή η ίδια η δράση, που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης». Από την πλευρά τους οι Κωνσταντίνου (1994) και του Κοσσυβάκη (1998) θεωρούν ότι περιλαμβάνει: (α) τη διδασκαλία που εμπεριέχει τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης

της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, (β) την αγωγή και κοινωνικοποίηση των μαθητών που επικεντρώνονται κυρίως στην προσφορά βοήθειας σε αυτούς, με στόχο την ανάπτυξη της αυτονομίας, της συμμετοχής, της αλληλεγγύης, της κριτικής σκέψης κ.ά., (γ) την αξιολόγηση των παιδιών με σκοπό την παροχή συμβουλευτικών και ενισχυτικών μέτρων τόσο στους μαθητές, όσο και τους γονείς τους και (δ) την προσπάθεια ενσωμάτωσης καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Κασσωτάκης (1992) προσδίδει μια ευρύτερη διάσταση και ορίζει το εκπαιδευτικό έργο, μεταξύ των άλλων, «ως το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, και οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης, επομένως περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Ο Μπαλάσκας (1992), επίσης, το ορίζει ως το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης και να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) υποστηρίζει ότι «ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου. Ως εκπαιδευτικό έργο επίσης ορίζεται και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας, συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού».

Από τη σημασιολογική ανάλυση των παραπάνω ορισμών προκύπτει ότι ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» χρησιμοποιείται, είτε ως διαδικασία είτε ως αποτέλεσμα σε τρία τουλάχιστον επίπεδα: (α) του εκπαιδευτικού, (β) της σχολικής μονάδας και (γ) του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα με τη χρήση του παραπάνω όρου, μετατοπίστηκε το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, ως αυτόνομου συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο συνολικά παραγόμενο αποτέλεσμα. Έτσι, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ταυτόσημο του όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση», ορίζεται από τον Κασσωτάκη (1992) ως η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και του εντοπισμού των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική της επίτευξη, ώστε μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά μέσω αυτής επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Ακόμη, ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων, καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, αναδεικνύει και διαχέει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εντοπίζει αδυναμίες και δημιουργεί συνθήκες για βελτίωση, δείχνει στην εκπαιδευτική ιεραρχία, με συγκεκριμένο τρόπο, τα πεδία των παρεμβάσεων και γενικά, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου (Παπαχρήστος, 2016).

Γενικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) θεωρείται ότι αποτελεί μία ουσιαστική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται τόσο με τα ζητήματα του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των σχολείων όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών (McBeath, 2001). Ήδη, από τα μέσα της δεκαετίας του ’90, στις

περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η *Ποιότητα* και η *Αξιολόγηση* του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται ως δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες και αποτελούν βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Γρόλλιος, Λιάμπας, & Τζήκας, 2002).

Έρευνες, μελέτες και προγράμματα για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που έγιναν στην Ελλάδα είναι:

1. Παιδ. Ινστιτούτο (1997): Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπ/κού έργου στη σχολική μονάδα»: εφαρμόστηκε σε 5 σχολεία (3 Γυμνάσια και 2 Λύκεια), στο πλαίσιο του προγράμματος SOCRATES, με δείκτες σε 4 τομείς: α) αποτελέσματα (εκπ/κά επιτεύγματα, προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη, κατευθύνσεις μαθητών), β) διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, γ) διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου, δ) περιβάλλον (σχολείο & σπίτι, σχολείο & τοπική κοινωνία, σχολείο & εργασία.

2. Παιδ. Ινστιτούτο (1998): Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπ/κού Έργου στη Σχολική Μονάδα» -Σ.Ε.Π.Π.Ε.- (Σολομών, 1998). Στόχος ήταν να αναδείξει την έννοια της αξιολόγησης προσανατολισμένη στην παραγωγή γνώσης μέσα στην τάξη από τον εκπ/κό και τους μαθητές και την άρθρωση αυθεντικού λόγου από την πλευρά τους. Σχεδιάστηκε Εκπ/κό υλικό και δημιουργήθηκε το παρατηρητήριο Αξιολόγησης (ηλεκτρονική βιβλιοθήκη με ελληνική & διεθνή βιβλιογραφία – δημιουργήθηκε επίσης το σύστημα «στοιχείων του σχολείου»).

3. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Περιστερίου & Αχαρνών: Εφαρμογή προγραμμάτων «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπ/κού Έργου στη Σχολική Μονάδα» (2001-2002).

4. Παν/μια – Π.Ι. (Ματθαίου, 2000): Εκπόνηση «Οδηγού Αξιολόγησης» με 4 θεματικές περιοχές: α) Διαχείριση & Αξιοποίηση Πόρων, β) Σχέσεις – Κλίμα, γ) Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, δ) Εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

5. Πρόγραμμα: «Ηγεσία για τη Μάθηση» (Μπαγάκης, 2005): Εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αυτο – αξιολόγηση σχολικής μονάδας.

6. Πρόγραμμα ΑΕΕ (2010-12) Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. – ΙΕΠ: Διαδικασία αξιολόγηση ς του εκπ/κού έργου (ΑΕΕ) και επιμέρους διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Στις διαδικασίες αυτές εμπλέκονται όλα τα στοιχεία και οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κ.ά.). Περιγράφονται συνοπτικά οι σκοποί, οι στόχοι, η αναγκαιότητα και το πλαίσιο της ΑΕΕ. Τέλος, επιχειρήθηκε μια πρώτη αποτίμηση των διαδικασιών υλοποίησης της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου στις σχολικές μονάδες Α/θμιας & Δ/θμιας εκπαίδευσης.

5. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η διερεύνηση τρόπων για τη βελτίωση του σχολείου και της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο έντονου προβληματισμού και ενδιαφέροντος στον ελληνικό και διεθνή χώρο. Το ενδιαφέρον αυτό συνδέεται με την αποκέντρωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου αλλά και τη γενικότερη ευαισθητοποίηση των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού σε θέματα ποιότητας της εκπαίδευσης. Η σύγχρονη τάση σχετικά με το ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τοποθετεί στο κέντρο της προσπάθειας το ίδιο το σχολείο και θέτει ως προϋπόθεση για την επίτευξη οποιασδήποτε αλλαγής και βελτίωσης στα εκπαιδευτικά πράγματα τη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της σχολικής κοινότητας (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό, η «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» εκφράζει μια ιδιαίτερα δημοφιλή στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προσέγγιση προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου. Η μορφή αυτή της αξιολόγησης αναφέρεται σε ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Στις διαδικασίες αυτές κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την άντληση, ανάλυση, επεξεργασία και αποτί-

μηση της πληροφορίας, καθώς και ο σχεδιασμός και η ανάληψη δράσης για τη βελτίωσή του. Η γνώση που προκύπτει από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια συλλογική διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποκαλύπτει τις ιδιαίτερες εσωτερικές ανάγκες του σχολείου, επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τον καθορισμό των αναγκαίων επεμβάσεων. Παράλληλα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία και την παραγωγή των αποτελεσμάτων αξιολόγησης ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για υλοποίηση προγραμμάτων βελτίωσης του έργου τους.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει συστημικά χαρακτηριστικά και εμπλέκει στις διαδικασίες της πολλά αλληλεξαρτώμενα στοιχεία και παράγοντες, όπως: υποδομές, εξοπλισμό, μορφή και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, μεθοδολογία διδασκαλίας, μέσα διδασκαλίας, οργανωτικές και διοικητικές δομές, προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, επιμορφωτικές και άλλες υποστηρικτικές παρεμβάσεις, κουλτούρα ενδοσχολικών σχέσεων κ.ά. (Πηγιάκη, Π., 1998). Επιπλέον, οι σχετικές με την αξιολόγηση τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος στην Ελλάδα και η ταύτισή της με προσπάθειες χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος, έχουν δαιμονοποιήσει κάθε συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό. Εκτιμάται ότι η υπέρβαση του προβλήματος απαιτεί τρεις βασικές προϋποθέσεις: (α) Καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, (β) Αξιοκρατικά επιλεγμένα στελέχη της εκπαίδευσης και (γ) Εμπέδωση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών των δύο προηγούμενων προϋποθέσεων.

Η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση και τη συνειδητή λειτουργία των εκπαιδευτικών (Αγγλία, Ιταλία, Γερμανία, Σουηδία, Φινλανδία κ.λπ.). Στα συστήματα αυτά, η εσωτερική αξιολόγηση έχει στόχο να καταστήσει τη σχολική μονάδα προνομιούχο πλαίσιο για ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση και για τη διαμόρφωση και τη συνεχή ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Παπαχρήστος, 2016).

Ο γενικός σκοπός *της αυτοαξιολόγησης* είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Οι δε επιμέρους στόχοι είναι: 1.Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου. 2.Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία. 3.Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης. 4.Η διαμόρφωση κουλτούρας λήψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων. 5.Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συγκεκριμενοποίηση επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων (Κάτσικας, & Καββαδίας, 2002).

Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται: (α) να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον – να αναληφθούν πρωτοβουλίες από τις σχολικές μονάδες για την αναμόρφωσή τους, (β) να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου, (γ) να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική διερεύνηση αυτών των προβλημάτων, (δ) να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση το ρόλο τους μέσα στο σχολείο, (ε) να ερμηνεύσουν τη στάση τους και, σταδιακά, (στ) να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους (αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις) και (ζ) να προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο, σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και κατά συνέπεια βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικά γιατί: 1.Συμβάλλει στην *ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου* με βάση τις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998). 2.Εφοδιάζει τη σχολική μονάδα *με μέσα βελτίωσης* των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Nevo, 2001). 3.*Αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς*, αφού αυτοί γνωρίζουν από μέσα τα προβλήματα και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. 4.Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες. 5.Τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες - ενισχύει τον επαγγελματισμό τους. 6.Ενθαρρύνει την

ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και διερευνητικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου, ενεργοποιώντας λανθάνουσες δυνάμεις της σχολικής κοινότητας. 7. Ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, που είναι απαραίτητο τόσο για τη συστηματική έρευνα όσο και για τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του σχολείου (Hargreaves,1994, Stoll &Fink, 1996). 8. Ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας. 9. Παρά τις επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί, τα τελευταία χρόνια *η αυτοαξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση* (McBeath, 2001). 10. Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν όλο και περισσότερο τη συμμετοχή πολλών παραγόντων στην εσωτερική αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας. 11. Η εσωτερική αξιολόγηση είναι πλέον υποχρεωτική σε 22 χώρες της Ε.Ε. και συνιστάται σε άλλες 6 χώρες. 12. Η βασική επιδίωξη είναι πλέον να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και να γίνουν αλλαγές οι οποίες να αξιοποιούν στοιχεία που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές προοπτικές (Eurydice, 2004:131).

Ωστόσο, για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας απαιτείται αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητο να εκληφθεί ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του σχολικού έργου και βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Απαιτείται αλλαγή των προσδοκιών, ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων. Βέβαια, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης δεν μπορεί να στέλνονται μόνο στην πολιτεία, στο Υπουργείο Παιδείας, για την ικανοποίηση των αιτημάτων των εκπαιδευτικών, αλλά κύριος αποδέκτης τους πρέπει να είναι η σχολική μονάδα, η οποία με βάση τα αποτελέσματα αυτά θα αναλάβει δράση. Είναι απαραίτητο να τροποποιηθούν οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι κάθετες και ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και γονέων επιδιώκεται να δώσουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. Η επιδίωξη αυτή είναι μια δύσκολη παιδαγωγική διαδικασία, αλλά βασική για όλους τους συμμετέχοντες στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης ή εσωτερικής αξιολόγησης. Ιδιαίτερη *προσοχή* κατά τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση απαιτούν η ερμηνεία και η *εξαγωγή συμπερασμάτων*, ώστε να αποφεύγονται *οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις*. Χρειάζεται σύνθετη, ευαίσθητη και κριτική θεώρηση των *ποικίλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτισμικών διαστάσεων των φαινομένων* που εξετάζει.

6. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Στην Ευρωπαϊκή ένωση δίνεται έμφαση: (α) στο θέμα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, (β) στην ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ως βασικής προϋπόθεσης για τη συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης», (γ) στη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων και (δ) στις τάσεις αποκέντρωσης της οργάνωσης & λειτουργίας των σχολείων http://aee.iep.edu gr/country/intro.

Στις Ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται να επικρατούν τρία μοντέλα, όσον αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Οι λογικές που τα διέπουν είναι οι εξής:

1. Η λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης (επιθεωρητισμός – εξωτερική αξιολόγηση).

2. Η λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία (λογική πολιτών – γονέων ως καταναλωτών – φορολογούμενων).

3. Η λογική του αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη & βελτίωση του σχολείου, βασισμένου στις δικές του δυνάμεις. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην αυτοαξιολόγηση του έργου και στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση και τη συνειδητή λειτουργία των εκπαιδευτικών (Αγγλία, Ιταλία, Γερμανία, Σουηδία, Φινλανδία κ.λπ.). Στα συστήματα αυτά η εσωτερική αξιολόγηση έχει στόχο

να καταστήσει τη σχολική μονάδα προνομιούχο πλαίσιο για ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση και για τη διαμόρφωση και τη συνεχή ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στις διάφορες χώρες διαφοροποιείται λιγότερο ή περισσότερο ως προς το ιδιαίτερο περιεχόμενο και τις πρακτικές της, καθώς και ως προς την ειδικότερη λειτουργία, την οποία επιτελεί στο σύστημα αξιολόγησης της κάθε χώρας. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι προσεγγίσεις αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οι οποίες υιοθετούνται στις διάφορες χώρες και σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια. Για την οργάνωση και την παρουσίαση των δεδομένων της κάθε χώρας αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω κεντρικοί άξονες:

- Το ευρύτερο πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης
- Η θέση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο σύστημα αξιολόγησης της χώρας (λειτουργία, συμπληρωματική σχέση με άλλες μορφές αξιολόγησης, θεσμικό πλαίσιο κ.λπ.)
- Οι φορείς που έχουν την ευθύνη για την εφαρμογή της (κεντρικές, περιφερειακές, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές), καθώς και οι μορφές υποστήριξης/ελέγχουγια την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης (π.χ. διαμόρφωση διαδικασιών και εργαλείων αυτοαξιολόγησης, μετα-αξιολόγηση)
- Οι τομείς του εκπαιδευτικού έργου, στους οποίους εστιάζει η σχολική αυτοαξιολόγηση (π.χ. σχολικό πλαίσιο, εισροές, διαδικασίες, αποτελέσματα)
- Οι επιμέρους διαδικασίες και τα εργαλεία εφαρμογής της (π.χ. στάδια, μέθοδοι άντλησης δεδομένων, ερευνητικά εργαλεία, δείκτες αξιολόγησης κ.λπ.)
- Οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης, οι βασικοί αποδέκτες και χρήση των αποτελεσμάτων της.

7. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία

Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί μέσα σε ένα ισχυρό *πλαίσιο απόδοσης λόγου* προς τους μαθητές, τους γονείς, την κοινωνία, την Κυβέρνηση και τους φορείς της. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υπόκεινται σε εξωτερική αξιολόγηση /επιθεώρηση από εθνικούς φορείς καθώς και από τις Τοπικές Αρχές στις οποίες ανήκουν. Η επιθεώρηση των σχολείων από τους Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας (Her Majesty's Inspectors) και άλλους επιθεωρητές είναι υποχρεωτική και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια ανεξάρτητη αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με στόχο την ενημέρωση των γονέων και τη βελτίωση των σχολείων.

Το έργο της επιθεώρησης ανέλαβαν με τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1992 δύο νέοι αυτόνομοι κυβερνητικοί φορείς, το Ofsted, του οποίου ηγείται ο Επικεφαλής Επιθεωρητής της Α.Μ. για τα Σχολεία της Αγγλίας και το OHMCI, του οποίου ηγείται ο Επικεφαλής Επιθεωρητής της για τα Σχολεία της Ουαλίας. Το 1999, το OHMCI άλλαξε το όνομά του σε Estyn. Σκοπός λειτουργίας Ofsted και Estyn είναι η οργάνωση της επιθεώρησης όλων των σχολείων σε τακτικούς κύκλους καθώς και ο καθορισμός των διαδικασιών και των κριτηρίων της αξιολόγησης βάσει του θεσμικού πλαισίου.

Το σύστημα αυτό εισήγαγε το θεσμό λήψης «ειδικών μέτρων» (special measures) για τα «μη αποτελεσματικά» σχολεία και καθιέρωσε τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των σχολείων με σκοπό την ενημέρωση των γονέων για την επιλογή σχολείου. Τον Ιανουάριο, 2004, η Κυβέρνηση ανακοίνωσε ένα πακέτο προτάσεων για την απλοποίηση των διαδικασιών της αξιολόγησης με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και την απόδοση λόγου των σχολείων με αποτέλεσμα την εισαγωγή πιο τακτικών επιθεωρήσεων, αλλά πιο μικρής διάρκειας και μειωμένων απαιτήσεων όσον αφορά την προετοιμασία τους (DfES & Ofsted, 2004). Τον Σεπτέμβριο, 2009, τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο πλαίσιο εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων της Αγγλίας, το οποίο έδωσε έμφαση στη σύνδεση της επιθεώρησης με τη βελτίωση του σχολείου.

Η συχνότητα των επιθεωρήσεων εξαρτάται από τα αποτελέσματα της προηγούμενης επιθεώρησης, ενώ η αυτοαξιολόγηση και η ετήσια αξιολόγηση της απόδοσης των σχολείων βασίζεται στα δημοσιευμένα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών (αντίστοιχες ήταν και οι αλλαγές στην Ουαλία μετά το Σεπτέμβριο του 2010). Πρόκειται για μια πιο στοχευμένη προσέγγιση, έτσι ώστε να απαλλάσσει τα σχολεία που παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις από το βάρος μιας πλήρους επιθεώρησης, με την αξιολόγηση να εστιάζεται μόνο στους τομείς όπου υστερούν και έμφαση

στους τέσσερις βασικούς τομείς: (α) των μαθησιακών επιτευγμάτων, (β) της ποιότητας της διδασκαλίας, (γ) της ηγεσίας και διοίκησης και (δ) της συμπεριφοράς και της ασφάλειας των μαθητών

Τα σχολεία απολαμβάνουν υψηλό βαθμό αυτονομίας και έχουν την κύρια ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Από το 2008 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση ως βάση του αναπτυξιακού σχεδιασμού και της στοχοθεσίας των σχολείων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητάς τους και την τεκμηρίωση της εξωτερικής αξιολόγησης. Στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τη βασική ευθύνη για την αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση του σχολείου έχει το Διοικητικό Συμβούλιο και ο Διευθυντής του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, το εκπαιδευτικό προσωπικό, ο Διευθυντής και τα στελέχη διοίκησης του σχολείου οφείλουν να αξιολογούν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τον καθορισμό στόχων βελτίωσης στο πλαίσιο του ετήσιου κύκλου προγραμματισμού. Για την επίτευξη των στόχων αυτών απαιτείται ο σχεδιασμός αλλαγών στη διοίκηση και στη διδασκαλία και η διαμόρφωση σχεδίου δράσης για τη βελτίωση του σχολείου.

Το Διοικητικό Συμβούλιο στο πλαίσιο της εκπλήρωσης του στρατηγικού του ρόλου και της συνολικής εποπτείας της λειτουργίας, της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου οφείλει να διασφαλίζει την εφαρμογή αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω του καθορισμού και της δημοσίευσης ετήσιων στόχων για την επίδοση των μαθητών.

8. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ιταλία

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγηση στην Ιταλία θεωρείται εργαλείο τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης με σκοπό τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ η σύνθεση των δεδομένων κάθε σχολείου ξεχωριστά αποτελεί σημείο αναφοράς για τον ορισμό των κριτηρίων ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης: κάποιοι δείκτες είναι κατάλληλοι για την αξιολόγηση του συστήματος, ενώ άλλοι μπορούν να αξιοποιηθούν για τον εντοπισμό των παραγόντων που σχετίζονται με την ποιότητα των σχολείων. Σαν σύνολο ωστόσο αποτελούν εργαλείο για την αξιολόγηση του συστήματος σε ένα ενιαίο πλαίσιο.

Το 2009, το INVALSI ανέπτυξε ένα μοντέλο για την αξιολόγηση κάθε σχολείου, με την εμπλοκή των ίδιων των σχολείων σε συνεργασία με ειδικούς στον τομέα της αξιολόγησης. Το μοντέλο αυτό επικεντρωνόταν στις διδακτικές διαδικασίες με στόχο την ανάδειξη των πρακτικών που συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης και απώτερο σκοπό την εκτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων μέσω μιας ενιαίας προσέγγισης.

Τα δύο επίπεδα αξιολόγησης, δηλαδή του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου, έχουν διαφορετικούς στόχους. Όσον αφορά στο πρώτο, τα δεδομένα που συγκεντρώνονται συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων σύμφωνων με τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Όσον αφορά στην αξιολόγηση του σχολείου, η αξιολόγηση είναι ένα μέσον ρύθμισης, που ενεργοποιεί διαδικασίες βελτίωσης και ανάπτυξής του.

9. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Νορβηγία

Το εθνικό σύστημα αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (National Quality Assessment System) στο Νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό και ενδοσχολικό επίπεδο. Η εξωτερική αξιολόγηση στο Νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί δύο βασικές μορφές: (α) Διερευνάται ο βαθμός στον οποίο εφαρμόζονται οι βασικές αρχές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, για παράδειγμα, η καταπολέμηση των διακρίσεων, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών κ.λπ. στις σχολικές μονάδες της χώρας σε τοπικό, περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο και (β) Διενεργούνται εθνικές επισκοπήσεις των επιδόσεων των μαθητών, των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Ως εκ τούτου, η εξωτερική αξιολόγηση στο Νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφορά στην άμεση επιθεώρηση των σχολικών μονάδων. Τούτο σημαίνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας

και της μάθησης που παρέχεται σε κάθε σχολική μονάδα της χώρας δεν αποτελεί άμεσο αντικείμενο εξωτερικής αξιολόγησης.Η αποτίμηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο της εσωτερικής αξιολόγησης / αυτοαξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση στο Νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί υποχρεωτική εκπαιδευτική διαδικασία για το σύνολο των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. Η ευθύνη για τη διεξαγωγή των σχετικών διαδικασιών σε όλες τις σχολικές μονάδες ευθύνης τους αποτελεί αρμοδιότητα των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών.

Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης είναι απόλυτα αποκεντρωμένες, δηλαδή, δεν υπάρχει σχετική νομοθεσία που να ορίζει τη χρήση συγκεκριμένων μεθόδων αξιολόγησης. Όμως, το Εθνικό Σύστημα Αποτίμησης της Ποιότητας (National Quality Assessment System) παρέχει στα σχολεία γενικές οδηγίες για την ανάπτυξη των σχετικών διαδικασιών, ενδεικτικά εργαλεία καθώς και προτεινόμενους τομείς για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσονται στο Νορβηγικό σχολείο σε διάστημα πέντε ημερών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας επιφορτίζονται με το έργο της αποτίμησης και του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική μονάδα εστιάζει: (α) στην αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών που αναπτύσσονται στο σχολείο, (β) στις εκπαιδευτικές συνθήκες, (γ) στο μαθησιακό κλίμα και (δ) στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Στη συνέχεια, αποτιμά το βαθμό κατά τον οποίο αυτές προσεγγίζουν τους στόχους και τις αρχές του εθνικού προγράμματος σπουδών και σχεδιάζει γενικές βελτιωτικές παρεμβάσεις, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Η σχολική μονάδα, επιδιώκοντας την αντικειμενικότερη αποτίμηση των δραστηριοτήτων της, μπορεί να ζητήσει τη συνδρομή εξωτερικών παρατηρητών της δικής της επιλογής, οι οποίοι συνήθως προέρχονται από το χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, οι διαδικασίες της αποτίμησης και του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου είναι ανοιχτές στην ευρύτερη κοινότητα (γονείς, μαθητές, τοπικές αρχές) και ενθαρρύνεται η ανάπτυξη σχετικών συνεργασιών.

Η αυτοαξιολόγηση στη Νορβηγία θεωρείται ως μια εξαιρετικά πολύτιμη ερευνητική και αναπτυξιακή διαδικασία με προφανή οφέλη για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Για το λόγο αυτό, λαμβάνεται μέριμνα ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφοδιαστούν με επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για την ανάπτυξη των σχετικών διαδικασιών στη βασική τους εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Λ. (1998). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ. (2007). Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στο Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ., (2002), Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κάτσικας και Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

Δημητρόπουλος, Ε. (1981). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήσης

Δημητρόπουλος, Ε. (1998 & 2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ., (1999), Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185. Αθήνα:Π. Ι..

Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ. (2001) (επιμ.-μετφρ). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δραγώνα, Θ. (2008). «Φινλανδία-Ελλάδα: άριστα μηδέν». *Η Καθημερινή*, 08/01/2008.

Καζέλα, Κ., Ανδριοπούλου, Γ. & Κακανά, Δ. (2006). Αξιολόγηση ενός διαθεματικού–ομαδοσυνεργατικού

προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μποτσόγλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (599-608). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). «Αξιολόγηση». *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 2, 615-617.

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

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. & ΦΛουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Β΄ Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ). (2002). Αξι*ολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σαββάλας.

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ. (2005). (επ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το εκπαιδευτικό έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση* (24-35). Αθήνα.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2007). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (60-62). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης (1996). *Πλαίσιο πρότασης για τη συγκρότηση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα.

Παναγάκος, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσα από ένα αναλυτικό σημειωματάριο και μια περιγραφική αξιολόγηση στον έλεγχο προόδου. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μποτσόγλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (599-608). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

Παπαχρήστος, Κ. (2016). Αξιολόγηση: Παρέμβαση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τις δράσεις για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Esos.gr. 23/11/2016

Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ.(2012). *Πρόταση για ένα Σύστημα Αξιολόγησης της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου.* Αθήνα*:* Υπουργείο Παιδείας.

Παρατηρητήριο της ΑΕΕ (2014-2020):Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. http://aee.iep.edu.gr/country/intro

Πηγιάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός τουεκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης.* Έργο ΣΕΠΠΕ, ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.1 α. Αθήνα: Π.Ι.- Τμήμα Αξιολόγησης.

Τεγόπουλος–Φυτράκης (1997). *Ελληνικό λεξικό: ορθογραφικό-ερμηνευτικό ετυμολογικό-συνωνύμων-αντιθέτων-κυρίων ονομάτων*. Αθήνα.

Χατζόπουλος, Α., (2006). Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του ελληνικού σχολείου με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.theologika.gr/hmerides/f/protashautoax.doc

Β. Ξενόγλωσση

Broadfoot, P. & Gipps, C. (1996). Assessment developments in England and Wales. In U. Brofennbrenner (1979), *The ecology of human development. Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Butterfield, S. (1995). *Educational objectives and national assessment.* Buckingham, PA: Open University Press.

Dressel, P. (1976). *Handbook of academic evaluation*. London: Jossey-Bass.

Elliot, E. (1993). National testing and assessment strategies: Equity implications of leading proposals for national examinations. In M. Nettles (Ed), *Equity and excellence in educational testing and assessment* (415-424). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Eurydice (2009), *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: Eurydice publications.

Gioux, A. (1997). *Premiere ecole, premiers enjeux.* Paris: Hachette.

Gullo, D. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York, NY: Teachers College Press.

Hadji, C. (1995). *L' evaluation regles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris: ESF.

Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform.* Buckingham, PA: Open University Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: University of Toronto Press.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Buckingham, PA: Open University Press.

McBeath, J., Schartz, M., Meuret, D. and Jakonsen L. (2005). «Η αυτοαξιολόγηση Στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα», μετ. Μ. Δελληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Noizet, G. & Gaverni, J. (1978). *Psychologie de l' evaluation scolaire*. Paris: P.U.F. Organisation for Economic Co-Operation and Development (O.E.C.D.). (2001). *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for international student assessment (Pisa) 2000*. Paris.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.

Stobart, G. & Gipps, C. (1997). *Assessment: a teacher's guide to the issues*. London: Hodder & Stoughton.

Webster, W. & Stufflebeam, D. (1978). *The state of the art in the educational evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Toronto.

Williams, J. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. London: Falmer Press.

Worthen, B. & Sanders, J.R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Ohio: Jones.

Worthen, B. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines.* White Plains, NY: Longmam.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ισμήνη Καβαλλάρη[1]
Παναγιώτα Ψυχογυιοπούλου[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στις βασικές αρχές αξιολόγησης και ειδικότερα στη σύνδεσή της με τη σχολική αποτελεσματικότητα καθώς την εξέλιξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται τα δύο μοντέλα αξιολόγησης σε σχέση με τη σχολική αποτελεσματικότητα και συγκεκριμένα το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης. Εν συνεχεία, καταδεικνύεται η αξία και η σημασία της αντικειμενικής αξιολόγησης τόσο από την πλευρά των διδασκόντων, όσο και από την πλευρά των μαθητών η οποία αναβαθμίζει το έργο του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, σχολική αποτελεσματικότητα, δάσκαλοι, μαθητές, εκπαιδευτική πράξη

Basic Principles for Evaluation and its Connection with School Effectiveness

Psychojiopoulou Panagiota

ABSTRACT

This paper focuses on the basic principles of assessment and, particularly, on the correlation of assessment with school effectiveness as well as with the professional development of teachers. In this framework, two models of assessment regarding school effectiveness will be presented: the technocratic and the humanistic-pluralistic model of assessment. Subsequently, the value and significance of objective assessment from teachers' and students' viewpoint will be stressed because this kind of assessment improves the educational practice and school effectiveness.

Keywords: assessment, school effectiveness, teachers, students, educational practice

1. Εισαγωγή

Με τον όρο αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα νοείται «η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία» (Κωνσταντίνου, 2004). Βασικός σκοπός της είναι να βελτιώσει την εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της, μέσω της ανατροφοδότησης (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005).

Βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί το αντικείμενό της: τι ή ποιον προτίθεται να αξιολογήσει (Κασσωτάκης, 1989). Μπορεί, για παράδειγμα, η αξιολόγηση να αφορά ένα εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, μια σχολική μονάδα, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα σχολικό εγχειρίδιο ή ένα άλλο διδακτικό υλικό (έντυπο ή ψηφιακό), τον εκπαιδευτικό ή τον μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004). Αντίστοιχα, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης έχει και το υποκείμενό της: ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν και, κυρίως, ποια σχέση έχουν με το αντικείμενο της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1989).

1. Η Ι.Κ. είναι Υπεύθυνη Πολιτιστικών Προγραμμάτων Δ/θμιας Εκπ/σης Αχαΐας. Επικοινωνία: ikaval@gmail.com
2. Η Π.Ψ. είναι Σχολική Σύμβουλος φιλολόγων Π.Ε. Αχαΐας. Επικοινωνία: ppsixo1@gmail.com

Η αξιολόγηση κατέχει πολύ σημαντική θέση μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα διότι: α) επανατροφοδοτεί τον μαθητή και τον δάσκαλο και β) βοηθά στην άντληση πληροφοριών προκειμένου να αναβαθμιστεί και να βελτιωθεί η ποιότητα εκπαίδευσης των εμπλεκομένων (Κασσωτάκης, 2005).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί πολλά μοντέλα ταξινόμησης των διάφορων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Για να επιτευχθεί μια πρώτη προσέγγιση της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, επιλέχθηκαν δύο πολύ γενικά μοντέλα που έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους: *το τεχνοκρατικό* και *το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο*. Η συγκεκριμένη επιλογή έχει νόημα, γιατί αυτά τα μοντέλα αντιπροσωπεύουν τις δύο βασικές κατευθύνσεις στον χώρο της εκπαίδευσης: αφενός, τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, που στηρίζονται στην επιστημολογία του θετικισμού, και αφετέρου τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα, που κρύβουν πίσω τους μια «υποκειμενική» επιστημολογία, η οποία στηρίζεται στην ερμηνευτική θεωρία (Χατζηγεωργίου, 2004).

Η διαφορά ανάμεσα στα δύο μοντέλα έγκειται στους σκοπούς και στις μεθόδους της αξιολόγησης. Πιθανοί σκοποί της αξιολόγησης μπορεί να είναι: η μέτρηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος, ο καθορισμός της αποτελεσματικότητάς του, η ισχυροποίηση των θεσμών kai ο μετασχηματισμός των οργανισμών.

2. Μοντέλα αξιολόγησης

2.1 Τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και σχολική αποτελεσματικότητα

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης έχει στόχο να διαπιστώσει το κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που τέθηκαν εξαρχής. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι ποσοτική. Ένα ιεραρχικά ανώτερο όργανο, φορέας ή άτομο αξιολογεί κάποιον κατώτερο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης (tests), τα οποία απορρέουν από τους καθορισμένους στόχους. Ο αξιολογούμενος δεν συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησής του (δεν εκφέρει άποψη, δεν κρίνει), αλλά αποδέχεται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Βέβαια, μια τέτοια αξιολόγηση είναι αντικειμενική, γιατί στηρίζεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα (Κασσωτάκης, 1992).

Η έννοια της μέτρησης είναι κυρίαρχη στο μοντέλο αυτό. Με τον όρο «μέτρηση» νοείται η απόδοση στα πρόσωπα, στα πράγματα και στις καταστάσεις αριθμητικών τιμών, κατά τέτοιον τρόπο, ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις τιμές αυτές να αντιστοιχούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκείνων στα οποία οι τιμές αυτές αποδίδονται. Με την έννοια αυτή η βαθμολόγηση των μαθητών, για παράδειγμα, θεωρείται ένα είδος μέτρησης (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα, καθώς μια τέτοιου είδους αξιολόγηση αποδίδει μεγάλη σημασία στους παράγοντες της εκπαίδευσης που παράγουν, κατά τον καλύτερο τρόπο, τα αποτελέσματα που έχουν προκαθοριστεί γι' αυτούς (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005).

Μάλιστα, κατά τη δεκαετία του 1970 στην Αμερική και σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες αναπτύχθηκε το λεγόμενο «Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων» (Movement of Effective Schools). Τότε διενεργήθηκε πλήθος ερευνών, οι οποίες αποσκοπούσαν στο να εντοπίσουν τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να μετατρέψουν ένα σχολείο σε αποτελεσματικό. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 είχαν καταρτιστεί πολλοί κατάλογοι με τέτοιους παράγοντες, μεταβλητές αποτελεσματικότητας, οι οποίοι, ωστόσο, δεν προσδιορίζουν τους τρόπους με τους οποίους αλληλοσυνδέονται οι προτεινόμενες μεταβλητές, ώστε να προάγουν τη βελτίωση του σχολείου. Το ερώτημα, λοιπόν, είναι πώς μέσα στο σύστημα οι ποικίλοι παράγοντες αλληλεπιδρούν, δίνοντας άλλοτε ένα θετικό αποτέλεσμα και άλλοτε όχι (Lockheed & Levin, 2012). Κατά το τέλος της δεκαετίας του 1980 οι σχετικοί προβληματισμοί στον διεθνή χώρο προκάλεσαν επιφυλάξεις για το τεχνοκρατικό μοντέλο και οδήγησαν σε ύφεση το συνακόλουθο κίνημα της αποτελεσματικότητας (Δούκας, 1997).

Σταδιακά, λοιπόν, συντελείται μια μετατόπιση της παραδοσιακής αντίληψης για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των σχολείων: αντί των παραδοσιακών μορφών ελέγχου των αποτελεσμά-

των σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα, η έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση του σχολείου και στην ανάπτυξη σχεδίων-στόχων από το ίδιο το σχολείο.

2.2 Ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης και σχολική αποτελεσματικότητα

Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο έχει στόχο να αξιολογήσει τις επιμέρους δραστηριότητες του υποκειμένου (π.χ. εκπαιδευτικού ή μαθητή) αλλά και τις επιδράσεις των δραστηριοτήτων αυτών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Λάμνιας, 1997). Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο δίνει έμφαση πρώτα στο να εντοπίσει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του αξιολογούμενου και στη συνέχεια, να τις ερμηνεύσει, να τις βελτιώσει ή να τις επιλύσει (Alt, 2015).

Βασικό χαρακτηριστικό της αξιολόγησης αυτού του τύπου αποτελεί η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαρκή και σκόπιμη λειτουργία, που ξεκινά ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται μαζί της, την ανατροφοδοτεί και τη βελτιώνει. Δεν έρχεται στο τέλος απλώς για να την ελέγξει, αλλά συμπορεύεται μαζί της σε ένα ευέλικτο πλαίσιο διαρκών προσαρμογών (Cullingford, 1997).

Μία τέτοια αξιολόγηση χρησιμοποιεί συνήθως περιγραφές των δυνατών και των αδύνατων σημείων του αξιολογουμένου, ενώ αποφεύγει τις μετρήσεις, θεωρώντας ότι συχνά στην εκπαίδευση συναντώνται ποιότητες που δεν μπορούν να εκτιμηθούν με ποσοστά ούτε να παρασταθούν με αριθμούς. Σε μια αξιολόγηση αυτού του τύπου ο αξιολογητής μετατρέπεται σε σύμβουλο που στοχεύει περισσότερο στο να αναπτύξει στον αξιολογούμενο την ικανότητα αυτοαξιολόγησής του. Συμμετέχει στην αξιολόγηση λειτουργώντας μέσα σε ένα γρήγορα εξελισσόμενο πλαίσιο αλληλόδρασης, ανατροφοδότησης και αλλαγής, προσπαθώντας να εντάξει στην αξιολόγηση όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, αν κατά την αξιολόγηση του μαθητής στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου, γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν στη διαδικασία αξιολόγησής του εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως σύμβουλοί του και όχι ως ελεγκτές των αποτελεσμάτων της μάθησης (Solomon, 1998).

Παρά την αναπτυξιακή λειτουργία μιας τέτοιας αξιολόγησης και τη στόχευσή της στη βελτίωση, η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν χρησιμοποιείται ευρέως. Έχει δεχτεί μάλιστα, κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της: θεωρείται δηλαδή, ότι δεν μπορεί με αντικειμενικότητα να υπηρετήσει τους στόχους της επιλογής, εφόσον δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και ότι ο αξιολογητής δεν στέκει απόμακρος αντικειμενικός κριτής αλλά συνεργάζεται με τους αξιολογούμενους.

3. Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση

Έρευνες (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999; Visscher & Coe, 2013; Reynolds et al., 2014), αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, δεν κατέληξαν σε κάποια συγκεκριμένη θεωρία, η οποία να εξηγεί τι είναι αυτό που διακρίνει ένα αποτελεσματικό σχολείο. Παρόλα αυτά, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί την άποψη ότι μια σχολική οργάνωση, για να είναι βιώσιμη, πρέπει να είναι αποτελεσματική. Και για να συμβεί αυτό πρέπει να ικανοποιεί μερικά πρότυπα λειτουργίας και απόδοσής της (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, μία σχολική οργάνωση είναι αποτελεσματική, αν τα παρατηρήσιμα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων της επιτυγχάνουν ή ξεπερνούν τους αρχικούς στόχους της (Visscher & Coe, 2013; Reynolds et al., 2014) ή, όπως υποστηρίζουν οι Stall and Mortimore (1997), «αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο στο οποίο οι μαθητές προοδεύουν περισσότερο από όσο προσδοκούμε».

Για να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα, η αξιολόγηση είναι αναγκαία καθώς είναι εκείνο το μέσο που θα της δώσει ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των τρωτών σημείων της αλλά και για την ενίσχυση των θετικών σημείων της. Η αξιολόγηση, για να καταστεί το σχολείο αποτελεσματικό, οφείλει να προέρχεται τόσο από την πλευρά των διδασκόντων όσο και από την πλευρά των μαθητών. Εξάλλου, η αξιολόγηση, όταν γίνεται αντικειμενικά και αμερόληπτα, θεωρείται απαραίτητη και αναγκαία για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Και η αντικειμενική αξιολόγηση είναι εφικτή μόνο όταν συμμετέχουν σ' αυτήν ενεργά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί και μαθητές) (Κασσωτάκης, 2001).

3.1 Από την πλευρά των δασκάλων (εκπαιδευτικών)

Για να είναι δυνατή η εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική πρακτική θα πρέπει να ενταχθεί στο σχέδιο του μαθήματος ως στόχος αυτού. Η αξιολόγηση δηλαδή πρέπει να νοηθεί ως τρίτο μέρος της διδακτικής πράξης. Ο προγραμματισμός είναι το πρώτο μέρος, η διεξαγωγή της διδασκαλίας το δεύτερο και η αξιολόγηση το τρίτο. Όλα τα παραπάνω έχουν ως στόχο την προσαρμογή των κριτηρίων αξιολόγησης στο γνωστικό τομέα και στο γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι στάσεις και οι δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αποκτήσουν οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας καθώς επίσης και οι συναισθηματικοί και ψυχοκοινωνικοί στόχοι που θα αξιολογηθούν. Στη συνέχεια, επιλέγεται η κατάλληλη τεχνική αξιολόγησης και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για να αποτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Ορισμένες τεχνικές είναι οι ακόλουθες: τεχνική του ερωτηματολογίου, τεχνική της παρατήρησης, τεχνική άντλησης πληροφορίας από τα επιτεύγματα των μαθητών (portfolio μαθητών) (Κασσωτάκης, 1995).

Το ερωτηματολόγιο θεωρείται μία από τις πιο απλές και διαδεδομένες μεθόδους αξιολόγησης, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλά και ποικίλα είδη κοινού. Το είδος των ερωταποκρίσεων καθορίζεται από τον σκοπό της έρευνας και τον βαθμό λεπτομέρειας των στοιχείων που πρέπει να συλλεγούν. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για τη συλλογή λίγο πολύ τυποποιημένων απαντήσεων, που μπορούν εύκολα να συγκριθούν και να αντιπαρατεθούν. Το πιο βασικό πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου είναι η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία που προσφέρει. Το γεγονός αυτό, επιτρέπει στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις, απαλλαγμένοι από ενδοιασμούς και φόβο ότι θα κατηγορηθούν (Διαμαντοπούλου, 2000). Στην αυτοαξιολόγηση, τα ερωτηματολόγια βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει σ' ένα συγκεκριμένο πεδίο, που θέλει να ερευνήσει. Οι ερωτήσεις τίθενται σε τρεις ομάδες – στόχους, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, οι οποίες παρουσιάζουν ελάχιστες διαφοροποιήσεις στη διατύπωση. Έτσι, το σχολείο θα μπορέσει να συγκρίνει τις διάφορες απόψεις μεταξύ των τριών ομάδων για τα ίδια ζητήματα (Στρατουράς, 2007).

Η παρατήρηση είναι μια φυσική δραστηριότητα, και για τον λόγο αυτό η χρήση της είναι συγχρόνως εύκολη και δύσκολη. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι συχνά προκατειλημμένοι και δεν προσαρμόζουν την παρατήρηση στα προκαθορισμένα κριτήρια (MacBeath et al, 2000). Στην αυτοαξιολόγηση, η συλλογή δεδομένων μέσω της παρατήρησης θεωρείται ένα καλό ξεκίνημα, καθώς δεν απαιτεί πολύ υλικό. Βέβαια, η παρατήρηση για τους σκοπούς της ανάπτυξης του σχολείου πρέπει να εστιάζει στη βελτίωση της πρακτικής όλων των τάξεων και να απασχολεί όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς. Η παρατήρηση στο χώρο της σχολικής μονάδας, ανάλογα με τον παρατηρητή, διακρίνεται σε συναδελφική και μαθητική. Η συναδελφική παρατήρηση (peer observation) ή ανά ζεύγη πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και έχει χρησιμοποιηθεί από μεγάλο αριθμό σχολείων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με έναν συνάδελφο της ίδιας βαθμίδας για να τον παρατηρήσουν και να τον ανατροφοδοτήσουν για τη μάθηση, τη διδασκαλία, τη στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες πτυχές της ζωής των παιδιών στην τάξη (Παπαϊωάννου κ.α., 2013). Η αξία και η σημασία της παρατήρησης σε μια συνεργατική, συναδελφική βάση ενυπάρχει στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και λειτουργούν σ' ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να είναι σε θέση να αμφισβητούν ο ένας τον άλλο. Η μαθητική παρατήρηση (pupil observation) έχει χρησιμοποιηθεί στα σχολεία πολλών χωρών και έχει πάρει πολλές και ποικίλες μορφές (MacBeath et al, 2000).

Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μια συλλογή κειμένων, που δίνουν μια συνολική εικόνα του έργου ή των επιδόσεων ενός συγκεκριμένου ατόμου ή μιας ομάδας. (MacBeath et al, 2000). Στη σχολική μονάδα, οι μαθητές δημιουργούν έναν ατομικό φάκελο, όπου συλλέγουν δείγματα της δουλειάς τους και τα επεξεργάζονται. Στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση με τους μαθητές για τους ατομικούς τους φακέλους. Οι φάκελοι αυτοί, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες για το πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι μαθητές τον εαυτό τους και για τις ατομικές επιδόσεις του καθενός (Παπαϊωάννου κ.α., 2013). Στο σχολείο, ο ατομικός φάκελος του κάθε μαθητή δεν είναι απλώς

για μια διαδικασία συλλογής και παρουσίασης υλικού, αλλά μια δραστηριότητα που «μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο συμμετοχικής, μαθητοκεντρικής επικοινωνίας». Βέβαια, η επικοινωνία πρέπει να είναι αμφίδρομη, πρέπει, δηλαδή, να προσφέρεται στους μαθητές ανατροφοδότηση όσον αφορά τις επιδόσεις τους (MacBeath et al, 2000).

Η αξιολόγηση στη σχολική πρακτική, μπορεί να πραγματοποιείται τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση) και τους εκπαιδευτικούς, μέσα από για τυχόν απορίες ή δυσκολίες κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση επίσης, στο μάθημα μπορεί να συμπεριλαμβάνει απόψεις και κρίσεις των μαθητών για τα έργα που παρουσιάστηκαν, αλλά και για τη συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Καψάλης, 2006).

Μια κοινή μέθοδος που χρησιμοποιούν αρκετά σχολεία για την αποτίμηση του σχολικού έργου είναι το Προφίλ Αυτο-Αξιολόγησης (ΠΑΑ). Πρόκειται για μια απλή μέθοδο αξιολόγησης, που σχεδιάστηκε για να βοηθάει να επιλέγονται οι σημαντικότεροι τομείς που χρήζουν αξιολόγησης και συνακόλουθα βελτίωσης. Το ΠΑΑ μπορεί να θεωρηθεί ως ένα «μοντέλο πολλαπλών επιπέδων» που περιλαμβάνει διαδικασίες σε επίπεδο ατόμου, σχολικής τάξης, σχολείου και τοπικής κοινωνίας (MacBeath, et al, 2000).

Το ΠΑΑ έχει δύο συστατικά μέρη: α) μια τυποποιημένη περιγραφή των σχολείων σε δώδεκα τομείς, που αντιστοιχούν σε τέσσερις θεματικές περιοχές και από τους οποίους διαμορφώνονται 32 δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας και β) μια μεθοδολογία για να εκτιμάται ποια από τις ενότητες αυτές είναι καταλληλότερη για την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης κατάστασης σ' ένα συγκεκριμένο σχολείο.

Οι στόχοι του ΠΑΑ, σύμφωνα με τους MacBeath et al. (2000) είναι:

- Να δημιουργήσει ουσιώδεις συζητήσεις μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών και συγχρόνως κλίμα έρευνας και συνεχούς αυτοαξιολόγησης.
- Να αποτυπώσει την εικόνα της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.
- Να συμβάλει στην επιλογή του τομέα που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση με βάση τα δεδομένα.
- Να εντοπίσει και να ιεραρχήσει τους τομείς, στους οποίους πρέπει να εμβαθύνει η αξιολόγηση.

Το ΠΑΑ συμπληρώνεται από τα σχολεία στο στάδιο της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.

3.2 Από την πλευρά των μαθητών

Η έρευνα για το μαθησιακό περιβάλλον είναι πρωταρχικά επικεντρωμένη πάνω στις αντιλήψεις των μαθητών γι' αυτό. Ο Fraser (1994) στη σύντομη επισκόπηση του για την έρευνα πάνω στα μαθησιακά περιβάλλοντα υποστηρίζει ότι: «…Οι αντιλήψεις του μαθητή εξηγούν τις ποσότητες της ποικιλίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων που γίνονται αισθητές, συχνά πέρα του αποδοτέου στα δικά του χαρακτηριστικά. Η πρακτική συνέπεια από αυτή την έρευνα είναι ότι τα μαθησιακά του αποτελέσματα μπορούν να βελτιωθούν δημιουργώντας εκείνο το περιβάλλον στην αίθουσα διδασκαλίας που βρέθηκε εμπειρικά να είναι αγώγιμο για τη μάθηση» (σελ.27).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι αντιλήψεις του μαθητή για το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζουν: α) τις συμπεριφορές μάθησης και β) τα μαθησιακά του αποτελέσματα, τα οποία με τη σειρά τους γίνονται μέρος του μαθησιακού περιβάλλοντος που ο ίδιος βιώνει μαζί με τους άλλους (εκπαιδευτικό και συμμαθητές). Επιπλέον, οι Lorsbach και Jinks (1999) πιστεύουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) επηρεάζει τις αντιλήψεις του μαθητή για το μαθησιακό περιβάλλον.

Πράγματι, οι μαθητές είναι σε θέση να σχηματίζουν ακριβείς εντυπώσεις και να διατυπώνουν τις κρίσεις τους σχετικά με τις τάξεις, επειδή συμμετέχουν σε πολλά, διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και ο χρόνος παραμονής τους σε μία τάξη είναι αρκετός. Επιπλέον, αν και η από μέρα σε μέρα συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαφέρει, οι μαθητές συχνά διατηρούν μία σταθερή εικόνα για τους εκπαιδευτικούς τους, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο των μακρόχρονων γνωρισμάτων του περιβάλλοντος της τάξης (Beijaard et al, 2004).

Το ερωτηματολόγιο Questionnaire on Teacher interaction (QTI) χρησιμοποιείται προκειμένου να διερευνήσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Αποτελεί γεγονός ότι η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των μαθητών και με τη σειρά του επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο QTI βασίζεται στο μοντέλο του Leary (1957) αναφορικά με τη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Fisher et al., 1995). Όταν το ερωτηματολόγιο QTI χορηγείται και στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, τότε παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις των μαθητών για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του δασκάλου. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσω του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις της συμπεριφοράς του δασκάλου προς τους μαθητές της τάξης του (Fisher et al., 1995).

Στο ερωτηματολόγιο QTI η συμπεριφορά του δασκάλου αντιστοιχεί στη διάσταση «Εγγύτητα» [Συνεργασία – C(Cooperation), Αντιπολίτευση – O (Opposition) και στη διάσταση «Επιρροή» (Κυριαρχία – D (Dominance), Υποβολή – S (Submission)] προκειμένου να δημιουργήσει οκτώ τομείς, καθένας από τους οποίους περιγράφει διαφορετικές πτυχές της συμπεριφοράς: Ηγεσία, Φιλικότητα, Κατανόηση, Ευθύνη μαθητών, Ελευθερία, Αβεβαιότητα, Δυσαρέσκεια, Αυστηρή συμπεριφορά. Όταν το ερωτηματολόγιο QTI χορηγείται και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, τότε παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις των μαθητών για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του δασκάλου. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσω του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις της συμπεριφοράς του δασκάλου προς τους μαθητές της τάξης του.

Το ερωτηματολόγιο διατίθεται σε δύο φόρμες, την «ενεργό» (actual) και εκείνη των «προτιμήσεων» (preferred) του ερωτώμενου (Fraser, 1994). Συγκεκριμένα η «ενεργός» φόρμα μετράει τις αντιλήψεις του μαθητή για το ενεργό περιβάλλον της τάξης -αυτό στο οποίο μετέχει ο μαθητής- ενώ η φόρμα των «προτιμήσεων» μετράει τις προτιμήσεις του, με κριτήριο τους στόχους και τις αξίες ενός επιθυμητού ή ιδεώδους περιβάλλοντος της τάξης.

Η διαδικασία χρήσης του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα εξής πέντε θεμελιώδη βήματα (Moss & Fraser, 2001):

Αξιολόγηση: το ερωτηματολόγιο διανέμεται σε όλους τους μαθητές στην τάξη. Πρώτα απαντάται η φόρμα των προτιμήσεων. Η ενεργός φόρμα συμπληρώνεται μία βδομάδα αργότερα.

Ανάδραση (feedback): Ο εκπαιδευτικός μελετά προσεκτικά την πληροφορία την οποία λαμβάνει από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο. Τα πορτρέτα (profiles) των μαθητών, τα οποία προκύπτουν από τις απαντήσεις, αποτελούν για τον εκπαιδευτικό πολύ χρήσιμα εργαλεία και έναν εύκολο και κατανοητό τρόπο για να συνοψίσει τα δεδομένα του. Ειδικότερα, τα πορτρέτα επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό την άμεση αναγνώριση των αλλαγών που είναι αναγκαίο να γίνουν στο περιβάλλον της τάξης με σκοπό την ελάττωση των διαφορών μεταξύ της φύσης του ενεργού περιβάλλοντος, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές, και εκείνης που οι ίδιοι οι μαθητές προτιμούν.

Αναστοχασμός και συζήτηση: Ο εκπαιδευτικός ασχολείται προσωπικά αλλά και συζητά με άλλους συναδέλφους του τα πορτρέτα των μαθητών του. Με αυτή την τακτική αποσαφηνίζει περισσότερο και εμπλουτίζει την ερμηνεία και τις συνέπειες από τα προκύπτοντα πορτρέτα. Ακόμα εξασφαλίζει το υπόβαθρο για να πάρει τις αποφάσεις του σχετικά με τις ενέργειες που θα έπρεπε να κάνει για να τροποποιήσει το περιβάλλον της τάξης.

Παρέμβαση: Ο καθηγητής εισάγει παρεμβάσεις διάρκειας περίπου δύο μηνών στην προσπάθειά του να αλλάξει το περιβάλλον της τάξης. Αυτές συνίστανται από στρατηγικές, κάποιες από τις οποίες μπορούν να οριοθετηθούν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μεταξύ των καθηγητών ενώ κάποιες άλλες μπορούν να προταθούν, αφού εξεταστούν οι ιδέες των μαθητών.

Επαναξιολόγηση: Το ερωτηματολόγιο διανέμεται στους μαθητές ξανά στο τέλος της παρέμβασης για να φανεί αν αυτοί έχουν αντιληφθεί αλλαγές στο περιβάλλον της τάξης τους.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν εάν έχει λάβει χώρα κάποια αλλαγή στο ενεργό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Αν και η δεύτερη διαχείριση του ερωτηματολογίου σηματοδοτεί το τέλος της προσπάθειας του καθηγητή να αλλάξει το περιβάλλον της τάξης, μπορεί να θεω-

ρηθεί απλά ως η αρχή ενός άλλου κύκλου μελέτης. Αυτό σημαίνει ότι, τα πέντε προαναφερθέντα βήματα μπορούν να επαναληφθούν κυκλικά μία ή περισσότερες φορές μέχρις ότου οι αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον αγγίξουν τα επιθυμητά επίπεδα.

Το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και για τον λόγο αυτό, χρέος των εκπαιδευτικών είναι να το αξιολογούν τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και από τη δική τους. Η αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος από την πλευρά των μαθητών ευαισθητοποιεί τους ίδιους απέναντι σε σημαντικές πλευρές της ζωής τους μέσα στην τάξη, εξηγεί τη χρησιμότητα της αξιολόγησης του περιβάλλοντος της τάξης από τον εκπαιδευτικό, στο πλαίσιο των προσπαθειών του να κάνει αποτίμηση της τάξης, αποδεικνύει πως η προαναφερθείσα αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει πρακτικές που στοχεύουν στη βελτίωση των τάξεων, και τέλος παρέχει μία πολύτιμη πηγή πληροφοριών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που μπορεί να αξιοποιηθεί στην αξιολόγηση του μαθητή.

4. Συμπεράσματα

Όπως διαφαίνεται από την παρούσα εισήγηση η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής πράξης ως μια συστηματική διαδικασία με την οποία ελέγχουμε αν έχουν κατακτηθεί - και σε ποιο βαθμό- οι σκοποί της νέας μάθησης, δεδομένου ότι αυτή επανατροφοδοτεί τόσο τον μαθητή όσο και τον δάσκαλο και συντελεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Ο μεν πρώτος γνωρίζει κατά πόσο έχει αποκτήσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που πρέπει να έχει, ο δε δεύτερος γνωρίζει κατά πόσο η διδασκαλία του είναι αποτελεσματική, εφόσον οι επιδόσεις των μαθητών συνδέονται άρρηκτα με τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Επίσης, η αξιολόγηση βοηθά στην άντληση ολοένα και περισσότερων πληροφοριών προκειμένου να αναβαθμιστεί και να βελτιωθεί η ποιότητα εκπαίδευσης των εμπλεκομένων.

Το μέγεθος της σχολικής αποτελεσματικότητας εξηγεί τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό, στο πλαίσιο των προσπαθειών του να κάνει αποτίμηση του έργου του στο σχολείο. Παράλληλα, αποδεικνύει πώς η προαναφερθείσα αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει πρακτικές που στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου, παρέχει μία πολύτιμη πηγή πληροφοριών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Μόνο εάν η αξιολόγηση γίνει σωστά και αντικειμενικά δίνει τη δυνατότητα να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, το κλίμα μέσα στην τάξη,, οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Έτσι, η αξιολόγηση οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην αυτογνωσία, του δίνει τη δυνατότητα να εμπλακεί σε μια διαρκή διαδικασία αξιολόγησης σχετικά με τις διδακτικές του επιλογές, τον βοηθά να κατανοεί τι συμβαίνει στην τάξη του και αναλόγως να λαμβάνει αποφάσεις σημαντικές για το έργο του. Κατ' επέκταση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών λειτουργούν ανατροφοδοτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα για λήψη βελτιωτικών μέτρων, βελτιώνουν την εικόνα του σχολείου προς την ευρύτερη κοινωνία και συντελούν στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 1-21.

Beijaard, D., Verloop, N. and Vermut, J. A. (2004) Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp 749-764

Cullingford, C. (1997): *Assessment versus Evaluation*. London: Cassell.

Fisher, D., Fraser, B., & Cresswell, J. (1995). Using the "Questionnaire on Teacher Interaction" in the Professional Development of Teachers.. Australian Journal of Teacher Education, 20(1). 8-18

Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-451). New York: Macmillan

Lockheed, M. E., & Levin, H. M. (2012). Creating effective schools. *Effective schools in developing countries*, 1-18.

Lorsbach W.A., & Jinks L.J., (1999). Self Efficacy Theory and Learning Environment Research. Learning Environment Research 2(2), 107-213.

MaCbeath J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen, L., (2000). Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα, μετάφραση Δεληγιάννη, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Moss, C. H. and Fraser, B.J. (2001). *Using environment assessments in improving teaching and learning in high school biology classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.

Reynolds, D., Creemers, B., Nesselrodt, P. S., Shaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2014). *Advances in school effectiveness research and practice*. Elsevier.

Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization. Pedagogical Institute*, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens.

Stall L. and Mortimore P. (1997). School effectiveness and school improvement in the book: Perspectives on School Effectiveness and School Improvement. London: White J. and Barber M, 9-24.

Visscher, A. J., & Coe, R. (2013). *School improvement through performance feedback* (Vol. 10). Routledge.

Διαμαντοπούλου, Α. (2010). *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius 1* (Doctoral dissertation).

Δούκας, Χ. (1997). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας, 1,* 49-76.

Κασσωτάκης Μ., (2005). Η Αξιολόγηση και η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, στο Κοσμίδου-Hardy Χ. (επιμ)., *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κασσωτάκης, Μ. (1989). «Αξιολόγηση», «Αξιολόγηση διδασκαλίας», «Αξιολόγησης αναγκαιότητα», στο *Παιδαγωγική − Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια − Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (1992).Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης, στο Καζαμίας, Α. και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Κασσωτάκης, Μ. (2001). Η περιπέτεια της αξιολόγησης στην Ελληνική Εκπαίδευση. *Εφημ. Καθημερινή*, 14-10-2001.

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

Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου Χ. (2004). Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτόν. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.

Λάμνιας, Κ. (1997). Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 7-35.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (61).

Σαΐτη, Α. και Σαΐτης Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων.* Αθήνα.

Στρατουράς, Γ. (2007). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η περίπτωση της Κοινοπραξίας» Αθηνά»: κριτική για τους δείκτες του κριτηρίου 2. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (148), 105-115.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum.* Αθήνα: Ατραπός.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΕ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Γεώργιος Γαϊτάνος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της λειτουργίας του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως αυτό εφαρμόστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ, λειτούργησε πιλοτικά μια ανεξάρτητη δομή αξιολόγησης σε ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης στην οποία συμμετείχαν καθηγητές πανεπιστημίου και διάφοροι εξωτερικοί συνεργάτες που είχαν πρότερη εμπειρία στο θέμα της αξιολόγησης. Ο σκοπός της λειτουργίας της δομής δεν ήταν απλώς η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας ή των εκπαιδευτικών μ' ένα βαθμό, αλλά η καλλιέργεια μιας νοοτροπίας πως ότι πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές ένα ποιοτικά αναβαθμισμένο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Έτσι, η ανεξάρτητη δομή μελετούσε τις αλλαγές και τις βελτιώσεις που έπρεπε να εφαρμοστούν σε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα. Ακολούθως, παρουσιάζεται το σκεπτικό της λειτουργίας της ανεξάρτητης δομής αξιολόγησης, όπως ακριβώς σχεδιάστηκε σε ιδιωτικό σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης στο διάστημα 2012-15.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, Συμβουλευτική, έρευνα δράσης, πρότυπο ISO, σχολική μονάδα

The function of an independent evaluation structure at a private school in Thessaloniki

Gaitanos Georgios

ABSTRACT

An independent structure of evaluation run in a private school of Thessaloniki with the participation of university professors and several external collaborators in the context of the educational evaluation, as it was applied by the Ministry of Education and the Institution of Educational Policy. The goal of the function of this structure wasn't only the evaluation of the school unit or the educators, but also the growth of a mentality that anything which takes place in school should provide to the students an upgraded educational product compared to the last academic year. Overall, the independent structure was studying the changes and the improvements that should be implemented in collaboration with the educational community. So, the paper presents the function of the independent foundation of evaluation, as it was planned in a private school of Eastern Thessaloniki during the last three years (2012-15).

Keywords: evaluation, Counseling, action research, ISO certification, school unit

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που αντιμετωπίστηκε στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο από τις αρχές του 2012, όταν ξεκίνησε αρχικά πιλοτικά σε ορισμένες σχολικές μονάδες. Όμως, εκτός από τις αρνητικές παραμέτρους που είχαν επισημανθεί ως προς τον τρόπο εφαρμογής αυτής της διαδικασίας, υπάρχουν ορισμένα ιδιαίτερα θετικά σημεία που μπορεί να προσφέρει η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ο απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου και να αξιοποιηθούν προς όφελος των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ένα από τα θετικά στοιχεία αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της από τη Συμβουλευτική. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών,

1. Ο Γ.Γ. είναι μεταδιδακτορικός ερευνητής, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας, ΑΠΘ. Επικοινωνία: gaitanosg@yahoo.gr

των σχέσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα δεδομένα για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο είτε ως προς τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών είτε ως προς την επιλογή της επαγγελματικής τους κατεύθυνσης ή ως προς τη βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων με τους μαθητές. Ανάλογα με τα αποτελέσματα και τα προβλήματα που εντοπίζονται από την αξιολόγηση, μπορούν να γίνουν προτάσεις από τους φορείς Συμβουλευτικής στο σχολείο για τη βελτίωση και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του κλίματος στο σχολείο. Όντας ο κεντρικός επόπτης αυτής της διαδικασίας, θα παρουσιάσω το σκεπτικό αυτής της συνεργασίας και σχέσης μεταξύ αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και συμβουλευτικής μέσα από τη λειτουργία μιας ανεξάρτητης εκπαιδευτικής δομής, όπως ακριβώς σχεδιάστηκε σε ιδιωτικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο) της Ανατολικής Θεσσαλονίκης στο διάστημα 2012-15, προβάλλοντας τα θετικά αποτελέσματα και χρήσιμα συμπεράσματα αυτού του εγχειρήματος.

2. Η φιλοσοφία της αξιολόγησης στο σχολείο

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικότατα από τη σχολική συμβουλευτική. Είναι χαρακτηριστικό πως οι χώρες της ΕΕ έχουν αναπτύξει ένα σύστημα αξιολόγησης, το οποίο συνδέει το εκπαιδευτικό έργο με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ανάπτυξη του σχολείου. Ειδικότερα, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία, που δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό έργο του εκάστοτε εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας, αλλά πλέον έχει αποκτήσει ευρύτερη θεματική, καθώς έχουν σημασία και άλλοι παράγοντες, όπως οι δομές του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή, οι ομάδες εργασίας, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και άλλοι παράγοντες, που θα αναφέρουμε στη συνέχεια (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009˙ Γκανάκας, 2006). Έτσι, στη Γερμανία και στη Γαλλία έχει καθιερωθεί η εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου, στη Δανία επικράτησε η εσωτερική αξιολόγηση, ενώ στη Μ. Βρετανία διαμορφώθηκε ένας συνδυασμός των δύο (Ξωχέλλης, 2007), με τη σημείωση πως δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω του προτύπου ISO 9001 (Σαπουνάς, 2014). Βέβαια, στην Ελλάδα δεν έχει καθιερωθεί ένα σταθερό σύστημα αξιολόγησης, καθώς ακόμη και το τελευταίο σύστημα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με βάση το νόμο 3848/2010 και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το ΠΔ 152/2013, δεν εφαρμόστηκε σ' όλες τις διαστάσεις του και αυτή τη στιγμή έχει σταματήσει η διαδικασία (Ρύθμιση για την κατάργηση του Π.Δ. 152 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πολυνομοσχέδιο, 2015). Οπωσδήποτε, δεν υπάρχει ένα ιδανικό σύστημα αξιολόγησης, αλλά εκτιμούμε πως έχει διαμορφωθεί πλέον η πεποίθηση ότι χρειάζεται να καθιερωθεί ένα εθνικό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων και γενικότερα κάθε τομέα της εκπαίδευσης που συμβάλλει στην επιτυχία ή στην αποτυχία της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2002).

Έτσι, η αξιολόγηση αποτελεί ένα κρίκο στην αλυσίδα σχεδιασμός-υλοποίηση-αξιολόγηση. Γι' αυτό το λόγο, όταν πραγματοποιείται η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο στην απόδοση των μαθητών ή των εκπαιδευτικών, αλλά όλων των συντελεστών και παραγόντων της εκπαίδευσης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Ειδικότερα, ο σκοπός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι να ελέγξει και να παρουσιάσει κατά πόσο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν με τους στόχους και τις δράσεις που είχαν θέσει στην αρχή της χρονιάς και αν κρίνονται απαραίτητες μεγάλες ή μικρές παρεμβάσεις για την επόμενη σχολική χρονιά (MacBeath, 2001). Έτσι, μελετάται και καταγράφεται η πορεία του σχολείου ως προς τα μέσα και τους πόρους, ως προς την οργάνωση και διοίκηση, το κλίμα και τις σχέσεις, τη διδασκαλία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχέδια δράσης και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (ΥΠΔΜΘ/ΙΕΠ, 2013). Αυτά αποτελούν τα γενικά πεδία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που μπορούν να δώσουν απαντήσεις και διευκρινίσεις στις ανάγκες που έχει κάθε φορά το σχολείο και ποια σημεία θα πρέπει να προσέξει η εκπαιδευτική κοινότητα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Η διεύθυνση του σχολείου αποφάσισε για τη διενέργεια της αξιολόγησης του σχολείου να συγκροτηθεί μια Επιτροπή αξιολόγησης, που να αποτελείται από το σύλλογο εκπαιδευτικών του

σχολείου, αλλά και από μέλη που δεν έχουν άμεση σχέση μ' αυτό. Η επιλογή ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης, δηλαδή αυτοαξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση[2], προκρίθηκε διότι οι απαιτήσεις του Υπουργείου και του ΙΕΠ για την κατάθεση τουλάχιστον πέντε αναλυτικών εκθέσεων, που θα περιελάμβαναν έρευνα, θα απασχολούσε μεγάλο μέρος από το χρόνο των εκπαιδευτικών και θα δυσκόλευε αρκετά στην πορεία του εκπαιδευτικού έργου και τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Από την άλλη, μια ανεξάρτητη εξωτερική επιτροπή, η οποία δεν είχε σχέση με την εκπαιδευτική ιεραρχία, δεν θα προκαλούσε άγχος και πίεση στη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και την παράλληλη διενέργεια της αξιολόγησης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της ποιότητας διδασκαλίας και των λοιπών εκπαιδευτικών τους δράσεων, ενώ η εξωτερική επιτροπή θα μπορούσε να εργαστεί πάνω στη συγκέντρωση, αξιολόγηση και παρουσίαση των δεδομένων, αλλά και στη σύνταξη των απαιτούμενων εκθέσεων. Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να αποφασιστούν συλλογικά οι παρεμβάσεις για την επόμενη σχολική χρονιά.

Τα κριτήρια για την επιλογή των μελών της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης ήταν η εμπειρία σε θέματα αξιολόγησης, οι τεχνικές ικανότητες, καθώς και η γνώση παρόμοιων προγραμμάτων που διενεργήθηκαν στο εξωτερικό. Η επιτροπή αξιολόγησης που συγκροτήθηκε είχε στόχο να εποπτεύει και να παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στις ομάδες εργασίες των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του σχολείου, που μελετούσαν και συγκέντρωναν δεδομένα για τα πεδία αξιολόγησης του σχολείου. Μέλη της επιτροπής ορίστηκαν ακαδημαϊκοί, καθηγητές και διδάκτορες πανεπιστημίου, που είχαν πρότερη εμπειρία σ' αυτή τη διαδικασία. Ο ρόλος της ανεξάρτητης επιτροπής ήταν να ορίσει τη μεθοδολογία, το αντικείμενο και τις τεχνικές αξιολόγησης και να θέσει τους σκοπούς και στόχους της.

Εξαρχής, όταν συγκροτήθηκε η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης του σχολείου, επεσήμανε στη διεύθυνση και σ' όλα τα στελέχη του σχολείου πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί καθαρά μια διαγνωστική διαδικασία, που στοχεύει πρωτίστως στην ανάπτυξη του σχολείου και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και μαθητών. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, που επιδιώκει σε βραχυπρόθεσμο διάστημα να συγκεντρώσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για όλους τους τομείς του σχολείου και να σχεδιάσει δράσεις, παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των τομέων που δείχνουν να εμφανίζουν πρόβλημα. Για την επιτυχία αυτής της διαδικασίας είναι απαραίτητη η συνεργασία και η συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, καθώς το αποτέλεσμα ανήκει αποκλειστικά στο σχολείο και τελικά βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων, την πραγματοποίηση των φιλοδοξιών και την επίτευξη της αυτονομίας του σχολείου (Hopkins, 1989).

Η παραπάνω φιλοσοφία της Επιτροπής κυριάρχησε κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης, καθώς η γενικότερη απαίτηση από τη σχολική κοινότητα ήταν να διεξαχθεί με βάση τα διεθνή πρότυπα, αλλά και να καλύπτει τα προαπαιτούμενα του Υπουργείου Παιδείας και του ΙΕΠ, στα οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως. Η Επιτροπή εφάρμοσε ένα απλό μοντέλο τεσσάρων σταδίων (Morrison, 1993), σύμφωνα με το οποίο αρχικά καθόρισε τους στόχους της αξιολόγησης, στη συνέχεια επεσήμανε τις δυσκολίες και τα εμπόδια που ενδεχομένως θα συναντήσει, μελέτησε και αποφάσισε τη μεθοδολογία, τις τεχνικές συλλογής δεδομένων, τις πηγές, τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων, ενώ στο τέλος συμφώνησε στο τελικό σχέδιο και πλάνο της αξιολόγησης. Ειδικότερα, το τελευταίο στάδιο διασαφήνιζε το ρόλο που θα είχε ο κάθε εμπλεκόμενος με την αξιολόγηση, πως και ποιος θα είχε την τελική διαχείριση των δεδομένων, ποιος θα επόπτευε της διαδικασίας της αξιολόγησης και πως θα παρουσιαζόταν το τελικό αποτέλεσμα.

Για τη διεξαγωγή λοιπόν της αξιολόγησης του σχολείου, η ανεξάρτητη επιτροπή αξιολόγησης πραγματοποίησε αρκετές συναντήσεις με το σύλλογο διδασκόντων, στις οποίες συζητούσε τη διαδικασία εφαρμογής του παραπάνω πλάνου, καθορίζοντας κάθε λεπτομέρεια. Μόλις καθορίστηκαν οι λεπτομέρειες πραγματοποίησης της αξιολόγησης και μετά από τη σύμφωνη γνώμη των

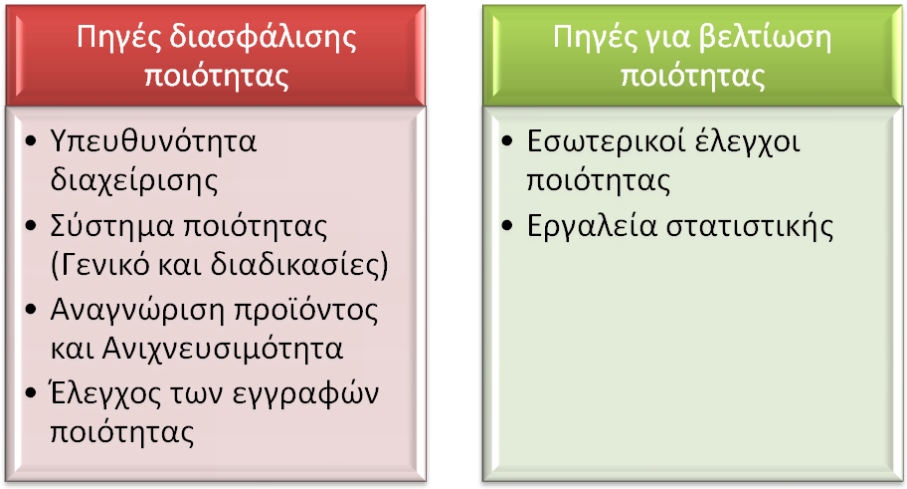
2. Υπάρχουν έρευνες και εφαρμογές που φανερώνουν πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι δυνατόν να γίνει με το συνδυασμό της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης (Δούκας 1999˙ Gong et al., 2002).

εκπαιδευτικών και της σχολικής κοινότητας για τα βήματα που θα ακολουθηθούν, προχώρησαν οι συμφωνημένες διαδικασίες. Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι εκτός από τις κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης και τη σύνταξη των απαιτούμενων εκθέσεων, χρησιμοποιήθηκαν ως πρότυπα αντίστοιχες διαδικασίες από Τμήματα Πανεπιστημίων του εσωτερικού και του εξωτερικού, όπως και από σχολικές μονάδες του εξωτερικού. Επίσης, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του έργου της ακολουθούσε τα πρότυπα του ISO και χρησιμοποίησε την μεθοδολογία της έρευνας δράσης (McNiff, 1995˙ Winter, 1996˙ Kemmis & Wilkinson, 1998˙ Κατσαρού & Τσάφος, 2003˙ McNiff & Whitehead, 2006˙ Βερέβη, 2008) για την αξιολόγηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, η προσαρμογή του προτύπου ISO 9001 (ISO, 2008) στην εκπαίδευση απασχόλησε ιδιαίτερα την Ανεξάρτητη Επιτροπή, για να διασφαλίσει τόσο την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και την επίτευξη των σκοπών που έθεσε. Αυτή η διαδικασία βοήθησε ιδιαίτερα στη διαμόρφωση του πλαισίου της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ καθόρισε τους ρόλους όσων συμμετείχαν στη νέα δομή. Σύμφωνα με τον κύκλο ποιότητας του συστήματος διαχείρισης της ποιότητας (Σχήμα 1), η πρώτη διαδικασία είναι να εξετάσουμε τις απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών (πελατών) και κατά πόσο μπορούμε να ανταποκριθούμε σ' αυτές τις ανάγκες μέσα από μια πρώτη ανασκόπηση του εκπαιδευτικού προϊόντος που προσφέρουμε. Εφόσον αντιληφθούμε και καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά του προϊόντος που θα καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών, προχωρούμε στη δεύτερη φάση του ISO 9001 που αποτελεί το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προϊόντος, όπου ελέγχεται και ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και καθορίζεται ο τρόπος ελέγχου της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η τρίτη φάση αποτελεί τη διανομή του νέου εκπαιδευτικού προϊόντος με την αγορά-προώθηση του εκπαιδευτικού υλικού, την υποστήριξη του μαθητή και την επιθεώρηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην πράξη. Απαραίτητη διαδικασία για τη στήριξη και επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου είναι η επιμόρφωση του προσωπικού (4η φάση), σε περίπτωση που χρειάζεται να διαχειριστεί νέες προκλήσεις και αλλαγές κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η πέμπτη φάση αποτελεί την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, όπου ανά τακτά διαστήματα επιχειρείται ο έλεγχος της διαδικασίας, η αξιολόγηση και επιθεώρηση μέσα από ερωτηματολόγια και έντυπα και άλλα μέσα παρατήρησης και ελέγχου, ενώ όπου παρατηρούνται και εντοπίζονται σφάλματα και λάθη, τότε αυτά απομακρύνονται από τη διαδικασία ή επιχειρούνται άμεσες βελτιώσεις (Karapetrovic et al., 1998). Αφού ακολουθηθούν αυτές οι διαδικασίες, τότε μπορούμε με ασφάλεια να προχωρήσουμε στην έκτη και τελευταία φάση, που είναι η τελική παραγωγή του προϊόντος και της υπηρεσίας, καθώς θα έχει συναντήσει τις απαιτήσεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Σχήμα 1: Σύστημα διαχείρισης ποιότητας για την εκπαίδευση
Πηγή: Karapetrovic et al., 1998, σ. 107.

Ασφαλώς, δεν πρέπει να λησμονούμε και τα υποστηρικτικά στοιχεία της διαδικασίας (Σχήμα 2), δηλαδή τις πηγές διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας, καθώς παρέχουν όλα τα εργαλεία για τον έλεγχο και την ένδειξη των στοιχείων που πρέπει να βελτιωθούν ή να απομακρυνθούν (Karapetrovic et al., 1998).



Σχήμα 2: Υποστηρικτικά στοιχεία
Πηγή: Karapetrovic et al., 1998, σ. 107.

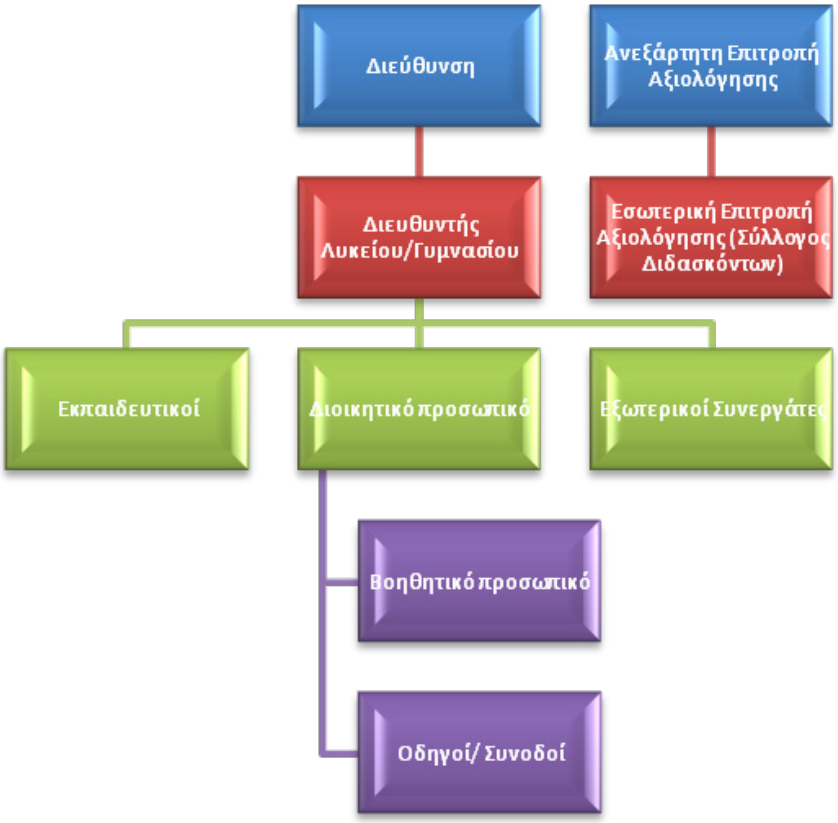
3. Ρόλοι

Ο σκοπός της αξιολόγησης ήταν να καταγράψει την ποιότητα της εκπαίδευσης του σχολείου, να διερευνήσει τις προσδοκίες των μελών της σχολικής κοινότητας, να αναζητήσει λύσεις για τη βελτίωση των προβληματικών καταστάσεων, να εξετάσει αν υπήρχε συνολική πρόοδος σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά, και να θέσει προτάσεις για σχέδια δράσης σε τομείς που ανέδειξαν προβλήματα. Επίσης, αποφασίστηκε πως για την πλήρη καταγραφή και εκτίμηση της κατάστασης του σχολείου, θα έπρεπε να συμμετάσχουν και να συνεργαστούν στην έρευνα όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές. Η Ανεξάρτητη Επιτροπή σχεδίασε και εφάρμοσε το πλάνο αξιολόγησης και ανέθεσε στα μέλη της και σε ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών ρόλους και ευθύνες για το πεδίο και τον τομέα της αξιολόγησης που ανέλαβαν. Για την αποτίμηση των δεικτών αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα ο σύλλογος των διδασκόντων καθηγητών συγκρότησε ομάδες εργασίας με Πράξη του συλλόγων διδασκόντων του σχολείου, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β΄5-3-2013 και την εγκύκλιο με αριθμό πρωτοκόλλου 30973/Γ1/05-03-2013 για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΥΠΔΜΘ, 2013).

Τα μέλη της Ανεξάρτητης Επιτροπής είχαν αναλάβει ένα συντονιστικό και εποπτικό ρόλο της διαδικασίας, συνεργάζονταν σε συνεδριάσεις με το Σύλλογο Διδασκόντων ανά τακτικά χρονικά διαστήματα και έδιναν την τελική τους αναφορά στη Διεύθυνση για τις αποφάσεις και παρεμβάσεις που θα πρέπει να γίνουν είτε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είτε κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Ο δικός μου ρόλος ήταν να εποπτεύω της διαδικασίας αξιολόγησης στο σχολείο, να διασφαλίζω τη διατήρηση αρχείου με τα αποτελέσματα των ομάδων εργασίας, να επιμελούμαι των εκθέσεων αξιολόγησης[3] και να ενημερώνω με αναφορές την εξωτερική επιτροπή για την

3. Οι εκθέσεις που έπρεπε να ετοιμάσει και να καταθέσει ηλεκτρονικά ή έντυπα η κάθε σχολική μονάδα από την έναρξη του σχολικού έτους 2013-14 ήταν ο Ετήσιος Προγραμματισμός σχολείου, η Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης (Γενική Εκτίμηση), η Έκθεση Ενδιάμεσης Αξιολόγησης, η Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης, Σύντομος Απολογισμός Εκπαιδευτικού Έργου (προαιρετικά μέσα από ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου), Έκθεση Σχεδίων Δράσης

πορεία της διαδικασίας. Ουσιαστικά, είχα ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των εκπαιδευτικών και της εξωτερικής επιτροπής, για να επιλύονται άμεσα παρερμηνείες και δυσκολίες στην εφαρμογή του έργου της αξιολόγησης. Παράλληλα, παρέχονταν από την πλευρά μου διευκρινίσεις σ' όσες περιπτώσεις ανέκυπταν ενδεχόμενες απορίες. Στο σχήμα 3 διαφαίνεται το οργανόγραμμα του σχολείου, όπως διαμορφώθηκε κατά τη διαδικασία της εφαρμογής της αξιολόγησης.



Σχήμα 3: Οργανόγραμμα Αξιολόγησης

4. Διαδικασία αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Κουλαΐδη & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου (2005), η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας –πρώτα μέσα από μια πρώτη γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου και μετέπειτα μέσα από τη συστηματική διερεύνηση επιμέρους περιοχών του εκπαιδευτικού έργου-, τη διερεύνηση προτεραιοτήτων για δράση, το σχεδιασμό και προγραμματισμό των δράσεων, την υλοποίηση και στη συνέχεια παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων. Αυτή η αρχή ακολουθήθηκε για μια τριετία κατά τη συνεργασία της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης με το Σύλλογο Διδασκόντων.

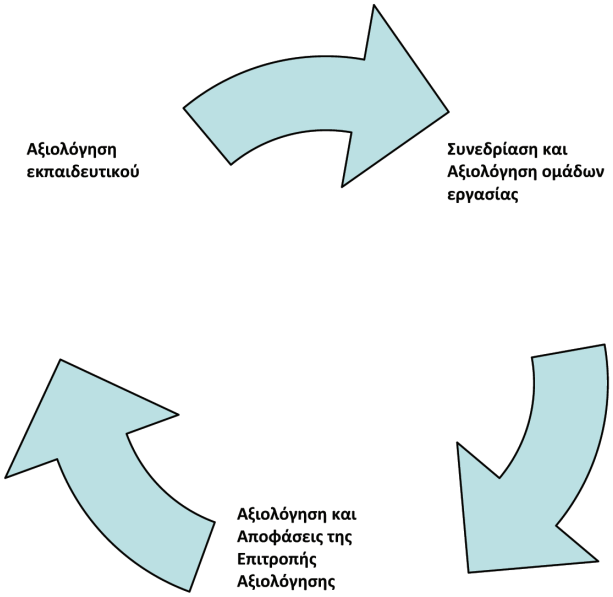
Η διαδικασία της αξιολόγησης στο σχολείο ξεκινούσε από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και διαρκούσε μέχρι την ολοκλήρωσή της. Κατά την ολοκλήρωσή της, η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης κατέθετε στη Διεύθυνση του σχολείου την Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης, ενώ οι τελικές προτάσεις για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης της επόμενης χρονιάς επικυρώνονταν πριν από την έναρξη των πανελλαδικών εξετάσεων για το Λύκειο και των ενδοσχολικών

(εφόσον δεν είχε κατατεθεί την προηγούμενη χρονιά) και Έκθεση Απολογισμού Σχεδίων Δράσης (εφόσον είχε συνταχθεί έκθεση σχεδίων δράσης). Γίνεται αντιληπτός ο φόρτος εργασίας για την εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα η επιλογή της σύστασης μιας ανεξάρτητης επιτροπής που θα βοηθά και θα διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών να είναι απολύτως λογική.

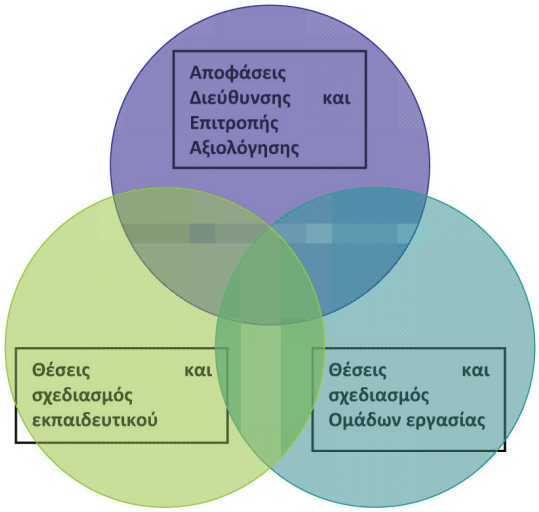
εξετάσεων για το Γυμνάσιο. Η Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου συνοδευόταν από αναλυτικούς πίνακες, στατιστικά και γραφήματα, κατέγραφε και αξιολογούσε με τον πλέον αναλυτικό τρόπο την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, το έργο και την πορεία του ανθρώπινου δυναμικού, τη διοίκηση του σχολείου, την ποιότητα του μαθήματος, τις ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών και εκπαιδευτικών, το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, και βέβαια τους σκοπούς, την εξέλιξη και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Υπουργείο Παιδείας χώρισε σε τρία μέρη το θεματικό πλαίσιο της αξιολόγησης (Δεδομένα, Διαδικασίες, Αποτελέσματα) και καθόρισε επτά πεδία αξιολόγησης. Η παρουσίαση του καθενός από τα επτά πεδία αξιολόγησης συμπεριλαμβάνει κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης. Συνολικά, στην Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης αποτυπώθηκαν 15 δείκτες αξιολόγησης, όπου για τον καθένα η Ανεξάρτητη Επιτροπή έκανε αναφορά στον τρόπο εργασίας της κάθε ομάδας αυτοαξιολόγησης, σημείωσε τα δεδομένα, τη διαδικασία και το σχέδιο της αξιολόγησης, τα αποτελέσματα και τις προτεραιότητες για δράση.

Ως προς τη διαδικασία και τα στάδια εφαρμογής του πλάνου της αξιολόγησης, μετά την ολοκλήρωση και κατάθεση του Ετήσιου Προγραμματισμού του σχολείου, πραγματοποιούνταν από τον Οκτώβριο τουλάχιστον 2-3 σύντομες μηνιαίες συναντήσεις των μελών των ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει την αξιολόγηση των δεικτών αξιολόγησης. Όμως, προτού αναπτύξουμε το πλαίσιο και τη θεματική αυτών των συναντήσεων, οφείλουμε να τεκμηριώσουμε λίγο πιο αναλυτικά τη γενική διαδικασία και δομή που ακολούθησε το σχολείο, για να προγραμματίσει αυτές τις διαδικασίες. Η διαδικασία προετοιμαζόταν ουσιαστικά με την ολοκλήρωση της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Έτσι, με την ολοκλήρωση των υποχρεώσεων του σχολικού έτους, ο κάθε εκπαιδευτικός αξιολογούσε την πορεία και τα αποτελέσματα των μαθημάτων που δίδασκε και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετείχε. Στη συνέχεια, συνεδρίαζαν οι αντίστοιχες ομάδες εργασίας, για να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα και να καθορίσουν τους στόχους και τις διαδικασίες βελτίωσης της οργάνωσης, των μαθημάτων και των προγραμμάτων για την επόμενη χρονιά. Ακολούθως, ο κάθε εκπαιδευτικός προετοιμαζόταν για την επόμενη χρονιά και τις πρώτες συνεδριάσεις του Σεπτεμβρίου, όπου επισημοποιούνταν οι αποφάσεις που λήφθηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Έτσι, προτού αρχίσει επίσημα η σχολική χρονιά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είχαν προετοιμαστεί κατάλληλα για την εφαρμογή του τρόπου αξιολόγησης, των σχεδίων δράσης και των προγραμμάτων της νέας χρονιάς. Οι συνεδριάσεις και οι συσκέψεις του Σεπτεμβρίου λοιπόν καθόριζαν το τελικό πλαίσιο, που εφαρμοζόταν δυναμικά από τον Οκτώβριο.

Η αξιολόγηση του σχολείου στηριζόταν σ' ένα ανατροφοδοτικό πλαίσιο, καθώς τα δεδομένα και οι εκτιμήσεις του κάθε εκπαιδευτικού συζητιούνταν αρχικά στις ομάδες εργασίας, και στη συνέχεια στην ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων. Έπειτα, τα αποτελέσματα αυτών των συναντήσεων αποτελούσαν προϊόν επεξεργασίας από τις ομάδες εργασίας. Δηλαδή, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διαμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης του σχολείου χωριζόταν σε δύο φάσεις: α) φάση αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και αποφάσεων, που πραγματοποιούταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Σχήμα 4), και β) φάση της σύνθεσης απόψεων και οριστικοποίησης της νέας αξιολόγησης (Σχήμα 5), που πραγματοποιούταν στις αρχές του σχολικού έτους.



Σχήμα 4: Φάση Αξιολόγησης Αποτελεσμάτων και αποφάσεων



Σχήμα 5: Φάση Σύνθεσης και Οριστικοποίησης της νέας αξιολόγησης

Ακολούθως, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ίδια ομάδα εργασίας συνεδρίαζαν και αποφάσιζαν για τη μεθοδολογία και την οργάνωση των δεδομένων που θα συγκέντρωναν από τον κάθε δείκτη. Στη συνέχεια, πραγματοποιούνταν ξεχωριστές συναντήσεις για την ανάλυση και αξιοποίηση των δεδομένων που συγκεντρώνονταν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι ομάδες εργασίας συνεδρίαζαν 2-3 φορές σε μηνιαίο επίπεδο περίπου για 1 ώρα και κάθε τρίμηνο συνέθεταν σε μία συνάντηση τις απόψεις τους με τη Διεύθυνση, την ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων και την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης, ώστε να καθοριστούν τυχόν αλλαγές και νέες προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Οπωσδήποτε, είχε προηγηθεί η απαραίτητη προεργασία σε ορισμένα θέματα οργάνωσης και αρχειοθέτησης από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, που βοηθούσε στην ηλεκτρονική καταχώρηση των δεδομέ-

νων και στην τροφοδότηση του έργου της κάθε ομάδας εργασίας αξιολόγησης του σχολείου. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι όλες αυτές οι διαδικασίες γίνονταν υπό την εποπτεία της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης, που είχε ορίσει η Διεύθυνση του σχολείου.

Η συγκέντρωση των δεδομένων προερχόταν από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τη διοίκηση και το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, το διευθυντή του σχολείου (Λυκείου και Γυμνασίου), τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς μέσα από ερωτηματολόγια και ειδικά διαμορφωμένα έντυπα. Για την καταγραφή των δεδομένων δημιουργήθηκε μια βάση δεδομένων, που είχε τη δυνατότητα να επεξεργάζεται διάφορα δεδομένα από ποικίλες κατηγορίες, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται το έργο της επιτροπής για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου κατά τη διάρκεια της χρονιάς, καθώς παρείχε τη δυνατότητα για άμεσο συγκριτικό έλεγχο με τις προηγούμενες χρονιές. Έτσι, με βάση την εμπειρία των προηγούμενων ετών συντάσσονταν νέα ερωτηματολόγια και έντυπα συγκέντρωσης δεδομένων, με σκοπό να συγκεντρώσουν περισσότερα δεδομένα για κάθε δείκτη. Τα ερωτηματολόγια και τα έντυπα συντάχθηκαν από την ανεξάρτητη επιτροπή αξιολόγησης και παραδόθηκαν στις ομάδες εργασίας. Η κάθε ομάδα κλήθηκε να συγκεντρώσει και να αναλύσει τα στοιχεία που την αφορούσαν από το κάθε ερωτηματολόγιο και έντυπο συλλογής δεδομένων.

Ειδικότερα, κάθε καθηγητής συμπλήρωσε δύο απογραφικά δελτία, στα οποία κατέγραψε στοιχεία και δεδομένα για την επαγγελματική του κατάρτιση, για τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί και για τις δραστηριότητες – εκπαιδευτικές και διοικητικές - που ανέλαβε και σχεδίασε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε συνεργασία με τους συναδέλφους και μαθητές του. Παράλληλα, σε κάθε περίπτωση, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις είτε μεμονωμένα με εκπαιδευτικούς είτε με ομάδες εργασίας του σχολείου, ώστε να καταγραφούν διευκρινίσεις για ορισμένες εκπαιδευτικές δράσεις και να εκτιμηθεί η εξέλιξη και η πρόοδος του εκπαιδευτικού έργου και των δράσεων του σχολείου κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ανώνυμα σ' ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε στην αξιολόγηση των πολυεπίπεδων σχέσεων με τους συναδέλφους τους, την διεύθυνση, τους γονείς και τους μαθητές. Λίγο πριν την ολοκλήρωση των μαθημάτων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν σ' ένα ειδικό έντυπο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων και μεθόδων τους, ώστε να εκτιμήσουν την πορεία της σχολικής χρονιάς στο σχολείο. Κάθε εκπαιδευτικός κατέθεσε τη μεθοδολογία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τον τρόπο παρατήρησης και καταγραφής της προόδου του κάθε μαθητή.

Οι μαθητές του σχολείου αντίστοιχα απάντησαν ανώνυμα σε δύο ερωτηματολόγια με το οποίο αξιολογούσαν την ποιότητα του μαθήματος, τη διδακτική επάρκεια του κάθε καθηγητή, τις εγκαταστάσεις, ενώ αυτοαξιολογούσαν τη μαθησιακή τους προσπάθεια. Επιπλέον, οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου απάντησαν ανώνυμα σ' ένα ξεχωριστό ερωτηματολόγιο σχετικά με την ποιότητα του μαθήματος και την προετοιμασία τους για τα μαθήματα που έπρεπε να εξεταστούν στις πανελλήνιες εξετάσεις. Αντίστοιχα, οι γονείς των μαθητών κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα σ' ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο αξιολόγησαν την ποιότητα των μαθημάτων, τον τρόπο και το βαθμό διάπλασης της προσωπικότητας των μαθητών, τη γενικότερη συνεργασία τόσο με το σχολείο όσο και με τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου, και τις εγκαταστάσεις του σχολείου.

Επίσης, όπως αναφέραμε, η έρευνα δράσης βοήθησε στη διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε στην αξιολόγηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μεθοδολογιών διδασκαλίας που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί, στην ποιότητα διδασκαλίας των μαθημάτων της κάθε τάξης και στην πορεία των μαθητικών ομίλων του σχολείου, ενώ τα αποτελέσματά της αξιοποιήθηκαν για τη σύνταξη της Έκθεσης Ενδιάμεσης Αξιολόγησης του σχολείου. Ο προβληματισμός ως προς την εφαρμογή της έρευνας δράσης είναι ότι ενδεχομένως η υποκειμενικότητα του ερευνητή-εκπαιδευτικού να αποτελέσει εμπόδιο στην καταγραφή των προβληματικών καταστάσεων, ώστε τελικά να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες παρεμβάσεις για βελτίωση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Γι' αυτό το λόγο, αποφασίστηκε αυτή η διαδικασία να γίνει συνεργατικά μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς η πα-

ρακολούθηση της πορείας των σχεδίων δράσεις, της αποτελεσματικότητας των μεθοδολογιών, της ποιότητας της διδασκαλίας και της εξέλιξης των μαθητικών ομίλων να ανατεθεί σε ομάδες των δύο με τριών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αξιολογούσαν συλλογικά και συμμετοχικά με διάφορες τεχνικές τον εαυτό τους. Μάλιστα, συμμετοχή στην έρευνα έπαιρναν οι μαθητές και οι γονείς, που μετέφεραν τις δικές τους απόψεις για την πορεία του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα της πορείας της κάθε εκπαιδευτικής δράσης βοήθησαν σημαντικά και στην αποτίμηση της ενδιάμεσης αξιολόγησης του σχολείου από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης.

Η παρακολούθηση και η ενδιάμεση αξιολόγηση του ετήσιου κύκλου του σχολείου αποτελούσε για την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μια απαραίτητη και χρήσιμη διαδικασία, καθώς εξετάζει την πορεία του ετήσιου προγραμματισμού της σχολικής μονάδας και προσφέρει χρήσιμα δεδομένα για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου και την αναβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών. Μέσω της έρευνας δράσης, ο σκοπός της ενδιάμεσης αξιολόγησης ήταν να ελέγξει κατά πόσο ακολουθείται ο ετήσιος προγραμματισμός που προετοίμασε το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί και αν κρίνονταν απαραίτητες μεγάλες ή μικρές παρεμβάσεις και διαφοροποιήσεις για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που τέθηκαν από την αρχή της χρονιάς.

Έτσι, για να επιτευχθεί μια ισορροπία μεταξύ της αντικειμενικότητας της αυτοαξιολόγησης και της έρευνας δράσης αποφασίστηκε να διαμορφωθούν ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα, για να συνεργάζονται και να ελέγχουν την ποιότητα διδασκαλίας, τη μεθοδολογία και την πρόοδο των μαθητών στις εκπαιδευτικές δράσεις και τους μαθητικούς ομίλους. Αυτές οι ομάδες εργασίας ήταν διαφορετικές από τις ομάδες εργασίας της αξιολόγησης, που αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα. Εκείνες οι ομάδες ήταν επίσημες και διαμορφώθηκαν ύστερα από πράξη του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι συγκεκριμένες ομάδες εργασίας ήταν άτυπες και δεν αφορούσαν στην αξιολόγηση των δεικτών της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά στην αυτοαξιολόγηση της πορείας του κάθε γνωστικού αντικειμένου, που διδασκόταν στο σχολείο, και κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή μεθοδολογίας, που πραγματοποιούταν στη σχολική μονάδα.

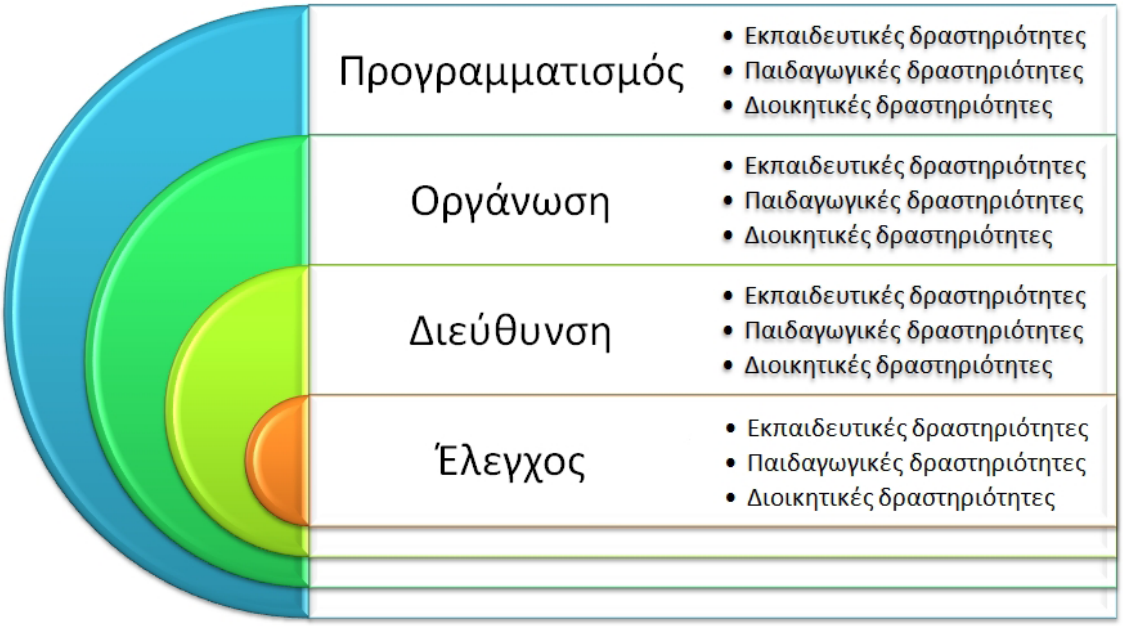
5. Η νέα δομή

Ένα κομβικό κομμάτι ως προς τη λειτουργία της ανεξάρτητης δομής αξιολόγησης από την Ανεξάρτητη Επιτροπή ήταν ο συνδυασμός της διαδικασίας της αξιολόγησης με τη λειτουργία γραφείου συμβουλευτικής, καθώς εκτιμήθηκε πως τα δεδομένα από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντική πληροφόρηση για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο. Οι υπεύθυνοι του γραφείου συμβουλευτικής θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του σχολείου, να προτείνουν λύσεις για τη βελτίωση των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, αλλά και να βοηθήσουν παράλληλα τους μαθητές με αποτελεσματικό τρόπο για την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων σχετικά με την ανάπτυξη του εαυτού τους και την επιλογή επαγγέλματος ή κατεύθυνσης σπουδών. Θα επιδιώξω λοιπόν να αναδείξω το μοντέλο συνεργασίας όλων αυτών των φορέων και των τμημάτων του σχολείου (Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής) μέσα από τη νέα δομή για την επίτευξη της σωστής λειτουργίας και του κατάλληλου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.

Από τα μέσα λοιπόν του σχολικού έτους 2013-14, ιδρύθηκε η νέα δομή του σχολείου με πρωτοβουλία της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης, που θα έπαιρνε τις τελικές αποφάσεις για τον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς και τον καθορισμό της αποστολής και των στόχων του σχολείου. Η νέα δομή δεν υποκαθιστούσε τη Διεύθυνση του σχολείου και το Σύλλογο Διδασκόντων στην καθημερινή λειτουργία και στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου, αλλά λειτουργούσε επικουρικά στο ζήτημα της αξιολόγησης και της ανάπτυξης νέων πολιτικών στην ανάπτυξη του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου. Ουσιαστικά, καθόριζε τη στρατηγική του σχολείου και όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας την εκτελούσαν. Οι διαδικασίες της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως καθιερώθηκαν και λειτουργούσαν από την Ανεξάρτητη

Επιτροπή Αξιολόγησης, και οι πρωτοβουλίες του Γραφείου Συμβουλευτικής, αποτέλεσαν τους κεντρικούς πυλώνες καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού για την νέα σχολική χρονιά. Τα μέλη της νέας δομής ήταν η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης, που είχε τον κεντρικό ρόλο διαχείρισης και λειτουργίας της, η Διεύθυνση του σχολείου, το Γραφείο Συμβουλευτικής, ο Σύλλογος Διδασκόντων (Εσωτερική Επιτροπή Αξιολόγησης), οι Ομάδες εργασίας της Αξιολόγησης και οι Ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά αντικείμενα και τις εκπαιδευτικές δράσεις.

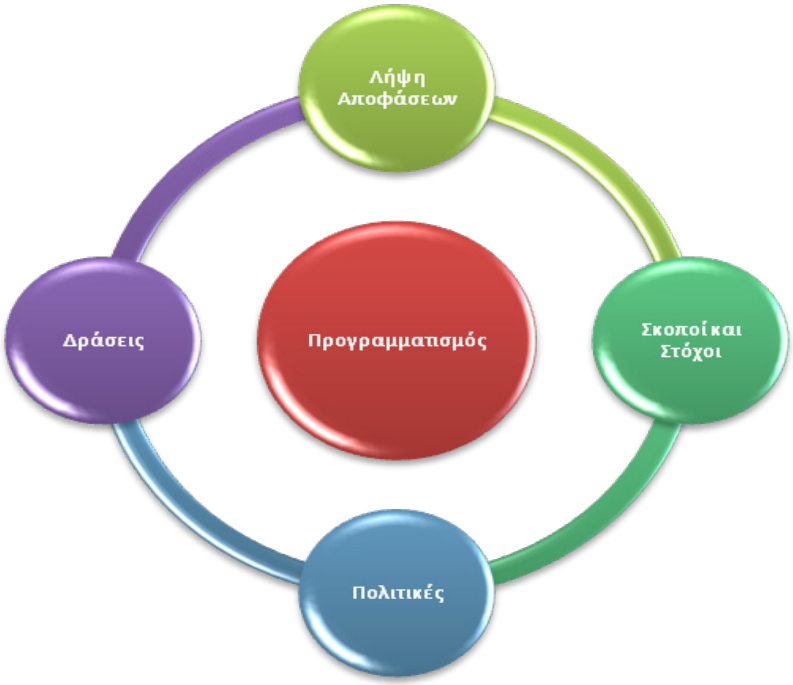
Η φιλοσοφία της ανεξάρτητης δομής για τη διοίκηση του σχολείου συνδεόταν με τις βασικές αρχές της διοίκησης οποιαδήποτε επιχείρησης ή οργανισμού, ο οποίος θα έπρεπε να προγραμματίσει, οργανώσει, να διευθύνει και να ελέγξει τις βασικές δραστηριότητες του. Έτσι, αν παραδεχτούμε πως οι κύριες δράσεις ενός σχολείου είναι εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές, τότε οι τέσσερις αρχές του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου θα πρέπει να σχετίζονται με τη διοίκηση του σχολείου και να αφορούν κάθε λειτουργία του σχολείου (Σχήμα 6). Ειδικά, ο προγραμματισμός είναι η σημαντικότερη λειτουργία, καθώς σχετίζεται με τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων και των διαδικασιών που θα πραγματοποιηθούν όλες οι δραστηριότητες του σχολείου σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αφού λοιπόν γίνει ο ποιοτικός έλεγχος όλων των στοιχείων και χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας και ληφθούν υπόψη οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του, τότε είναι δυνατή η επίτευξη των στόχων που θα τεθούν. Για την επίτευξη του προγραμματισμού και τον έλεγχο της δυνατότητας επιτυχίας των στόχων του χρειάζεται η συμμετοχή όλων των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας και ο ακριβής καθορισμός της αποστολής του σχολείου. Η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και στην ακριβή οργάνωση του προγραμματισμού μπορεί να διευκολύνει στη συνέχεια και τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού (Hoyle, 1986˙ Hargreaves et al., 1989˙ Gay, 1992˙ Bartol & Martin, 1994˙ Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1997).



Σχήμα 6: Λειτουργίες Διοίκησης σχολείου
Πηγή: Πετρίδου, 2000, σ. 51.

Το μοντέλο του προγραμματισμού του σχολείου ακολούθησε τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται από την επιστήμη της Διοίκησης (Πετρίδου, 1998). Τα στάδια του προγραμματισμού

περιλαμβάνουν τη λήψη αποφάσεων για την αποστολή του σχολείου, τον καθορισμό των σκοπών και στόχων που επιδιώκονται, τη διαμόρφωση πολιτικών και την επιλογή δράσεων (Σχήμα 7). Μάλιστα, θα πρέπει να επισημάνουμε πως ίσως η σημαντικότερη διαδικασία για την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι ο καθορισμός της αποστολής της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, θα πρέπει να καθοριστεί για ποιο λόγο υπάρχει, ποιες είναι οι αξίες της, ποιους σκοπούς θέλει να επιτύχει. Μ' αυτό τον τρόπο, καθοδηγούνται καλύτερα και με μεγαλύτερη συνέπεια οι πολιτικές και οι δράσεις του σχολείου, ενώ βοηθά ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου και την πλήρη αφοσίωσή του στην αποστολή του (Πετρίδου, 2000).



Σχήμα 7: Μοντέλο Προγραμματισμού
Πηγή: Πετρίδου, 2000, σ. 56.

Η διαχείριση και λειτουργία της νέας δομής διαχωρίστηκε σε τρία επίπεδα, τα οποία ελέγχονταν από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης, με την υποχρέωση να δίνει τακτική αναφορά στη Διεύθυνση του σχολείου. Τα τρία επίπεδα συνεργασίας ήταν τα εξής: α) συνεργασία ομάδων εργασίας γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων με Γραφείο Συμβουλευτικής και με ομάδες εργασίας αξιολόγησης, β) συνεργασία ομάδων εργασίας αξιολόγησης με το Σύλλογο Διδασκόντων (Εσωτερική Επιτροπή Αξιολόγησης) και Γραφείου Συμβουλευτικής, και γ) συνεδρίαση της Διεύθυνσης του σχολείου, Ανεξάρτητης Επιτροπής και Συλλόγου Διδασκόντων. Το κάθε επίπεδο της νέας δομής είχε τη δική του ευθύνη και χρησιμοποιούσε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης (Σχήμα 8). Τα δύο πρώτα επίπεδα λειτουργούσαν παράλληλα και σε καθημερινή βάση, ενώ το τρίτο αξιολογούσε τα αποτελέσματα των δύο πρώτων στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν συζητούνταν σε συνεδριάσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς θέματα αξιολόγησης, αλλαγών και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, απλά οι συνεδριάσεις του τρίτου επιπέδου είχαν πάντα ένα πιο επίσημο χαρακτήρα πάνω σ' αυτά τα θέματα.

Σχήμα 8: Οργανόγραμμα και σχέσεις της νέας δομής

Το πρώτο επίπεδο αποτελούσε τη βάση της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Αυτή γινόταν καθημερινά και καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και περιελάμβανε τη συνεργασία των ομάδων εργασίας ανά ειδικότητα που ασχολούνταν με την αξιολόγηση της ποιότητας διδασκαλίας και της πορείας των μαθημάτων και των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου, των ομάδων εργασίας της αξιολόγησης, που ήταν επιφορτισμένα με τη μελέτη των πεδίων και των δεικτών ποιότητας της αξιολόγησης και του Γραφείου Συμβουλευτικής. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί μέσω των διαφόρων ομάδων εργασίας που συμμετείχαν, συνεργάζονταν και συνομιλούσαν με τους υπευθύνους του Γραφείου Συμβουλευτικής για την πορεία εκπαιδευτικών δράσεων, με σκοπό να ενισχυθούν συγκεκριμένες δεξιότητες που θα ανταποκρινόταν καλύτερα στους μαθητικούς ομίλους του σχολείου. Στις συναντήσεις προτείνονταν λύσεις και συζητιούνταν σημεία που μπορούσαν να δώσουν έμφαση οι εκπαιδευτικοί μέσα από ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του γνωστικού τους αντικειμένου, ενώ επιδιωκόταν να εξασφαλιστούν τα μέσα που οι ίδιοι δήλωναν πως χρειάζονταν για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ουσιαστικά, καθιερώθηκε ένα μοντέλο συνεργασίας και επικοινωνίας, που εξειδικευόταν στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων αναγκών είτε κάθε μαθητή ξεχωριστά είτε μιας ομάδας μαθητών που επιθυμούσε να εξειδικευτεί σ' ένα επιστημονικό τομέα. Ασφαλώς, η ανάπτυξη μιας ειλικρινούς και υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ των συμβούλων και των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή δεδομένων βοήθησε ιδιαίτερα στην επιτυχημένη αξιοποίηση των σταδίων και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προς όφελος της διασύνδεσης των μαθητών με την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον κόσμο της εργασίας. Το πρώτο επίπεδο εξασφάλισε μια ομαλή καθημερινή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συμβούλων, το αποτέλεσμα της οποίας καταγραφόταν στις μηνιαίες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων με την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης. Σ' αυτές τις συναντήσεις, οι ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών παρουσίαζαν τα αποτελέσματα του ελέγχου του προγραμματισμού των μαθημάτων και των δράσεών τους.

Το δεύτερο επίπεδο αφορούσε στη δράση και τις εργασίες των ομάδων εργασίας της Αξιολόγησης σε άμεση συνεργασία με την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και την Εσωτερική Επιτροπή Αξιολόγησης του σχολείου. Πρόκειται για τις τριμηνιαίες συναντήσεις, όπου οι ομάδες εργασίας της αξιολόγησης του σχολείου παρουσίαζαν μια ενδιάμεση έκθεση της πορείας των

πεδίων της αξιολόγησης που μελετούσαν. Σ' αυτές τις συναντήσεις συμμετείχε ασφαλώς και η διεύθυνση του σχολείου, ενώ το Γραφείο Συμβουλευτικής παρουσίαζε τις επισημάνσεις του, σε περίπτωση που χρειάζονταν κάποιες παρεμβάσεις σε συγκεκριμένους τομείς. Το Γραφείο Συμβουλευτικής στις συγκεκριμένες συνεδριάσεις έδινε έμφαση περισσότερο στο θέμα του εκπαιδευτικού κλίματος και κατά πόσο η διαδικασία της έρευνας δράσης βοηθούσε στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στο τρίτο επίπεδο, η Διεύθυνση του σχολείου, η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και ο Σύλλογος διδασκόντων, αφού είχαν συγκεντρώσει και μελετήσει τα συμπεράσματα και την τελική έκθεση αξιολόγησης συνεδρίαζαν, αξιολογούσαν τα αποτελέσματα και αποφάσιζαν για τη νέα σχολική χρονιά. Μάλιστα, σε μια ξεχωριστή συνεδρίαση, στην οποία συμμετείχαν αποκλειστικά η Διεύθυνση του σχολείου, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και η Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης, επικυρωνόταν μια ειδική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου, με βάση ένα αναμορφωμένο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών σε σχέση μ' αυτό που είχε προτείνει το ΙΕΠ (Ματσαγγούρας και συν., 2014), που πραγματοποιούταν από την Ανεξάρτητη Επιτροπή Αξιολόγησης και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Έτσι, διαμορφωνόταν μια έκθεση αξιολόγησης για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου, που ως πηγές τεκμηρίωσης είχε τα πρακτικά συνεδριάσεων, τον ατομικό φάκελο (portfolio) του εκπαιδευτικού, την Έκθεση αξιολόγησης του σχολείου, τη Συστηματική διερεύνηση (Έρευνα - Αποτελέσματα Ερωτηματολογίων - Αξιολόγηση μαθημάτων – δραστηριοτήτων - μεθόδων διδασκαλίας), τα απογραφικά δελτία του εκπαιδευτικού, την ενδιάμεση αξιολόγηση/ανατροφοδότηση, τον ετήσιο προγραμματισμό, το σχολικό αρχείο, το προσωπικό αρχείο του διευθυντή, αλλά την εκτίμησή του μέσω της καθημερινής παρατήρησης. Τα αποτελέσματα των εκθέσεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνέβαλαν στον τελικό προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς, ενώ κοινοποιούνταν και στο Γραφείο Συμβουλευτικής, για να καθορίσουν οι σύμβουλοι παρεμβάσεις και επιμορφώσεις ανάλογα με το πλαίσιο των αναγκών κάθε εκπαιδευτικού.

6. Αποτελέσματα

Υπό αυτό το μοντέλο, η νέα δομή καθόρισε την αποστολή και τους σκοπούς του σχολείου. Η αποστολή του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών που κάθε φορά θα ανταποκρινόταν στις συνθήκες και αντιλήψεις της κάθε εποχής. Όμως, θα πρέπει να εξετάσουμε κατά πόσο η νέα δομή μέχρι την ολοκλήρωση της πιλοτικής της λειτουργίας πέτυχε τους στόχους που έθεσε για το σχολείο μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης και της συνεργασίας με το Γραφείο Συμβουλευτικής. Οι σκοποί του σχολείου εξαρτηθήκαν ιδιαίτερα από τη φιλοσοφία του προτύπου ISO 9001 και επικεντρώνονταν στο να αυξήσει τις εγγραφές νέων μαθητών, να πετύχει την εξωστρέφεια και τη διασύνδεση του σχολείου με την τριτοβάθμια εκπαίδευση και με διάφορους κλάδους του επαγγελματικού και επιχειρηματικού κόσμου, να βελτιώσει τη συνολική εικόνα και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, και να εφαρμόσει εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ευνοήσουν περισσότερο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Επίσης, το Γραφείο Συμβουλευτικής είχε θέσει ως κύριο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Το σχολείο και η νέα δομή πέτυχαν πλήρως τους στόχους που τέθηκαν από την αρχή του ακαδημαϊκού έτους σ' όλους τους τομείς. Μάλιστα, κατάφερε να τηρήσει τον ετήσιο προγραμματισμό, προσέφερε βελτιωμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές του και προχώρησε σε νέες συνεργασίες με εκπαιδευτικούς φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού και σε καινοτόμες δράσεις, όπως απαιτούσε η φιλοσοφία και η αποστολή του εκπαιδευτικού του προγράμματος. Οι μαθητές του σχολείου ανταποκρίθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις προκλήσεις και με τις επιδόσεις τους απέδειξαν τη δυναμική και ποιότητα του σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό πως το 96% των γονέων αξιολόγησε θετικά συνολικά το σχολείο σ' όλες τις κατηγορίες αξιολόγησης, ενώ και το 91% των μαθητών είχε θετική γνώμη για τη σχολική χρονιά συνολικά.

Παράλληλα, καταγράφηκε μια θετική εικόνα από όλους τους φορείς που συμμετείχαν στην αξιολόγηση. Ειδικότερα, το 90% των μαθητών θεώρησε ότι ο θεσμός της αξιολόγησης βοήθησε

σημαντικά στη βελτίωση των συνθηκών στο σχολείο, το 91% των γονιών ήταν ιδιαίτερα θετικό με τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού της αξιολόγησης, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου ήταν ικανοποιημένο με τον τρόπο που οργανώθηκαν οι διαδικασίες της αξιολόγησης.

Γενικότερα, το σχολείο πέτυχε την παραγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που ικανοποίησαν τους μαθητές και τους γονείς, ανέπτυξε νέες εκπαιδευτικές συνεργασίες με σκοπό την εξωστρέφεια, ενώ βελτίωσε σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό κλίμα και τη συνεργασία. Βέβαια, δύο κεντρικοί στόχοι ήταν η αύξηση των νέων μαθητών και η βελτίωση της γενικής εικόνας του σχολείου. Θα πρέπει να τονιστεί πως η νέα δομή πέτυχε και σ' αυτούς τους στόχους, καθώς στην Α΄ Λυκείου καταγράφηκε αύξηση εγγραφών της τάξης του 12,6%, στη Β΄ Λυκείου αύξηση 38,2% και στη Γ΄ Λυκείου αύξηση 17,3%. Όμως, εκτός από την αύξηση των μαθητών, και συνεπώς των οικονομικών εσόδων, προβλήθηκε ιδιαίτερα και η βελτίωση της εικόνας του σχολείου, αφού η συστηματική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την παρουσίαση της φιλοσοφίας και λειτουργίας της νέας δομής του σχολείου αποστάλθηκε στο Υπουργείο Παιδείας, με αποτέλεσμα το σχολείο να καταλάβει από την αξιολόγηση του Υπουργείου την πρώτη θέση μεταξύ των σχολείων της Β. Ελλάδος και την πέμπτη θέση πανελληνίως.

Η νέα δομή, υπό την εποπτεία της Ανεξάρτητης Επιτροπής Αξιολόγησης, ολοκλήρωσε την αποστολή της με επιτυχία και εισήγαγε ένα νέο πλαίσιο στη διοίκηση και οργάνωση της σχολικής μονάδας, εισάγοντας όχι μόνο το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και όσα έχει να προσφέρει η Συμβουλευτική μέσα στη σχολική κοινότητα. Η παρουσία μιας εξωτερικής ομάδας για τη διενέργεια της αξιολόγησης δεν προκάλεσε δυσκολία στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου, αλλά διευκόλυνε την πορεία της αξιολόγησης και σήμανε τη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σ' όλους τους τομείς. Μάλιστα, απάλλαξε τους εκπαιδευτικούς από το γραφειοκρατικό πλαίσιο της σύνταξης και διαμόρφωσης τόσων πολλών εκθέσεων σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Υπουργείου και του ΙΕΠ. Οι εργασίες της νέας δομής ολοκληρώθηκαν μέχρι την επίσημη αναστολή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων από τη νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας περί τα μέσα Μαρτίου 2015. Η πορεία της νέας δομής και η συνεργασία με τη διεύθυνση και τα στελέχη του σχολείου κρίθηκε επιτυχημένη και θα επαναρχίσει σε πλήρη λειτουργία μετά τον καθορισμό του νέου πλαισίου της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, όπως άλλωστε προβλέπει και η συμφωνία του Υπουργείου Παιδείας με τον ΟΟΣΑ.

7. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένας έλεγχος ή μια βαθμολογική αποτίμηση του σχολείου, αλλά ως μια ενδελεχή καταγραφή και παρουσίαση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μεθοδολογιών που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αποτιμήσουν την πορεία, τα θετικά και αρνητικά σημεία των δράσεών τους, και παράλληλα να εξετάσουν δυνατότητες βελτίωσης και αλλαγών. Παράλληλα, καταγράφονται τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των μαθητών και των γονέων, που αποτελούν σημαντικά δεδομένα για το σχεδιασμό ή τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Όλα αυτά τα δεδομένα αποτελούν χρήσιμο υλικό για το σύμβουλο, καθώς μπορεί να τα αξιοποιήσει τόσο προς όφελος των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Το σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχολείου, εφόσον οργανωθεί στη στέρεα βάση που παρουσιάσαμε, τότε κάθε ομάδα μπορεί να προχωρήσει στην εφαρμογή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων, που της έχουν ανατεθεί. Το συγκεκριμένο σύστημα στηρίζεται στη συνεχή επικοινωνία και ενημέρωση των εμπλεκόμενων μερών, με αποτέλεσμα να υπάρχει σεβασμός των απόψεων και εφαρμογή μιας ομόφωνης επιλογής για τη διαρκή βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Συνολικά, η λειτουργία της ανεξάρτητης δομής με τη διανομή πρωταγωνιστικού ρόλου στη Συμβουλευτική, όπως προτάθηκε παραπάνω, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί με σημαντικές αλλαγές και προσαρμογές και στο δημόσιο σχολείο. Οπωσδήποτε, η λειτουργία μιας τέτοιας δομής θα απαιτούσε την πρόσληψη συμβούλων σταδιοδρομίας και σχολικών ψυχολόγων, που θα δραστη-

ριοποιούνται ενός της σχολικής μονάδας, αλλά και ενδεχομένως η παρουσία εξωτερικών στελεχών της εκπαίδευσης με ειδίκευση στη διοίκηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που θα συμπαρίστανται στις διαδικασίες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και θα βοηθούν στην πορεία του ετήσιου προγραμματισμού του σχολείου. Αυτά τα στελέχη μπορούν να βρίσκονται μόνιμα σε κάθε σχολική μονάδα και να φροντίζουν για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, και την τοπική κοινωνία. Όταν διασφαλιστεί πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν έχει απλά βαθμολογικό κίνητρο, τότε θα είναι δυνατόν να αναδειχθεί καλύτερα η προσφορά και η λειτουργία μιας τέτοιας δομής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bartol, K. & Martin, D. (1994). *Management* (2nd edition). New York: McGrow/Hill.

Βερέβη, Α. (2008). Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική πράξη. Η έρευνα δράσης και ο ρόλος των διδασκόντων. Στο: Β. Σβολόπουλος (Επιμ.) *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: η ακαδημαϊκή πλευρά* (σσ. 31-38). Αθήνα: Ατραπός.

Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. ΑΓ, 172-186.

Gay, K. (1992). *Educational research, competencies for analysis and application*. London: Maxwell MacMillan International.

Gong, B., Blank, R. & Manisse, J. (2002). *Designing school accountability systems: towards a framework and process*. Washington: Council of Chief State School Officers.

Hargreaves, D., Hopkins, D., Leask, M., Connoly, L. & Robinson, P. (1989). *Planning for school development-advice to governors, headteachers and teachers*. London: Department of Education and Science.

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Milton Keynes; Philadelphia: Open University Press.

Hoyle, E. (1986). *The management of schools: theory and practice*. London: Kogan Page.

ISO (2008). *Quality management systems-requirements*. Geneva: ISO copyright office.

Karapetrovic, S., Rajamani, D. & Willborn, W. (1998). ISO 9001 quality system: an interpretation for the university, *International Journal Engineering Education*, 14 (2), 105-118.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds). *Action research in practice: partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London; New York: Routledge.

Κουλαΐδης, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 75-94). Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη* (επιμ.-μτφρ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Α. (2014). *Επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: ΙΕΠ.

McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. London: Hyde Publications.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington: Sage Publications.

Morrison, K. (1993). *Planning and accomplishing school-centered evaluation*. Dereham: Peter Francis Publishers.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1997). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.

Ξωχέλλης, Π. (2007). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Στο: Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 179-190). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση-management. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 49-57). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ρύθμιση για την κατάργηση του Π.Δ. 152 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πολυνομοσχέδιο, 2015. Ανακτήθηκε στις 7/5/2016 από την ιστοσελίδα: http://www.esos.gr/arthra/38651/rythmisi-gia-tin-katargisi-toy-pd-152-gia-tin-axiologisi-ton-ekpaideytikon-sto.

Σαπουνάς, Α. (2014). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών εγχειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Γιαχούδη.

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

ΥΠΔΜΘ. (2013). *Εγκύκλιος 30973/Γ1/05-03-2013*. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας – διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

ΥΠΔΜΘ/ΙΕΠ. (2013). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΙΕΠ.

ΦΕΚ 614, τ. β΄5-3-2013.

Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed). *New directions in action research* (pp. 13-27). London; New York; Philadelphia: The Falmer Press.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΓΑΛΛΟΥ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εισήγησης είναι να εξετάσουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα δύο χωρών, της Ελλάδας και της Γαλλίας, ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης του αρχάριου εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βασική μας υπόθεση είναι ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης του αρχάριου εκπαιδευτικού σχετίζονται με τις ανάλογες δομές που χαρακτηρίζουν την κάθε χώρα. Κατά συνέπεια, στόχος μας είναι να μελετήσουμε συγκριτικά τις δομές των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων και μέσα από αυτές να εκτιμήσουμε τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης του διδακτικού έργου του νέου εκπαιδευτικού. Η προοπτική της παρούσας εργασίας αφορά στην ανίχνευση των ελλείψεων και των αδυναμιών ως προς το θέμα της αξιολόγησης των δόκιμων εκπαιδευτικών, καθώς και στην αναζήτηση προτάσεων για την αποτελεσματική προσαρμογή αυτών στην εξάσκηση των καθηκόντων τους. Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στα πλαίσια της μεταδιδακτορικής μας έρευνας (μέρος της οποίας χρηματοδοτήθηκε από το ΙΚΥ), για την οποία χρησιμοποιήσαμε ποιοτικές μεθόδους (συνεντεύξεις Γάλλων και Ελλήνων αρχάριων εκπαιδευτικών).

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, αρχάριος εκπαιδευτικός, Έλληνας εκπαιδευτικός, Γάλλος εκπαιδευτικός, δομές*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to examine the educational systems in two countries, Greece and France, regarding the issue of evaluating novice teachers in secondary education. Our basic assumption is that the evaluation procedures of the novice teacher are related to the respective structures by which each country is characterised. Therefore, our goal is to comparatively study the structures of both educational systems and through these structures to assess the implementation of the evaluation of a novice teacher's teaching duties. The purpose of this study is the detection of the deficiencies and the weaknesses in relation to the issue of evaluating novice teachers, and the pursuit of proposals for their effective adjustment to fulfilling their teaching duties. This study is part of our postdoctoral research (part of which was financed by the State Scholarship Foundation-IKY), for which we used qualitative methods (interviews with French and Greek novice teachers).

Keywords: evaluation, novice teacher, Greek teacher, French teacher, structures

Εισαγωγή

Σε διεθνή κλίμακα το ζήτημα του διορισμού, της κατάρτισης και της αξιολόγησης των νέων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο ουσιαστικά θέματα με τα οποία ασχολούνται οι πολιτικοί στις μεταρρυθμίσεις τους κάθε φορά που επιζητούν να πραγματοποιήσουν ριζικές αλλαγές. Στην πραγματικότητα κάθε νέα μεταρρύθμιση σχετικά με το σύστημα κατάρτισης παρουσιάζεται ως ένας πολύ σημαντικός μοχλός επίλυσης όχι μόνο εκπαιδευτικών, αλλά και κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων. Βασίζεται στη λογική ότι από τη στιγμή που η κοινωνία εξελίσσεται είναι αναγκαίο και το σύστημα κατάρτισης των εκπαιδευτικών να είναι σύμφωνο με τις νέες εξελίξεις.

Πιο συγκεκριμένα, η θεσμοποίηση του Μάστερ στην πανεπιστημιακή κατάρτιση είχε σκοπό να οδηγήσει την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο ευρωπαϊκό σχήμα των οκτώ

1. Η Π.Π. είναι μεταδιδακτορική ερευνήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο ΕΚΠΑ και στο Labo CERLIS Paris 5, Descartes, Διδάκτωρ του Παν/μίου Paris V, Sciences de l'Education. Επικοινωνία: parplgn@gmail.com

χρόνων LMD (Licence-Master-Doctorat), που θα επικύρωνε επίσημα τη σχέση ανάμεσα στην έρευνα και την επαγγελματική κατάρτιση. Στη Γαλλία, που ήδη εφαρμόζεται ο θεσμός, εξασφαλίζει την κινητικότητα των φοιτητών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και κυρίως επιτρέπει την ισότιμη ανταγωνιστικότητα των πτυχιούχων σε διεθνές επίπεδο. Αυτή η πολιτική της «πανεπιστημιοποίησης», «μαστεροποίησης», ύστερα από τη διακήρυξη της Μπολόνια, δεν αφορά μόνο την Ευρώπη, αλλά και τις ΗΠΑ και τον Καναδά. Όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές συντάσσονται σύμφωνα με τους όρους «επαγγελματοποίηση», «επαγγελματικές ικανότητες», «γνώσεις», «κατοχύρωση της ποιότητας», «αποτελεσματικότητα». Η κάθε πολιτική συμμορφώνεται στο θεσμικό πλαίσιο του γενικότερου σκοπού της διακήρυξης, που είναι οικονομικός με στόχο τη μεγαλύτερη δυνατό ανταγωνιστικότητα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο της λογικής του ανταγωνισμού και της ανάπτυξης ο νέος εκπαιδευτικός θα είναι υποχρεωμένος να αποκτήσει μία πανεπιστημιακή κατάρτιση, η οποία όμως θα είναι αναγνωρισμένου κύρους. Πιο συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς, επιδιώκεται κοινή εκπαίδευση επιπέδου bac+5 (licence et Master) προκειμένου να έχουν κοινό ακαδημαϊκό και επαγγελματικό στάτους ώστε να διευκολύνεται η σταδιοδρομία τους σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (Baranger, 2009, Πουλογιαννοπούλου, 2010). Το πορτραίτο του νέου εκπαιδευτικού στην Ευρώπη είναι αυτό του επαγγελματία με υψηλές ικανότητες, ικανού να δουλεύει με νέες τεχνολογίες και να χειρίζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες. Είναι εκείνος που θα μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία που είναι προσανατολισμένη στη δια βίου μάθηση[2]. Επίσης ο νέος εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να είναι συνεχώς σε εγρήγορση και να αποκτά συνεχώς γνώσεις και ικανότητες ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις σύγχρονες εξελίξεις (Sennet, 2006). Ο ρόλος του επαναπροσδιορίζεται μέσα από τη ροή των κοινωνικών εξελίξεων, αλλά και ο ίδιος όμως συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση των αλλαγών. Υπάρχει δηλαδή μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού ρόλου στο σχολείο (Χρυσαφίδης, 2011: 36-44).

Παράλληλα, τα τελευταία τριάντα χρόνια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρατηρούμε τις πιο εντυπωσιακές εξελίξεις μετά τη σχολική μαζικοποίηση και την ανάδυση του ιδανικού της ισότητας των σχολικών ευκαιριών. Τα νέα δεδομένα και οι νέες απαιτήσεις επιφέρουν μία ανεπανάληπτη κρίση στην επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου, καθώς ο τελευταίος καλείται σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια να εκπαιδεύσει μία ολόκληρη γενιά μαθητών και όχι μόνο μία συγκεκριμένη κοινωνική ελίτ.

Υπό αυτές τις συνθήκες ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την πλήρη διεξαγωγή των σχολικών προγραμμάτων όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται. Είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη της κάλυψης του υλικού που καταθέτει στα σχολεία το αρμόδιο Υπουργείο, και κατά κανόνα η αποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού θα μπορούσε να αξιολογηθεί ανάλογα με την ανταπόκρισή του στα προγράμματα αυτά. Δηλαδή, η αξιολόγηση[3] του εκπαιδευτικού εγγράφεται στο πλαίσιο μιας πολιτικής του διεθνούς ανταγωνισμού, όπως υποδεικνύουν ο ΟΟΣΑ και οι άλλοι οργανισμοί για τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως που υπαγορεύονται από την αρχή της μετρησιμότητας (*accountability*) και της αποδοτικότητας (*performativity*). «Καλός δάσκαλος» ορίζεται εκείνος που ανταποκρίνεται καλύτερα στους σκοπούς και στις ανάγκες του κάθε κράτους και των εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικών περιβαλλόντων (Sarakinioti, Tsatsaroni, 2015).

Σκοπός της εισήγησής μας είναι να καταδείξουμε μέσα από μία συγκριτική μελέτη δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, το γαλλικό και το ελληνικό, τη διαδικασία ελέγχου και αξιολόγησης κατά την είσοδο και παραμονή στο επάγγελμα. Η μελέτη εντάσσεται στα πλαίσια της μεταδιδακτορικής μας έρευνας, της οποίας σημαντικό μέρος διεξήχθη στο Επιστημονικό Κέντρο CERLIS (Centre de Recherche sur le Liens Sociaux) του Paris Descartes και συγχρηματοδοτήθηκε μέσω του Έργου «Υποτροφίες ΙΚΥ» από πόρους του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», του

2. Βλέπε κείμενο Sarakinioti, A.Tsatsaroni, A., 2015, «European Education Policy Initiatives and Teacher Education Curriculum Reforms in Greece».

3. Στη Γαλλία, η αξιολόγηση των επιδόσεων και της εκπλήρωσης των σχολικών προγραμμάτων πραγματοποιείται από τη Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).

Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) του ΕΣΠΑ, 2007-2013», για τη διεξαγωγή έρευνας στη Γαλλία, για την οποία χρησιμοποιήσαμε ποιοτικές μεθόδους (συνεντεύξεις Γάλλων και Ελλήνων αρχάριων εκπαιδευτικών).

1. Το ευρωπαϊκό μοντέλο του νέου Εκπαιδευτικού

Εξετάζουμε δύο συστήματα που πλήττονται από τις πολιτικές λιτότητας. Από τη μία πλευρά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που πλήττεται άμεσα από την οικονομική κρίση, και από την άλλη πλευρά το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο παρόλο που παραδοσιακά χαρακτηρίζεται από τις σταθερές αξίες της πολιτειότητας (citoyenneté) και του ορθολογισμού (rationalité) (Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010), δέχεται πιέσεις συμμόρφωσης (Baudelot, Establet, 2009) προς μία κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Conseil de l'Europe, UNESCO, ΟΟΣΑ[4], αξιολογήσεις της PISA[5]), όπως και οι περισσότερες πλέον χώρες που καθοδηγούνται από κοινές πολιτικές (στρατηγική της Λισσαβόνας, Διακήρυξη της Μπολόνια)[6]. Το σχολείο σήμερα για να συμβαδίζει με τις παγκόσμιες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές ρυθμίζεται με νέα σχολικά προγράμματα και συνεπώς επιφορτίζεται με νέα καθήκοντα καθιστώντας τη λειτουργία του πιο περίπλοκη και το ρόλο του δασκάλου ακόμα πιο απαιτητικό (Barrere, 2002, Rayou et Van Zanten, 2004, Perrenoud, 1996).

Η εκπαιδευτική πολιτική κατανοείται ως η βασική προτεραιότητα-ευθύνη κάθε ευρωπαϊκού Κράτους-Μέλους. Γεγονός που σημαίνει ότι η πανεπιστημιακή κατάρτιση των νέων εκπαιδευτικών εξαρτάται σε αυξημένο βαθμό από τις διεθνείς και ευρωπαϊκές πιέσεις να δέχεται αλλαγές και τροποποιήσεις σχετικά με την πραγματοποίηση της Ευρωπαϊκής ιδέας για την «οικονομία της γνώσης».

«Οι κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού» καθορίζονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005) από επίσημο κείμενο προκειμένου να παρέχεται συγκεκριμένος προσανατολισμός στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης. Το κείμενο αυτό περιγράφει με λεπτομέρειες τα προσόντα και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να είναι επιτυχημένος και να εκπληρώνει τους στόχους του σύγχρονου σχολείου κατά τη διάρκεια της καθημερινής επαγγελματικής του εργασίας.

Πιο αναλυτικά, το κείμενο της Ευρωπαϊκής επιτροπής περιγράφει τις τέσσερις ικανότητες-κλειδιά (Sarakinioti, Tsatsaroni, 2015) για τους εκπαιδευτικούς:

1. Πρώτον, πρέπει να είναι ικανοί να δουλεύουν με άλλους,
2. Δεύτερον, πρέπει να δουλεύουν με τη γνώση, τη τεχνολογία και την πληροφορία.
3. Τρίτον, πρέπει να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις γνώσεις και να καθοδηγούν τους μαθητές στο διαδίκτυο για να μπορούν να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν τις σωστές πληροφορίες.
4. Τέλος, οφείλουν να εργάζονται μαζί και μέσα στην κοινωνία. Δηλαδή θα πρέπει να ενθαρρύνουν όλους τους μαθητές από όλες τις εθνικότητες και από όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα να συνεργάζονται υπό το πρίσμα κοινών κοινωνικών αξιών και να εκπαιδεύονται όλοι ως πολίτες της Ευρώπης. Επίσης πρέπει να είναι συνεργάσιμοι με όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς, διευθυντές, συμβούλους, συναδέλφους, γονείς, κλπ.

Στην Ελλάδα οι παραπάνω δεξιότητες δεν αποτελούσαν κεντρικό ζήτημα στις μεταρρυθμίσεις παρά μόνο πρόσφατα στη τελευταία δεκαετία εισήχθησαν στην πολιτική αντζέντα, εξαιτίας της πίεσης από την ευρωπαϊκή επιτροπή για την ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου προσόντων (National Qualifications Framework, NQF). Τα τελευταία χρόνια, το σχολείο και το πανεπιστήμιο έχουν γίνει η κύρια αρένα της κάθε εξουσίας για την προσαρμογή των ατόμων στις νέες απαιτή-

4. Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη.

5. Program For International Student assessement. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται κάθε 3 χρόνια, από το 2000 έως σήμερα, που υλοποιείται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα υπό την οργάνωση του ΟΟΣΑ.

6. Βλέπε Laval, Vergne, Clement, Dreux, 2012, *La nouvelle école capitaliste* και Mons, 2007, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?*

σεις της οικονομικής, τεχνολογικής και διοικητικής ανάπτυξης σε ένα πλαίσιο όλο και περισσότερο ανταγωνιστικό (Yves Dupont, 2014: 107). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών (η πανεπιστημιακή και η δια βίου) προσαρμόζεται στις αρχές μίας πιο τεχνικής κουλτούρας. Το επίκεντρο των προγραμμάτων αφορά στους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι η αρτιότερη κατάρτιση του ίδιου του εκπαιδευτικού παρουσιάζει θετική συνάφεια με τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών βάσει των σύγχρονων ερευνών (Τριλιανός, 2011: 45-56). Τα εκπαιδευτικά συστήματα σήμερα σε διεθνές επίπεδο τονίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης των διδασκόντων, καθώς αυτοί θεωρούνται οι πιο κρίσιμοι διαμεσολαβητές «των σύγχρονων σχέσεων ¨εξουσίας-γνώσης¨ ως ¨κάτοχοι¨της νέας γνώσης, ως ¨φορείς¨ μετάδοσης της γνώσης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές, ως ¨αξιολογητές¨ της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, ως ¨εκπαιδευτές¨ των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, ως ¨συμμέτοχοι στην αναπαραγωγή¨ σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, ως ¨ενεργοί πολίτες¨και ¨κριτικοί διανοούμενοι¨της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής» (Πασιάς, 2011: 110). Ο ΟΟΣΑ τονίζει την ευχέρεια που παρέχεται στα κράτη να χρησιμοποιούν τους στατιστικούς δείκτες των διεθνών ερευνών για να ελέγχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τα θετικά και αρνητικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Απώτερος στόχος των διεθνών αξιολογικών ερευνών είναι η μέτρηση της «αποδοτικότητας» που έχει επιτευχθεί σε επιλεγμένα πεδία εκπαιδευτικής δράσης (Ζμάς, 2007:147). Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει υποδείξει την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ), η οποία αναλαμβάνει τη μέτρηση και την αποτίμηση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου[7] σε Ευρωπαϊκό επίπεδο με συγκεκριμένα κριτήρια, δείκτες, standards, συγκριτικές αξιολογήσεις, κλπ., προκειμένου να επιτύχει το μέγιστο της απόδοσης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε ανταγωνιστικό διεθνές πεδίο.

Η Ελλάδα και η Γαλλία παρά το κοινό τους ευρωπαϊκό πλαίσιο παρουσιάζουν δομικές διαφορές ως προς την πανεπιστημιακή και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και ομοιότητες ως προς την επαγγελματική εμπειρία και τον τρόπο εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί των δύο χωρών διανύουν διαφορετική πορεία, αλλά αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα (ετερογένεια των τάξεων, υπερπληθείσες τάξεις, υπερφόρτωση προγραμμάτων και ωραρίου, χαμηλοί μισθοί, ενδοσχολική βία, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, διακοπή σχολικής φοίτησης, burn out εκπαιδευτικών, κλπ.). Επιπλέον το Μάστερ στη Γαλλία είναι θεσμοθετημένο ήδη από το 2011 και αποτελεί προϋπόθεση για την είσοδο στα εκπαιδευτικά επαγγέλματα, ενώ για τους Έλληνες το Μάστερ μπορεί να μην είναι θεσμοθετημένο, αλλά επιβάλλεται από τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες ως ανάγκη εξαιτίας του ανταγωνισμού στην απόκτηση μιας θέσης εργασίας. Στην πραγματικότητα οι Έλληνες αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο το ζήτημα της κατάρτισής τους (πανεπιστημιακή και δια βίου) σε σχέση με τους Γάλλους. Ενώ δηλαδή οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί είναι θεσμικά πλαισιωμένοι από ένα επίσημα οργανωμένο σύστημα κατάρτισης (ESPE, Master), οι Έλληνες είναι υποχρεωμένοι από μόνοι τους με δική τους πρωτοβουλία να καταρτιστούν (σεμινάρια, e-learning, Master, Διδακτορικό) λόγω των αυξανόμενων ποσοστών ανεργίας.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο εντοπίζεται στο ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης που σχεδόν ομόφωνα εκφράζεται από τους νέους εκπαιδευτικούς με θετικό τρόπο. Παρά τις αναφερόμενες παραπάνω δυσκολίες του επαγγέλματος που βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας τους, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι οι ίδιοι δηλώνουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, το οποίο κατά τη γνώμη τους αναντίρρητα είναι «δύσκολο», αλλά πολύ ενδιαφέρον εξαιτίας της αυτονομίας που παρέχει στον δάσκαλο μέσα στην τάξη και εξαιτίας των σχέσεων που αναπτύσσονται με τους μαθητές (Poulogiannopoulou, 2012).

Στη συνέχεια για να εισαχθούμε πιο ειδικά στο θέμα του συστήματος αξιολόγησης των δόκιμων εκπαιδευτικών (δηλαδή αυτών που βρίσκονται στα δύο πρώτα χρόνια άσκησης του επαγ-

7. Η χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» καθιερώθηκε στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του 80 και συγκεκριμένα μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Παπακωνσταντίνου (1993) ως εκπαιδευτικό έργο νοείται το συνολικό έργο που επιτελείται σε τρία επίπεδα: α) σε ένα μακρο-επίπεδο που αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, β) στο επίπεδο του σχολικού ιδρύματος, γ) στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης.

γέλματος) θα περιγράψουμε αρχικά εν συντομία το γαλλικό σύστημα εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

3. Περιγραφή Γαλλικού συστήματος εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Οι ESPE (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education) καταρτίζουν από το 2013 τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), καθώς και το επαγγελματικό προσωπικό της εκπαίδευσης (Επιθεωρητές, Διευθυντές σχολείων, Σχολικούς Συμβούλους, Ακαδημαϊκούς Εκπαιδευτές, κλπ.) στο επίπεδο του Master. Το μάστερ αυτό είναι εξειδικευμένο για τα καθηγητικά επαγγέλματα, την εκπαίδευση και την κατάρτιση MEEF («Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation»).

Η κοινή κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών επαγγελμάτων στο πλαίσιο των ESPE με την απόκτηση του Master έχει ως στόχο την παροχή κοινής κουλτούρας.

Το Master στο πλαίσιο των ESPE έχει διάρκεια 2 χρόνια και ακολουθεί μετά τη licence για όσους επιθυμούν να ακολουθήσουν εκπαιδευτικά επαγγέλματα. Η κατάρτιση που προσφέρεται είναι υψηλής ποιότητας με επαγγελματική διάσταση και συνδυάζει εκπαίδευση και stages (δοκιμαστικές περιόδους άσκησης του καθηγητικού επαγγέλματος) σε σχολεία.

Οι ESPE προετοιμάζουν στο Master MEEF, το οποίο είναι πιστοποιημένο από το Υπουργείο Παιδείας ως επαγγελματικό δίπλωμα για τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα (κάτι που δεν προσφερόταν ούτε από τα IUFM ούτε από τις Ecoles Normales (Τα IUFM ήταν τα αμέσως προηγούμενα από τις ESPE ινστιτούτα κατάρτισης των εκπαιδευτικών). Επιπλέον οι ESPE διαδραματίζουν ρόλο στη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό την ταχεία εκμάθηση παιδαγωγικών καινοτομιών για όλους τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Επίσης οι ESPE ιδρύθηκαν για να είναι καλύτερα ενσωματωμένες στα Πανεπιστήμια και να προσφέρουν κατάρτιση σχετικά και με το διδακτικό αντικείμενο, και με την έρευνα, κυρίως στις Επιστήμες Εκπαίδευσης, αλλά και στην επαγγελματική πρακτική στη σχολική τάξη.

Στο τέλος της πρώτης χρονιάς του Master οι φοιτητές εισέρχονται σε διαγωνισμό (ανάλογα για την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια ή το λοιπό Εκπαιδευτικό προσωπικό) και σε περίπτωση επιτυχίας συνεχίζουν στο δεύτερο έτος με τον τίτλο του fonctionnaire stagiaire. Έχουν τότε το δικαίωμα να καταρτίζονται τη μισή χρονική περίοδο της δεύτερης αυτής χρονιάς στο Πανεπιστήμιο και την άλλη μισή χρονική περίοδο να διδάσκουν σε σχολικά ιδρύματα.

Εκείνοι οι φοιτητές που αποτυγχάνουν στο Διαγωνισμό, έχουν το δικαίωμα είτε να επαναλάβουν τις εξετάσεις κάνοντας ακόμα μία συντομότερη πρότερη εκπαίδευση είτε να περάσουν στη φάση αλλαγής προσανατολισμού σε άλλα εκπαιδευτικά επαγγέλματα.

Οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί (stagiaires) και γενικά οι νέοι εκπαιδευτικοί στα πρώτα τους χρόνια είναι υποχρεωμένοι να διδάξουν στα σχολεία που ανήκουν στις Ζώνες Προτεραιότητας (ZEP, Zones d'Education Prioritaires), τα λεγόμενα «δύσκολα, «μη ευνοημένα σχολεία» (defavorisees), ενώ οι έχοντες χρόνια εμπειρία εργάζονται στα «ευνοημένα», καλόφημα σχολεία (favorisees). Το παράδοξο στη περίπτωση αυτή των διορισμών είναι ότι οι νέοι αρχάριοι εκπαιδευτικοί διορίζονται στα πιο δύσκολα σχολεία και είναι εκτεθειμένοι μπροστά σε δύσκολους μαθητές που όμως έχουν πράγματι περισσότερη ανάγκη εκπαιδευτική και παιδαγωγική από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς που να μπορούν να αντιμετωπίζουν πολύπλοκες καταστάσεις (Obin, 2002: 59). Λέγεται μάλιστα ότι τα σχολεία ZEP λειτουργούν ως το «καθαρτήριο» στη καριέρα του Γάλλου εκπαιδευτικού, όπως αντίστοιχα θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως γνωστόν και τα σχολεία απομακρυσμένων γεωγραφικών περιοχών για τους Έλληνες νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

4. Αξιολόγηση δόκιμων εκπαιδευτικών

4.1. Αξιολόγηση Γάλλων εκπαιδευτικών

Η θεσμοθετημένη αξιολόγηση των δόκιμων εκπαιδευτικών (stagiaires) σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας (Κείμενο 3ης Ιουλίου 2013) περιγράφεται ως εξής:

-Τρόπος αξιολόγησης των stagiaires μπροστά από τρεις αξιολογητές και στηρίζεται σε τρία στοιχεία:

1. Στην αναφορά από ένα μέλος του σώματος Επιθεώρησης και από έναν επόπτη διορισμένου από τις ESPE που αφορά στην εξέλιξη της πρακτικής του stagiaire κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου (stage) και υπογραμμίζει τη δυναμική της πραγματοποιούμενης περιόδου όσον αφορά τις επαγγελματικές δεξιότητες.

2. Στη γνώμη του Διευθυντή του σχολείου, στο οποίο διορίζεται ο καθηγητής.

3. Στη γνώμη του Διευθυντή των ESPE, η οποία βασίζεται στην επικύρωση της πορείας κατάρτισης του stagiare.

- Οι τρεις αυτές γνώμες μαζί με την έντυπη αξιολόγηση που τις πλαισιώνει προοριζόμενες για την ακαδημαϊκή επιτροπή, μεταφέρονται στις υπηρεσίες της πρυτανείας, της Ακαδημείας στην οποία υπάγεται ο stagiaire.

Η *Titularisation*, η απόδοση μονιμοποίησης του εκπαιδευτικού, γίνεται με τη συγκέντρωση της επιτροπής στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η επιτροπή οφείλει να διαθέτει όλες τις παραπάνω αναφορές και κατά την ολοκλήρωση των εργασιών αναφέρεται η λίστα με τους δόκιμους που εκτιμάται ότι θα πρέπει να μονιμοποιηθούν (titularisés). Σε περίπτωση που κάποιος αποτυγχάνει να πάρει τη μονιμοποίησή του, του δίνεται η ευκαιρία να ανανεώσει το stage του. Ο πρύτανης είναι εκείνος που ανακοινώνει τη θετική αναφορά προς μονιμοποίηση. Σε περίπτωση αρνητικής αναφοράς κατά το τέλος της πρώτης χρονιάς της δοκιμαστικής περιόδου, οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί που δεν κρίθηκαν ικανοί ούτε να αποκτήσουν τη μονιμοποίηση και ούτε να συνεχίσουν τη δεύτερη χρονιά, απολύονται και διορίζονται σε άλλο φορέα του Υπουργείου Παιδείας. Γενικά απολύονται όσοι δεν καταφέρνουν να πάρουν τη μονιμοποίησή τους και δεν ολοκληρώνουν το Μάστερ κατά της διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου.

4.2. Αξιολόγηση Ελλήνων εκπαιδευτικών

Οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκπαιδεύονται στα προπτυχιακά προγράμματα των Πανεπιστημίων[8] από τα τμήματα των θετικών, ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών και συγκεκριμένα λαμβάνουν κατάρτιση σε μαθήματα Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών και Διδακτικής. Η πρακτική τους άσκηση είναι συχνά ανεπαρκής και περιορίζεται στην παρακολούθηση κάποιων μαθημάτων σε πειραματικά σχολεία. Το ζήτημα μίας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής κατάρτισης των Εκπαιδευτικών αποτελεί μακροχρόνιο ζήτημα στην Ελλάδα και οποιαδήποτε προσπάθεια αρτιότερης οργάνωσης και σχεδίου σχετικά με την πληρέστερη εκπαίδευσή τους βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο (Κασσωτάκης, 1985).

Για τους Έλληνες δόκιμους εκπαιδευτικούς (δύο πρώτα χρόνια διορισμού μετά την επιτυχία τους στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ) συντάσσονται κατά τη διάρκεια της διετούς δοκιμαστικής υπηρεσίας δύο εκθέσεις διοικητικής και δύο εκπαιδευτικής αξιολόγησης[9]. Οι πρώτες εκθέσεις αξιολογήσεις συντάσσονται εντός προθεσμίας δεκαπέντε (15) ημερών μετά τη συμπλήρωση ενός

---

8. Σημειώνεται ότι Καθηγητικές σχολές κατά την έννοια των διατάξεων του άρθρου 2, παρ. 5 του ν. 1894/1990 (ΦΕΚ 110 Α΄), σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 8, παρ. 2 του ν. 3194/2003 (ΦΕΚ 267/τ. Α΄/20-11-2003), για τους διορισμούς εκπαιδευτικών και τις προσλήψεις αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών από το έτος 2004 και εφεξής, νοούνται τα πανεπιστημιακά τμήματα, των οποίων οι πτυχιούχοι διορίζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τα άρθρα 12, 13 και 14 του ν. 1566/1985 και το άρθρο 19, παρ. 1 του ν. 3699/2008, χωρίς την απαίτηση πρόσθετου πτυχίου ή πιστοποιητικού παιδαγωγικής κατάρτισης, σε θέσεις εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ60 Νηπιαγωγών, ΠΕ61 Νηπιαγωγών ΕΑΕ, ΠΕ70 Δασκάλων, ΠΕ71 Δασκάλων ΕΑΕ, και των κλάδων ΠΕ01 Θεολόγων, ΠΕ02 Φιλολόγων, ΠΕ03 Μαθηματικών, ΠΕ04 Φυσικών, ΠΕ05 Γαλλικής Γλώσσας, ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ07 Γερμανικής Γλώσσας, ΠΕ08 Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας, ΠΕ16 Μουσικής (ΠΕ16.01, ΠΕ16.02 πτυχιούχων Πανεπιστημίων), ΠΕ32 Θεατρικών Σπουδών, ΠΕ33 Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης (ΜΙΘΕ), ΠΕ34 Ιταλικής Γλώσσας, ΠΕ40 Ισπανικής Γλώσσας και ΠΕ19 Πληροφορικής Πανεπιστημίων, οι πτυχιούχοι του Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς, καθώς και η Ανώτερη Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.) της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) για διορισμό εκπαιδευτικών στον κλάδο ΠΕ17 (άρθρο 8, παρ. 2 του ν. 3194/2003, όπως συμπληρώθηκε με το άρθρο 18, παρ. 5 του ν. 3404/2005 (ΦΕΚ 260/τ. Α΄/17-10-2005), το άρθρο 1, παρ. 3 του ν. 3687/2008 και το άρθρο 39, παρ. 1 του ν. 3794/2009).

9. Προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 152, ΦΕΚ 240/2013, άρθρο 22.

ημερολογιακού έτους υπηρεσίας του εκπαιδευτικού (ενδιάμεσες εκθέσεις αξιολόγησης) και οι δεύτερες εντός προθεσμίας δεκαπέντε (15) ημερών μετά τη συμπλήρωση της δοκιμαστικής υπηρεσίας (τελικές εκθέσεις αξιολόγησης).

Κατά τα άλλα για τους δοκίμους εφαρμόζεται ό,τι και για τους άλλους εκπαιδευτικούς. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται από τους Σχολικούς Συμβούλους στην υπηρεσιακή Περιφέρεια των οποίων ανήκουν οι σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν οι αξιολογούμενοι. Αν οι αξιολογούμενοι υπηρετούν σε περισσότερες από μια σχολικές μονάδες, οι οποίες ανήκουν σε υπηρεσιακές περιφέρειες περισσότερων σχολικών Συμβούλων, τότε αξιολογούνται από όλους τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους.

5. Αξιολόγηση: Από τη θεωρία στην πράξη

Η αξιολόγηση αν και θεσμοθετημένη δεν εφαρμόζεται στο βαθμό και με τον τρόπο που υπαγορεύεται επίσημα. Διαπιστώνεται γενικά μία διάσταση από τη θεωρία στην πράξη. Η παραπάνω διαπίστωση διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας[10] μέσω συνεντεύξεων που διεξήγαμε ανάμεσα σε Γάλλους και Έλληνες εκπαιδευτικούς κατά τη χρονική περίοδο 2014-2015. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν συμπληρώσει σχεδόν πέντε χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

Όπως διαπιστώνεται λοιπόν από τα εμπειρικά δεδομένα, οι Γάλλοι νέοι εκπαιδευτικοί τονίζουν την έλλειψη αξιολόγησης στις πραγματικές συνθήκες:

«*Όταν ήμουν δόκιμη, αξιολογήθηκα δύο φορές, αλλά στη συνέχεια ως μόνιμη πλέον δεν υπήρχε καμία επιθεώρηση. Σκέφτομαι όμως από την επόμενη χρονιά να ζητήσω εγώ η ίδια κάποια επιθεώρηση για να διαπιστώσω αν η δουλειά μου πάει καλά*» (Marianne, Φιλόλογος, 25 ετών)

«*Αξιολογήθηκα κατά την πρώτη χρονιά του stage, με σκοπό να πάρω τη μονιμοποίηση. Έκτοτε δεν αξιολογήθηκα ξανά. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον Διευθυντή και ποικίλει ανάλογα με την περίπτωση. Μετά την μονιμοποίηση μπορεί να έχεις επιθεώρηση και εποπτεία της δουλειάς σου. Βοηθάει πολύ κάποιους. Εγώ μέχρι τώρα δεν έχω δεχτεί άλλη αξιολόγηση*».

(Bernard, Φιλόλογος, 24 ετών)

«*Είχα έναν επιθεωρητή για δύο χρόνια και αξιολογούσε το μάθημά μου για μία διδακτική ώρα, κι ακόμα είχαμε και μία συνέντευξη μιας ώρας. Είναι αλήθεια πως με την παρουσία του αξιολογητή το μάθημα γίνεται καλύτερα, γιατί το προετοιμάζω και το οργανώνω καλύτερα. Βέβαια είναι πολύ αγχωτικό στην περίπτωση που πάει κάτι στραβά, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές προσέχουν περισσότερο. Επίσης, ο Διευθυντής μπορεί να παρεμβαίνει στη περίπτωση προβλημάτων, όχι όμως και στο μάθημα*».

(Sophie, Φυσικός, 27 ετών)

«*Η Διεύθυνση παίζει έναν ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να κάνουν ένα είδος συνεχιζόμενης κατάρτισης μεταξύ τους με επισκέψεις, συμβουλευτικές συναντήσεις, εκδρομές, κλπ.. Μέχρι στιγμής δεν έχω αξιολογηθεί. Κατά τη διάρκεια του stage είχα εκπαιδευτές και επιθεωρητές για να αξιολογήσουν και να επικυρώσουν τη χρονιά της πρακτικής μου, αλλά στην ουσία δεν ήταν πραγματική αξιολόγηση, γιατί απλώς ήμουν δόκιμος, και όλο αυτό γινόταν μόνο και μόνο για να περάσω στη μονιμοποίηση ή όχι. Κανονικά οι επιθεωρητές θα όφειλαν να έρχονται κάθε δύο χρόνια για να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά αυτό εξαρτάται από το σχολείο είτε με αίτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού είτε με αίτηση του Διευθυντή όταν υπάρχει κάποιο σοβαρό πρόβλημα. Ειδάλλως οι ίδιοι οι επιθεωρητές επιλέγουν ένα σχολείο για να αξιολογήσουν ανάλογα με την Ακαδημία που υπάγονται*»

(Francois, Φυσικός, 27 ετών).

10. Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελείται από δύο ειδικότητες, των Φιλολόγων και των Φυσικών. Πιο συγκεκριμένα, διεξήγαμε 38 συνεντεύξεις, 20 από Έλληνες εκπαιδευτικούς (11 Φιλόλογοι και 9 Φυσικοί) και 18 από Γάλλους (12 Φιλόλογοι και 6 Φυσικοί). Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από συγκεκριμένα σχολικά ιδρύματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γυμνάσια ή Λύκεια (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Paris, Creteil)).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω δεδομένα, οι νέοι Γάλλοι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν έντονα μία τάση να επιζητούν την αξιολόγηση και την εποπτεία. Ο Jean Pierre Obin (2005) σε έρευνές του για τους νέους εκπαιδευτικούς παρατήρησε το παράδοξο φαινόμενο ότι οι νέοι σήμερα εξατομικεύονται στη δουλειά τους όλο και περισσότερο σε σχέση με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, αλλά παρ' όλα αυτά όσο περισσότερο εξατομικεύονται τόσο περισσότερο αισθάνονται την ανάγκη από ένα θεσμικό πλαίσιο υποστήριξης (Διευθυντές, επιθεωρητές, συμβούλους, συναδέλφους, κλπ.). Επιπλέον, σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Poulogiannopoulou, 2012, Obin 2005) έχει αποδειχθεί ότι οι stagiares υποστηρίζουν το δυναμικό ρόλο του Διευθυντή για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Φαίνεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να πλαισιώνονται και να υποστηρίζονται από μία δυναμική παρουσία που θα λειτουργεί ως στήριγμα στον επαγγελματικό τους χώρο. Δεν επιζητούν τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια πλήρη επαγγελματική αυτονομία ούτε ολική ανάληψη ευθυνών στο σχολικό τους ίδρυμα ή περαιτέρω εμπλοκή στα ζητήματα του σχολείου**.** Διαπιστώνεται επίσης ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους επιζητούν να ανήκουν αρχικά σε μία ομάδα συναδέλφων στο σχολείο και να καθοδηγούνται και να κατευθύνονται στα πρώτα τουλάχιστον βήματά τους. Οι πρόσφατες έρευνες (Jarraud, 2016) σχετικά με την αρχική κατάρτιση στις ESPE αποκαλύπτουν την ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του ρόλου των ειδικών εκπαιδευτών που οφείλουν να καθοδηγούν τους stagiaires τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας (mentors).

Η ανεπάρκεια υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών είναι ένα από τα βασικά προβλήματα που απασχολούν τις μελέτες του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Πασιάς, 2011:110-111), καθώς οι δομές εισαγωγικής επιμόρφωσης και καθοδήγησης είναι ελλιπείς και η χρηματοδότηση γι' αυτές τις λειτουργίες είναι περιορισμένη. Η ανεπάρκεια αυτή μαζί με τους χαμηλούς μισθούς των εκπαιδευτικών εκτιμώνται ως τα σημαντικότερα αντικίνητρα για τους νέους στην επιλογή του καθηγητικού επαγγέλματος.

Αντίστοιχα, όπως φαίνεται από τα εμπειρικά δεδομένα από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς τονίζεται η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια του θεσμού αξιολόγησης ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος που θα λειτουργούσε έστω ανατροφοδοτικά γι' αυτούς και θα βελτίωνε τη ποιότητα της εργασίας τους στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται ένα έλλειμμα από την πλευρά της επίσημης πολιτείας, λόγω της απουσίας μίας οργανωμένης και συστηματικής προσπάθειας διερεύνησης των αναγκών των νέων εκπαιδευτικών που θα συντελούσε στην πληρέστερη κατάρτισή τους (Κασσωτάκης, Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011:700-701). Από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών διαφαίνεται μία υποτίμηση και μία απαξίωση για το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι χαρακτηριστική μία κουλτούρα απόκρουσης που αναπτύσσεται σε αυτό που έρχεται από την εξουσία με τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα με τις γρήγορες αλλαγές, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έφτασαν σε σημείο να αντιμετωπίζουν με καχυποψία τους θεσμούς και οτιδήποτε έρχεται από το Υπουργείο και κατά συνέπεια τους φορείς που θα οριστούν να τους αξιολογήσουν. Είναι διάχυτη η δυσπιστία τους σχετικά με το αδιάβλητο και τη διαφάνεια των διαδικασιών:

«*Ανεπίσημα υπάρχει αξιολόγηση. Μπορούμε να πάρουμε τις πληροφορίες μας μόνο από την ανατροφοδότηση από τους γονείς και από τους μαθητές. Υπάρχει ένα είδος άτυπης αξιολόγησης καταρχάς από τους μαθητές. Αλλά από κάποιο επίσημο φορέα όχι, από τον διευθυντή όχι. Και δεν είμαι σίγουρος αν θέλω να υπάρξει αξιολόγηση. Διότι, και να υπάρχει δεν βλέπουμε κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα*» (Δημήτρης, Φυσικός ετών 33).

Από τα δεδομένα που προκύπτουν γενικά από τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι αντίθετοι με την εφαρμογή μίας οργανωμένης μορφής αξιολόγησης, αλλά αντίθετα εκφράζουν δυσαρέσκεια για την έλλειψη του θεσμού ή για την κακή λειτουργία του ή για τη μονομερή εφαρμογή του όταν πρόκειται για την τιμωρία ή αποπομπή κάποιων εκπαιδευτικών. «*Υπάρχει θεσμοθετημένη αξιολόγηση, αλλά δεν λειτουργεί όπως θα έπρεπε και με τον τρόπο που θα έπρεπε. Όταν γίνεται εφαρμόζεται για να τιμωρήσει έως και να απολύσει τον εκπαιδευτικό*» (Κατερίνα, Φιλόλογος, 31 ετών). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προκαταβάλλονται πολλές φορές αρνητικά με την έννοια της αξιολόγησης, ως διαδικασία που ελέγχει και επιτηρεί το παιδαγωγικό τους

έργο και απειλεί την επαγγελματική τους αυτονομία. Οι θεσμικοί φορείς με τους κανονισμούς και τα θεσμοθετημένα όρια λειτουργούν πολλές φορές εξαναγκαστικά για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να διαμορφώσει τη δουλειά του μέσα στην τάξη με ένα δικό του προσωπικό πλάνο δημιουργώντας ένα μοναδικό παιδαγωγικό στυλ (Poulogiannopoulou, 2012:141). Η διαδικασία της αξιολόγησης και γενικότερα όλοι οι εκπαιδευτικοί θεσμικοί παράγοντες (Διευθυντής, Σχολικός σύμβουλος, γονείς, κλπ.) οριοθετούν τη λεγόμενη αυτονομία και την «ελευθερία» του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Ειδικά για τους Έλληνες και τους Γάλλους εκπαιδευτικούς των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, το πλαίσιο δράσης είναι πολύ στενό και αυστηρό και επιτρέπει περιορισμένη ελευθερία και αυτονομία.

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι καταλληλότεροι αξιολογητές θα ήταν ειδικοί επιστήμονες της εκπαίδευσης έμπειροι με ζητήματα σχολικής τάξης που θα έρχονταν από διαφορετικές περιοχές κάθε φορά ούτως ώστε να αποφεύγονται υποκειμενικές κρίσεις.

«*Προσωπικά θα δεχόμουν μία αξιολόγηση από έναν που είχε εξειδικευτεί σε εκπαιδευτικά ζητήματα και θα γνώριζε τη λειτουργία της σχολικής τάξης με τους μαθητές. Οπωσδήποτε όμως θα ήταν σκόπιμο αυτός ο αξιολογητής να ήταν κάθε φορά από διαφορετική πόλη για να υπάρχει όσον το δυνατόν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα*» (Σοφία, Φιλόλογος, 40 ετών).

Κοινό στοιχείο και για τους Γάλλους και για τους Έλληνες δόκιμους εκπαιδευτικούς αποτελεί το γεγονός ότι αμφισβητούν γενικότερα και φέρνουν αντιστάσεις απέναντι στις επίσημες δομές αξιολόγησης κρίνοντάς τες αναποτελεσματικές και ανεφάρμοστες και δίνουν περισσότερο βαρύτητα στις άτυπες μορφές αξιολόγησης, στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από γονείς και μαθητές, παρά τον κίνδυνο να διατυπώνονται υποκειμενικές εκτιμήσεις, ελλείψει αντικειμενικών μέσων αξιολόγησης. Θεωρούν εντούτοις απαράδεκτη την έλλειψη διαδικασιών αξιολόγησης, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά στην εκτίμηση του έργου τους και στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας:

«*Η αξιολόγησή μου είναι μεγάλο θέμα, στην πραγματικότητα μεγάλο πρόβλημα. Είναι ανύπαρκτη στην ουσία. Η μόνη ανατροφοδότηση που έχω είναι από τους γονείς και από τους συναδέλφους, και γι αυτό το λόγο συμμετέχω κάθε χρόνο σε σεμινάρια κατάρτισης σχετικά με μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να βελτιωθώ στη δουλειά μου. Το γεγονός όμως ότι δεν υπάρχει αξιολόγηση είναι απαράδεκτο, διότι παρόλο που η παρουσία ενός επιθεωρητή μπορεί να ενοχλεί γενικά, είναι εντούτοις αναγκαία για να γνωρίζουμε σε τι σημείο βρισκόμαστε*» (Martine, Φιλόλογος, 26 ans).

«*Αξιολογούμαστε καθημερινά από τους μαθητές μας, και από τον προϊστάμενό μας φυσικά. Μπορεί αυτή η αξιολόγηση να μην καταγράφεται επίσημα και να μην έχει άμεση επίπτωση σε εμάς, αλλά αν θέλεις την λαμβάνεις σοβαρά υπόψη σου*» (Χριστίνα, Φυσικός, 43 ετών)

«*Αξιολογείται καθημερινά η δουλειά μας από τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους*» (Μαριέττα, Φιλόλογος, 45 ετών)

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά και συνοψίζοντας το ζήτημα της συγκριτικής μελέτης σχετικά με την αξιολόγηση των νέων εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε μία αντίφαση σχετικά με το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, που ενώ διαθέτει ισχυρές δομές, οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από περισσότερη εποπτεία και καθοδήγηση τουλάχιστον στα πρώτα χρόνια πρακτικής άσκησης του επαγγέλματος και επίσης επιζητούν μεγαλύτερη ανταπόκριση από τους μηχανισμούς του θεσμού της αξιολόγησης ώστε να γνωρίζουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται λειτουργικά ως εκπαιδευτικοί και να υπάρχει η κατάλληλη ανατροφοδότηση για το έργο τους.

Από την άλλη πλευρά, και στην Ελλάδα, παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από πολλές αδυναμίες και επηρεάζεται από αλλεπάλληλες κοινωνικο-οικονομικές ανακατατάξεις, έχει προκληθεί από το 75΄ και μετά, και ιδίως τα τελευταία χρόνια της κρίσης μία διάχυτη αμφισβήτηση ως προς το εφικτό της εφαρμογής της αξιολόγησης, αλλά κυρίως η κοινή παραδοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι εφαρμόζεται με ακατάλληλο και πρόχειρο τρόπο.

Άρα, κρίνοντας από το αποτέλεσμα το πρόβλημα είναι κοινό. Είτε υπάρχουν δομές ισχυρές όπως στη Γαλλία είτε αδύναμες όπως στην Ελλάδα, η αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται σε επαρκές

επίπεδο. Κατά συνέπεια, το πρόβλημα δεν είναι μόνο δομικό, αλλά παρουσιάζονται αντιστάσεις σε πραγματικές ρεαλιστικές συνθήκες που σχετίζονται με τη ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική κατάσταση του νέου εκπαιδευτικού στα πρώτα χρόνια εμπειρίας του με την σχολική τάξη, καθώς επίσης και με τη φύση του ίδιου του επαγγέλματος ευρύτερα που σε αντιδιαστολή με άλλα επαγγέλματα που επιδέχονται πιο άμεσα τις διαδικασίες αξιολόγησης, το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι δύσκολο και περίπλοκο να αξιολογηθεί, καθώς υπεισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας (δάσκαλος, μαθητές) που καθιστά πιο σύνθετη την οργάνωση ενός σχεδίου αξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια, κριτές και κλίμακες. Με άλλα λόγια, κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος αναπτύσσονται τέτοιες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές που η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται δύσκολα μετρήσιμη είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά.

Κλείνοντας, να τονίσουμε ότι το γαλλικό σχολείο δείχνει έναν σκεπτικισμό στις εκπαιδευτικές πολιτικές νεοφιλελεύθερου τύπου που δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα, στις άριστες επιδόσεις και γενικότερα στη θεσμοποίηση ενός ολόκληρου συστήματος ανταγωνισμού. Αυτός ο πολιτισμός έχει βαθιά τις ρίζες του, ξεκινώντας μέσα από το μεσαιωνικό πανεπιστήμιο και προβάλλοντας τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό και τον ορθολογισμό της γαλλικής διδασκαλίας που ο Durkheim χαρακτήρισε ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα ως «εθνική εξαίρεση» (Establet Baudelot, 2009: 69). Πρόκειται παραδοσιακά για ένα κράτος που διατηρούσε και διατηρεί ακόμα μία πολιτισμική αυτοτέλεια ξεχωριστή από τα άλλα κράτη-μέλη και τις άλλες χώρες σε διεθνές επίπεδο.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε το εξής παράδοξο. Αν και στη Γαλλία κυριαρχεί μία ρητορική ελέγχου και αντίστασης στις εξωγενείς επιβολές, παρόλο που η δυναμική των παραδοσιακών θεσμών αποτελεί μία γαλλική ιδιαιτερότητα, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και όλα τα κράτη-μέλη συμμορφώνονται τελικά στη κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και άρα σε μία επικείμενη εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης με βάση τις επιδόσεις και τα προσόντα (ΟΟΣΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης, UNESCO). Αυτό σημαίνει, όπως αναφέρει και ο Alain Coulon (Coulon 1993: 78-80.), ότι οι προοπτικές που αναπτύσσονται κυρίως σήμερα στο σχολείο αντανακλούν περισσότερο τις πιέσεις της παρούσας κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης («θεσμική πίεση») παρά τη βαθιά παράδοση μιας ακαδημαϊκής κουλτούρας. Αυτές οι προοπτικές περιλαμβάνουν μία σειρά οργανωμένων δράσεων και ιδεών που αποτελούν τη νέα κουλτούρα του σχολείου σήμερα. Για να συμβαδίζει λοιπόν το γαλλικό σχολείο με τις νέες αλλαγές που συμβαίνουν στη σύγχρονη κοινωνία ευνοεί προοδευτικά στα νέα του προγράμματα την ανάπτυξη μίας κουλτούρας περισσότερο τεχνικής ανατρέποντας από την κορυφή της ιεραρχίας τα προγράμματα ανθρωπιστικού κύκλου (Pasquier, 2005), και κατά συνέπεια παρουσιάζεται το ίδιο το σχολείο ως υπεύθυνο για τη προώθηση μιας κουλτούρας των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων που δεν ήταν μέχρι τώρα βασική του προτεραιότητα.

Αντίθετα, το ελληνικό κράτος, αν και είναι πιο δεκτικό και πιο σύμφωνο σε μία ρητορική προσαρμογής στα νέα δεδομένα, στη πράξη όμως συναντά αντιστάσεις σε υλικό, πραγματολογικό επίπεδο, όπως δηλαδή στην αδυναμία των δομών, στην έλλειψη πόρων, σε κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα, σε αντιστάσεις συνδικαλιστικού τύπου και γενικότερα στην έλλειψη οργάνωσης. Παρατηρείται μία ασυνέχεια της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αύξηση της αποδοτικότητας που υποδεικνύουν οι ευρωπαϊκές προτάσεις («υπουργοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική», Μπουζάκης, 2011:607). Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα εκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών διεξάγεται σε συνθήκες αυξημένης αβεβαιότητας εξαιτίας της απουσίας και ενός ολοκληρωμένου κυβερνητικού σχεδίου εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και εξαιτίας της έλλειψης σαφών κατευθύνσεων προς τα σχολεία. Ο συνθήκες αυτές προκαλούν πολλές φορές μία σύγχυση ως προς το τι είναι νόμιμο σχετικά με την εκπαιδευτική γνώση και ως προς το ποιοι είναι οι αποδεκτοί τύποι δασκάλου. Ωστόσο παρά τις υπάρχουσες αδυναμίες, το ελληνικό κράτος είναι ανοιχτό σε αλλαγές, σε τροποποιήσεις, σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και αξιολογήσεις. Καταβάλλει προσπάθειες προσαρμογής στις υποδείξεις των Ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων με νέα προγράμματα (projects) και υιοθετεί πολιτικές για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την αξιολόγηση γεγονός

που σημαίνει ότι η πίεση και το βάρος επικεντρώνεται περισσότερο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στα σχολικά ιδρύματα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις που πολλές φορές δεν εξυπηρετούν τον διεθνή ανταγωνισμό και τη συνεργασία με τα συστήματα των άλλων ευρωπαϊκών και μη ευρωπαϊκών κρατών (γραφειοκεντρικός συγκεντρωτισμός, έλλειψη διαφάνειας, έλλειψη αξιολόγησης και ελέγχου, ασυμφωνία μεταξύ πολιτικών κομμάτων ως προς τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, έλλειψη σύνδεσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας). Λόγω μεγάλων υλικών και κοινωνικών ελλειμμάτων σε κρατικό επίπεδο η Ελλάδα δεν διαθέτει ένα ισχυρό διαμορφωμένο πλαίσιο για να οργανώσει δυναμικά τις προσπάθειές της με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ανταγωνιστική σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Συνεπώς είναι υποχρεωμένη να αναμένει κάθε φορά τις χρηματοδοτήσεις και τις κατευθύνσεις από τους διεθνείς οργανισμούς. Επιπλέον, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποκαλύπτουν τη βαθιά κοινωνική-οικονομική κρίση που διέρχεται η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και την έλλειψη πολιτικής και κοινωνικής συνοχής για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε σχέση με τα διεθνή ζητήματα.

Στην εποχή της λιτότητας, κι ενώ ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η ΕΕ αναλαμβάνουν ήδη εργασίες σχετικά με τη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ακόμα περισσότερες έρευνες πρέπει να διεξαχθούν για την επίλυση των παραπάνω προβλημάτων σε εθνική και διεθνή κλίμακα. Από την παρούσα εισήγησή μας τονίζουμε την ανάγκη περεταίρω ανάπτυξης της έρευνας για εκπαιδευτικά ζητήματα με άμεσο επίκεντρο το επάγγελμα και την κατάρτιση του νέου εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baranger, P., (2009), Entretien par Barrere et Legrand sur la “formation des enseignants des IUFM aux Masters”, *Revue Recherche et Formation,* No 60, pp.13-24.

Barrere, A., 2002. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L’Harmattan.

Baudelot, Ch., Establet, R., (2009), *L’élitisme républicain. L’école Française à l’épreuve des comparaisons internationales*. Editions du Seuil et La République des Idées. Seuil. Cassotakis, M., (1985), «Le mouvement de reforme de la formation des enseignants en Grece», *European Journal of Teacher Education,* Vol. 8, No2. Coulon, Alain, 1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., Veretout, (2010) *La société et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.

Dupont, Y., (2014), *L’Universite en miettes*, Montreuil: L’Echappee.

Ζμάς, Α., (2007), *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κασσωτάκης, Μ., Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ., (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις (σσ.* 700-701). Αθήνα: Πεδίο.

Laval, Ch., Vergne, F., Clément, P., Dreux G., 2012. La nouvelle école capitaliste. Paris: La Découverte/ Poche.

Mons, N., 2007. *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses universitaires de France.

Μπουζάκης, Σ., (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 602-607). Αθήνα: Πεδίο.

Obin, J-P., (2002), «Le métier d’enseignant: un métier pour demain». Rapport au ministre de l’éducation, mars 2002.

Obin, J.-P., 2005. «Le renouvellement des professeurs du second degré: formes et enjeux», *Recherche et formation*, n°45, INRP.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και Αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ., (2011). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της γνώσης»-Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 109-120). Αθήνα: Πεδίο.

Pasquier,D., 2005. Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité. Paris: Editions Autrement.
Perrenoud,Ph., (1996), «Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement». *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, pp. 543-562.
Πουλογιαννοπούλου, Π., (2010), «Η μεταρρύθμιση της ¨Μαστεριζασιόν¨ως αναγκαία εξέλιξη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη Γαλλία τα τελευταία είκοσι χρόνια», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,* Τεύχος 15, σσ. 131-141.
Rayou, P., Van Zanten, A., (2004), Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école? Paris: Bayard.
Sennett, R., (2006) *The Culture of the New Capitalism*, Yale University.
Τριλιανός, Α.(2011). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 45-56). Αθήνα: Πεδίο.
Χρυσαφίδης, Κ., (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Στο Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 36-44). Αθήνα: Πεδίο.

Ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις

Ministere de l'Education: *Enseignants stagiaires des premier et second degrés et personnels d'éducation stagiaires,* Ανακτήθηκε στις 5-7-2012 από την ιστοσελίδα: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=60782
Jarraud, F. «La formation des enseignants «au milieu du gué» selon le rapport Ménard» Ανακτήθηκε στις 6-10-2016 από την ιστοσελίδα:: http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/06102016Article636113341522423674.aspx
Poulogiannopoulou, P., (2012), These de recherche: «Comment Devient-on Enseignant? De l'Experience Universitaire a la Formation». Ανακτήθηκε στις 25-2-2013 από την ιστοσελίδα: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00794332
Sarakinioti, A.Tsatsaroni, A., «European Education Policy Initiatives and Teacher Education Curriculum Reforms in Greece», Ανακτήθηκε στις 1-9-2015 από την ιστοσελίδα: http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/28421

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΙΤΑΛΙΑΣ

Πέτρος Τραντάς[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ιταλία, βάσει των νομοθετικών πρωτοβουλιών της ιταλικής κυβέρνησης το 2015. Πως υπηρετούνται οι στόχοι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών; Ποιος ο ρόλος της «Επιτροπής αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών»; Ποιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται; Πως και από ποιους ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης; Προβλέπονται μέσα και υλικά στήριξης για τους αξιολογούμενους; είναι μερικά θέματα που η παρούσα εργασία προσπαθεί να απαντήσει, βάσει σχετικών νομοθετικών πράξεων, επιστημονικών δημοσιευμάτων του ιταλικού περιοδικού τύπου και συζητήσεων με ιταλούς εκπαιδευτικούς, μέλη των επιτροπών αξιολόγησης. Τα τρία κύρια πεδία αξιολόγησης, διαφορετικής βαρύτητας κατά τις προτάσεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, είναι: α) ποιότητα της διδασκαλίας και η συμμετοχή της στην βελτίωση της Σχολικής Μονάδας, β) αποτελέσματα ως προς την ισχυροποίηση των δεξιοτήτων των μαθητών, της διδακτικής και μεθοδολογικής καινοτομίας και της επιτυχίας των μαθητών, και γ) θέσεις ευθύνης συντονισμού οργάνωσης και διδακτικής καθώς και επιμόρφωσης του προσωπικού. Κύρια αξιολογικά εργαλεία φαίνεται να προκρίνονται το ερωτηματολόγιο μαθητή, η παρατήρηση του διδακτικού έργου και το portfolio του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, εκπαίδευση, σχολική μονάδα, Ιταλία*

Teachers Appraisal in the Context of School Autonomy: the Paradigm of Italy

P. Trantas

ABSTRACT

The present study presents the framework of teachers' assessment in Italy, which is based on the legislative initiatives of the Italian government in 2015. How does the teacher evaluation system accomplish the aims of the educational reform? What is the role of the "Teachers' Evaluation Committee"? Which teachers are evaluated? How are the evaluation criteria defined and by whom? Are there any means and support materials for evaluators? The above are some questions that this study attempts to answer on the basis of the relevant legislative acts, scientific publications in the Italian journals and discussions with Italian teachers that are members of the Evaluation Committees. The three main areas of assessment, each of which is of different importance according to the proposals of the School Unit Managers, are: a) the quality of teaching and its contribution to the improvement of the School Unit, (b) the results related to the improvement of the pupils' skills, the teaching and the methodological innovation a well as the pupils' success, and (c) the positions of responsibility for the coordination and organization of the teachers and the training of the staff. The pupils' questionnaire, the observation of the teaching in the classroom and the portfolio of the teacher seem to be the main evaluation tools.

Keywords: *evaluation, teacher, education, school unit, Italy*

1. Γενικό πλαίσιο

Ο λόγος που η ιταλική κυβέρνηση αποφάσισε να προχωρήσει στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2015, όπως αναφέρεται στην πρώτη παράγραφο του πρώτου άρθρου του νόμου 107, είναι *η παραχώρηση πλήρους αυτονομίας των σχολικών ιδρυμάτων και η αναδιοργάνωση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος* (N. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 1) έτσι ώστε: 1) να υπογραμμι-

1. Ο Π.Τ. είναι εκπαιδευτικός ερευνητής, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου. Επικοινωνία: ptrantas@tiscali.it

στεί ο κεντρικός ρόλος του σχολείου στην κοινωνία της γνώσης, 2) να αυξηθεί το επίπεδο μάθησης και οι δεξιότητες των εκπαιδευόμενων, 3) να αντιμετωπισθούν οι κοινωνικό-πολιτισμικές και εδαφικές διαφοροποιήσεις, 4) να προληφθεί και την αναστραφεί η σχολική εγκατάλειψη, 5) να πραγματωθεί ένα ανοιχτό σχολείο, νοούμενο ως ένα διαρκές ερευνητικό, πειραματικό και καινοτόμο εργαστήριο συμμετοχής και ενεργούς πολιτειότητας και 6) να εγγυηθεί το δικαίωμα στη μόρφωση, τις ίσες ευκαιρίες και την διαρκή εκπαίδευση των πολιτών.

Τα σχολικά ιδρύματα, σε τριετή βάση προγραμματισμού καθοριζόμενη ή/και αναθεωρούμενη τον Οκτώβριο εκάστου έτους (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 12), αποφασίζουν (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 6):

1) τις επιλογές τους για τα γνωστικά αντικείμενα,
2) τις δράσεις, εκπαιδευτικές ή οργανωτικές, εντός ή εκτός αναλυτικού προγράμματος,
3) τις ανάγκες τους σε υλικά και μέσα και
4) τις θέσεις στελέχωσης της αυτονομίας (organico dell' autonomia).

Σκοπός των παραπάνω είναι η προσέγγιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 7) όπως: η ισχυροποίηση των γλωσσικών δεξιοτήτων (εθνικής γλώσσας και ευρωπαϊκών γλωσσών), η ισχυροποίηση των λογικο-μαθηματικών και επιστημονικών δεξιοτήτων, η ισχυροποίηση των καλλιτεχνικών-πολιτισμικών δεξιοτήτων, η ισχυροποίηση της ενεργούς, δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής πολιτειότητας, η ανάπτυξη συμπεριφοράς ευθύνης προς το περιβάλλον και την πολιτιστική κληρονομιά, ο καλλιτεχνικός εγγραμματισμός, η ισχυροποίηση της αγωγής υγείας και του αθλητισμού, η κριτική και υπεύθυνη ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη των εργαστηριακών μεθοδολογιών, η πρόβλεψη και αναστροφή της σχολικής εγκατάλειψης, του εκφοβισμού, της προκατάληψης στη διαφορετικότητα, η ισχυροποίηση του σχολείου ως δραστήρια κοινότητα, ανοιχτή στη τοπική κοινωνία και διαδραστική με τις οικογένειες και τους τοπικούς φορείς, η απογευματινή λειτουργεία του σχολείου και η εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας για τους ξένους.

Επιπλέον, ο νέος νόμος προβλέπει:

1. την προώθηση της γνώσης και των τεχνικών παροχής πρώτων βοηθειών (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 10) και δράσεων *αγωγής υγείας και ασφάλειας* (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 38),
2. την *παραχώρηση των χώρων του σχολείου* για εκπαιδευτικές, πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 22),
3. τη διαρκή μάθηση (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 23),
4. τα *μαθήματα επιλογής* τα οποία θα αναφέρονται στο βιογραφικό του μαθητή (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 28),
5. τη *χρήση εξωτερικών χρηματικών επιχορηγήσεων* (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 29),
6. την εφαρμογή ενός εθνικού σχεδίου για το *ψηφιακό σχολείο* (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 56, 57, 58),
7. την ανάπτυξη της *εργαστηριακής διδακτικής* (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 60),
8. τη δημιουργία *δικτύων σχολικών ιδρυμάτων και τοπικής κοινωνίας* (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 70) με ευθύνη των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης,
9. το σχεδιασμό ενός *συστήματος εκπαίδευσης 0-6*, δηλαδή από τη γέννηση έως έξι ετών (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 181e),
10. την αναδιαμόρφωση των μεθόδων *αξιολόγησης και πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών* (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 181i),
11. τη βελτίωση και προώθηση της σχολικής παιδείας,
12. την υποχρέωση, πριν τον διορισμό, του εκπαιδευτικού για *δοκιμαστική περίοδο εξάσκησης του επαγγέλματος* η οποία περιλαμβάνει την απόκτηση ετήσιου διπλώματος ειδίκευσης, πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας και επιμόρφωση (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 181),
13. τις νέες αρμοδιότητες (οργανωτικές, διευθυντικές, εργοδοτικές, αξιολογικές) του *Διευθυντή Σχολικής Μονάδας* (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 79-83) και της αξιολόγησής του (Ν. 165, 30/3/2001, άρ.25, παρ. 1 και Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 93),

14. την υποστήριξη με οχτώ εκατομμύρια ευρώ ανά έτος (έως το 2019) της *αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας* μέσω του Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo, di Istruzione e di Formazione (Εθνικό Ινστιτούτο για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, της Διδασκαλίας και της Επιμόρφωσης) και με σκοπό τον εντοπισμό των συστημάτων μάθησης, τη συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες, τις επισκέψεις αξιολόγησης στα σχολεία και την αυτοαξιολόγηση (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 144) και
15. την *ίδρυση-κατασκευή διαδικτυακού τόπου ενημέρωσης* και δημοσίευσης όλων των πράξεων των Σχολικών Μονάδων συμπεριλαμβανομένων και των σχετικών με την αξιολόγηση καθώς και του φακέλου μαθητή.

Τα σχολικά ιδρύματα στην Ιταλία καλούνται, στο πλαίσιο της αυτονομίας τους να εφαρμόσουν τα παραπάνω και με σκοπό τη συγκριτική αξιολόγηση τους από εκπαιδευόμενους και τις οικογένειες αυτών, πρέπει να εξασφαλίσουν διαφάνεια και δημοσίευση των τριετών προγραμμάτων τους (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 17) στην ενιαία ψηφιακή πύλη των σχολικών μονάδων (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 136). Όλα τα παραπάνω θα εξασφαλιστούν με τη πίστωση στο Υπουργείο Παιδείας χρηματοδοτικού πακέτου, ύψους περίπου 415 εκατομμυρίων ευρώ έως το 2022, με την ονομασία «**Buona Scuola**» (Καλό Σχολείο).

2. Εθνικό Σύστημα Αξιολόγησης

Μέχρι το καλοκαίρι του 2015 η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορούσε την αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως μέρος του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα αρ.80/28-03-2013, βασικός σκοπός του *Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης* (SNV – Sistema Nazionale di Valutazione) είναι η […]*βελτίωση της ποιότητας της μορφωτικής προσφοράς και της μάθησης,* μέσω της αξιολόγησης του βαθμού αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το Εθνικό Σύστημα Αξιολόγησης διαρθρώνεται πάνω σε τρεις βασικές δομές: 1) το Εθνικό Ινστιτούτο για την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione di Istruzione e formazione), με βασικές αρμοδιότητες: Γενικός συντονισμός, Κατασκευή Πρωτοκόλλων αξιολόγησης, Σύνταξη σχεδίου επισκέψεων – επιθεωρήσεων σε Σχολικές Μονάδες, Καθορισμός δεικτών αποδοτικότητας – αποτελεσματικότητας, Εντοπισμός Σχολικών Μονάδων που απαιτείται παρέμβαση (υποστήριξη και εξωτερική αξιολόγηση), Παροχή εργαλείων για την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, Καθορισμός των δεικτών αξιολόγησης των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων, Επιλογή και κατάρτιση των ειδικών επιστημόνων του μητρώου Αξιολογητών, Εκπόνηση απολογιστικών εκθέσεων ως βάση συγκριτικής μελέτης και η Συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες, ως εθνικός εκπρόσωπος, 2) το Εθνικό Ινστιτούτο Τεκμηρίωσης, Καινοτομίας και Εκπαιδευτικής Έρευνας (INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Inovazione e Ricerca Educativa) με βασικές αρμοδιότητες: Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων (στην εφαρμογή των αυτόνομα σχεδιασμένων παρεμβάσεων βελτίωσης), Προώθηση της χρήσης των Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών, Υποστήριξη των σχεδίων δράσης βελτίωσης της διδακτικής μεθοδολογίας, Υλοποίηση παρεμβάσεων υποστήριξης και κατάρτισης του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού και 3) το Σώμα Διευθυντών Επιθεωρητών (Contingente Ispettivo) επιφορτισμένο με την εξωτερική αξιολόγηση.

Οι τρεις αυτές δομές συνεπικουρούνται και υποστηρίζονται από: το *Συντονιστικό Συμβούλιο*, όπου συμμετέχουν οι πρόεδροι των τριών βασικών δομών (INVALSI, INDIRE και C.I.) και τους *Πυρήνες Εξωτερικής Αξιολόγησης*, στον καθ' έναν από τους οποίους συμμετέχει ένας Διευθυντής Επιθεώρησης και δύο μέλη – ειδικοί επιστήμονες από το μητρώο αξιολογητών.

Η εφαρμογή της αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων αποτυπωνόταν σε τέσσερα στάδια:

1) Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων (βάσει ανάλυσης αποτελεσμάτων, των προκαθορισμένων δεικτών του Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης αλλά και αυτόνομα ενταγμένων κριτηρίων της κάθε μονάδας, και σύνταξη έκθεσης αποτελεσμάτων που περιλαμβάνει και ένα πλάνο βελτίωσης),
2) Εξωτερική Αξιολόγηση, με σκοπό τον επανασχεδιασμό του πλάνου βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας,

3) Εφαρμογή δράσεων βελτίωσης (υποστηριζόμενες από Πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα και πολιτιστικούς και επιστημονικούς φορείς και ενώσεις, και
4) Διάχυση των αποτελεσμάτων, τόσο ως καλή πρακτική όσο και ως απαραίτητη ενέργεια διαφάνειας.

Παράλληλα, οι Σχολικές Μονάδες υποβάλλονται και σε μετρήσεις, στο πλαίσιο εθνικών ερευνών, αξιολόγησης του επιπέδου μάθησης και δεξιοτήτων των μαθητών της 2ας και 5ης (τελευταίας) τάξης των Δημοτικών Σχολείων, της 1ης και 3ης (τελευταίας) τάξης των Γυμνασίων και της 2ας και 5ης (τελευταίας) τάξης των Λυκείων.

3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Αρχικά, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 297/16-04-1994, σε κάθε Σχολική Μονάδα ιδρύεται η Επιτροπή για την αξιολόγηση υπηρεσίας του εκπαιδευτικού και αποτελείται από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, από 2 έως και 4 εκπαιδευτικούς και από 1 έως και 2 εκπαιδευτικούς ως αναπληρωματικά μέλη. Τα μέλη εκλέγονται για ένα έτος από το Σύλλογο Διδασκόντων. Η αξιολόγηση λαμβάνει μέρος μετά από αίτημα του εκπαιδευτικού – αξιολογούμενου.

Ο εκπαιδευτικός που υπόκειται σε αξιολόγηση είναι μόνο αυτός που διανύει τη δοκιμαστική περίοδο (πριν τη μονιμοποίησή του). Η περίοδος για κάθε δόκιμο εκπαιδευτικό περιλαμβάνει την υποχρέωση υπηρεσίας για εκατόν ογδόντα (180) ημέρες και ετήσια επιμόρφωση η οποία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μελέτης στο Συμβούλιο Αξιολόγησης και την τελική αξιολόγηση από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Στην περίπτωση θετικής τελικής αξιολόγησης ξεκινούν οι διαδικασίες μόνιμης πρόσληψης ενώ σε αντίθετη περίπτωση παρατείνεται η δοκιμαστική περίοδος για ένα επιπλέον έτος.

Με τον νέο νόμο (107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 116-), ο δόκιμος εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση των εκατόν ογδόντα (180) ημερών εκ των οποίων οι εκατόν είκοσι (120) πρέπει να είναι αποκλειστικά διδακτικής υπηρεσίας. Η τελική αξιολόγηση γίνεται από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας βάσει Υπουργικής εγκυκλίου (σκοποί, κριτήρια, δραστηριότητες επιμόρφωσης) και έκθεσης που συντάσσει ο εκπαιδευτικός – Tutor του αξιολογούμενου δόκιμου εκπαιδευτικού και συμβουλευτικά παρεμβαίνει και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Στην περίπτωση θετικής τελικής αξιολόγησης ξεκινούν οι διαδικασίες μόνιμης πρόσληψης ενώ σε αντίθετη περίπτωση ο αξιολογούμενος έχει δικαίωμα και δεύτερης δοκιμαστικής περιόδου.

Για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ολοκλήρωση της αρχικής δοκιμαστικής περιόδου - επιμόρφωσης προβλέπει την απόκτηση διπλώματος ενός ετήσιου πανεπιστημιακού προγράμματος ειδίκευσης και δύο χρόνια πρακτικής άσκησης έχοντας το δικαίωμα να αντικαταστήσουν και μόνιμους εκπαιδευτικούς κατά τις ημέρες απουσίας τους (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 181).

Παράλληλα, ο νέος νόμος περιλαμβάνει διατάξεις που αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών προωθώντας την *αξία των εκπαιδευτικών*, και στο Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας, έχει πιστωθεί το χρηματικό ποσό των διακοσίων εκατομμυρίων ευρώ τα οποία θα διανέμονται, ως *αμοιβή-έπαθλο* (Νόμος 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 129), στους εκπαιδευτικούς, ως το εργαλείο προώθησης της βελτίωσης της διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, βάσει μιας τεκμηριωμένης αξιολόγησης τα κριτήρια της οποίας θα καθορίζονται από την Επιτροπή Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών της κάθε Σχολικής Μονάδας σε τρεις άξονες:

α) Διδακτική ποιότητα *και συμμετοχή της στην βελτίωση της Σχολικής Μονάδας,* που αφορά τη ποιότητα της διδασκαλίας, τη διδακτική και μεθοδολογική καινοτομία,

β) Μαθησιακά αποτελέσματα ως προς την ισχυροποίηση των δεξιοτήτων των μαθητών, της διδακτικής και μεθοδολογικής καινοτομίας και της επιτυχίας των μαθητών, τη συμμετοχή – συνεργασία σε εκπαιδευτικές έρευνες και τη διάδοση καλών πρακτικών, *και*

γ) Θέσεις ευθύνης συντονισμού (οργάνωσης και διδακτικής) καθώς και *επιμόρφωσης* του προσωπικού.

Η Επιτροπή Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών αποτελείται από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας (ως πρόεδρος), δύο εκπαιδευτικούς επιλεγμένους από το Σύλλογο Διδασκόντων, έναν

εκπαιδευτικό που επιλέγει το Συμβούλιο της Σχολικής Μονάδας, δύο αντιπροσώπους γονέων (για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) ή έναν αντιπρόσωπο γονέων και έναν αντιπρόσωπο των μαθητών (για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και ένα μέλος που επιλέγει η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Στο τέλος του 2018 οι περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης θα πρέπει να στείλουν στο Υπουργείο έκθεση σχετική με τα κριτήρια που υιοθετήθηκαν από τις Σχολικές Μονάδες για την αναγνώριση της αξίας των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ειδική επιτροπή του Υπουργείου θα προσδιορίσει τους βασικούς άξονες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο.

Παράλληλα, για τη στήριξη των εκπαιδευτικών και του διδακτικού έργου τους έχουν προβλεφθεί:

1. η *Ηλεκτρονική Κάρτα Εκπαιδευτικού*, 500,00 ευρώ ανά σχολικό έτος, με σκοπό την υποστήριξη της συνεχόμενης επιμόρφωσης και ενημέρωσής του εκπαιδευτικού (μόνιμα διορισμένου), μέσω πτυχιακών σπουδών, αγοράς βιβλίων, συμμετοχής σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και θεάματα ή/και δράσεις που θα πραγματοποιήσει στο πλαίσιο των διδακτικών του καθηκόντων (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 121-122),
2. η *Υποχρεωτική και διαρκείς επιμόρφωση* των μόνιμα διορισμένων εκπαιδευτικών με απόφαση και μέριμνα της κάθε σχολικής μονάδας και σε σχέση με τον τριετή προγραμματισμό της και βάσει του Εθνικού Σχεδίου Επιμόρφωσης (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 124). Η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων ανατίθεται στα Πανεπιστήμια και στα υψηλού επιπέδου Ινστιτούτα (Ν. 107, 13/07/2015, άρθ.1, παρ. 181) και
3. η *Κατασκευή καινοτόμων σχολείων*, αρχιτεκτονικά, τεχνολογικά, ενεργειακά, με ειδικές θεματικές αίθουσες – χώρους (εσωτερικούς ή/και εξωτερικούς) διδασκαλίας ή/και συνεργασίας με την τοπική κοινωνία

Βασικές ενστάσεις – φόβοι των εκπαιδευτικών στις προβλεπόμενες αλλαγές είναι ότι: α) με την απόδοση αμοιβή-έπαθλο εισάγεται η διαφοροποίηση των αποδοχών του διδακτικού προσωπικού βάσει μιας αξιολόγησης αντί της ωρίμανσης υπηρεσίας, β) ο βαθμός αντικειμενικότητας μέτρησης των κριτηρίων που θα ορίζονται και βάσει των οποίων θα αξιολογούνται, γ) οι πιθανές συγκρούσεις και διχογνωμίες μεταξύ εκπαιδευτικών που θα έχουν ως αποτέλεσμα τη διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων και, κατά συνέπεια, του σχολικού κλίματος καθώς, δ) η πιθανή μεροληπτική διάθεση και στάση του Διευθυντή ο οποίος μπορεί να πριμοδοτήσει ή να τιμωρήσει τον εκπαιδευτικό-αξιολογούμενο και ε) να μη χαθεί το σημείο ισορροπίας μεταξύ ανάγκης για αξιολόγηση και ελευθερίας της διδασκαλίας.

Απέναντι σε αυτούς τους φόβους τους τελευταίους μήνες παρατηρείται έντονη κινητικότητα μεταξύ των επιστημονικών φορέων, των εκπαιδευτικών και συλλόγων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το άρθρο του Gianluca Dradi, Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, ο οποίος και προσπαθεί να απαντήσει σε αυτούς τους φόβους προτείνοντας τη κατασκευή του *χάρτη ποιότητας της διδασκαλίας*. Ο χάρτης αυτός θα συμπεριλάβει τις γνώμες-απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και των γονέων τους. Οι ομάδες αυτές (focus group), με τη βοήθεια και ενός διευκολυντή θα καταλήξουν στην αποτύπωση των χαρακτηριστικών του *καλού δασκάλου*. Βάσει αυτών των καταγραφών η, προβλεπόμενη από τον τελευταίο νόμο, Επιτροπή Αξιολόγησης θα συντάξει τα συγκεκριμένα κριτήρια (προσαρμοσμένα στα κοινωνικο-γεωγραφικο-πολιτισμικά δεδομένα της τοπικής κοινωνίας) ώστε ο Διευθυντής του σχολείου να ακολουθήσει τη διαδικασία άντλησης των απαραίτητων πληροφοριών – δεδομένων για την τελική αξιολογική κρίση. Παράλληλα, προτείνεται και διαφορετική ποσόστωση ως προς τους προβλεπόμενους άξονες αξιολόγησης, με τον άξονα *Διδακτική ποιότητα* να πριμοδοτείτε με το 60% επί του συνόλου της αξιολογικής βαθμολογίας και να ακολουθούν οι *Θέσεις ευθύνης συντονισμού και επιμόρφωσης* με 25% και τα *Μαθησιακά αποτελέσματα* με 15% (βάσει της άποψης ότι οι επιδόσεις των μαθητών δεν είναι απόλυτα συνδεδεμένα με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και επίσης μειώνεται η πιθανότητα παραποίησης της αξιολόγησης των μαθητών με σκοπό την βελτίωση της αξιολογικής κρίσης για τον εκπαιδευτικό.

Για τους σκοπούς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να προκρίνονται τρία συγκε-

κριμένα εργαλεία μέτρησης των προαναφερόμενων κριτηρίων: το ***ερωτηματολόγιο μαθητών***, η ***παρατήρηση*** στην τάξη και ο ***ατομικός φάκελος*** (portfolio) του εκπαιδευτικού.

Το ερωτηματολόγιο, θα συμβάλει στη συλλογή πληροφοριών που σχετίζονται με τη διδακτική δραστηριότητα και τη συμπεριφορά – στάσεις του εκπαιδευτικού και θα προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης υπευθυνότητας και αναστοχασμού στον ίδιο το μαθητή.

Η παρατήρηση, η οποία και θα πραγματοποιείται δύο φορές εντός του σχολικού έτους, θα διεξάγεται βάσει δομημένου πρωτοκόλλου παρατήρησης οδηγώντας τη προσοχή του παρατηρητή σε συγκεκριμένα ποιοτικά στοιχεία. Προτείνεται επιπλέων η παρατήρηση να διεξάγεται από δύο, ταυτόχρονα, παρατηρητές, τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και ένας εκπαιδευτικό – συνάδελφο που θα επιλέξει ο αξιολογούμενος, μειώνοντας έτσι τόσο τις αντιστάσεις και τους φόβους του και, γενικότερα, προωθώντας τη κουλτούρα της αξιολόγησης σε όλες τις μορφές της (όπως ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση) μετατρέποντας έτσι την ίδια τη διαδικασία σε δράση ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης.

Ο ατομικός φάκελος (portfolio) του εκπαιδευτικού θα περιλαμβάνει όλα τα σχετικά με τη δομή και εφαρμογή της διδασκαλίας (σχέδια διδασκαλίας και διδακτικά σενάρια) καθώς και ένα αυτοαξιολογικό ερωτηματολόγιο ώστε να είναι δυνατός ο αναστοχασμός για δράσεις, επιλογές, στρατηγικές, αδυναμίες και δυνατότητες.

Γενικότερα, η θεσμοθέτηση των κριτηρίων από την Επιτροπή Αξιολόγησης θα πρέπει να ακολουθεί τις βασικές αρχές της διαφάνειας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της γενναιοδωρίας της αντικειμενικότητας και της τεκμηριωμένης σαφήνειας. Μόνο έτσι θα είναι δυνατός ο σχεδιασμός ενός σχεδίου δράσης συμφωνημένου και αποδεκτού μιας συνεχόμενης βελτίωσης της εκπαίδευσης.

Κλείνοντας, παρατίθεται μια φράση της Roberta Di Paolantonio, Διευθύντριας Σχολικής Μονάδας η οποία, μεταξύ άλλων, υποστηρίζει:

> *[…] έχουμε σήμερα την ευκαιρία και τα εργαλεία για να αλλάξουμε, και το κουράγιο μαζί με τη δουλειά μας θα αναγνωρισθούν. Τα οικονομικά στοιχεία είναι μόνο κάτι το αυτονόητο, ένας αχνός αντικατοπτρισμός μιας ουσιαστικής προσπάθειας, φροντίδας, υπευθυνότητας, συνεργασίας και δύναμης για μια επαγγελματική κοινότητα που θέλει να δίνει νόημα στην πραγματικότητα, στον άνθρωπο που εκπαιδεύει […]*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Legge 13 Luglio 2015, n. 107, Riforma del Sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Decreto del Presidente della Repubblica, 28 Marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

Decreto Legislativo 27 Ottobre 2001, n. 165, Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*.

Decreto Legislativo 16 Aprile 1994, n. 297, *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*.

Decreto del Presidente della Repubblica, 31 Maggio 1974, n. 416, integrato da Decreto Legislativo 16 Aprile 1994, n. 297*, Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola maternal, elementare, secondaria ed artistica*.

Dradi Gianluca, *La valutazione dei docenti: alcune proposte operative*, στο Dirigere la Scuola, n. 12/2015, Euroedizioni Torino, Italia.

Di Paolantonio Roberta, *Comitato di valutazione e criteri per l'attribuzione del bonus per la valorizzazione del merito dei docenti*, στο Dirigere la Scuola, n. 1/2016, Euroedizioni Torino, Italia.

Dradi Gianluca, *La valorizzazione del merito del personale docente a confront col proncipio della liberta' di insegnamento*, στο Dirigere la Scuola, n. 10/2015, Euroedizioni Torino, Italia.

2η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΣΜΕΑΕ)

Βασιλική Χαντζή[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί η εφαρμογή της αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) στην Ελλάδα. Αρχικά, γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τις απαιτούμενες εννοιολογήσεις και ιστορικές νομοθετικές αναδρομές. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται αναλυτική περιγραφή του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση/Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής», καθώς διευκρινίζεται το χρονικό πλαίσιο, αλλά και οι διαδικασίες εφαρμογής του. Επιπλέον, παρέχονται βασικές πληροφορίες για το πληροφοριακό σύστημα δομών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης «ΑΜΕΡίΑς», το οποίο έχει σχεδιαστεί με σκοπό να παρέχει χρήσιμες ποιοτικές και ποσοτικές πληροφορίες για τη λειτουργία των ΣΜΕΑΕ. Τέλος, επισημαίνονται τα βασικά πορίσματα εφαρμογής των διαδικασιών Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου των ΣΜΕΑΕ. Κάποια από τα θετικά σημεία είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συνολική βελτίωση της λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων. Ενδεικτικά παρουσιάζονται παρόμοια πορίσματα από τα Σχέδια Δράσης του 5ου Δημοτικού Σχολείου Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης και του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ Λέσβου. Ωστόσο, στα αρνητικά σημεία συγκαταλέγονται η επιφυλακτική στάση εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο της αξιολόγησης, η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, οι γραφειοκρατικές και χρονοβόρες διαδικασίες κατά την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης, καθώς και η έλλειψη οικονομικών πόρων και εξοπλισμού για την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης.

Λέξεις-κλειδιά: εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό έργο, ΑΜΕΡίΑΣ

Evaluation of Educational Work in Schools for Special Education and Training

Chantzi Vasiliki

ABSTRACT

This study explores the potential of educational evaluation and assessment in Greek Special Needs Schools. Firstly, the theoretical background along with the accompanied notions and related historical legislation are presented. Secondly, the Greek assessment framework "Evaluation of Educational Work in Special Education/ Self-Evaluation in Special Needs School System" is thoroughly described by focusing on the respective temporal and procedural requirements. Furthermore, there is extensive reference to the Greek information system "AMEPíAΣ", which is developed for providing useful quantitative and qualitative information regarding the functionality of national schools for Special Needs. Ultimately, the main outcomes associated with the application of assessment procedures in Special Education are pinpointed. Reinforcement of professional cooperation and communication as well as total improvement of the schools' functionality constitute some of the underlying positive effects related to the application of educational assessment procedures. Evaluation plans of action corresponding to two different Greek Special Needs Schools are provided as representative examples. However, there are negative findings including the cautious behavior of educators towards assessment, absence of high-quality in evaluation at schools, bureaucratic and time-consuming procedures as well as insufficient economy and equipment for the fulfillment of the respective action plans.

Keywords: evaluation/self-evaluation, special needs school and education system, educational work, AMEPíAΣ

1. Η Β.Χ. είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: vaschant@ppp.uoa.gr

1. Εισαγωγή

Η Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν βασικό θέμα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στον έλεγχο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η διαδικασία της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και τα αποτελέσματά της συνδέονται με την αποτίμηση των σκοπών και στόχων του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Μπιλάλη, 2008). Η αξιολόγηση των δομών και υπηρεσιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει ως σκοπό την πληρέστερη καταγραφή και εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, ώστε να γίνει δυνατή η βελτίωση της λειτουργίας τους. Η αποδοχή των γενικών αρχών «ισότητας», «ελευθερίας» και «αλληλεγγύης» αποτελεί αδιαπραγμάτευτη κατάκτηση του δυτικού πολιτισμού. Ωστόσο, οι ανθρωπιστικές αυτές αρχές και οι κατακτήσεις του αναπηρικού κινήματος υποστασιοποιούνται σε διακηρύξεις και νομικά κείμενα. Το ζητούμενο για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι η κατάλληλη προσαρμογή και εφαρμογή των διακηρυγμένων αρχών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Κουρουπέτρογλου, 2014˙ Τσέτσος, 2014). Η αξιολόγηση, λοιπόν, είναι δυνατό να ελέγξει και να βελτιώσει την υλοποίηση των στόχων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) στην εκπαιδευτική πράξη.

Σκοπός της εργασίας μας είναι να μελετήσουμε την προσέγγιση του πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως προς το Εκπαιδευτικό Έργο των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Πιο συγκεκριμένα, θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση δυο πρόσφατων έργων αξιολόγησης των ΣΜΕΑΕ που υλοποιήθηκαν στη χώρα μας, τα έργα ««***Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση/Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής***» και «***Αξιολόγηση δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Διαμόρφωση ηλεκτρονικής εφαρμογής διαρκούς παρακολούθησης και αξιολόγησης δομών και κρίσιμων παραμέτρων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ΑΜΕΡίΑς***».

Η παρούσα μελέτη ***διαρθρώνεται*** ως εξής:

- Στο πρώτο κεφάλαιο θα οριστούν βασικές έννοιες της Αξιολόγησης, οι παράμετροί της, αλλά και βασικές έννοιες που συναντώνται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, στο ίδιο κεφάλαιο θα περιγραφεί συνοπτικά η ιστορική εξέλιξη και το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στο θεσμό της Αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα αναφερθούν οι διαδικασίες, η μεθοδολογία και τα βασικά πορίσματα του πρώτου έργου αξιολόγησης των ΣΜΕΑΕ (««***Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση/Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής***»). Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν συνοπτικά βασικές πληροφορίες για το δεύτερο έργο αξιολόγησης, το Πληροφοριακό σύστημα Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-ΑΜΕΡίΑς.
- Στο τρίτο κεφάλαιο, θα πραγματοποιηθεί σύνοψη των συμπερασμάτων που αφορούν στην υλοποίηση των δυο προγραμμάτων και θα επισημανθεί η σημασία της Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, συμπεριλαμβανομένων των ΣΜΕΑΕ.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Εννοιολογικές Διευκρινίσεις

Αξιολόγηση-Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2002), κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Η «Αξιολόγηση» θεωρείται ένα επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με οποιαδήποτε δραστηριότητα και το αποτέλεσμά της. Αποτελεί μια οργανωμένη και συστηματική διαδικασία, της οποίας βασικά στάδια θεωρούνται ο σχεδιασμός και προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση και εφαρμογή της (Κωνσταντίνου, 2002).

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α, 1997, όπ. αναφέρεται στο Μπιλάλη, 2008:8) αναφέρει ότι «*οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι*

να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας».

Η αξιολόγηση ως θεσμός θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αφορά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της εκάστοτε κοινωνίας. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν στις διάφορες χώρες σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο η αξιολόγηση αποκαλείται εκπαιδευτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση στην εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2014). Στη σχολική πραγματικότητα η αξιολόγηση εμφανίζεται ως απόρροια του τρόπου που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, τόσο από άποψη παιδαγωγική, διοικητική, όσο και από υλικοτεχνική. Οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής[2] λειτουργίας του σχολείου, καθώς λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διοίκησης, ως μια διαδικασία «αποτίμησης». Αντικείμενο της **εκπαιδευτικής αξιολόγησης** αποτελούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι διεργασίες πραγματοποίησης των στόχων, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα (βιβλία, Η/Υ κ.α), οι σχολικές μονάδες, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2002). Ακολούθως, ο Μπουζάκης (1998: 45) αναφέρει ότι «*η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βιβλίων, προγραμμάτων, μεθόδων, υποδομής, μαθητών και εκπαιδευτικών*». Παρόμοιο ορισμό έχει δώσει και ο Κασσωτάκης (2003), σύμφωνα με τον οποίο «*ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα*».

Με λίγα λόγια, οι ορισμοί, που αφορούν στην έννοια της Αξιολόγησης, συγκλίνουν στην αποτίμηση των παραγόντων και του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τους στόχους και στην αποτίμηση των αιτιών που εμποδίζουν την ποιοτική διδακτική και παιδαγωγική δραστηριότητα.

Εκπαιδευτικό έργο

Σημαντική, ακόμη, είναι η διευκρίνιση του όρου «**Εκπαιδευτικό Έργο**». Η συστηματική χρήση της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου εμφανίζεται στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του '80. Στην αρχική του χρήση δήλωνε το αποτέλεσμα της λειτουργίας του θεσμού της σχολικής μονάδας, με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2014). Σύμφωνα με έναν ευρύ και περιεκτικό ορισμό του Κασσωτάκη (1997:46), ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται «*το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης… και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος*».

Το εκπαιδευτικό έργο προσδιορίζεται ουσιαστικά από τρία επάλληλα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στο αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (μακρο-επίπεδο), το δεύτερο στο αποτέλεσμα της οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας που συντελείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (μικρο-επίπεδο) και το τρίτο στο αποτέλεσμα της συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης μέσα στη σχολική τάξη (μικρο-επίπεδο) (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Ανάλογα με τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, γίνεται η διάκριση σε α) **εξωτερική αξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση**, β) **εσωτερική**

2. Τα στάδια της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου συνιστούν τον Προγραμματισμό, την Οργάνωση, τη Διεύθυνση/Συντονισμό, την Αξιολόγηση, την Ανασκόπηση και Τροποποίηση. Για περαιτέρω ανάλυση βλ. στο Κωνσταντίνου (2002).

αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση και γ) **κοινή αξιολόγηση** (συνδυασμός και των δυο) (Σολομών, 1999˙ Eurydice, 2004).

- Η **εξωτερική αξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση** αφορά στην αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολείου και ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες διοίκησης (π.χ επιθεωρητής) ή και φορείς εκτός της διοικητικής ιεραρχίας.
- Η **εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση** πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (μικρο-επίπεδο) και έχει ως σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτήν συμμετέχουν οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, δηλαδή το εκπαιδευτικό, το μαθητικό και το υπόλοιπο προσωπικό. Αξίζει να σημειωθεί πως η αναφερόμενη μορφή αξιολόγησης εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες σχεδόν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, ενώ στην Ελλάδα εφαρμόζεται εθελοντικά (πιλοτική εφαρμογή) από το 2010. Στην παρούσα μελέτη θα γίνει λόγος για την εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση, από τη στιγμή που θα επικεντρωθούμε στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).
- Η **κοινή αξιολόγηση** αφορά στο συνδυασμό της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς η κρίση διαμορφώνεται με βάση το αντικείμενο, τη μεθοδολογία και τους σκοπούς τόσο της εξωτερικής όσο και της εσωτερικής αξιολόγησης.

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Στους **μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες** συγκαταλέγονται όσοι εμφανίζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία,δυσαριθμησία), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π-Υ), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Επιπρόσθετα, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Επιπλέον, στην ίδια κατηγορία συμπεριλαμβάνονται και μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Οι παραπάνω ομάδες πληθυσμού εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής, που επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (Νόμος 3699/2008).

Ως **Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)** ορίζονται (Νόμος 3699/2008):

- Τα *ειδικά νηπιαγωγεία* για μαθητές μέχρι το έβδομο (7ο) έτος ηλικίας τους, στα οποία εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα, καθώς και προγράμματα πρώιμης παρέμβασης[3].
- Τα *δημοτικά σχολεία ΕΑΕ* (πρωτοβάθμια εκπαίδευση), τα οποία λειτουργούν με μια προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄. Σε αυτά τα σχολεία φοιτούν μαθητές μέχρι το δέκατο τέταρτο (14ο) έτος της ηλικίας τους και με παράταση μέχρι το δέκατο πέμπτο (15ο) έτος μετά από εισήγηση του οικείου Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ)[4].
- Τα *γυμνάσια ΕΑΕ* (δευτεροβάθμια εκπαίδευση), για μαθητές μέχρι το δέκατο ένατο (19ο) έτος της ηλικίας τους, τα οποία περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄.

---

3. Η πρώιμη παρέμβαση είναι ένα θεραπευτικό πρόγραμμα που ασχολείται με παιδιά νηπιακής ηλικίας με εμφανείς αναπηρίες, αναπτυξιακές διαταραχές ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα για αναπτυξιακές διαταραχές. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν διάφοροι ειδικοί επαγγελματίες, όπως ειδικοί παιδαγωγοί, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές. Για περαιτέρω ανάλυση βλ. στο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2010).

4. Τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) έχουν ως αντικείμενο τη διάγνωση, αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και τη συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση τους με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία (βλ. Νόμος 3699/2008).

- Τα *λύκεια ΕΑΕ* (δευτεροβάθμια εκπαίδευση), για μαθητές μέχρι το εικοστό τρίτο (23ο) έτος, τα οποία περιλαμβάνουν την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α΄, Β΄, και Γ΄.
- Τα *ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια* (δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση), στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης.
- Τα *ειδικά επαγγελματικά λύκεια* (δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση), στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του επαγγελματικού γυμνασίου και των ειδικών και γενικών γυμνασίων και λυκείων.
- Την *ειδική επαγγελματική σχολή* (δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση), στην οποία εγγράφονται απόφοιτοι επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου.
- Τα *Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης* (Ε.Ε.Ε.Κ), (δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση), στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης.

Είναι καλό να επισημανθεί πως το σχολικό και διδακτικό έτος των ΣΜΕΑΕ είναι το ίδιο με αυτό των αντίστοιχων σχολείων της γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, όργανα διοίκησης κάθε ΣΜΕΑΕ είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Το προσωπικό των ΣΜΕΑΕ απαρτίζεται και από το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ)[5], πέραν του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ)[6] (όπως προηγ.)

2.2. Ιστορική επισκόπηση

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε σχεδόν με την ίδρυση του ελληνικού κράτους (1830) και εφαρμοζόταν κυρίως με τη μορφή εποπτικού ελέγχου των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Το ρόλο του αξιολογητή είχε ο *επιθεωρητής* από την αρχή της ύπαρξης του ελληνικού κράτους μέχρι το 1982, οπότε καταργήθηκε ο θεσμός του «επιθεωρητισμού». Οι επιθεωρητές αποτελούσαν το μηχανισμό επιβολής της θέλησης της εξουσίας, καθώς και το μηχανισμό ελέγχου των εκπαιδευτικών, ακόμη και της προσωπικής τους ζωής. Ως σημαντικότερο εργαλείο του επιθεωρητή υπήρξε η ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης, στην οποία καταγραφόταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έπειτα από άμεσο έλεγχο για συμμόρφωσή τους στις επιταγές της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Έκθεση παρείχε μεγάλη εξουσία στον επιθεωρητή, καθώς από αυτήν καθοριζόταν σε μεγάλο βαθμό η επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, όπως η προαγωγή τους, η μετάθεση και η απονομή ευσήμων (Κωνσταντίνου, 2014).

Μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982, έγιναν προσπάθειες για ενεργοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αρχικά, με το νόμο 1304/1982 έγινε εισαγωγή του θεσμού του *Σχολικού Συμβούλου*, βασικές αρμοδιότητες του οποίου αποτελούσαν η εκπαιδευτική και παιδαγωγική στήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση του έργου τους. Στον ίδιο νόμο εισήχθη ο θεσμός του Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, το έργο του οποίου διαχωριζόταν από αυτό του Σχολικού Συμβούλου και εστιαζόταν κυρίως σε διοικητικές αρμοδιότητες (Μπιλάλη, 2008).

Στη συνέχεια, με τους νόμους του 1997 (Ν. 2525) και του 2002 (Ν. 2986) διατυπώθηκε σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Αξιοσημείωτη, συνάμα, είναι η διεξαγωγή του προγράμματος «*Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*», σε επιλεγμένο αριθμό σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από το πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά τα έτη 1997-1999 (Eurydice, 2000/2001). Στο νόμο του 2002 για πρώτη φορά αφιερώνεται ολόκληρη παράγραφος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και σύμφωνα με αυτόν η αξιολόγηση πλέον είναι περιοδική και πυραμιδωτή,

5. Το ΕΒΠ είναι υπεύθυνο για θέματα αυτοεξυπηρέτησης, καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικών διευκολύνσεων των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς παράλληλη στήριξη ή που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ (βλ. Νόμος 3699/2008).

6. Το ΕΕΠ αποτελούν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σπουδές στην ΕΑΕ (βλ. Νόμος 3699/2008).

καθώς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από το Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο. Ο Διευθυντής αξιολογείται από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Σχολικό Σύμβουλο. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης (Eurydice, 2004˙ Eurydice, 2005).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το ελληνικό σύστημα Αξιολόγησης των σχολικών Ιδρυμάτων μεταβαίνει από συγκεντρωτικό σύστημα με αυστηρό έλεγχο, σε σύστημα συμβουλευτικής παρέμβασης, ευρύτερης συμμετοχής και κινήτρων (Eurydice, 2001˙ Eurydice, 2002). Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται σε επίσημα εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα, η αναγκαιότητα αποτύπωσης και αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση και κυρίως στο επίπεδο των σχολείων, τα οποία και αποτελούν τις βασικές μονάδες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αν και η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, στη χώρα μας εφαρμόστηκε για πρώτη φορά την περίοδο 1997-1999 με το προαναφερόμενο πρόγραμμα και από το 2010-2014 σε εθελοντική μόνο βάση, με τη βοήθεια ένος άλλου πιλοτικού προγράμματος που θα αναλύσουμε στη συνέχεια. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιείται όχι μόνο στη γενική εκπαίδευση, αλλά και στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

3. Αξιολόγηση σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) εφαρμόζεται στη χώρα μας από τον Ιούνιο του 2010, μέσω του πιλοτικού-ερευνητικού προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», το οποίο εντάσσεται στις δράσεις του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ)[7] και φορέας υλοποίησής του αποτελεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)[8]. Το έργο αυτό αφορά στις βαθμίδες προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο στο χώρο της γενικής, όσο και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Το έργο **«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση/Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής»** που θα μελετήσουμε και θα παρουσιάσουμε παρακάτω, αποτελεί ένα μέρος μόνο του συνόλου του προαναφερόμενου έργου. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα διεξήχθη σε πιλοτική βάση τα έτη 2010-2012, ενώ συνεχίστηκαν οι διαδικασίες γενίκευσης του θεσμού με την Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β΄/15-3-2013 & την Εγκύκλιο με Αριθμ. Πρωτ. 30973/Γ1/05-03-2013 (http://aee.iep.edu.gr/). Επιπλέον, στα πλαίσια υλοποίησης του έργου ΕΣΠΑ **«Αξιολόγηση δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Διαμόρφωση ηλεκτρονικής εφαρμογής διαρκούς παρακολούθησης και αξιολόγησης δομών και κρίσιμων παραμέτρων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ΑΜΕΡίΑς»** επετεύχθη την χρονική περίοδο 2013-2014 μια ακόμη αξιόλογη προσπάθεια συμβολής στο έργο αξιολόγησης των ΣΜΕΑΕ, που θα περιγράψουμε συνοπτικά στο υποκεφάλαιο 2.2.

3.1. «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση/Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής»

Σε νομοθετικό επίπεδο το έργο **«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση/Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής»** στηρίχθηκε στους Ν.2986/2002, άρθρ. 4. και Ν.3848/2010, άρθρ. 32. Στο πλαίσιο του ιδιόμορφου συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης και την ενίσχυση της αυτονομίας των ΣΜΕΑΕ της χώρας (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012i).

---

7. Για περαιτέρω ανάλυση βλ. https://www.espa.gr/

8. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) λειτουργεί ως επιτελικός επιστημονικός φορέας, που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ), με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων τα οποία αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τη διαρκή και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά (βλ. http://www.iep.edu.gr/index.php?lang=el).

3.1.1. Βασικό αξιολογικό πλαίσιο

Σκοπός του έργου

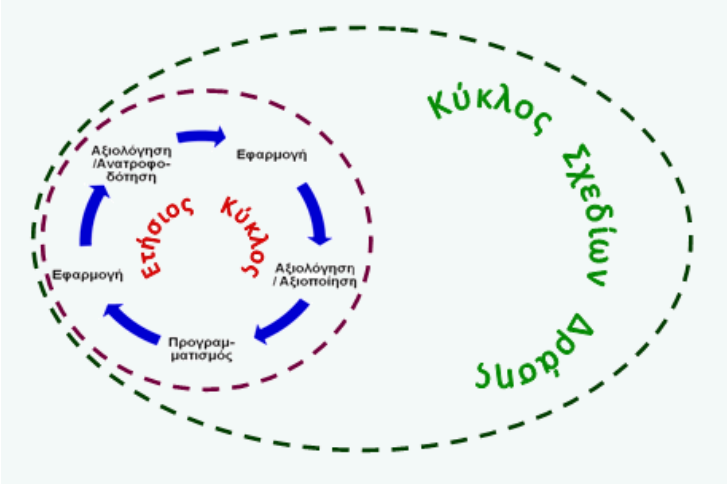
Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της κάθε Σχολικής μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός δημιουργικού συστήματος *εσωτερικής αξιολόγησης* των ΣΜΕΑΕ, που θα βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να διαπιστώνονται τα θετικά στοιχεία του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, να εντοπίζονται οι αδυναμίες και να αναδεικνύονται κατάλληλες παρεμβάσεις για την επίλυση των προβλημάτων με βάση τις ιδιαιτερότητες των ΣΜΕΑΕ (όπως προηγ).

Αξιολογητές

Την ευθύνη εφαρμογής της αξιολόγησης έχουν ο ***Διευθυντής*** και ο ***Σύλλογος Διδασκόντων*** του σχολείου, ενώ τη διαδικασία υλοποιούν ομάδες εργασίας από μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Στους υπεύθυνους αξιολόγησης παρέχεται ειδικό εκπαιδευτικό υλικό από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), με σκοπό να ακολουθήσουν όλες τις απαραίτητες διαδικασίες και τα στάδια της αξιολόγησης (όπως προηγ.).

3.1.2. Χρονικό πλαίσιο

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των ΣΜΕΑΕ υλοποιείται σε δυο παράλληλους χρονικούς κύκλους: α) στον ***κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας*** και β) στον ***κύκλο των Σχεδίων Δράσης*** (βλ. *Εικόνα 1*). Η ολοκλήρωση ενός από τους επάλληλους κύκλους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μιας ΣΜΕΑΕ απαιτεί χρονικό διάστημα μιας διετίας.



Εικόνα 1: Οι δυο κύκλοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012i: 17)

Ο *κύκλος της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας* ή αλλιώς ***το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση)***, όπως απεικονίζεται στην Εικόνα 1, ξεκινά με τον Ετήσιο Προγραμματισμό στην αρχή κάθε σχολικού έτους, συνεχίζεται με την ανάπτυξη όλων των δράσεων του σχολικού προγράμματος (Εφαρμογής, Παρακολούθησης, ενδιάμεσης Αξιολόγησης, Αξιολόγησης/Ανατροφοδότησης) και ολοκληρώνεται με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης[9] της σχολικής μονάδας. Κάθε ΣΜΕΑΕ προγραμματίζει και υλοποιεί το εκπαιδευτικό έργο, ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και την κουλτούρα της. Τα αποτελέσματα της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης αξιοποιούνται στον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό των δράσεων του επόμενου σχολικού έτους (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012i)

9. Θα αναλυθεί στο επόμενο υποκεφάλαιο 2.1.3.

Ο *κύκλος των Σχεδίων Δράσης* εντάσσεται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η διάρκεια του οποίου μπορεί να είναι μικρότερη ή να υπερβαίνει το σχολικό έτος. Το Σχέδιο Δράσης (ΣΔ) αποτελεί ένα σύντομο και σαφές κείμενο, όπου περιγράφεται ένα σύνολο δραστηριοτήτων με τις οποίες το σχολείο απαντά στο βασικό ερώτημα «*Τι πρέπει και πώς πρέπει να το κάνουμε για να βελτιώσουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο μας;*». Η αποτύπωση της προόδου των Σχεδίων Δράσης και ο σχεδιασμός των δράσεων του επόμενου σχολικού έτους περιλαμβάνονται στις Ετήσιες Εκθέσεις Αξιολόγησης (όπως προηγ.).

Στάδια αξιολόγησης

Κάθε διετής κύκλος αξιολόγησης αποτελείται από τέσσερα βασικά στάδια εφαρμογής, διάρκειας ενός τετραμήνου (όπως προηγ.).

- Α΄ Στάδιο: αντιστοιχεί στο 1ο τετράμηνο και αφορά στην γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, καθώς και στη διερεύνηση επιλεγμένων δεικτών του εκπαιδευτικού έργου.
- Β΄ Στάδιο: αντιστοιχεί στο 2ο τετράμηνο και αφορά στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την επιλογή και την οργάνωση σχεδίων δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.
- Γ΄ Στάδιο: αντιστοιχεί στο 3ο και 4ο τετράμηνο και αφορά στην υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των σχεδίων δράσης στις σχολικές μονάδες.
- Δ΄ Στάδιο: αφορά στην καταγραφή, μελέτη και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των τελικών εκθέσεων, καθώς και στην αναπροσαρμογή του συνολικού υλικού της ΑΕΕ, με βάση την ανατροφοδότηση και τις προτάσεις όλων των εμπλεκομένων.

3.1.3. Θεματικο πλαίσιο και διαδικασίες εφαρμογής

Τη ***διαδικασία της γενικής εκτίμησης της εικόνας του σχολείου*** πραγματοποιούν το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ), το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ), αλλά και τυχόν εκπρόσωποι των γονέων και των μαθητών, όλων των ΣΜΕΑΕ της Πρωτοβάθμιας, της Δευτεροβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Η εμπλοκή των γονέων και μαθητών συνιστάται, προκειμένου η εκτίμηση για την εικόνα του σχολείου να είναι συνθετότερη και εγκυρότερη. Με αυτό τον τρόπο, λοιπόν, επισημαίνονται οι αδυναμίες και τα αξιόλογα επιτεύγματα του σχολείου, δίνοντας τη δυνατότητα στα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα της κατάστασης του σχολείου και να αναδείξουν τους τομείς που κατά προτεραιότητα πρέπει να διερευνηθούν συστηματικότερα (Α.Ε.Ε i, 2011˙ Α.Ε.Ε ii, 2011).

Η γενική εκτίμηση της εικόνας των ΣΜΕΑΕ βασίζεται σε τέσσερα κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης[10], τα οποία αποτελούνται από α) τα **πεδία**, β) τους **τομείς**, γ) τους **δείκτες** και δ) τα **κριτήρια**. Τα θεματικά πεδία αφορούν στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου, στα οποία αναλύεται η σχολική πραγματικότητα. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τους τομείς αυτοαξιολόγησης, οι οποίοι με τη σειρά τους διακρίνονται σε επιμέρους βασικούς δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και αποτελούν το τρίτο επίπεδο ανάλυσης. Κάθε δείκτης αντιπροσωπεύει συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και αποτιμάται με κριτήρια, τα οποία κατέχουν θέση διερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αποτελούν το τέταρτο επίπεδο ανάλυσης. Τα κριτήρια διακρίνονται σε ποσοτικά και σε ποιοτικά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείκτη που αξιολογείται (Α.Ε.Ε ii, 2011).

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την καταγραφή της κοινώς αποδεκτής θέσης σχετικά με την γενική εικόνα της ΣΜΕΑΕ σε κάθε τομέα ξεχωριστά. Ειδικότερα, αναδεικνύονται οι τομείς που θεωρούνται περισσότερο επιτυχείς ή προβληματικοί για το σχολείο. Η ΣΜΕΑΕ, λοιπόν, διαμορφώνει μια γενική εικόνα του σχολείου και συντάσσει σχετική Έκθεση με τα σημεία υπεροχής και τις αδυναμίες του. Τα αποτελέσματα της *Έκθεσης της «Γενικής Εκτίμησης»* (επιτεύγματα και

10. Βλ. για περαιτέρω ανάλυση στο Α.Ε.Ε ii (2011).

αδυναμίες του σχολείου) αποτελούν τη βάση στην οποία θα στηριχθεί η εφαρμογή της διαδικασίας της συστηματικής διερεύνησης τομέων και επιλογής σχεδίων δράσης (Α.Ε.Ε iii, 2011).

Κατά τη ***διαδικασία της συστηματικής διερεύνησης επιλεγμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο*** δημιουργούνται ομάδες εργασίας από τους εμπλεκόμενους της όλης διαδικασίας της αξιολόγησης (Διευθυντής, Σύλλογος Διδασκόντων, εκπρόσωποι γονέων και μαθητών), με σκοπό να προχωρήσουν σε μια συστηματικότερη διερεύνηση των τομέων προτεραιότητας που επιλέχθηκαν ήδη από την προηγούμενη διαδικασία. Η επιλογή των **μεθόδων**[11] και **εργαλείων**[9] διερεύνησης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η κάθε ΣΜΕΑΕ θα αποφασίσει αν θα αξιοποιήσει την *ποσοτική*[12], την *ποιοτική*[13] ή τη *μεικτή μέθοδο (*συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου), ανάλογα με το χαρακτήρα του υπό διερεύνηση αντικειμένου-τομέα. Για την αξιολόγηση ποσοτικών χαρακτηριστικών χρησιμοποιείται η αποτίμηση δεδομένων αριθμητικού και περιγραφικού χαρακτήρα, ενώ για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών χρησιμοποιούνται τα εξής εργαλεία διερεύνησης (όπως προηγ.):

<u>Εργαλεία διερεύνησης</u>

- ✓ Ερωτηματολόγιο
- ✓ Συνέντευξη
- ✓ Παρατήρηση
- ✓ Ημερολόγιο
- ✓ Μαγνητοφώνηση, Βιντεοσκόπηση
- ✓ Φωτογράφιση

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της συστηματικής διερεύνησης επιλεγμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου, η ΣΜΕΑΕ θα πρέπει να αποτυπώσει σε σχετική *Έκθεση* το σύνολο των αξιολογικών δραστηριοτήτων που ανέπτυξε και τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Σχέδια σύνταξης της Έκθεσης περιλαμβάνονται στο παρεχόμενο από το ΙΕΠ συμβουλευτικό υλικό της ΑΕΕ. Οι εκθέσεις τόσο της γενικής εκτίμησης της εικόνας της ΣΜΕΑΕ όσο και της συστηματικής διερεύνησης των επιμέρους τομέων θα συμπεριληφθούν στην *ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης* των ΣΜΕΑΕ (όπως προηγ).

Στη συνέχεια, πραγματοποιούνται διαδικασίες για την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, την επιλογή και τη διαμόρφωση των Σχεδίων Δράσης. Τα Σχέδια Δράσης, που θα υλοποιηθούν την επόμενη σχολική χρονιά και θα αποτελέσουν το τρίτο στάδιο αξιολόγησης (***κύκλος των Σχεδίων Δράσης***), παρουσιάζονται σε Έκθεση με σύντομο και περιεκτικό τρόπο (Α.Ε.Ε iv, 2011).

Κατά το τρίτο, λοιπόν, στάδιο αξιολόγησης (***κύκλος των Σχεδίων Δράσης***) εφαρμόζονται τα **Σχέδια Δράσης** που έχουν ήδη επιλεχθεί και διαμορφωθεί. Υπεύθυνη εφαρμογής τους είναι η ομάδα εργασίας που διαμόρφωσε το κάθε σχέδιο, καθώς αυτή έχει την κύρια ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη, την παρακολούθηση της προόδου του σχεδίου και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του. Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων, η κάθε ομάδα εργασίας συντάσσει κείμενο για τη δράση της και την αποτελεσματικότητα της υλοποίησής της και σε ολομέλεια ενημερώνει τις υπόλοιπες ομάδες για την πορεία και τα αποτελέσματα των προσπαθειών της (όπως προηγ).

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, το σχολείο αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο συνολικά, καθώς και την πρόοδο και τα αποτελέσματα των Σχεδίων Δράσης που υλοποιήθηκαν. Η συνολική αποτίμηση καταγράφεται στην **Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης** (ΕΕΑ), η οποία συντάσσεται από τον Διευθυντή και τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και αναρτάται στο Δίκτυο της ΑΕΕ και

---

11. Με τον όρο «Μέθοδοι και Εργαλεία» διερεύνησης εννοούμε εκείνες τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (βλ. Cohen, et al., 2008).

12. Οι ποσοτικές μέθοδοι άντλησης δεδομένων αξιοποιούνται σε μεγάλης ή μεσαίας κλίμακας μελέτες, αναζητούν τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών και δίνουν έμφαση στη διατύπωση και τον έλεγχο υποθέσεων/θεωριών (βλ. Cohen et al., 2008).

13. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις υπαγορεύουν προσεγγίσεις μικρής κλίμακας και επικεντρώνονται στην κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας (βλ. Cohen, et al., 2008).

στην ιστοσελίδα του σχολείου. Το υλικό των Ετήσιων Εκθέσεων αξιοποιείται για τη διαμόρφωση της Τελικής Έκθεσης, η οποία συντάσσεται από τη ΣΜΕΑΕ στο τέλος του διετούς κύκλου αυτοαξιολόγησης (όπως προηγ.).

3.1.4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση/Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής» κατά τη διετία 2010-2012, συμπεριλαμβάνονται στα τελικά πορίσματα του συνολικού πιλοτικού έργου «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», τα οποία είναι αναρτημένα στη διαδικτυακή ιστοσελίδα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) (http://aee.iep.edu.gr/).

Θετικά σημεία

Η εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ έδειξε την αύξηση της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για θέματα του σχολείου (100%), με αποτέλεσμα την ενεργή συμμετοχή τους, την ανάληψη πρωτοβουλιών για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης για προβλήματα που προέκυπταν. Η οργάνωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας βελτιώθηκε μέσω του διαλόγου και της συστηματικής καταγραφής των προβλημάτων της σχολικής μονάδας (65%). Ακόμη, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας αναπτύχθηκε σε ποσοστό 92%. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν ικανοποιητικές με ποσοστό 94%, οι σχέσεις τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών αξιολογήθηκαν θετικές με ποσοστό 92%. Το έργο της ΑΕΕ συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος εμπιστοσύνης, στην ανταλλαγή απόψεων και στην εξωτερίκευση σκέψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (54%). Επιπλέον, σημαντικό πόρισμα θεωρείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενίσχυσης της επιστημονικής ταυτότητάς τους και πιο συγκεκριμένα μέσω της λήψης πρόσθετων επιστημονικών γνώσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εντάσσονται η εφαρμογή καινούριων διδακτικών πρακτικών και καινοτόμων προγραμμάτων, ο καθορισμός κατάλληλων διδακτικών μέσων και μεθόδων και η ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αναγνώριση της αναγκαιότητας ανάπτυξης ενδοσχολικών πρακτικών για αυτομόρφωση σε θέματα όπως η διαχείριση κρίσεων, προβλημάτων συμπεριφοράς, επιθετικότητας, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για ΑμΕΑ (Άτομα με Ειδικές Ανάγκες). Επιπρόσθετα, το έργο της ΑΕΕ συνέβαλε θετικά στη βελτίωση της εικόνας του σχολείου προς την ευρύτερη κοινότητα, μέσω κυρίως της δημιουργίας δικτύων του σχολείου με κοινωνικούς φορείς και στην προβολή του μέσω του διαδικτύου στην κοινωνία (Α.Ε.Ε, 2012˙ Α.Ε.Ε, 2013).

Θα ήταν αξιόλογο να αναφέρουμε ενδεικτικά τα βασικά πορίσματα από την εφαρμογή Σχεδίων Δράσεων που υλοποίησαν Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ), όπως το 5ο Δημοτικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης και το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ Λέσβου. Αρχικά, το Σχέδιο Δράσης του 5ο Δημοτικού Σχολείου Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, με τίτλο «Εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες», πραγματοποίησε ειδικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης των μαθητών του γενικού σχολείου για να υποδεχθούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Η εφαρμογή της Δράσης είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών του γενικού σχολείου με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και οι δεύτεροι σταδιακά προσαρμόστηκαν σε νέες διαστάσεις της κοινωνικής τους ζωής και ενισχύθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Θετική χαρακτηρίστηκε η ανταπόκριση και η συμμετοχή γονέων, σχολείων και φορέων της κοινότητας στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ειδικού σχολείου (Α.Ε.Ε iv, 2012).

Το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ Λέσβου υλοποίησε Σχέδιο Δράσης με τίτλο «Οργάνωση, Υλοποίηση και Αξιολόγηση της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης του Προσωπικού του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ Λέσβου» και είχε ως σκοπό την οργάνωση, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός συστηματικού προγράμματος ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του Εκπαιδευτικού, Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, προκειμένου να αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά τα γενικά και εξειδικευμένα προβλήματα που συστηματικά ανακύπτουν κατά την επιτέλεση των καθηκόντων του. Στα κύρια αποτελέσματα της Δράσης συμπεριλαμβάνονται η μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συναντήσεις, η καλλιέργεια συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή νέων παιδαγωγικών πρακτικών και επιστημονικών προσεγγίσεων που προέκυψαν από την επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων. Επιπλέον, ως σημαντικό πόρισμα σημειώνεται η παροχή πληροφόρησης και καθοδήγησης σε θέματα προτεραιότητας από επιστημονικούς φορείς και εξωτερικούς επιμορφωτές (Α.Ε.Ε iv, 2012).

Αρνητικά σημεία

Με την ολοκλήρωση του ερευνητικού έργου της ΑΕΕ τη διετία 2010-2012 αναδείχθηκαν ορισμένα προβλήματα και δυσλειτουργίες. Ως μεγαλύτερη αδυναμία παρουσιάστηκε η αρνητική παρέμβαση των συνδικαλιστών και η παρεμπόδιση συναδέλφων για συμμετοχή στο πρόγραμμα, με αποτέλεσμα την επιφυλακτική στάση εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο της αξιολόγησης (100%). Ακολούθως, εντοπίστηκαν γραφειοκρατικές και χρονοβόρες διαδικασίες κατά την υλοποίηση των σχεδίων δράσης και συνεπώς αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας στο 90%. Σημαντική δυσλειτουργία θεωρήθηκε η έλλειψη οικονομικών πόρων, εξοπλισμού και μέσων για την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης (65%), καθώς και η έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας και τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (46%). Επιπρόσθετα, προβλήματα δημιουργήθηκαν από την αλλαγή των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων και από την καθυστέρηση στην τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες (55%). Δυσκολίες προέκυψαν στην ενεργοποίηση μεγάλου αριθμού γονέων και επομένως στη συνεργασία τους, καθώς και στη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και την τοπική κοινωνία (40%). Ως τελευταίο και ουσιαστικό πρόβλημα κατά την εφαρμογή της ΑΕΕ θεωρήθηκε η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες (40%), ένα γεγονός που θα μπορούσε να αιτιολογήσει πολλά από τα παραπάνω (Α.Ε.Ε, 2012˙ Α.Ε.Ε, 2013).

4. «ΑΜΕΡίΑς»

Αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια δημιουργίας της ηλεκτρονικής πλατφόρμας «ΑΜΕΡίΑς» την χρονική περίοδο 2013-2014, στα πλαίσια του έργου **«Αξιολόγηση δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-Διαμόρφωση ηλεκτρονικής εφαρμογής διαρκούς παρακολούθησης και αξιολόγησης δομών και κρίσιμων παραμέτρων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ ΑΜΕΡίΑς»**. Το έργο υλοποιήθηκε στα πλαίσια των δράσεων του ΕΣΠΑ (2007-2013) και σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αρχικά, στα πλαίσια του προγράμματος εξετάστηκαν η οργάνωση και λειτουργία, καθώς και η κτιριακή προσβασιμότητα και καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής των ΣΜΕΑΕ. Επιπλέον, ως προς τα Αναλυτικά Προγράμματα των ΣΜΕΑΕ εξετάστηκαν, η καταγραφή πρακτικών διδασκαλίας, η αποτελεσματικότητα μάθησης, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και η εφαρμογή των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας) στη διδασκαλία (Κουρουπέτρογλου, 2014).

Στο πλαίσιο του έργου αναπτύχθηκε το πρωτοποριακό Πληροφοριακό Σύστημα Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης **ΑΜΕΡίΑς** (http://amerias.di.uoa.gr) που στοχεύει στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού, χρηστικού και αποτελεσματικού συστήματος, μέσω του οποίου καθίσταται δυνατή η διαρκής παρακολούθηση από όλες τις βαθμίδες διοίκησης της εκπαίδευσης της εκάστοτε τρέχουσας κατάστασης και της ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των ΣΜΕΑΕ, αλλά συνάμα και των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήρι-

ξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), των Τμημάτων Ένταξης[14] και της Παράλληλης Στήριξης. Ακόμη, η χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας έχει ως στόχο την ψηφοποίηση έτσι ώστε η διαδικασία υποβολής των ετήσιων αναφορών να γίνει πιο άμεση και να αντικατασταθούν σταδιακά οι χειρόγραφες πρακτικές (Τσέτσος, 2014˙ Κουρουπέτρογλου, 2014).

Οι λειτουργίες του πληροφοριακού συστήματος αφορούν στην επεξεργασία βασικών πληροφοριών της δομής, όπως τη τοποθεσία, τα στοχεία επικοινωνίας και την προσβασιμότητα. Επιπλέον, στο **ΑΜΕΡίΑς** είναι δυνατόν να καταχωρηθούν δεδομένα σχετικά με τη λειτουργία και τις τυπικές καθημερινές δραστηριότητες κάθε δομής (π.χ πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, εφαρμογή καινοτόμου προγράμματος επιμόρφωσης, δράση σχολικής κοινωνικής ένταξης). Συμπληρώνονται, επίσης, στοιχεία για τον εξοπιλσμό και τα εποπτικά μέσα της κάθε δομής (π.χ προδιαγραφλες και κατάσταση των ηλεκτρονικών υπολογιστών). Κάθε μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού συμπληρώνει ανώνυμα βασικά στοιχεία για την ειδικότητα, το είδος τοποθέτησης και τα μαθήματα που διδάσκει. Εισάγονται, επίσης, δεδομένα για τις κενές θέσεις προσωπικού και αναφέρονται διάφορα προβλήματα λειτουργίας αλλά υποβάλλονται και προτάσεις για βελτιώσεις. Εφόσον, λοιπόν, έχουν εισαχθεί τα παραπάνω δεδομένα στο σύστημα, εξάγεται στη συνέχεια αυτόματα η ετήσια αναφορά και μάλιστα με αυτόματη απεικόνιση στατιστικών δεδομένων και γραφημάτων. Το πληροφοριακό σύστημα, τέλος, διαθέτει και βιβλιοθήκη με νόμους, χρήσιμα έγγραφα και Φ.Ε.Κ (Τσέτσος, 2014).

Πρόσβαση στο πληροφοριακό σύστημα **ΑΜΕΡίΑς** έχουν η διοίκηση της εκπαίδευσης (Στελέχη της Δ/σης Ειδικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ, Στελέχη του Ι.Ε.Π, Σύμβουλοι Ειδικής Εκπαίδευσης, Διευθυντές ΣΜΕΑΕ και των γενικών σχολείων στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης και εφαρμόζεται η παράλληλη στήριξη), το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ, οι εκπαιδευτικοί των αναφερόμενων δομών, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των δομών, οι οικογένειές τους και η ομάδα διαχείρισης του συστήματος (ΕΚΠΑ και ΥΠ.Π.Ε.Θ). Είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως έχει προηγηθεί διεξοδική ανάλυση των αναγκών των διάφορων χρηστών. Κάθε ομάδα χρηστών έχει πρόσβαση μόνο σε συγκεκριμένες λειτουργίες και αναφορές, οι οποίες έχουν προσαρμοστεί στις ανάγκες τους (όπως προηγ.).

Προκειμένου οι χρήστες να κατανοήσουν τις λειτουργικές δυνατότητες του πληροφοριακού συστήματος **ΑΜΕΡίΑς** και να εξοικειωθούν με τις βασικές εργασίες της δομής του δικτυακού αυτού τόπου, παρέχεται από τον αντίστοιχο φορέα (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) Εγχειρίδιο Χρήσης για τις Δομές Ειδικής Εκπαίδευσης [15](Κουρουπέτρογλου, 2014). Είναι καλό να σημειωθεί πως το σύστημα **ΑΜΕΡίΑΣ** βρίσκεται στη φάση εγκατάστασής του στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και η εξουσιοδότηση της διαβαθμισμένης χρήσης του παρέχεται από το αντίστοιχο Υπουργείο.

5. Συζήτηση

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με επιφύλαξη και κριτική στάση τις απόπειρες για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης στην εκπαίδευση ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του ’90. Οι σχετικές με την αξιολόγηση τραυματικές εμπειρίες (κυρίως μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης) του παρελθόντος στην Ελλάδα, οι οποίες την ταυτίζουν με προσπάθειες χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος, έχουν επιβαρύνει κάθε συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό. Ωστόσο, μετά την παρουσίαση του έργου **«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση/Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής»** και του πρωτοποριακού Πληροφοριακού Συστήματος Δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης-**ΑΜΕΡίΑς**,

14. Το Τμήμα Ένταξης είναι μια δομή της Ειδικής Αγωγής μέσα στα γενικά σχολεία που έχει στόχο την εκπαιδευτική παρέμβαση με εξατομικευμένα προγράμματα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (βλ. Φ.Ε.Κ. 1319/2002).

15. Βλ. http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/DI360/%CE%95%CE%B3%CF%87%CE%B5% CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%B1%20%CE%A7%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%91%CE%9C%CE%95%CF%81%CE%AF%CE%91%CF%82/AMERIAS_Manual_Eidikis_Ekpedefsis.pdf)

μπορούμε να αποτιμήσουμε κυρίως ως θετικές αυτές τις προσπάθειες εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης–αυτοαξιολόγησης. Είναι ευκαιρία, λοιπόν, να αναστοχαστούμε και να επαναπροσδιορίσουμε την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα αξιολόγησης στο ευρύτερο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι ένας εκπαιδευτικός τομέας που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία, προκειμένου να εντοπιστούν και να επιλυθούν τα συνθετότερα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν στις ΣΜΕΑΕ. Τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον, που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητές τους και στο οποίο θα διεξάγονται ομαλά όλες οι λειτουργίες των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Οι προαναφερόμενες ερευνητικές προσπάθειες εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης δεν είχαν στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Κατέστησαν τη σχολική μονάδα προνομιούχο πλαίσιο για ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση και για τη διαμόρφωση και τη συνεχή ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Κινητοποίησαν όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενίσχυσαν τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ αυτών και παρείχαν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Συγκεκριμένα, δόθηκε το έναυσμα στους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν αδυναμίες, να αποσαφηνίσουν προβλήματα, να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων και να διαμορφώσουν συνθήκες για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Το βασικότερο, όμως, θετικό αντίκτυπο που προσέφεραν αυτές οι εφαρμογές της αξιολόγησης αποτέλεσε η ενίσχυση και προώθηση στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου.

Σίγουρα, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες που επισημάνθηκαν κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις ΣΜΕΑΕ, όπως είναι η αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών με τις χρονοβόρες διαδικασίες εφαρμογής του προγράμματος, η έλλειψη οικονομικών πόρων και εξοπλισμού προκειμένου να υλοποιηθούν τα Σχέδια Δράσης και η έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας των εμπλεκομένων. Η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο της αξιολόγησης και η γενικότερη απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες συνιστά τη μεγαλύτερη αδυναμία της εφαρμογής του έργου, η οποία ωστόσο έχει ήδη αρχίσει να αλλάζει και να επαναπροσδιορίζεται.

Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται προσπάθειες για την υλοποίηση καινοτόμων έργων, όπως είναι «**η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση/ Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής**» και το πληροφοριακό σύστημα **ΑΜΕΡίΑς**, ακόμα κι αν εμφανίζονται προβλήματα κατά την υλοποίησή τους. Τα προβλήματα είναι πιθανόν να λυθούν με την ορθότερη επανάληψη των έργων, είναι όμως απίθανο να υπάρχει πρόοδος και ανάπτυξη χωρίς την εφαρμογή τους. Πρόοδος και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στις ΣΜΕΑΕ έχει ήδη σημειωθεί με την εφαρμογή των προγραμμάτων, αλλά αναμένουμε ακόμα μεγαλύτερες και βελτιωμένες προσπάθειες εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Α.Ε.Ε i (2011). Α*ξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Βασικό πλαίσιο, τόμος i*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.

Α.Ε.Ε ii (2011). Α*ξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Διαδικασίες και εργαλεία, τόμος ii*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.

Α.Ε.Ε iii (2011). Α*ξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Σχέδια εκθέσεων, τόμος iii*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.

Α.Ε.Ε iv (2011). Α*ξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός, παραδείγματα σχεδίων δράσης, τόμος iv*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.

Α.Ε.Ε iv (2012). Α*ξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα-διαδικασία αυτοαξιολόγησης: Καλές πρακτικές των σχολείων IV, σχέδια δράσης των σχολείων, 5ο ειδικό δημοτικό σχολείο Θεσ/νικης.* Αθήνα: Κ.Ε.Ε.

Α.Ε.Ε iv (2012). Α*ξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα-διαδικασία αυτοαξιολόγησης: Καλές πρακτικές των σχολείων IV, σχέδια δράσης των σχολείων, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ Λέσβου.* Αθήνα: Κ.Ε.Ε.

Α.Ε.Ε (2012). Α*ξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα-διαδικασία αυτοαξιολόγησης: Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε, ΥΠΑΙΘΠΑ / Ι.Ε.Π.

Α.Ε.Ε (2013). Α*ξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα-διαδικασία αυτοαξιολόγησης: Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε, ΥΠΑΙΘΠΑ / Ι.Ε.Π.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2014). *Εγχειρίδιο χρήσης για δομές ειδικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 29/01/2015, από http://eclass.uoa.gr/modules/document/ file.php/DI360/% CE%95%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%B1%20%CE%A7%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%91%CE%9C%CE%95%CF%81%CE%AF%CE%91%CF%82/AMERIAS_Manual_Eidikis_Ekpedefsis.pdf.

Eurydice (2000/2001). *Approaches to the evaluation of schools providing compulsory education*. Sweden. Ανακτήθηκε 29/01/2015 από www.eurydice.org.

Eurydice (2002). *Αριθμοί – κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη,* ευρωπαϊκή επιτροπή /Ευρυδίκη/Eurostat. Ανακτήθηκε στις 29/01/2015, από www.eurydice.org/Doc_ intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html.

Eurydice (2004). *Αξιολόγηση σχολείων που παρέχουν υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ευρώπη*, Δελτίο Τύπου. Ανακτήθηκε στις 29/01/2015, από http://www.eurydice.org/Documents/ Evaluation/en/FrameSet.htm.

Eurydice, (2005) Αριθμοί – κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, ευρωπαϊκή επιτροπή /Ευρυδίκη/ Eurostat. Ανακτήθηκε στις 29/01/2015, από www.eurydice.org/Doc_ intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html

Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικης εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κουρουπέτρογλου, Γ. (2014). *Σημειώσεις από την ημερίδα κατάρτισης στο σύστημα Αμερίας: αξιολόγηση δομών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης - διαμόρφωση ηλεκτρονικής εφαρμογής διαρκούς παρακολούθησης και αξιολόγησης δομών και κρίσιμων παραμέτρων της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 37-51.

Κωνσταντίνου, Χ. (2014). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα εκπαιδευτική αξιολόγηση, χειμερινού εξαμήνου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Κυδωνιάτου, Ε., Ανδριώτου, Σ. & Δροσινού, Μ. (2011). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία της Μυτιλήνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 17, 182-198.

Λυμπέρης, Λ., Ν. (2011). Συγκεντρωτισμός - αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός–πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 133-144.

Μπιλάλη, Α. (2008). *Συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας–Ουγγαρίας–Σουηδίας, στο παράδειγμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπουζάκης, Σ. (1998). *Συγκριτική παιδαγωγική ΙΙ. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*, Β΄ έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

ΝΟΜΟΣ 1143/1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», ΦΕΚ Α 80/31.03.1981.

ΝΟΜΟΣ 1319/2002 «Ένταξη, φοίτηση, και αποφοίτηση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης», ΦΕΚ Β 1319/10.10.2002.

ΝΟΜΟΣ 3699/2008 «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ΦΕΚ Α 199/ 02.10.2008.

Ντολιοπούλου Ε. & Γουργιώτου Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, Δαρδανός.
Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό υποστήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Τσέτσος, Β. (2014). *Σημειώσεις από την ημερίδα κατάρτισης στο σύστημα Αμερίας: αξιολόγηση δομών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης - διαμόρφωση ηλεκτρονικής εφαρμογής διαρκούς παρακολούθησης και αξιολόγησης δομών και κρίσιμων παραμέτρων της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ
(http://amerias.di.uoa.gr)
(http://aee.iep.edu.gr/)
(http://www.iep.edu.gr/index.php?lang=el)

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 1830-1974

Τσάνη Αθηνά-Χριστίνα[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας. Η πολιτική ηγεσία προχωρά σε συνεχείς μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με την ψήφιση Νόμων και Προεδρικών Διαταγμάτων, που όσον αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης, δεν εφαρμόζονται ποτέ. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως έννοια είναι γνωστή από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, οπότε και δόθηκε μεγάλη σημασία στη συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, από τα πρώτα ζητήματα που τέθηκαν ήταν η ανάληψη της διοίκησης και εποπτείας της νεοελληνικής εκπαίδευσης από άτομα ικανά, κατάλληλα και έμπιστα της κυβέρνησης. Για το έργο αυτό θεσπίστηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο μακροβιότερος θεσμός στην ιστορία της νεότερης Ελλάδας, καθώς μέτρησε ενάμιση αιώνα λειτουργίας, από το 1830 έως την κατάργησή του το 1982.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, διοίκηση, εποπτεία, Επιθεωρητής, εκπαιδευτικός

Historical Review of Inspectorships in Greek Primary Education 1830-1974

Tsani Athina-Christina

ABSTRACT

Educator's assessment is in the limelight of interest of the educational and scientific community recently. The political leadership proceeds to constant reformal efforts by passing laws and Presidential Decrees which have never been applied. Educator's assessment is known by the establishment of the Greek Government and the foundation of the educational system. Specifically, one of the most important issues that were raised was about the need to be found capable, appropriate and trustworthy government's personnel that would take charge of the administration and supervision of the Modern Greek education. So, the institution of Inspector was established in order to be accomplished this goal, the longest one in the history of Modern Greece as it measured half a century in operation from 1830 until its cancelation in 1982.

Keywords: evaluation, administration, inspection, inspector, teacher

1.1. Η περίοδος 1830-1911

1.1.1. Η εμφάνιση του θεσμού του Επιθεωρητή και ο ρόλος των δημάρχων στην εποπτεία των εκπαιδευτικών

Ο θεσμός του Επιθεωρητή εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος με το Διάταγμα 1394/8 Οκτωβρίου 1830, όταν διορίστηκε ο Ιωάννης Κοκκώνης ως «*Επιθεωρητής των κατά την Πελοπόννησο διδακτικών καταστημάτων*» (Γιαννόπουλος, 2009: 39). Ως φορέας επιθεώρησης συντόνιζε και καθοδηγούσε, παρατηρούσε την ικανότητα, αλλά και το ήθος των δασκάλων. Συγκεκριμένα, στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του περιλαμβάνονταν η αιφνιδιαστική επίσκεψη των σχολείων, η παρακολούθηση των διδασκαλιών, η ενημέρωση για το ήθος των δασκάλων και οι τιμωρίες και απολύσεις για όσους δεν πειθαρχούσαν (Σάμιος, 2013).

1. Η Τσ.Α. είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής. Επικοινωνία: nanatina9@gmail.com

Το 1833 συγκροτήθηκε και οργανώθηκε ο διοικητικός φορέας για τα θέματα της εκπαίδευσης. Με το Νόμο "Περί δημοτικών σχολείων" του 1834 η διοίκηση και εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης ανατέθηκε στο Γραμματέα (Υπουργό) Παιδείας. Εκείνος ασκούσε τη διοίκηση και εποπτεία με πέντε επάλληλες αρχές, πολυμελή ή μονομελή όργανα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990).

Η πρώτη αρχή ήταν οι δάσκαλοι α΄ τάξεως, οι οποίοι ορίζονταν έφοροι των σχολείων του νομού ή της επαρχίας. Επιθεωρούσαν κάθε εξάμηνο τα σχολεία της περιφερείας τους, συνέτασσαν έκθεση για τους δασκάλους και τους μαθητές και την υπέβαλαν στο Γενικό Επιθεωρητή των σχολείων όλης της χώρας (Ευαγγελόπουλος, 1989).

Η Επιτόπια Εφορευτική Επιτροπή αποτελούσε τη δεύτερη αρχή. Τα μέλη που τη συγκροτούσαν ήταν σε κάθε Δήμο ο Δήμαρχος, ως πρόεδρος, ένας κληρικός και 2 – 4 μέλη του Δημοτικού Συμβουλίου. Καθήκοντά της ήταν να εφορεύει και διευθύνει τα σχολεία, ενώ είχε το δικαίωμα να επιβάλει πειθαρχικές ποινές στους δασκάλους, με την υποχρέωση να αναφέρει τις ενέργειές της στην Επιθεωρητική Επιτροπή (Ευαγγελόπουλος, 1989).

Τρίτη αρχή ήταν η Επιθεωρητική Επιτροπή, η οποία αποτελούνταν σε κάθε νομό από το Νομάρχη ως πρόεδρο, τον πρόεδρο του δικαστηρίου του νομού, τον Εισαγγελέα, έναν κληρικό, έναν καθηγητή Πανεπιστημίου ή Γυμνασίου και 2 – 4 κατοίκους. Σε κάθε επαρχία υπήρχε αντίστοιχη Επαρχιακή Επιτροπή από τον Έπαρχο ως πρόεδρο, τον Ειρηνοδίκη, έναν κληρικό, ένα δάσκαλο του Ελληνικού Σχολείου και 2 – 4 κατοίκους. Τα καθήκοντά τους ήταν η επιτήρηση των Επιτόπιων Εφορευτικών Επιτροπών, η επιθεώρηση ανά εξάμηνο των σχολείων και η επιβολή ποινών στους δασκάλους.

Ως τέταρτη αρχή ο Νομάρχης και ο Έπαρχος επιθεωρούσαν κάθε εξάμηνο τα σχολεία και έκαναν τις σχετικές αναφορές στο Υπουργείο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο Γενικός Επιθεωρητής, ως πέμπτη και τελευταία αρχή, επιθεωρούσε κάθε χρόνο όλα τα σχολεία. Επίσης ανέκρινε, ασκούσε πειθαρχική εξουσία και επέβαλε πειθαρχικές ποινές στους δασκάλους και στις δασκάλες (Συμεωνίδου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί πως ο Γενικός Επιθεωρητής ήταν ταυτόχρονα διευθυντής του Διδασκαλείου.

Το σύστημα επιθεώρησης των σχολείων που καθιερώθηκε το 1834 αποτελούσαν πολλά πρόσωπα. Απέναντι στις πέντε επάλληλες αρχές που είχαν το δικαίωμα να ασκούν έλεγχο και να επιβάλουν ποινές στο δάσκαλο, εκείνος έπρεπε να είναι ευάρεστος. Όλες οι αρχές από το Υπουργείο, το δήμαρχο, το νομάρχη, τον έπαρχο και τον εφημέριο, μέχρι τους πολίτες και το Γενικό Επιθεωρητή, είχαν το δικαίωμα να τιμωρούν, να μεταθέτουν και να απολύουν το δάσκαλο, χωρίς να έχει το δικαίωμα απολογίας (Λέφας, 1942).

Στον Οδηγό Αλληλοδιδακτικής του Ιωάννη Κοκκώνη το 1842 δίνονταν οδηγίες για τη δημόσια συμπεριφορά που όφειλε να υιοθετήσει ο δάσκαλος και με βάση την οποία μπορούσαν να τον ελέγχουν οι πέντε επάλληλες αρχές. Σύμφωνα με αυτόν έπρεπε να αποφεύγει τις διενέξεις, τα σκάνδαλα και να είναι προσεχτικός στον ιδιωτικό του βίο. Ακόμα ήταν υποχρεωμένος να συμπεριφέρεται φιλικά προς όλους και να περιορίζεται αυστηρά στα διδασκαλικά του καθήκοντα (Δημαράς, 1990). Επιπλέον έπρεπε να αποφεύγει τις απρεπείς συναναστροφές, ενώ οι δημόσιες έξοδοί του να ήταν συγκεκριμένες και περιορισμένες.

Αναφορικά με τις δημόσιες εξόδους και τις κοινωνικές υποχρεώσεις είχαν διατυπωθεί συγκεκριμένες απόψεις και αρχές, τις οποίες όφειλε να ακολουθεί ο δάσκαλος. Σε συμπόσια και σε γάμους η συμπεριφορά του έπρεπε να ήταν τυπική, ενώ η όλη παρουσία του διακριτική. Όφειλε να θυμόταν πάντα τη διδασκαλική του ιδιότητα, καθώς ως δημόσιο πρόσωπο γνωστό σε όλους, έπρεπε να εμπνέει το σεβασμό. Ο τρόπος ομιλίας του έπρεπε να ήταν σεμνός. Από την άλλη πλευρά, δεν έπρεπε βέβαια να παραμένει σκυθρωπός ή σοβαρός κατά τη διάρκεια μιας εύθυμης περίστασης. Η κοινωνικότητα και η συνδιάλεξη με όλους τους παρευρισκόμενους ήταν χαρακτηριστικά που όφειλε να ακολουθεί. Στο τέλος κάθε δημόσιας εξόδου όφειλε να αποσυρθεί νωρίς προκειμένου να βρίσκεται την επόμενη μέρα στο σχολείο του (Αμαριώτου, 1937).

Στις επιθεωρησιακές επιτροπές παρατηρείται μια έντονη ανάμιξη ετερογενών στοιχείων, αποτελώντας ανάμιξη πολιτικής και δικαστικής εξουσίας. Με το πέρασμα του χρόνου όμως, το σύ-

στημα της διοίκησης και εποπτείας των σχολείων, καθώς και το έργο των επιτροπών εξασθένισε, έχοντας ως αποτέλεσμα την ανάληψη όλων των εξουσιών από το δήμαρχο (Ζαμπέτα, 1995).

Παρατηρήθηκε δηλαδή αύξηση των εξουσιών του δημάρχου, η οποία ενισχύθηκε από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι εισέπρατταν τους μισθούς τους από τους δήμους. Έτσι ξεκίνησε σταδιακά ο δάσκαλος να γίνεται έρμαιο στα χέρια των δημάρχων.

Ακόμα, ο Υπουργός Παιδείας Χρήστος Χρηστόπουλος, στην εγκύκλιο του 2388 του Μαΐου 1856 αναφέρει: «*Διαπίστωσα πως οι επιθεωρήσεις, που είχαν συσταθεί με τον ιδρυτικό νόμο του 1834, σε μερικές κοινότητες δεν υπήρχαν καν, σ' άλλες, πάλι, λειτουργούσαν ελλιπείς. Και το σημαντικότερο πως δεν είχαν επισκεφτεί καν καθόλου τα σχολεία της περιοχής τους*» (Δερβίσης, 1984: 48). Ο νόμος του 1834 έπρεπε λοιπόν να τροποποιηθεί το συντομότερο.

Στο διάστημα 1877 – 1889 κατατέθηκαν στη Βουλή τέσσερα νομοσχέδια που αφορούσαν την εποπτεία και διοίκηση στην εκπαίδευση, κάνοντας αναφορά στο θεσμό του Επιθεωρητή ως βασικού λειτουργού της εκπαίδευσης και εποπτείας. Το 1877 με τα νομοσχέδια του τότε Υπουργού Γ. Μίλιηση. Το 1880 στα νομοσχέδια του Α. Αυγερινού. Τα νομοσχέδια του 1887 με Υπουργό τον Π. Μανέτα και τέλος εκείνα του 1889, τα οποία κατέθεσε στη Βουλή ο Υπουργός Γ. Θεοτόκης. Τα παραπάνω νομοσχέδια, που προέβλεπαν αλλαγές προς βελτίωση της κατάστασης, δεν ψηφίστηκαν.

1.1.2. Η αρχή των αυθαιρεσιών των Επιθεωρητών

Έτσι, καθώς το σύστημα εξακολουθούσε να λειτουργεί με το νόμο του 1834, οι δημοδιδάσκαλοι ήταν ανήμποροι να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους μπροστά στην εκμετάλλευση που υφίστανται από τους δημάρχους (Παπαβασιλείου – Πυργιωτάκη, 2008). Η κατάσταση άρχισε να αλλάζει με την ψήφιση του Νόμου ΒΤΜΘ΄ του 1895 "Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως".

Ο νόμος ΒΤΜΘ΄ θεωρητικά εισήγαγε την αποκέντρωση στη στοιχειώδη εκπαίδευση, ικανοποιώντας το αίτημα των δημοδιδασκάλων για απαλλαγή της εκπαίδευσης από το συγκεντρωτικό της χαρακτήρα, με τον παρακάτω τρόπο (Ιορδανίδης, 2004).

Στην πρωτεύουσα κάθε νομού ιδρύθηκε πενταμελές Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ε.Σ.Δ.Ε.), που αποτελούνταν από τον αρχιεπίσκοπο, ως πρόεδρο, το γυμνασιάρχη, έναν επιστήμονα, έναν κτηματία ή έμπορο και το Νομαρχιακό Επιθεωρητή. Το έργο του Ε.Σ.Δ.Ε. διακρινόταν σε προτάσεις και αποφάσεις. Ο Νόμος έδινε τη δυνατότητα στον Υπουργό να μην εκτελεί τις προτάσεις του Ε.Σ.Δ.Ε. Οι αποφάσεις του Εποπτικού Συμβουλίου ήταν υποχρεωτικές για εκείνον, εκτός από τις περιπτώσεις της παύσης και μετάθεσης.

Στις θέσεις των Επιθεωρητών διορίζονταν διδάκτορες της φιλοσοφίας με παιδαγωγικές σπουδές στο εξωτερικό, διευθυντές Διδασκαλείων, φιλόλογοι καθηγητές με προϋπηρεσία σε γυμνάσια, καθώς και δάσκαλοι με προϋπηρεσία τουλάχιστον τριών ετών, έπειτα από διαγωνισμό (Ευαγγελόπουλος, 1989). Ως όριο ηλικίας διορισμού των Επιθεωρητών καθορίστηκε το 55^{ο} έτος, ενώ απαγορεύτηκε η μετάθεση ή απόλυσή τους, παρά μόνο έπειτα από δικαιολογημένη πρόταση του Εποπτικού Συμβουλίου

Ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής είχε διοικητικά, εποπτικά και καθοδηγητικά καθήκοντα. Συγκεκριμένα, επιθεωρούσε κάθε εξάμηνο το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων και τα δημοτικά σχολεία της περιοχής ευθύνης του και υπέβαλε σχετική έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας των δασκάλων στο εποπτικό συμβούλιο. Η ευθύνη για την ανέγερση διδακτηρίων, η οργάνωση συνεδρίων στις θερινές διακοπές και η περιορισμένη πειθαρχική εξουσία, συμπεριλαμβάνονταν στα καθήκοντά του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Επιπλέον, ο νόμος όριζε ότι ο Επιθεωρητής έπρεπε να ήταν ο εισηγητής όλων των υποθέσεων του εποπτικού συμβουλίου, γεγονός που του έδινε όλη την εξουσία της δημοτικής εκπαίδευσης στα χέρια του. Άρχισαν έτσι και συμπεριφέρονταν ανεξέλεγκτα και όπως ήθελαν, προβαίνοντας πολλές φορές σε αυθαιρεσίες.

Ο ίδιος νόμος προέβλεπε για τους μεγαλύτερους νομούς και θέσεις Επιθεωρητών β΄ τάξης, οι οποίοι τοποθετήθηκαν ως βοηθοί των Νομαρχιακών Επιθεωρητών. Η επιλογή τους γινόταν έπειτα από μια δοκιμασία ενώπιον της αρμόζουσας επιτροπής. Ως προϋπόθεση οριζόταν να είναι πρω-

τοβάθμιοι δημοδιδάσκαλοι και να έχουν διδάξει μία δεκαετία σε σχολεία (Γιαννόπουλος, 2009).

Ο Νόμος ΒΤΜΘ΄ στην αρχή θεωρήθηκε ιδανικός και πρωτοποριακός για την εισαγωγή της αποκέντρωσης, κύριο αίτημα των δασκάλων. Μεγάλη καινοτομία αποτέλεσε η τοποθέτηση στις θέσεις των Επιθεωρητών για πρώτη φορά δημοδιδασκάλων, δικαιώνοντας έτσι τον κλάδο των δασκάλων που ζητούσε στις θέσεις των Επιθεωρητών στοιχειώδους εκπαίδευσης να τοποθετούνται όσοι προέρχονταν από το δικό τους κλάδο και όχι από εκείνο των φιλολόγων.

Τα Εποπτικά Συμβούλια όμως αποτελούνταν από ξένα μέλη προς την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα όλη η εξουσία να συγκεντρώνεται στα χέρια του Επιθεωρητή, χωρίς να ελέγχονται οι πράξεις του από άλλη ανώτερη αρχή. Παρακάμφτηκαν με αυτόν τον τρόπο τα συλλογικά εποπτικά όργανα. Μέσα στην με αριθ. 13869/25.9.1896 εγκύκλιο του εισηγητή του ν. ΒΤΜΘ΄ Υπουργού Παιδείας Δ. Πετρίδη, φαίνεται η κατάχρηση της εξουσίας από τους Επιθεωρητές, στην οποία αναφέρονται σοβαρές περιπτώσεις της κατάχρησης αυτής και γίνονται σοβαρές συστάσεις στους Επιθεωρητές (Χατζηστεφανίδης, 1990).

Το 1899 και ο Υπουργός Παιδείας Μομφεράτος επανήλθε στο ζήτημα των Επιθεωρητών, κάνοντας κριτική στη δράση τους, καθώς όπως αναφέρει δε δίδαξαν και συμβούλευσαν τους δασκάλους, αλλά αντίθετα έκαναν χρήση των ποινών, τιμωρώντας τους και προβαίνοντας πολλές φορές ακόμα και σε απολύσεις. Ακόμα ο Χ. Παπαμάρκου αποκαλεί τους Επιθεωρητές «*τυράννους των διδασκάλων, δεσπότας των Δημοτικών Αρχών, αυτοκράτορας του Εποπτικού Συμβουλίου, Υπουργούς Παιδείας*» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 219 – 220).

Στις εκθέσεις που συνέτασσαν οι Επιθεωρητές για την υπηρεσιακή απόδοση των δασκάλων λάμβαναν υπόψη τους και την ιδιωτική τους ζωή. Πιο σοβαρά όμως ήταν τα ζητήματα που προέκυπταν με τις απολύσεις και μεταθέσεις, γιατί ο δάσκαλος που είχε κριθεί ακατάλληλος μπορούσε να κάνει χρήση πολιτικών μέσων και να μην απολυθεί (Χατζηστεφανίδης, 1990). Κομματικές παρεμβάσεις παρατηρούνταν ακόμα και στο παιδαγωγικό έργο. Αυτές σε συνδυασμό με τις συκοφαντίες κατά των δασκάλων, τις παρανοήσεις, τα ψεύδη, τις προκαταλήψεις, τη θρησκοληψία, τα πάθη, τα μίση και τα κουτσομπολιά των τοπικών κοινωνιών, ακύρωναν κάθε παιδαγωγική προσπάθεια των δασκάλων, καθώς, κατάλληλα αξιοποιημένα, τοποθετούνταν στις εκθέσεις των Επιθεωρητών (Σάμιος, 2013).

Ο Νόμος ΒΤΜΘ΄ του 1895 από τους συγχρόνους του χαρακτηρίστηκε σωτήριος νόμος, ενώ από τους μεταγενέστερους θεωρήθηκε πως προκάλεσε την αγανάκτηση των δημοδιδασκάλων, λόγω της αυθαιρεσίας των Επιθεωρητών και της κακής συνθέσεως των Συμβουλίων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Τον Μάιο του 1899 κατατέθηκαν στη Βουλή τα νομοσχέδια "Περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως", με εισηγητή τον Υπουργό Παιδείας Α. Ευταξία. Στα νομοσχέδια αυτά προτείνονταν ο θεσμός των Ανωτέρων Επιθεωρητών για την εποπτεία και τον έλεγχο των νομαρχιακών Επιθεωρητών, η υποχρέωση να προέρχονται οι Επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης από τους λειτουργούς της και η συγκρότηση Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου (Ευαγγελόπουλος, 1989).

Τα νομοσχέδια του 1899 δεν ψηφίστηκαν, καθώς όπως ανέφερε ο Α. Ευταξίας, προκάλεσαν μεγάλη αντίδραση στη Βουλή. Το γεγονός αυτό οφειλόταν στη βαθιά κρίση που βρισκόταν η ελληνική κοινωνία την εποχή αυτή (Φραγκουδάκη, 1977).

1.2. Η περίοδος 1911 – 1935

1.2.1. Η απαλλαγή των εκπαιδευτικών από την οικονομική εξάρτηση και την εποπτεία των δημάρχων

Οι συγκρούσεις ανάμεσα στα Εποπτικά Συμβούλια Δημοτικής Εκπαίδευσης και τους Επιθεωρητές έλαβαν τέλος με τη ψήφιση του Νόμου ΓΩΚΗ΄ "Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της δημοτικής Εκπαιδεύσεως" το 1911.

Με το νόμο αυτό θεσμοθετήθηκε πενταμελές Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης, για να περιοριστεί η αυθαιρεσία των Επιθεωρητών. Με τον ίδιο νόμο άλλαξε και η σύνθεση των τοπικών εποπτικών συμβουλίων. Πλέον ορίζονταν ως μέλη ο πρόεδρος των Πρωτοδικών, ο Γυμνασιάρχης και ο Επιθεωρητής.

Το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο, με έδρα την Αθήνα, είχε πειθαρχικές, διοικητικές και γνωμοδοτικές αρμοδιότητες για παιδαγωγικά ζητήματα. Εκδίκαζε δευτεροβάθμια τις ενστάσεις των δασκάλων για θέματα απολύσεων, μεταθέσεων και ποινών και είχε τη δυνατότητα να μεταθέτει, να προάγει και να τιμωρεί τους Επιθεωρητές των τοπικών εποπτικών συμβουλίων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990).

Το 1914 ψηφίστηκε ο Νόμος "Περί διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης εκπαιδεύσεως", που κατήργησε τον ΓΩΚΗ΄. Την ευθύνη για την εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης αναλάμβανε ο Υπουργός, ο οποίος την ασκούσε μέσω του Κεντρικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, των Περιφερειακών Εποπτικών Συμβουλίων, των Επιθεωρητών και των διευθυντών των σχολείων.

Το ανώτερο όργανο ήταν το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, που απαρτιζόταν από 12 μέλη, με επιστημονικό, διοικητικό και γνωμοδοτικό έργο. Στις αρμοδιότητές του ήταν η επιλογή και ο διορισμός ή η μετάθεση των Επιθεωρητών, ενώ ασκούσε εποπτεία στα διδασκαλεία και τους Επιθεωρητές.

Τα Περιφερειακά Εποπτικά Συμβούλια ήταν αρμόδια αποκλειστικά για τη δημοτική εκπαίδευση. Σε καθεμία από τις 66 περιφέρειες που είχε διαιρεθεί η δημοτική εκπαίδευση λειτουργούσε ένα εποπτικό συμβούλιο, αποτελούμενο από το γυμνασιάρχη, ως πρόεδρο, τον πρωτοδίκη και τον Επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων. Οι δάσκαλοι με το νόμο αυτόν διορίζονταν από το εποπτικό συμβούλιο και όχι από το δημοτικό. Με τη συγκεκριμένη θέσπιση ο δάσκαλος δεν είχε καμία εξάρτηση από το δήμο.

Σύμφωνα με το νόμο την άμεση επίβλεψη των δημοτικών σχολείων της περιφέρειας είχε ο Επιθεωρητής. Καταργήθηκαν οι Επιθεωρητές α΄ και β΄ τάξης και διορίστηκε ένας Επιθεωρητής σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια. Επιθεωρούσε τα σχολεία της περιφέρειάς του δύο φορές το χρόνο και υπέβαλλε έκθεση στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και το Υπουργείο. Προνοούσε για την επιμόρφωση των δασκάλων, συγκαλώντας συνέδρια κάθε χρόνο. Είχε και πειθαρχική εξουσία, καθώς μπορούσε να επιβάλει ποινές στους δασκάλους (Λέφας, 1942).

Οι διευθυντές ενημέρωναν τους Επιθεωρητές για τις ελλείψεις του σχολείου και τυχόν αμέλειες των διδασκόντων, φρόντιζαν για τη σωστή τάξη των βιβλίων και εκπροσωπούσαν το σχολείο σε κάθε περίσταση. Οι δάσκαλοι με το συγκεκριμένο νόμο απαλλάχτηκαν από την εξουσία των δημάρχων. Πλέον δεν είχαν καμία εξάρτηση από αυτούς, καθώς διορίζονταν από το εποπτικό συμβούλιο (Παπαβασιλείου – Πυργιωτάκη, 2008).

Όσον αφορά όμως τη σύνταξη των ατομικών υπηρεσιακών εκθέσεων των Επιθεωρητών, υπήρχαν ασάφειες και δυσκολίες. Ο καθένας χρησιμοποιούσε δικά του προσωπικά κριτήρια. Με το Βασιλικό Διάταγμα της 16ης Απριλίου του 1915, ορίστηκαν με λεπτομέρεια τα σημεία τα οποία όφειλε να ακολουθεί ο κάθε Επιθεωρητής κατά τη διαδικασία της σύνταξης της έκθεσης αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτά ο Επιθεωρητής έπρεπε να αποφεύγει τις αοριστίες και να παρουσιάζει με σαφήνεια τη σωματική και πνευματική κατάσταση του δασκάλου, την επιμέλειά του, την ευσυνειδησία, την επιστημονική κατάρτιση, τη μεθοδική και παιδαγωγική ικανότητα, τη συμπεριφορά του στο χώρο του σχολείου, τις σχέσεις με την τοπική κοινωνία και πληροφορίες για τον ιδιωτικό του βίο. Η υπηρεσιακή εξέλιξη και η επαγγελματική σταδιοδρομία κάθε εκπαιδευτικού εξαρτιόταν από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών (Σάμιος, 2013).

Σε αυτές τις συνθήκες, ο Νόμος 826/1917 επιχείρησε να φέρει σε επαφή Επιθεωρητές και δασκάλους, με την καθιέρωση του θεσμού των Ανώτερων Εποπτών δημοτικής εκπαίδευσης. Το άρθρο προέβλεπε την ίδρυση δύο νέων διοικητικών θέσεων Ανώτερων Εποπτών, οι οποίοι ήταν ισόβαθμοι με τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.

Στα καθήκοντά τους συμπεριλαμβάνονταν η επιστημονική εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης, η προπαρασκευή του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων και η καθοδήγησή του (Μπουζάκης, 2001). Ο νόμος αυτός ουσιαστικά ανέθεσε την εποπτεία ολόκληρης της δημοτικής εκπαίδευσης στους Επόπτες, οι οποίοι παρακολουθούσαν όλα τα προβλήματά της, με στόχο τη βελτίωσή της. Στις θέσεις αυτές διορίστηκαν ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, και τη γραμματεία του υπουργείου Παιδείας ανέλαβε ο Δημήτρης Γληνός (Φραγκουδάκη, 1977). Ο θεσμός των Ανώτερων Εποπτών καταργήθηκε το 1925.

1.2.2. Η τοποθέτηση δημοδιδασκάλων σε θέσεις Επιθεωρητών

Το 1922 ο Νόμος «Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων», επέφερε σημαντική αλλαγή στον τρόπο επιλογής των Επιθεωρητών. Οι εκπαιδευτικές περιφέρειες αυξήθηκαν σε 90 και σε καθεμία διορίστηκε ένας Επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων.

Οι Επιθεωρητές αυτοί ήταν πτυχιούχοι φιλοσοφικής σχολής ή σχολής μαθηματικών και φυσικών επιστημών, πτυχιούχοι φιλοσοφικής σχολής ή σχολής μαθηματικών και φυσικών επιστημών με πτυχίο δημοδιδασκάλου, πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι με υπηρεσία στο δημόσιο και τα δημοτικά σχολεία και όσοι είχαν διατελέσει Επιθεωρητές. Παρατηρείται έτσι πως ευνοήθηκε ο κλάδος των δασκάλων, καθώς τα τρία από τα πέντε κριτήρια επιλογής Επιθεωρητών ήταν η κατοχή πτυχίου δημοδιδασκάλου.

Επίσης, οι Επιθεωρητές έπρεπε να είχαν παρακολουθήσει διετή κύκλο παιδαγωγικών και άλλων μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πρόκειται δηλαδή για διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων, που θεσμοθετήθηκε με το συγκεκριμένο νόμο. Ο νόμος 2857/1922 αναβάθμισε το θεσμό των Επιθεωρητών με τη διετή μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και έδωσε τη δυνατότητα στις θέσεις αυτές να διορίζονται και δάσκαλοι και όχι μόνο καθηγητές, όπως συνέβαινε μέχρι τότε.

Την ίδια χρονιά οι εκπαιδευτικοί οργανώθηκαν συνδικαλιστικά και ιδρύθηκε η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), που έπαιξε σημαντικό ρόλο στις σχέσεις δασκάλων και Επιθεωρητών.

Με το Νόμο 4178/1929 έγιναν ρυθμίσεις στο θεσμό των Επιθεωρητών, κυρίως σε θέματα διορισμών, μεταθέσεων και προαγωγών. Με το Νόμο 4653/1930 συστάθηκαν τα Περιφερειακά Εποπτικά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (Π.Ε.Σ.Σ.Ε.) και το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.), με διοικητικές και εποπτικές αρμοδιότητες. Η παραπάνω σύσταση μπορεί να θεωρηθεί τομή, αφού μεταβιβάστηκαν αρμοδιότητες από τον Υπουργό Παιδείας σε συλλογικά όργανα.

Ήδη από το 1928 η Κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου ήθελε να καταστείλει τη διάδοση αριστερών ιδεών και έτσι το 1929 με το Νόμο 4229 ψήφισε το "Ιδιώνυμο" για την ποινικοποίηση των πολιτικών φρονημάτων. Το "Ιδιώνυμο" για τους εκπαιδευτικούς περιείχε ιδιαίτερες διατάξεις. Σύμφωνα με αυτό, οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός εξέφραζε, αλλά και να σκεφτόταν ακόμα με βάση την αριστερή ιδεολογία μπορούσε να τιμωρηθεί με απόλυση.

Με βάση το άρθρο 6 του νόμου, δεν αναλάμβαναν τα ποινικά δικαστήρια την τιμωρία των δασκάλων. Οι ποινές τους καθορίζονταν από το Εποπτικό Συμβούλιο. Μια οποιαδήποτε καταγγελία ενός πολίτη της τοπικής κοινωνίας για τα αριστερά φρονήματα ενός δασκάλου, ήταν αρκετή για να απολυθεί. Με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι ήταν οι εύκολοι στόχοι των πολιτικών επιδιώξεων, ενώ ο Επιθεωρητής, στον οποίον κατέληγαν όλες οι καταγγελίες, αποκτούσε καθοριστικό ρόλο στην υπαλληλική και ιδιωτική ζωή του δασκάλου (Σάμιος, 2013).

Ο Υπουργός Παιδείας, Γ. Παπανδρέου, σε ομιλία του στο Συνέδριο των Επιθεωρητών το 1930 συμβούλευε τους Επιθεωρητές προς ποια κατεύθυνση έπρεπε να κινηθούν σχετικά με τις περιπτώσεις δασκάλων οι οποίοι εκδήλωναν το κομμουνιστικό τους φρόνημα, αναφέροντας πως «*εις μίαν δημοκρατίαν οι πολίται έχουν ελευθερία φρονημάτων…, αλλά δια τους διδασκάλους δεν είναι απαραίτητος η έμπρακτος εκδήλωσις δια να είναι υπεύθυνοι. Αρκεί και το φρόνημα*» (Αθανασιάδης, 2005: 17).

Έτσι λοιπόν οι δάσκαλοι έπρεπε να συμμορφώνονται με τις επιταγές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και να είναι αρεστοί, όχι μόνο στους Επιθεωρητές, αλλά και σε απλούς πολίτες, καθώς υπήρχε μία καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση πειθαρχικού αυταρχισμού.

1.3. Η περίοδος 1935 – 1967

1.3.1. Οι δικτατορικές κυβερνήσεις των ετών 1935 και 1936

Σύμφωνα με ορισμένους σχολιαστές της εποχής, «*ο Επιθεωρητής θεωρούνταν το άγρυπνο μάτι του υπουργείου. Εκτελούσε πειθήνια τις εντολές που έπαιρνε από το κέντρο. Έκανε όλα τα ρουσφέτια των βουλευτών του κόμματος, που ήταν στην κυβέρνηση*» (Γέρου, 1984: 39). Η κατάσταση

έγινε ακόμα χειρότερη για τους εκπαιδευτικούς από το 1935 και μετά, καθώς με τις δικτατορικές κυβερνήσεις ολοκληρώθηκε η υποταγή των δασκάλων στους Επιθεωρητές.

Όπως επισημαίνει ο Σάμιος «*το 1935 η δικτατορία του Κονδύλη ανέστειλε όλους τους νόμους της μεταρρύθμισης του 1929 "ως εθνοφθόρους" και προχώρησε σε διώξεις και απολύσεις προοδευτικών εκπαιδευτικών. Με την Κ΄ Συντακτική Πράξη διέλυσε όλα τα Συνδικαλιστικά Σωματεία, τη Δ.Ο.Ε. και δήμευσε την περιουσία της*» (Σάμιος, 2013: 13).

Το καθεστώς της 4ης Αυγούστου 1936, με τη δικτατορία του Μεταξά, μετέβαλε ουσιαστικά το μέχρι τότε εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα χρόνο μετά την επιβολή της δικτατορίας ψηφίστηκε ο Αναγκαστικός Νόμος 767/1937. Σύμφωνα με το νόμο αυτόν την εποπτεία ασκούσαν ο Υπουργός, το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδεύσεως, το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο, τα Ανώτερα Εποπτικά Συμβούλια, το Εποπτικό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, οι διευθυντές των σχολείων και ο σύλλογος των διδασκόντων. Όσον αφορά τα μονομελή όργανα εποπτείας, εκείνα ήταν ο Επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων και ο Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως.

Η θεσμοθέτηση των επάλληλων συμβουλίων μείωσε το συγκεντρωτισμό. Οι εκπαιδευτικές περιφέρειες έγιναν 100 και σε καθεμία από αυτές τοποθετήθηκε ένας Επιθεωρητής, ο οποίος είχε υπό την επίβλεψή του τα σχολεία της περιφέρειάς του, καθώς και του προσωπικού τους, επί του οποίου ασκούσε πειθαρχική εξουσία. Το σώμα των εκπαιδευτικών ελεγχόταν από το Καθεστώς, διαμέσου του θεσμού του Επιθεωρητή (Σάμιος, 2013).

Ο νόμος αυτός θεσμοθέτησε για πρώτη φορά το θεσμό του Γενικού Επιθεωρητή. Ορίστηκαν 9 θέσεις Γενικών Επιθεωρητών, που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση. Ως έργο των Γενικών Επιθεωρητών ορίστηκε η παιδαγωγική και επιστημονική εποπτεία του έργου των δασκάλων και νηπιαγωγών και η καθοδήγησή τους, καθώς και η άμεση εποπτεία και ο έλεγχος των Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (Ευαγγελόπουλος, 1987).

Με τον τρόπο αυτόν το προσωπικό των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, καθώς και οι Επιθεωρητές της στοιχειώδους εκπαίδευσης, υπάγονταν πλέον στους Γενικούς Επιθεωρητές της στοιχειώδους και όχι στους Γενικούς Επιθεωρητές της μέσης εκπαίδευσης (Παπαβασιλείου – Πυργιωτάκη, 2008).

Στα Παιδαγωγικά Συνέδρια που διοργάνωναν οι ίδιοι οι Επιθεωρητές, ο Γενικός Επιθεωρητής καλούσε τους Επιθεωρητές και τους δασκάλους της περιφέρειάς του να συζητήσουν για διάφορα παιδαγωγικά ζητήματα. Οι εισηγήσεις περιείχαν πάντα συντηρητικές απόψεις, ενώ γίνονταν κουραστικοί μονόλογοι και προπαγάνδα για το νέο καθεστώς (Σάμιος, 2013). Ο Παπαστέργιος αμφισβήτησε τα συγκεκριμένα Συνέδρια, καθώς οι δάσκαλοι δεν εισηγούνταν, δεν διεξαγόταν συζήτηση και θεωρούνταν σωστό μόνο ό,τι ακουγόταν (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002).

Οι δάσκαλοι υποχρεώνονταν να αναλάβουν ρόλους και καθήκοντα ανεξάρτητα από το λειτούργημά τους, γιατί το Καθεστώς φιλοδοξούσε να τους μετατρέψει σε υποστηρικτές και προπαγανδιστές του. Για το λόγο αυτό κατέληγαν έρμαιο στα χέρια των Επιθεωρητών, των διορισμένων τοπικών αρχόντων (δήμαρχοι, κοινοτάρχες, νομάρχες) και των αξιωματούχων της ΕΟΝ, των αξιωματικών που προέδρευαν στα Εκπαιδευτικά Συμβούλια κλπ. Οι συλλήψεις, τα βασανιστήρια, οι απολύσεις, οι φυλακίσεις, οι εκτοπίσεις και οι εξορίες ήταν οι λύσεις για όσους επέμεναν στις ιδέες τους. Οι δάσκαλοι δηλαδή της συγκεκριμένης περιόδου δεν ήταν ουσιαστικά ελεύθεροι να υποστηρίξουν τις ιδέες και τα φρονήματά τους, καθώς ελέγχονταν από πολλές πηγές (Σάμιος, 2013).

Η πορεία του θεσμού του Επιθεωρητή τη συγκεκριμένη περίοδο και η συμπεριφορά των ανθρώπων που τον εκπροσώπησαν, έκαναν και σύγχρονους μελετητές να τον χαρακτηρίσουν ως «*το βασικότερο αυταρχικό και εξουσιαστικό φορέα ελέγχου της εσωσχολικής λειτουργίας των δασκάλων και της εξωσχολικής πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας*» (Ιορδανίδης, 2004: 2).

1.3.2. Το "Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία" και οι απολύσεις δασκάλων με το τέλος του εμφυλίου

Το "Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία" της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.), έδωσε πλήρη αυτοδιοίκηση και αποκέντρωση στην εκπαίδευση, έχοντας ως στόχο

την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συστάθηκαν αντιπροσωπευτικά Εποπτικά Συμβούλια που έκαναν προτάσεις και γνωμοδοτούσαν πάνω σε ζητήματα διορισμών, μεταθέσεων, προαγωγών και κυρώσεων. Στα παραπάνω Συμβούλια συμμετείχαν ένας Επιθεωρητής, δύο εκλεγμένοι δάσκαλοι, ένα μέλος της σχολικής επιτροπής και αντιπρόσωποι της αυτοδιοίκησης. Αντίστοιχα όργανα δημιουργήθηκαν και στην επαρχία (Μπουζάκης, 2001). Έπειτα απ' αυτά κατάρτισε το Συμβούλιο Περιοχής 1ου και 2ου βαθμού, όπου συμμετείχαν ο αντιπρόσωπος της Παιδείας στη Διοικητική Επιτροπή, διαλεγμένος με την υπόδειξη του Κλάδου, δύο αιρετοί της Δημοτικής ή Μέσης και αντιπρόσωποι των Οργανώσεων.

Με την έναρξη του εμφυλίου πολέμου που ακολούθησε, σταμάτησαν οι προσπάθειες για μια δημοκρατική, προοδευτική πορεία της εκπαίδευσης και της μόρφωσης του λαού, που είχε γεννήσει το "Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία". Ο εμφύλιος πόλεμος άφησε πίσω του τα σημάδια από τις δολοφονίες, το αίμα, τις διώξεις και τη βία, γεγονότα που έκαναν ορατές τις κοινωνικές διακρίσεις και την κοινωνική αναταραχή. Μετά τα Δεκεμβριανά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εαμική αντίσταση μπήκαν στο στόχαστρο κρατικών και παρακρατικών συμμοριών. Το Διδασκαλικό Βήμα ήταν γεμάτο από καταγγελίες εκπαιδευτικών, οι οποίοι απολύθηκαν γιατί συμμετείχαν στην αντίσταση (Σάμιος, 2013).

Με τον Αναγκαστικό Νόμο 1112/1946 Επιθεωρητές διορίζονταν όσοι ήταν κάτοχοι πτυχίου δημοδιδασκάλου, είχαν μετεκπαιδευτεί στο Πανεπιστήμιο και είχαν δεκαετή πείρα σε δημοτικά σχολεία, έπειτα από εξετάσεις. Η εξεταστική επιτροπή συγκροτιόταν από το Κεντρικό Γνωμοδοτικό και Διοικητικό Συμβούλιο Εκπαιδεύσεως, που βαθμολογούσε τους Επιθεωρητές, λαμβάνοντας υπόψη το άμεμπτο ήθος τους. Κατά τη διάρκεια της Κατοχής και του εμφυλίου, ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν επηρεασμένος από ιδεολογίες και κόμματα, με αποτέλεσμα εκείνη την περίοδο να διωχτούν πολλοί εκπαιδευτικοί.

Με τη λήξη του εμφυλίου πολέμου, οι δημόσιες υπηρεσίες εκκαθαρίστηκαν από τους ιδεολογικούς αντιπάλους και χιλιάδες δάσκαλοι απολύθηκαν για πολιτικούς λόγους. Την περίοδο αυτή δημιουργήθηκε ένα πανίσχυρο αυταρχικό κράτος. Στα πρώτα μελήματά του ήταν ο έλεγχος των πολιτικών φρονημάτων των πολιτών με την καθιέρωση του πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων και η εγκαθίδρυση ενός συστήματος διακρίσεων και κοινωνικής ανισότητας (Σάμιος, 2013).

Αυξημένο ενδιαφέρον παρατηρήθηκε για τα χαρακτηριστικά και τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, γεγονός που οφειλόταν στο διαμεσολαβητικό ρόλο που καλούνταν να παίξει ανάμεσα στην κεντρική εξουσία και τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις. Τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος του συνδέονταν άρρηκτα με τις επιδιώξεις των πολιτικών δυνάμεων. Από τη στιγμή που αποκλειστικός σκοπός τους ήταν η συντήρηση του κοινωνικοπολιτικού καθεστώτος, θεμελιωμένο στα ελληνοχριστιανικά ιδανικά, ο δάσκαλος έπρεπε να ενσαρκώνει το πρότυπο του πολίτη που ζει σύμφωνα με τις αρχές αυτές (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002).

Για το λόγο αυτόν πολλαπλασιάστηκαν οι διώξεις των δασκάλων που ήταν αντίθετοι με τα παραπάνω ιδεώδη και στο σκοπό αυτόν συντέλεσαν και οι Επιθεωρητές με την εποπτεία που ασκούσαν. Την περίοδο αυτήν οι ρυθμίσεις που αφορούσαν το θεσμό του Επιθεωρητή, αναφέρονταν κυρίως στα προσόντα, τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής τους. Οι τροποποιήσεις αυτές συνδέονταν με πολιτικές σκοπιμότητες και κομματικά συμφέροντα, με αποτέλεσμα τη συνέχιση των ατασθαλιών και αδικιών (Παναγόπουλος, 2012).

1.3.3. Η αγανάκτηση για τις υποκειμενικές και άδικες κρίσεις των Επιθεωρητών

Η περίοδος 1950 – 1959 χαρακτηρίστηκε περίοδος νομοθετικής στασιμότητας. Το 1952 οργανώθηκαν τα Περιφερειακά Συμβούλια για τη Δημοτική Εκπαίδευση. Στην έδρα κάθε νομού συστάθηκε ένα Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως (Π.Υ.Σ.Σ.Ε.), με διοικητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες. Στην έδρα κάθε Γενικού Επιθεωρητή συστάθηκε ένα Ανώτερο Υ.Σ.Σ.Ε. με αντίστοιχες αρμοδιότητες, ως δευτεροβάθμιο όργανο και στο Υπουργείο Παιδείας συστάθηκε το Κεντρικό Υ.Σ.Σ.Ε. ως τριτοβάθμιο όργανο με τις αντίστοιχες αρμοδιότητες των Π.Υ.Σ.Σ.Ε. και Α.Υ.Σ.Σ.Ε (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το Νομοθετικό Διάταγμα 3379/1955 στο άρθρο 10 αναφερόταν στον κλάδο των Γενικών Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, ο αριθμός των θέσεων του κλάδου οριζόταν σε εννιά. Στο βαθμό του Γενικού Επιθεωρητή προάγονταν οι Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως έπειτα από τετραετή υπηρεσία στο βαθμό του Επιθεωρητή. Όσον αφορά τους Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, σύμφωνα με το άρθρο 9, προάγονταν οι Δημοδιδάσκαλοι έπειτα από τριετή υπηρεσία.

Με το Ν.Δ. 3971/1959 καταργήθηκε το Κ.Υ.Σ.Σ.Ε. και συγκροτήθηκε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.) από 23 μέλη. Τα 13 ήταν μόνιμα, 2 αιρετά, 5 με θητεία και 3 με απόσπαση. Το Α.Ε.Σ. αποτελούνταν από το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος, με γνωμοδοτικό και προγραμματιστικό έργο και από το Ανώτατο Συμβούλιο Διοίκησης Εκπαιδευτικού Προσωπικού, με διοικητικό έργο.

Το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 όριζε την κατάργηση του Α.Ε.Σ. και την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το Π.Ι. ορίστηκε ως δημόσια υπηρεσία, υπαγόμενη στο Υπουργείο Παιδείας. Το αποτέλεσαν 20 Σύμβουλοι, 20 Πάρεδροι και 12 Εισηγητές (Ευαγγελόπουλος, 1987). Με την ίδρυση του Π.Ι. επιτεύχθηκε ο διαχωρισμός ανάμεσα στο εκπαιδευτικό – ερευνητικό έργο και στη διοίκηση, που ασκούνταν από τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια.

Με τον ίδιο νόμο, οι εκπαιδευτικές περιφέρειες και οι οργανικές θέσεις των Επιθεωρητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίστηκαν σε 200 και των Γενικών Επιθεωρητών σε 15. Με τις θέσεις αυτές στόχος του Υπουργείου Παιδείας ήταν η ενδυνάμωση του θεσμού και ο καλύτερος έλεγχος των εκπαιδευτικών, αλλά και η εξοικονόμηση χρόνου για την καλύτερη άσκηση της εποπτείας (Ιορδανίδης, 2004).

Το έργο των Επιθεωρητών ήταν διπλό, διοικητικό και εποπτικό. Στο διοικητικό έργο συμπεριλαμβάνονταν η ανασυγκρότηση και οργάνωση των σχολείων και η αναζήτηση πόρων για το σκοπό αυτό. Η ευθύνη για τις προαγωγές, τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις και γενικά κάθε διοικητικής μεταβολής των εκπαιδευτικών, καθώς και η αντιμετώπιση διοικητικής φύσεως προβλημάτων του σχολείου, υπάγονταν επίσης στο διοικητικό έργο των Επιθεωρητών.

Το εποπτικό έργο αποτελούσε η παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας μία φορά το χρόνο, στην καλύτερη των περιπτώσεων. Οι επισκέψεις ήταν συνήθως αιφνιδιαστικές. Οι Επιθεωρητές έδιναν βαρύτητα στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δοθείσες εντολές (Ανδριανόπουλος κ.ά., 2007).

Οι Επιθεωρητές ρωτούσαν για την προσωπικότητα όλων των εκπαιδευτικών και για τα στοιχεία της συμπεριφοράς τους. Αυτό ήταν το βασικό στοιχείο προκειμένου να συντάξουν την έκθεση και να βαθμολογήσουν ανάλογα. Ακολουθούσε, έπειτα από τη βαθμολόγηση, η βράβευση ή οι κυρώσεις. Επισημαίνεται ότι οι Επιθεωρητές ήταν γενναιόδωροι με τους βαθμούς τους στις εκθέσεις αξιολόγησης (Μωραΐτου – Βάσσου, 1960).

Επίσης παρακολουθούσαν την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, την τακτική ή ελλιπή φοίτηση των μαθητών, την εμφάνιση και συμπεριφορά των δασκάλων και τη συμμετοχή τους σε συνέδρια. Στο τέλος κάθε επιθεώρησης συνέτασσαν τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας, οι οποίες ήταν και βασικό κριτήριο για την προαγωγή ή μη ενός εκπαιδευτικού, την εξέλιξή του αλλά και για άλλες διοικητικές αποφάσεις (Ανδριανόπουλος κ.ά., 2007).

Οι Επιθεωρητές της εποχής, με τις ανεκδιήγητες εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εκθέσεις, οι οποίες στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γεμάτες από χαρακτηρισμούς, σχόλια και παρατηρήσεις άσχετες από τη διαδικασία του μαθήματος και τη λειτουργία του σχολείου, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εμπέδωση της ιδεολογίας του φόβου και του αυταρχισμού (Σάμιος, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί δεν ελέγχονταν για τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα και τις διδακτικές τους ικανότητες, αλλά για την πίστη τους στην πατρίδα, τα εθνικά τους φρονήματα, την πειθαρχία και την άψογη συμπεριφορά τους στην υπηρεσία. Ο έλεγχος αυτός αφορούσε και την προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική ζωή των δασκάλων (Παπαδανιήλ, 2011). Ο δάσκαλος δεν είχε τη δυνατότητα να φέρει οποιαδήποτε αντίδραση στις κρίσεις του Επιθεωρητή, καθώς ο τελευταίος θεωρούνταν αυθεντία.

Έτσι οι υπηρεσιακές εκθέσεις αποτέλεσαν ένα επίμαχο θέμα των δασκάλων. Η επιθεώρηση

συνδέθηκε με τον άμεσο έλεγχο του εκπαιδευτικού, καθώς η υπηρεσιακή έκθεση, τους ανάγκαζε σε τυφλή υπακοή στις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκθέσεις επηρεάζονταν από την προσωπική και ανεξέλεγκτη ελεύθερη εκτίμηση του Επιθεωρητή (Παναγόπουλος, 2012).

Η Δ.Ο.Ε. διαπίστωσε τις αδικίες κατά τη σύνταξη των εκθέσεων και πρότεινε τη λήψη ορισμένων μέτρων. Το πρώτο και κυριότερο μέτρο ήταν να καθοριστούν ενιαία κριτήρια αξιολόγησης, καθώς οι εκθέσεις των Επιθεωρητών στηρίζονταν σε υποκειμενικές κρίσεις, αναιτιολόγητες, τις περισσότερες φορές (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ι. Αρχιμανδρίτη, Γενικό Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, «*έχει υποχρέωσιν ο καλός Επιθεωρητής να αναλύση εις τον συνεργάτην του την σκέψιν του και την τηρηθείσαν πορείαν δια το α ή β ζήτημα, το οποίον τον αφορά*» (Αρχιμανδρίτης, χ.χ.: 16). Έτσι λοιπόν, αντίθετα με την άποψη των ίδιων των Επιθεωρητών, η πλειοψηφία προέβαινε σε συμπεράσματα και κρίσεις, χωρίς να έχει προηγηθεί συζήτηση με τους δασκάλους.

Επόμενο μέτρο ήταν η σύνταξη της έκθεσης αμέσως μετά την επιθεώρηση, έτσι ώστε να λαμβάνει άμεση γνώση ο δάσκαλος και να αναγνωρίζεται το δικαίωμά του να προσφύγει σε κάποιο ανώτερο υπηρεσιακό όργανο, στην περίπτωση που πίστευε ότι αδικείται (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002). Όπως είχε επισημάνει και πάλι ο Ι. Αρχιμανδρίτης «*ένιοι Επιθεωρηταί, άλλα γράφουν εις το βιβλίον Επιθεωρήσεως και όλως αντίθετα εις τα εκθέσεις*» (Αρχιμανδρίτης, χ.χ.: 195). Για το λόγο αυτό έπρεπε να αναγνωριστεί το δικαίωμα της προσφυγής σε ανώτερο θεσμό από αυτόν του Επιθεωρητή.

Σημαντικό μέτρο ήταν ακόμα ο Επιθεωρητής να υπόκειται σε κυρώσεις σε περιπτώσεις αδικιών, έτσι ώστε να αισθάνονται και οι εκπαιδευτικοί ότι η δικαιοσύνη επιβάλλεται σε κάθε περίπτωση αδικιών, ακόμα και αν πρόκειται για τους ίδιους τους Επιθεωρητές. Τέλος, προτεινόταν η αύξηση του αριθμού των περιφερειών, ώστε οι Επιθεωρητές να μην ασκούσαν το έργο τους βιαστικά.

Σύντομα όμως διαπιστώθηκε η αδυναμία σύνταξης εκθέσεων με ενιαία κριτήρια, και η δυσκολία να βρεθεί μία κοινή λογική αξιολόγησης ανάμεσα στους Επιθεωρητές (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002).

Οι Επιθεωρητές εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και των πολλών υποχρεώσεων, δεν έμεναν την απαιτούμενη ώρα για να παρακολουθήσουν τον εκπαιδευτικό και να σχηματίσουν μία αντικειμενική άποψη για τον τρόπο εργασίας του. Η στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς ήταν συνήθως ψυχρή. Οι περισσότεροι ήταν σοβαροί, ολιγόλογοι, σκυθρωποί, υπερόπτες και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούσαν ένα χάσμα μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου (Ανδριανόπουλος κ.ά., 2007).

Η υπεροπτική στάση των Επιθεωρητών έρχεται σε αντίθεση με την άποψη που είχε εκφράσει ο Ι. Αρχιμανδρίτης, ότι «*ο Επιθεωρητής δεν επιτρέπεται να θεωρή τον διδάσκαλον κατώτερόν του. Αφ' ης στιγμής διανοηθή κάτι παρόμοιον, το έργον του θα εκπέση εις τραχείαν και επίπονον άσκησιν έργου άνευ ψυχικής ανωτερότητος και ανωτέρας πνοής*» (Αρχιμανδρίτης, χ.χ.: 17).

Τα παράπονα και η αγανάκτηση των εκπαιδευτικών σε βάρος του θεσμού του Επιθεωρητή και των εκπροσώπων του, άρχισαν να μεγιστοποιούνται. Στο πρόσωπο του Επιθεωρητή δεν έβλεπαν τον καθοδηγητή στο έργο τους, όπως θα επιθυμούσαν, αλλά αισθάνονταν τον έλεγχο και την απειλή σε κάθε τους λόγο και κίνηση με άμεσες συνέπειες για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Ανδριανόπουλος κ.ά., 2007).

1.4. Η περίοδος 1967 – 1974

1.4.1. Η εποπτεία από τους Επιθεωρητές του δικτατορικού καθεστώτος

Στις 21 Απριλίου 1967 το Σύνταγμα και οι δημοκρατικοί θεσμοί καταργήθηκαν από μια ομάδα στρατιωτικών, οι οποίοι έδωσαν βαρύτητα στον έλεγχο της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση την υποταγή των εκπαιδευτικών. Η δικτατορία των συνταγματαρχών προχώρησε άμεσα στην ψήφιση Αναγκαστικού Νόμου για τη θέσπιση των θέσεων που υποστήριζε.

Έτσι με τον Αναγκαστικό Νόμο 129/1967 προχώρησαν στην επιλογή εποπτικού προσωπικού της εκπαίδευσης, με τους Επιθεωρητές και Γενικούς Επιθεωρητές. Μέσα από την επιθεώρηση

που ασκούσαν οι φορείς αυτοί εποπτείας, τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας και τους ατομικούς φακέλους είχαν τη δυνατότητα πλήρη ελέγχου των εκπαιδευτικών, καθώς ήταν τα πιστά όργανα της πολιτικής των συνταγματαρχών. Με τον ίδιο νόμο καταργήθηκε το υφιστάμενο διοικητικό καθεστώς, ανοίγοντας το δρόμο για νέες διώξεις εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το νόμο «*μη νομιμόφρων θεωρείται ο υπάλληλος όστις εμφορείται από κομμουνιστικών και αντεθνικών ιδεών ή προπαγανδίζει υπέρ αυτών ή καθ' οιονδήποτε τρόπον συνεργεί εις την διάδοσιν αυτών ή εξαίρει ταύτας ή έχει καθ' οιονδήποτε τρόπον επαφήν ή συνεννόησιν μετά των οπαδών των ιδεών τούτων ή στρέφεται κατά του κρατούντος πολιτειακού καθεστώτος ή των βασικών θεσμών αυτού ή ακολουθεί αντεθνικά συνθήματα (...) ή παροτρύνει ή συνηγορεί υπέρ τοιαύτης στάσεως και συναθοίσεως ή μετέχει δημοσίας συναθροίσεως προς διατάραξιν της δημοσίας τάξεως...*» (Μήλα, 2008: 39 – 40).

Προκηρύχτηκαν νέες θέσεις Επιθεωρητών. Τα δικαιολογητικά των υποψηφίων πέρασαν πρώτα από έλεγχο, για να διαπιστωθεί αν διέθεταν τα απαραίτητα προσόντα και στη συνέχεια πήραν μέρος σε γραπτό διαγωνισμό. Στη συνέχεια οι στρατιωτικές αρχές, αφού επεξεργάστηκαν τους πίνακες, ανακοίνωσαν τους επιτυχόντες. Τα δικαιολογητικά και ο διαγωνισμός νομιμοποιούσαν την επιλογή συγκεκριμένων προσώπων με συγκεκριμένη και σαφή ιδεολογική και πολιτική τοποθέτηση. Τα επιστημονικά προσόντα των Επιθεωρητών που επιλέχτηκαν ήταν το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και η προϋπηρεσία. Δε δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση σε κανένα άλλο επιστημονικό, παιδαγωγικό και επαγγελματικό προσόν, καθώς εκείνο που ενδιέφερε ήταν να στηθεί ο μηχανισμός χειραγώγησης, χαφιεδισμού και τρομοκράτησης των δασκάλων (Σάμιος, 2013). Ως Επιθεωρητές επιλέγονταν οι έμπιστοι που στήριζαν το δικτατορικό καθεστώς των συνταγματαρχών, γεγονός που οδήγησε στη μείωση του κύρους και της αξιοπιστίας του θεσμού.

Επίσης, κύριο μέλημα του δικτατορικού καθεστώτος ήταν ο έλεγχος των συνδικαλιστικών κινημάτων. Η διοίκηση της Δ.Ο.Ε. διορίστηκε με διαταγή της Στρατιωτικής Διοίκησης Αθηνών. Τα μέλη που την εκπροσωπούσαν διακήρυξαν την αφοσίωσή τους στο νέο καθεστώς, διαβεβαιώνοντας ότι «*οι εκπαιδευτικοί ανήκουν εις την τάξιν των αφοσιωμένων οπαδών της επαναστάσεως*» (Σάμιος, 2013: 15).

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970 η χώρα διαιρέθηκε σε δέκα Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες, σε καθεμία από τις οποίες ήταν υπεύθυνος ένας Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, ως επόπτης. Το έργο των συμβούλων ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, εποπτεία και διοίκηση των σχολείων της περιφέρειας και του εκπαιδευτικού και εποπτικού προσωπικού της. Οι Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι συνεργάζονταν με τους Γενικούς Επιθεωρητές.

Το Ν.Δ. 651/1970 θέσπισε ποικιλία εποπτικών οργάνων για τον απόλυτο έλεγχο των δασκάλων. Το εποπτικό προσωπικό αποτελούσαν οι Επιθεωρητές, που προέρχονταν από τον κλάδο των δασκάλων, οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές, που προέρχονταν από τους Επιθεωρητές, οι Αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές, που προέρχονταν από τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές και οι Γενικοί Επιθεωρητές, που προέρχονταν από τους Αναπληρωτές Γενικούς Επιθεωρητές.

Οι αρμοδιότητες του Γενικού Επιθεωρητή ήταν, σύμφωνα με τον Σάμιο, η σύνταξη Εκθέσεων Υπηρεσιακής Επίδοσης για το διδακτικό και εποπτικό προσωπικό της περιφέρειάς του και η επαγρύπνηση για την ηθικότητα και ακμαιότητα του ηθικού και εθνικού φρονήματος του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών. Οι επτά αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές, οι οποίοι διορίστηκαν ως βοηθοί των Γενικών Επιθεωρητών, επωμίσθηκαν την ίδια υποχρέωση και αρμοδιότητες (Σάμιος, 2013).

Κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης ο Επιθεωρητής καθόταν στην έδρα ή στο τελευταίο θρανίο κρατώντας σημειώσεις. Η υποβολή ερωτήσεων στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές γινόταν σύμφωνα με τη θέλησή του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Με τη λήξη του μαθήματος συνέτασσε την "Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας", σημειώνοντας τα απαραίτητα για την αποδοτικότητα του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας ήταν υποτυπώδης έως ανύπαρκτη (Ανδριανόπουλος κ.ά., 2007).

Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να αξιολογηθεί τουλάχιστον μία φορά το χρόνο και να συνταχθεί έκθεση με όλες τις ικανότητες και δραστηριότητές του. Στην έκθεση αναφέρονταν το ονοματε-

πώνυμο του δασκάλου, ο βαθμός και η κατηγορία, το σχολικό έτος, η ημέρα επιθεώρησης και το όνομα του Επιθεωρητή. Τα υπηρεσιακά στοιχεία, τα θεμελιώδη καθήκοντα, τα ειδικά καθήκοντα, οι αμοιβές και οι ποινές, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τα συμπεράσματα, περιλαμβάνονταν επίσης στην έκθεση αξιολόγησης.

Στα υπηρεσιακά στοιχεία ο Επιθεωρητής ανέφερε τα προσωπικά στοιχεία του δασκάλου, δηλαδή τις σπουδές και την υπηρεσία του. Στα θεμελιώδη καθήκοντα ανέφερε τα ιδιωτικά στοιχεία, δηλαδή κατά πόσο ζει αρμονικά και ηθικά. Στα στοιχεία αυτά εξετάζονταν και αξιολογούνταν η πίστη των δασκάλων προς την πατρίδα, η ανάμειξή τους σε ζητήματα πολιτικού χαρακτήρα, η συμπεριφορά τους και εκτός του χώρου εργασίας και η δημοσιοϋπαλληλική τους ιδιότητα (Καραφύλλης, 2002).

Στα ειδικά καθήκοντα περιέγραφε τη διδασκαλία που διεξήγαγε ο δάσκαλος κατά την επιθεώρηση, ενώ τελειώνοντας έκανε συστάσεις και παρατηρήσεις προς αυτόν. Στις ποινές και αμοιβές αναφέρονταν τυχόν ποινές και αμοιβές του δασκάλου. Η σύνταξη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ήταν αντιπροσωπευτικό δείγμα της κατάστασης που επικρατούσε. Ο Επιθεωρητής έδινε τη μέγιστη σημασία στην προσωπική ζωή του δασκάλου. Οι περιγραφές ξεκινούσαν από την περιγραφή του σώματος του εκπαιδευτικού με λεπτομέρειες ακόμα και για το βάδισμα και τη στάση του κορμιού και έφταναν σε λεπτομερειακές περιγραφές όλων των εσωσχολικών και εξωσχολικών ενεργειών, του χαρακτήρα, συνηθειών και δράσεων του.

Τέλος, στα συμπεράσματα ο Επιθεωρητής παρέθετε την τελική βαθμολογία για τον αξιολογούμενο δάσκαλο, σε έξι τομείς: επιστημονικό, διδακτικό, διοικητικό, ευσυνειδησία, συμπεριφορά και δράση. Η βαθμολόγηση γινόταν με άριστα το πέντε σε κάθε τομέα ξεχωριστά.

Μέρος της δράσης των Επιθεωρητών, εκτός από τις Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας, ήταν και οι εγκύκλιοι – διαταγές με τις οποίες απευθύνονταν στους δασκάλους ή στην τοπική κοινωνία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με το Ν.Δ. 651/1970, άρθρο 26 καθιερώθηκε για πρώτη φόρα η αξιολόγηση των δασκάλων και από το διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων συνέτασσαν εκθέσεις για την υπηρεσιακή επίδοση του προσωπικού των σχολείων, εξαιρώντας περιπτώσεις κωλύματος λόγω συγγένειας και ομοιοβαθμίας. Με την εισαγωγή της διπλής αξιολόγησης η Δικτατορία εντατικοποιούσε τον έλεγχο πάνω στους δασκάλους (Σάμιος, 2013).

1.4.2. Η αξιολόγηση με βάση την ιδεολογία και την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών

Το καθεστώς έδειξε τις προθέσεις του αναφορικά με τους δασκάλους της εποχής, δίνοντας απόλυτη εξουσία στους Επιθεωρητές. Από τις έξι ενότητες μόνο η μία αναφερόταν στη διδακτική ικανότητα του δασκάλου. Οι υπόλοιπες αναφέρονταν στην προσωπική του ζωή και στην εσωσχολική και εξωσχολική του δραστηριότητα.

Οι Επιθεωρητές, εκτός από τις επισκέψεις τους στα σχολεία, αντλούσαν τις πληροφορίες τους από τους διευθυντές των σχολείων που παρακολουθούσαν τη ζωή των δασκάλων και από το δίκτυο των χαφιέδων που υπήρχε σε κάθε σχολείο. Αρκετοί δάσκαλοι είτε συνειδητά και από φθόνο, είτε από το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης, κατέδιδαν ορθώς ή ψευδώς τους συναδέλφους τους. Ακόμα και οι παραμικρές λεπτομέρειες για τη συμπεριφορά των δασκάλων γίνονταν σημείο σχολιασμού από το χωροφύλακα, το διορισμένο από τη Χούντα κοινοτάρχη και το γραμματέα του χωριού (Σάμιος, 2013).

Έτσι ο δάσκαλος της εποχής της δικτατορίας έπρεπε να ζει σύμφωνα με τις επιταγές της εξουσίας, να εφάρμοζε πιστά τον υπαλληλικό κώδικα και να μην αναμιγνυόταν σε πολιτικές συζητήσεις, ώστε να εξασφάλιζε μια θετική βαθμολογία από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών. Μέσα από τις εκθέσεις αξιολόγησης καθοριζόταν η επαγγελματική του πορεία.

Κάθε δάσκαλος είχε στο φάκελό του μια σειρά από εκθέσεις που βασίζονταν σε ένα σύστημα συνεχούς καταγραφής, καταχώρησης, αναφοράς, με λεπτομερή περιγραφή των ατομικών και οικογενειακών στοιχείων, αλλά και της επιστημονικής και επαγγελματικής ταυτότητας και της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του. Η αξιολόγηση της ιδεολογίας, της κοινωνικής και εξωσχολικής δράσης των εκπαιδευτικών, υπήρχε σε όλες τις εκθέσεις.

Οι προαγωγές, οι ευνοϊκές μεταθέσεις και κάθε είδους υλικό αντίκρισμα που είχε η θετική βαθμολόγηση στην έκθεση αξιολόγησης, ήταν το κυριότερο κίνητρο για την αλλαγή και μεταβολή των ιδεολογικών και πολιτικών προσανατολισμών των δασκάλων. Για τους παραπάνω λόγους οι δάσκαλοι υπέμεναν και δέχονταν παθητικά την υπάρχουσα κατάσταση, μη μπορώντας να αντιδράσουν.

Γνωρίζοντας λοιπόν και ο ίδιος ο δάσκαλος τις συνέπειες που θα είχε για την επαγγελματική του ανέλιξη η όποια αρνητική κριτική του Επιθεωρητή, ήταν τυπικός και εφάρμοζε όσα το κράτος απαιτούσε και τον ανάγκαζε. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα κατέφευγε στη δουλοπρέπεια και την κολακεία. Έτσι λοιπόν η έκθεση του Επιθεωρητή αποτελούσε ένα πεδίο ελέγχου της ιδιωτικής και κοινωνικής ζωής, της συμπεριφοράς και πολιτικής στάσης των δασκάλων (Παπαδανιήλ, 2011).

Δεν είναι δυνατόν να υπολογιστεί με ακρίβεια ο αριθμός των δασκάλων που ταλαιπωρήθηκαν από τη δράση των Επιθεωρητών. Στη Δημοτική Εκπαίδευση είναι γνωστές οι 228 απολύσεις που έγιναν μέσα στο 1967, τον πρώτο χρόνο της Δικτατορίας και οι 1.500 αιτήσεις που κατατέθηκαν στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο του Υπουργείου Παιδείας μετά την πτώση της Χούντας για τη διαγραφή των Εκθέσεων Υπηρεσιακής Ικανότητας. Επίσης έχουν καταγραφεί τα ονόματα 28 δασκάλων που εξορίστηκαν και τα ονόματα δύο δασκάλων που φυλακίστηκαν και βασανίστηκαν. Ακόμη υπάρχουν τα ονόματα τριών σπουδαστών Παιδαγωγικών Ακαδημιών οι οποίοι αποβλήθηκαν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, φυλακίστηκαν και βασανίστηκαν. Άγνωστος μένει επίσης ο αριθμός των δασκάλων που κυνηγήθηκε, βαθμολογήθηκε αρνητικά και μετατέθηκε δυσμενώς (Σάμιος, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασιάδης, Χ. (2005). Εκπαιδευτικοί και εξουσία: Η αντιπαράθεση για τη διοίκηση της εκπαίδευσης (1930), *Παιδεία και κοινωνία*, 6, 16 – 19.

Αναγκαστικός Νόμος 767/1937 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 255/5-7-1937.

Αναγκαστικός Νόμος 1112/1946 «Περί τρόπου διορισμού Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 105/19-3-1946.

Αναγκαστικός Νόμος 129/1967 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων», ΦΕΚ αριθ. 163/25-9-1967.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητική προσέγγιση & ιστορική επισκόπηση*, Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδριανόπουλος, Τ., Καμαρινόπουλος, Σ., & Τζώνης, Ν. (2007). *Εποπτεία της εκπαίδευσης: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*, Πάτρα. (Εργασία Διδασκαλείου)

Αρχιμανδρίτης, Ι. (χ.χ.). *Επιθεωρητής και διδάσκαλοι: Σχέσις και συμπεριφορά μεταξύ των εν τη υπηρεσία*, Τρίπολη: Βιβλιοχαρτοπωλείον "Παλλάδιον".

Βασιλικό Διάταγμα «Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων», ΦΕΚ αριθ. 168/5-5-1915.

Γέρου, Θ. (1984). *Ο σχολικός σύμβουλος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Παιδαγωγικά μελετήματα*, Αθήνα: Δίπτυχο.

Γιαννόπουλος, Κ. Γ. (2009). *Από το δάσκαλο στον επιθεωρητή: Η περίπτωση του Β. Παπαγεωργίου (1914 – 1949)*, Ιωάννινα. (Διδακτορική Διατριβή)

Γρόλλιος, Γ. Δ., & Τζήκας, Χ. (2002). *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Το επιστημονικόν βήμα του διδασκάλου (1953 – 1967)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δερβίσης, Σ. (1984). *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη.

Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα: Ερμής, τ.Α΄.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1987). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανιάς, τ. Β΄.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1989). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανιάς, τ. Α΄.

Ζαμπέτα, Ε. (1995). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 1974 – 1989*, Αθήνα: Θεμέλιο.
Ιορδανίδης, Γ. (2004). *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. Ανακτήθηκε στις 12/3/2014 από την ιστοσελίδα: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm,
Καραφύλλης, Α. (2002). Σελίδες διαλόγου: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/βάθμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της δικτατορίας (1967 – 1974) σύμφωνα με τις "Εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας εκπαιδευτικών λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης", *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 60 – 61. Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από την ιστοσελίδα: http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=category&i=61&Itemid=102&limitstart=45
Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδεύσεως*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων.
Μήλα, Δ. (2008). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών την περίοδο 1947 – 1974: Η περίπτωση των Α΄ και Β΄ περιφερειών του νομού Αχαΐας*, Πάτρα. (Διπλωματική Εργασία)
Μπουζάκης, Σ. (2001). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 – 1998): Εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.
Μωραΐτου – Βάσσου, Ε. (1960). *Ηγεσία εκπαιδεύσεως: Διευθυντής σχολείου – επιθεωρητής*, Αθήνα: Γ. Σ. Χρήστου & Υιός.
Νομοθετικό Διάταγμα 3379/1955 «Περί του προσωπικού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 260/26-9-1955.
Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 182/24-10-1964.
Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970 «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής», ΦΕΚ αριθ. 179/29-8-1970.
Νόμος «Περί δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ αριθ. 11/3-3-1834.
Νόμος ΒΤΜΘ/1895 «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 37/5-10-1895.
Νόμος ΓΩΚΗ/1911 «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της δημοτικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 185/18-7-1911.
Νόμος 240/1914 «Περί διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 97/16-4-1914.
Νόμος 826/1917 «Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού Διατάγματος της 29 Ιουνίου 1917 «περί συμπληρώσεως κλπ. του νόμου 567 περί διοικήσεως της μέσης και δημοτικής εκπαιδεύσεως»», ΦΕΚ αριθ. 188/5-9-1917.
Νόμος 2857/1922 «Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ αριθ. 133/1-8-1922.
Νόμος 4178/1929 «Περί κυρώσεως του από 11 Μαΐου ε.ε. Ν. Διατάγματος «περί των επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης και των βοηθών αυτών»», ΦΕΚ αριθ. 211/28-6-1929.
Νόμος 4229/1929 «Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», ΦΕΚ αριθ. 245/25-7-1929.
Νόμος 4653/1930 «Περί διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 169/16-5-1930.
Παναγόπουλος, Α. (2012). *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του σχολικού συμβούλου και οι θέσεις της ΔΟΕ για το θεσμό*, Πάτρα. (Διπλωματική Εργασία)
Παπαβασιλείου – Πυργιωτάκη, Χ. (2008). *Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο: Ιστορικο – κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα*, Ρόδος. (Διδακτορική Διατριβή)
Παπαδανιήλ, Μ. (2011). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965 – 1970: Περίπτωση νομού Σερρών, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 15, 131 – 151.
Σάμιος, Π. Δ. (2013). *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834 – 1982)*, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 12/3/2014 από την ιστοσελίδα: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites stinprotovathmiaekpaideysi 1834 - 1982.pdf
Συμεωνίδου, Α. (2011). Η συμβολή της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του προφίλ του εκπαιδευτικού (δασκάλου) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του θεσμού του επιθεωρητή και του σχολικού συμβούλου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 101 – 124.
Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Κέδρος.
Χατζηστεφανίδης, Θ. Δ. (1990). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821 – 1986)*, Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας.

Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ: ΟΞΥΜΩΡΑ, ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ, ΣΥΝΘΕΣΕΙΣ

Νικόλαος Α.Ε. Καλοσπύρος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Συνήθως οι απόπειρες εκπαιδευτικής αξιολόγησης υποστηρίζονται ή ανατρέπονται από την επικρατούσα «κουλτούρα αξιολόγησης» μιας κοινωνίας. Στη νεοελληνική κοινωνία, όπου η κρατική μηχανή εδώ και ένα αιώνα χαρακτηριζόταν από παλινωδίες και αναμόχλευση πολιτικών διακυβευμάτων άμεσης χρησιμοθηρικής διάστασης, εξέλιπε η ανάπτυξη μιας συναφούς «κουλτούρας αξιολόγησης». Ως τέτοια ορίζεται η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος εργασίας και εγγενούς δραστηριότητας, όπου η ικανοποίηση των τεθειμένων στόχων λειτουργεί μέσα από τη συνεχή αναπροσαρμογή του υποκειμένου σύμφωνα με ποιοτικούς δείκτες και ουσιαστικά κίνητρα αυτοβελτίωσής του. Ενώ σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες η αυτοαξιολόγηση λ.χ. προέβαλε ως προσωπικό στοίχημα του εκπαιδευτικού, υπό τη λογική της διαμόρφωσης ενός προσωπικού προγράμματος ανάταξης και προόδου, στην Ελλάδα του 21ου αιώνα η αξιολόγηση είχε αναπότρεπτα σημασιολογηθεί με τον κρατικό παρεμβατισμό και τον κρατικό έλεγχο· με την παντελή απουσία της για πολλά χρόνια από τον εκπαιδευτικό κόσμο ο πιθανός θιασώτης της ήταν αυτόχρημα θύμα «ολιγαρχικής» ιδεοληψίας και αναχρονιστικών τακτικών του παρελθόντος που ταλάνισαν τον εκπαιδευτικό κλάδο. Κοινωνιολογικά θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για «κουλτούρα αντιαξιολόγησης», που είχε μεταφυτεύσει στα σχολεία το ιδεολογικό πλαίσιο ενός παιδαγωγικού δαρβινισμού. Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται μία αποτίμηση των δομών και των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη μιας τέτοιας κουλτούρας στους εκπαιδευτικούς θεσμούς των σχολικών μονάδων και στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: κουλτούρα αξιολόγησης, νεοελληνική εκπαίδευση, παιδαγωγικός δαρβινισμός, κρατικός παρεμβατισμός, αυτοαξιολόγηση

The Evaluation Culture and the Modern Greek Educational System: Oxymora, Oppositions and Formulations

Kalospyros Nikolaos

ABSTRACT

The attempts towards an educational evaluation were usually supported or overturned by the prevailing "evaluation / assessment culture" of the society. In our case and concerning modern Greek society, such an "evaluation culture" has subsided due to the various retractions and scraping political stakes or immediate utilitarian inferences of the political state for over a century. As such a culture is meant whereby the formation of a working environment of inherent activities operates through achieving a continuous adjustment of the objectives according to quality indicators and inner motives of self-improvement. While in other European countries the self-evaluation programs were put forth as the educator's personal challenge of raising education, in that he/she had to follow a program of forwarding self-improvement and making progress, in the 21st-century Greece on the contrary, the notion of evaluation has been inevitably signified with the state's interventions and control mechanisms; the complete absence for many years from the world of education led its potential believer to be regarded as the absolute victim of either aristocratic obsession or anachronisms that plagued matters in education. Sociologically speaking we could view of a contra-evaluation culture which had run in schools within the ideological context of pedagogical Darwinism. In

1. Ο Ν.Κ. είναι Δρ. Κλασικής Φιλολογίας, Επισκέπτης Καθηγητής στο Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης (Μ.Ι.Θ.Ε.) του Ε. Κ. Πανεπιστημίου Αθηνών, συνεργάτης του Κοινωφελούς Ιδρύματος Κοινωνικού και Πολιτιστικού Έργου (Κ.Ι.Κ.Π.Ε. / Megaron Plus) στα επιμορφωτικά σεμινάρια «Από την έρευνα στη διδασκαλία» για τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Εκπ/σης. Επικοινωνία: nkalospy@phs.uoa.gr

my paper, I aim at presenting an assessment of structures and conditions for the development of such a culture in educational institutions and human training resources.

Keywords: evaluation culture, modern Greek education, educational darwinism, state intervention, self-assessment

Το δεύτερο ήμισυ του τίτλου της παρούσας εισήγησης αποκαλύπτει τη δοκιμιακή ενδεχομένως απόπειρα της εισήγησής μου να ορίσει και να νοηματοδοτήσει παιδαγωγικώς και διδακτικώς το ελλειπτικό, εν πολλοίς, στη χώρα μας πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή τη λεγόμενη «κουλτούρα αξιολόγησης» στη νεοελληνική εκπαίδευση. Γι' αυτό και οι στόχοι της προκείμενης εισήγησης δεν εξαντλούνται στις κατά καιρούς απόπειρες ανάσχεσης των προτάσεων για διασφάλιση ενός προγράμματος αξιολόγησης ή στις ενστάσεις που ανακύπτουν κατά τη σχετική συζήτηση, αλλά επεκτείνονται ιδεολογικώς προς τη δημιουργική αντιπαράθεση με τον εκπαιδευτικό δαρβινισμό (Boulter et al., 2015), η απολυτοποίηση του οποίου μέλλει να αποτελέσει μονόδρομο για τη δημόσια εκπαίδευση. Είναι, με άλλα λόγια, σκέψεις-προϊόντα ανησυχίας και προβληματισμού προς εξορκισμόν του απευκταίου: της παράδοσης της εκπαιδευτικής κοινότητας στις πρακτικές της «τυχαιότητας» και της «φυσικής επιλογής».

Βεβαίως, στην παρούσα εισήγηση, ο ορισμός της έννοιας «κουλτούρα αξιολόγησης» δεν μπορεί παρά να κρίνεται αποδοτέος κυρίως σε σχέση με το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την πρόσφατη μελέτη του Ο.Ο.Σ.Α. (2011), αφού η έννοια της «evaluative culture» (Mayne, 2008) διαχέεται στην καθημερινότητα του πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού σχεδιασμού των περισσοτέρων ευρωπαϊκών χωρών (Pal & Teplova, 2003· Cousins et al., 2004· Carden & Earl, 2007) με απώτερο στόχο την ευθυγράμμιση του οργανωτικού σχεδιασμού και της αναπτυξιακής διαδικασίας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης και προσδοκιών, για να επιτευχθεί η περαιτέρω πρόοδος, αναζητούνται οι πληροφορίες εκείνες που μες από την αποτίμηση και στάθμιση των εμπειρικών δεδομένων θα οδηγήσουν στη βελτιστοποίηση της λειτουργίας προσώπων και θεσμών, ώστε να εδραιώνεται συνεχώς η αντίληψη για τη βαθμιαία προσέγγιση των στόχων e bono ad optimum. Πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση, διαδικασία εξ ορισμού παραγωγική και κατ' εξοχήν κοινωνικό θεσμό καλλιέργειας προσδοκιών ανάπτυξης, η καλλιέργεια μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη σύζευξη της ανάπτυξης με τις εκάστοτε πολιτικοπολιτιστικές απαιτήσεις του μέλλοντος. Μοιάζει όμορφο να μπορείς να ανακρίνεις το μέλλον σε ένα πολιτισμένο περιβάλλον κριτικού ελέγχου και ανατροφοδότησης, με σαφώς πρακτικό προσανατολισμό, διδακτικοκεντρικό αλλά και συμμετοχικό, με μη-ιεραρχική διεύθυνση αλλά αποκεντρωμένη ηγεσία που εμπιστεύεται τη συνεργατική διοίκηση, με διάθεση αυτοκριτικής και επιμέλεια της αναμενόμενης αυτογνωσιακής σπουδής, με τη διεπιστημονική θεώρηση των αντικειμένων έρευνας, όπου η εργασία διεξάγεται με όρους μιας προοδευτικής, ηθικής και δημοκρατικής κοινότητας / οργανισμού.

Στα νεοελληνικά συμφραζόμενα της εκπαίδευσης η εννοιολόγηση της ανωτέρω συνάφειας στόχων και μέσων σχετίζεται αναπότρεπτα με πολιτικοκοινωνικές παραμέτρους. Για παράδειγμα, η όποια αντίληψη αξιολόγησης ταυτίζεται εντυπωσιακά με τις πιθανότητες εισαγωγής των μαθητών-υποψηφίων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κουζέλης,1999), με αποτέλεσμα η μεν επιτυχία στις Πανελλήνιες να αναγορεύεται σε αυτοσκοπό του συνολικού σχολικού συστήματος και η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στην επιτυχία παραγωγής υποψηφίων. Υπό αυτές τις συνθήκες, η εγκυρότητα, η οποία ερμηνεύεται ως προς το κατά πόσον μια αξιολογική διαδικασία αξιολογεί αυτό στο οποίο στοχεύει, και η αξιοπιστία που συνδέεται με τον βαθμό κατά τον οποίο αυτό επιτελείται σωστά, αποτελούν ειδοποιά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας με επιλεκτικές ανησυχίες και χρησιμοθηρικές τάσεις στη μαζική καταναλωτική κουλτούρα της αγοράς εργασίας· οπότε, ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης καταλήγει αναγκαστικός δείκτης εκπαίδευσης (Κουζέλης, 1999). Εάν όμως εστιάσουμε κυρίως στη διεθνή εμπειρία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Eurydice Report, 2015) και στην αποτύπωσή της στην ξενό-

γλωσση βιβλιογραφία, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προβάλλει ως καθήκον και υποχρέωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να ανελιχθεί ο επαγγελματικός κλάδος των διαχειριστών της γνώσης και διδασκάλων της στην πράξη υπό την προοπτική των ίδιων, είτε ως διευθυνόντων τη σχολική διδασκαλία είτε ως υπαλλήλων στην καθημερινή καλλιέργεια του πνεύματος των γνώσεων και της φιλομάθειας καθεαυτής (Delvaux et al., 2011).

Οπωσδήποτε η ανάπτυξη προβληματισμών για την καλλιέργεια και τη θεσμοποίηση της αξιολόγησης ως ευρύτερης μέριμνας στο νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πλην της αξιολόγησης του μαθητικού δυναμικού και της ιστορικής αναδρομής στις απόπειρες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, οφείλει να παρακολουθήσει τις αυξούμενες επιστημονικές ανάγκες και τη γενικότερη επιστημολογική θεώρηση της διδασκαλίας σε ένα ευρύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο μιας πολυδαίδαλης παγκοσμιοποίησης. Η αυτοαξιολόγηση λ.χ., με την ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση της πληροφορίας μέσα από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δράσεων (Σολομών, 1999· McNamara & O'Hara, 2008), που ξεκινά από τις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου και στοχεύει στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης και αυτόνομης κοινότητας μάθησης, αποτελεί μια νέα πρόκληση προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας: ως μαρτυρίας παιδαγωγικών μεγεθών, συνέπειας και σταθερότητας επί της μαθήσεως των υποκειμένων στη διδασκαλία· ως μαρτυρίας περί των αποτελεσμάτων μιας τελεσφόρου ή ανολοκλήρωτης διδακτικής πράξης στην παιδαγωγική λειτουργία της σχολικής μονάδας· τέλος, ως μαρτυρίας συσχετισμού με την κοινωνιολογική εικόνα της σχολικής λειτουργίας, όπου ενσυνείδητα διακονείται η κοινωνική ευστάθεια και ισορροπία (Hallinger et al., 2014).

Η καλλιέργεια μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» στη νεοελληνική εκπαίδευση, που αποτελεί εδώ το ζητούμενο, αποσκορακίζει το ενδιάθετο στο κοινωνικό στερέωμα φοβικό σύνδρομο του δημοσιοϋπαλληλικού ελέγχου και των μικροπολιτικών σκοπιμοτήτων (Apple, 2002), ιστορικών φαινομένων του νεωτέρου και συγχρόνου κοινωνικού μας συστήματος, καθώς και της σταθερής άρνησης των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών έναντι κάθε μορφής αξιολόγησης των δασκάλων και των καθηγητών (για τις μορφές και διαδικασίες αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού βλ. Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 173-177). Εάν μάλιστα κάτι τέτοιο απλώς προκαλεί ενδοιασμούς σε πολίτες της εκπαίδευσης στα εύρωστα εκπαιδευτικώς σκανδιναβικά κράτη (Garmannslund et al., 2008), στην Ελλάδα η κόπωση του εκπαιδευτικού (Datnow & Castellano, 2000) προξενεί απειλητικά φαντάσματα δυνάστευσης και τιμωρίας του κλάδου των εκπαιδευτικών που μαστίζεται από καταβολής του με την χαμηλή οικονομική αγωγιμότητα. Άλλωστε, δεν απέχει από την πραγματικότητα που βιώνει καθημερινώς ο εκπαιδευτικός σε ένα κράτος αστάθειας και οικονομικής κατάρρευσης, το ότι επίκειται η μισθολογική αναπροσαρμογή των εκτιμωμένων υπηρεσιών του ή η αρνητική διαφήμιση των αδυναμιών του να ανταποκριθεί στις κανονιστικές απαιτήσεις μιας έωλης πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας· για να μην μνημονεύσουμε την απώλεια της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού στην υποθετική περίπτωση μιας αρνητικής αποτίμησης του προσφερόμενου έργου του (Kilburg, 1980).

Γίνεται κατανοητό από όλους τους εμπλεκομένους φορείς στη σύσταση ενός οργανισμού αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ότι η καλλιέργεια μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» αποτελεί πλέον δυσεπίτευκτο στοίχημα και όχι απλή πολιτική επανακαθορισμού στόχων. Προς τούτο οι προτάσεις για την εγκαθίδρυση μιας ελάχιστης αναγκαίας «κουλτούρας αξιολόγησης» ως πολιτικοκοινωνικής συναίνεσης (Darling-Hammond, 2013) επί του συνόλου των εκπαιδευτικών παραγόντων (διοικητικών, συμβουλευτικών, πολιτικών, συνδικαλιστικών, διδακτικών, οικονομικών), πρέπει πρώτα να στραφούν στην προαγωγή μιας αισιόδοξης προσέγγισης του εκπαιδευτικού έργου ως λειτουργήματος εν μέσω πολλών δυσχερειών, ούτως ώστε να τονωθεί η εκπαιδευτική παρουσία μέσα στην καθηλωτική κρίση αξιών και θεσμών που στρεβλώνει τα δρώμενα στον τόπο μας, και να προσλάβουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης την αμφισβητούμενη από πολλούς κύκλους παιδαγωγική και επιστημονική ταυτότητά τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις η βιβλιογραφία φιλοξενεί πάμπολλες προτάσεις λύσεων: λ.χ. ανάπτυξης μιας υπεύθυνης ηγεσίας, διαχειριστικής και συνάμα μετασχηματιστικής, συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων,

κλπ. όπου η εφαρμογή μιας ειλικρινούς αυτοαξιολόγησης από τις τεχνικές υποδομές και τους διδακτικούς στόχους έως την ανάπτυξη υγιών διαδιδακτικών σχέσεων στη μαθητική κοινότητα αποδεικνύεται τυχερό υπόβαθρο για τον εγκαινιασμό ενός *αξιόπιστου* συστήματος αξιολόγησης (Tuytens & Devos, 2014) ή αυτοαξιολόγησης (Ζαφειράκη, 2011: 108-125), με τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Παπαματθαίου, 2012: 117-118) ή άλλους τρόπους.

Ως «κουλτούρα αξιολόγησης» για τα εκπαιδευτικά δρώμενα ορίζεται η καθιέρωση και ανάπτυξη στη συλλογική συνείδηση των εκπαιδευτικών παραγόντων και του προσωπικού της εκπαίδευσης, καθώς και η περαιτέρω συμμόρφωση των προσπαθειών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και εκσυγχρονισμού· η καλλιέργεια, λοιπόν, μιας αντίληψης γενικότερης αναγκαιότητας παρακολούθησης σταθμίσεων και αξόνων για τη μέτρηση και την αποτίμηση: α) των αποτελεσμάτων της επαγγελματικής διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος στη σχολική και την εν γένει διδακτική πράξη, β) των υποκειμένων στη σχολική και διδακτική πράξη παραγόντων και προσδοκιών (αναλυτικών στόχων, προγραμμάτων, ταυτοτήτων, πολιτισμικών συμφραζομένων που καθορίζονται από την ανθρώπινη ύπαρξη και εμπειρία, κτλ.), γ) της προόδου και μεθοδολογίας στην προαγωγή της εκπαίδευσης και τον εκάστοτε οριζόμενο κοινωνικό προσανατολισμό της, και δ) της καλλιέργειας ενός σταθερού συστήματος θέσπισης και νομοθέτησης κανόνων για διαμορφωτική και ανατροφοδοτική αξιολόγηση των διδασκόντων και των διδασκομένων. Κάθε δείκτης ενδεικτικός μιας μέτρησης παιδαγωγικής ικμάδας, π.χ. της καλλιέργειας και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των διδακτικών δεξιοτήτων τους (Caena, 2013: 36-38), γίνεται συντελεστής αναμόρφωσης ενός ολόκληρου συστήματος με κοινωνικό αντίκρισμα. Συζητείται, δηλαδή, και αφομοιώνεται διαλεκτικά σε μορφωτικό περιβάλλον, ώστε να τον παρακολουθούμε πλέον σε τακτά χρονικά διαστήματα, ακόμη και αποτυπωμένο σε εμπειρικές ή θεωρητικές μελέτες· όπως λ.χ. όταν η Francesca Caena (2011: 27-28) συνοψίζει τη σύνθεση των τρεχόντων ορισμών της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών από πρόσφατες έρευνες (Williamson-McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). Οι σημερινές ανάγκες επιτάσσουν κατάρτιση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα αξιολόγησης (Χατζηαποστόλου 2013: 60-67, 105), με την έννοια της αυτοκατηγορικής ετυμηγορίας για την ταυτότητα και την αυτεπίγνωση του καλού εκπαιδευτικού.

Χαρακτηριστικά της «κουλτούρας αξιολόγησης» για τα εκπαιδευτικά δρώμενα στη χώρα μας μπορεί κάποιος να αναφέρει αρκετά και να σκεφτεί περισσότερα, ανάλογα με την αξιοποίηση του στοιχήματος καλλιέργειας ενός τέτοιου ευεπάγωγου περιβάλλοντος μάθησης και ανατροφοδοτικής μάθησης σε αυτογνωσιακό επίπεδο. Κατ' αρχάς η οργανωτική αντίληψη μιας κουλτούρας / συλλογικής εμπειρίας που αποφασιστικά προσανατολίζεται στην ανάπτυξη πληροφοριών και θετικών δεδομένων εμπειρίας για την καθολική εκπαιδευτική δραστηριότητα (από την Α/βάθμια έως και την Γ/βάθμια Εκπ/ση), ούτως ώστε να αξιοποιηθούν στη συνέχεια ως αφορμές βελτιωτικών παρεμβάσεων (των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών φορέων) και καλύτερης διαχείρισης (των προσφερομένων υπηρεσιών) προς την κατεύθυνση μεγιστοποίησης / έντασης της απόδοσής τους, είναι ένα πρώτο χαρακτηριστικό. Ένα δεύτερο μπορεί να θεωρηθεί η συνέπεια της αξιολόγησης των διδακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε διάφορα συμφραζόμενα ρόλων ή σταδιοδρομίας και επαγγελματικής ανέλιξης. Εάν δηλαδή η διδακτική ικανότητα ενός εκπαιδευτικού σταθμίζεται κατά τον μάλλον ή ήττον αντικειμενικό τρόπο, ως δυναμική σύλληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων μεθόδων που κινητοποιούν τη μάθηση, τότε η εκτίμησή της *εν τάξει* συνιστά εξαιρετική πρακτική, πρότυπο λειτουργίας και επιβάλλεται να έχει θετικές συνέπειες στον προσωπικό απολογισμό ή στον επίσημο φάκελλο του εκπαιδευτικού με επαγγελματική αμοιβή και κίνητρα (Caena, 2014: 327).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της «κουλτούρας αξιολόγησης» είναι η δημιουργία οργανισμών και ομάδων παρακολούθησης μιας σταθερής μέτρησης και αποτίμησης (assessment & evaluation) της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας βάσει θετικώς αποτιμωμένων μεγεθών και αποτελεσμάτων, τα οποία έχουν θεωρηθεί εξ αρχής ως πολιτισμικά αγαθά προς επίτευξιν. Οι σύγχρονες τάσεις για ένα διεθνή απολογισμό και συγκριτικά επίπεδα υιοθέτησης επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, καθώς τα έθνη προσπαθούν να γίνουν ανταγωνιστικά στην παγκόσμια αγορά και προσπαθούν να διαμορφώσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα ώστε να

παρέχουν αυτές τις δεξιότητες που απαιτούνται από την αναπτυσσόμενη παγκόσμια οικονομία. Επειδή ακριβώς εισάγονται στα εγχώρια εκπαιδευτικά συστήματα μηχανισμοί παρακολούθησης και αποτύπωσης ελέγχου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση και η διαπίστευση στην εκπαιδευτική προετοιμασία (Tatto, 2006) πρέπει να συνεκτιμηθούν όχι μόνον με την αποτίμηση των παρεχομένων υπηρεσιών αλλά και με τον αναπροσανατολισμό τους στις πολιτιστικές πηγές μιας συγκεκριμένης κοινωνικής και ανθρωπολογικής θεώρησης της γνώσεως ως ανθρωπιστικού μεγέθους.

Η προγραμματισμένη ανάπτυξη στην πράξη δράσεων αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης αποδεικνύονται εξίσου χρήσιμες τεχνικές σαν αρχικά βήματα. Εν προκειμένω: α) επιζητούμε αριθμητικά δεδομένα για την ευόδωση των εκπαιδευτικών στόχων, β) παρακολουθούμε την απόσταση ή την εγγύτητα των οριζομένων ως ευκταίων σκοπών, γ) με την αποτύπωση των αποτελεσμάτων μέτρησης του βαθμού επιτυχίας / ακριβούς προσδιορισμού των στόχων των δραστηριοτήτων μας αναπροσαρμόζουμε, ανασυντασσόμαστε και υποστηρίζουμε την εκπαιδευτική πράξη μας, και δ) προκαλούμε ή ανακαθορίζουμε τις αρχές και τις βάσεις ενός εθνικού διαλόγου για την παιδεία. Σε όλα αυτά τα βήματα-μέτρα πρέπει να λαμβάνουμε υπ' όψιν μας και το ότι ενώ ο πολλαπλασιασμός των μέσων και των αξιολογητών είναι πιθανό να παρέχει μια σταθερή βάση για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών, η διάθεση περιορισμένων πόρων κάνει τους συμβιβασμούς με τη χαλεπή οικονομική πραγματικότητα να φαίνονται αναπόφευκτοι, καθώς τα ολοκληρωμένα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνεπάγονται μεγαλύτερο άμεσο και έμμεσο κόστος σε κάθε στάδιο της διαδικασίας: αναφέρω επί παραδείγματι, την επίτευξη συμφωνιών για τον σχεδιασμό του συστήματος, που απαιτεί χρόνο για συζητήσεις και διαβουλεύσεις με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (Avalos & Assael, 2006), την επιμόρφωση των αξιολογητών από ειδικούς εκπαιδευτές, που συνεπάγεται επιπλέον έξοδα (Danielson, 1996, 2007), τον πρόσθετο φόρτο εργασίας για εκπαιδευτές και αξιολογητές –εκτός εάν προσφερθούν αντισταθμιστικά οφέλη ή ανταλλακτικός χρόνος με την απαλλαγή από μερικά καθήκοντα (Heneman et al., 2006), ή την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που συνεπάγεται η σειρά αξιολογικών διαδικασιών, με την παροχή περισσοτέρων εκπαιδευτικών πόρων και μέσων (Heneman et al., 2007· Margo et al., 2008). Εάν χώρες με μεγαλύτερη οικονομική και κοινωνική αντοχή αποφασίζουν τη χρήση μερικών σχημάτων από προγράμματα αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, η ελληνική πραγματικότητα απαιτεί περίσκεψη και φειδώ στην ανάπτυξη φιλοδόξων σχεδιασμών με βραχυπρόθεσμες προοπτικές. Από την άλλη, η λογική των συμβιβασμών σαν συνδυαστική πρακτική μεταξύ των διαφόρων μεθόδων δεν είναι απλό ζήτημα, αφού τα πλεονεκτήματα των συγκεκριμένων μέσων και μεθόδων για τους συνολική σκοπούς μπορεί να αποβαίνουν σε τελευταία ανάλυση γενικά μειονεκτήματα για διαμορφωτικούς σκοπούς, και αντιστρόφως. Η διδασκαλία από τα λάθη και τις αποτυχίες των προγραμμάτων και των θεσμών ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς μακράν πάσης απόπειρας μετακένωσης ή αντιγραφής οθνείων και αλλοδαπών σχημάτων «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Υπερέχει η αποτελεσματική ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος με μεθόδους διαμορφωτικής και ανατροφοδοτικής αξιολόγησης, όπου πρυτανεύει η διδασκαλία και η πρόσκτηση μεταγνωστικών και κριτικών δεξιοτήτων, πάντοτε σε σχέση με τις κρατούσες θεωρίες μάθησης, και όχι η τυπική υποκατάσταση των περιβαλλόντων μάθησης και δημιουργίας των εκπαιδευτικών από αντίστοιχες μαθητικές δεξιότητες (Muijs et al., 2014). Η ενθάρρυνση της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και της διά-βίου μάθησης ως αναπτυξιακών πρακτικών, καθώς και η προώθηση πειραματισμών και αλλαγών βάσει συστηματικών παρατηρήσεων, με στόχο την προαγωγή της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας στον ευρύτερο οικονομικό χώρο υπό την αιγίδα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α. = Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD ενισχύουν την εντύπωση λειτουργίας μιας ιδιαίτερα καλλιεργημένης κοινότητας που δεν φοβάται αλλά επιζητεί τη συνεχή αξιολόγηση (OECD, 2005).

Συμπερασματικά, η «κουλτούρα αξιολόγησης» στην εκπαίδευση συνιστά την ελάχιστη κοινωνική συνθήκη ως προϋπόθεση εκσυγχρονισμού και ανάπτυξης στην εκπαίδευση, γιατί αλλιώς τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις που προτείνονται ή εφαρμόζονται, δεν κρίνονται ως προς τα απο-

τελέσματά τους αλλά σαν αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους, ασχέτως των σχολικών μονάδων ως αυτόνομων οργανισμών μάθησης με επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (Ho et al., 2016).

Θυμίζω την πρόσφατη κριτική για τα διακυβευόμενα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα από τη νομοθετική εφαρμογή του Π.Δ. 152/13, που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: για την άμεση επανεξέτασή του ή και αντικατάστασή του με ένα νέο σύστημα που δεν θα συσχετίζει την αξιολόγηση με την προαγωγή, αλλά θα εστιάζει στη βελτιωτική προοπτική της και θα συνδέει την αξιολόγηση με ένα ρεαλιστικό και ουσιαστικό σύστημα επιμόρφωσης. Στη χώρα μας η διαδικασία της αξιολόγησης αντιμετωπίστηκε απαξιωτικά από διάφορα στελέχη, τα οποία διατείνονταν ότι η όλη διαδικασία αποτελεί μέρος της απορρόφησης του ΕΣΠΑ, και επομένως καθίσταται τυπική. Στη βάση της κριτικής υπάρχει ένας πολιτιστικός παράγοντας, κατά τον οποίον η «κουλτούρα αξιολόγησης» δημιουργεί και υπαγορεύει τις γνήσιες εθνικές προδιαγραφές αλλά μέσα στην παγκόσμια πραγματικότητα ενός ραγδαία μεταβαλλόμενου κόσμου. Δυστυχώς, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών χρήζει μεγαλύτερης προσοχής στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε επίπεδο ατόμων, παρά σε επίπεδο πρωτοβουλιών πολιτικής προδιάθεσης. Η εμπειρία διδάσκει ότι ο ρόλος των επαγγελματιών της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ανάπτυξη στρατηγικών για την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους είναι αρκετά περιορισμένος (Snoek et al., 2011), οπότε η αξιολόγηση ως σύστημα θα πρέπει να παροχετεύσει δυνατότητες προς το ζητούμενο και στο θέμα αυτό της προσωπικής καλλιέργειας.

Στη χώρα μας η συζήτηση για την αξιολόγηση και την καλλιέργεια ενός συναινετικού πνεύματος μεταξύ των ενδιαφερομένων δεν μπορεί να προσπεράσει το κοινωνιολογικό «παράδειγμα» της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αντίσταση ή η αντίρρηση στην καλλιέργεια ενός πνεύματος αξιολόγησης αφορμάται ενίοτε από τις κοινωνικές συνθήκες. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους είναι ζήτημα περίπλοκο, το οποίο εγείρει ποικίλες και εκ διαμέτρου αντίθετες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Από όλες τις πλευρές της μαχητικής αρθρογραφίας έως το επίκεντρο των καθημερινών συζητήσεων οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργάνων απέναντι στο θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης, όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες (λ.χ. Κολυμπάρη, 2015: 136-149), εκκινούν από το σημείο της άρνησης ως το σημείο της ουδετερότητας και επιφύλαξης, στην καλύτερη περίπτωση. Η έκφραση δυσπιστίας πολλές φορές διατυπώνεται με βεβαιότητα ισοδύναμη με απόρριψη.

Επισημαίνω διάφορους παράγοντες συντήρησης του ειδικού φοβικού συνδρόμου έναντι μιας γενίκευσης «κουλτούρας αξιολόγησης» στη χώρα μας σήμερα. Η προϊστορία: η ταύτιση παρηκμασμένων τακτικών πολιτικού ελέγχου και αξιολόγησης, λ.χ. του πρώην επιθεωρητή, νυν σχολικού συμβούλου (Κολυμπάρη, 2015: 11-15), με τις ανάγκες παρακολούθησης και ενίσχυσης της προσφερόμενης δημόσιας εκπαίδευσης και παιδείας. Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις για τον τρόπο εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης και για τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετεί, διαπιστώνεται μια αμφισημία μεταξύ των σκοπών που πρέπει να εξυπηρετεί και εκείνων που φοβούνται οι εκπαιδευτικοί ότι πρόκειται να εξυπηρετήσει. Ένα σημαντικό ποσοστό πιστεύει ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί τον ιεραρχικό έλεγχο του εκπαιδευτικού, τον περιορισμό της αυτονομίας του ή τη συνολική ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών ως αποδιοπομπαίων τράγων για τα τρωτά και τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Διαφαίνεται η απαισιοδοξία τους σχετικά με την διασφάλιση της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση μέσω της αξιολόγησής τους και οι επιφυλάξεις τους αντανακλώνται και στις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο της αξιολόγησης στη σύνδεση αποτελεσματικότητας-μισθολογικής εξέλιξης. Επιπλέον –ίσως και το χειρότερο σημείο έλλειψης εμπιστοσύνης προς τους κομβικούς θεσμούς– εκφράζουν δυσπιστία σχετικά με την καταλληλότητα των προσώπων και φορέων που θα κληθούν να τους αξιολογήσουν και σχετικά με το αδιάβλητο της διαδικασίας. Η μορφή αξιολόγησης με τη μεγαλύτερη αποδοχή από τους ερωτηθέντες σε παρόμοιες συνεντεύξεις είναι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (Παναγιωτοπούλου, 2012: 71-72), υπό τη λογική της ελεγχόμενης διαδικασίας μέσω των «φίλτρων» ενός περισσότερου οικείου και φιλικού περιβάλλοντος, αφού η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθένωτν εκπαιδευτικών εκφράζουν επιφυλάξεις για τους όρους πραγμά-

τωσης της αξιολόγησης, όπως και για τον τρόπο αξιοποίησής της, προβάλλοντας ως λόγους τις πελατειακές σχέσεις και τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας (Παπαστέργιος, 2010). Η πολιτική αστάθεια και αμετροέπεια, οι αλλεπάλληλες «μεταρρυθμίσεις» και το ιδεολόγημα μιας εκπαιδευτικής αλλαγής ως εκσυγχρονιστικής απόπειρας έχουν απεξαρθρώσει όχι μόνο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα αλλά και την ελάχιστη διάθεση αξιοπιστίας στο στερέωμα της εκπαιδευτικής σταθερότητας –λέξεως-κλειδιού για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Οι Kleinhenz & Invargson (2004) προειδοποιούν για την επώδυνη απουσία σταθμιστικών επιπέδων αναφοράς / προδιαγραφών (standards) που αποδίδουν και καταγράφουν αντικειμενικά τη διδακτική υπηρεσία: τι ακριβώς αναμένεται να γνωρίζουν οι διδάσκοντες και τι ακριβώς αναμένεται να πράξουν σε διάφορους τομείς της διδακτικής πράξεως –κάτι που οδηγεί σε ένα ισχνό γνωσιοθεωρητικό πυρήνα τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών. Συνεπώς οι ίδιοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης προσδιορίζουν την αξιολόγηση με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές ανά ειδικότητα.

Στην ίδια κατηγορία ρητορικής αντιαξιολογικού τύπου εντάσσεται και το «επιχείρημα» του διακοινωνικού και διαπολιτικού λαϊκισμού για ανεξάντλητο και ατέρμονα «διάλογο» επί του θέματος. Τα πολιτικά κόμματα και οι ποικιλόμορφοι φορείς εκπαιδευτικής ιδεολογίας εξυπηρετούν το σχαστικό συμφέρον των πελατειακών σχέσεων μες από την αναξιοπιστία των θεσμών. Περιορίζομαι στην απαρίθμηση φράσεων-συνθημάτων αλλά με ιστορική τεκμηρίωση: Η προϊούσα αναξιοκρατία στην ελλαδική κοινωνία. Η απύθμενη και ανέξοδη συνθηματολογία. Οι εκλογές ως μηχανισμός αντιμεταρρυθμίσεων. Η αποσύνθεση του δημόσιου τομέα. Η διείσδυση της πολιτικο-κομματικής δράσης στην αποσταθεροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ η «κουλτοούρα αξιολόγησης» ευδοκιμεί ιδεολογικώς μόνο σε συνθήκες κοινωνικής σταθερότητας και πολιτικής δικαιοσύνης. Η συνήθεια του εξουσιαστικού λόγου ως νεοελληνικό σύνδρομο: «Ποιος θα με ελέγξει εμένα που ….». Η «αξιολόγηση» ως συνδικαλιστική παρακμή: απειλές και υπαναχωρήσεις, τιμωρίες και προσχήματα. Τα ηθελημένα «ημαρτημένα»: η αριστεία, το εξετασιοκεντρικό σύστημα, η αρχή της ήσσονος προσπαθείας. Η δολιοφθορά στη «δημόσια» παιδεία έναντι μιας αρτιότερης εικόνας για την ιδιωτική. Ακόμη και η παρακμή ως κοινωνική παθογένεια (ή, ο συντηρητισμός εναντίον του εκσυγχρονισμού). Ιερεμιάδες και θιασώτες του «εξευρωπαϊσμού», κατά τα ειωθότα, συγκρούονται χάριν της εμμονής σε αρχαίο κανόνα ραστώνης: «Μη κίνει κακόν ευ κείμενον»!

Η δοκιμιακή μορφή αποστρέφεται ημιτελείς δεσμεύσεις στόχων. Άνευ προτάσεων διεξοδικών από τα ποικιλώνυμα αδιέξοδα η έκθεση εκπαιδευτικών στοχασμών είναι θνησιμαία ωσάν τους εκ συστήματος αμφισβητίες. Η διεθνής εμπειρία αλλά και η ελληνική παράδοση παιδείας ως συλλογικού αγαθού υπαγορεύουν προδιαγραφές και πρότυπα απεγκλωβισμού, από τα πλέον αυτονόητα στα πιο ευρηματικά. Απαιτείται ενημέρωση υπεύθυνη για την αδιάψευστη διεθνή εμπειρία, καλλιέργεια ανανεούμενων προβληματισμών για την αξιολόγηση ως παράγοντα προόδου και ανόδου. Οι δυνατότητες της ετεροπαρατήρησης, της συντελεστικής ηγεσίας, της αυτοαξιολόγησης, του εκπαιδευτικού mentoring, της αξιοκρατικής στελέχωσης μηχανισμών διαφάνειας, της αποϊδεολογικοποίησης της αξιολόγησης ως εκπαιδευτικού ελέγχου και της ανασημασιολόγησής της ως στοιχήματος άμυνας απέναντι στην κακοδαιμονία των καιρών («η κρίση ως αυτογνωσία;») μπορούν να τεκμηριωθούν με όρους *απολογισμικότητας* εσωτερικής ή εξωτερικής κατά τους Hofman et al. (2005: 254). Με ανάλογες διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα οφείλουν να «παρέχουν πληροφόρηση στις αρχές της [κρατικής] πολιτικής και στο κοινό σχετικά με τη χρήση των πόρων, τη συμμόρφωση με τις [εκπαιδευτικές] προδιαγραφές, τους κανονισμούς και την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών» (Faubert, 2009:7), ώστε να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη προς τους θεσμούς («η αξιοκρατία ως επιχείρημα»). Αυτή η μετασχηματιστική μορφή αξιολόγησης προϋποθέτει αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη συνεταιρική αξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Κάθε σχολείο είναι μια ξεχωριστή σχολική μονάδα με τους δικούς της φορείς (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) και αναλαμβάνει την υποχρέωση αμοιβαίας πληροφόρησης και «απολογισμού της δικής τους συμβολής στα πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης» (Μαυρογιώργος, 1993: 152). Με βάση μια μετασχηματιστική θεώρηση, λοιπόν, η αξιολόγηση καλείται ως παράλληλος κοινωνικός και εκπαιδευτικός θεσμός να υπηρετήσει τη σχολική βελτί-

ωση. Έτσι, η σχολική βελτίωση στην επιστημονική της εκδοχή σχετίζεται με την πρόσβαση στην εκπαίδευση και με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή με ζητήματα ισότητας και ικανής λειτουργίας σε συνθήκες αβεβαιότητας (Kyriakides & Campbell, 2004: 23). Τέτοια αποτελέσματα είναι ανακλητικά τεχνογνωσίας και ενισχυτικά της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, πέρα από το ότι επιδέχονται αντικειμενικότερη προσέγγιση και συζήτηση. Πρόκειται για αξιολόγηση που κατά κύριο λόγο στοχεύει στη βελτίωση και που αναφέρεται, σύμφωνα με τη διαδεδομένη επιστημονική διατύπωση, ως «αξιολόγηση *για* τη βελτίωση». Ανάμεσα στους επιμέρους στόχους της συμπεριλαμβάνεται η μείωση των διαφορών επίδοσης μεταξύ ατόμων με χαμηλές και ατόμων με υψηλές επιδόσεις (Faubert, 2009: 7), οπότε εξυπηρετεί αμφίσημες καταστάσεις του γενικότερου εκπαιδευτικού μας συστήματος που συχνά πυκνά εγκαταλείπεται στη μοίρα του εκπαιδευτικού δαρβινισμού –ιδίως η επαρχία και οι απόκεντρες σχολικές μονάδες ενός κράτους των μνημονίων, το οποίο έχει ολοκληρωτικά παραδοθεί στους δανειστές του! Για αυτό και είναι σημαντικό το προσωπικό, το οποίο βρίσκεται στην καλύτερη θέση να αποφασίσει για το τι πρέπει να αξιολογηθεί, να μπορεί να παίξει ενεργό ρόλο στον καθορισμό της διαδικασίας αξιολόγησης (Faubert, 2009: 42).

Το ενδόσιμο: η εκπαιδευτική πολιτική ως περιουσία ή παγίδα. Η αντίδραση έναντι μιας καλλιεργούμενης «κουλτούρας αξιολόγησης» θα μπορούσε όμως να εκληφθεί και ως αδυναμία του ίδιου του συνδικαλιστικού λόγου, καθώς η αντίσταση των συνδικάτων ουδέποτε υπερέβη τη φραστική διαφωνία των υπομνημάτων (Αθανασιάδης, 2001: 148-149). Ο συνδικαλιστικός λόγος «[…] φορτωμένος με επιφυλάξεις, επιχειρηματολογία αφοριστική και ασαφή […] εμπνεόμενη από την τεχνοκρατική ή καλύτερα την τεχνογραφειοκρατική ιδεολογία» (Παπακωνσταντίνου, 2005: 162), δεν συνδέθηκε με την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης. Με φωνασκίες και υπόγεια σύνδεση με τις κομματικές αρρυθμίες της πολιτικής ζωής η αξιολόγηση προβλήθηκε από τους εκπροσώπους των συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών περισσότερο ως ένα πρόβλημα σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την ιεραρχία αλλ' όχι όμως ως ένα πρόβλημα σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Γρόλλιος et al., 2002: 133). Η διάβρωση του εκπαιδευτικού κλάδου από μικροκομματικά συμφέροντα μικροαστικών επιδιώξεων και συντεχνιακών συμφερόντων επέφερε ένα αποτέλεσμα αλλοτρίωσης και στον ιδεολογικό πυρήνα των γνησίων διεκδικήσεων: Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν κατάφεραν να αξιοποιήσουν τα όρια της αυτονομίας τους, δεδομένου ότι για τα χρόνια που μεσολάβησαν από την κατάργηση του επιθεωρητή έως σήμερα, δεν ανέπτυξαν στο σχολείο εναλλακτικές μορφές συλλογικού προγραμματισμού και απολογισμού του έργου τους. Για τον λόγο αυτό έχουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που αποβαίνουν σε βάρος της παιδαγωγικής κριτικής και του στοχασμού (Μαυρογιώργος, 2002: 148-149).

Η γη γυρίζει, οι εποχές διαδέχονται η μία την άλλη, η ζωή εξελίσσεται και οι γνώσεις διαφοροποιούνται ερήμην ημών. Η Ελλάδα και ο σύγχρονος κόσμος συναντώνται και στο δίλημμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: άραγε θα στοιχειοθετήσουν διαιώνια εμπειρία πολιτισμού ή η ανέξοδη λογική των κινητοποιήσεων θα παραχωρήσει και πάλι τη θέση στον εκπαιδευτικό «αυτισμό» και την εγκύστωση;

Ο έλεγχος ως διόρθωση των κακώς κειμένων, η επιμόρφωση, η εκπαίδευση ως επιχείρημα, η αξιολόγηση ως επίλυση προβλημάτων, όλα αυτά προβάλλουν σε επίπεδο ενός συλλογικού επιμερισμού ευθυνών και ενός ειλικρινούς καταμερισμού εργασίας. Η ρητορική της προόδου αποδοκιμάζει τις προτάσεις που παραμένουν απενεργοποιημένες και τις διεκδικήσεις που περιορίζονται σε γενικόλογα αιτήματα. Οι παρατηρήσεις της απουσίας μιας «κουλτούρας αξιολόγησης», δεδομένης και κοινωνικά κατακτημένης εδώ και πολλά χρόνια σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μας οδηγεί στη σκέψη και στην υποψία ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται από τα εκπαιδευτικά συνδικάτα ως ρητορικό επίχρισμα που αφενός πιστοποιεί το ρόλο τους εξασφαλίζοντας την αντοχή στις κρατικές πιέσεις για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, και αφετέρου εξωραΐζει την ιδιοτέλεια προσωπικών στόχων και συμφερόντων των μελών τους. Η στάση αυτή, όμως, συγκαλύπτει τις πολιτικές επιλογές για θεσμοθέτηση μέτρων πέραν της αξιολόγησης και υπονομεύει την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτι-

κοί. Παράλληλα, καθηλώνει την εκπαιδευτική κοινότητα σε ρόλο παθητικού θεατή που στέκεται αμήχανα μπροστά στις εκάστοτε κάθε φορά εξελίξεις.

Τελευταίο επιχείρημα: η υπαγωγή στη διεθνή εμπειρία δεν απορρέει από μιαν αίσθηση εκπαιδευτικού περιηγητισμού. Οι σημαντικές αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία για την καλλιέργεια μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» και των αντισταθμιστικών κερδών που αναπροωθεί προς την κρατική μηχανή, λειτουργώντας ως εθνική υποθήκη, δεν επιτρέπουν και στους ιθύνοντες την εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας την αποστροφή προς την κοινωνική συναίνεση και την παιδαγωγική σταθερότητα. Τελικά το ζητούμενο είναι η αξιοπιστία ενός εκπαιδευτικού συστήματος πρωτίστως στα μάτια των θεραπόντων του και δευτερευόντως των παρατηρητών του. Η αποτελεσματική εγκαθίδρυση ενός μηχανισμού αξιολόγησης με κοινωνικά ερείσματα και δείκτες για την καλύτερη αποτύπωση όλων εκείνων που ορίζουν αξιόπιστα σε τι συνίσταται η καλή διδασκαλία και η αρτιότερη παιδαγωγική πράξη. Όσο κι αν είναι δαπανηρή η ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης, είναι επίσης ζωτικής σημασίας στην κατεύθυνση του συνδυασμού των απαιτήσεων για την εκπαιδευτική ποιότητα, της ενίσχυσης των διδακτικών πρακτικών μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, και της αναγνώρισης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Isoré, 2009). Καθώς τα σχολεία θα καθίστανται περισσότερο αυτόνομες μονάδες παραγωγής και καλλιέργειας γνώσεων και δεξιοτήτων έρευνας, με ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θα αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρακολούθηση της διαδικασίας μάθησης, καθώς και για τη δική τους προσωπική σταδιοδρομία βίου ή επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, όπως και με κάθε άλλο σύγχρονο επάγγελμα, οι εκπαιδευτικοί θα διαθέτουν την ευθύνη να επεκτείνουν τα όρια των επαγγελματικών γνώσεών τους μέσα από δεσμεύσεις των φορέων για την αντανακλαστική πρακτική, μέσω της έρευνας, και με τη συστηματική συμμετοχή στην αδιάκοπη επαγγελματική τους ανάπτυξη από την αρχή μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους. Στο πλαίσιο μιας ικανής αξιολόγησης τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να τους παρέχουν τις απαραίτητες ευκαιρίες (Scheerens, 2010: 12-15). Η αξιολόγηση είναι κινητήρια κοινωνική δύναμη, δεν απομονώνεται από τα κοινωνικά αιτήματα. Ορθώς στη διεθνή βιβλιογραφία υπογραμμίζεται το σύνθημα εκπαιδευτικής πολιτικής για το θέμα μας: «Συνδυάζοντας την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την ευρύτερη πολιτική για την απόκτηση ποιότητας στην εκπαίδευση».

Νομίζω μάλιστα ότι η «κουλτούρα αξιολόγησης» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα συνηγορήσει στην ανάπτυξη άλλων μέσων που εγγυώνται την ανώτερη ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων αδειοδότησης, προγραμμάτων επιστημονικής αγωγής, της επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεχούς ανατροφοδότησης και συμβουλευτικής, και της ευρύτερης αναγνώρισης τόσο της πολύτιμης εμπειρίας των εκπαιδευτικών όσο και της αμετάκλητης δέσμευσής τους να εργάζονται (Corcoran, 2007) για μια καλύτερη ελληνική κοινωνία μακράν κρίσεων και συντριμμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, W. (2002). Αν η αξιολόγηση είναι η απάντηση ποια είναι η ερώτηση;. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 151-159). Αθήνα: Σαββάλας.

Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά Συνδικάτα και Αξιολόγηση 1982-2000. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς* (σσ. 146-153). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Avalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266.

Boulter, C. J., Reiss, M. J. & Sanders, D. L. (2015). (Eds.) *Darwin-Inspired Learning*. Amsterdam: Sense Publishers.

Caena, F. (2011). *Literature Review. Teachers' Core Competences: Requirements and Development*. EC: European Commisssion / Education and Training 2020 Thematic Working Group "Professional Development of Teachers".

[Caena, F.] (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. EC: European Commisssion / Education and Training.

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-Discourse and Policy-as-Practice. *European Journal of Education*, 49, 311-331.

Carden, F. & Earl, S. (2007). Infusing Evaluative Thinking as Process Use: The Case of the International Development Research Centre (IDRC). *New Directions for Evaluation*, 116, 61-73.

Χατζηαποστόλου, Α. Χ. (2013). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου / Τμήμα Φ.Π.Ψ. / Τομέας Παιδαγωγικής.

Corcoran, T. (2007). *Teaching Matters: How State and Local Policymakers Can Improve the Quality of Teachers and Teaching*. Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs RB-48.

Cousins, B., Goh, S., Clark, S. & Lee, L. (2004). Integrating Evaluative Inquiry Into the Organizational Culture: A Review and Synthesis of the Knowledge Base. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 19, 99-141.

Danielson, C. (1996, 2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. 1η και 2η έκδοση. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*. New York: Teachers College Press.

Datnow, A. & Castellano, M. (2000). Teachers' Responses to Success for All: How Beliefs, Experiences, and Adaptations Shape Implementation. *American Educational Research Journal*, 37, 775-799.

Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. & Van Petegem, P. (2011). Exploring the Relationship Between School-Level Teacher Qualifications and Teachers' Perceptions of School-Based Professional Learning Community Practices. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11.

European Commission / EACEA / Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Faubert, V. (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Papers, 42. OECD Publishing.

Garmannslund, P. E., Elstad, E. & Langfeldt, G. (2008). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. In Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. T. (Eds.) *Ansvarlighet i skolen* (pp. 250-270). Oslo: Cappelen Forlag.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Κάτσικας Χ. & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.*) Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση:ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 113-135). Αθήνα: Σαββάλας.

Hallinger, P., Heck, R. H. & Murphy, J. (2014). Teacher Evaluation and School Improvement: An Analysis of the Evidence**.** *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 5-28.

Heneman, H., Milanowski, A., Kimball, S. & Odden, A. (2006). *Standards-Based Teacher Evaluation as a Foundation for Knowledge- and Skill-Based Pay*. Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs RB-45.

Heneman, H., Milanowski, A. & Kimball, S. (2007). *Teacher Performance Pay: Synthesis of Plans, Research, and Guidelines for Practice*. Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs RB-46.

Ho, D., Lee, M. & Teng, Y. (2016). Exploring the Relationship Between School-Level Teacher Qualifications and Teachers' Perceptions of School-Based Professional Learning Community Practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43.

Hofman, R. H., Dukstra, N., Hofman, A. (2005). School Self-Evaluation Instruments: An Assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8, 253-272.

Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Papers, 23. OECD Publishing.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Kilburg, R. (1980). Metaphysics and Professional Resistance to Program Evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 3, 185-190.

Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2004). Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies and Practices in Australian States and Their Relation to Quality Teaching and Learning. *Research Papers in Education*, 19, 31-49.

Κολυμπάρη, Σ. (2015). *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: «Ναι, αλλά….»*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών / Τμήμα Φ.Π.Ψ. / Τομέας παιδαγωγικής / ΠΜΣ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Κατεύθυνση: «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση».

Κουζέλης Γ. (1999). Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης. Στο: Χιωτάκης Σ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σσ. 34-47). Αθήνα: Γρηγόρης.

Kyriakides, L. & Campbell, R. (2004). School Self-Evaluation and School Improvement: A Critique of Values and Procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-37.

Margo, J., Benton, M., Withers, K. & Sodha, S. (2008). *Those Who Can?*. Institute for Public Policy Research (IPPR) Publications.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.*) Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 139-149). Αθήνα: Σαββάλας.

Mayne, J. (2008). *Building an Evaluative Culture for Effective Evaluation and Results Management*. ILAC Brief No. 20. Rome: Institutional Learning and Change (ILAC) Initiative.

McNamara, G. & J. O'Hara (2008). The Importance of the Concept of Self-Evaluation in the Changing Landscape of Education Policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.

Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the Art-Teacher Effectiveness and Professional Learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 231-256.

OECD (2005). *Education and Training Policy / Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Overview*. Paris: OECD Publications.

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Γραφείο εκδόσεων ΟΟΣΑ.

Pal, L. A. & Teplova, T. (2003). *Rubik's Cube? Aligning Organizational Culture, Performance Measurement, and Horizontal Management*. Ottawa: Carleton University.

Παναγιωτοπούλου, Π. (2012). *Η συμβολή της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματικότητά του: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π. / Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών / Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση».

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. 2η έκδοση. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαματθαίου, Ν. (2012). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π. / Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών / Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση».

Παπαστέργιος, Α. (2010). *Εκπαιδευτικοί και λογοδοσία: το παράδειγμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π. / Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών / Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση».

Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Snoek, M., Swennen, A. & van der Klink, M. (2011). *The Quality of Teacher Educators in the European Policy Debate: Actions and Measures to Improve the Professionalism of Teacher Educators*. *Professional Development in Education*, 37, 651-664.

Σολομών, Ι. (1999). (Επιμ.) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτκού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Tattoo, M. T. (2006). Education Reform and the Global Regulation of Teachers' Education, Development and Work: A Cross-Cultural Analysis. *International Journal of Educational Research*, 45, 231-241.

Tuytens, M. & Devos, G. (2014). How to Activate Teachers Through Teacher Evaluation?. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 509-530.

Williamson-McDiarmid, G. & Clevenger-Bright, M. (2008). *Rethinking Teacher Capacity*. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing* Contexts (pp. 134-156). New York / Abingdon: Routledge / Taylor & Francis.

Ζαφειράκη, Ζ. (2011). *Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα και αντικρουόμενες απόψεις*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π. / Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών / Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση».

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 19ο ΚΑΙ ΤΟΝ 20ο ΑΙΩΝΑ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΙΣΜΟΥ

Δημήτρης Β. Γκελαμέρης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από ιστορική άποψη, κατά την πρώτη περίοδο οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης (1833-1895), ο θεσμός του Επιθεωρητή θεσπίζεται κυρίως για τον περιορισμό της εξουσίας των αιρετών ταγών και την αντιμετώπιση της κατάχρησης εξουσίας και των εξόφθαλμων αυθαιρεσιών. Κατά τη δεύτερη περίοδο (1895-1929), υλοποιείται για πρώτη φορά ο διορισμός μόνιμων Επιθεωρητών σε κάθε νομό της χώρας, οι οποίοι στη συνέχεια αποκτούν υπερεξουσίες. Κατά την τρίτη περίοδο (1930-1982) αυξάνονται τα εποπτικά συμβούλια της εκπαίδευσης και δημιουργείται ποικιλία εποπτικών οργάνων τα οποία στοχεύουν στην ενίσχυση του συγκεντρωτισμού και του ελέγχου. Η έντονη κριτική η οποία ασκήθηκε στον θεσμό του επιθεωρητή, οφείλεται αφενός στην αποδεδειγμένη αδυναμία παράλληλης εκπλήρωσης του ελεγκτικού και του παιδαγωγικού ρόλου, και αφετέρου στο γενικότερο αίτημα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας, που αφορούσε όχι μόνο στον κοινωνικό εκδημοκρατισμό αλλά και στον εκδημοκρατισμό του θεσμού της εποπτείας στο πλαίσιο της γενικότερης δημοκρατικής ανάπλασης της Παιδείας.

Λέξεις-κλειδιά: επιθεωρητής, εξουσία, συγκεντρωτισμός, έλεγχος, εκδημοκρατισμός

Historical Review of Legislation about Evaluation in Education during the 19th and 20th Centuries: A Critical Examination of the Inspectorship

Gelameris Dimitris

ABSTRACT

From a historical perspective, during the first period of organization of the Greek education (1833-1895), the institution of school- inspector is being introduced mainly to limit the power of the elected representatives and to tackle abuse and blatant arbitrary decisions. During the second period (1895-1929), the appointment of permanent school-inspectors is implemented for the first time in each area of the country, who subsequently acquire superpowers. During the third period (1930-1982) the supervisory boards of education are increased and a variety of supervisory bodies are created aiming to further centralization and control of teachers. The strong criticism which was lodged to the institution of the inspector, is due firstly to the proven inability of a parallel fulfillment of the auditing and educational role, and secondly in the general demand of the post-dictatorship Greece, concerning not only to the social democratization but to the democratization of the institution of supervision within the broader democratic reformation of Education as well.

Keywords: *inspector, power,concentralisation, control, democratisation*

1. Ιστορική αναδρομή - Νομοθετική περιοδολόγηση κατά τον 19ο και τον 20ο αιώνα

Η συνοπτική ιστορική αναδρομή των νομοθετικών κειμένων, τα οποία θεσμοθετήθηκαν από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους μέχρι και το 1982, έχει σκοπό να περιγράψει αδρομερώς τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως αυτά εκφράζονται στα Νομοσχέδια, Προεδρικά Διατάγματα και διευκρινιστικές εγκυκλίους κατά την ακόλουθη περιοδολόγηση, ήτοι: 1834-1895, 1895-1929 και 1930-1982.

1. Ο Δ.Γκ. είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος Med., Μ.Α. και Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: dgkelameris@yahoo.gr

Από ιστορική άποψη, την πρώτη περίοδο οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης (1833-1895), το νεοσύστατο κράτος δεν είχε ακόμα αναπτύξει σε κεντρικό επίπεδο τους ελεγκτικούς μηχανισμούς που θα του επέτρεπαν την άμεση παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο θεσμός του Επιθεωρητή θεσπίζεται κυρίως για τον περιορισμό της εξουσίας των αιρετών ταγών (Νομαρχών, Δημάρχων) και την αντιμετώπιση της κατάχρησης εξουσίας και των εξόφθαλμων αυθαιρεσιών.

Ο Νόμος «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834, το πρώτο εκπαιδευτικό νομοθέτημα στον ελλαδικό χώρο μετά την απελευθέρωση, ίσχυσε για έναν περίπου αιώνα μέχρι την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Η μεταρρύθμιση του 1929 βάζει τα θεμέλια του αστικού σχολείου και βασικός της στόχος ήταν να αποκτήσει το σχολείο εσωτερική αποτελεσματικότητα (Μπουζάκης, 1994). Η θεσμοθέτηση του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (ΑΕΣ), σηματοδοτεί μια συστηματική προσπάθεια των φιλελεύθερων δυνάμεων να εξασφαλίσουν και να εδραιώσουν την πολιτική και κοινωνική συναίνεση για την εκπαίδευση(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, με το Νομοθετικό Διάταγμα 651/70 η χώρα διαιρείται σε «Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες» και με τους νόμους 309/76 και 576/77 δημιουργούνται θέσεις Εποπτών, επικεφαλής αντίστοιχων περιφερειών και θέσεις Επιθεωρητών, με κύριο στόχο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της οικονομίας. Αν και λύνονται κάποια χρόνια προβλήματα εν τούτοις διαφαίνεται μια τεχνοκρατική αντίληψη του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέχρι το 1982, η εκπαιδευτική αξιολόγηση υπήρχε με τη μορφή της μέτρησης της επίδοσης του μαθητή και της επιθεώρησης και αποτίμησης του διδακτικού κυρίως έργου και του ήθους του εκπαιδευτικού με στόχο την προαγωγή του.

Στις αρχές της δεκαετίας του ’90, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με επιφύλαξη και κριτική στάση τις απόπειρες για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Οι σχετικές με την αξιολόγηση τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος στην Ελλάδα, οι οποίες την ταυτίζουν με προσπάθειες χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος, έχουν δαιμονοποιήσει κάθε συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό (Ματθαίου, 2000). Ειδικά στο φλέγον θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οι αντιδράσεις που εκφράστηκαν κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών επέδρασαν καθοριστικά στην κυβερνητική πολιτική, η οποία στο βαθμό που δεν διαμορφωνόταν συναίνεση προτίμησε τη διαιώνιση των προβλημάτων (Ζαμπέτα, 1994).

Το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτούργησε ο επιθεωρητισμός στην Ελλάδα και ο ρόλος που αυτός επιτέλεσε[2], δημιούργησαν ένα αρνητικά φορτισμένο κλίμα για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Το κλίμα αυτό- συνδεδεμένο με παραστάσεις ελέγχου, νομιμοφροσύνης, καταπίεσης και διωγμών- σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα, (2005:43) και τα στερεότυπα που συνοδεύουν τον όρο *«εκπαιδευτική αξιολόγηση»* και κυρίως *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού»* διατηρούνται ακόμη μέχρι σήμερα, παρά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή από το 1982, έχοντας οδηγήσει τα τελευταία χρόνια σε έντονη αντιπαράθεση τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

1.1. Η πρώτη περίοδος οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης (1834-1895)

Πριν την καθιέρωση του θεσμού των Επιθεωρητών τα «*περί της Διοικήσεως και της Εποπτείας των ελληνικών δημοτικών σχολείων»* αναφέρονταν στα κεφάλαια Γ και Δ του Νόμου «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18 Φεβρουαρίου 1834[3].

Ο Νόμος «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834, το πρώτο εκπαιδευτικό νομοθέτημα στον ελλαδικό χώρο μετά την απελευθέρωση, θεσμοθετήθηκε από τους Βαυαρούς την περίοδο της αντιβασιλείας. Για το νόμο αυτό, ο οποίος με ελάχιστες τροποποιήσεις ίσχυσε για ένα

2. «*κανονικοποίηση, επιτήρηση και συμμόρφωση*»(Αθανασούλα-Ρέππα, 2005:43)

3. Τα περί της Διοικήσεως και της Εποπτείας των ελληνικών δημοτικών σχολείων αναφέρονται στα κεφάλαια Γ και Δ του νόμου «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 και αναλυτικότερα: τα άρθρα 34-37 αναφέρονται στην επιθεώρηση των δημοτικών σχολείων, τα άρθρα 38-44 στις επιθεωρητικές επιτροπές των δημοτικών σχολείων της επαρχίας και των νομών, τα άρθρα 45-50 περιλαμβάνουν γενικές αρχές λειτουργίας των επιθεωρητικών επιτροπών των σχολείων και τα άρθρα 51-55 αναφέρονται στην ασκουμένη από την Κυβέρνηση «υπερτάτη εποπτεία» επί των δημοτικών σχολείων (Φυριππής 1999:194).

περίπου αιώνα, ως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, ιστορικοί αλλά και στελέχη της εκπαίδευσης συμφωνούν με την άποψη ότι αυτός αποτέλεσε προϊόν δανεισμού ξένων προτύπων κυρίως του νόμου Guizot (28-6-1833) της Γαλλίας (Χρήστου 1991). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Φυριππής (1999:194-196) στον παραπάνω Νόμο αναφέρονταν τα εξής:

Σε κάθε Δήμο προβλεπόταν η σύσταση επιτροπής για την επιθεώρηση των επιτοπίων σχολείων. Η επιτροπή αυτή αποτελούνταν από τον δήμαρχο ως πρόεδρο, τον εφημέριο της περιοχής και από 2-4 δημότες-μέλη του δημοτικού συμβουλίου. Στην πρωτεύουσα κάθε νομού προβλεπόταν η σύσταση επιθεωρητικής επιτροπής για τα σχολεία του νομού, ενώ στην πρωτεύουσα κάθε επαρχίας η σύσταση επιθεωρητικής επιτροπής για τα σχολεία της επαρχίας.

- Η επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων του νομού αποτελούνταν από το Νομάρχη ως πρόεδρο, από τον πρόεδρο του επαρχιακού δικαστηρίου της πρωτεύουσας του νομού, από τον επίτροπο της επικρατείας και από έναν ιερωμένο του νομού του ανωτέρου ή κατωτέρου κλήρου, τον οποίο όριζε η επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία της Επικρατείας. Η Γραμματεία της Επικρατείας όριζε επίσης και ένα καθηγητή (professeur) γυμνασίου ή Παν/μίου ως μέλος της επιτροπής. Στην εν λόγω επιτροπή συμμετείχαν και 2-4 πολίτες, κάτοικοι του νομού, οι οποίοι διορίζονταν από το νομαρχιακό συμβούλιο.
- Η επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων της επαρχίας αποτελούνταν από τον έπαρχο ως πρόεδρο, από τον ειρηνοδίκη της πρωτεύουσας της επαρχίας, από έναν ιερωμένο και ένα διδάσκαλο ελληνικού σχολείου της επαρχίας, αν υπήρχε, οι οποίοι διορίζονταν από το νομάρχη και από 2-4 επαρχιώτες, οι οποίοι διορίζονταν από το επαρχιακό συμβούλιο.

Προς την ίδια κατεύθυνση οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) υποστηρίζουν ότι καθήκοντα των επιτροπών αυτών ήταν μεταξύ άλλων η επιθεώρηση των σχολείων ανά εξάμηνο και η επίλυση προβλημάτων που άπτονταν της λειτουργίας των σχολείων, καθώς και η επιβολή ποινών στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα οι παραπάνω επιθεωρητικές επιτροπές των δημοτικών σχολείων νομών και επαρχίας έχουν δικαίωμα και υποχρέωση: *«να επιτηρώσιν όλας τας επιθεωρητικάς επιτροπάς των επιτοπίων σχολείων και τα κατά τον νομόν ή την επαρχίαν των δημοτικά σχολεία. Ιδιαίτερα καθήκοντα αυτών είναι τα εξής:*

1. *Να επιθεωρώσι τουλάχιστον άπαξ καθ' εξαμηνίαν δι' ενός απεσταλμένου μέλους των όλα τα δημοτικά σχολεία και τας επιθεωρητικάς επιτροπάς των επιτοπίων σχολείων, να εξετάζουν τα εις το άρθρ. 37 μνημονευόμενα, και να επιφέρουν την απαιτουμένην θεραπείαν.*
2. *Να επιβάλλουν επανορθωτικάς ποινάς εις διδασκάλους, τους οποίους ήθελον κρίνει έχοντας κακήν διαγωγήν και κακά ήθη, ή μη επιμελουμένους, ή τους οποίους άλλοι διδάσκαλοι νομών ή επαρχιών ήθελον κατηγορήσει ως τοιούτους.*
3. *Εις την εις το άρθρ. 37 αριθ. 8 εκτεθείσαν περίπτωσιν, ή να επικυρώνουν, ή να ακυρώνουν, ή να επαυξάνουν την ποινήν της παύσεως εντός 24 ωρών, αφ' ης ημέρας λάβωσι την περί αυτής είδησιν.»* (Νόμος «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834- *άρθρο 41).*

Από το 1834-1895 (πρώτη περίοδος οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης), το νεοσύστατο κράτος δεν είχε ακόμα αναπτύξει σε κεντρικό επίπεδο τους ελεγκτικούς μηχανισμούς που θα του επέτρεπαν την άμεση παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο θεσμός του Επιθεωρητή θεσπίζεται κυρίως για τον περιορισμό της εξουσίας των αιρετών ταγών (Νομαρχών, Δημάρχων) και την αντιμετώπιση της κατάχρησης εξουσίας και των εξόφθαλμων αυθαιρεσιών.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ζαμπέτα (1994) η εποπτεία των σχολείων ανατίθεται κατά κύριο λόγο σε εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες με ταυτόχρονη ανάμειξη της πολιτικής και δικαστικής εξουσίας αντλώντας έτσι νομιμοποίηση και στη βάση της έμμεσης αντιπροσώπευσης.

Το ξενόφερτο, ουσιαστικά, σύστημα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζει ο Ευαγγελόπουλος (1998), με τις επάλληλες αρχές που προέβλεπε ήταν φαινομενικά αποκεντρωτικό, στην πραγματικότητα όμως οικοδομήθηκε ένα συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου, μέσω του ρόλου των Νομαρχών, οι οποίοι γίνονται μεσάζοντες ή μεσολαβητές προς το κράτος. Οι επιθεωρητές δρούσαν ως σύνδεσμοι στη μεταβίβαση απρόσωπων εντολών και οδηγιών και συντηρούσαν την απρόσκοπτη λειτουργία του συστήματος χωρίς σημαντική βοήθεια στο έργο του εκπαιδευτικού και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994).

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω πέντε αλλεπάλληλες αρχές είχαν δικαίωμα να ασκούν εποπτεία και έλεγχο στο δάσκαλο. Απέναντι σε αυτούς ο δάσκαλος έγινε έρμαιο, αφού έπρεπε να είναι ευάρεστος, διότι ο Δήμαρχος, ο εφημέριος, οι πολίτες, ο Έπαρχος, ο Νομάρχης, ο Γενικός Επιθεωρητής και το Υπουργείο είχαν το δικαίωμα να τον τιμωρούν, να τον παύουν, να τον μεταθέτουν, να τον απολύουν χωρίς απολογία και χωρίς να μπορεί να χρησιμοποιήσει ένδικα μέσα (Σάμιος, 2013). Ο ίδιος σχετικά αναφέρει:«Κάτω από την μικροπρεπή δεσποτεία των πολυειδών αυτών αφεντικών στέναζαν οι ατυχείς δάσκαλοι κατά την εξηκονταετία 1834-1895, καταδυναστευόμενοι, τρομοκρατούμενοι, φοβισμένοι, χωρίς αξιοπρέπεια και φρόνημα, ταπεινούμενοι και προπηλακιζόμενοι, με αποτέλεσμα να μεταμορφώνονται σταδιακά σε λιπόψυχες υπάρξεις και κόλακες, σε αληθινούς παρίες της υπαλληλικής ιεραρχίας» (σ.13).

Υπό το φως των παραπάνω συνάγεται πως αυτοσκοπός του επιθεωρητισμού ήταν μάλλον η ιδεολογική, πολιτική και κοινωνική ποδηγέτηση του εκπαιδευτικού παρά η βελτίωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού (Θεριανός, 2007).

1.2. Η δεύτερη περίοδος οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης (1895-1929)

Την δεύτερη περίοδο 1895-1929, η καθιέρωση και παγίωση ενός συγκεντρωτικού συστήματος ελέγχου ακολούθησε μια σταδιακά αναπτυσσόμενη σταθερή πορεία. Προς αυτή την κατεύθυνση υλοποιείται για πρώτη φορά ο διορισμός μόνιμων Επιθεωρητών σε κάθε νομό της χώρας και με το ίδιο Νόμο *(Νόμος ΒΤΜΘ΄/1895)*[4] για τη Δημοτική εκπαίδευση ο Επιθεωρητής και οι βοηθοί του αποκτούσαν υπερεξουσίες σε σημείο που εξελίχθηκαν σε τυράννους των δασκάλων, δεσπότες των Δημοτικών αρχών, αυτοκράτορες του Εποπτικού Συμβουλίου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ειδικότερα ο νόμος Νόμος ΒΤΜΘ/1895 στο κεφάλαιο Γ΄ προέβλεπε:

«Η εις το επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαιδεύσεως Υπουργείον ανατεθειμένη εποπτεία επί των σχολείων στοιχειώδους εκπαιδεύσεως και των ελληνικών σχολείων ως συμπληρωματικών το γε νυν της εκπαιδεύσεως ταύτης και προπαρασκευαστικών δια την μέσην εκπαίδευσιν, των τε δημοσίων, ιδιωτικών και κοινοτικών ενασκείται του λοιπού επί μεν των σχολείων στοιχειώδους εκπαιδεύσεως δια των κατά νομόν Εποπτικών Συμβουλίων και των παρ' αυτοίς επιθεωρητών επί δε των ελληνικών σχολείων δια των παρ' αυτοίς γυμνασιαρχών, λειτουργούντων πάντων υπό την επιμέλειαν αυτού.» (άρθρο 33).

Όπως εξάλλου αναφέρει ο Φυριππής (1999:205) το εποπτικό συμβούλιο του νομού αποτελείτο από τον αρχιεπίσκοπο του νομού ως πρόεδρο, τον γυμνασιάρχη, από έναν επιστήμονα, από έναν κτηματία ή έμπορο και από τον νομαρχιακό επιθεωρητή της δημοτικής εκπαιδεύσεως. Στις αρμοδιότητες του εποπτικού συμβουλίου ήσαν: Α. *εισηγήσεις προς τον Υπουργό της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως*: για την πλήρωση των κενών θέσεων στα δημοτικά σχολεία, για το διορισμό δασκάλων, για την επισκευή, συμπλήρωση ή αντικατάσταση των δημοτικών εκπαιδευτηρίων, για την μετάθεση ή απόλυση του επιθεωρητού. *Β. αποφάσεις:* επί εφέσεων κατά πειθαρχικών αποφάσεων του επιθεωρητού, επί πειθαρχικών περιπτώσεων επί των οποίων επρόκειτο να επιβληθούν ποινές προστίμων μέχρι το ήμισυ του μισθού και προσωρινή απόλυση μέχρι ένα μήνα, επί μεταθέσεων δασκάλων τις οποίες κρίνει αναγκαίες είτε για τιμωρία των μετατεθειμένων είτε για το συμφέρον της εκπαίδευσης, παύσεως δασκάλων των οποίων τη διαγωγή κρίνει ανεπίδεκτη βελτιώσεως, αποπομπής μαθητών από το σχολείο (Φυριππής 1999, σ. 205).

Νομαρχιακός επιθεωρητής μπορούσε να διορισθεί αυτός που είχε δίπλωμα φιλοσοφίας και είχε διδάξει για πέντε τουλάχιστον έτη ως καθηγητής γυμνασίου ή διδασκαλείου ή επί τρία έτη τουλάχιστον ως διευθυντής διδασκαλείου ή γυμνασιάρχης, επίσης πρωτόβαθμος δάσκαλος κλπ. (Νόμος ΒΤΜΘ/1895, άρθρο 38). Τα καθήκοντα του νομαρχιακού επιθεωρητή ήταν να επιθεω-

4. ΒΤΜΘ΄ (13-09- 1895, Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895). *«Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως»* Σύμφωνα με το άρθρο 53 του εν λόγω νόμου*: «πάσαι αι περί επιτηρήσεως ή επιθεωρήσεως των δημοτικών και ελληνικών σχολείων διατάξεις καταργούνται, πλην των διατάξεων του ΒΔ του 1834 περί επιτοπίων επιθεωρητικών επιτροπών των δημοτικών σχολείων, όσαι δεν αντίκεινται εις τον παρόντα νόμον».*

ρεί κάθε εξάμηνο τα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας του εποπτικού συμβουλίου, να ελέγχει τη λειτουργία τους και να υποβάλει σχετικές εκθέσεις στο εποπτικό συμβούλιο, να μεριμνά για την ανέγερση διδακτηρίων, να συγκαλεί μια φορά το χρόνο, κατά τις θερινές διακοπές συνέδρια δασκάλων της περιφερείας του για την εξέταση μεθοδολογικών, εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών κλπ. ζητημάτων. Ο νομαρχιακός επιθεωρητής *«ασκούσε και πειθαρχική εξουσία στους δασκάλους και είχε δικαίωμα να επιβάλει την ποινή της επιπλήξεως και πρόστιμο μέχρι 15 δρχ.»* (Φυριππής 1999: 206).

Τα πρόσωπα που αποτελούσαν το εποπτικό συμβούλιο ήταν άσχετα με την εκπαίδευση, αδιαφορούσαν για την κατάσταση, αγνοούσαν τα προβλήματα και τις περισσότερες φορές εμπιστεύονταν τα πάντα στον Επιθεωρητή. Ο Επιθεωρητής έμεινε τελικά ο μοναδικός ρυθμιστής και απόλυτος κυρίαρχος επί των δασκάλων (Ευαγγελόπουλος, 1987:81).

Το 1911 ψηφίστηκε ο Νόμος ΓΩΚΗ (3228/1911) ο οποίος τερμάτισε τις συναρμοδιότητες των Τοπικών Εποπτικών Συμβουλίων και των Επιθεωρητών και καθιέρωσε τη μονιμότητα των Επιθεωρητών ενισχύοντας τις αρμοδιότητές τους. Ουσιαστικά η άσκηση της διοίκησης και εποπτείας των Δημοτικών Σχολείων πέρασε από τα τοπικά συλλογικά όργανα στους επιθεωρητές, ως εντολοδόχων του Υπουργείου Παιδείας (Μήλα, 2008).

Με την ψήφιση του Νόμου (240/1914), προβλεπόταν η διαίρεση της Δημοτικής Εκπαίδευσης σε 66 Περιφέρειες και της Μέσης Εκπαίδευσης σε 12 Γενικές Επιθεωρήσεις. Αποτέλεσμα των ρυθμίσεων του νόμου 240/1914 σύμφωνα με τον Ευαγγελόπουλο (1998) ήταν η άσκηση εξουσίας από μια σειρά ενδιάμεσων εποπτικών και συμβουλευτικών οργάνων καθώς και η εξασφάλιση της μονιμότητας των δασκάλων από πλευράς απολύσεων και μεταθέσεων.

Ο Ιορδανίδης (2004) αναφέρει σχετικά ότι σε κάθε περιφέρεια διοριζόταν ένας Επιθεωρητής, στην αρμοδιότητα του οποίου περνούσε και η θεώρηση μισθοδοτικών και η έκδοση ενταλμάτων πληρωμής των δασκάλων. Επιπρόσθετα ο Γενικός Επιθεωρητής είχε υπό την εποπτεία του τα Γραφεία των Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης, την εποπτεία των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης της περιφέρειάς τους και την επίβλεψη όλων των Δημοτικών Σχολείων.

Το 1917 με το Νόμο (817/1917) γίνεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και καθιερώνεται ο καινοτόμος θεσμός των Ανώτερων Εποπτών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, στους οποίους όπως υποστηρίζει η Φραγκουδάκη (1987) ανατίθεται ουσιαστικά η ευθύνη του συνόλου των προβλημάτων που αφορούν την μεταρρύθμιση, τη γενική εποπτεία όλης της δημοτικής εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση του 1929 βάζει τα θεμέλια του αστικού σχολείου και βασικός της στόχος ήταν να αποκτήσει το σχολείο εσωτερική αποτελεσματικότητα (Μπουζάκης, 1994).

Ο θεσμός του επιθεωρητή από το 1834 ως το 1929, χαρακτηρίζεται από τον Μπουζάκη, (2003) *«ως ο βασικότερος αυταρχικός και εξουσιαστικός φορέας ελέγχου της εξωσχολικής λειτουργίας των δασκάλων και εξωσχολικής πολιτικής κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας»(*σ. 62).

1.3. Η τρίτη περίοδος οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης (1930- 1982)

Με το Νόμο 4653/1930 θεσμοθετήθηκε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ), το οποίο λειτούργησε ως δευτεροβάθμιο όργανο κρίσης πειθαρχικών θεμάτων των εκπαιδευτικών. Η θεσμοθέτηση του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου σηματοδοτεί μια συστηματική προσπάθεια των φιλελεύθερων δυνάμεων να εξασφαλίσουν και να εδραιώσουν την πολιτική και κοινωνική συναίνεση για την εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στο πλαίσιο της ποδηγέτησης, του ασφυκτικού ελέγχου και της τρομοκρατίας των εκπαιδευτικών, συστατικό στοιχείο της υπηρεσιακής εξέλιξης-μονιμότητας αποτελεί η συμμόρφωση και η υποταγή τους στα εθνικοφρονικά ιδεώδη, με φυσική εξέλιξη την εκδίωξη εκπαιδευτικών που διαπνέονταν από κομμουνιστικά ιδεώδη. Η χαρακτηριστική δήλωση του Γεωργίου Παπανδρέου ότι *«οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τυχόν δεν συμφωνούν δικαιούνται βεβαίως να διατηρούν τις πεποιθήσεις των αλλά όχι και τας θέσεις των»* είναι ενδεικτική του κλίματος της εποχής (Θεριανός, 2007).

Με τους αναγκαστικούς νόμους 767/1937 και 2180/1937 το Μεταξικό δικτατορικό καθεστώς

της 4ης Αυγούστου[5] επιχειρεί συνολική μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος. Το Διάγγελμα του Μεταξά *«προς τον λαόν διά την μεταβολήν της 4ης Αυγούστου 1936»* είναι διαφωτιστικό καθώς ο δικτάτορας δηλώνει ότι *«προσπάθησε με την κίνηση του να αποτρέψει τον κομμουνισμό, ο οποίος παρασκεύαζε την κοινωνικήν επανάστασιν και τελευταίως επίστευσεν ότι βρίσκεται εις τα πρόθυρα αυτής»* (Δημαράς, 1973:183).

Προς αυτή την κατεύθυνση αυξάνονται τα εποπτικά συμβούλια της εκπαίδευσης ώστε να είναι δυνατός ο μεγαλύτερος και ασφυκτικότερος έλεγχος των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Πιο συγκεκριμένα το 1937 εισάγεται ο θεσμός των Γενικών Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης και έτσι χωρίζεται η διοίκηση και η εποπτεία της από τη Μέση Εκπαίδευση σε επίπεδο περιφέρειας. Ορίζονται συγκεκριμένα εννέα (9) Γενικοί Επιθεωρητές που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση και τα καθήκοντά τους ήταν *«η ανωτέρα παιδαγωγική και επιστημονική εποπτεία του έργου του προσωπικού των Δημοτικών Σχολείων και νηπιαγωγείων, η καθοδήγησις αυτού και η άμεση εποπτεία και ο έλεγχος των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως»* (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:265).

Στο τεύχος «Η Εκπαίδευσις μετά την 4ην Αυγούστου» που κυκλοφόρησε από το καθεστώς (1937) αναφερόταν ότι *«Η 4η Αυγούστου 1936 εύρε την εκπαίδευσιν υπό την ανενοχλήτως αυξάνουσαν επίδρασιν των ερυθρών οργάνων του κομμουνισμού. Επί σειρά ετών, τας εκπαιδευτικάς κατευθύνσεις εχάρασσεν ο υπαρχηγός του κομμουνιστικού κόμματος»*(Δημαράς, 1973:186). Καθηγητές και δάσκαλοι ήταν υποχρεωμένοι να μεταλαμπαδεύουν τις νέες «αλήθειες» σε μια νεολαία στρατευμένη στην Εθνική Οργάνωση Νεολαίας (ΕΟΝ). Σημειώνεται άλωση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι μαθητές όλων των βαθμίδων πλέον ορκίζονται ότι θα διαφυλάττουν την πίστη στον Θεό, στον Βασιλέα, στην Πατρίδα, στον Κυβερνήτη και στον Γενικό Επιθεωρητή.

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 (Φ.Ε.Κ. 182/24-10-1964) ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) με αποστολή την έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων, τη μετεκπαίδευση του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης και την εποπτεία όλων των σχολείων. Με την ίδρυση του Π.Ι. επιτυγχάνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στο εκπαιδευτικό - ερευνητικό έργο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και στη διοίκηση (Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια) (Σάμιος, 2013:24).

Οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, (1994) υποστηρίζουν εξάλλου ότι η ίδρυση και λειτουργία Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έγκειται στην προσπάθεια των φιλελεύθερων αστικών κομμάτων, να δημιουργήσουν τα ελεγχόμενα από αυτά διοικητικά και εποπτικά κέντρα, να αποδυναμώσουν τα παραδοσιακά γραφειοκρατικά κλιμάκια του Υπουργείου και παράλληλα να αποτελέσουν αντέρεισμα στις Πανεπιστημιακές σχολές, οι οποίες συγκροτούσαν την παραδοσιακή συντηρητική διανόηση, ώστε να εφαρμόσουν τα μεταρρυθμιστικά τους προγράμματα. Η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν εσχάτως μια προσπάθεια των κυβερνώντων φιλελεύθερων αστικών κομμάτων, να δημιουργήσουν ένα ισχυρό εποπτικό και διοικητικό κέντρο το οποίο θα αποτελούσε αιχμή του δόρατος απέναντι στα γραφειοκρατικά κλιμάκια του Υπουργείου και στην παραδοσιακή συντηρητική διανόηση.

Τρία χρόνια μετά την βίαιη πολιτική αλλαγή της 21ης Απριλίου 1967 επέρχεται αλλαγή και στο σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης και με το Ν.Δ. 651/28-04-1970 «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής» η χώρα διαιρείται σε «Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες», ενώ με το άρθρο 26 του ίδιου Ν.Δ., *«οι Διευθυνταί των Δημοτικών Σχολείων συντάσσουν εκθέσεις περί της υπηρεσιακής επιδόσεως του υπ'αυτούς προσωπικού, εξαιρέσει των περιπτώσεων κωλύματος λόγω συγγενείας μέχρι 3ου βαθμού και ομοιοβαθμίας».*

Σύμφωνα με το παραπάνω άρθρο εφεξής η αξιολόγηση των δασκάλων θα διενεργείται κι από τον Διευθυντή του σχολείου. Παρά το γεγονός ότι το Διοικητικό Συμβούλιο της Διδασκαλικής

5. Στις 4 Αυγούστου 1936 ο Μεταξάς εγκαθιδρύει δικτατορία επικαλούμενος τον κίνδυνο εσωτερικών ταραχών και την ασταθή διεθνή κατάσταση με τη συγκατάθεση του Γεωργίου Β΄, ο οποίος διαλύει τη Βουλή χωρίς να προκηρύξει εκλογές και αναστέλλει πολλά άρθρα του Συντάγματος.

Ομοσπονδίας Ελλάδος καταγγέλλει την αυταρχική συμπεριφορά ορισμένων διευθυντών, θεωρεί εν τούτοις επιτυχημένο το νέο μέτρο, και δεν υποβάλλει προτάσεις για τροποποίηση του Ν.Δ. 651/1970. Αντίθετα επαναλαμβάνει κατά λέξη το άρθρο 26 για τις διοικητικές και εποπτικές αρμοδιότητες του διευθυντή (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλ.764/10 Οκτ 1974 & 769/25 Δεκ 1974, Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλ.770/ 10 Ιαν 1975).

Υπό το φως των παραπάνω συνάγεται ότι ο Νόμος (651/1970) δημιούργησε ποικιλία εποπτικών οργάνων με τα οποία στόχευε στην ενίσχυση του συγκεντρωτισμού και ελέγχου. Η χώρα διαιρέθηκε σε 10 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες (ΑΕΠ)[6], σε καθεμιά από τις οποίες τοποθετήθηκε ως επόπτης της εκπαίδευσης ένας Εκπαιδευτικός Σύμβουλος με αρμοδιότητες Ανώτατης Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης, εποπτείας και διοίκησης των σχολείων της περιφέρειάς του και του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού τους (Μήλα, 2008:12).

Κατά τη μεταπολίτευση, με τους νόμους 309/76 και 576/77, η Κυβέρνηση της Ν.Δ. προσπάθησε να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα στις ανάγκες της οικονομίας (είσοδος στην Ε.Ο.Κ.), να εκσυγχρονίσει και να λύσει χρόνια εκπαιδευτικά προβλήματα με τεχνοκρατική αντίληψη και βάση τη φιλοευρωπαϊκή, φιλελεύθερη ιδεολογία (Σάμιος, 2013). Με τον Νόμο 309/1976 η χώρα διαιρέθηκε σε δεκαπέντε ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες δημοτικής εκπαίδευσης με προϊστάμενους τους επόπτες, οι οποίοι ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της περιφέρειάς τους. Δημιουργήθηκαν 240 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες των οποίων προΐσταντο Επιθεωρητές[7] (Ζαμπέτα, 1994:238). Από την όλη ανάλυση που έχει προηγηθεί, προβάλλει η ανάγκη μιας αναλυτικής κριτικής θεώρησης του θεσμού των επιθεωρητών, η οποία ακολουθεί στην επόμενη ενότητα.

2. Ο επιθεωρητής ως φορέας διοικητικού-ελεγκτικού και παιδαγωγικού-επιστημονικού ελέγχου - Κριτική θεώρηση

Στην εξέλιξή του ο θεσμός των επιθεωρητών καθιερώθηκε, γενικεύτηκε και έγινε πολυδιάστατος. Ο θεσμός του επιθεωρητή, όπως αναφέρουν οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, (1994) υπήρξε ο μακροβιότερος- από τη σύσταση του νεότερου ελληνικού κράτους μέχρι το 1982- και από τους βασικότερους στο διοικητικό, πειθαρχικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης.

Η προέλευση των επιθεωρητών, ο τρόπος επιλογής τους, το είδος και η έκταση των αρμοδιοτήτων τους, οι μεταβολές που έγιναν λόγω πολιτειακών και πολιτικών αλλαγών και, τέλος, η αρμοδιότητά τους να συντάσσουν τις υπηρεσιακές εκθέσεις ικανότητας των εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν αντικείμενο συζητήσεων και συγκρούσεων για χρόνια -το λεγόμενο «Επιθεωρητικό»- (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Είναι γεγονός πως οι επιθεωρητές υποχρεούνταν να ασκήσουν παράλληλα δύο ρόλους: τον διοικητικό/ ελεγκτικό και τον επιστημονικό/παιδαγωγικό. Αν και η συγκέντρωση αυτών των αρμοδιοτήτων σαφώς ενίσχυε το κύρος και την εξουσία των επιθεωρητών, ωστόσο οι περισσότεροι ασχολήθηκαν μονομερώς με την διεκπεραίωση του διοικητικού-ελεγκτικού ρόλου και παραμέλησαν σε μεγάλο βαθμό τον επιστημονικό-παιδαγωγικό.

Όπως υποστηρίζει ο Ιορδανίδης (2004:20), πολλοί επιθεωρητές ως στελέχη ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού μηχανισμού, στενά συνδεδεμένα και εξαρτώμενα από τις εκάστοτε κυβερνήσεις επέτρεψαν σε αυτές να τους χρησιμοποιήσουν ως μέσα πίεσης, ελέγχου και πειθαναγκασμού των δασκάλων και διατηρώντας την ευθύνη (με τις ευλογίες της πολιτείας) και την υποχρέωση σύνταξης «*εκθέσεων ουσιαστικών προσόντων*» επί πολλές δεκαετίες, χρησιμοποίησαν αυτό το δικαίωμα πολλές φορές ως όπλο απέναντι στους δασκάλους.

Οι διαβόητες εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων λειτούργησαν προς δύο κατευθύνσεις: τόσο

6. Σε κάθε ΑΕΠ υπήρχε από ένας Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, με την υποχρέωση σύνταξης εκθέσεων υπηρεσιακής επίδοσης για το διδακτικό και εποπτικό προσωπικό της περιφέρειάς του, επαγρύπνηση για την *«ηθικότητα και ακμαιότητα του ηθικού και εθνικού φρονήματος»* του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών (Υ. Α. υπ' αρ. 133348, 04-10-1971, όπως αναφέρεται στο Μήλα, 2008).

7. Οι 54 από αυτούς είναι Επιθεωρητές Α΄(εδρεύουν στις πρωτεύουσες Νομών) και οι υπόλοιποι 186 είναι Επιθεωρητές Β΄.Δημιουργούνται επίσης 20 θέσεις Επιθεωρητών Προσχολικής Αγωγής (υπάγονται σε επιθεωρητές Α΄) και 2 θέσεις Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων (Ζαμπέτα, 1994:238).

προς την καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση του πειθαρχικού καταναγκασμού όσο και προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης. Σε έρευνα, δε, που διεξήχθη σε σχέση με τις εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων της περιόδου 1976-1980 φάνηκε ότι αυτές *«είχαν ως χαρακτηριστικά τους τη σύγχυση ως προς τους στόχους και το αντικείμενο της αξιολόγησης, τη σύγχυση επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τα στοιχεία της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών, τη σαφή ιδεολογική θέση ως προς την οποία κρίνονταν οι εκπαιδευτικοί και τη μεροληψία σε βάρος των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών»* (Ζαμπέτα, 1992:199).

Μέχρι το 1974 συνδέθηκαν με την προγραμματισμένη ιδεολογική και πολιτική επιχείρηση και οικοδόμησαν το κυρίαρχο ιδεολογικό σύστημα της μεταπολεμικής Ελλάδας (Τσουκαλάς, 1986:15-25). Από τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας των επιθεωρητών διαπιστώνεται ότι ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη η διδακτική ικανότητα του δασκάλου, που λογικά θα έπρεπε να είναι το ζητούμενο, ενώ αυτό που επηρεάζει άμεσα την αξιολόγησή του είναι η εξωσχολική δραστηριότητά του[8] (Μήλα, 2008:67).

Διαπιστώνεται συνεπώς ότι στις εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, συστατικό στοιχείο της υπηρεσιακής εξέλιξης-μονιμότητας αποτελεί η συμμόρφωση και η υποταγή τους στα εθνικοφρονικά ιδεώδη. Προς την ίδια κατεύθυνση ο Μαυρογώργος (2002) υποστηρίζει ότι *«η έκθεση «υπηρεσιακής ευδοκιμότητας» μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε «ντοκουμέντο» για κάθε μελλοντική χρήση, παράγει την «αλήθεια» για το «ποιος είναι ικανός εκπαιδευτικός» από την πλευρά του συστήματος, ενώ η δυνατότητα ένστασης εμπλέκει τον εκπαιδευτικό σε μια παραπέρα εντατικοποίηση των όρων εργασίας του»* (Μαυρογιώργος, 2002:146).

Όπως εξάλλου χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, (1994:282) *«το πεδίο ελέγχου εκτεινόταν και έξω από την εργασία στο σχολείο και τα ελεγχόμενα ήταν ο «ιδεολογικός προσανατολισμός» του εκπαιδευτικού, που κατηγοριοποιούνταν στη «δράση» και τη «συμπεριφορά».* Ο επιθεωρητής ήταν φορέας ελέγχου, όχι μόνο της διδακτικής και επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, αλλά και της ιδεολογικοπολιτικής και κοινωνικής του συμπεριφοράς (Μπουζάκης, 1998). Είχε αρμοδιότητες εποπτείας και καθοδήγησης καθώς και οργάνωσης στη διοίκηση ελέγχου-τιμωρίας έως και αποπομπής εκπαιδευτικών *«να τιμωρώνται έως και να αποπέμπονται»* (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το ζήτημα ωστόσο που παρέμενε μόνιμα ανοικτό και υπό έντονη αμφισβήτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ήταν η ασάφεια των κριτηρίων και, επομένως, η υποκειμενικότητα της αξιολόγησης και σύμφωνα με τους Γρόλιο, Λιάμπα & Τζήκα, (2002:118) τα σημαντικότερα ερωτήματα που αναδεικνύονται σχετικά με τα κριτήρια και τη δικαιοσύνη στη σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης είναι:

- Αν τα κριτήρια αξιολόγησης είναι σαφή, ώστε εύκολα να διαπιστώνεται ο βαθμός εκπλήρωσής τους από τον επιθεωρητή,
- αν εντός της ίδιας περιφέρειας ο επιθεωρητής αξιολογεί αντικειμενικά τους εκπαιδευτικούς,
- αν οι επιθεωρητές διαφορετικών περιφερειών βαθμολογούν με ενιαίο τρόπο τους εκπαιδευτικούς.

Πολλοί εκπαιδευτικοί[9] άρχισαν να προσφεύγουν στο ΚΥΣΣΕ (Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως) για διόρθωση των Υπηρεσιακών Εκθέσεων Αξιολόγησης. Το ΚΥΣΣΕ διαπίστωσε ότι πολλοί επιθεωρητές δεν χρησιμοποιούσαν ενιαίους χαρακτηρισμούς για την ικανότητα των δασκάλων και, συχνά, το περιεχόμενο των εκθέσεων ερχόταν σε αντίθεση με τον τελικό χαρακτηρισμό. Για τον λόγο αυτό αναγκάστηκε να εκδώσει νέες οδηγίες και να ορίσει σαφέστερα τα κριτήρια αξιολόγησης. «*Το πρόβλημα της παρά των Επιθεωρητών συντάξεως εκθέσεως επί της εν γένει υπηρεσιακής ικανότητος των Διδασκάλων κατέστη ακανθώδες, τείνει δε, να δηλητηριάσει τας σχέσεις μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων*» (ΔΒ, Αρ. 482/1962).

Το αίσθημα της αδικίας μεταξύ των δασκάλων φαίνεται να εντείνεται στη δεκαετία του 1960,

8. «Είναι το ήθος άριστος, θρησκεύει βαθέως, είναι ως οικογενειάρχης υπόδειγμα και προσηλωμένος εις τα εθνικά ιδεώδη»

9. Σε ένα τρίμηνο του 1956 τροποποιήθηκαν πάνω από 100 υπηρεσιακές εκθέσεις αξιολόγησης (Δ.Β.,αρ.284/1955).

με το ζήτημα των εκθέσεων αξιολόγησης να αποτελεί αντικείμενο των ημερησίων διατάξεων και των αποφάσεων των Γενικών Συνελεύσεων του κλάδου μέχρι τη δικτατορία (Γρόλιος, κ.ά. 2002:120), ενώ οι μεγαλύτερες διαφορές στις εκθέσεις αξιολόγησης παρατηρούνται στις εκπαιδευτικές περιφέρειες. Όπως υποστηρίζει ο Μαυρογιώργος (2002) οι εκθέσεις αξιολόγησης/εκθέσεις υπηρεσιακής ευδοκιμότητας «ενσωματώνοντας τις αρχές της ιεραρχικής επιτήρησης και τη δυνατότητα κυρώσεων που κανονικοποιούν, εισάγουν τον εκπαιδευτικό ως ατομική περίπτωση σε ένα δίκτυο διακίνησης εγγράφων, αναφορών και πληροφοριών»(σ. 145).

Προς την ίδια κατεύθυνση ο Τσουκαλάς (1986) θεωρεί ότι «Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές με το συγκεκριμένο προσανατολισμό, εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης, που χαρακτήριζε τη μεταπολεμική ελληνική κοινωνία… επρόκειτο για την οικοδόμηση του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος στη μεταπολεμική Ελλάδα, που υπήρξε μια από τις μεγαλύτερες πολιτικές νίκες των συντηρητικών δυνάμεων… στην οικοδόμηση αυτού του ιδεολογικού συστήματος επιβλήθηκε και δια του υπηρεσιακού ελέγχου, στους εκπαιδευτικούς, να παίξουν συγκεκριμένο ρόλο και μάλιστα καθοριστικό»(σελ.15-25). Στην επταετία της δικτατορίας 1967-1974 καθεστωτικοί επιθεωρητές, ενταγμένοι στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης, αν και δεν πληρούσαν επιστημονικά κριτήρια, χρησιμοποιήθηκαν από το καθεστώς ως μηχανισμός υπηρεσιακού ελέγχου, αστυνόμευσης και δίωξης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα ο Καραφύλλης (2002) αναφέρει πως οι δυσμενείς μεταθέσεις και οι απολύσεις όσων εκπαιδευτικών τολμούσαν να αντιδράσουν ή στοιχειωδώς έδιναν την υποψία «αντικαθεστωτικών αντιλήψεων» ήταν καθημερινό φαινόμενο.

Στα πρώτα χρόνια μετά τη δικτατορία παρά τις διαμαρτυρίες και καταγγελίες των δασκάλων η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) συνεχίζει να στηρίζει τις προαγωγές των εκπαιδευτικών με βάση τις υπηρεσιακές εκθέσεις αξιολόγησης και απορρίπτει ως «μηδενιστική» την πρόταση διδασκαλικών συλλόγων για προαγωγές μόνο με βάση την αρχαιότητα (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. 774/1975).

Όπως διαπιστώνεται από το Δ.Β, (αρ. 816/1977) η ΔΟΕ -με ΔΣ προσκείμενο στη Νέα Δημοκρατία- στη Γενική Συνέλευση του 1977 τάσσεται σαφώς *«υπέρ του δικαιώματος αξιολογήσεως των λειτουργών της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως και από το Διευθυντή του σχολείου»*, στάση η οποία θα αλλάξει μετά τη μεταβολή της σύνθεσης του ΔΣ το 1978. Συγκεκριμένα η νέα διοίκηση της ΔΟΕ πρόσκειται στο ΠΑΣΟΚ και μέχρι τον Οκτώβριο του 1981 αντιπαρατίθεται στο σύνολο της κυβερνητικής πολιτικής της Νέας Δημοκρατίας. Διεκδικεί μεταξύ άλλων την ακώλυτη προαγωγή -με αποσύνδεση βαθμού/μισθού- μέχρι τον καταληκτικό βαθμό, τη μείωση του διδακτικού ωραρίου, την κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας στις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας και την αντικατάστασή της με χαρακτηρισμούς (ΔΒ, αρ.875/1980, 891/1981, 901/1981,τεύχ.Α΄). Παράλληλα η ΔΟΕ προβάλλει συστηματικά το αίτημα για κατάργηση του Επιθεωρητή και την καθιέρωση του νέου θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

Όπως εξάλλου υποστηρίζουν οι Γρόλιος, κ.ά., (2002:129), η μαχητική στάση της ΔΟΕ -σχετιζόμενη με την άνοδο του κοινωνικού και πολιτικού ριζοσπαστισμού της περιόδου 1977/1981- εκφράζεται και ανοικτά υπέρ του ΠΑΣΟΚ προβάλλοντας συστηματικά τις θέσεις του για την εκπαίδευση και την οικονομική πολιτική. Προς αυτή την κατεύθυνση μετά την εκλογική νίκη του ΠΑΣΟΚ το 1981, το ΔΣ της ΔΟΕ υποστηρίζει την εισοδηματική πολιτική στο Δημόσιο Τομέα και χαιρετίζει το νέο νομοσχέδιο για τη Δημόσια Διοίκηση καθώς και την απόφαση της κυβέρνησης για ίδρυση Παιδαγωγικών Σχολών στα πανεπιστήμια (ΔΒ, αρ. 918/1982, τεύχ. Β΄).

Το Υπουργείο Παιδείας συνεργάζεται με το ΔΣ της ΔΟΕ για τη διαμόρφωση του νέου Νομοσχεδίου, το οποίο προβλέπει την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την αντικατάστασή του από το Σχολικό Σύμβουλο (ΔΒ, αρ. 918/1982, τεύχ. Β΄). Αποτέλεσμα της συνεργασίας είναι η τελική ψήφιση του Νομοσχεδίου και οι επακόλουθες δηλώσεις της ΔΟΕ και των διδασκαλικών συλλόγων της χώρας για στήριξη του νέου θεσμού του σχολικού Συμβούλου (ΔΒ, αρ. 923/1982, τεύχ. Β΄).

Υπό τις παραπάνω προϋποθέσεις η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέχρι το 1982 - με τον επιθεωρητή φορέα ελέγχου, όχι μόνο της διδακτικής και επαγγελματικής επάρκειάς του, αλλά και

της ιδεολογικοπολιτικής και κοινωνικής του συμπεριφοράς – *«μετατρέπεται σε μια τελετουργία παραγωγής της «αλήθειας» για το ποιος είναι ικανός εκπαιδευτικός (...) η αξιολόγηση καταστέλλει, αποκλείει, λογοκρίνει, αποκρύπτει, ορίζει αλλά και παράγει παιδαγωγική αλήθεια»* (Μαυρογιώργος, 2002:146).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, θεωρούμενη μέσα στο συγκεκριμένο πολιτικό και ιδεολογικό συγκείμενο είναι η διαδικασία που στοχεύει στην οικοδόμηση συγκεκριμένου ιδεολογικού συστήματος με «μέσο» τον δάσκαλο και τον Επιθεωρητή που παρουσιάζεται σαν το «μοχλό» αυτής (Καραφύλλης, 2002). Η ΔΟΕ προβάλλοντας συστηματικά το αίτημα για κατάργηση του επιθεωρητή και την καθιέρωση του νέου θεσμού του Σχολικού Συμβούλου καταγγέλει το θεσμό «ως απαράδεκτη ενσάρκωση του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας, της αστυνόμευσης και αλλοτρίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων (…) είναι αναχρονιστικός, επιζήμιος και επιδρά αρνητικά, γιατί αναστέλλει, αστυνομεύει και υπονομεύει κάθε προσπάθεια» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 288).

Ο επιθεωρητής δεν στάθηκε αρωγός στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, να τον νουθετήσει πως θα προωθήσει την ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση, την «παροδοχή» του άλλου, την παιδευτική και κοινωνική εντιμότητα, να δείξει πώς το ανθρώπινο αυτό υλικό μέσα στο σχολικό χώρο θα αξιοποιήσει τις δυνατότητες του και τη «δημιουργική δραστηριότητά του» ώστε να βοηθήσει στην ανάπτυξη του κοινωνικού και όχι του «ατομικιστού» ανθρώπου (Φράγκος, 1985:35-36). Ο ίδιος επιπρόσθετα υποστηρίζει ότι ο θεσμός του επιθεωρητή ήταν αδύνατο να ανταποκριθεί στην πρόκληση των καιρών, γιατί είχε υπερκεραστεί από τις απαιτήσεις των αλλαγών και από τις επίμονες εντάσεις στο πνεύμα και στις δυνάμεις, επιστημονικού, πολιτικού, και κοινωνικού υπερσυντηρητισμού.

Στον αντίποδα της αρνητικής κριτικής κάποιοι υποστήριξαν τον θεσμό, παρουσιάζοντας τον επιθεωρητή *«ως παραδεκτή πνευματική προσωπικότητα που επιλέχθηκε με διαγωνισμούς και αδιάβλητες κρίσεις»*(Νούτσος, 1986:107). Προς την ίδια κατεύθυνση ο Γέρου (1984) υποστηρίζει ότι υπήρχαν και εξαιρέσεις στο θεσμό των επιθεωρητών, «οι οποίοι πιστοί στο καθήκον, όπως τους υπαγόρευε η συνείδησή τους, στάθηκαν δίπλα στο χειμαζόμενο εκπαιδευτικό και τον στήριξαν στο δύσκολο έργο του με κίνδυνο να χάσουν τη θέση τους ή να μείνουν υπηρεσιακά ανεξέλεγκτοι» (σ. 18).

Εξάλλου έχει εκφραστεί η άποψη ότι οι επιθεωρητές κατάφεραν να ανορθώσουν, να συγκροτήσουν και να στηρίξουν μετά από δύο πολέμους την Παιδεία μας. Αν και στον παιδαγωγικό - διδακτικό τομέα υπολειτούργησαν, ωστόσο στο διοικητικό και οργανωτικό βοήθησαν ουσιαστικά. Συγκεκριμένα ο Εκπαιδευτικός Σύμβουλος Παρασκευόπουλος Θ. (1949), αναγνωρίζοντας τη σημασία του έργου του επιθεωρητή υποστηρίζει ότι ο *«ο επιθεωρητής είναι ο κυριότερος αγωνιστής της Εκπαίδευσης. Είναι ο στρατηγός και ο στρατιώτης που αγωνίζεται σε πολλά μέτωπα. Απ' αυτόν εξαρτάται η ανύψωσις ή η πτώσις της Εκπαιδεύσεως στην περιφέρειά του»*(Πρακτικά Συν. Εκπ/κων 1949:320).

Από την όλη ανάλυση που έχει προηγηθεί, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η έντονη κριτική η οποία ασκήθηκε στον θεσμό του επιθεωρητή, οφείλεται κυρίως στην αποδεδειγμένη αδυναμία του να εκπληρώσει ταυτόχρονα τον οργανωτικό-διοικητικό και εποπτικό- καθοδηγητικό του ρόλο με ευθύνη της Πολιτείας που του ανέθεσε πολλαπλά έργα πάνω από τις δυνάμεις του. Οφείλεται επιπρόσθετα στο γενικότερο αίτημα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας, που αφορούσε στον κοινωνικό εκδημοκρατισμό και παράλληλα στον εκδημοκρατισμό του θεσμού της εποπτείας-αξιολόγησης στο πλαίσιο της γενικότερης δημοκρατικής ανάπλασης της Παιδείας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, & Α. Τσιάκκιρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 39-60). Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνης.

Γέρου Θ., (1984) «Ο σχολικός σύμβουλος: Μια πρώτη προσέγγιση του νέου θεσμού». Πρακτικά Σεμιναρίων Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα. Γρόλιος Γ., Λιάμπας Τ. & Τζήκας Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στο: Κάτσικας, Χ. – Καββαδίας, Γ. (2002), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. εκδ. Σαββάλας, σ.σ. 113-135, Αθήνα.

Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμοι Α΄-Β΄, εκδ. Εστία, Αθήνα 1999. Ευαγγελόπουλος Σ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τ. Α΄, εκδ. Δανιά, Αθήνα. Ευαγγελόπουλος Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*, τόμ. Α, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Θεριανός, Κ. (2007). Αξιολόγηση και σχολείο: παλιός και νέος επιθεωρητισμός, *Παιδεία και Κοινωνία, Κυριακάτικη Αυγή,* τ. 20, Ιανουάριος 2007.

Ιορδανίδης Γ., (2004). *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. Ανακτήθηκε στις 25/03/2015 από την ιστοσελίδα:http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm

Καραφύλλης Θ. (2002). *«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους Επιθεωρητές. Πορίσματα έρευνας από τις εκθέσεις αξιολόγησης στην περιοχή της Θράκης»,* στο: Βιβλίο περιλήψεων από το 2ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου. Ματθαίου (2000**)**. *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στηΣχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης (τρεις τόμοι).

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του Πανοπτισμού», στο Κάτσικας, Χ.- Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ποιος, Ποιον και Γιατί;* Εκδ. Σαββάλας, σ.σ. 139-150, Αθήνα.

Μήλα Δ., (2008). «*Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974. Η περίπτωση των Α & Β Περιφερειών του νομού Αχαΐας».* Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: http://www.nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1027/3/Nimertis_Mila.pdf Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, (τ. Α΄& Β΄), Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης Σ. (1998). Η αξιολόγηση στην Ελλάδα. Εισήγησή του: *Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο, Μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση.* Χίος, Πανελλήνιο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 45-57.

Μπουζάκης Σ. (2003). «*Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1999».* Αθήνα: Gutenberg. Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Θεμέλιο. Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (1949). Εν Αθήναις, Εισήγηση Κ.Δ. Γεωργούλη, Διευθυντού Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως.

Σάμιος Π. (2013).*«Οι Επιθεωρητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1834-1982)».* Ανακτήθηκε στις 21/03/2015 από την ιστοσελίδα: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/ attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf. Τσουκαλάς, Κ.(1986). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο. Φράγκος, Χ. (1985) *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο,* Αθήνα: Νεοελληνική Παιδεία Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Αθήνα: Κέδρος.

Φυριππής Ε. (1999). «Η Διοίκηση και η Εποπτεία της Α/θμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία και στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα». Δημοσιεύθηκε στον 1ο τόμο της Επιθεώρησης Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών θεμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σελ. 186-214.

Χρήστου Θ., (1991). *«Απόψεις σχετικά με την οργάνωση της εκπαίδευσης στις απαρχές της ίδρυσης του νεοελληνικού Κράτους».* Πρακτικά ΙΑ΄ Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη 1991, σελ. 117.

Πηγές

Διδασκαλικό Βήμα:

- αρ. 482/1962
- αρ. 764/1974
- αρ. 769/ 1974
- αρ.770/1975
- αρ. 774/1975
- αρ. 875/1980

– αρ. 891/1981
– αρ. 901/1981, τεύχ. Α΄
– αρ. 918/1982, τεύχ. Β΄
– αρ. 923/1982, τεύχ. Β΄

Νομοθετικά Διατάγματα (Ν.Δ.)
– Ν.Δ 6/18-2-1834
– Ν.Δ. ΒΤΜΘ/1895
– Ν.Δ. 3228/1911
– Ν.Δ. 240/1914
– Ν.Δ. 817/1917
– Ν.Δ. 4653/1930
– Ν.Δ. 767/1937
– Ν.Δ. 2180/1937
– Ν.Δ. 4379/1964
– Ν.Δ. 651/1970
– Ν.Δ. 309/1976
– Ν.Δ. 576/1977

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΠΑΙΚ ΤΗΣ ΑΣΠΑΙΤΕ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΡΓΟΥΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2014-2015

Δημήτριος Β. Μπιλιώνης[1]
Σοφία Μπαμπαλιάρου[2]
Δρ. Παναγιώτα Γκόφα[3]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Επάρκειας (ΕΠΠΑΙΚ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) από όσους παρακολούθησαν το πρόγραμμα στο Άργος κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών, τους λόγους παρακολούθησης του ΕΠΠΑΙΚ, καθώς και την αξιολόγησή τους για τη λειτουργία του προγράμματος. Επίσης, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο η παρακολούθηση του ΕΠΠΑΙΚ συνέβαλε στην ανάπτυξη ή/και βελτίωση ικανοτήτων διδασκαλίας των εκπαιδευόμενων και το εάν αποτέλεσε σημαντικό εφόδιο για την ανεύρεση ή σταθεροποίηση της εργασίας τους στην εκπαίδευση μετά την αποφοίτησή τους. Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε από τους σπουδαστές του. Από τα αποτελέσματα προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα και προτάσεις για τη λειτουργία του ΕΠΠΑΙΚ γενικότερα καθώς και του παραρτήματος Άργους ειδικότερα.

Λέξεις-κλειδιά: ΕΠΠΑΙΚ, ΑΣΠΑΙΤΕ Άργους, Παιδαγωγική Κατάρτιση, Αξιολόγηση Προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ

The Evaluation of the EPPAIK Programme of ASPETE: The Case of Argos Branch During the 2014-2015 Academic Year

Dimitrios V. Bilionis, Sofia Mpampaliarou, Dr. Panagiota Gkofa

Abstract

This paper presents the evaluation of the Annual Programme for Educational Proficiency (EPPAIK) offered by the School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE) made by its first graduates who attended the programme during the academic year 2014-2015 in Argos. The pieces of data presented were collected through a questionnaire which included topics related to the graduates' characteristics, reasons for registration to the programme, and the graduates' views regarding the operation of the programme. Moreover, this questionnaire examined the extent to which the programme developed or further cultivated educational skills and whether the completion of the programme helped the graduates to work in the field of education. The fact that the evaluation presented was the result of the feedback provided directly by the graduates themselves adds to this paper's value. The findings could potentially inform ASPETE and other stakeholders about the future operation and the impact of the programme in general and regarding the Argos' branch in particular.

Keywords: *Annual Programme for Educational Proficiency (EPPAIK), School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE), Educational Proficiency, Evaluation of EPPAIK*

1. Ο Δ.Μπ. είναι απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ, ΑΣΠΑΙΤΕ (Παράρτημα Άργους). Επικοινωνία: dimbilionis@gmail.com
2. Η Σ.Μπ. είναι απόφοιτη ΕΠΠΑΙΚ, ΑΣΠΑΙΤΕ (Παράρτημα Άργους). Επικοινωνία: sofiampampaliarou@yahoo.gr
3. Η Π.Γκ. είναι επιστημονική συνεργάτης ΕΠΠΑΙΚ, ΑΣΠΑΙΤΕ (Παράρτημα Άργους). Επικοινωνία: giotagofa@yahoo.gr

1.0. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Επάρκειας (ΕΠΠΑΙΚ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) από τους σπουδαστές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα στο παράρτημα Πελοποννήσου (Άργος, Νομός Αργολίδας) κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015.

Το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ απευθύνεται σε αποφοίτους σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ και ΑΤΕΙ) όλων των επιστημονικών πεδίων και σκοπό έχει τη χορήγηση πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, έτσι ώστε οι απόφοιτοί του να αποκτήσουν την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση αλλά και τα τυπικά προσόντα για την απασχόλησή τους ως εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) και την κατάρτιση (Ι.Ε.Κ., ΕΠΑ.Σ. κ.λπ.), σε γνωστικά αντικείμενα συναφή με τον βασικό τίτλο σπουδών τους. Κατά κανόνα η πλειοψηφία των σπουδαστών προέρχεται από σχολές πανεπιστημίων και ΑΤΕΙ οι οποίες δεν παρέχουν Παιδαγωγική Επάρκεια στο πρόγραμμα σπουδών τους (μη καθηγητικές σχολές), καθώς δεν προσφέρουν τα αντίστοιχα υποχρεωτικά ή επιλογής μαθήματα παιδαγωγικού περιεχομένου. Το πρόγραμμα έχει χαρακτήρα επιμορφωτικό, είναι διάρκειας ενός ακαδημαϊκού έτους και η επιτυχής ολοκλήρωσή του οδηγεί στη χορήγηση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Επάρκειας. Για την οργάνωση του προγράμματος είναι υπεύθυνη η ΑΣΠΑΙΤΕ που εδρεύει στο Μαρούσι Αττικής και η παρακολούθηση των μαθημάτων γίνεται στα κατά τόπους παραρτήματα της σχολής που λειτουργούν σε διάφορες πόλεις της χώρας (συνήθως μία πόλη ανά διοικητική περιφέρεια).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας υιοθετήθηκαν οι βασικές αρχές της Επιστήμης της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Συγκεκριμένα, καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο εστάλη ηλεκτρονικά στους σπουδαστές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ που λειτουργεί στο Άργος. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποφοίτων (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών κ.ά.) κατά τη διάρκεια φοίτησής τους, καθώς και τους λόγους και προσδοκίες από την παρακολούθηση του ΕΠΠΑΙΚ. Ιδιαίτερη δε βαρύτητα δόθηκε σε ερωτήσεις που αποσκοπούσαν σε μια άμεση (απευθείας από τους ίδιους τους σπουδαστές) αξιολόγηση της λειτουργίας του προγράμματος και του παραρτήματος. Τέλος, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν ο βαθμός στον οποίο η παρακολούθηση του ΕΠΠΑΙΚ συνέβαλε στην ανάπτυξη ή/και βελτίωση ικανοτήτων διδασκαλίας καθώς και το εάν αποτέλεσε σημαντικό εφόδιο για την ανεύρεση ή σταθεροποίηση της εργασίας τους στην εκπαίδευση μετά την αποφοίτησή τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι το συγκεκριμένο παράρτημα ιδρύθηκε το 2014 και το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ διοργανώθηκε στο παράρτημα αυτό για πρώτη φορά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Επομένως, τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτελούν σπουδαστές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα όπως διοργανώθηκε για πρώτη φορά από το συγκεκριμένο παράρτημα. Συνεπώς, από τα αποτελέσματα της έρευνας, και ιδίως της αξιολόγησης των σπουδαστών, μπορούν να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα και προτάσεις για τη λειτουργία του ΕΠΠΑΙΚ γενικότερα καθώς και του τότε νεοσυσταθέντος παραρτήματος Άργους ειδικότερα, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τόσο από την ΑΣΠΑΙΤΕ όσο και από άλλους φορείς.

2.0. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Η παιδαγωγική επάρκεια

Με τον όρο Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια γίνεται αναφορά στη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση που απαιτείται να έχουν όσοι πρόκειται να υπηρετήσουν την εκπαίδευση ως εκπαιδευτικοί. Η Παιδαγωγική Επάρκεια χορηγείται αυτόματα εφόσον ένας απόφοιτος τμήματος τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος είχε παρακολουθήσει επιτυχώς επαρκή αριθμό παιδαγωγικών μαθημάτων ή αποφοίτησε από τμήματα με βασικό αντικείμενο σπουδών την Παιδαγωγική (π.χ. Παιδαγωγικά Τμήματα ή Τμήματα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας) σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Επίσης, χορηγείται με την κατοχή αντίστοιχου Πιστοποιητικού

που λαμβάνεται μετά την παρακολούθηση κατάλληλων προγραμμάτων που διοργανώνονται από τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη Ελλάδα ιδιαίτερη αναφορά στην αναγκαιότητα της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας για τον διορισμό των εκπαιδευτικών γίνεται με το νόμο 2525/97 (ΦΕΚ 188Α), όπως ψηφίστηκε το 1997. Μάλιστα, ο νόμος αυτός θεσμοθετεί για πρώτη φορά τον όρο Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Συγκεκριμένα ο νόμος όριζε ότι για τον διορισμό κατόχων βασικού τίτλου σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι απαραίτητο το παραπάνω πιστοποιητικό. Εξαίρεση στην παραπάνω διάταξη αποτελούσαν οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δασκάλων ή Νηπιαγωγών, των Τμημάτων Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών των ΑΕΙ καθώς και της τότε Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) - νυν ΑΣΠΑΙΤΕ - και τέλος οι έχοντες μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο στις Επιστήμες της Αγωγής. Επιπλέον, ο νόμος έδινε τη δυνατότητα στα ΑΕΙ, κατόπιν έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας, να καταρτίσουν προγράμματα θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης στην Παιδαγωγική, διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων, τα οποία θα μπορούσαν να παρακολουθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους ή μετά τη λήξη αυτών. Η επιτυχής ολοκλήρωση των προγραμμάτων αυτών θα οδηγούσε στην απόκτηση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας.

Συνέχεια του παραπάνω νόμου αποτέλεσε ο νόμος 3848 (ΦΕΚ 71Α), που ψηφίστηκε το 2010, στον οποίο γίνεται ρητή αναφορά στην υποχρεωτική κατοχή Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας για τον διορισμό στην Εκπαίδευση. Μάλιστα, αναφέρεται ότι η Παιδαγωγική Επάρκεια με εξαίρεση τους αποφοίτους συγκεκριμένων τμημάτων (όπως εκείνα που περιγράφηκαν στον νόμο 2525/97) προκύπτει μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών του εκάστοτε πανεπιστημιακού τμήματος. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 2, παρ. 3β, αναφέρεται ότι, για να πιστοποιηθεί η Παιδαγωγική Επάρκεια ενός αποφοίτου τμήματος ΑΕΙ, το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος θα πρέπει να εξασφαλίζει την αναγκαία «θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση». Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να αξιολογείται περιοδικά ως προς τον παραπάνω σκοπό, δηλαδή την εξασφάλιση της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι με τον νόμο αυτό αναγνωρίζεται και το πιστοποιητικό ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ, η οποία είχε ιδρυθεί το έτος 2002, ως συνέχεια της ΣΕΛΕΤΕ μετά την κατάργηση της τελευταίας.

2.2 Η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

2.2.1 Ιστορική αναδρομή

Η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) ιδρύθηκε στην Αθήνα το 2002 ως τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η ΑΣΠΑΙΤΕ αποτελεί ουσιαστικά τον «καθολικό διάδοχο» της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ), η οποία είχε ιδρυθεί το 1959 (ΑΣΠΑΙΤΕ, Οδηγός Σπουδών, 2015).

Σκοπός της δημιουργίας της ΣΕΛΕΤΕ ήταν η κατάρτιση εκπαιδευτικών για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η δημιουργία της ΣΕΛΕΤΕ εντάσσονταν στην προσπάθεια για την προσαρμογή της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της αναπτυσσόμενης ελληνικής οικονομίας της μεταπολεμικής Ελλάδας της δεκαετίας του ’50. Η παραπάνω ανάγκη υπαγορεύονταν από το γεγονός ότι εκείνη την εποχή η χώρα έπρεπε «να αναπτύξει μια πολυεπίπεδη οικονομία με έμφαση στη δημιουργία νέων επαγγελμάτων, αλλά και άρτια ειδικευμένων τεχνικών» (ΑΣΠΑΙΤΕ, Οδηγός Σπουδών, 2015).

Χαρακτηριστικό της ΣΕΛΕΤΕ κατά τα πρώτα έτη λειτουργίας ήταν η τότε επικρατούσα «προσθετική προσέγγιση» για την εκπαίδευση των καθηγητών της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Με βάση το μοντέλο αυτό, η έμφαση δίνονταν σε μεγάλο βαθμό στην παιδαγωγική κατάρτιση και ένα μόνο μικρό ποσοστό του προγράμματος σπουδών αφορούσε σε τεχνικά ή επαγγελματικά θέματα (ΑΣΠΑΙΤΕ, Οδηγός Σπουδών, 2015). Στη συνέχεια κατά τη δεκαετία του ΄70 η αποκλειστικότητα του μοντέλου της προσθετικής προσέγγισης περιορίστηκε και υιοθετήθηκε μια «παράλληλη μέθοδος», η οποία προέβλεπε το συνδυασμό («σύζευξη») της παιδαγωγι-

κής με την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Έτσι, η ΣΕΛΕΤΕ οδηγήθηκε στη δημιουργία δύο ανεξάρτητων σχολών (οι οποίες βέβαια υπάγονταν σε αυτή): την Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑΤΕΣ) και την Ανωτέρα Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (ΑΣΕΤΕΜ). Η ΠΑΤΕΣ λειτουργούσε με το μοντέλο της «προσθετικής» προσέγγισης, δηλαδή δίνονταν έμφαση στην παιδαγωγική κατάρτιση και οι σπουδαστές ήταν απόφοιτοι άλλων τμημάτων ανωτέρων ή ανωτάτων σχολών (κυρίως του τεχνολογικού τομέα) ή απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ΠΑΤΕΣ λειτούργησαν δύο τμήματα: α) Το Τμήμα Πτυχιούχων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το Τμήμα Εργαστηριακών Εκπαιδευτικών Β'θμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, στην ΑΣΕΤΕΜ υιοθετήθηκε η «παράλληλη» μέθοδος και δημιουργήθηκαν τμήματα με ειδικότητες τεχνολόγων μηχανικών (Ηλεκτρολόγων, Ηλεκτρονικών, Μηχανολόγων και Πολιτικών Μηχανικών), όπου οι σπουδαστές παράλληλα με την παιδαγωγική εκπαίδευση λάμβαναν και τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση στην αντίστοιχη ειδικότητα.[4]

Η παραπάνω μορφή και ακαδημαϊκή οργάνωση διατηρήθηκε μέχρι το 2002, οπότε και η ΣΕΛΕΤΕ καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003 από την ΑΣΠΑΙΤΕ. Η ΑΣΠΑΙΤΕ λειτουργεί πλέον με τέσσερα τμήματα (Παιδαγωγικό Τμήμα, Τμήμα Εκπαιδευτικών Ηλεκτρολόγων & Εκπαιδευτικών Ηλεκτρονικών Μηχανικών, Τμήμα Εκπαιδευτικών Μηχανολόγων Μηχανικών και Τμήμα Εκπαιδευτικών Πολιτικών Μηχανικών). Στα τμήματα των εκπαιδευτικών μηχανικών ακολουθείται η «παράλληλη» μέθοδος. Οι κύριες εγκαταστάσεις, καθώς και η διοίκηση του ιδρύματος εδρεύουν στο Μαρούσι Αττικής. Παράλληλα, το Παιδαγωγικό Τμήμα διοργανώνει επιμορφωτικά προγράμματα, κυρίως παιδαγωγικής κατάρτισης και συμβουλευτικής και προσανατολισμού, σε διάφορες πόλεις της περιφέρειας (τα οποία χαρακτηρίζονται από την «προσθετική» μέθοδο). Συγκεκριμένα, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 (ΑΣΠΑΙΤΕ, Οδηγός Σπουδών, 2015) λειτούργησαν παραρτήματα σε ακόλουθες πόλεις της Ελλάδας (πέρα της Αθήνας): Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο Κρήτης, Βόλος, Κοζάνη, Σάπες Ροδόπης, Μυτιλήνη, Ρόδος και Άργος. Ένα από τα προγράμματα κατάρτισης που διοργανώνει η ΑΣΠΑΙΤΕ στην Αθήνα, αλλά και σε όλα τα παραρτήματα της κάθε χρόνο, είναι το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ), το οποίο αποτελεί συνέχεια αντίστοιχων προγραμμάτων που διοργανώνονταν από την ΠΑΤΕΣ της ΣΕΛΕΤΕ και θα παρουσιαστεί σε επόμενη ενότητα.

2.2.2 Το Παράρτημα Πελοποννήσου (Άργους)

Το παράρτημα Πελοποννήσου της ΑΣΠΑΙΤΕ ιδρύθηκε το 2014 (ΥΑ 64085/Γ2/25.04.2014) και λειτουργεί στον Νομό Αργολίδας, στην πόλη του Άργους. Χρησιμοποιεί ως εγκαταστάσεις το Μπουσουλοπούλειο κτίριο (το οποίο λειτουργεί και ως Γυμνάσιο κατά τις πρωινές ώρες) που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης του Άργους. Το παράρτημα λειτούργησε για πρώτη φορά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 διοργανώνοντας τα προγράμματα ΕΠΠΑΙΚ και ΠΕΣΥΠ (Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική & Προσανατολισμό).

Σύμφωνα με στοιχεία που παραχωρήθηκαν από τη Διοίκηση του παραρτήματος, κατά το πρώτο έτος της λειτουργίας του παραρτήματος, το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ παρακολούθησαν 201 σπουδαστές, κατανεμημένοι σε τέσσερα τμήματα, εκ των οποίων οι 122 ήταν γυναίκες (ποσοστό 60,7%) και οι 79 άνδρες (ποσοστό 39,3%). Το κύριο διδακτικό προσωπικό το οποίο ήταν υπεύθυνο για τη διδασκαλία των μαθημάτων αποτελούνταν από 28 μέλη, τα οποία εργάζονταν ως ωρομίσθιο προσωπικό και είχαν σπουδές κατά κανόνα διδακτορικού επιπέδου. Παράλληλα, εργάστηκαν 11 άτομα ως επόπτες των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ). Το διοικητικό προσωπικό, συμπεριλαμβανομένου του Διευθυντή του παραρτήματος, αποτελούνταν από 4 μέλη κατά το πρώτο εξάμηνο και 3 μέλη κατά το δεύτερο εξάμηνο.

2.3. Το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ)

Η οργάνωση του προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης ξεκινά αμέσως με την ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ το 1959. Από το έτος εκείνο μέχρι σήμερα πραγματοποιήθηκαν αρκετές τροποποιήσεις

4. Για περισσότερα βλ. Δενδρινού (1971) και Καλούρη & Φιλιό (2005).

στο πρόγραμμα σπουδών, τις προϋποθέσεις φοίτησης και τη διάρκεια του προγράμματος. Μία αναλυτική περιγραφή των μεταβολών και των «φάσεων» από τις οποίες έχει περάσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα κατά τα χρόνια της ΣΕΛΕΤΕ, μέχρι να λάβει τη σημερινή μορφή του όπως διοργανώνεται από την ΑΣΠΑΙΤΕ, παρουσιάζεται στην εργασία του Μ. Γεωργιάδη η οποία δημοσιεύτηκε στα πρακτικά του 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου ΣΕΠ-ΑΣΠΑΙΤΕ που διοργανώθηκε το 2009 (Γεωργιάδης, 2010).

Σήμερα, το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) με τη νέα μορφή της ΑΣΠΑΙΤΕ διοργανώνεται από τον Τομέα Παιδαγωγικής Κατάρτισης του (Γενικού) Παιδαγωγικού Τμήματος του ιδρύματος. Το πρόγραμμα είναι διάρκειας ενός ακαδημαϊκού έτους, το οποίο περιλαμβάνει δύο αυτοτελείς διδακτικές περιόδους: το Α' Εξάμηνο και το Β' Εξάμηνο. Το κάθε εξάμηνο, μαζί με την αντίστοιχη εξεταστική περίοδο διαρκεί κατά κανόνα 14 εβδομάδες (ΑΣΠΑΙΤΕ, Κανονισμός Σπουδών ΕΠΠΑΙΚ, 2015). Όπως ήδη προαναφέρθηκε το πρόγραμμα διοργανώνεται τόσο στην Αθήνα όσο και στα κατά τόπους παραρτήματα της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Δικαίωμα συμμετοχής στο πρόγραμμα έχουν οι απόφοιτοι ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν επιλεγεί σύμφωνα με τον ισχύοντα Κανονισμό Αξιολόγησης Υποψηφίων (ΚΑΥ) της ΑΣΠΑΙΤΕ. Από το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014, πλέον η επιλογή των υποψηφίων γίνεται με το σύστημα (ηλεκτρονικής) κλήρωσης και με βάση την τελική κατάταξη που προκύπτει από αυτήν.

Στις υποχρεώσεις φοίτησης των σπουδαστών περιλαμβάνονται η παρακολούθηση θεωρητικών μαθημάτων, η παρακολούθηση και υλοποίηση Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας και η εκπόνηση πτυχιακής εργασίας (ΑΣΠΑΙΤΕ, Οδηγός Σπουδών, 2015).

Τα μαθήματα που καλούνται οι σπουδαστές να παρακολουθήσουν είναι στο σύνολό τους 11, εκ των οποίων τα 6 διδάσκονται στο Α' Εξάμηνο και τα 5 στο Β' Εξάμηνο. Η παρακολούθηση στα μαθήματα είναι υποχρεωτική και η συμμετοχή κάθε σπουδαστή στις εξετάσεις του κάθε μαθήματος επιτρέπεται εφόσον έχει παρακολουθήσει τα 2/3 των ωρών που έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Ο τελικός βαθμός σε κάθε μάθημα προκύπτει από την επίδοση του σπουδαστή στην ενδιάμεση δοκιμασία προόδου (γραπτή εξέταση ή εκπόνηση εργασίας) και από την επίδοση στην τελική γραπτή εξέταση (συνήθως το ποσοστό συμβολής κάθε δοκιμασίας είναι 50%). Το κάθε μάθημα έχει διάρκεια δύο διδακτικών ωρών θεωρίας ανά εβδομάδα, με εξαίρεση τα μαθήματα που σχετίζονται με τη χρήση Η/Υ που περιλαμβάνουν μία διδακτική ώρα θεωρίας και μία εργαστηρίου.

Η συμμετοχή στην Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (ΠΑΔ) είναι υποχρεωτική για κάθε σπουδαστή. Οι δραστηριότητες των ΠΑΔ κατά το Α' εξάμηνο διενεργούνται μέσα στη Σχολή και περιλαμβάνουν ενημέρωση για το σύστημα διεξαγωγής, σχεδιασμό και υλοποίηση μικροδιδασκαλιών από τους σπουδαστές, καθώς και παρακολούθηση μικροδιδασκαλιών που υλοποιούνται από άλλους σπουδαστές. Κατά το Β' Εξάμηνο, οι δραστηριότητες της ΠΑΔ πέρα από τη Σχολή (όπου διενεργούνται προκαταρκτικές διδασκαλίες) μεταφέρονται και σε εξωτερικές πραγματικές σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα οι σπουδαστές υποχρεούνται να παρακολουθήσουν συνολικά έξι ώρες διδασκαλίας σε πραγματική τάξη εξωτερικής σχολικής μονάδας και να πραγματοποιήσουν μία διδακτική ώρα διδασκαλίας σε εξωτερική τάξη σχολικής μονάδας υπό την επίβλεψη του διδάσκοντα της τάξης.

Τέλος, κάθε σπουδαστής είναι υποχρεωμένος να εκπονήσει πτυχιακή εργασία υπό την επίβλεψη ενός διδάσκοντα. Η πτυχιακή εργασία θα πρέπει να είναι συναφής με κάποιο από τα αντικείμενα που προέρχονται από τη διδασκόμενη ύλη των μαθημάτων του προγράμματος. Η πτυχιακή εργασία μπορεί να είναι είτε βιβλιογραφική είτε ερευνητική. Με βάση τον αντίστοιχο οδηγό εκπόνησης πτυχιακών εργασιών για το έτος 2015-2016 «ο σκοπός της Πτυχιακής Εργασίας είναι αφενός η σύνθεση και αξιοποίηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τα διάφορα μαθήματα σε συγκεκριμένες εφαρμογές και αφετέρου η εμβάθυνση σε ένα θέμα, μέσα από το οποίο ο/η σπουδαστής/τρια θα ασκηθεί και θα αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες στον σχεδιασμό, διεξαγωγή και συγγραφή μιας επιστημονικής έρευνας-μελέτης» (ΑΣΠΑΙΤΕ, Οδηγός Εκπόνησης Πτυχιακών Εργασιών ΕΠΠΑΙΚ, 2016). Η επίδοση στην πτυχιακή εργασία συμβάλλει στο 20% του τελικού βαθμού αποφοίτησης από το πρόγραμμα.

3.0. Η έρευνα

3.1. Σχεδιασμός και διεξαγωγή

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας διεξήχθη έρευνα επισκόπησης με χρήση ερωτηματολογίου. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι σπουδαστές του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ του παραρτήματος Άργους της ΑΣΠΑΙΤΕ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 το οποίο όπως προαναφέρθηκε ήταν και το πρώτο έτος λειτουργίας του συγκεκριμένου παραρτήματος. Ο παραπάνω πληθυσμός ήταν άμεσα εντοπίσιμος στο σύνολό του από τα αρχεία των σπουδαστών που διατηρεί η γραμματεία του παραρτήματος Άργους. Συνεπώς, δεν προέκυψε ανάγκη για την επιλογή συγκεκριμένου δείγματος και την εφαρμογή αντίστοιχων τεχνικών.

Αξίζει όμως στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι ο πληθυσμός αυτός αποτελεί ουσιαστικά ένα δείγμα όλων των σπουδαστών που παρακολουθούν το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ στα διάφορα κατά τόπους παρατήματα της ΑΣΠΑΙΤΕ σε όλη την Ελλάδα. Υπό αυτό το πρίσμα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε μια «βολική δειγματοληψία» από ολόκληρο τον πληθυσμό των συμμετεχόντων του προγράμματος πανελλαδικά. Ο όρος «βολική δειγματοληψία» (Cohen & Manion, 1994, σ. 130) αναφέρεται στο ότι κατά την προσπάθεια διερεύνησης των χαρακτηριστικών και των απόψεων των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ επιλέχθηκαν συμμετέχοντες στους οποίους οι διεξάγοντες την έρευνα είχαν άμεση πρόσβαση μέσω των αρχείων της γραμματείας του παραρτήματος, καθώς οι ίδιοι οι ερευνητές παρακολούθησαν το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ στο ίδιο παράρτημα το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 και διεξήγαγαν την παρούσα έρευνα στα πλαίσια της πτυχιακής τους εργασίας.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά την παρούσα έρευνα ήταν το Ερωτηματολόγιο, το οποίο επιλέχθηκε να δημιουργηθεί και να αποσταλεί ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες μέσω της εφαρμογής google forms (*https://www.google.com/forms/about/*), η οποία διατίθεται ελεύθερα για τους χρήστες λογαριασμού Google. Η επιλογή της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου παρουσιάζει μια σειρά από πλεονεκτήματα, τόσο για τον συμμετέχοντα, όσο και για τον διεξάγοντα την έρευνα.

Συγκεκριμένα, η ηλεκτρονική μορφή παρέχει τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να απαντήσει όποτε το επιθυμεί, μέσω του προσωπικού του Η/Υ, κινητού ή tablet, και να καταχωρίσει (και αποστείλει) τις απόψεις του άμεσα. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή google forms μπορεί να εξασφαλίσει την ανωνυμία στις απαντήσεις. Από την πλευρά των ερευνητών, τα οφέλη είναι επίσης πολλαπλά. Πρώτον, η ηλεκτρονική δημιουργία και αποστολή ενός ερωτηματολογίου δεν απαιτεί ιδιαίτερους οικονομικούς πόρους καθώς δε χρειάζεται οικονομική δαπάνη για την εκτύπωση του ερωτηματολογίου και το κόστος αποστολής (όπως π.χ. ταχυδρόμησης). Έπειτα με την ηλεκτρονική αποστολή καθίσταται ευκολότερη η επιπλέον (συμπληρωματική) αποστολή σε περίπτωση που το ποσοστό ανταπόκρισης κατά την πρώτη αποστολή δεν είναι το επιθυμητό ή επαρκές. Τέλος, κατά τη συλλογή και επεξεργασία των απαντήσεων δεν απαιτείται ιδιαίτερος φόρτος εργασίας και χρόνος για την ψηφιοποίηση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων (π.χ. σε λογισμικό τήρησης δεδομένων όπως Excel, Access, κ.α.), αφού ιδίως η εφαρμογή google forms εξάγει αυτόματα τις απαντήσεις σε μορφή λογιστικού φύλλου (spreadsheet) από όπου ο χρήστης μπορεί να τις αποθηκεύσει σε όποιο άλλο λογισμικό επιθυμεί.

3.2. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελούνταν από 42 ερωτήσεις και χωριζόταν σε τέσσερα μέρη ανάλογα με το περιεχόμενο και τον σκοπό των ερωτήσεων.

Το πρώτο μέρος περιελάμβανε μία ομάδα 17 ερωτήσεων, οι οποίες αφορούσαν προσωπικά στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τόπο (νομό) κατοικίας, καθώς και το επίπεδο (π.χ. βασικός τίτλος, μεταπτυχιακό, κ.λπ.) και το επιστημονικό πεδίο στο οποίο συγκαταλέγονται οι σπουδές του/της κ.ά.. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε μία ομάδα 11 ερωτήσεων σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων γενικά για το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ, το παράρτημα Άργους, καθώς και τις συνήθειές τους κατά την περίοδο της παρακολούθησης του προγράμματος. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν

από 9 ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα σπουδών του ΕΠΠΑΙΚ καθώς και επιμέρους τομείς της λειτουργίας του παραρτήματος Άργους. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν ως απώτερο σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος και της λειτουργίας του παραρτήματος απευθείας από τις απαντήσεις των σπουδαστών. Επίσης στην ομάδα αυτή περιλαμβάνονταν και ερωτήσεις που αφορούσαν την επίδραση της παρακολούθησης και της απόκτησης του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας μετά την αποφοίτηση. Συγκεκριμένα οι απόφοιτοι καλούνταν να απαντήσουν εάν απασχολήθηκαν στην εκπαίδευση αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το πρόγραμμα, καθώς για τον βαθμό που η παρακολούθηση του προγράμματος, τόσο από πλευράς εφοδίων όσο και τυπικών προσόντων (δηλαδή η κατοχή του Πιστοποιητικού), συνέβαλε στην εύρεση ή διασφάλιση μιας θέσης στην εκπαίδευση, καθώς και στον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας που πλέον χρησιμοποιούν όσοι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί. Τέλος, το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε μία ερώτηση ανοικτού τύπου σύντομης απάντησης, η οποία ήταν προαιρετική. Στην ερώτηση αυτή οι συμμετέχοντες καλούνταν, εφόσον το επιθυμούσαν, να διατυπώσουν ελεύθερα και με συντομία τυχόν σχόλια ή/και εμπειρίες που είχαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ορισμένες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με κύρια έμφαση στα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην αξιολόγηση του προγράμματος και τη λειτουργία του παραρτήματος.

4.0. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας το οποίο απεστάλη ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους 201 σπουδαστές του ακαδημαϊκού έτους 2014-2015 απάντησαν συνολικά 78 σπουδαστές (συμμετοχή 38.8%). Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των σπουδαστών σε επιλεγμένες ερωτήσεις. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις απαντήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση του προγράμματος (π.χ. βαθμός χρησιμότητας των διδασκόμενων μαθημάτων) και της λειτουργίας του παραρτήματος (π.χ. βαθμός ικανοποίησης από το διοικητικό προσωπικό, εγκαταστάσεις κ.λπ.). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε αξιοποιώντας μεθόδους και γραφήματα, όπως υποδεικνύονται από την περιγραφική στατιστική (βλ. Κατσίλλης, 2001). Για τις ανάγκες της στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v21.0.

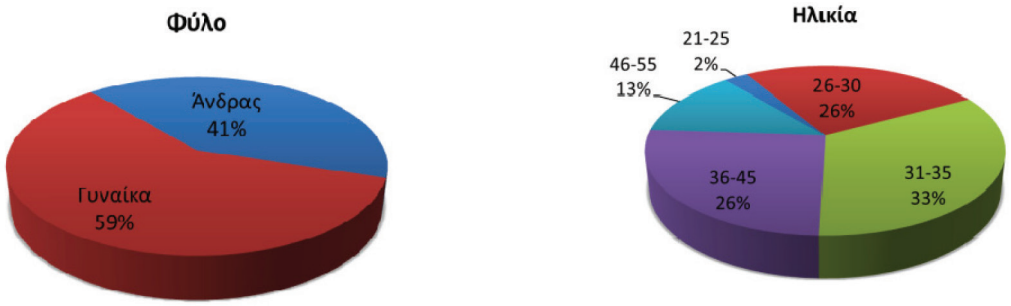
4.1. Προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 3.2, η πρώτη ομάδα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είχε σκοπό να διερευνήσει τα προσωπικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ στο παράρτημα Άργους κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015.

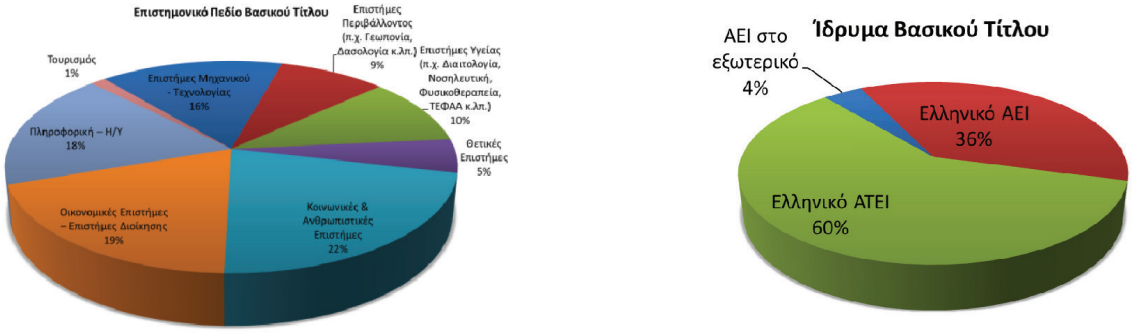
Στο Γράφημα 1, παρουσιάζονται οι κατανομές εκείνων του σπουδαστών που συμπλήρωσαν τελικά το ερωτηματολόγιο ως προς το φύλο (αριστερά) και την ηλικία (δεξιά). Αναφορικά με το φύλο, το 59% των συμμετεχόντων αποτελούνταν από γυναίκες, ενώ το 41% από άνδρες. Από πλευράς ηλικίας, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (85%) ήταν μεταξύ 26 και 45 ετών. Αναλυτικότερα, το 26% ήταν μεταξύ 26-30 ετών, το 33% μεταξύ 31-35 ετών και το 26% μεταξύ 36-45 ετών. Τέλος, το 13% άνηκε στην κατηγορία 46-55 ετών, ενώ μόλις το 2% ήταν μικρότερο από 25 ετών.

Η κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το επιστημονικό πεδίο στο οποίο συγκαταλέγεται ο βασικός τίτλος σπουδών τους παρουσιάζεται στο Γράφημα 2 (αριστερά). Όπως παρατηρείται, η πλειοψηφία (22%) των συμμετεχόντων προέρχεται από το πεδίο των Κοινωνικών & Ανθρωπιστικών σπουδών. Επίσης, ποσοστά άνω του 15% συγκεντρώνουν τα πεδία: «Πληροφορική – Η/Υ», «Επιστήμες Μηχανικού – Τεχνολογίας» και «Οικονομικές Επιστήμες – Επιστήμες Διοίκησης». Επιπλέον, το πρόγραμμα παρακολούθησαν σε μικρότερα ποσοστά και απόφοιτοι άλλων επιστημονικών πεδίων, όπως «Επιστημών Υγείας», «Επιστημών Περιβάλλοντος» κ.λπ.. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ συγκεντρώνει αποφοίτους

από αρκετά επιστημονικά πεδία. Επίσης, ως προς το ίδρυμα από το οποίο αποκτήθηκε ο βασικός τίτλος σπουδών, το 60% απάντησε ότι ήταν ελληνικό ΑΤΕΙ, το 36% ελληνικό ΑΕΙ και το 4% ΑΕΙ στο εξωτερικό (Γράφημα 2 (δεξιά)). Άρα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προέρχονταν από ΑΤΕΙ. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 36% (πάνω από το 1/3) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαθέτει επιπλέον τίτλο σπουδών πέρα του βασικού τίτλου (όπως π.χ. μεταπτυχιακό (master)).

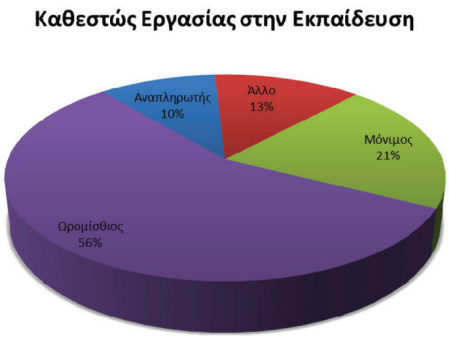


Γράφημα 1: Κατανομή φύλου και ηλικίας συμμετεχόντων



Γράφημα 2: Επιστημονικό πεδίο βασικού τιτλου σπουδών και ίδρυμα απόκτησής του

Μεταξύ άλλων οι σπουδαστές ρωτήθηκαν εάν είχαν πρότερη εμπειρία στην εκπαίδευση πριν την εισαγωγή τους στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ (Γράφημα 3 (αριστερά)). Παρατηρείται ότι τα ποσοστά των απαντήσεων είναι ισομοιρασμένα, αφού το 51% απάντησε ότι είχε εμπειρία, ενώ το 49% ότι δεν είχε. Για όσους είχαν εμπειρία στην εκπαίδευση, το καθεστώς εργασίας παρουσιάζεται στο Γράφημα 3 (δεξιά). Το μεγαλύτερο ποσοστό (56%) δήλωσε ότι είχε εργαστεί στην εκπαίδευση ως ωρομίσθιο προσωπικό. Έπονται οι μόνιμοι με ποσοστό 21%, καθώς και οι αναπληρωτές με ποσοστό 10%. Επίσης ένα ποσοστό 13% δήλωσε ότι είχε εμπειρία στην εκπαίδευση υπό διάφορους άλλους τύπους (π.χ. σε ιδιωτικό φροντιστήριο, ως ιδιώτης παραδίδοντας μαθήματα κ.α.). Παρατηρούμε συνεπώς ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν ωρομίσθιοι καθηγητές.



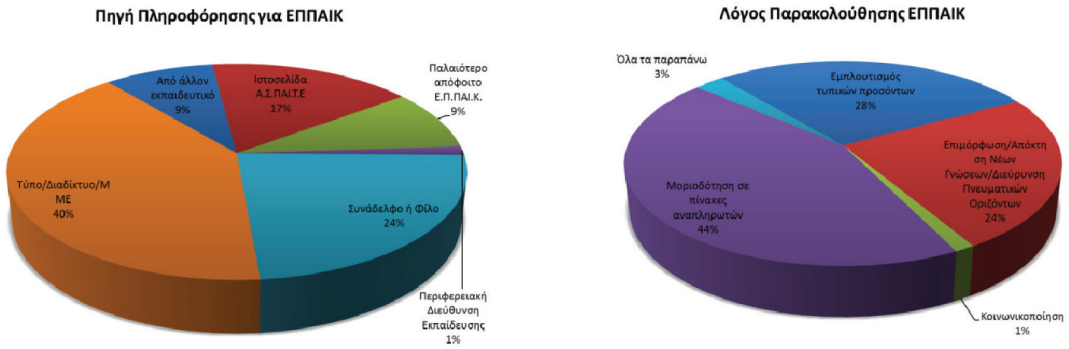
Γράφημα 3: Πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία και καθεστώς αυτής

4.2. Γενικές απόψεις για το ΕΠΠΑΙΚ και την ΑΣΠΑΙΤΕ

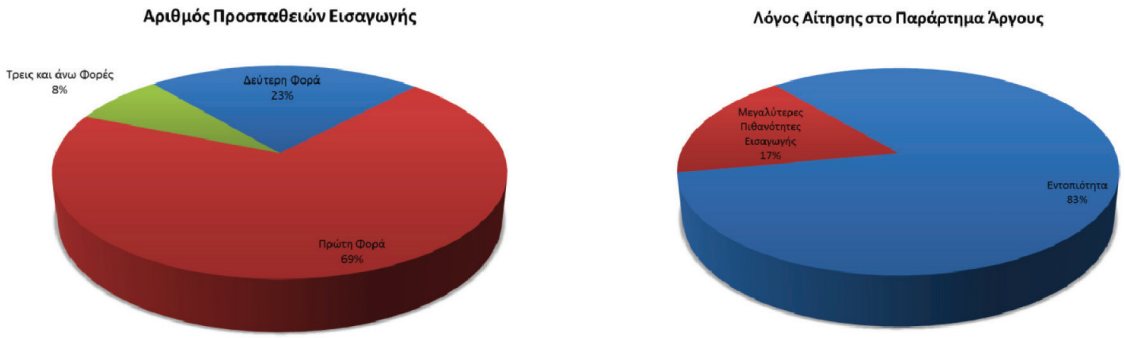
Η δεύτερη ομάδα των ερωτήσεων αποσκοπούσε στο να διερευνήσει γενικές απόψεις των σπουδαστών σχετικά με το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ και την ΑΣΠΑΙΤΕ.

Στο Γράφημα 4 παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων των συμμετεχόντων: α) ως προς την πηγή πληροφόρησής τους για τη λειτουργία του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ (γενικά) και β) ως προς τους λόγους για τους οποίους παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (ποσοστό 40%) δήλωσε ότι πληροφορήθηκε για το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ από τον τύπο, το διαδίκτυο και γενικότερα τα ΜΜΕ. Έπεται το 24% που δήλωσε ότι έμαθε για το ΕΠΠΑΙΚ από κάποιο συνάδελφο ή φίλο, ενώ το 17% δήλωσε ότι ενημερώθηκε απευθείας από την ιστοσελίδα της ΑΣΠΑΙΤΕ. Επίσης οι συμμετέχοντες δήλωσαν και άλλες πηγές ενημέρωσης (όπως άλλος εκπαιδευτικός, παλαιότερος απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ κ.λπ.). Ως προς τον λόγο παρακολούθησης του προγράμματος, η κυρίαρχη απάντηση είναι η μοριοδότηση σε πίνακες αναπληρωτών. Συγκεκριμένα, το 44% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι μέσω της παρακολούθησης και της απόκτησης του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Επάρκειας αποβλέπει στην περαιτέρω μοριοδότησή του στον πίνακα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης, σημαντικά ποσοστά κοντά στο 25% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι παρακολούθησαν το ΕΠΠΑΙΚ για «εμπλουτισμό τυπικών προσόντων», καθώς και για «περαιτέρω επιμόρφωση».

Οι σπουδαστές ερωτήθηκαν επίσης εάν και πόσες φορές είχαν προσπαθήσει στο παρελθόν να εισαχθούν στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ (Γράφημα 5 (αριστερά)). Από τους συμμετέχοντες το 69% δήλωσε ότι δεν είχε κάνει άλλη προσπάθεια εισαγωγής στο παρελθόν (εισήχθη δηλαδή με την πρώτη φορά). Το 23% δήλωσε ότι εισήχθη με τη δεύτερη φορά ενώ τέλος το 7% δήλωσε ότι είχε προσπαθήσει από τρεις φορές και άνω να εισαχθεί στο πρόγραμμα (όσοι είχαν προσπαθήσει παραπάνω φορές είχαν κάνει αίτηση εισαγωγής σε άλλα παραρτήματα, μιας και το παράρτημα του Άργους λειτούργησε για πρώτη φορά κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015). Επίσης αξιοσημείωτο είναι ότι παρατηρείται μια επιμονή στην προσπάθεια εισαγωγής στο ΕΠΠΑΙΚ (ιδιαιτέρως για αυτούς που δηλώνουν ότι είχαν προσπαθήσει από τρεις φορές και άνω), πράγμα που ενδεχομένως υποδηλώνει και την ανάγκη ίδρυσης νέων παραρτημάτων από την ΑΣΠΑΙΤΕ. Τέλος, στην ερώτηση γιατί επέλεξαν να κάνουν αίτηση και να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα στο παράρτημα του Άργους, η συντριπτική πλειοψηφία (83%) απάντησε για λόγους εντοπιότητας (δηλαδή κατοικούν στο Άργος ή σε κοντινές περιοχές), ενώ το 17% απάντησε ότι επέλεξε το παράρτημα του Άργους θεωρώντας ότι είχε μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής λόγω μικρότερης ζήτησης σε σχέση με άλλα παραρτήματα της ΑΣΠΑΙΤΕ (Γράφημα 5 (δεξιά)).



Γράφημα 4: Πηγή πληροφόρησης και λόγος παρακολούθησης ΕΠΠΑΙΚ

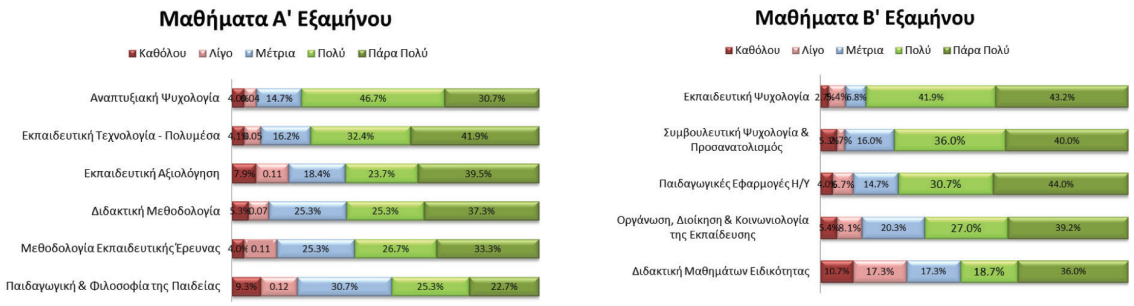


Γράφημα 5: Αριθμός προσπαθειών εισαγωγής στο ΕΠΠΑΙΚ
και λόγος αίτησης στο παράρτημα Άργους

4.3. Απόψεις για το Πρόγραμμα Σπουδών του ΕΠΠΑΙΚ και το Παράρτημα Άργους

Η τρίτη ομάδα των ερωτήσεων είχε ως κύριο σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών του ΕΠΠΑΙΚ καθώς και της λειτουργίας του παραρτήματος Άργους μέσω των απαντήσεων των σπουδαστών. Η ομάδα αυτή περιελάμβανε ερωτήσεις μέσω των οποίων οι σπουδαστές καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό χρησιμότητας που αποδίδουν στο κάθε μάθημα που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών του ΕΠΠΑΙΚ με βάση το περιεχόμενό του (διδασκόμενη ύλη), καθώς και την Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (με τον τρόπο που διοργανώνεται στα πλαίσια του προγράμματος), όπως και τον βαθμό ικανοποίησής τους από επιμέρους τομείς της λειτουργίας του παραρτήματος Άργους. Τέλος, η ομάδα αυτή ολοκληρώνονταν με μια σειρά από ερωτήσεις που αναφέρονταν στην περίοδο μετά την αποφοίτηση και την επίδραση που είχε η παρακολούθηση του προγράμματος στην επαγγελματική σταδιοδρομία των αποφοίτων. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι οι πιθανές απαντήσεις στις περισσότερες ερωτήσεις αυτής της ομάδας ήταν κωδικοποιημένες υπό μορφή κλίμακας Likert με διαβαθμίσεις: «Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ» και «Πάρα πολύ».

Στο Γράφημα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη χρησιμότητα των μαθημάτων που παρακολούθησαν στα πλαίσια του προγράμματος στη (μελλοντική) σταδιοδρομία τους ως εκπαιδευτικοί.



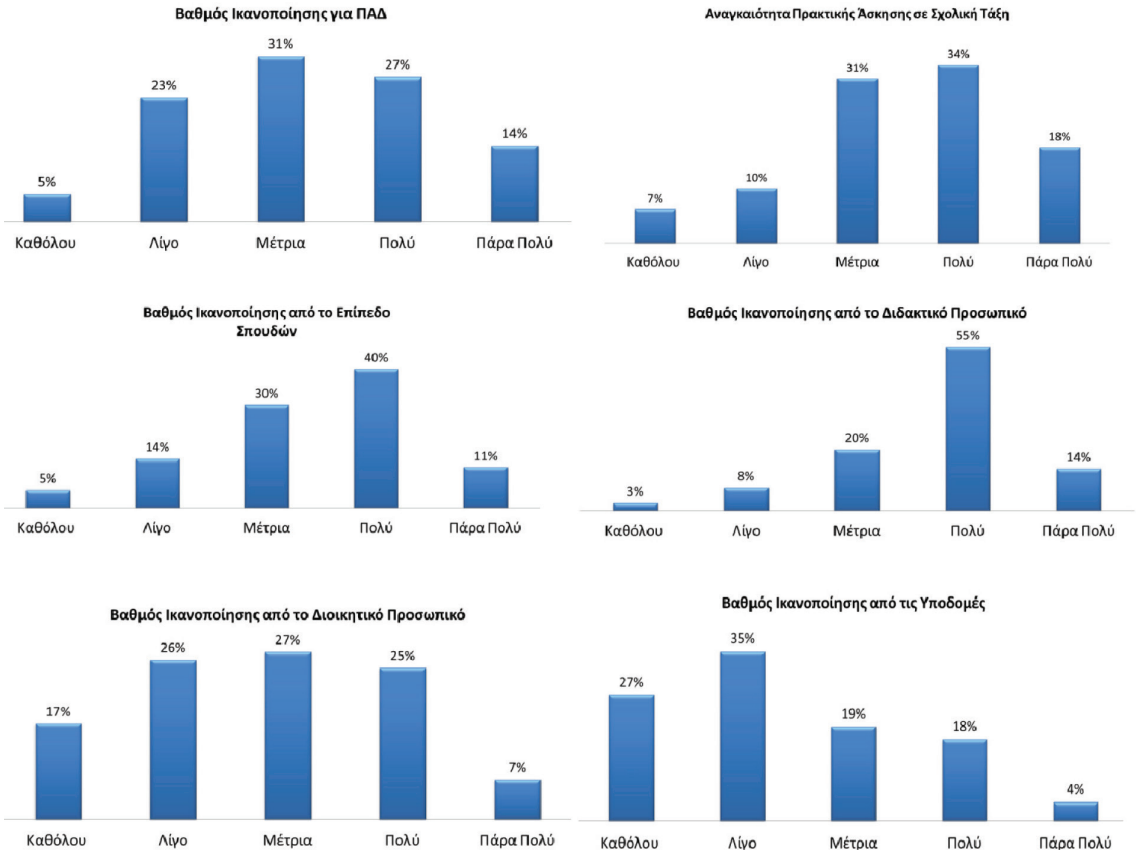
Γράφημα 6: Χρησιμότητα μαθημάτων

Αναφορικά με τα μαθήματα του Α' Εξαμήνου, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ως χρησιμότερο μάθημα το μάθημα της «Αναπτυξιακής Ψυχολογίας». Το συγκεκριμένο μάθημα θεωρήθηκε «Πολύ»/«Πάρα πολύ» χρήσιμο από το 78% των συμμετεχόντων. Έπεται το μάθημα «Εκπαιδευτική Τεχνολογία – Πολυμέσα» με το αθροιστικό ποσοστό απαντήσεων «Πολύ»/«Πάρα πολύ» να ανέρχεται στο 74%. Τα μαθήματα «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», «Διδακτική Μεθοδολογία» και «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» συγκεντρώνουν απαντήσεις «Πολύ»/«Πάρα πολύ» χρήσιμο γύρω στο 60%. Το χαμηλότερο ποσοστό χρησιμότητας από τα μαθήματα του Α' Εξαμήνου συγκεντρώνει το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας».

Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και για τα μαθήματα του Β' Εξαμήνου. Όπως και στην περίπτωση του Α' Εξαμήνου, τα μαθήματα που σχετίζονται με την Ψυχολογία και τις Εφαρμογές Η/Υ κατατάσσονται στις πρώτες θέσεις χρησιμότητας. Συγκεκριμένα, το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία» λαμβάνει ποσοστό απαντήσεων 85% «Πολύ»/«Πάρα πολύ» χρήσιμο, ενώ για το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός» το αντίστοιχο ποσοστό είναι 76%, και για το μάθημα «Παιδαγωγικές Εφαρμογές Η/Υ» 75%. Χαμηλές θέσεις χρησιμότητας ανάμεσα στα μαθήματα του Β' Εξαμήνου καταλαμβάνουν η «Οργάνωση, Διοίκηση & Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» με ποσοστό απαντήσεων 66% «Πολύ»/«Πάρα πολύ» χρήσιμο και η «Διδακτική Μαθημάτων Ειδικότητας» με ποσοστό απαντήσεων 55% Πολύ»/«Πάρα πολύ» χρήσιμο. Ειδικά για το τελευταίο μάθημα, όπως και για το μάθημα της «Διδακτικής Μεθοδολογίας» του Α΄ Εξαμήνου, ίσως χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για τις πιθανές αιτίες στις οποίες να οφείλεται η συγκεκριμένη στάση των συμμετεχόντων μιας και θα ανέμενε κανείς οι σπουδαστές να έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον στο να αναπτύξουν δεξιότητες διδασκαλίας ιδιαιτέρως των αντικειμένων της ειδικότητάς τους, τα οποία αναμένεται να διδάξουν και ως εκπαιδευτικοί. Μια πιθανή πρόταση θα μπορούσε να είναι η αναθεώρηση του τρόπου διεξαγωγής και της ύλης των συγκεκριμένων μαθημάτων.

Με βάση τα παραπάνω, ως γενικό συμπέρασμα από πλευράς χρησιμότητας μαθημάτων μπορεί να διατυπωθεί ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν τα μαθήματα που σχετίζονται με τους κλάδους της Ψυχολογίας και των Η/Υ ως τα χρησιμότερα για τη σταδιοδρομία τους ως εκπαιδευτικοί. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι οι σπουδαστές κλήθηκαν να αξιολογήσουν τα μαθήματα με βάση το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης και όχι την επάρκεια (επιστημονικό υπόβαθρο, μεταδοτικότητα, διάθεση συνεργασίας κ.α.) του εκάστοτε διδάσκοντα.

Στο Γράφημα 7 παρουσιάζεται μια σειρά από διαγράμματα όπου αποτυπώνεται ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων για την Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας που περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών καθώς και για μια σειρά από επιμέρους λειτουργίες του παραρτήματος Άργους.



Γράφημα 7: Αξιολόγηση για επιμέρους τομείς

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αρχικά για τον βαθμό ικανοποίησής τους από τη διαδικασία, οργάνωση και υλοποίηση των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας. Οι απαντήσεις κυμαίνονται ως εξής: 31% «Μέτρια» ικανοποιημένοι, 27% «Πολύ», 23% «Λίγο», ενώ 14% «Πάρα πολύ» και τέλος 5% «Καθόλου». Αναφορικά με την αναγκαιότητα της πρακτικής άσκησης σε εξωτερική σχολική μονάδα, με βάση την εμπειρία τους από το Β' Εξάμηνο, κατά τη διάρκεια του οποίου διεξάγεται το συγκεκριμένο είδος πρακτικής άσκησης, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά 34% «Πολύ» αναγκαία, 31% «Μέτρια», 18% «Πάρα πολύ», ενώ με μικρότερα ποσοστά «Λίγο» 10% και «Καθόλου» 7%.

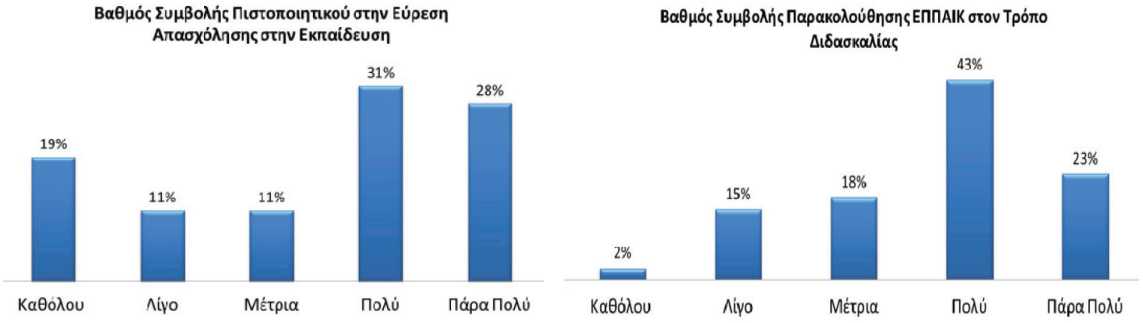
Ως προς τον βαθμό ικανοποίησης για το επίπεδο σπουδών που προσφέρει το παράρτημα του Άργους, το μεγαλύτερο ποσοστό (40%) των απαντήσεων συγκεντρώνει η απάντηση «Πολύ» ικανοποιημένος. Έπονται οι απαντήσεις «Μέτρια» ικανοποιημένος με 30%, «Λίγο» με 14%, «Πάρα πολύ» με 11% και «Καθόλου» ικανοποιημένος με 5%. Αντίστοιχα σχετικά με τον (γενικό) βαθμό ικανοποίησης από το διδακτικό προσωπικό ένα ποσοστό των συμμετεχόντων κοντά στο 70% δήλωσε «Πολύ»/«Πάρα πολύ» ικανοποιημένο. Ενώ το 20% δήλωσε «Μέτρια» ικανοποιημένο και μόλις το 11% δήλωσε «Λίγο» ή «Καθόλου». Παρατηρείται λοιπόν στους συγκεκριμένους τομείς ότι το παράρτημα συγκεντρώνει μια σχετικά θετική αξιολόγηση.

Αντίθετα με τα παραπάνω, δύο τομείς που σχετίζονται ιδιαιτέρως με τη λειτουργία του παραρτήματος συγκεντρώνουν μια μάλλον χαμηλή αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, αναφορικά με το διοικητικό προσωπικό του παραρτήματος παρατηρείται μια ισοσκελισμένη κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων, αφού οι απαντήσεις «Λίγο», «Μέτρια» και «πολύ» συγκεντρώνουν περίπου από 25% εκάστη. Τέλος, ένα ποσοστό 17% δηλώνει «Καθόλου» ικανοποιημένο, ενώ μόλις το 7% δηλώνει «Πάρα πολύ» ικανοποιημένο. Από την άλλη πλευρά,

μια αρκετά χαμηλή αξιολόγηση συγκεντρώνει το παράρτημα από πλευράς υποδομών (κτιριακές εγκαταστάσεις, εξοπλισμό κ.λπ.). Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό που φθάνει αθροιστικά το 62% δηλώνει «Καθόλου» ή «Λίγο» ικανοποιημένο. Αναλυτικότερα, το 27% δήλωσε «Καθόλου» ικανοποιημένο και το 35% «Λίγο». Οι υπόλοιπες κατηγορίες συγκέντρωσαν χαμηλότερα ποσοστά (19% «Μέτρια», 18% «Πολύ» και μόλις 4% «Πάρα πολύ»). Η συγκεκριμένη χαμηλή αξιολόγηση στους παραπάνω τομείς ενδεχομένως να οφείλεται και στην έλλειψη πρότερης εμπειρίας αφού πρόκειται για ένα νεοσυσταθέν παράρτημα που λειτούργησε για πρώτη φορά στη συγκεκριμένη πόλη.

Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων ολοκληρώνονταν με ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στο να διερευνηθεί η επίδραση που είχε η παρακολούθηση του προγράμματος και η απόκτηση του αντίστοιχου πιστοποιητικού στην απασχόληση των συμμετεχόντων στον χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά, οι σπουδαστές ερωτήθηκαν για το εάν εργάστηκαν ως εκπαιδευτικοί κατά το αμέσως επόμενο σχολικό έτος (2015-2016). Η πλειοψηφία (ποσοστό 56%) απάντησαν αρνητικά, ενώ το 44% θετικά. Από τους συμμετέχοντες οι οποίοι δεν ήταν μόνιμοι καθηγητές, το 87% δήλωσε ότι αναζήτησε μία θέση στην εκπαίδευση (π.χ. έκανε αίτηση για αναπληρωτής/ωρομίσθιος ή απέστειλε βιογραφικό σε φροντιστήριο κ.λπ.). Από αυτούς όμως, μόνο το 41% απάντησε ότι τελικά κατάφερε να απασχοληθεί στην εκπαίδευση, ενώ το 59% δήλωσε ότι δεν κατάφερε να βρει μία θέση στην εκπαίδευση.

Οι συμμετέχοντες οι οποίοι δήλωσαν ότι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επιπλέον και για τον βαθμό συμβολής της παρακολούθησης του προγράμματος και του πιστοποιητικού ΕΠΠΑΙΚ στην εύρεση ή τη διασφάλιση απασχόλησης στην εκπαίδευση, καθώς και το εάν η εμπειρία και τα εφόδια που αποκόμισαν από την παρακολούθηση του προγράμματος τούς επηρεάζουν πλέον στον τρόπο διδασκαλίας (Γράφημα 8).



Γράφημα 8: Βαθμός συμβολής ΕΠΠΑΙΚ στην απασχόληση στην εκπαίδευση και στον τρόπο διδασκαλίας

Σχετικά με τον βαθμό συμβολής του πιστοποιητικού ΕΠΠΑΙΚ (ως τυπικό προσόν) στην εύρεση απασχόλησης στην εκπαίδευση (Γράφημα 8 (αριστερά)) το 31% απάντησε ότι συνέβαλε «Πολύ» και το 28% «Πάρα πολύ». Οι απαντήσεις «Μέτρια» και «Λίγο» συγκέντρωσαν από 11% εκάστη, ενώ καθόλου απάντησε το 19%. Οι παραπάνω απαντήσεις ενδεχομένως να συνδέονται και με το γεγονός ότι το πιστοποιητικό ΕΠΠΑΙΚ πριμοδοτεί με περισσότερα μόρια τους αποφοίτους του προγράμματος (π.χ. στους πίνακες αναπληρωτών, ως τυπικό προσόν για την εξέλιξη σε θέσεις ευθύνης κ.ά.). Τέλος, αναφορικά με τον βαθμό συμβολής της εμπειρίας της παρακολούθησης του ΕΠΠΑΙΚ (απόκτηση νέων γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων, κ.λπ.) στον τρόπο διδασκαλίας, το 43% δήλωσε «Πολύ», το 23% «Πάρα πολύ», το 18% «Μέτρια», το 15% «Λίγο», ενώ μόνο το 2% «Καθόλου» (Γράφημα 8 (δεξιά)). Από τις παραπάνω απαντήσεις, παρατηρείται ότι τα εφόδια που έλαβαν οι απόφοιτοι από το ΕΠΠΑΙΚ επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο διδασκαλίας τους στην μετέπειτα εκπαιδευτική τους πορεία, αφού συνολικά ένα ποσοστό 66% δήλωσε πολύ ή πάρα πολύ επηρεασμένο στον τρόπο διδασκαλίας.

Πέρα από τις απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις χρήσιμα συμπεράσματα για την αξιολόγηση του προγράμματος μπορούν να προκύψουν και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην προαιρετική ερώτηση ανοικτού τύπου σύντομης απάντησης. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες από τις απαντήσεις («διαμάντια») στη συγκεκριμένη ερώτηση:

«Ως μόνιμη εκπαιδευτικός, με εμπειρία 14 χρόνων, θεωρώ ότι τα περισσότερα μαθήματα θα πρέπει να έχουν περισσότερο πρακτικό παρά θεωρητικό υπόβαθρο. Η χρήση παραδειγμάτων μέσα από τη σχολική τάξη καθώς και η μελέτη περίπτωσης, μπορούν να βοηθήσουν περισσότερο τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και να τους δώσουν εφόδια και ιδέες. Καλή συνέχεια!»

«Ας πραγματοποιούνται, διαβαθμισμένα (σε δυσκολία), περισσότερες ΠΑΔ πλασματικές, αλλά και σε πραγματικό σχολείο, περισσότερες παρακολουθήσεις. Ας δοθεί μεγαλύτερη σημασία σε διδακτικές ενότητες με θέμα το επικοινωνιακό-ψυχολογικό κομμάτι του μαθητή. Τέλος ας εφαρμόσει η ΑΣΠΑΙΤΕ-ΣΕΛΕΤΕ εκπτωτικές πολιτικές για τους συμμετέχοντες, να διεκδικήσει ως φορέας περισσότερα για την Παιδεία, να συνδεθεί το πιστοποιητικό αυτό με ευκαιρίες εργασίας, να έχει αντίκρισμα δηλαδή. Να συνδέονται σε κοινή δυναμική γραμμή τα περιφερειακά τμήματα - πύλες της ΑΣΠΑΙΤΕ.»

«Θεωρώ ότι το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. θα έπρεπε να εστιάζει περισσότερο στη παρουσία σε πραγματική τάξη για να μπορούν να παρατηρούν και να εφαρμόζουν τη θεωρία στην πράξη.»

Όπως παρατηρείται, τα σχόλια αυτά τονίζουν κυρίως την αναγκαιότητα μεγαλύτερης έμφασης στην Πρακτική Άσκηση διδασκαλίας και την άμεση διασύνδεση των παρεχόμενων εφοδίων με την απασχόληση στην εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας, οι συγγραφείς θα ήθελαν να σημειώσουν ότι τα συνολικά στοιχεία (δηλαδή οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου) που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα περιγράφονται στην πτυχιακή εργασία των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ Άργους Σ. Μπαμπαλιάρου και Δ. Μπιλιώνη (Μπαμπαλιάρου & Μπιλιώνης, 2016). Επίσης στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και τα αντίστοιχα στοιχεία για παρόμοια έρευνα που διεξήχθη μεταξύ των σπουδαστών του αμέσως επόμενου ακαδημαϊκού έτους (2015-2016) του ίδιου παρατήματος, καθώς και μια σύγκριση με τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία.

5.0. Επίλογος

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η αξιολόγηση του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ που διοργανώνεται από την ΑΣΠΑΙΤΕ. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι απόψεις των σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ του παραρτήματος Άργους οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα κατά το πρώτο έτος λειτουργίας του (2014-2015). Για τις ανάγκες της παραπάνω έρευνας καταρτίστηκε ειδικό ερωτηματολόγιο από τους συγγραφείς.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο απευθύνεται σε μελλοντικούς ή και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, συγκεντρώνει σπουδαστές που προέρχονται από διάφορα επιστημονικά πεδία. Οι κύριοι λόγοι επιλογής του προγράμματος σχετίζονται με την επιπλέον μοριοδότηση στους πίνακες αναπληρωτών εκπαιδευτικών του υπουργείου Παιδείας, τον εμπλουτισμό των τυπικών προσόντων, αλλά και την περαιτέρω επιμόρφωση μέσω της απόκτησης Παιδαγωγικής Επάρκειας.

Από πλευράς προγράμματος σπουδών, δημοφιλέστερα αναδεικνύονται τα μαθήματα που σχετίζονται με τους κλάδους της Ψυχολογίας και των Η/Υ. Τα μαθήματα αυτά κατατάσσονται στις πρώτες θέσεις αναφορικά με τη χρησιμότητά τους από τους σπουδαστές. Επίσης, η Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας θεωρείται σημαντική και απαραίτητη πτυχή του προγράμματος. Μάλιστα, από τα σχόλια των σπουδαστών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση στον τομέα αυτό.

Για το παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Άργος, από τις απαντήσεις των σπουδαστών του πρώτου ακαδημαϊκού έτους λειτουργίας του εν λόγω παραρτήματος, προκύπτει μια γενικά θετική αξιολόγηση αναφορικά με το επίπεδο σπουδών και την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού. Παραταύτα, υπάρχουν και τομείς που χρειάζονται περαιτέρω βελτίωση, όπως το επίπεδο του διοικητικού προσωπικού και οι υποδομές. Ενδεχομένως, η χαμηλή αξιολόγηση στους τελευταίους

τομείς να οφείλεται και στην έλλειψη πρότερης εμπειρίας, καθώς σε συνέχεια της έρευνάς μας για το δεύτερο έτος της λειτουργίας του προγράμματος, οι αντίστοιχοι δείκτες ήταν σημαντικά ψηλότεροι (Μπαμπαλιάρου & Μπιλιώνης, 2016).

Τέλος, από την έρευνα προκύπτει ότι η αποφοίτηση από το πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ έχει σημαντική επίδραση στη μετέπειτα σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού. Η επίδραση αυτή αφορά τόσο την ενίσχυση των τυπικών προσόντων όσο και ουσιαστικότερα την καλλιέργεια επιπλέον δεξιοτήτων στον τρόπο διδασκαλίας μέσω της αξιοποίησης των εφοδίων που παρέχει η παρακολούθηση του προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα και προτάσεις για την καλύτερη οργάνωση του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ γενικότερα, καθώς και τη λειτουργία του παραρτήματος της Άργους ειδικότερα.

6.0. Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς θα ήθελαν πρωτίστως να ευχαριστήσουν το διοικητικό προσωπικό του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ Άργους και συγκεκριμένα τον Διευθυντή Δρ. Παναγιώτη Μουσταΐρα και τους κ. Στέφανο Πόθο και κ. Ιωάννα Τσούμπα (Γραμματεία) για την παροχή στοιχείων και την εν γένει υποστήριξη τους στη διενέργεια της παρούσας έρευνας. Τέλος, ευχαριστούν θερμά τους σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ Άργους που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής θα ήταν αδύνατη χωρίς τη συμβολή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΑΣΠΑΙΤΕ (2015). *Κανονισμός σπουδών ΕΠΠΑΙΚ 2015-2016*. Ανακτήθηκε στις 15/12/2015 από την ιστοσελίδα: http://eppaikpesyp.aspete.gr/index.php/el/%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%B5%CF%83.html

ΑΣΠΑΙΤΕ (2015). *Οδηγός σπουδών 2015-2016*. Ανακτήθηκε στις 31/3/2016 από την ιστοσελίδα: http://files.aspete.gr/aspete/odigos%20spoudon/Oi_Spudes_stin_%20ASPETE_2015-2016.pdf

Γεωργιάδης, Μ. (2010). *Το πρόγραμμα σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ για τους πτυχιούχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ιστορική εξέλιξη και κριτική απογραφή*. Στο Καλούρη κ.α. (Επιμ.). Συλλογικός Τόμος Πρακτικών 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Σ.Ε.Π.-Α.Σ.Παι.Τ.Ε.: Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, (σσ. 219-227). Αθήνα 11-12 Δεκεμβρίου 2009. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

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

Δενδρινού-Αντωνακάκη, Ν. (1971*). Ιστορική εξέλιξις της επαγγελματικής εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: χ.ε.

Καλούρη, Ο. & Φιλιός, Α. (2005). *Οι επιστήμες της αγωγής στην παιδαγωγική τεχνική σχολή (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) της ΣΕΛΕΤΕ.* Εργασία που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Εκπαίδευση και Κοινωνία στο Σύγχρονο Κόσμο-Παιδαγωγικά Τμήματα: 20 Χρόνια» από το ΠΤΔΕ του Παν/ου Κρήτης και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών της ΔΟΕ, Ρέθυμνο, Απρίλιος 2005.

Κατσίλλης, Ι. (2001). *Περιγραφική στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπαλιάρου, Σ. & Μπιλιώνης, Δ. (2016). *Διερευνώντας χαρακτηριστικά και απόψεις σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ: Η μελέτη περίπτωσης του παραρτήματος Άργους κατά τα δύο πρώτα ακαδημαϊκά έτη λειτουργίας του.* Πτυχιακή Εργασία. Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ). Άργος: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Νόμοι

Ν. 2525/97 (1997*). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Αρ. Φύλλου 188Α).

Ν. 3848/10 (2010). *Κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Αρ. Φύλλου 71Α).

ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, ΩΣ ΗΘΙΚΟ ΔΙΛΗΜΜΑ ΚΑΙ ΩΣ ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Γεώργιος Χ. Τσίτας[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μολονότι η επίλυσή του ζητήματος της προαγωγής ή της απόρριψης των μαθητών του Γυμνασίου εδράζεται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ηθικά διλήμματα για το τι είναι ορθό να πράξουν. Στην Ελλάδα, θεσμοθετημένος Κώδικας Δεοντολογίας, που να αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση, δεν υπάρχει, έτσι η παρούσα έρευνα εστιάζει στο αν και κατά πόσο η προαγωγή ενός μαθητή είναι κάτι που εξαρτάται περισσότερο από τον ίδιο ή από την υποκειμενική κρίση των εκπαιδευτικών – αξιολογητών. Για τη διερεύνηση του προβλήματος απευθυνθήκαμε στους καθηγητές δύο γειτονικών σχολικών μονάδων με χρήση ερωτηματολογίου. Οι αποκλίσεις που παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σημαίνουν ότι η προαγωγή ή η απόρριψη δεν οφείλεται τόσο στον μαθητή, αλλά στο πώς τον αντιμετωπίζουν οι καθηγητές του. Άρα ο μαθητής που κινδυνεύει με απόρριψη, αντί να «βελτιώσει τον εαυτό» του για να προαχθεί, αρκεί να αλλάξει σχολική κοινότητα και να μετακινηθεί σε σχολείο όπου η προαγωγή να είναι «περισσότερο» δεδομένη.

Λέξεις-κλειδιά: ηθική, κρίση, προαγωγή, απόρριψη, υποκειμενισμός

Promotion and the Retention of Gymnasium Students as Ethical Dilemma and Weakness of the Educational System

Tsitas Georgios

ABSTRACT

Although the decision of passing or failing students in Junior high School lies on what the existing legal framework stipulates for passing students, some teachers face ethical dilemmas about doing the right thing. In Greece there is no statutory Code of Ethics for educational evaluation, and therefore this research focuses on whether passing or failing students derives from the students themselves or it is something that is left more to the subjective judgment of the teachers - evaluators. To investigate the problem we contacted the teachers of two neighbouring schools using questionnaire. The deviations observed in their answers mean that the passing or rejecting is less due to the student, and more due to how teachers in each school face the situation. So the students who face failure, instead of "improving themselves" in order to pass, could simply change school and move to this particular school, where class promotion is taken for granted.

Keywords: ethics, crisis, promotion, rejection, subjectivity

1. Η αξιολόγηση ως «κρίση», ο υποκειμενισμός και τα σφάλματα των εκπαιδευτικών.

1.1. Η αξιολόγηση ως αντικειμενική ή υποκειμενική «κρίση»

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι μία μορφή «κρίσης» (Cronbach, 1954· Lambert & Lines, 2001· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005· Κωνσταντίνου, 2007· Κασσωτάκης, 2010). Κρίση επί των γραπτών δοκιμασιών του, της συμμετοχής του στην τάξη, ακόμη και της διαγωγής του. Ο όρος όμως «αξιολόγηση», όποια μορφή κι αν πάρει, (αρχική, τελική, διαμορφωτική, αθροιστική κ.τ.λ.), κι όσο πλήρης και ακριβής κι αν μοιάζει επιστημονικά, παρουσιάζει μία σχετική αδυναμία σε σχέση με τον όρο «κρίση». Υπολείπεται στη δυνατότητα να προβάλλει συνειρμικά εκείνες τις πτυχές

1. Ο Γ.Τσ. είναι μουσικός & θεολόγος καθηγητής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος ΜΔΕ στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Υποψήφιος Διδάκτωρ στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: gdtsitas@yahoo.gr

της αξιολόγησης που αφορούν τις διλημματικές και ηθικές προεκτάσεις της. Αντίθετα, η «κρίση» φωτίζει άμεσα και αυτές τις πτυχές, ίσως λόγω της θεολογικής φόρτισης του όρου στον δυτικό – χριστιανικό κόσμο. Επιπλέον, όπου υπεισέρχεται η «κρίση», γίνεται πιο ξεκάθαρο το υποκειμενικό στοιχείο που διέπει την αξιολόγηση (House, 1978).

Από τα σχήματα αξιολόγησης[2], διαπιστώνουμε ότι η «κρίση» παίζει καθοριστικό ρόλο στα κρισεοκεντρικά μοντέλα των Eisner και Borich οι οποίοι, αμφισβητώντας την πρωτοκαθεδρία των στόχων, έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυθεντία, τη γνώση και την κρίση του έμπειρου αξιολογητή (Stufflebeam, 2001· Scriven, 2007· Stake, 1967) καθώς και στα συμμετοχικά μοντέλα, με βασικό εισηγητή τον Stake (1967), ο οποίος θεωρούσε ότι οι «δύο όψεις της αξιολόγησης» είναι η περιγραφή και η κρίση. Και στα αντιπαραθετικά ή και δικαστικά μοντέλα (των Rice, Worthen & Sanders) πάντως, δεν διαπιστώνεται απλά ο υποκειμενισμός στην κρίση των αξιολογητών, αλλά υποστηρίζεται ότι αυτός καθιστά τον αξιολογητή σημαντικότατο παράγοντα σε μία αξιολόγηση.

1.2. Ο υποκειμενισμός στην «κρίση» των εκπαιδευτικών και τα σφάλματα που προκύπτουν.

Ποια όμως είναι τελικά τα κακώς κείμενα της αξιολόγησης και ποιες οι αδυναμίες της; Ποιος ο ρόλος του υποκειμενικού στοιχείου και ποιες οι ηθικές προεκτάσεις της; Και τελικά, ποιος «σηκώνει το βάρος» της ορθής αξιολόγησης; Κατ' αρχάς οι ίδιοι οι αυτόκλητοι «αξιολογητές», οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στον ρόλο του αξιολογητή (Phye, 1997). Ρόλος που θεωρείται αναπόσπαστο μέρος του παιδαγωγικού τους έργου, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν επετεύχθη μάθηση (Phye, 1997). Στην Ελλάδα όμως ελάχιστοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει ειδική επιμόρφωση σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο (Κασσωτάκης, 2010) σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, με αποτέλεσμα να δρουν βάσει προσωπικών αντιλήψεων, βιωμάτων, εμπειριών ή στάσεων που έχουν διαμορφώσει στο πέρασμα των χρόνων (Κωνσταντίνου, 2007) και όχι βάσει επιστημονικών δεδομένων.

Επιπλέον οι περισσότεροι δάσκαλοι αγνοούν τα λάθη στα οποία μπορεί να υποπίπτουν ακούσια στην καθημερινότητά τους και τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το μέλλον των μαθητών. Χαρακτηριστικά οι Lambert & Lines (2001) θέτουν το παράδειγμα της αδικίας που μπορεί να διαπραχθεί εις βάρος ενός μαθητή, ο οποίος από λάθος λαμβάνει χαμηλότερη βαθμολογία από αυτή που κανονικά θα άξιζε, τονίζοντας πως οι επιπτώσεις, ακόμη και ενός μόνο τέτοιου περιστατικού, μπορεί να εκτείνονται από τον αποκλεισμό του μαθητή από τυχόν ακαδημαϊκές σπουδές, μέχρι και τον καθορισμό του επαγγέλματός του. Εννοείται πως η προσωπική κρίση και ο υποκειμενισμός είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες με την αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2005) και τα όποια λάθη δεν πρόκειται σε καμία περίπτωση να εξαλειφθούν πλήρως. Ωστόσο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση παρατηρούνται και παθογενείς συμπεριφορές ακραίου υποκειμενισμού και στρεβλώσεων στις προσωπικές κρίσεις που θα μπορούσαν, εφόσον αναγνωριστούν, να θεραπευθούν. Ενδεικτικά λοιπόν σε αυτό το σημείο αναφέρουμε κάποια από τα σφάλματα ή τα φαινόμενα που παρατηρούνται από πλευράς των εκπαιδευτικών και που επιτείνουν τον υποκειμενισμό της αξιολόγηση τους (Lambert & Lines, 2001· Κολιάδης, 2002· Δημητρόπουλος, 2007· Κωνσταντίνου, 2007· Gipps & Stobat, 2009· Κασσωτάκης, 2010): το «σφάλμα κριτηρίου», το «σφάλμα γνωριμίας», το «σφάλμα στερεοτύπου», το «λογικό σφάλμα», το συναφές «σφάλμα προσδοκίας» ή «φαινόμενο Πυγμαλίων» ή «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», το «σφάλμα κεντρικής τάσης», το «σφάλμα φύλου», η «προβολή», το «σφάλμα συσσώρευσης», το «σφάλμα της σύγκρισης», η «τάση συντήρησης», το «σφάλμα εμμονής», το «αποτέλεσμα άλω», το «σφάλμα μονομέρειας», το «σφάλμα της κοινωνικής αποδοχής», τα «σφάλματα ιδιοσυγκρασίας» ή «ψυχολογικά σφάλματα», το σφάλμα «υποκειμενικής θεωρίας της προσωπικότητας», το «σφάλμα της υπερβολικής λάμψης», τα σφάλματα που οφείλονται στην ταύτιση επίδοσης και συμπεριφοράς ή στην επίδραση των προσωπικών σχέσεων του καθηγητή με τον μαθητή ή την οικογένειά του, τα

2. Εδώ ακολουθούμε τη σχετική ταξινόμηση του Δημητρόπουλου (2007:46-114).

σφάλματα που οφείλονται στην αυθαίρετη διάκριση των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα», το «σφάλμα του εκτεταμένου ή αυθαίρετου συμπερασμού» (Oosterhoff, 2010) και το «σφάλμα συμπάθειας». Να σημειωθεί ότι σε όλα τα προαναφερθέντα δεν περιλαμβάνονται, τα συνεχή μεθοδολογικά σφάλματα (Smith, 2003˙ Κωνσταντίνου, 2007) που άθελά τους κάνουν οι εκπαιδευτικοί είτε λόγω ανικανότητας, είτε λόγω άγνοιας είτε λόγω πραγματικών δυσκολιών. Σε όλες αυτές τις αδυναμίες άλλωστε εδράζεται η κριτική και των παραδοσιακών αλλά και των νέων τρόπων αξιολόγησης, αφού στους μεν πρώτους προσάπτεται υπερβολικός υποκειμενισμός και έλλειμμα εγκυρότητας περιεχομένου (Gipps, 2003), ενώ στους δεύτερους, αδυναμία ακριβοδίκαιης αξιολόγησης (υπό την έννοια της μετάφρασης της επίδοσης σε βαθμό). Με λίγα λόγια οι ευρέως προτεινόμενοι και πολλά υποσχόμενοι, από τη σύγχρονη παιδαγωγική, εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης (Gipps, 2003) κατηγορούνται ότι παρουσιάζουν πολύ ουσιαστικά αλλά όχι εύκολα συγκρίσιμα μαθησιακά αποτελέσματα.

Φυσικά ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αγνοεί όλα τα παραπάνω. Αυτοί που σχεδιάζουν όμως ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχουν ούτε δικαιολογίες ούτε άλλοθι. Σε κάθε βήμα σχεδιασμού πρέπει να συνυπολογίζονται οι αδυναμίες και κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων να θεραπεύονται, ειδάλλως οδηγούμαστε στο παράδοξο της «αρχής της ευθύνης» που παρατηρείται στα σχολικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με αυτή την «αρχή» (Κωνσταντίνου, 2007), οι καθηγητές αποδίδουν όλη την ευθύνη για την αποτυχία των μαθητών τους στους ίδιους τους μαθητές και όλη την ευθύνη για την επιτυχία των μαθητών στους εαυτούς τους (δηλαδή στους καθηγητές).

Ωστόσο, στο κάδρο της εκπαίδευσης υπάρχει και ο ευσυνείδητος εκπαιδευτικός, ο εκπαιδευτικός με ταυτότητα και ακεραιότητα (Palmer, 2007) που συναισθανόμενος τις αδυναμίες του, προσπαθεί να τις θεραπεύσει προκειμένου να σταθεί επαρκής, δίκαιος και αποτελεσματικός στο έργο του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η αξιολόγηση φτάνει ποτέ στο ιδανικό και δίκαιο που θα ήταν να βάζει τον ίδιο βαθμό με όλους τους συναδέλφους του ή αντίστροφα ο μαθητής να έχει ίσες ευκαιρίες και πιθανότητες να κερδίσει τον ίδιο βαθμό (Anderson, 2008), να ταυτίζονται δηλαδή οι κρίσεις όλων των αξιολογητών για όλους τους αξιολογούμενούς τους.

Πάντως οι αδυναμίες της αξιολόγησης, δεν αίρουν την αναγκαιότητά και τη χρησιμότητά της, καθώς πιθανή εκ βάθρων αμφισβήτησή ή κατάργησή της, θα δημιουργούσε ανυπέρβλητες δυσλειτουργίες σε όλη την κοινωνία (Κασσωτάκης, 2010). Με λίγα λόγια η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ακόμη κι αν κάποιοι την αντιμετωπίζουν ως αναγκαίο κακό, είναι σίγουρα μονόδρομος για τις λεγόμενες «κοινωνίες επιδόσεων» (Κωνσταντίνου, 2007), επειδή προσφέρει: ηθικές, κοινωνικές, διανοητικές και προσωπικές (Scriven, 1991) ωφέλειες. Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους, οι όποιες αδυναμίες της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζονται και όχι να παραβλέπονται.

2. Το ζήτημα της «ηθικής» στη αξιολόγηση

2.1 Περί ηθικής γενικά

Η «Ηθική» έχει διττό περιεχόμενο: α) περιγραφικό (περιγράφει τη ζωή των ανθρώπων όπως είναι) και β) κανονιστικό (μιλά για το πώς πρέπει να είναι η ζωή των ανθρώπων), Μητσόπουλος (1998). Ο Πελεγρίνης (1997) αναφέρει πως το βασικό ερώτημα της ηθικής φιλοσοφίας είναι ο καθορισμός του «τι είναι καλό». Αυτό το ερώτημα απασχολεί και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στον αγώνα τους να πράξουν το σωστό ή το ωφέλιμο για στους μαθητές τους -όχι απλά επειδή πρέπει, αλλά επειδή το θέλουν κιόλας (Πνευματικός, 2010)- έχουν άλλον έναν αντίπαλο: αυτές καθαυτές τις έννοιες, με το περιεχόμενο, τη σημασία τους και τις επιπτώσεις που έχουν πάνω στις αποφάσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, στη δυτική, αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία δεσπόζει η έννοια της ηθικότητας (morality) και της ηθικολογίας, έναντι, της βιωμένης στην ελληνική παράδοση, έννοιας της ηθικής (ethics) και του ηθικού. Όταν μιλάμε για «ηθικολογικό», όπως αναλύει η Παπαστεφάνου (2010), εννοούμε τα προβλεπόμενα καθήκοντα και δικαιώματα του καθενός από εμάς. Ο χαρακτήρας συνεπώς της «ηθικότητας» είναι καταπιεστικός και προστατευτικός, με έμφαση στο άτομο, ενώ το «ηθικό», σημαίνει τον αυτοέλεγχο του προσώπου, τη βιωμένη αρετή.

Εδώ λοιπόν έρχεται να συναντηθεί η εφαρμοσμένη ηθική με αυτό που, στην ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ονομάζεται «ορθοπραξία» (Μητσόπουλος, 1998).

Όπως είναι σαφές στη δυτική αντίληψη του «ήθους» το βάρος δίνεται στο ορθό αντί του αγαθού. Γιατί όμως συμβαίνει αυτό και ποιες οι επιπτώσεις του στην εκπαιδευτική πράξη; Θα ξεκινήσω αντίστροφα. Οι επιπτώσεις είναι προφανείς. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει, παρά τις όποιες απόπειρες, κώδικας δεοντολογίας, για τους εκπαιδευτικούς[3]. Κάποιος φυσικά θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα (Ν. 3528/07, ΦΕΚ 26 Α/9-2-2007), όπου όμως δε θίγονται καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα (Ματσαγγούρας, 2004). Επίσης θα μπορούσε να ισχυριστεί (Ματσαγγούρας, 2004) ότι άλλοι λόγοι, όπως το ζήτημα του αν είναι ή όχι τελικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αυτόνομο, έτσι ώστε να «δικαιούται» κώδικα δεοντολογίας, είναι η πραγματική αιτία της έλλειψης του στην εκπαιδευτική κοινότητα. Όμως το πρόβλημα είναι ότι ενώ η δεοντολογία, στην υγιή της μορφή, υπηρετεί την ηθική (Πέτρου, 2013), η πιθανή προσήλωση σε έναν περιοριστικό κώδικα μπορεί να γίνει πρόσκομμα της ηθικής, να περιορίσει την ελευθερία και να δικαιώσει την ηθικολογία. Μολονότι δε στον ελληνικό πολιτισμό παραδοσιακά, για λόγους ιστορικούς και θρησκευτικούς, η έμφαση δίδεται στην ηθική, αυτό δε σημαίνει ότι ως κοινωνία και ως εκπαιδευτικοί είμαστε απαλλαγμένοι από την ηθικολογία (Πέτρου, 2013), η οποία όμως θεωρείται υπερβολή της ηθικής και άρα αναίρεση και καρκίνωμα της (Μπέγζος, 1996). Ιστορική αιτία για τη διάσταση μεταξύ ηθικολογίας και ηθικής μπορεί να θεωρηθεί η διαφορετική αντίληψη της έννοιας της σωτηρίας στον χριστιανισμό της Δύσης και της Ανατολής. Από την μία, στη Δύση έχουμε δικανική, νομική αντίληψη της σωτηρίας του ανθρώπου, άρα οι νόμοι και οι ποινές είναι απαραίτητες για να σωθεί ένας άνθρωπος και τα όρια απαραίτητα για να διασφαλιστεί η «ηθικολογία» του. Από την άλλη, στην Ανατολή έχουμε ιατρική αντίληψη της σωτηρίας του ανθρώπου, που μεταφράζεται σε φιλανθρωπία και θεραπεία του αδύναμου και άρα βιωμένη στην πράξη «ηθική» (Μπέγζος, 1996).

Ας δούμε, λοιπόν, πώς μπορεί να προσεγγίζει κάποιος εκπαιδευτικός την απόρριψη ενός μαθητή, με συνέπεια την επανάληψη της τάξης, ανάλογα με το αν ασπάζεται την δυτική ή την ανατολική περί ηθικής αντίληψη. Η επανάληψη λοιπόν της τάξης για έναν μαθητή μπορεί να έχει τη μορφή ποινής και τιμωρίας για την αδιάφορη στάση του απέναντι στο σχολείο (στη δυτική αντίληψη), ένα αντίτιμο που πρέπει να πληρώσει για να «εξιλεωθεί» απέναντι στον εαυτό του και το κοινωνικό σύνολο, ή να έχει την έννοια της θεραπείας των αδυναμιών του (Κατσιάρας & Βαμβουνάκη, 2008) και την ευκαιρία για μια νέα, υγιή αφετηρία (στην ανατολική αντίληψη) της ηθικής.

2.2 Τα ηθικά ζητήματα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και η επίλυσή τους

Ένα είναι το θεμελιώδες ηθικό δίλημμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης: "to grade or not to grade" (Lambert & Lines, 2001). Να βαθμολογεί κανείς ή να μη βαθμολογεί; Το ερώτημα, μολονότι ουσιαστικό και βαθύ, μοιάζει λίγο ψευδοδίλημμα και τούτο διότι εκπαιδευτική βαθμίδα ή σύστημα τελείως απαλλαγμένο από την αξιολόγηση δεν υπάρχει. Συνεπώς το δίλημμα τίθεται στη βάση του πώς θα αξιολογούμε σωστά και δίκαια, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι θα το επιτύχουμε κιόλας. Αξίζει όμως να προσπαθήσουμε ακολουθώντας τον κανόνα που αναγνωρίζει μεν ότι ποτέ δε θα επιτύχουμε δίκαιη αξιολόγηση, συμπληρώνοντας όμως πως αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορούμε να την κάνουμε δικαιότερη (Gipps & Storbat, 2009). Αμέσως λοιπόν παρακάτω παραθέτουμε τα ηθικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να επιτύχουν την ορθότερη και δικαιότερη αξιολόγηση. Ο Nugen (2010:188) θέτει επί τάπητος το ζήτημα της αξιολόγησης σε σχέση με τη βαθμολόγηση. Οι Bulcholz, Kelle και Brandy (2007:61) αναρωτιούνται: α) Πώς διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός πιθανές μαθησιακές δυσκολίες, ειδικά λόγω των καθυστερήσεων στη διάγνωση; β) Πώς αξιολογεί κανείς; Με ποιο τεστ; Ποια λάθη λαμβάνουμε υπ' όψιν και πόσο τα μετράμε; Πρέπει κάποιες φορές να αγνοούμε τα λάθη ή να αλλοιώνουμε το αποτέλεσμα; γ) Πώς αντιδρούμε στο αίτημα για καλύτερα αποτελέσματα; Βάζουμε

3. Πρόταση Κώδικα Δεοντολογίας για την αξιολόγηση των μαθητών περιλαμβάνεται στο Κασσωτάκης (2013).

ευκολότερα θέματα; Υποδεικνύουμε την απάντηση με εξαντλητικές οδηγίες και είναι αυτό ηθικό; Η Gipps (2003:145-154) θέτει το φλέγον ζήτημα των επιπτώσεων μίας λάθος αξιολογικής κρίσης. Στο Newmann (1997:378) το δίλημμα έχει πιο γενική μορφή: παραδοσιακή ή προοδευτική εκπαίδευση; Και ως φυσικό ακόλουθο: καινοτομία στην αξιολόγηση, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η σύγχυση σε γονείς και μαθητές ή όχι, αυθεντική αξιολόγηση ή όχι; Ο Campbell (2007:607&604) θίγει το ζήτημα της διαχείρισης του μαθητή που αντιγράφει, Τέλος, ο Phye (1997:39) προσεγγίζει την ανήθικη συμπεριφορά με όρους παρανομίας: ηθική ή ανήθικη αξιολόγηση, νόμιμη ή παράνομη κ.ο.κ.

Όπως είναι σαφές, όλοι οι άνθρωποι γενικά και οι εκπαιδευτικοί ειδικά δεν διαθέτουν τα ίδια ηθικά αντανακλαστικά. Κάποιοι έχουν αυξημένη ηθική ευαισθησία. Θεωρούν δηλαδή ότι κάθε δίλημμα είναι ηθικό ή τουλάχιστον ότι έχει ηθικές πτυχές κι ότι αυτή είναι η βασική αρχή για την επίλυσή του (Jackling et all, 2007). Από εκεί και έπειτα, το ποιο δρόμο θα ακολουθήσουν, το αν θα στραφούν στον κώδικα ηθικής ή θα εμπιστευτούν την προσωπική τους κρίση, για να αντιμετωπίσουν την όποια κατάσταση, ίσως τελικά να είναι δευτερεύουσας σημασίας. Πάντως, κι αν δεν μπορούν να είναι ηθικοί κι εάν δε διαθέτουν αλτρουισμό, καλοσύνη, ενσυναίσθηση, συμπόνια, γενναιοδωρία, αρκεί τουλάχιστον να είναι χρήσιμοι, δηλαδή σπλαχνικοί, συνεπείς, έντιμοι, ανοιχτόμυαλοι, ορθολογιστές, δίκαιοι κ.α. (Πνευματικός, 2010).

3. Η αξιολόγηση ως άσκηση εξουσίας από μέρους των εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια.

Υπάρχει η αντίληψη ότι τα διλήμματα και οι κρίσεις της αξιολόγησης έχουν πραγματικά σημασία, μόνο εφόσον η αξιολόγηση μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τα άτομα ή τις κοινωνίες, εφόσον δηλαδή αυτός που την ασκεί αντλεί από την θέση του τη δύναμη να επηρεάζει τα πράγματα και τους ανθρώπους γύρω του. Σε αυτό ακριβώς συνίσταται στην περίπτωσή μας η εξουσία των εκπαιδευτικών: στην επίδραση που ασκεί στις ζωές των μαθητών[4]. Ποιες είναι όμως οι πραγματικές διαστάσεις του ζητήματος; Ο Λάμνιας ισχυρίζεται ότι (2001:236): «*…η επίλυση των ζητημάτων περιθωριοποίησης των μαθητών στη σύγχρονη θεμιτή ή αθέμιτη πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης της γνώσης και της οικονομίας προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας «ηθικής» (μέσω πολιτικών αποφάσεων) και παιδαγωγικά ορθής στάσης…*». Ενώ όμως η άποψη του Λάμνια μοιάζει να ρίχνει το κέντρο βάρους στην «πολιτική», η Φραγκουδάκη (1985:212) πιστεύει ότι για να υπάρξει πραγματική αλλαγή, πρέπει να αλλάξουν απόψεις και νοοτροπία οι εκπαιδευτικοί. Μάλλον η αλήθεια είναι κάπου στη μέση. Ένας εκπαιδευτικός από μόνος του δεν μπορεί φυσικά να εξαλείψει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, μπορεί όμως και οφείλει να διαχειρίζεται με σοφία, δικαιοσύνη, συναίσθηση και ευαισθησία την «εξουσία» που κατά γενική (κοινωνιολογική) ομολογία διαθέτει απέναντι στους μαθητές του.

Βάσει του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος τώρα[5], τα μαθήματα που διδάσκονται στα Γυμνάσια χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) τα μαθήματα της Α΄ ομάδας, δηλαδή τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα, (ΦΕΚ 2129β/2008. Αριθμ.130535/Γ2) και β) τα μαθήματα (Αρ. Πρωτ.139609/Γ2/01-10-2013/ΥΠΑΙΘ), που ανήκουν στην Β΄ ομάδα, δηλαδή στα μη γραπτώς εξεταζόμενα (Π.Δ. 465/1981 αρθ.1). Βάσει του ίδιου νομικού πλαισίου, όσα μαθήματα εξετάζονται γραπτώς στις προαγωγικές και τις απολυτήριες εξετάσεις του Ιουνίου, ή στις επαναληπτικές εξετάσεις του Σεπτεμβρίου, εξετάζονται υποχρεωτικώς και με δύο πρόχειρα διαγωνίσματα κατά τη διάρκεια των τριμήνων, ενώ τα υπόλοιπα είναι απαλλαγμένα από κάθε είδους υποχρεωτική γραπτή εξέταση.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι τα μαθήματα του Γυμνασίου χωρίζονται επί της ουσίας σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, μολονότι ο όρος και η συγκεκριμένη διάκριση έχει καταργηθεί

4. Ο Λάμνιας (2001:242) αναφέρει την περίπτωση μίας αδύναμης μαθήτριας, της Μαρίας στην Αγριά Βόλου, της οποίας οι επιδόσεις βελτιώθηκαν εντυπωσιακά προς το καλύτερο από τα εγκωμιαστικά σχόλια της δασκάλας στην μητέρα της, που οφείλονταν στο γεγονός ότι η δασκάλα νόμιζε ότι ενώπιόν της είχε τη μητέρα μιας άλλης «Μαρίας».

5. Το «τώρα» αναφέρεται στο νομικό πλαίσιο που ίσχυε κατά τον χρόνο διενέργειας της έρευνας, που τροποποιήθηκε με το ΦΕΚ 211/2016.

από χρόνια. Μήπως όμως αυτό σημαίνει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι καθηγητές βάσει της ειδικότητάς τους χωρίζονται σε «πρωτεύοντες» και «δευτερεύοντες»; Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη νομοθεσία που ισχύει στο ζήτημα της προαγωγής των μαθητών στο Γυμνάσιο, που εδώ για λόγους οικονομίας δεν μπορούμε να αναπτύξουμε περισσότερο, μπορούμε με σιγουριά να απαντήσουμε: «ναι»[6]. Με άλλα λόγια -επιχειρώντας μία διατύπωση λογοτεχνική και άρα αντάξια των βασικών ειδικοτήτων- στα ελληνικά Γυμνάσια, όλοι οι καθηγητές είναι ίσοι, αλλά κάποιοι από αυτούς είναι πιο ίσοι! Το ερώτημα που μένει να απαντηθεί, είναι μήπως και κάποιοι από τους μαθητές είναι «πιο ίσοι» από τους άλλους, στον τρόπο που αξιολογούνται προκειμένου να προαχθούν στην επόμενη τάξη. Και αυτό θα διερευνήσουμε ευθύς αμέσως.

4. Το θέμα της έρευνας, οι προεκτάσεις του και η χρησιμότητά του

Αφετηρία της έρευνάς υπήρξε το ερώτημα του τι συμβαίνει στα σχολεία[7] της Ελλάδος και με πόση συχνότητα καλούνται οι καθηγητές να απαντήσουν στο ηθικό δίλημμα του να «περάσουν» ή να «αφήσουν» κάποιους μαθητές τους, αλλά και ποιο ρόλο παίζουν τα κοινωνικοβιολογικά χαρακτηριστικά του παιδιού σε αυτήν την απόφαση. Επίσης, σκοπός είναι να επιβεβαιωθεί ή να διαψευστεί η αντίληψη ότι στα Γυμνάσια της χώρας ισχύει το «ακώλυτο» της προαγωγής (Ρες Γ. & Βαρσαμίδου Α. 2007), ειδικότερα μάλιστα αφού η προσωπική μου εμπειρία περιλαμβάνει περιπτώσεις μαθητών που όντας 17 ετών φοιτούσαν ακόμη στη Γ΄ Γυμνασίου λόγω επανάληψης των τάξεων του Γυμνασίου, ή σχολείων γειτονικών περιοχών το ένα εκ των οποίων είχε 320 και το άλλο 240 μαθητές, και όπου οι παραπεμπόμενοι στο ένα σχολείο ήταν 9 και απορριπτόμενοι 0, ενώ στο άλλο 40 και 6 αντίστοιχα. Δηλαδή στο ένα σχολείο οι εκπαιδευτικοί μοιάζανε να έχουν υιοθετήσει το ακώλυτο της προαγωγής, ενώ στο άλλο μία τέτοια αντίληψη δεν έβρισκε πρόσφορο έδαφος. Κατά την έκδοση αποτελεσμάτων πάντως υπήρχε έντονη σύγκρουση μεταξύ αυτών που υποστήριζαν ότι δεν έχει νόημα οι μαθητές να επαναλαμβάνουν ξανά και ξανά την ίδια τάξη, και αυτών που υποστήριζαν ότι δεν μπορούν να «βγουν» στην κοινωνία χωρίς να γνωρίζουν τα στοιχειώδη και είναι προς το συμφέρον τους να μάθουν «κάτι». Οι τελευταίοι βέβαια τόνιζαν πως δεν είναι «αναίσθητοι» και πως ό,τι κάνουν το κάνουν με πόνο ψυχής. Πάντως, για τον καθένα από αυτούς τους μαθητές που επαναλάμβαναν τις τάξεις του Γυμνασίου μέχρι και την ενηλικίωσή τους, λίγη σημασία είχε η ειλικρίνεια ή η σύγκρουση των καθηγητών (με τη συνείδησή τους ή τους συναδέλφους τους) και πολύ μεγαλύτερη σημασία είχε η τελική τους απόφαση-κρίση και οι επιπτώσεις αυτής στο μέλλον τους.

Σε άλλη περίπτωση τρεις μαθητές της σχολικής μονάδας όπου μετατέθηκα, και οι οποίοι δεν προήχθησαν στην επόμενη τάξη, μετεγγραφήκανε σε άλλη σχολική μονάδα που είχε φήμη επιεικέστερου σχολείου. Η επιλογή τους, που ήταν στην πραγματικότητα μία έμμεση αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, δικαιώθηκε, καθότι δεν αντιμετώπισαν ξανά πρόβλημα επίδοσης, υπό την έννοια ότι δεν ξαναδυσκολεύτηκαν να προαχθούν στην επόμενη τάξη και να απολυθούν από το Γυμνάσιο, ενώ μία μαθήτρια που δεν ακολούθησε το «παράδειγμα» των συμμαθητών της, και παρέμεινε στο σχολείο, διέκοψε τη φοίτησή της στο Γυμνάσιο την επόμενη φορά που δεν κρίθηκε άξια προαγωγής στην επόμενη τάξη. Όπως και να έχει, είναι καταφανή τα ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν από το διαφορετικό χειρισμό των μαθητών στα δύο σχολεία.

Πάντως, προς αποφυγή παρερμηνειών, σύμφωνα με έρευνα του δικτύου Ευρυδίκη (Eurydice, 2011) στην Ελλάδα το 5,7% των δεκαπεντάχρονων μαθητών είχαν επαναλάβει έστω μία φορά κάποια από τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αν λάβουμε υπ' όψιν ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι νομικά κατοχυρωμένο (Π.Δ. 8/1995 & Π.Δ. 121/1997) το ακώλυτο της προ-

6. Ενδεικτικά μόνο παραθέτουμε το παρακάτω παράδειγμα: για να παραπεμφθεί λόγω βαθμολογίας, κάποιος μαθητής για το Σεπτέμβριο, πρέπει ή να μην «πιάνει» τη βάση του δέκα, «να υστερεί» δηλαδή σε πέντε τουλάχιστον μαθήματα ή εάν υστερεί σε μέχρι τέσσερα μαθήματα, ο Μέσος Όρος των μαθημάτων της ομάδας Α΄ στα τρία τρίμηνα και στις προαγωγικές εξετάσεις να είναι χαμηλότερος του 13 (Π.Δ. 465/1981, Άρ. 7, § 3-6). Για να παραπεμφθεί τώρα κάποιος μαθητής σε μάθημα της ομάδας Β΄, θα πρέπει και να μην συγκεντρώνει το πολυπόθητο 13 στα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα και ο βαθμός στο συγκεκριμένο μάθημα να είναι κάτω από 10.

7. Σκοπίμως εστιάζω στα γεγονότα και όχι στον τόπο που συνέβησαν τα περιγραφόμενα περιστατικά.

αγωγής,[8] τότε οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι αυτό το 5,7% των μαθητών προέρχεται σχεδόν αποκλειστικά από τις Γυμνασιακές τάξεις.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω αναζητήσαμε να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών ακόμη και σε γειτονικά σχολεία και κυρίως ποιοι παράγοντες (που αφορούν το προφίλ, την προσωπικότητα και το περιβάλλον ενός παιδιού) είναι αυτοί που λειτουργούν πειθαναγκαστικά στο να ωθήσουν τους καθηγητές να «περάσουν» έναν μαθητή που θεωρητικά, δηλαδή βάσει μόνο της επίδοσής του, δεν το αξίζει. Επιπλέον θελήσαμε να δούμε αν υπάρχει σε όλους τους καθηγητές κάποια αχίλλειος πτέρνα, ένα γεγονός ικανό να κάμψει τις αντιστάσεις τους, ώστε να πριμοδοτήσουν τον μαθητή. Τέλος θελήσαμε να δούμε πώς επιδρά σωρευτικά στην απόφαση των καθηγητών η συνύπαρξη πολλών κοινωνικοβιολογικών χαρακτηριστικών. Κατόπιν επιχειρήσαμε να διαπιστώσουμε εάν οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ της στάσης των καθηγητών επιτείνουν ή εξαλείφουν τις εγγενείς αδικίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή αναζητήσαμε την αγωνιώδη απάντηση στο ερώτημα: οι μαθητές που τελικά επαναλαμβάνουν κάποια γυμνασιακή τάξη, θα τύγχαναν της ίδιας αντιμετώπισης σε οποιοδήποτε σχολείο και εάν φοιτούσαν ή το σχολείο και ο καθηγητής παίζουν τον βασικότερο ρόλο; Το ερώτημα έχει ιδιαίτερη σημασία καθότι στη χώρα μας στην υποχρεωτική εκπαίδευση τα κριτήρια εγγραφής και φοίτησης στα σχολεία είναι χωροταξικά (Π.Δ. 104/79/Αρ.8 & Σ.Τ. 5/3/30.1.1984 Δ/γή ΥΠΕΠΘ). Έτσι ο παράγων τύχη αναγορεύεται στον καθοριστικότερο παράγοντα για το αν ένας μαθητής θα επαναλάβει ή όχι μία τάξη. Και εδώ δεν αναφερόμαστε τόσο στην τύχη του να ζει ένας μαθητής σε προνομιούχα ή μη περιοχή, αλλά στην τύχη του να διαμένει στην Α΄ ή την Β΄ οδό του ίδιου δήμου και βάσει αυτού να τοποθετείται στο «αυστηρό» ή το «επιεικές» σχολείο της περιοχής ή στην τύχη του να «διδάσκεται» τα φιλολογικά ή τα μαθηματικά από τον πιο επιεική ή τον πιο αδιάλλακτο καθηγητή του σχολείου. Τέλος, αναρωτηθήκαμε πόσο ρόλο παίζει ο υποκειμενισμός των εκπαιδευτικών. Κι αν οι εκπαιδευτικοί υποπίπτουν σε «σφάλματα», τα αντιλαμβάνονται ως τέτοια ή είναι μέρος της παιδαγωγικής τους ρουτίνας; Τέλος, πόσο έντονα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τέτοια διλήμματα; Πώς τα επιλύουν και πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι οι καθηγητές τις πράξεις τους;

5. Μεθοδολογία και εργαλείο της έρευνας[9]

5.1. Το μεθοδολογικό πρόβλημα της έρευνας

Στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματός μας γρήγορα διαπιστώσαμε ότι, λόγω του ηθικού χρωματισμού του ζητήματος της προαγωγής των μαθητών, θα ήταν πολύ δύσκολο να βρεθεί μία αντίστοιχη έγκυρη έρευνα-μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, η οποία να αποτελέσει το μεθοδολογικό μας πρότυπο. Επιπλέον, η πρόθεση μας να προσεγγίσουμε το θέμα ως μελέτη περίπτωσης αντιμετώπιζε αντικειμενικές και πρακτικές δυσκολίες που άπτονταν κυρίως των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων του μαθητή. Γι' αυτό τον λόγο εγκαταλείψαμε το σενάριο της μελέτης μιας πραγματικής περίπτωσης, όχι όμως και την πρόθεσή μας για τέτοιου είδους ποιοτική έρευνα. Προσανατολιστήκαμε λοιπόν στη δημιουργία ενός υποθετικού σεναρίου[10], που θα έδινε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ανώνυμα τις απόψεις και τις στάσεις τους. Ανάλογα με τις απόψεις των καθηγητών εμείς θα είχαμε την ευκαιρία κατόπιν να εξάγουμε συμπεράσματα για το ποια θα ήταν η τύχη, του υποτιθέμενου μαθητή αν η προαγωγή του εξαρτιόταν από τον εκάστοτε καθηγητή, χωρίς ωστόσο να στοχεύουμε σε αποτελέσματα τα οποία θα μπορούσαν να γενικευτούν.

---

8. Στη δημοσίευση του δικτύου «Ευρυδίκη» χρησιμοποιείται ο όρος «αυτόματη προαγωγή», τα δε στατιστικά στοιχεία αντλούνται από το PISA. Ωστόσο θεωρούμε ότι ο όρος «ακώλυτη προαγωγή» είναι σαφώς πιο εύστοχος και δόκιμος στα ελληνικά και γι' αυτό τον υιοθετούμε.

9. Τα στοιχεία που ακολουθούν συμπεριλαμβανομένων των ερωτηματολογίων και των πινάκων, αντλούνται από αδημοσίευτη διπλωματική εργασία του γράφοντος Γ. Τσίτα (2014) στην Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπ/κού Έργου, του ΠΜΣ του ΦΨΠ, του ΕΚΠΑ.

10. Βλ. παράρτημα, όπου για λόγους οικονομίας έχουμε παραθέσει μόνο το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που δημιουργήσαμε, και στο οποίο περιλαμβάνεται το εν λόγω σενάριο.

5.2. Το εργαλείο της έρευνας και η επίδοσή του

5.2.1. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου

Το εργαλείο που δημιουργήσαμε, για να διερευνήσουμε το θέμα μας, απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται ενώπιον ενός σεναρίου αποτελούμενου από μία κοινή εναρκτήρια πρόταση, η οποία παρουσιάζει ένα παιδί που, βάσει της πολύ χαμηλής επίδοσής του, πρέπει να επαναλάβει την τάξη. Αμέσως μετά ακολουθούν 18 προτάσεις, οι οποίες περιγράφουν 18 διαφορετικούς λόγους για τους οποίους οι καθηγητές θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν με περισσότερη επιείκεια τον μαθητή. Οι λόγοι ξεκινούν από την εξαιρετική επίδοση του μαθητή π.χ. στον αθλητισμό, μέχρι και το να είναι δευτεροετές στην ίδια τάξη. Διαβάζοντας καθεμία από αυτές τις προτάσεις οι καθηγητές έπρεπε να αποφασίσουν σε μία τετραβαθμιαία κλίμακα (Α, Β, Γ, Δ) πώς θα αντιδρούσαν. Εάν έμεναν ανεπηρέαστοι από τον αναφερόμενο παράγοντα, τότε θα έπρεπε να επιλέξουν το Α που σημαίνει ότι ο μαθητής θα απορριπτόταν στο μάθημά τους. Το Β σημαίνει ότι οι καθηγητές θα επηρεάζονταν μεν, αλλά μόνο τόσο ώστε να του δώσουν μία δεύτερη ευκαιρία τον Σεπτέμβριο. Η επιλογή του Γ από κάποιους καθηγητές, σημαίνει ότι ουσιαστικά ο καθηγητής έχει «λυγίσει» και έχει αποφασίσει να «χαριστεί» και να «περάσει» τον μαθητή, θεωρώντας ότι το γεγονός που περιγράφεται στην πρόταση είναι σημαντικότερο από την χαμηλή επίδοση του μαθητή. Παρόλα αυτά στο Γ ο καθηγητής δε θέλει να προκαλέσει την σχολική κοινότητα (γονείς και συμμαθητές του παιδιού) με το αυτόματο της προαγωγής του μαθητή. Για το λόγο αυτό, αντί να τον περάσει με την πρώτη, αποφασίζει να τον παραπέμψει στον Σεπτέμβρη, όχι όμως απλά για να του δώσει μία δεύτερη ευκαιρία όπως στο Β, αλλά για να τον περάσει τότε, ακόμη κι αν αυτό συνεπάγεται «παρωδία εξετάσεων». Το Δ, τέλος, σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται τόσο πολύ από το γεγονός που περιγράφεται στην αντίστοιχη πρόταση, ώστε, χωρίς δισταγμό και ανεξαρτήτως της κριτικής που θα μπορούσε να του ασκηθεί, «περνάει» τον μαθητή στο μάθημά του.

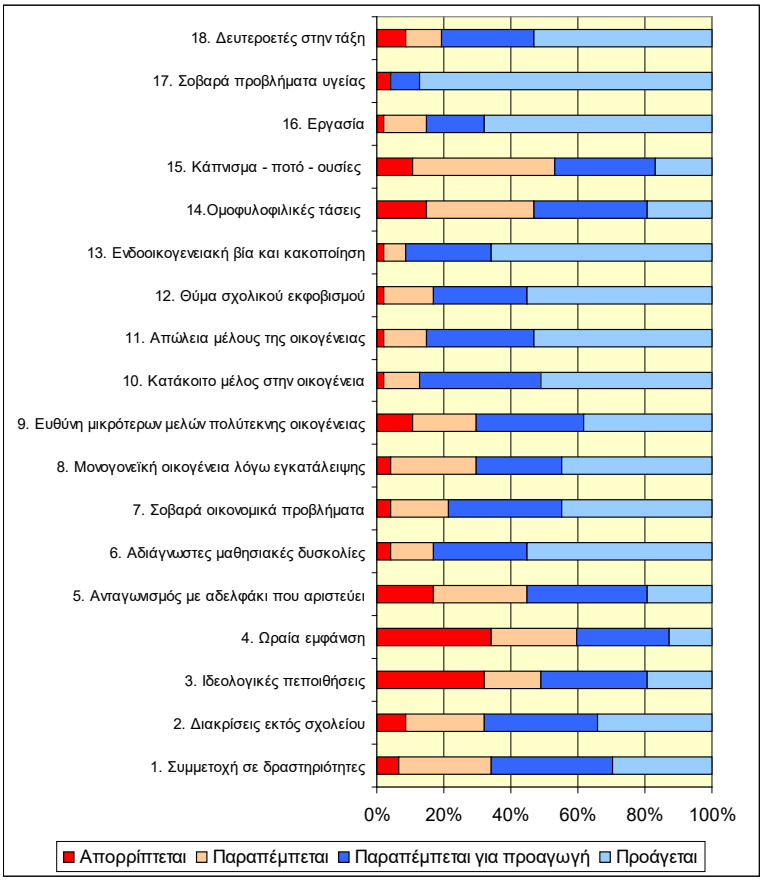
Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου α) ανατρέξαμε στη βιβλιογραφία, β) αντλήσαμε πληροφορίες από την εκπαιδευτική μας εμπειρία και γ) προβήκαμε σε δοκιμαστική επίδοση του ερωτηματολογίου, σε πέντε συναδέλφους εκτός των σχολείων της έρευνας με υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση, προκειμένου να βοηθήσουν στη βελτίωση του με αποτέλεσμα την προσθαφαίρεση κάποιων προτάσεων. Στο Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε αυτοτελείς ερωτήσεις για τις αποφάσεις τους επί των ηθικών ζητημάτων της προαγωγής και επί του τρόπου που τις λαμβάνουν.

5.2.2. Η επίδοση του ερωτηματολογίου

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε δύο γειτονικά σχολεία της Β΄ Αθήνας τα οποία ανήκουν στον ίδιο δήμο. Για την ακρίβεια είναι τα δύο μοναδικά Γυμνάσια που είχε ο συγκεκριμένος δήμος πριν ενοποιηθεί με γειτονικό δήμο οπότε και προστέθηκε άλλο ένα Γυμνάσιο. Ο Σύλλογος διδασκόντων του 1ου Γυμνασίου απαρτίζεται από 28 εκπαιδευτικούς ενώ του 2ου από 32. Ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγιά ήταν μία εβδομάδα. Κατά την επίδοση των ερωτηματολογίων εκτός από τις γραπτές οδηγίες δόθηκαν επιπλέον και προφορικές διευκρινίσεις για τη συμπλήρωση του. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών δεν ήταν η ίδια και στα δύο σχολεία. Το 1ο Γυμνάσιο επέστρεψε συμπληρωμένα 17 ερωτηματολόγια, ενώ στο 2ο τα συμπληρωμένα έντυπα έφτασαν τα 30. Σημειωτέον ότι το 1ο σχολείο έχει μεγάλο αριθμό καθηγητών «δευτερευόντων μαθημάτων» που συμπληρώνουν το ωράριό τους σε περισσότερες της μίας σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επίσης να σημειωθεί ότι το 2ο Γυμνάσιο είναι το σχολείο της οργανικής μου θέσης, οπότε σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμπλήρωση και την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ένιωσαν την ανάγκη να εξηγήσουν περαιτέρω τις επιλογές τους. Φυσικά, έσπευσα να σημειώσω τις επεξηγήσεις τους και να τις αξιοποιήσω στην ανάλυση των αποτελεσμάτων μου. Παρά τις δυσκολίες, ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τις δύο σχολικές μονάδες ήταν υπεραρκετός για να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα, να καταγραφούν οι διαφοροποιήσεις, οι διαφωνίες και οι συμφωνίες των εκπαιδευτικών και

κυρίως το πώς επηρεάζει τους μικρούς μαθητές ο τρόπος που διαχειρίζονται το ηθικό δίλημμα της προαγωγής οι καθηγητές τους. Προχωράμε λοιπόν στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

5.2.3. Τα αποτελέσματα της έρευνας[11]



	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
Απορρίπτεται	6%	9%	32%	34%	17%	4%	4%	4%	11%	2%	2%	2%	2%	15%	11%	2%	4%	9%
Παραπέμπεται	28%	23%	17%	26%	28%	13%	17%	26%	19%	11%	13%	15%	6%	32%	43%	13%	0%	11%
Παραπέμπεται για προαγωγή	36%	34%	32%	28%	36%	28%	34%	26%	32%	36%	32%	28%	26%	34%	30%	17%	9%	28%
Προάγεται	30%	34%	19%	13%	19%	55%	45%	45%	38%	51%	53%	55%	66%	19%	17%	68%	87%	53%

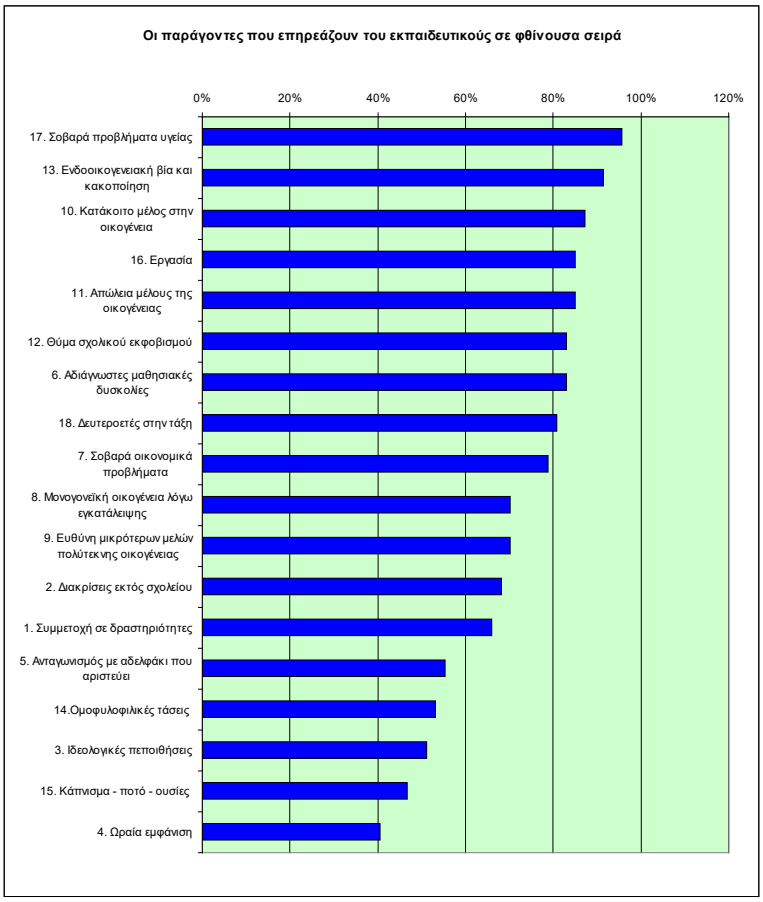
Πίνακας 1-Γράφημα 1. Αναλυτική παρουσίαση της επίδρασης που ασκεί κάθε παράμετρος στην απόφαση των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα1-γράφημα1 παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις στην **ερώτηση Α** όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξαρτήτως του από ποιο σχολείο προέρχονται. Από τον πίνακα αυτό καθίσταται σαφές ότι οι τάσεις είναι κοινές. Κάποιες προτάσεις ασκούν πολύ ισχυρή επίδραση στην απόφαση των εκπαιδευτικών, όπως ο εκφοβισμός που μπορεί να ασκείται στο παιδί ή και η απώλεια κάποιου μέλους της οικογένειας. Ωστόσο, μολονότι η γενικότερη τάση είναι συχνά η ίδια, δεν υπάρχει ούτε μία πρόταση με ομόφωνη αντίδραση,

11. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί κατά το δυνατόν τη δομή του ερωτηματολογίου.

ούτε ένα σημείο απόλυτης σύμπνοιας, ούτε ένας παράγοντας που το «αντικειμενικό» στοιχείο να υπερισχύει του «υποκειμενικού».

Στον Πίνακα2-Γράφημα 2 βλέπουμε τις απαντήσεις στο βασικότερο ερώτημα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς. Προοδευτικά οδηγούμαστε στους ασθενέστερους παράγοντες, οι οποίοι παρόλα αυτά παρουσιάζουν αξιοσημείωτα ποσοστά[12].

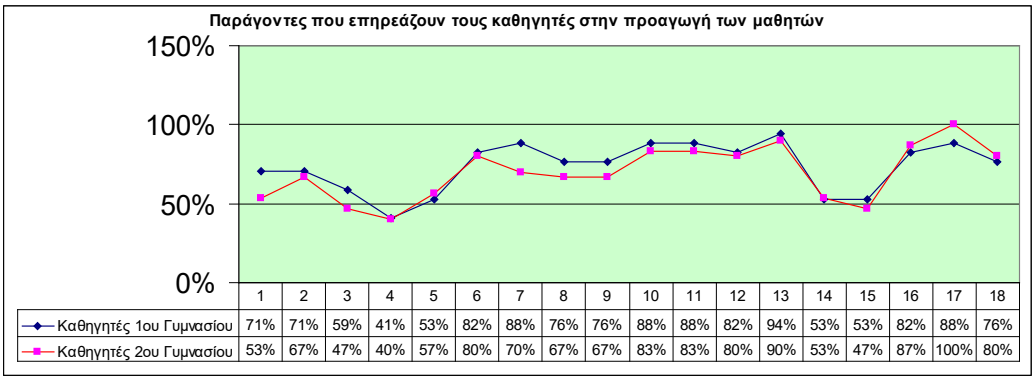


17. Προβλήματα υγείας	13.Ενδοοικογενειακή βία	10. Κατάκοιτο μέλος στην οικογένεια	16. Εργασία	11. Απώλεια μέλους της οικογένειας	12. Θύμα σχολικού εκφοβισμού	6. Αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες	18. Δευτεροετές στην τάξη	7. Οικονομικά προβλήματα	8. Μονογονεϊκή οικογένεια λόγω εγκατάλειψης	9. Ευθύνη μελών πολύτεκνης οικογένειας	2. Διακρίσεις εκτός σχολείου	1. Συμμετοχή σε δραστηριότητες	5. Ανταγωνισμός με αδελφάκι που αριστεύει	14.Ομοφυλοφιλικές τάσεις	3. Ιδεολογικές πεποιθήσεις	15. Κάπνισμα - ποτό - ουσίες	4. Ωραία εμφάνιση
96%	91%	87%	85%	85%	83%	83%	81%	79%	70%	70%	68%	66%	55%	53%	51%	47%	40%

Πίνακας 2-Γράφημα 2. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τους καθηγητές σε φθίνουσα σειρά

12. Διευκρινίζουμε ότι στα παρακάτω ποσοστά, αθροίζονται οι επιλογές Γ και Δ του ερωτηματολογίου, που επί της ουσίας ισοδυναμούν με προαγωγή του παιδιού.

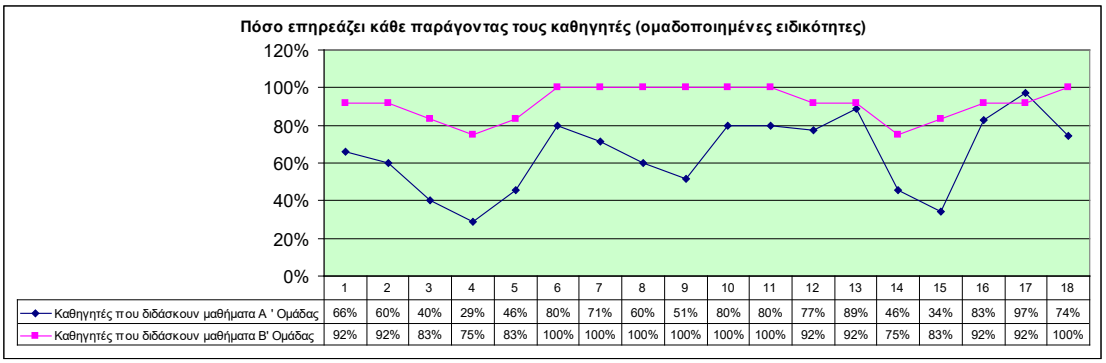
Όπως φαίνεται λοιπόν από τον Πίνακα 2 – Γράφημα 2, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (96%) «υποκύπτουν» στα προβλήματα υγείας (No17)[13] που μπορεί να παρουσιάζει εκ γενετής ένας μαθητής ή μία μαθήτρια, ειδικά εάν αντιμετωπίζονται φαρμακευτικά, ενώ μόλις το 40% επηρεάζεται από το αν είναι τόσο εμφανίσιμο το παιδί ώστε να θεωρείται το ωραιότερο του σχολείου. Ωστόσο δεν παρατηρείται ομοφωνία σε καμία πρόταση, γεγονός που πρακτικά σημαίνει ότι η τύχη (προαγωγή ή απόρριψη) ενός παιδιού θα διαφοροποιούνταν ανάλογα, όχι με το «ποιο είναι το ίδιο το παιδί», αλλά ανάλογα με το «ποιος και πώς» διαχειρίζεται αυτό το παιδί. Για να καταστήσουμε τα παραπάνω σαφέστερα, τολμήσαμε κάποιες περαιτέρω αναλύσεις των έως τώρα δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα συγκρίναμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα και ανά ειδικότητα.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Καθηγητές 1ου Γυμνασίου	71%	71%	59%	41%	53%	82%	88%	76%	76%	88%	88%	82%	94%	53%	53%	82%	88%	76%
Καθηγητές 2ου Γυμνασίου	53%	67%	47%	40%	57%	80%	70%	67%	67%	83%	83%	80%	90%	53%	47%	87%	100%	80%

Πίνακας 3 - Γράφημα 3. Ποσοστό καθηγητών που επηρεάζονται από τον κάθε παράγοντα και προάγουν τον μαθητή (συγκριτικά οι απαντήσεις των καθηγητών στα δύο σχολεία)

Όπως γίνεται αμέσως σαφές από τον Πίνακα 3 - Γράφημα 3, τα δύο σχολεία παρουσιάζουν εντυπωσιακά παρόμοιες, αλλά όχι όμοιες αντιδράσεις στην αντιμετώπιση μαθητών/τριών με επιβαρημένο προφίλ. Επειδή μάλιστα τα ποσοστά στις 14 από τις 18 περιπτώσεις είναι ψηλότερα στο 1ο Γυμνάσιο σε σύγκριση με το 2ο, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το 1ο Γυμνάσιο μπορεί να θεωρηθεί επιεικέστερο από το 2ο, υπό τη έννοια ότι μαθητής/τρια που φοιτά στο 1ο Γυμνάσιο και αντιμετωπίζει πρόβλημα, έχει λιγότερες πιθανότητες να επαναλάβει την ίδια τάξη, από ότι εάν φοιτούσε στο άλλο σχολείο της ίδιας περιοχής. Ωστόσο στο 2ο Γυμνάσιο υπάρχει ένας τουλάχιστον παράγοντας όπου επιτυγχάνεται απόλυτη ομοφωνία (πρόταση 16) ενώ στο 1ο Γυμνάσιο πρόταση-παράγοντας που να τυγχάνει κοινής κρίσης από τους εκπαιδευτικούς δεν εντοπίζεται.



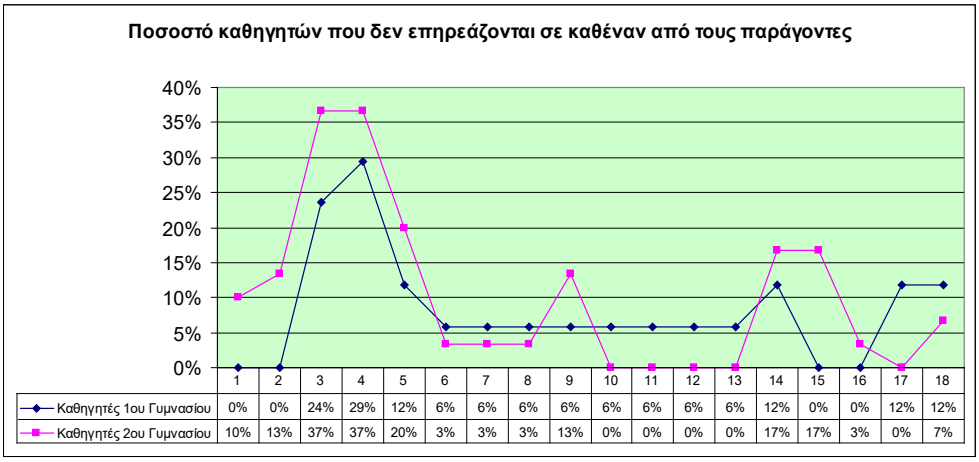
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Καθηγητές που διδάσκουν μαθήματα Α ' Ομάδας	66%	60%	40%	29%	46%	80%	71%	60%	51%	80%	80%	77%	89%	46%	34%	83%	97%	74%
Καθηγητές που διδάσκουν μαθήματα Β' Ομάδας	92%	92%	83%	75%	83%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	92%	92%	75%	83%	92%	92%	100%

Πίνακας 4 - Γράφημα 4. Ποσοστό καθηγητών που επηρεάζονται από τον κάθε παράγοντα (συγκριτικά οι απαντήσεις των καθηγητών «βασικών» και «δευτερευουσών» ειδικοτήτων)

13. Στο «No» αναφέρεται η αντίστοιχη αρίθμηση που είχε η πρόταση στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς συμπλήρωση.

Ο Πίνακας 4 – Γράφημα 4 μάς δείχνει ότι η αντιμετώπιση των μαθητών διαφοροποιείται έντονα ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το κάθε μάθημα. Δηλαδή μπορεί μεγαλύτερη σημασία από το ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, να έχει το ποια είναι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών που κάθε φορά καλούνται να αποφασίσουν. Οι καθηγητές που διδάσκουν μαθήματα Β΄ ομάδας, δηλαδή μη γραπτώς εξεταζόμενα, δηλώνουν ευθαρσώς πως τείνουν να περνούν αδιακρίτως σχεδόν όλους τους μαθητές που παρουσιάζουν πρόβλημα, ενώ οι ειδικότητες της Α΄ ομάδας «ζυγίζουν» με περισσότερη προσοχή την απόφασή τους να «περάσουν» κάποιον μαθητή. Οι αποκλίσεις μεταξύ των ομάδων Α΄ και Β΄ ειδικότητας έχουν αναμφισβήτητα μεγάλο εύρος, με εξαίρεση τους παράγοντες 13,16 και 17. Από την άλλη, εκεί όπου υπάρχουν διαφορές είναι συχνά εντυπωσιακές. Η μέγιστη μάλιστα διαφορά καταγράφεται στον πρόταση 15, που η ψαλίδα φτάνει σχεδόν το 50%.

Για να αρθεί αυτή η παρεξήγηση, παραθέτουμε τον Πίνακα 5 – Γράφημα 5, ο οποίος εστιάζει στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν «λυγίζει» υπό το βάρος των παραγόντων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Πρόκειται δηλαδή στην πραγματικότητα για πίνακα συμπληρωματικό με τον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, μόνο που σε αυτή την περίπτωση στο γράφημα απεικονίζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επέλεξαν μόνο το Α, δηλαδή τη δίχως άλλο απόρριψη του μαθητή, ώστε να επαναλάβει την τάξη.



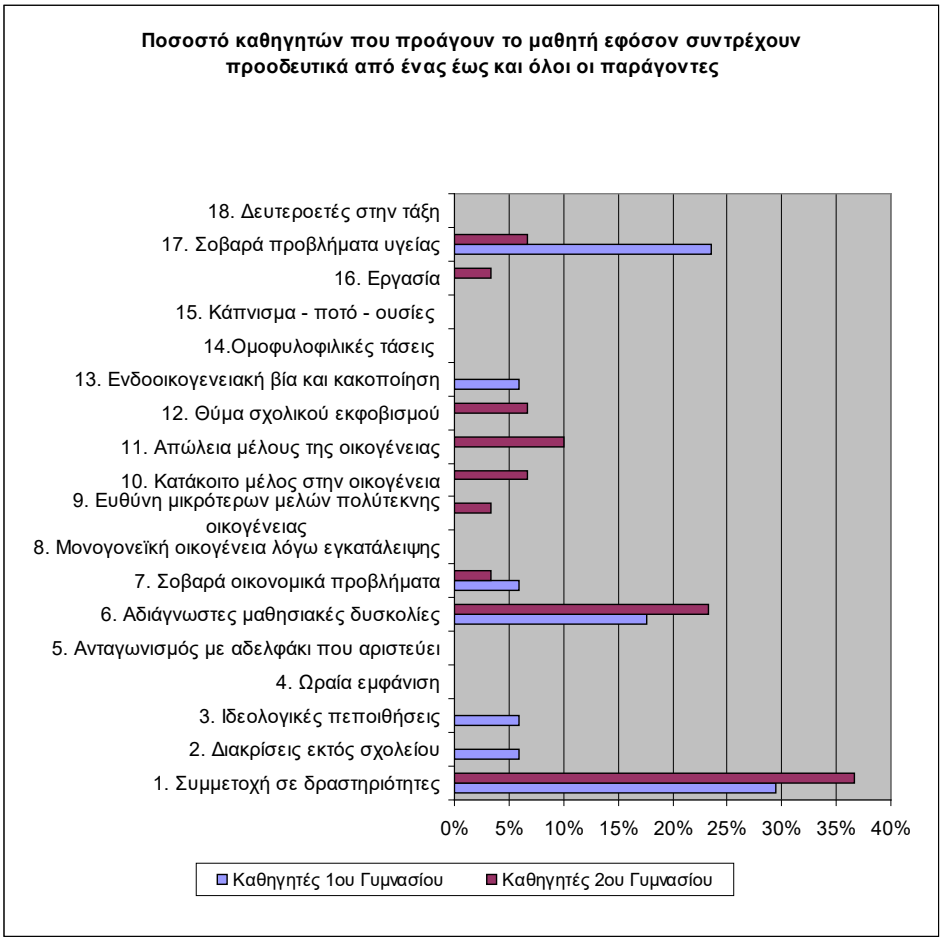
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Καθηγητές 1ου Γυμνασίου	0%	0%	24%	29%	12%	6%	6%	6%	6%	6%	6%	6%	6%	12%	0%	0%	12%	12%
Καθηγητές 2ου Γυμνασίου	10%	13%	37%	37%	20%	3%	3%	3%	13%	0%	0%	0%	0%	17%	17%	3%	0%	7%

Πίνακας 5 - Γράφημα 5. Ποσοστό καθηγητών που μένουν ανεπηρέαστοι από τον κάθε παράγοντα και δεν προάγουν τον μαθητή (συγκριτικά οι απαντήσεις των καθηγητών στα δύο σχολεία)

Παρατηρώντας λοιπόν τον Πίνακα 5 – Γράφημα 5, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η συμπεριφορά των καθηγητών, που εμμένουν στην απόρριψη του παιδιού μεταξύ των δύο Γυμνασίων, διαφέρει αρκετά. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί του 1ου Γυμνασίου που αρνούνται να καμφθούν υπέρ της προαγωγής του μαθητή σε 14 από τους 18 παράγοντες, ενώ στο 2ο Γυμνάσιο οι παράγοντες είναι 13 από του 18. Δηλαδή ομοφωνία για ευνοϊκή συμπεριφορά προς τον μαθητή υπάρχει για το 1ο σχολείο μόνο στους παράγοντες 1,2,15,16, ενώ για το 2ο στους παράγοντες 10,11,12,13 και 17. Χαρακτηριστικό μάλιστα της διαφοροποίησης μεταξύ των δύο σχολείων είναι ότι οι απόψεις μεταξύ των σχολείων δεν ταυτίζονται ούτε σε μία περίπτωση. Και μεταξύ όμως εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας το χάσμα είναι μέγα. Αρχικά στο 1ο Γυμνάσιο, υπάρχει εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν επιλέγει ποτέ το Γ ή το Δ. Δηλαδή σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζεται τόσο από τους διάφορους παράγοντες ώστε να «προάγει» άμεσα ή «έμμεσα» το παιδί. Η αντίστοιχη όμως ειδικότητα στο 2ο σχολείο βάζει Γ ή Δ σε 11 από τους 18 παράγοντες. Επίσης ο ένας[14]/

14. Για λόγους «οικονομίας» θα χρησιμοποιούμε το «αρσενικό» «ένας», ακόμη κι εάν το μάθημα διδάσκεται από γυναίκα εκπαιδευτικό.

μία μαθηματικός στο 1ο Γυμνάσιο υποκύπτει σε 8 ενώ ο/η άλλος/η και στους 18 παράγοντες. Ένα παιδί δηλαδή μπορεί να τύχει τελείως διαφορετικής αντιμετώπισης όχι μόνο από σχολείο σε σχολείο, αλλά και από τμήμα σε τμήμα, κάτι που στην Ελλάδα θεωρείται μάλλον θεμιτό και λογικό, ειδάλλως θα είχε αναληφθεί κάποια πρωτοβουλία (π.χ. νομοθετική ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών) για την ανατροπή του. Εξίσου θεμιτή μπορεί να θεωρείται η ηθελημένη αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος από τους ίδιους τους μαθητές προκειμένου να επιτύχουν την προαγωγή τους, το να «παίρνουν» δηλαδή οι μαθητές την «τύχη» στα χέρια τους, όταν, «αξιολογώντας» την αυστηρότητα μίας σχολικής μονάδας, αποφαίνονται ότι αποβαίνει εις βάρος τους.

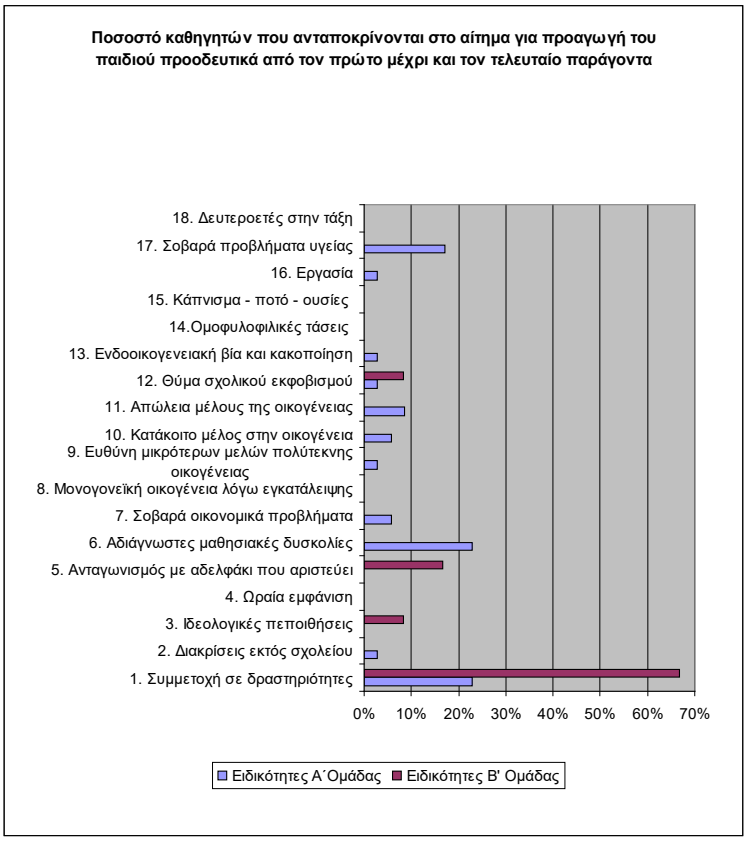


	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
Καθηγητές 1ου Γυμνασίου	29%	6%	6%	0%	0%	18%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	24%	0%
Καθηγητές 2ου Γυμνασίου	37%	0%	0%	0%	0%	23%	3%	0%	3%	7%	10%	7%	0%	0%	0%	3%	7%	0%

Πίνακας 6 - Γράφημα 6. Ποσοστό καθηγητών που επηρεάζονται από έναν μέχρι και ταυτόχρονα όλους τους παράγοντες (συγκριτικά οι απαντήσεις των καθηγητών των δύο σχολείων)

Η επιβεβαίωση των έως τώρα λεγομένων μας δεν έχει τέλος, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 6 – Γράφημα 6, που αποτυπώνουν τα αποτελέσματα του **ερωτήματος 19** του ερωτηματολογίου. Εδώ βρισκόμαστε ενώπιον των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ενδεχόμενο η κάθε πρόταση να μην αποτελεί αυτοτελή παράγοντα, αλλά μέρος ενός σεναρίου που αφορά το ίδιο παιδί. Στο Νο1 το σενάριο εξαντλείται στην πρώτη πρόταση, ενώ στο Νο3 το σενάριο περιλαμβάνει τα γεγονότα που περιγράφουν και οι τρεις πρώτες. Έτσι προοδευτικά φτάνουμε στο

Νο18 όπου το προφίλ του παιδιού εμφανίζεται εξαιρετικά επιβαρημένο, αφού και τα 18 γεγονότα των 18 προτάσεων συντρέχουν ταυτόχρονα. Οι καθηγητές είχαν κληθεί να αποφανθούν αν, και σε ποια ερώτηση, θα «λύγιζαν» από το σενάριο και θα αποφάσιζαν την απρόσκοπτη προαγωγή του παιδιού. Τα ευρήματα είναι εντυπωσιακά. Στο 1ο Γυμνάσιο το 29% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αρκείται στο σενάριο 1 (μόνο της πρώτης πρότασης) για να προαχθεί ο μαθητής. Το δεύτερο μεγαλύτερο όμως ποσοστό, το 24%, χρειάστηκε να φτάσει μέχρι το σενάριο των 17 προτάσεων για να καμφθούν οι όποιες αντιστάσεις τους και να δείξουν αρκετή επιείκεια, ώστε το παιδί να περάσει την τάξη. Στο 2ο Γυμνάσιο τώρα, η εικόνα έχει κοινή αφετηρία, διαφορετική όμως εξέλιξη: Το σενάριο 1ας πρότασης πείθει το 37% των ερωτηθέντων. Ακολουθεί το σενάριο 6 προτάσεων με 23% κ.ο.κ. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δύο σχολείων συναντάμε ακόμη κάτι αξιοσημείωτο. Στο 1ο Γυμνάσιο υπάρχει εκπαιδευτικός που σημειώνει x, δηλαδή ακόμη κι αν συντρέχουν όλοι οι λόγοι, δε θα άλλαζε τη βαθμολογία του/της προκειμένου να προαχθεί το παιδί[15]. Αντίθετα εκπαιδευτικός με αντίστοιχη στάση στο 2ο Γυμνάσιο δεν καταγράφεται.



	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
Ειδικότητες Α΄ Ομάδας	23%	3%	0%	0%	0%	23%	6%	0%	3%	6%	9%	3%	3%	0%	0%	3%	17%	0%
Ειδικότητες Β' Ομάδας	67%	0%	8%	0%	17%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

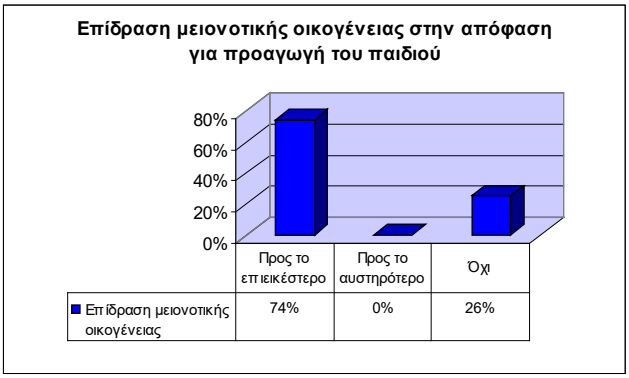
Πίνακας 7 - Γράφημα 7. Ποσοστό καθηγητών που επηρεάζονται από έναν μέχρι και ταυτόχρονα όλους τους παράγοντες (συγκριτικά οι απαντήσεις των καθηγητών «βασικών» και «δευτερευουσών» ειδικοτήτων)

15. Γι' αυτό και αν αθροίσει κανείς οριζόντια τα ποσοστά του 1ου Γυμνασίου θα βγάλει 97 και όχι 100%. Από τον πίνακα απουσιάζει ο εκπαιδευτικός που δεν επέλεξε κανέναν αριθμό πρότασης και αντ' αυτού έβαλε x στο κουτάκι της ερώτησης 19 του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά το πώς λειτουργούν οι ειδικότητες της Α΄ και Β΄ ομάδας, παρατηρώντας τον Πίνακα 7 – Γράφημα 7, βλέπουμε ότι οι ειδικότητες που διδάσκουν μαθήματα της Α΄ Ομάδας προβάλλουν μεγαλύτερες αντιστάσεις στο να επηρεαστούν από τους προαναφερθέντες παράγοντες, ενώ της Α΄ Ομάδας επηρεάζονται σχεδόν εξ' αρχής. Κατόπιν τούτων οδηγούμαστε για άλλη μια φορά στο συμπέρασμα ότι η ομοφωνία είναι ζητούμενο και όχι δεδομένο, καθώς και ότι το υποκειμενικό στοιχείο υπερτερεί του αντικειμενικού, με αποτέλεσμα η επανάληψη ή όχι της τάξη να εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς και λιγότερο από τον «αδιάφορο» και «αδιάβαστο» μαθητή. Μόνο που η παραδοχή του υποκειμενικού «πράττειν» εγείρει ζήτημα αυθαιρεσίας και δικαιοσύνης όσον αφορά τους μαθητές.

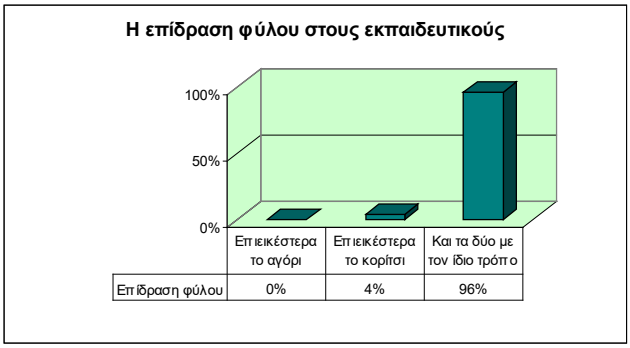
Η **ερώτηση 20**, καλούσε τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν οποιονδήποτε άλλον παράγοντα ή γεγονός θα τους έκανε να «περάσουν» ένα παιδί με πολύ χαμηλή επίδοση και ο οποίος έχει παραληφθεί από τις 18 προτάσεις του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις των 7 εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν αυτή την ανοιχτή ερώτηση ήταν: α) η φύση της ειδικότητας τους, β) η απώλεια γονέα λόγω θανάτου, γ) το παιδί να είναι μάρτυρας βίαιων περιστατικών και προστριβών ανάμεσα στους γονείς, λόγω οικογενειακών προβλημάτων ή διαζυγίου, δ) το παιδί να έχει πέσει θύμα ρατσιστικής συμπεριφοράς ή ε) το παιδί να αντιμετωπίζει κινητικές δυσκολίες (π.χ. αναπηρία, τύφλωση, ή οποιοδήποτε πρόβλημα το καθιστά εξαρτώμενο από άλλο άτομο) καθώς και χαμηλό προσδόκιμο ζωής.

Στο **Β ερώτημα** (Πίνακας 8 – Γράφημα 8) του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν και κατά πόσο θα άλλαζε κάτι στην απόφαση τους σχετικά με το ζήτημα της προαγωγής, εάν το παιδί ανήκε σε μειονοτική ή αλλοδαπή οικογένεια.



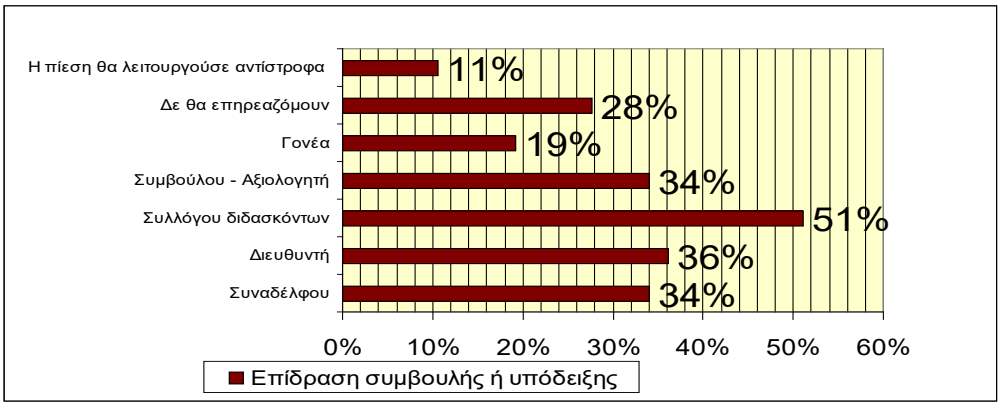
Πίνακας 8 - Γράφημα 8. Η επίδραση που έχει στους καθηγητές η προέλευση του παιδιού από μειονοτική ή αλλοδαπή οικογένεια

Το **ερώτημα Γ** (Πίνακας 9 – Γράφημα 9) καταγράφει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα αν θα ασκούσε επίδραση στην αξιολόγησή τους το φύλο του παιδιού.

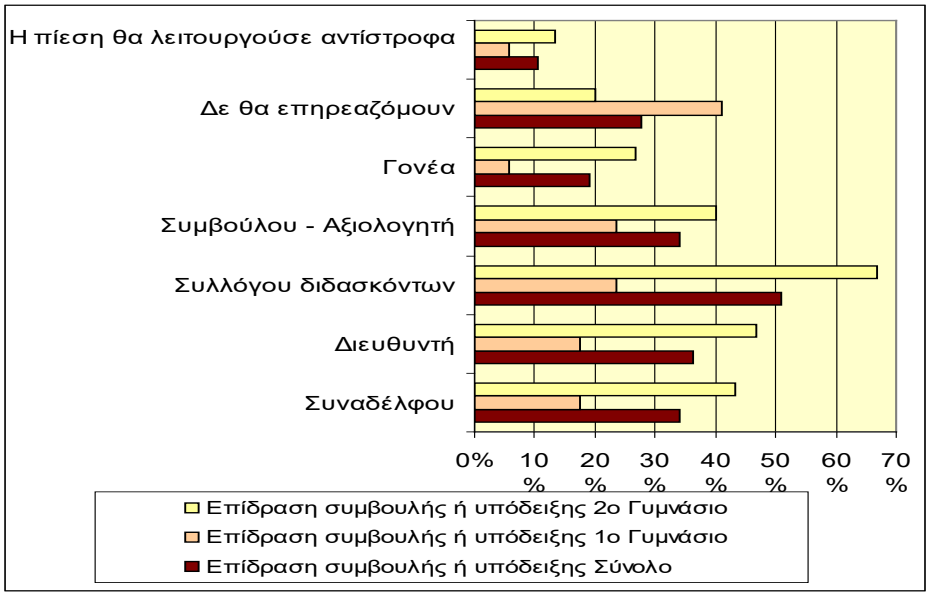


Πίνακας 9 - Γράφημα 9. Η επίδραση που έχει στην αξιολόγηση το φύλο του παιδιού

Τα **ερωτήματα Δ** και **Ε** του ερωτηματολογίου προσπαθούν να εισδύσουν ακόμη βαθύτερα στις πτυχές της όποιας απόφασης λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, φωτίζοντας αφενός τις δυναμικές που αναπτύσσονται, λόγω των ανθρώπινων και κοινωνικών σχέσεων των εκπαιδευτικών, και αφετέρου τις πιο μύχιες σκέψεις και τα βαθύτερα κίνητρα για την όποια απόφασή τους.



Γράφημα 10α. Η επίδραση που έχει στην επιεικέστερη αντιμετώπιση του παιδιού, η συμβουλή, η υπόδειξη ή η πίεση από διαφορετικούς παράγοντες (συνολικά στους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν)

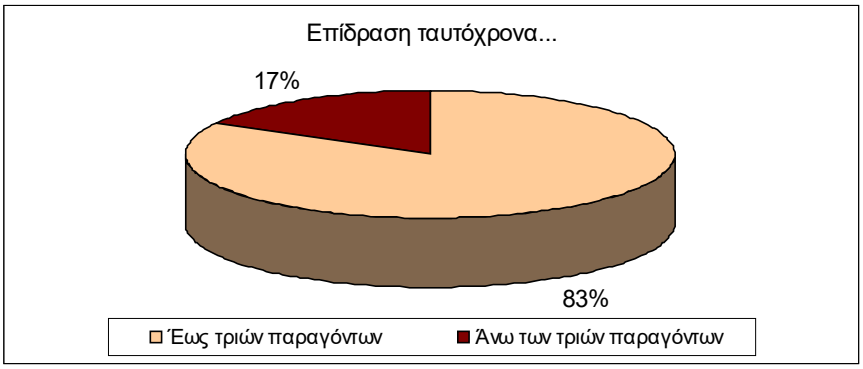


Γράφημα 10β. Η επίδραση που έχει στη επιεικέστερη αντιμετώπιση του παιδιού, η συμβουλή, η υπόδειξη ή η πίεση από διαφορετικούς παράγοντες (συγκριτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων)

	Επίδραση συμβουλής ή υπόδειξης		
	Σύνολο	1ο Γυμνάσιο	2ο Γυμνάσιο
Συναδέλφου	34%	18%	43%
Διευθυντή	36%	18%	47%
Συλλόγου διδασκόντων	51%	24%	67%
Συμβούλου - Αξιολογητή	34%	24%	40%
Γονέα	19%	6%	27%
Δε θα επηρεαζόμουν	28%	41%	20%
Η πίεση θα λειτουργούσε αντίστροφα	11%	6%	13%

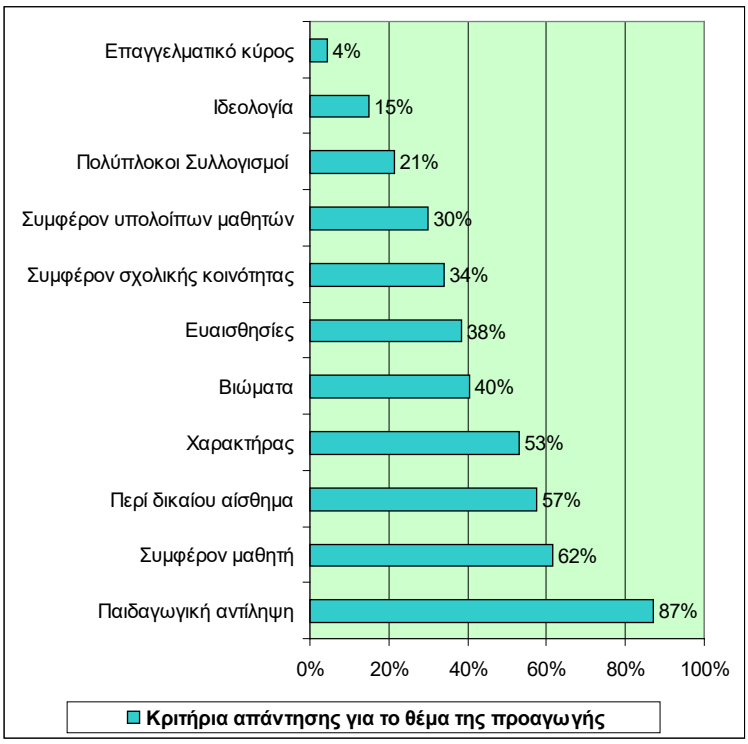
Πίνακας 10. Η επίδραση που έχει στην επιεικέστερη αντιμετώπιση του παιδιού, η συμβουλή, η υπόδειξη ή η πίεση από διαφορετικούς παράγοντες (ποσοστά % συνολικά και ανά σχολική μονάδα)

Το **ερώτημα Δ**, του οποίου τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 10 – Γράφημα 10α & 10β, καταγράφουν τις απαντήσεις των καθηγητών στην ερώτηση αν θα άλλαζε προς το επιεικέστερο η όποια απόφαση για προαγωγή ή απόρριψη του παιδιού υπό τη συμβουλή, την πίεση ή την υπόδειξη των υπολοίπων προσώπων (πλην των μαθητών/τριών) που απαρτίζουν μία σχολική κοινότητα, δηλαδή των γονέων, των συναδέλφων, της διεύθυνσης του σχολείου κ.τ.λ.



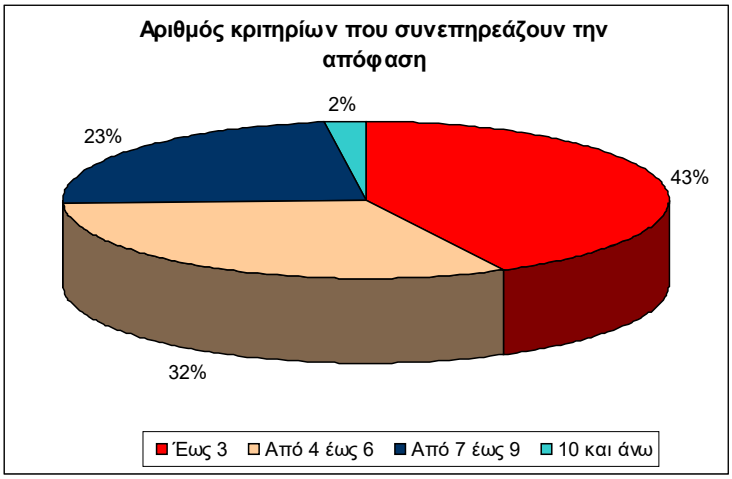
Γράφημα 11. Αριθμός παραγόντων που όταν λειτουργούν συμβουλευτικά ή πιεστικά επιδρούν ταυτόχρονα στην απόφαση των εκπαιδευτικών για επιεικέστερη αντιμετώπιση των μαθητών

Για να ολοκληρώσουμε το ερώτημα Δ, να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη συμπλήρωση του, μπορούσαν να κυκλώσουν όσες επιλογές ίσχυαν, ακόμη και όλες. Και τούτο, διότι η μία δεν απέκλειε την άλλη. Δηλαδή, το να επηρεάζεται κάποιος από την συμβουλή της διεύθυνσης του σχολείου δεν αποκλείει να επηρεάζεται και από τον Σύλλογο ή κάποιον συνάδελφο. Έτσι εξηγείται γιατί στον πίνακα 10 το άθροισμα των επιλογών υπερβαίνει κατά πολύ το 100%.



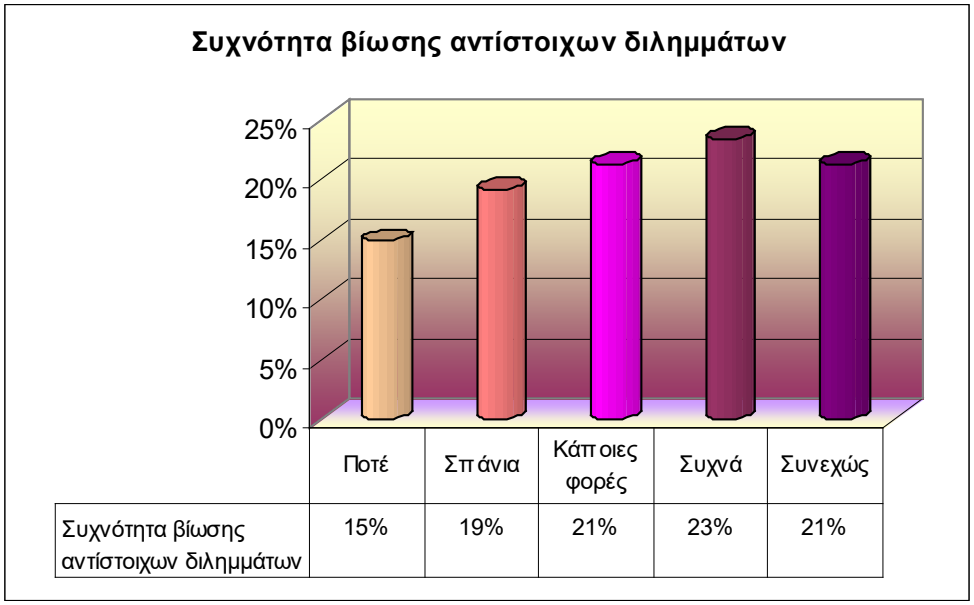
Γράφημα 11. Κριτήρια βάσει των οποίων απαντήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την προαγωγή των μαθητών

Το **ερώτημα Ε** (Γράφημα 11&12) έχει αναμφισβήτητα μεγάλη σημασία για την έρευνά μας. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εξηγήσουν με ποια κριτήρια, ποιες αξίες και ποιες μύχιες σκέψεις, απάντησαν το ερωτηματολόγιο.



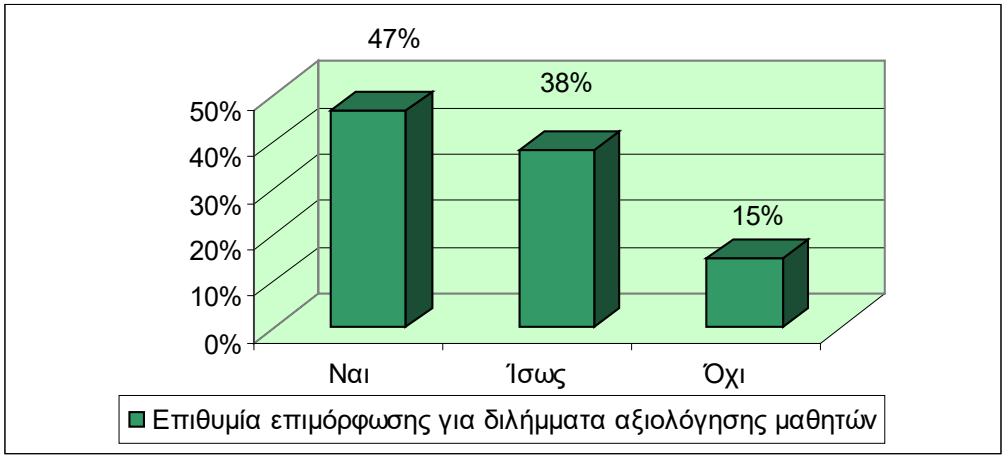
Γράφημα 12. Αριθμός κριτηρίων βάσει των οποίων απαντήθηκαν τα περί προαγωγής ερωτήματα από τους εκπαιδευτικούς.

Στο **ερώτημα ΣΤ** (Γράφημα 13) βλέπουμε το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί είχαν έρθει στο παρελθόν αντιμέτωποι με παρόμοια διλήμματα.



Γράφημα 13. Συχνότητα βίωσης αντίστοιχων -με τα περιγραφόμενα στο ερωτηματολόγιο-ηθικών διλημμάτων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς

Το **ερώτημα Ζ** (Γράφημα 14) ρωτούσε εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν επιμόρφωση σχετικά με διλήμματα που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών.



Γράφημα 14. Δήλωση επιθυμίας από μέρους των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην αξιολόγηση και την επίλυση σχετικών διλημμάτων

Περνώντας στο **ερώτημα Η** ερχόμαστε ενώπιον των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο καίριο ερώτημα του πώς θεωρούν ότι θα πρέπει να επιλύεται το δίλημμα της προαγωγής ή της απόρριψης των μαθητών.

Γράφημα 15. Προτεινόμενοι τρόποι επίλυσης του διλήμματος της προαγωγής των μαθητών

6. Συμπεράσματα

Η επιλογή των μαθητών που αποτέλεσαν αφορμή για την παρούσα έρευνα, και οι οποίοι αποφάσισαν πως, αντί να βελτιώσουν την επίδοσή τους για να προαχθούν στην επόμενη τάξη, καλύτερο θα ήταν να εκμεταλλευτούν τα «κενά του συστήματος» και να μετεγγραφούν σε άλλο, «επιεικέστερο» Γυμνάσιο, είχε και λογική και βάση. Η αντιμετώπιση του ηθικού διλήμματος της προαγωγής ή της απόρριψης των μαθητών τους από μέρους των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνάς μας, έχει έντονο υποκειμενικό χρωματισμό και επικαθορίζεται από ποικίλους παράγοντες, με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο βαθμό, που σημαντικότερο ρόλο για την τύχη του μαθητή ως προς την προαγωγή την απόρριψή του, να μην παίζει ο ίδιος ο μαθητής, αλλά το πώς αντιμετωπίζεται από τους καθηγητές του η περίπτωσή του. Η δε διαφοροποίηση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των καθηγητών είναι τέτοια που η «τύχη» του μαθητή δε θα διαφοροποιούνταν μόνο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά και βάσει του ποιος από τους καθηγητές του κάθε σχολείου θα ήταν ο διδάσκων του συγκεκριμένου τμήματος. Ελλείψει μάλιστα άλλη εξέλιξης στον χώρο της ηθικής και της δεοντολογίας της αξιολόγησης, μένει μόνο να δούμε, αν οι αλλαγές στην αξιολόγηση του Γυμνασίου, όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΦΕΚ 211/2016 θα επιλύσουν ή θα επιτείνουν το πρόβλημα της προαγωγής ή της απόρριψης των μαθητών, επιβάλλοντας μεγαλύτερη ή λιγότερη ομοιομορφία στον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις στα σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, L. (2008). *Classroom Assessment: Enhancing the Quality of Teacher Decision Making,* Taylor & Francies e-Library

Bucholz, J., Keller, C., Brandy, M. (2007). Teacher 's Ethical Dilemmas, *Teaching Exceptional Children, Vol. 40, No 2, 2007, pp. 60-64 TEC*

Campbell, E. (2007). *The International handbook of moral and character education,* in Narvaez, D & Nucci, L. (Eds) New York: Routledge, pp. 601-607

Cronbach, L. (1954). *Educational Psychology,* New York: Hatcourt Brace & Co

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Α΄ μέρος,* Πέμπτη Έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρη

Eurydice. (2011). *Grade retention during Compulsory Education in Europe: Regulation and Statistics, EACEA P9 Eurydice.* Αναρτήθηκε στις 1/5/2014 από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf

Gipps, C. (2003). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment,* London: The Farmer Press, Washington, D.C.

Gipps, C., Stobart, G., (2009). *Fairness in Assessment,* in Educational Assessment in the 21st Century, edit. Claire W-S & Cumming J., Springer, pp. 105-118

House, E. (1978). Assumptions Underlying Evaluation Models, *Educational Researcher 1978 7:4*, pp. 4-12
Jackling, B., Cooper, B., Leung, P., Dellaportas, S., (2007). Professional accounting bodies' perceptions of ethical issues, causes of ethical failure and ethics education, *Managerial Auditing Journal, vol. 22, No 9, 2007, Emerald.* Ανακτήθηκε στις 20/5/2014, από http://www.ftms.edu.my/images/Document/MOD00927%20-%20Auditing/Ethical%20issues.pdf
Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση & Διδασκαλία, τόμος Β΄ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*
Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών,* Αναθεωρημένη Έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, Θεωρητικές προσεγγίσεις & Πρακτικές εφαρμογές,* Αναθεωρημένη Έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
Κατσιάρας, Α., Βαμβουνάκη, Μ. (2008). *Όταν ο Θεός πεθαίνει (μία συζήτηση),* 4η έκδ. Αθήνα: Αρμός
Κολιάδης, Ε. (2002). *Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας,* (Πρόγραμμα: Qual-Impact) Comenius 3.1, Αθήνα
Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική,* Αθήνα: Gutenberg
Lambert, D., Lines, D. (2001). *Understanding Assessment purposes, perceptions, practice,* London: Routledge Falmer
Λάμνιας, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση, Διακριτές προσεγγίσεις,* Αθήνα: Μεταίχμιο
Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της Επαγγελματικής Αυτονομίας τους, *Επιστήμες Αγωγής, 1/2004, σελ. 1-26*
Μητσόπουλος, Ν. (1998). *Θέματα Ορθοδόξου Ηθικής Θεολογίας Α΄,* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
Μπέγζος, Μ. (1996). *Ψυχολογία της Θρησκείας,* β΄ έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Newmann, F. (1997). *Authentic Assessment in Social Studies: standards and examples,* in Handbook of Classroom Assessment, Learning, Achievement and Adjustment, edit. Phye, G. Academic Press, pp. 360-380
Nugen, A. (2010). *Why should an educator be sincere?,* στο Ηθική και Εκπαίδευση Διλήμματα και Προοπτικές, επιμέλεια: Σακελλαρίου, Μ., Ζέμπυλας, Μ & Πέτρου, Α., σελ. 181-203, Αθήνα: Κριτική
Oosterhoff, A. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Από τη Θεωρία στην Πράξη,* μετάφραση: Θεοδωρίδου Α. επιμέλεια: Κασσιμάτη Κ., Αθήνα: Έλλην
Palmer, P. (2007) *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life,* Jossey-B, 10th anniversary ed.
Παπαστεφάνου, Μ. (2010). *Φιλοσοφία, ηθική και εκπαίδευση,* στο Ηθική και Εκπαίδευση Διλήμματα και Προοπτικές, επιμέλεια: Σακελλαρίου, Μ., Ζέμπυλας, Μ & Πέτρου, Α., σελ. 55-83, Αθήνα: Κριτική
Πελεγρίνης, Θ. (1997). *Ηθική Φιλοσοφία,* β΄ έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
Πέτρου, Α. *(2013).* Επιστροφή της Ηθικής; *Σύνθεσις, τχ.3 (2013) σελ. 234-271*
Phye, G. (1997). *Handbook of Classroom Assessment, Learning, Achievement and Adjustment,* Academic Press
Πνευματικός, Δ. (2010). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να είναι ηθικά,* στο Ηθική και Εκπαίδευση Διλήμματα και Προοπτικές, επιμέλεια: Σακελλαρίου, Μ., Ζέμπυλας, Μ. & Πέτρου, Α., σελ. 205-233, Αθήνα: Κριτική
Race, E., Stake, R. (1979). Counterpoint: Should educational evaluation be more More Objective or more Subjective, *Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol 1, Jan-Feb 1979, pp 45-47*
Ρες, Γ., Βαρσαμίδου, Α. (2007). Απόψεις Εκπαιδευτικών Β΄θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ακώλυτη προαγωγή και τη σχέση απορριπτικής βαθμολογίας – κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, σελ. 172-179*
Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus, 4th Edition,* Sage Publications
Smith, I. (2003). Reconsidering Reliability in Classroom Assessment and Grating, *Educational Measurement: Issues and Practice, Winter 2003, pp.26-33*
Stake, R. (1967). The Countenance of Educational Evaluation, *Department for Exceptional Children, Gifted Children Section, pp.1-19*
Stufflebeam, D. (2001) Evaluation Models, *New Directions For Evaluation, no 89, spring 2001*, pp. 7-92
Τσίτας, Γ. (2014). *Απόρριψη ή προαγωγή; Ηθική και Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο,* Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στο ΜΠΣ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ
Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο,* Αθήνα: Παπαζήση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σενάριο:

Α. Το παιδί είναι συνεχώς αδιάβαστο και αδιάφορο. Δεν προετοιμάζεται ούτε συμμετέχει στο μάθημα. Τα πρόχειρα διαγωνίσματα, τα τεστ και η προφορική του εξέταση βαθμολογούνται σταθερά κάτω από τη βάση, αλλά…

Α=Απορρίπτεται Β=Παραπέμπεται Γ=Παραπέμπεται για προαγωγή σε 2η φάση Δ=Προάγεται

1. Το παιδί συμμετέχει με ενθουσιασμό στα προγράμματα του σχολείου (π.χ. θεατρικά, περιβαλλοντικά προγράμματα, μουσικές εκδηλώσεις, εικαστικά, αγωγή υγείας κ.ο.κ), όπου πάντα κερδίζει τις εντυπώσεις με το ταλέντο και την εργατικότητά του.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
2. Το παιδί παρουσιάζει αξιοζήλευτες επιδόσεις και διακρίνεται συχνά με μετάλλια και βραβεία σε εξωσχολικές όμως δραστηριότητες, όπως στον αθλητισμό και τη μουσική.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
3. Οι ιδεολογικές/πολιτικές/θρησκευτικές πεποιθήσεις, στάσεις, συμπεριφορές και δράσεις του παιδιού βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τις δικές σας.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
4. Το παιδί είναι πάρα πολύ εμφανίσιμο. Θεωρείται μάλιστα το πιο όμορφο του σχολείου.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
5. Το αδελφάκι του παιδιού που φοιτά στην ίδια τάξη, έχει εξαιρετική επίδοση και δέχεται τη συνεχή επιβράβευση όλων των εκπαιδευτικών.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
6. Το παιδί έχει εμφανείς μαθησιακές δυσκολίες, όμως δεν έχει την αντίστοιχη διάγνωση, ώστε να τυγχάνει της προβλεπόμενης από το νόμο ευνοϊκής μεταχείρισης.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
7. Η οικογένεια του παιδιού αντιμετωπίζει πολύ σοβαρά οικονομικά προβλήματα.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
8. Η οικογένεια του παιδιού είναι μονογονεϊκή. Ο πατέρας έχει εγκαταλείψει την οικογένεια.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
9. Το παιδί έχει άλλα έξι αδέλφια, εκ των οποίων τα πέντε είναι μικρότερα.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
10. Ένα από τα αδέλφια είναι κατάκοιτο. Η φροντίδα (σίτιση, καθαριότητα, μετάβαση προς και από το σχολείο) επαφίεται αποκλειστικά στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
11. Το παιδί έχασε το μεγαλύτερο του αδελφό σε τροχαίο πριν ένα χρόνο.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
12. Το παιδί πέφτει συχνά θύμα εκφοβισμού στο σχολείο, είναι σιωπηλό και μοναχικό με σπάνιες και απρόβλεπτες εκρήξεις οργής.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
13. Υπάρχει έντονη φημολογία στην τοπική κοινωνία για ενδοοικογενειακή βία και κακοποίηση των παιδιών από τους εκάστοτε «πατριούς» ή από διαφόρους συγγενείς και μη.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
14. Υπάρχει η υπόνοια ότι το παιδί έχει ομοφυλοφιλικές τάσεις.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
15. Το παιδί καπνίζει και υπάρχει η φήμη ότι πίνει ή ότι κάνει χρήση ουσιών.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
16. Το παιδί δουλεύει καθημερινά τα απογεύματα και τα Σαββατοκύριακα σχεδόν όλη μέρα, ως αργά το βράδυ. Έτσι περνάει και τα καλοκαίρια του.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
17. Το παιδί πάσχει εκ γενετής από σοβαρά προβλήματα υγείας, που αντιμετωπίζονται φαρμακευτικά.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**
18. Το παιδί είναι δευτεροετές στην ίδια τάξη.	**Α**	**Β**	**Γ**	**Δ**

19. Τώρα, θεωρήστε ότι όλα τα παραπάνω συμβαίνουν προοδευτικά ταυτόχρονα στο ίδιο παιδί. Δηλαδή στο 3 ισχύει και το 2 και το 1. Στο 6 και τα πέντε παραπάνω, στο 12 και τα έντεκα προηγούμενα κ.ο.κ. ***Σημειώστε στο παρακάτω κουτάκι, το νούμερο εκείνο που θα σας οδηγούσε στην απόφαση να τροποποιήσετε τη βαθμολογία σας προκειμένου να προαχθεί ο μαθητής.*** Εάν αυτό δε συμβαίνει σημειώστε απλά x.

20. Υπάρχει κάποιο άλλο γεγονός το οποίο δεν καλύπτεται από τις παραπάνω περιπτώσεις και το οποίο θα σας ωθούσε στην προαγωγή του μαθητή; Αν ναι, παρακαλούμε καταγράψετέ το.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ: ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Νικολακάκης Γεώργιος[1]
Εμβαλωτής Αναστάσιος[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα δημοσίευση βασίζεται σε δεδομένα που αντλήθηκαν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει ως στόχο τη διερεύνηση των εκτιμήσεων τους αναφορικά με το ενδεχόμενο υιοθέτησης και εφαρμογής του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας και των παραγόντων που αναδεικνύει, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός εφαρμόστηκε με τη βοήθεια ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου σε δείγμα 335 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει να θεωρεί εφικτή την εφαρμογή διαστάσεων του μοντέλου στη διαδικασία (αυτο)αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, αναγνωρίζοντας τη συμβολή του στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου έργου και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Από τη άλλη πλευρά, αρκετοί εκπαιδευτικοί, ενώ υιοθετούν τη θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου, δηλώνουν απρόθυμοι να προχωρήσουν σε προσωπικές υποχωρήσεις και να συνεργαστούν, είτε με συναδέλφους, είτε με τους γονείς, είτε με την κοινότητα, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της (αυτο)αξιολόγησης. Η επιφυλακτικότητα ή ακόμα και η άρνηση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στο στάδιο της υλοποίησης, παραπέμπει ενδεχομένως σε απροθυμία συνεργασίας αλλά και έλλειψη γνώσης σε θέματα αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, βελτίωση ποιότητας, σχολική αποτελεσματικότητα, σχολική αυτονομία, Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Application of a Dynamic Model of Educational Effectiveness in the Field of School Self-Evaluation: Primary School Teachers Considerations

Nikolakakis Georgios
Emvalotis Anastasios

ABSTRACT

This paper in based on data collected from a research process that aims to explore primary teachers' appraisals of embracing and implementing the Dynamic Model of Educational Effectiveness and the emerging factors at the school level. A survey research design was employed, using a questionnaire specifically designed for 335 primary school teachers. According to the findings, the majority of teachers sampled believe that it is possible to implement the model in school self-evaluation process. They also acknowledge the contribution of the specific factors and dimensions to school improvement and school effectiveness. On the other hand, while many teachers embrace the theoretical approach of the Dynamic Model, are unwilling to forfeit personal rights and work collectively, either with each other, or the parents and the community, in order to achieve the goals of self-evaluation. Such apprehensiveness or even dismissal of self-evaluation at the level of carrying it out, refers possibly to the unwillingness to cooperate and unfamiliarity with the practice of educational evaluation.

Keywords*:* self-evaluation, school quality improvement, school effectiveness, school autonomy, Dynamic Model of Educational Effectiveness

---

1. Ο Ν.Γ. είναι εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος Med στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Επικονωνία: genic@otenet.gr

2. Ο Ε.Α. είναι Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικονωνία: aemvalot@noi.gr

1. Εισαγωγή

Η (αυτό)αξιολόγηση των σχολικών μονάδων συνιστά θέμα αιχμής στην επιστημονική συζήτηση, όπως αυτή αποτυπώνεται στη σχετική έγκριτη βιβλιογραφία. Η (αυτό)αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια συστηματική διαδικασία που λαμβάνει χώρα με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών φορέων και των ενδιαφερόμενων μερών, με σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005· MacBeath 2005· Scheerens & Demeuse, 2005). Εντοπίζεται συνήθως «*σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποσυγκέντρωσης της εκπαίδευσης καθώς και με τη μεταφορά μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων σε τοπικό ή σχολικό επίπεδο*» (Σολομών, 1999).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα (αυτό)αξιολόγησης που στοχεύουν στην ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων στην προοπτική βελτίωσης της ποιότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας (MacBeath, 2001· Meuret & Morlaix, 2003· Nevo, 2006). Τις δύο τελευταίες δεκαετίες στις συζητήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική (και των σχολικών μονάδων), δίνεται έμφαση στις πολιτικές λογοδοσίας, με τα σχολεία να διατηρούν (ασφαλώς) την αυτονομία τους ως προς τις παιδαγωγικές, διδακτικές και οργανωτικές πρακτικές (εσωτερικός έλεγχος), ενώ παράλληλα ενεργοποιούν και ενισχύουν πρακτικές λογοδοσίας στις δημόσιες αρχές με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας για την εκπαίδευση που παρέχουν (εξωτερικός έλεγχος) (Hofman, Dijkstra, & Hofman, 2009· Λουκέρης κ. συν., 2009), γεγονός το οποίο επιτρέπει στη συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση να κερδίζει έδαφος στη διεθνή βιβλιογραφία (Μαντάς κ. συν., 2009· Wong & Li, 2010).

Κάποιες πρώτες, διερευνητικού χαρακτήρα, ενέργειες αναζήτησης στρατηγικής κατεύθυνσης στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ξεκίνησαν στα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας, με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να αναγνωρίζει *«τις διεθνείς τάσεις που ευνοούν περισσότερο την πρακτική της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, και κατέγραψε τη στροφή προς τη μετα-αξιολόγηση, η οποία αποτελεί συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:11). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2012 επισημαίνει την αδυναμία χάραξης συγκεκριμένης στρατηγικής της Ελληνικής Πολιτείας για τη θεσμοθέτηση της διαδικασίας αξιολόγησης, επισημαίνοντας ότι σε προσπάθειες που έγιναν κατά καιρούς η αξιολόγηση εστίαζε σχεδόν αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό και καθόλου στη σχολική μονάδα. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π., 2012) επισημαίνει ότι τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική σε διεθνές επίπεδο έχει φέρει στο επίκεντρο της προσοχής την εκπαιδευτική μονάδα, αξιοποιώντας σύγχρονα συστήματα αυτοαξιολόγησης (self-evaluation), αποσκοπώντας στη βελτίωση του σχολείου (school improvement) και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (school effectiveness).

Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2013), στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να ενεργούν σχετικά αυτόνομα, επιλέγοντας για παράδειγμα τις μεθόδους σε θέματα διδασκαλίας, ενώ η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα στην οποία οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές λαμβάνουν αποφάσεις επί όλων σχεδόν των θεμάτων τα οποία αφορούν στη διδασκαλία, ενώ είναι εξαιρετικά σπάνιες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις στον τομέα των ανθρώπινων πόρων. Αναμφίβολα, πέρα από τα προβλήματα και τις διαπιστωμένες αδυναμίες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σήμερα βρισκόμαστε σε μια περίοδο αναπροσδιορισμού του περιεχομένου και των πολιτικών αξιολόγησης, καθώς τόσο οι χώρες του ανεπτυγμένου όσο και οι χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου επιχειρούν ολικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων με στόχο την ορθολογικότερη κατανομή του ανθρώπινου προσωπικού και διαθέσιμων πόρων (Δημητρόπουλος, 1991).

2. Θεωρητικό πλαίσιο (υπόβαθρο)

Οι ερευνητικές περιοχές της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) και της σχολικής βελτίωσης (school improvement) καθόρισαν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας από διαφορετική σκοπιά. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δέχτηκε κατά καιρούς

κριτική για την ανάδειξη εμπειρικών ευρημάτων με ελλιπή θεωρητική τεκμηρίωση, ενώ αντίστοιχα η έρευνα για την ποιοτική βελτίωση του σχολείου εκτιμήθηκε ότι βρίσκονταν σε ένα «ιδεατό χώρο», μακριά από τη σχολική πραγματικότητα (Wikeley, Stoll, Murillo & De Jong, 2005). Οι Creemers, Chrispeels, Mortimore, Murphy, Reynolds, Stringfield, Stoll & Townsend (1998) προσπάθησαν να προσεγγίσουν τα δύο ερευνητικά πεδία της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης της ποιότητας, καθώς και τις πρακτικές αυτών. Πρόσφατα η βελτίωση της ποιότητας άρχισε να συνδέεται και με τη σχολική αποτελεσματικότητα, εκλαμβάνοντας τη σχολική μονάδα ως οργανισμό μάθησης, επιχειρώντας παράλληλα να δημιουργήσει μια κουλτούρα οργανισμού που σκοπό έχει την ατομική ανάπτυξη και συλλογική εξέλιξη (Murphy, 1999· Sun et al., 2007· Schoen & Teddlie, 2008). Αρκετές έρευνες εστίασαν στη σχέση της αυτοαξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (MacBeath, 1999· Creemers, 2002· Creemers & Reezigt, 2005· Hofman, Dijkstra & Hofman, 2005· McNamara & O'Hara, 2008· Schildkamp & Visscher, 2010· Δημητρίου & Κυριακίδης, 2010).

Οι διαφορές αντιλήψεων αναφορικά με τη βελτίωσης της ποιότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας, οδήγησαν στο να μην έχει ακόμη εντοπιστεί η βέλτιστη μέθοδος αξιοποίησης της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα παράγονται συνεχώς ερευνητικά δεδομένα και προσεγγίσεις (Creemers & Kyriakides, 2006· Creemers et al., 2010· Δημητρίου & Κυριακίδης, 2010).

1.1. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τους Creemers & Kyriakides (2008), το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) συνεισφέρει στη σύνδεση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα με την έρευνα για τη βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Για την επιστημονική κοινότητα θεωρείται σημαντική –αν όχι η σημαντικότερη- θεωρητική και ερευνητική πρόταση στο (ερευνητικό) πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας, παραμένοντας το πιο ενημερωμένο μοντέλο (Scheerens, 2013). Οι Δημητρίου, Κυριακίδης & Χαραλάμπους (2015) μετά από αναλύσεις, επιβεβαιώνουν την υπεροχή του ΔΜΕΑ στην ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις. Επιπλέον, όταν το Δυναμικό Μοντέλο επιλεγεί ως βάση ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης, επιβεβαιώνεται η ισχυρότερη επίδρασή του στις επιδόσεις των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2012).

Η εγκυρότητα του Δυναμικού Μοντέλου επιβεβαιώνεται πολλαπλώς τόσο στην Κύπρο & την Ελλάδα (Kyriakides & Creemers, 2008· Creemers & Kyriakides, 2010· Antoniou & Kyriakides, 2011· Δημητρίου & Κυριακίδης, 2012· Christoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers, 2013· Kyriakides, Creemers, Papastylianou, & Papadatou-Pastou, 2014· Δημητρίου, Κυριακίδης & Χαραλάμπους, 2015), όσο και σε αρκετές έρευνες που διενεργηθήκαν σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Hauptman, Zupanc, Matevž, & Cankar, 2011· (Janosz, Archambault & Kyriakides, 2011· Kyriakides, Archambault & Janosz, 2013· Kyriakides, Creemers, Muijs, Rekers-Mombarg, Papastylianou, Van Petegem, & Pearson, 2014· Kyriakides, Creemers, Panayiotou, Vanlaar, Pfeifer, Cankar, & McMahon, 2014).

3. Ερευνητικός σκοπός και ερωτήματα

Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας σχεδιάστηκε προκειμένου να συνεισφέρει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στα επίπεδα της τάξης, της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος (Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009). Βάση της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το επίπεδο της σχολικής μονάδας του ΔΜΕΑ (σχήμα 1), όπου αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος της διαμορφωτικής εσωτερικής αξιολόγησης στο σχολείο (αυτοαξιολόγηση). Συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό θεωρεί την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου σχετικά με τη διδασκαλία και τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος πρωταρχικούς παράγοντες στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Σχήμα 1. Οι παράγοντες του ΔΜΕΑ στο επίπεδο της σχολικής μονάδας

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα που αντλήθηκαν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με το ενδεχόμενο υιοθέτησης και εφαρμογής του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας καθώς και των παραγόντων που εμπεριέχει στην προοπτική εφαρμογής διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα διερευνάται σε ποιο βαθμό σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών:

1. Η πολιτική του σχολείου (για τη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό περιβάλλον) θα μπορούσε να υιοθετηθεί ως παράμετρος του ΔΜΕΑ στην προοπτική εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
2. Η εκπαιδευτική εμπειρία και η αστικότητα της περιοχής επηρεάζουν τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υιοθέτηση του ΔΜΕΑ

4. Μεθοδολογική προσέγγιση

1.1. Συμμετέχοντες

Ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός εφαρμόστηκε με τη βοήθεια ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου σε δείγμα ευκολίας n=335 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε σχολεία των Νομών Θεσσαλονίκης, Σερρών και Ιωαννίνων. Η διαστρωμάτωση του πληθυσμού έγινε σε σχολεία αγροτικής, αστικής και μητροπολιτικής περιοχής, για την όσο το δυνατόν καλύτερη αντιπροσώπευση του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 118 άνδρες και 212 γυναίκες, ενώ 5 άτομα δεν απάντησαν στην ερώτηση του φύλου. Η ηλικία των 271 εκπαιδευτικών καταγράφηκε άνω των 40 ετών. Η συνολική προϋπηρεσία των 265 εκπαιδευτικών ήταν άνω των 13 ετών, ενώ το 63% των ερωτηθέντων ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών τμημάτων, το 22% εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και το 15% κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος.

1.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε για την παρούσα έρευνα, επιχείρησε να αποτυπώσει τις μεταβλητές από τις οποίες διαμορφώνονται οι παράγοντες που αναπτύσσει το ΔΜΕΑ στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, αναπτύχτηκε με βάση τους τρείς άξονες ερωτημάτων που υιοθετεί το ΔΜΕΑ, θέτοντας συνολικά 38 ερωτήσεις. Στον πρώτο άξονα *«Πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών»* τέθηκαν 14 ερωτήσεις, στο δεύτερο άξονα «*Δράσεις για τη δημιουργία και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος»* τέθηκαν σε 13 ερωτή-

σεις και στον τρίτο άξονα *«Αξιολόγηση του σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος»* 11 ερωτήσεις. Οι τιμές καταγραφής αφορούν απαντήσεις πέντε σημείων στην κλίμακα Likert, κλιμακούμενες από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα), οι οποίες αποτελούν συνεχόμενες μη-παραμετρικές τιμές,. Στον Πίνακα 1 αποτυπώνονται οι αντιστοιχίες ερωτημάτων και παραγόντων.

Πίνακας 1.
Κατανομή ερωτημάτων του ερωτηματολογίου σε σχέση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ.

Παράγοντες Ερωτήματα ερωτηματολογίου
Πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών
Ποσότητα διδασκαλίας **E9, E11, E12, E13**
Παροχή ευκαιριών μάθησης **E6, E7, E8, E10**
Ποιότητα διδασκαλίας **E1, E2, E3, E4, E5**
Δράσεις για τη δημιουργία και τη βελτίωσή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
Συμπεριφορά των μαθητών έξω από την αίθουσα διδασκαλίας **E15, E23**
Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών **E16, E17**
Συνεργασία του σχολείου με γονείς, κοινότητα, εξωτερικούς συμβούλους κ.ά **E14, E19, E24**
Παροχή επαρκών μέσων και κατάλληλης υποδομής σε μαθητές και καθηγητές **E20, E21, E22**
Επικρατούσες αξίες σχετικά με τη μάθηση και αλλαγή των κανόνων **E18, E25, E26, E27**
Αξιολόγηση του σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας σχολικών μονάδων μέσω της Αυτοαξιολόγησης **E28, E29, E30, E32, E37, E38**
Βαθμός αυτονομίας σχολικών μονάδων και Αυτοαξιολόγηση **E31, E33, E34, E35, E36**

1.3. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε πιλοτική προκαταρκτική έρευνα σε επιλεγμένους εκπαιδευτικούς, επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου στο κυρίως δείγμα, και έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του συντελεστή άλφα του Cronbach, για κάθε παράγοντα του ΔΜΕΑ. Στον Πίνακα 2 καταγράφονται οι συντελεστές άλφα του Cronbach για κάθε παράγοντα του ΔΜΕΑ ξεχωριστά.

Πίνακας 2.
Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's α των παραγόντων του ΔΜΕΑ

Παράγοντες	**Συντελεστής Cronbach's α**
Ποσότητα Διδασκαλίας	.718
Παροχή Ευκαιριών Μάθησης	.784
Παροχή Ευκαιριών Μάθησης	.832
Συμπεριφορά Μαθητών εκτός τάξης	.790
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	.782
Συνεργασία Σχολικής Μονάδας	.777
Παροχή επαρκών Μέσων και Υποδομών	.765
Επικρατούσες Αξίες και Αλλαγή Κανόνων	.742
Βελτίωση/αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων μέσω της Αυτοαξιολόγησης	.882
Βαθμός αυτονομίας σχολικών μονάδων και Αυτοαξιολόγηση	.807

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε αρχικά προκαταρκτική-πιλοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς με σημαντική εμπειρία στην εκπαίδευση, τη διοίκηση και τις συλλογικές διαδικασίες. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκαν, ύστερα από διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA), δέκα παραμετρικοί παράγοντες που ερμηνεύουν το 61,7% της συνολικής διακύμανσης των τιμών, οι οποίες υπολογίστηκαν από τη μέση τιμή των ομαδοποιημένων κατά άξονα μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Η παραπάνω μετατροπή κρίθηκε αναγκαία για την παραμετροποίηση των παραγόντων και την περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA) πραγματοποιήθηκε σε τρεις άξονες ερωτημάτων και ανέδειξε τους παρακάτω παράγοντες:

(α) στην *«Πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών»* με παράγοντες: F1 = Ποιότητα Διδασκαλίας, F2 = Παροχή Ευκαιριών Μάθησης και F3 = Ποσότητα Διδασκαλίας.

(β) στις «*Δράσεις για τη δημιουργία και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος»* με παράγοντες: F4 = Συμπεριφορά Μαθητών, F5 = Συνεργασία Εκπαιδευτικών, F6 = Συνεργασία Σχολικής Μονάδας, F7= Παροχή Μέσων & Υποδομών και F8 = Επικρατούσες Αξίες & Αλλαγή Κανόνων.

(γ) στην *«Αξιολόγηση του σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος»* με παράγοντες: F9 = Βελτίωση & αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων μέσω της Αυτοαξιολόγησης και F10 = Βαθμός αυτονομίας σχολικών μονάδων και Αυτοαξιολόγηση.

Πίνακας 3.

Παραγοντική Δομή των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, κατανεμημένα στους τρεις άξονες

Ερωτήματα	**Παράγοντες**									
	F1	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**F6**	**F7**	**F8**	**F9**	**F10**
E9	.512									
E11	.621									
E12	.676									
E13	.795									
E6		.645								
E7		.744								
E8		.775								
E10		.620								
E1			.804							
E2			.753							
E3.			.595							
E4			.733							
E5			.714							
E15				.783						
E23				.783						
E16					.791					
E17					.791					
E14						.741				
E19						.725				
E24						.718				
E20							.354			
E21							.864			
E22							.834			
E18								.400		
E25								.820		
E26								.597		
E27								.850		
E28									.840	
E29									.412	
E30									.786	
E32									.815	
E37									.772	
E38									.794	
E31										.708
E33										.601
E34										.754
E35										.672
E36										.697
Εξηγούμενη διακύμανση %	43.44	48.89	52.31	61.3	62.51	53	52.22	47.9	56.39	47.37
Cronbach's a	.718	.784	.832	.790	.782	.777	.765	.742	.882	.807

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) με το πρόγραμμα AMOS22 και μέθοδο εκτίμησης τη maximum likelihood. Με την ανάλυση κατ' άξονα βρέθηκαν οι ακόλουθες τιμές για τους δείκτες:

- *Πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών:* x^2/df = 3.2, RMR =.04. GFI =.91, AGFI =.87, PGFI =.62, TLI =.80, CFI =.84, RMSEA =.083
- *Δράσεις για τη δημιουργία και τη βελτίωσή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος:* x^2/df = 4.00, RMR =.06. GFI =.89, AGFI =.83, PGFI =.57, TLI =.76, CFI =.82, RMSEA =.096
- *Αξιολόγηση του σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος:* x^2/df = 3.9, RMR =.06. GFI =.91, AGFI =.86, PGFI =.59, TLI =.9, CFI =.92, RMSEA =.094

Σχετικά με το δείκτη x^2/df, τιμές χαμηλότερες από 3 θεωρούνται ικανοποιητικές (Kline, 1998) και τιμές **χαμηλότερες από 5 αποδεκτές** (Wheaton et al, 1977· Marsh and Hocevar, 1985· Clogg 1991· Harrison & Rainer 1996). Επομένως, η παραπάνω τιμή του x^2/df θεωρείται ότι έχει **αποδεκτή** προσαρμογή. Ο δείκτης RMR κυμαίνεται από 0.00 έως 1.00. Τιμές που προσεγγίζουν το.06 ή χαμηλότερες, θεωρούνται ότι είναι πολύ καλές. Επομένως, σχετικά με τον παραπάνω δείκτη υπάρχει **πολύ καλή** προσαρμογή (Hu & Bentler, 1999). Οι δείκτες GFI, AGFI και PGFI κυμαίνονται από 0.00 έως 1.00 και τιμές που πλησιάζουν το.95 δείχνουν καλή προσαρμογή προς τα δεδομένα (Finkelstein, 2005). Δείκτες με τιμές γύρω από το.50 θεωρούνται αποδεκτές (Mulaik, James, Alstine, Bennett, Lind, & Stilwell, 1989). Σύμφωνα με τον Bentler (1990), τιμές των CFI και TLI κυμαίνονται από 0.00 έως 1.00, και τιμές που προσεγγίζουν την τιμή.90 ή είναι υψηλότερες, θεωρούνται μία καλή προσαρμογή προς το μοντέλο. Οι τιμές των δεικτών GFI, AGFI είναι **ικανοποιητικές** και του PGFI **αποδεκτή.** Σε σχέση με τον δείκτη RMSEA, οι τιμές κυμαίνονται από 0.00 έως 1.00. Τιμές μικρότερες από.06 θεωρούνται ότι έχουν καλή προσαρμογή προς το μοντέλο (Bentler, 1990). Οι Browne και Gudeck (1993) πρότειναν ότι τιμές RMSEA χαμηλότερες από.08 να θεωρούνται ότι έχουν επαρκή προσαρμογή προς το μοντέλο. Επίσης, κατά τον Chen (2004), τιμές του RMSEA χαμηλότερες από.08 δείχνουν καλή προσαρμογή. Επιπλέον, η Byrne (1994) αναγνώρισε ότι ο δείκτης RMSEA είναι ένας από τους πιο διαφωτιστικούς δείκτες. Οι Maccallum, Browne, και Sugawara (1996) ανέπτυξαν κατευθυντήριες γραμμές ισχυριζόμενοι ότι ο δείκτης RMSEA, όταν κυμαίνεται από.08 έως.10, έχει **μετρίου** επιπέδου προσαρμογή. Επομένως, αφού οι έξι δείκτες δείχνουν ικανοποιητική έως καλή προσαρμογή και οι δύο αποδεκτή έως μέτρια προσαρμογή, το μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί **αποδεκτό**.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

1.1.1. Περιγραφική ανάλυση

Η περιγραφική ανάλυση πραγματοποιήθηκε για να περιγράψει τάσεις ή κατευθύνσεις δεδομένων, και να παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση του εύρους των τιμών των δεδομένων της έρευνας, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα μια γενική εικόνα της θέσης μιας τιμής σε σύγκριση με άλλες (Creswell, 2011).

Ορίζοντας την τιμή 3.5 ως κάτω όριο αποδοχής και θετικής στάσης για κάθε παράγοντα (3=Ουδέτερη στάση, 4= Συμφωνώ και 5= Συμφωνώ απόλυτα), επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η τάση των απόψεων των εκπαιδευτικών και ο βαθμός αποδοχής στα ερωτήματα που επηρεάζουν κάθε παράγοντα του ΔΜΕΑ. Από τα δεδομένα υπολογίστηκε ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και η συγκεντρωτική ποσοστιαία αναλογία των απαντήσεων άνω του 3.5 (βλ. Πίνακας 3). Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που καθορίζουν την *«Παροχή Ευκαιριών Μάθησης»* εμφανίζουν μέσο όρο απαντήσεων το 4.35 (*SD*=0.48), με το 98% των εκπαιδευτικών να εκφράζει θετική στάση και βαθμό αποδοχής. Ακολουθούν τα ερωτήματα που καθορίζουν τον παράγοντα *«Επικρατούσες Αξίες»* με μέσο όρο απαντήσεων το 4.09 (*SD*=0.45), και με το 95% των εκπαιδευτικών να εκφράζει θετική στάση και βαθμό αποδοχής. Την τρίτη θέση καταλαμβάνουν τα ερωτήματα που καθορίζουν τον παράγοντα *«Ποιότητα Διδασκαλίας»* με μέσο όρο απαντήσεων το 4.2 (*SD*=0.51), και με το 92% των εκπαιδευτικών να εκφράζει θετική στάση και βαθμό αποδοχής. Το χαμηλότερο βαθμό αποδοχής εμφανίζουν τα ερωτήματα που καθορίζουν τον παράγοντα *«Βελτίωση Αποτελεσματικότητας Μέσω της Αυτοαξιολόγησης»* με μέσο όρο απαντήσεων το 3,37 (*SD*=0.71) και

με το 67% των εκπαιδευτικών να εκφράζει θετική στάση και βαθμό αποδοχής. και η *«Αυτονομία Σχολικής μονάδας μέσω Αυτοαξιολόγησης»* με μέσο όρο απαντήσεων το 3,37 (*SD*=0.68) με το 45% των εκπαιδευτικών να εκφράζει θετική στάση και βαθμό αποδοχής.

Πίνακας 4.
Περιγραφική ανάλυση των παραγόντων του ΔΜΕΑ

Παράγοντες ΔΜΕΑ	N	Min	Max	Mean	SD	>=3.50
Ποσότητα Διδασκαλίας	332	2.00	5.00	3.8050	.62231	82%
Παροχή Ευκαιριών Μάθησης	329	2.50	5.00	4.3526	.48797	98%
Ποιότητα Διδασκαλίας	329	2.20	5.00	4.2097	.51552	92%
Συμπεριφορά Μαθητών	333	3.00	5.00	4.3423	.48926	90%
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	332	2.00	5.00	3.8705	.69511	61%
Συνεργασία Σχολικής Μονάδας	331	1.33	5.00	4.0997	.53917	88%
Παροχή Μέσων & Υποδομών	330	2.00	5.00	3.8828	.61206	60%
Επικρατούσες Αξίες	329	2.25	5.00	4.0881	.45219	95%
Βελτίωση Αποτελεσματικότητας μέσω της αυτοαξιολόγησης	327	1.00	5.00	3.3705	.70703	67%
Αυτονομία Σχολικής μονάδας μέσω Αυτοαξιολόγησης	323	1.00	5.00	3.3752	.68116	45%

1.1.2. Επαγωγική ανάλυση

Κατά την επαγωγική ανάλυση επιχειρήθηκε αρχικά να ελεγχθεί η σημαντικότητα των διαφορών των μέσων τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, με τον έλεγχο του κριτηρίου post hoc Scheffe. Σε κάθε μεταβλητή της έρευνας εφαρμόστηκε το κριτήριο, για τον εντοπισμό των ομάδων που πιθανόν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Από την ανάλυση δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση στους παράγοντες του μοντέλου που σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να διερευνηθεί πιθανή επίδραση της περιοχής δειγματοληψίας (αστικότητα) στους παράγοντες του ΔΜΕΑ, με τον έλεγχο του κριτηρίου t (t-test) για ανεξάρτητα δείγματα.

Ο πίνακας 5 περιέχει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των τιμών των παραγόντων του ΔΜΕΑ των δυο ομάδων εκπαιδευτικών από διαφορετικές περιοχές δειγματοληψίας (αγροτική - μητροπολιτική).

Πίνακας 5.
Μέσοι όροι και τις τυπικές αποκλίσεις των τιμών των μεταβλητών της έρευνας στις δυο περιοχές (Αγροτική - Μητροπολιτική)

	Αστικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ποσότητα Διδασκαλίας	Αγροτική	69	3.6884	.66753	.08036
	Μητροπολιτική	185	3.8757	.61521	.04523
Παροχή Ευκαιριών Μάθησης	Αγροτική	69	4.4167	.48254	.05809
	Μητροπολιτική	182	4.3159	.49141	.03643
Ποιότητα Διδασκαλίας	Αγροτική	67	4.2418	.49056	.05993
	Μητροπολιτική	184	4.1891	.53866	.03971
Συμπεριφορά Μαθητών	Αγροτική	70	4.3571	.51880	.06201
	Μητροπολιτική	185	4.3784	.45751	.03364
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	Αγροτική	69	3.8986	.71011	.08549
	Μητροπολιτική	185	3.8378	.68816	.05059
Συνεργασία Σχολικής Μονάδας	Αγροτική	70	4.2619	.46067	.05506
	Μητροπολιτική	183	4.1020	.53273	.03938
Παροχή Μέσων & Υποδομών	Αγροτική	69	3.9034	.51798	.06236
	Μητροπολιτική	183	3.9344	.61071	.04514
Επικρατούσες Αξίες	Αγροτική	67	4.1940	.41928	.05122
	Μητροπολιτική	184	4.0639	.46643	.03439
Βελτίωση Αποτελεσματικότητας μέσω της αυτοαξιολόγησης	Αγροτική	66	3.4773	.71545	.08807
	Μητροπολιτική	184	3.3415	.73392	.05411
Αυτονομία Σχολικής μονάδας μέσω Αυτοαξιολόγησης	Αγροτική	65	3.4462	.69621	.08635
	Μητροπολιτική	184	3.3924	.69167	.05099

Στον πίνακα 6 αποτυπώνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για την επίδραση της περιοχής δειγματοληψίας (αστικότητα) στις μεταβλητές της έρευνας για Αγροτικές και Μητροπολιτικές περιοχές.

Εξετάζοντας αρχικά την ισότητα των πληθυσμιακών διασπορών με το τεστ του Levene, δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις των δειγμάτων είναι ίσες. Στη συνέχεια η ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων του ελέγχου t-test, ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Αγροτικών και Μητροπολιτικών περιοχών στους παράγοντες:

- *«Ποσότητα Διδασκαλίας»* $t(252) = -2.108$, $p=.036$), με τις αγροτικές περιοχές (*Μ.Ο*=3,69 και *Τ.Α*=.68) να υπολείπονται σε χρόνο διδασκαλίας των μητροπολιτικών περιοχών (*Μ.Ο*=3,88 και *Τ.Α*=.61)
- *«Συνεργασία Σχολικής Μονάδας»* $t(251) = 2.214$, $p =.028$), με τις σχολικές μονάδες των αγροτικών περιοχών (*Μ.Ο*=4,26 και *Τ.Α*=.46) να συνεργάζονται λιγότερο με φορείς (τοπική κοινότητα, οργανισμούς κ.α) από αυτές των μητροπολιτικών περιοχών (*Μ.Ο*=4,10και *Τ.Α*=.53)
- *«Επικρατούσες Αξίες»* σχετικά με τη σημασία της μάθησης $t(249) = -2.008$, $p =.046$) όπου στις αγροτικές περιοχές (*Μ.Ο*=4,19 και *Τ.Α*=.42) η σημασία της μάθησηςκαι της διδασκαλίας παρουσιάζεται μεγαλύτερη των μητροπολιτικών περιοχών (*Μ.Ο*=4,06 και *Τ.Α*=.47).

Πίνακας 6.
Έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων t-test επίδρασης της αστικότητας στις μεταβλητές της έρευνας(Περιοχές Αγροτική-Μητροπολιτική)

	t-test for Equality of Means				
	t	df	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
Ποσότητα Διδασκαλίας	-2.108	252	**.036**	-.36222	-.01232
	-2.031	113.692	**.045**	-.36995	-.00459
Παροχή Ευκαιριών Μάθησης	1.457	249	.146	-.03543	.23689
	1.469	124.742	.144	-.03497	.23644
Ποιότητα Διδασκαλίας	.701	249	.484	-.09526	.20058
	.732	127.790	.465	-.08960	.19492
Συμπεριφορά Μαθητών	-.319	253	.750	-.15251	.11003
	-.301	111.947	.764	-.16101	.11854
Συνεργασία Εκπαιδευτικών	.620	252	.536	-.13213	.25355
	.611	118.601	.542	-.13599	.25742
Συνεργασία Σχολικής Μονάδας	2.214	251	**.028**	.01766	.30215
	2.362	143.420	**.020**	.02609	.29371
Παροχή Μέσων & Υποδομών	-.374	250	.708	-.19435	.13226
	-.403	143.258	.687	-.18322	.12113
Επικρατούσες Αξίες	2.008	249	**.046**	.00247	.25787
	2.110	129.407	**.037**	.00811	.25223
Βελτίωση Αποτελεσματικότητας μέσω της αυτοαξιολόγησης	1.298	248	.196	-.07026	.34183
	1.314	117.389	.191	-.06890	.34048
Αυτονομία Σχολικής μονάδας μέσω Αυτοαξιολόγησης	.538	247	.591	-,14314	.25067
	.536	111.663	.593	-.14495	.25247

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δέκα παραγόντων του ΔΜΕΑ, μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson r. Από την ανάλυση προέκυψε θετικός βαθμός συσχέτισης για όλους τους παράγοντες, με τους συντελεστές συσχέτισης να κυμαίνονται από.073 έως.745, καταδεικνύοντας από σχεδόν μηδενική έως και ισχυρή σχέση μεταξύ κάποιων παραγόντων. Συγκεκριμένα προέκυψε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων:

- «*Ποιότητα Διδασκαλίας*» και «*Συνεργασία Εκπαιδευτικών*», $r(326) = .461$, $p = .00$
- «*Παροχή Ευκαιριών Μάθησης*» και «*Ποιότητα Διδασκαλίας*», $r(323) = .468$, $p = .00$
- «*Συμπεριφορά Μαθητών εκτός τάξης*» και «*Συνεργασία Σχολικής Μονάδας*», $r(330) = .522$, $p = .00$
- «*Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας Σχολικών Μονάδων μέσω της Αυτοαξιολόγησης*» και «Βαθμός αυτονομίας σχολικών μονάδων μέσω της Αυτοαξιολόγησης», $r(319) = .745$, $p = .00$.

Ο Πίνακας 7 δείχνει τα αποτελέσματα της συσχέτισης των παραγόντων του ΔΜΕΑ.

Πίνακας 7.
Συσχέτιση όλων των μεταβλητών και υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης Pearson

		Correlations									
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1.Ποσότητα Διδασκαλίας	Pearson Correlation										
	Sig. (2-tailed)										
	N										
2. Παροχή Ευκαιριών Μάθησης	Pearson Correlation	**.345****									
	Sig. (2-tailed)	.000									
	N	327									
3. Ποιότητα Διδασκαλίας	Pearson Correlation	**.226****	**.468****								
	Sig. (2-tailed)	.000	.000								
	N	326	323								
4. Συμπεριφορά Μαθητών	Pearson Correlation	**.294****	**.417****	**.359****							
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000							
	N	331	328	327							
5. Συνεργασία Εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	**.207****	**.370****	**.461****	**.239****						
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000						
	N	330	327	326	331						
6. Συνεργασία Σχολικής Μονάδας	Pearson Correlation	**.278****	**.320****	**.354****	**.522****	**.323****					
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000					
	N	329	326	325	330	330					
7. Παροχή Μέσων & Υποδομών	Pearson Correlation	**.136***	**.145****	**.226****	**.220****	**.223****	**.170****				
	Sig. (2-tailed)	.014	.009	.000	.000	.000	.002				
	N	328	325	324	329	328	327				
8. Επικρατούσες Αξίες	Pearson Correlation	**.228****	**.385****	**.376****	**.424****	**.374****	**.399****	**.464****			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
	N	327	325	323	328	328	327	326			
9. Βελτίωση Αποτελ/τητας μέσω αυτ/λόγησης	Pearson Correlation	**.244****	**.188****	**.367****	**.157****	**.291****	**.270****	**.073**	**.162****		
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.005	.000	.000	.190	.003		
	N	325	323	322	326	325	324	323	322		
10. Αυτονομία Σχολικής μονάδας μέσω αυτ/λόγησης	Pearson Correlation	**.223****	**.194****	**.309****	**.214****	**.320****	**.297****	**.144***	**.199****	**.745****	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.010	.000	.000	
	N	321	318	318	322	321	320	320	319	319	323

*= p<.01, **= p<.001.

6. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα στόχευσε στη διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενδεχόμενο συμπερίληψης παραγόντων του ΔΜΕΑ στις πολιτικές εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Αρχικά διερευνήθηκε ο βαθμός συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών στον άξονα ανάπτυξης πολιτικής στη σχολική μονάδα για τη διδασκαλία και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, καθώς και στον άξονα που αφορά τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο σχολείο. Κατά την περιγραφική ανάλυση (Πίνακας 4) βρέθηκε υψηλός και πολύ υψηλός βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τους παράγοντες *Παροχή Ευκαιριών Μάθηση, Επικρατούσες αξίες και κανόνες, Ποιότητα Διδασκαλίας, Συμπεριφορά Μαθητών εκτός τάξης, Συνεργασία Σχολικής Μονάδας* και *Ποσότητα Διδασκαλίας.* Κατά την επαγωγική ανάλυση, ο παράγοντας *Ποσότητα Διδασκαλίας* βρέθηκε να έχει σημαντικότερο μέγεθος επίδρασης με τον παράγοντα *Παροχή Ευκαιριών Μάθησης,* ενώ ο παράγοντας *Ποιότητα Διδασκαλίας* βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά και σε μέτριο βαθμό με τρεις παράγοντες, τη *Συνεργασία Εκπαιδευτικών*, τη *Συνεργασία Σχολικής Μονάδας* και τις *Επικρατούσες αξίες και Αλλαγή Κανόνων*.

Η ποιότητα διδασκαλίας εμφανίζεται ως πολύ σημαντικός παράγοντας και συνδέεται άμεσα με τα επιτεύγματα των μαθητών αυξάνοντας τις ευκαιρίες μάθησης (Γκανάκας, 2006· Kyriakides & Creemers, 2012). Η ποσότητα διδασκαλίας φαίνεται να είναι καθοριστική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, αλλά υπάρχει απροθυμία μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο σχολείο μετά τη λήξη των διδακτικών τους υποχρεώσεων (Μπινιάρη, 2012).

Μέτριος βαθμός συμφωνίας ανιχνεύτηκε στους παράγοντες *Συνεργασία Εκπαι*δευτικών και *Παροχή Μέσων και Υποδομών.* Η δημιουργία επαρκών υποδομών και ο ικανοποιητικός εξοπλισμός μέσων έχει αναδειχθεί ως σημαντικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα (Εμβαλωτής & Τζιμογιάννης, 1999· Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος & Βαλκάνος, 2010· Καρατράντου & Παναγιωτακόπουλος, 2013), καθώς και την παιδαγωγική αξιοποίηση και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών με τη χρήση Τ.Π.Ε. (Φαχαντίδης, Χριστοφόρου & Πνευματικός, 2004· Χαραλάμπους & Κυριάκου, 2006· Giavrimis, Papastamatis, Valkanos, & Anastasiou, 2011). Από τη άλλη πλευρά έχει καταγραφεί η απουσία ενδιαφέροντος ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών που ενισχύουν τη μάθηση και συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μπινιάρη, 2012).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η σχέση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με τους παράγοντες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπως προτείνονται από το ΔΜΕΑ για το επίπεδο του σχολείου. Κατά την περιγραφική ανάλυση (Πίνακας 4) βρέθηκε μέτριος βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τους παράγοντες *Βελτίωση /Αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων μέσω της Αυτοαξιολόγησης και* το *Βαθμό αυτονομίας σχολικών μονάδων και Αυτοαξιολόγηση.* Κατά την επαγωγική ανάλυση οι παράγοντες παρουσίασαν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους (Πίνακας 6). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα επιμέρους ερωτήματα, που διαμόρφωσαν τους δύο παράγοντες, παρουσιάζουν ενδιαφέρον.

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί την αυτοαξιολόγηση απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, κάτι που έρχεται να συμφωνήσει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Γκανάκας, 2006· Δημητρόπουλος, 2007· Χριστόφια Παλάτου & Καλογήρου, 2010· Θεοχάρης, 2011) και θέτει ως στόχο της αυτοαξιολόγησης τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, επιβεβαιώνοντας ότι ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της μάθησης που συντελείται (Δημητρίου, 2010). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται τη δέσμευση σε συλλογικές αποφάσεις για την αποτελεσματικότερη αυτοαξιολόγηση, κάτι που συμφωνεί σε μια ισότιμα συμμετοχική, αξιολογική και δημοκρατικού χαρακτήρα λειτουργία, που εξασφαλίζει την αποδοχή των αξιολογουμένων (Γκανάκας, 2006· Μπινιάρη, 2012). Το 20% όμως των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν θα επιθυμούσε να συμμετάσχει σε συλλογικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Σε πολλές χώρες έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά πλαίσια αυτοαξιολόγησης, αλλά αυτό που φαίνεται να έχει αναπτυχθεί λιγότερο είναι η ικανότητα των σχολικών μονάδων ή των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν εγγενώς τις αναπτυξιακές προοπτικές και να προθυμοποιούνται σε δεσμεύσεις, που στην πραγματικότητα απαιτούν τη διάθεση αρκετού χρόνου και επιπλέον εργασίας (McNamara & O'Hara). Οι Δημητρίου & Κυριακίδης (2008) εστιάζουν στο κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι φορείς αποδέ-

χονται τις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης, οι οποίες προκύπτουν από μια σειρά προσεγγίσεων της οργανωσιακής και της κοινωνικής ψυχολογίας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και αποδέχεται την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης από την ίδια τη σχολική μονάδα (Μαυρογιώργος, 1993). Παρόλα αυτά, οι μισοί περίπου ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφωνία σε ό,τι αφορά τη συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και τοπικής κοινότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από την έρευνα του Γκανάκα (2006:178) όπου καταγράφεται «*ο υψηλός βαθμός αποδοχής που συγκεντρώνουν οι παράγοντες της σχολικής κοινότητας ως φορείς αξιολόγησης του σχολείου*» αλλά και «*η επιφύλαξη της συμμετοχής των μαθητών και των γονέων στην αξιολόγηση του σχολείου, πράγμα που αντανακλά το μικρό βαθμό συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου*». Επιπρόσθετα, και ο Δημητρόπουλος (2007) αναδεικνύει την κάθετη αντίθεση των εκπαιδευτικών στην προοπτική να αναλάβουν οι γονείς ρόλο στην αξιολόγησή τους. Τέλος, μόλις οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν αναγκαία την διοικητική και οικονομική αποκέντρωση των μονάδων και συμφωνούν με την ανάπτυξη πολιτικής και τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα.

Τέλος, διερευνήθηκε ο βαθμός επίδρασης της εκπαιδευτικής εμπειρίας και της αστικότητας της περιοχής στους παράγοντες του δυναμικού μοντέλου. Από την επαγωγική ανάλυση δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση στους παράγοντες του μοντέλου που σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, ενώ διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των αγροτικών και μητροπολιτικών περιοχών στους παράγοντες «Ποσότητα Διδασκαλίας» $t(252) = -2{,}108$, $p = 0{,}036$), «Συνεργασία Σχολικής Μονάδας» $t(251) = 2{,}214$, $p = 0{,}028$) και «Επικρατούσες Αξίες» σχετικά με τη σημασία της μάθησης $t(249) = -2{,}008$, $p = 0{,}046$).

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους, φαίνεται να συμβαδίζουν με τους παράγοντες που συνθέτουν το ΔΜΕΑ στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά την ανάπτυξη πολιτικής της σχολικής μονάδας για τη διδασκαλία και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών οι εκπαιδευτικοί:

- συντάσσονται στη χρήση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών,
- συνδέουν την επιμόρφωση αλλά και την αποτελεσματικότητα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη,
- αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής διδασκαλίας και την συνδέουν άμεσα με την αποτελεσματικότητα,
- αποδέχονται τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και υποστηρίζουν αντισταθμιστικές δράσεις και εξωσχολικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
- εμφανίζονται διχασμένοι ως προς τη προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων και συνεδριάσεων εκτός του διδακτικού ωραρίου.

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνονται ενθαρρυντικά, αλλά πιθανώς να εκφράζουν θεωρητικές απόψεις και προσεγγίσεις οι οποίες ενδεχομένως να διαφέρουν από τις ακολουθούμενες πρακτικές των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τις δράσεις που αναλαμβάνονται για τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σε υψηλό βαθμό στη μεταξύ τους συνεργασία για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, στη συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα και στην ανάγκη επάρκειας μέσων και υποδομών για αποτελεσματικές σχολικές μονάδες. Επιπλέον δηλώνουν πρόθυμοι, σχεδόν στο σύνολό τους, να υιοθετήσουν αλλά και να ενθαρρύνουν δράσεις που αναπτύσσουν τη μάθηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και να θέσουν κοινά αποδεκτούς κανόνες. Από την άλλη πλευρά, μια ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών δείχνει να μην ενδιαφέρεται για την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη και δεν προθυμοποιείται να παρέχει επιπλέον εκπαιδευτικούς πόρους

στους μαθητές, όπως σημειώσεις ή ηλεκτρονικές διευθύνσεις και βοηθήματα, πιθανώς λόγω απαξίωσης ή έλλειψης ενημέρωσης και επιμόρφωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας και τους παράγοντες που αναπτύσσει το ΔΜΕΑ καταδεικνύουν ότι:

- Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς αποδέχονται τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και συμφωνούν με τη στοχοθεσία της.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την αυτοαξιολόγηση αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας.
- Η πλειοψηφία συνδέει την αυτονομία της σχολικής μονάδας με την αυτοαξιολόγηση και επιλέγει την ίδια τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης.
- Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη διοικητική και οικονομική αποκέντρωση των μονάδων και την ανάπτυξη πολιτικής για τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα.

Από τη άλλη πλευρά:

- αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν απροθυμία ή/και επιφύλαξη στη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες αξιολόγησης.
- Μόλις ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικός συμφωνεί στην από κοινού διαμόρφωση των μηχανισμών αξιολόγησης με τη συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας.

Ο Ιωσήφ Σολομών (1999) εντόπισε έγκαιρα την ανάγκη της θεσμικής και πρακτικής ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και θεωρεί στάση παραίτησης την επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική εξουσία. Ο Μαυρογιώργος επεκτείνει τη θεώρηση επισημαίνοντας ότι *«οι πρακτικές παραίτησης, απόσυρσης, ιδιώτευσης και μετάθεσης των ευθυνών στο σύστημα συντελούν στη συρρίκνωση της σχετικής αυτονομίας, πράγμα που ενισχύει την προσπάθεια του συστήματος να επιβάλλει τις θεσμικές ρυθμίσεις που επιλέγονται από την εκάστοτε πολιτική, περιορίζοντας το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διατύπωση διαφωνιών και σε διάφορες μορφές διαμαρτυρίας»* (2004:15).

Επομένως, κρίνεται επιτακτική η θεσμική παρέμβαση της Πολιτείας αλλά και η ενεργοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Πρωταρχικός σκοπός της παρέμβασης θα πρέπει να είναι η ανάκτηση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών και η ανάδειξη της αξιολόγησης, όχι ως ελεγκτικής διαδικασίας, αλλά ως μιας δυναμικής συμμετοχικής διαδικασίας που σκοπό έχει τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και των διδακτικών πρακτικών. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη ισχυρής και κοινά αποδεκτής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα βασίζεται στη συμμετοχή και τη συναίνεση των εκπαιδευτικών φορέων, έτσι ώστε να βρεθεί το κατάλληλο και αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο (καθώς και η εφαρμοστική πρόταση) για την ανάπτυξη των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Η λύση μπορεί να προέρθει μόνο μέσα από τη σύνθεση δράσεων, συνεργασιών και συγκρούσεων με κατεστημένες νοοτροπίες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς που κρίνεται αναγκαίο να επισημανθούν. Πρώτο περιορισμό αποτελεί η σημαντική διαφοροποίηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε σχέση με αυτά άλλων χωρών. Τα ευρήματα Ευρωπαϊκών και διεθνών ερευνών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, δεν είναι βέβαιο ότι μπορεί να έχουν τον ίδιο αντίκτυπο στην Ελλάδα. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας αναπτύχθηκε για να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικά συστήματα που η αξιολόγηση κατέχει εξέχουσα θέση στην βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων. Ο δεύτερος περιορισμός αναφέρεται στον τρόπο επιλογής του δείγματος, καθώς για πρακτικούς λόγους υιοθετήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Κατά συνέπεια τα αποτελέσματα δεν μπορεί να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα.

Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση της έρευνας στο πεδίο της βελτίω-

σης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (ειδικά στη χώρα μας), με διαχρονικές έρευνες που θα αποτυπώνουν στην πράξη τα αποτελέσματα εφαρμογής του Δυναμικού Μοντέλου, εφόσον αυτό επιλεγεί ως πλαίσιο για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antoniou, P., Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2011). Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development. *CEPS Journal, 1*(1), 13-41.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin, 107*(2), 238-246. doi: 10.1037//0033-2909.107.2.238

Chen, G. (2004). Latent Variable Models: An Introduction to Factor, Path, and Structural Equation Analysis, 4th ed (Vol. 7, pp. 475). Thousand Oaks: Sage.

Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. P. M. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation, 40*, 1-11. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.11.006

Clogg, C. C. (1991). Structural Equations with Latent Variables (Vol. 20, pp. 156-158): American Sociological Association.

Creemers, B., Reynolds, D., Chrispeels, J., Mortimore, P., Murphy, J., Stringfield, S., Townsend, T. (1998). The Future of School Effectiveness and Improvement (A Report on the Special Sessions and Plenary at ICSEI 1998 in Manchester, UK). *School Effectiveness and School Improvement, 9*(2), 125-134. doi: 10.1080/0924345980090201

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management, 33*(2), 114-132. doi: 10.1080/13632434.2013.773883

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Routledge.

Finkelstein, D. M. (2005). A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling (2nd ed.), by Randall E. Schumacker and Richard G. Lomax, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, ISBN 0-8058-4017-6, xii + 498 pp. + CD, $119.95. *Technometrics, 47*(4), 522-522. doi: 10.1198/tech.2005.s328

Giavrimis, P., Papastamatis, A., Valkanos, E., & Anastasiou, A. (2011). Informatics and Communication Technologies (ICT) and In-service Teachers' Training. *Review of European Studies, 3*(1), 2-12.

Harrison, A. W., & Kelly Rainer, R. (1996). A general measure of user computing satisfaction. *Computers in Human Behavior, 12*(1), 79-92. doi: 10.1016/0747-5632(95)00020-8

Hauptman, A., Zupanc, D., Matevž, B., & Cankar, G. (2011). *Building on school self-evaluation: using the dynamic model to improve educational practice*. Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Limassol, Cyprus. http://www.ucy.ac.cy/esf/el/documents/data/esf/%20Presentations/Self-Evaluation.pdf

Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement, 20*(1), 47-68. doi: 10.1080/09243450802664115

Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118

Janosz, M., Archambault, I., & Kyriakides, L. (2011). *The cross-cultural validity of the dynamic model of educational effectiveness: A Canadian study*. Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Limassol, Cyprus. http://www.icsei.net/icsei2011/Presentations/ Session%202.rar

Kline, R., B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

Kyriakides, L., Archambault, I., & Janosz, M. (2013). Searching for stages of effective teaching: a study testing the validity of the dynamic model in Canada. *Journal of Classroom Interaction, 48*(2), 11-24.

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education, 1*(1), 61-85. doi: 10.1080/19415530903043680

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2012). School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome measures. *Educational Research and Evaluation, 18*(5), 403-424. doi: 10.1080/13803611.2012.689716

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 12-23. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(1), 83-104. doi: 10.1080/09243453.2013.771686

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Cankar, G., & McMahon, L. (2014). Using student ratings to measure quality of teaching in six European countries. *European Journal of Teacher Education, 37*(2), 125-143. doi: 10.1080/02619768.2014.882311

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Papastylianou, D., & Papadatou-Pastou, M. (2014). Improving the School Learning Environment to Reduce Bullying: An Experimental Study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(4), 453-478. doi: 10.1080/00313831.2013.773556

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-149. doi: 10.1037//1082-989X.1.2.130

McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation, 34*(3), 173-179. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.08.001

Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement, 14*(1), 53-71. doi: 10.1076/sesi.14.1.53.13867

Murphy, D. F. (1999). Developing a culture of evaluation. *The Journal, 6*, 1-6.

Nevo, D. (2006). Evaluation in Education. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (Eds.), *The SAGE Handbook of Evaluation* (pp. 441-460). London: SAGE Publications Ltd.

Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(1), 1-38. doi: 10.1080/09243453.2012.691100

Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 373-385. doi: 10.1080/09243450500234567

Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 129-153. doi: 10.1080/09243450802095278

Sun, H., Creemers, B. P. M., & de Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(1), 93-122. doi: 10.1080/09243450601058287

Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociological Methodology, 8*, 84-136.

Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J., & De Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight european countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 387-405. doi: 10.1080/09243450500234617

Wong, M. N. C., & Li, H. (2010). From External Inspection to Self-Evaluation: A Study of Quality Assurance in Hong Kong Kindergartens. *Early Education and Development, 21*(2), 205-233. doi: 10.1080/10409281003638725

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων, Εκδόσεις Έλλην.

Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο στο το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών http://hdl.handle.net/10442/hedi/14135

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. & Βαλκάνος, Ε. (2010, Μάιος). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.* Ανακοίνωση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμ-

μετοχή «Οι Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση», Κόρινθος. Ανακτήθηκε από http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/23.pdf

Δημητρίου Δ. (2010, Ιούνιος). *Αντιπαραβάλλοντας μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε σχέση με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στην Κύπρο: Προοπτικές αξιοποίησης του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας*. Ανακοίνωση στο 11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/6_3.pdf

Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2008, Ιούνιος). *Η προβληματική της διαδικασίας ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της στην Κύπρο*. Ανακοίνωση στο 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/a1.pdf

Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2012, Ιούνιος). *Η ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζεται στη θεωρητική θεμελίωση και εμπειρική τεκμηρίωση: η περίπτωση της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Ανακοίνωση στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/ekpaideftiki_axiologisi/Demetriou&Kyriakides.pdf

Δημητρίου, Δ., Κυριακίδης, Λ., & Χαραλάμπους, Χ. (2015). Η Άλλη Όψη του Νομίσματος για τις Ευθύνες της Ερευνητικής Κοινότητας στην Ανάπτυξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Η Περίπτωση της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. *Βελτίωση και ανάπτυξη σχολικής μονάδας, 1*(1), 11-20. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/dde /anaptyxi_veltiosi_scholeiou/ekdoseis/pdf/2015_feb_tomos1 tefchos1.pdf

Δημητρόπουλος Ε. (1991). *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου* (2η εκδ., Τομ. Α). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Δημητρόπουλος Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου* (5η εκδ., Τομ. Α). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Εμβαλωτής, Α. & Τζιμογιάννης, Α. (1999). *Στάσεις καθηγητών της περιοχής Ιωαννίνων σχετικά με την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στο Ενιαίο Λύκειο*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Πληροφορική και Εκπαίδευση, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από http://www.etpe.gr/custom/pdf /etpe302.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Δίκτυο Ευρυδίκη: Αριθμοί κλειδιά στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice /documents/key_data_series/134EL.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Δίκτυο Ευρυδίκη: Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EL.pdf

Θεοχάρης, Δ. (2011). *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου: Διεθνείς τάσεις, εκπαιδευτικές πολιτικές και σχολική πράξη*. (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/27371

Ι.Ε.Π. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης: Μεθοδολογία και Εργαλεία*. Ανακτήθηκε από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf Dec_2012 /Μεθοδολογία - Εργαλεία/Μεθοδολογία %26 εργαλεία.pdf

Καρατράντου, Α., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2013). *Αλληλεπιδράσεις των ΤΠΕ, της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και των Θεωριών Οικοδόμησης της Γνώσης: Μια μελέτη περίπτωσης*. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Πειραιάς. Ανακτήθηκε από http://www.etpe.eu/new/custom pdf/etpe2078.pdf

Κουλαϊδής, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σελ. 75-90). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Σύριου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15*, 180-194. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/180-194.pdf

MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό σχολείο: Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209. http://www.pi-schools.gr/download /publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf

Μαυρογιώργος Γ. (2003). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση, Τόμος Α'*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μαυρογιώργος Γ. (2004). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση, Τόμος Β'*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση: Πορτραίτο και προφίλ* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο στο Ακαδημαϊκό Καταθετήριο Nemertes http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5534

Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MEROS_A.pdf

Φαχαντίδης, Ν., Χριστοφόρου, Β., & Πνευματικός, Α. (2004, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών μετά τη βασική τεχνολογική επιμόρφωση*. Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση», Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe30.pdf

Χαραλάμπους, Κ., & Κυριάκου, Κ. (2006, Ιούνιος). *Βαθμός αξιοποίησης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στη δημοτική εκπαίδευση και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή και χρήση τους στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης*. Ανακοίνωση στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/4.%20Kefalaio%204%20Ekpaideftiki%20Tehnologia/4.2.%20K.%20Charalambous%20&%20K.%20Kyriacou.pdf

Χριστόφια Παλάτου, Μ. & Καλογήρου, Π. (2009, Νοέμβριος). *Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο ΚΕΕΑ «Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο», Κύπρος, 135-146. Ανακτήθηκε από http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/synedria/synedrio_pi_pdf_tel/14_Xristofia _Kalogirou.pdf

Η ΣΥΝΤΕΛΕΣΜΕΝΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΕΡΧΟΜΕΝΗ: ΔΙΚΛΙΔΕΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

Τουρνά Χαρινέλα[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην περίπτωση της αξιολόγησης που συντελέστηκε κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 στα Πειραματικά και Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για εφαρμογή ενός αξιολογικού μοντέλου στο πλαίσιο ενός γραφειοκρατικού μηχανισμού. ΠΡΙΝ από την εφαρμογή της δεν έγινε καμιά συζήτηση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό των κριτηρίων επαγγελματικής τους ανάπτυξης αλλά και ΜΕΤΑ δεν επιχειρήθηκε μια αποτίμησή της από την αξιολογητική αρχή της ΔΕΠΠΣ, αν δηλαδή η αξιολόγηση αυτή συνέβαλε στη βελτίωση της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων. Η συντελεσμένη αξιολόγηση μάλλον αποτέλεσμα είχε το να επιτείνει τα στοιχεία ανταγωνιστικότητας των ατόμων που συμμετείχαν και κατά συνέπεια υποσκάπτει τα ίδια τα θεμέλια λειτουργικότητάς της. Επανέρχεται δηλαδή στο προσκήνιο «η ανθρωπολογική απαισιοδοξία» του Χομπς.

Αυτή η -χωρίς δικλίδες δικαιοσύνης και αξιοπιστίας- αξιολογική διαδικασία βάθυνε και επέτεινε τη δομική κρίση στην οποία βρίσκεται το δημόσιο σχολείο, και κάνει ακόμη πιο επιτακτικό τον αναστοχασμό σχετικά με την κατάσταση και τις προοπτικές του. Το κρίσιμο ερώτημα είναι αν μπορούν τα ΠΠΣ να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης μετά από τις αντι-πρότυπο αξιολογήσεις στις οποίες προέβη η ΔΕΠΠΣ, και αν είναι αυτές οι καλές αξιολογικές πρακτικές που επιθυμούμε να διαχυθούν και στα άλλα δημόσια σχολεία

Λέξεις-κλειδιά: αξιοπιστία, κριτήρια αξιολόγησης, επιμόρφωση, ανταγωνιστικότητα

The Conducted ant the Future Evaluation: Valves of Justice

Tourna Charinela

ABSTRACT

The evaluation that was conducted during the school year of 2012-2013 in the Experimental and Elective Experimental Schools was part of an evaluating model designed by a bureaucratic mechanism. There was no talk of the teachers participating in the discussions which determined the criteria for their on professional advancement, before the implementation of the evaluation. After that implementation, there was no appraisal by the evaluative authority of ΔΕΠΠΣ, in order to determine if the evaluation improved the effectiveness of the teaching practices. The conducted evaluation has as a result the increase in competitiveness among the participants, therefore undermining the success of the whole venture. We are, again, bringing in the spotlight "the anthropological pessimism" of Hobbes.

That evaluating process-without safety pins of justice and credibility-deepened and prolonged the fundamental crisis that has been striking public schools. Thus, it is of great necessity that we rethink and analyze the situation and its perspectives. The crucial question is whether or not the Elective Experimental Schools can contribute to the upgrade of the public school system after the not so optimum evaluations that were conducted by ΔΕΠΠΣ and whether or not these good evaluating practices should be implemented in all schools

Keywords: reliability, evaluation criteria, in-service teacher training, competition

1. Η Τ.Χ. είναι Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δ΄ Αθήνας. Επικοινωνία: ychrono@otenet.gr

Η αξιολόγηση[2] θεωρείται η σχεδόν πανάκεια για κάθε πληγή του δημόσιου τομέα και της εκπαίδευσης ειδικότερα. Σε έρευνα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος 2007) σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών (και των στελεχών της εκπαίδευσης) απέναντι στη (μη εφαρμοσμένη ακόμη) αξιολόγηση, αναδεικνύει ότι ενώ η σημαντική πλειοψηφία των δασκάλων και καθηγητών (61%) τη θεωρούν πολύ ή αρκετά αναγκαία, ταυτόχρονα εκφράζουν γενικευμένη δυσπιστία σχετικά με το ποιος θα αξιολογήσει και καχυποψία σχετικά με την αντικειμενικότητα των κριτηρίων και τη διαβλητότητα του συστήματος. Στην ίδια έρευνα οι Σχολικοί Σύμβουλοι δηλαδή αυτοί που θα αξιολογήσουν αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση πρώτιστα ως μέσο αυτοβελτίωσης και όχι ελέγχου.

Σε άλλη έρευνα (Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου 2005) που διερευνούσε την αποδοχή των Σχολικών Συμβούλων ως αξιολογητών το μεγαλύτερο ποσοστό (σχεδόν 56%) απάντησε ότι θεωρεί τον Σχολικό Σύμβουλο ικανό να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό έργο (24,5% ναι, 31,2% υπό όρους), αλλά με την προϋπόθεση να σέβεται τις ιδιαίτερες συνθήκες, να έχει κατάρτιση και να συνεργάζεται τακτικά με τον εκπαιδευτικό. Αλλά και άλλες έρευνες[3] καταλήγουν κατά βάση στο ίδιο αποτέλεσμα που μπορεί να συνοψιστεί στη συνύπαρξη αποδοχής της αξιολόγησης αφενός και δυσπιστίας ως προς την εφαρμογή της αφετέρου.

Και σε επίπεδο θεωρίας εκφράζεται επιφυλακτικότητα απέναντι στην αξιολόγηση. Ο Μπουζάκης (2007) γράφει: «*στις μέρες μας το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα, στο οποίο υποτάσσεται και το εκπαιδευτικό…απαιτεί και συγκεκριμένο παράδειγμα εκπαιδευτικού*», το οποίο χαρακτηρίζεται από «*εντατικοποίηση, τυποποίηση και τεχνοκρατικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου*». Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η άποψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία θεωρεί ότι η αξιολόγηση σημαίνει την υπαγωγή τους σε ένα κανονιστικό πρότυπο που νομιμοποιείται με τη κατ' ουσίαν μονομερή μετάθεση ευθυνών στους ίδιους (Παπακωνσταντίνου 2005,, Δούκας 2000).

Στην περίπτωση της αξιολόγησης που συντελέστηκε κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 στα «επανιδρυθέντα» με το νόμο 3966/2011 Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για εφαρμογή ενός μοντέλου αξιολόγησης (Κουτούζης 2003) στο πλαίσιο ενός γραφειοκρατικού μηχανισμού, του οποίου η διόγκωση εγκαθιστά μια εποπτεία και ελεγκτική διαχείριση βασισμένη στους νομικοορθολογικούς κανόνες της διοικητικής μηχανής του Βέμπερ (Οτζάκογλου 2014).

Η θέσπιση δύο διοικητικών δομών (ΔΕΠΠΣ και ΕΠΕΣ) στη λειτουργία των Π.Π.Σ, που υπέρκεινται του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, δεν συνέβαλαν στην ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου, αντίθετα δημιουργήθηκε μία ιεραρχία γραφειοκρατικού τύπου. Ας σημειωθεί το γεγονός ότι τα μέλη του ΕΠΕΣ, τα οποία καταρτίζουν αξιολογικούς πίνακες κατάταξης των υποψηφίων διευθυντών και λοιπών εκπαιδευτικών που τοποθετούνται στα Π.Π.Σ, εξελέγησαν χωρίς ποτέ να ανακοινωθούν οι αξιολογικοί πίνακες με σειρά κατάταξης βάσει μορίων, αλλά απλώς ανακοινώθηκε η τοποθέτησή τους.

---

2. Ο Ξωχέλλης (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω. ορίζει την αξιολόγηση ως την με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του, ενώ η Σοφού (2013) «Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη» την προσδιορίζει ως συλλογή και ανάλυση δεδομένων, που βοηθούν στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου. Υλικό ΕΚΔΑ.

3. Δύο έρευνες που έγιναν σε τοπικό επίπεδο: Ρούσσης (2006), από την οποία προκύπτει ότι το 90, 6% θεωρεί χρήσιμη την εφαρμογή κάποιας μορφής αξιολόγησης που συνδέεται με τη βελτίωση της σχολικής αποδοτικότητας, Κρέκης (2012), από την οποία προκύπετει ότι το 69, 1% έχουν θετική στάση βλέποντας την αξιολόγηση ως διαδικασία βελτίωσης, το 89,1% θεωρεί ότι πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση όσοι αξιολογούν, και ένα ανάλογο ποσοστό δέχεται ως κύριο αξιολογητή τον Σχολικό Σύμβουλο και ακολούθως την αυτοαξιολόγηση. Εκφράζει ωστόσο καχυποψία για τον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμοστεί. Σε ανάλογα συμπεράσματα δηλαδή θετική στάση συνοδευόμενη από επιφυλακτικότητα για την πρακτική εφαρμογή καταλήγει και ο Κωνσταντίνου (2013), ο οποίος σε άρθρο του αναφέρει περιληπτικά ως το απόσταγμα των ήδη διενεργηθεισών ερευνών το ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της αξιολόγησης, προσδοκώντας βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με την προϋπόθεση ύπαρξης άξιων αξιολογητών καθώς και έγκυρων και αντικειμενικών κριτηρίων.

Στην ποιοτική έρευνα της Γιούλης Χρονοπούλου για την αξιολόγηση που συντελέστηκε στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία[4] αναδείχτηκε ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με την ισορροπία αντικειμενικών-υποκειμενικών κριτηρίων, που άλλοτε έγερνε προς την κατεύθυνση ότι τα πρώτα δε συγκροτούν τον καλό καθηγητή, εφόσον τα αντικειμενικά κριτήρια είναι γνωστό ότι δεν αντικατοπτρίζουν πάντα την αντίστοιχη ποιότητα και άλλοτε ότι τα δεύτερα είναι πολύ αυξημένα.

Η όλη δομή του αξιολογικού μοντέλου δεν κατέτεινε στο να καταστήσει το Σύμβουλο «κριτικό φίλο», όπως θα ήταν το επιθυμητό και υπό την προϋπόθεση ότι θα παρέμενε στο ρόλο του συμβούλου, που κατά τακτά χρονικά διαστήματα συνεργάζεται σε επιμορφωτικές συναντήσεις. Στην περίπτωση αξιολόγησης στα ΠΠΣ δεν ανέλαβε έναν ανάλογο ρόλο, δεν μπόρεσε εξ αντικειμένου να αποστεί από το ρόλο του ελεγκτή, του δις κρίνοντος. Οι υποκειμενικές κρίσεις δεν αποφεύχθηκαν. Στο πλαίσιο της βαθμολόγησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από το Σύμβουλο ειδικότητας πολλοί τόνισαν την ανάγκη η συνεργασία των δύο μερών να είναι συστηματική και σταθερή, ώστε να αποκτά και κάποια διαμορφωτική αλλά και εμπλαισιωμένη σημασία· η επισήμανση της έλλειψης ανατροφοδότησης και συνέχειας μετά την αξιολόγηση από τον Σύμβουλο είναι από τα αρνητικά σημεία που εντόπισαν οι συνεντευξιαζόμενοι.

Η υποτίμηση του διδακτικού έργου (όπως αναδεικνυόταν από τη μοριοδότηση 20 σε σύνολο 100), το ανοικτό και αμφιλεγόμενο ζήτημα των κριτηρίων και των κρίσεων, έκαναν κάποιους να μιλήσουν για αδικίες, έλλειψη αντικειμενικότητας, υποκειμενικούς παράγοντες εμπλεκόμενους στη διαδικασία, διάτρητη διαδικασία ή για αθλιότητες… καταγγελίες υπήρξαν και για στημένες διδασκαλίες.

Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας των Π.Π.Σ, με απόφαση Δ.Ε.Π.Π.Σ. έγιναν και γίνονται τοποθετήσεις τριών ταχυτήτων: μια «σκληρή» που περνάει κάποιος πολλά και διαφορετικά στάδια (α΄ φάση μοριοδότηση τυπικών προσόντων, αξιολόγηση από σύμβουλο, συνέντευξη -πολλά τραγελαφικά συνέβησαν κατά τη διάρκειά της: εκπαιδευτικοί χωρίς τυπικά προσόντα να αριστεύουν στην αξιολόγηση από τον σύμβουλο και στην συνέντευξη…- β΄ φάση πιο light με αίτηση και συνοπτικές διαδικασίες και γ' φάση με αίτηση για κάλυψη κενών). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα της Χρονοπούλου, τοποθετήθηκαν αρνητικά απέναντι στη διαφοροποίηση των κριτηρίων και της βαρύτητας των δύο αξιολογικών φάσεων (χειμερινής και θερινής) αισθανόμενοι και ως προς αυτό ένα αίσθημα αδικίας.

Το αποτέλεσμα ήταν πάνω από 100 εκπαιδευτικοί να υποβάλλουν ενστάσεις εστιασμένες κυρίως στις υποκειμενικές κρίσεις (Διευθυντών, εκ των πραγμάτων η κρίση τους εμπεριέχει στοιχεία ελέγχου και υπακοής και αντιτίθεται στο συλλογικό πνεύμα, αλλά και Σχολικών Συμβούλων). Η τύχη των ενστάσεων ήταν επίσης ένα πρόβλημα, καθώς εξετάζονταν από τους ίδιους τους αρχικούς αξιολογητές[5].

Η ίδια η ΔΕΠΠΣ που διενέργησε την αξιολόγηση «επέλυε διαφορές μεταξύ της …οντότητάς της και των ενισταμένων εκπαιδευτικών στις αξιολογήσεις και αποφάσεις της». Κανένα συλλογικό όργανο δεν παρεμβαίνει στις διαδικασίες της, ούτε παρίστατο το οικείο ΚΥΣΔΕ και οι αιρετοί που πριν το 2011 έκαναν τις τοποθετήσεις δεν είχαν κανένα λόγο σ' αυτές. Δεν υπήρξαν δικλίδες δικαιοσύνης, εγγυήσεις αξιοπιστίας και αξιοκρατίας κατά την αξιολόγηση της ΔΕΠΠΣ.

Είναι φανερό πως η αξιολογική διαδικασία διαπνεύστηκε από το τεχνοκρατικό μοντέλο, στο

4. Η έρευνα που επιχειρούσε να καταγράψει, αρχικά και ν' αναλύσει το βίωμα και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολογική διαδικασία, διενεργήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 23 συναδέλφους των ΠΠΣ προερχόμενους από 8 διαφορετικά σχολεία και με διαφορετικές ειδικότητες. Η αναφορά στον ανταγωνισμό κυριάρχησε στις απαντήσεις, φαινόμενο που βάσιμα μπορεί να υποθέσει κανείς ότι θα αυξηθεί μελλοντικά όταν ανάλογες αξιολογήσεις θα γίνονται μεταξύ περισσότερων υποψηφίων για μια θέση, στοιχείο που δεν κυριάρχησε στην πρώτη φάση αξιολόγησης. Η ομαδοποίηση γύρω από την ανάλογη βαθμολογία ήταν επίσης αναμενόμενη, καθώς η ίδια η διαδικασία προέκρινε τη σύγκριση, την ιεράρχηση και την κατάταξη.

5. Δεν γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό των ενστάσεων, καθώς κάθε εκπαιδευτικός είχε δικαίωμα να υποβάλει ένσταση σε όλα τα επιμέρους σημεία της διαδικασίας, δηλαδή δεν αντιστοιχούσε μία ένσταση σε κάθε εκπαιδευτικό. Ο αριθμός αυτών που ικανοποιήθηκαν (εν μέρει ή εν όλω) ήταν 34.

οποίο η εντατικοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση ελλοχεύουν. Η ανάδειξη της αποδοτικότητας σε κυρίαρχη αναπαράσταση και αξία εξοντώνει την ιδιαιτερότητα και τον πλούτο της σχολικής πραγματικότητας και ανάγει σε αξίωμα το «*μετράει ό,τι μπορεί να μετρηθεί*» (Χρονοπούλου, 2014). Είναι πρόδηλο ότι ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές κρύβονται πίσω από το μοντέλο που υιοθετήθηκε. Ωστόσο δεν είναι μονόδρομος το οικονομικό αυτό παράδειγμα, αφού θα μπορούσαν να επικρατήσουν αντιλήψεις όπως αυτές που θέλουν τα σχολεία ως θεσμούς που έχουν οικοδομηθεί πάνω στις ιδέες της ποιοτικής δημοκρατίας, της κοινωνικής ευημερίας, της ανθρώπινης αλληλεγγύης και του αγώνα για την αναζήτηση του προσωπικού νοήματος στη σχολική ζωή και που υπηρετούνται από εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δε θεωρούν πως η δουλειά τους αρχίζει και τελειώνει με την είσοδό του στην τάξη, αλλά νιώθουν πως είναι μέρος ενός συνολικού και μη κατακερματισμένου χώρου με πολλαπλές διαστάσεις, δράσεις και υποχρεώσεις.

Ο Ζμας (2009) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί μια σύνθετη κατάσταση που αποτιμάται δύσκολα, διότι εμπερικλείει **έννοιες και αξίες** μη μετρήσιμες και δεν μπορεί να εστιάσει μόνο στις αξιολογήσιμες γνώσεις και δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Συνεπώς εγκυμονεί ο κίνδυνος με την καθιέρωση ποσοτικών κριτηρίων αποτίμησης της επαγγελματικής επάρκειας του, της μετατροπής του σε εντολοδόχο, κατά τον Tellez (2003), που εφαρμόζει υπάκουα τα κριτήρια που ορίζονται από τον κρατικό μηχανισμό. Ιδιαίτερα επικριτικός παρουσιάζεται ο Hodkinson (1997), ο οποίος χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως μετα-φορντικούς εργάτες και διεκπεραιωτές πολιτικών αποφάσεων.

Ο νόμος 3848/2010 όπως και κάθε προτεινόμενη πολιτική εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όποια κι αν είναι κι απ' όπου κι αν προέρχεται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική ιδεολογία ή ρητορική με την οποία συνοδεύεται, αφορά κυρίως τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού ρόλου, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του και εντέλει τη μορφή συγκρότησης των παιδαγωγικών ταυτοτήτων (Σολομών 1998).

Σε μια προσπάθεια χαρτογράφησης του εκπαιδευτικού έργου, ήλθε ο νόμος 3848/2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Στην πρόταση του Π.Ι (2009) ως γενικότεροι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται: η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά, η βελτίωση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη συνεχή ανατροφοδότηση, η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού[6], η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, ο περιορισμός της γραφειοκρατίας και η αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών των μαθητών, η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών σε ένα μοντέλο αξιολόγησης ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό που προκρίνει την εσωτερική αξιολόγηση με τις μεθόδους της συμμετοχικής, ενδυναμωτικής λειτουργίας ολικής ποιότητας, της ενεργούς δράσης και έρευνας.

Ας συνοψίσουμε τα αιτήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, πριν παραθέσουμε τις εξελίξεις σε άλλα ευρωπαϊκά συστήματα: διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, περιορισμός της γραφειοκρατίας, ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών σε ένα μοντέλο αξιολόγησης ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό. Πόσα από αυτά τέθηκαν προς υλοποίηση κατά τις αξιολογικές κρίσεις των ΠΣ και ΠΠΣ; Ούτε καν συζητήθηκαν ως άξονες της μετα- αξιολογικής διαδικασίας για αποτίμηση και περαιτέρω πρόγραμμα δράσεων.

Η Ολλανδία (Storey, 2006) προχωρώντας σε μια γενναία εκπαιδευτική πολιτική –διαπιστώνοντας τη δυσκολία σαφούς στοχοθεσίας των συστημάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όσο

6. Ερωτηματολόγιο που να αποτυπώνει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση.

και τη δυσκολία καθορισμού των απαραίτητων δεξιοτήτων τους (Peck 1993) - έδωσε την απευθείας ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς της να συμμετέχουν στον προσδιορισμό των κριτηρίων επαγγελματικής τους επάρκειας, επιδιώκοντας ώστε αυτού του είδους η κριτικο-αναστοχαστική εκπαιδευτική κουλτούρα και επιμόρφωση να τους καθιστά όσο το δυνατό λιγότερο ευάλωτο στις νεοφιλελεύθερες πολιτικές (Διερωνίτου, Ιωαννίδου. 2015).

Στα καθ' ημάς δεν έγινε συζήτηση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό των κριτηρίων επαγγελματικής τους ανάπτυξης αλλά και δεν επιχειρήθηκε μια αποτίμηση της συντελεσμένης αξιολόγησης στα ΠΠΣ από την αξιολογητική αρχή της ΔΕΠΠΣ, αν δηλαδή η αξιολόγηση αυτή συνέβαλε στη βελτίωση της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων. Αλλά και όσοι το επιχείρησαν παρότι προσέκρουσαν στην προφανή αδυναμία των εσωτερικών αντιφάσεων που διαπιστώνει κανείς στην επιχειρηματολογία και στο εννοιολογικό πλαίσιο όσων εφάρμοσαν αυτό το αξιολογικό εργαλείο, οδηγήθηκαν σε έγκυρα ερευνητικά ευρήματα που δεν επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες που καλλιεργήθηκαν στο ζήτημα της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της κατοχύρωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω αυτής. Η συντελεσμένη αξιολόγηση μάλλον μοναδικό αποτέλεσμα είχε το να επιτείνει τα στοιχεία επιθετικότητας ή ανταγωνιστικότητας των ατόμων που συμμετείχαν και κατά συνέπεια υποσκάπτει τα ίδια τα θεμέλια λειτουργικότητάς της. Επανέρχεται δηλαδή στο προσκήνιο «η ανθρωπολογική απαισιοδοξία» του Χομπς.

Η αδιαφανής -χωρίς δικλίδες δικαιοσύνης και αξιοπιστίας- αυτή αξιολογική διαδικασία στα Πειραματικά και Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία- μέρος του πνιγηρού σκηνικού- θα βαθύνει και θα επιτείνει τη δομική κρίση στην οποία βρίσκεται το δημόσιο σχολείο, και κάνει ακόμη πιο επιτακτικό τον αναστοχασμό σχετικά με την κατάσταση και τις προοπτικές του **δημόσιου σχολείου** συνολικά

Το κρίσιμο ερώτημα είναι αν μπορούν τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης μετά από τις αντι-πρότυπο αξιολογήσεις στις οποίες προέβη η ΔΕΠΠΣ, και αν είναι αυτές οι καλές πρακτικές που επιθυμούμε να διαχυθούν και στα άλλα δημόσια σχολεία

Αντί να υποστηριχθεί και να απελευθερωθεί η δημιουργική πρωτοβουλία κάθε συναδέλφου, για να καταστεί πηγή έμπνευσης και δράσης της νέας γενιάς, βυθιζόμαστε όλο και περισσότερο σ' ένα γραφειοκρατικό σύστημα που δίνει έμφαση στον έλεγχο, τον πειθαναγκασμό και την ιεράρχηση και παρά τις αναζητήσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής για «κοινωνική δικαιοσύνη», για μια «ποιοτική» και «αποτελεσματική» εκπαίδευση και όχι στον προσανατολισμό της «αποδοτικότητας» που αναπαράγει την άμεση ή έμμεση κοινωνική επιλογή, το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα καταγράφεται μια σταδιακή αλλά επίμονη προσπάθεια αλλαγής στις θεμελιώδεις έννοιες του νεωτερικού εκπαιδευτικού μοντέλου όπως κοινωνική συνείδηση, αλληλεγγύη, δημοκρατικό σχολείο, πολίτης. Οι πολέμιοι των ορθολογικού και τεχνικού μοντέλου επιμόρφωσης υποστηρίζουν ότι ο πιθανός κανονιστικός χαρακτήρας των κριτηρίων μπορεί να δρα ανασταλτικά στην έκφραση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Ο Hargreaves (1995) επισημαίνει ότι η διαδικασία επαγγελματικής επιμόρφωσης και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν περιλαμβάνει μόνο την τεχνική διάσταση (γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών), αλλά και μια ηθική[7], συναισθηματική και πολιτική διάσταση, την παραμελημένη «πολιτική μάθηση» που λαμβάνει χώρα καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Ο Hoyle (1999) υπογραμμίζει ότι η (μικρο)πολιτική είναι απαραίτητη για την κατανόηση των περίπλοκων και συχνά αντιφατικών σχέσεων εξουσίας και των δικτύων επιρροής που κα-

7. Hargreaves, A., (1995) Development and desire., όπ.π.: Κατά τον Hargreaves (1995), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εκτός από τεχνικές ικανότητες και γνώσεις ταυτόχρονα εμπεριέχει **ηθική** στη λήψη αποφάσεων, πολιτική συνείδηση και συναισθηματική δέσμευση στις σχέσεις ευθύνης με τους μαθητές, συναδέλφους, τους γονείς, γι' αυτό και αποτελεί μια βαθιά ηθική δραστηριότητα. Οι τεχνικές αποφάσεις σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού ή τη διαχείριση της τάξης είναι ουσιαστικά ηθικές αποφάσεις με βάση τις συνέπειες τους (Oser, Dick & Patry, 1992. *Effective and Responsible Teaching.* San Francisco: Jossey –Bass).

θοδηγούν ασυνείδητα τις επαγγελματικές πρακτικές στα σχολεία, καθώς αποτελεί κύρια διάσταση των επαγγελματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, συνεπώς και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τα παραπάνω προκαλούν αβεβαιότητα, λόγω έλλειψης μιας κοινά αποδεκτής βάσης γνώσεων ή μιας κουλτούρας αξιολογικής που να μην πραγματοποιείται με ασαφείς και αντιφατικούς στόχους, και συνεπώς με αποτελέσματα δύσκολο να καθοριστούν και να μετρηθούν ενιαία (Dalin, 1986). Επιπλέον δείχνουν ότι η επίτευξη της εκπαιδευτικής πολιτικής εμπλέκεται στις διαδικασίες ερμηνείας και απόδοσης νοήματος στο σχολικό πλαίσιο που επηρεάζουν την πραγματική εφαρμογή των μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία δεν ισοδυναμεί με την εκτέλεση τεχνικών προδιαγραφών.

Αν θέλουμε να μιλάμε για σχολείο κοινωνικής δικαιοσύνης, με δημοκρατική διάσταση, ένα από τα κρίσιμα και πάντα επίκαιρα ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει είναι το εξής: Η υπέρβαση των οικονομικοκοινωνικών ανισοτήτων του μαθητικού πληθυσμού από τη σχολική τους επίδοση είναι δυνατή ή είναι υπερ-καθοριστικός παράγοντας και εν τέλει η μαθησιακή τους πρόοδος είναι συνάρτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των οικογενειών τους[8]; Σ' αυτή την κατεύθυνση κινείται η αναζήτηση και συζήτηση της Κριτικής Παιδαγωγικής με όρους «ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη» για μια «ποιοτική» και «αποτελεσματική» εκπαίδευση και όχι στον προσανατολισμό της «αποδοτικότητας» που αναπαράγει την άμεση ή έμμεση κοινωνική επιλογή.

Η μάθηση αντί της εκπαίδευσης, αλλά και θεμελιώδεις έννοιες του νεωτερικού εκπαιδευτικού μοντέλου όπως κοινωνική συνείδηση, αλληλεγγύη, δημοκρατικό σχολείο, πολίτης μετατρέπονται όπως τονίζει ο Πασιάς (2006) «σε αμφιλεγόμενα απεικάσματα της νέας μεταμοντέρνας αφήγησης».

Εδώ σημειώνεται και το γεγονός ότι κερδίζει έδαφος ο «επαγγελματισμός» σε βάρος της αντίληψης του έργου των εκπαιδευτικών ως ηθικής και παιδαγωγικής αποστολής, συντελώντας έτσι σε μια βαθμιαία υπαλληλοποίηση και αποϊδεολογικοποίηση του (Παπακωνσταντίνου, 2005) και στην επακόλουθη με την προλεταριοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Δούκας, 2000), αφού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο οργάνωση και λειτουργία της γνώσης καθορίζονται από έννοιες όπως ανταγωνιστικότητα, επιδόσεις, προσαρμοστικότητα ο δάσκαλος δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ένας διανοούμενος της γνώσης, ένας παραγωγός της αλλά απλώς ένας διαχειριστής της (Πασιάς, 2006).

Ο Πασιάς (2006) παραθέτει ένα σχόλιο του R. Paulston σχετικά με την αμφισβήτηση του νεωτερικού παραδείγματος, που χαρακτηριζόταν από την εμπιστοσύνη στις έννοιες του ορθού λόγου, της κοινωνικής προόδου και της χειραφέτησης. Μια από τις πολλές αιτίες θεωρείται και η πολιτική εκδοχή της διάβρωσης του κράτους πρόνοιας και της ανόδου των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων, όπου το άτομο προηγείται των άλλων παραγόντων. Δίνεται έμφαση στις προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες και μετατρέπεται η εκπαίδευση σε μια μορφή ψυχοθεραπείας όπου το βάρος εστιάζεται στο συναισθηματικό ευ ζην των παιδιών και όχι στη χειραφέτησή τους.

Ποια είναι η θέση του Συμβούλου στην επερχόμενη αξιολόγηση; Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση της εγκυκλίου αρ. 3517/Δ1550/15-1-1982 ο θεσμός του Σχολικού συμβούλου αποτέλεσε μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, ήταν ένα όραμα των προσδοκιών του εκπαιδευτικού κινήματος, αλλά στην πράξη υπονομεύτηκε και αναιρέθηκε. «*Η υπονόμευση της μεταρρύθμισης ... οφείλεται ...στη λογική του κράτους και του ΥΠΕΠΘ, που επιχείρησε να ελέγξει το θεσμό και να μετατρέψει τους Σχολικούς Συμβούλους σε αποκεντρωμένους θεματοφύλακες της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής*» (Ζαμπέτα, 1994).

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση έχει ένα βαρύ ιστορικό-ιδεολογικό φορτίο, που είναι συνδεμένη

8. Σχολεία με τυποποιημένες εξετάσεις και στερεότυπες εκπαιδευτικές πρακτικές βοηθούν τους μαθητές στη διερεύνηση των δικών τους δρόμων σκέπτεσθαι, πράττειν και υπάρχειν; Βλέπε Πειραματικά/Πρότυπα. Τι συνιστά επιθυμητό και αποτελεσματικό για τι και για ποιόν, σε αυτό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια έρευνα στη χώρα μας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Λυκείου για το τι συνιστά επιθυμητή εκπαίδευση σ' αυτή τη βαθμίδα, με δεδομένη την εμπλοκή πολλών εξ αυτών σε διαδικασίες προετοιμασίας.

με τον ελεγκτικό-πειθαναγκαστικό έργο του Επιθεωρητή. «*Ο Σχολικός Σύμβουλος δεν είναι υποκατάστατο του Επιθεωρητή, {...}είναι μια νέα μορφή που εκφράζει συμπαράσταση του μαθητικού και εκπαιδευτικού κόσμου, {...}για να πάψουμε να είμαστε περιφερειακοί υποτακτικοί της αστικής πάλης που μαίνεται στο δυτικό κόσμο, προκαλώντας με τους αντιπάλους της {...} στον τόπο μας εκπαιδευτικές δονήσεις και συγκρούσεις κοινωνικές...*».(Φράγκος, 1985). Δεν μπορεί η θέση του Σχολικού Συμβούλου να διακρίνεται από «ουδετερότητα», αφού η πολιτική και ατομική ευθύνη δεν παύει να υπάρχει, απέναντι «*στις κοινωνικές συγκρούσεις που προκαλούν εκπαιδευτικές δονήσεις*» (Παναγόπουλος, 2014).

Θα αναφερθώ εδώ ειδικότερα στην στάση των Σχολικών Συμβούλων αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενώπιον της οποίας βρεθήκαμε το Φεβρουάριο του 2014. Κάποιοι ταλανιστήκαμε από υπαρξιακά ερωτήματα **κρίσης ταυτότητας και ρόλου**: Είμαστε οι SS Αξιολογητές όπως φώναζαν στα συνθήματά τους οι συγκεντρωμένοι εκπαιδευτικοί στην επικείμενη αξιολόγησή τους έξω από το Υπουργείο, και ποια θέση πήραμε στην επιχειρούμενη αξιολόγηση που ερχόταν σε μια συγκυρία όχι μόνο επερχόμενων απολύσεων (βλ. ειδικότητες στα ΕΠΑΛ);

Ποιοι είμαστε ενώπιον της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών; Είμαστε οι τεχνικοί της αξιολόγησης ή είμαστε *μαζί* με τους εκπαιδευτικούς; Κάνοντας έρευνα πεδίου, αυτού του αναπεπταμένου πεδίου της εκπαίδευσης, για τη χαρτογράφηση των πραγματικών και ουσιαστικών τους αναγκών, θα μπορούσαμε να καλύψουμε την ενδιάμεση, διαμεσολαβητική περιοχή, ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και την τάξη, για τη διδακτική αναπλαισίωση του επιστημονικού τους αντικειμένου, ώστε τα σύγχρονα επιστημονικά ρεύματα να γίνουν διδακτικά αντικείμενα, προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες πρόσληψης τους από τους μαθητές/τριες. Αλλιώς προσχωρούμε στη παρά-λογη λογική ότι μπορούμε να αξιολογήσουμε, χωρίς να επιμορφώσουμε, σαν να λέμε δηλαδή χωρίς να διδάξουμε να βάλουμε κατευθείαν διαγώνισμα; Και το πλέον σημαντικό θα ήταν οι μετα-αξιολογικές κρίσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους Συμβούλους για να πάρει η αξιολόγηση όχι τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά εξειδικευμένο, εξατομικευμένο επιμορφωτικό χαρακτήρα.

Είναι σχεδόν βέβαιο ότι βιώνουμε μια απόπειρα αποδόμησης του νεοτερικού μοντέλου του εκπαιδευτικού θεσμού ως αποτέλεσμα ευρύτερων ανατροπών στο διεθνές περιβάλλον και την ανάδυση μιας «νέας τάξης πραγμάτων» σε παγκόσμιο επίπεδο (Οτζάκογλου, 2014). Αξιοσημείωτη είναι η μετάβαση (Διερωνίτου- Ιωαννίδου, 2015) από το ορθολογικό μοντέλο επιμόρφωσης που υποστηρίζει την εφαρμογή στην πράξη των θεωρητικών γνώσεων, στο επαγωγικό- αναδομητικό μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο φροντίζει για τις ρεαλιστικές ανάγκες του επιμορφούμενου και παράλληλα αναδομεί τη σχολική πραγματικότητα, εναρμονίζοντάς την με τις διεθνείς εκπαιδευτικές καινοτομίες (Θεοφιλίδης, 2012).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η προσωπική ανάπτυξη εξισώνεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2005), έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός ως ψυχοσωματική οντότητα να συνδυάζει τη γνώση με τη μεταγνώση, δομώντας πάνω σ' ένα δυναμικά εξελισσόμενο νοητικοσυναισθηματικό υπόβαθρο τη δια βίου του επάρκεια στον παιδαγωγικό χώρο. Την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και τη μεταρρύθμιση των κοινωνικών δομών επηρεάζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (πεποιθήσεις, αξίες, αντιλήψεις) (King, 1999) στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Ενισχύοντας αυτή την προσέγγιση ο Ματσαγγούρας (1999) επισημαίνει ότι η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη αποτελούν άρρηκτα συνδεδεμένους όρους που αλληλεπιδρούν και αλληλοπροσδιορίζονται.

Χαρακτηριστική είναι η αντιδιαστολή του Carr (2004) μεταξύ τριών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης (ορθολογικό, τεχνικό και αναστοχαστικό) καθώς και της εύστοχης μετάβασης, η οποία επιχειρήθηκε από τον Θεοφιλίδη και τους συνεργάτες του (2009), στο καινοτόμο επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο, προκειμένου να υλοποιηθεί επιτυχώς η ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Ορθολογικό (πολλαπλασιαστές), τεχνικό (μέντορες), αναστοχαστικό (προσβλέπει στη συνολική βελτίωση και στην παρώθηση των εκπαιδευτικών να μετασχηματιστούν σε ερευνητές αναστοχαστές των σχολικών προβλημάτων, εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών). Το τελευταίο αυτό μοντέλο υιοθετεί επιλεκτικά κάποια από τα χαρακτηριστικά των μοντέλων επιμόρφωσης και

στρέφει τη μέριμνά του στην προαγωγή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Ξωχέλλης (2005). Το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζει τη δράση του πάνω στην ακριβή διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών της κάθε σχολικής μονάδας και επιλέγει την επιθυμητή μορφή επιμόρφωσης, ενώ ταυτόχρονα αναδομεί τη σχολική κουλτούρα, εναρμονίζοντας τα επιμορφωτικά αποτελέσματα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ανάγκες (ανθρωποκεντρική διάσταση). Οι πολέμιοι των δύο πρώτων μοντέλων υποστηρίζουν ότι ο πιθανός κανονιστικός χαρακτήρας των κριτηρίων μπορεί να δρα ανασταλτικά στην έκφραση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Όπως κι αν έχει η επιμόρφωση είναι εκ των ων ουκ άνευ και ασφαλώς προηγείται όπως και παράλληλα λειτουργεί με την αξιολόγηση.

Σε ένα θολό τοπίο, σε μια κατάσταση ρευστή, πολιτική και ηθική, ας θυμηθούμε ότι με το Νόμο του 82 ο επι-θεωρητής αντικαταστάθηκε από το σύμ-βουλο. Η αλλαγή της πρόθεσης δεν ήταν μόνο σημειολογική, είχε και πραγματολογικό αντίκρισμα: Ο επιθεωρητισμός αντανακλούσε μια αυταρχική κοινωνία, με έλλειμμα δημοκρατίας σε πολλές δημόσιες εκδηλώσεις της και κάθετη ιεραρχική δομή στους θεσμούς της, η συμ-βουλευτική (το *βούλομαι* συμπεριλαμβάνει και σκέψη και επιθυμία) παραπέμπει σε οριζόντια διάδραση σε συνθήκες ισοτιμίας και αλληλεγγύης.

Αν πρόκειται να εμπλακούμε σε αξιολογικές διαδικασίες, που δεν εγγυώνται διαφάνεια και αξιοπιστία για τη δημόσια εκπαίδευση, ας επιστρέψουμε στις τάξεις, γιατί η Εκπαίδευση δε χρειάζεται άλλη μια επιτελική μονάδα γραφείου και τότε ίσως νιώσουμε το ζείδωρο αεράκι του συνθήματος: *Ζωή και όχι επιβίωση*.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Carr, W. (2004). Teacher education in the 21st century. Proceedingw of the 4th Pancyprian Educational Conference "*Teachers' Education and Development*". Nicosia- Cyprus: Education Society of Cyprus, pp. 1-32.

Dalin, P., 1986. *Skoleutvikling {School Development}*. Oslo: Univeritetsforlaget.

Διερωνίτου, Ειρήνη. Ιωαννίδου, Κωνσταντίνα (2015). «Εκπαιδευτικός επαγγελματισμός και ευρωπαϊκές επιταγές. Από το ορθολογικό προς ένα επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», *Νέα Παιδεία*, τ. 154, σελ. 53-62.

Δούκας, Χ., (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*. (1982-1994), πρόλογος: Γ. Κασσωτάκης. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 221, 228.

Ζαμπέτα, Ε. (1994). «Η εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση» 1974-1989. Αθήνα: Θεμέλιο, σελ. 253.

Ζμας, Αλ. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, σελ. 7-24.

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

Hargreaves, A., (1995) Development and desire. A postmodern perspective, in: T.R. Guskey & M. Hubermann (Eds.), *Professional development in education new & perspectives*. New York: Teachers College Press.

Hodkinson, P. (1997). Neo-Fordismand teacher professiolism. *Teacher Development*, 1(1), 69-82.

Hoyle, E., (1999) *The two faces of micropolitics*, School Leadership & Management, 19 (2), σελ. 213-222.

Θεοφιλίδης, Χ. (2009). Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοφιλίδης, Χρ. 2012. *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

King, E. 1999. Education Revised for a World in Transformation. *Comparative Education*, 35 (2), 109-117.

Κουτούζης Μ., «Οικονομία-Διοίκηση» στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα, 2003 (και CD-ROM). 16.

Κρέκης Δ. (2012). ΘΕΜΑ: «Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζα. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.) 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος (2013). Αποτυπώματα της ελληνικής κρίσης στην Εκπαίδευση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. 24-9-2013 AlfaVita.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, διαθέσιμο και σε διαδικτυακό κόμβο.

Μπουζάκης, Σ.,(επιμ.) (2007). *Συγκριτική Παιδαγωγική* Ι. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης Παναγιώτης. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα, Τυπωθήτω.

Oser, Dick & Patry, 1992. *Effective and Responsible Teaching.* San Francisco: Jossey –Bass

Οτζάκογλου, Θοδωρής (2014) «Εκπαίδευση και Αξιολόγηση: Αντώνυμα». *Νέα Παιδεία* 149, σελ. 98-113.

Peck, B., (1993). Konzeptionen der Lehrerausbildung und weiterbildung im Hinblick auf die europaische Intergration'στο K. Schleicher (Hrsg.) *Zukunft der Bildung in Europa: nationale Vielfalt und euripaische Einheit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 152-172.

Παναγόπουλος, Αθανάσιος (2014). «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στον έλεγχο και την εποπτεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής». *Νέα Παιδεία*, τ. 150, σελ. 69-85.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). Προσφορά και ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 89-92). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική 1950-1999, επιμ. σειράς: Σήφης Μπουζάκης. Αθήνα: Gutenberg.

Solomon, J. (1998). Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization. Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens.

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Σοφού (2013). «Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη» Εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΑ.

Storey, A. (2006). The search for teacher standards: a nationwide experiment in the Netherlands, *Journal of Education Policy*, 21(2), 215-234.

Tellez, K. (2003). Three themes on standards in teacher education: Legislative expediency, the role of external review, and test bias in the assessment of pedagogical Knowledge. *Teacher Education Quarterly*, 30 (1), 9-18.

Φράγκος, Χ.(1985). «Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο» Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της ΔΟΕ, Αθήνα: Πολυτεχνειούπολη

Χρονοπούλου, Γιούλη (2014). «Ο «άγνωστος πόλεμος» της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία της αξιολόγησης στα Πειραματικά σχολεία ως μελέτη περίπτωσης». *Νέα Παιδεία*, τ. 150, σελ 17-48.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Καραγιάννη Ευαγγελία[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης διεκπεραιώθηκε σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης (γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου) και στη συνέχεια η Συστηματική Διερεύνηση επιλεγμένων δεικτών του Εκπαιδευτικού Έργου. Σε αυτές τις διαδικασίες στηρίχθηκε ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός-ανάπτυξη των Σχεδίων Δράσης. Τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν στην Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου που αποτυπώνει όλους τους δείκτες της ΑΕΕ. Η κριτική στο παράδειγμα της σχολικής μονάδας αφορά όλα τα ποσοτικά και ποιοτικά τεκμήρια της σχολικής μονάδας και επιπροσθέτως γίνεται διάκριση σε δείκτες με θετική έμφαση (π.χ. συντονισμός σχολικής ζωής, ανάπτυξη καινοτόμων παρεμβάσεων) και σε δείκτες με αρνητική έμφαση (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου). Συγχρόνως τονίζονται τα πλεονεκτήματα (π.χ. βελτίωση σχολικού κλίματος) και τα μειονεκτήματα (π. χ. γραφειοκρατικές διαδικασίες) που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή του καινοτόμου εγχειρήματος, της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα, παράδειγμα, αποτελέσματα

An Example of School Self- Evaluation

Karagianni Evaggelia

Abstract

The process of self-evaluation was carried out in a Primary School Unit. Initially the assessment of the current situation was established (general assessment of the school image) and then the Systematic Investigation of selected indicators of the Educational Project. In these procedures the teacher planning and development of Action Plans was based. The results were reflected in the Annual Assessment Report of the school that captures all indicators of GNI. The criticism in the example of the school unit covers all the quantitative and qualitative evidence of the school unit and additionally distinguish in indices with positive Focus (e.g. school life coordination, developing innovative interventions) and indicators with negative focus (e.g. school logistic in Fracture). At the same time the advantages are highlighted (e. g. improved school climate) and the disadvantages (e. g. Red Tape) that were encountered in the implementation of the innovative project, the Self – Evaluation of the school unit.

Keywords: self-assessment, school unit, paradigm, results

1.0. Αυτοαξιολόγηση - Πλαίσιο

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί διαδικασία (εσωτερική αξιολόγηση) η οποία διεκπεραιώνεται από την ίδια τη σχολική μονάδα. Ο στόχος της διαδικασίας αυτής είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της καθώς και η ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών και τη συνακόλουθη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από την κάθε σχολική μονάδα (Σολομών, 1999; MacBeath, 2001).

Η καθιέρωση σταθερών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αφορά την κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιείται σε αυτή. Έτσι αναδεικνύεται το συνεχές του εκπαιδευτικού έργου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Κασσωτάκης, 2003).

1. Η Κ.Ε. είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Ε.Κ.Π.Α. Επικοινωνία: evaggeliakaragianni@gmail.com

Κάθε σχολική μονάδα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της προηγούμενης σχολικής χρονιάς καθώς και τις νέες συνθήκες λειτουργίας ή τις ενδεχόμενες αλλαγές που έχουν επέλθει στο σχολείο, ιεραρχεί τις προτεραιότητές της. Στη συνέχεια προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολικού έτους, σχεδιάζει τις δράσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο τάξεων και τμημάτων και καθορίζει διαδικασίες παρακολούθησης και ανατροφοδότησης (Κασσωτάκης, 2003).

Στο τέλος του σχολικού έτους, η σχολική μονάδα αξιολογεί τα αποτελέσματα των επιμέρους δράσεων και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αξιοποιούνται για τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται η συνοχή και η συνέχεια στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ανεξαρτήτως των επιμέρους αλλαγών στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας υλοποιείται σε δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους: στον κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας, και στον κύκλο των Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003).

Ο κύκλος της ετήσιας λειτουργίας ξεκινά με τον Ετήσιο Προγραμματισμό (Σαΐτης, 2008) στην αρχή του σχολικού έτους, συνεχίζεται με την ανάπτυξη όλων των δράσεων του σχολικού προγράμματος (π.χ. εφαρμογής, παρακολούθησης, αξιολόγησης) και ολοκληρώνεται με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα της οποίας αξιοποιούνται στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους.

Οι κύκλοι των Σχεδίων Δράσης εντάσσονται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας του σχολείου, είναι συνεχείς και επαναλαμβανόμενοι και η διάρκειά τους μπορεί να είναι μικρότερη ή να υπερβαίνει το σχολικό έτος. Κάθε σχολείο, αξιοποιώντας τη γνώση που έχει παραχθεί από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, επιλέγει προτεραιότητες, ιεραρχεί στόχους και σχεδιάζει δράσεις, προκειμένου η υλοποίησή τους να συμβάλει με συστηματικό τρόπο στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 2001).

Η ΑΕΕ στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους εκπαιδευτικούς. Στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας λαμβάνονται υπόψη τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο των εκπαιδευτικών αλλά και από το αρχείο του σχολείου, τα οποία αντιστοιχούν σε δεδομένα, σε διαδικασίες και σε αποτελέσματα του σχολείου. Στις παραπάνω κατηγορίες η σχολική πραγματικότητα μπορεί να προσδιορισθεί μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: α) Τομείς, β) Δείκτες ανά τομέα, Κριτήρια ανά δείκτη (Σολομών, 1999).

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

Η ετήσια αξιολόγηση αποτελεί μια συλλογική διαδικασία λήψης απόφασης, η οποία πραγματοποιείται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των συλλογικών οργάνων του σχολείου, οι οποίες βασίζονται στα τεκμήρια του σχολείου στοιχεία π.χ. που προκύπτουν από το αρχείο του σχολείου, τους ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών (Σολομών, 1999).

Η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης βασίζεται στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πίνακας 1. Πεδίο 1ο: Μέσα-πόροι-ανθρώπινο δυναμικό

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Υλικοτεχνική υποδομή	Χώροι-εξοπλισμός	Επάρκεια χώρων-εξοπλισμού
Οικονομικοί πόροι	Οικονομικοί πόροι	Επάρκεια οικονομικών πόρων
Ανθρώπινο δυναμικό	Διδακτικό προσωπικό	Επάρκεια διδακτικού προσωπικού

Πίνακας 2. Πεδίο 2ο: Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Οργάνωση σχολείου	Εφαρμογή προγράμματος	Υλοποίηση προγράμματος
Διοίκηση σχολείου	Συντονισμός παραγόντων	Συνεργατικό πλαίσιο
Αξιοποίηση πόρων	Αξιοποίηση μέσων-πόρων	Ορθολογική διαχείριση

Πίνακας 3. Πεδίο 3ο: Κλίμα του σχολείου

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	Σχέσεις εκπαιδευτικών	Ποιότητα επικοινωνίας
	Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών	Συλλογική δράση
	Σχέσεις σχολείου-γονέων	Δημιουργική συνεργασία
	Σχέσεις σχολείου-φορέων	Εποικοδομητική επικοινωνία

Πίνακας 4. Πεδίο 4ο: Εκπαιδευτικές διαδικασίες

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Εφαρμογή προγράμματος	Ανάπτυξη στόχων του προγράμματος σπουδών	Υλοποιήσιμοι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος
Ποιότητα διδασκαλίας	Ανάπτυξη-εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	Εφαρμογή μεθόδων, αξιοποίηση χρόνου και εργασιών
Οργάνωση τάξης	Εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών	Θετική ενίσχυση, ποικίλες μέθοδοι αξιολόγησης
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	Ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	Υιοθέτηση καινοτομιών, ανάπτυξη πρωτοβουλιών
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Εξέλιξη εκπαιδευτικών	Διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 5. Πεδίο 5ο: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά κριτήρια
Φοίτηση και διαρροή μαθητών	Παρακολούθηση σχολικής διαρροής	Εφαρμογή διαδικασιών-διαμορφωμένων πρακτικών
Επιτεύγματα μαθητών	Επίδοση-πρόοδος μαθητών	Πρόοδος των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς
Ατομική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών	Αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	Παροχή ευκαιριών για όλους τους μαθητές

2.0.Παράδειγμα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας (2014-15)

2.1.Έκθεση Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες με τέσσερις εκπαιδευτικούς ανά ομάδα. Η σύνθεση των ομάδων έγινε έτσι ώστε σε κάθε ομάδα να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί διαφόρων τάξεων και ειδικοτήτων και ορίστηκε συντονιστής και πρακτικογράφος. Κάθε ομάδα ανέλαβε και ένα πεδίο διερεύνησης που θα το παρουσίαζε στην Ολομέλεια, ώστε να συνταχθεί η έκθεση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την καταγραφή της ενιαίας θέσης ή εικόνας για το σύνολο των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι συναντήσεις της κάθε ομάδας πραγματοποιούνταν με συχνότητα δύο συναντήσεων την εβδομάδα. Βασίστηκαν στα αρχεία του Σχολείου, στο βιβλίο πρακτικών, σε ερωτηματολόγια, στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών κάθε ομάδας αλλά και μεταξύ των ομάδων, καθώς και την πείρα και τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού.

2.2.Γενική Εκτίμηση της εικόνας του σχολείου

2.2.1.Τομέας: Υλικοτεχνική υποδομή

Αναφορικά με την ύπαρξη:

α) ειδικών αιθουσών (π.χ. αίθουσα Μουσικής, εργαστήρια φυσικής – χημείας)

β) αίθουσες δραστηριοτήτων (π.χ. πολλαπλών χρήσεων)

γ) αίθουσα σίτισης (για το ολοήμερο πρόγραμμα).

Ο εξοπλισμός και τα διαθέσιμα μέσα του σχολείου δεν επαρκούν για τις σύγχρονες διδακτικές ανάγκες και μαθησιακές διαδικασίες.

Ο εργαστηριακός εξοπλισμός είναι παλιός και ανεπαρκής, τα όργανα και τα υλικά εργαστηρίων φυσικής – χημείας είναι ελάχιστα. Οι πέντε Η/Υ του εργαστηρίου πληροφορικής είναι παλαιότερης τεχνολογίας. Ένας Η/Υ στο γραφείο του Δ/ντή σε πολύ καλή κατάσταση και άλλος ένας -μόνο- για το διδακτικό προσωπικό στο γραφείο τους, σε πολύ καλή κατάσταση. Υπάρχει σε εξέλιξη ο διαγωνισμός για την προμήθεια των 10 laptops που θα βελτιώσει την κατάσταση και θα υπάρχει ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις σύγχρονες διδακτικές ανάγκες. Αναφορικά με τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας υπάρχουν έξι κασετόφωνα, δύο τηλεοράσεις, δύο προβολείς διαφανειών τα οποία θεωρούνται ικανοποιητικά. Επίσης υπάρχουν δύο φωτοτυπικά μηχανήματα και μικροφωνικό σύστημα καλό, αλλά χρειάζεται επέκταση και εκσυγχρονισμό. Η έλλειψη των ειδικών αιθουσών για την οργάνωσή τους και τον εξοπλισμό τους είναι η κυριότερη αιτία της μη υπάρχουσας υποδομής για το σχολείο μας, κυρίως για το εργαστήριο φυσικής – χημείας, μουσικής και σίτισης.

2.2.2.Τομέας: Οικονομικοί πόροι

Οι οικονομικοί πόροι του Σχολείου προέρχονται από τις τακτικές επιχορηγήσεις του Υπουργείου Παιδείας και από τις έκτακτες επιχορηγήσεις του Δήμου. Οι τακτικές επιχορηγήσεις του Υπουργείου Παιδείας δεν επαρκούν για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου και για αυτό το λόγο ο Δήμος επιχορηγεί το σχολείο για τον εξοπλισμό και τα αναγκαία εποπτικά μέσα κ.ά. Οι διαθέσιμοι πόροι συμβάλλουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και επιτρέπουν την ανάπτυξη ενισχυτικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

2.2.3.Τομέας: Ανθρώπινο δυναμικό

Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται στις διδακτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο, με μεταπτυχιακό, Τ.Π.Ε κ.λ.π.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα και αναπτύσσουν επιστημονική δραστηριότητα. Το σχολείο έχει συμμετάσχει έως τώρα σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προγράμματα Αγωγής Υγείας, Μαθηματικούς Διαγωνισμούς, κ.λ.π. Επίσης οι γνώσεις και η εμπειρία των εκπαιδευτικών συμβάλλουν ικανοποιητικά στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Το σχολείο λαμβάνει μέρος σε γιορτές και δραστηριότητες του Δήμου και διοργανώνει Πολιτιστικές Εκδηλώσεις. Οι ανάγκες

των μαθητών καλύπτονται επαρκώς εφόσον γίνεται ενισχυτική διδασκαλία, παράλληλη στήριξη και υπάρχει Τμήμα Ένταξης.

2.3. Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου

2.3.1.Τομέας: Οργάνωση του σχολείου

Διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος

Το ωρολόγιο πρόγραμμα οριστικοποιήθηκε με την έναρξη των μαθημάτων, καθώς η σχολική χρονιά ξεκίνησε με σχεδόν 100% πληρότητα από πλευράς εκπαιδευτικών. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ίδιας τάξης υπάρχει αγαστή συνεργασία σε όλα τα επίπεδα π.χ. στη διδασκαλία της ύλης, καθώς και συμφωνία στις διάφορες καινοτόμες πρακτικές και εκπαιδευτικές επισκέψεις. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει με τους δασκάλους του κάθε τμήματος και με τις ειδικότητες καθώς συνεργάζονται σε μια σειρά από καινοτόμα προγράμματα και φυσικά σε μαθησιακό και παιδαγωγικό επίπεδο. Οι παρεμβατικές πρακτικές που κρίνονται απαραίτητες εφαρμόζονται από το τμήμα ένταξης και κατά τη διάρκεια της ενισχυτικής διδασκαλίας. Σε κάποιες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός της τάξης εφαρμόζει εξατομικευμένη διδασκαλία ή ακόμα και ενισχυτική διδασκαλία με σκοπό την επίλυση των μαθησιακών αδυναμιών.

2.3.2.Τομέας: Διοίκηση του σχολείου

Συντονισμός σχολικής ζωής

Έτσι όπως έχει διαμορφωθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών των τάξεων και των ειδικοτήτων σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσα στην εβδομάδα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τον καλύτερο προγραμματισμό, την αξιολόγηση των δράσεων, την ανταλλαγή απόψεων και την αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων. Τα καινούρια δεδομένα σύμφωνα με τις παραπάνω διαδικασίες οδηγούν στη συνεργασία και επιτυγχάνουν την αποφυγή παραλήψεων.

2.3.3.Τομέας: Αξιοποίηση μέσων – πόρων του σχολείου

Διαχείριση και αξιοποίηση των Μέσων και των Πόρων

Όλοι οι διαθέσιμοι χώροι και ο υπάρχων εξοπλισμός αξιοποιούνται επαρκώς και καλύπτουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών. Εξαίρεση αποτελούν η αίθουσα της μουσικής, των εικαστικών και των Αγγλικών που δεν υπάρχουν στο σχολείο. Επιπροσθέτως δεν υπάρχει αίθουσα που να καλύπτει αποκλειστικά τις ανάγκες σίτισης. Η διαχείριση των οικονομικών πόρων πραγματοποιείται με τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου.

2.4.Τομέας: Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο

Περιγραφική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου ως προς το δείκτη

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλές. Στα διαλείμματα, στο Γραφείο του Συλλόγου διδασκόντων επικρατεί ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα. Στον ετήσιο σχεδιασμό έργου πραγματοποιήθηκε καταμερισμός των σχολικών δραστηριοτήτων με συμμετοχή όλων. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων, συνεργάζονται μεταξύ τους όσον αφορά την ύλη των μαθημάτων, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι διαρκής και εποικοδομητική. Οι εκπαιδευτικοί δρουν συλλογικά, συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και διατυπώνουν τις θέσεις τους σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας βοηθούν τους νέους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνοντας συχνά το ρόλο του μέντορα.

2.4.1.Περιγραφική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου (αιτιολογημένη αξιολογική κρίση) ως προς το δείκτη

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι καλές και διέπονται από αξιοκρατία και αλληλοσεβασμό. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται όλους τους μαθητές της τάξης τους και προσπαθούν να βοηθήσουν ακόμη και με εξατομικευμένη διδασκαλία.

Οι μαθητές ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες. Όταν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή του σχολείου με παιδαγωγικό τρόπο και ανάλογα με τη σοβαρότητα του προβλήματος.

Η σχολική μονάδα υποστηρίζει κοινωνικές πρακτικές που ευνοούν τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιούνται ομαδικές εργασίες, διδακτικές επισκέψεις, συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις τοπικών φορέων.

Κάθε εκπαιδευτικός έχει ορίσει μια μέρα το μήνα να δέχεται τους γονείς στο χώρο του Σχολείου κατά τις πρωινές ώρες αλλά και οποιαδήποτε άλλη στιγμή, όταν υπάρχει λόγος.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς κάθε εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους γονείς του τμήματος που είναι υπεύθυνος, ενημερώνει τους γονείς και διαλέγεται μαζί τους. Στο τέλος κάθε τριμήνου γίνονται παιδαγωγικές συναντήσεις και οι γονείς ενημερώνονται για την πρόοδο των μαθητών.

Η επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων και οι σχέσεις των γονέων με το Σχολείο είναι ικανοποιητικές. Οι περισσότεροι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον για την ενημέρωσή τους σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους και τη συμπεριφορά τους στο χώρο του Σχολείου.

2.4.2.Περιγραφική παρουσίαση της εικόνας του σχολείου (αιτιολογημένη αξιολογική κρίση) ως προς το δείκτη:

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο Σχολικός Σύμβουλος επισκέπτεται το Σχολείο και ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για διοικητικά και παιδαγωγικά θέματα.

Υπάρχει πρόγραμμα συναντήσεων της Διεύθυνσης του Σχολείου με τις Εκπαιδευτικές Αρχές (Σχολικό Σύμβουλο και Διευθυντή Διεύθυνσης) μια φορά το μήνα σε επίπεδο Διευθυντών και έκτακτα όταν απαιτείται. Συγχρόνως η Διεύθυνση του Σχολείου βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με εκπροσώπους του Δήμου και της Σχολικής Επιτροπής. Για την υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών και παιδαγωγικών θεμάτων, το Σχολείο συνεργάζεται αποτελεσματικά και αρμονικά με τον Σχολικό Σύμβουλο, καθώς και για την πραγματοποίηση επιστημονικών ημερίδων. Το σχολείο αξιοποιεί φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (π.χ.Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα). Το σχολείο επιδιώκει το άνοιγμα στην κοινωνία και διοργανώνει κοινές δράσεις με φορείς της τοπικής κοινωνίας. Υποστηρίζει και επιδιώκει επαφές με επιστημονικούς και παιδαγωγικούς φορείς.

2.5.Τομέας: Εφαρμογή του προγράμματος σπουδών

Το Πρόγραμμα Σπουδών παρέχει στους δασκάλους τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλία π.χ. με αντικατάσταση δραστηριοτήτων με άλλες, που ο δάσκαλος θεωρεί καταλληλότερες. Η διατύπωση των στόχων διδασκαλίας στο Πρόγραμμα Σπουδών χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, αλλά ο διαθέσιμος, για διδασκαλία, χρόνος δεν επαρκεί μερικές φορές για να καλυφθεί η προβλεπόμενη ύλη π.χ. Μαθηματικά Ε΄.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ως κύριο μέλημά τους να καλύπτουν την ύλη σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών.

2.5.1.Τομέας: Ποιότητα διδασκαλίας

Ο προγραμματισμός της ύλης γίνεται σε μακροεπίπεδο (π.χ. ετήσιος) και σε μικροεπίπεδο (π.χ. ωριαίος), λαμβάνοντας υπόψη ο εκπαιδευτικός το διδακτικό χρόνο, τις δυνατότητες των μαθητών, τους στόχους του μαθήματος και τα μέσα διδασκαλίας. Οι διδακτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές.

Η επιλογή της μεθόδου βασίζεται στους διδακτικούς στόχους της ενότητας, τη φύση του γνωστικού αντικειμένου και τις ανάγκες των μαθητών.

Ο δάσκαλος φροντίζει να προλαμβάνει ή να επιλύει μικροπροβλήματα συμπεριφοράς, προσφέρει ευκαιρίες επιτυχίας σε όλους τους μαθητές, φροντίζει να συμμετέχουν όλοι στο μάθημα και τους ενθαρρύνει.

Στη μαθησιακή διαδικασία γίνεται χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας με στόχο την πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών. Για αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται εικόνες, φωτογραφίες,

χάρτες, αλλά γίνεται και δραματοποίηση γεγονότων, καθώς και επισκέψεις σε κατάλληλους χώρους. Επιπροσθέτως πραγματοποιείται η χρήση του Η/Υ ως συμπληρωματικού μέσου διδασκαλίας και ανατίθενται στους μαθητές εργασίες που οργανώνουν τη νέα γνώση και καλλιεργούν την κριτική ικανότητα των μαθητών.

2.5.2.Τομέας: Οργάνωση της τάξης

Η οργάνωση της τάξης χαρακτηρίζεται από ποικιλία μεθόδων και τεχνικών π.χ. ομαδοσυνεργατική, εξατομικευμένη κλπ ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος. Οι μέθοδοι αξιολόγησης π.χ. οι προφορικές ερωτήσεις και τα γραπτά τεστ διαφοροποιούνται ανάλογα με το μάθημα και την ηλικία των μαθητών. Ο δάσκαλος λαμβάνει υπόψη του τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Οι μαθητές, μέσα σε αυτό το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, νιώθουν άνετα στην τάξη και εργάζονται εποικοδομητικά.

2.5.3.Τομέας: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Το σχολείο έχει αναλάβει τις προηγούμενες σχολικές χρονιές την πραγμάτωση ενός ικανού αριθμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπως:

α) Τη συμμετοχή του σχολείου στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς σε αθλητικούς αγώνες και σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα.

β) Διαλέξεις στο σχολείο από διακεκριμένους λογοτέχνες και ψυχοπαιδαγωγούς.

γ) Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικού, επιστημονικού ενδιαφέροντος π.χ. Μουσείο Ακρόπολης.

2.5.4.Τομέας: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες ή άλλους εκπαιδευτικούς, κυρίως όμως από τον Σχολικό Σύμβουλο της περιοχής.

2.6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

2.6.1.Τομέας: Φοίτηση και διαρροή των μαθητών

Παρακολούθηση της φοίτησης και της σχολικής διαρροής

Στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τη φοίτηση των μαθητών. Κάθε τμήμα ξεχωριστά, με υπευθυνότητα του δασκάλου του, καταγράφει καθημερινά τις απουσίες των μαθητών στα ατομικά τους δελτία. Σε περίπτωση απουσίας, προβλέπεται ενημέρωση του σχολείου από τους γονείς του μαθητή. Αντίθετα, αν δεν υπάρξει ενημέρωση, το σχολείο επικοινωνεί μαζί τους και λαμβάνει γνώση για το λόγο απουσίας του. Για τις μακροχρόνιες απουσίες υπάρχει μέριμνα από τους εκπαιδευτικούς για υποστηρικτική διδασκαλία. Στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ένταξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πραγματοποιούνται προγράμματα π.χ. περιβαλλοντικά που βοηθούν στη συμμετοχή όλων των μαθητών και συνδράμουν στη μείωση των απουσιών.

2.6.2.Τομέας: Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών

Επίδοση και πρόοδος των μαθητών

Αναφορικά με την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών, παρατηρείται σύμπνοια μεταξύ του Προγράμματος Σπουδών και των επιτευγμάτων των μαθητών σε ικανοποιητικό επίπεδο. Όλοι οι μαθητές καταγράφουν βελτίωση στις μαθησιακές και κοινωνικές τους δραστηριότητες. Στο σχολείο λαμβάνονται μέτρα με σκοπό την βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και ενισχύονται οι προσπάθειες των ειδικών περιπτώσεων μαθητών που φοιτούν στο σχολείο με διάφορες δράσεις.

2.6.3.Τομέας: Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

Η πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί θέμα δημιουργικής συζήτησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συγκαλούν συμβούλια διδασκόντων για να δοθεί λύση στα διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν.

Το σχολείο αναλαμβάνει πρωτοβουλία και ενημερώνει άμεσα και διακριτικά τους ενδιαφερόμενους γονείς, όταν αυτό απαιτείται μετά από σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών. Συγχρόνως προσπαθεί να καταπολεμήσει τους διαχωρισμούς των μαθητών καλλιεργώντας το σεβασμό και την αλληλεγγύη. Επιπροσθέτως το σχολείο προάγει τις ίσες ευκαιρίες μάθησης βοηθώντας την αποτελεσματικότητα και βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

3.0. Κύρια αποτελέσματα της αξιολόγησης

Από τη Γενική Εκτίμηση της Εικόνας του Σχολείου, τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι, ότι το σχολείο παρουσιάζει πληρότητα εκπαιδευτικών, υπάρχει συνεργασία δασκάλων τάξεων και ειδικοτήτων, ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα στο Γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων, καλές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και ευελιξία Προγράμματος Σπουδών. Παράλληλα παρέχεται βοήθεια από παλαιότερους εκπαιδευτικούς στους νέους συναδέλφους και γίνεται εύκολη ενσωμάτωση αλλοδαπών μαθητών, πραγμάτωση πολλών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και καθημερινή παρακολούθηση φοίτησης μαθητών και σχολικής διαρροής. Ως προς τους χώρους του σχολείου κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία αιθουσών Μουσικής, Εργαστηρίων Φυσικής και Καλλιτεχνικών.

3.1.Αποτίμηση των δεικτών κατά τη γενική εκτίμηση

Α) Δείκτες με θετική έμφαση:

1) Το διδακτικό προσωπικό και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

2) Ο συντονισμός της σχολικής ζωής και η παρακολούθηση της φοίτησης και της διαρροής των μαθητών.

3) Η διαχείριση των υπαρχόντων μέσων – πόρων και η αξιοποίησή τους κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

4) Η ανάπτυξη και η εφαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών.

5) Η διαμόρφωση και η εφαρμογή του σχολικού προγράμματος με παράλληλη ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων.

Β) Δείκτες με αρνητική έμφαση:

1) Οικονομικοί πόροι, υλικοτεχνική υποδομή και χώροι του σχολείου.

2) Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

3.2.Συμπεράσματα από την έκθεση της σχολικής μονάδας

Μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναγνωρίζεται το έργο των εκπαιδευτικών και παρέχονται κίνητρα για περαιτέρω βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Το σχολείο μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται για το θετικό κλίμα, συνεργασίας και εμπιστοσύνης (McBeath, 2001). Δηλαδή το σχολείο αλλάζει καθώς αποκτά τη δική του ταυτότητα. Διαμορφώνεται μία διαφορετική κουλτούρα και ενισχύεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, που αποκτούν συνευθύνη και αυτοδεσμεύονται, καθώς εντοπίζουν τις αδυναμίες και δημιουργούν συνθήκες βελτίωσης του έργου τους.

Με την αυτοαξιολόγηση η σχολική μονάδα αποκτά όραμα, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μεταξύ τους, κινητοποιούνται και καταγράφουν συστηματικά τα προβλήματα του σχολείου. Μέσα από τη διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων, την αλλαγή παιδαγωγικής θεώρησης και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων καταλήγουν στη διαδικασία του αναστοχασμού, διαδικασία πολύ σημαντική για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και για το σύνολο της σχολικής μονάδας.

Ανασταλτικοί παράγοντες κατά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά όχι καθοριστικοί, μπορεί να θεωρηθούν η εν μέρει έλλειψη πόρων και η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή.

Εν κατακλείδι η Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνυφαίνεται με την ίδια την ποιότητα της εκπαίδευσης και στοχεύει στη διαρκή βελτίωσή της και αναβάθμισή της, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, *30*, 3-7.

Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D. And Jakobsen, L. (2001). *Self-evaluation in European Schools: a story of change.* Routledge. London.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Αθήνα.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Αικατερίνη Τσέκου[1]
Αθανάσιος Βέρδης[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 150 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας της Μακεδονίας, του νομού Αττικής αλλά και της ευρύτερης περιφέρειας. Ως τεχνική συλλογής δεδομένων επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον Φεβρουάριο του 2011 έως τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για της Κοινωνικές Επιστήμες SPSS έκδοση 17. Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι αντίθετη με την εφαρμογή προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων θεωρώντας ότι στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων υποδόρια ενυπάρχει κοινωνικοπολιτική σκοπιμότητα και υφέρπει κάποια μορφή ελέγχου από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν εμπιστεύονται την πολιτική ηγεσία στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων και θεωρούν ότι η αυατοαξιολόγηση δεν μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο γόνιμου διαλόγου με αυτή, αντιθέτως, δημιουργεί κλίμα ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων και δεν βοηθά στην άρση της απαξίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί

Views of Secondary School Teachers for School self-evaluation

Tsekou Aikaterini
Verdis Athanasios

ABSTRACT

The purpose of this research is to record the views of the Secondary Education teachers regarding the self-evaluation of the school units. One hundred fifty teachers serving on schools of the regions of Macedonia, Attica and the wider region are the sample of the survey. The questionnaire was chosen as data collection technique. The data collection took place from February 2011 to June of the same year. For the statistical analysis the statistical package for the social sciences SPSS version 17 was used. The analysis reveals that the majority of teachers who took part in the research are opposed to the implementation of the self-evaluation programs of the school units, considering that sociopolitical feasibility exists subcutaneously in the implementation of such programs and some form of control by the current political leadership lurks. The teachers seem not to trust the political leadership in the implementation of such programs and believe that the self-evaluation of the school units cannot be a springboard to fruitful dialogue with the political leadership. On the contrary, the self-evaluation of the school units creates a climate of competitiveness between schools and does not help in lifting the obsolescence of the Greek educational system.

Keywords: evaluation, self-evaluation of schools, teachers

1. Η Αικ. Τσ. είναι Διευθύντρια του 6ου Γυμνασίου Ν. Ιωνίας, κάτοχος Ph.D. Θεολογίας, Ph.D. Παιδαγωγικής και M.Sc.Παιδαγωγικής. Επικοινωνία: aikatsekou@yahoo.gr

2. Ο Α. Β. είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α. και ταμίας της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: averdis@ppp.uoa.gr

1. Εισαγωγή

Η πολυεπίπεδη και πολυτροπική θεώρηση της αξιολόγησης ανάλογα με την οπτική γωνία του κάθε μελετητή–ερευνητή καθιστά δύσκολο έναν ενιαίο εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου. Η δυσχέρεια σύγκλισης συγκεκριμένου προσδιορισμού του όρου καθίσταται εμφανής τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία.

Κάποιοι από τους θεωρητικούς της αξιολόγησης διατυπώνουν την άποψη ότι η αξιολόγηση συνδέεται με τον καθορισμό στόχων που πρέπει να επιτευχθούν (Tyler, 1950) ή με τον προσδιορισμό της αξίας, της επιτυχίας και της σημαντικότητας ενός φαινομένου ή αντικειμένου ή με το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής (Scriven, 1994). Άλλοι τη θεωρούν ως συνώνυμο της μέτρησης (Thorndike & Hagen, 1961), ή ως μέθοδο συλλογής πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων (Alkin, 1969), ενώ κάποιοι άλλοι ότι σχετίζεται με τη *βελτίωση* (improvement) (Gronbach, 1982), την *αποδοτικότητα* (efficiency) και τη λογοδότηση (accountability) (Scriven, 1995).

Η εφαρμογή της αξιολόγησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος παίρνει τον τίτλο «εκπαιδευτική αξιολόγηση». Το εννοιολογικό πεδίο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι επίσης ευρύτατο. Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως του τρόπου οργάνωσής του, του διδακτικού, του εποπτικού, του διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Black & William 2003· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εντάσσεται ακόμη ο έλεγχος της ανταποκρίσης των «προϊόντων» της εκπαίδευσης στις ανάγκες του ευρύτατου κοινωνικοοικονομικού συστήματος, στο οποίο εντάσσεται και του οποίου αποτελεί υποσύστημα (Κασωτάκης, 2010). Στο ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση εντάσσεται και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στοχεύει στον εντοπισμό των γενικών τάσεων ή αδυναμιών που υπάρχουν στη σχολική μονάδα και όχι στην απονομή ευθυνών στον οποιοδήποτε εμπλεκόμενο. Βασικός στόχος παραμένει ο εντοπισμός και καθορισμός της περιοχής στην οποία, όλοι οι εμπλεκόμενοι, ενθαρρύνονται και καταβάλλουν προσπάθειες για βελτίωση (Μποφυλάτος, 2001· Ξωχέλλης 2006). Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ένα σχολείο, μπορεί σε μεγάλο βαθμό να βελτιωθεί μέσα από την ευαισθητοποίηση, την ανάπτυξη του προβληματισμού και τη δραστηριοποίηση της σχολικής κοινότητας και των παραγόντων που τις συναποτελούν (Cuttance, 1994· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Με τη διαδικασία αυτή επιδιώκεται η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης μέσα από την άντληση, την ανάλυση, την αποτίμηση και την αξιοποίηση των πληροφοριών (MacDonald, 2003). Έχει το πλεονέκτημα ότι βασίζεται σε ένα υπόβαθρο, όπου λειτουργίες και δεδομένα είναι γνωστά και οικεία στους εκπαιδευτικούς: σχολική μονάδα, τάξη, μαθητικό δυναμικό, περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, νομοθετικά πλαίσια, αποτελεί διαδικασία ανατροφοδότησης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα (McDonald, 1989· Βέρδης, 2001· Τσέκου, 2012). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συντείνει στη δημιουργία εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από κριτική διάθεση και *αναστοχασμό* (reflective practitioner) (Hopkins & Leask, 1989· Μπαγάκης, 1992).

Η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί ολιστικά μοντέλα αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό λαμβάνεται υπόψη πως η οποιαδήποτε παρέμβαση που γίνεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας πρέπει να σχετίζεται άμεσα με το συγκείμενο στο οποίο αυτή λειτουργεί. Για να μπορεί ένα σχολείο να βελτιωθεί χρειάζεται να αναγνωρίσει ποιο είναι το συγκείμενο, ποιες είναι οι ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μέσα στα οποία καλείται να δράσει. Στηρίζεται δηλαδή σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), οι οποίοι είναι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε καλύτερη οργάνωση της δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999· Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2003).

Επιπλέον θεωρείται δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, αφού στηρίζεται στη λογική της συμμετοχικότητας. Όλοι οι φορείς που έχουν σχέση με το έργο που παράγεται στη σχολική μονάδα συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, η διευθυντική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές. Τελικός, λοιπόν, στόχος δεν είναι μόνο να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στο να εμπλακούν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, αλλά με τον ίδιο τρόπο να βοηθηθούν και οι υπόλοιποι φορείς που αποτελούν πολύτιμους συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία συμμετοχική και συλλογική, που ουσιαστικά δεν έχει τέλος, γιατί αναπτύσσεται και βελτιώνεται συνεχώς (Ribbins & Whale, 1992· Παπαστεργίου & Κοτζαγκιόζη, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης έφερε σε αντιπαράθεση το Υπουργείο Παιδείας με το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.), καθώς η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων θεωρήθηκε προπυλώνας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπό τη μορφή του «νεοεπιθεωρητισμού».

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσα έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Τα επιμέρους θέματά της αφορούν τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων: α) στην αναβάθμιση της υλικοτεχνική τους υποδομής, β) στην εξεύρεση επαρκών οικονομικών πόρων, γ) στη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, δ) στην αύξηση των ικανοτήτων της διοίκησης του σχολείου για σχεδιασμό και υλοποίηση στρατηγικών στόχων, καθώς και στην επάνδρωση του σχολείου με το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό, ε) στην ανάπτυξη σχέσεων αγαστής συνεργασίας όλων των υποκειμένων της σχολικής μονάδας μεταξύ τους αλλά και με τους ευρύτερους εξωσχολικούς φορείς και στ) στην ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στην εφαρμογή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών. Εξετάζεται, ακόμη, η άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση της αυτοαξιολόγησης με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και για το αν αυτή συνδέεται με κοινωνικοπολιτικές σκοπιμότητες.

Το *δείγμα* της έρευνας ήταν συμπτωματικό (τυχαία δειγματοληψία) και αποτελούνταν από 150 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας της Μακεδονίας, του νομού Αττικής αλλά και της ευρύτερης περιφέρειας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά την επιλογή του δείγματος ο ελάχιστος αριθμός ατόμων που θα πρέπει να συμπεριληφθούν σ'αυτό πρέπει να είναι 30 (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Cohen, Manion & Morrison, 2008), θεωρούμε ότι το δείγμα της έρευνάς μας, αν και μικρό, μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του αντίστοιχου πληθυσμού.

Ως *τεχνική συλλογής δεδομένων* χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν ανώνυμο και περιελάμβανε 37 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 35 ήταν κλειστού τύπου και οι δύο ήταν σύντομης απάντησης και αφορούσαν την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και το σχολείο υπηρεσίας τους. Από τις υπόλοιπες 35 οι 8 ήταν διχοτομικές, οι 3 ήταν κλειστού τύπου και αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας και τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων και 23 ήταν τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert. Η ένταξη των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε *θεματικούς άξονες*, με βάση τους επιμέρους στόχους της έρευνας έχει ως εξής:

α. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Στον άξονα αυτό εντάχθηκαν όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του σχολικού κτιρίου και των χώρων του, στην επαρκή πλήρωση από υλικοτεχνική άποψη των διδακτικών και λοιπών χώρων και στην αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής στη διδασκαλία

β. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην εξεύρεση επαρκών οικονομικών πόρων.

Στον άξονα αυτό υπάγονται όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αύξηση της διαθεσιμότητας των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας από

το Υπουργείο, στην αύξηση της οικονομικής συμμετοχής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, στην οικονομική της ενίσχυση από το Δήμο και γενικά στην επάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων για την υποστήριξη της παιδαγωγικής εργασίας στο σχολείο.

γ. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων.

Στον άξονα αυτό εντάχθηκαν όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην εναρμόνιση των προγραμμάτων σπουδών και του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω των προγραμμάτων σπουδών, στην άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που επικρατούν για τους αλλοεθνείς μαθητές, στο σχεδιασμό και στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση μαθητών με ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες (μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικές ιδιαιτερότητες).

δ. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη διοίκηση του σχολείου και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Στον άξονα αυτό εντάχθηκαν όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αύξηση της ικανότητας της διοίκησης να θέτει στόχους και να αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους, στην κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων με μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό και στην κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων σε βοηθητικό προσωπικό.

ε. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη σχέση των μελών του σχολείου μεταξύ τους και με ευρύτερους φορείς.

Τον παραπάνω άξονα καλύπτουν όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, καθώς και στη συνεργασία των ίδιων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και, τέλος, στη συνεργασία της σχολικής μονάδας με ευρύτερους τοπικούς φορείς.

στ. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε καινοτόμες μορφές διδασκαλίας.

Στον άξονα αυτό εντάχθηκαν όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και νέων μορφών αξιολόγησης των μαθητών.

ζ. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Στον άξονα αυτό εντάχθηκαν όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη συνεχή βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, στη συνεχή βελτίωση της επίδοσής τους, της κοινωνικής και πολιτιστικής τους ανάπτυξης, της ασφάλειάς τους και της εμπιστοσύνης τους στο έργο του σχολείου, καθώς και στη βελτίωση της εμπιστοσύνης των γονέων στο έργο του σχολείου, στη μείωσης τη μαθητικής διαρροής, στην ποιοτική αναβάθμιση της καθημερινότητας εκπαιδευτικών και μαθητών, στην τήρηση των σχολικών κανόνων από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς

η. Γενική θέση των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Στον παραπάνω άξονα εντάχθηκαν όλες οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη χρησιμότητα της εφαρμογής προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην εκπαίδευση, με την ύπαρξη ή μη κοινωνικοπολιτικής σκοπιμότητας στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην άρση της απαξίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με τη δημιουργία ή μη κλίματος ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων, με το αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί μορφή ελέγχου από την εκάστοτε πολιτική εξουσία, ή αφετηρία για ειλικρινή και γόνιμο διάλογο με αυτή.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον Φεβρουάριο του 2011 έως τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων έγινε έλεγχος των δεδομένων που είχαμε συλλέξει. Εξετάσαμε δηλαδή αν τα ερωτηματολόγια ήταν πλήρη ή στο μεγαλύτερο

μέρος τους ασυμπλήρωτα. Ελέγχθηκε επίσης το αν οι απαντήσεις που είχαν δοθεί ήταν συμβατές με τις ερωτήσεις ή άσχετες με αυτές. Επειδή, όμως, η πλειονότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν αντιμετωπίσαμε τέτοιο πρόβλημα.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS για Windows, έκδοση 17. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή αξιοπιστίας Gronbach *alpha*, ο οποίος ελέγχει την αξιοπιστία κάθε μεταβλητής χωριστά και όλων μαζί. Οι τιμές του *alpha* κυμαίνονται από 0,00 μέχρι 1,00. Αξιόπιστη θεωρήθηκε η μέτρηση της τάξης του 0,80 (Βάμβουκας, 1988· Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας θεωρήσαμε το p= 0,05.

3. Σύνθεση του δείγματος

Το δείγμα μας αποτελούνταν από 96 γυναίκες (ποσοστό 64,4%) και από 53 άνδρες (ποσοστό 35,6%). Η σύγκριση των παραπάνω ποσοστών δείχνει ότι τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση την έχουν οι γυναίκες. Η εξέταση του δείγματος από την άποψη της ηλικίας των συμμετεχόντων σ'αυτό έδειξε ότι η μεγαλύτερη αντιπροσώπευση εντοπίζεται στην ηλικιακή ομάδα των 46 έως 55 ετών, με ποσοστό 42,7%. Από τις άλλες ηλικιακές ομάδες το 39,3% των συμμετεχόντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών, το 10,7% στην ηλικιακή ομάδα άνω των 55ετών και το 7,3% στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 35 ετών.

Όσον αφορά την αντιπροσώπευση των διαφόρων ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών στο δείγμα σημειώνουμε ότι τη μεγαλύτερη συμμετοχή είχαν οι φιλόλογοι με ποσοστό 43,2%. Ακολουθούν οι μαθηματικοί με ποσοστό 13%, οι φυσικοί με ποσοστό 11,6%, οι θεολόγοι με ποσοστό 7,5% οι τεχνολόγοι και οι καθηγητές οικιακής οικονομίας με ποσοστό 7%, οι καθηγητές της αγγλικής με ποσοστό 5,5%, οι καθηγητές φυσικής αγωγής με ποσοστό 3,4%, οι καθηγητές της γαλλικής με ποσοστό 2,7%, οι κοινωνιολόγοι, οι καθηγητές τεχνικών-σχεδίου και οι καθηγητές της πληροφορικής με ποσοστό 2,1%, οι καθηγητές της γερμανικής, των νομικών και πολιτικών επιστημών, οι γεωπόνοι και οι καθηγητές των τεχνολογικών μαθημάτων με ποσοστό 1,4%.

Η εξέταση του δείγματος ως προς την κατοχή από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών έδειξε ότι αρκετά μεγάλο ποσοστό από αυτούς, που ανέρχεται στο 78,7%, δεν έχει κανένα μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ ισχύει το αντίθετο για το 21,3% των ερωτηθέντων. Τα ποσοστό των κατόχων διδακτορικού τίτλου από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ακόμη μικρότερο. Το 94,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν διαθέτει διδακτορικό τίτλο, ενώ μόλις ένα 5,3% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι διδακτορικού. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (96,7%), ενώ ένα 0,77% είναι ωρομίσθιοι και ένα 2,7% αναπληρωτές.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, η μεγαλύτερη αντιπροσώπευση υπάρχει οριακά στους εκπαιδευτικούς που είχαν προϋπηρεσία 6-15 χρόνια με ποσοστό 32,4%, ακολουθούν όσοι είχαν προϋπηρεσία 16-25 χρόνια με ποσοστό 30,4%, αυτοί που είχαν προϋπηρεσία πάνω από 25 χρόνια αποτελούσαν το 21,6% του δείγματος, ενώ το 15,5% των ερωτηθέντων είχε προϋπηρεσία έως 5 χρόνια. Το 47,1% των συμμετεχόντων προέρχεται από σχολεία της περιφέρειας της Μακεδονίας, το 25,4% από σχολεία της περιφέρειας της Αττικής και το 28,6% από σχολεία της ευρύτερης περιφέρειας.

4. Ευρήματα

Σε ερώτηση που αφορά την εκτίμηση της συμβολής της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι αυτή μπορεί να συμβάλει «λίγο» στη βελτίωση του σχολικού κτιρίου και των χώρων του, στην υλικοτεχνική πλήρωση των διδακτικών χώρων, καθώς και της σχολικής μονάδας,γενικώς, και «πολύ» στην αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής στον τομέα της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, το 9,8% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να βελτιώσει το σχολικό κτίριο και τους χώρους του «πάρα πολύ», το 36,4% «πολύ», το 40,6% «λίγο» και το 13,3% «καθόλου». Στην ερώτηση αυτή υπερτερούν οι απαντήσεις της μεσαίας κλίμακας, με το

μεγαλύτερο ποσοστό (40,6%) να θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει «λίγο» στη βελτίωση του σχολικού κτιρίου και των χώρων του.

Αναφορικά με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην επαρκή πλήρωση των διδακτικών χώρων, το 42,4% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει «λίγο» στην επαρκή πλήρωση των διδακτικών χώρων, το 36,8% «πολύ», το 11,1% «καθόλου», και το 9,7% «πάρα πολύ». Και εδώ υπερτερούν οι απαντήσεις της μεσαίας κλίμακας με το μεγαλύτερο ποσοστό (42,4%) να θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση «λίγο» μπορεί να συμβάλει στην επαρκή πλήρωση των διδακτικών χώρων. Στην ερώτηση για το αν η αυτοαξιολόγηση δύναται να συμβάλει στην επαρκή υλικοτεχνική πλήρωση της σχολικής μονάδας το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (46,6%) απάντησε «λίγο», το 33,6% «πολύ», το 10,3% «καθόλου» και μόλις το 9,6% απάντησε «πάρα πολύ». Το 43,5% των καθηγητών του δείγματος θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βοθήσει «πολύ» στην αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής στο πλαίσιο της διδασκαλίας, το 28,6% «λίγο», το 15,6% «πάρα πολύ» και το 12,2% «καθόλου».

Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δύναται να συμβάλει «λίγο» έως «καθόλου» στην αύξηση των οικονομικών πόρων από το Υπουργείο. Την ίδια άποψη έχουν ως προς τη συμβολή της στην ενίσχυση της εισφοράς του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και του Δήμου στην επάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων για την υποστήριξη της παιδαγωγικής εργασίας στο σχολείο.

Στο ερώτημα κατά πόσο η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της διαθεσιμότητας των οικονομικών πόρων από το Υπουργείο Παιδείας, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 43,4%) απάντησαν ότι είναι δυνατόν να βοηθήσει «λίγο», ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 26,6% απάντησε «καθόλου», το 23,8% απάντησε «πολύ» και το 6,3% «πάρα πολύ».

Στην ερώτηση για το αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της οικονομικής συμμετοχής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στη χρηματοδότηση του σχολείου, οι απαντήσεις από τους συμμετέχοντες ήταν οι εξής: το 42,7% των εκπαιδευτικών απάντησε «λίγο», το 28% απάντησε «πολύ», το 23,1% απάντησε «καθόλου» και το 6,3% απάντησε «πάρα πολύ». Στην ερώτηση αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δύναται να συμβάλει στην αύξηση της οικονομικής ενίσχυσης του σχολείου από το Δήμο, το 47,9% των ερωτηθέντων απάντησε «λίγο», το 28,9% «πολύ», το 18,3% «καθόλου» και το 4,9% «πάρα πολύ». Στο ερώτημα αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει γενικώς στην επάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων για την υποστήριξη της παιδαγωγικής εργασίας στο σχολείο οι απαντήσεις από τους συμμετέχοντες ήταν οι εξής: το 45,8 % απάντησε «λίγο», το 26,4% «πολύ», το 20,8% «καθόλου» και το 6,9% «πάρα πολύ».

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, επίσης, ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει «λίγο» στην εναρμόνιση των προγραμμάτων σπουδών και του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, στην άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που επικρατούν για τους αλλοεθνείς μαθητές, ενώ στο σχεδιασμό και στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση μαθητών με ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες (μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικές ιδιαιτερότητες) έκριναν ότι μπορεί να βοηθήσει «πολύ» με την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων μέσω των προγραμμάτων σπουδών. Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων για το αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην εναρμόνιση των προγραμμάτων σπουδών και του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου κατανέμονται ως εξής: το 41,3% απάντησε «λίγο», το 36,4% «πολύ», το 12,6% «καθόλου» και το 9,8% «πάρα πολύ». Τα ποσοστά αυτών που απάντησαν στο ερώτημα αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω των προγραμμάτων σπουδών είναι τα ακόλουθα: το 38,2% «πολύ», το 34,7% «λίγο», το 15,3% «καθόλου» και το 11,8% «πάρα πολύ».

Όσον αφορά το ερώτημα για το αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δύναται να συντελέσει στην άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που επικρατούν για τους αλλοεθνείς μαθητές, το 40,3% των εκπαιδευτικών απάντησε «λίγο», το 25,5% «καθόλου», το 24,2% «πολύ» και το 10,1% «πάρα πολύ». Στην ερώτηση αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

μπορεί να συμβάλει στο σχεδιασμό και στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση μαθητών με ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες (μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικές ιδιαιτερότητες κτλ.) οι απαντήσεις από τους συμμετέχοντες έχουν ως εξής: το 39,3% απάντησε «λίγο», το 34% «πολύ», το 16,7% «καθόλου» και το 10% «πάρα πολύ».

Σε σχέση με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης σε θέματα διοίκησης του σχολείου, διαπιστώθηκαν τα εξής: Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει «πολύ» στην αύξηση της ικανότητας της διοίκησης να θέτει στόχους και να αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους, καθώς και στην κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων σε βοηθητικό προσωπικό, ενώ πιστεύουν ότι συνεισφέρει «λίγο» στην κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων σε μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό. Πιο αναλυτικά, στην ερώτηση σχετικά με αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της ικανότητας της διοίκησης να θέτει στόχους και να αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους το 44,9% των εκπαιδευτικών απάντησε «πολύ», το 29,3% «λίγο», το 17,7% «πάρα πολύ» και το 8,2% «καθόλου». Η αντίστοιχη κατανομή των απαντήσεών τους για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων με μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό είναι η ακόλουθη: το 38,1% των συμμετεχόντων απάντησε «λίγο», το 31,3% «πολύ», το 19% «καθόλου» και το 11,6% «πάρα πολύ». Ως προς την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων σε βοηθητικό προσωπικό, το 42,9% απάντησε ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει «λίγο», το 23,8% «πολύ», το 21,1% «καθόλου» και το 12,2% «πάρα πολύ».

Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν θεωρούν, επίσης, ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει «πολύ» στη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ενώ «λίγο» πιστεύουν ότι μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με ευρύτερους τοπικούς φορείς. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που ασπάζονται την άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει «πολύ» στη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών αντιπροσωπεύουν το 49,7% του δείγματος, ενώ εκείνοι που πιστεύουν ότι μπορεί να βοηθήσει «λίγο» ή «πάρα πολύ» ή «καθόλου» αντιπροσωπεύουν το 25,2%, το 14,3% και το 10,9% αντίστοιχα. Στην ερώτηση που ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, το 43,5% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ», το 32,7% «λίγο», το 12,2% «πάρα πολύ» και το 11,6% «καθόλου». Στο επόμενο ερώτημα, που αναφερόταν στη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, το 47,3% των συμμετεχόντων απάντησε «πολύ», το 26,4% «λίγο», το 16,2% «πάρα πολύ» και το 10,1% «καθόλου». Ως προς αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει θετικά στη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους το 37,7% των εκπαιδευτικών απάντησε «λίγο», το 32,9% «πολύ», το 20,5% «καθόλου» και το 8,9% «πάρα πολύ». Τέλος, το 42,9% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει «λίγο» στη συνεργασία της σχολικής μονάδας με ευρύτερους τοπικούς φορείς, ενώ τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις απαντήσεις «πολύ» «καθόλου» και «πάρα πολύ» είναι 30,6%, 17,7% και 8,8% αντίστοιχα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει «πολύ» στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και «λίγο» στην εφαρμογή καινοτόμων μορφών αξιολόγησης των μαθητών. Στην ερώτηση που αφορούσε τη διατύπωση της άποψή τους για το αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το 38,5% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε «πολύ», το 31,8% «λίγο», το 16,2% «πάρα πολύ» και το 12,8% «καθόλου». Ως προς την πεποίθησή τους για το αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, η ανάλυση των σχετικών απαντήσεων των ατόμων του δείγματος έδειξε ότι το 39,2% των ερωτηθέντων πιστεύει «πολύ» ότι έχει αυτή τη δυνατότητα, το 31,8% το πιστεύει «λίγο», το 16,2% «πάρα πολύ» και το 12,8% «καθόλου». Στην ερώτηση σχετικά με αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην εφαρμογή καινοτόμων μορφών αξιολόγησης, οι απαντήσεις από τους

συμμετέχοντες ήταν οι εξής: το 39,5% απάντησε «λίγο», το 33,3% «πολύ», το 15,6% «καθόλου» και το 11,6% «πάρα πολύ».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει «λίγο» στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, στη βελτίωση της επίδοσής τους, της κοινωνικής και πολιτιστικής τους ανάπτυξης, της ασφάλειάς τους, της εμπιστοσύνης τους στο έργο του σχολείου, στη μείωσης της μαθητικής διαρροής και στην τήρηση των σχολικών κανόνων από τους μαθητές, ενώ δύναται να συμβάλει «πολύ» στη βελτίωση της εμπιστοσύνης των γονέων στο έργο του σχολείου, στην ποιοτική αναβάθμιση της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών και στην τήρηση των σχολικών κανόνων από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση σχετικά με αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στη συνεχή βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, το 52% των συμμετεχόντων απάντησε «λίγο», το 25% «πολύ», το 18,9% «καθόλου» και το 4,1% «πάρα πολύ». Τα ποσοστά των αντίστοιχων απαντήσεων στο ερώτημα αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στη συνεχή βελτίωση της επίδοσης των μαθητών έχουν ως εξής: το 42,3% του δείγματος απάντησε «λίγο», το 35,6% «πολύ», το 16,8% «καθόλου» και το 5,4% «πάρα πολύ». Στην ερώτηση αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στη συνεχή βελτίωση της κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης των μαθητών, το 38,5% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ», το 37,2% «λίγο», το 18,9% «καθόλου» και το 5,4% «πάρα πολύ».

Ως προς το ερώτημα αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στη συνεχή βελτίωση της ασφάλειας των μαθητών, το 37.6% των εκπαιδευτικών απάντησε «λίγο», το 35,6% «πολύ», το 19,5% «καθόλου» και το 7,4% «πάρα πολύ», ενώ οι ερωτηθέντες θεωρούν, σε ποσοστό 40,5%, ότι μπορεί να συντελέσει «λίγο» στη συνεχή βελτίωση της εμπιστοσύνης των μαθητών στο έργο του σχολείου. Το 38,5% των συμμετεχόντων απάντησε στο ίδιο ερώτημα «πολύ» το 15,9 % «καθόλου» και το 6,1% «πάρα πολύ». Στην ερώτηση αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εμπιστοσύνης των γονέων στο έργο του σχολείου, οι απαντήσεις από τους συμμετέχοντες ήταν οι εξής: το 45,3% απάντησε «πολύ», το 31,1% «λίγο», το 14,9% «καθόλου» και το 8,8% «πάρα πολύ». Στην ερώτηση που αφορούσε το αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δύναται να συμβάλει στη συνεχή μείωση της μαθητικής διαρροής, το 41,5% απάντησε «λίγο», το 30,6% «πολύ», το 21,8% «καθόλου» και το 6,1% «πάρα πολύ». Στην ερώτηση σχετικά με αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, το 47,3% των εκπαιδευτικών απάντησε «πολύ», το 35,6% «λίγο», το 11% «καθόλου» και το 6,2% «πάρα πολύ».

Στην ερώτηση που ζητούσε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να δηλώσουν αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συντελέσει στη συνεχή βελτίωση της τήρησης των σχολικών κανόνων από τους μαθητές, οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής: οι απαντήσεις ανάμεσα στο «πολύ» και το «λίγο» μοιράστηκαν εξίσου με ποσοστό και για τα δύο 40%. Το 13,1% απάντησε «καθόλου» και το 6,2% «πάρα πολύ». Στην ερώτηση σχετικά με το αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να βελτιώσει την τήρηση των σχολικών κανόνων από τους εκπαιδευτικούς, το 43,4% των ερωτηθέντων απάντησε «πολύ», το 30,3% «λίγο», το 14,5% «πάρα πολύ» και το 11,7% «καθόλου».

Καταγράφηκαν, επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τη γενική αξιολογική θέση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης στο σχολείο και την κοινωνικοπολιτική τους σκοπιμότητα, τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην απαξίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το κλίμα ανταγωνιστικότητας που μπορεί να προκληθεί από αυτή μεταξύ των σχολικών μονάδων, τη μορφή ελέγχου που μπορεί να ασκήσει η εκάστοτε πολιτική εξουσία μέσα από την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων και το αν η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο γόνιμου διαλόγου με την εκάστοτε πολιτική εξουσία.

Στην ερώτηση για το αν είναι χρήσιμη η εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις από τους συμμετέχοντες ήταν οι εξής: το 84,5% απάντησε «ναι» και το 15,5% «όχι». Στην ερώτηση για το αν η αυτοαξιολόγηση των σχο-

λικών μονάδων έχει κοινωνικοπολιτική σκοπιμότητα, οι απαντήσεις από τους συμμετέχοντες κατανέμονται ως ακολούθως: το 82,9% απάντησε «ναι» και το 17,1% «όχι». Στην ερώτηση σχετικά με αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην άρση της απαξίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το 50,7% των εκπαιδευτικών απάντησε «όχι» και το 49,3% «ναι». Στην ερώτηση που ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να εκφράσουν την άποψή τους για το αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να δημιουργήσει κλίμα ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων, το 62,8% των συμμετεχόντων απάντησε «ναι» και το 37,2% «όχι». Στην ερώτηση αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί μορφή ελέγχου από την εκάστοτε πολιτική εξουσία, το 70,1% των ερωτηθέντων απάντησε «ναι» και το 29,9% «όχι», ενώ στην ερώτηση αν η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί αφετηρία για ειλικρινή και γόνιμο διάλογο με την εκάστοτε πολιτική εξουσία, το 67,4% των ερωτηθέντων απάντησε «όχι» και το 32,6% «ναι».

5. Συμπεράσματα

Περαίνοντας την παρούσα εργασία και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη σε δείγμα 150 εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των ατόμων του δείγματος είναι αντίθετη με οποιοδήποτε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, θεωρώντας ότι στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων ενυπάρχει κοινωνικοπολιτική σκοπιμότητα και υφέρπει κάποια μορφή ελέγχου από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν εμπιστεύονται την πολιτική ηγεσία στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων και θεωρούν ότι δεν μπορεί η αυατοαξιολόγηση να αποτελέσει εφαλτήριο γόνιμου διαλόγου με αυτή. Αντιθέτως, δημιουργεί κλίμα ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων και δεν βοηθά, κατά την άποψή τους, στην άρση της απαξίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσον αφορά τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, των οικονομικών πόρων, των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, της διοίκησης και του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που συνδέονται με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι «λίγο ικανοποιητική» στους περισσότερους άξονες και υπο-άξονες που ερευνήθηκαν, με εξαίρεση δύο από τους οκτώ που εξετάζουν ο ένας τις σχέσεις των μελών του σχολείου μεταξύ τους και με ευρύτερους φορείς και ο άλλος την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις καινοτόμες μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, όπου στους περισσότερους υπο-άξονες κρίθηκε ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει «πολύ» στη βελτίωση κάποιων στοιχείων τους.

Συγκεκριμένα διαπιστώθηκαν τα εξής: Στον άξονα που ερευνά τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη βελτίωση της υλικοτεχνικής τους υποδομής, σύμφωνα με την κατανομή των απαντήσεών τους, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μόνο «λίγο» μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού κτιρίου και των χώρων του, στην επαρκή υλικοτεχνική πλήρωση των διδακτικών χώρων και στην υλικοτεχνική πληρότητα της σχολικής μονάδας, ενώ «πολύ» μπορεί να συμβάλει μόνο στην αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής στη διδασκαλία.

Στον άξονα που ερευνά τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην αύξηση και βελτίωση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας παρουσιάζεται μια ομοιογενής θέση των καθηγητών σε όλες τους υπο- άξονες, θεωρώντας ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων «λίγο» μπορεί να συμβάλει τόσο στην αύξηση της διάθεσης οικονομικών πόρων από το Υπουργείο Παιδείας, όσο και στην αύξηση της οικονομικής συμμετοχής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και του Δήμου, καθώς «λίγο», επίσης, μπορεί να συμβάλει στην επάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων για την υποστήριξη της παιδαγωγικής εργασίας στο σχολείο.

Στον άξονα που ερευνά τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, οι συμμετέχοντες, όπως και στους προηγούμενους άξονες, θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μόνο «λίγο» μπορεί να συνεισφέρει στην εναρμόνιση των προγραμμάτων σπουδών και του διαθέσιμου

διδακτικού χρόνου, στην άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων για τους αλλοεθνείς μαθητές, καθώς και στο σχεδιασμό και στην επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση μαθητών με ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες, ενώ «πολύ» μπορεί να συμβάλει μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω των προγραμμάτων σπουδών.

Στον άξονα που ερευνά τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη διοίκησή τους και το ανθρώπινο δυναμικό, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί και εδώ ότι η αυτοαξιολόγηση «λίγο» μπορεί να συμβάλει στην κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων με μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό και με βοηθητικό προσωπικό, ενώ «πολύ» μπορεί να συμβάλει μόνο στην ικανότητα της διοίκησης να θέτει στόχους και να αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους.

Ως προς τον άξονα που ερευνά τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στη σχέση των μελών του σχολείου μεταξύ τους και με ευρύτερους φορείς, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των προηγούμενων αξόνων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συμβολή της αυτοαξιολόγησης μπορεί να είναι «πολύ ικανοποιητική» στη συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων καθώς και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ενώ «λίγο ικανοποιητική» μπορεί να είναι στη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και στη συνεργασία της σχολικής μονάδας με ευρύτερους τοπικούς φορείς.

Στον άξονα που ερευνά τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, παρατηρούμε ότι και εδώ, όπως και στον αμέσως προηγούμενο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει «πολύ ικανοποιητικά» στην εφαρμογή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, ενώ «λίγο» μόνο μπορεί να συμβάλει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στον άξονα που ερευνά τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σε αντίθεση με τους δύο προηγούμενους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγησή τους μπορεί να συμβάλει «λίγο» στη βελτίωση της συμπεριφοράς, της επίδοσης, της κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης και της ασφάλειας των μαθητών, στην τήρηση των σχολικών κανόνων από τους μαθητές, στην εμπιστοσύνη των μαθητών στο έργο του σχολείου και στη μείωση της μαθητικής διαρροής, ενώ «πολύ» μπορεί να συντελέσει μόνο στη βελτίωση της εμπιστοσύνης των γονέων στο έργο του σχολείου, στην ποιότητα της καθημερινότητας εκπαιδευτικών –μαθητών και στην τήρηση των σχολικών κανόνων από τους εκπαιδευτικούς.

Η ανωτέρω επιχειρούμενη ερευνητική διαδικασία θα μπορούσε ίσως να φανεί ανεπαρκής και ατελής αν δε συνοδευόταν και από την κατάθεση του δικού μας προβληματισμού και αν δεν συνοδευόταν από μια πρόταση που θα αποσαφήνιζε το στίγμα της.

Καταθέτουμε, λοιπόν, την άποψή μας ότι όσο και αν αρνείται κανείς την αξιολόγηση ως διαδικασία ενταγμένη στα σημερινά τεχνοφονξιοναλιστικά και ρεφορμιστικά πλαίσια του σχολείου, θα ήταν ένας αθεράπευτος κοινωνιολογισμός να απορρίψουμε οποιαδήποτε μορφή αξιολογικής διαδικασίας στα εκπαιδευτικά πεπραγμένα, περιμένοντας την αλλαγή της σχολικής κοινωνίας έξωθεν και μη προβάλλοντας τρόπους και προτάσεις, οι οποίες μπορούν να αναδειχθούν μέσα από μια ουσιώδη ενδοσχολική αυτοαξιολόγηση, που θα απέβλεπαν στο μετασχηματισμό και στην αλλαγή των όρων λειτουργίας της.

Αυτή η εναλλακτική μορφή αξιολόγησης υπό τον όρο «αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων» θεωρούμε ότι προσπαθεί να αναιρέσει την αντίφαση μεταξύ μιας αξιολόγησης, όπως επιχειρήθηκε ή και ενδεχομένως επιχειρείται να επιβληθεί στα δεδομένα πλαίσια λειτουργίας του ελληνικού σχολείου και μιας αξιολόγησης που δε θα ακυρώνει υποτάσσοντας τον εκπαιδευτικό, αλλά θα τον καθιστά αποφασιστικό συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κοινωνικοποιώντας το ρόλο του και ενεργοποιώντας την παρουσία του καθώς και τις δυνατότητες παρέμβασής του.

Με δεδομένες, λοιπόν, από τη μια πλευρά τη συνθετότητα και περιπλοκότητα της διαδικασίας αξιολόγησης ως εκπαιδευτικού γεγονότος και από την άλλη τη σημερινή προβληματική του

εκπαιδευτικού μας συστήματος, η αυτοαξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μια αναγκαία κοινωνική διαδικασία της οποίας την εκτέλεση μπορούν να αναλάβουν όσοι συμμετέχουν χωρίς ιεράρχηση ή διάκριση. Αυτή η εκ των έσω αξιολόγηση μπορεί να προσλάβει ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα, όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι τα αποτελέσματα μιας ενδεχόμενης αυτοαξιολόγησης δε θα συνδέονται με αρνητικές κυρωτικές θεσμικές αποφάσεις και ως διαδικασία θα είναι απενοχοποιημένη από κομματικές, προσωπικές ή ιδεολογικές τοποθετήσεις.

Θεωρούμε ότι η δυναμική όλων των παραγόντων που οργανικά συναπαρτίζουν τη σχολική κοινότητα μπορεί να ξαναδώσει στο σχολείο τον κοινωνικό του χαρακτήρα και να αποκτήσει μια δική του δυναμική λιγότερο συγκεντρωτική και πολιτικοϊδεολογικά ελεγχόμενη. Ο ρόλος και η δράση των εκπαιδευτικών, μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, έτσι όπως αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, μπορούν να πάρουν έναν καταλυτικό χαρακτήρα αν οι ίδιοι, αποκεντρωμένα και αυτόνομα, μπορούν να αποφασίζουν για τον προσανατολισμό, το είδος και το περιεχόμενο της σχολικής μάθησης, αναλαμβάνουν τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας που υπηρετούν με βάση τις ιδιαίτερες οικονομικές, τοπικές, γεωγραφικές και πολιτισμικές συνθήκες, φροντίζουν για τον ουσιαστικό έλεγχο της εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, σχεδιάζουν αντισταθμιστικές μαθησιακές παρεμβάσεις, αποτιμούν περιοδικά την πορεία υλοποίησης του προγραμματισμού, αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεγγύης και συναδελφικής συντροφικότητας, διαγράφουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και αναπτύσσουν μια διαλεκτική σχέση με την περιρρέουσα κοινωνία εξηγώντας τον τρόπο και τη φιλοσοφία του έργου τους. Κατ' αυτό τον τρόπο ορίζουν την πορεία της εργασίας τους και μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης λειτουργούν με άξονα μια πρωτόγνωρη δυναμική σχέση με την κοινωνία διαμορφώνοντας αλλά και υπακούοντας στους όρους ανάπτυξής της.

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν παραπάνω η «κοινωνικοποίηση» θα λέγαμε της όλης διαδικασίας δε διασώζει μόνο την αυθεντικότητα και δυναμικότητα που μπορεί να πάρει η αξιολόγηση και ειδικά η αυτοαξιολόγηση, αλλά και ακυρώνει στην πράξη κάθε είδους άσκηση ελέγχου. Οι «γνώσεις» που αναφύονται μέσα από μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης γύρω από το έργο και τις λειτουργίες του σχολείου δρουν αναπτυξιακά και βελτιωτικά για όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας χωρίς η εκχώρηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο κράτος να σημαίνει δυνατότητα άσκησης δύναμης και κοινωνικοπολιτικής εξουσίας.

Εν κατακλείδι πιστεύουμε ότι για να πετύχει οποιοδήποτε μοντέλο αξιολόγησης στον πολυδαίδαλο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει πρώτα από όλα το κράτος να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί το κράτος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alkin. M. (1969). Evaluation Theory Development, *Evaluation Comment*, 2, 2-7.

Βέρδης, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Black, P. & William, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal,* 29(5), 623-637.

Cohen, L,. Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Crondach, J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and social Programs*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Cuttance, P. (1994). Quality assurance in education systems, *Educational Evaluation*, 20, 99-112.

Hopkins, D. & Leask M. (1989). Performance Indicators and School Developmen, *School Organisation*, 9 (1), 3-20.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας, τ. β.* Αθήνα.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα & Ποιότητα στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

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

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* μτφρ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McDonald, B. (1989). Η αξιολόγηση και ο έλεγχος της εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 127-145.

MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern Word: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-49.

Μπαγάκης, Γ. (1992). Ένα Παράξενο Σύνθημα: ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής και μια Απόπειρα θεμελίωσης της Έρευνας Δράσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, 15-20.

Μποφυλάτος, Σ. (2001). Η εσωτερική αξιολόγηση και οι επιδράσεις της στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Έλληνα Εκπαιδευτικού. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 58, 29-33.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 39-40.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,* 7, 44-45.

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

Ribbins, P. & Whale, E. (1992). Supported Self-evaluation in Schools and Colleges. *Management in Education*, 6(1), 8-11.

Scriven, M. (1994). Evaluation as Discipline. *Studies Educational Evaluation*, 20 (1), 147-166.

Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2),111-129.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Thorndike, R. & Hagen, E. (1961). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: Wiley.

Τσέκου, Α. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, (ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία), Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή: Ε.Κ.Π.Α.

Tyler, P. (1950). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University Press.

Χατζηγεωργίου, Γ. & Φωτεινός, Ν. (2003). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής. *Επιστήμες Αγωγής,* 1, 25-38.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

Φερεσίδη Καλλιόπη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, οφείλει, μεταξύ άλλων, να υποστηρίζει τις προσπάθειες επαγγελματικής μάθησης και αυτοανανέωσης του εκπαιδευτικού, με στόχο τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξή του. Υπό αυτήν την έννοια, διαμορφώνεται σχέση αμοιβαιότητας ανάμεσα στην αξιολόγηση και τον προγραμματισμό της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει την ποιοτική σχέση ανάμεσα στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξής του, όπως αποτυπώνεται μέσα από τα νομοθετικά κείμενα του Ελληνικού Κράτους από την εποχή της μεταπολίτευσης μέχρι σήμερα. Ειδικότερα, το υπό έρευνα υλικό αποτελούν οι Νόμοι και τα Προεδρικά Διατάγματα, ενώ η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, έχοντας χαρακτήρα περιγραφικό, χρησιμοποιεί ως μονάδα μέτρησης το θέμα της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και τις συναφείς με αυτές τις έννοιες σημασίες, όπως εμφανίζονται στη σχετική με την εκπαίδευση ελληνική νομοθεσία κατά την εν λόγω περίοδο.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική νομοθεσία

Evaluation and Professional Development of Greek Teachers: Investigation of their Relation through the Legislative Texts from 1974 Until Now

Feresidi kalliopi

ABSTRACT

Teacher evaluation, as a process of feedback and improvement of educational work, should, inter alia, support the teacher's efforts of professional learning and self-renewal towards continuing professional development. In this sense, there is reciprocity between assessment and planning of the teacher's professional development and, hence, the school development. The purpose of this study is to explore the qualitative relationship between the teacher's evaluation and the teacher's professional development, as reflected through the legislative texts of the Greek State since 1975. In particular, the materials under research are the Laws and Presidential Decrees of the above period and the method used is the qualitative Content Analysis. The materials are analysed in a descriptive way and analysis is based on the subject of teachers' evaluation and professional development and related meanings, as shown in the relevant Greek legislation on education during that period.

Keywords: teachers' evaluation, training, professional development, legislation on education

1.0. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης, 1992· Δημητρόπουλος, 1999), οφείλει, μεταξύ άλλων, να υποστηρίζει τις προσπάθειες επαγγελματικής μάθησης και αυτοανανέωσης του εκπαιδευτικού, με στόχο τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξή του. Στόχος της επαγγελματικής ανάπτυ-

1. Η Φ.Κ. είναι Φιλόλογος, κάτοχος Μ.Δ.Ε. στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, υπ. διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας στο ΕΚΠΑ και μέλος του Εποπτικού Συμβουλίου της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: kferesidi@yahoo.gr

ξης είναι να λειτουργεί ως μέσο ανανέωσης και, όπου χρειάζεται, ενίσχυσης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία και ενδυνάμωσης των ικανοτήτων τους να παρέχουν τις καλύτερες δυνατές ευκαιρίες μάθησης και επίτευξης στόχων στους μαθητές τους μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό και ταυτόχρονα μαθησιακό περιβάλλον, καθώς δεν νοείται εξέλιξη της διδασκαλίας χωρίς την εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Stenhouse, 1975· Day, 2003:440). Επομένως, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη δηλώνει τη συνεχή εξελικτική διαδικασία, δηλαδή το «γίγνεσθαι» του εκπαιδευτικού που αναπτύσσει διαρκώς τις γνώσεις και δεξιότητές του, διαμορφώνοντας τα προσωπικά του σχήματα κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και καλλιεργώντας τις ικανότητές του για διακριτική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Χατζηπαναγιώτου, 2001· Ματσαγγούρας, 2005· Παπαναούμ, 2005). Με αυτήν την έννοια, διαμορφώνεται σχέση αμοιβαιότητας ανάμεσα στην αξιολόγηση και το σχεδιασμό και γενικότερο προγραμματισμό της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και, άρα, και του σχολείου (Hargreaves, 1994· Day, 2003:214).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι όρος που χρησιμοποιείται εκτεταμένα στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς είναι ευρύτερος από την έννοια της επιμόρφωσης, που έχει επικρατήσει στην ελληνική βιβλιογραφία και η οποία περιορίζεται κυρίως στις θεσμοθετημένες και προκαθορισμένες διαδικασίες, χωρίς να περιλαμβάνει τις εμπειρίες αυτομόρφωσης. Στην Ελλάδα μπορεί να γίνει λόγος για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με την ουσιαστική σημασία των όρων, από το τέλος της δεκαετίας του 1970 και μετά (Ξωχέλλης, 2006· Μπαγάκης, 2011).

1.1. Σκοπός της εργασίας - το υπό έρευνα υλικό

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει την ποιοτική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξής του, όπως αποτυπώνεται μέσα από τα νομοθετικά κείμενα του Ελληνικού Κράτους από την εποχή της μεταπολίτευσης μέχρι σήμερα. Η ανάλυση της εκάστοτε ισχύουσας νομοθεσίας δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση του παρελθόντος, αλλά αφορά και στην κατανόηση του παρόντος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) αναφορικά με τη διαμόρφωση και εξέλιξη των εποπτικών μηχανισμών της εκπαίδευσης, των διαμορφούμενων πρακτικών και νοοτροπιών, των δομών και της λειτουργίας τους (βλ. ενδεικτικά Κασσωτάκης, 1992· 2013· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Μπουζάκης κ.ά., 2000· Μπουζάκης, 2006α,β· 2007· Ξωχέλλης, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, το υπό έρευνα υλικό αποτελούν οι Νόμοι και τα Προεδρικά Διατάγματα της παραπάνω περιόδου. Ειδικότερα, για τη χαρτογράφηση του ερευνητικού πεδίου αναζητήσαμε τους Νόμους και τα Προεδρικά Διατάγματα που αφορούν στην αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από την ψηφιακή έκδοση του Εθνικού Τυπογραφείου («*Ἐφημερὶς τῆς Κυβερνήσεως*»). Ο πίνακας νομοθετικών κειμένων που παραθέτουμε στο Παράρτημα, συγκεντρώνει σε χρονολογική σειρά τα νομοθετικά κείμενα που εντοπίσαμε και καταγράψαμε, προκειμένου να αποτελέσουν ερευνητικό οδηγό για όποιον ενδεχομένως θελήσει να αναζητήσει και να μελετήσει συναφή με τα παραπάνω θέματα. Τα κείμενα είναι συνολικά 81, από τα οποία 46 αναφέρονται ρητά στην έννοια της αξιολόγησης ή/και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (19 Νόμοι και 27 Π.Δ.). Ειδικότερα, η καταγραφή έγινε με την εξής πινακοποίηση: αρχικά, αναφέρονται τα διακριτικά στοιχεία κάθε κειμένου (Νόμος ή Διάταγμα αριθμός/χρονολογία) και τα στοιχεία δημοσίευσής του (αριθμός Φύλλου/τεύχος/ημερομηνία έκδοσης). Στη συνέχεια, δίνεται ο τίτλος που αναγράφεται στο Φύλλο δημοσίευσης του Νόμου ή Διατάγματος.

1.2. Μεθοδολογία

Μετά τη συλλογή του ερευνητικού υλικού η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε, είναι η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι πρόκειται για προκαταρκτική έρευνα ή προέρευνα, καθώς, δεδομένου ότι απουσιάζουν οι ερευνητικές υποθέσεις, στόχος της ανάλυσης είναι η ίδια η αναζήτηση ιδεών και υποθέσεων και, για αυτό, η ανάλυση του υλικού έχει χαρα-

κτήρα περιγραφικό (Βάμβουκας, 2010:269). Ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιείται το θέμα της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και οι συναφείς με αυτές τις έννοιες σημασίες, όπως εμφανίζονται στη σχετική με την εκπαίδευση ελληνική νομοθεσία κατά την εν λόγω περίοδο. Ως κατά βάση ποιοτική, η ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στην παρουσία ή απουσία ενός χαρακτηριστικού και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει αναφορικά με το σκοπό της έρευνας (Βάμβουκας, 2010:273). Επομένως, το σύστημα κατηγοριών που δημιουργήθηκε για την ταξινόμηση του υλικού, αφορούσε την ύπαρξη ή μη ρητής αναφοράς στην έννοια της αξιολόγησης ή και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα εν λόγω κείμενα. Το σύστημα αυτό θεωρήθηκε ενδεδειγμένο για την περίπτωση αυτή, καθώς πληροί τους κανόνες εγκυρότητας και αποτελεσματικότητας της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου: αντικειμενικότητα, εξαντλητικότητα, καταλληλότητα και αμοιβαίο αποκλεισμό (Βάμβουκας, 2010:274).

2.0. Ανάλυση

2.1. Νομοθετικά κείμενα με ρητή αναφορά στο θέμα της αξιολόγησης

Από την ομαδοποίηση που επιχειρήσαμε, προέκυψε μία ομάδα νομοθετικών κειμένων που περιέχουν ρητή αναφορά στην έννοια της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, με το Π.Δ. 680/1977[2] καθορίζονται αναλυτικά για όλο το εποπτικό και διδακτικό προσωπικό οι υπεύθυνοι άσκησης της πειθαρχικής δικαιοδοσίας, ενώ τα σχετικά με τις εφέσεις διευκρινίζονται στο Π.Δ. 372/1980. Ο Νόμος 708/1977 ορίζει ότι οι προαγωγές στο βαθμό του Γενικού Επιθεωρητή και του επόπτη Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης γίνονται «*ἐφ᾽ ὅσον ἐξ ἁπάντων τῶν στοιχείων τοῦ φακέλου, ἰδίᾳ δὲ τῶν ἐκθέσεων οὐσιαστικῶν προσόντων τοῦ κρινομένου τῆς τελευταίας τριετίας, προκύπτει ὅτι οὗτος ἔχει διακριθῆ διὰ τὸ ἦθος, τὸν χαρακτῆρα, τὴν ἐπιστημονικὴν καὶ παιδαγωγικὴν κατάρτισιν, τὴν διδακτικὴν καὶ διοικητικὴν ἱκανότητα, τὴν ὑπηρεσιακὴν δραστηριότητα καὶ εὐσυνειδησίαν καὶ τὴν ἀφοσίωσιν εἰς τὸ καθῆκον*» (άρ.3). Με τα Π.Δ. 819, 820/1978 και 886/1980 ορίζονται τα σχετικά με την επιλογή Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων, Δημοτικής Εκπαίδευσης Β΄ και Προσχολικής Αγωγής.

Ακόμη, ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι «*ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της*» και ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), η εποπτεία των οποίων ανατίθεται στην Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΕΑΣΜ) (άρ.8) και ιδρύονται Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ). Επιπλέον, ο Νόμος 3848/2010 προβλέπει ότι κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους, ενώ στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται: «*α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά*» (άρ.32). Επίσης, προβλέπει ότι την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ο Νόμος 4327/2015 ορίζει ότι κριτήρια επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν «*α) Η επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία, β) Η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου, γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου…*» (άρ.18).

---

2. Για λόγους οικονομίας χώρου, εφεξής το Προεδρικό Διάταγμα αναφέρεται ως Π.Δ. και το άρθρο ως άρ., ενώ ο τίτλος και τα στοιχεία δημοσίευσης κάθε νομοθετικού κειμένου μπορούν να αναζητηθούν στο Παράρτημα.

2.2. Νομοθετικά κείμενα με ρητή αναφορά στο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης

Μία δεύτερη ομάδα κειμένων περιλαμβάνει όσους Νόμους και Π.Δ. περιέχουν ρητή αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (/επιμόρφωσης/μετεκπαίδευσης). Ειδικότερα, το Π.Δ. 135/1978 ορίζει ως αρμοδιότητα του Κέντρου Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας την οργάνωση της τεχνικής μετεκπαίδευσης των λειτουργών Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης «*εἰς τὴν χρῆσιν τῶν πάσης φύσεως ἐποπτικῶν μέσων διδασκαλίας, ὡς καὶ τὴν ὀργάνωσιν τῆς ἀξιοποιήσεως καὶ καλῆς χρήσεως τῶν εἰς τὰ Σχολεῖα χορηγουμένων ἐποπτικῶν μέσων διδασκαλίας δι' ἐντύπων ὁδηγιῶν*» (άρ.2). Επίσης, με το Π.Δ. 459/1978 συμπληρώνεται ότι οι υπηρετούντες καθηγητές επιμορφώνονται και «*ἐπὶ σχετικῶν πρὸς τὴν ἀγωγὴν θεμάτων τῆς Ψυχολογίας*» (άρ.5) και εισάγεται ως τύπος η ταχύρρυθμη επιμόρφωση (άρ.2).

Με το Π.Δ. 177/1983 ιδρύονται ΣΕΛΔΕ και σε άλλες πόλεις της χώρας, με γενικό σκοπό την «*επιμόρφωση, θεωρητική και πρακτική, των υπηρετούντων καθώς και των διοριζομένων Λειτουργών Δημοτικής Εκπ/σης*» (άρ.1). Ειδικότερα, προβλέπεται επιμόρφωση μονοετούς διάρκειας δασκάλων και νηπιαγωγών, με σκοπό «*α) Την ενημέρωση στις σύγχρονες κατευθύνσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης και σε θέματα της Ψυχολογίας σχετικά με την αγωγή και μάθηση, β) Τον εναρμονισμό των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας στα δεδομένα της Εκπ/κής πραγματικότητας, γ) Την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό πάνω σε βασικά θέματα της εποχής μας και τη γενικότερη καλλιέργεια των εκπαιδευτικών*» (άρ.5). Ίδρυση ΣΕΛΜΕ σε περισσότερες πόλεις της Ελλάδας προβλέπεται από το Π.Δ. 178/1983, με γενικό σκοπό την επιμόρφωση, θεωρητική και πρακτική, των λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης.

Με το Νόμο 1894/1990 το ΠΙ αποκτά πλέον πέντε τμήματα, με τη σύσταση του διακριτού τμήματος «*επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*» (άρ.7). Στο Π.Δ. 250/1992 ως μορφές Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης ορίζονται η Εισαγωγική, η Περιοδική και τα Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα βραχείας διάρκειας και «*το επιμορφωτικό έργο…διεξάγεται με σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές, όπως διαλέξεις, σεμινάρια, σπουδαστήρια, εργαστήρια, εισηγήσεις και μελέτες, έρευνες, πρακτικές ασκήσεις και με κάθε άλλο τρόπο που εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των επιμορφουμένων σ' όλες τις φάσεις και δραστηριότητες της επιμορφωτικής διαδικασίας*» (άρ.13). Το έργο των ΠΕΚ υποστηρίζεται από το Τμήμα Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του ΠΙ, από τις αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΕΠΘ και από εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς, ενώ τη γενική εποπτεία ασκεί το Υπουργείο (άρ.14).

Στο Νόμο 2413/1996 ως μέσο στήριξης της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό ορίζεται και η «*μόρφωση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση Ελλήνων εκπαιδευτικών για διάθεση στο εξωτερικό, καθώς και ομογενών και άλλων εκπαιδευτικών*» (άρ.4), ενώ το έργο της επιμόρφωσης των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού, οι οποίοι αναλαμβάνουν «*παιδευτική και συμβουλευτική εργασία για τους αποσπασμένους… εκπαιδευτικούς*» (άρ.14) και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις εκπαιδευτικές μονάδες του εξωτερικού, ανατίθεται στο Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (άρ.19-21).

Με το Π.Δ. 145/1997 το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ως γενικό πλαίσιο τα γνωστικά αντικείμενα «*α) Σχολείο και κοινωνία…, β) Εκπαιδευτικός και μαθητής…, γ) Μεθοδολογία της διδασκαλίας…, δ) Εκπαιδευτική αξιολόγηση…, ε) Η εκπαίδευση σήμερα…*» (άρ.3).

Τα Π.Δ. 200 και 201/1998 ορίζουν ως υποχρεωτική τη «*συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συναντήσεις και συσκέψεις στις οποίες καλούνται από το σχολικό σύμβουλο*» (άρ.12,14). Το Π.Δ. 45/1999 προβλέπει ότι το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκτείνεται σε 100 τουλάχιστον διδακτικές ώρες. Τέλος, οι Νόμοι 2817/2000 και 3699/2008 προβλέπουν την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης.

2.3. Νομοθετικά κείμενα με ρητή αναφορά συνδυαστικά στα θέματα της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η πολυπληθέστερη ομάδα νομοθετικών κειμένων περιλαμβάνει τους Νόμους και τα Π.Δ. που περιέχουν ρητή αναφορά συνδυαστικά στα θέματα της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανά-

πτυξης. Πιο συγκεκριμένα, με το Νόμο 186/1975 ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδεύσεως, Μελετών και Επιμορφώσεως. Σκοπός του ΚΕΜΕ είναι «*ἡ χάραξις κατευθύνσεων καὶ ὁ προγραμματισμὸς τῆς Παιδείας πρὸς προαγωγὴν τοῦ παιδευτικοῦ ἔργου τῆς δημοτικῆς, μέσης καὶ ἀνωτέρας, γενικῆς, ἐπαγγελματικῆς καὶ τεχνικῆς ἐκπαιδεύσεως, δημοσίας καὶ ἰδιωτικῆς, ὡς καὶ τῆς ἐκπαιδεύσεως τῶν Ἑλληνοπαίδων τῆς ἀλλοδαπῆς*» (άρ.1). Στις αρμοδιότητές του συμπεριλαμβάνονται η συστηματική έρευνα και μελέτη των εκπαιδευτικών προβλημάτων και κυρίως «*ἡ μελέτη καὶ βελτίωσις τῶν μεθόδων καὶ τῆς τεχνικῆς τῆς διδακτικῆς καὶ, γενικώτερον, τῆς παιδευτικῆς ἐργασίας… ὁ προγραμματισμὸς τῶν εἰς ἐποπτικόν, διδακτικὸν καὶ διοικητικὸν προσωπικὸν ἀναγκῶν τῆς Ἐκπαιδεύσεως*», καθώς και η μέριμνα «*διὰ τὴν ὕψωσιν τοῦ μορφωτικοῦ ἐπιπέδου τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσωπικοῦ*» και «*ἡ ὀργάνωσις καὶ ἡ παρακολούθησις τῆς λειτουργίας κέντρων ταχυρρύθμου ἐκπαιδεύσεως ἢ σεμιναρίων καὶ ὁμάδων ἐργασίας διὰ τὸ διδακτικὸν καὶ ἐποπτικὸν προσωπικὸν ὡς καὶ Σχολῶν Ἐπιμορφώσεως, ἡ κατάρτισις μορφωτικῶν προγραμμάτων ῥαδιοφωνικῶν ἢ τηλεοπτικῶν ἐκπομπῶν καὶ ἡ κατὰ περιοδικὰ διαστήματα σύγκλησις διασκέψεων τοῦ ἐποπτικοῦ προσωπικοῦ Μέσης, Δημοτικῆς, Ἐπαγγελματικῆς καὶ Τεχνικῆς Ἐκπαιδεύσεως ἐπὶ τῷ τέλει διατυπώσεως καὶ παροχῆς ὁδηγιῶν πρὸς ἐπιτέλεσιν τοῦ ἐν γένει ἔργου τούτων*» (άρ.2). Το ΚΕΜΕ συντάσσει Γενική Ετήσια Έκθεση και Δελτίο με επιστημονικές και παιδαγωγικές μελέτες, πορίσματα ερευνών και πληροφορίες, που διανέμεται στα σχολεία.

Ο Νόμος 309/1976 ορίζει τα σχετικά με την εποπτεία της Δημοτικής και της Μέσης Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το εποπτικό προσωπικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης αποτελούν οι Επιθεωρητές, που ασκούν «*διοίκησιν, ἐπιθεώρησιν, καθοδήγησιν, ἐποπτείαν καὶ ἔλεγχον ἐπὶ τῶν σχολείων Δ.Ἐ. καὶ τοῦ προσωπικοῦ αὐτῶν τῆς περιφερείας*» ως διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι και συντάσσουν εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων των προϊσταμένων των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού τους (άρ.20), και οι Επόπτες, που «*καθοδηγοῦν αὐτοὺς εἰς τὰ ἐποπτικά των ἔργα… καὶ συντονίζουν καὶ παρακολουθοῦν τὸ ἔργον ἐπιμορφώσεως τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, διδάσκοντες ἅμα κατὰ τὰς ἐπιμορφώσεις ταύτας*» (άρ.24). Αντίστοιχα είναι και τα καθήκοντα του εποπτικού προσωπικού της Μέσης Εκπαίδευσης, δηλαδή των Γενικών Επιθεωρητών και των Εποπτών, με τη διαφορά ότι ο Γενικός Επιθεωρητής ΜΕ συντάσσει εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων «*ἄνευ κρίσεων ἐπὶ τοῦ ἐπιστημονικοῦ καὶ διδακτικοῦ εἰς περιπτώσεις καθ' ἃς ὁ κρινόμενος δὲν εἶναι τῆς εἰδικότητός του*» (άρ.40), ενώ οι Επόπτες συντονίζουν και παρακολουθούν το έργο επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού (άρ.42). Στις εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών διαλαμβάνονται και βαθμολογούνται τα ουσιαστικά προσόντα τους και επισημαίνονται τυχόν αδυναμίες και ελαττώματα. Συγκεκριμένα, «*ὁ κρινόμενος χαρακτηρίζεται καὶ βαθμολογεῖται ὡς πρὸς τὰ στοιχεῖα, τὰ ὁποῖα συνθέτουν τὴν προσωπικότητα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ καὶ ἀποτελοῦν τὰ οὐσιαστικὰ προσόντα αὐτοῦ, εἶναι δε ταῦτα τὰ ἑξῆς: α) Ἐπιστημονικὸν (ἐπιστημονικὴ κατάρτισις, πνευματικὰ προσόντα, συγγραφικὴ ἐργασία, σπουδαί, πτυχία), β) Διδακτικὸν (παιδαγωγικὴ κατάρτισις, διδακτικὴ ἱκανότης), γ) Διοικητικὸν (διοικητικὴ δεξιότης), δ) Εὐσυνειδησία (ὑπηρεσιακὴ εὐσυνειδησία, ἠθικαὶ ἀμοιβαί), Ε) Δρᾶσις καὶ συμπεριφορὰ ἐντὸς καὶ ἐκτὸς τῆς ὑπηρεσίας (ἦθος, χαρακτήρ, κοινωνικὴ παράστασις καὶ δρᾶσις, ποιναί)*». Οι βαθμολογίες ορίζονται ως εξής: εξαίρετος (10-9), λίαν καλός (8-7), καλός (6-5), μέτριος (4-3) και ακατάλληλος (2-1). Οι εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων είναι περιγραφικές, ενώ οι χαρακτηρισμοί και η βαθμολογία «*δέον ὅπως προκύπτουν ἀβιάστως ἐκ πλήρους αἰτιολογήσεως ὡς καὶ ἐκ τῆς περιγραφῆς, διὰ τὸ διδακτικὸν προσωπικόν, δύο διδασκαλιῶν*» (άρ.60).

Με το Π.Δ. 15/1977 ορίζεται η σύνθεση των Υπηρεσιακών Συμβουλίων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ, ΑΠΥΣΔΕ, ΚΥΣΔΕ, ΑΚΥΣΔΕ), με αρμοδιότητες, μεταξύ άλλων, τον πειθαρχικό έλεγχο και την εκδίκαση εφέσεων κατά πειθαρχικών αποφάσεων, καθώς και «*τὴν διαγραφὴν ἢ τροποποίησιν ἐκθέσεων ὑπηρεσιακῆς ἱκανότητος διδακτικοῦ προσωπικοῦ… καὶ ἀπονομὴν ἠθικῆς ἀμοιβῆς εἰς τὸ διδακτικὸν προσωπικὸν Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως…*» (άρ.6-9). Ανάλογες αρμοδιότητες προβλέπονται και για τα Υπηρεσιακά Συμβούλια Μέσης Εκπαίδευσης (ΠΥΣΜΕ, ΑΠΥΣΜΕ, ΚΥΣΜΕ, ΑΚΥΣΜΕ). Τα Συμβούλια αυτά ορίζονται και ως Γνωμοδοτικά για θέματα των σχολείων κάθε περιφέρειας αλλά και γενικότερου ενδιαφέροντος της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Με το Π.Δ. 127/1977 ιδρύεται η ΣΕΛΜΕ υπό την άμεση εποπτεία και παρακολούθηση του ΚΕΜΕ. Σκοπός της ΣΕΛΜΕ είναι «*ἡ ἐπιμόρφωσις, θεωρητικὴ καὶ πρακτική, τῶν ἑκάστοτε διοριζομένων ὡς καὶ τῶν ἐν ὑπηρεσίᾳ διατελούντων λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως*» (άρ.1). Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, διοριζομένων και υπηρετούντων, αποσκοπεί «*α) εἰς τὴν συμπλήρωσιν τῶν γνώσεων αὐτῶν, διὰ τῆς ἐνημερώσεώς των ἐπὶ τῶν νέων κατακτήσεων τῆς ἐπιστήμης τῆς εἰδικότητός των, β) εἰς τὴν ἐνημέρωσιν αὐτῶν ἐπὶ τῶν συγχρόνων κατευθύνσεων τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης καὶ ἐπὶ τῶν νέων μεθόδων διδασκαλίας, γ) εἰς τὴν προσαρμογὴν τῶν γνώσεων καὶ τῶν μεθόδων διδασκαλίας πρὸς τὰ δεδομένα τῆς ἑκάστοτε διαμορφουμένης ἐν τῇ Χώρᾳ ἐκπαιδευτικῆς πραγματικότητος*» (άρ.3). Η φοίτηση των υπηρετούντων γίνεται ύστερα από επιλογή βάσει των στοιχείων των υπηρεσιακών τους φακέλων και ολοκληρώνεται με περιοδικές και τελικές εξετάσεις (άρ.5). Οι προαγόμενοι Γυμνασιάρχες ή Λυκειάρχες και οι πρωτοδιοριζόμενοι σε θέσεις Εποπτικού Προσωπικού επιμορφώνονται «*πρὸς ἐνημέρωσίν των ἐπὶ θεμάτων διοικήσεως καὶ ἐποπτείας ἐπὶ σκοπῷ προετοιμασίας καὶ προπαρασκευῆς των διὰ τὴν ἄσκησιν τῶν νέων καθηκόντων των*» (άρ.8), ενώ η επιμόρφωση του υπηρετούντος Εποπτικού Προσωπικού αποσκοπεί στην ενημέρωσή τους σε θέματα διοίκησης και εποπτείας, «*ὁσάκις κρίνεται τοῦτον ἀναγκαῖον, ἰδίᾳ δὲ ὅταν ἐπέρχωνται οὐσιώδεις μεταβολαί ἐν τῇ ὀργανώσει τῆς ἐκπαιδεύσεως καὶ ἐν τῇ διαρθρώσει τῆς διοικήσεως καὶ ἐποπτείας αὐτῆς*» (άρ.9).

Ο Νόμος 817/1978 περιέχει ρυθμίσεις που αφορούν, μεταξύ άλλων, τις προαγωγές και τοποθετήσεις του εποπτικού προσωπικού, τις εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων και τις Ειδικές Εκθέσεις του διδακτικού προσωπικού, τις θέσεις των Σχολών Εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού και της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ), καθώς και τη μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών αποσπασμένων στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού.

Με το Π.Δ. 685/1979 ορίζονται οι αρμοδιότητες του εποπτικού προσωπικού της ΤΕΕ. Ειδικότερα, οι Γενικοί Επιθεωρητές ασκούν «*διοίκησιν, ἐπιθεώρησιν, καθοδήγησιν, ἐποπτεῖαν καὶ ἔλεγχον*» στις σχολικές μονάδες και το προσωπικό της περιφέρειάς τους, παρέχουν οδηγίες «*διὰ τὴν ἀποδοτικωτέραν ἄσκησιν τοῦ ἔργου τῶν σχολείων χρησιμοποιοῦντες τὰ κατάλληλα πρὸς τοῦτο κίνητρα*», συγκαλούν τους εκπαιδευτικούς «*εἰς ἐπιμορφωτικὰς συγκεντρώσεις παρέχοντες εἰς αὐτούς, διοικητικὰς καὶ παιδαγωγικὰς καὶ λοιπὰς ὁδηγίας, ὀργανοῦντες ὁμιλίας, εἰς τὰς ὁποίας ἀναπτύσσονται θέματα τῆς σχολικῆς πράξεως, καὶ ὑποδειγματικὰς διδασκαλίας πρὸς καθοδήγησιν τῶν διδασκόντων εἰς τὰ ἔργα των, τηροῦντες ἐνήμερον τὸν οἰκεῖον ἐπόπτην*», επιθεωρούν τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους και συντάσσουν εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων, ασκούν την πειθαρχική δικαιοδοσία, γνωμοδοτούν για εκπαιδευτικά θέματα, συγκεντρώνουν παρατηρήσεις των Συλλόγων καθηγητών και γενικά των εκπαιδευτικών, παρακολουθούν και μελετούν όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα και τις ανάγκες των σχολικών μονάδων (άρ.1). Οι Γενικοί Επιθεωρητές που υπηρετούν κοντά στους Επόπτες των Περιφερειών, παρακολουθούν τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς τους, διδάσκοντας για δύο τουλάχιστον διδακτικές ώρες και «*μορφώνουν γνώμην περὶ τῆς καθόλου δραστηριότητος αὐτῶν ἐλέγχοντες τὴν ἐπαρκῆ προπαρασκευήν των διὰ τὴν ὀργάνωσιν τῆς διδασκαλίας, τὴν χρῆσιν τῶν ἐποπτικῶν μέσων, τὴν διόρθωσιν καὶ βαθμολόγησιν τῶν γραπτῶν δοκιμίων καὶ τὴν κανονικὴν καταχώρησιν εἰς τὰ βιβλία τῆς διδασκομένης ὕλης, παρέχοντες τὰς ἐνδεικνυομένας ἐπιστημονικὰς καὶ παιδαγωγικὰς ὁδηγίας*», συντάσσουν εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων, οργανώνουν δοκιμαστικές διδασκαλίες εκπαιδευτικών της ειδικότητάς τους, κατά τις οποίες «*πέραν τῆς ὑποδείξεως τῶν ὀρθῶν μεθόδων διδασκαλίας, ἀσκοῦν τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς τῆς εἰδικότητός των εἰς τὴν χρῆσιν τῶν ἀντιστοίχων ἐποπτικῶν μέσων, τὴν ἐκτέλεσιν πειραμάτων καὶ τὴν ὀργάνωσιν τῶν βιβλιοθηκῶν καὶ τῶν ἐργαστηρίων τῆς εἰδικότητός των*» και καλούν τους εκπαιδευτικούς σε συσκέψεις κατά τις οποίες «*δι' ὁμιλιῶν καὶ συζητήσεων ἀλλὰ καὶ διὰ τῆς ὀργανώσεως δοκιμαστικῶν διδασκαλιῶν, ὑποβοηθοῦν τὴν ἐπιστημονικὴν προπαρασκευὴν καὶ διδακτικὴν δεξιότητα τῶν ἐκπαιδευτικῶν*» (άρ.3). Οι Επόπτες καθοδηγούν και ελέγχουν τους Γενικούς Επιθεωρητές και παρακολουθούν τα συνέδρια και τις συγκεντρώσεις που οργανώνουν εκείνοι, καθώς και τις πειραματικές και δοκιμαστικές διδασκαλίες, παρέχοντας τις κατά περίπτωση αναγκαίες οδηγίες, και «*μορφώνουν γνώμην περὶ τοῦ συντελουμένου εἰς αὐτὰ ἐκπαιδευτικοῦ ἔργου*» και «*παρακολουθοῦντες διδασκαλίας ἐκπαιδευτικῶν καὶ Διευθυντῶν σχολικῶν μονάδων*

τῆς Περιφερείας των, ἐλέγχουν τὴν ἐφαρμογὴν τῶν ἐνδεικνυομένων μεθόδων» (άρ.4). Επίσης, κάθε Επόπτης στην έδρα της περιφέρειάς του οργανώνει μαθήματα ταχύρρυθμης μετεκπαίδευσης.

Το Π.Δ. 302/1980 περιγράφει τις αρμοδιότητες των Επιθεωρητών, που, μεταξύ άλλων, «*ὀργανώνουν, μετὰ προηγούμενην ἔγκρισιν τοῦ οἰκείου Ἐπόπτου, δοκιμαστικὰς διδασκαλίας καὶ ἐπιμορφωτικὰς συγκεντρώσεις καθ' ὁμάδας, Εἰδικῶν Σχολείων τῆς Περιφερείας των καὶ συσκέπτονται μετὰ τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, περὶ τῶν ἀπασχολούντων ἕκαστον τῶν σχολείων εἰδικῶν προβλημάτων, παρέχοντες τὰς δεούσας ὁδηγίας καὶ κατευθύνσεις, διὰ τὴν ἐπίλυσίν των*» (άρ.1).

Με το Νόμο 1304/1982 εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην Εκπαίδευση, του οποίου έργο αποτελεί η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση προσπαθειών για επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, ο Σχολικός Σύμβουλος: «*α) Συνεργάζεται μὲ τὸ διδακτικὸ προσωπικὸ τῶν σχολείων…β) Ἀντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικῆς καὶ ἀγωγῆς σὲ συνεργασία μὲ τὸ διδακτικὸ προσωπικὸ τῶν σχολείων…γ) Ἐπισκέπτεται τὰ σχολεῖα τῆς περιφέρειάς του καὶ κατευθύνει τὸ ἔργο τῶν ἐκπαιδευτικῶν μὲ θεωρητικὲς καὶ κυρίως μὲ πρακτικὲς ὑποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας, συμβάλλοντας ὁ ἴδιος μὲ τὴν προσωπικότητα, τὴν πείρα καὶ τὶς γνώσεις του στὴ βελτίωση τῶν συνθηκῶν μάθησης καὶ ἀγωγῆς, δ) Ὀργανώνει σεμινάρια καὶ φροντίζει γιὰ τὴν ἐπιμόρφωση καὶ τὴν ἐνίσχυση τῆς ἐρευνητικῆς προσπάθειας τῶν ἐκπαιδευτικῶν…στ) Μετέχει στὴ διαδικασία ἀξιολόγησης τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ…*» (άρ.1). Επίσης, ορίζονται τα σχετικά με τη διαδικασία επιλογής των Σχολικών Συμβούλων (άρ.16-19), καθώς και οι αντίστοιχες εποπτικές αρμοδιότητες των Συμβούλων Εκπαίδευσης και του Συντονιστή Συμβούλων των ελληνικών σχολείων του εξωτερικού. Με το Π.Δ. 214/1984 εμπλουτίζονται οι αρμοδιότητες που ασκούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι, που «*Παρακολουθούν διδασκαλίες των εκπαιδευτικών και συζητούν μαζί τους τρόπους οργάνωσης και βελτίωσης της διδασκαλίας. Αναλαμβάνουν οποιεσδήποτε πρωτοβουλίες κρίνουν αναγκαίες για την καλύτερη απόδοση της διδασκαλίας, στις οποίες περιλαμβάνονται και πρακτικές υποδείξεις διδασκαλίας από τους ίδιους. Συνεργάζονται κατά περιοχές με εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίηση δοκιμαστικών διδασκαλιών, ώστε αυτοί που τις παρακολουθούν να γνωρίσουν διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και να επισημάνουν τα ιδιαίτερα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα καθεμιάς… Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα…και φροντίζουν γενικότερα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών…Προωθούν και ενισχύουν ερευνητικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία παιδαγωγικής και επιστημονικής κίνησης στην περιοχή τους. Μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών… Στο τέλος του διδακτικού έτους: α) Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αξιολογούν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή όσων σχεδιάστηκαν και προγραμματίστηκαν στη διάρκεια του διδακτικού έτους και σχεδιάζουν την εργασία της επόμενης σχολικής χρονιάς…β) Συντάσσουν…έκθεση, όπου αξιολογούν το έργο που επιτελέσθηκε στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, επισημαίνουν προβλήματα και δυσκολίες στην άσκηση του παιδευτικού έργου στα σχολεία και προτείνουν συγκεκριμένα μέτρα για την αντιμετώπισή τους…γ) Εξετάζουν την εμπειρία που απέκτησαν σε όλους τους τομείς της δραστηριότητάς τους, σε κοινές συσκέψεις…*» (άρ.1).

Με το Νόμο 1566/1985 επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και καταργείται το ΚΕΜΕ. Ειδικότερα, το ΠΙ, μεταξύ άλλων, «*α) μελετά και αξιολογεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης, β) επισημαίνει τις ανάγκες για εκπαιδευτική έρευνα, οργανώνει, συντονίζει και παρέχει οδηγίες για την καλύτερη διεξαγωγή της από τους σχολικούς συμβούλους και το εκπαιδευτικό προσωπικό και αξιοποιεί τα πορίσματά τους,…ε) εισηγείται τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση των μεθόδων της διδακτικής και γενικότερα της εκπαιδευτικής εργασίας, στ) γνωμοδοτεί για τις ανάγκες, τις μορφές και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,…ι) συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους και τους βοηθεί στην άσκηση του επιστημονικού και καθοδηγητικού τους έργου…*» (άρ.24). Επιπλέον, ορίζεται ως σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών «*α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου, β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της*

επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων» (άρ.28). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε εισαγωγική, ετήσια, περιοδική κ.ά.. Φορείς της επιμόρφωσης είναι το ΠΙ, τα ΠΕΚ και τα παραρτήματά τους. Ταυτόχρονα, ρυθμίζονται και θέματα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Νόμος 1824/1988 ορίζει ότι η περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται κάθε 4-6 έτη και «*έχει σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους*», ενώ ως φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ορίζονται «*α) Οι σχολικές μονάδες, β) Τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (Π.Ε.Κ.), γ) Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), δ) Τα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), ε) Η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.)*» (άρ.12). Στον ίδιο Νόμο ρυθμίζονται και θέματα επιλογής διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων.

Με το Π.Δ. 348/1989 διευκρινίζονται θέματα σχετικά με τη διάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τη συμπληρωματική επιμόρφωση των νεοδιόριστων και την αξιολόγηση των φοιτώντων εκπαιδευτικών.

Το Π.Δ. 320/1993 ορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως εξής: «*Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού αναλύονται τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου, προσδιορίζονται τυχόν αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους και αναζητούνται τα αίτια, ώστε να γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα βοηθεί τον εκπαιδευτικό: α. Να ενισχύει την αυτογνωσία του ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ευστοχία, β. Να σχηματίζει μια θεμελιωμένη εικόνα για την απόδοση του έργου του και γ. Να προσπαθεί να βελτιώνει την προσφορά του στο μαθητή, αξιοποιώντας τις διαπιστώσεις και οδηγίες του Σχολικού Συμβούλου. Επιπλέον η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποβλέπει στην ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και παρέχει κίνητρα σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Τέλος, η συστηματική ανάλυση και μελέτη των στοιχείων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για την επιμόρφωσή τους σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο*» (άρ.1). Στη συνέχεια, ορίζονται τα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας, καθώς «*ο σύλλογος των διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους οικείους Σχολικούς Συμβούλους προγραμματίζει στην αρχή κάθε σχολικού έτους τις διδακτικές και τις ευρύτερες εκπαιδευτικές δραστηριότητές της...*» (άρ.2). Επίσης, ορίζονται τα σχετικά με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, η οποία «*γίνεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Για την αξιολόγηση αυτή, που αποτελεί φυσική συνέπεια και επιστέγασμα μακράς και πολύπλευρης συνεργασίας τους σε ποικίλους τομείς της εκπαιδευτικής πράξης, συντάσσεται ιδιαίτερη έκθεση από καθένα εκ των ανωτέρω. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από το Σχολικό Σύμβουλο διαμορφώνεται σταδιακά από τη συνεχή επικοινωνία τους: α) Στα ενημερωτικά σεμινάρια και τις άλλες επιμορφωτικές συναντήσεις, που διοργανώνονται από το Σχολικό Σύμβουλο, β) Κατά τη συνεργασία τους για την αναζήτηση λύσεων σε επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, γ) Κατά τις επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στο σχολείο του εκπαιδευτικού και στην αίθουσα διδασκαλίας*» (άρ.3,π.1-2).

Ο Σχολικός Σύμβουλος, προκειμένου να συντάξει την Έκθεση Αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, συνεκτιμά την ενεργητική συμμετοχή του κατά τις συνεργασίες τους, τα δεδομένα από την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών του και την ατομική έκθεση του εκπαιδευτικού (αυτοπαρουσίασης και επεξηγηματικής των παραπάνω διδασκαλιών του) και, ειδικότερα, αξιολογεί «*α) την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού,...και β) την παιδαγωγική-διδακτική του ικανότητα...*» (άρ.3,π.3). Από την άλλη, «*η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή του σχολείου διαμορφώνεται μέσα από την καθημερινή τους συνεργασία. Ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί: α) την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό,...β) τη συνεργασία-επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς,...*» (άρ.3,π.4). Οι εκθέσεις αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού περιέχουν περιγραφικό μέρος και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων αξιολόγησης (10-50 μόρια για κάθε κριτήριο Επιστημονικής Κατάρτισης και Παιδαγωγικής-Διδακτικής Ικανότητας και 10-50 μόρια για κάθε κριτήριο Υπηρεσιακής συνέπειας, υπευθυνότητας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών, ήτοι συνολικά 200 μόρια). Επίσης, ορίζονται τα σχετικά με την αξιολόγηση του έργου του Διευθυντή σχολείου και του Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης και τα προβλεπόμενα για τις διαδικασίες ένστασης και δευτεροβάθμιας αξιολόγησης.

Με το Νόμο 2327/1995 ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, με σκοπό την «*προαγωγή της έρευνας σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και ιδίως σε θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης, μεθόδων διδασκαλίας, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης...*» (άρ.2). Επίσης, ιδρύονται Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης της Εκπαίδευσης στην έδρα κάθε νομού, καθένα από τα οποία αποτελεί «*...έδρα των ομάδων συντονισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έδρα του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (Π.Ε.Κ.)... κέντρο i) εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών, ii) αυτομορφωτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών του νομού,... ν) συντονισμού της επαγγελματικής κατάρτισης και εναρμόνισής της με την εκπαίδευση...*» (άρ.3). Ακόμη, ορίζεται ότι το Μαράσλειο Διδασκαλείο έχει ως σκοπό του τη «*μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*» (άρ.5).

Στο Π.Δ. 119/1998 ορίζεται ως αποστολή του ΚΕΕ, μεταξύ άλλων, η συμμετοχή του σε δραστηριότητες που αφορούν στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και, για αυτό, λειτουργεί το «*Τμήμα ερευνών, μελετών και αξιολόγησης, το οποίο είναι υπεύθυνο για την παρακολούθηση των ερευνητικών προγραμμάτων που ανατίθενται ή εκτελούνται από το Κέντρο, για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων ερευνητικών προγραμμάτων που εκτελούνται από το ίδιο, για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και την παραγωγή του αναγκαίου επιστημονικού και λοιπού υλικού*» (άρ.3).

Με το Π.Δ. 140/1998 αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση είναι η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, και από τον Σχολικό Σύμβουλο. Επίσης, «*στο τέλος της δοκιμαστικής θητείας του εκπαιδευτικού, τριμελείς επιτροπές, αποτελούμενες από μόνιμους αξιολογητές, που ορίζονται με απόφαση της επιτροπής αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.), εξετάζουν τον υπηρεσιακό του φάκελο, την πληρότητα μιας επιστημονικής εργασίας που πρέπει να έχει εκπονήσει ο αξιολογούμενος σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητά του, καθώς και την επάρκεια σχεδίου υποδειγματικής διδασκαλίας που έχει συντάξει ο ίδιος*» (άρ.1) και συντάσσουν έκθεση αξιολόγησης, που υποβάλλουν μαζί με τον υπηρεσιακό φάκελο του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού στο αρμόδιο για τη μονιμοποίησή του περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο. Οι φάκελοι των υποψηφίων για υπηρεσιακή εξέλιξη, περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία για το σύνολο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και επιμορφωτικών δραστηριοτήτων τους και τις εκθέσεις αξιολόγησής τους και, ειδικά, «*για την επιλογή σε θέση σχολικού συμβούλου, περιλαμβάνουν μία τουλάχιστον προσομοίωση σεμιναρίου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*» (άρ.3). Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να υποβάλει έκθεση προσωπικής αυτοξιολόγησης, «*βάσει των εκάστοτε ισχυόντων στοιχείων αξιολόγησης αλλά χωρίς αριθμητικό προσδιορισμό τους*» (άρ.4) και περιγράφονται ρητά οι διαδικασίες ένστασης για τους αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς.

Ο Νόμος 2986/2002 ορίζει ότι «*σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές*» και ότι η «*αξιολόγηση…ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων*» (άρ.4). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο ΚΕΕ και το ΠΙ. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι, μεταξύ άλλων, «*α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα,…γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,…στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής…*» (άρ.5) και περιγράφεται η διαδικασία υποβολής ένστασης κατά της έκθεσης αξιολόγησής τους. Επίσης, ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), έργο του οποίου είναι «*α) ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής…β) ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, γ) η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων…δ) η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό…για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων, ε) η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στ) η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*» (άρ.6).

Ο Νόμος 3966/2011 ορίζει ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο πλαίσιο του σκοπού και των αρμοδιοτήτων του, γνωμοδοτεί ή εισηγείται στον Υπουργό Παιδείας, μεταξύ άλλων, για «*την εναρμόνιση της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών…θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των διοικητικών και των εκπαιδευτικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών*» (άρ.2). Επίσης, ορίζεται ότι ανάμεσα στις αρμοδιότητες του ΙΤΥΕ περιλαμβάνεται «*η παροχή υπηρεσιών κατάρτισης, διαρκούς επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., καθώς και η πιστοποίηση ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων*» (άρ.23).

Ο Νόμος 4142/2013 ορίζει ως αποστολή της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου, στο πλαίσιο της οποίας «*Παρακολουθεί, μελετά και αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτή σχεδιάζεται με την υποστήριξη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)…Αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων…Ως εκπαιδευτικό έργο…νοείται και το έργο επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, καθώς και της εν γένει οργάνωσης και κάθε είδους στήριξης του έργου των σχολικών μονάδων…Εποπτεύει τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις οποίες μπορεί να συμμετέχει με όργανα ή εκπροσώπους της…, με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης. Μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και εντοπίζει αδυναμίες και τρόπους αντιμετώπισής τους. Αποφαίνεται επί των ενστάσεων των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών εκπαίδευσης κατά των εκθέσεων αξιολόγησής τους…*» (άρ.1).

Το Π.Δ. 152/2013 ορίζει ότι «*Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει: α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του, β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των*

εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης…» (άρ.2). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται με κατηγορίες κριτηρίων: «*Κατηγορία Ι-Εκπαιδευτικό περιβάλλον…ΙΙ-Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας… ΙΙΙ-Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών…IV-Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια…V-Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού…η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:…Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη… Επαγγελματική ανάπτυξη*» (άρ.3). Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων με τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. «*Η ένταξη του αξιολογούμενου σε βαθμίδα της περιγραφικής κλίμακας συνεπάγεται τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό ως ακολούθως: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός»*» με ταυτόχρονη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη 100βαθμης κλίμακας (άρ.5). Τέλος, προβλέπεται ότι «*Κάθε αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τον προϊστάμενο αξιολογητή του*» (άρ.24).

3.0. Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις

Από την ομαδοποίηση που επιχειρήσαμε, προέκυψε αρχικά η ομάδα νομοθετικών κειμένων (4 Νόμων και 5 Π.Δ.) που περιέχουν ρητή αναφορά στην έννοια της αξιολόγησης και κυρίως αφορούν την πειθαρχική δικαιοδοσία και την επιλογή του εποπτικού προσωπικού και γενικότερα των στελεχών εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ορίζονται αναλυτικά για όλο το εποπτικό και διδακτικό προσωπικό οι υπεύθυνοι άσκησης της πειθαρχικής δικαιοδοσίας, τα σχετικά με τις εφέσεις, τις προαγωγές στο βαθμό του Γενικού Επιθεωρητή και του επόπτη Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης και την επιλογή Επιθεωρητών. Ακόμη, ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι «*ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της*» και συναφώς ιδρύονται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΕΑΣΜ) και τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ).

Η δεύτερη ομάδα νομοθετικών κειμένων περιλαμβάνει όσους Νόμους (4) και Π.Δ. (9) περιέχουν ρητή αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και κυρίως αφορούν στην ίδρυση φορέων, την υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωση επιμέρους ομάδων εκπαιδευτικών, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων και των σχολείων του εξωτερικού. Έτσι, ιδρύεται το Κέντρο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας (ΚΕΜΔ), εισάγεται ως τύπος η ταχύρρυθμη επιμόρφωση, επεκτείνεται ο θεσμός των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, συνιστάται στο ΠΙ διακριτό τμήμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και καθορίζεται το πλαίσιο της Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων του εξωτερικού (ΙΠΟΔΕ) και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης.

Η πολυπληθέστερη ομάδα νομοθετικών κειμένων περιλαμβάνει τους Νόμους και τα Π.Δ. που περιέχουν ρητή αναφορά συνδυαστικά στα θέματα της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης (11 και 12 αντίστοιχα) και κυρίως αφορούν στην ίδρυση φορέων, την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των επιθεωρητών και των σχολικών συμβούλων, την επιλογή και προαγωγή στελεχών της εκπαίδευσης, όπως είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Διευθυντές σχολείων, οι συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού κ.ά.. Συγκεκριμένα, ιδρύεται το ΚΕΜΕ, ορίζονται τα σχετικά με την εποπτεία και το εποπτικό προσωπικό και τα Υπηρεσιακά Συμβούλια της Δημοτικής και της Μέσης Εκπαίδευσης, ιδρύεται η ΣΕΛΜΕ, ορίζονται τα σχετικά με τις προαγωγές και τοποθετήσεις του εποπτικού προσωπικού και τις αρμοδιότητές του και εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, με έργο την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, επανιδρύεται το ΠΙ και ορίζονται οι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (σχολικές μονάδες, ΠΕΚ, ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΣΕΛΕΤΕ). Τέλος, ορίζεται ότι η συστηματική ανάλυση και μελέτη των στοιχείων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για την επιμόρφωσή τους και προβλέπονται τα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής

μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας, ιδρύονται το ΚΕΕ, τα ΜΟΚΕΣΕ, ο ΟΕΠΕΚ, το ΙΕΠ, το ΙΤΥΕ και η ΑΔΙΠΠΔΕ. Τέλος, με το Π.Δ. 152/2013 ορίζεται ότι σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας.

Συμπληρωματικά προς την παραπάνω ομαδοποίηση, διαπιστώσαμε κάποια επιμέρους ποιοτικά στοιχεία. Ήδη από το 1975 (Νόμος 186) η έννοια της αξιολόγησης συνδέεται με την έννοια της βελτίωσης και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και «*τὴν ὕψωσιν τοῦ μορφωτικοῦ ἐπιπέδου τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσωπικοῦ*» και, μάλιστα, με την οργάνωση, μεταξύ άλλων, ομάδων εργασίας.

Από το 1976 προβλέπεται ότι οι Επιθεωρητές ασκούν συνολικά διοίκηση, επιθεώρηση, καθοδήγηση, εποπτεία και έλεγχο των σχολικών μονάδων και, παράλληλα, συντονίζουν το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών έχουν συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, είναι κυρίως περιγραφικές, ενώ η σχετική βαθμολογία και χαρακτηρισμός πρέπει να είναι αιτιολογημένος και πάντα τεκμηριωμένος με παρατήρηση διδασκαλίας.

Από το 1977 προβλέπεται επιμόρφωση για όλους, διαβαθμισμένη για όλο το διδακτικό και το εποπτικό προσωπικό της εκπαίδευσης. Από τη διατύπωση των κειμένων, μάλιστα, διαφαίνεται ο αντισταθμιστικός και συμπληρωματικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης σε σχέση με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και την ανάγκη συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, όπως διαμορφώνονται στο μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Επίσης, οι προς επιμόρφωση εκπαιδευτικοί επιλέγονται κυρίως βάσει του υπηρεσιακού τους φακέλου, αλλά δύνανται και οι ίδιοι να αιτηθούν επιμόρφωση. Μάλιστα, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης συνεχώς εμπλουτίζεται (χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, θέματα Ψυχολογίας κ.ά.) και αποκτά πλέον και ταχύρρυθμο χαρακτήρα. Εισάγεται η έννοια των κατάλληλων για την αποδοτικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου κινήτρων που πρέπει να χρησιμοποιούν οι επιθεωρητές, για να συγκαλούν τους εκπαιδευτικούς σε επιμορφωτικές συγκεντρώσεις και να τους παρέχουν τις κατάλληλες διοικητικές και παιδαγωγικές οδηγίες. Έτσι, παρατηρούν τουλάχιστον δύο διδασκαλίες των εκπαιδευτικών και οργανώνουν δικές τους δοκιμαστικές διδασκαλίες. Συναφές είναι και το έργο μετέπειτα των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι, με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και αγωγής, συνεργάζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και, άρα, προαπαιτούμενο για την επιλογή τους είναι η δική τους παιδαγωγική επιμόρφωση. Στη συνέχεια (1984), προβλέπεται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και φροντίζουν γενικότερα για την επιμόρφωσή τους, πάντα με έμφαση στη συνεργασία και την ανατροφοδότηση για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Το 1985 με την επανίδρυση του ΠΙ περιγράφεται αναλυτικότερα και το περιεχόμενο και οι τύποι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια (1992), η επιμόρφωση ορίζεται ως υποχρεωτική και διακρίνεται σε εισαγωγική, περιοδική και ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας. Σημαντική είναι, επίσης, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση της επιμορφωτικής διαδικασίας, καθώς προβλέπεται για αυτόν το λόγο σύσκεψη των Διευθυντών των ΠΕΚ με τους εκπροσώπους του ΠΙ δύο φορές ετησίως.

Το 1993 ορίζεται ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, συνεπώς, εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά, καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, η συστηματική ανάλυση και μελέτη των στοιχείων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για την επιμόρφωσή τους σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Επίσης, θεσπίζεται ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας στην αρχή κάθε διδακτικού έτους και προστίθεται στην παρατήρηση δύο διδασκαλιών από τον Σχολικό Σύμβουλο η υποβολή ατομικής έκθεσης αυτοπαρουσίασης του εκπαιδευτικού.

Το 1997 εισάγεται η έννοια της ποιότητας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της. Το 2002 ο νομοθέτης ορίζει ότι σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Συνεπώς, τα ΚΕΕ και ΠΙ επιφορτίζονται με την ευθύνη διαπίστωσης των επιμορφωτικών αναγκών και του προσδιορισμού του περιεχομένου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το 2010 περιγράφεται αναλυτικότερα το πρόγραμμα δράσης που καταρτίζει κάθε σχολική μονάδα στην αρχή κάθε σχολικού έτους, βάσει του οποίου συντάσσει έκθεση αξιολόγησης στο τέλος, προτείνοντας βελτιώσεις για την επόμενη χρονιά. Προβλέπεται, μάλιστα, ότι την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σε μία σύνθεση των παραπάνω στοιχείων το πλέον πρόσφατο νομοθετικό κείμενο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το Π.Δ. 152/2013, ορίζει ότι σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας. Εισάγεται, μάλιστα, ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς ρητά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνη.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*. (μτφρ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: τυπωθήτω.

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

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - ΟΕΠΕΚ.

Μπουζάκης, Σ. (2006α). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2006β). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, 19ος αιώνας, 1913, 1929*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση - Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η επιμόρφωση των δασκάλων-διδασκαλισσών και νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

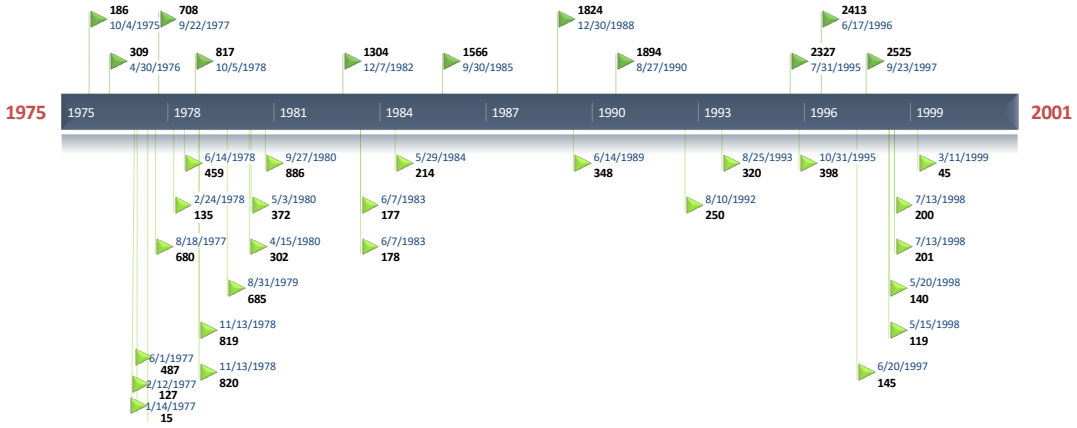
Ξωχέλλης, Π. (2007). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 179-190). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

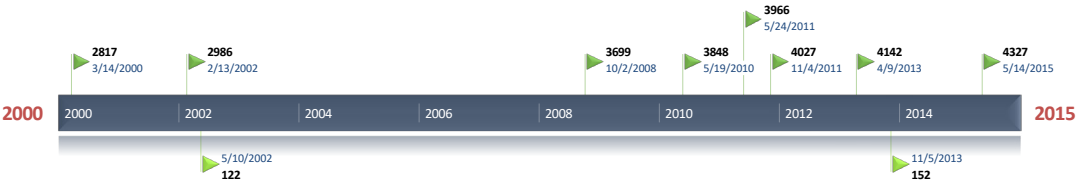
Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann Educational Books Ltd.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων.* Αθήνα: Τυπωθήτω.



Σχήμα 1. Νόμοι και Π.Δ. τον 20ό αιώνα



Σχήμα 2. Νόμοι και Π.Δ. τον 21ο αιώνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συγκεντρωτικός πίνακας νομοθετικών κειμένων σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση από τη μεταπολίτευση ως σήμερα

α/α	Νομοθετικό Κείμενο	Στοιχεία Δημοσίευσης	Τίτλος
1	Νόμος 186/1975	ΦΕΚ 214/Α/ 04-10-1975	Περὶ τοῦ Κέντρου Ἐκπαιδεύσεως, Μελετῶν καὶ Ἐπιμορφώσεως καὶ διατάξεών τινων τοῦ προσωπικοῦ τῆς Κεντρικῆς Ὑπηρεσίας τοῦ Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων
2	Νόμος 309/1976	ΦΕΚ 100/Α/ 30-04-1976	Περὶ ὀργανώσεως καὶ διοικήσεως τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως
3	Προεδρικό Διάταγμα 424/1976	ΦΕΚ 162/Α/ 25-06-1976	Περὶ καθορισμοῦ τῆς κατὰ φῦλον συνθέσεως τῶν ὀργανικῶν θέσεων τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῶν Δημοτικῶν Σχολείων
4	Προεδρικό Διάταγμα 15/1977	ΦΕΚ 9/Α/ 14-01-1977	Περὶ συστάσεως καὶ συνθέσεως Ὑπηρεσιακῶν καὶ Πειθαρχικῶν Συμβουλίων τοῦ Προσωπικοῦ τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως
5	Προεδρικό Διάταγμα 127/1977	ΦΕΚ 40/Α/ 12-02-1977	Περὶ ὀργανώσεως καὶ λειτουργίας παρὰ τῷ Κ.Ε.Μ.Ε. Σχολῆς Ἐπιμορφώσεως Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως (ΣΕΛΜΕ)
6	Προεδρικό Διάταγμα 487/1977	ΦΕΚ 150/ 01-06-1977	Περὶ τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως τῶν διατάξεων τοῦ Π.Δ/τος 127/1977 «Περὶ ὀργανώσεως καὶ λειτουργίας παρὰ τῷ Κ.Ε.Μ.Ε. Σχολῆς Ἐπιμορφώσεως Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ 40/1977 τ.Α')
7	Προεδρικό Διάταγμα 680/1977	ΦΕΚ 224/Α/ 18-08-1977	Περὶ καθορισμοῦ τῶν ἀσκούντων τὴν πειθαρχικὴν δικαιοδοσίαν ὀργάνων ἐπὶ τοῦ ἐποπτικοῦ καὶ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως
8	Νόμος 695/1977	ΦΕΚ 264/Α/ 16-09-1977	Περὶ ῥυθμίσεως θεμάτων τινῶν τοῦ διδακτικοῦ καὶ ἐποπτικοῦ προσωπικοῦ τῶν Μειονοτικῶν Σχολείων καὶ τῆς Εἰδικῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας
9	Νόμος 708/1977	ΦΕΚ 274/Α/ 22-09-1977	Περὶ ῥυθμίσεως ἐκπαιδευτικῶν τινῶν θεμάτων
10	Προεδρικό Διάταγμα 135/1978	ΦΕΚ 29/Α/ 24-02-1978	Περὶ Ὀργανισμοῦ τοῦ Κέντρου Ἐποπτικῶν Μέσων Διδασκαλίας (Κ.Ε.Μ.Δ.) τοῦ Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων
11	Προεδρικό Διάταγμα 459/1978	ΦΕΚ 93/Α/ 14-06-1978	Περὶ ὀργανώσεως καὶ λειτουργίας Σχολῶν Ἐπιμορφώσεως Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαιδεύσεως (ΣΕΛΜΕ)
12	Νόμος 817/1978	ΦΕΚ 170/Α/ 05-10-1978	Περὶ ῥυθμίσεως ἐνίων ἐκπαιδευτικῶν καὶ ἐκκλησιαστικῶν θεμάτων
13	Προεδρικό Διάταγμα 819/1978	ΦΕΚ 188/Α/ 13-11-1978	Περὶ τῆς διαδικασίας διεξαγωγῆς τοῦ διαγωνισμοῦ πρὸς πλήρωσιν θέσεων Ἐπιθεωρητῶν Εἰδικῶν Σχολείων Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως
14	Προεδρικό Διάταγμα 820/1978	ΦΕΚ 188/Α/ 13-11-1978	Περὶ τῆς διαδικασίας προκρίσεως καὶ ἐπιλογῆς προαγομένων εἰς θέσεις Ἐπιθεωρητῶν Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως Β΄

15	Προεδρικό Διάταγμα 415/1979	ΦΕΚ 124/Α/ 12-06-1979	Περὶ καθορισμοῦ τῆς κατὰ φῦλον συνθέσεως τῶν ὀργανικῶν θέσεων τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῶν Δημοτικῶν σχολείων
16	Προεδρικό Διάταγμα 685/1979	ΦΕΚ 200/Α/ 31-08-1979	Περὶ τῶν καθηκόντων καὶ τῶν ἁρμοδιοτήτων τοῦ Ἐποπτικοῦ Προσωπικοῦ τῆς Μέσης Τεχνικῆς καὶ Ἐπαγγελματικῆς Ἐκπ/σεως (ΤΕΕ)
17	Προεδρικό Διάταγμα 302/1980	ΦΕΚ 84/Α/ 15-04-1980	Περὶ τῶν καθηκόντων καὶ ἁρμοδιοτήτων τῶν Ἐπιθεωρητῶν τῶν Εἰδικῶν σχολείων Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως
18	Προεδρικό Διάταγμα 372/1980	ΦΕΚ 102/Α/ 03-05-1980	Περὶ τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως τοῦ Π.Δ. 680/1977 «περὶ καθορισμοῦ τῶν ἀσκούντων τὴν πειθαρχικὴν δικαιοδοσίαν ὀργάνων ἐπὶ τοῦ Ἐποπτικοῦ καὶ Διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως»
19	Προεδρικό Διάταγμα 886/1980	ΦΕΚ 219/Α/ 27-09-1980	Περὶ τῆς διαδικασίας προκρίσεως καὶ ἐπιλογῆς τῶν προαγομένων εἰς θέσεις Ἐπιθεωρητῶν Προσχολικῆς Ἀγωγῆς
20	Νόμος 1304 /1982	ΦΕΚ 144/Α/ 07-12-1982	Γιὰ τὴν ἐπιστημονικὴ - παιδαγωγικὴ καθοδήγηση καὶ τὴ διοίκηση στὴ Γενικὴ καὶ τὴ Μέση Τεχνική - Ἐπαγγελματικὴ Ἐκπαίδευση καὶ ἄλλες διατάξεις
21	Προεδρικό Διάταγμα 25/1983	ΦΕΚ 18/Α/ 04-02-1983	Κατανομή των θέσεων των Σχολικών Συμβούλων της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης σε ειδικότητες
22	Προεδρικό Διάταγμα 177/1983	ΦΕΚ 70/Α/ 07-06-1983	Οργάνωση και λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ)
23	Προεδρικό Διάταγμα 178/1983	ΦΕΚ 70/Α/ 07-06-1983	`Ιδρυση, οργάνωση και λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ)
24	Προεδρικό Διάταγμα 225/1983	ΦΕΚ 84/Α/ 28-06-1983	Τρόπος διαπίστωσης των κριτηρίων επιλογής των Προϊσταμένων των Διευθύνσεων Δημοτικής, Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
25	Προεδρικό Διάταγμα 214/1984	ΦΕΚ 77/Α/ 29-05-1984	Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων
26	Προεδρικό Διάταγμα 581/1984	ΦΕΚ 207/Α/ 20-12-1984	Αξιολόγηση ουσιαστικών προσόντων του προσωπικού των δημοσίων υπηρεσιών και Ν.Π.Δ.Δ., πλην των εκπαιδευτικών
27	Νόμος 1566 /1985	ΦΕΚ 167/Α/ 30-09-1985	Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
28	Προεδρικό Διάταγμα 75/1986	ΦΕΚ 28/Α/ 20-03-1986	Σύσταση, σύνθεση και αρμοδιότητες των υπηρεσιακών και πειθαρχικών συμβουλίων του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
29	Προεδρικό Διάταγμα 188/1986	ΦΕΚ 76/Α/ 13-06-1986	Μετονομασία και συμπλήρωση της σύνθεσης των αρμόδιων για θέματα σχολικών συμβούλων συμβουλίων
30	Προεδρικό Διάταγμα 243/1986	ΦΕΚ 117/Α/ 29-07-1986	Όργανα και διαδικασία πειθαρχικής δίωξης εκπαιδευτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

31	Προεδρικό Διάταγμα 249/1986	ΦΕΚ 118/Α/ 31-07-1986	Τοποθετήσεις προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης, γραφείων φυσικής αγωγής, διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών και υπεύθυνων τομέων σχολικών εργαστηριακών κέντρων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
32	Προεδρικό Διάταγμα 429/1987	ΦΕΚ 192/Α/ 02-11-1987	Όργανα και διαδικασία πειθαρχικής δίωξης εκπαιδευτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
33	Προεδρικό Διάταγμα 240/1988	ΦΕΚ 104/Α/ 25-05-1988	Γνωμοδοτικά συμβούλια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής
34	Νόμος 1824 /1988	ΦΕΚ 296/Α/ 30-12-1988	Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
35	Προεδρικό Διάταγμα 348/1989	ΦΕΚ 158/Α/ 14-06-1989	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
36	Νόμος 1894 /1990	ΦΕΚ 110/Α/ 27-08-1990	Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις
37	Προεδρικό Διάταγμα 197/1991	ΦΕΚ 77/Α/ 22-05-1991	Σύσταση Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, Επιθεώρησης, Οργάνωσης και Απλούστευσης Διαδικασιών και Κλάδου Επιθεωρητών στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
38	Νόμος 2043 /1992	ΦΕΚ 79/Α/ 19-05-1992	Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
39	Προεδρικό Διάταγμα 184/1992	ΦΕΚ 82/Α/ 26-05-1992	Κατανομή των θέσεων των Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ9, ΠΕ12, ΠΕ13, ΠΕ14
40	Προεδρικό Διάταγμα 250/1992	ΦΕΚ 138/Α/ 10-08-1992	Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων
41	Προεδρικό Διάταγμα 318/1992	ΦΕΚ 161/Α/ 25-09-1992	Αξιολόγηση των ουσιαστικών προσόντων του προσωπικού των δημοσίων υπηρεσιών - πλην των εκπαιδευτικών λειτουργών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - και των νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου
42	Προεδρικό Διάταγμα 54/1993	ΦΕΚ 22/Α/ 02-03-1993	Κριτήρια για την επιλογή και τοποθέτηση Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Γραφείων Φυσικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θητεία και αποτίμησή τους σε αξιολογικές μονάδες
43	Προεδρικό Διάταγμα 320/1993	ΦΕΚ 138/Α/ 25-08-1993	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
44	Νόμος 2188 /1994	ΦΕΚ 18/Α/ 16-02-1994	Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
45	Νόμος 2327 /1995	ΦΕΚ 156/Α/ 31-07-1995	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
46	Προεδρικό Διάταγμα 398/1995	ΦΕΚ 223/Α/ 31-10-1995	Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

47	Προεδρικό Διάταγμα 399/1995	ΦΕΚ 223/Α/ 31-10-1995	Τροποποίηση της σύνθεσης των κεντρικών και περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανακαθορισμός των αρμοδιοτήτων τους
48	Νόμος 2413 /1996	ΦΕΚ 124/Α/ 17-06-1996	Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
49	Προεδρικό Διάταγμα 326/1996	ΦΕΚ 221/Α/ 10-09-1996	Κανονισμός λειτουργίας της ολομέλειας του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας
50	Προεδρικό Διάταγμα 145/1997	ΦΕΚ 127/Α/ 20-06-1997	Τροποποίηση του Π.Δ. 250/1992 «Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΦΕΚ 138/Α)»
51	Νόμος 2525 /1997	ΦΕΚ 188/Α/ 23-09-1997	Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις
	Υπουργική Απόφαση* Δ2/1938/27-02-1998	27/2/1998	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
52	Προεδρικό Διάταγμα 119/1998	ΦΕΚ 102/ 15-05-1998	Οργάνωση και λειτουργία του Κέντρου Εκπαιδευτικής `Ερευνας (ΚΕΕ)
53	Προεδρικό Διάταγμα140/1998	ΦΕΚ 107/ 20-05-1998	Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης
54	Προεδρικό Διάταγμα 200/1998	ΦΕΚ 161/Α/ 13-07-1998	Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων
55	Προεδρικό Διάταγμα 201/1998	ΦΕΚ 161/Α/ 13-07-1998	Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων
56	Προεδρικό Διάταγμα 45/1999	ΦΕΚ 46/Α/ 11-03-1999	Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών
57	Νόμος 2817 /2000	ΦΕΚ 78/Α/ 14-03-2000	Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις
58	Νόμος 2834 /2000	ΦΕΚ 160/Α/ 07-07-2000	Ρύθμιση θεμάτων διορισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
59	Προεδρικό Διάταγμα 25/2002	ΦΕΚ 20/Α/ 07-02-2002	Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών

* Παρόλο που στην παρούσα εργασία δεν αποδελτιώθηκαν οι Υπουργικές Αποφάσεις ή οι Εγκύκλιοι, θεωρήσαμε σκόπιμο εδώ να συμπεριλάβουμε τα κείμενα που αφορούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

60	Νόμος 2986 /2002	ΦΕΚ 24/Α/ 13-02-2002	Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
61	Προεδρικό Διάταγμα 122/2002	ΦΕΚ 105/Α/ 10-05-2002	Τροποποίηση του Π.Δ. 45/1999 «Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών»
62	Προεδρικό Διάταγμα 1/2003	ΦΕΚ 1/Α/ 03-01-2003	Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών
63	Προεδρικό Διάταγμα 78/2003	ΦΕΚ 77/Α/ 02-04-2003	Προσόντα Σχολικών Συμβούλων Ειδικότητας κωφών - βαρήκοων και τυφλών
64	Προεδρικό Διάταγμα 127/2003	ΦΕΚ 114/Α/ 12-05-2003	Συγκρότηση, Οργάνωση, Λειτουργία, Διοικητική Υποστήριξη και έδρα του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας
65	Νόμος 3194 /2003	ΦΕΚ 267/Α/ 20-11-2003	Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις
66	Προεδρικό Διάταγμα 28/2004	ΦΕΚ 25/Α/ 05-02-2004	Αύξηση και κατανομή θέσεων Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
67	Νόμος 3255 /2004	ΦΕΚ 138/Α/ 22-07-2004	Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων
68	Προεδρικό Διάταγμα 226/2004	ΦΕΚ 211/Α/ 03-11-2004	Καθορισμός Προσόντων Σχολικών Συμβούλων Ειδικότητας κωφών-βαρήκοων και τυφλών
69	Νόμος 3323 /2005	ΦΕΚ 61/Α/ 08-03-2005	Κυβερνητική Επιτροπή Παιδείας και Πολιτισμού
70	Προεδρικό Διάταγμα 47/2006	ΦΕΚ 48/Α/ 02-03-2006	Όργανα και διαδικασία πειθαρχικής δίωξης εκπαιδευτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
71	Νόμος 3467 /2006	ΦΕΚ 128/Α/ 21-06-2006	Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
72	Νόμος 3699 /2008	ΦΕΚ 199/Α/ 02-10-2008	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
	Εγκύκλιος Γ1/37100	31/3/2010	Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας
73	Νόμος 3848 /2010	ΦΕΚ 71/Α/ 19-05-2010	Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις
74	Νόμος 3966 /2011	ΦΕΚ 118/Α/ 24-05-2011	Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις
75	Νόμος 4027 /2011	ΦΕΚ 233/Α/ 04-11-2011	Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις

	Εγκύκλιος 14841/ Γ1/2012	13/2/2012	Προετοιμασία - Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού `Εργου - Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων
	Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/116672/ Δ1	1/10/2012	Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία
	Υπουργική Απόφαση 30972/ Γ1/2013	ΦΕΚ 614/Β/ 15-03-2013	Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης
76	Νόμος 4142 /2013	ΦΕΚ 83/Α/ 09-04-2013	Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)
77	Νόμος 4186 /2013	ΦΕΚ 193/Α/ 17-09-2013	Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις
78	Προεδρικό Διάταγμα 152/2013	ΦΕΚ 240/Α/ 05-11-2013	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
	Εγκύκλιος 190089/ Γ1/2013	10/12 /2013	Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 - Διαδικασίες
79	Νόμος 4264 /2014	ΦΕΚ 118/Α/ 15-05-2014	Άσκηση εμπορικών δραστηριοτήτων εκτός καταστήματος και άλλες διατάξεις
80	Νόμος 4327/ 2013	ΦΕΚ 50/Α/ 14-05-2015	Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
81	Νόμος 4351/ 2015	ΦΕΚ 164/ 04-12-2015	Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΜΙΑ «ΕΠΙΠΟΝΗ» ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Δήμου Παρασκευή[1]
Σούρτη Ξανθίππη[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση εν γένει αποτελεί μία πολιτική εξορθολογισμού της εκπαίδευσης. Είναι, όμως, μια διαδικασία που φοβίζει τους εκπαιδευτικούς, αντιτείνοντας τον προβληματισμό και την ανησυχία τους για το ενδεχόμενο απόλυσης ή θέσης τους σε διαθεσιμότητα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο, αφορά στη συγκέντρωση πληροφοριών αναφορικά με τη διδασκαλία, το μαθησιακό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου, με στόχο την άμεση βελτίωσή του. Η φοβία αυτή είναι το αποτέλεσμα μιας παλαιότερης μορφής αξιολόγησης, του «επιθεωρητισμού», μιας μορφής καθαρού ελέγχου. Ο επιθεωρητής, εκπαιδευτικός κι ο ίδιος, με την ιδιότητα της αυθεντίας, μετά από παρακολούθηση διδασκαλιών του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, συνέτασσε έκθεση με βαθμολογία. Σε τυχόν παραλείψεις προειδοποιούσε αυστηρά, ενώ οι επικείμενες κυρώσεις αφορούσαν σε μισθολογικές μειώσεις ή και απόλυση. Σύμφωνα με τους μελετητές, επρόκειτο για μία αναχρονιστική, μηχανιστική, μη παραγωγική τάση στην ιστορία της αξιολόγησης. Όπως γίνεται αντιληπτό, η επιστροφή σε μία τέτοιας μορφής αξιολόγηση, θορυβεί τους εκπαιδευτικούς και τους οδηγεί στην αντίσταση.

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, βελτίωση, επιθεωρητισμός, αυτοαξιολόγηση*

ABSTRACT

Evaluation as a process of improvement is able to fundamentally rationalize the educational system. Despite its benefits, teachers are afraid of its outcomes, as they may get fired. However, evaluation of educational work concerns the collection of information regarding teachers, teaching and learning environment and processes at a school, with the ultimate goal to immediate its improvement. This fear is the result of an older evaluation form -inspectorial supervision- a form of pure control. Inspector, being also a teacher, had the authority to evaluate other teachers after monitoring their work. If something seemed wrong to him, he strictly warned teachers or else they would face salary reductions or dismissals. According to researchers, it was an outdated, mechanistic, unproductive trend in the evaluation history. As it is understood, the return to such a form of evaluation, noises teachers and leads them to resistance.

Keywords: evaluation, evaluation of educational work, improvement, inspectorial supervision, self-evaluation

1. Αξιολόγηση: αναγκαιότητα και αρχές

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα αποτελούν ένα ζήτημα, το οποίο αναδείχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, με αποτέλεσμα να υπάρχει έντονη εννοιολογική σύγχυση στη βιβλιογραφία. Συχνά η αξιολόγηση συγχέεται με έννοιες, όπως η εξέταση, η βαθμολόγηση και ο έλεγχος (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών και δη των εν ενεργεία η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ταυτίζεται με τη βαθμολόγηση των μαθητών ή με τον έλεγχο της δικής τους δράσης. Πλέον, ωστόσο, ο όρος περιλαμβάνει

1. Η Δ.Π. είναι Φιλόλογος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Κατ.: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία. Φιλοσοφική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α. Επικοινωνία: dimouparaskevi.cdu@gmail.com

2. Η Σ.Ξ. είναι Φιλόλογος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Κατ.: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία. Φιλοσοφική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α. Επικοινωνία: xanthoulasour@hotmail.com

ολοένα και περισσότερες όψεις της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο εντοπίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία ορολογίες, όπως η «σχολική αξιολόγηση», η «αξιολόγηση της εκπαίδευσης», η «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και η «εκπαιδευτική αξιολόγηση» (Δημητρόπουλος, 2010).

Το περιεχόμενο του όρου «αξιολόγηση» έχει οριστεί ποικιλοτρόπως από τους θεωρητικούς, καθένας ορμώμενος από διαφορετικές παραδοχές και μοντέλα. Κατά τον Galloway για παράδειγμα (1975) *«αξιολόγηση είναι η συνεχής διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών και λήψης αποφάσεων»,* ενώ σύμφωνα με τους Δημητρόπουλο (1991) και Κασσωτάκη (2003) *«Αξιολόγηση είναι διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προσώπου, ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος».*

Αν μελετήσει κανείς αυτούς τους ορισμούς αντιλαμβάνεται πως δύο είναι οι αναγκαιότητες οι οποίες υπαγορεύουν την αξιολόγηση ως μία απαραίτητη διαδικασία για την εκπαίδευση. Αρχικά, η πρώτη -η προφανής- αφορά στη βελτίωση της εκπαίδευσης και του συστήματος εν γένει, μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της ενίσχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της αποφυγής κρίσεων και προβλημάτων, της διευκόλυνσης της μάθησης και της εξασφάλισης των καλύτερων διδακτικών μεθοδολογιών. Από την άλλη, η δεύτερη -η υποφώσκουσα- αφορά στις πιέσεις που ασκούν διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ε.Ε., οι οποίοι δεν αφήνουν περιθώρια για αντιδράσεις, καθώς απώτερος στόχος είναι ουσιαστικά η αποτελεσματικότητα του σχολείου και η ανταπόκριση στις προκλήσεις της «Κοινωνίας της Γνώσης» (Ξωχέλλης, 2006).

Η αξιολόγηση είναι δυνατόν να αξιοποιείται σε ποικίλους τομείς και επίπεδα και με διάφορα μέσα. Ωστόσο, κάθε εφαρμογής της οφείλει να διέπεται από κάποιες βασικές αρχές. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να αναδεικνύεται η παιδαγωγική της λειτουργία, καθώς αποσκοπεί στη διάγνωση προβληματικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση των εμπλεκομένων. Έπειτα, το περιεχόμενο της αξιολόγησης οφείλει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοιχία με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκάστοτε διδασκαλίας, ώστε να προκύπτει η εγκυρότητά της. Τα μέσα και οι διαδικασίες της οφείλουν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότητα, τη διακριτικότητα, την αξιοπιστία και την πρακτικότητα των δεδομένων, ενώ η τελική αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται σε διαχρονικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 1998).

2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Για το εκπαιδευτικό έργο έχουν υπάρξει αρκετές εννοιολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες επισημαίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά του. Μία πρώτη προσέγγιση ορίζει ως εκπαιδευτικό έργο τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε έναν τόπο με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, με στόχο την επίτευξη των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1992). Κατά τον Παπακωνσταντίνου (1993) εκπαιδευτικό έργο είναι το τελικό προϊόν όλων των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος ως κρατικού θεσμού για την παροχή εκπαίδευσης. Συνεχίζοντας, ο Μπαλάσκας (1992) συνδυάζει τους δύο παραπάνω ορισμούς και θεωρεί ότι οι ενέργειες τόσο της πολιτείας όσο και των εργαζομένων στις σχολικές μονάδες οφείλουν να στοχεύουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η δράση αυτή έχει ουσία, όταν εντάσσεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1986).

Στη χώρα μας τη δεκαετία του 1980 παρατηρείται συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» στο πλαίσιο διαμόρφωσης προεδρικών διαταγμάτων του νόμου 1566/85. Αναδεικνύεται, έτσι, η διττή χρήση του όρου -είτε ως αποτέλεσμα είτε ως διαδικασία- καθώς και η δυνατότητα εμφάνισής του σε τρία επίπεδα, ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού.

Με τον όρο *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»* νοείται η αξιολόγηση κάθε πτυχής της εκπαιδευτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τα σχολικά εγχειρίδια, τα αναλυτικά προγράμματα, τις εκπαιδευτικές πολιτικές, και τέλος την εκπαιδευτική νομοθεσία. Αφορά, με άλλα λόγια, τόσο το μακροεπίπεδο -εκπαιδευτικό σύστημα και σχολική μονάδα- όσο και το μικροεπίπεδο, τη σχολική τάξη. Στο σημείο αυτό, αξίζει να διαχωρισθεί το

εκπαιδευτικό έργο από το έργο του εκπαιδευτικού, καθώς το τελευταίο ταυτίζεται εξολοκλήρου με το διδακτικό έργο (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Πιο συγκεκριμένα, βάσει του νόμου 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-97: 6675) ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται η *«διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία».* Στο ίδιο πλαίσιο, ο Κασσωτάκης (1992) ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια διαδικασία με την οποία ελέγχεται η επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την εκπαιδευτική πολιτική. Ο ίδιος προσθέτει την ανάγκη ανεύρεσης των αιτιών που παρεμποδίζουν την επιτυχία εφαρμογής των ανωτέρω στόχων μέσω μιας διαδικασίας ανατροφοδότησης επιδιώκοντας την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης.

3. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Στο μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης συντελείται η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η οποία ορίζεται ως η *«αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, η απόδοση της αξίας συνολικά στο παραγόμενο από αυτό εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του»* (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Για τον λόγο αυτόν, μπορεί να διακριθεί σε εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση. Όπως γίνεται αντιληπτό, η εξωτερική αξιολόγηση υλοποιείται από παράγοντες εκτός της σχολικής μονάδας. Είναι μία διαδικασία που προσφέρει αξιόπιστες κρίσεις, εφόσον γίνεται από φορείς κύρους, δεν επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας με επιπλέον αρμοδιότητες και γίνεται σε συγκεκριμένο χρόνο. Επιπλέον, συμβάλλει στη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων, βοηθώντας έτσι να διατυπωθούν προτάσεις μεγαλύτερης εμβέλειας. Οι μορφές της εξωτερικής αξιολόγησης έχουν διαφοροποιηθεί στο πέρασμα των χρόνων, καθώς από την επιθεώρηση και την επιτήρηση των εκπαιδευτικών, τράπηκαν σε απλή παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και πλέον αποτελούν εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης.

Η εξωτερική αξιολόγηση είναι δυνατόν να διέπεται από τριών ειδών λογικές. Αρχικά, από τη λογική του δημόσιου, διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών μέσω της επιθεώρησης και της επιτήρησης, ούτως ώστε να διαφανεί κατά πόσον οι προαναφερθέντες διαθέτουν διδακτική επάρκεια και τηρούν τα νόμιμα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Η δεύτερη λογική αφορά στην «απόδοση λόγου στον καταναλωτή». Σε αυτήν την περίπτωση αποδέκτες είναι οι γονείς και απώτερος στόχος η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές μέσω πληροφόρησης και ελεύθερης επιλογής. Η τελευταία λογική είναι η συνδυαστική, η οποία αποτελεί την ολιστικότερη μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Από την άλλη μεριά, η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους της εκάστοτε σχολικής μονάδας και διακρίνεται σε ιεραρχική και συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση). Η ιεραρχική αφενός πραγματοποιείται από τους διοικητικά ανώτερους προς τους κατώτερους, κρίνοντας τον βαθμό υπακοής τους στον νόμο, πλησιάζοντας έτσι τη μορφή του επιθεωρητισμού. Η συλλογική αφετέρου εφαρμόζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους γονείς, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

Πιο συγκεκριμένα, ως αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται *«η διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς), μέσω της οποίας η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου»* (Hargreaves, 2003). Όπως εξηγεί ο MacBeath (1999), η αξιολόγηση είναι μία «εκ των έσω» διαδικασία η οποία στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσα από μία συνεχή αυτοκριτική. Αυτοαξιολόγηση δηλαδή είναι μία σειρά ενεργειών που επιτελεί η σχολική μονάδα ούτως ώστε να συλλέξει δεδομένα αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της, να αναλύσει και να αξιολογήσει αυτά τα δεδομένα και να δραστηριοποιηθεί λαμβάνοντας δραστικές αποφάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει η σχολική μονάδα (Devos, 1998). Η αυτοαξιολόγηση είναι πιο απλά μια ολιστική αξιολόγηση της μονάδας, που διενεργείται από την ίδια με απώτερο στόχο τη βελτίωσή της (Boud & Donovan, 1982· MacBeath, 1999).

Ένας δεύτερος, αλλά εξίσου σημαντικός στόχος είναι η βελτιστοποίηση της μάθησης και της διδασκαλίας που συντελείται στη σχολική μονάδα (Kyriakides & Campbell, 2004), διαδικασία που συμβάλλει στην αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Kyriakides et al., 2002· Muijs & Reynolds, 2001), όσο και στην μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997).

4. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Χαρακτηριστικά - Σημαντικότητα

Η αυτοαξιολόγηση, όπως προαναφέρθηκε, αφορά στην αποτίμηση της εσωτερικής ζωής του σχολείου από εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές και γονείς με αποτέλεσμα τη δημιουργία του «*προφίλ*» (MacBeath et al., 2005) ή του «*πορτραίτου*» του σχολείου (Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006). Βάση για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί η αποτελεσματικότητα και σκοπός της είναι η βελτίωση (Schildkamp, 2007· Vanhoof et al., 2009) και η αποφυγή κρίσεων και προβλημάτων (Hargreaves, 2003). Μέσω της βελτίωσης αυτής σε κάθε αυτόνομη σχολική μονάδα, επέρχεται και η ανανέωση της εκπαίδευσης εν γένει. Αυτή η βελτίωση έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Patton, 1990) και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kyriakides & Pashiardis, 2005). Πρόκειται για μια δημοκρατική και διαφανή διαδικασία, καθώς διενεργείται από τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα για την ίδια τη σχολική μονάδα (OECD, 1998), ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την αυτονομία της.

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο μέσω της αυτοαξιολόγησης μπορεί να στηριχθεί στις δικές του δυνάμεις, δίνοντας έτσι ώθηση στην άμεση λήψη αποφάσεων όχι μόνο από την κεντρική διοίκηση, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι προαναφερθέντες, έτσι, αποκτούν επαγγελματισμό και υπευθυνότητα, καθώς έχουν πλέον τη δυνατότητα να πειραματιστούν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και δημιουργώντας δεσμούς εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους αλλά και τους ανωτέρους. Πρόκειται, επομένως, για μία ριζική αλλαγή η οποία είναι δυνατόν να φτάσει ακόμα και στη διαμόρφωση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω του αποκεντρωτικού της χαρακτήρα.

5. Ιστορική αναδρομή

Το 1830 με το διάταγμα του Ιωάννη Καποδίστρια (1394/8-10-1830) θεσπίζεται για πρώτη φορά ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο οποίος διορίζεται για να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό του έργο. Μέχρι το 1895, ο «Επιθεωρητισμός», όπως ονομάστηκε, συστηματοποιείται και αναβαθμίζεται «επιστημονικά» (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (1991) ο επιθεωρητισμός κατά τον 19ο και 20ο αιώνα ήταν ο κυριότερος και πιο αυταρχικός φορέας κρατικού ελέγχου και παρεμβατισμού στην ενδοσχολική και εξωσχολική δράση των εκπαιδευτικών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είχε εξαρχής ως βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής μορφής τη διάσταση του κρατικού ελέγχου της ιδιωτικής ζωής του εκπαιδευτικού. Για την εξουσία δημιουργείται έτσι μία δικλείδα ασφαλείας, καθώς μέσω της αξιολόγησης μπορούν να ελεγχθούν τα πολιτικά φρονήματα των εκπαιδευτικών, ώστε να εξασφαλίζεται το ιδεολογικό περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως οι κυβερνόντες επιθυμούν. Πιο συγκεκριμένα, οι Επιθεωρητές είναι υπεύθυνοι για το οργανωτικό, διοικητικό και εποπτικό έργο σε επίπεδο Νομών. Μετέπειτα, καθιερώνεται και βαθμός βοηθού επιθεωρητή ή επιθεωρητή Β' τάξεως. Παράλληλα, αναπτύσσεται και ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή, ο οποίος εποπτεύει τις ευρύτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες.

Με τον Νόμο 1304 του 1982 καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή και θεσμοθετείται ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, *«με αρμοδιότητες εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής στήριξης των εκπαιδευτικών, αλλά και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (θεσμός όμως, ο οποίος στην ουσία δεν ενεργοποιήθηκε σε πλήρη μορφή).»* (Eurydice, 2004). Το 1985, τίθεται το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όμως ο νόμος μένει ανενεργός, καθώς δεν εκδόθηκαν τα Προεδρικά Διατάγματα (Ν. 1566/85). Το 1987, εμφανίζεται και πάλι στο προσκήνιο το ζήτημα της αξιολόγησης με νέο σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, στο οποίο δίνεται πλέον έμφαση στην αξιολόγηση του σχολείου και όχι του εκπαιδευτικού, δηλαδή γίνεται λόγος για «Αξιολόγηση του εκπαιδευ-

τικού έργου των σχολείων». Επιπλέον, εμφανίζεται και ο όρος της αυτοαξιολόγησης με το «αυτο-αξιολογικό σημείωμα του κρινόμενου» (άρθρο 4). Ωστόσο, η ανάμειξη των συνδικαλιστικών οργάνων στη διαδικασία της Αξιολόγησης, οδηγεί στην απόρριψη του σχεδίου Προεδρικού Διατάγματος και όπως ήταν αναμενόμενο στην κατάργηση του θεσμικού πλαισίου που συνέδεε τους σχολικούς συμβούλους με την Αξιολόγηση.

Εν συνεχεία, το 1988, εμφανίζεται μία νέα προσπάθεια διεύρυνσης και εξειδίκευσης της Αξιολόγησης, αναδεικνύοντας την εκδοχή εκείνη της προόδου και του παιδαγωγικού της χαρακτήρα, τόσο αναφορικά με το σχολείο, όσο και με την εργασία του εκπαιδευτικού (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Την πορεία του σχεδίου αυτού καθόρισαν και πάλι οι δράσεις των συνδικαλιστικών φορέων, καθώς έκριναν ότι οι ουσιαστικές επιλογές έπρεπε να γίνονται και πάλι από τους σχολικούς συμβούλους.

Το 1992, ορίζονται υπεύθυνοι αξιολόγησης οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων (Ν. 2043/92). Το 1993 με το ΠΔ 320/93 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», επανέρχεται η αξιολόγηση – κρίση των εκπαιδευτικών, έχοντας πολλές ομοιότητες με τον κλασικό επιθεωρητισμό. Από το 1984, διάστημα οκτώ χρόνων, ήταν το πέμπτο ΠΔ που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, παρά τις διαφωνίες συνδικαλιστικών οργανώσεων (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ). Στο συγκεκριμένο διάταγμα ορίζονται οι εξουσίες-αρμοδιότητες τόσο του Σχολικού Συμβούλου όσο και του Διευθυντή του σχολείου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και των επιμέρους στοιχείων σε μια εκατονταβάθμια κλίμακα. Ακόμη, στο άρθρο 1 επισημαίνεται η «αποδοτικότητα» του εκπαιδευτικού έργου, *«Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά»*.

Το 1997 δημοσιεύεται το κείμενο «Εκπαίδευση 2000: Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων», στο οποίο τίθενται οι προβλεπόμενες αλλαγές και ψηφίστηκε ο Νόμος 2525/97 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Στο πλαίσιο εφαρμογής του νόμου αυτού, συντάχθηκε ένας Οδηγός Αξιολόγησης, με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και έλαβαν χώρα δύο πιλοτικές εφαρμογές του για την αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας. Έτσι, αναδείχθηκαν ορισμένοι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τέσσερις θεματικές περιοχές οι οποίες αφορούσαν τη διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, τις σχέσεις και το κλίμα στον χώρο του σχολείου, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τέλος τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Ωστόσο, όλα τα παραπάνω δεν υλοποιήθηκαν, καθώς δεν το επέτρεψαν οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το 2002 ψηφίζεται ο Νόμος 2886/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, αρ. 24, 13-2-2002). Υπεύθυνοι για την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι πλέον το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε).

Ταυτόχρονα, το έργο του Κ.Ε.Ε. περιλαμβάνει και «την ανάπτυξη και την εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για την δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας, όσο και στο εθνικό επίπεδο» (άρθρο 4, π. 2α). Επίσης, στο έργο του εντάσσεται και η συγκέντρωση και επεξεργασία των εκθέσεων των Περιφερειακών κέντρων στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), καθώς και των εκθέσεων Αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ώστε να συντάσσει ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Παιδείας» (Ν. 2986/2002). Αναδεικνύεται, έτσι ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης με στόχο τη συνεχή ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής πράξης και της εκπαίδευσης εν γένει. Το 2010 ορίζεται στον Νόμο 3848 η Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Τέλος, το 2013 το άρθρο 2 του Προεδρικού Διατάγματος 152/5-11-2013 περί «Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό, καθώς στόχος της αξιολόγησης του είναι η ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευ-

τικού και διοικητικού του έργου, μέσω επιμορφώσεων που θα ωφελήσουν τόσο τον ίδιο όσο και τους μαθητές του αλλά και την κοινωνία στην ολότητα της. Τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του θεσμού στόχος ήταν η υιοθέτηση ενός πνεύματος «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο και η προώθηση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα βασίζονται στην αλληλεγγύη και την εμπιστοσύνη (Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013).

6. Παρούσα κατάσταση

Η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας συντελείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τον επίσημο θεσμικό φορέα για την αξιολόγηση των διοικητικών και εκπαιδευτικών δομών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών (άρθρο 21 του Νόμου 3966/24-05-11) ενώ ταυτόχρονα καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.). Παράλληλα, έχει ήδη συντελεστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Α' φάση 2013-2014) και ορισμένων στελεχών της εκπαίδευσης (π.χ. Διευθυντών Εκπαίδευσης, Σχολικών Συμβούλων). Ωστόσο, η αρχική στοχοθεσία προέβλεπε την αξιολόγηση και των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών που λειτουργούν μέσα σε αυτές, κάτι το οποίο έγινε μεμονωμένα και απρογραμμάτιστα και στο τέλος καταργήθηκε. Επομένως, φαίνεται να ακολουθείται μία πολιτική ιεραρχικότητας από τα ανώτερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος και δυναμικού προς τα κατώτερα.

7. Αξιολόγηση: Μια «επίπονη» διαδικασία

Πολλοί είναι οι λόγοι οι οποίοι, σύμφωνα με τους μελετητές, ευθύνονται για την λανθασμένη εφαρμογή της αξιολόγησης στη χώρα μας. Αρχικά, κύριος υπαίτιος είναι ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο οποίος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα κάθε φορά που αλλάζουν οι κυβερνητικές οδηγίες και η εκπαιδευτική πολιτική. Έπειτα, η χρήση της αξιολόγησης ως μέσου πίεσης και χειραγώγησης, η άσχημη πρότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών με τον θεσμό του επιθεωρητή, ο φόβος των απολύσεων ή της διαθεσιμότητας, καθώς και η ελλιπής ως σήμερα ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης συμβάλλουν στις λανθασμένες επιλογές. Επίσης, οι μόνιμες αντιστάσεις και αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων σε καθετί νέο και η απουσία ουσιαστικού διαλόγου και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και τους συνδικαλιστικούς αυτούς φορείς εντείνουν την άσχημη κατάσταση. Τέλος, η ασάφεια των στόχων, των κριτηρίων και των κυρώσεων της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία αφήνει περιθώρια για παρανοήσεις και αντιδράσεις και η διαρκής έλλειψη ανατροφοδότησης στην όποια αξιολογική απόπειρα (Παπακωνσταντίνου, 1993· Μαυρογιώργος, 2002· Ματθαίου, 2000) δημιουργούν ουσιαστικά κενά στη διαδικασία. Γενικότερα, είναι ένα ζήτημα το οποίο εκκρεμεί και πρέπει να αντιμετωπιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, σταδιακά, συστηματικά και με μεγάλη προσοχή, ούτως ώστε να υπάρξουν τα αναμενόμενα θεμιτά αποτελέσματα.

8. Διαπιστώσεις - Προτάσεις

Είναι φανερό ότι η αξιολόγηση όλων των παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βέλτιστη λειτουργία του γενικότερου πλαισίου που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας. Για τον λόγο αυτόν, θα πρέπει να υπάρξει οργάνωση των παρεχόμενων δράσεων, ώστε να επιτυγχάνονται όσο το δυνατόν περισσότεροι στόχοι του γενικότερου σκοπού. Είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρισθεί η ανάγκη επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας για την έννοια, τους σκοπούς, τους στόχους και τις μορφές της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να είναι ενήμερη για τις εξελίξεις και τροποποιήσεις που λαμβάνουν χώρα κατά καιρούς. Επιπλέον, η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» θα συμβάλλει ουσιαστικά στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, η εφαρμογή της να ξεκινά από εκείνες τις μορφές που προκαλούν λιγότερες αντιδράσεις, περιλαμβάνοντας όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου και εξετάζοντας όλες τις παραμέτρους που το αφορούν. Η δράση των Σχολικών

Συμβούλων να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες στη λήψη αποφάσεων, ώστε να υπάρχει μία γόνιμη συνεργασία των στελεχών της εκπαίδευσης. Τέλος, μέσα από όλα αυτά τα βήματα αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος να προκύπτει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων και να τηρείται εχεμύθεια για τα αποτελέσματα της εκάστοτε αξιολόγησης.

9. Προοπτικές για το Μέλλον

Με την προϋπόθεση ότι όλες οι διαπιστώσεις και οι προτάσεις που προαναφέρθηκαν τεθούν σε εφαρμογή, τότε το μέλλον της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα προβλέπεται ευοίωνο. Το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση και το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να στηριχθεί στη βάση της αποκεντρωτικής δομής, ούτως ώστε να ενθαρρυνθεί. Με αυτόν τον τρόπο θα εξαλειφθούν σε μεγάλο ποσοστό οι πελατειακές σχέσεις και η αξιολόγηση θα έχει πια αξιοκρατικό χαρακτήρα. Επιπλέον, με τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής μορφής –με την εσωτερική να φέρει τη μεγαλύτερη βαρύτητα και την εξωτερική να διασφαλίζει την ποιότητά της βάσει τεχνογνωσίας- η αξιολόγηση είναι δυνατόν να τεθεί σε πιο καίριες και αντικειμενικές βάσεις. Λαμβάνοντας τη σχολική μονάδα ως ενιαία ενότητα με δική της αυτονομία, η αξιολόγηση θα λάβει ολιστική μορφή, με τον όρο ότι θα υπάρξει πολιτική και κοινωνική συναίνεση. Έτσι, πολιτεία, εκπαιδευτικοί και κοινωνία θα αποτελέσουν τους κρίκους της αλυσίδας για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Boud, D.J. & Donovan, W.T. (1982). *Outcomes of school-based evaluation.* Canberra: ACT Schools Authority.

Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self - evaluation: the case of secondary schools. *Educational Administration and Management*, 34.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe.* Brussels: Eurydice European Unit. Ανακτήθηκε στις 27/03/2016 από την ιστοσελίδα: http://www.eurydice.org.

Galloway, W. E. (1975). Process framework for describing the morphologic and stratigraphic evolution of deltaic depositional systems. In: Deltas, Models for Exploration (Ed. M.L. Broussard), (pp. 87–98). Houston Geological Society, Houston, TX.

Hargreaves, D. H., (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks.* London: Demos.

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

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την Ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004.* Αθήνα: Σαββάλας.

Kyriakides, L., & Campbell, L. R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Christofidou, E., (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*. 13 (3), 291–325.

Kyriakides, L. & Pashiardis, P. (2005). *Generating school performance indicators through self-evaluationQ a complementary way of building the capacity for school improvement.* Barcelona: ICSEI.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school selfevaluation.* London: Routledge.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί.* (σσ. 139 – 149). Αθήνα: Σαββάλας.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). *Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμο στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του.* Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Μπινιάρη, Λ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης του σχολείου. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ., (1991). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά τη δεκαετία του ’80: μια αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων. Στο: Κανάκης, Ι., Πυργιωτάκης Ι. (επιμ.). Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση. Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Gutenberg.

Muijs, R.D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching. research and practice.* London: Paul Chapman Publishing.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,*7,42-59.

O.E.C.D. (1997). *Reviews of National Policies for Education. Greece*. Paris: O.E.C.D.

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

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Schildkamp, K. (2007). *The utilization of a self-evaluation instrument for primary education,* Enschede: IpsKamp.

Vanhoof, J., Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation,* 35, 21-28.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Δρ. Κ. Αποστολόπουλος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν διαθέτουν ένα συνεκτικό σύστημα καταγραφής και αποτίμησης της ποιότητας των διάφορων όψεων της λειτουργίας τους, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο Διεύθυνσης ή Περιφέρειας. Επιπλέον, διάφορες έρευνες δείχνουν ότι δεν επιτυγχάνουν τους στόχους τους, τόσο σε ζητήματα επίδοσης των μαθητών (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που κατακτούν οι μαθητές), όσο και σε ζητήματα ισότητας (άμβλυνση εκπαιδευτικών ανισοτήτων). Ταυτόχρονα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο έχει γίνει ιδιαίτερα σύνθετος απαιτώντας από αυτόν να διερευνά συνεχώς και να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, επειδή η εργασία του είναι συνδεδεμένη με διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις και συνεχώς εξελισσόμενες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές για τις οποίες πρέπει να είναι ενήμερος και να διδάσκει, όχι σαν απομονωμένος ιδιώτης, αλλά ως μέλος μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων. Ως εκ τούτου, καθίσταται επιτακτική ανάγκη να καθιερωθούν κατάλληλες διαδικασίες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και για την υποστήριξη της συνεχούς βελτίωσης του σχολείου. Για το σκοπό αυτό προτείνονται και σκιαγραφούνται:

1. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
2. Η ανάπτυξη επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στη σχολική μονάδα.
3. Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικό έργο, διαδικασίες, αυτοαξιολόγηση του σχολείου, επαγγελματική κοινότητα μάθησης, σχολική αυτονομία

Processes for the Improvement of Educational Work at School Level

Apostolopoulos K.

ABSTRACT

The Greek Primary and Secondary Education do not have a comprehensive recording and assessment system in order to determine the quality of the various aspects of their function, both at school level and district level. Moreover, many studies show that they fail to accomplish their goals to both, students' achievements (knowledge, skills and attitudes) and equity (reducing educational inequalities). Simultaneously the role of educator in the modern school has become especially complex demanding the continual exploration and improvement of educational practices, given that educators' work is interwoven with constantly changing situations and incessantly evolving teaching and pedagogical practices of which he should be aware, and to teach not as an isolated individual but as a member of a high performing group. Therefore, it becomes imperative to establish appropriate procedures to assess the educational work and to support the continuous school improvement. For this purpose proposed and outlined:

1. The school self-evaluation process.
2. The development of a professional learning community in the school.
3. The strengthening of school autonomy.

Keywords: educational work, evaluation processes, school self-evaluation, professional community of learning, school autonomy

1. Ο Κ.Απ. είναι Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών στην περιοχή Αττικής. Επικοινωνία: constantinos.apostolopoulos@gmail.com

1. Η ανάγκη για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν διαθέτει ένα συνεκτικό σύστημα καταγραφής και αποτίμησης των διάφορων όψεων της εκπαιδευτικής του λειτουργίας τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και γενικότερα (ΑΔΙΠΠΔΕ, 2015).

Για τα Λύκεια έχουμε εθνική αξιολόγηση, τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτήν δεν μπορούν να χαρακτηρίσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αφενός επειδή ο βαθμός δυσκολίας των θεμάτων ανά εξεταζόμενο μάθημα διαφοροποιείται σημαντικά από χρονιά σε χρονιά και αφετέρου επειδή οι επιδόσεις των μαθητών φαίνεται να εξαρτώνται περισσότερο από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες μεταξύ των συμμετεχόντων και λιγότερο από το σχολείο.

Για την υποχρεωτική εκπαίδευση τα μόνα διαθέσιμα στοιχεία προέρχονται από τη συστηματική συμμετοχή της χώρας στο πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ και αφορούν στους 15χρονους μαθητές, δηλαδή αυτούς που μόλις έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του PISA κατατασσόμαστε, διαχρονικά, σε όλα τα είδη του εγγραματισμού (κατανόηση κειμένου, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), κάτω από το μέσο όρο των επιδόσεων των χωρών που συμμετέχουν.

Επίσης, το εκπαιδευτικό μας σύστημα υστερεί έναντι πολλών χωρών του ΟΟΣΑ με όμοια ή χαμηλότερα επίπεδα δαπανών ανά μαθητή, καθώς και χωρών με όμοια και χαμηλότερα επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2011a).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα των Ελλήνων μαθητών στο PISA

	Εγγραματισμός στην Κατανόηση Κειμένου	**Εγγραμματισμός στα Μαθηματικά**	**Εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες**	**Έτος διεξαγωγής και εστίαση διαγωνισμού**
Επίδοση	**474**	447	461	**2000** (Κατανόηση κειμένου)
Κατάταξη	**23-28*/43**	27-30*/43	25-29*/43	
Επίδοση	472	**445**	481	**2003** (Μαθηματικά)
Κατάταξη	27-31*/41	**32-33*/41**	25-31*/41	
Επίδοση	460	459	**473**	**2006** (Φυσικές Επιστήμες)
Κατάταξη	34-36*/57	38-39*/57	**35-38*/57**	
Επίδοση	**483**	466	470	**2009** (Κατανόηση κειμένου)
Κατάταξη	**22-37*/75**	38-40*/75	39-41*/75	
Επίδοση	477	**453**	467	**2012** (Μαθηματικά)
Κατάταξη	34-42*/65	**42-45*/65**	40-43*/65	

* Δεν υπάρχει μεταξύ των θέσεων αυτών στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία. (Πηγή: http://www.iep.edu.gr/pisa)

Μήπως όμως τα πάμε καλύτερα σε θέματα ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών;

- Μεγάλος αριθμός Ελλήνων μαθητών ολοκληρώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση έχοντας πολύ περιορισμένα επίπεδα δεξιοτήτων.

– Το 46,9 % των μαθητών φτάνει μέχρι το 2ο επίπεδο δεξιοτήτων (σε κλίμακα 1-6) στη γλώσσα στο PISA 2009 (OECD, 2010:194).
– Το 53,0 % των μαθητών φτάνει μέχρι το 2ο επίπεδο δεξιοτήτων (σε κλίμακα 1-6) στις Φυσικές Επιστήμες στο PISA 2006 (ΚΕΕ, 2010:27).
– Το 62,9 % των μαθητών φτάνει μέχρι το 2ο επίπεδο δεξιοτήτων (σε κλίμακα 1-6) στα Μαθηματικά στο PISA 2012 (OECD, 2014:298).

Με άλλα λόγια το εκπαιδευτικό μας σύστημα φαίνεται να αστοχεί για σημαντικές ομάδες του πληθυσμού, στην επιδίωξη του να διαμορφώσει μελλοντικούς πολίτες, ενημερωμένους, με κριτική σκέψη και ικανούς να κατανοούν τα διάφορα ζητήματα (τοπικά, εθνικά ή και παγκόσμια), ώστε να συμμετέχουν στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων.

Οι ομάδες με περιορισμένα επίπεδα δεξιοτήτων φαίνεται να προέρχονται από τα πιο αδύναμα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (OECD, 2014).

- Οι μέσες επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών μεταξύ διαφορετικών σχολείων παρουσιάζουν μεγαλύτερες διαφορές σε σχέση με τις διαφορές του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ. Αυτό υποδηλώνει ότι στην Ελλάδα είναι εντονότερο το δίπολο σχολεία υψηλού και σχολεία χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και επιδόσεων (Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015).
- «… στη χώρα μας παρατηρείται το φαινόμενο τα σχολεία που μειονεκτούν, για παράδειγμα σχολεία υποβαθμισμένων ή αγροτικών ή παραμεθόριων περιοχών, να έχουν λιγότερους πόρους από τα σχολεία που πλεονεκτούν, με αποτέλεσμα να διευρύνεται η μεταξύ τους ανισότητα. Τα σχολεία που μειονεκτούν, αν και σε πολλές περιπτώσεις έχουν μικρότερες τάξεις, τείνουν να υποφέρουν από ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό ή πολύ καθυστερημένη στελέχωση, συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών σε ετήσια βάση, που υποβαθμίζουν δραστικά την ικανότητα του συλλόγου διδασκόντων σε ζητήματα επικοινωνίας, συνεργασίας, μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και ανάπτυξης υγιούς σχολικής κουλτούρας, ελλείψεις ή ανεπάρκεια στις υποδομές και στον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, καθώς και πολύ μικρή χρηματοδότηση» (ΑΔΙΠΠΔΕ, 2015).

Αν και το εκπαιδευτικό μας σύστημα «αποφεύγει» τη διαχρονική καταγραφή των διαφόρων όψεων της λειτουργίας του με έγκυρο και συστηματικό τρόπο, όλα τα διαθέσιμα δεδομένα συγκλίνουν στην άποψη ότι παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα ποιότητας, στο πεδίο των επιδόσεων, στο πεδίο της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην επιδίωξή του να αμβλύνει τις διαφορές στη μάθηση που συνδέονται με κοινωνικο-οικονομικές και άλλες ανισότητες, ιδίως μεταξύ σχολείων.

Στο σημείο αυτό σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι πολλές έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι (Borland et al., 2000; Hebert, 2002, ΟΟΣΑ, 2011b) όταν το σχολείο προσφέρει κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης και όταν ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την παρώθηση των αδύναμων μαθητών, αυτοί βελτιώνουν τη σχολική τους επίδοση, κοινωνικοποιούνται επιτυχώς στο σχολικό περιβάλλον και η ικανότητά τους να σκέφτονται πολυδιάστατα ενισχύεται σημαντικά.

2. Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου – Σύγχρονες τάσεις

Τα τελευταία χρόνια, σε όλα σχεδόν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν αναπτυχθεί νέες μορφές αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου καθώς και επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίες βασίζονται στο σχολείο (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015).

Είναι εμφανής μια αλλαγή του «εκπαιδευτικού παραδείγματος», η οποία εδράζεται στην αντίληψη ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου, εν τέλει, εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών που το υπηρετούν. Άλλωστε, όσο καλά και αν είναι σχεδιασμένο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η αποτελεσματικότητά του καθορίζεται από την αποτελεσματικότητα των ανθρώπων που το εφαρμόζουν και το υποστηρίζουν (MacBeath, 2001· Stenhouse, 2003· Stronge, 1993, όπ. αναφ. στο Stronge & Tucker, 2003· Βερεβή, 2003). Επιπρόσθετα, ο μόνος τρόπος για να βελτιώσουμε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι να βελτιώσουμε τη διδασκαλία (Barber & Mourshed, 2007).

Ταυτόχρονα διαπιστώνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο έχει γίνει εξαιρετικά σύνθετος (Eraut, 1994; Hargreaves & Fullan, 2012). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διερευνά συνεχώς και να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, επειδή η εργασία του είναι συνδεδεμένη με διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις και συνεχώς εξελισσόμενες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές για τις οποίες πρέπει να είναι ενήμερος. Επίσης, πρέπει να διδάσκει όχι σαν απομονωμένος ιδιώτης αλλά ως μέλος μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων.

Ως εκ τούτου, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα η έμφαση δεν δίνεται πλέον στο σχεδιασμό νέων Π.Σ., στη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, στην ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής κ.ά. αλλά στον εκπαιδευτικό και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στον εντοπισμό και τη διάχυση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και στη σχολική μονάδα.

Αναδεικνύεται συνεπώς το ερώτημα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ποιες διαδικασίες θα μπορούσαν να εισαχθούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν στους μαθητές;

Ως απάντηση στο ερώτημα προτείνονται και σκιαγραφούνται τρεις αλληλο-συνδεόμενες διαδικασίες:

1. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (κριτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας).
2. Η δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στη σχολική μονάδα.
3. Η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

3. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου έλκει την καταγωγή της από την ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας διοίκησης (Argyris & Schön, 1978).

Τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίζεται όλο και ευρύτερα διεθνώς και θεωρείται απαραίτητη συνιστώσα της διασφάλισης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

Σκοπός της είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα που υπηρετούν στη σχολική μονάδα αυτόβουλα και με κριτική διάθεση εξετάζουν αν οι διαδικασίες που ακολουθούν, οι δράσεις που αναπτύσσουν, η σχολική κουλτούρα που διαμορφώνουν, τα αποτελέσματα της καθημερινής τους εργασίας, είναι αρκετά σε ποσότητα και ικανοποιητικά σε ποιότητα. Τα συμπεράσματα αξιοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δράσεων βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (McBeath, 2001; Θεοφιλίδης, 2013).

Πρόκειται για μια συνεχή, δυναμική διαδικασία, ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, η οποία στηρίζεται στο δημοκρατικό, συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης. Με άλλα λόγια η διαδικασία απαιτεί υπόβαθρο σχετικής σχολικής αυτονομίας, δημοκρατικής λειτουργίας, συμμετοχής και συνεργασίας, διαφάνειας, εμπιστοσύνης και σχεδιασμού που στηρίζεται και αξιοποιεί έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα και πληροφορίες.

Η διαδικασία μπορεί να συνεισφέρει στην ποιότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, εάν οι η αποτίμηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολική μονάδα, οι δράσεις που υλοποιούνται και ο αναστοχασμός πάνω στα αποτελέσματα τους καταγράφονται σε διαδικτυακή πλατφόρμα, ώστε να υπάρχει διάχυση των καλών πρακτικών και διαθέσιμα στοιχεία για την αποτίμηση της ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εφαρμόσθηκε πιλοτικά την περίοδο 2010-2012, σε περίπου 500 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η εφαρμογή της γενικεύθηκε από το σχολικό έτος 2013-14 με τις Υ.Α. 30972/Γ1/6-3-2013 (ΦΕΚ 614 τ. Β΄ 15-3-2013), 1900089/Γ1/10-12-2013 και 157723/Γ1/23-10-2013). Εντούτοις, η λειτουργία της περιορίστηκε μόνο στο συγκεκριμένο σχολικό έτος και μάλιστα σε δυσμενείς συνθήκες εξαιτίας των έντονων συνδικαλιστικών αντιδράσεων. Η θεσμική σύνδεση της με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ΠΔ 152/2013) και με την εξωτερική αξι-

ολόγηση των σχολικών μονάδων (Ν.4142/2013) οδήγησε τις Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών να τη θεωρήσουν μέρος ενός ελεγκτικού και τιμωρητικού συστήματος αξιολόγησης και να την πολεμήσουν, παρ' όλο τον ανατροφοδοτικό, διαμορφωτικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα της. Την επόμενη σχολική χρονιά, ενόψει των επερχόμενων εκλογών οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών εντάθηκαν με αποτέλεσμα η αυτοαξιολόγηση να αδρανοποιηθεί. Μετά δε την κυβερνητική αλλαγή του Ιανουαρίου του 2015 ανεστάλη πλήρως η λειτουργίας της.

Υπό το πρίσμα όλων όσων αναφέρθηκαν στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, η επαναφορά της στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο κρίνεται ως απολύτως απαραίτητη. Η πρώτη ενέργεια επαναφοράς της θα πρέπει να ξεκινά από την οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η πολιτεία θα πρέπει διαμορφώσει ένα πλαίσιο λειτουργίας της αυτοαξιολόγησης το οποίο που δεν θα έχει καμία σχέση με την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή με την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Ένα πλαίσιο λειτουργίας που θα διασφαλίζει ότι τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν ανατροφοδοτικά και διαμορφωτικά και όχι ελεγκτικά ή τιμωρητικά. Παράλληλα, θα πρέπει να υπάρχει ρητή μέριμνα για την υποστήριξη των σχολικών μονάδων με τα απαραίτητα εργαλεία και μέσα.

3.1 Στάδια υλοποίησης

Τα στάδια υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι σε γενικές γραμμές τα εξής:

- Καθορισμός του οράματος του σχολείου, δηλαδή μια περιγραφή της μορφής που θα θέλαμε να έχει η σχολική μονάδα ώστε μακροπρόθεσμα να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στους μαθητές. Εύλογο είναι ότι το όραμα θα πρέπει να είναι συμβατό με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης.
- Συλλογή δεδομένων και πληροφοριών για την εκάστοτε υπάρχουσα κατάσταση.
- Επεξεργασία των δεδομένων και πληροφοριών και εντοπισμός των δυνατών σημείων και των αδυναμιών σχετικά με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, υπό το πρίσμα του οράματος.
- Επιλογή της περιοχής του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου που παρουσιάζει τα πιο σημαντικά/πιεστικά προβλήματα.
- Διαμόρφωση συγκεκριμένου Σχεδίου Δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην επιλεγείσα περιοχή.
- Παρακολούθηση της υλοποίησης της δράσης και ανάληψη διορθωτικών παρεμβάσεων αν χρειαστεί.
- Αξιολόγηση της προόδου που επιτεύχθηκε με την ολοκλήρωση της δράσης, δηλαδή πόσο και πώς ωφελήθηκαν οι μαθητές και, ενδεχομένως, και οι λοιποί οι παράγοντες του σχολείου.
- Η επανάληψη της όλης διαδικασίας σε κύκλους.

Οι περιοχές του εκπαιδευτικού έργου που αποτιμώνται και αναλαμβάνονται δράσεις βελτίωσης, κατά κύριο λόγο, είναι τα μέσα και πόροι της σχολικής μονάδας, η διοίκηση και η οργάνωση, το κλίμα και οι σχέσεις, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες (μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές, προγράμματα), οι ίδιες οι δράσεις βελτίωσης και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

3.2 Προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης

Οι βασικότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική επαναλειτουργία του θεσμού φαίνεται να είναι:

- Η οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών.
- Η διαμόρφωση ενός ξεκάθαρου πλαισίου λειτουργίας της αυτοαξιολόγησης, το οποίο θα έχει μόνο ανατροφοδοτικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα
- Η υποστήριξη των σχολικών μονάδων με τα απαραίτητα εργαλεία και μέσα.
- Η επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής συναίνεσης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των λοιπών παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία.
- Η λήψη αποφάσεων να είναι αποτέλεσμα μελέτης έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων και στοιχείων.

- Η λήψη αποφάσεων με δημοκρατικές διαδικασίες.
- Η κατανεμητική/μετασχηματιστική ηγεσία.
- Η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας
- Η ανάπτυξη δομών μετα-αξιολόγησης του συστήματος.

Τα βασικότερα μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης είναι η δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται, η ανάπτυξη εσωστρέφειας, η επικέντρωσης σε ζητήματα που αφορούν σε ανώδυνες πτυχές ή σε πτυχές για τις οποίες δεν φέρει άμεσα ευθύνη η σχολική μονάδα και η δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα στη χάραξη ενός καταλλήλου σχεδίου δράσης (Σολομών, 1999:19).

Για την αντιμετώπιση των μειονεκτημάτων που εμφανίζει η εσωτερική αξιολόγηση προτείνεται η θωράκιση της διαδικασίας με το θεσμό του κριτικού φίλου. Πρόκειται για ένα εξωτερικό πρόσωπο υψηλών ικανοτήτων, που έργο του θα είναι να εξηγήσει τους στόχους της αυτοαξιολόγησης, να ενισχύσει το κλίμα συνεργασίας, να καθοδηγήσει όπου υπάρχουν δυσκολίες, να δώσει συμβουλές στην επιλογή και χρήση εργαλείων συλλογής δεδομένων, να συμβάλει στην ερμηνεία των δεδομένων και στη χάραξη του σχεδίου δράσης (MacBeath, Schratz, Meuret, Jacobsen, 2004). Επιπλέον, ως «εξωτερικός παρατηρητής» να βοηθήσει το σχολείο να αποφύγει τις εσωτερικές συγκρούσεις, να αποφύγει την επικέντρωση σε ανώδυνες (για τους εκπαιδευτικούς) πτυχές του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ή σε πτυχές για τις οποίες δεν φέρει άμεσα ευθύνη η σχολική μονάδα, ή σε φαινόμενα ναρκισσισμού (όλα γίνονται τέλεια).

Το ρόλο του κριτικού φίλου θα μπορούσε να έχει ο σχολικός σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου.

4. Ο Σύλλογος Διδασκόντων ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης

Πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συνεργατικά σε επαναλαμβανόμενους κύκλους συλλογικής έρευνας και έρευνας δράσης, για να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Βασική παραδοχή των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης είναι ότι το κλειδί για να η βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών είναι η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργατική αξιοποίηση των εμπειριών που βασίζονται στην εργασία των εκπαιδευτικών.

Κατά τους Dufour & Fullan (2013) μια Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης περιλαμβάνει:

- Κοινή αποστολή, όραμα, αξίες και στόχους, οι οποίοι εστιάζουν στη μάθηση.
- Μια συνεργατική κουλτούρα.
- Συλλογική έρευνα για την υπάρχουσα κατάσταση και για τις βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές.
- Κοινή δέσμευση για συνεχή βελτίωση.
- Προσανατολισμό στα αποτελέσματα.

Κατά τους Dufour & Dufour (2012) και Hord, Roussin & Sommers (2010), η θεωρητική θεμελίωση των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης στην εκπαίδευση στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο βασικός σκοπός του σχολείου είναι να διασφαλίσει υψηλά επίπεδα μάθησης για όλους τους μαθητές. Ως εκ τούτου, μία Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης οφείλει να διερευνά και να βρίσκει τις κατάλληλες απαντήσεις στα ερωτήματα: Τι θέλουμε να μάθουν οι μαθητές μας; Πώς θα διαπιστώσουμε αν μαθαίνουν; Τι θα κάνουμε για τους μαθητές που υστερούν; Πώς θα εμπλουτίσουμε και θα διευρύνουμε τη μάθηση των μαθητών; Επίσης, στην αντίληψη ότι η καλύτερη στρατηγική για να πετύχουμε υψηλού επιπέδου μάθηση για όλους τους μαθητές είναι να βελτιώσουμε της διδακτικές πρακτικές και ότι ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι η ανταλλαγή ειδημοσύνης και εργασιακών εμπειριών μεταξύ των διδασκόντων, καθώς και η λειτουργία του εκπαιδευτικού προσωπικού ως σφιχτοδεμένη ομάδα που την χαρακτηρίζει η αλληλεξάρτηση, η ισοτιμία, η συνευθύνη και οι κοινοί στόχοι.

Η λειτουργία μιας Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης απαιτεί τακτικό χρόνο για συνεργασία ενδο-ομαδικά και δια-ομαδικά και συνεχή υποστήριξη των ομάδων με τους απαραίτητους πόρους εκ μέρους της Διεύθυνσης του σχολείου.

Τα βήματα της διαδικασίας, συνοπτικά, είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων των τρεχουσών διδακτικο-παιδαγωγικών πρακτικών. Η άντληση έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων σχετικών με το διερευνούμενο θέμα. Ο σχεδιασμός, προγραμματισμός και υλοποίηση καταλλήλων δράσεων βελτίωσής της τρέχουσας κατάστασης. Η επανάληψη της διαδικασίας σε κύκλους. Καθοριστικής σημασίας είναι οι εκπαιδευτικοί να θέτουν κοινούς μαθησιακούς στόχους ευθυγραμμισμένους με τους στόχους του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, μετρήσιμους, ρεαλιστικούς και εφικτούς χρονικά. Να συλλέγουν και να αναλύουν στοιχεία σχετικά με τη μάθηση των μαθητών, με επιστημονικό τρόπο και σε συστηματική βάση. Να χρησιμοποιούν τα ευρήματα για να διαμορφώνουν διαδικασίες που θα απαντούν σε συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών.

Οι Dufour & Fullan (2013) τονίζουν ότι οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης διαμορφώνουν και χρειάζονται μια νέα σχολική κουλτούρα, η οποία έχει στον πυρήνα της τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για συνεχή βελτίωση. Η μετατροπή ενός Συλλόγου Διδασκόντων σε Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης είναι απολύτως εφικτή αλλά ιδιαίτερα δύσκολη. Οι δυσκολίες συνδέονται με το γεγονός ότι δημιουργεί σημαντικές αλλαγές σε σχολικές πρακτικές δεκαετιών, αφού αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά ο ένας εκπαιδευτικός με τον άλλο τόσο εντός του σχολείου όσο και μεταξύ διαφορετικών σχολείων, γεγονός που στην αρχή μπορεί να δημιουργήσει συγκρούσεις. Επιπλέον, είναι μία πολυσχιδής διαδικασία, κατά βάση ευρηστική (δοκιμή, αποτίμηση αν αποδίδει, τροποποίηση κ.ο.κ.), για την οποία δεν υπάρχει συνταγή που να εγγυάται τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Οι Dufour & Fullan (2013) προτείνουν η λειτουργία της σταδιακά να γενικευθεί, σε επίπεδο Διεύθυνσης ή Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει η απαιτούμενη υποστήριξη και να εμπεδωθεί η νέα κουλτούρα. Κατά τους ίδιους, οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης που λειτουργούν απομονωμένα, ακόμη και αν λειτουργούν με επιτυχία, σε βάθος χρόνου θα συναντήσουν σημαντικές δυσκολίες να διατηρηθούν, αν το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα δεν τις υποστηρίζει με ένα σαφές και εποικοδομητικό πλαίσιο.

Η ανάπτυξη Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό θα μπορούσε να αποτελέσει το επόμενο βήμα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Ωστόσο, η εφαρμογή της σήμερα, ακόμη και σε μεμονωμένα σχολεία, παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες εξαιτίας:

- Της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας η οποία περιλαμβάνει μια πολύ ισχυρή νόρμα ιδιωτικότητας στη διδασκαλία (κλειστές τάξεις). Η κουλτούρα αυτή εμποδίζει τη συνεργασία και επαφίει τη βελτίωση της διδασκαλίας στον πειραματισμό και τη μάθηση μέσω δοκιμής και σφάλματος, σε ατομικό επίπεδο.
- Της έλλειψης κινήτρων και πλαισίου επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών.
- Της απουσίας συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ιδίως τα τελευταία χρόνια.
- Της χειροτέρευση του επαγγελματικού status των εκπαιδευτικών, ιδίως τα τελευταία χρόνια.
- Της διαχρονικής υποχρηματοδότησης της εκπαίδευσης.
- Της έλλειψη εμπιστοσύνης και υποστήριξης της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς.
- Της περιορισμένης αυτονομίας που έχουν οι σχολικές μας μονάδες

4. Η σχολική αυτονομία

Τις τελευταίες δεκαετίες η σχολική αυτονομία αναδεικνύεται σε διαδεδομένη πολιτική στους κόλπους της Ευρώπης. Αρχικά, επιδιώχθηκε ως βασική αρχή, προκειμένου να διασφαλιστεί η διδακτική ελευθερία, να ενισχυθεί η τοπική σχολική δημοκρατία και να ολοκληρωθεί η διαδικασία αποκέντρωσης. Σήμερα, στις περισσότερες χώρες, η σχολική αυτονομία αναδείχθηκε σε μέσο επίτευξης, πρωτίστως, εκπαιδευτικών στόχων (Eurydice, 2009:19).

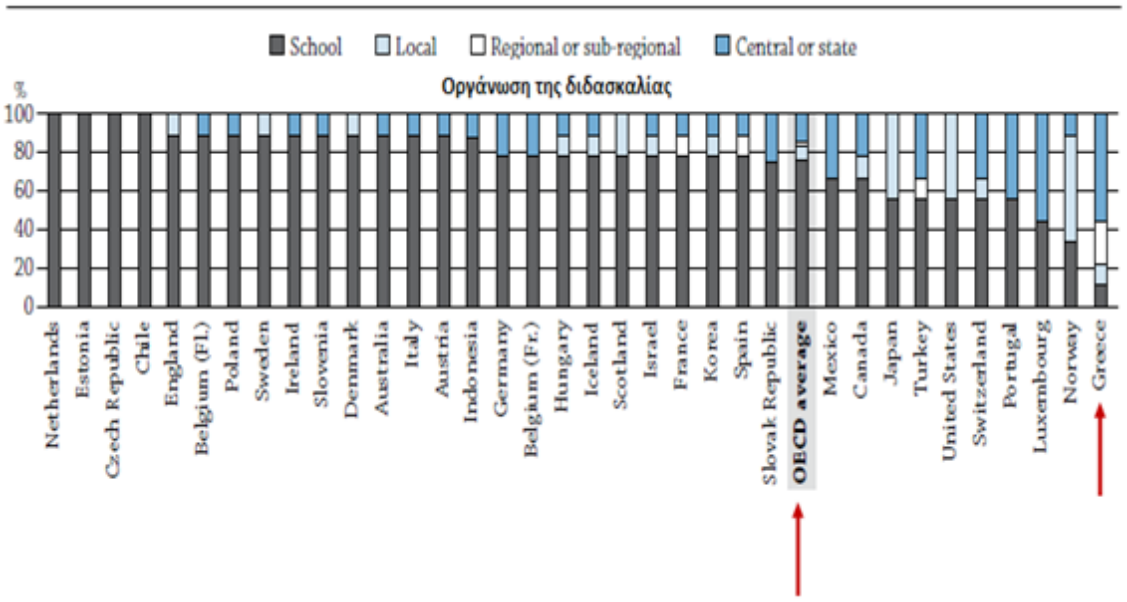
Τα ερευνητικά ευρήματα (OECD, 2011c) δείχνουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών τείνουν να είναι καλύτερες στις χώρες όπου οι σχολικές μονάδες έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στον καθορισμό των Π.Σ. και της διδακτέας ύλης, στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, στον τρόπο κατανομής πόρων, υπό την προϋπόθεση ότι λογοδοτούν για τα αποτελέσματά τους (τα κοινοποιούν δημοσίως). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι σε χώρες χωρίς πλαίσια λογοδότησης, οι σχολικές μονάδες με μεγαλύτερη αυτονομία στον τρόπο κατανομής πόρων τείνουν να επιδεικνύουν χειρότερα αποτελέσματα.

Δυστυχώς, το εκπαιδευτικό μας σύστημα ανήκει σε μια μικρή ομάδα ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία παρέχουν στα σχολεία τους περιορισμένη αυτονομία (Eurydice, 2009).

Κατά τους Βαρσαμίδου & Ρε (2007), παρ' όλη τη ρητορική που αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν επενδύει με εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό και το σχολείο, όπως φαίνεται και από τα εξής:

- Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται, λίγο ως πολύ, ερήμην των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απλώς θα πρέπει να συμμορφώνονται εκάστοτε επιταγές και αποφάσεις.
- Η καθημερινή διδασκαλία ζητείται να είναι προσαρμοσμένη σε μια διοικητική λογική, η οποία επιτρέπει τον λεπτομερειακό έλεγχο της εξελικτικής πορείας της διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης.
- Ακόμη και οι επιμορφώσεις, όταν γίνονται, κινούνται στη λογική της κάλυψης των ελλείψεων που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί.

Ο βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας στη χώρα αποτυπώνεται αρκετά καλά στο συγκριτικό διάγραμμα 1 (OECD, 2012:500).



Διάγραμμα 1. Ποσοστό αποφάσεων που λαμβάνονται ανά τομέα διοίκησης στη δημόσια γυμνασιακή εκπαίδευση σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα.

Επιπρόσθετα, παρ' όλο που το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό τα σχολεία δεν έχουν υποχρέωση για συστηματική λογοδοσία. Μόνο όταν τους ζητείται ιεραρχικά, κάτι που γίνεται πολύ σπάνια λόγω της γραφειοκρατίας που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Από τα προηγούμενα αναδεικνύεται επιτακτικά η ανάγκη να κινηθεί και η χώρα μας σε ένα σύστημα που θα έχει ταυτόχρονα μεγαλύτερη σχολική αυτονομία και μεγαλύτερη σχολική λογοδοσία.

Η ενίσχυση της λογοδοσίας μπορεί να διασφαλιστεί σε επαρκή βαθμό μέσω της αποτελεσματικής λειτουργίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Η ενίσχυση της αυτονομίας θα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τις περιοχές του εκπαιδευτικού έργου που αποτελούν αντικείμενο της αυτοαξιολόγησης, όπως η διαχείριση των πόρων, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες (μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές, προγράμματα), τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και ενισχυτικής διδασκαλίας κτλ.

Για παράδειγμα, η πολιτεία θα διαμορφώνει τα πυρηνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (core curriculum), τα οποία θα αντιστοιχούν περίπου στο 75% του διδακτικού χρόνου, και θα

είναι κοινά για όλα τα σχολεία της χώρα και το υπόλοιπο 25 % να αποφασίζεται σε σχολικό επίπεδο.

Τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας δεν θα πρέπει να σχεδιάζονται κεντρικά και να υλοποιούνται σε ομάδες σχολείων, όπως σήμερα, αλλά θα πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται σε σχολικό επίπεδο.

Οι προδιαγραφές αξιολόγησης των μαθητών θα πρέπει, σε σημαντικό βαθμό, να ρυθμίζονται από το σχολείο.

Το σχολείο θα πρέπει να μπορεί να οργανώσει προγράμματα δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικές επισκέψεις, να δεχθεί επίσκεψη ειδικών στο σχολείο με δική του πρωτοβουλία και χωρίς την ανάγκη της απέραντης γραφειοκρατίας που απαιτούν οι εγκρίσεις είτε από την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης είτε από το Υπουργείο Παιδείας.

Είναι φανερό ότι για να υλοποιηθούν όλα τα προηγούμενα η πολιτεία θα πρέπει να διαμορφώσει ένα θεσμικό πλαίσιο αυτονομίας που από την μία πλευρά θα ενισχύσει:

- Τη δημοκρατική λειτουργία των σχολείων.
- Τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους οι σχολικές μονάδες, οικονομικούς και σε ανθρώπινο δυναμικό. Ιδιαίτερη υποστήριξη θα πρέπει να έχουν τα σχολεία που μειονεκτούν, δηλαδή τα σχολεία των υποβαθμισμένων ή αγροτικών ή παραμεθόριων περιοχών, για να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες που παρατηρούνται (ΑΔΙΠΠΔΕ, 2015) και να υπάρχει δικαιότερη κατανομή των πόρων ανάμεσα στις σχολικές μονάδες.

Από την άλλη πλευρά, το θεσμικό αυτό πλαίσιο θα πρέπει να διασφαλίζει ότι:

- Τα σχολεία δεν θα χρησιμοποιήσουν την αυξημένη αυτονομία για να μπουν σε ένα κύκλο ανταγωνισμού. Οι έρευνες δείχνουν ότι (ΟΟΣΑ 2011c) οι χώρες που δημιουργούν πιο ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο τα σχολεία ανταγωνίζονται για την εγγραφή μαθητών, δεν έχουν συστηματικά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι υψηλές επιδόσεις που εμφανίζουν, σε αρκετές περιπτώσεις, τα σχολεία που ανταγωνίζονται για μαθητές, εκπηγάζουν από την υψηλότερη κοινωνικο-οικονομική διαστρωμάτωση των μαθητών των σχολείων αυτών.
- Τα σχολεία δεν θα χρησιμοποιήσουν την αυξημένη αυτονομία για να μπουν σε ένα κύκλο ομαδοποιήσεων των μαθητών σε ιεραρχικά επίπεδα με βάση τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (tracking, streaming κτλ.), δεδομένου ότι οι έρευνες δείχνουν ότι (Schleicher, 2006 and 2008) οι ομαδοποιήσεις αυτές έχουν θετικά αποτελέσματα για τους «καλούς» μαθητές (αν διδάσκονται με βάση ένα εμπλουτισμένο Πρόγραμμα Σπουδών) και αρνητικά αποτελέσματα για τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων, ενώ ο μέσος όρος των επιδόσεων του εκπαιδευτικού συστήματος είναι περίπου ο ίδιος. Ως εκ τούτου δεν συνιστώνται αφού δεν παράγουν θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα.

5. Επίλογος

Το ελληνικό σχολείο έχει ανάγκη για βελτίωση τόσο σε ζητήματα επίδοσης όσο και σε ζητήματα ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος συναρτάται από την ικανότητά του να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν πρακτικές, να καινοτομήσουν και να μάθουν από κοινού (Harris & Jones, 2009, οπ. αναφ. στο Harris & Jones, 2010).

Η πολιτεία πρέπει να συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή διαμορφώνοντας κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει:

1. Επαναθεσμοθέτηση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
2. Διαμόρφωση υποστηρικτικού πλαισίου για την ανάπτυξη Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης στις σχολικές μονάδες.
3. Ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων με παράλληλη λογοδοσία.

Από το σημείο αυτό και μετά η επιζητούμενη βελτίωση θα περάσει στους παράγοντες της κάθε εκπαιδευτικής με πιο καθοριστικό παράγοντα τους εκπαιδευτικούς και το σύλλογο διδασκόντων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΑΔΙΠΠΔΕ (2015). Ετήσια Έκθεση 2014-15. Διαθέσιμη στην ιστοσελίδα http://www.adippde.gr

Argyris, C., & Schön, D. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Reading: MA, Addison-Wesley.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007), *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey.

Βαρσαμίδου, Α. και Ρες, Γ. (2007). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας. Συνέδριο με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Πρακτικά σελ. 1511-1516. Διαθέσιμο στο http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra29.htm

Βερεβή, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 23-25.

Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: a post positivist inquiry into individual and family adjustment, *Gifted Child Quarterly,* 44(1), 13-32.

Dufour, R., & Dufour, R. (2012). *The School Leader's Guide to Professional Learning Communities at Work*. Bloomington (IN) Solution Tree Press.

Dufour, R. & Fullan, M. (2013). *Cultures Build to Last. Systemic PLCs at Work.* Bloomington (IN) Solution Tree Press.

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.

Eurydice (2009). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009. Ευρωπαϊκή Επιτροπή,* EACEA P9 Eurydice

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. Improving Schools, 13(2), 172–181.

Hebert, T.P. (2002). Educating gifted children from low socioeconomic backgrounds: creating visions of a hopeful future, *Exceptionality,* 10(2), 127-138.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York, NY: Teachers College Press.

Hord, S.M, Roussin, J.L., & Sommers, W.A. (2010). Guiding Professional Learning Communities. Corwin, SAGE.

Horn, L.J., & Chen, X. (1998). Toward Resiliency: At-Risk Students Who Make It to College. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.rti.org/pubs/toward_resiliency.pdf (3-3-2016):

Θεοφιλίδης, Χ. (2013) Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

ΚΕΕ (2010). PISA 2006: *Έκθεση Αποτελεσμάτων για την Ελλάδα* (Επιμέλεια Β. Χατζηνικήτα). Αθήνα: ΚΕΕ.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2004). Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα. Αθήνα, Μεταίχμιο.

OECD (2014). *PISA 2012 Results: What students know and can do, volume I.* Paris: OECD.

OECD (2012). *Education at a glance 2012, OECD Indicators.* OECD Publishing.

ΟΟΣΑ (2011a). *Έκθεση του ΟΟΣΑ με θέμα «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα»*.

ΟΟΣΑ (2011b). PISA in Focus 2011/5: Πώς κάποιοι μαθητές ξεπερνούν το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρό τους;

http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/publications

ΟΟΣΑ (2011c). PISA in Focus 2011/9: Αυτονομία της σχολικής μονάδας και λογοδότηση: Υπάρχει σχέση με την επίδοση των μαθητών;

http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/publications

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do, volume I.* Paris: OECD.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015) Αυτοαξιολόγηση και Αξιολόγηση ομοτέχνων: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετατροπής του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *ΕΡΚΥΝΑ*, σ. 25-35.

Ρετάλη, Κ. και Χατζηνικήτα, Β. (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα PISA 2012. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, Τόμος ΙΖ, τεύχος 65, Χειμώνας 2015*. σ. 78-99.

Schleicher A. (2008). *Pupils 'do better with public testing'.* In: The Australia Higher Education.

Schleicher A. (2006) *Educational achievement of immigrant students - an indicator of successful integration.*

Σολομών, Ι. (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα.* Αθήνα: Π.Ι.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.

Stronge, J. H., & Tucker, D. P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation. Assessing and Improving Performance*. NY: Eye On Education Inc.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΕΠΑΛ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ 2015 ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

Ιωάννης Λιγνός[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια αποτύπωση και συστηματική αξιολόγηση των ΕΠΑΛ βάσει των βαθμολογιών των μαθητών στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα: Δίκτυα Υπολογιστών ΙΙ και Δομημένος Προγραμματισμός του τομέα Πληροφορικής στις Ειδικές Εισαγωγικές Εξετάσεις των ΕΠΑΛ της Αττικής για το σχολικό έτος 2014-2015. Με ιστογράμματα παρουσιάζεται η σύγκριση όλων των σχολείων ανά Δ.Ε. της περιφέρειας Αττικής σε σχέση με το Μέσο Όρο της Αττικής και τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο στα συγκεκριμένα μαθήματα. Επίσης συγκρίνονται οι 7 περιοχές της Αττικής δηλαδή Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Αθήνα, Δυτική Αττική, Ανατολική Αττική και Πειραιάς. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης αυτής οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα για τα επαγγελματικά λύκεια της Αττικής και προβληματίζουν για εξαγωγή τρόπων βελτίωσης των σχολείων των οποίων «ασθενούν».

Λέξεις-κλειδιά: Εισαγωγικές Εξετάσεις ΕΠΑΛ, ΕΠΑΛ, Δίκτυα Υπολογιστών ΙΙ, Δομημένος Προγραμματισμός, σχολική αποτυχία

A Review of the 2015 Entrance Examinations Results to Vocational *Lycea* in the Subject of Information Technology

Lignos Ioannis

ABSTRACT

In this paper we attempt an illustration and systematic evaluation of EPAL based on the students scores (over Greece) in the examined subjects: Computer Networks II and Structured Programming of Information Technology Direction at the Special Entrance Examination of EPAL in Attica for the school year 2014-2015. The histograms show comparisons of all schools based on the Secondary Education in the Attica region in relation to the Average of Attica and the National Average in the specific courses. The seven areas of Attica namely A, B, C, D Athens, West Attica, East Attica and Piraeus are also compared. The results of this comparison lead to useful conclusions for the professional schools of Attica and will raise concern for ways to improve schools whose results are poor.

Keywords: examinations for entrance to higher education of professional lycea students, professional lycea, computers network II, structured programming, school failure

1. **Εισαγωγή**

Η αξιολόγηση των ΕΠΑΛ είναι μια φυσική και κοινωνική αναγκαιότητα, είναι μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα κοινωνικό σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο δεν αφορά μόνο την παιδαγωγική επιστήμη αλλά επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Θα πρέπει να λάβει υπόψη της, τις κοινωνικές, πολιτικές και λοιπές συνθήκες που υπάγεται το σχολείο.

Ο σκοπός μας είναι με την εργασία αυτή να συμβάλλουμε στη βελτίωση και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

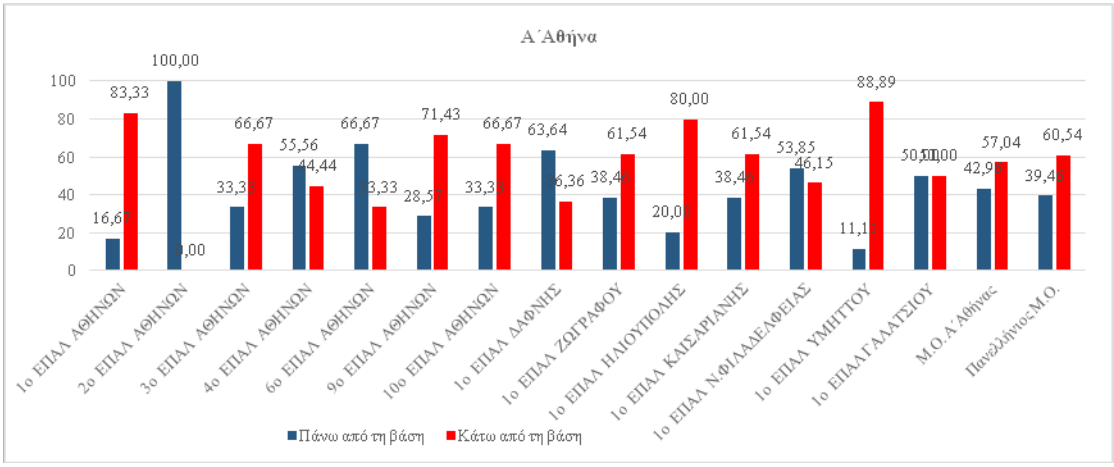
1. Ο Ι.Λ. είναι Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, Δ/νση Β΄/θμιας Εκπ/σης Γ΄ Αθήνας και Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: jlignos@yahoo.com

Στην παρουσίαση που ακολουθεί γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης των αποτελεσμάτων στα μαθήματα «Δίκτυα Υπολογιστών ΙΙ και Δομημένος Προγραμματισμός» των ειδικοτήτων: Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής, Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ και Τεχνικός Εφαρμογών Λογισμικού, του τομέα Πληροφορικής στις Ειδικές Εισαγωγικές Εξετάσεις των ΕΠΑΛ της Αττικής για το σχολικό έτος 2014-2015. Η Περιφέρεια Αττικής αποτελείται από επτά Διευθύνσεις Δ.Ε. οι οποίες είναι: Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής και Πειραιά.

2. **Μάθημα – Δίκτυα Υπολογιστών ΙΙ**

2.1 **ΕΠΑΛ Α΄ Αθήνας**

Στα ΕΠΑΛ της Α΄ Αθήνας διαγωνίστηκαν οι μαθητές των παρακάτω σχολείων: 1ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 2ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 3ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 4ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 6ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 9ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 10ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 1ο ΕΠΑΛ Δάφνης, 1ο ΕΠΑΛ Ζωγράφου,1ο ΕΠΑΛ Ηλιούπολης, 1ο ΕΠΑΛ Καισαριανής, 1ο ΕΠΑΛ Ν. Φιλαδέλφειας, 1ο ΕΠΑΛ Υμηττού, 1ο ΕΠΑΛ Γαλατσίου.



Σχ.1: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δίκτυα Υπολογιστών των ΕΠΑΛ της Α΄ Αθήνας.

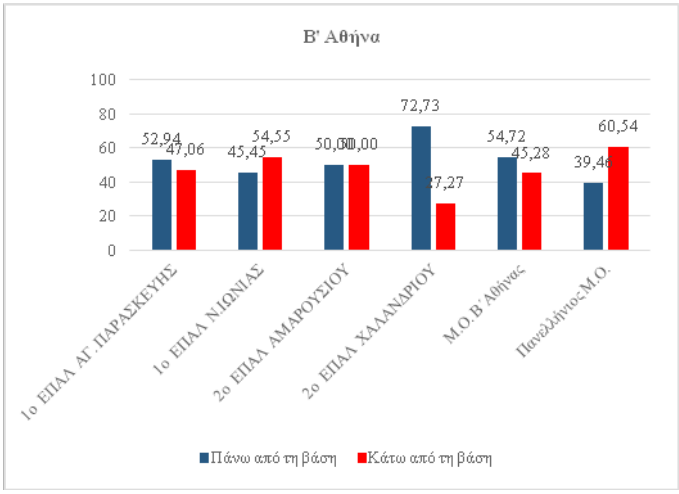
Συνολικά από τους μαθητές των ΕΠΑΛ της Α΄ Αθήνας που διαγωνίστηκαν στο μάθημα «Δίκτυα Υπολογιστών ΙΙ», πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (ποσοστό 42,96%), ενώ οι υπόλοιποι απέτυχαν και δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν τη βάση (ποσοστό 57,04%). Τα αποτελέσματα της Α΄ Αθήνας είναι καλύτερα από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο των μαθητών που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (42,96% Α΄ Αθήνας έναντι 39,46 Π.Μ.Ο. και είναι επίσης καλύτερα τα αποτελέσματα της Α΄ Αθήνας από τον Μέσο Όρο των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (42,96%) της Α΄ Αθήνας έναντι 40,00% του Μέσου Όρου Αττικής.

Αναλυτικότερα οι μαθητές του 2ου ΕΠΑΛ Αθήνας πέτυχαν επιδόσεις πάνω από τη βάση 100%, ενώ τις λιγότερες επιδόσεις είχαν οι μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Υμηττού. Αναλυτικότερα τα σχολεία της Α΄ Αθήνας παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.

2.2 ΕΠΑΛ Β΄ Αθήνας

Εδώ διαγωνίστηκαν μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Αγίας Παρασκευής, 1ο ΕΠΑΛ Νέας Ιωνίας, 2ο ΕΠΑΛ Αμαρουσίου και 2ο ΕΠΑΛ Χαλανδρίου.

Από αυτά τα ΕΠΑΛ τις καλύτερες επιδόσεις πέτυχαν οι μαθητές του 2ου ΕΠΑΛ Χαλανδρίου με ποσοστό (72,73%) πάνω από τη βάση, ενώ τις χαμηλότερες είχαν οι μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Ν. Ιωνίας με ποσοστό (45,45%) πάνω από τη βάση. Σε σύγκριση με τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο, οι μαθητές των ΕΠΑΛ της Β΄ Αθήνας πέτυχαν πολύ καλές επιδόσεις (54,72%) άνω της βάσης έναντι (39,46%) του Πανελλήνιου Μέσου Όρου, ενώ είναι αρκετά υψηλότερες από τον μέσο όρο των βαθμολογιών πάνω από τη βάση της Αττικής (40,00%). Βλέπε Σχήμα 2.



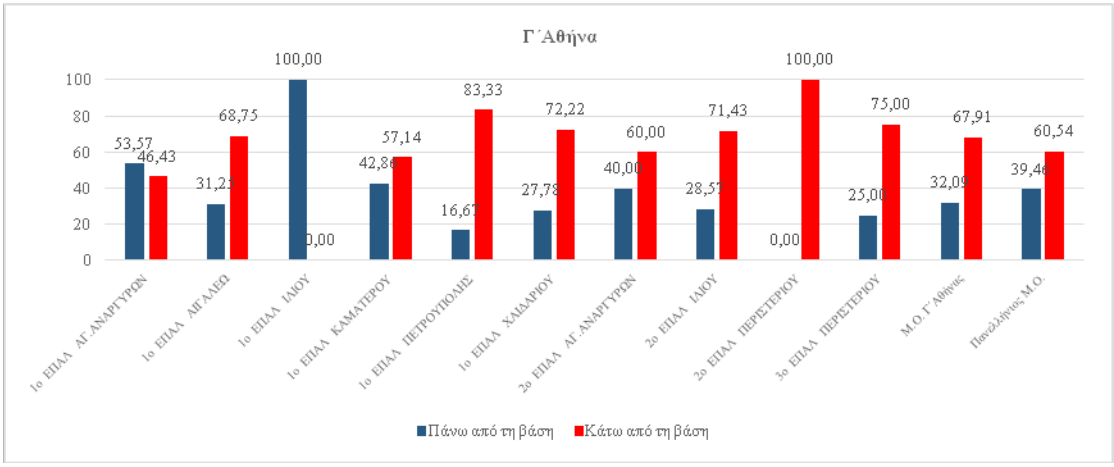
Σχ.2: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δίκτυα Υπολογιστών των ΕΠΑΛ της Β΄ Αθήνας.

2.3 ΕΠΑΛ Γ΄ Αθήνας

Στη Γ΄ Αθήνας διαγωνίστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Αγίων Αναργύρων, 1ο ΕΠΑΛ Αιγάλεω, 1ο ΕΠΑΛ Ιλίου, 1ο ΕΠΑΛ Καματερού, 1ο ΕΠΑΛ Πετρούπολης, 1ο ΕΠΑΛ Χαϊδαρίου, 2ο ΕΠΑΛ Αγίων Αναργύρων, 2ο ΕΠΑΛ Ιλίου, 2ο ΕΠΑΛ Περιστερίου, 3ο ΕΠΑΛ Περιστερίου.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών των παραπάνω ΕΠΑΛ εξάγουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα: οι μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Ιλίου πέτυχαν τα υψηλότερα ποσοστά βαθμολογιών πάνω από τη βάση (100%), ενώ τα χαμηλότερα είχαν οι μαθητές του 2ου ΕΠΑΛ Περιστερίου.

Τα αποτελέσματα των μαθητών των ΕΠΑΛ της Γ΄ Αθήνας πάνω από τη βάση ήταν χαμηλότερα σε σχέση με το Πανελλήνιο Μέσο Όρο, δηλαδή (32,09%) της Γ΄ Αθήνας έναντι (39,46%) του Πανελλήνιου Μ.Ο. Επίσης οι μαθητές των ΕΠΑΛ της Γ΄ Αθήνας είχαν χαμηλότερες επιδόσεις και από τον Μ.Ο. Αττικής, δηλαδή, πάνω από τη βάση (32,09%) της Γ΄ Αθήνας έναντι (40,00%) Μ.Ο. Αττικής. Στο σχήμα 3 φαίνεται οι επιτυχίες αναλυτικότερα των σχολείων.



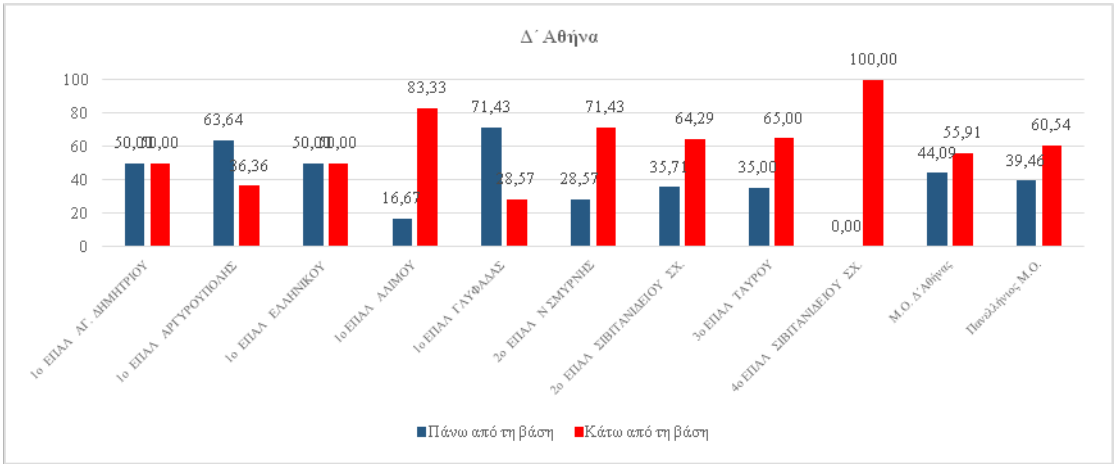
Σχ.3: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δίκτυα Υπολογιστών των ΕΠΑΛ της Γ΄ Αθήνας.

2.4 ΕΠΑΛ Δ΄ Αθήνας

Όσον αφορά τα ΕΠΑΛ της Δ΄ Αθήνας διαγωνίστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Αγ. Δημητρίου, 1ο ΕΠΑΛ Αργυρούπολης, 1ο ΕΠΑΛ Ελληνικού, 1ο ΕΠΑΛ Αλίμου, 1ο ΕΠΑΛ Γλυφάδας, 2ο ΕΠΑΛ Νέας Σμύρνης, 2ο ΕΠΑΛ Σιβιτανιδείου, 3ο ΕΠΑΛ Ταύρου, και 4ο ΕΠΑΛ Σιβιτανιδείου.

Συνολικά από τους μαθητές των ΕΠΑΛ της Δ΄ Αθήνας που διαγωνίστηκαν στο μάθημα, οι μαθητές πέτυχαν βαθμολογίες άνω της βάσης (ποσοστό 44,09%), ενώ οι υπόλοιποι δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν τη βάση (ποσοστό 55,91%). Τα αποτελέσματα είναι καλύτερα από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο των μαθητών που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (44,09%) της Δ΄ Αθήνας έναντι (39,46%) του Πανελλήνιου Μ.Ο. και καλύτερα και από τον Μέσο Όρο των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (44,09%) της Δ΄ Αθήνας έναντι (40,00%) των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής.

Αναλυτικότερα από τα παραπάνω ΕΠΑΛ, σημαντικές ήταν οι επιδόσεις των μαθητών του 1ου ΕΠΑΛ Γλυφάδας με (71,43%) πάνω από τη βάση καθώς επίσης και το 1ο ΕΠΑΛ Αργυρούπολης με ποσοστό επιτυχίας πάνω από τη βάση (63,64%). Στο σχήμα 4 εμφανίζονται οι επιτυχίες όλων των σχολείων.



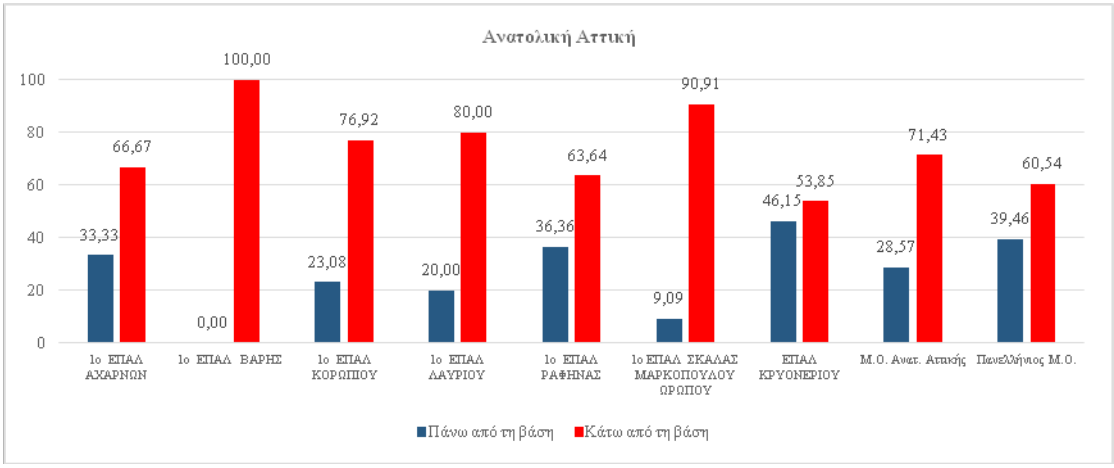
Σχ.4: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δίκτυα Υπολογιστών των ΕΠΑΛ της Δ΄ Αθήνας.

2.5 ΕΠΑΛ Ανατολικής Αττικής

Εδώ διαγωνίστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Αχαρνών, 1ο ΕΠΑΛ Βάρης, 1ο ΕΠΑΛ Κορωπίου, 1ο ΕΠΑΛ Λαυρίου, 1ο ΕΠΑΛ Ραφήνας, 1ο ΕΠΑΛ Σκάλας Μαρκοπούλου, 1ο Κρυονερίου.

Στην περιοχή της Αν. Αττικής σημαντικές επιδόσεις στο μάθημα πέτυχαν οι μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Κρυονερίου (46,15%) πάνω από τη βάση. Ελάχιστη απόδοση είχε το 1ο ΕΠΑΛ Σκάλας Μαρκοπούλου Ωροπού.

Σε γενικές γραμμές οι βαθμολογίες των μαθητών πάνω από τη βάση ήταν ποσοστό (28,57%), με αντίστοιχο πανελλήνιο ποσοστό (39,46%) και ποσοστό Μ.Ο. της Αττικής (40,00%). Βλέπε Σχήμα 5.



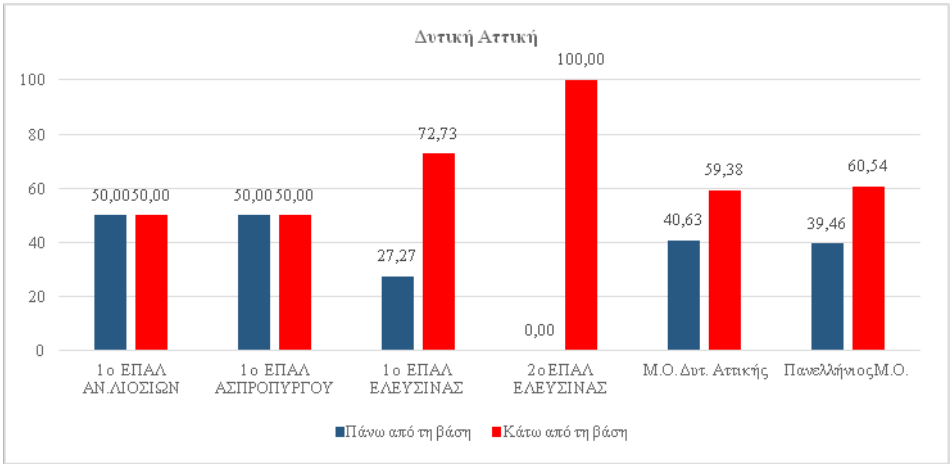
Σχ.5: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δίκτυα Υπολογιστών των ΕΠΑΛ της Ανατολικής Αττικής.

2.6 ΕΠΑΛ Δυτικής Αττικής

Εδώ διαγωνίστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Ελευσίνας, 1ο ΕΠΑΛ Ασπροπύργου, 1ο ΕΠΑΛ Άνω Λιοσίων και 2ο ΕΠΑΛ Ελευσίνας.

Συνολικά από τους μαθητές των ΕΠΑΛ της Δυτικής Αττικής που διαγωνίστηκαν, πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (ποσοστό 40,63%), ενώ οι υπόλοιποι απέτυχαν να περάσουν τη βάση (ποσοστό 59,38%). Τα αποτελέσματα είναι περίπου τα ίδια σε σύγκριση τα αποτελέσματα με τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο των μαθητών που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (40,63%) της Δυτικής Αττικής έναντι (39,46%) του Πανελλήνιου Μ.Ο. και με τον Μέσο Όρο των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (40,00%) έναντι (40,63%) των μαθητών της Δυτικής Αττικής.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές του 2ου ΕΠΑΛ Ελευσίνας είχαν τις χαμηλότερες επιδόσεις, για ποσοστό βαθμολογίας πάνω από τη βάση, ενώ οι μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Άνω Λιοσίων και του 1ου ΕΠΑΛ Ασπροπύργου είχαν τα ίδια αποτελέσματα, δηλαδή (50,00 %) πάνω από τη βάση και (50,00%) κάτω από τη βάση. Βλέπε Σχήμα 6.



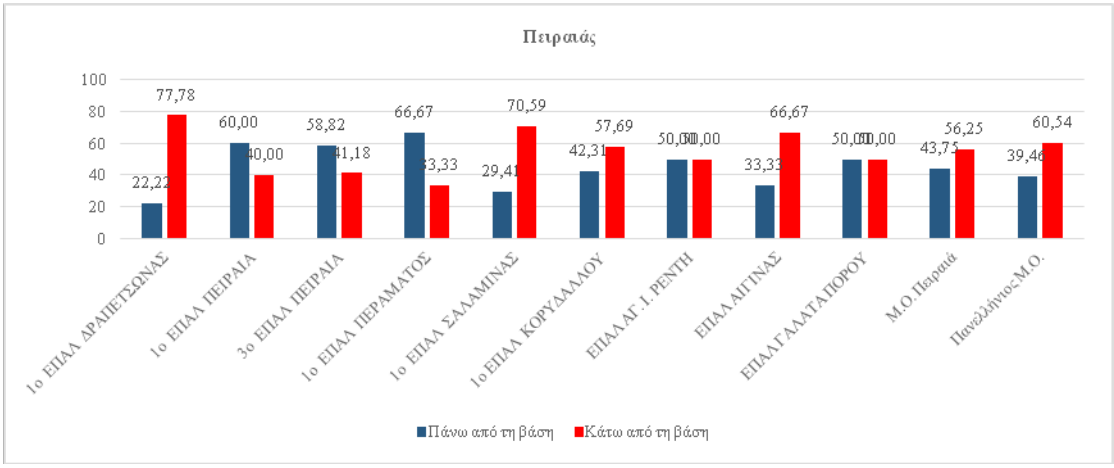
Σχ.6: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δίκτυα Υπολογιστών των ΕΠΑΛ της Δυτικής Αττικής.

2.7 ΕΠΑΛ Πειραιά

Τέλος στην περιοχή του Πειραιά στο συγκεκριμένο μάθημα εξετάστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Πειραιά, 3ο ΕΠΑΛ Πειραιά, 1ο ΕΠΑΛ Ρέντη, 1ο ΕΠΑΛ Δραπετσώνας, 1ο ΕΠΑΛ Κορυδαλλού, 1ο ΕΠΑΛ Περάματος, 1ο ΕΠΑΛ Σαλαμίνας, 1ο ΕΠΑΛ Αίγινας και 1ο ΕΠΑΛ Γαλατάς Πόρου.

Συνολικά από τους μαθητές του Πειραιά που διαγωνίστηκαν στο μάθημα, οι μαθητές πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (ποσοστό 43,75%), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απέτυχαν να περάσουν τη βάση (ποσοστό 56,25%). Τα αποτελέσματα βρίσκονται πάνω από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο των μαθητών που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (39,46%) έναντι (43,75%) της βαθμολογίας των μαθητών του Πειραιά και πάνω από τον Μέσο Όρο των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (40,00%) έναντι (56,25%) των μαθητών του Πειραιά.

Αναλυτικότερα από τα παραπάνω ΕΠΑΛ, σημαντικές ήταν οι επιδόσεις των μαθητών του 1ου ΕΠΑΛ Περάματος με (66,67%), του 1ου ΕΠΑΛ Πειραιά με (60,00%) των βαθμολογιών πάνω από τη βάση, ενώ χαμηλότερες επιδόσεις είχε το 1ο ΕΠΑΛ Δραπετσώνας (22,22%), πάνω από τη βάση. Βλέπε Σχήμα 7.



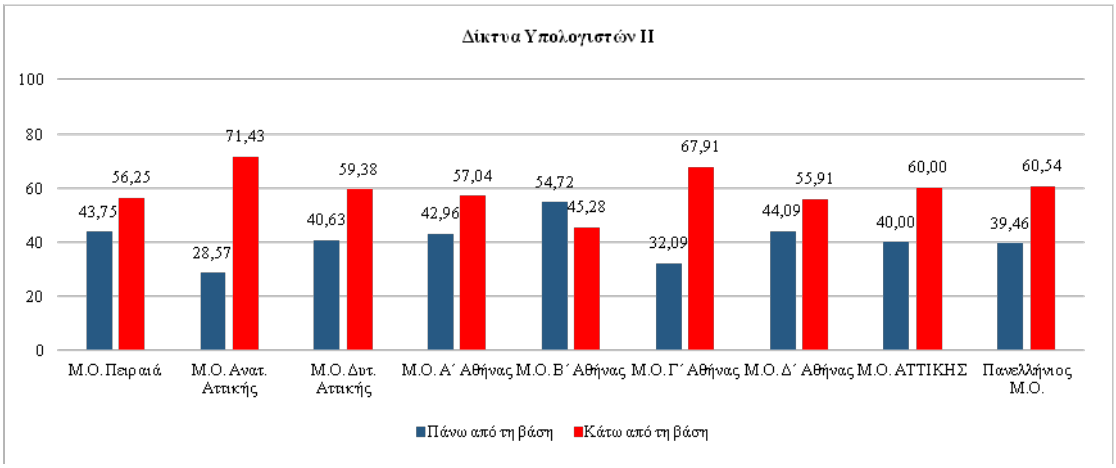
Σχ.7: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δίκτυα Υπολογιστών των ΕΠΑΛ του Πειραιά.

2.8 Συμπεράσματα

Γενικότερα η εικόνα των αποτελεσμάτων στις Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης της Αττικής στο μάθημα «Δίκτυα Υπολογιστών ΙΙ» περιγράφεται από το παρακάτω ιστόγραμμα, Σχήμα 8.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών στις παρακάτω Διευθύνσεις, παρατηρούμε ότι τις καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα πέτυχαν οι μαθητές της Διεύθυνσης Β΄ Αθήνας με ποσοστό (54,72%) πάνω από τη βάση που είναι και πάνω από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο (39,46%) για αυτό το μάθημα και πάνω από τον Μέσο Όρο της Αττικής (40,00%). Ακολουθούν η Διεύθυνση του Πειραιά με ποσοστό (43,75%), η Διεύθυνση Α΄ Αθήνας με ποσοστό (42,96) πάνω από τη βάση και Δυτική Αττική με ποσοστό (40,63%). Όλες οι άλλες Διευθύνσεις είχαν επιδόσεις κάτω από το Πανελλήνιο Μέσο Όρο με φθίνουσα σειρά: Γ΄ Αθήνας με ποσοστό (32,09%), και Ανατολική Αττική (28,57%).

Τις χαμηλότερες επιδόσεις στο μάθημα κατέχει η Διεύθυνση της Ανατολικής Αττικής με ποσοστό (71,43%) πολύ μεγαλύτερο από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο για κάτω από τη βάση που είναι (60,54%) και επίσης μεγαλύτερο από τον Μέσο Όρο Αττικής (60,00%) για κάτω από τη βάση και ακολουθούν η Γ΄ Αθήνας με ποσοστό (67,91%), η Δυτική Αττική με ποσοστό (59,38%), η Α΄ Αθήνας με (57,04%), και ο Πειραιάς με (56,25%) αντίστοιχα.

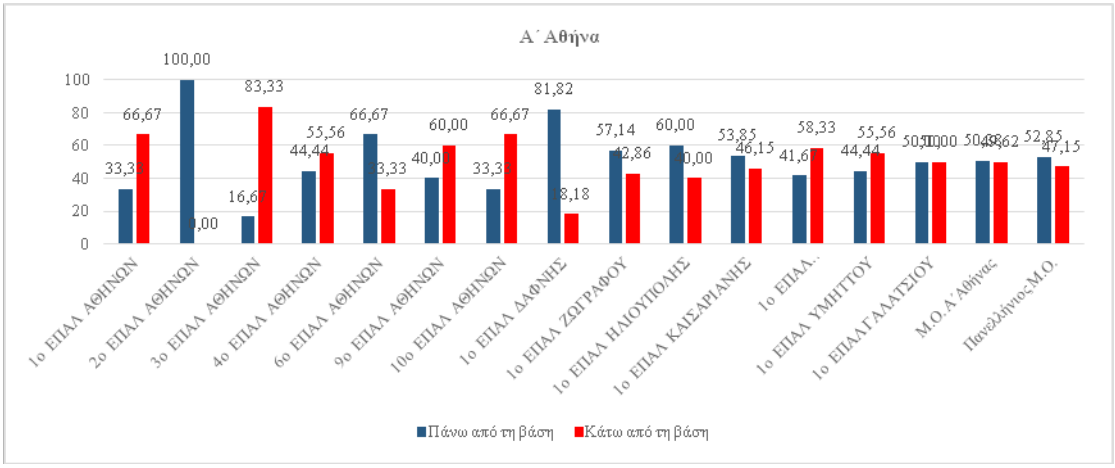


Σχ.8: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δίκτυα Υπολογιστών των ΕΠΑΛ Αττικής.

3. **Μάθημα – Δομημένος Προγραμματισμός**

3.1 **ΕΠΑΛ Α΄ Αθήνας**

Όσον αφορά τα ΕΠΑΛ της Α΄ Αθήνας διαγωνίστηκαν οι μαθητές των παρακάτω σχολείων: 1ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 2ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 3ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 4ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 6ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 9ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 10ο ΕΠΑΛ Αθηνών, 1ο ΕΠΑΛ Δάφνης, 1ο ΕΠΑΛ Ζωγράφου, 1ο ΕΠΑΛ Ηλιούπολης, 1ο ΕΠΑΛ Καισαριανής, 1ο ΕΠΑΛ Ν. Φιλαδέλφειας, 1ο ΕΠΑΛ Υμηττού, 1ο ΕΠΑΛ Γαλατσίου.



Σχ.9: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δομημένος Προγραμματισμός των ΕΠΑΛ της Α΄ Αθήνας.

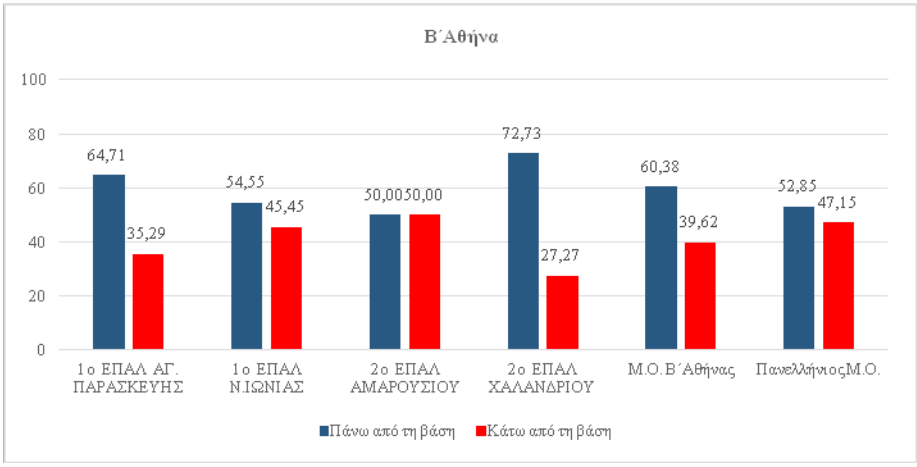
Συνολικά από τους μαθητές των ΕΠΑΛ της Α΄ Αθήνας που διαγωνίστηκαν στο μάθημα Δομημένος Προγραμματισμός, πέτυχαν βαθμολογίες άνω της βάσης ποσοστό (50,34%), ενώ οι υπόλοιποι απέτυχαν και δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν τη βάση ποσοστό (49,62%). Τα αποτελέσματα της Α΄ Αθήνας είναι χαμηλότερα από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο των μαθητών που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (50,38%) Α΄ Αθήνας έναντι (52,85%) του Πανελλήνιου Μ.Ο. και είναι περίπου ίδια τα αποτελέσματα της Α΄ Αθήνας από τον Μέσο Όρο των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (50,38%) της Α΄ Αθήνας έναντι (50,30%) του Μέσου Όρου Αττικής.

Αναλυτικότερα οι μαθητές του 2ου ΕΠΑΛ Αθήνας πέτυχαν επιδόσεις πάνω από τη βάση (100%), ενώ τις χαμηλότερες επιδόσεις είχαν οι μαθητές του 3ου ΕΠΑΛ Αθηνών. Αναλυτικότερα τα σχολεία της Α΄ Αθήνας παρουσιάζονται στο Σχήμα 9.

3.2 ΕΠΑΛ Β΄ Αθήνας

Εδώ διαγωνίστηκαν μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Αγίας Παρασκευής, 1ο ΕΠΑΛ Νέας Ιωνίας, 2ο ΕΠΑΛ Αμαρουσίου και 2ο ΕΠΑΛ Χαλανδρίου.

Από αυτά τα ΕΠΑΛ τις καλύτερες επιδόσεις πέτυχαν οι μαθητές του 2ου ΕΠΑΛ Χαλανδρίου με ποσοστό (72,73%) άνω της βάσης, ενώ τις χαμηλότερες είχαν οι μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Ν. Ιωνίας με ποσοστό (45,45%) άνω της βάσης. Σε σύγκριση με τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο, οι μαθητές των ΕΠΑΛ της Β΄ Αθήνας πέτυχαν πολύ καλές επιδόσεις (60,38%) άνω της βάσης έναντι (50,30%) του Πανελλήνιου Μέσου Όρου, ενώ είναι περίπου ίδιες με το Μέσο Όρο των βαθμολογιών πάνω από τη βάση της Αττικής (50,30%). Βλέπε Σχήμα 10.



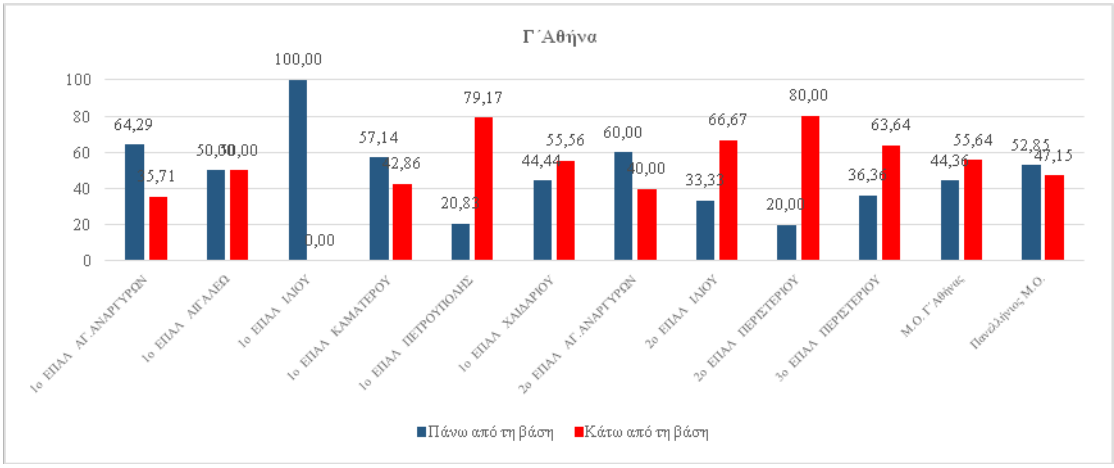
Σχ.10: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δομημένος Προγραμματισμός των ΕΠΑΛ της Β΄ Αθήνας.

3.3 ΕΠΑΛ Γ΄ Αθήνας

Σε αυτή την περίπτωση διαγωνίστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Αγίων Αναργύρων, 1ο ΕΠΑΛ Αιγάλεω, 1ο ΕΠΑΛ Ιλίου, 1ο ΕΠΑΛ Καματερού, 1ο ΕΠΑΛ Πετρούπολης, 1ο ΕΠΑΛ Χαϊδαρίου, 2ο ΕΠΑΛ Αγίων Αναργύρων, 2ο ΕΠΑΛ Ιλίου, 2ο ΕΠΑΛ Περιστερίου, 3ο ΕΠΑΛ Περιστερίου.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών των παραπάνω ΕΠΑΛ εξάγουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα: οι μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Ιλίου πέτυχαν τα υψηλότερα ποσοστά βαθμολογιών πάνω από τη βάση (100%), ενώ τα χαμηλότερα είχαν οι μαθητές του 2ου ΕΠΑΛ Περιστερίου (20,00%).

Τα αποτελέσματα των μαθητών των ΕΠΑΛ της Γ΄ Αθήνας πάνω από τη βάση ήταν χαμηλότερα σε σχέση με το Πανελλήνιο Μέσο Όρο, δηλαδή (44,36%) της Γ΄ Αθήνας έναντι (52,85%) του Πανελλήνιου ΜΟ. Επίσης οι μαθητές των ΕΠΑΛ της Γ΄ Αθήνας είχαν χαμηλότερες επιδόσεις και από τον Μ.Ο. Αττικής, δηλαδή, πάνω από τη βάση (44,36%) της Γ΄ Αθήνας έναντι (50,30%) Μ.Ο. Αττικής. Στο σχήμα 11 φαίνεται οι επιτυχίες αναλυτικότερα των σχολείων. Βλέπε σχήμα 11.



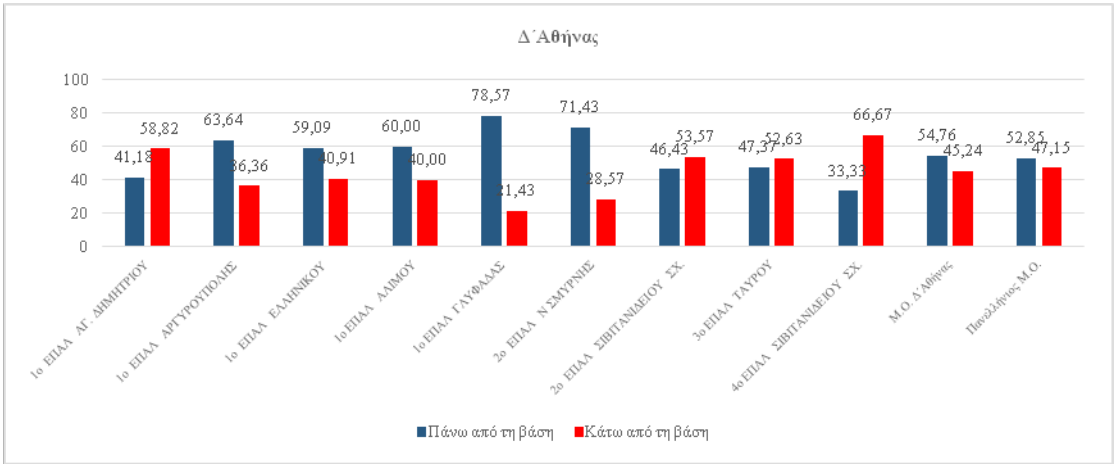
Σχ.11: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δομημένος Προγραμματισμός των ΕΠΑΛ της Γ΄ Αθήνας.

3.4 ΕΠΑΛ Δ΄ Αθήνας

Όσον αφορά τα ΕΠΑΛ της Δ΄ Αθήνας διαγωνίστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Αγ. Δημητρίου, 1ο ΕΠΑΛ Αργυρούπολης, 1ο ΕΠΑΛ Ελληνικού, 1ο ΕΠΑΛ Αλίμου, 1ο ΕΠΑΛ Γλυφάδας, 2ο ΕΠΑΛ Νέας Σμύρνης, 2ο ΕΠΑΛ Σιβιτανιδείου, 3ο ΕΠΑΛ Ταύρου, 4ο ΕΠΑΛ Σιβιτανιδείου.

Συνολικά από τους μαθητές των ΕΠΑΛ της Δ΄ Αθήνας που διαγωνίστηκαν στο μάθημα, οι μαθητές πέτυχαν βαθμολογίες άνω της βάσης (ποσοστό 54,76%), ενώ οι υπόλοιποι δεν μπόρεσαν να ξεπεράσουν τη βάση (ποσοστό 45,24%). Τα αποτελέσματα είναι καλύτερα από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο των μαθητών που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (54,76% Δ΄ Αθήνας έναντι 52,85% του Πανελλήνιου Μ.Ο.) και καλύτερα και από τον Μέσο Όρο των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (54,76% της Δ΄ Αθήνας έναντι 50,30% των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής).

Αναλυτικότερα από τα παραπάνω ΕΠΑΛ, σημαντικές ήταν οι επιδόσεις των μαθητών του 1ου ΕΠΑΛ Γλυφάδας με (78,57%) πάνω από τη βάση καθώς επίσης και το 1ο ΕΠΑΛ Νέας Σμύρνης με ποσοστό επιτυχίας πάνω από τη βάση (71,43%). Περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε στο Σχήμα 12.



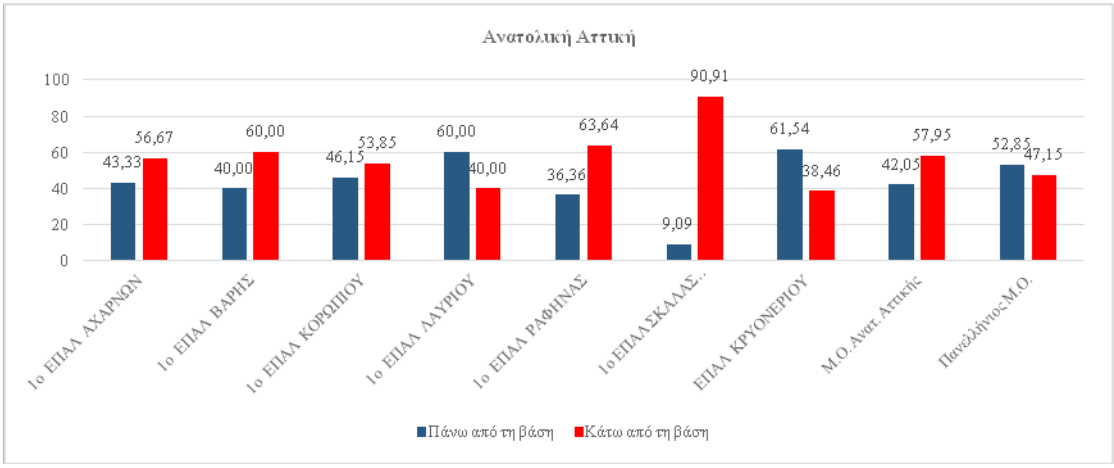
Σχ.12: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δομημένος Προγραμματισμός των ΕΠΑΛ της Δ΄ Αθήνας.

3.5 ΕΠΑΛ Ανατολικής Αττικής

Εδώ διαγωνίστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Αχαρνών, 1ο ΕΠΑΛ Βάρης, 1ο ΕΠΑΛ Κορωπίου, 1ο ΕΠΑΛ Λαυρίου, 1ο ΕΠΑΛ Ραφήνας, 1ο ΕΠΑΛ Σκάλας Μαρκοπούλου, 1ο Κρυονερίου.

Στην περιοχή της Αν. Αττικής σημαντικές επιδόσεις στο μάθημα πέτυχαν οι μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Κρυονερίου (61,54%) πάνω από τη βάση. Ελάχιστη απόδοση είχε το 1ο ΕΠΑΛ Σκάλας Μαρκοπούλου Ωροπού (9,09%) πάνω από τη βάση.

Σε γενικές γραμμές οι βαθμολογίες των μαθητών πάνω από τη βάση ήταν ποσοστό (42,05%), με αντίστοιχο πανελλήνιο ποσοστό (52,85%) και ποσοστό μαθητών της Αττικής (50,30%). Βλέπε Σχήμα 5.



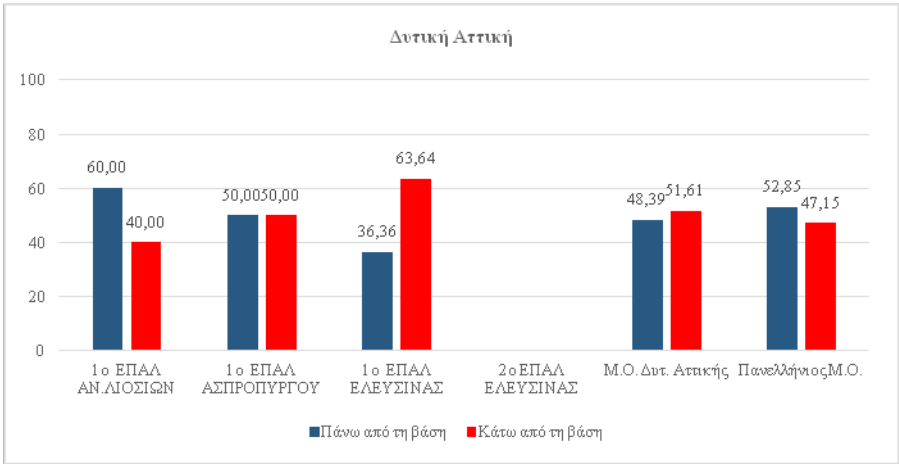
Σχ.13: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δομημένος Προγραμματισμός των ΕΠΑΛ της Ανατολικής Αττικής.

3.6 ΕΠΑΛ Δυτικής Αττικής

Εδώ διαγωνίστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Ελευσίνας, 1ο ΕΠΑΛ Ασπροπύργου, 1ο ΕΠΑΛ Άνω Λιοσίων και 2ο ΕΠΑΛ Ελευσίνας.

Συνολικά από τους μαθητές των ΕΠΑΛ της Δυτικής Αττικής που διαγωνίστηκαν, πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση ποσοστό (48,39%), ενώ οι υπόλοιποι απέτυχαν να περάσουν τη βάση ποσοστό (51,61%). Τα αποτελέσματα είναι χαμηλότερα από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο των μαθητών που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (48,39%) Δυτικής Αττικής έναντι (52,85%) του Πανελλήνιου Μ.Ο. και με τον Μέσο Όρο των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (50,30%) έναντι (48,39%) των μαθητών της Δυτικής Αττικής.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές του 2ου ΕΠΑΛ Ελευσίνας δεν προσήλθαν για να συμμετάσχουν στο μάθημα λόγο των κακών επιδόσεων στο προηγούμενο μάθημα στα «Δίκτυα Υπολογιστών ΙΙ». Τις χαμηλότερες επιδόσεις, για το ποσοστό βαθμολογίας πάνω από τη βάση, είχαν οι μαθητές του 1ου ΕΠΑΛ Ελευσίνας. Το 1ο ΕΠΑΛ Ασπροπύργου είχε (50%) πάνω από τη βάση και (50%) κάτω από τη βάση. Βλέπε Σχήμα 14.



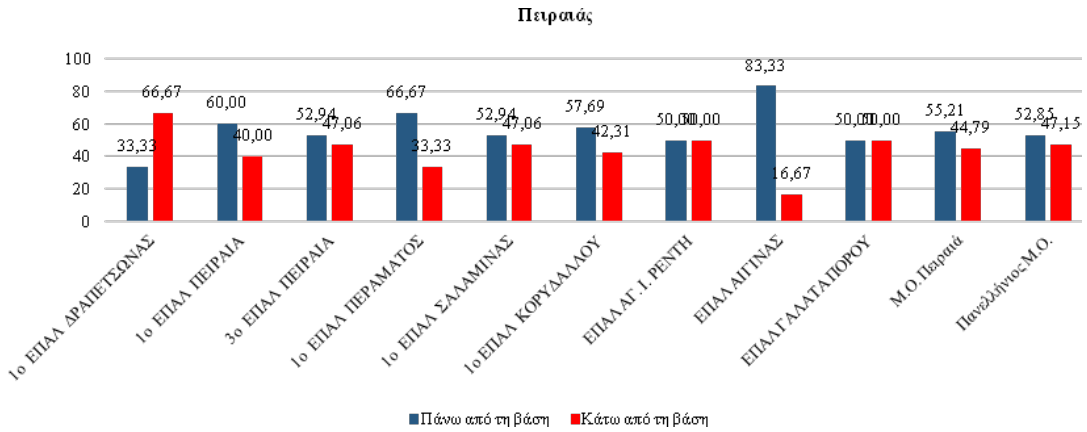
Σχ.14: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δομημένος Προγραμματισμός των ΕΠΑΛ της Δυτικής Αττικής.

3.7 ΕΠΑΛ Πειραιά

Τέλος στην περιοχή του Πειραιά στο συγκεκριμένο μάθημα εξετάστηκαν οι μαθητές από τα παρακάτω σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ Πειραιά, 3ο ΕΠΑΛ Πειραιά, 1ο ΕΠΑΛ Ρέντη, 1ο ΕΠΑΛ Δραπετσώνας, 1ο ΕΠΑΛ Κορυδαλλού, 1ο ΕΠΑΛ Περάματος, 1ο ΕΠΑΛ Σαλαμίνας, 1ο ΕΠΑΛ Αίγινας και 1ο ΕΠΑΛ Γαλατάς Πόρου.

Συνολικά από τους μαθητές του Πειραιά που διαγωνίστηκαν στο μάθημα, οι μαθητές πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση ποσοστό (55,21%), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές απέτυχαν να περάσουν τη βάση ποσοστό (44,79%). Τα αποτελέσματα είναι υψηλότερα από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο των μαθητών που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (52,85%) έναντι (55,21%) των μαθητών του Πειραιά και με τον Μέσο Όρο των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αττικής που πέτυχαν βαθμολογίες πάνω από τη βάση (50,30%) έναντι (55,21%) των μαθητών του Πειραιά.

Αναλυτικότερα από τα παραπάνω ΕΠΑΛ, σημαντικές ήταν οι επιδόσεις των μαθητών του ΕΠΑΛ Αίγινας με (83,33%), του 1ου ΕΠΑΛ Πειραιά με (66,67%) των βαθμολογιών πάνω από τη βάση, ενώ χαμηλότερες επιδόσεις είχε το 1ο ΕΠΑΛ Δραπετσώνας με ποσοστό (33,33%), πάνω από τη βάση. Βλέπε Σχήμα 15.



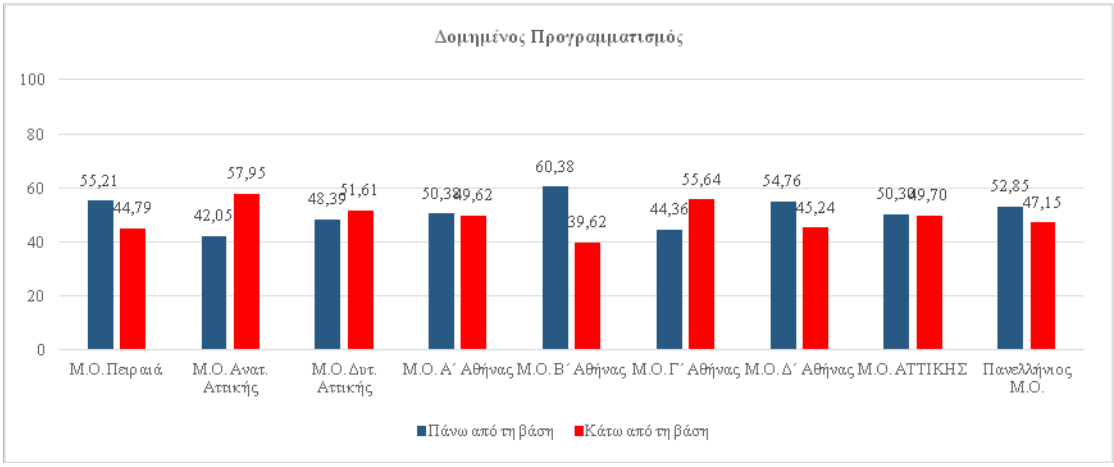
Σχ.15: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δομημένος Προγραμματισμός των ΕΠΑΛ του Πειραιά.

3.8 Συμπεράσματα

Γενικότερα η εικόνα των αποτελεσμάτων στις Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης της Αττικής στο μάθημα «Δομημένος Προγραμματισμός» περιγράφεται από το παρακάτω ιστόγραμμα. Βλέπε Σχήμα 16.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών στις παρακάτω Διευθύνσεις, παρατηρούμε ότι τις καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα πέτυχαν οι μαθητές της Διεύθυνσης Β΄ Αθήνας με ποσοστό (60,30%) πάνω από τη βάση που είναι και πάνω από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο (52,85%) για αυτό το μάθημα και πάνω από τον Μέσο Όρο της Αττικής (50,30%). Ακολουθεί η Διεύθυνση του Πειραιά με ποσοστό (55,21%), η Διεύθυνση Δ΄ Αθήνας με ποσοστό (54,76%) πάνω από τη βάση και Α΄ Αθήνας με ποσοστό (50,38%). Όλες οι άλλες Διευθύνσεις είχαν επιδόσεις κάτω από το Πανελλήνιο Μέσο Όρο με φθίνουσα σειρά: Δυτική Αττική με ποσοστό (48,39%), Γ΄ Αθήνας (44,39%) και Ανατολική Αττική με ποσοστό (42,05%).

Τις χαμηλότερες επιδόσεις στο μάθημα κατέχει η Διεύθυνση της Ανατολικής Αττικής με ποσοστό (57,95%) πολύ μεγαλύτερο από τον Πανελλήνιο Μέσο Όρο για κάτω από τη βάση που είναι (47,15%) και επίσης μεγαλύτερο από τον Μέσο Όρο Αττικής που είναι (49,70%) για κάτω από τη βάση, και ακολουθούν η Γ΄ Αθήνας με ποσοστό (55,64%), η Δυτική Αττική με (51,61%), η Α΄ Αθήνας με (49,62%), και ο Πειραιάς με (44,79%) αντίστοιχα.



Σχ.16: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα του μαθήματος: Δομημένος Προγραμματισμός των ΕΠΑΛ Αττικής.

4. **Γενικά συμπεράσματα**

Η μελέτη αυτή έγινε για τις εισαγωγικές εξετάσεις των μαθητών της Ομάδας Α΄ των Ημερησίων ΕΠΑΛ Αττικής. Στην Αττικής υπάρχουν 91 ΕΠΑΛ, εκ των οποίων Τομέα Πληροφορικής έχουν τα 57 ΕΠΑΛ που είδαμε παραπάνω.

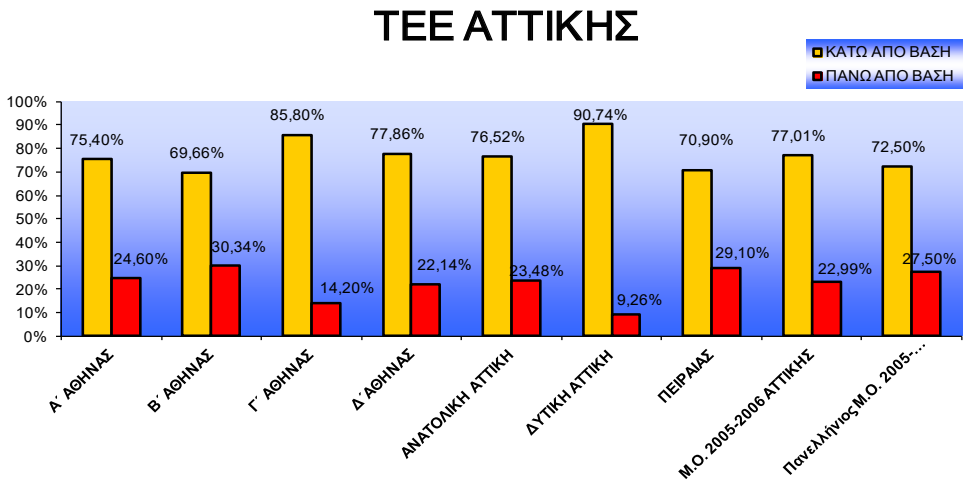
Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις στο μάθημα «Δίκτυα Υπολογιστών ΙΙ» ήταν 668 από τους οποίους 267 πέτυχαν βαθμολογία πάνω από τη βάση ποσοστό (40%) και 401 απέτυχαν με ποσοστό κάτω από τη βάση (60%).

Για το μάθημα «Δίκτυα Υπολογιστών ΙΙ», ο Μ.Ο. Αττικής (40%) είναι μεγαλύτερος από τον Π.Μ.Ο. (39,46%). Υπάρχουν διαφορές επιδόσεων ανά σχολείο και ανά Διεύθυνση. Μόνο 5 περιφέρειες ξεπέρασαν τον Π.Μ.Ο. (39,46%), πάνω από τη βάση, και οι διευθύνσεις αυτές είναι κατά φθίνουσα σειρά: Β΄ Αθήνας (54,72%), Δ΄ Αθήνας (44,09%), Πειραιάς (43,75%), Α΄ Αθηνών (42,98%), Δυτική Αττική (40,63%). Οι υπόλοιπες δύο Διευθύνσεις είχαν επιδόσεις κάτω από τη βάση με φθίνουσα σειρά: Γ΄ Αθήνας (32,09%) και Ανατολικής Αττικής (28,57%).

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις στο μάθημα «Δομημένος Προγραμματισμός» ήταν 660 από τους οποίους 332 πέτυχαν βαθμολογία πάνω από τη βάση ποσοστό (50,30%) και 328 απέτυχαν με ποσοστό κάτω από τη βάση (49,70%).

Για το μάθημα «Δομημένος Προγραμματισμός», ο Μ.Ο. Αττικής (50,30%) είναι μικρότερος από τον Π.Μ.Ο. (52,85%). Υπάρχουν διαφορές επιδόσεων ανά σχολείο και ανά Διεύθυνση. Μόνο 3 Διευθύνσεις ξεπέρασαν τον Π.Μ.Ο. (52,85%), πάνω από τη βάση, και οι διευθύνσεις αυτές είναι κατά φθίνουσα σειρά: Β΄ Αθήνας (60,38%), Πειραιάς (55,21%), Δ΄ Αθήνας (54,76%). Οι υπόλοιπες τέσσερεις Διευθύνσεις είχαν επιδόσεις κάτω από τη βάση με φθίνουσα σειρά: Α΄ Αθήνας (50,38%), Δυτικής Αττικής (48,39%), Γ΄ Αθήνας (44,36%) και Ανατολικής Αττικής (42,05%).

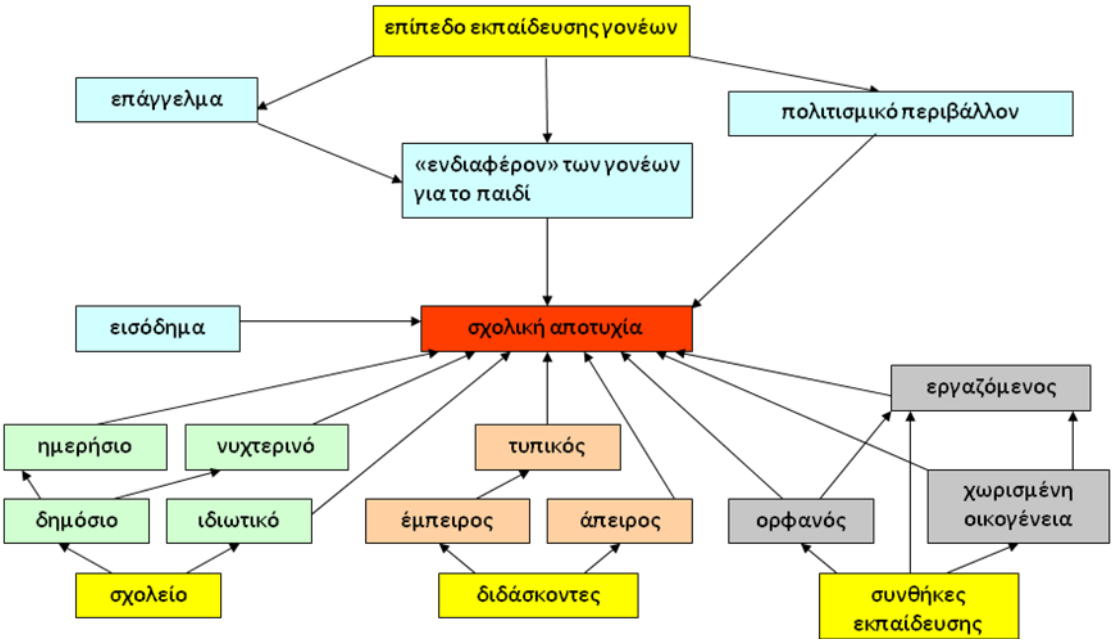
Που οφείλετε η μεγάλη διαφορά μεταξύ της επιτυχίας των μαθητών των ΕΠΑΛ Β΄ Αθήνας και της αποτυχίας των μαθητών της Ανατολικής Αττικής; Η Απάντηση είναι απλή και επαληθεύεται και από άλλη εργασία του γράφοντος πριν περίπου 10 έτη. Βλέπε μελέτη Ιωάννη Λιγνού[2]. Εάν συγκρίνουμε τους συγκεντρωτικούς πίνακες της Περιφέρειας Αττικής για τα σχολικά έτη 2005-2006 και 2014-2015 βλέπουμε ότι η Διεύθυνση Β΄ Αθήνας και η Διεύθυνση Πειραιά βρίσκονται πάντα μπροστά και υστερούν οι Διευθύνσεις Ανατολικής Αττικής και Δυτικής Αττικής και Γ΄ Αθήνας.



Σχ. 17: Συγκεντρωτικό ιστόγραμμα των αποτελεσμάτων ΤΕΕ των Διευθύνσεων Αττικής του σχ. έτους 2005-2006

Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας οφείλονται σε πολλούς παράγοντες και κυρίως στη Κοινωνική και Χωρική Διαφοροποίηση. Το σχεδιάγραμμα της Σχολικής Αποτυχίας του γράφοντος μας βοηθάει να εντοπίσουμε πιο εύκολα τους λόγους της σχολικής αποτυχίας.

2. Λιγνός Ιωάννης και Βολοβότσης Γεώργιος: «*Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων των ΤΕΕ της Αττικής στις Ειδικές Εισαγωγικές Εξετάσεις στο μάθημα, «Μετάδοση Δεδομένων & Δίκτυα Η/Υ»*, στα Πρακτικά της 2ης Πανελλήνιας Διημερίδας Καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 11-12/4/08, Ρόδος



Σχ. 18: Σχολική Αποτυχία

Κυρίως η σχολική αποτυχία οφείλεται σε δύο βασικές κατηγορίες αιτίων: α) Σε εγγενή αίτια και β) σε εξωγενή αίτια[3]. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα αίτια, τα οποία σχετίζονται με το ίδιο το άτομο. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα αίτια που ξεφεύγουν από τη δικαιοδοσία των μαθητών: το αναλυτικό πρόγραμμα με αυξημένες απαιτήσεις, τα σχολικά εγχειρίδια, οι μέθοδοι διδασκαλίας, το κλίμα της τάξης, οι συνθήκες διδασκαλίας στο σχολείο, οι συνθήκες διαβίωσης και μάθησης στο σπίτι, το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι μαθητές από το σπίτι στο σχολείο, ο κοινωνικός περίγυρος στον οποίο ζουν οι μαθητές, κ.ά.

Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και των οικογενειών τους. Το χαμηλό ενδιαφέρον για την Τριτοβάθμιας εκπαίδευση των παιδιών και ο μεγάλος αριθμός παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών βρίσκεται στις περιοχές με τις μικρότερες επιδόσεις των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 2005 στη Δυτική Αττική στα ΕΠΑΛ σε σύνολο 2044 μαθητών, οι αλλοδαποί ήταν 158 και οι παλιννοστούντες 563 μαθητές. Το 2015 το σύνολο των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων φαίνεται στο σχήμα 19 ανά διεύθυνση.

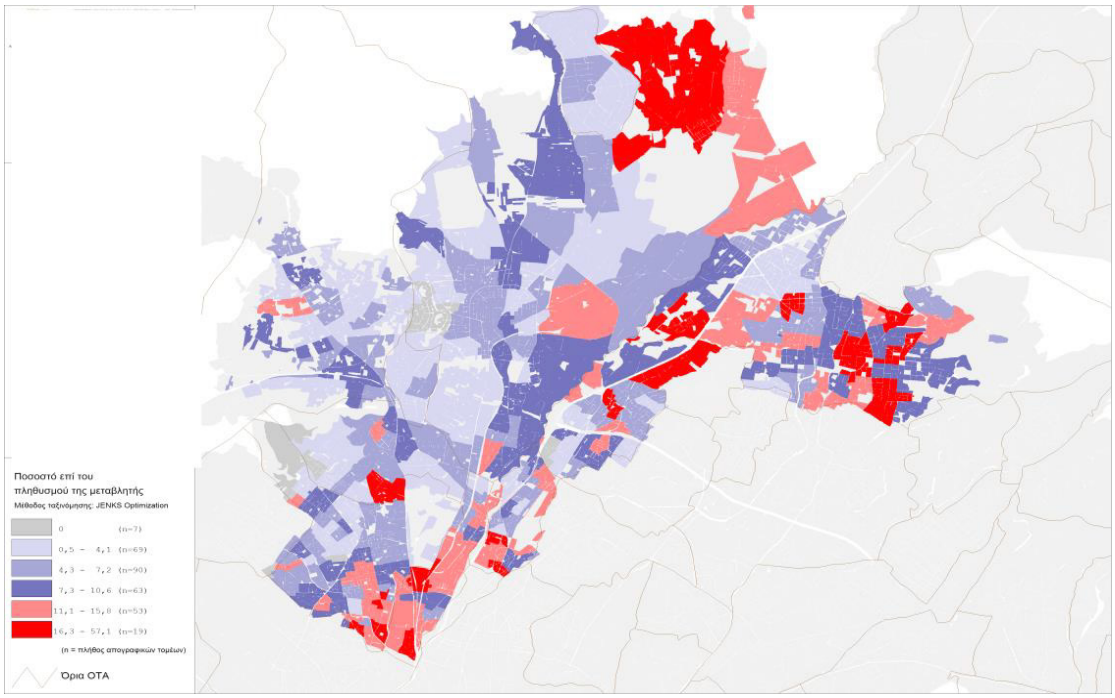
Διευθύνσεις Αττικής	Σύνολο μαθητών
Διεύθυνση Δ.Ε. Α΄ Αθήνας	1465
Διεύθυνση Δ.Ε. Ανατολικής Αττικής	728
Διεύθυνση Δ.Ε. Β΄ Αθήνας	387
Διεύθυνση Δ.Ε. Γ΄ Αθήνας	700
Διεύθυνση Δ.Ε. Δ΄ Αθήνας	386
Διεύθυνση Δ.Ε. Δυτικής Αττικής	147
Διεύθυνση Δ.Ε. Πειραιά	754

Σχ. 19: Πίνακας Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στη περιφέρεια Αττικής 2015

3. Αθανασίου Λεωνίδας, *Σχολική Αποτυχία: για ποιον χτυπάει η καμπάνα;* Ανάτυπο Δωδώνη, τόμος ΚΣΤ, Μέρος Τρίτο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1997, σελ. 91

Στο σχήμα 20 αναφέρεται το ποσοστό των μεταναστών από την Ρωσία στον Δήμο Αχαρνών και τους γειτονικούς Δήμους (Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, Μεταμόρφωση, Κηφισιά, Θρακομακεδόνες)[4]. Οι περιοχές Άνω Λιόσια και Ζεφύρι, ανήκουν στη Δυτική Αττική ενώ οι περιοχές Καματερό, Ίλιον, Αγ. Ανάργυροι, Ν. Φιλαδέλφεια, ανήκουν στη Γ΄ Αθήνας, στις περιοχές με τις χαμηλές επιδόσεις.

Οι επιδόσεις των μαθητών με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές εμφανίζουν διαφοροποιήσεις στην επίδοσή τους. Στις περιοχές της Δυτικής Αττικής και Γ΄ Αθήνας έχουμε αρκετούς αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές καθώς και πολλούς τσιγγάνους μαθητές οι οποίοι τις περισσότερες ημέρες απουσιάζουν από το σχολείο με αποτέλεσμα κάποια στιγμή να εγκαταλείπουν και το σχολείο. Επίσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα διαχωρισμού όχι μόνο σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και σε χωρικό επίπεδο[5]. Ενδεικτικά αναφέρω ότι στη Δυτική Αττική το ποσοστό των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών το σχ. έτος 2004-05 ήταν (35,275). Στο 1ο ΕΠΑΛ Ασπροπύργου από τους 81 μαθητές στην Γ΄ τάξη, οι 54 ήταν παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, ποσοστό (67%). Στο 2ο ΕΠΑΛ Ελευσίνας από τους αποφοίτους της Γ΄ τάξης έλαβαν μέρος στις Ειδικές Εισαγωγικές Εξετάσεις μόνο το (21%) των μαθητών.

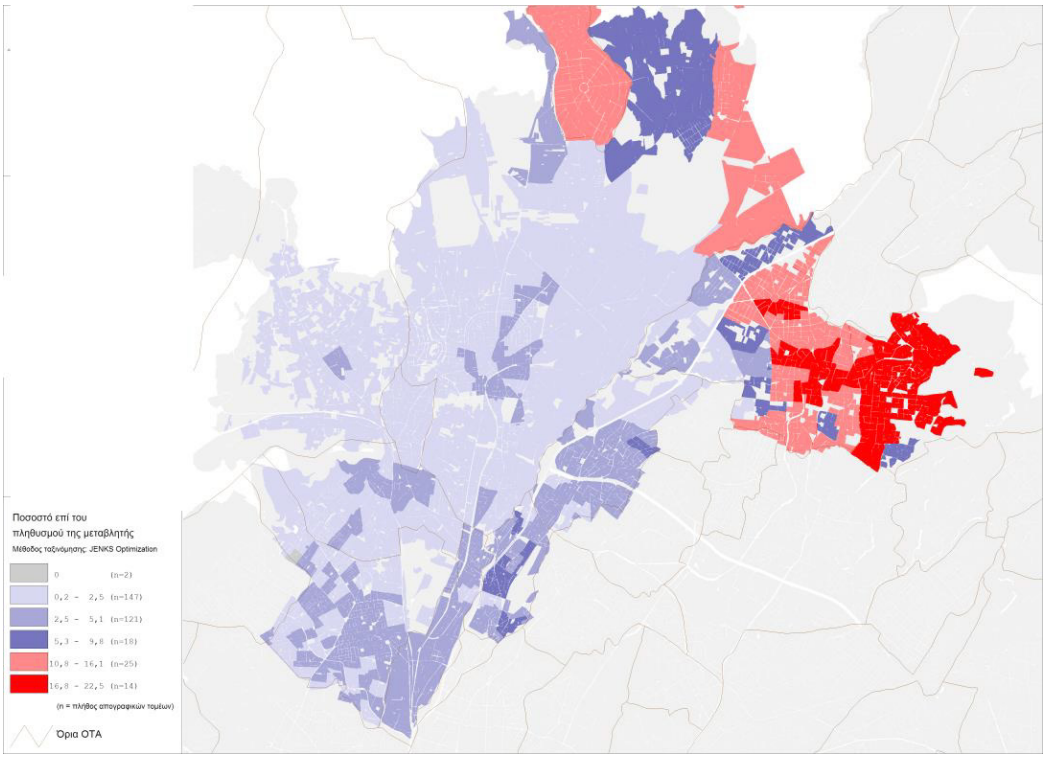


Σχ. 20. Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ

Στο σχήμα 21 βλέπουμε το μεγάλο ποσοστό υψηλών εισοδηματικών επαγγελματικών κατηγοριών και ανώτερων στελεχών διοίκησης στον Δήμο Αχαρνών και γειτονικούς Δήμους (Κηφισιά, Θρακομακεδόνες, Βαρυμπόμπη, Ν. Ερυθραία)

4. Πανόραμα Απογραφικών δεδομένων 1991-2001 του ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ.

5. Μαλούτας, Θ. (2007γ). «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο (αδημοσίευτη έρευνα) στα πλαίσια του Ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων στην Ελλάδα».



Σχ. 21. Πηγή: Στοιχεία ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ 2001-Υπόβαθρο ΠΑΝΟΡΑΜΑ

Παρατηρούμε ότι τα υψηλά εισοδήματα που παρέχουν οι υψηλές εισοδηματικές επαγγελματικές κατηγορίες καθώς και τα ανώτερα στελέχη διοίκησης, βρίσκονται σε ακριβές περιοχές οι οποίες εκπαιδευτικά ανήκουν στη Διεύθυνση Β΄ Αθήνας με τις μεγαλύτερες επιτυχίες στις Πανελλαδικές και στις Ειδικές Εισαγωγικές Εξετάσεις των ΕΠΑΛ της Περιφέρειας Αττικής. Ενώ οι περιοχές Ανατολικής Αττικής, Γ΄ Αθήνας και Δυτικής Αττικής είναι περιοχές με μεγάλο εργατικό πληθυσμό, άνθρωποι που μόλις βγάζουν τα προς τη ζην, ιδιαίτερα στις ημέρες μας με την οικονομική κρίση που περνούμε όλοι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου Λεωνίδας, *Σχολική Αποτυχία: για ποιον χτυπάει η καμπάνα;* Ανάτυπο Δωδώνη, τόμος ΚΣΤ, Μέρος Τρίτο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1997, σελ. 91

Λιγνός Ιωάννης και Βολοβότσης Γεώργιος: «*Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων των ΤΕΕ της Αττικής στις Ειδικές Εισαγωγικές Εξετάσεις στο μάθημα, «Μετάδοση Δεδομένων & Δίκτυα Η/Υ»*, στα Πρακτικά της 2ης Πανελλήνιας Διημερίδας Καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 11-12/4/08, Ρόδος

Μαλούτας Θ., (2007γ). «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο (αδημοσίευτη έρευνα) στα πλαίσια του Ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων στην Ελλάδα»

Πανόραμα Απογραφικών δεδομένων 1991-2001 του ΕΚΚΕ/ΕΣΥΕ.

ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων, *Πίνακας κλιμάκωσης βαθμολογίας πτυχιούχων Β΄ Κύκλου ΤΕΕ υποψηφίων για τα ΤΕΙ, έτους 2006.*

ΥΠΠΕΘ, Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων, *Ονομαστικές μηχανογραφικές καταστάσεις με τους αντίστοιχους βαθμούς για όλες τις Δ/νσεις Δ.Ε. της Αττικής, έτους 2006.*

ΥΠΠΕΘ, Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων, *Ονομαστικές μηχανογραφικές καταστάσεις με τους αντίστοιχους βαθμούς για όλες τις Δ/νσεις Δ.Ε. της Αττικής, έτους 2015.*

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Αλεξία Γιαννακοπούλου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει κατανοητή ως πολιτικές, διαδικασίες και πρακτικές που αφενός σχεδιάζονται με στόχο να πετύχουν, να διατηρήσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα σε συγκεκριμένες περιοχές, και αφετέρου βασίζονται σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας, μια αναλυτική προσέγγιση στο πρότυπο της σχολικής ηγεσίας που προάγεται μέσα από τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά και μια κριτική αποτίμηση της πρώτης γενικευμένης εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με βάση στοιχεία από μια έρευνα μικρής εμβέλειας.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, σχολική βελτίωση, ποιότητα, ηγεσία

School Self-evaluation, the Role of School Leadership, and the Improvement of Educational Work

Giannakopoulou Alexia

ABSTRACT

Quality assurance in education can be understood as policies, procedures, and practices, which are designed to achieve, maintain or enhance quality in specific areas, and rely on an evaluation process. This paper takes as its main theme internal school evaluation (self-evaluation), an analytical discussion of the school leadership model promoted through its qualitative features and a critical evaluation of its first implementation across the Greek educational system, based on data drawn from a small-scale research study.

Keywords; self-evaluation, school improvement, quality, leadership

1. Αντί εισαγωγής: Η αφήγηση μιας ιστορίας

Το φθινόπωρο του 2013 έφτασε στα σχολεία η εγκύκλιος για τη γενίκευση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ξεκίνησε η μακρά συζήτηση για τους στόχους και τις διαδικασίες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, γνωστής ως ΑΕΕ. Σύμφωνα με την επιστημονική ομάδα του έργου, η ΑΕΕ θα προωθούσε μια νέα κουλτούρα στα σχολεία, μια στροφή σε περισσότερες συλλογικότητες, συνεργασίες και συνέργειες με απώτερο στόχο την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτός θα ήταν άλλωστε και ο βασικός στόχος για το πρώτο έτος της εφαρμογής του θεσμού: η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική μονάδα και η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της.

Ο στόχος θετικός αλλά ο δρόμος για την εφαρμογή της ΑΕΕ αποδείχτηκε μακρύς, με πολλά εμπόδια και σκοτεινά σημεία. Από την πρώτη κιόλας στιγμή η αυτοαξιολόγηση συνδέθηκε με την εξωτερική αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών και όπως ήταν φυσικό, φορτίστηκε ιδεολογικά και πολιτικά. Τα ερωτήματα που έγειρε ήταν πολλά: ποιος θα είχε πρόσβαση στα δεδομένα των σχολείων; πώς θα χρησιμοποιούνταν; θα δημοσιοποιούνταν στους γονείς; σε ποιον χρόνο θα

1. Η Α.Γ. είναι Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας Δ΄ Αθήνας και ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Επικοινωνία: alexiagiannakopoulou@googlemail.com

γινόταν η διερευνητική διαδικασία; στο εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών ή στον ελεύθερο χρόνο τους; τι θα γινόταν αν δεν ήθελαν να συμμετάσχουν όλοι σε αυτή τη διαδικασία;

Παρά τις εγκυκλίους που ακολούθησαν, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στέκονταν αμήχανα απέναντι στις διαδικασίες, ελπίζοντας ότι ένας από μηχανής θεός θα τους δώσει τη λύση. Οι διευθυντές των σχολείων ζητούσαν στήριξη και καθοδήγηση καθώς η εφαρμογή της ΑΕΕ προκαλούσε ποικίλες αντιδράσεις στο διδακτικό προσωπικό. Η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν να καλλιεργηθεί κλίμα συλλογικής συνευθύνης και να καταστεί αποτελεσματική η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Οι σχολικοί σύμβουλοι, που ρόλος τους ήταν να στηρίξουν επιστημονικά και παιδαγωγικά την εφαρμογή του θεσμού, προσπαθούσαν να αμβλύνουν τις αντιθέσεις και τους προβληματισμούς προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα εποικοδομητικό και ήρεμο παιδαγωγικό κλίμα στις σχολικές μονάδες.

Ωστόσο η συλλογικότητα και η συνεργασία δεν είναι έννοιες αυτονόητες και θέλουν χρόνο για να καλλιεργηθούν. Η αλλαγή κουλτούρας, η οποία διαμορφώνεται από τις σχέσεις και τις διαδικασίες, θέλει υπομονή και διαπραγμάτευση. Οι σχέσεις μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κεντρικής διοίκησης δεν χαρακτηρίζονταν πάντα από εμπιστοσύνη και υπήρχε γενικευμένη καχυποψία και δυσπιστία ως προς τη συμβολή της ΑΕΕ στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Όσο για τις διαδικασίες, τη δεδομένη χρονική στιγμή οι συμβαλλόμενοι δε γνώριζαν επί της ουσίας τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν, με εξαίρεση ίσως όσους είχαν ασχοληθεί με την πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ η οποία είχε ολοκληρωθεί. Δεν υπήρχε, με άλλα λόγια, θεσμική μνήμη αυτής της διαδικασίας. Τελικά η διαδικασία της αποτύπωσης του προφίλ των σχολείων ολοκληρώθηκε με νέα εγκύκλιο και οι εκθέσεις τους υποβλήθηκαν τον Ιούνιο του 2014.

Ο Σεπτέμβρης της επόμενης σχολικής χρονιάς βρήκε τα σχολεία πιο δεκτικά να συνεχίσουν την εφαρμογή της ΑΕΕ με την διαμόρφωση ενός τουλάχιστον σχεδίου δράσης, όμως στην ουσία η συστημική αλλαγή και η αλλαγή κουλτούρας δεν είχε επιτευχθεί με αποτέλεσμα λίγο αργότερα να παγώσουν όλες οι τυπικές τουλάχιστον διαδικασίες. Κάποια σχολεία συνέχισαν να κάνουν σχέδια δράσης και να τα υλοποιούν. Ωστόσο η αξιολόγηση αυτών των σχεδίων δεν έγινε ποτέ. Η ΑΕΕ ήταν άλλη μια «καινοτομία» που έμεινε σε εκκρεμότητα.

2. Η διασφάλιση ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και οι σύγχρονες μεγα-τάσεις

Στην Ελλάδα η ποιότητα ως προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά στο δημόσιο λόγο για την παιδεία ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μια έννοια όχι και τόσο καινοφανής στην αφήγηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί πλέον ένα σημαντικό πολιτικό διακύβευμα. Αν και λέξεις οικείες, η ποιότητα και η αξιολόγηση είναι έννοιες πολύπλοκες, πολυδιάστατες και δυσανάγνωστες και προκαλούν συχνά αφορμή για έντονη αντιπαράθεση και προβληματισμό. Ειδικά η ποιότητα μπορεί δύσκολα να αποσαφηνιστεί. Αυτό συμβαίνει γιατί η ποιότητα, όπως εξηγεί ο Ματθαίου (2011), «*δεν είναι όρος τεχνικός με ουδέτερο, αυτονόητο, σταθερό και συγκεκριμένο νοηματικό περιεχόμενο*» αλλά «*έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη*». Ο ορισμός της αντανακλά τις εκάστοτε κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συνθήκες και η ερμηνεία της έχει άμεση σχέση με τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης.

Από τα μισά του 19ου αι. ο ρόλος της εκπαίδευσης στην χώρα μας σχετίζεται με τη συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της πνευματικής καλλιέργειας των μαθητών (ανθρωποπλαστική άποψη) ενώ από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αι. άρχισε να εκδηλώνεται δειλά δειλά ένα ενδιαφέρον για την αναπτυξιακή της πλευρά, με την επιτροπή παιδείας του 1958 να επισημαίνει ότι από την εκπαίδευση «*εξαρτάται όχι μόνο η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού αλλά και η οικονομική ανόρθωσις της χώρας, επομένως αυτό τούτο το μέλλον του λαού μας*» (Ματθαίου, 2012:240). Από τις αρχές της δεκαετίας του ’60 παρατηρείται μια στροφή προς την σύνδεση της εκπαίδευσης με την πρακτική της αποτελεσματικότητα (επιτυχία σε εξετάσεις, επαγγελματική απασχόληση) ενώ από την δεκαετία του ’90 και λόγω της σύνδεσης της χώρας μας με την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), στην εθνική εκπαιδευτική ρητορική μπαίνουν όροι όπως η ποιότητα, η ανταγωνιστικότητα, η αγορά.

Στη σημερινή εποχή συχνά ερμηνεύουμε την ποιότητα με βάση τις αξίες και τα ιδεώδη που προωθούνται από την Ευρώπη και τους παγκόσμιους κόμβους εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι αντλούν τον λόγο περί ποιότητας από τον χώρο των επιχειρήσεων και μιλούν για αποτελεσματικότητα, απόδοση λόγου, μηχανισμούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας. Κι ενώ η ελληνική κοινωνία εξακολουθεί να διχάζεται ως προς τις ιδεολογικές και πολιτικές της αντιλήψεις για το αν ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι περισσότερο ανθρωποπλαστικός, πρακτικός ή χρηστικός, είναι προφανές ότι στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ευρωποίησης η χώρα μας δε μπορεί να μένει ανεπηρέαστη από τους διεθνείς οργανισμούς και τα δικά τους κελεύσματα για ένα καλύτερο αύριο.

Οι διεθνείς οργανισμοί ως σύγχρονοι υπερεθνικοί κόμβοι παγκοσμίου κύρους είναι «*μεταφορείς ιδεών*» και διαμορφώνουν έναν ισχυρό παιδαγωγικό λόγο που δε μπορούμε να αγνοήσουμε (Grek, 2010). Τα κείμενα και οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ, της ΕΕ, της UNESCO εμφανίζουν μια σειρά από σύγχρονες μεγα-τάσεις και τους δίνουν ένα κοινό όραμα, ένα κοινό πλαίσιο δράσης, μια αίγλη παγκόσμιας εναρμόνισης και σύγκλισης. Σε σχέση με την εκπαίδευση, οι ιδεολογίες που κυριαρχούν στον διεθνή λόγο υιοθετούν πολιτικές απορρύθμισης, αυτονόμησης, λογοδοσίας και μέτρησης αποτελεσμάτων. Ποιοτικό σχολείο θεωρείται αυτό που φέρνει μετρήσιμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και μάλιστα άμεσα ορατά ή αυτό που ικανοποιεί τις ανάγκες του καταναλωτή των αγαθών της εκπαίδευσης, δηλ. του γονιού, του μαθητή, του εκπαιδευτικού (OECD, 2009; ΟΟΣΑ, 2011). Η οικουμενική αυτή εκπαιδευτική πολιτική συχνά δέχεται έντονη κριτική. Όπως σχολιάζει ο Καζαμίας (2005), το όραμα στην εκπαίδευση διαπνέεται από έντονο οικονομιστικό ήθος και μια επιχειρησιακή ηθική. Αυτές οι αξίες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αποτελεσματικότητας, παραγωγής, απόδοσης και βελτίωσης, που μετατρέπουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα από «*κοινωνικοπολιτισμικούς θύλακες, με στόχο τη διαμόρφωση ατόμων με νοητική και ψυχική καλλιέργεια, σε χώρους παραγωγής εργαλειακής γνώσης και απόκτησης εμπορεύσιμων δεξιοτήτων*» (Καζαμίας, 2005:90).

Εντούτοις υπάρχουν ορισμένες διαχρονικές αξίες που αποτελούν σταθερούς δείκτες ποιότητας και αναδεικνύονται ως τυπικά χαρακτηριστικά του ποιοτικού σχολείου. Η ποιότητα των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, η προώθηση της καινοτομίας, η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών, η ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, η ενίσχυση της ισότητας και η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, η καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία είναι μερικές από αυτές (Unesco, 2015).

Για τον λόγο αυτό η πλέον διαδεδομένη άποψη για την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι μια αντίληψη ολικής ποιότητας, η οποία πρεσβεύει ότι τα κριτήρια ποιότητας δεν αφορούν μόνο τα μετρήσιμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά τα δεδομένα, τα μέσα και τις διαδικασίες που οδηγούν σε αυτά και διαμορφώνουν μια ποιοτική εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας ανοικτής αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, την υλικοτεχνική υποδομή και τον μηχανισμό υποστήριξης και ανατροφοδότησης (Βλάχος κ.ά., 2008). Μια τέτοια θεώρηση επικεντρώνεται στην ποιότητα όλου του ανθρώπινου δυναμικού που συμμετέχει στην προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίσης εκτός από τις πολιτικές, διαδικασίες και πρακτικές που σχεδιάζονται με στόχο να πετύχουν και να βελτιώσουν την ποιότητα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται και σε μια διαδικασία αξιολόγησης αυτής της προσπάθειας.

Στο δημοσίευμα αυτό επιχειρείται μια κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της σχέσης της με τη σχολική βελτίωση. Τα επιμέρους ερωτήματα που θα απαντηθούν είναι τα ακόλουθα:

α) Ποια είναι τα νέα στοιχεία που θέλει να εισαγάγει η ΑΕΕ στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και ποια μοντέλα σχολικής ηγεσίας προβάλλονται μέσα από αυτήν;

β) Ποια συμπεράσματα προέκυψαν από την απόπειρα γενικευμένης εφαρμογής της ΑΕΕ σε σχέση με την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας;

γ) Γιατί έμεινε σε εκκρεμότητα αυτός ο θεσμός και τι μπορεί να αλλάξει αν επιχειρηθεί ξανά;

3. Ξετυλίγοντας το νήμα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού της έργου, η συλλογική δηλαδή εσωτερική αξιολόγηση που γίνεται από το διδακτικό προσωπικό σε συνεργασία συχνά με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, θεωρείται μέσο βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτός άλλωστε είναι και ο κύριος λόγος για τον οποίο επιχειρείται, για να βελτιωθεί δηλαδή το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Σύμφωνα με στοιχεία της Έκθεσης της Ευρυδίκης (2015) με τίτλο «Διασφαλίζοντας την ποιότητα στην εκπαίδευση: πολιτικές και προσεγγίσεις στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ευρώπη», η εσωτερική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Η εφαρμογή της (τα συμμετοχικά όργανα, οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί, η αξιοποίηση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, κλπ.) ποικίλλει από χώρα σε χώρα, ωστόσο στις περισσότερες χώρες πραγματοποιείται κάθε χρόνο, συνδέεται συνήθως με την εξωτερική αξιολόγηση και χρησιμοποιεί δείκτες ποιότητας, μέσω των οποίων τα σχολεία μπορούν να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με άλλα σχολεία.

Στη χώρα μας δεν υπήρξε μέχρι τώρα ένα μόνιμο και σταθερό σύστημα παρακολούθησης και ελέγχου ποιότητας της εκπαίδευσης που να αποτυπώνει την εικόνα της εκπαίδευσης με στόχο τη διαρκή βελτίωσή της. Το έλλειμμα αυτό ανέλαβε να καλύψει η αυτοαξιολόγηση με τη θέσπιση του παρατηρητηρίου της ΑΕΕ το σχολικό έτος 2013-4. Σύμφωνα με τον Οδηγό της ΑΕΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και εργαλεία διερεύνησης, 2012), η αυτοαξιολόγηση είναι μια διερευνητική διαδικασία κατά την οποία η σχολική μονάδα αποτιμά την υφιστάμενη κατάστασή της, εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία της, διαμορφώνει ένα συλλογικό σχέδιο δράσης για την βελτίωσή της, αξιολογεί την υλοποίησή του και παρεμβαίνει διορθωτικά όπου χρειάζεται.

Ωστόσο η αυτοαξιολόγηση δεν είναι ακριβώς μια καινοτομία. Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή, βλέπουμε ότι έχει μια ιστορία περίπου 15 χρόνων στην χώρα μας, βασισμένη στην ίδια λογική: «από κάτω προς τα πάνω» αξιολόγηση όλων των πλευρών της λειτουργίας του σχολείου και διαμόρφωση σχεδίων δράσης ή βελτίωσης. Τα πρώτα πειραματικά προγράμματα για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης ξεκίνησαν το 1997 (Ματθαίου, 2000) ενώ το 2012 ολοκληρώθηκε η πιλοτική φάση της ΑΕΕ που διήρκησε δύο χρόνια.

Οι διαδικασίες σε όλα αυτά τα προγράμματα έχουν πολλά κοινά σημεία: οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν, αναλύουν και ερμηνεύουν πληροφορίες για το εκπαιδευτικό τους έργο και στη συνέχεια προγραμματίζουν, υλοποιούν και αξιολογούν σχέδια δράσης. Ένας από τους βασικούς στόχους όλων των προγραμμάτων είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας, η διαμόρφωση κοινής αντίληψης για την αξιολόγηση και η ενεργοποίηση περισσότερων οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη διαδικασία. Τα αξιολογικά κριτήρια επικεντρώνονται στις εισροές (δάσκαλοι, μαθητές, χώροι, εξοπλισμός), στις εκροές (αποτελέσματα) και στις διαδικασίες (μέθοδοι, σχέσεις) που οδηγούν σε αυτά.

Το σχολικό έτος 2013-14 το πλαίσιο διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης περιλάμβανε:

α) την σκιαγράφηση του προφίλ του σχολείου

β) την αποτίμηση του έργου του με βάση ένα μεθοδολογικό πλαίσιο αποτελούμενο από 3 θεματικές περιοχές (δεδομένα σχολείου, διαδικασίες, αποτελέσματα) κατανεμημένες σε 7 τομείς και 15 δείκτες ποιότητας

γ) την καταχώριση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και βάσει αυτών των δεδομένων προγραμματισμό ενεργειών και δραστηριοτήτων για τη βελτίωση του σχολείου

δ) την υλοποίηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων

ε) τη δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς με στόχο την καθοδήγηση, την επιμόρφωση και την υποστήριξη των διαδικασιών.

Το ενημερωτικό υλικό περιλάμβανε την αναλυτική περιγραφή των θεματικών περιοχών και των δεικτών, ενδεικτικές προτάσεις και κριτήρια για την διερεύνηση κάθε δείκτη, πληροφορίες για τα μεθοδολογικά εργαλεία (π.χ. ημερολόγιο, ερωτηματολόγιο) και οδηγίες για την σύνταξη της τελικής ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης από τη σχολική μονάδα.

4. Ο νέος επαγγελματισμός της σχολικής ηγεσίας στην ΑΕΕ

Η ΑΕΕ έχει αναστοχαστικό και ανατροφοδοτικό προσανατολισμό. Ενημερώνει όλους τους ενδιαφερόμενους για την ποιότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και υποδεικνύει τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Είναι η πυξίδα που μας δείχνει αν έχουμε πάρει τον σωστό δρόμο ή ακολουθούμε λάθος πορεία (Ματθαίου, 2000). Αυτό σημαίνει ότι οι δείκτες ποιότητας μετουσιώνονται σε στόχους που έμμεσα εισάγουν ένα σύνολο αρχών και προτύπων που πρέπει να επιτευχθούν στο μέλλον.

Στόχος της ΑΕΕ είναι, όπως ειπώθηκε νωρίτερα, η σχολική βελτίωση. Η σχολική βελτίωση, σε αντιδιαστολή με την σχολική αποτελεσματικότητα, βάζει τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες στην καρδιά της αλλαγής και στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι εργαζόμενοι, επιμορφούμενοι, εξελίσσονται διαρκώς και βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Chapman & Sammons, 2013).

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς που είναι οι καθ' ύλην αρμόδιοι για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, η ηγεσία και διοίκηση του σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, εκπαιδευτικών πολιτικών και των σχέσεων του σχολείου με τον έξω κόσμο (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Το μοντέλο που κυριαρχεί σήμερα σε παγκόσμια κλίμακα είναι μια ηγεσία υψηλής ποιότητας που επηρεάζει τη σχολική βελτίωση και συμβάλλει στην ευημερία και επιτυχία του σχολικού οργανισμού με την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κοινού οράματος, επαγγελματική κουλτούρα, δομές κοινής λήψης αποφάσεων και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας (Ευρυδίκη, 2013).

Με αυτή την λογική, η σχολική ηγεσία στην ΑΕΕ έχει εξέχοντα ρόλο και αξιολογείται ξεχωριστά στον τομέα 2 (Ηγεσία και διοίκηση του σχολείου) με τρεις δείκτες αλλά και έμμεσα στους υπόλοιπους τομείς, όπως τον Τομέα 4 (Κλίμα και σχέσεις του σχολείου) τον τομέα 5 (Προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης), τον τομέα 6 (Εκπαιδευτικά αποτελέσματα) και 7 (Αποτελέσματα του σχολείου).

Στον τομέα «Ηγεσία και διοίκηση του σχολείου» αξιοποιούνται τρεις δείκτες ποιότητας. Για τον πρώτο δείκτη «Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής», γίνεται μια προσπάθεια να αποτιμηθούν, εκτός από τις πρακτικές σχεδιασμού, εφαρμογής και διαχείρισης του σχολικού προγράμματος, παράμετροι που προσδιορίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα των μελών της σχολικής κοινότητας, όπως η διαμόρφωση κοινού οράματος για το σχολείο και ένα συλλογικό, συνεργατικό και συμμετοχικό πλαίσιο εργασίας και λήψης αποφάσεων.

Η αναφορά στο όραμα, τις αξίες και τους στόχους του σχολείου δεν είναι τυχαία. Ο σχολικός ηγέτης είναι ένας «*οραματιστής ηγέτης*», που άγει, προπορεύεται, πρωτοστατεί, καθοδηγεί, ενθαρρύνει, εμπνέει, οραματίζεται έναν κόσμο όπου όλοι νοιαζόμαστε, συμμετέχουμε, είμαστε ενεργοί πολίτες. Όπως αναφέρουν οι Hallinger & Heck (2002), ο όρος των οραματιστών ηγετών που ξεκίνησε από την πολιτική και μεταπήδησε στις επιχειρήσεις και τα σχολεία, υποδηλώνει την μετασχηματιστική ηγεσία. Η μετασχηματιστική σχολική ηγεσία (transformational leadership) παρακινεί τα άτομα, καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και υποστήριξης, προκειμένου να επικεντρωθούν στο κοινό καλό, μέσω της δέσμευσής τους για το όραμα και την αποστολή του οργανισμού. Το όραμα (vision) είναι πηγή έμπνευσης και παρώθησης τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τους άλλους ενώ η αποστολή (mission) οδηγεί τα άτομα σε μια κοινή αναζήτηση για την επίτευξη ενός στόχου που είναι πέρα και πάνω από το ατομικό τους συμφέρον (ibid). Το όραμα και η αποστολή δίνουν στο σχολείο ενέργεια και αισιοδοξία, διαμορφώνουν συνθήκες δέσμευσης για πρόοδο και επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα με την αποδοχή των κοινών στόχων.

Το μοντέλο της ηγεσίας που προβάλλεται στην ΑΕΕ υπαγορεύει επίσης μορφές συμμετοχικής (participative) ή κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) και βασίζεται στην παραδοχή ότι η ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να συνδέεται με ομάδα και όχι με άτομο. Επίσης μέσα από το ερώτημα αν η Διεύθυνση υποστηρίζει τη λειτουργία του σχολείου ως χώρο μάθησης και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, προβάλλεται μια νέα όψη της σχολικής ηγεσίας, η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη (leadership for social justice), που ενδιαφέρεται για τα δικαιώματα του παιδιού και προσπαθεί να μετασχηματίσει τη σχολική κουλ-

τούρα προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Φασούλης, Ηλιοφώτου & Καλογιάννης, 2014).

Ο δεύτερος δείκτης που αποτιμά τον τομέα της ηγεσίας (Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων) τονίζει την ορθολογική διαχείριση των οικονομικών πόρων και την αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του τεχνολογικού εξοπλισμού. Αυτός ο άξονας αφορά τις δεξιότητες οικονομικής διαχείρισης της σχολικής ηγεσίας.

Με τον τρίτο δείκτη (Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού) αποτιμάται η ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (instructional leadership). Όπως τονίζει η Valliant (2015), η τάση σήμερα είναι η σχολική ηγεσία να επηρεάζει σημαντικά τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών, με δράσεις που πραγματοποιεί η ίδια ή οι εκπαιδευτικοί. Όπως είναι λογικό, οι επιδράσεις της σχολικής ηγεσίας στη μάθηση είναι κατά βάση έμμεσες και αφορούν κυρίως τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών στο σχολείο που έχουν θετικό αντίκτυπο στη διδακτική πράξη και στη μάθηση, όπως το καλό σχολικό κλίμα και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα μοντέλα της διδακτικής, συμμετοχικής, κατανεμητικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας «*αναφέρονται ουσιαστικά στην προσπάθεια των ηγετών να εμπλέξουν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προκειμένου μέσω της συλλογικής δέσμευσης στον στόχο να διασφαλιστεί η οργανωσιακή βελτίωση*» (Fink, 2005, στους Φασούλη κ.α., 2014).

Στην ΑΕΕ γίνονται αναφορές για τις νέες ικανότητες του διευθυντή, που φαίνεται ότι ελέγχει τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη ποιότητα του σχολείου, όπως την καθιέρωση συλλογικού οράματος, τη διαμόρφωση καλού κλίματος, τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας, τις δομές κοινής λήψης αποφάσεων, την ενδυνάμωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, την ορθολογική και αποτελεσματική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην διοικητική και εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια ο σχολικός ηγέτης θεωρείται ως ο παράγοντας κλειδί στις διαδικασίες σχολικής βελτίωσης, οι οποίες περνούν μέσα από τον ρόλο του στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματικοποίησή τους, τη μετατροπή του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό, την επικοινωνία με την ευρύτερη κοινότητα (Καλογιάννης, 2014).

Τα κριτήρια ποιότητας αφορούν τον νέο επαγγελματισμό των διευθυντών, που εκτός από τις αξίες και τη στάση τους, που ούτως ή άλλως επιδρούν στη συμπεριφορά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, απαιτεί μια στροφή στη συνεργασία με όλους τους κοινωνικούς εταίρους (συνεργατικός επαγγελματισμός) και τη δημοκρατικότητα (δημοκρατικός επαγγελματισμός) προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου (ibid).

5. Συμπερασματικές διαπιστώσεις από τις εκθέσεις σχολείων για τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας

Το δημοσίευμα αυτό θα επιχειρήσει να σκιαγραφήσει αδρομερώς κάποια στοιχεία που προέκυψαν από την ανάγνωση των δεδομένων μιας ομάδας σχολείων της Αττικής (συνολικά 14) αναφορικά με τον Τομέα της Ηγεσίας με σκοπό να αποτελέσουν τα στοιχεία αυτά τροφή για σκέψη και προβληματισμό.

Από την ποιοτική διερεύνηση του Δείκτη «Οργάνωση και συντονισμός σχολικής ζωής», προέκυψε ότι στα συγκεκριμένα σχολεία υπάρχει καλό κλίμα, συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, τακτική ενημέρωση, ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, προγράμματα και εθελοντικές δράσεις. Ωστόσο δεν υπάρχουν αναφορές για την ανάπτυξη ενός κοινού πλαισίου αρχών και αξιών, οράματος ή αποστολής του σχολείου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας για τον Δείκτη «Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων», τα σχολεία αποτύπωσαν στις απαντήσεις τους την ορθολογική διαχείριση των πόρων, την ένταξη των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου τους, την ασφάλεια και προστασία των μαθητών, την πρόσβαση και αξιοποίηση των υποδομών και του εξοπλισμού του σχολείου από όλα

τα μέλη της σχολικής κοινότητας, την ανάπτυξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την εξεύρεση πρόσθετων πόρων και μέσων.

Ο Δείκτης «Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού» παρουσίασε επίσης μια θετική εικόνα αφού όλα τα σχολεία δήλωσαν ικανοποιημένα στον τομέα αυτό. Επειδή η αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι μια συνάρτηση πολλών μεταβλητών, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τα εξής:

α) το καλό κλίμα και τη συχνότητα συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών μεταξύ τους για θέματα όπως η υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, ο συντονισμός της ύλης, η αξιολόγηση μαθητών και άλλα παιδαγωγικά θέματα,

β) τη δίκαιη κατανομή εργασιών ανάλογα με την ειδικότητα, τις δεξιότητες του καθενός και την εμπειρία τους,

γ) την ενεργό συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού σε επιμορφωτικά σεμινάρια,

δ) τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου,

ε) τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα,

ζ) τη στήριξη των διευθυντών για την επιστημονική και παιδαγωγική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των καινοτόμων πρωτοβουλιών,

η) τη διάχυση καλών πρακτικών μέσω της αλληλεπίδρασης.

Από τις εκθέσεις γενικά αναδεικνύεται το προφίλ διευθυντών που καλλιεργούν ένα ασφαλές, λειτουργικό και καθαρό εργασιακό και μαθησιακό περιβάλλον, ελέγχοντας συστηματικά τον προαύλιο χώρο, τις εγκαταστάσεις, τη συντήρηση και παροχή εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού, που αναπτύσσουν ωρολόγια προγράμματα που μεγιστοποιούν τη συνεργασία του προσωπικού, που συνεργάζονται με όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και κατανέμουν αρμοδιότητες για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, που ενδυναμώνουν το καλό κλίμα και την αίσθηση του ανήκειν στη σχολική μονάδα, που παρακολουθούν τη φοίτηση, τη συμπεριφορά και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών, χωρίς διακρίσεις. Η αποτύπωση της εικόνας των διευθυντών στον τομέα αυτό έδειξε ότι χρειάζονται βελτιωτικές παρεμβάσεις στην οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης από τους ίδιους και τη διεύρυνση της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Άλλωστε αυτό διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα του Δείκτη «Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών», όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρειάζονται μεγαλύτερη ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα συνεργατικής μάθησης, χρήσης νέων τεχνολογιών, αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών και υιοθέτησης διαθεματικής προσέγγισης. Στον Δείκτη «Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης μαθητών» που αφορά τις παιδαγωγικές πρακτικές και πρακτικές αξιολόγησης μαθητών, παρουσιάζεται η εικόνα ενός σχολείου ελκυστικού που παρέχει στους μαθητές ένα περιβάλλον χαράς, δημιουργίας και μάθησης. Μόνο ένα σχολείο, βασισμένο σε στοιχεία που προέκυψαν από ερωτηματολόγια, παρατηρεί το εξής: «Όμως οι καθηγητές έχουν καλύτερη εικόνα για την παιδαγωγική επικοινωνία και το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη απ' ότι οι μαθητές».

Από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων αυτών, τα οποία υποστηρίζονται και από τα ποσοτικά δεδομένα (τα σχολεία βαθμολόγησαν αυτούς τους δείκτες με 3 ή 4 σε σύνολο τεσσάρων βαθμών), διαπιστώνεται ότι τα συγκεκριμένα σχολεία αντιλαμβάνονται θετικά το έργο τους αλλά επισημαίνουν σε κάθε δείκτη ότι μπορεί να υπάρξει περαιτέρω βελτίωση. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συγκεκριμένων σχολείων, βλέπουμε ότι γενικά αυτές ταυτίζονται, δίνοντας την εικόνα ενός σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού, το εκπαιδευτικό έργο είναι υψηλού επιπέδου, οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι και η ηγεσία του σχολείου στηρίζει όλες τις πρωτοβουλίες.

6. Συμπεράσματα, προβληματισμοί και μελλοντικές προκλήσεις

Με δεδομένο ότι η αυτοαξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την ποιότητα και τη σχολική βελτίωση, σήμερα υπάρχει αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για την εφαρμογή της και μελλοντικά αναμένεται να ξεκινήσει μια ακόμη προσπάθεια να τεθούν νέες κατευθύνσεις και να προκύψουν δεσμεύσεις που θα οδηγήσουν σε μια αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαδικασίας. Η προη-

γούμενη εμπειρία μάς έδειξε ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της ΑΕΕ πρέπει να στηρίζεται στην αποδοχή και τήρηση ορισμένων αρχών και κανόνων.

6.1. Έμφαση στον προσανατολισμό αλλαγής κουλτούρας και σχολικής βελτίωσης και όχι επαγγελματικής λογοδοσίας

Η ΑΕΕ, ως στρατηγική επιλογή του υπουργείου παιδείας, πραγματοποιείται για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο και όχι για να αποδοθούν ευθύνες στα άτομα. Βασίζεται στην παραδοχή ότι τα άτομα έχουν ικανότητες αλλά και αδυναμίες, άρα το ζητούμενο είναι να ενισχυθούν οι θετικές πλευρές και να ξεπεραστούν οι αδυναμίες. Στηρίζεται επίσης στην παραδοχή ότι η κεντρική διοίκηση εμπιστεύεται τα άτομα, θεωρώντας ότι είναι ικανά και πρόθυμα να σταθούν κριτικά και αναστοχαστικά απέναντι στο έργο τους και να κάνουν παρεμβάσεις όπου χρειάζεται.

Ως εκ τούτου δε μπορεί η διαχείριση ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης να αποτελεί μια γραφειοκρατική διεκπεραιωτικού χαρακτήρα διαδικασία ή έναν μηχανισμό ελέγχου με σκοπό τη συμμόρφωση και την επιβολή κυρώσεων. Διαφορετικά τα σχολεία θα παρουσιάζουν μόνο τα θετικά τους σημεία, αποφεύγοντας να θίξουν τα αρνητικά, δίνοντας την εικόνα ενός «αρραγούς μετώπου». Για τον λόγο αυτό, είναι ζωτικής σημασίας να ρίξουμε περισσότερο φως στη χρήση των δεδομένων των σχολείων (hard data), τον ρόλο που θα παίξουν και τον τρόπο που θα αξιοποιηθούν. Σε πολλές χώρες του ΟΟΣΑ τα σχολεία καλούνται να λογοδοτήσουν για τα επιτεύγματα των μαθητών τους. Από τις επιδόσεις τους κρίνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρει το σχολείο κι επομένως το σχολείο πιέζεται να αποδείξει την επιτυχημένη πορεία του. Η μέτρηση των μαθητικών επιδόσεων δημοσιοποιείται, με αποτέλεσμα, όπου η νομοθεσία το επιτρέπει, οι γονείς να επιλέγουν τα σχολεία με τις υψηλότερες βαθμολογίες για τα παιδιά τους. Σε χώρες όπου η χρηματοδότηση του σχολείου εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών, γονείς και μαθητές αντιμετωπίζονται πλέον ως πελάτες ή καταναλωτές. Μια τέτοια θεώρηση παρουσιάζει κι άλλες αδυναμίες. Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα επηρεάζονται από πλήθος παραγόντων που δεν είναι εύκολο να αποτιμηθούν ενώ κάποιοι στρατηγικοί στόχοι του σχολείου είναι μακροπρόθεσμοι και άρα δύσκολα φέρνουν άμεσα ορατά αποτελέσματα.

6.2. Η σχολική ηγεσία ως φορέας αλλαγής και η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος

Η διαμόρφωση ενός οράματος και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας ποιότητας που συνδέεται με τη σχολική βελτίωση και μετουσιώνεται σε δράσεις μπορεί να αποτελέσει κινητήρια δύναμη για το σχολείο σε βάθος χρόνου. Ωστόσο όταν το όραμα εξειδικεύεται σε επιμέρους στόχους με μετρήσιμα αποτελέσματα, υπάρχει ο κίνδυνος οι στόχοι που συνδέονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη αντί να εμπνέουν τους ανθρώπους για δράση.

Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να διαμορφώσουν ένα μαθητοκεντρικό όραμα που να εστιάζει στην ισότητα ευκαιριών και τη στήριξη όλων των μαθητών με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την προσδοκία να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο. Να διαμορφώσουν, με τη συναίνεση όλων, ένα όραμα διδασκαλίας και μάθησης και κοινή ευθύνη για την πραγματοποίησή του. Η εφαρμογή του οράματος θα υλοποιείται μέσα από μια διαδικασία διαρκούς βελτίωσης, αξιολόγησης και αναθεώρησης του σχεδιασμού βάσει των επιτευγμάτων των μαθητών, της συμπεριφοράς και του σχολικού κλίματος, και ιεράρχηση, κατανομή και αποτελεσματική χρήση ανθρώπινων, υλικών και τεχνολογικών πόρων.

6.3. Συμμετοχή και δέσμευση όλου του ανθρώπινου δυναμικού και συνεργασία με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα

Η ολική ποιότητα δεν είναι υπόθεση ενός ατόμου αλλά όλου του προσωπικού κάτω από την ευθύνη και την καθοδήγηση της ηγεσίας του σχολείου. Το εκπαιδευτικό έργο άλλωστε, όπως συχνά λέγεται, δεν είναι το άθροισμα του εκπαιδευτικού έργου κάθε εκπαιδευτικού. Πώς όμως θα παρακινήσουμε όλους τους εκπαιδευτικούς; Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από κίνητρα. Οι άυλες απολαβές, όπως η αναγνώριση, η εκτίμηση, η εξέλιξη, η αγάπη για την εκπαίδευση και από την εκπαίδευση, είναι εσωτερικά κίνητρα τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε ποιοτικά αποτελέσματα (Φασούλης, 2001).

Η ηγεσία του σχολείου ως κινητήρια δύναμη πρέπει να ηγείται δίνοντας το παράδειγμα και δείχνοντας σεβασμό και εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό και να διαμορφώνει ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη κινήτρων. Η εφαρμογή της ΑΕΕ χρειάζεται τη συνεχή υποστήριξη όλων των ηγετικών στελεχών του οργανισμού. Ο σχολικός σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης, ως ο κατάλληλος εμψυχωτής, θα πρέπει να ακολουθήσει μια μέθοδο φθίνουσας καθοδήγησης, με ουσιαστική στήριξη και σταδιακή αυτονόμηση.

Τέλος η ΑΕΕ για να καταστεί αποτελεσματική ως πηγή ανατροφοδότησης πρέπει να επεκτείνεται σε όλα τα επίπεδα. Δεν πρέπει δηλαδή να περιορίζεται μόνο μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά να συνδέεται και με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Οι γονείς, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και οι τοπικοί φορείς είναι μερικές επικοινωνιακές γραμμές που μπορούν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της επικοινωνιακής πολιτικής και να βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ibid).

6.4. Οικοδόμηση εμπιστοσύνης και σεβασμού

Για να πετύχει στο μέλλον η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι ένα σύστημα αποδεκτό, που να εμπνέει εμπιστοσύνη και θετική στάση για την πολιτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντική είναι η αποδοχή της από όλους (κεντρική διοίκηση, εκπαιδευτικούς, στελέχη, συνδικαλιστικές ενώσεις) ως μια χρήσιμη, εφικτή, πλήρως κατανοητή και ξεκάθαρη διαδικασία που διενεργείται από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου με βασικό στόχο τη συνολική ανάπτυξη και βελτίωση του οργανισμού. Είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν θετικές προσδοκίες και να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν κι ότι έχουν αυξημένη υπευθυνότητα και αυτονομία, κάτι που διευκολύνει την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Έτσι δημιουργείται υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο, όπου οι ατομικές ανάγκες και διαφορές αναγνωρίζονται και είναι σεβαστές.

7. Επίλογος

Ακόμη κι αν τελικά συμφωνήσουμε όλοι ότι η αυτοαξιολόγηση είναι καλή και σωστή επί της αρχής, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της πρέπει να αναθεωρούνται συνεχώς με βάση τα νέα δεδομένα. Η αποτυχία μάς δίδαξε ένα μάθημα: αν συνεχίσουμε να διαχειριζόμαστε τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο (business as usual) δε θα πετύχουμε κανέναν στόχο. Για να καταφέρουμε κάτι καλύτερο αυτή τη φορά, πρέπει όλες οι συμβαλλόμενοι να συνειδητοποιήσουν ότι αυτή είναι μια «κερδίζω-κερδίζεις» κατάσταση, από την οποία έχουμε να ωφεληθούμε όλοι και με διαφορετικούς τρόπους.

Η εκπαιδευτική "καινοτομία" της αξιολόγησης θέλει χρόνο, διαπραγμάτευση, υπομονή και επιμονή για να αλλάξει η νοοτροπία, οι στάσεις, οι συνήθειες και η κουλτούρα των σχολείων. Είναι σχεδόν απίθανο να καταφέρουμε άμεσα να άρουμε όλα τα εμπόδια για τη αυτόβουλη και αρμονική συνεργασία και συμμετοχή όλων των κοινωνικών εταίρων, μπορούμε όμως να κάνουμε μια συνειδητή προσπάθεια να προσδιορίσουμε τις αιτίες των προβλημάτων και να σχεδιάσουμε στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους. Παρά τα προβλήματα και τις δυσκολίες, η υφιστάμενη κατάσταση και η στάση μας ως προς την αναγκαιότητά της αυτοαξιολόγησης αλλάζει και θα συνεχίσει να αλλάζει σε βάθος χρόνου. Απλά δεν έχουμε την πολυτέλεια να χάσουμε άλλο χρόνο. Το όραμα της νέας εκπαίδευσης δε μπορεί να είναι απλά ένα ρομαντικό παραμύθι που όλοι ονειρευόμαστε να ζήσουμε κάποτε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Α. Ελληνόγλωσσες

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι, Βαβουράκη, Ε., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καζαμίας, Α. (2005). «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην Ύστερη Νεωτερικότητα: Το Σύνδρομο του Αγαμέμνονα». Στο Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον:Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου* (Α΄ Τεύχος). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματθαίου, Δ. (2011). «Η Γλαυκώπις Αθηνά, ο Κερδώος Ερμής και η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αντιπαραθέσεις και Επαναπροσδιορισμοί». Στο Παπαδάκης, Ν., Χανιωτάκης, Ν., (Επιμ.) *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (εκδόσεις Πεδίο).

Ματθαίου, Δ. (2012). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης: θεωρήσεις, ζητήματα, διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις και πολιτικές*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Q.M.). Στο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 4. Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4/

Φασούλης, Κ., Ηλιοφώτου, Μ. & Καλογιάννης Δ. (2014) Θεωρητικά δεδομένα και ερευνητικά αποτελέσματα για τις μορφές ηγεσίας και τις επιδράσεις τους στη σχολική βελτίωση. Στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 22. Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα: http://cire.edu.gr/θεωρητικα-δεδομενα-και-ερευνητικα-απ/

Β. Ξενόγλωσσες

Chapman, C. & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement what works and why?*. CfBT Education Trust. Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα:https://www.educationdevelopmenttrust.com/~/media/EDT/Reports/Research/2013/r-school-self-evaluation-2013.pdf

Fink, D. (2005). Developing Leaders for their Future not our Past. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing Leadership: Creating the Schools of Tomorrow*. Maidenhead: Open University Press

Grek, S. (2010). 'International Organisations and the Shared Construction of Policy 'Problems': problematisation and change in education governance in Europe'. In *European Educational Research Journal*, Vol.9. No.3. pp. 396-406.

Hallinger, P. & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In Leithwood, K. & Hallinger, P. (2002), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Springer Science and Business Media Dordrecht

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H (2008). Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice, OECD. Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα: http://www.oecd.org/edu/school/improvingschoolleadership-home.htm

Valliant, D. (2015). Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges. Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403e.pdf

Γ. Διαδικτυακές πηγές

ΑΕΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και εργαλεία διερεύνησης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα:

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/Δευτεροβάθμια%20Υλικό%20ΔΕΚ_2012/Β-ΒΑΘΜΙΑ%20Μεθοδολογία%20Εργαλεία%20ΔΕΚ_2012.pdf

Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Teaching and Learning International Survey, OECD (2009). Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα: https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf

Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, ΟΟΣΑ (2011). Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537_01_ΟΟΣΑ%20μελέτη%20(τελικό%20παραδοτέο%20για%20ΕΚΤ).pdf

European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013 Edition, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf

Unesco (2015). *Education 2030* Incheon Declaration and Framework of action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Ανακτήθηκε στις 15/20/2017 από την ιστοσελίδα: http://www.uis.unesco.org/Education /Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ «ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ», ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ (ΑΕΕ) ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ, ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟΥΣ ΔΕΙΚΤΕΣ ΤΟΥ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αικατερίνη Κασιμάτη[1]
ΑικατερίνηΤαγκαλάκη[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό κλίμα θεωρείται μια από τις βασικές παραμέτρους της σχολικής ζωής και της ποιότητας στην εκπαίδευση, αφού συνδέεται άμεσα με μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών κάθε σχολείου που προσδίδουν σε αυτό έναν ξεχωριστό χαρακτήρα, ενώ συγχρόνως μπορεί να αποτελέσει τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων. Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνεται στους τομείς αξιολόγησης, στους οποίους αναλύεται η σχολική πραγματικότητα, στο μοντέλο αυτοαξιολόγησης «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» που εφαρμόστηκε στα σχολεία της χώρας μας την περίοδο 2010-2014ως «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο». Η εκπαίδευση για την αειφορία εισάγει μια διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, καθώς βασίζεται σε καινοτόμες προσεγγίσεις, τόσο στη διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών, όσο και στη δομή και τη λειτουργία του, διαμορφώνοντας ένα ευνοϊκό κλίμα που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών διεργασιών. Στα σχολεία που λειτουργούν ως αειφόρα υιοθετείται ένα σύστημα κριτηρίων ποιότητας ή «δεικτών», με σκοπό την εκτίμηση της πορείας του σχολείου προς την κατεύθυνση της οικοδόμησης αξιών της αειφορίας και παράλληλα την παροχή κινήτρων για συγκροτημένη δράση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο ευρύτερες βελτιωτικές αλλαγές. Στην παρούσα εργασία συγκρίνουμε τους δείκτες αξιολόγησης της ΑΕΕ του τομέα «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο» με τους αντίστοιχους δείκτες αειφόρου σχολείου, ώστε να αναδείξουμε στοιχεία ή παράγοντες που μπορούν να ληφθούν υπόψη σε μια δυναμική προσέγγιση του σχολικού κλίματος, στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό κλίμα, σχολική κουλτούρα, εκπαίδευση για την αειφορία, δείκτες αειφόρου σχολείου, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας, δείκτες της ΑΕΕ

The Link Between the "Climate and Relationships in School" Component of the School Self Evaluation Programme with Corresponding Indicators of the Sustainable School

Kasimati Aikaterini
Tangalaki Aikaterini

ABSTRACT

The school climate is considered as one of the main aspects of school life and the quality of education, as it is directly linked to a number of internal features of each school which gives it a distinctive character, while at the same time it can provide the basis for foresights of school outcomes. The school climate is included in the rating areas in which according to which the school reality is analyzed, the self-evaluation model "Evaluation of Educational Work (AEE) - Self-Evaluation of the School Unit" which was implemented in schools in our country in the period 2010-2014, as "Climate and Relations at School". Education for sustainability introduces a different culture in school, as it is based on innovative approaches, both in teaching and curricula, in the structure and function, creating a favorable climate that can help improve

1. Η Αικ.Κ. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ και Αντιπρόεδρος της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: kkasimati@hotmail.com

2. Η Αικ.Τ. είναι Γεωπόνος-Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπ/σης, κάτοχος M.Sc. Επικοινωνία: kaititag@yahoo.gr

the quality of educational processes. In schools that work as sustainable a quality standards system of "indicators" is adopted to evaluate the school's progress in the direction of building values of sustainability, while providing incentives for structured action of all those who are involved in the educational process, aiming at improvement changes. In this paper we compare the indicators of Sustainability Evaluation(AEE) of the sector "Climate and Relations at school" with their corresponding indicators of sustainable school in order to highlight elements or factors that may be taken into account in a dynamic approach of the school climate, the self-evaluation of the school unit.

Keywords: school climate, school culture, education for a sustainable development, indicators of a sustainable school, evaluation of educational work, indicators of self-evaluation of educational work

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο του προβληματισμού που αναπτύσσεται διεθνώς, αναφορικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και την αναζήτηση τρόπων ανατροφοδότησης και βελτίωσής του, οι μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα εμφανίζουν μια ιδιαίτερη δυναμική, ενώ συνδέονται σε ένα βαθμό με την τάση ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τον MacBeath (1999), η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αφορά σε μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενεργοποιείται από το ίδιο το σχολείο και περιλαμβάνει μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τα οποία ανιχνεύοντας από μέσα την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτυπώνουν την εσωτερική ζωή και σκιαγραφούν το *«προφίλ»* (MacBeath et al., 2005) του σχολείου. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στη σχολική μονάδα να εντοπίσει τα δυνατά της σημεία αλλά και τις αδυναμίες της και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για αυτοβελτίωση. Μέσω της αυτοαξιολόγησής του το σχολείο αποκτά τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις αλλαγές, να σχεδιάσει και να χειριστεί κρίσεις και προβλήματα (Hargreaves, 2003).

Το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα σύνολο πολλών αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων που συνθέτουν τη σχολική πραγματικότητα και για την αξιολόγησή του θα πρέπει να αναλυθεί σε υποσύνολα, ώστε κατά τη διαδικασία συλλογής πληροφοριών τα μέλη της σχολικής κοινότητας να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες πτυχές λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται οι δείκτες ποιότητας, οι οποίοι αναφέρονται σε περιοχές της σχολικής πραγματικότητας και συνιστούν επιμέρους ενδείξεις για την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999). Οι δείκτες ποιότητας παρέχουν πληροφορίες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προκειμένου αυτή να χρησιμοποιηθεί ως μέσο «αναδόμησης» και βελτίωσης του σχολείου (Κόκκος, 1999).

Στην «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας (ΑΕΕ)» το μοντέλο αξιολόγησης που εφαρμόστηκε το 2014-15 σε όλα τα σχολεία της χώρα μας, η σχολική πραγματικότητα αναλύεται σε τομείς, οι οποίοι περιλαμβάνουν δείκτες, με τους οποίους γίνεται ουσιαστικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Στα σχολεία που λειτουργούν ως αειφόρα υιοθετείται επίσης ένα σύστημα κριτηρίων ποιότητας ή «δεικτών», οι οποίοι δημιουργούν ένα πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου προς την κατεύθυνση της οικοδόμησης αξιών της αειφορίας. Οι δείκτες αειφόρου σχολείου μεταφράζουν στην πράξη τις κοινές αξίες και τους στόχους, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν ένα πλαίσιο κινήτρων για δράση, έτσι ώστε η σχολική κοινότητα να λειτουργεί ως ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο μπορεί να αυτο-οργανώνεται και να «αυτο-ποιείται» μέσα από μια εσωτερική διαδικασία (Dufour, 2004· Coppieters, 2005).

Καθώς όμως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μία εσωτερική διαδικασία αναστοχασμού, που εστιάζει σε δράσεις με βάση τις ανάγκες και τις προτεραιότητες κάθε σχολείου (MacBeath, 2005), η αποτύπωση της σχολικής πραγματικότητας συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου που προσδίδουν σε αυτό έναν ξεχωριστό χαρακτήρα, μια μοναδική ατμόσφαιρα (Sergiovanni & Starratt, 1998) και διαμορφώνουν το κλίμα και την κουλτούρα του.

Στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας (ΑΕΕ) το σχολικό κλίμα αποτιμάται με δείκτες που περιλαμβάνονται στον τομέα «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο», έναν από τομείς στους οποίους αναλύεται η σχολική πραγματικότητα, ενώ στο αειφόρο σχολείο το σχολικό κλίμα δεν αποτελεί ξεχωριστό πεδίο ή τομέα, εμπεριέχεται σε όλους τους δείκτες και προσεγγίζεται δυναμικά.

2. Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας και σχολικό κλίμα

Οι μορφές αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που έχουν ως σκοπό την αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αποτελούν την κυρίαρχη τάση στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς επιτρέπουν στη σχολική μονάδα μέσα από τη συστηματική συλλογή, ανάλυση και αποτίμηση των απαραίτητων δεδομένων να εντοπίσει τα δυνατά της σημεία και τις αδυναμίες της, ώστε να διαμορφώσει ένα συλλογικό όραμα και σχέδιο βελτίωσής της (MacBeath, 1999· Σολομών, 1999). Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ακολουθεί διαδικασίες που διενεργούνται από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης (MacBeath, 2001) και συνδέεται με τον προγραμματισμό δράσεων και την επιδίωξη της υλοποίησής τους (Σολομών, 1998), με την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως «κοινότητας μάθησης» (Μπαγάκης κ.ά., 2007).

Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν ότι η αυτοαξιολόγηση συντελεί καταλυτικά: α) στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, β) στην ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων, γ) στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά δρώμενα και δ) στην αποδοτικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Το μοντέλο αυτοαξιολόγησης «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά πιλοτικά κατά την περίοδο 2010-2012 σε σχολεία της χώρας μας, με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ). Κατά το σχολικό έτος 2013-14 ο θεσμός της ΑΕΕ (Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013) εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας.

Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας (ΑΕΕ) αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, η οποία συνδέεται με αλλαγές δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στο σχολείο. Περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και την ανάπτυξη ειδικών Σχεδίων Δράσης που έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του, συμβάλλει στη διάχυση των καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων, αναγνωρίζει τη σχετική αυτονομία των σχολείων και ενισχύει τους βαθμούς ελευθερίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς κ.ά., 2012).

Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της ΑΕΕ τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο αντιστοιχούν σε τρεις βασικές αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες: Δεδομένα του Σχολείου – Εκπαιδευτικές Διαδικασίες – Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: α) Τομείς, β) Δείκτες ανά τομέα, γ) Κριτήρια ανά δείκτη (Πίνακας 1). Οι τομείς αυτοαξιολόγησης διακρίνονται σε επιμέρους βασικούς δείκτες ποιότητας και κάθε δείκτης αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Κάθε δείκτης ή κατηγορία δεικτών αποτιμάται με κριτήρια, τα οποία κατέχουν θέση διερευνητικών ερωτημάτων. Τα κριτήρια προσδιορίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα που συνθέτουν τον κάθε δείκτη.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται ουσιαστικά στο επίπεδο των δεικτών. Η ανάλυση των δεικτών σε κριτήρια είναι σχηματική/συμβατική, καθώς κάθε σχολείο, με

βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του έχει τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζει και να διαμορφώνει τα δικά του κριτήρια για την αποτίμηση κάθε δείκτη, έχοντας ως σκοπό τον εντοπισμό των δυνατών σημείων κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, αλλά και των σημείων που χρήζουν βελτίωσης.

Συνεπώς κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ερευνάται το ξεχωριστό περιβάλλον κάθε σχολείου, το οποίο αποτυπώνει το κλίμα και την κουλτούρα του.

Πίνακας 1. Κατηγορίες, Τομείς και Δείκτες της ΑΕΕ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΤΟΜΕΑΣ	ΔΕΙΚΤΗΣ
Α. Δεδομένα	**1.Μέσα και πόροι**	1.1.Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι 1.2. Στελέχωση του σχολείου
Β. Διαδικασίες	**2. Ηγεσία και Διοίκηση του σχολείου**	2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής 2.2.Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων 2.3.Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
	3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών 3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
	4. Κλίμα και Σχέσεις του σχολείου	4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών 4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς
	5.Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις 5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
Γ. Αποτελέσματα του σχολείου	**6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα**	6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών 6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών 6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
	7. Αποτελέσματα του σχολείου	7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Το σχολικό κλίμα ορίζεται «ως η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές» (Cohen κ.α., 2009, οπ. αναφ. στο Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010). Τα σχολεία, στα οποία επικρατεί ποιοτικό κλίμα, λειτουργούν αποτελεσματικά δημιουργώντας αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και ενδυναμώνοντας την αίσθηση της ταυτότητας και την προσπάθεια για επίτευξη κοινών στόχων (Πασιαρδή, 2001).

Το σχολικό κλίμα θεωρείται από πολλούς υποσύνολο της κουλτούρας. Το σχολικό κλίμα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας που επικρατεί, η οποία διαμορφώνεται από τους κανόνες συμπεριφοράς, τις αξίες, τα σύμβολα, τις παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες (Πασιαρδής, 2004). Η κουλτούρα αποτελείται από κοινές υποθέσεις, κανόνες ή αξίες (Fullan, 2005) και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας, που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες. Η κουλτούρα φαίνεται να επηρεάζει,

να καθορίζει τη στάση, τη διάθεση, τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα (Ρέππα κ. ά., 1999). Η κουλτούρα και το κλίμα διαδραματίζουν πολύ σημαντικούς ρόλους στην ανάπτυξη και προώθηση κάθε αλλαγής.

Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνεται στους τομείς αξιολόγησης,στους οποίους αναλύεται η σχολική πραγματικότητα στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας (ΑΕΕ) ως ένας ξεχωριστός τομέας («Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο») ο οποίος διακρίνεται σε δύο δείκτες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Δείκτες και Κριτήρια του Τομέα «Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου» (ΑΕΕ)

Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου (ΑΕΕ)			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	**ΤΟΜΕΙΣ**	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	**ΚΡΙΤΗΡΙΑ**
Β.ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	4. Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου	4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	• Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών • Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών • Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή • Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών
		4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς	• Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς • Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους • Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς

Ο δείκτης αξιολόγησης της ΑΕΕ «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών» αναφέρεται στις τυπικές και άτυπες σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους, εστιάζοντας κυρίως στην οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων. Εξετάζει ζητήματα που συνδέονται με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων της συμπεριφοράς των μαθητών και υποστηρίζει κοινωνικές και ρυθμιστικές πρακτικές που ευνοούν τη βελτίωση του κλίματος και την ενίσχυση των σχέσεων. Διαπιστώνονται θετικά στοιχεία, όπως η ενθάρρυνση της συμμετοχής, η παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών και παράλληλα εντοπίζονται προβλήματα και αδυναμίες (σχολική βία, έλλειμμα επικοινωνίας) (Πασιάς κ.ά., 2012).

Ο δείκτης αξιολόγησης της ΑΕΕ «Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς» αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων και των συνεργασιών του σχολείου με τους γονείς και με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς. Εστιάζει σε ζητήματα που αφορούν στη διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών, οι οποίες ενισχύουν τις σχέσεις και εμπλουτίζουν το περιεχόμενο της συνεργασίας του σχολείου με άλλα σχολεία, καθώς και με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας. Διαπιστώνονται θετικά στοιχεία, όπως η υπεύθυνη πληροφόρηση, η κατανόηση και η εμπιστοσύνη καθώς και οι καλές πρακτικές συνεργασίας με γονείς, φορείς και άλλα σχολεία, ενώ παράλληλα εντοπίζονται προβλήματα και αδυναμίες (έλλειμμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, περιορισμένη συνεργασία) (Πασιάς κ.ά., 2012).

Σύμφωνα με το μεθοδολογικό πλαίσιο της ΑΕΕ, για τη διερεύνηση των δύο παραπάνω δει-

κτών προτείνονται ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας (Πίνακας 2). Κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζει και να διαμορφώνει τα δικά του κριτήρια για την αποτίμηση ενός δείκτη, αξιοποιώντας και συνεκτιμώντας στοιχεία της δικής του σχολικής πραγματικότητας. Επίσης, προτείνεται η συγκριτική αξιολόγηση μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο παραπάνω δεικτών με τα αποτελέσματα άλλων δεικτών, όπως: «Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής», «Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών», «Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού», «Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες», «Υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις» κ.ά. Τέλος, προτείνεται η διερεύνηση πιθανής σύνδεσης των δύο δεικτών με την ανάπτυξη σχεδίων δράσης στη σχολική μονάδα.

Διαπιστώνουμε ότι ενδεικτικά κριτήρια της ΑΕΕ που αφορούν στην προσέγγιση των δεικτών του τομέα «Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου» περιλαμβάνονται ή αναφέρονται και σε άλλους τομείς όπως:

Στον τομέα 2. «Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου» ο δείκτης «Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής» έχει ως κριτήριο τη διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.

Στον τομέα 3. «Διδασκαλία και Μάθηση» ένα από τα κριτήρια προσέγγισης του δείκτη 3.1 «Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών» είναι η «Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης», ενώ ένα από τα κριτήρια προσέγγισης του δείκτη 3.2 «Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών» αποτελεί το κριτήριο «Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου- μαθητή».

Στον τομέα 5. «Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης» για την προσέγγιση του δείκτη 5.1.«Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις» προτείνεται το κριτήριο «Ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων».

Επίσης, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι στο «Βασικό Πλαίσιο» για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης (Λάμνιας κ.ά., 2011), στο πεδίο «Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου» περιλαμβάνονταν ως δείκτης και οι «σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών», με κριτήρια:

- ✓ Ποιότητα επικοινωνίας, δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση
- ✓ Τακτικές συναντήσεις και συνεργασία εκπαιδευτικών
- ✓ Συνεργασία εκπαιδευτικών, με έμφαση σε παιδαγωγικά/ διδακτικά θέματα

Όμως στη συνέχεια στο μεθοδολογικό πλαίσιο της ΑΕΕ (Πασιάς κ.ά., 2012), το πεδίο «Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου» γίνεται τομέας και δεν περιλαμβάνεται πλέον σε αυτόν ο δείκτης «σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο τομέας «Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου» της ΑΕΕ και οι αντίστοιχοι δείκτες αναφέρονται κυρίως στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ μαθητών, εστιάζοντας σε ζητήματα επικοινωνίας, εκτίμησης και στην οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων. Έτσι οι δείκτες της ΑΕΕ δεν αποτυπώνουν το σχολικό κλίμα ως τον ιδιαίτερο χαρακτήρα κάθε σχολείου, που διαμορφώνεται από το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παραγόντων του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντός του (Πασιαρδή, 2001).

Εξάλλου δεν μπορεί να αποτιμηθεί ο ξεχωριστός χαρακτήρας κάθε σχολείου με έναν απλό δείκτη, καθώς η ίδια η αυτοαξιολόγηση εμπεριέχει την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου και τη δημιουργία προϋποθέσεων για ένα ποιοτικό σχολικό κλίμα, που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ενισχύοντας τις σχέσεις εμπιστοσύνης και καλλιεργώντας τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση για ανάληψη πρωτοβουλιών, σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων.

Η αποτύπωση του σχολικού κλίματος αποκτά νόημα μέσα από μια συνολική προσέγγιση του ιδιαίτερου περιβάλλοντος κάθε σχολείου.

3. Εκπαίδευση για την Αειφορία - Δείκτες Αειφόρου Σχολείου και σχολικό κλίμα

Η παγκόσμια κοινότητα έχει αναγνωρίσει και διατυπώσει τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης για τη νοηματοδότηση της αειφόρου ανάπτυξης, μιας ανάπτυξης που επιδιώκει να δημιουργήσει αρχές, όρους, προϋποθέσεις και πρακτικές, μέσα από τις οποίες θα εναρμονίζεται η οικολογική ισορροπία με την κοινωνική ευημερία για τις τωρινές και τις μελλοντικές γενιές (Φλογαΐτη 2006·Huckle 2009). Για τον λόγο αυτό έχει προταθεί και αναπτυχθεί διεθνώς η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) ως αυτόνομο γνωστικό πεδίο αλλά και ως πεδίο εκπαιδευτικών εφαρμογών στο σχολείο και εκτός, με δυνατότητες να εμποτίσει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και να αξιοποιηθεί από όλα τα μαθήματα και αντικείμενα σπουδών (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) εισάγει μια διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, καθώς βασίζεται σε καινοτόμες προσεγγίσεις, τόσο στη διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών, όσο και στη δομή και τη λειτουργία του, δίνοντας έμφαση στις αξίες και την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων που έχουν στόχο την πρόκληση αλλαγών στην κοινωνική και περιβαλλοντική πραγματικότητα (Φλογαΐτη, 2006· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004).

Κεντρικά ενδιαφέρον σημείο της ΕΑΑ αποτελεί η ανάπτυξη και προώθηση του «αειφόρου σχολείου», ενός σχολείου που η λειτουργία του βασίζεται στην ενσωμάτωση της οπτικής της αειφορίας σε κάθε πλευρά της ζωής του (Huckle, 2009), επιδιώκοντας τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες θα καταστήσουν ικανούς τους μαθητές να εργαστούν προς την κατεύθυνση της διασφάλισης καλύτερης ποιότητας ζωής (Gough, 2005).Το αειφόρο σχολείο εκφράζει την προοπτική της αναθεώρησης του σχολείου, καθώς η καινοτομία γίνεται κανόνας, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου.

Κύριο χαρακτηριστικό του αειφόρου σχολείου είναι η υιοθέτηση της ολιστικής σχολικής προσέγγισης (whole school approach), με στόχο τη συνολική αναδόμηση του σχολείου πάνω στη βάση ότι η αειφορία δεν μπορεί παρά να διαπερνά και τα τρία επίπεδα λειτουργίας του (Posch, 1999· Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004):

- Το παιδαγωγικό (το πρόγραμμα σπουδών και οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης).
- Το κοινωνικό και οργανωσιακό (η διοίκηση, η οργάνωση, η κουλτούρα και οι σχέσεις).
- Το περιβαλλοντικό (το τεχνικό και το οικονομικό).

Με την ολιστική σχολική προσέγγιση ενισχύεται παράλληλα η λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης, καθώς το σύνολο του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να αποτελέσει ένα μαθησιακό περιβάλλον. Η μαθησιακή διεργασία συντελείται μέσα από τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τον αναστοχαστικό διάλογο και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινών αξιών και στόχων (Giles & Hargreaves, 2006), οδηγώντας τελικά στην οικοδόμηση γνώσης.

Η εισαγωγή της έννοιας και της πρακτικής του αειφόρου σχολείου πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας με το θεσμό του «Βραβείου Αειφόρου Σχολείου» (2010-13). Για την απονομή του βραβείου οι δράσεις κάθε σχολείου που συμμετείχε στον διαγωνισμό βαθμολογούνταν με βάση ορισμένα κριτήρια ποιότητας, τους «Δείκτες Αειφόρου Σχολείου». Μετεξέλιξη του «Βραβείου Αειφόρου Σχολείου» αποτελούν οι δύο μορφές προγραμμάτων που λειτουργούν σήμερα:

1) Το πρόγραμμα «Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο–(ΑΕΣ)» που στοχεύει να αποτελέσει το πλαίσιο/ομπρέλα για τη διασύνδεση και ενσωμάτωση καινοτομιών στο σχολείο, με τη δημιουργία μικρών, ευέλικτων και εφαρμόσιμων σχεδίων δράσης (Τρικαλίτη, 2014). Τα σχολεία που συμμετέχουν επιβραβεύονται με την απονομή των «Βραβείων Αειφόρου Ελληνικού Σχολείου», όταν εμφανίζουν πρόοδο στο σύνολο των δράσεων ή στους τομείς που διακρίνονται, μετά από την καταγραφή με εργαλεία αυτοπαρατήρησης, των δράσεων που αναπτύσσονται και των διαφορών που παρατηρούνται.

2) Το πρόγραμμα «Αειφόρο Σχολείο» δίνει έμφαση στην αυτενέργεια κάθε σχολείου το οποίο υλοποιεί δραστηριότητες που υπαγορεύονται από τους «Δείκτες Αειφόρου Σχολείου». Τα σχολεία που πληρούν τα σχετικά κριτήρια πιστοποιούνται με το «Σήμα Αειφόρου Σχολείου»

Οι «Δείκτες Αειφόρου Σχολείου» αποτελούν κριτήρια ποιότητας, τα οποία χρησιμοποιούνται

για την αποτίμηση της προσπάθειας του σχολείου να στραφεί προς την αειφορία, παρέχοντας ευκαιρίες για αναβάθμιση της ποιότητας μέσα από έναν συνεχιζόμενο διάλογο που εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων ((Breiting et al, 2005). Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου θα προσεγγίσουμε τους δείκτες αειφόρου σχολείου του προγράμματος «Αειφόρο Σχολείο», γιατί είναι μετρήσιμοι και μπορούν να συγκριθούν με τους δείκτες της ΑΕΕ.

Οι 40 δείκτες αειφόρου σχολείου που προτείνονται ως κριτήρια ποιότητας στο πρόγραμμα «Αειφόρο Σχολείο» για την οργάνωση ενός πλαισίου λειτουργίας του σχολείου στην στροφή προς την αειφορία, με στόχο ευρύτερες βελτιωτικές αλλαγές, στηρίζονται στους «δείκτες αειφόρου ανάπτυξης» του Ο.Η.Ε. (UNESCO, 1997) και στους «δείκτες εκπαίδευσης για την αειφορία» που έχει αναπτύξει η UNECE (2007, 2009).

Οι δείκτες αντιστοιχούν στα τρία αλληλοσυνδεόμενα και αλληλεξαρτώμενα πεδία του αειφόρου σχολείου: το παιδαγωγικό, το κοινωνικό/οργανωσιακό και το περιβαλλοντικό (Καλαϊτζίδης & Δηλάρη, 2010). Κάθε δείκτης υποδηλώνει ορισμένες δράσεις του σχολείου και αποτυπώνει την ποικιλία των δράσεων που αναπτύσσονται.

Παιδαγωγικό πεδίο: Οι παιδαγωγικοί δείκτες έχουν ως στόχο να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή καινοτομιών, στη χρήση εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών, στη χρήση των ΤΠΕ, μέσα σε ένα ενεργητικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, με επίκεντρο τον μαθητή προς την κατεύθυνση μιας ολοκληρωμένης, ποικίλης, αποτελεσματικής, ευχάριστης, αυθεντικής μάθησης.

Κοινωνικό-οργανωσιακό πεδίο: Οι κοινωνικοί δείκτες διατυπώθηκαν για να δοθούν κίνητρα, ώστε να αναπτυχθεί στο σχολείο κουλτούρα επικοινωνίας, συλλογικότητας, συνεργασίας και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο ενός κλίματος το οποίο χαρακτηρίζεται από αμοιβαία αναγνώριση και σεβασμό.

Περιβαλλοντικό πεδίο: Οι περιβαλλοντικοί δείκτες στοχεύουν στη δημιουργία κινήτρων για οικονομική και φιλική προς το περιβάλλον χρήση των φυσικών και οικονομικών πόρων του σχολείου

Οι δείκτες δημιουργούν ένα πλαίσιο κινήτρων για συγκροτημένη δράση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι ενθαρρύνουν στους εκπαιδευτικούς για υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, παρέχουν ανατροφοδότηση, διευκολύνουν τον διάλογο μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύουν τη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης και σηματοδοτούν ευρύτερες βελτιωτικές αλλαγές.

Η κατηγοριοποίηση των δεικτών στα τρία πεδία ή τομείς του αειφόρου σχολείου είναι απλώς σχηματική και όχι τόσο ουσιαστική, αφού με την υιοθέτηση της ολιστικής σχολικής προσέγγισης όλες οι δράσεις της σχολικής ζωής αντιμετωπίζονται ως ενιαίο σύνολο. Αν, για παράδειγμα, ένα σχολείο εστιάζει μόνο σε ένα πεδίο (Παιδαγωγικό, Κοινωνικό, Περιβαλλοντικό) δεν μπορεί να θεωρηθεί αειφόρο, διότι καταργείται ο ολιστικός χαρακτήρας του (Καλαϊτζίδης, 2013). Έτσι στο αειφόρο σχολείο ενσωματώνεται η διδασκαλία και η μάθηση στις κοινωνικο-οργανωσιακές και τεχνικο-οικονομικές πλευρές της σχολικής πρακτικής.

Ειδικά για την αποτύπωση του κλίματος σε ένα αειφόρο σχολείο δεν υπάρχει ξεχωριστός δείκτης, αφού αυτό διαμορφώνεται μέσα από την προσέγγιση του σχολείου ως όλον και από την αλληλεπίδραση όλων των λειτουργιών του σχολείου. Στο αειφόρο σχολείο η σχολική κοινότητα αντιμετωπίζεται ως ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο μέσα από μια διαδικασία διερεύνησης, στοχασμού και βελτίωσης εργάζεται συνολικά για να αλλάξει την κουλτούρα του (Gough, 2005).

4. «Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο» και Δείκτες Αειφόρου Σχολείου

Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με την κουλτούρα και το ξεχωριστό περιβάλλον κάθε σχολείου, καθώς ενεργοποιείται από το ίδιο το σχολείο, που εστιάζει στις ανάγκες του, στις δράσεις του και τις προτεραιότητές του (MacBeath, 2005). Μέσα από τη διαδικασία της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αυτοαξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία υποστηρίζει και προωθεί τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης» και ενισχύει την ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην

εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιάς κ.ά., 2015). Κατά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ καταγράφηκαν ως θετικές αλλαγές η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος, η ενίσχυση της συμμετοχής, η ευαισθητοποίηση και η βελτίωση στην επικοινωνία και στις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων της σχολικής κοινότητας, η ανατροφοδότηση σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο καθώς και η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Πασιάς κ.ά., 2012).,

Αντίστοιχα η προσέγγιση του αειφόρου σχολείου αντιμετωπίζει τη σχολική κοινότητα ως ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο επιδιώκει την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στη βάση της συνολικής κουλτούρας που το εκφράζει (Jensen 2005) εστιάζοντας σε αλλαγές δομημένες στις αξίες και στις προτεραιότητες του ίδιου των σχολείου. Στο αειφόρο σχολείο μέσα από τις ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις και την οργάνωση κοινοτήτων μάθησης διαμορφώνεται ένα ευνοϊκό κλίμα, το οποίο αναδεικνύεται ως στοιχείο ποιότητας για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, για κάθε σχολείο. (Ταγκαλάκη & Κασιμάτη, 2016). Σε σχολεία που λειτούργησαν ως αειφόρα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε, καταγράφηκε η διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος που οδήγησε σε σημαντική βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και σε αναβαθμισμένη εικόνα του σχολείου στα μάτια των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, αλλά και στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαδικασία (Νομικού & Καλαϊτζίδης, 2013).

Συνεπώς, η προσέγγιση του αειφόρου σχολείου αλλά και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέονται με το κλίμα και την κουλτούρα κάθε σχολείου. Η ποιοτική κουλτούρα συνεισφέρει ουσιαστικά στις πρωτοβουλίες βελτίωσης του σχολείου, καθώς προωθεί το "όραμα", το ύφος και το επαγγελματικό ήθος της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2008).

Όμως το σχολικό κλίμα, ενώ βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως μια αίσθηση ταυτότητας ή αίσθηση του «ανήκειν», δύσκολα μπορεί να αποτυπωθεί και να μετρηθεί με έναν δείκτη.

Συγκρίνοντας ενδεικτικά κριτήρια-δράσεις των δεικτών του τομέα «Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου» της ΑΕΕ με αντίστοιχες δράσεις των δεικτών αειφόρου σχολείου, (Πίνακας 3), διαπιστώνουμε ότι στους δείκτες αειφόρου σχολείου οι δράσεις εστιάζουν και στα τρία πεδία (Παιδαγωγικό, Κοινωνικό/Οργανωσιακό, Περιβαλλοντικό) της λειτουργίας του σχολείου αλλά και στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Στην ΑΕΕ οι προσπάθειες συλλογής δεδομένων και οι αναλύσεις των δεικτών του τομέα «Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου» είναι κατώτερες από τις απαιτήσεις των δεικτών, καθώς δεν αποτυπώνουν το σχολικό κλίμα μέσα από μια ολιστική σχολική προσέγγιση, βασικό συστατικό στοιχείο της αυτοαξιολόγησης.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν σημαντικό δυναμικό δείκτη που επηρεάζεται από τους άλλους παράγοντες του σχολείου και εμπεριέχεται σε κάθε δραστηριότητα της σχολικής ζωής. Κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης το σχολικό κλίμα δεν μπορεί να αποτυπωθεί με έναν ανεξάρτητο δείκτη, αλλά απαιτείται μια συνεχής δυναμική προσέγγιση, αφού η ίδια η αυτοαξιολόγηση εισάγει, εμπεριέχει και καθιερώνει αλλαγές στην κουλτούρα και στον αξιακό κώδικα κάθε σχολείου, καθώς συνδέεται με μια σειρά «εσωτερικών προϋποθέσεων», που σηματοδοτούν αλλαγή στις αντιλήψεις, στις θέσεις, στις προδιαθέσεις, στις σχέσεις και στις πρακτικές των εμπλεκομένων στο έργο της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999).

Πίνακας 3: Σύγκριση κριτηρίων-δράσεων των δεικτών του τομέα «Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου» της ΑΕΕ με αντίστοιχες δράσεις των Δεικτών Αειφόρου Σχολείου

Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου (ΑΕΕ)		**Δείκτες Αειφόρου Σχολείου**		
ΔΕΙΚΤΕΣ	**ΚΡΙΤΗΡΙΑ**	**Παιδαγωγικοί Δείκτες**	**Κοινωνικοί και οργανωσιακοί Δείκτες**	**Περιβαλλοντικοί Δείκτες**
4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	• Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών • Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών	Π7. Πρωτοβουλίες και δράσεις για πρόληψη και μείωση της παραβατικότητας στο σχολείο και για την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στη σχολική ζωή	Κ11. Λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων	Ο12. Φύτευση δέντρων, θάμνων και άλλων φυτών της τοπικής χλωρίδας στο σχολείο ή/και εκτός σχολείου από μαθητές
4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς	• Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς • Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς	Π6. Εκδηλώσεις που οργανώθηκαν από το σχολείο με τη συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικών, με ακροατήριο μαθητές/ γονείς/ μέλη της τοπικής κοινωνίας	Κ13. Πρωτοβουλίες που έχει αναλάβει το σχολείο προκειμένου να έλθουν οι γονείς πλησιέστερα προς αυτό	Ο14. Αισθητικές παρεμβάσεις και αναβάθμιση του σχολείου από τους μαθητές, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς, Δήμο και άλλους συνεργάτες

5. Συζήτηση - Προτάσεις

Η προσέγγιση του αειφόρου σχολείου και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελούν καινοτόμες διαδικασίες που εστιάζουν στον εσωτερικό κόσμο του σχολείου έχοντας ως σκοπό την αυτοβελτίωση μέσα από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δράσεων και συνδέονται με την ιδιαίτερη φυσιογνωμία, το κλίμα και την κουλτούρα κάθε σχολείου.

Στους δείκτες αειφόρου σχολείου, οι οποίοι προτείνονται για καθορισθεί το πλαίσιο μετασχηματισμού του παραδοσιακού σχολείου σε αειφόρο, δεν περιλαμβάνεται ξεχωριστός δείκτης για την αποτύπωση του σχολικού κλίματος, καθώς διαμορφώνεται μέσα από την ολιστική σχολική προσέγγιση και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επίσης υποστηρίζει και προωθεί τη διαμόρφωση κουλτούρας ολιστικής ποιότητας στο σχολείο και τον μετασχηματισμό του σε κοινότητα μάθησης, ενισχύοντας το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας και συνευθύνης. Έτσι τα ενδεικτικά κριτήρια και οι δράσεις που προτείνονται για τη συλλογή στοιχείων, με σκοπό την αποτίμηση του σχολικού κλίματος στην ΑΕΕ, είναι κατώτερα από τις απαιτήσεις των δεικτών. Για την αποτύπωση της τόσο πολυσύνθετης έννοιας του σχολικού κλίματος απαιτείται μια δυναμική διαδικασία συνολικής προσέγγισης.

Στην προσέγγιση αυτή θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στοιχεία που συνδέονται με τη διαμόρφωση ενός ποιοτικού σχολικού κλίματος, τόσο στο αειφόρο σχολείο, όσο και στην ΑΕΕ όπως:

- Ύπαρξη κοινού οράματος
- Επανεξέταση των προσωπικών αξιών και παραδοχών των μελών της σχολικής κοινότητας
- Ηγεσία
- Ολιστική σχολική προσέγγιση
- Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης

- Ανάπτυξη Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
- Ενδοσχολική επιμόρφωση και αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο να αναπτυχθούν μελλοντικές έρευνες στις παρακάτω κατευθύνσεις:

Μελέτη στον χρόνο περιπτώσεων σχολείων που λειτουργούν ως αειφόρα, προκειμένου να διερευνηθούν στοιχεία ή παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Μελέτη στον χρόνο περιπτώσεων σχολείων, προκειμένου να διερευνηθεί η διάρκεια και η δυναμική των επιδράσεων της αυτοαξιολόγησης στη διαμόρφωση κουλτούρας και η ανάδειξη στοιχείων που συμβάλλουν σε αυτό.

Τέλος, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να αξιοποιηθεί η θεωρητική και εμπειρική γνώση από την προσπάθεια οικοδόμησης του αειφόρου σχολείου στη χώρα μας με την υιοθέτηση των δεικτών, στη συζήτηση σχετικά με τη διαμόρφωση κουλτούρας αυτοβελτίωσης, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τον εντοπισμό παραγόντων του σχολικού κλίματος που μπορούν να συμβάλουν σε αυτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Breiting S., Mayer M. and Mogensen F. (2005).Quality Criteria for ESD-Schools.Guidelines to enhance the quality of Educa- tion for Sustainable Development. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI/SEED.

Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organisations, European Journal of Teacher Education, 28(2), 129-139.

Dufour R.P., (2004), "What is a 'professional learning community?", Educational Leadership, 61(8), pp. 6-11.

Fullan, M. (2005).*Leadership & sustainability-System Thinkers in Action.* Corwin Press, A Sage Publication Company. Thousand Oaks. California.

Giles C. and Hargreaves A., (2006), "The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform", Educational Administration Quarterly, 42, pp. 124-156.

Gough, A. (2005). *Sustainable Schools: Renovating educational Processes.* Applied Environmental Education and Communication*,* 4, 339-351.

Hargreaves, D. (2003), Education Epidemic:Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks, London: Demos.

Huckle, J. (2009). Sustainable Schools: responding to new challenges and opportunities. Geography Vol 94.part 1, 13-21.

Jensen, B.B.(2005).*Education for Sustainable Development-Building Capacity and Empowerment.* Conference report on Education for Sustainable Development, Denmark: Esbjerg.

MacBeath, J. (1999). Schools must speak for themselves: The case for school selfevaluation. London: Routledge.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J. (2005). Self-evaluation: Models, Tools and Examples of Practice. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L. (2005).*Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πως άλλαξαν όλα,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Posch, P. (1999). *The ecologisation of schools and its implications for educational policy.*Cambridge Journal of Education, 29 (3), 341-348.

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (1998). Supervision: A redefinition (6th ed.), Boston, MA: McGraw-Hill.

UNECE-UNESCO (2007). Good Practices in ESD, Sweden Sustainable School Award.

UNECE (2009). Guidance for reporting on the implementation of the Strategy on ESD, part III, Indicators.

UNESCO (1997). Teaching and learning for a sustainable future.

Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος,* 3, 43-60.

Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Το αειφόρο σχολείο: δείκτες αειφόρου σχολείου και μεθοδολογία οργάνωσης.* Αθήνα: Aeiforum. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2016 από http://www.aeiforum.eu/images/ekdoseis/Aeiforo_sxoleio.pdf

Καλαϊτζίδης, Δ. & Δηλάρη, Β. (2010). Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου. *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ,* Ιωάννινα.

Κόκκος, Α. (1999). Δ*ιοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή* Δ*ιάσταση της Εκπαιδευτικής* Δ*ιοίκησης,* τόμος Γ'. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Λάμνιας, Κ., Πασιάς, Γ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης Σ. (2011). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό πλαίσιο.* Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ/ ΚΕΕ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). «Η εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, (σελ. 119- 164). Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει.* Αθήνα: Λιβάνης.

Νομικού, Χ., & Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). Η επίδραση του «Βραβείου Αειφόρου Σχολείου» στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους ίδιους. *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, τ. Β΄, σ.544-553. Κόρινθος.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα–Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

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

Πασιάς, Γ., Λάμνιας, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η αυτοξιολόγηση με μια ματιά.* Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ.

Πασιάς, Γ., Λάμνιας, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης.* Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ.

Πασιάς,, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης Ε.(2015). Αυτοαξιολόγηση και Αξιολόγηση ομοτέχνων: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετατροπής του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7, 25-35. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2016 από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-7-(7_2015).pdf

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με-Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2016 από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/232.

Ρέππα-Αθανασούλα, Α. (1999). *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης.* Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, «Διοίκηση Εκπαιδευτικής Μονάδος». Πάτρα: Ε.Α.Π.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Virtual school, The sciences of education online, 1 (2).

Σολομών, Ι. (επιμέλεια-εισαγωγή) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

Ταγκαλάκη, Α., Κασιμάτη, Κ. (2016). Η συμβολή της αειφορίας στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος και κουλτούρας για ένα ποιοτικό σχολείο. Εισήγηση στο *3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: «Προοπτικές για ένα σύγχρονο & δημοκρατικό σχολείο»*. Αθήνα.

Τρικαλίτη, Α. (2014). Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε*, για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τεύχος 5 (50). Αθήνα.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (σσ. 281-302). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗΣ ΑΞΙΑΣ

Δρ Παπαϊωάννου Μαρία[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο επιχειρεί να μελετήσει συγκριτικά και ιστορικά την επιστημονική έρευνα στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) - με έμφαση στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) των Creemers & Kyriakides - και τα Συστήματα Αξιολόγησης Προστιθέμενης Αξίας (ΣΠΑ) που εφαρμόζονται στις ΗΠΑ. Πρόκειται για δύο διαφορετικές φιλοσοφίες σκέψης στην αξιολόγηση - η πρώτη πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική, ενώ η δεύτερη με αποκλειστική εστίαση στον εκπαιδευτικό. Και οι δύο παρουσιάζουν σημαντικές συγκλίσεις και παρόμοια αναπάντητα ερωτήματα, ενώ αναγνωρίζεται η αποτεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως ο σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης και διαμόρφωσης των μαθητικών επιδόσεων. Η επίδραση ατομικών χαρακτηριστικών στις μαθητικές επιδόσεις, όπως η φυλετική καταγωγή και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, αλλά και αυτή των σχολικών παραγόντων, όπως της ομοιογένειας και του πλήθους των μαθητών της τάξης, φαίνεται πως εκμηδενίζονται μπροστά στην τεράστια και σε βάθος χρόνου επίδραση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην επίδοση και ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών του. Στο άρθρο παρουσιάζεται η ανατροφοδοτική σχέση αλληλεξάρτησης 4 Συστημάτων - τα 4 «Σ» της Αξιολόγησης: της Λογοδότησης, Κατάρτισης και Επιμόρφωσης, Αξιολόγησης και Ανέλιξης, για την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης προσωπικού που θα διασφαλίσει την εφαρμογή του και δεν θα αναγκαστεί σε εντροπία. Τέλος, συζητιέται η προοπτική της αντιμετώπισης του σχολείου ως δυναμικού πολύπλοκου συστήματος με δυναμικές σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των στοιχείων του. Υπό αυτήν την προοπτική, ο σχεδιασμός έρευνας με μη γραμμικά εργαλεία βασισμένα στη Θεωρία της Πολυπλοκότητας, πιθανώς να αναδείξουν ένα διαφοροποιημένο μοντέλο για το πώς προκύπτει το επιθυμητό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα, Μοντέλο Αξιολόγησης Προστιθέμενης Αξίας, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού, Θεωρία Πολυπλοκότητας, Μη γραμμικά - συστήματα

Educational Effectiveness: Dynamic Model of Evaluation and Added Values Models

Papaioannou Maria

Abstract

This paper is a comparative study of Educational research in Educational Effectiveness, focusing on the Dynamic Model of Educational Effectiveness by Creemers and Kyriakides and on the Systems of Value - Added Evaluation mostly implemented in the USA. These are two different approaches of Educational Evaluation, the former being multi-level and multi-factorial and the latter focusing exclusively on teacher effectiveness. Both converge significantly and present similar unanswered questions, while teacher effectiveness is recognized as the most important factor that influences students' achievement. The effect of individual characteristics, such as race or socioeconomic status, on students' achievement, as well as that of school factors, like homogeneity or the number of students in class, seems to be eliminated compared to the huge, long term impact of an effective teacher on his students' performance and academic progress. In addition, the 4 Systems Cycle of Interdependence is presented in this paper, namely the 4 ''S'' of Evaluation: Accountability system, Education and Training system, Evaluation system and Evolution system, as the basic components of a successfully applied Teacher Evaluation System. Finally, the prospect of regarding school as a dynamic, complex system whose different parts are interdependent is discussed. In

1. Η Π.Μ. είναι εκπαιδευτικός, μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) και διδάσκουσα στο μεταπτυχιακό ΘΕΠΑΕΕ του ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: papaioannou.mary@gmail.com

this perspective, a non-linear research design, based on the Theory of Complexity, will probably reveal a differentiated model of how the desired result of educational effectiveness is achieved.

Keywords: Educational Effectiveness, Value - Added Evaluation model, Personnel Evaluation, Complexity Theory, Non-linear systems

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση ως διαδικασία, ανεξάρτητα από το επίπεδο στο οποίο αναφέρεται (σχολικό, περιφερειακό, εθνικό), ενέχει τρία *θεμελιώδη*, *εγγενή* και *ερευνητικά* ερωτήματα:

I. ΓΙΑΤΙ αξιολογούμε, δηλαδή πως θα αξιοποιηθούν τα δεδομένα που θα προκύψουν από την αξιολόγηση

II. ΤΙ σκοπεύουμε να αξιολογήσουμε (προσωπικό, μέσα, διαδικασίες, πολιτικές) και

III. ΠΩΣ θα αξιολογηθούν τα «αντικείμενα», με ποια εργαλεία, με ποιους μηχανισμούς και διαδικασίες, μέσω ποιων προσώπων-experts (ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι).

Τα ερωτήματα είναι *θεμελιώδη,* γιατί οι απαντήσεις καθορίζουν το είδος της αξιολόγησης, τα εργαλεία, το κόστος και τους ειδικούς επιστήμονες για το σχεδιασμό της. Είναι όμως και *εγγενή,* γιατί επιχειρούν να προσδιορίσουν με σαφήνεια και συνάφεια τους στόχους, τα μέσα και τη μορφή των αποτελεσμάτων της. Τέλος, είναι *ερευνητικά*, γιατί κάθε προσπάθεια αξιολόγησης συνιστά μία σύνθετη μεθοδολογικά επιστημονική έρευνα με ποσοτικούς και ποιοτικούς σχεδιασμούς και ανάπτυξη αντίστοιχων επιστημονικών εργαλείων, τα οποία συνήθως είναι μοναδικά για κάθε σύστημα αξιολόγησης που σχεδιάζεται. Συνεπώς, επικεντρώνοντας τη συζήτηση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, κάθε απόπειρα σχεδιασμού ενός συστήματος αξιολόγησης, η οποία δεν θα αντιμετωπίσει τα παραπάνω ερωτήματα ως εγγενή, επιστημονικά και θεμελιώδη, έχει συνήθως προδιαγεγραμμένη πορεία προς την εντροπία.

Εδώ και τουλάχιστον 50 χρόνια στα διεθνή επιστημονικά περιοδικά και φόρα, ειδικοί της αξιολόγησης, πολιτικοί και εκπαιδευτικοί επιχειρούν να απαντήσουν σε βασικά ερωτήματα όπως «τι καθιστά αποτελεσματικό ένα σχολείο» και «ποιοι παράγοντες επιφέρουν σχολική βελτίωση», επιχειρώντας να «μετρήσουν» τις επιδράσεις πολλαπλών ατομικών και συστημικών παραγόντων στις επιδόσεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα των ερευνών επηρέασαν σημαντικά τις εκπαιδευτικές πολιτικές πολλών κρατών, καθώς τα κινήματα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) και σχολικής βελτίωσης (school improvement) επικεντρώθηκαν στον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος: τη σχολική τάξη και τον εκπαιδευτικό. Το άρθρο αυτό, σκοπό έχει να μελετήσει συγκριτικά την πορεία και τα αποτελέσματα των ερευνών της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας όπως και των μοντέλων αξιολόγησης προστιθέμενης αξίας (value-added evaluation models) που επηρεάζουν άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, τις πολιτικές και τα συστήματα αξιολόγησης του διδακτικού εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων.

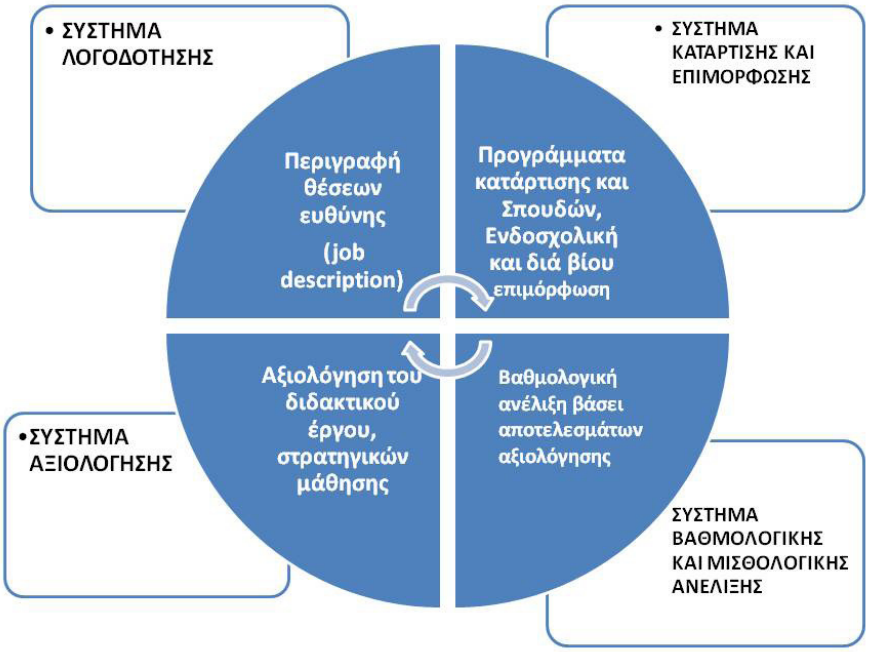
2. Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και Δυναμικό Μοντέλο

Η ιστορία της αποτελεσματικότητας είτε ως «σχολικής» είτε ως «εκπαιδευτικής», μετρά περίπου 60 χρόνια επιστημονικής έρευνας. Σήμερα, πλήθος ερευνών ασχολούνται με την ανασκόπηση της ιστορίας του πεδίου προσφέροντας μεγάλο αριθμό δημοσιεύσεων και συγκριτικών αποτελεσμάτων (Vanlaar *et al*., 2016 ˙ Creemers *et al*. 2010 ˙ Reynolds 2010a ˙ Townsend, 2007 ˙ Teddlie & Reynolds, 2000 ˙ Sammons, 1999 ˙ Gray et al., 1996 ˙ Scheerens & Bosker, 1997 ˙ Reynolds at al., 1994 ˙ Mortimore, 1991).

Το κίνημα της ΕΕΑ ξεκινά στην πρώτη φάση του με μία σειρά μελετών (Smith and Tomlinson, 1989 ˙ Mortimore *et al*, 1988 ˙ Edmonds, 1979 ˙ Rutter *et al.,*1979 ˙ Reynolds, 1976) ως αντίδραση στις μελέτες των Coleman *et al.* (1966) και Jencks *et al*. (1972), οι οποίοι στις δεκαετίες του ‘60 και ‘70, διακήρυτταν την περιορισμένη επίδραση των σχολείων στις επιδόσεις των μαθητών συγκριτικά μάλιστα με την ισχυρή επιρροή που ασκούσαν στη μάθηση οι παράγοντες «συμμαθητές» και το «κοινωνικό υπόβαθρο» των ίδιων των μαθητών.

Η επιστημονική κοινότητα για δύο τουλάχιστον δεκαετίες επένδυε σε έρευνες για να μελετήσει την επίδραση των σχολικών παραγόντων στην μάθηση, έτσι ώστε να υποστηρίξει τη σημαντικότητα του έργου του σχολείου. Τη δεκαετία του '90 το ενδιαφέρον στράφηκε στη δυναμική της σχολικής τάξης. Οι Teddlie & Stringfield (1993) και Creemers (1994) ήταν μεταξύ των πρώτων ερευνητών που απέστρεψαν το ενδιαφέρον τους από το ερώτημα της επίδρασης του σχολείου στις μαθησιακές επιδόσεις και επεσήμαναν τη σημαντικότητα της επίδρασης που έχει η τάξη και ο εκπαιδευτικός στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Χρειάστηκε, όμως, να περάσει μία δεκαετία για να στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον εμφατικά και συστηματικά στη «διδασκαλία» (Reynolds *et al*., 2014), δεδομένων των σαφών αποδείξεων ότι τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών υπερβαίνουν τα σχολικά αποτελέσματα, όταν μελετάται η πρόοδος σε βάθος χρόνου (Muijs & Reynolds, 2010 ˙ Teddlie & Reynolds, 2000 ˙ Scheerens & Bosker, 1997). Στη νέα χιλιετία το ενδιαφέρον, επικεντρώνεται στο «τι κάνει ένα εκπαιδευτικό αποτελεσματικό» και πόσο σημαντική είναι η επίδρασή του σε ομάδες μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν άλλωστε η αιτία για το σχεδιασμό των συστημάτων αξιολόγησης βασισμένων στην ιδέα της αποτίμησης της «προστιθέμενης αξίας». Συστήματα με 30ετή εφαρμογή στις ΗΠΑ, η εξέλιξη των οποίων δίνει σημαντικά πορίσματα στην επιστημονική κοινότητα, τουε σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς.

Ταυτόχρονα, η στροφή στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού, συνδέεται με την αυξανόμενη πολιτική και κοινωνική πίεση για σύνδεση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τις πολιτικές σχεδιασμού συστημάτων λογοδότησης (accountability systems) και βαθμολογικής/μισθολογικής ανέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το διάγραμμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζει τα 4 αλληλοεξαρτώμενα συστήματα, με τα οποία συνδέεται ο σχεδιασμός και η επιτυχής εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.



Διάγραμμα 1: Τα 4 «Σ» της Αξιολόγησης Προσωπικού

Το Διάγραμμα 1 απεικονίζει την ανατροφοδοτική σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των 4 συστημάτων που συνδέονται με την αξιολόγηση προσωπικού στην εκπαίδευση. Ξεκινώντας από την «περιγραφή» και τον «προσδιορισμό της θέσης εργασίας», ένα σύστημα λογοδότησης οφεί-

λει να περιγράφει με σαφήνεια ποιες είναι οι αρμοδιότητες, οι εξουσίες και τα όρια της θέσης εργασίας του εκπαιδευτικού. Για τι ακριβώς είναι υπεύθυνος και για τι δεν είναι. Ταυτόχρονα, η σαφής περιγραφή της θέσης δίνει τη δυνατότητα προσδιορισμού τού τι σημαίνει «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και ποια τα χαρακτηριστικά του αναποτελεσματικού διδάσκοντα. Δηλαδή, τι αναμένουμε από έναν εκπαιδευτικό, προσδιορίζοντάς το χωρο-χρονικά (στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, τη δεδομένη χρονική στιγμή, με τις συγκυρίες που το επηρεάζουν) και με βάση τις παροχές του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο εργάζεται. Η διαμόρφωση ενός συστήματος λογοδότησης δίνει τη δυνατότητα επανεκτίμησης των προγραμμάτων κατάρτισης του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας αλλά και του σχεδιασμού στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού δεν μπορούν να αποδοθούν ανεξάρτητα από τα προγράμματα που τον/την καταρτίζουν για τη συγκεκριμένη θέση εργασίας. Για παράδειγμα,πΠώς μπορεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η διερευνητική μέθοδος project να αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αν δεν αποτελούν αντικείμενο των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών και χωρίς τον εθνικό σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων στα αντίστοιχα επιστημονικά πεδία της διδακτικής μεθοδολογίας. Είναι εκ των ων ουκ άνευ πως ο σχεδιασμός της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δεν μπορεί να αποκλείνει από την εθνική πολιτική κατάρτισης και συνεχούς επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού, σε ένα σύστημα που αποφασίζει να αξιολογήσει το προσωπικό του στοχευμένα. Με προϋπόθεση όλα τα παραπάνω, η βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να συνδεθεί με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του, εάν ταυτόχρονα ένα σύστημα βελτίωσης και επαγγελματικής ανέλιξης θα αναμορφώνεται μέσω του Συστήματος Επιμόρφωσης. Είναι σαφές, λοιπόν, πως δεν μπορούμε να συζητάμε για ένα σύστημα αξιολόγησης χωρίς την προϋπόθεση ενός πολιτικού σχεδιασμού στα υπόλοιπα 3 συστήματα (λογοδότησης, κατάρτισης & επιμόρφωσης, μισθοδοσίας) και μάλιστα χωρίς να έχουμε συναποφασίσει προγενέστερα «τι εκπαιδευτικό θέλουμε».

Κι ενώ 60 χρόνια έρευνας κατάφεραν σημαντικά να προσδιορίσουν τους παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, προσφέροντας σημαντικά επιχειρήματα στα πρόσωπα σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών, σε πρόσφατη έρευνα μετα-ανάλυσης οι Reynolds *et al*., (2014) καταλήγουν μεταξύ άλλων πως τα βασικά ερωτήματα προσδιορισμού του πεδίου «ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου» και «γιατί ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό έναντι ενός άλλου», ενώ έδωσαν απαντήσεις, αυτές φαίνεται πως έχουν χαρακτήρα προσωρινό. Κι αυτό, γιατί δεν κατάφεραν να λύσουν το «πρόβλημα», δηλαδή να απαντήσουν στο «πώς θα καταφέρουμε να διασφαλίσουμε την αύξηση των μαθητικών επιδόσεων και την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων» σε βάθος χρόνου.

Η ΕΕΑ τα τελευταία χρόνια και μετά από πολλές επιμέρους ερευνητικές προσπάθειες, φαίνεται να καταλήγει σε μία θεωρία μέσω του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Dynamic Model of Educational Effectiveness) των Creemers & Kyriakides (2008) που έχει ελέγξει και επιχειρεί να ερμηνεύσει τους παράγοντες που συνθέτουν την αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το μοντέλο αναφέρεται σε πολλαπλούς παράγοντες διαφορετικών επιπέδων του συστήματος (περιβάλλον-πλάσιο, σχολείο, τάξη, μαθητής), στους οποίους προσμετρώνται πέντε διαστάσεις: η συχνότητα, η εστίαση, το επίπεδο, η ποιότητα και η διαφοροποίηση. Σύμφωνα με το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ), μπορούμε πλέον να διακρίνουμε ποιες είναι οι επιπτώσεις του σχολείου ως παράγοντα στην αποτελεσματικότητα, συγκριτικά με την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών και του πλήθους της εισροής μαθητών. Ταυτόχρονα, το ΔΜΕΑ αναδεικνύει τη σχολική τάξη και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως κεντρική στην ΕΕΑ.

Το ΔΜΕΑ έχει ελεγχθεί και εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της ΕΕ. Πρόσφατη συγκριτική μελέτη σε 6 ευρωπαϊκές χώρες (Βέλγιο,- Φλαμανδία, Κύπρο, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία και Σλοβενία) που εξετάζει την επίδραση μεταξύ άλλων και των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, διαπιστώνεται όχι μόνο η σημαντικότητα της επίδρασης ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην αύξηση των μα-

θητικών επιδόσεων, αλλά και η θετική επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μεθόδου σε μαθητές υψηλών αλλά κυρίως χαμηλών επιδόσεων (Vanlaar *et al.,* 2016).

Παρά την αναγνωρισμένη επίδραση του εκπαιδευτικού στις επιδόσεις των μαθητών, στην Ευρώπη η μελέτη για τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών έχει παρεμποδιστεί και περιοριστεί σημαντικά, καθώς απαιτούνται δεδομένα που σχετίζονται με τις επιδόσεις στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπως και την εξελικτική πορεία από τάξη σε τάξη τόσο των επιδόσεων των μαθητών όσο και του έργου των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη για ακριβέστερη εκτίμηση των παραγόντων που αυξάνουν τις επιδόσεις, οδήγησε στις ΗΠΑ στο σχεδιασμό των μοντέλων αξιολόγησης Προστιθέμενης Αξίας, όπου όλες οι πολιτείες διατηρούν βάσεις δεδομένων στις οποίες μπορούν να ανατρέξουν για να προβούν σε πολλαπλές συγκρίσεις. Έτσι, αναγνωρίζεται μεταξύ των ερευνητών στο Σύστημα Προστιθέμενης Αξίας (ΣΠΑ) το προβάδισμά του στην ακριβέστερη εκτίμηση της επίδρασης των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα (Brophy & Good, 1986˙ Rosenshine & Stevens, 1986).

3. Το Σύστημα Αξιολόγησης Προστιθέμενης Αξίας

Στις ΗΠΑ τα πορίσματα της ΕΕΑ και τα συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν, κινούνται σε «κοινή τροχιά», καθώς στην αμερικανική κουλτούρα η νομιμοποίηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής θεμελιώνεται σε πορίσματα έρευνας και στην άποψη των ειδικών επιστημόνων. Η αξιολόγηση του προσωπικού συνδέθηκε άμεσα, εδώ και δεκαετίες με τους πόρους που επενδύονται και τα χρήματα που ξοδεύονται στα δημόσια σχολεία από τους φόρους των πολιτών.

Από τη δεκαετία του 1960 έως αυτή του 1980, τα δημόσια σχολεία των ΗΠΑ δέχτηκαν ισχυρή κριτική για τις εισροές τους, το θεσμικό πλαίσιο και την συμμόρφωσή τους σε αυτό, ενώ ο διάλογος για την εκπαίδευση επικεντρώθηκε περισσότερο στα οικονομικά του σχολείου και συγκεριμένα στα χρήματα που επένδυε το κράτος για τη μόρφωση των παιδιών (Harris, 2001:16). Στον έντονο κοινωνικό-πολιτικό διάλογο με βασικό ζητούμενο την απόδοση των οικονομικών πόρων που επενδύονταν στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα σχολεία, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν τα αποτελέσματα της δημοσιευμένης έκθεσης «A Nation at Risk». Η αποτύπωση των χαμηλών επιδόσεων στην έκθεση, έγινε η αφορμή για την σύγκλιση της Συνόδου Κορυφής το 1989 από τον Πρόεδρο των ΗΠΑ Τζορτζ Μπους. Η Σύνοδο Κορυφής, με συμμετέχοντες τους Κυβερνήτες των 50 Πολιτειών υποστηριζόμενους από ομάδες επιστημόνων και τον Λευκό Οίκο, είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός Εθνικού Στρατηγικού Πλάνου με 6 Εθνικούς Στόχους για την Εκπαίδευση. Οι θεσμικές μεταρρυθμίσεις που οργανώθηκαν, είχαν ως βασικό άξονα προσανατολισμού την αναβάθμιση των κριτηρίων αποτίμησης της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών, μεγαλύτερη λογοδότηση σχολείων και εκπαιδευτικών και την άμεση σύνδεση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Sanders & Horn, 1998: 247).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως, πριν φτάσουν οι Πολιτείες στην εφαρμογή ενός Συστήματος Αξιολόγησης Προστιθέμενης Αξίας (ΣΠΑ), για να επιτύχουν τους 6 Εθνικούς Στόχους, προχώρησαν σε δύο σημαντικές μεταρρυθμίσεις σε ομοσπονδιακό επίπεδο:

α) Αποφάσισαν την αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση με την παράλληλη εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού, γνωστού ως «Career Ladder», το οποίο αξιολογούσε τους εκπαιδευτικούς στη μετάβασή τους από «σκαλί σε σκαλί», δηλαδή κατά την ανέλιξή τους από το ένα μισθολογικό/βαθμολογικό κλιμάκιο στο επόμενο. Η αξιολόγηση στην ουσία ήταν μία αποτίμηση της απόδοσής τους, συνοδευόμενης από ένα εκτενές πορτφόλιο, πλήθος παρατηρήσεων της διδασκαλίας στις τάξεις και δεδομένων από συνεντεύξεις με τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς. Το 1997 το «Career Ladder» ως σύστημα πληρωμών και ανελίξεων πάγωσε (Sanders & Horn, 1998:248).

β) Τη δεκαετία του 1990 ως αποτέλεσμα ενός νέου εθνικού διαλόγου, προέκυψε το «Education Improvement Act», μία νέα θεσμική μεταρρύθμιση, η οποία εν ολίγοις απαιτούσε υψηλότερες επιδόσεις από τους αμερικανούς μαθητές που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία. Για το σκοπό αυτό, αποφασίστηκαν νέες κρατικές αυξήσεις χρηματοδότησης στα δημόσια σχολεία. Η απόφα-

ση οδήγησε στην επιβολή νέων φόρων στους πολίτες για τα επόμενα 10 χρόνια. Οι νομοθέτες υποστήριξαν πως οι επιπρόσθετοι οικονομικοί πόροι που θα εισέρεαν στην εκπαίδευση, θα επενδύονταν αποκλειστικά για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών.

Η επιβάρυνση των πολιτών με νέα φορολογία, έκανε ισχυρό το κοινωνικό αίτημα για την ανάπτυξη αυστηρών συστημάτων εποπτείας, τα οποία θα διασφάλιζαν πως οι πόροι θα επενδύονταν σε δράσεις για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Η αύξηση των χρηματοδοτήσεων, το αίτημα για αυστηρότερα συστήματα ελέγχου, εποπτείας και λογοδότησης, σε συνδυασμό με την αποτυχία του «Career Ladder» να υπολογίσει με ακρίβεια την επίδραση των εκπαιδευτικών και των σχολείων στην πρόοδο των μαθητών, οδήγησαν στο σχεδιασμό των Μοντέλων Αξιολόγησης Προστιθέμενης Αξίας (Value-Added Evaluation Models - ΜΠΑ). Τα ΜΠΑ σχεδιάστηκαν για να μετρούν την «αξία» που ένας δάσκαλος προσθέτει (ή και αφαιρεί) στην ανάπτυξη ενός μαθητή, την επίδραση δηλαδή που έχουν στην επίδοση εκπαιδευτικοί, σχολείο και προγράμματα σπουδών (Braun, *et al*., 2010) σε μια μεγάλη κλίμακα μέτρησης της επίδοσης μετά από χρήση τυποποιημένων τεστ κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, συγκρίνοντας τα με την προηγούμενη επίδοση των μαθητών (Amrein-Beardsley *et al.,* 2016).

Αν και οι McCaffrey & Lockwood (2008) περιγράφουν πως παρά το γεγονός ότι τα ΜΠΑ, για την μέτρηση της επίδρασης των εκπαιδευτικών, χρονολογούνται εδώ και 30 χρόνια (Murnane, 1975 ˙ Hanushek, 1972), το ενδιαφέρον γι' αυτές τις μεθόδους αυξήθηκε κατακόρυφα με τη δημοσίευση μίας έκθεσης σχετικής με τεχνικά ζητήματα μετρήσεων των Sanders & Rivers (1996), στην οποία διαπιστώθηκε ούτε λίγο ούτε πολύ, πως η επίδραση του έργου ενός εκπαιδευτικού επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών/τριών του, τουλάχιστον για τα επόμενα 2 σχολικά χρόνια της ακαδημαϊκής τους πορείας. Την επόμενη χρονιά ο Sanders δημοσίευσε μία ακόμη έκθεση, στην οποία υποστήριζε άμεσα και εμφατικά, πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πιο σημαντικό παράγοντα επίδρασης της μαθητικής προόδου των μαθητών υψηλών, μέτριων και χαμηλών επιδόσεων (Wright, Horn and Sanders, 1997).

Η εφαρμογή του μοντέλου απαιτούσε μία συστημική αλλαγή όχι μόνο στον τρόπο αξιολόγησης των σχολείων, αλλά και στην εφαρμογή ενός εθνικού συστήματος εξετάσεων, το οποίο πλέον καθόριζε και αλλαγές στο διδακτικό έργο των σχολικών μονάδων. Ο Sanders (1998), ένας από τους βασικούς δημιουργούς του ΜΠΑ στην πολιτεία του Τένεση, περιγράφει συγκεκριμένα τις συστημικές αλλαγές που επέφερε το μοντέλο:

«Το Σύστημα Προστιθέμενης Αξίας του Τένεση, αποτελεί μία νεοσχεδιαζόμενη μεθοδολογία που θα επιχειρούσε **για πρώτη φορά** να συνδέσει άμεσα τις επιδόσεις των μαθητών με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αυτό σήμαινε την ανάγκη για την εφαρμογή ενός προγράμματος εξετάσεων σε εθνικό επίπεδο, το σχεδιασμό τεστ και δοκιμίων για όλους τους μαθητές σε κάθε σχολική τάξη και σε δεκάδες γνωστικά αντικείμενα. Την εφαρμογή δηλαδή, μίας στατιστικής προσέγγισης που θα επέτρεπε τη μαζική, πολυεπίπεδη και σε γεωγραφικό μήκος ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν από τα τεστ γνώσεων ανά γνωστικό αντικείμενο, ακόμη και από καταγραφές επιδόσεων που είναι μη συνεχείς, αλλά προσδίδουν δεδομένα για τις επιδόσεις και το βαθμό επιτυχίας των μαθητών» (248).

Το ΣΠΑ της Πολιτείας του Τένεση είναι ένα παράδειγμα της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τη μεθοδολογία των αξιολογήσεων. Σύμφωνα με αυτό, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων αξιοποιούνται οι βαθμολογίες μαθητών που συγκεντρώνονται *από 1)* ένα σύνολο τεστ σε 5 διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, επιστήμη, κοινωνικές επιστήμες ανάγνωση και γλώσσα) μαθητών που φοιτούν από την 3η έως την 8η τάξη, δεδομένα που ελέγχονται σε ετήσια βάση και 2) τη βαθμολογία από τα τεστ στα οποία υποβάλλονταν οι μαθητές/τριες στο τέλος κάθε χρόνου σε γνωστικά αντικείμενα του Γυμνασίου και σε 5 γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Στόχος του ΣΠΑ είναι, μέσω ενός συστήματος διαβαθμισμένων μοντέλων, να ελέγχει την εξέλιξη στις επιδόσεις των μαθητών. Οι πληροφορίες και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κατά την εφαρμογή του ΣΠΑ, ξεπερνούσαν τις 5 εκ καταγραφές, γεγονός που απαιτούσε χρόνια επεξεργασίας των πληροφοριών, έτσι ώστε να καταλήξουν στην αποτελεσματικότητα των σχολείων και του προσωπικού. Έτσι, η αξιολόγηση των πληροφοριών γινόταν σε τριετή βάση και η αξιολόγηση τόσο του συστήματος όσο και του προσωπικού, ανα-

γκαστικά δεν στηρίχτηκε αποκλειστικά και μόνο στο σύστημα προστιθέμενης αξίας (Sanders & Horn, 1998: 249-250).

Παρά τις πολυπλοκότητες που παρουσιάζουν τα ΜΠΑ, χρησιμοποιούνται ευρέως για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Εκτός από τις πολιτείες του Τένεση και Ντάλας, στις οποίες το ΣΠΑ εφαρμόζεται ευρέως για την αξιολόγηση, τη λογοδότηση και τη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών και σχολείων, είναι πλήθος τα σχολεία και οι μεμονωμένες εκπαιδευτικές περιφέρειες στις ΗΠΑ που εφαρμόζουν ένα παρόμοιο σύστημα ΠΑ για σκοπούς αξιολόγησης (Lomax & Kuenzi, 2012: 11).

Η τεράστια βάση των δεδομένων με πληροφορίες που συλλέγονται εδώ και χρόνια από τα σχολεία των Πολιτειών που εφαρμόζουν το παρόν σύστημα, δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης των παραγόντων που εξελικτικά καθορίζουν την πρόδο των μαθητών σε βάθος χρόνου. Μεταξύ πλήθος ερευνητικών αποτελεσμάτων που παρέχουν οι εκθέσεις και τα δημοσιευμένα άρθρα, θεωρούμε ως ιδιαίτερα σημαντικά τα ακόλουθα ερευνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του συστήματος:

α) η εφαρμογή των ΣΠΑ φαίνεται πως επηρεάζει θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές των χαμηλών επιδόσεων, οι οποίοι παρουσιάζουν πιο γρήγορο ρυθμό μαθητικής προόδου συγκριτικά με τους καλύτερους βαθμολογικά συμμαθητές τους. Μάλιστα, η φυλετική καταγωγή και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αποτελούν φτωχούς παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών (Sanders & Horn, 1998 ˙ Sanders & Rivers, 1996).

β) Οι διαφορές μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι κυρίαρχος παράγοντας επίδρασης της μαθητικής προόδου, ενώ το μέγεθος της τάξης και ο βαθμός ομοιογένειας μεταξύ των μαθητών σε μία σχολική τάξη, είναι πολύ περιορισμένης επίδρασης συγκριτικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού *(*Wright *et al.,* 1997:66).

γ) Διαπιστώθηκε ισχυρή θετική επίδραση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στους μαθητές τους από τάξη σε τάξη και για διάστημα τετραετίας. Ταυτόχρονα όμως, η επίδραση των αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών συνεχίζει να παρουσιάζεται στις επιδόσεις των μαθητών, ακόμη κι όταν αυτοί περνούσαν σε πολύ αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς τα επόμενα χρόνια του σχολείου. Τα δεδομένα έδειξαν πως οι αναποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι αναποτελεσματικοί με όλους, ενώ όσο το επίπεδο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού αυξάνει, η πρώτη κατηγορία μαθητών που επωφελείται είναι αυτή των χαμηλών επιδόσεων (Sanders & Rivers 1996 ˙ Jordan, Mendro & Weersinghe, 1997).

δ) Τέλος, οι αριθμητικές βαθμολογίες που οι μαθητές λαμβάνουν από το σχολείο τους και η αξιολόγηση των σχολείων, δεν σχετίζονται ούτε με το οικονομικό επίπεδο των μαθητών αλλά ούτε και με το μέσο όρο επιτυχίας του σχολείου (Sanders & Horn, 1998: 251). Αυτό το πόρισμα δίνει ένα ισχυρό προβάδισμα στην εφαρμογή των Εθνικών Συστημάτων Αξιολόγησης βάση σταθμισμένων κριτηρίων.

Κι ενώ τα ΜΠΑ ξεκίνησαν με εμφανή απήχηση και υπεροχή μεταξύ όσων ενδιαφέρονταν για την λογοδότηση των εκπαιδευτικών και του σχολείου και τη βελτίωση της διδασκαλίας (Braun, *et al*., 2010), αξιοποιήθηκαν περισσότερο ως βάσεις δεδομένων που παρά τις δυσνόητες και πολύποκες μεθόδους αξιολόγησης και υπολογισμού της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αποτελούν πλούσια πηγή για τη μελέτη ερωτημάτων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική της αποτελεσματικότητας αλλά και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και πολλές έρευνες υποστηρίζουν διά των αποτελεσμάτων τους την σημαντική επίδραση των εκπαιδευτικών, σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται πως ο παράγοντας «αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού» έχει υπερεκτιμηθεί. Για το λόγο αυτό σημαντικό είναι να εξεταστεί η σταθερότητα της επίδρασης των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου (McCaffrey et al., 2003). Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τη σταθερότητα της αποτελεσματικότητας από χρόνο σε χρόνο παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα (Aaronson et al., 2007).

Ολοκληρώντας τη σύντομη περιγραφή της εξέλιξη *στην* εφαρμογή των ΣΠΑ, φαίνεται πως τα μοντέλα διαμορφώθηκαν για την εφαρμογή αθροιστικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών συστημάτων με κριτήριο τις επιδόσεις, αλλά περισσότερο αξιοποιούνται ως μία πολύ ση-

μαντική βάση δεδομένων για διεξαγωγή έρευνας και διαμορφωτική αξιολόγηση των σχολείων και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εκθέσεις με λεπτομερείς περιγραφές για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους σε μαθητές διαφορετικών επιδόσεων και επιπέδων. Με βάση αυτές τις πληροφορίες των εκθέσεων που κατέγραφαν οι επεξεργασίες των δεδομένων των ΣΠΑ, μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία να σχεδιάσουν καλύτερα τα προγράμματα σπουδών. Να οργανώσουν τις παιδαγωγικές, διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές και να αναπτύξουν πολιτικές, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους μέσω αναμορφωμένων προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών τους.

4. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα από τη συγκριτική μελέτη της ΕΕΑ και των ΣΠΑ είναι σημαντικά και αφορούν τόσο τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση όσο και την επιστημονική κοινότητα των εκπαιδευτικών. Τόσο το ΔΜΕΑ όσο και τα ΣΠΑ, αναγνωρίζουν περίτρανα τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ποιότητα της μόρφωσης και της προόδου των μαθητών στα σχολεία. Τόσο το ΔΜΕΑ όσο και το ΜΠΑ αναδεικνύουν το έργο του εκπαιδευτικού ως το σημαντικότερο παράγοντα επίδρασης των μαθητικών επιδόσεων. Φαίνεται πως και στις δύο περιπτώσεις, ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης επικεντρώνεται στο έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο αξιολογείται μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και της προόδου που επιτυγχάνουν από χρόνο σε χρόνο φοίτησης στα δημόσια σχολεία. Η έρευνα σε εκπαιδευτικά συστήματα που οι αξιολογήσεις προσωπικού δεν εφαρμόζουν ένα Εθνικό Σύστημα Εξετάσεων (π.χ ευρωπαικές χώρες με εξαίρεση την Αγγλία), επικεντρώνεται στο *διδακτικό έργο* του εκπαιδευτικού: τεχνικές και μέθοδοι διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διδακτικά μέσα, αξιοποίηση διδακτικού χρόνου αλλά και στην συνολική επίδοση που πέτυχαν οι μαθητές του σχολείου. Αντίθετα, η επίδραση του έργου του εκπαιδευτικού στις ΗΠΑ μέσω των ΣΠΑ μετατοπίζεται από τις καλές διδακτικές πρακτικές, στην *μάθηση* και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνουν από έτος σε έτος. Στη δεύτερη περίπτωση, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να επιλέξει όποια διδακτική μέθοδο, μέσο ή υλικό χρειάζεται, για να φτάσει στο μαθησιακό στόχο που καθορίζεται από τα τεστ του Εθνικού Συστήματος Εξετάσεων. Αυτό που κάνει ξεχωριστό το ΣΠΑ για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είναι η «απομόνωση» της επίδρασης των ατομικών ή άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων στο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα, καθώς το σύστημα «μετρά» την επίδραση του/της εκπαιδευτικού μέσω σταθμισμένων τεστ στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, υπολογίζοντας τι πρόσθεσε κάθε μαθητής στον εαυτό του υπό την καθοδήγηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Η εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος, δικαιώνει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία με μαθητές χαμηλών επιδόσεων, μετανάστες ή σε σχολεία με περιορισμένα διδακτικά μέσα, καθώς τους παρέχει το δικαίωμα της ισότιμης και δίκαιης αποτίμησης του έργου τους με αυτό των εκπαιδευτικών σε σχολεία πλούσιων προαστίων.

Ακόμη, κοινή φαίνεται και στα δύο μοντέλα, η σύνδεση της αξιολόγησης με την ανάγκη για ένα αυστηρό σύστημα εποπτείας και λογοδότησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Αν και επενδύονται σημαντικοί οικονομικοί πόροι για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου, δεν φαίνεται η ανάγκη για λογοδότηση και αξιολόγηση να επεκτείνεται στις επιδράσεις των προγραμμάτων κατάρτισης και στο σχεδιασμό ενός Εθνικού Στρατηγικού Πλάνου Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν αλλά και διοικούν τα σχολεία. Οι Harris and Sass (2011) σε πρόσφατη έρευνα που εξετάζει τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, της ποιότητας διδασκαλίας τους και των μαθητικών επιδόσεων, διαπίστωσαν πως η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών στα δημοτικά και Γυμνάσια αυξάνεται από την άτυπη ενδοσχολική επιμόρφωση, δηλαδή από την εμπειρία που λαμβάνουν τα πρώτα 5 χρόνια της επαγγελματικής τους καριέρας. Ενώ η επίσημη επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως δεν επιδρά στην αποδοτικότητά τους. Αν, λοιπόν, ο στόχος ενός συστήματος αξιολόγησης είναι η αύξηση των επιδόσεων μέσω της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, παραμένουν αναπάντητα βασικά ερωτήματα όπως: α) κατά πόσο το περιεχόμενο των σπουδών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην μετέπειτα επαγγελματική τους πο-

ρεία και β) ποια η σχέση της επιμόρφωσης που παρέχει το κράτος επίσημα στους εκπαιδευτικούς, με τους μαθησιακούς στόχους και τα Εθνικά Επίπεδα που εφαρμόζονται σε εθνικό επίπεδο. Τι γίνεται μετά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας των εκπαιδευτικών; Ποιοι παράγοντες ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους; Σε ποιο βαθμό η πανεπιστημική κατάρτιση και τα προγράμματα σπουδών στα οποία φοιτούν επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού και μαθησιακού τους έργου ως παιδαγωγών και επαγγελματιών; Σε ποιο βαθμό η απουσία εθνικής στοχευμένης πολιτικής επιμορφώσεων επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;

Τέλος, η έρευνα και τα μοντέλα αποτίμησης των παραγόντων που διαμορφώνουν την ΕΑ προκύπτουν μέσα από σύνθετες και πολύπλοκες στατιστικές τεχνικές και μεθοδολογικούς σχεδιασμούς, που συχνά οδηγούν στον περιορισμό της αξιοπιστίας τους, λόγω της αδυναμίας ελέγχου της διαδικασίας. Οι στατιστικές ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων ακολουθούν μία γραμμική και πολυεπίπεδη λογική επεξεργασίας, η οποία στην περίπτωση του ΔΜΕΑ δείχνουν ακριβώς πως ο χαρακτηρισμός του μοντέλου ως «δυναμικού» και «πολυεπίπεδου» συνάδει με την αναγνώριση των σχολικών συστημάτων ως πολύπλοκων προσαρμοζόμενων κοινωνικών συστημάτων - ΠΠΣ (complex adaptive systems). Σε ένα *πολύπλοκο και δυναμικό σχολικό σύστημα*, η μάθηση προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση πολλαπλών ενδοσχολικών παραγόντων, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση μπορεί να λειτουργούν ως δυναμικές τάσεις αλλαγής προς την επιτυχία ενός αποτελέσματος ή την ακύρωσή του από μία αιφνίδια ενεργοποίηση ενός στοιχείου του συστήματος (Παπαϊωάννου, 2010 ˙ Papaioannou & Koutselini, 2007).

Η αντικατάσταση του μονοδιάστατου όρου της «σχολικής αποτελεσματικότητας» με αυτόν της «εκπαιδευτικής» (Creemers et al., 2010 ˙ Muijs, 2006) και ο «πολυεπίπεδος» και «δυναμικός» χαρακτήρας του μοντέλου των Creemers & Kyriakides (2008), είναι δηλωτικοί του πλήθους των παραγόντων και διαφορετικών οργανωσιακών χαρακτηριστικών του συστήματος που αλληλεπιδρούν με διαφοροποιημένα κάθε φορά χαρακτηριστικά (π.χ εστίαση, συχνότητα) για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού έργου. Το ΔΜΕΑ αναδύει στην περιγραφή του την πολύπλοκη δυναμική της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας μέσω γραμμικών αναλύσεων. Σύγχρονες, όμως, μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη κοινωνική έρευνα έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση, σε όλα τα επίπεδα πολυπλοκότητας, από τον μαθητή, την τάξη, το σχολείο και συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα ως οργανισμός, δεν αποτελεί ένα γραμμικό σύστημα. Αντίθετα, με τις παραδοσιακές γραμμικές και αναγωγιστικές μεθοδολογίες που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως γραμμικό και μηχανιστικό σύστημα, οι νέες προσεγγίσεις αξιοποιώντας μεθόδους και εργαλεία της Θεωρίας Πολυπλοκότητας και της Μη-γραμμικής Δυναμικής, έχουν αναδείξει την μη-ντετερμινιστική, μη- γραμμική και δυναμική φύση των διαδικασιών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, εγκαθιδρύοντας ένα νέο επιστημολογικό παράδειγμα (Stamovlasis & Koopmans 2014 ˙ Koopmans & Stamovlasis 2016). Η εφαρμογή μίας μη γραμμικής δυναμικής μεθοδολογίας στην ΕΕΑ, αναγνωρίζοντας τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις που επιτελούνται πρωτίστως στη σχολική τάξη, ίσως φανερώσει ένα διαφοροποιημένο μοντέλο για το πώς προκύπτει το επιθυμητό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέχει μακράν από την εκπαιδευτική πολιτική και έρευνα στο πεδίο της ΕΕΑ:

α) δεν εφαρμόζει ένα οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στελεχών και σχολείων, συνεπώς δεν έχει μπει στη «λογική» του σχεδιασμού ενός συστήματος λογοδότησης

β) στις Παιδαγωγικές Σχολές και Τμήματα που ανατροφοδοτούν με διδακτικό προσωπικό τα σχολεία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, δεν απαντώνται έδρες που να θεραπεύουν ένα αντίστοιχο πεδίο (π.χ αξιολόγησης προσωπικού, εκπαιδευτικής αξιολόγησης) ενώ μεταπτυχιακό πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης δημιουργείται για πρώτη φορά στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του ΕΚΠΑ το 1993 (αρχική μορφή). Αντίστοιχα, περιορισμένη είναι και η ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Διοίκησης στα εν λόγω τμήματα.

γ) η παράδοση του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα επαφύεται στους εκάστοτε πολιτικούς του ΥΠΕΠΘ και στις συνδικαλιστικές οργανώσεις απουσία ερευνητικών δεδομένων από εμπειρογνώμονες για βασικά ζητήματα αποτελεσματικότητας του ελληνικού σχολείου

Πάραυτα, η Ελλάδα έχει το σημαντικό πλεονέκτημα να αξιοποιήσει τα πορίσματα των ερευνών αλλά και την εμπειρογνωμοσύνη σχεδιασμού εργαλείων χωρών με εμειρία ετών στην επιστημονική έρευνα του πεδίου, για να σχεδιάσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της συστήματος με βασικό αρχικό στόχο την αξιοποίηση των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων στην εκπαίδευση για τη βελτίωση του συστήματος και της παρεχόμενη εκπαίδευσης ανταποκρινόμενης στο αίτημα για σύνδεση του σχολείου και του Πανεπιστημίου με το αίτημα ανάπτυξης θέσεων εργασίας στη χώρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amrein-Beardsley, A., Polasky, S., and Holloway-Libell, J. (2016). Validating "value added" in the primary grades: one district's attempts to increase fairness and inclusivity in its teacher evaluation system, *Educational Assessment,Evaluation and Accountability*, 28, 2, 139-159.

Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools, *Journal of Labor Economics,* 25, 1, 95-135.

Ballou, D., and Podgursky, M. (1997). *Teacher Pay and Teacher Quality.* Kalamazoo MI: W.E. Upjohn Institute.

Braun, H., Chudowsky, N., & Koenig, J. (Eds.) (2010). *Getting value out of value-added: Report of a workshop*. Washington, DC: National Academies Press.

Coleman, L. S., Campell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equity of educational opportunity.* Washington, DC: US Government Printing Office.

Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London: Routledge.

Creemers, B. P. M. and Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: the Importance of Establishing a Dynamic Model*, School Effectiveness and School Improvement, 17, 3,* 347-366.

Creemers, B. P. M. and Kyriakides, L. (2009). Situational Effects of the School factord included in the Dynamic Model of Educational Effectiveness, *South Africa Journal of Education, 29, 3,* 293-315.

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in school effectiveness research.* London: Routledge.

McCaffrey, D. F., Lockwood, J.R., and Koretz, D.M. (2003). "Literature Review" in *Evaluating Value - Added Models for Teacher Accountability* pp. 17 - 50. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

De Jong, R., K. J. Westerhof, and J. H. Kruiter, (2004). Empirical Evidence of a Comprehensive Model of school effectiveness: A Multilevel Study in Mathematics in the 1st Year of Junior General Education in the Netherlands *School Effectiveness and School Improvement, 15,* (1): 3-31.

Gray, J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C., & Jesson, D. (1996). *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement.* London: Cassell.

Harris, N.D. (2011). *Value-added measures in education*. Harvard Education Press.

Harris, N.D., and Sass, R.T. (2011). Teachers training, teacher quality and student achievement, *Journal of Public Economics, 7-8,* 798-812.

Hoxby, M. C. and Leigh, A. (2004). Pulled away or pushed out? Explaining the Decline of Teacher Aptitude in the United States, American Economic Review: Papers and Proceedings 94 2 236-240.

Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of the family and schooling in America.* New York, NY: Basic Books.

Jordan, H.R., Mendro, R.L., & Weersinghe, D. (1997). *Teachers effects on Longitudinal student achievement: A preliminary report on research on teacher effectiveness.* Paper presented at the National Evaluation Institute, Indianapolis, IN.

Koopmans & Stamovlasis (2016). *Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods and Applications*. Switzerland: Springer Academic Publishing [DOI 10.1007/978-3-319-27577-2]

Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation, *School Effectiveness and School Improvement,* 16, (2): 103 - 152.

Kyriakides, L. (2007). Generic and Differentiated Models of Educational Effectiveness: Implications for the Improvement of Educational Practice, In *International Handbook of School Effectiveness and Improvement,* edited by T. Townsend, 41- 56. Dordrecht: Springer.

Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the Comprehensive Model of Educational Effectiveness: A

step towards the Development of a Dynamic Model of Effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement,* 19, (4): 429-446.

Kyriakides, L. and B. Creemers (2008). Using a Multidimensional Approach to Measure the Impact of Classroom-level Factors Upon Student Achievement: A Study Testing the Validity of the Dynamic Model, *School Effectiveness and School Improvement,* 19, (2): 183-205.

Kyriakides, L. and B. Creemers (2009). The Effects of Teacher Factors on Different Outcomes: Two Studies Testing the Validity of the Dynamic Model, *Effective Education,* 1, (1): 61-85.

Lazear, E. (2000). Performance Pay and Productivity, *American Economic Review, 90*, [5], 1346-1361.

Lomax, E.D., & Kuenzi, J.J. (2012). Value-Added Modeling for Teacher Effectiveness. *CRS Report for Congress (R41051, December 11, 2012)*

Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement, 2,* 213-229.

Muijs, D., (2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without school. *Journal of educational Change, 7,* 141-160.

Muijs, D. & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: research and practice.* London: Paul Chapman.

Παπαϊωάννου, Μ. (2007). *Η αναδόμηση ως ομοιοστατικός μηχανισμός απάντησης των σχολικών συστημάτων στην αλλαγή: η μελέτη του πολυπολιτισμικού φαινομένου στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα.* Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. (https://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/5803)

Παπαϊωάννου, Μ. (2010). Η ανάδυση της οργανωσιακής πολυπλοκότητας ως αποτέλεσμα κοινωνικών αλλαγών: το 'παράδειγμα' του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας των Οργανισμών, *Επιστήμες της Αγωγής, 1,* 91-110.

Papaioannou, M. & Koutselini, M. (2007). An evaluation model of structural complexity in educational systems. The 3rd Hellenic Observatory PhD Symposium "*Contemporary Greece: Structures, Context and Challenges"* London School of Economics and Political Science. http://www.lse.ac.uk/collections/hellenicObservatory/pdf/3rd_Symposium/PAPERS/PAPAIOANNOU%20MARIA.pdf

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review, *School effectiveness and school improvement*, *25,* 2, *197-230.*

Reynolds. D. (2010a). *Failure free education? The past, present and future of school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.

Reynolds, D., Creemers, B.P.M., Stringfield, S., Teddlie, C., Schaffer, E., & Nesselrodt, P.S. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice.* Oxford: Pergamon Press.

Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: coming of age in the 21st century.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.* Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sanders, W.L., Saxton, A.M., & Horn, S.P. (1997). The Tennessee Value Added Assessment System (TVAAS): a quantitative, outcomes-based approach to educational assessment. In Millman, J. (ed.), *Grading Teachers, Grading Schools.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sanders, W. & Horn, S. (1998). Research Findings from the Tennessee Value Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation in Research, *Journal of Personnel Evaluation in Education, 12:* 3, pp. 247 - 256.

Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of school effectiveness.* Oxford: Pergamon Press.

Stamovlasis, D. & Koopmans, M. (2014). Editorial Introduction: Education is a Dynamical System. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, *18*(1), 1-5.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of school effectiveness research.* London: Falmer Press.

Townsend, T. (Ed.).(2007). *The international handbook of school effectiveness and school improvement.* New York, NY: Springer.

Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Freine, B., and Van Damme, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and low- achieving student groups to the same extent? a cross country study, *Research Papers in Education,31,* 2, 182-211.

Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11,* 1, 57-67.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ιωάννης Οικονομίδης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των υφιστάμενων πρόσφατων ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ως προς τη συμβολή τους στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Εφαρμόστηκε βιβλιογραφική έρευνα.

Για την επεξεργασία των ερευνών εξετάστηκαν: τα θέματά τους, οι σκοποί για τους οποίους πραγματοποιήθηκαν, οι μέθοδοι οι οποίες εφαρμόστηκαν, τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν. Από την εξέταση αυτή, εντοπίστηκαν σημεία ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των ερευνών με βάση τους στόχους τους. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε ομαδοποίησή τους.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών προέκυψε ότι συνέβαλε στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης η εντός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών προώθηση: της ομαδικής εργασίας, της αλληλεπίδρασης μέσω του διαδραστικού ιστού Web 2.0 και της χρήσης συμπληρωματικών στοιχείων αντλούμενων από το χώρο των Τεχνών. Επί πλέον, με κριτήριο τη συμβολή τους στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης συγκρίθηκαν δύο Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: ένα με σύγχρονο προσανατολισμό εξειδίκευσης σπουδών και ένα άλλο με κλασικό προσανατολισμό. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με τον κλασικό προσανατολισμό συνέβαλε περισσότερο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Λέξεις-κλειδιά: κριτική σκέψη, αξιολόγηση προγράμματος, Web 2.0, δεξιότητες σκέψης, μέθοδοι διδασκαλίας

An Evaluation of the Contribution of School Curricula to the Development of Critical Thinking of Students: a Literature Review

Ikonomidis Ioannis

ABSTRACT

The present study aims to investigate existing recent research works on the evaluation of Curricula for their contribution to the cultivation of critical thinking.

Literature search was applied.

Concerning the process, research works examined on: their subjects, the purposes for which they were made, the methods applied, the findings that emerged. This examination identified points of similarities and differences of searches on their goals. Then an attempt to group them took place.

A literature review showed that the following factors in Curricula have contributed to the cultivation of Critical Thinking: teamwork, interaction via the interactive Web 2.0, use of data from the Arts. Moreover in terms of their contribution to the cultivation of critical thinking, two Curricula compared: one with a contemporary orientation degree of specialization and another with classic orientation. The one with the classical orientation contributed more to the cultivation of critical thinking.

Keywords: critical thinking, curriculum, Web 2.0, thinking skills, teaching methods

1. Ο Ι.Οικ. είναι Διευθυντής στο 2ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Δημητρίου, κάτοχος M.Sc. Παιδαγωγικής και υποψήφιος διδάκτωρ στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Επικοινωνία: joik2007@gmail.com

1. Εισαγωγή

Η κριτική σκέψη αποτελεί βασική επιδίωξη στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα και άρα αναμένεται να προωθείται η καλλιέργειά της μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Τίθεται επομένως το ερώτημα: Στα Αναλυτικά Προγράμματα προωθείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ως αναμένεται; Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες μέσω των οποίων επιχειρήθηκε να απαντηθεί το προηγούμενο ερώτημα. Οι έρευνες αυτές ήταν ποικίλων ειδών: Επισκόπηση, Μελέτη Περίπτωσης, Πειραματική, Ημι-πειραματική, Ιστορική, Έρευνα Δράσης. Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν τέτοιες έρευνες και διατυπώθηκαν συμπεράσματα. Ακολουθήθηκε η εξής πορεία μελέτης: έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών ερευνών οι οποίες δημοσιεύθηκαν το διάστημα από το 2007 έως το 2015, εντοπίστηκαν και συγκρίθηκαν οι σκοποί τους, ταξινομήθηκαν οι έρευνες σε ομάδες βάσει των σκοπών τους, επισημάνθηκαν σημεία στα οποία κατέληξαν οι έρευνες και διατυπώθηκαν συμπεράσματα.

2. Σκοποί των ερευνών στις οποίες εξετάζεται η προώθηση της κριτικής σκέψης μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Για λόγους ταξινόμησης των ερευνών σε ομάδες βάσει των σκοπών τους, εντοπίστηκαν πρώτα αυτοί οι σκοποί. Στους σκοπούς αυτούς συμπεριλαμβάνονταν οι εξής:

- Ο προσδιορισμός της συμβολής ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Coleman et al., 2012).
- Ο προσδιορισμός της επίδρασης της ομαδικής εργασίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε σπουδαστές / σπουδάστριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Fung & Howe, 2014).
- Ο προσδιορισμός των επιδράσεων συμπληρωματικών πηγών πληροφοριών σχετικών με τις Τέχνες στις αντιλήψεις των εκπ/κών για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στην ανάπτυξη υλικού διδασκαλίας και στη βελτίωση της κριτικής σκέψης (Eutsler, 2013).
- Το να προσδιοριστεί αν ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που ευνοεί την αλληλεπίδραση των σπουδαστών με χρήση ψηφιακών εργαλείων Web 2.0 και εστιάζει σε πρακτικές Επίλυσης Προβλήματος, βοηθά στην καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης των μαθητών / μαθητριών (Herro, 2014).
- Το να βρεθεί αν προτιμούν οι μαθητές να διδάσκεται η κριτική σκέψη σε ξεχωριστές ολοκληρωμένες ενότητες ή αν επιθυμούν να διδάσκεται ως αντικείμενο πρόσθετο του Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά (Stack et al., 2010).
- Το να βρεθεί αν μέσα σε Προγράμματα Σπουδών υπάρχουν και σε ποιο βαθμό καταχωρίσεις όρων σχετικών με την κριτική σκέψη και αν αποτυπώνεται ενδιαφέρον για αυτήν (Ciascai & Haiduc, 2009).
- Η σύγκριση διαφορετικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την επίδραση τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (Hepner, 2012).
- Ο προσδιορισμός του βαθμού διδασκαλίας και κατανόησης της κριτικής σκέψης για την ανάπτυξη τρόπων σκέψης και ομαδικής εργασίας προς επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Lim, 2015).
- Εύρεση αν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποστηρίζουν την καλλιέργεια των σπουδαστών / σπουδαστριών όσον αφορά την επίγνωση της ευθύνης τους για την κοινωνία, το ενδιαφέρον τους για την κοινωνία, και δεξιότητες κριτικής σκέψης ή αναστοχαστικές δεξιότητες. (Butt et al., 2011).
- Το να εκτιμηθεί η ικανότητα σπουδαστών/τριών και αποφοίτων σχολών διοίκησης να αποτιμούν νομικά και ηθικά ζητήματα (Willey et al., 2012).

Αφού έγινε σύγκριση των σκοπών ταξινομήθηκαν οι έρευνες σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα ορίστηκε να ανήκουν οι έρευνες οι οποίες έχουν παρόμοιους ή ίδιους σκοπούς. Για κάθε ομάδα ορίστηκε μια θεματική σχετική με τους σκοπούς και τα αντικείμενα των ερευνών της. Από αυτή τη διαδικασία σύγκρισης προέκυψαν οι εξής θεματικές:

1) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και προώθηση της κριτικής σκέψης.
2) Σύγκριση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ως προς την επίδρασή τους στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
3) Η κριτική σκέψη στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και η αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων.
4) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και ικανότητα συλλογισμού πάνω σε θέματα αξιών - Ηθικής.

3. Συμπεράσματα

Από την εξέταση των ερευνών προέκυψαν συμπεράσματα που σημειώνονται κατά θεματική.

Αναφορικά με τη θεματική «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και προώθηση της κριτικής σκέψης» παρατηρήθηκαν τα εξής:

- όσο περισσότερες ώρες διδασκαλίας είχε ολοκληρώσει ένας μαθητής τόσο υψηλότερη επίδοση παρουσίασε σε δεξιότητες κριτικής σκέψης και ιδιαίτερα στις δεξιότητες ερμηνείας πληροφοριών και αξιολόγησης επιχειρημάτων.
- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συνέβαλε περισσότερο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε σχέση με τη διδασκαλία χωρίς εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- Η ενσωμάτωση στοιχείων από τις Τέχνες στη διδασκαλία βοήθησε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
- Η αλληλεπίδραση σπουδαστών/σπουδαστριών μέσω ψηφιακών εργαλείων Web 2.0 και η εστίασή τους σε πρακτικές Επίλυσης Προβλήματος συνετέλεσαν στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης.
- Οι μαθητές /μαθήτριες προτίμησαν η διδασκαλία της κριτικής σκέψης να γίνεται σε ξεχωριστές ολοκληρωμένες ενότητες και όχι ως αντικείμενο πρόσθετο στο Πρόγραμμα Σπουδών ενός άλλου αντικειμένου.
- Εντοπίστηκε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο οποίο η προώθηση της κριτικής σκέψης ήταν δυσανάλογη σε σχέση με τη σπουδαιότητά της.

Αναφορικά με τη θεματική «Σύγκριση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ως προς την επίδρασή τους στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης» προέκυψε ότι το κλασικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών θα μπορούσε να έχει θετικότερη επίδραση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε σχέση με ένα Αναλυτικό Προγράμματα Σπουδών που έχει σύγχρονο προσανατολισμό εξειδίκευσης σπουδών

Σχετικά με τη θεματική «Η κριτική σκέψη στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και η αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων» προέκυψε ότι οι επικρατούσες αντιλήψεις για την κριτική σκέψη δεν επαρκούν για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συσχετιστικών λειτουργιών / διαστάσεων της σκέψης που είναι αναγκαίες για ένα άτομο.

Σχετικά με τη θεματική «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και ικανότητα συλλογισμού πάνω σε θέματα αξιών - Ηθικής» προέκυψαν τα εξής:

- Με τη διδασκαλία του μοντέλου, Λήψης Αποφάσεων για θέματα Ηθικής, αυξήθηκε η ικανότητα των σπουδαστών/σπουδαστριών να έχουν επίγνωση ηθικών ζητημάτων.
- Η ειρήνη, η αγάπη και η αρμονία ήταν ουσιώδεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναστοχαστικών και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητευομένων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τα ακόλουθα προωθούν την καλλιέργεια κριτικής σκέψης:

- ✓ Η ενθάρρυνση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- ✓ Η ενθάρρυνση ενσωμάτωσης στη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με τις Τέχνες.
- ✓ Η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μέσω Web 2.0.
- ✓ Η ανάδειξη πρακτικών Επίλυσης Προβλήματος.
- ✓ Η υιοθέτηση της διδασκαλίας της κριτικής σκέψης σε ξεχωριστές ολοκληρωμένες ενότητες.
- ✓ Η ενθάρρυνση εφαρμογής κλασικών παιδαγωγικών προσανατολισμών.

✓ Η αποσαφήνιση της έννοιας της κριτικής σκέψης.
✓ Η ανάδειξη της σπουδαιότητας λήψης αποφάσεων για θέματα αξιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Butt, Muhammad Naeem; Iqbal, Muhammad; Naseer-Ud-Din, Muhammad; Hussain, Ishtiaq; Muhammad, Niaz, (2011). *What's Average?* Ανακτήθηκε στις 11/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072828.pdf

Ciascai, Liliana; Haiduc, Lavinia (2009). *Is Romanian Science School Curricula Open towards the Development of School Students' Critical Thinking Skills?* Ανακτήθηκε στις 11/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052530.pdf

Coleman, B. Jay; Mason, Paul; Steagall, Jeffrey W (2012). *Does a Business Curriculum Develop or Filter Critical Thinking?* Ανακτήθηκε στις 8/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056218.pdf

Eutsler, Mark L. (2013). *An Arts-Based Supplemental Resource's Effect on Teachers' Perceptions of Curriculum Integration, Instructional Materials Development, Learning Activities Selections, and Critical Thinking Improvement.* Ανακτήθηκε στις 11/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543419.pdf

Fung, Dennis; Howe, Christine (2014). *Group Work and the Learning of Critical Thinking in the Hong Kong Secondary Liberal Studies Curriculum.* Ανακτήθηκε στις 11/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.897685

Hepner, Michael Robert (2012). *Evaluating the Critical Thinking Skills and Academic Characteristics of Undergraduate Students at Two Post-Secondary Institutions Utilizing Two Different Curriculum Models*. Ανακτήθηκε στις 11/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:3548467

Herro, Danielle (2014). *Techno Savvy: A Web 2.0 Curriculum Encouraging Critical Thinking.* Ανακτήθηκε στις 11/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2014.977069

Lim, Leonel (2015). *Critical Thinking, Social Education and the Curriculum: Foregrounding a Social and Relational Epistemology*. Ανακτήθηκε στις 11/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.975733

Stack, Sue; Watson, Jane; Hindley, Sue; Samson, Pauline; Devlin, Robyn (2010). *What's Average?* Ανακτήθηκε στις 11/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898699.pdf

Willey, Susan L.; Mansfield, Nancy Reeves; Sherman, Margaret B. (2012). *Integrating Ethics across the Curriculum: A Pilot Study to Assess Students' Ethical Reasoning.* Ανακτήθηκε στις 11/4/2016 από την ιστοσελίδα: http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-1722.2012.01107.x

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αγγελούδη Αναστασία[1]
Παπαθανασίου Σταυρούλα[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μία από τις αλλαγές που επιφέρει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών αφορά στο κομμάτι της αξιολόγησης των μαθητών. Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου, που εφαρμόζουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών νοηματοδοτούν την αξιολόγηση στα Μαθηματικά. Για τους σκοπούς της έρευνας ακολουθήθηκε η μέθοδος συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων με τρεις δασκάλους πειραματικού δημοτικού σχολείου στη Β. Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Η ανάλυση των απαντήσεων έγινε με τη χρήση τεχνικών της θεμελιωμένης θεωρίας. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων, φαίνεται ότι παρά τις προσπάθειες, από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν το νέο πρόγραμμα σπουδών, για την ανάδειξη της αξιολόγησης στο μάθημα των Μαθηματικών σε μια πολύ σημαντική διαδικασία, τα κατάλοιπα του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης συνεχίζουν να υπάρχουν σχεδόν αναλλοίωτα μέχρι και σήμερα.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, Μαθηματικά, μορφές αξιολόγησης, νέο πρόγραμμα σπουδών, τρόπος αξιολόγησης μαθητών

Evaluation of Greek Primary School Pupils Achievement in Mathematics in the Context of the New Curriculum

Aggeloudi Anastasia
Papathanasiou Stavroula

ABSTRACT

One of the changes which is made by the new Mathematics Curriculum refers to the student's assessment. This research focuses on the study of how primary school teachers, who implement the new Curriculum, attribute meaning to the assessment in Mathematics. For the purposes of the study, the method of qualitative data collection was followed. The data collection was accomplished by carrying out semi-structured interviews with three teachers of an experimental primary school in the N. Greece during the school year 2015-2016. The analysis of the responses was carried out using the techniques of Grounded theory. The analysis revealed that although efforts are being made by teachers who implement the new Curriculum for the election of assessment in math class in a very important process, the traditional teaching and learning "model" still exists almost unchangable until today.

Keywords: evaluation, Mathematics, type of evaluation in education, new school curriculum, pupils evaluation.

1. Η Α.Α. είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΤΔΕ/ΔΠΘ. Επικοινωνία: anastasia_ang@hotmail.com
2. Η Π.Στ. είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΤΔΕ/ΔΠΘ. Επικοινωνία: stavpapath100@gmail.com

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Η έννοια της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Καψάλη (2004), με τον όρο αξιολόγηση νοείται η διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται αξία σε κάτι, με βάση κάποια κριτήρια τα οποία έχουν τεθεί (Καψάλης, 2004, στο Εφραιμίδης, 2009). Στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αξιολόγηση έχει ποικίλα αντικείμενα, όπως: «*η απόδοση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τα βιβλία, τα προγράμματα, οι μέθοδοι, οι διδακτικές τεχνικές και τα εποπτικά μέσα, οι Εκπαιδευτικές Μονάδες, το Εκπαιδευτικό Σύστημα, τα Επιμορφωτικά Προγράμματα και η Εκπαιδευτική Πολιτική*» (Παπακωνσταντίνου, 1993, στο Εφραιμίδης, 2009). Η αξιολόγηση αποτελεί την «*προσπάθεια*» ή τη «*διαδικασία*» που ακολουθείται προκειμένου να εκτιμηθούν εκείνα τα «*χαρακτηριστικά*», τα οποία κανείς στοχεύει να αξιολογήσει. Άλλωστε, η ίδια η λέξη έχει την λέξη «*αξία*» «*ως πρώτο συνθετικό της*», που δηλώνει «*ποιότητα, χαρακτηριστικά, απόδοση, επίδοση, καταλληλότητα κτλ.*». Γενικότερα, η έννοια αυτή δηλώνει την «*προσπάθεια προσδιορισμού της αξίας κάποιου πράγματος, κάποιας διαδικασίας, κάποιου προσώπου κτλ. Είναι μια διαδικασία σύγκρισης αρχικής με τελική κατάσταση, στόχου-ων και αποτελέσματος-ων*» (Κολοβός, 2011:12).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του κάθε μαθητή είναι ένα σύστημα «*συνεχούς παρακολούθησης (monitoring) και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας*» της σχολικής μονάδας («*επίδοση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή*») (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 241). Η αξιολόγηση των ίδιων των μαθητών αποτελεί βασικό συστατικό της πρακτικής διδασκαλίας τόσο στα πλαίσια της τάξης «*όσο και στο ευρύτερο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Αρβανίτης & Αρβανίτης, 2012) Μέσα από αυτήν εντοπίζονται τυχόν «ελλείψεις» και γενικότερα λειτουργεί ως ένας τρόπος με τον οποίο ανατροφοδοτείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, συνιστά «*μηχανισμό πιστοποίησης της παιδαγωγικής ποιότητας (με τελικές εξετάσεις-πανελλαδικές-τίτλους σπουδών)*», ενώ τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν συνιστούν «*δείκτη της παιδαγωγικής ποιότητας*» του σχολείου (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2008: 241). Σύμφωνα με την Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (1999), η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί τον «*εκτιμητικό κανόνα*» με τον οποίο μπορεί να κριθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί, «*η αξία του χρησιμοποιηθέντος υλικού*», η προσπάθεια του ίδιου του παιδιού ώστε να κάνει καλύτερη την επίδοσή του, «*η εκτίμηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την απόδοσή τους*» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1999:22-23). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Αρβανίτη & Αρβανίτη (2012) κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης υπάρχει ο κίνδυνος επηρεασμού της όλης διαδικασίας «*από αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις του εκπαιδευτικού, που, ενώ είναι μη σχεδιαζόμενες και καθορισμένες, συνιστούν δηλαδή ανεπίσημες πλευρές της διδακτικής πρακτικής*» οδηγούν σε ανατροπή ή ακόμη και υπονόμευση του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμμματος, «*συνιστώντας αυτό που βιβλιογραφικά αποδίδεται με τον όρο παραπρόγραμμα (hidden curriculum)*» (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, & Παπακωνσταντίνου, 2000, στο Αρβανίτη & Αρβανίτη, 2012).

Όπως αναφέρει ο Εφραιμίδης (2009), μια πρώτη διάκριση της αξιολόγησης μπορεί να γίνει σε συνεχή και ασυνεχή. Με την έννοια «συνεχής αξιολόγηση» εννοούμε εκείνης της μορφής την αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τον ίδιο το δάσκαλο «*σε τακτά χρονικά διαστήματα*» στους μαθητές που ο ίδιος δίδαξε. Βασική επιδίωξη αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι να μελετηθεί η πορεία του κάθε μαθητή και να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει. Επίσης, μέσα από αυτή εξετάζεται η πορεία της διδασκαλίας που ακολουθείται, σημειώνονται τα εμπόδια, με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός, τα μειονεκτήματα της διδακτικής διαδικασίας. Στο κομμάτι της ασυνεχούς διδασκαλίας περιλαμβάνεται εκείνος ο τύπος αξιολόγησης που στηρίζεται σε εξετάσεις και σε διαδικασίες εξετάσεων και διαγωνισμών και δεν πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που πραγματοποίησαν τη διδασκαλία (Εφραιμίδης, 2009).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση της αξιολόγησης με βάση τον Bloom είναι η εξής (Bloom, Hastings & Madaus, 1971 στο Μανωλάκος, 2010):

1. «*Αρχική ή διαγνωστική*»
2. «*Διαμορφωτική-σταδιακή*»
3. «*Τελική ή συνολική*»

Με βάση την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, στόχος είναι να προσδιοριστεί το επίπεδο «*των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων*», με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής. Για να μπορέσει όμως να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να γίνει προσαρμογή της διαδικασίας μάθησης στο επίπεδο του κάθε μαθητή. Συνεπώς, για να μπορέσει να εφαρμοστεί, θα πρέπει να είναι εφικτή η χρήση «*εξατομικευμένης διδασκαλίας*» (Μανωλάκος, 2010). Αυτού του τύπου η αξιολόγηση χρησιμοποιεί τεστ για να εξετάσει εάν ο μαθητής μπορεί να ξεκινήσει «*κάποιο κύκλο εκπαίδευσης*». Η αξιολόγηση αυτού του τύπου ουσιαστικά επιδιώκει να πραγματοποιήσει «*μια έμμεση πρόβλεψη*» σχετικά με το εάν ο μαθητής είναι σε θέση να «*αποδώσει ή όχι σε ένα συγκεκριμένο είδος σπουδών*» (Εφραιμίδης, 2009).

Στην επόμενη κατηγορία, μέσω της αξιολόγησης πραγματοποιείται έλεγχος της εξέλιξης των μαθητών «*προς την κατάκτηση*» διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί. Τα στοιχεία που παρέχονται ίσως οδηγούν «*σε βελτιωτικές κινήσεις, σε τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας*» με στόχο να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Εντοπίζονται τα αδύναμα στοιχεία τόσο της μαθησιακής όσο και της διδακτικής διαδικασίας με στόχο «*τη βελτίωση και των δύο διαδικασιών*». Η τρίτη και τελευταία μορφή αξιολόγησης πραγματοποιείται μετά το τέλος του προγράμματος διδασκαλίας και είναι απαραίτητη για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν, χωρίς όμως την αναζήτηση των λόγων που οδηγούν «*σ'αυτό το αποτέλεσμα*». Μπορεί να πραγματοποιηθεί «*στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, ενός τριμήνου, εξαμήνου ή διδακτικού έτους*» και συνεπώς, δε στοχεύει στο να «*κατευθύνει τη μάθηση*» αφού πραγματοποιείται μετά από αυτή (Κολοβός, 2011: 18-19).

1.2. Παραδοσιακές και σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης

Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς σε μια προσπάθεια να αξιολογήσουν τόσο τους μαθητές όσο και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και, για το σκοπό αυτό, τους εξετάζουν «*με προφορικό ή γραπτό τρόπο, σε ερωτήσεις σύντομης ή πλήρης ανάπτυξης*». Αυτής της μορφής η αξιολόγηση απαιτεί από τα παιδιά να απομνημονεύουν και να αποδίδουν λεπτομερώς το μάθημα στο οποίο εξετάζονται, στοιχεία απαραίτητα για να πάρουν το βαθμό που προσπαθούν να «κατακτήσουν» οι μαθητές (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου,1999: 23). Σύμφωνα με την Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (1999), βασικά πλεονεκτήματα που έχει αυτής της μορφής η αξιολόγηση είναι ότι οι μαθητές απαντούν γρήγορα και με πλήρεις απαντήσεις, αποκλείεται σε μεγάλο βαθμό η πιθανότητα ο μαθητής να δώσει τυχαία τη σωστή απάντηση και δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δει κατά πόσο ο εκάστοτε μαθητής είναι σε θέση να κάνει σωστή χρήση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, ώστε να μπορέσει να δομήσει μια εικόνα για τον μαθητή (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου,1999). Στα μειονεκτήματα αυτού του τρόπου αξιολόγησης περιλαμβάνονται η «*υποκειμενικότητα*» από τη μεριά του εκπαιδευτικού και η αίτηση για «*στείρα απομνημόνευση*». Γενικότερα, η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να σχηματίσει εικόνα για το μαθητή «*μέσα από διάφορες ικανότητές του, όπως τον γραφικό του χαρακτήρα, την εμφάνιση του γραπτού (χωρίς μουντζούρες, με παραγράφους, με σωστά σημαία στίξης κ.ά.)*» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1999: 23).

Σε κείμενο του Μανωλάκου (2010) αναφέρονται τρεις μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης: 1) η «*προφορική*» 2) οι κατ' οίκον εργασίες και 3) «*οι γραπτές εξετάσεις*» (Μανωλάκος, 2010).

Από την άλλη, «*τα σύγχρονα ή αντικειμενικά τεστ*» ως πλεονεκτήματα έχουν την απουσία της υποκειμενικότητας από την μεριά του εκπαιδευτικού, εξετάζεται μεγαλύτερο μέρος ύλης σε μικρότερο χρονικό διάστημα και χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας. Στα αρνητικά στοιχεία αυτών των τεστ περιλαμβάνονται το γεγονός ότι απαιτούν πολύ χρόνο για να σχεδιαστούν σωστά, καθώς και ιδιαίτερες γνώσεις από τον εκπαιδευτικό (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1999: 24-25).

Με βάση τον προτεινόμενο τρόπο αξιολόγησης από το νέο πρόγραμμα σπουδών στα Μαθηματικά (2011), η αξιολόγηση γίνεται σε τρία επίπεδα καθένα από τα οποία έχει άλλη «*μορφή*» και χρησιμοποιεί «*διαφορετικά εργαλεία*» Στο αρχικό επίπεδο η εστίαση είναι στον μαθητή και «*στην επίτευξη συγκεκριμένων ΠΜΑ*». Το προτεινόμενο μοντέλο «*περιλαμβάνει την κατάταξη*

των στρατηγικών – προσεγγίσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές, εργαζόμενοι σε δραστηριότητες τελικής ή διαμορφωτικής αξιολόγησης». Το επόμενο επίπεδο περιλαμβάνει τη «*διδακτική πορεία (διδασκαλία) και προτείνεται ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού*». Στο τελευταίο επίπεδο, η εστίαση βρίσκεται στο κομμάτι της εξέλιξης «*της κάθε διδακτικής τροχιάς και ιδιαίτερα στα σημεία μετάβασης από τον έναν κύκλο στον επόμενο*». Μάλιστα, το να χρησιμοποιείται το portfolio του κάθε μαθητή θεωρείται βασικό κομμάτι και αυτό «*σε συνδυασμό με μια λίστα ελέγχου (checklist) των σημαντικών σημείων της τροχιάς σε κάθε κύκλο*» (χ.σ., 2011:33).

Στο πρώτο επίπεδο βασικά στοιχεία είναι το να αναλυθούν και να ερμηνευθούν οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά «*σε κάποια κατάσταση-πρόβλημα*» είτε αυτό αναλύεται σε συζήτηση μέσα στην αίθουσα είτε «*σε κάποιο γραπτό τεστ*», ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να καταλάβει «*τις συγκεκριμένες βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής και να αποφασίσει για το είδος της διδακτικής παρέμβασης που κρίνεται απαραίτητη*». Για το λόγο αυτό, πρέπει να εντοπιστεί η κεντρική μαθηματική ιδέα «του προβλήματος» και να ταξινομηθούν οι απαντήσεις των παιδιών «*με βάση το βαθμό επίτευξης του στόχου της δραστηριότητας, της πληρότητας στην αντίληψη της βασικής μαθηματικής ιδέας / έννοιας και, τέλος*» του κατά πόσο είναι πλήρης η αιτιολόγηση που δίνει ο μαθητής στις απαντήσεις του (χ.σ, 2011: 33). Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλλει το ακόλουθο εργαλείο αξιολόγησης (βλ. Εικόνα 1), το οποίο αναπτύσσεται σε κλίμακα τεσσάρων επιπέδων αξιολόγησης των στρατηγικών προσεγγίσεων, που αναπτύσσονται από τα παιδιά σε «*δραστηριότητες αξιολόγησης*» και βασίζεται «*στο μοντέλο ποιοτικής ανάλυσης*» των αποκρίσεων των μαθητών «*σε «ανοιχτού» τύπου δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Mathematics in Context*» (χ.σ., 2011: 33-34).

Αξιολογική κλίμακα τελικής αξιολόγησης	
4.	Πλήρης επίτευξη του στόχου της δραστηριότητας. Οι ενέργειες και οι απαντήσεις των μαθητών φανερώνουν πλήρη αντίληψη της κεντρικής μαθηματικής ιδέας της δραστηριότητας. Η αιτιολόγησή τους είναι σαφής, ολοκληρωμένη και περιλαμβάνει τη χρήση γραπτής, συμβολικής και εικονικής αναπαράστασης.
3.	Μερική επίτευξη του στόχου της δραστηριότητας. Οι ενέργειες και οι απαντήσεις των μαθητών φανερώνουν μερική αντίληψη της κεντρικής μαθηματικής ιδέας της δραστηριότητας. Η αιτιολόγησή τους κρίνεται ελλιπής μολονότι καταφέρνουν να «επικοινωνούν» την προσέγγισή που ακολουθείται.
2.	Περιορισμένη πρόοδο/ επίτευξη της δραστηριότητας. Οι ενέργειες και οι απαντήσεις των μαθητών φανερώνουν ελλιπή αντίληψη της κεντρικής μαθηματικής ιδέας της δραστηριότητας. Η αιτιολόγηση κρίνεται ανεπαρκής, προβληματική και γεμάτη ασάφειες.
1.	Ελάχιστη έως μηδενική πρόοδο στην επίτευξη της δραστηριότητας. Οι μαθητές φαίνεται να αγνοούν την κεντρική μαθηματική ιδέα της δραστηριότητας, ενώ αδυνατούν να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους.

Εικόνα 1: Αξιολογική κλίμακα τελικής αξιολόγησης (χ.σ., 2011: 34)

Στο δεύτερο επίπεδο, η εστίαση βρίσκεται «*στη διδακτική πορεία (διδασκαλία)*» και προτείνεται μιας μορφής αυτοαξιολόγηση του δασκάλου «*με τη βοήθεια ενός εργαλείου «αναστοχασμού»*». Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει τη δυνατότητα να παρέχει «*άμεσα πληροφορίες στον εκπαιδευτικό*» αναφορικά «*με το αν η διδακτική πρακτική του στοχεύει στην ανάπτυξη τόσο των βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως*» (χ.σ., 2011: 39):

- *«η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης εργαλείων»,*
- *«η ικανότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ετερογενείς ομάδες»,*
- *«η ικανότητα αυτόνομης και υπεύθυνης λειτουργίας»,*

αλλά και της ίδιας της «*μαθηματικής (δημιουργικής, αναστοχαστικής, κριτικής) σκέψης*», «*όσο και στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων μαθηματικών διεργασιών που προτείνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών*» όπως είναι:

- η «*διεργασία συλλογισμού και επιχειρηματολογίας*»,
- η «*διεργασία δημιουργίας συνδέσεων*»,
- η «*διεργασία επικοινωνίας*»,
- η «*διεργασία επιλογής και χρήσης εργαλείων*»,
- και η «*διεργασία μεταγνωστικής ενημερότητας*».

Στο επόμενο επίπεδο αξιολόγησης, έμφαση δίνεται «*στην εξέλιξη/ πορεία της διδακτικής τροχιάς*» και ιδιαίτερα «*στα σημεία μετάβασης από τον έναν κύκλο στον επόμενο ή από τη μια τάξη στην επόμενη*». Εδώ, κύρια εργαλεία αξιολόγησης μπορεί να είναι «*το portfolio του κάθε μαθητή και επιπλέον δραστηριότητες τελικής αξιολόγησης (Εργαλείο 1) σε συνδυασμό με μια λίστα ελέγχου (checklist) των σημαντικών σημείων της τροχιάς σε κάθε κύκλο/ τάξη*» (χ.σ., 2011: 40-41).

Στους προτεινόμενους καινοτόμους τρόπους αξιολόγησης εντάσσονται η «*παρατήρηση*», οι «*συνεντεύξεις*», το «*ημερολόγιο*» και το «*πορτφόλιο (χαρτοφυλάκιο)*» (χ.σ., 2011: 42-47).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκεπτικό, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως στο θεωρητικό πλαίσιο, μία από τις αλλαγές που επιφέρει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά αφορά στο κομμάτι της αξιολόγησης των μαθητών και ειδικότερα στην έμφαση που δίνεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου, που εφαρμόζουν το νέο πρόγραμμα σπουδών, νοηματοδοτούν την αξιολόγηση στα Μαθηματικά, ώστε να γίνει ορατό κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται στη μορφή της αξιολόγησης που εφαρμόζουν σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζουν.

Έτσι, πρόθεση της μελέτης είναι η διερεύνηση, αρχικά, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι σημαίνει για αυτούς «γνωρίζω μαθηματικά» (στόχος 1) και η μελέτη, έπειτα, των τρόπων με τους οποίους αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές στα μαθηματικά (στόχος 2), και τέλος, η εξέταση του αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επηρεαστεί στον τρόπο που αξιολογούν από τους προτεινόμενους από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών τρόπους αξιολόγησης των μαθητών στα Μαθηματικά (στόχος 3).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα Ερευνητικά Ερωτήματα που ανακύπτουν και τίθενται προς εξέταση είναι δύο:

1. Τι σημαίνει «γνωρίζω μαθηματικά» για τους εκπαιδευτικούς;
2. Έχουν επηρεαστεί οι εκπαιδευτικοί από τους προτεινόμενους από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών τρόπους αξιολόγησης των μαθητών στα Μαθηματικά και με ποιο τρόπο;

2.2. Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογία οποιασδήποτε έρευνας αποτελεί την ενέργεια του εκάστοτε ερευνητή που τον οδηγεί στην αξιολόγηση και την επιλογή των μεθόδων που θα ακολουθήσει στην έρευνα που διεξάγει. Ο πιο συχνός μεθοδολογικός διαχωρισμός που παρατηρείται στις κοινωνικές επιστήμες είναι αυτός της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου. Οι διαφορές μεταξύ αυτών των δύο μεθόδων έγκειται στον τρόπο με τον οποίο συλλέγονται και αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας (Brannen, 1995).

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στην ποιοτική προσέγγιση, στοχεύει στην απάντηση των ερωτημάτων «*πώς*» και «*γιατί*» διερευνώντας, περιγράφοντας και ερμηνεύοντας πτυχές της κοινωνικής ζωής που δεν μπορούν να μετρηθούν. Η απάντηση των προαναφερθέντων ερωτημάτων έχει ως στόχο την επιβεβαίωση και την ενίσχυση θεωριών καθώς και τη διαλεύκανση των σχέσεων αιτίου-αιτιατού που τις συνδέουν (Bryman, 1995). Τα σημαντικότερα μεθοδολογικά εργαλεία της

ποιοτικής έρευνας αποτελούν η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη, η βιογραφική ανάλυση, η μελέτη περίπτωσης, η έρευνα δράσης, οι ομάδες εστίασης κ.ά.

Σχετικά με την ποσοτική προσέγγιση, σε αντίθεση με την ποιοτική, φανερώνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις και μπορεί να διακρίνει μικρές διαφορές που είναι αντιπροσωπευτικές του πληθυσμού που ενδιαφέρει τον ερευνητή και ως κύριο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο (Καζολέας, 2009). Οι ποσοτικές έρευνες είναι κατάλληλες για διερεύνηση ερωτημάτων που αφορούν στο «*πόσο*» και «*ποιος*» και στη διερεύνηση ισχύος μιας θεωρίας. Δεν απαντούν όμως στη διερεύνηση ερωτημάτων που αφορούν στο «*πώς*» και στο «*γιατί*» των κοινωνικών φαινομένων (Κασιμάτη, 2008).

Στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος, διότι θεωρήθηκε η καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της υπό εξέταση «καθημερινότητας» των ανθρώπων–εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων. Ειδικότερα, η έρευνα στόχευσε τόσο στη διερεύνηση, όσο και στην εις βάθος μελέτη της νοηματοδότησης που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση των μαθητών στα Μαθηματικά.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναφορικά με την μεθοδολογία και τους στόχους της έρευνας, προκύπτει ότι τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας ανταποκρίνονται στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Για αυτόν τον λόγο η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα.

2.3. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η συνέντευξη, καθώς δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα –είτε αυτά είναι συνεντευκτές είτε συνεντευξιαζόμενοι- να συζητήσουν και να αναλύσουν κοινωνικά θέματα και να προσδιορίσουν τον τρόπο που προσεγγίζουν και διαχειρίζονται τα ζητήματα αυτά μέσα από το δικό τους πρίσμα (Cohen et al., 2007).

Σκοπός της συνέντευξης, ως μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας,είναι η συγκέντρωση πληροφοριών για τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο Mishler (1986: 29) αναφέρει πως η συνέντευξη αποτελεί «ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης» και τονίζει πως ο σκοπός της είναι συγκεκριμένος και για αυτό το λόγο εστιάζεται σε συγκεκριμένη θεματική. Η μέθοδος της συνέντευξης θεωρείται προσφιλής καθώς δίνει την ευκαιρία να αποκαλύπτονται τόσο συναισθήματα όσο και νοήματα και αντιλήψεις των ερωτώμενων πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα που ανταποκρίνονται στο στόχο της έρευνας. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, η συνέντευξη προσφέρει «*πληροφορίες υψηλότερης ποιότητας και με μικρότερο βαθμό στατιστικής μεροληψίας*» σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων (Flicker, 2004, στο Τσότρας, 2014).

Αναφερόμενος γενικά στις συνεντεύξεις, ο Woods (1991: 62) εκφράζει την άποψη ότι «*είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων*». Η ροή αυτή είναι μεγαλύτερη στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, όπου υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας, τόσο του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας (Κυριαζή, 2001). Αν και το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει θέματα όπως εκείνος επιθυμεί, «*περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του*» (Μάγος, 2005:8).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούν το ένα από τα τρία είδη συνεντεύξεων -τα άλλα δύο είναι οι δομημένες και οι μη δομημήνες ή ελεύθερες συνεντεύξεις. Για τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης ημιδομημένου τύπου προετοιμάζεται ένας κατάλογος αρκετά ανοικτός, ώστε να επιτρέπει στα περιεχόμενά τους να αναδιαρθρωθούν, να γίνουν παρεκβάσεις και επεκτάσεις, να συμπεριληφθούν νέες προσεγγίσεις και να γίνουν περαιτέρω διερευνήσεις. Έτσι, επιτρέπεται μια μεγαλύτερη ελαστικότητα και μειώνεται η δυσκαμψία στην ακολουθία της συζήτησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να θέτουν και να παρακολουθούν ζητήματα και θέματα που μπορεί να μην είχαν περιληφθεί σε ένα εκ των προτέρων διαμορφωμένο πλάνο (Denzin,

1970, Silverman, 1993, στο Cohen et al., 2007). Τα πλεονεκτήματα αυτά που παρουσιάζουν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, τις καθιστούν ως τον πιο συχνό τύπο συνέντευξης που επιλέγουν οι ερευνητές στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας, προκειμένου να διερευνήσουν την εσωτερική οπτική των εκπαιδευτικών που αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνάς τους (Μάγος, 2005). Καθίσταται επομένως σαφές, ότι η ευελιξία και η δυναμικότητα που χαρακτηρίζουν αυτόν τον τύπο συνέντευξης τον καθιστούν τον πλέον κατάλληλο για τους σκοπούς συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας.

2.4. Άξονες ημιδομημένης συνέντευξης

Οι άξονες συζήτησης των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν στην παρούσα εργασία είναι δύο. Οι άξονες αυτοί συνδέονται/προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναπτύχθηκαν στην αρχή αυτού του κεφαλαίου. Για τη συλλογή κατάλληλων πληροφοριών σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, κάθε ένας από τους δύο άξονες της συνέντευξης αποτελείται από μία σειρά ερωτήσεων και υποερωτήσεων, το περιεχόμενο των οποίων αποσκοπεί στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο πρώτος άξονας της συνέντευξης έχει ως στόχο να απαντήσει στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο επιχειρεί να αναδείξει πώς αντιλαμβάνονται-νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την έννοια του «γνωρίζω» μαθηματικά, ώστε στη συνέχεια, στο δεύτερο άξονα της συνέντευξης, να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη μαθηματική γνώση, αλλά και εάν ο τρόπος αξιολόγησης έχει επηρεαστεί από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά.

2.5. Δείγμα της έρευνας

Η ποιότητα μιας έρευνας δε στηρίζεται μόνο στην καταλληλότητα της μεθοδολογίας και της επιλογής των κατάλληλων μέσων, αλλά και στην καταλληλότητα της μεθόδου δειγματοληψίας (suitability of the sampling strategy) (Cohen et al., 2007). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, καθώς έπρεπε τα υποκείμενα επιλογής να έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα για την ικανοποίηση του σκοπού της έρευνας: να είναι εκπαιδευτικοί σε δημόσια δημοτικά σχολεία στα οποία έχει εφαρμοστεί/εφαρμόζεται το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για Μαθηματικά. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας, λοιπόν, συνίσταται όταν μια περίπτωση «*αντικατοπτρίζει*» συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που μας ενδιαφέρει και συνεπώς ικανοποιεί συγκεκριμένη ανάγκη της έρευνας, δίνοντας στοιχειοθετημένες απαντήσεις στον ερευνητή (Βρυωνίδης & Βιτσιλάκη, χ.χ., Βρυωνίδης, 2013). Έτσι, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τρεις εκπαιδευτικοί πειραματικών δημόσιων δημοτικών σχολείων της Β. Ελλάδας.

2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015–2016. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε πιλοτικό δελτίο ημιδομημένης συνέντευξης σε έναν εκπαιδευτικό, προκειμένου να διαπιστωθεί η σαφήνεια και η ευστοχία των ερωτήσεων. Μετά το πέρας της πιλοτικής εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου ακολούθησε η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, προκειμένου να διευκρινιστεί ο σκοπός της συνέντευξης και να οριστεί η ημέρα, η ώρα και ο τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης.

Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χώρο εργασίας του εκάστοτε εκπαιδευτικού και είχαν μέσο όρο διάρκειας 35 λεπτά. Σε κάθε συνέντευξη ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία και οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τον ίδιο τρόπο και σειρά, όπως ορίστηκε στο πρωτόκολλο της συνέντευξης, ενώ κατά περίπτωση τέθηκαν συμπληρωματικές ερωτήσεις, ανάλογα με τις απαντήσεις του εκάστοτε συνεντευξιαζόμενου. Μετά από συγκατάθεση όλων των διευθυντών έγινε ψηφιακή καταγραφή των συνεντεύξεων.

2.7. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε με τη χρήση τεχνικών της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν προσεκτικές αναγνώσεις των απαντήσεων των συνε-

ντευξιαζόμενων, κατά τη διάρκεια των οποίων εντοπίστηκαν οι διατυπώσεις που ήταν σχετικές με την νοηματοδότηση της αξιολόγησης στα Μαθηματικά στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών και τον τρόπο που οι ίδιοι αξιολογούν.

3. Αποτελέσματα

Από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας προέκυψαν δεδομένα, τα οποία πρόκειται να δώσουν απαντήσεις στα θεμελιώδη ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διαρθρώθηκε με βάση τους δύο άξονες της έρευνας, όπως αυτοί παρουσιάζονται στον μεθοδολογικό σχεδιασμό, αντίστοιχοι των δύο ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Ανάλογη διαδικασία ακολουθείται και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε άξονα-ερευνητικό ερώτημα αντίστοιχα, με την παρουσίαση αρχικά των αποτελεσμάτων για τον πρώτο άξονα της έρευνας και στη συνέχεια των αποτελεσμάτων για το δεύτερο άξονα της έρευνας.

1ος άξονας: Τι σημαίνει γνωρίζω μαθηματικά για τους εκπαιδευτικούς;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να έχουν κοινές απόψεις για το τι σημαίνει γνωρίζω μαθηματικά. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς γνωρίζω μαθηματικά σημαίνει κάτι πέρα από το περιεχόμενο των βιβλίων των μαθηματικών, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις τους τα μαθηματικά είναι παντού στην καθημερινότητά μας, τα εφαρμόζουμε στη ζωή μας, είναι τρόπος σκέψης. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

(Δ1) *«Τα μαθηματικά είναι παντού. Είναι στη μαγειρική μας, είναι στα ψώνια μας, είναι στις σχέσεις μας, στα τηλεφωνήματα μας [...]. Είναι ο τρόπος σκέψης, ένας σύντομος τρόπος σκέψης να λύσω προβλήματα, να επιλύσω προβλήματα στην καθημερινότητα μου».*

(Δ2) *«Μπορώ να κατανοήσω τις μαθηματικές έννοιες και να τις εφαρμόσω στην πράξη, στη ζωή μου».*

(Δ3) *«Σημαίνει τρόπος σκέψης, τρόπος έκφρασης γιατί είναι ένας τρόπος να εκφράζεις τα πράγματα, σημαίνει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων […] είναι προβλήματα τα οποία πολλές φορές στην καθημερινότητά μας δε φαίνεται ότι είναι μαθηματικά»*

Ως ενδεικτικό στοιχείο της μαθηματικής γνώσης του μαθητή οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν την ικανότητα του μαθητή να μπορεί να επιλύσει προβλήματα, όχι μόνο στο καθαρά μαθηματικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά και σε άλλα πλαίσια, δίνοντας σημασία στην αναγνώριση μαθηματικών εννοιών και εντός άλλων αντικειμένων, όπως γίνεται φανερό μέσα από τα παρακάτω αποσπάσματα:

(Δ1) *«Θέλω να μπορεί να επιλύσει προβλήματα και καταστάσεις […] Τυχαίνουν όχι μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά ακόμη και στο πώς θα παίξει ένα επιτραπέζιο παιχνίδι ή επειδή διδάσκω και εικαστικά πως θα σχεδιάσουμε με χάρακες κάτι, όταν θα τους πω να φτιάξουμε ομόκεντρους κύκλους και εκεί μέσα να φτιάξουμε τα σχέδιά μας, να εγγράψουμε ένα τετράγωνο, όταν ξέρουν μαθηματικά θα μπορέσουν να το κάνουν».*

(Δ2) *«Μπορεί να την εφαρμόσει για να λύνει προβλήματα, όχι μαθηματικά προβλήματα, problem solving σε οτιδήποτε έχει να κάνει αυτό στη ζωή του».*

(Δ3) *«Όταν μπορεί να αναγνωρίζει τα μαθηματικά μέσα και σε άλλα αντικείμενα».*

2ος άξονας: Έχουν επηρεαστεί οι εκπαιδευτικοί από τους προτεινόμενους από το νέο ΠΣ τρόπους αξιολόγησης των μαθητών στα Μαθηματικά και με ποιο τρόπο;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν επηρεαστεί στον τρόπο που αξιολογούν τους μαθητές στα Μαθηματικά από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ειδικότερα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, τόσο στην ποσοτική αποτίμηση της προσπάθειας των μαθητών στα Μαθηματικά όπως αυτή φαίνεται μέσα από τα διαγωνίσματα, αλλά στρέφονται πλέον πιο πολύ στην αξιολόγηση της όλης προσπάθειας των μαθητών, όπως αυτή σκιαγραφείται καθημερινά μέσα στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη και τον τρόπο σκέψης τους, πέραν της απάντησης-αποτελέσματος που θα βρούνε.

(Δ2) *«Ναι, νομίζω ότι έχω επηρεαστεί. Δεν είμαι πια τόσο αυστηρή στο τι γράφουν οι μαθητές στα διαγωνίσματα αλλά με ενδιαφέρει και το πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές μέσα στην τάξη καθημερινά».*

(Δ3) *«Έχω επηρεαστεί. […] Ως προς τον τρόπο αξιολόγησης θεωρώ ότι έχω ξεφύγει λίγο από αυτό το ποσοτικό και από αυτό το αυστηρό που και ως μαθηματικός είχα τέτοιου είδους προβλήματα, δηλαδή ότι θα πρέπει αυστηρά να μετρήσουμε τον τρόπο που κάποιος επιλύει ένα πρόβλημα, το αν το επιλύει σωστά ή όχι. Με ενδιαφέρει ο τρόπος προσέγγισής του, δηλαδή μένω στον τρόπο σκέψης του».*

Όσον αφορά στους τρόπους που χρησιμοποιούνε οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους στα μαθηματικά, αυτοί ποικίλουν από τους πιο παραδοσιακούς, όπως είναι το τεστ στο μάθημα της ημέρας και το επαναληπτικό διαγώνισμα, μέχρι τους πιο «καινοτόμους», όπως είναι η αξιολόγηση κατά ομάδες και τα φύλλα εργασίας με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

(Δ1) *«[…] αξιολόγηση κατά ομάδες, πιστεύοντας ότι η ομαδική εργασία μπορεί να βοηθήσει και τους δυνατούς αλλά και τους αδύναμους μαθητές. […] φύλλα εργασίας με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και προβλήματα για να έχουμε ολόπλευρη άποψη για το μαθητή […]».*

(Δ2) *«[…] την ανταπόκριση στην επίλυση ασκήσεων και στο χρόνο[…]»*

(Δ3) *«[…] το τεστ, το διαγώνισμα η εξέταση του μαθητή το να κοιτώ τα τετράδιά τους το να κάνω ερωτήσεις, το να τους βάζω προβλήματα την ώρα που δεν το περιμένουνε […] Αυτοαξιολόγηση κάνουν σε φύλλο που έχω ετοιμάσει, στο οποίο στο τέλος υπάρχει ένα κομμάτι όπου μετρούνε πόσο έχουν κατανοήσει τις έννοιες και από πίσω γράφουν ελεύθερα για τα μαθηματικά αν έχουν δει εξέλιξη στον εαυτό τους, πού και βάζουν ένα στόχο για το επόμενο τρίμηνο».*

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως γνωρίζουν τους νέους τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι περιγράφονται αναλυτικά στο νέο πρόγραμμα σπουδών και χρησιμοποιούν κάποιους από αυτούς, όπως το διαγώνισμα και την παρατήρηση, ενώ η συνέντευξη δεν αξιοποιείται ιδιαίτερα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τι είναι σε βάθος μερικοί από τους προτεινόμενους τρόπους αξιολόγησης –ειδικά όσον αφορά στην έννοια του portfolio ως εργαλείο αξιολόγησης, όπως φαίνεται μέσα από τις δηλώσεις τους:

(Δ1) *«Ξεκινώντας από το ότι τα παιδιά αγαπούν τα μαθηματικά και έρχονται με χαρά αρχίζουμε να βλέπουμε το πώς απορροφούν την καινούρια γνώση […]Συνεντεύξεις των μαθητών δεν έχω κάνει ποτέ»*

(Δ2) *«Γίνεται ένα επαναληπτικό, ανά ενότητα […] Το κάνω σε καθημερινή βάση (εννοεί την παρατήρηση)[…]Φάκελο εργασιών (portfolio) έχει ο κάθε μαθητής το δικό του φάκελο και ό, τι υπάρχει το βάζει μέσα» […] Δε χρησιμοποιώ τις συνεντεύξεις σε μεγάλο βαθμό».*

(Δ3) *«Νομίζω ότι είναι πρωτεύουσα. Παρατήρηση κάνω συνεχώς και καταγράφω με σύντομο τρόπο […]Φάκελο εργασιών έχουν τα παιδιά, όπου βάζουν όλες τις εργασίες τους […] Συνεντεύξεις έχω πάρει πιο σπάνια, κατά καιρούς».*

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Όσον αφορά στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, αποτελούν μια πρώτη προσπάθεια μελέτης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση των μαθηματικών και την αξιολόγηση και, συνεπώς, δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν αλλά απαιτείται η πραγματοποίηση περαιτέρω έρευνας. Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν μια πιο σύγχρονη άποψη για το περιεχόμενο της έννοιας γνώση των μαθηματικών, καθώς και οι τρεις εκπαιδευτικοί εμφάνισαν αντιλήψεις οι οποίες συνδέουν τα μαθηματικά με την καθημερινότητα, απόψεις που σχετίζονται με τις νεότερες αντιλήψεις. Ωστόσο, παρά τις καινοτόμες ιδέες που έχουν αναφορικά με τη γνώση των μαθηματικών και παρά το γεγονός ότι είναι γνώστες των νεότερων τρόπων αξιολόγησης, υπάρχει ακόμη και σήμερα εκείνη η μερίδα των εκπαιδευτικών που συνεχίζει να χρησιμοποιεί τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό μπορεί να σχετίζεται με τα όσα αναφέρει η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (1999) σύμφωνα με την οποία βασικό πλεονέκτημα αυτού του τύπου αξιολόγησης είναι το γεγονός ότι αποκλείεται ο παράγοντας τύχη και ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα να σχηματίσει ο εκπαιδευτικός μια πιο σφαιρική εικόνα για το μαθητή, καθώς ο μαθητής καλείται να χρησιμοποιήσει και προφορικό και γραπτό λόγο (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1999). Στο σημείο αυτό αξιοσημείωτο είναι το γεγονός

ότι αν και η χρήση παραδοσιακών τρόπων αξιολόγησης υποστηρίχθηκε από εκπαιδευτικούς του δείγματος, ωστόσο και οι τρεις δήλωσαν ότι έχουν επηρεαστεί από τους καινοτόμους τρόπους αξιολόγησης που προτείνει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Το γεγονός αυτό ίσως δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αν και είναι ενήμεροι για τους νέους τρόπους αξιολόγησης δεν γνωρίζουν όλοι ακόμη τους τρόπους σωστής και αποτελεσματικής χρήσης τους με αποτέλεσμα ορισμένοι να παραμένουν προσηλωμένοι στη χρήση των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης. Στο συμπέρασμα όμως αυτό δεν μπορούμε να καταλήξουμε με βεβαιότητα, όπως προαναφέρθηκε, και γι' αυτό θα αποτελέσει βασικό ερευνητικό ερώτημα μελλοντικής έρευνάς μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αρβανίτης, Ν. & Αρβανίτης, Α. (2012). Αξιολογώντας τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών: Ανάλυση της εγκυρότητας περιεχομένου σε «τεστ διδασκάλου» (teacher made tests) που αξιοποιούνται στο μάθημα της Ιστορίας του δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012*. Ανακτήθηκε στις 17/8/2016 από την ιστοσελίδα: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/83_arvanitisnikolaos_arvanitisanastasios.pdf.

Βιτσιλάκη, Χ., Βρυωνίδης, Μ. (χ.χ.). *Δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα και το «πρόβλημα» της γενίκευσης των αποτελεσμάτων: Πρακτικές εφαρμογές στην εκπαιδευτική έρευνα.*Σημειώσεις μαθήματος «Εκπαιδευτική Έρευνα Ι», Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Βρυωνίδης, Μ. (2013). Σημειώσεις μαθήματος «Εκπαιδευτική Έρευνα Ι», Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Εφραιμίδης, Π. (2009). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα εκπαιδευτικά*, (89-90). Ανακτήθηκε στις 7 Αυγούστου, 2016 από την ιστοσελίδα: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/011.pdf.

Καζολέας, Σ. (2009). *Έρευνα αγοράς, ποσοτική και ποιοτική έρευνα, διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας.* Ανακτήθηκε στις 19/5/2015 από την ιστοσελίδα: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/2678/6/Nimertis_Kazoleas(ma).pdf.

Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία–Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ανακτήθηκε στις 15/02/2015 από την ιστοσελίδα: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1095/3/1095_01_oaed_enotita07_v04.pdf.

Κολοβός, Μ. (2011). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Ανάλυση περιεχομένου των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης στο μάθημα των Μαθηματικών Ε΄και Στ΄τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα της προσχολικής αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Ανακτήθηκε στις 17/8/2016 από την ιστοσελίδα: http://hellanicus.lib.aegean.gr /bitstream/handle/11610/14319/file0.pdf?sequence=2.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* (10), 5-19. Ανακτήθηκε στις 18/8/2016 από την ιστοσελίδα: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf.

Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, (1). Ανακτήθηκε στις 17/8/2016 από την ιστοσελίδα: http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf.

Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). *Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 241-280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 17/8/2016 από την ιστοσελίδα: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (1999). *Σχεδιασμοί Μαθημάτων Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τσότρας, Δ. (2014). *Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη ως απάντηση στις διακρίσεις και στον ρατσισμό.* Μεταπτυχιακή εργασία. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Χωρίς συγγραφέα. (2011). *Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό), Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 16/8/2016 από την ιστοσελίδα: http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/.

Ξενόγλωσση

Brannen, J. (1995). Combining qualitive and quantitive approaches. An overview. In: J. Branner (Ed.) *Mixing Methonds: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury.

Bryman, A.C. (1995). *Research Methods and Organization Studies*. London and New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). New York: Routledge.

Flicker, S. (2004). Ask me no secrets- I ll tell you no lies: What happens when a respondent's story makes no sense. *The Qualitative Report*. Vol. 2, p 528-537.

Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Μαρία Κιρκιλιανίδου[1]
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πιο επίμαχα και ταυτόχρονα επίκαιρα θέματα στη συζήτηση για την εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιδιώκει την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και προσεγγίζει την αυτοβελτίωση του σχολείου. Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μέσα από την έρευνα αναδεικνύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τους φορείς της, το περιεχόμενό της, τα κριτήρια που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της, καθώς και τα θετικά και αρνητικά σημεία της. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως αναγκαίο το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης, κυρίως λόγω του ενισχυτικού και διαγνωστικού της χαρακτήρα.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση σχολικής μονάδας, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Views of Primary Teachers on School Self-Evaluation

Kirkilianidou Maria
Konstantinou Charalambos

ABSTRACT

The issue of assessment educational work constitutes one of the most controversial and at the same time topical issues when it comes to education, both in national and international level. Specifically the self evaluation of the school mark aims in the evaluation of educational work and approaches the self development of school. The present proposal focuses on the investigation of the ideas of the teachers in Primary Education regarding the school mark and its self evaluation. This research appoints the ideas of teachers about the issue of evaluating the school mark, its content its sectors and the criteria which guarantee its validity and credibility, as both the positive and negative points. Trough the results of the research it is ascertained the fact that the majority of teachers believes that the issue of evaluating school mark is necessary, specifically as self evaluation, mainly due to the strengthening and diagnostic character.

Keywors: Evaluation of educational work, school evaluation, school self-evaluation

1.0. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές προκλήσεις στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον ασκούν σημαντικές πιέσεις για αλλαγές στον εκπαιδευτικό θεσμό. Η οργάνωση του σχολείου, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, τα μέσα που χρησιμοποιεί, τα αποτελέσματα που παράγει, η επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών,

1. Η Μ.Κ. είναι Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, κάτοχος M.Ed. και υποψήφια διδάκτωρ στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: mariakirkilianidou@yahoo.gr
2. Ο Χ.Κ. είναι Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: chkonsta@uoi.gr

αποτελούν βασικά πεδία μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Ειδικότερα, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αποτελούν προτεραιότητες της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο.

Η αξιολόγηση φαίνεται να έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος στους περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Για το λόγο αυτό, θεωρείται «*ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο*», αλλά και τρόπος αποτίμησης μιας «*ανθρώπινης δραστηριότητας, ατομικής ή συλλογικής καθώς και του αποτελέσματός της*». Ταυτόχρονα, αποτελεί «*το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας*» όπου και επιδιώκεται να διαπιστωθεί «*εάν και κατά πόσο επετεύχθη ο αρχικός στόχος εντοπίζοντας παράλληλα τις παραμέτρους που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα*» (Κωνσταντίνου, 2000:13,α). Αποτελεί ένα επιστημονικό αντικείμενο μέσω του οποίου μπορούμε να αναπτύξουμε προβληματισμό για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το ζήτημα της αξιολόγησης απασχολεί έντονα όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η μορφή με την οποία λειτουργεί, εξαρτάται από τον τρόπο που είναι δομημένο και οργανωμένο το σχολείο από άποψη παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική, με άλλα λόγια εξαρτάται από το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος, του εκπαιδευτικού και του μαθητή, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των καινοτόμων πρακτικών, των διδακτικών βιβλίων, των υλικών και των μέσων διδασκαλίας, της σχολικής μονάδας, καθώς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του (Κωνσταντίνου, 2008).

2.0. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Οι προσπάθειες αποσαφήνισης της έννοιας και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου απασχολεί τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τις τελευταίες δεκαετίες.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), το εκπαιδευτικό έργο, περιλαμβάνει όλα τα «προϊόντα» του εκπαιδευτικού συστήματος που προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές για το μελλοντικό τους ρόλο ως πολίτες, τους καθιστούν ικανούς να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και διδάσκονται τα οφέλη της συνεργασίας καθώς και τις θεμελιώδεις κοινωνικές αρχές και τα ανθρώπινα δικαιώματα προκειμένου να επιτευχθεί η αρμονική κοινωνική συμβίωση.

Ο Παπακωνσταντίνου (1993), δεν επικεντρώνεται τόσο στην κοινωνική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά το ορίζει ως ένα σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, με απώτερο στόχο την επίτευξη ορισμένης εργασίας στο χώρο του σχολείου, αλλά και ως το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Σύμφωνα με τον ορισμό του Παπακωνσταντίνου (1993), το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα, τα οποία συνδέονται στενά μεταξύ τους και είναι αλληλοεξαρτώμενα:

- σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως τελικό προϊόν της λειτουργίας του
- σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και προκαθορισμένης δραστηριότητας και
- σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και ως προϊόν της διδακτικής πράξης.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι αποτελεί μία ουσιαστική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς συνδέεται τόσο με τα ζητήματα της οργάνωσης, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των σχολείων, όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών (ΥΠΔΜΘ-ΚΕΕ, 2007). Στοχεύει στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών και τελικά στην ικανοποίηση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών. Συνεπώς, αποτελεί σήμερα μια αναπόφευκτη και επιτακτική αναγκαιότητα (Κωνσταντίνου, 2000β).

Ο Ξωχέλλης (2006), θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια διαδικασία που

ακολουθεί συγκεκριμένη επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία προκειμένου να επιτευχθεί η αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων του. Δηλαδή, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα των παραγόντων της εκπαίδευσης: μαθητές, εκπαιδευτικούς, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, εκπαιδευτικές νομοθεσίες, Αναλυτικά Προγράμματα και κτιριακές εγκαταστάσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμπεριλαμβάνεται και η διαδικασία της ανατροφοδότησης. Πιο αναλυτικά, ως αξιολόγηση θεωρείται ο συστηματικός έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και ο εντοπισμός των αιτίων που εμποδίζουν την ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συνεπώς, η αξιολόγηση δεν χρησιμεύει μόνο για τον απολογισμό και την καταγραφή των επιδόσεων και των ικανοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά χρησιμεύει και για τον προσδιορισμό της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων, για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγραμματισμού καθώς και της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών μέσων, ενώ ταυτόχρονα αξιολογείται και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επισημαίνονται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και αξιολογείται και το διδακτικό προσωπικό της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με το Νόμο 1566/85 που αφορούσε τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έκτοτε καθιερώθηκε ως επίσημος όρος αναγνωρισμένος από την Πολιτεία. Στη συνέχεια, με το άρθρο 1 του Προεδρικού Διατάγματος Π.Δ./1988 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίστηκε ως η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους, ενώ σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 320/1993 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμπεριλήφθηκε και στο Νόμο 2525/1997, ο οποίος αναφερόταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ορίζοντάς την ως εκείνη τη διαδικασία που στοχεύει στην αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Παράλληλα, στην Υπουργική Απόφαση Δ2-1938/1998, η οποία συμπλήρωνε το Νόμο 2525/1997, επισημαίνονταν οι σκοποί της αξιολόγησης. Δηλαδή, η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές και η διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης.

Τέλος, ο πιο πρόσφατος νόμος που αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι ο Νόμος 2986/2002, που αναφέρεται στην «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*». Στο συγκεκριμένο νόμο γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη Σχολική Μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Επιπλέον, επισημαίνεται πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου «*συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων*» (Ν. 2986/2002- ΦΕΚ 24/13-2-2002).

3.0. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως στόχο την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων στην εκπαίδευση, ώστε να διαπιστώνονται οι αστοχίες των εκπαιδευ-

τικών προγραμμάτων και να γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Αυτός ο στόχος σε συνδυασμό με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων, οδήγησε ώστε η αξιολόγηση στο χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων να τεθεί στο επίκεντρο των συζητήσεων για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και να προσλάβει πλέον ένα ευρύτερο χαρακτήρα επιδιώκοντας πλέον την συνολική αξιολόγηση ολόκληρης της εκπαιδευτικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2002).

Για να είναι εφικτή η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί τόσο η αποτίμησή του όσο και η αναδιάρθρωση της σχολικής μονάδας ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές συνθήκες. Αυτή η ποιοτική αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω των πολύτιμων πληροφοριών και της συνακόλουθης ανατροφοδότησης που δύναται να παρέχει η αξιολόγηση και η οποία μπορεί να αποτελέσει μέσω ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου, της ευαισθητοποίησης όλων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό έργο και της προσπάθειας αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Π. Ι., 2000).

Όσον αφορά την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο, διακρίνονται δύο γενικές μορφές: η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) και η εξωτερική αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τον MacBeath (1999), η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στοχεύει στη βελτίωσή της μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όσο και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας. Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στη σχολική μονάδα η οποία αξιολογείται και διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Scriven, 1991)

Η εξωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας είναι μια διαδικασία που οργανώνεται, ρυθμίζεται και ελέγχεται από την κεντρική εξουσία, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, οι φορείς της δεν εμπλέκονται άμεσα στις σχολικές δραστηριότητες, ενώ ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης και έχει συνδεθεί με την προαγωγή των εκπαιδευτικών και την ανέλιξή τους σε υψηλότερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Solomon, 1998). Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί την πρώτη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση και έχει ως παραδοσιακό στόχο τον έλεγχο της τήρησης των νομοθετικών διατάξεων, αλλά και τον έλεγχο της διοίκησης του σχολείου (Μαντάς κ.ά., 2009). Πιο αναλυτικά, επιδιώκει τον έλεγχο του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την τήρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, την οργάνωση των τάξεων, τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου και τη διαχείριση του διδακτικού προσωπικού

4.0. Η εσωτερική αξιολόγηση – Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

4.1. Ορισμός και φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ο όρος «αυτο*αξιολόγηση της σχολικής μονάδας»* αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου και του παραγόμενου από αυτό εκπαιδευτικού έργου, από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μαντάς κ.ά., 2009).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια αμιγώς συμμετοχική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι φορείς του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και προσπαθούν από κοινού για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Πιο αναλυτικά, οι φορείς που αναλαμβάνουν την εσωτερική αυτοαξιολόγηση είναι οι παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα, όπως οι εκπαιδευτικοί, η διοίκηση του σχολείου, γενικά το προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές και οι γονείς, και στόχος τους είναι να αξιοποιή-

σουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους τρόπους που θεωρούν ως πιο κατάλληλους και αποτελεσματικούς (Μαντάς κ.ά., 2009).

Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί το μέσο με το οποίο αποτιμάται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας και συμβάλλει ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί της καθιστώντας την αποτελεσματική, αποδοτική, διασφαλίζοντας την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και βοηθώντας την να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας (Σαΐτης, 2005).

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μοναδική για κάθε σχολείο, εφόσον προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητές του και αντανακλά τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον MacBeath (2001), είναι δυνατή η διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου για τον καθορισμό της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, με την προϋπόθεση όμως να είναι ευέλικτο, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα βασικά στοιχεία που μπορούν να συνθέτουν το γενικό πλαίσιο της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τον MacBeath (2001) είναι τα ακόλουθα:

- ***Η ενιαία φιλοσοφία****:* πρόκειται για ένα σύνολο πεποιθήσεων και παραδοχών που στηρίζουν τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, τις επιδιώξεις της και τις προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης της στα πλαίσια συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.
- ***Οι κατευθυντήριοι άξονες της εσωτερικής αξιολόγησης***. Στους βασικούς κατευθυντήριους άξονες για την υλοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης συγκαταλέγονται: η διατύπωση των στόχων, η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συναίνεσης, η εξασφάλιση εχεμύθειας και η συμβολή εξωσχολικών παραγόντων, όταν κρίνεται απαραίτητο για να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη. Οι άξονες που προαναφέρθηκαν είναι βασικοί για τη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης και τελικά την επιτυχή έκβαση της εσωτερικής αξιολόγησης.
- ***Τα κριτήρια ποιότητας****:* ένα από τα βασικά στοιχεία διαμόρφωσης του γενικού πλαισίου της αξιολόγησης είναι τα κριτήρια ποιότητας, στην επιλογή των οποίων πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας.
- ***Η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης:*** πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο η σχολική μονάδα θα προσεγγίσει την αυτοαξιολόγησή της, καθορίζοντας τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου στους οποίους θα επικεντρωθεί η αξιολόγηση. Στη λογική αυτή στηρίζεται μια προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης που προβλέπει την ύπαρξη δύο φάσεων: τη διαγνωστική όπου γίνεται η συνολική εκτίμηση της σχολικής μονάδας και τη διερευνητική όπου επιχειρείται μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί κατά την προηγούμενη φάση (Μαντάς κ.ά., 2009).
- ***Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας****:* πρόκειται για τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα τα οποία θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης. Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές, όπως οι συνεντεύξεις, το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση με καταγραφές σε προσωπικά ημερολόγια.

4.2. Στόχοι και πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν αποτελεί σύγκριση μεταξύ σχολείων, αλλά μέσω ανατροφοδότησης, βελτίωσης, αναβάθμισης και διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού έργου του εκάστοτε σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον, επισημαίνεται πως στόχος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν είναι η επισήμανση των λαθών των εκπαιδευτικών, ούτε ο καταμερισμός ευθυνών για αυτά, όπως συνέβαινε συνήθως στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης (MacBeath, 2001). Βασικές επιδιώξεις της εν λόγω αξιολόγησης είναι η κινητοποίηση, η εγρήγορση και η δραστηριοποίηση όλων των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο θα προωθήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, μέσα από τη συνεργασία τους, τη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο θα οδηγήσει σε βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών και κατ' επέκταση θα οδηγήσει σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σολομών, 1999). Επιδιώκει τη βελτίω-

ση και την ανάπτυξη τόσο της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όσο και του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος γενικά, στοχεύοντας στην ενίσχυση της αυτονομίας κάθε σχολικής μονάδας, προωθώντας ταυτόχρονα και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001).

Συνοπτικά, οι βασικοί στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δύνανται να συνοψιστούν στους ακόλουθους:

- Ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.
- Δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης σε όλες τις σχολικές μονάδες.
- Απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.
- Διαμόρφωση κουλτούρας λήψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων.
- Συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων (ΥΠΔΜΘ-ΚΕΕ, 2007).

Η αυτοαξιολόγηση θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το σύνολο της σχολικής μονάδας. Ενισχύει το πνεύμα της συλλογικότητας και συνεργασίας μέσα στη μονάδα, προωθεί τον αυτοέλεγχο του σχολείου και ενθαρρύνει τη λήψη πρωτοβουλιών (MacBeath, 2001**).** Επιδιώκει την αυτονομίας της κάθε σχολικής μονάδας και την παροχή της δυνατότητας να χαράξει και να εφαρμόσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, παραμένοντας και ακολουθώντας φυσικά το κεντρικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, προσαρμόζοντας την όμως στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε σχολείου και στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Με αυτό τον τρόπο κάθε σχολείο αποκτά τη δυνατότητα να κινηθεί με άνεση μέσα σε σύγχρονο και δημοκρατικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες και εκτός των στενών ασφυκτικών ορίων που θέτει η κεντρική εξουσία (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Με την αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση εντός του πλαισίου της σχολικής μονάδας, ενισχύεται η συνεργασία και η αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών της μονάδας, εφόσον για τη διεξαγωγή της απαιτείται συλλογική δράση και αγαστή συνεργασία, και οργανώνεται καλύτερα ο τρόπος δράσης της μονάδας και κατά συνέπεια βελτιώνονται και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Σολομών, 1999).

Συνεπώς, τα οφέλη από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι πολλαπλά τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και συλλογικά σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος και εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο αναλυτικά, η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του ανάγκες και τις δικές του δυνατότητες (Solomon, 1998). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, λαμβάνονται υπόψη οι επαγγελματικές τους γνώσεις και δυνατότητες, τους δίνεται η ευκαιρία να κρίνουν, να μελετήσουν, να διερευνήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες (MacBeath, 2001). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας προάγεται το συλλογικό πνεύμα και προωθείται το κλίμα συνεργασίας, ενισχύεται το κύρος της σχολικής μονάδας και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Σολομών, 1999). Επιπλέον, ενισχύονται οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου και συνειδητοποιείται η ανάγκη για συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Επίσης, η κάθε σχολική μονάδα μπορεί να σχεδιάσει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και τις ανάγκες του σχολείο και υπάρχουν περιθώρια για πρωτοτυπία και δημιουργικότητα (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Ουσιαστικά, η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου βάσει των δικών του δυνάμεων και παρέχει στη Σχολική Μονάδα όλα τα απαραίτητα εχέγγυα για να προχωρήσει σε βελτίωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Solomon,1998). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζει τον πρωτεύοντα και καίριο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και λαμβάνοντας υπόψη το εξωτερικό περιβάλλον, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας (MacBeath, 2001).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία και ως εκ τούτου αποτελεί ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Όλοι οι φορείς που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Επομένως, ο τελικός στόχος δεν είναι μόνο η συμβολή στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η παροχή βοήθειας και στους υπόλοιπους φορείς που αποτελούν πολύτιμους συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία. Με την εμπλοκή του, ο κάθε φορέας – από τους εκπαιδευτικούς έως τους μαθητές και από τους γονείς έως και τη διοίκηση - νιώθει το σχολείο ως κτήμα του, με αποτέλεσμα να ενδιαφέρεται και να προσπαθεί περισσότερο ώστε να επιτευχθούν καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (ΥΠΔΜΘ-ΚΕΕ, 2007).

5.0. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Ημαθίας σχετικά με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, επιχειρεί να αναδείξει ζητήματα που έχουν σχέση με την αναγκαιότητα ή μη της αυτοαξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά της, τους αξιολογητές, το περιεχόμενο, καθώς και τους τρόπους εξασφάλισης της αντικειμενικότητάς της, αλλά και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη σχολική μονάδα και γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

5.2. Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούν τη διερεύνηση:

- των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας
- των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας
- των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως η συχνότητα υλοποίησης, το περιεχόμενο, η αντικειμενικότητα και τα κριτήριά της
- των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους αξιολογητές που αναλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας
- των θετικών και αρνητικών σημείων της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών.

Ακολούθως, με βάση τους στόχους που ετέθησαν διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Ημαθίας, θεωρούν αναγκαίο το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
2. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;
3. Ποια θεωρούν πως πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
4. Ποιους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως πιο κατάλληλους αξιολογητές για τη αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ποια θεωρούν ως τα απαραίτητα χαρακτηριστικά τους;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιούνται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;
6. Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τα θετικά και αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

5.3. Πληθυσμός - Δείγμα έρευνας

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής.

Καθώς όμως κρίνεται ανέφικτο η ερευνητική διαδικασία να συμπεριλάβει το σύνολο του πληθυσμού, λόγω περιορισμένου χρόνου και περιορισμένων δυνατοτήτων πρόσβασης, η διεξαγωγή της έρευνας θα πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή ενός τμήματος του συνολικού πληθυσμού, το οποίο ορίζεται ως δείγμα (Cohen & Manion, 2000).

Η έρευνα διεξήχθη σε 15 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας και συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί. Επισημαίνεται πως από τους 130 συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος

στην έρευνα κανείς δεν κατείχε κάποια διοικητική θέση στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν και ως εκ τούτου στην έρευνα δεν έλαβαν μέρος οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολείων.

5.4. Η τεχνική της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι εμπειρική, έχει περιγραφικό χαρακτήρα και είναι μια μικρής κλίμακας επισκόπηση, η οποία διεξήχθη το Σεπτέμβριο του 2012.

Για τη διεξαγωγή της κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, γιατί εξασφαλίζει υψηλά ποσοστά αντικειμενικότητας και μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένα αποτελέσματα (Bird et al., 1999).

Ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων κρίθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του έγινε επειδή μπορεί να εξασφαλίσει αξιόπιστες και έγκυρες απαντήσεις σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Cohen & Manion, 2000).

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως το φύλο, την ηλικία, τους τίτλους σπουδών, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και την επιμόρφωση. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν ερωτήσεις, κλειστού τύπου, οι οποίες προέκυψαν ύστερα από τη βιβλιογραφική μελέτη του θέματος, στηρίζονται στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και απαντώνται με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχθηκαν, γιατί μπορούν να εξασφαλίσουν ακριβείς και αντικειμενικές απαντήσεις, σε γρήγορο χρονικό διάστημα, χωρίς να είναι κουραστικές και χρονοβόρες για τους συμμετέχοντες, ενώ παράλληλα διευκολύνουν και την ανάλυση (Cohen & Manion, 2000).

Όσον αφορά την τοποθέτηση των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο έγινε με βάση τη λογική και ομαλή διάταξή τους, για να εξασφαλιστεί η συνοχή στη μετάβαση από τη μία θεματική ενότητα στην άλλη, αποφεύγοντας να καταστεί το ερωτηματολόγιο δυσνόητο ή κουραστικό (Bird et al., 1999).

5.5. Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με χρήση και αξιοποίηση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Αξιοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα (SPSS) πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων, δίνοντας έμφαση στην ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων μέσα από πίνακες και γραφήματα. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οδηγηθήκαμε στην καταγραφή των συμπερασμάτων.

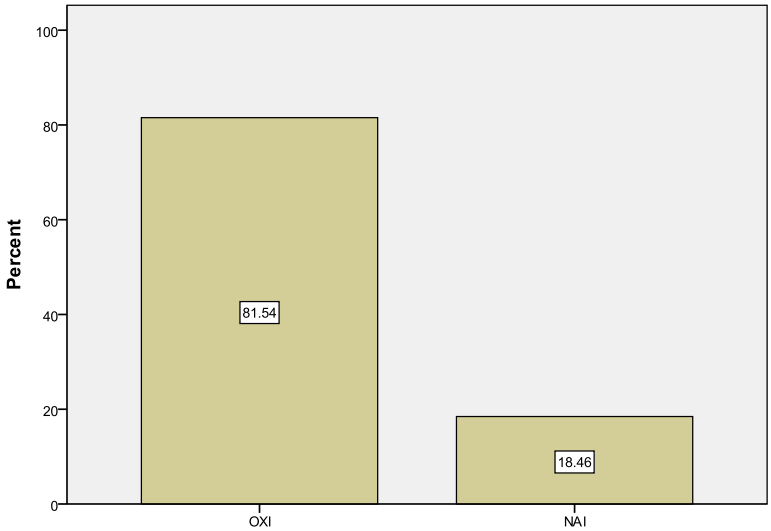
6.0. Αποτελέσματα της έρευνας

Όσον αφορά το προφίλ των 130 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του Ν. Ημαθίας, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (73,9%) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, οι μισοί σχεδόν (51%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50, ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (32,3%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31-40. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 30 ετών αποτελούν μόλις το 10% των συμμετεχόντων, ενώ ακόμα πιο μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών και αποτελούν μόλις το 6% των συμμετεχόντων. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας τους στη σχολική μονάδα στην οποία διεξήχθη η έρευνα, οι απαντήσεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων μοιράζονταν σε λιγότερο από 1 έτος (30%) και περισσότερα από 4 έτη (36%). Το ποσοστό των συμμετεχόντων που δήλωσε πως υπηρετεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα λιγότερο από 1 έτος μπορεί να δικαιολογηθεί μετά από την παρατήρηση των απαντήσεων σχετικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων, καθώς το 75% σχεδόν δήλωσε πως είχε οργανική θέση στη σχολική μονάδα, ενώ υπήρξε και ένα ποσοστό 25% που δήλωσε πως ήταν αποσπασμένοι.

Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα, η συντριπτική πλειονότητα (86%) διέθετε μόνο το βασικό πτυχίο. Το υπόλοιπο 14% των συμμετεχόντων διέθεταν και δεύτερο τίτλο σπουδών, με μεγαλύτερη συχνότητα το μεταπτυχιακό δίπλωμα (7%), ακολουθούσε

το ποσοστό όσων διέθεταν δεύτερο πτυχίο (5%) και τέλος διδακτορικό δίπλωμα διέθετε μόλις το 2% των συμμετεχόντων. Αναφορικά με την επιμόρφωση των συμμετεχόντων, η συντριπτική πλειονότητα (92%), δήλωσε πως είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα και κυρίως όσα είχαν διεξαχθεί από τα Π.Ε.Κ (61%). Το υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων που δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει προγράμματα των Π.Ε.Κ δικαιολογείται από το γεγονός ότι συνολικά υπάρχουν και λειτουργούν στην χώρα 16 Π.Ε.Κ. Συνεπώς, η πρόσβαση στα επιμορφωτικά προγράμματα του συγκεκριμένου τομέα είναι εξαιρετικά εύκολη για τους εκπαιδευτικούς. Το 28,8% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα εξομοίωσης και τέλος, μόλις το 10% είχε παρακολουθήσει τα προγράμματα των Διδασκαλείων.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η συντριπτική πλειονότητα (81,5%) απάντησε αρνητικά, ενώ μόλις το 18,5% απάντησε θετικά.



Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα αξιλόγησης της σχολικής μονάδας

Γράφημα 1: Επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ακολούθως, ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν θα τους ενδιέφερε να επιμορφωθούν σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Σχεδόν οι μισοί (55,4%) δήλωσαν πως θα τους ενδιέφερε μία τέτοιου είδους επιμόρφωση, αντιθέτως το 44,6% δήλωσε πως δεν θα τους ενδιέφερε μια τέτοιου είδους επιμόρφωση. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για να ενημερωθούν σχετικά με την αξιολόγηση είναι υψηλό, συνεπώς συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον για ενημέρωση σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση.

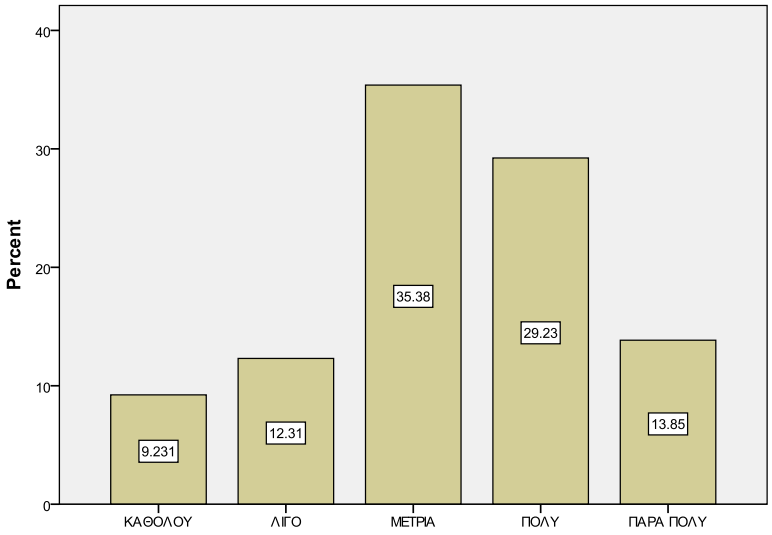
Συνοψίζοντας τα στοιχεία που προέκυψαν από το προφίλ των συμμετεχόντων διαπιστώνεται πως τόσο ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων, όσο και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δηλώνουν εμπειρία και εξοικείωση με το θεσμό της αξιολόγησης. Παράλληλα, το υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων που είχαν πάνω από δύο χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα στην οποία διεξήχθη η έρευνα, δηλώνει εξοικείωση με τις συνθήκες, τα προβλήματα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολείου, δηλαδή φαίνεται πως υπάρχει εξοικείωση με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες. Επιπλέον, το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί ένδειξη πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, την

πληροφόρησή τους και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, ελάχιστοι δήλωσαν πως τους είχε δοθεί η ευκαιρία να επιμορφωθούν σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, γεγονός που δείχνει την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε αυτό τον τομέα. Αυτή η απάντηση σε συνδυασμό με το αυξημένο ποσοστό εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να ενημερωθούν για το θεσμό της εσωτερικής αξιολόγησης, αποτελεί μία ένδειξη του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών να πληροφορηθούν για θέματα που αφορούν την αξιολόγηση.

Περνώντας στην ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων, αρχικά διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης, την αναγκαιότητα και τη συμβολή της.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση: «Θεωρείτε αναγκαίο το θεσμό της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» συμπεραίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έκρινε το θεσμό της αξιολόγησης από μέτρια ως πολύ αναγκαίο. Συγκεκριμένα, το 9,2% απάντησε πως δεν θεωρεί καθόλου αναγκαία την αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 15,4% τη θεωρεί λίγο αναγκαία, το 38,5% μέτρια αναγκαία, το 29,3% πολύ αναγκαία και το 7,6% πάρα πολύ αναγκαία.

Η επόμενη ερώτηση είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε πως μπορεί να συμβάλει από μέτρια έως πολύ. Πιο αναλυτικά, το 9,2% δήλωσε πως δεν θεωρεί πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το 12,3% θεώρησε πως μπορεί να συμβάλει λίγο, το 35,4% θεωρεί ότι συμβάλλει μέτρια, το 29,2% ότι συμβάλλει πολύ και τέλος το 13,9 πως μπορεί να συμβάλει πάρα πολύ. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις έδειξαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την αξιολόγηση ως έναν απαραίτητο θεσμό καθώς μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.



Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου;

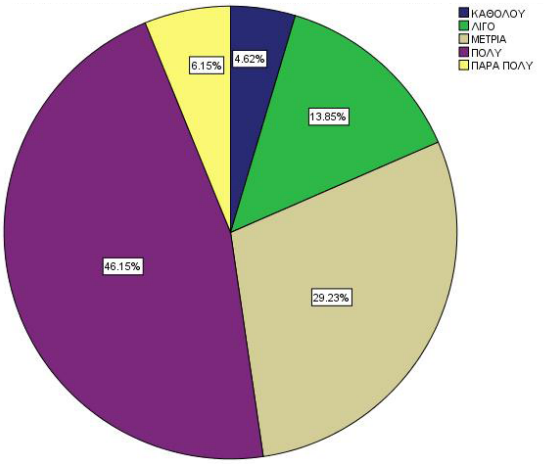
Γράφημα 2: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κρίνουν την αποτελεσματικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης. Η πλειονότητα (30,1%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως θεωρεί την εξωτερική αξιολόγηση μέτρια αποτελεσματική, το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό (29,2%) πως τη θεωρεί καθόλου αποτελεσματική, ενώ το 20% δήλωσε πως τη θεωρεί λίγο αποτελεσματική.

Αναφορικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση:

«Θεωρείτε αποτελεσματική την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως τη θεωρεί μέτρια έως πολύ αποτελεσματική. Πιο αναλυτικά, το 29% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μέτρια αποτελεσματική και το 46,2% δήλωσε πως η εσωτερική αξιολόγηση είναι πολύ αποτελεσματική.

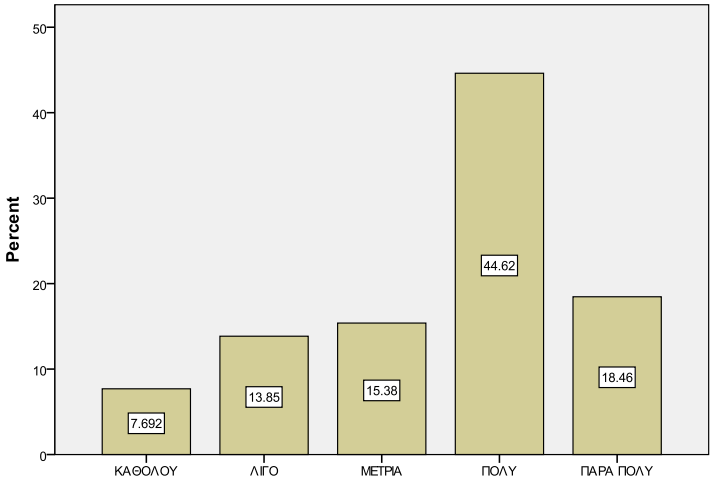
Θεωρείτε αποτελεσματική την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;



Γράφημα 3: Η αποτελεσματικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων έκριναν ως αναποτελεσματική την εξωτερική αξιολόγηση, ενώ απέναντι στην εσωτερική είχαν πιο θετική στάση εφόσον η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως είναι πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματική.

Στην ερώτηση εάν θεωρούν προτιμότερο η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να γίνεται από τα μέλη της παρά από εξωτερικούς αξιολογητές, η πλειονότητα (44,6%), απάντησε πως το θεωρεί πολύ προτιμότερο, το 18,5% πως το θεωρεί πάρα πολύ προτιμότερο και το 15,3% πως το θεωρεί μέτρια προτιμότερο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο ακόλουθο γράφημα:



Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι προτιμότερο να γίνεται από τα μέλη της, παρά από εξωτερικούς αξιολογητές;

Γράφημα 4: Οι φορείς της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο αντικειμενικά τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συγκριτικά με τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε μέτρια (29,7%) έως πολύ (53,1%) πιο αντικειμενικά. Επίσης, από τη σύγκριση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης προέκυψε πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεωρεί αρκετά έως πολύ πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εσωτερική αξιολόγηση.

Όσον αφορά τους τομείς στους οποίους μπορεί να συμβάλει θετικά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι:

- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει πολύ στη βελτίωση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου.
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει μέτρια στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει μέτρια στον περιορισμό φαινομένων χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών που αποβαίνουν εις βάρος των μαθητών.
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει πολύ στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκάστοτε σχολική μονάδα.
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει μέτρια στην εξαγωγή αξιόπιστων και αντικειμενικών συμπερασμάτων.
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει μέτρια στην λεπτομερή σκιαγράφηση των θετικών στοιχείων και των αναγκών κάθε σχολικής μονάδας.
- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει πολύ στην αναβάθμιση και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος με πιο αποτελεσματικό τρόπο σε σχέση με την εξωτερική αξιολόγηση.

Ωστόσο, επισημαίνεται πως αυτά που θεωρήθηκαν ως τα τέσσερα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα είναι κατά σειρά προτεραιότητας:

1. Η συμβολή στον εντοπισμό και την επίλυση των προβλημάτων της μονάδας.
2. Η συμβολή στην αναβάθμιση και βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.
3. Η συμβολή στη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και
4. Η λεπτομερής σκιαγράφηση των θετικών στοιχείων και των αναγκών της μονάδας.

Όσον αφορά τις απόψεις τους σχετικά με τα πλεονεκτήματα που μπορούν να προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι τέσσερις πιο βασικοί τομείς που επισημάνθηκαν είναι: ο εντοπισμός και η επίλυση των προβλημάτων της μονάδας, η αναβάθμιση και βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, η βελτίωση και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και η λεπτομερής σκιαγράφηση των θετικών στοιχείων και των αναγκών της μονάδας.

Αναφορικά με το χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οδήγησαν στο συμπέρασμα πως δεν επιθυμούν η αξιολόγηση να γίνεται σε τακτά χρονικά διάστημα. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν πως είναι προτιμότερο η αξιολόγηση να πραγματοποιείται είτε μία φορά κάθε χρόνο είτε όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα μέσα στη σχολική μονάδα.

Στη συνέχεια, από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιους θεωρούν ως πιο κατάλληλους αξιολογητές και ποια προσόντα θα πρέπει να διαθέτουν αυτοί, αρχικά η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε πως θεωρούν πολύ πιο σωστό η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να γίνεται από τα ίδια της τα μέλη και όχι από εξωτερικούς αξιολογητές. Αναφορικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση: «Ποιον θεωρείται αρμόδιο και σε ποιο βαθμό, για να διεξάγει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» οι απαντήσεις της πλειοψηφίας ήταν πως:

- Θεωρούν ως πολύ κατάλληλο το διευθυντή της σχολικής μονάδας.
- Θεωρούν ως πολύ κατάλληλο τον σύλλογο διδασκόντων.
- Θεωρούν ως καθόλου κατάλληλο τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.
- Θεωρούν ως λίγο κατάλληλους τους μαθητές.

- Θεωρούν ως λίγο κατάλληλη μια επιτροπή στην οποία θα συμμετέχουν ο διευθυντής και εκπρόσωποι του συλλόγου διδασκόντων, των μαθητών και του συλλόγου γονέων.
- Θεωρούν ως λίγο κατάλληλους τους εξωτερικούς αξιολογητές.
- Θεωρούν ως μέτρια κατάλληλο έναν συνδυασμό όλων των παραπάνω.

Συνεπώς, όπως προέκυψε βάσει των ανωτέρω ευρημάτων, οι αξιολογητές που θεωρήθηκαν ως πιο κατάλληλοι για να υλοποιήσουν την εσωτερική αξιολόγηση θεωρήθηκαν πρωτίστως ο διευθυντής της μονάδας και δευτερευόντως ο σύλλογος διδασκόντων.

Αναφορικά με τα απαραίτητα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι αξιολογητές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέδειξε ως πιο σημαντικά την αντικειμενικότητα, τη γνώση των πραγματικών συνθηκών που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα και το πραγματικό ενδιαφέρον για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους δείκτες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν διαπιστώνεται πως σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών οι τέσσερις πιο σημαντικοί δείκτες αξιολόγησης που ξεχώρισαν είναι: η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η διδακτική ικανότητα και η μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί ξεχώρισαν με διαφορά από τα υπόλοιπα, τρία χαρακτηριστικά: το διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να συνοδεύονται από αντίστοιχη αιτιολόγηση και τα κριτήρια της αξιολόγησης να είναι γνωστά και αντικειμενικά.

Όσον αφορά τα κριτήρια στα οποία θα πρέπει να βασίζεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ξεχώρισε ως τα πιο βασικά την ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας και την ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας.

Ακολούθως, εκφράζοντας οι εκπαιδευτικοί την άποψή τους σχετικά με την αναγκαιότητα επαναξιολόγησης σε περίπτωση αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφώνησε, θεωρώντας μάλιστα αυτή τη δυνατότητα ως πολύ σημαντική.

Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: «Σε ποιους τομείς θεωρείτε πως συμβάλλει θετικά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεώρησε ως τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα: τον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων της σχολικής μονάδας (73,8%), τη βελτίωση της λειτουργίας της (69,2,%), την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναγκών της (64,6%) και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού της έργου (58.5%).

Αναφορικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: «Ποια θεωρείτε ως αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας», η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, επισήμανε τη σύνδεση της αξιολόγησης με σκοπιμότητες, όπως η μοριοδότηση και η αύξηση μισθού (81,5%), την πιθανότητα υποκειμενικών αξιολογήσεων (80%), την έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων αξιολογητών (73,8%) και την ελλιπή οργάνωση από την πλευρά της πολιτείας (72,3%).

7.0. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Ημαθίας αντιμετωπίζουν θετικά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα και μέσα από την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό να συμβάλλει στη γενικότερη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, συμπεραίνουμε ότι:

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ελλιπή ενημέρωση για το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρόλο που παρατηρείται σχετική αύξηση του ποσοστού που επιθυμεί να πληροφορηθεί για τη συγκεκριμένη διαδικασία.
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως αναγκαίο το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, γιατί μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.
- Συγκρίνοντας εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφώς πιο θετική στάση απέναντι στην εσωτερική, γιατί τα αποτελέσματά της είναι πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά.
- Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να εντοπίσει με ακρίβεια τα προβλήματα και τις ελλείψεις της και να συμβάλει στην επίλυσή τους. Επίσης, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην αναβάθμιση τόσο της σχολικής μονάδας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.
- Η διεξαγωγή της αξιολόγησης είναι προτιμότερο να γίνεται μία φορά το χρόνο ή όποτε προκύπτει κάποιο σοβαρό πρόβλημα μέσα στη σχολική μονάδα.
- Οι πιο κατάλληλοι αξιολογητές είναι οι εσωτερικοί, πιο συγκεκριμένα είτε ο διευθυντής είτε ο σύλλογος διδασκόντων. Γενικά, τα προσόντα που θεωρείται απαραίτητο να διαθέτουν οι αξιολογητές είναι: αντικειμενικότητα, γνώση του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας, πραγματικό ενδιαφέρον για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.
- Οι πιο σημαντικοί δείκτες της αυτοαξιολόγησης είναι η σχέση εκπαιδευτικών- μαθητών, η ικανότητα διαχείρισης των προβλημάτων και των κρίσεων μέσα στην τάξη, η σχέση σχολείου – οικογένειας και η διδακτική ικανότητα και η μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών.
- Για να θεωρείται αξιόπιστη και αντικειμενική η αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα, να συνοδεύεται από αντίστοιχη αιτιολόγηση και τα κριτήρια της να είναι γνωστά και αντικειμενικά. Επιπλέον, τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να βασίζονται πρωτίστως στην ανάλυση του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.
- Σε περίπτωση αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων θεωρείται πολύ σημαντικό από τους εκπαιδευτικούς να υπάρχει δυνατότητα επαναξιολόγησης.
- Τα πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου, η βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναγκών της εκάστοτε σχολικής μονάδας και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου.
- Τα μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι: η σύνδεση της αξιολόγησης με σκοπιμότητες, όπως μοριοδότηση και αύξηση μισθού, η πιθανότητα υποκειμενικών αξιολογήσεων, η ελλιπής οργάνωση της διαδικασίας της αξιολόγησης από την πλευρά της πολιτείας και η έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων αξιολογητών.

8.0. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας σχετικά με το θεσμό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχει αντίστοιχη προηγούμενη έρευνα που να αφορά το Νομό Ημαθίας. Επιπλέον, πολύ λίγες από τις υπάρχουσες έρευνες που αφορούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επικεντρώνονται στις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, εκφράζονται ορισμένες επιφυλάξεις και η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς καθώς διεξήχθη μόνο σε ένα συγκεκριμένο νομό της χώρας, το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένο και δεν μπορεί να οδηγήσει με ασφάλεια σε γενικεύσεις και συμπεράσματα. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν απλά ενδείξεις.

Με βάση τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας και με ζητούμενο τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, οδηγούμαστε στη διατύπωση των ακόλουθων προτάσεων:

- Η πολιτεία προτού προβεί στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, να αφουγκραστεί και να λάβει υπόψη τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διάφορες μορφές της αξιολόγησης, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι αξιολογητές.
- Να διενεργηθούν επιμορφωτικά σεμινάρια ή παρόμοιες δράσεις για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τις σύγχρονες μεθόδους και στρατηγικές που ακολουθούνται στον τομέα αυτό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών (Επιμ.) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ. 46-70). Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αθήνα.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*, στο Πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτούζης Μ. και Χατζηευστρατίου Ι. (1999*).* Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Αθανασούλα - Ρεππα, Α. - Κουτούζη, Μ. - Χατζηευστρατίου, Ι. τ. Γ, *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (σσ. 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα*. Στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, τ. 13, Ανάτυπο. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/Π.Τ.Δ.Ε. (β)

Κωνσταντίνου, Χ. (2008). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση - 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σσ. 43-50). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 10, σ. 195-210.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ.139-149). Αθήνα: Σαββάλας.

Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). *Κριτική προσέγγιση των νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*. Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, σ. 25-41. Μεταίχμιο.

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

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

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

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδίου.

Σολομών Ι., (1999). *Η λογική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου*, *Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΕΣ

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

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Macbeath, J. (2001). *Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*: *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*; Πώς;, (σσ.157-166) Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Kyriakides, L., & Campbell, L. R. J. (2004). *School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures*. Studies in Educational Evaluation, 30, 23–36.

MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves. The case for school self evaluation.* London and New York: Routledge.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus.* Newbury Park CA: Sage.

Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization.* Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens. Διαθέσιμο στο: http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongresSolomon.html.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΥΠΔΜΘ-ΚΕΕ (2007). *Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε στις 15/3/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.kee.gr

ΥΠΔΜΘ-ΚΕΕ (2007). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο.* Ανακτήθηκε στις 15/2/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.kee.gr

Διαδικασίες Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, *Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου,* (2000), τ. Β΄, Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Επιστημονικός υπεύθυνος: Ματθαίου Δ.. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 15/2/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.pi-schools.gr

Διαδικασίες Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, *Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, (2000), τ. Γ΄, Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Επιστημονικός υπεύθυνος: Ματθαίου Δ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 15/2/2011 από την ιστοσελίδα: http://www.pi-schools.gr

ΝΟΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

Ν.1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 167Α/30-9-1985.

Ν.2525/1997, *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 188/ 23-9-1999.

Ν. 2986/2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 24/ 13-2-2002.

Ν. 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις, ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010

Π.Δ. 320/1993

Σχέδιο Π.Δ. 140/1988

Η ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ: ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ

Καλαθάκη Μαρία[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχτούν και να εφαρμόζουν αλλεπάλληλες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, στα σχολικά βιβλία, στις εξετάσεις, στη διδακτική μεθοδολογία, κλπ. Οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις και η συνακόλουθη απαξίωση των γνώσεων που αυτές επιφέρουν, καθώς και οι διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση.

Η εξέταση των Μαθημάτων στο Λύκειο με την Τράπεζα Θεμάτων έφερε μεγάλη αναστάτωση στη σχολική κοινότητα. Η πρωτοβουλία που περιγράφεται παρακάτω αναπτύχθηκε προκειμένου να συμβάλλει στον αποτελεσματικότερο συντονισμό για την κάλυψη της εξεταστέας ύλης των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών στα Λύκεια της Δυτικής Κρήτης. Από τη Σχολική Σύμβουλο των Καθηγητών Φυσικών Επιστημών των νομών Χανίων και Ρεθύμνου ζητήθηκε η συμπλήρωση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου για την εκτίμηση σημαντικών δεδομένων της νεοεισαγόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στο εξεταστικό σύστημα των Λυκείων με την Τράπεζα Θεμάτων στην Α και Β τάξη. Στην έρευνα δηλώθηκε η εκτίμηση των καθηγητών για το κατά πόσο είναι συμβατή η διδακτέα/εξεταστέα ύλη με τον διαθέσιμο ετήσιο διδακτικό χρόνο ώστε να διδαχθεί με άνεση ή αν χρειάζεται να μειωθεί καθώς επίσης και οι προσωπικές ανάγκες επιμόρφωσης και συντονισμού της ύλης των καθηγητών που μπορούσαν, από κοινού με την αρμόδια σχολική σύμβουλο, να υποστηριχτούν στο ακόλουθο τετράμηνο, ώστε να ολοκληρωθεί άνετα και αποτελεσματικά η διδασκαλία και η εξέταση των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών στα Λύκεια της Δυτικής Κρήτης.

Η έρευνα λειτούργησε ως προσπάθεια αυτοαξιολόγησης και αυτοπροσδιορισμού των καθηγητών σχετικά με την υποδοχή των αλλαγών στη μέχρι τώρα συνήθη εξεταστική πρακτική στα σχολεία. Τα συμπεράσματα της έρευνας οδήγησαν στην οργάνωση ειδικά σχεδιασμένου επιμορφωτικού Προγράμματος Συντονισμού της Διδακτέας/Εξεταστέας Ύλης Φυσικών Επιστημών της Β τάξης των Λυκείων στους νομούς Ρεθύμνου και Χανίων για διαμοίραση γνώσης και εμπειρίας, καλών πρακτικών και ιδεών διδασκαλίας ώστε να ολοκληρωθεί πιο άνετα και αποτελεσματικά η διδασκαλίας της ύλης κατά το δεύτερο τετράμηνο της πρώτης εφαρμογής της αναφερόμενης νομοθετικής αλλαγής, του σχολικού έτους 2014-2015.

Λέξεις-κλειδιά: Τράπεζα Θεμάτων, αυτοαξιολόγηση, εκτίμηση δεδομένων

The Item Bank for Science in Lyceum: A Grounded Review of its Implementation

Kalathaki Maria

ABSTRACT

During their career teachers are required to understand, to embrace and implement successive changes in curricula, textbooks, exams, the teaching methodology, etc. Rapid scientific developments and the consequent depreciation of the knowledge they bring, together with the various

1. Η Κ.Μ. είναι Σχολική Σύμβουλος Καθηγητών Φυσικών Επιστημών Δυτικής Κρήτης. Επικοινωνία: kalathakimaria.edu@gmail. com

educational and social changes, require constant educational and scientific guidance, corresponding to professional awareness. Examination of the Lyceum courses by Themes Depository brought, in 2015, great disruption in school communities. The initiative described below was developed in order to contribute to more effective coordination to cover the Science courses syllabus in Lyceums of western Crete, in order to be examined by the new way. School Advisor for Science Teachers of Chania and Rethymno prefectures sought to be answered an online questionnaire, with closed and open-ended questions, to assess important data of the newly educational policy in the examination system of Lyceums with the Themes Depository. In the survey stated the assessment of teachers as to how the curriculum/syllabus is compatible with the available annual teaching time to be learned comfortably or whether it needs to be reduced. Also sought the personal training and coordination needs of teachers by the responsible school Advisor to be supported in the following four months in order to complete comfortable and effective teaching and examination of science courses. The research served as effort of self-evaluation and self-determination of teachers on welcoming changes in to date usual/traditional examination practiceσ in schools. The findings led to the organization of specially designed training project for the coordination of the teaching/syllabus of Science courses in the west Crete Lyceums. The project aimed in sharing knowledge and experience, best practices and new ideas in teaching to complete the science syllabus more comfortably and effectively, during the second half of the school year 2014-2015, the first year of application of the legislative change.

Keywords: items bank, self-evaluation, data evaluation

1. Εισαγωγή

Το Λύκειο, Ημερήσιο και Εσπερινό, αποτελεί εκπαιδευτική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παροχής γενικής παιδείας και βαθμιαίας εμβάθυνσης και εξειδίκευσης στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Νόμος 4186 ΦΕΚ 193/17-9-2013). Το κάθε μάθημα πρέπει να συμβάλλει στη συμπλήρωση της γενικής παιδείας των μαθητών, στην αντίληψη, κατανόηση και συνειδητοποίηση της σημερινής πραγματικότητας, στην αυτομόρφωση με τη χρήση των βιβλιοθηκών, του διαδικτύου και της ενδοομαδικής αλληλοδιδαχής, στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στην εξάσκηση στην έρευνα και στην εξοικείωση με επιστημονικές μεθοδολογίες, στην αξιολόγηση και στη συγγραφή επιστημονικών κειμένων, στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών και σχέσεων, στη βελτίωση της παρατηρητικότητας και συνειδητοποίηση της αξίας των φυσικών οικοσυστημάτων και του ρόλου του ανθρώπου στις διαταραχές της ισορροπίας τους (ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ, 1999; Κουλαϊδής, 2007).

Η στρατηγική Europe 2020 έχει τρεις προτεραιότητες, της έξυπνης, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης, οι οποίες αλληλοενισχύονται και διαμορφώνουν την εικόνα της κοινωνικής οικονομίας της αγοράς για την Ευρώπη του 21ου αιώνα. Για να κατευθυνθούν οι προσπάθειες και να στηριχτεί η πρόοδος, χρειάζεται ευρεία συναίνεση ως προς το ότι τα μέλη της ΕΕ και συμφωνία πρωταρχικών στόχων για το 2020, οι οποίοι μεταξύ των άλλων, αφορούν τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και ο οποίος αντιμετωπίζει το πρόβλημα των ατομων που εγκαταλείπουν πρόωρα τη σχολική εκπαίδευση μειώνοντας σημαντικά το ποσοστό τους και αυξάνοντας παράλληλα το ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 30-34 ετών που έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, έως το 2020 (EC, 2009).

Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχτούν και να εφαρμόζουν αλλεπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ), στα σχολικά βιβλία, στις εξετάσεις, στη διδακτική μεθοδολογία λόγω των ταχύτατων επιστημονικών εξελίξεων και των διάφορων εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών που συμβαίνουν (Ξωχέλλης, 2005). Σύμφωνα με το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη, με σκοπό όλοι οι πολίτες πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και να εκσυγχρονίζουν διαρκώς εκείνες που κατέχουν, μέσω της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕ, 2006; ΕΥ, 2009).

Η εξέταση των Μαθημάτων στο Λύκειο με την Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ) πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2013-2014 έφερε μεγάλη αναστάτωση στη σχολική κοινότητα (Εγκύκλιοι ΥΠΘ Αρ. Πρωτ. 30631/Γ2/04-03-2014, 4703/7-52014). Η σχολική χρονιά 2014-2015 στην οποία αναφέρεται η παρούσα έρευνα, ήταν η δεύτερη για την εφαρμογή της εξέτασης των μαθημάτων Λυκείου με την ΤΘΔΔ, με την εμπειρία της προηγούμενης χρονιάς των εξετάσεων στην Α τάξη Λυκείου. Όμως, η εφαρμογή της διακόπηκε με την ανάληψη καθηκόντων από τη νέα Κυβέρνηση των Εκλογών του Ιανουαρίου 2015 (Γραφείο Τύπου ΥΠΠΘ 12856/31-1/16), οπότε δεν ολοκληρώθηκαν και όλες οι προβλεπόμενες δράσεις στην παρακάτω περιγραφόμενη πρωτοβουλία. Ερώτημα του ΙΕΠ (Αριθ. Πρωτ. 14959/22-12-2014) και του ΥΠΑΘ (Αρ. Πρωτ. ΥΠΑΙΘ 212348/Δ2/30-12-2014) με θέμα 'Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου από τους Σχολικούς Συμβούλους σχετικά με τη δυνατότητα κάλυψης της διδακτέας-εξεταστέας ύλης η οποία έχει καθορισθεί με τις Υπουργικές Αποφάσεις 156357/Γ2/30-09-2014 Υ.Α. (Β΄ 2660), 171868/Γ2/23-10-2014 Υ.Α. (Β΄ 2987), 171867/Γ2/22-10-2014 Υ.Α. (Β΄ 2937) για τις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2014-2015 επιχειρούσε να αναδείξει δυσκολίες σχετικές με τον ρυθμό και τη δυνατότητα κάλυψης τηε εξεταστέας ύλης στις Α και Β τάξεις του Λυκείου μέσω της ΤΘΔΔ).

Σκοπός της Τράπεζας θεμάτων ήταν αφενός η κάλυψη του συνόλου της διδακτέας ύλης (μετά από σχετικό εξορθολογισμό της) από όλα τα σχολεία της χώρας ώστε να μη δημιουργούνται στους μαθητές μαθησιακά κενά από τάξη σε τάξη και αφετέρου να ομογενοποιηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης για ένα αντικειμενικότερο σύστημα αποτίμησης της προόδου των μαθητών μας. Η δημοσιοποίηση των θεμάτων της Τράπεζας για την Α΄ Λυκείου έγινε μέσω της ιστοσελίδας http://exams-repo.cti.gr, η οποία είναι προσβάσιμη σε όλους, χωρίς κανένα περιορισμό. Η ΤΘΔΔ αποτελεί ένα εξαιρετικά πλούσιο αποθετήριο θεμάτων εξέτασης μαθημάτων, από την περιήγηση του οποίου, μαθητές και καθηγητές διευρύνουν τα πεδία διερεύνησης και ανακάλυψης σε θεματικές και περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στα Λύκεια. Υποστηρίζει την προώθηση των στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών αφού εμβαθύνει και προτείνει ποικίλους τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Αξιοποιώντας τις προκλήσεις και τις δυνατότητες που εγείρει η εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου στα εκπαιδευτικά δεδομένα, προωθούνται αλλαγές στην παραδοσιακή διδασκαλία και στη φιλοσοφία του 'Νέου Σχολείου-Σχολείου του 21ου αιώνα». Με τις συζητήσεις που προκάλεσε στις σχολικές κοινότητες ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των καθηγητών, των μαθητών και των οικογενειών τους για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, με αναπροσαρμογές μεθόδων υλικών και επιστημονικού περιεχομένου.

Η πρωτοβουλία που περιγράφεται παρακάτω, αναπτύχθηκε από τη Σχολική Σύμβουλο των καθηγητών Φυσικών Επιστημών Δυτικής Κρήτης και συγγραφέα της παρούσας εργασίας, προκειμένου να συμβάλλει στον αποτελεσματικότερο συντονισμό για την κάλυψη της εξεταστέας ύλης των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Φυσικής, Χημείας Γενικής Παιδείας και Φυσικής Προσανατολισμού) στα Λύκεια της Δυτικής Κρήτης. Για την απάντηση του Ερωτήματος του ΙΕΠ (Αριθ. Πρωτ. 14959/22-12-2014) και του ΥΠΑΙΘ (Αρ. Πρωτ. ΥΠΑΙΘ 212348/Δ2/30-12-2014) με θέμα Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου από τους Σχολικούς Συμβούλους σχετικά με τη δυνατότητα κάλυψης της διδακτέας-εξεταστέας ύλης η οποία έχει καθορισθεί με τις Υπουργικές Αποφάσεις 156357/Γ2/30-09-2014 Υ.Α. (Β΄ 2660), 171868/Γ2/23-10-2014 Υ.Α. (Β΄ 2987), 171867/Γ2/22-10-2014 Υ.Α. (Β΄ 2937) για τις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2014-2015, ζητήθηκε η συμπλήρωση Ερωτηματολογίου από τους Καθηγητές διδασκαλίας των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) στη Β τάξη Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων Ερωτηματολόγιο (αρ πρωτ Εγγράφων του Γραφείου Συμβούλου Χανίων 2&3/8-1-2015). Οι απαντήσεις ήταν προαιρετικές και θα συνέβαλαν στην πιο εμπεριστατωμένη άποψη που επρόκειτο να δηλωθεί στο ΙΕΠ και ΥΠΑΙΘ. Οι καθηγητές απάντησαν στα Ερωτήματα της έρευνας θέλοντας να συμβάλλουν στον σχηματισμό πληρέστερης εικόνας για την εφαρμογή του νέου τρόπου διδασκαλίας και εξέτασης των μαθημάτων ΦΕ στο Λύκειο.

2. Μέθοδος

Η έρευνα ήταν ποιοτική με ποσοτικοποίηση κάποιων ευρημάτων της. Έγινε ανάλυση λόγου σε κείμενα που αναρτήθηκαν σε ειδικά διαμορφωμένο ιστότοπο και στατιστική ανάλυση στις απαντήσεις των Ερωτηματολογίων που επίσης αναρτήθηκαν στον ίδιο Ιστότοπο (Bell1997; Ιωσηφίδης, 2003). Τα θεματικά πεδία της έρευνας, τα οποία αποτέλεσαν και τα ειδικά αντικείμενα διερεύνησης ήταν: Ι. Η δυνατότητα διδασκαλίας της εξεταστέας ύλης ΦΕ (Βιολογίας, Φυσικής, Χημείας) στις Β τάξεων Λυκείων προκειμένου να εξεταστούν με την ΤΘΔΔ, ΙΙ. Οι προσωπικές ανάγκες επιμόρφωσης των Καθηγητών ΦΕ και συντονισμού της διδακτέας-εξεταστέας ύλης, ΙΙΙ. Διευκολύνσεις των Διευθυντών των σχολείων και της Σχολικής Συμβούλου στο έργο των καθηγητών ΦΕ, εντοπισμός ιδιαίτερων δυσκολιών στη διδασκαλία των ΦΕ στα σχολεία. Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ένα Ερωτηματολόγιο με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις το οποίο στάλθηκε στα εμαίλς των Καθηγητών ΠΕ(04) των σχολείων των νομών Ρεθύμνου και Χανίων σχετικά με τη δυνατότητα διδασκαλίας της εξεταστέας ύλης ΦΕ (Βιολογίας, Φυσικής, Χημείας) Β τάξεων Λυκείων κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015. Ήταν επώνυμο και αναρτήθηκε στον ιστότοπο docs.google.com αλλά μπορούσε να αποσταλεί και σε έντυπη μορφή. Το σχετικό Ερωτηματολόγιο. Το οποίο είχαν να απαντήσουν οι Σχολικού Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ήταν αναρτημένο στην πλατφόρμα «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ. 152/2013)», όπου και υποβλήθηκαν τελικά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Το Ερωτηματολόγιο είχε δύο τμήματα. Στο πρώτο τμήμα, οι Καθηγητές είχαν να επιλέξουν τον τύπο (Ημερήσιο ΓΕΛ, Εσπερινό ΓΕΛ, Ημερήσιο ΕΠΑΛ, Εσπερινό ΕΠΑΛ, Καλλιτεχνικό, Μουσικό, Εκκλησιαστικό), την τάξη και μάθημα/Κλάδο και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την κάλυψη της διδακτέας - εξεταστέας ύλης στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν, ανάλογα με την ειδικότητά τους, και εξετάζονται κατά 50% με θέματα της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας. Οι επιλογές απάντησης για κάθε μάθημα και τάξη ήταν όπως ακριβώς δόθηκαν στο σχετικό Ερωτηματολόγιο του ΙΕΠ: Α. Η διδακτέα – εξεταστέα ύλη είναι συμβατή με τον διαθέσιμο ετήσιο διδακτικό χρόνο και δύναται να διδαχθεί με σχετική άνεση, Β. Η διδακτέα – εξεταστέα ύλη είναι οριακά συμβατή με τον διαθέσιμο ετήσιο διδακτικό χρόνο και η ολοκλήρωση της διδασκαλίας μόλις και μετά βίας επιτυγχάνεται, Γ. Η διδακτέα – εξεταστέα ύλη απαιτεί μεγαλύτερο από τον διαθέσιμο ετήσιο διδακτικό χρόνο και απαιτείται μείωσή της. Σημειωτέο ότι ο διδακτικός χρόνος υπολογίζεται αυστηρά ο προβλεπόμενος σε ετήσια βάση από το αντίστοιχο ωρολόγιο πρόγραμμα (π.χ. για δίωρο ανά εβδομάδα γνωστικό αντικείμενο υπολογίζεται ότι πραγματοποιούνται περίπου 48 - 50 ώρες ανά διδακτικό έτος).

Ζητήθηκαν επίσης οι σκέψεις των Καθηγητών αναφορικά με τις πιθανές προσωπικές ανάγκες επιμόρφωσης και συντονισμού της διδακτέας-εξεταστέας ύλης που θα μπορούσαν από κοινού να υποστηρίξουν οι Καθηγητές με τη Σύμβουλό τους το στο υπόλοιπο χρονικό διάστημα, δηλαδή στο δεύτερο τετράμηνο της σχολικής χρονιάς 2014-2015, μέχρι να ολοκληρωθεί η διδασκαλία και η εξέταση των μαθημάτων. Στο δεύτερο τμήμα του Ερωτηματολογίου υπήρχαν 6 ερωτήσεις ανοικτού τύπου αναφερόμενες στην απαιτούμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία για την εξάντληση της διδακτέας-εξεταστέας ύλης το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς μαζί με τις σχετικές ανάγκες επιμόρφωσης: 1. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει η συνεργασία Σχολικού Συμβούλου και Καθηγητών ΠΕ04 στον συντονισμό της Διδακτέας/Εξεταστέας Ύλης Φυσικών Επιστημών Β τάξης Λυκείων, 2. Ποια ειδική διδακτική μεθοδολογία πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει στην άνετη και αποτελεσματική ολοκλήρωση της διδασκαλίας της Διδακτέας/Εξεταστέας Ύλης Φυσικών Επιστημών Β τάξης Λυκείων, 3. Με ποιους διδακτικούς τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συνδυαστεί το περιεχόμενο των υπολοίπων Κεφαλαίων των σχολικών βιβλίων με την Τράπεζα Θεμάτων, τις ΤΠΕ και τις Εργαστηριακές Ασκήσεις Φυσικών Επιστημών Β Λυκείου, 4. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για εξ ορθολογισμό του περιεχομένου της Τράπεζας Θεμάτων Φυσικών Επιστημών Β Λυκείου, 5. Σε μια διαδικασία διαμοίρασης εμπειρίας και υλικού μεταξύ των διδασκόντων Φυσικές Επιστήμες στη Β Λυκείου των νομών Ρεθύμνου και Χανίων αλλά και ίσως άλλων περιοχών, τι διατίθεστε να προσφέρετε, 6. Είσαστε διατεθειμένοι να συμμετάσχετε

σε επιμορφώσεις σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής για το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς.

Επιπλέον, για να προωθηθεί καλύτερα η πρωτοβουλία, παρακλήθηκαν οι Διευθυντές των Λυκείων να συγκαλέσουν σύσκεψη των καθηγητών Φυσικών Επιστημών των σχολείων τους με θέμα τη «δυνατότητα διδασκαλίας της εξεταστέας ύλης των ΦΕ στις Β τάξεις λυκείων κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015», στην οποία να τους ενημερώσουν σχετικά με τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου, να συζητήσουν μαζί τους για τις διευκολύνσεις που μπορούν να παράγουν στο έργο των καθηγητών ΦΕ και στις τρεις τάξεις των Λυκείων, να εντοπίσουν ιδιαίτερα προβλήματα στη διδασκαλία των ΦΕ, και τα συμπεράσματα της συζήτησης να τα κοινοποιήσουν στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα, στο ΕΚΦΕ του νομού και στη Σχολική Σύμβουλο.

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατίθενται πολλές από τις απόψεις που διατυπώθηκαν στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, εντός εισαγωγικών και με αρίθμηση με σειρά εισαγωγής της απάντησης του Ερωτηματολογίου του Καθηγητή στη βάση δεδομένων (πχ Κ01). Όλοι οι Καθηγητές ΠΕ04 των νομών Ρεθύμνου και Χανίων έλαβαν ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας (αρθ Πρωτ Εγγράφου Γραφείου Σχολικών Συμβούλων Β/θμιας Εκπαίδευσης νομού Χανίων 23/14-1-2015).

3. Αποτελέσματα και συζήτηση

Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας της διδακτέας-εξεταστέας ύλης των Πανελλαδικά Εξεταζόμενων Μαθημάτων είναι υπόθεση της κάθε σχολικής κοινότητας και μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά μέσα σ' αυτήν. Στη Γ τάξη των Λυκείων, ο ρυθμός κάλυψης της διδακτέας-εξεταστέας ύλης παρακολουθείται, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, από Επιτροπή συντονισμού και παρακολούθησης της διδακτέας-εξεταστέας ύλης σε κάθε νομό, η οποία συγκροτείται ειδικά, και έχει άμεση επικοινωνία με το Υπουργείο Παιδείας και τους Καθηγητές που διδάσκουν Πανελληνίως Εξεταζόμενα μαθήματα (Εγκύκλιος ΥΠΠΕΘ Αρ. Πρωτ 191612/Δ2/26-11-2015). Στην περίπτωση της εξέτασης των μαθημάτων στην Α και Β τάξη δεν υπήρξε σχετικός συντονισμός.

Στο Ερωτηματολόγιο Google, ζητήθηκαν οι απόψεις των Καθηγητών ΠΕ04 που διδάσκουν τα μαθήματα ΦΕ Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας Γενικής Παιδείας και Φυσικής Προσανατολισμού στη Β τάξη των εξής Λυκείων: Ημερήσιο ΓΕΛ (4), Εσπερινό ΓΕΛ (3), Άλλου τύπου (Εκκλησιαστικού, Μουσικού, Καλλιτεχνικού) (4), Ημερήσιου ΕΠΑΛ (2), Εσπερινού ΕΠΑΛ (2) και Εσπερινού ΓΕΛ Γ τάξης (4)] της Δυτικής Κρήτης (Ρεθύμνου και Χανίων) να εκφράσουν τη γνώμη τους σε ερωτήσεις των οποίων ο αριθμός βρίσκεται εντός των παρενθέσεων.

Το Ερωτηματολόγιο απάντησαν 39 καθηγητές, 16 από το νομό Ρεθύμνου και 23 από το νομό Χανίων. Οι Απαντήσεις ήταν κυρίως η επιλογή Β και λιγότερο οι επιλογές Α και Γ.

Ι. Η δυνατότητα διδασκαλίας της εξεταστέας ύλης των Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Φυσικής, Χημείας) στη Β΄ τάξη των Λυκείων προκειμένου να εξεταστεί με την ΤΘΔΔ

Οι Απαντήσεις στο Ερωτηματολόγιο από τους καθηγητές των ΓΕΛ ήταν κυρίως η επιλογή Β με μικρές εξαιρέσεις τις επιλογές Α και Γ, δηλαδή ότι η διδακτέα–εξεταστέα ύλη είναι οριακά συμβατή με τον διαθέσιμο ετήσιο διδακτικό χρόνο και η ολοκλήρωση της διδασκαλίας μόλις και μετά βίας επιτυγχάνεται. Κ2-«Οι ώρες γενικά είναι αρκετές και η ύλη καλύπτεται σχετικά άνετα, τόσο στη Χημεία Β όσο και στη Βιολογία Β». Στα ΕΠΑΛ φάνηκε πως η κάλυψη της διδακτέας ύλης ήταν μάλλον αδύνατη, όπως οι καθηγητές θεώρησαν ότι διαμορφώθηκε με την εισαγωγή της ΤΘΔΔ καθώς το ποσοστό των απαντήσεων στην επιλογή Γ ήταν υψηλότερο από αυτό των ΓΕΛ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΛΥΨΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ-ΕΞΕΤΑΣΤΕΑΣ ΥΛΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ Β ΤΑΞΗΣ ΛΥΚΕΙΩΝ					
		ΦΥΣΙΚΗ	ΧΗΜΕΙΑ	ΒΙΟΛΟΓΙΑ	ΦΥΣΙΚΗ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
ΓΕΛ ΗΜΕΡΗΣΙΑ	Α		4	3	1
	Β	6	3	2	6
	Γ	1	3	1	1
ΓΕΛ ΕΣΠΕΡΙΝΟ	Α	1			
	Β	1	1		
	Γ				
ΑΛΛΟ ΛΥΚΕΙΟ (ΜΟΥΣΙΚΟ, ΚΑΛΛΙΤ, ΕΚΚΛ)	Α				
	Β		1		
	Γ			1	
ΕΠΑΛ ΗΜΕΡΗΣΙΟ	Α		1		
	Β	3	1		
	Γ	5	3		
ΓΕΛ ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΤΑΞΗ Γ	Α				
	Β	1			1
	Γ	1			1

Αναφορές στην έκταση και το περιεχόμενο της διδακτέας-εξεταστέας ύλης. «Η ύλη είναι μεγάλη και απαιτητική σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών και το φόρτο εργασίας τους, αν λάβουμε υπόψη την πληθώρα των μαθημάτων και γι' αυτό θα ήταν καλό να συζητήσουμε οι διδάσκοντες μαζί τη σύμβουλό μας το πώς θα χειριστούμε από δω και πέρα τη διδασκαλία μας» (Κ10). «Να επανεξεταστεί το περιεχόμενο των κεφαλαίων για να μην δημιουργούν νοητικά κενά» (Κ21).

Σχόλια για το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων της ΤΘΔΔ. Ο βαθμός δυσκολίας των θεμάτων της ΤΘΔΔ φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την κάλυψη της διδακτέας-εξεταστέας ύλης (Κ6-«Αν όμως λάβουμε τις απαιτήσεις της τράπεζας θεμάτων ως μπούσουλα, αυτομάτως οι αντιστοιχες επιλογές τρέπονται σε Γ ασυζητιτί»). Αρκετοί καθηγητές διατύπωσαν σχόλια για το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων της ΤΘΔΔ, όπως «Τα θέματα Βιολογίας της Β που έχουν ανέβει στην Τράπεζα Θεμάτων είναι λίγο «τσιμπημένα», ειδικά για τους μη Βιολόγους» (Κ2). Κ21-«Να συμφωνούν οι οδηγίες διδασκαλίας με τα ζητούμενα της τράπεζας θεμάτων». Κ24- «Θεωώ απαράδεκτη τόσο την έκταση όσο και την ένταση της ύλης Β΄ Λύκείου ειδικά ως προς τις ασκήσεις που επιβάλλεται να διδαχθούν ώστε να αποκτήσει ο μαθητής επάρκεια στα θέματα της τράπεζας. Ζητείται αίφνης από μαθητές γενικής παιδείας (όχι κατεύθυνσης) τεράστια ευχέρεια στον χειρισμό ασκήσεων στοιχειομετρείας χωρίς να έχει προηγηθεί ανάλογη ευκαιρία εξάσκησης εκεί που όφειλε να υπάρχει δηλαδή στην Α΄ Λυκείου όπου πραγματευόμαστε τα mol. Τι άλλο από απογοήτευση και απέχθεια για το μάθημα μπορεί να νιιώσει για την Χημεία ο μέσος μαθητής;».

Η εισαγωγή της ΤΘΔΔ καθορίζει τη διδακτική μεθοδολογία των Φυσικών Επιστημών στο Λύκειο. Για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό μιας διδακτικής πράξης επιβάλλεται να πληρούνται οι ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η γνώση των σκοπών της, η διερεύνηση της προηγούμενης γνώσης των εκπαιδευομένων, η γνώση του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου και της οργάνωσής του και η γνώση των διδακτικών μεθόδων και μέσων (Mager, 1962, Gagne, 1979 στο Τριλιανός Θ., 2004). Αυτό το μοντέλο επιβάλλει πρώτα να προσδιορίζονται με ακρίβεια και σαφήνεια οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι, έπειτα να προγραμματίζονται οι στρατηγικές και οι διδακτικές ενέργειες που θα βοηθήσουν στην υλοποίηση των σκοπών και στόχων και τέλος να

καθορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης και μέτρησης των αποτελεσμάτων. Η επιλογή αποτελεσματικότερων τεχνικών διδασκαλίας σχετικά με την ποσότητα και το περιεχόμενο της διδακτέας-εξεταστέας ύλης που χρειάζεται να καλυφθεί, και η αύξηση της εργασίας στο σπίτι των μαθητών, θα συνδράμει στην ανετότερη ολοκλήρωση της διδασκαλίας της εξεταστέας ύλης των μαθημάτων των ΦΕ που εξετάζονται σε πανελλήνιο επίπεδο. Δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος να διδάξεις μια έννοια, ένα φαινόμενο, μια διαδικασία, αυτό δηλαδή που τόσα χρόνια έχουμε μάθει με το βιβλίο. Μια και μόνη αλήθεια, αυτή του συγγραφέα. Τον πλουραλισμό στη γνώση, την ελευθερία στη σκέψη μέσα από την ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων την καλλιεργούμε.

Από την εμπειρία της διδασκαλίας των ΦΕ στην Α τάξη Λυκείου με την ΤΘΔΔ, και με την ευκαιρία της εισαγωγής της διαδικασίας στη Β τάξη, εκφράστηκαν απόψεις πως «η ύλη έχει υπερβολικές λεπτομέρειες οι οποίες μάλιστα - παράλογα - ζητούνται από ερωτήματα της Τράπεζας. Αυτό καθοδηγεί τη διδασκαλία μας στην απομνημόνευση εγκυκλοπαιδικής γνώσης, ενώ θα έπρεπε να έχουμε περισσότερο χρόνο για να ασχοληθούμε με γενικότερα ερωτήματα. Για παράδειγμα, τα χρόνια πριν την Τράπεζα, δίνοντας λιγότερη βάση στις λεπτομέρειες, αφιέρωνα περισσότερο χρόνο σε συζήτηση κι ερευνητικές εργασίες πάνω σε θέματα όπως νευρικές παθήσεις και αντισύλληψη, καθώς και στις εργαστηριακές ασκήσεις»- (Κ33). Κ5-«Μας έχουν υποχρεώσει, μέσω του συστήματος της ΤΘΔΔ, η διδασκαλία να είναι προσανατολισμένη στα θέματα των εξετάσεων αντί το αντίθετο». «Δυστυχώς αυτό που φαίνεται να είναι ο στόχος του Υπουργείου είναι η φροντιστηριακού τύπου «εκπαίδευση» στη λύση συγκεκριμένων θεμάτων και όχι η κατανόηση φαινομένων. Ακόμα και με αυτή την έκπτωση είναι ιδιαίτερα δύσκολο καθώς λόγω του επιπέδου των μαθητών χρειάζεται πολλές φορές αναδρομή σε παλαιότερες γνώσεις (μαθηματικών, φυσικής και χημείας) που σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο κάνουν το όλο εγχείρημα αδύνατο» (Κ9).

Οι Προϋποθέσεις υλοποίησης των εργαστηριακών ασκήσεων στα μαθήματα των ΦΕ δεν είναι το ίδιο εξασφαλισμένες στο κάθε σχολείο καθώς το εργαστήριο συχνά γίνεται αίθουσα διδασκαλίας (Κ21). Κ31- «Επίσης, με δεδομένη την ασφυκτική πίεση για την ολοκλήρωση της ύλης, είναι πάρα πολύ δύσκολη η πραγματοποίηση των εργαστηριακών ασκήσεων, που θεωρώ ότι είναι απολύτως απαραίτητο να γίνουν». Κ24-«Που είναι ο χρόνος για διερεύνηση, εργαστήριο, δράση και αλληλεπίδραση; Ποια σύνδεση με τα προβλήματισμούς προσωπικούς και κοινωνικούς επιτρέπει μια τέτοια ύλη; Πρόκειται λοιπόν για μια στείρα γνώση για ολίγους (και εύπορους). Κι όμως η Χημεία είναι πολύ, πολύ πλουσιότερη και συναρπαστικότερη....αλλού, άλλοτε...».

Κάποιοι καθηγητές αντιλήφθηκαν πως ο καλύτερος δυνατός τρόπος για να διδαχθεί η εξεταστέα ύλη ΦΕ είναι «Να λύνω όλες τις απορίες των μαθητών στην τάξη (και όχι εκτός μαθήματος), να λύνω όλες τις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου αλλά και πολλές από την τράπεζα θεμάτων γιατί το ζητούν οι ίδιοι οι μαθητές. Να δίνω μεθοδολογία των ασκήσεων γιατί δεν υπάρχει καθόλου στο σχολικό βιβλίο, να κάνω πειράματα όχι μόνο επίδειξης αλλά να συμμετέχουν οι μαθητές σε αυτά και τέλος να κάνω ομαδικές εργασίες… που τις λατρεύουν τα παιδιά και που φυσικά μαθαίνουν έτσι καλύτερα αλλά και να δείχνω video γιατί έτσι γίνεται ακόμα πιο κατανοητό το μάθημα και ανοίγονται θέματα προς συζήτηση και εμβάθυνση των εννοιών της ύλης τους. Αν δεν χαθεί ούτε μία ώρα η ύλη της χημείας σε όλες τις τάξεις του Λυκείου είναι κανονική και βγαίνει ακριβώς. Όμως από τα είκοσι χρόνια περίπου, που κάνω αυτή τη δουλειά στο Δημόσιο σχολείο λίγες φορές έγιναν όλα τα παραπάνω…. Γιατί δυστυχώς χάνονται πολλές ώρες» (Κ36).

Προτάσεις για αναπροσαρμογή διδακτικών ενοτήτων στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Στην έρευνα, διατυπώθηκαν αρκετές προτάσεις για αναπροσαρμογή διδακτικών ενοτήτων στα μαθήματα των ΦΕ.

Για τη Χημεία γράφτηκαν ότι Κ25-«Η Χημεία είναι ένα ιδιαίτερο μάθημα, με δεδομένη τη δυσκολία κατανόησης των οργανικών αντιδράσεων, καλύτερα να είχαν βγει εκτός κάποιες 'δύσκολες' αντιδράσεις όπως και κάποια θεωρητικά κομμάτια, ώστε να μπορεί να υπάρξει μεγαλύτερη άνεση χρόνου για επανάληψη και εμπέδωση» (Κ25). «Σε μεγαλύτερο ορίζοντα θα πρέπει να συζητήσουμε και να προτείνουμε στο υπουργείο μια ριζικα διαφορετική, ζώσα θα έλεγα, Χημεία Λυκείου» (Κ24).

Για τη Βιολογία προτάθηκαν τα εξής «Νομίζω ότι είναι απαραίτητο η αναπροσαρμογή κά-

ποιων ενοτήτων, όπως Φωτοσύνθεση και Κυτταρική αναπνοή στο 3ο Κεφάλαιο, Μίτωση-Μείωση στο 4ο Κεφάλαιο, οι συγκεκριμένες ενότητες θα μπορούσαν να διδαχθούν πιο συνοπτικά (κάτι αντίστοιχο έχει γίνει στην ύλη της Α Λυκείου, π.χ. Νευρική ώση, Εμμηνορυσιακός κύκλος), με οδηγία που θα μπορούσε να σταλεί κεντρικά σε όλα τα σχολεία, ώστε να μείνει ο απαραίτητος χρόνος για επεξεργασία ασκήσεων και θεμάτων από την Τράπεζα» (Κ-31).

Στη Φυσική, οι καθηγητές αναφέρθηκαν στο ότι «Η ΤΘΔΔ της Φυσικής είναι εκτός σχολικής πραγματικότητας, σε έκταση και φιλοσοφία, εκτός των άλλων, περιέχει και επιστημονικά λάθη. Η ύλη, με τα αλλεπάλληλα κόψε - ράψε, έχει χάσει την όποια συνοχή της καθώς περιέχει τμήματα από διαφορετικά εγχειρίδια, που γράφτηκαν με διαφορετικούς στόχους το καθένα, στο πλαίσιο ενός διαφορετικού ΑΠ. Επίσης έχει πλέον σημαντικά χάσματα. Οι μαθητές της Β θα πρέπει να διδαχθούν ηλεκτρομαγνητικά κύματα (φως) χωρίς να έχουν διδαχθεί καθόλου μαγνητισμό. Η απουσία του μαγνητισμού από την ύλη γενικής παιδείας του λυκείου καθιστά αστεία την όποια συζήτηση περί επιστημονικού γραμματισμού, τη στιγμή μάλιστα που οι μαθητές πρέπει να μάθουν να λύνουν εξεζητημένες ασκήσεις για τον θερμικό συντελεστή αντίστασης» (Κ32).

Αναπολώντας «τα χρόνια πριν την Τράπεζα, δίνοντας λιγότερη βάση στις λεπτομέρειες, αφιέρωνα περισσότερο χρόνο σε συζήτηση κι ερευνητικές εργασίες πάνω σε θέματα όπως νευρικές παθήσεις και αντισύλληψη, καθώς και στις εργαστηριακές ασκήσεις» (Κ18), διατυπώθηκαν ελπίδες «Ελπίζω η πλειοψηφία των συναδέλφων να συμφωνεί με τις παραπάνω απόψεις και να εισακουστούν από τις ιθύνοντες, και εύχομαι αυτό να γίνει σύντομα» (Κ31), με ρεαλισμό και το βλέμμα στο μέλλον «Κατόπιν τούτων επιστροφή στην πραγματικότητα. Νομίζω υπάρχει ανάγκη για ανταλλαγή γνωμών πάνω στο ποιους αναπόφευκτους συμβιβασμούς πρέπει να κάνουμε ώστε να βγαίνει η ύλη χωρίς να εξουθενώνουμε τους μαθητές» (Κ24), με απαισιοδοξία «Νομίζω ότι ζητήματα όπως τα παραπάνω είναι BLR (beyond local repair) όπως λέγαμε στο στρατό. Παρά τις όποιες καλές προθέσεις και ειλικρινείς προσπάθειες, μου είναι δύσκολο να φανταστώ το πώς θα μπορούσαμε να τα αντιμετωπίσουμε μέσω επιμόρφωσης ή συντονισμού» (Κ32).

ΙΙ. Οι προσωπικές ανάγκες επιμόρφωσης των Καθηγητών Φ.Ε. και συντονισμού της διδακτέας-εξεταστέας ύλης

Σε πολλές έρευνες, όπως σ΄αυτήν του Τσετσίλα Ι. (2006), που ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, τονίζεται ιδιαίτερα ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει «να σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες τους, να είναι μικρής διάρκειας, να διοργανώνονται και να υλοποιούνται στη σχολική μονάδα που εργάζονται, να παρέχεται επιμορφωτικό υλικό, να χρησιμοποιούνται μέθοδοι συμμετοχής και εύρεσης, να αναπτύσσεται αμφίδρομη σχέση με τους επιμορφωτές και να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των προγραμμάτων».

Οι σκέψεις που διατυπώθηκαν αναφορικά με τις πιθανές προσωπικές ανάγκες επιμόρφωσης και συντονισμού της ύλης που μπορούσαν να υποστηριχτούν στο υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς, μέχρι να ολοκληρωθεί η διδασκαλία και η εξέταση των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών στα Λύκεια των νομών Ρεθύμνου και Χανίων, ήταν περιορισμένες. Ομαδοποιούνται σε ανάγκη συντονισμού της Ύλης σε επίπεδο Σχολικής Συμβούλου και Καθηγητών, εξεύρεσης ειδικής μεθοδολογίας για τη διδασκαλία των υπόλοιπων Κεφαλαίων με συνδυασμό στη χρήση Τράπεζας Θεμάτων, ΤΠΕ και Εργαστηριακών Ασκήσεων, εξ ορθολογισμού του περιεχομένου της Τράπεζας Θεμάτων, διαμοίραση εμπειρίας και υλικού μεταξύ των διδασκόντων. Κ10-«Νομίζω είναι απαραίτητη η επιμόρφωση και ο συντονισμός της ύλης όσον αφορά τους καθηγητές που διδάσκουν Βιολογία στη Β τάξη». Κ2-«...Η ανεύρεση απαντήσεων θα βοηθούσε. Ίσως και κάνα σεμινάριο...».

Η διερεύνηση ατομικών και συλλογικών εκπαιδευτικών αναγκών και κινήτρων του πληθυσμού στόχου, σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow, βοηθά στην ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν συνήθως οι ενήλικες, όπως μεταξύ των άλλων άγνοια και δυσπιστία στην πολιτική, έλλειψη συμμετοχής, δυσκολία πρόσβασης στην πληροφόρηση, περιπλοκότητα της κοινωνίας και γραφειοκρατία, οργάνωσης χρόνου, διαπροσωπικών σχέσεων, προβλήματα στην εργασία και στην τεχνολογία με αυξανόμενη υπερειδίκευση, έλλειψη πρόσβασης

σε νέες τεχνολογίες, ανεπαρκής επαγγελματική κατάρτιση, αλλαγές στην οργάνωση εργασίας (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Αξιοποιώντας τα πορίσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη δυνατότητα διδασκαλίας της εξεταστέας ύλης των μαθημάτων ΦΕ Β τάξεων Λυκείων κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015, προτάθηκε στους καθηγητές ΠΕ04 που διδάσκουν στη Β τάξη των Λυκείων των νομών Ρεθύμνου και Χανίων να συμμετάσχουν στη συνοικοδόμηση ενός Επιμορφωτικού Προγράμματος Συντονισμού της Ύλης των Μαθημάτων ΦΕ της Β τάξης Λυκείου, για το υπόλοιπο της διδακτέας ύλης μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους. Το ταχύρριθμο αυτό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα θα έχει διάρκεια 25 ώρες, 20 εξ αποστάσεως και 5 δια ζώσης, με περίοδο υλοποίησης 19/1/15-4/2/15. Στόχος του Προγράμματος ήταν η συντονισμένη προώθηση της διδασκαλίας της εξεταστέας ύλης των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών της Β τάξης Λυκείου, που φέτος πρώτη χρονιά θα εξετάζονταν με τη διαδικασία της ΤΘΔΔ. Η κοινή αυτή, οργανωμένη προσπάθεια θα παρείχε αλληλοϋποστήριξη στα σημεία που καθένας μπορούσε, ώστε να γίνουν οι απαραίτητοι διδακτικοί χειρισμοί για να βγει η ύλη, χωρίς την εξουθένωση καθηγητών και μαθητών.

Το χρονοδιάγραμμα εργασιών του Επιμορφωτικού Προγράμματος προέβλεπε συλλογή και διαμοίραση όλου του νομοθετικού πλαισίου διδασκαλίας των μαθημάτων ΦΕ στη Β τάξη Λυκείου και σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, κατάρτιση αυστηρού χρονοδιαγράμαμτος διδασκαλιών με τις υπόλοιπες διδακτικές ενότητες και επιλογή των καταλληλότερων τεχνικών διδασκαλίας για κάθε διδακτική ενότητα. Για την πρακτική εξάσκηση στη χρήση ΤΠΕ και Εργαστηρίου προβλεπόταν δημιουργία ή ανεύρεση από κάθε συμμετέχοντα Καθηγητή μιας τουλάχιστον δραστηριότητας με ΤΠΕ και μιας Εργαστηριακής Άσκησης από τα υπόλοιπα κεφάλαια οι οποίες να καλύπτουν μια ή περισσότερες ερωτήσεις της ΤΘΔΔ με απότερο σκοπό τη δημιουργία αποθετηρίου καλών διδακτικών Πρακτικών συσχετιζόμενων με την ΤΘΔΔ. Στη δια ζώσης συνάντηση αναστοχασμού θα γινόταν μια αποτίμηση του όλου εγχειρήματος με προτεινόμενες βελτιώσεις για τις επόμενες χρονιές. Υποστήριξη των Καθηγητών με ιδέες, εργαλεία και υλικά παρείχαν τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) Χανίων, Ρεθύμνου και Ηρακλείου καθώς και το το Υπουργείο Παιδείας με σχετικές εγκυκλίους (Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘΠΑ 53792/Γ7/18-4-2013 με θέμα ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο για Αθμια και Βθμια Εκπαίδευση). Όμως, λόγω του μικρού ενδιαφέροντος συμμετοχής των Καθηγητών στο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα, ακυρώθηκε η εφαρμογή του.

ΙΙΙ. Η συνδρομή των Διευθυντών και της Σχολικής Συμβούλου στο έργο των καθηγητών ΦΕ

Η εισαγωγή της διδασκαλίας και εξέτασης των μαθημάτων με την ΤΘΔΔ άγχωσε ορισμένους καθηγητές, ιδίως τους πρωτόπειρους στο Λύκειο ώστε να προλάβουν να διδάξουν και με εργαστηριακές ασκήσεις την εξεταστέα ύλη των μαθημάτων ΦΕ. Αλλά και κάποιοι μαθητές φαίνεται πως άλλαξαν γνώμη για κάποια μαθήματα ΦΕ Κ31-«Δυστυχώς, καταφέραμε να αυξήσουμε τις ώρες διδασκαλίας της Βιολογίας στο Λύκειο από τη μία, και από την άλλη να αυξήσουμε υπερβολικά την εξεταστέα ύλη, με αποτέλεσμα η Βιολογία να γίνει ένα δυσβάσταχτο μάθημα για τα παιδιά». Κάποιοι καθηγητές δήλωσαν πως δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη διδασκαλία ΦΕ με ΤΘΔΔ, όπως ο Κ35-«λόγω πολυετούς υπηρεσίας και διδασκαλίας του μαθήματος δεν αντιμετωπίζω κανένα σχετικό με τα παραπάνω θέμα».

Για τη διευκόλυνση του έργου των καθηγητών ΦΕ από τους Διευθυντές των σχολείων, ζητήθηκε να συζητήσουν από κοινού τις δυνατότητες βελτίωσης του εργασιακού και μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου τους ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία και εξέταση των ΦΕ με τη χρήση της ΤΘΔΔ. Μία μόνο Διευθύντρια έστειλε απάντηση στα ερωτήματα της έρευνας που αφορούσαν στην πρωτοβουλία των Διευθυντών Λυκείων για ανάπτυξη συζήτησης σχετικά με τη δυνατότητα διδασκαλίας και εξέτασης των μαθημάτων ΦΕ με τη χρήση ΤΘΔΔ στο κάθε σχολείο (αρθ Πρωτ Εγγράφου Γραφείου Σχολικών Συμβούλων Β/θμιας Εκπαίδευσης νομού Χανίων 2/8-1-2015). Συμπέρασμα της σύσκεψης των καθηγητών ΦΕ που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της ήταν πως η διδακτέα–εξεταστέα ύλη ήταν οριακά συμβατή με το διαθέσιμο ετήσιο διδακτικό χρόνο και η ολοκλήρωση της διδασκαλίας μόλις και μετά βίας επιτυγχάνεται.

Η παρακολούθηση της ύλης που διδάχτηκε από τον ίδιο τον καθηγητή μπορεί να γίνει μέσω ειδικών πινάκων που μπορεί να συμπληρώνει με τις σελίδες του σχολικού βιβλίου που καλύφθηκαν, ασκήσεις που επιλύθηκαν και εργαστηριακές ασκήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε σχέση με αυτά που είχαν σχεδιαστεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Σε ορισμένα σχολεία, με τον ακολουθούμενο ρυθμό, πιθανόν να υπήρχε πρόβλημα στην ολοκλήρωση της διδασκαλίας της εξεταστέας ύλης στα εξεταζόμενα μαθήματα των ΦΕ σε ορισμένα σχολεία επειδή αστάθμητοι παράγοντες συχνά υπεισέρχονται στην επιτυχή εφαρμογή αυτού του κάθε προγραμματισμού, χρειάζεται αναθεώρηση. Η αυστηρότερη καταγραφή σε ημερολόγιο διδασκαλίας των σελίδων του σχολικού βιβλίου και των στόχων του Προγράμματος Σπουδών που καλύφθηκαν, συγκριτικά με αυτή που συνήθως γίνεται στα σχολικά Βιβλία Ύλης κάθε τάξης, μπορεί να γίνει με ειδικό σχέδιο όπου να καταγράψουν τις ημερομηνίες και τις ώρες που διατίθενται για τη διδασκαλία των εν λόγω μαθημάτων και να επιμερίζουν τις σελίδες του σχολικού βιβλίου σε αυτές κατά το δοκούν, ώστε να ολοκληρώσουν τις παραδόσεις τους εγκαίρως.

Οι διδασκαλίες εισαγωγής της νέας γνώσης είναι καλό να ολοκληρώνονται εγκαίρως ώστε να απομένει χρόνος και για επαναλήψεις μέσα στην τάξη, στο τέλος, τουλάχιστον, της σχολικής χρονιάς. Όπου υπολείπεται σημαντικά η κάλυψη της εξεταστέας ύλης, πριν το τέλος Μαρτίου, χρειάζεται επαναπρογραμματισμός και νέα κατανομή της ύλης στις υπολειπόμενες ώρες διδασκαλίας ή/και αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με παραχώρηση ωρών από άλλα μαθήματα και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σε συνεννόηση με τους μαθητές, τους Διευθυντές και τους υπόλοιπους καθηγητές των σχολείων, χωρίς σημαντικές επιπτώσεις για τα άλλα μαθήματα, ώστε να υποστηρίξουν το νέο προγραμματισμό τους.

4. Επίλογος

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) στο πλαίσιο της διαδικασίας διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης πρότασης για τον εξ ορθολογισμό της διδακτέας–εξεταστέας ύλης των μαθημάτων του Λυκείου που εξετάζονται με θέματα που προέρχονται κατά 50% από την ΤΘΔΔ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ζήτησε τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (α) για την επάρκεια του διδακτικού χρόνου και (β) για στοιχεία της ύλης που θα μπορούσαν να αφαιρεθούν. Με αφορμή το ερώτημα του ΙΕΠ, η πρωτοβουλία να ερωτηθούν οι καθηγητές Φε για τις δυνατότητες κάλυψης της διδακτέας-εξεταστέας ύλης ΦΕ της Β τάξης των Λυκείων ανέδειξε πλεονεκτήματα αλλά και προβλήματα για την αξιοποίηση της ΤΘΔΔ στην εξεταστική διαδικασία των Λυκείων και συνεπώς στην πιο εναρμονισμένη, με αυτή, διδασκαλία των μαθημάτων. Διατυπώθηκε η ανάγκη δημιουργίας μιας Επιτροπής Συντονισμού και Παρακολούθησης της Διδακτέας-Εξεταστέας Ύλης των μαθημάτων ΦΕ σε κάθε νομό, η οποία θα συστήνεται ειδικά και θα έχει άμεση επικοινωνία με το Υπουργείο Παιδείας και τους Καθηγητές που διδάσκουν Πανελληνίως Εξεταζόμενα μαθήματα, όπως συμβαίνει με τα Πανελληνίως εξεταζόμενα μαθήματα της Γ τάξης Λυκείου, η οποία θα συνέβαλε σημαντικά στον αποτελεσματικότερο συντονισμό σε επίπεδο σχολείων, νομών και περιφερειών για την ανετότερη κάλυψη της ύλης.

Η έρευνα λειτούργησε ως προσπάθεια αυτοαξιολόγησης και αυτοπροσδιορισμού των καθηγητών σχετικά με την υποδοχή των αλλαγών στη μέχρι τώρα συνήθη εξεταστική πρακτική στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν το σχολικό βιβλίο με τον καλύτερο και πιο ταιριαστό τρόπο για τους μαθητές τους, χρειάζεται συχνά να καταφύγουν και σε διδακτικές ιδέες άλλων συγγραφέων ώστε να εμπλουτίσουν τον εκπαιδευτικό τους πλουραλισμό σε επιστημονικό περιεχόμενο και μεθοδολογία, να εμπνεύσουν τους μαθητές τους να συνεχίσουν και να εμβαθύνουν στην ανακάλυψη της νέας γνώσης των ΦΕ μέσα από πρωτότυπες, καινοτόμες, εμπνευσμένες διδασκαλίες που θα καλλιεργούν τη δημιουργικότητα με ευχαρίστηση κατά την εκμάθηση της Επιστήμης.

Η στοχευμένη επιμόρφωση και η εξοικείωση με κάθε αλλαγή μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη και ανετότερη εκπαιδευτική διαδικασία και να οδηγήσει στην καλύτερη αντίληψη της επιστήμης με εφεύρεση πιο εύληπτων μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων. Με αυτό το σκεπτικό, τα συμπεράσματα της έρευνας οδήγησαν στην οργάνωση ειδικά σχεδιασμένου επιμορ-

φωτικού Προγράμματος Συντονισμού της Διδακτέας/ Εξεταστέας Ύλης μαθημάτων ΦΕ της Β τάξης των Λυκείων στους νομούς Ρεθύμνου και Χανίων για τη διαμοίραση γνώσης και εμπειρίας, καλών πρακτικών και ιδεών διδασκαλίας, απόρροια της μέχρι τώρα διδακτικής προϋπηρεσίας και παρακαταθήκη για τις επόμενες χρονιές, προκειμένου να ολοκληρωθεί πιο άνετα και αποτελεσματικά η διδασκαλίας της ύλης κατά το δεύτερο τετράμηνο της πρώτης εφαρμογής της αναφερόμενης νομοθετικής αλλαγής, του σχολικού έτους 2014-2015.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την επαγγελματική τους εξέλιξη και την αυτομόρφωσή τους ως κοινότητα σκεπτόμενων και ευαισθητοποιημένων λειτουργών. Το όλο εγχείρημα υποστήριξης των Καθηγητών στην αρχική εφαρμογή της ΤΘΔΔ συνιστά ενδοσχολική επιμόρφωση η οποία απαιτεί την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας και συναδελφικότητας, είναι δύσκολη γιατί πρέπει να αντικαταστήσει ένα περιβάλλον εργασίας που χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, τυποποίηση, ορθολογισμό και ατομικιστική νοοτροπία (Βασιλού & Χαραμής, 2005). Η ίδια η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών επιβάλλει τη νοοτροπία της απομόνωσης και του συντηρητισμού, και διαμορφώνει ένα 'μοναχικό' επάγγελμα από την άποψη της στενής εργασιακής-διδακτικής πρακτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bell J. (1997) Methodological Design of Pedagogical and Social Research, Publications Gutenberg, Athens

Βασιλού Β., Χαραμής Π. (2005) Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών έναντι των νέων τεχνολογιών και ο ρόλος του Καθηγητή-Συντονιστή. Ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα στις 1-8-2005 http://www.pi-schools.gr/sxoleia/rahoula/rolos_ekp.htm

Βεργίδης Δ, Καραλής Θ, 1999. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

EC (2009) Council conclusions of 12 may 2009 on a strategic framework for European cooperation in Education and Training ('ET 2020'), notices from European Union institutions and bodies, (2009/C 119/02) Official Journal of the European Union 28.5.2009, available 20.02.2010 on http://ec.europa.eueducationlifelong-learning-policydocjoint10com640_en.pdf

ΕΕ (2006). Πρόγραμμα Έκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, Επίσημη εφημερίδα C 79 της Ευρωπαϊκής Ένωσης 01.04.2006).

EY (2009) European year of creativity and innovation manifesto of European ambassadors for creativity and innovation, available 02.04.2010 on http://create2009.europa.eu/fileadminContentDownloadsPDFManifestomanifesto.en.pdf manifesto.en.pdf

Ιωσηφίδης Θ (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα

Κουλαϊδής Β (2007) Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Αθήνα.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Τριλιανός Θ. (2004) Μεθοδολογία της Σύγχρονης διδασκαλίας, Α τόμος, 3η έκδοση.

Τσετσίλας Ι. (2006) Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και σχεδιασμός προγραμμάτων επιμόρφωσης: Η μελέτη περίπτωσης μίας σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με το μοντέλο D.I.O.N., Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ (1999) Αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, Γενικές Οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας, Αθήνα.

3η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ*

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

* Η παρούσα θεματική ενότητα αντιστοιχεί στην 4η ενότητα του προγράμματος του Συνεδρίου.

Η ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΤΙΚΟΥ ΑΓΩΝΑ

Κατσιάπη Νίκη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σταδιακή πορεία της προσπάθειας των επαναστατημένων Ελλήνων να εντάξουν την εποπτεία της εκπαίδευσης και των λειτουργών της στην οργάνωση της εκπαίδευσης έγινε στην αρχή άτυπα, αργότερα όμως θεσμοθετημένα, με ολοένα πιο σαφείς άξονες και κριτήρια, όπως επίσης και συντονισμένες προσπάθειες. Η θεσμοθέτηση του Εφόρου της Παιδείας στα πρόσωπα των Θ. Φαρμακίδη και Γρ. Κωνσταντά την ώρα που η Ελλάδα βρισκόταν στη δίνη του πολέμου, αποτελεί ένδειξη της διάθεσης των επαναστατημένων Ελλήνων να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια για την οργάνωση της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση – εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας – Έφορος Παιδείας – Γρηγ. Κωνσταντάς – Θεόκλ. Φαρμακίδης

School Supervision During the Greek War of Independence

Katsapi Niki

ABSTRACT

The gradual process of the effort of the rebel Greeks to integrate the supervision of education and its ministers in the organization of education initially was informal, but later institutionalized, with increasingly clear priorities and criteria, as well as concerted efforts. The establishment of the Education Superintendent in the person of Theoklitos Pharmakidis and Gregory Konstantas at the time when Greece was in the swirl of war, was an indication of the mood of the revolted Greeks not to give up trying to organize Education system.

Keywors: evaluation, war for independence of Greece, supervisor (eforos) of education. Gr. Konstantas, Theokl. Pharmakidis

1.1. Εισαγωγικά

Η συνεχώς αυξανόμενη τάση για σύσταση σχολείων στα προεπαναστατικά χρόνια ανακόπηκε βίαια από τα πολεμικά γεγονότα της περιόδου 1821 – 1828. Μέχρι τότε λειτουργούσαν τα κοινά και τα ελληνικά λεγόμενα σχολεία. Και στους δύο τύπους σχολείων δίδασκαν κατά κανόνα ιερωμένοι (μοναχοί και εφημέριοι). Στα κοινά σχολεία χρησιμοποιήθηκαν ως διδακτικά βιβλία, εκτός από τη Χρήσιμο Παιδαγωγία, το αλφαβητάρι της Τουρκοκρατίας, και μερικά λειτουργικά βιβλία της εκκλησίας. Στα σχολεία αυτά δεν υφίσταται η έννοια της τάξης και ο σχολικός χρόνος και χώρος δεν είναι καθορισμένοι. Είναι η λεγόμενη ατομική ή παλαιά μέθοδος, για την οποία έχει ασκηθεί κριτική από τα τέλη του 18ου αιώνα, όσον αφορά την ανεπάρκεια της διδασκαλίας, το σχολαστικισμό και την αναποτελεσματικότητα. Στα *ελληνικά σχολεία* η διδασκαλία *«πολλάκις ἔβαινε μέχρις Ὁμήρου, μετὰ στοιχειωδῶν μαθηματικῶν, φιλοσοφικῶν […] καὶ θεολογικῶν ὀλίγων, ἰδία δὲ κατηχήσεως τινός …»* (Γεδεών, 1976:228).

Στην ανώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης βρίσκονταν τα ελάχιστα ονομαστά σχολεία που λειτούργησαν σε μεγάλα πνευματικά κέντρα όπως η Σμύρνη, η Χίος, τα Ιωάννινα κ.ά. κάτω από διάφορες ονομασίες, όπως *φροντιστήρια*, *κοιναὶ σχολαί*, *ἀκαδημίαι* κ.ά.

---

1. Η Κ.Ν. είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης» και Δρ. Αξιολόγησης. Επικοινωνία: nikipostmail@yahoo.gr

1.2. Η εισαγωγή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου

Το 1816 παρουσιάστηκαν στο περιοδικό Ἑρμῆς ὁ Λόγιος το ιστορικό και οι βασικές αρχές της *αλληλοδιδακτικής* μεθόδου (Λεοντσίνης, χ.χ.). Τα πρώτα αλληλοδιδακτικά σχολεία λειτούργησαν στο χώρο του υπόδουλου ελληνισμού το 1819 στη Μάνη, το 1820 στο Ιάσιο με δάσκαλο και λίγο αργότερα ένα άλλο στο Βουκουρέστι.

Στην επαναστατημένη Ελλάδα τα πολεμικά γεγονότα της περιόδου 1821 – 1827 ανέστειλαν στις περισσότερες περιοχές τη λειτουργία των σχολείων, όπως ήταν αναπόφευκτο (Γριτσόπουλος, 1962). Παρόλα αυτά, σε μερικές περιοχές, εκ των οποίων κάποιες ήταν στο κέντρο των πολεμικών επιχειρήσεων συνεχίστηκε η λειτουργία των κοινών σχολείων ή επιχειρήθηκε η ανασύστασή τους.

Στις 16/3/1822 *«δεκαεπτὰ αὐτοσχέδιοι πολιτικοὶ ἄνδρες»* (Δραγούμης, 1874:143) υπέγραψαν προκήρυξη της Πελοποννησιακής Γερουσίας στην οποία μεταξύ άλλων απηύθυναν πρόσκληση προς «ἀξίους διδασκάλους διὰ νὰ διδάξουν διὰ τῆς Λαγκαστερίου μεθόδου κοινὰ γράμματα», η οποία είχε ήδη εισαχθεί ανεπισήμως σε μεμονωμένα σχολεία.

Τον Απρίλιο του 1823 η Β' Εθνοσυνέλευση του Άστρους ανέθεσε την ευθύνη για τα εκπαιδευτικά ζητήματα στο Βουλευτικόν Σῶμα και ψήφισε: *«Συστηματικῶς νὰ ὀργανισθῇ ἡ ἐκπαίδευσις τῆς νεολαίας, καὶ νὰ εἰσαχθῇ καθ᾽ ὅλην τὴν ἐπικράτειαν ἡ Ἀλληλοδιδακτικὴ μέθοδος ἀπὸ τὴν Διοίκησιν»* (Μάμουκας, 1839:145).

Το 1824 επιχειρείται το πρώτο σχέδιο οργάνωσης της Παιδείας στην ελεύθερη Ελλάδα που συνέταξε σύμφωνα με άλλους (Βαρδουνιώτης, 1910) η πενταμελής επιτροπή υπό την προεδρία του Α. Γαζή και σύμφωνα με άλλους (Κόκκωνας, 1997) ο Ι. Κοκκώνης, εμπνευσμένο από την εισήγηση του Ταλεϋράνδου, η οποία αναφερόταν στους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Το σχέδιο οργάνωσης της Παιδείας προέβλεπε σύσταση σχολείων και των τριών βαθμίδων. Την ίδια εποχή αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες απόπειρες ανασύστασης σχολείων.

Το αλληλοδιδακτικό σχολείο, όπως και το Γυμνάσιο Αθηνών, θα λειτουργήσει τελικά με δαπάνες των Μονών Πεντέλης, Πετράκη, Καισαριανής και Βρανά τον Απρίλιο 1824 στο χώρο του τζαμιού του Σταροπάζαρου. Στην Αθήνα *«οἱ φιλόκαλοι Ἀθηναῖοι [...] κατασταίνουσι Σχολεῖα τῆς νέας παιδαγωγίας, τῆς Ἀλληλοδιδακτικῆς, [...] καὶ τὸν Παρθενῶνα, ἐν ᾧ ἐδιδάσκοντο τὰ κοράσια τὴν Ἀλληλοδιδακτικὴν, καὶ τὰ πρῶτα στοιχεῖα τῆς γλώσσης»* γράφει ο Διονύσιος Σουρμελής στην *Ἱστορία τῶν Ἀθηνῶν* (Σουρμελής, 1834:71). Η *Φιλόμουσος Ἑταιρία* προκηρύσσοντας θέση δασκάλου στο υπό σύσταση σχολείο *τῆς νέας παιδαγωγίας «Ἀλληλοδιδακτικῆς»* (Κούκκου, 1968 και ΓΑΚ, φ. 24), ζητά να έχει τα απαιτούμενα προσόντα. Γράφεται χαρακτηριστικά *«νὰ ἠμπορῇ ὅμως νὰ δώσῃ μαρτύρια τῆς ἱκανότητός του, ἢ μὲ τὰς ἀποδείξεις τῶν διδασκάλων του ἢ καὶ μὲ κάνέναν ἄλλον τρόπον»* (Γενικὴ Ἐφημερὶς τῆς Ἑλλάδος:1824). Είναι η πρώτη φορά στην επαναστατική Ελλάδα που η πρόσληψη ενός εκπαιδευτικού προϋποθέτει ύπαρξη τυπικών προσόντων.

Πράγματι, οι δύο ιερωμένοι διδάσκαλοι που ανέλαβαν τα δύο σχολεία, αρρένων και θηλέων της αλληλοδιδακτικής, Συνέσιος Κυριακίδης και Νεόφυτος Νικητόπουλος αντίστοιχα, είχαν αρκετά προσόντα για να διδάξουν τη νέα μέθοδο. Ο ιεροδιάκονος Συνέσιος Κυριακίδης από τη Σμύρνη, όχι μόνο ήξερε καλά τη νέα μέθοδο, αλλά είχε συγγράψει σχετικά βιβλία, χειρόγραφα και τυπωμένα.

Ο ιεροδιάκονος Νεόφυτος Νικητόπουλος με προϋπηρεσία στην Τρίπολη προσελήφθη από τους εφόρους της Φιλομούσου Ἑταιρίας στις 30/5/1824 με μηνιαίο μισθό 60 γρόσια για να διδάξει αρχικά στο νέο σχολείο *«τοὺς φοιτῶντας νέους μὲ ἐπιμέλειαν καὶ προθυμίαν».* Ενάμιση χρόνο αργότερα ο μισθός του έχει αυξηθεί κατά 280 γρόσια ετησίως και οι έφοροι της Εταιρείας Ταλαντίου Νεόφυτος, Ιωάννης Γκούρας και Γρόπιους εμφανώς ευχαριστημένοι από το έργο του, γράφουν στις 31/12/1825 προς τον *«λόγιον διδάσκαλον τῶν παρθένων κύριον Ν. Νικητόπλον» ... «ἐπιθυμοῦντες νὰ βαστάξωμεν καὶ νὰ καλυτερεύσωμεν μάλιστα τὰ κοινὰ σχολεῖα [...] σᾶς εἰδοποιοῦμεν, ἐὰν ἀγαπᾶτε, νὰ ἀκολουθήσετε καὶ νέον χρόνον τὴν διδασκαλίαν σας, εἰς τὸ αὐτὸ σχολεῖον [...] Τὰ παρόντα μέσα τῆς Φιλομούσου Ἑταιρίας δὲν μᾶς συγχωροῦν, νὰ σᾶς προσφέρωμεν περισσότερα, μ' ὅλον ὅτι κατ' ἄλλον τρόπον εἴμεθα ἐπὶ τούτου εὐδιάθετοι, γνωρίζοντες τὴν εἰς τὰ*

χρέη σας ἐπιμέλειάν σας» (ΓΑΚ[2], Φ.24).

Ο Νικητόπουλος μάλιστα, εισήγαγε στο αλληλοδιδακτικό σχολείο του Παρθενώνα τον *Κανονισμό*, έναν θεσμό που είχε επινοήσει ο Bell για να στηρίξει την αλληλοδιδακτική μέθοδο. Σύμφωνα με τον Κανονισμό στο σχολείο λειτουργούσαν μαθητικές κοινότητες και διεξάγονταν εκλογές για να αναδείξουν τους *διοικητές* και τα μέλη του *Κριτηρίου* που ήταν ένα είδος σχολικού δικαστηρίου. Ο Σουρμελής σημειώνει για τον Νικητόπουλο *«Οὗτος ἀπήλαυσε γενικὴν ὑπόληψιν τῶν Ἀθηναίων διὰ τὴν σώφρονα διαγωγήν του»* (Σουρμελής, 1834:130).

Η πρώτη φορά μετά την έναρξη του Αγώνα που η πρόσληψη ενός εκπαιδευτικού προϋποθέτει ύπαρξη τυπικών προσόντων είναι το 1824 κατά τη σύσταση των δύο σχολείων στην Αθήνα από τα μέλη της Φιλομούσου Εταιρείας. Τα απαιτούμενα προσόντα ήταν *«νὰ ἠμπορῇ ὅμως νὰ δώσῃ μαρτύρια τῆς ἱκανότητός του, ἢ μὲ τὰς ἀποδείξεις τῶν διδασκάλων του ἢ καὶ μὲ κἀνέναν ἄλλον τρόπον».*

Η συγκεκριμένη διαδικασία πρόσληψης των δύο εκπαιδευτικών δεν αποτελεί τυπική διαδικασία αξιολόγησης, ωστόσο εμπεριέχει αρκετά στοιχεία, ώστε να θεωρηθεί μια άτυπη αξιολόγηση, πρόδρομη του θεσμού της εποπτείας στο ελεύθερο ελληνικό κράτος.

Τα αντικείμενα αξιολόγησης ήταν οι υποψήφιοι δάσκαλοι.

Ως προς το χρόνο έγινε πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού οι δύο δάσκαλοι δεν είχαν ακόμη διοριστεί.

Ως προς το εύρος ήταν μερική και ως προς τη φύση των δεδομένων ήταν ποιοτική.

Το κριτήριο δεν ήταν απόλυτο, αλλά σχετικό (*«νὰ ἠμπορῇ ὅμως νὰ δώσῃ μαρτύρια τῆς ἱκανότητός του, ἢ μὲ τὰς ἀποδείξεις τῶν διδασκάλων του ἢ καὶ μὲ κἀνέναν ἄλλον τρόπον»*).

Η σχέση επικοινωνίας αξιολογητή – αξιολογούμενου είναι έμμεση ως ένα μεγάλο βαθμό, αφού οι έφοροι της Εταιρείας απλώς θα διαπίστωναν την ύπαρξη των τυπικών προσόντων από συνοδευτικά έγγραφα που θα τους έδιναν οι υποψήφιοι δάσκαλοι.

Οι φορείς αξιολόγησης, οι έφοροι της Εταιρείας είναι ενεργοί, εκτός εκπαιδευτικού χώρου. Η έκφραση των αποτελεσμάτων έγινε με δημόσια έκθεση, στον τύπο της εποχής.

Ακολουθήθηκε το σχήμα: προγραμματισμός à υλοποίηση à αξιολόγηση. Υπάρχει ένδειξη ότι κατά τη σχεδίαση της αξιολόγησης συνεκτιμήθηκαν ειδικές συνθήκες και παράμετροι, ωστόσο δεν διερευνήθηκε το ερώτημα «από ποιες πηγές και με ποιο τρόπο» θα συνεκτιμηθούν τα προσόντα του καθενός από τους υποψήφιους δασκάλους, πώς θα γίνει η ανάλυση των δεδομένων, πράγμα που ενισχύεται από την αόριστη φράση της ανακοίνωσης *«καὶ μὲ κἀνέναν ἄλλον τρόπον»*.

Τα κριτήρια ήταν μόνο η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Ως τεχνική χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη των υποψηφίων δασκάλων.

Όσον αφορά στα σφάλματα κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκτιμάμε ότι τα μέλη της Εταιρείας που επιφορτίστηκαν με το καθήκον να προσλάβουν τον κατάλληλο δάσκαλο είναι πιθανό να υπέπεσαν στο σφάλμα στερεοτύπου, επηρεασμένοι από στερεότυπα που σχετίζονταν με προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία (αφού δίδαξε εκεί, άρα είναι καλός), καθώς και στο σφάλμα προσδοκίας. Είναι πιθανό τα μέλη της Εταιρείας να είχαν υψηλές προσδοκίες από τους υποψήφιους δασκάλους, γνωρίζοντας σε ποιους ονομαστούς δασκάλους είχαν μαθητεύσει.

Δεν έχουμε επαρκή στοιχεία για να υποστηρίξουμε αν υπήρχε ή όχι εποπτεία εκ μέρους των εφόρων της Εταιρείας στα νεοσύστατα σχολεία και το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων. Με τα ελάχιστα τεκμήρια που διαθέτουμε δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπήρχε συστηματική εποπτεία εκ μέρους της Εταιρείας. Μπορούμε ωστόσο να ισχυριστούμε ότι οι δύο δάσκαλοι είχαν καλή φήμη στη μικρή κοινωνία της Αθήνας.

Ο Σουρμελής έγραψε για το δάσκαλο Νεόφυτο Νικητόπουλο *«Οὗτος ἀπήλαυσε γενικὴν ὑπόληψιν τῶν Ἀθηναίων διὰ τὴν σώφρονα διαγωγήν του»* (Σουρμελής, 1834:130). Ο μισθός του Νικητόπουλου σε διάστημα λίγο μεγαλύτερο του ενός έτους υπερτετραπλασιάστηκε (από 60 σε 280 γρόσια) και οι έφοροι της Εταιρείας Ταλαντίου Νεόφυτος, Ιωάννης Γκούρας και Γρόπιους του προτείνουν το Δεκέμβριο του 1825 να εργαστεί και τον επόμενο χρόνο στο σχολείο «γνωρίζοντες τὴν εἰς τὰ χρέη σας ἐπιμέλειάν σας», χωρίς να αναφέρεται αν η άποψη που έχουν σχηματίσει για

2. Γενικά Αρχεία του Κράτους, Καποδιστριακό Αρχείο, Υπουργείο της Θρησκείας και της Παιδείας.

το Νικητόπουλο είναι προϊόν συστηματικής εποπτείας ή έκφραση της θετικής γνώμης που έχει γι' αυτόν η κοινωνία της Αθήνας.

1.3. Το πρότυπο διδασκαλείο του Άργους

Στο μεταξύ λειτούργησε πρότυπο διδασκαλείο στο Άργος με σκοπό *«νὰ ἐκπαιδεύωνται νέοι ἄξιοι καὶ χρηστοήθεις, οἵτινες τελειοποιούμενοι νὰ διδάξωσιν εἰς τὰ χωρία. Καὶ οὕτω τὸ πρότυπον σχολεῖον νὰ χρησιμεύσῃ ὡς μεγάλη πηγή, ὅθεν θέλουν ἐκρεύσει νάματα τῆς ἀλληλοδιδασκαλίας»* (Δραγούμης, 1874:144).

Ο Κωνσταντάς στην Έκθεση που συνέταξε προς τον Ιταλό φιλέλληνα κόμητα Peccio στις αρχές του 1825 αναφέρει ότι *«ἡ κυβέρνησις ἐψήφισε: 1ον) Τὴν ἵδρυσιν εἰς τὸ Ἄργος μιᾶς γενικῆς σχολῆς ἀλληλοδιδακτικῆς μεθόδου, εἰς τὴν ὁποίαν θ' ἀποστέλλωνται ἐξ ἑκάστης ἐπαρχίας δύο ἢ τρεῖς νέοι ἔχοντες ἐπαρκῆ γνῶσιν τῆς ἑλληνικῆς γλώσσης, διὰ νὰ μάθουν τὴν χρήσιμον αὐτὴν μέθοδον. Αὐτοὶ θὰ ἐπιστρέψουν κατόπιν εἰς τὰς ἐπαρχίας των διὰ νὰ διδάξουν ἄλλους, ἵνα δι' αὐτοῦ τοῦ μέσου ἐξακολουθῇ ἡ ἐκπαίδευσις εἰς ὅλην τὴν Ἑλλάδα. Τὸ σχολεῖον αὐτὸ ἱδρύθη καὶ εὑρίσκεται ἤδη εἰς ἀνθοῦσαν κατάστασιν. 2ον) Τὴν ἵδρυσιν εἰς τὸ Ἄργος ἐπίσης μιᾶς Ἀκαδημίας συμφώνου πρὸς τὴν σημερινὴν κατάστασιν τῆς Ἑλλάδος, εἰς τὴν ὁποίαν θὰ προσκληθοῦν ὅλοι οἱ Ἕλληνες σοφοί, τοὺς ὁποίους αἱ περιστάσεις κρατοῦν μακρὰν τῆς Ἑλλάδος, ἵνα ἕκαστος ἐξ αὐτῶν δυνηθῇ νὰ μεταδώσῃ εἰς τὸ ἔθνος του τὰς γνώσεις τὰς ὁποίας ἀπέκτησε μακρὰν τοῦ τόπου του. Θὰ προσκληθοῦν ἐπίσης νὰ ἔλθουν εἰς τὴν Ἑλλάδα σοφοὶ ὅλων τῶν φωτισμένων ἐθνῶν τῆς Εὐρώπης, ἐπίσης εἰς μεγάλην κλίμακα, ὅσον θὰ κριθῇ ἀναγκαῖον διὰ τὴν τελείαν ἐγκατάστασιν τῆς Ἀκαδημίας. Ὁ πλούσιος καὶ ἐνάρετος πατριώτης Βαρβάκης ἐπρομήθευσεν ἤδη τ' ἀπαραίτητα χρηματικὰ μέσα πρὸς συντήρησιν τῆς σχολῆς. Ἡ κυβέρνησις προτίθεται νὰ διαθέσῃ ἐκ τῶν δημοσίων προσόδων τὸ ἐπὶ πλέον, διὰ τὸ ὁποῖον θὰ παρίστατο ἀνάγκη, καὶ ἐντὸς ὀλίγου χρόνου θὰ καταστήσῃ γνωστοὺς τοὺς ὅρους τοῦ ἱδρύματος τούτου»* (Δασκαλάκης, 1968:71).

Δεν καταφέραμε να εντοπίσουμε παρά ελάχιστα στοιχεία λειτουργίας του πρότυπου διδασκαλείου του Άργους. Από τα στοιχεία αυτά εκτιμάμε ότι η λειτουργία του διδασκαλείου δεν ήταν ούτε συνεχής ούτε κανονική (Βαρδουνιώτης, 1910). Υπήρξε όμως, τουλάχιστον μια περίοδος αποφοίτησης υποψηφίων δασκάλων (Καλαφάτη, 1998). Στην περίοδο αυτή υπάρχουν σαφή στοιχεία από τη διαδικασία αξιολόγησης, όχι όμως επαρκή για να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, αν λειτούργησε ως σχολή κατάρτισης δασκάλων ή ως σχολή μετεκπαίδευσής τους.

Μετά την πυρπόληση του Διδασκαλείου του Άργους και ενώ διαρκούσε η Επανάσταση, οι περιστάσεις δεν επέτρεψαν την ίδρυση ενός Κεντρικού Σχολείου, το ζήτημα όμως δεν ξεχάστηκε. Στις αρχές του 1827 ο Θεόκλητος Φαρμακίδης έγραψε στον Κωνσταντίνο Ασώπιο ότι ελπίζει *«τὸ πρῶτον συστηθησόμενον εἰς τὴν Ἑλλάδα Λύκειον, ὄχι Ἀκαδημία, θέλει προκόψει ἀσυγκρίτως περισσότερον παρὰ τὴν Ἰόνιον Ἀκαδημίαν˙ ἐν τοσούτῳ ὑπομονὴ καὶ εὐχή»* (Κουμαριανού, 1980:134). Στα τέλη του ίδιου έτους η Φιλανθρωπική Εταιρεία, μέλος της οποίας ήταν ο Γεννάδιος, αναφερόταν στην «καθίδρυσιν μιᾶς κεντρικῆς σχολῆς, ὅπου θέλουν παραδίδεσθαι τ' ἀθάνατα συγγράμματα τῶν ἐνδόξων προπατόρων μας καὶ ὅπου ἡ νεολαία θέλει πορίζεσθαι τὰς ἀρχὰς τῶν κοινωνικῶν ἀρετῶν» (Κοκκώνας, 199716, υποσ. 10).

1.4. Ο Θεόκλητος Φαρμακίδης ως Έφορος Παιδείας

Στο έγγραφο 1401, με ημερομηνία 4/6/1823 του Εκτελεστικού σώματος προς τον Πρόεδρο του Βουλευτικού που συνυπογράφουν ο Πετρ. Μαυρομιχάλης ως Πρόεδρος, ο Αλ. Μαυροκορδάτος ως Γεν. Γραμματεύς και οι Θ. Κολοκοτρώνης και Ανδρ. Μεταξάς προτείνεται ο Θεόκλητος Φαρμακίδης ως έφορος *«γενικῆς παιδείας καὶ ἠθικῆς ἀνατροφῆς»*, ο οποίος θα ασκεί καθήκοντα σε όλα τα δημόσια σχολεία, *«μεταρρυθμίζων αὐτὰ κατὰ τὸ συμφερώτερον καὶ εὐμεθοδώτερον»* (ΑΕΠ, 1977)[3].

Ο αρχιμανδρίτης Θεόκλητος Φαρμακίδης είχε φοιτήσει στη Μεγάλη του Γένους Σχολή, στη

3. Ἀρχεῖα Ἐθνικῆς Παλιγγενεσίας μέχρι τῆς ἐγκαταστάσεως τῆς Βασιλείας.

Σχολή των Κυδωνιών και στην Ακαδημία του Ιασίου, στο Βουκουρέστι, καθώς και στη Βιέννη συμπληρώνοντας τη φιλολογική του μόρφωση. Γνώριζε λατινικά, γαλλικά και γερμανικά.

Υπήρξε εφημέριος στο ναό Αγίου Γεωργίου της Βιέννης, θέση που κατείχαν στο παρελθόν ο Νεόφυτος Δούκας και ο Άνθιμος Γαζής. Μετέφρασε από τα λατινικά την τετράτομη εγκυκλοπαίδεια του Φ. Γιάκομπς και συμμετείχε στην έκδοση του περιοδικού Ἑρμῆς ὁ Λόγιος. Όταν ο λόρδος Frederic Guilford τον κάλεσε για καθηγητή Θεολογίας στην Ακαδημία της Κέρκυρας, αποφασίστηκε ότι πρώτα έπρεπε να φοιτήσει με έξοδα του Γκίλφορντ στη θεολογική σχολή του Γκέτινγκεν με σκοπό να γνωρίσει τη δυτική θεολογία. Έτσι ξεκίνησε να σπουδάζει στη Γερμανία με έξοδα του Γκίλφορντ.

Με το ξέσπασμα της Επανάστασης ήλθε στην Ελλάδα και τον Αύγουστο του 1821 στην Καλαμάτα εξέδωσε, με την υποστήριξη του Δημητρίου Υψηλάντη, την πρώτη ελληνική εφημερίδα που κυκλοφόρησε σε ελλαδικό έδαφος. Ήταν χειρόγραφη και έφερε τον τίτλο Ἑλληνικὴ Σάλπιγξ. Εκδόθηκαν μόνο τρία φύλλα της εφημερίδας, εξαιτίας διαφωνίας του με την επαναστατική κυβέρνηση.

Έλαβε μέρος στις δύο πρώτες εθνοσυνελεύσεις και διορίστηκε μέλος του Αρείου Πάγου Ανατολικής Ελλάδος (Μπαλάνος, 1933). Το Βουλευτικό σώμα ενέκρινε στις 27/6/1823 την πρόταση του Εκτελεστικού, ονομάζοντας τον Φαρμακίδη Έφορο *«τῆς Παιδείας καὶ Ἠθικῆς Ἀνατροφῆς τῶν Παίδων»* (ΑΕΠ, 1862:93), εκείνος όμως ζήτησε προθεσμία λίγων ημερών για να το σκεφθεί και τελικά αποδέχθηκε (ΑΕΠ, 1862:515).

Στο πρακτικό συνεδρίασης του Βουλευτικού σώματος της 5/7/1823 αναφέρεται ότι *«ἐγένετο προβούλευμα πρὸς τὸ Ἐκτελεστικὸν ὑπ᾽ ἀριθ. 217, ἵνα τῷ δώσῃ τὰς ἀναγκαίας ὁδηγίας»* (ΑΕΠ, 1862: 110, 515). Δεν εντοπίσαμε τέτοιο έγγραφο στα Ἀρχεῖα Ἑλληνικῆς Παλιγγενεσίας μέχρι τῆς ἐγκαταστάσεως τῆς Βασιλείας ούτε βρήκαμε άλλο στοιχείο σχετικά με τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα του Φαρμακίδη ως Εφόρου της Παιδείας. Ένα χρόνο μετά (21/6/1824) ο Φαρμακίδης απέστειλε επιστολή προς το Βουλευτικό σώμα με την οποία ζητούσε την παραίτησή του και η οποία έγινε δεκτή.

1.5. Ο Γρηγόριος Κωνσταντάς ως Έφορος Παιδείας

Σχεδόν ένα μήνα μετά, στις 25/7/1824 το Βουλευτικό σώμα διόρισε στην κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας τον 67χρονο ιεροδιάκονο Γρηγόριο Κωνσταντά, έφορο «τῆς κοινῆς παιδείας» (ΑΕΠ, 1862:367), άνθρωπο με εξαιρετικά πολλές για την εποχή του γνώσεις, γλωσσομάθεια, αδιαμφισβήτητες ικανότητες, πλούσια εμπειρία και αναγνωρισμένο κύρος.

Είχε μαθητεύσει αρχικά κοντά στον φημισμένο ιερομόναχο Άνθιμο Πανταζή, ο οποίος είχε ιδρύσει σχολείο στις Μηλιές, την ιδιαίτερη πατρίδα του Κωνσταντά. Αργότερα, ερχόμενος στο Βουκουρέστι θα μαθητεύσει δίπλα στο Νεόφυτο Καυσοκαλυβίτη, πρώην σχολάρχη της Αθωνιάδος Ακαδημίας και ηγετική μορφή του Κινήματος των Κολλυβάδων. Αργότερα συνεχίζει τις σπουδές του και στη Βιέννη. Γνώριζε την αρχαία ελληνική, τη λατινική, τη γερμανική, την ιταλική, τη γαλλική, τη ρωσική, τη ρουμανική και την τουρκική γλώσσα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην Ακαδημία του Βουκουρεστίου δίδασκε στα ιταλικά και στα γερμανικά (Μουρτζανός, 2009).

Οι ικανότητες του Κωνσταντά δεν αφορούσαν μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και στην προσπάθεια οργάνωσης του νέου κράτους. Είχε οριστεί ως πληρεξούσιος του Πηλίου στη Συνέλευση της 15ης Νοεμβρίου 1821, έλαβε μέρος στην Εθνική Συνέλευση της Επιδαύρου στην οποία το ελληνικό έθνος διεκήρυξε την πολιτική του ύπαρξη και ανεξαρτησία και εξελέγη μέλος του Βουλευτικού. Ορίστηκε υπεύθυνος για έρευνα σχετικά με τουρκικές ομολογίες που βρέθηκαν στην Κόρινθο, στάλθηκε στις 15/3/1822 στον Άρειο Πάγο εκ μέρους του Μινίστρου της Οικονομίας Πανούτσου Νοταρά για να εισπράξει εισφορές και συμμετείχε στη Β΄ Εθνική Συνέλευση ως πληρεξούσιος Ανατολικής Ελλάδας αλλά και της Σαντορίνης. Ορίστηκε μέλος της επιτροπής για τη σύνταξη κανόνων του νέου κράτους, μέλος της επταμελούς επιτροπής με σκοπό την υποβολή υπομνήματος στους πληρεξουσίους ευρωπαϊκών κρατών για το μέλλον του Έθνους και την ψήφιση συντάγματος. Του προτάθηκε να γίνει σύμβουλος του Αρμοστή της Κρήτης, αλλά δεν αποδέχθηκε την πρόταση.

Η πιο σημαντική όμως αποστολή που ανέλαβε ο Κωνσταντάς ήταν να μεσολαβήσει ώστε να σταματήσει η διαμάχη μεταξύ του Αρείου Πάγου και του Δημ. Υψηλάντη ως Προέδρου του Εκτελεστικού (ΑΕΠ, 1857-1862-1973-1974-1976-1976[2]).

Ο Κωνσταντάς είχε εργαστεί αρχικά ως παιδαγωγός σε γόνους φαναριώτικων οικογενειών και στη συνέχεια υπηρέτησε ως σχολάρχης στην Ακαδημία Βουκουρεστίου, ως δάσκαλος στα Αμπελάκια Θεσσαλίας, ως ιδιαίτερος δάσκαλος του ανιψιού του Μητροπολίτη Εφέσου και θα ιδρύσει μαζί με τον Άνθιμο Γαζή με δική τους δαπάνη το περίφημο σχολείο στις Μηλιές. Του προτάθηκε να αναλάβει τη διεύθυνση της Πατριαρχικής Σχολής Ξηροκρήνης και αργότερα να συνοδεύσει ελληνόπουλα για σπουδές στη σχολή των Κουακέρων στο Λονδίνο, ως *«ἄνθρωπος, σεβάσμιος καὶ εἰδήμων τῆς ἑλληνικῆς γλώσσης, διὰ νὰ τοὺς γυμνάζῃ εἰς τὴν προπατορικὴν γλῶσσαν»* αλλά δεν αποδέχθηκε καμία από τις προτάσεις (ΑΕΠ, 1862: 356).

Τα καθήκοντά του δημοσιεύτηκαν στην Ἐφημερίδα τῶν Ἀθηνῶν. Μέσα στα καθήκοντά του ήταν και το να καταγράψει τον αριθμό και το είδος των σχολείων, να πάρει πληροφορίες για τη διαγωγή και την ικανότητα καθενός από τους δασκάλους, να φροντίσει ώστε να διορίζονται δάσκαλοι *«τίμιοι, χρηστοήθεις, ἐνάρετοι, θεοσεβεῖς, σώφρονες»* (Ἐφημερὶς τῶν Ἀθηνῶν, 1825), να παρακολουθήσει τη μέθοδο διδασκαλίας του καθενός και (όπου δεν υπάρχει) να προτείνει εκείνη που είναι απλούστερη, ευκολότερη και κατάλληλη, ώστε να μη χάνουν οι μαθητές πολύτιμο χρόνο.

Επιπλέον έπρεπε να δημιουργήσει σχέδιον τῆς τάξεως τῶν Ἑλληνικῶν μαθημάτων. Τα καθήκοντά του περιελάμβαναν σχεδιασμό της μεθόδου παραδόσεως και όπου ήταν δυνατόν καθορισμός της διάρκειας καθενός μαθήματος, ώστε να μην είναι απεριόριστος ο χρόνος της σπουδής. Το σχέδιο αυτό έπρεπε να υποβληθεί για έγκριση στη Διοίκηση και θα εφαρμοζόταν σε όλα τα σχολεία, μέχρι να βρεθεί η καλύτερη μέθοδος.

Η εποπτεία θα συνεχιζόταν μέσω της αλληλογραφίας του με τους δασκάλους και επιτρόπους του σχολείου, ώστε να πληροφορείται τα της λειτουργίας του σχολείου.

Μαζί με τα καθήκοντά του δημοσιεύτηκαν και «τὰ δικαιώματά του» που ήταν να λαμβάνει «συνδρομή», να συμμορφώνονται οι επίτροποι και οι δάσκαλοι με τις υποδείξεις του, όπως επίσης και να τον εξυπηρετούν και να τον διευκολύνουν στην άσκηση των καθηκόντων του οι δάσκαλοι, οι επίτροποι και οι έπαρχοι. Ο Σπεράντσας παραθέτει έγγραφο του Υπουργείου Εσωτερικών με ημερομηνία 2/2/1825 προς τους επάρχους και δημογέροντες, με το οποίο διατάσσονται να του δίνουν τροφή, κατάλυμα και ζώα για τη μετακίνησή του. Τονίζεται δε ότι αν δείξουν την παραμικρή αμέλεια ή αδιαφορία, *«τοῦτο θέλει νομισθῇ ἔγκλημά σας»* (Σπεράντσας, 1960:39).

Στις 24 Φεβρουαρίου 1825 ύστερα από αίτησή του, αποφασίστηκε ο μισθός του να είναι 500 γρόσια και να του προκαταβληθούν τρεις μισθοί για να ξεκινήσει το έργο του. Τέσσερις μήνες αργότερα, την 1/7/1825 ζητά από το Βουλευτικό σώμα άδεια για να ξεκινήσει περιοδεία στις Κυκλάδες. Στις Κυκλάδες, όπως και σε άλλες περιοχές, κατέφυγαν την περίοδο του Αγώνα πρόσφυγες από περιοχές που δεν είχε επιτυχία η Επανάσταση. Ο Κωνσταντάς παρέμεινε στις Κυκλάδες μέχρι το Μάρτιο του 1827, οπότε συμμετείχε στην Εθνοσυνέλευση της Τροιζήνας.

1.6. Η περιοδεία του Γρηγ. Κωνσταντά στις Κυκλάδες

Το ιδιο έτος (1825) ο έφορος της Παιδείας Γρηγόριος Κωνσταντάς έχει ξεκινήσει να περιοδεύσει τα σχολεία των Κυκλάδων με σκοπό:

- να καταγράψει τον αριθμό και το είδος των σχολείων
- να πάρει πληροφορίες για τη διαγωγή και την ικανότητα καθενός από τους δασκάλους
- να φροντίσει ώστε να διορίζονται δάσκαλοι *«τίμιοι, χρηστοήθεις, ἐνάρετοι, θεοσεβεῖς, σώφρονες»*
- να παρακολουθήσει τη μέθοδο διδασκαλίας του καθενός και (όπου δεν υπάρχει) να προτείνει εκείνη που είναι απλούστερη, ευκολότερη και κατάλληλη, ώστε να μη χάνουν οι μαθητές πολύτιμο χρόνο
- να δημιουργήσει σχέδιον τῆς τάξεως τῶν Ἑλληνικῶν μαθημάτων. Το σχέδιο αυτό έπρεπε να υποβληθεί για έγκριση στη Διοίκηση και θα εφαρμοζόταν σε όλα τα σχολεία, μέχρι να βρεθεί η καλύτερη μέθοδος.

Η εποπτεία θα συνεχιζόταν μέσω της αλληλογραφίας του με τους δασκάλους και επιτρόπους του σχολείου, ώστε να πληροφορείται τα της λειτουργίας του σχολείου.

Αντικείμενο αξιολόγησης και ελέγχου ήταν ο δάσκαλος της πρώτης βαθμίδας μόνο, αφού δε γίνεται λόγος για απαιτούμενα προσόντα και ικανότητες των δασκάλων που δίδασκαν στα ελληνικά σχολεία. Επομένως η αξιολόγηση θα γίνονταν αποσπασματικά και κατακερματισμένα, όχι σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. Το κύριο έργο του δασκάλου που είναι το παιδαγωγικό και το διδακτικό συμπυκνώνεται στην αόριστη φράση «ικανότητα», ενώ δίνεται έμφαση σε στοιχεία της προσωπικότητάς του και του χαρακτήρα του που δεν είναι μετρήσιμα, αξιολογούνται με υποκειμενικά κριτήρια και μπορεί φυσικά να είναι λανθασμένα. Για παράδειγμα με ποια γενικά αποδεκτά κριτήρια αξιολογείται, αν και κατά πόσο ο δάσκαλος είναι σώφρων; Γενικά τα μη προσδιορισμένα με σαφήνεια κριτήρια, επιδέχονται πολλές ερμηνείες και εύκολα γίνονται αιτία παρερμηνείας και κατά συνέπεια αδικιών και παρεξηγήσεων.

Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι παιδαγωγικός – συμβουλευτικός. Προβλεπόταν να παρακολουθήσει ο Έφορος τη μέθοδο διδασκαλίας του καθενός και (όπου δεν υπάρχει) να προτείνει εκείνη που είναι απλούστερη, ευκολότερη και κατάλληλη. Είναι βέβαιο ότι στις Κυκλάδες πριν από την Επανάσταση δε λειτουργούσαν αλληλοδιδακτικά σχολεία. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, αν ο Κωνσταντάς είχε κατά νου να πάρει μαζί του το Γεώργιο Κλέοβουλο. Αν ισχύει αυτό, τότε είναι προφανές ότι η απλούστερη, ευκολότερη και καταλληλότερη μέθοδος που αναφέρεται στα καθήκοντά του είναι η αλληλοδιδακτική. Ευρύτερος δηλαδή, σκοπός της περιοδείας του, ήταν να εισαγάγει την αλληλοδιδακτική μέθοδο. Ο πλέον κατάλληλος για να τον βοηθήσει σε αυτή την προσπάθεια ήταν ο ίδιος ο εισηγητής της μεθόδου, ο Κλέοβουλος.

Οσον αφορά στο εύρος της προσπάθειας και στον αριθμό των «αντικειμένων» αξιολόγησης – ελέγχου, πρόκειται για μερική αξιολόγηση. Είναι προφανές ότι κανένα από τα άλλα δομικά ή λειτουργικά μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αξιολογείται ούτε καν ο δάσκαλος της επόμενης βαθμίδας.

Ως προς τη φύση των δεδομένων η αξιολόγηση ήταν ποιοτική και σχετική (όχι απόλυτη)· δε βασιζόταν σε κάποιο απόλυτο και σταθερό κριτήριο.

Από την άποψη της σχέσης επικοινωνίας του αξιολογούντος και του αξιολογούμενου ήταν άλλοτε άμεση (όταν τεκμηριωνόταν με την απευθείας επαφή) και άλλοτε έμμεση (όταν ελάμβαναν υπόψη τις πληροφορίες για τη διαγωγή και την ικανότητα καθενός από τους δασκάλους). Στη μικρή τοπική κοινωνία όπου ζούσε ο δάσκαλος ήταν αναμενόμενο να υπάρχουν μικροδιαφορές ή σοβαρότερες εντάσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και σε άλλους θεσμικούς παράγοντες (άλλους δασκάλους, κληρικούς, Δημογέροντες, επιτρόπους κ.ά.). Ήταν αναγκαίο να διασταυρωθούν οι πληροφορίες και να εκτιμηθεί η αξιοπιστία τους. Η αξιολόγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς έτσι κι αλλιώς, είναι από μόνη της δύσκολη και παρακινδυνευμένη, μη αποτελεσματική και αναξιόπιστη. Επιπλέον η πλειονότητα των κατοίκων της εποχής εκείνης ήταν ολιγογράμματοι ή αναλφάβητοι. Το 1828, δηλαδή τρία χρόνια αργότερα, το 90,95% των ανδρών ήταν αναλφάβητοι (Μπουζάκης, 1986: 36, υποσ. 11). Αλλά ακόμα και στην περίπτωση που ήταν εγγράμματοι οι θεσμικοί παράγοντες κατά κανόνα δεν ήταν σχετικοί με την εκπαίδευση, δε γνώριζαν ούτε τη φύση και το περιεχόμενο ούτε την ιδιαιτερότητα του διδασκαλικού έργου.

Ως προς το ρόλο του αξιολογούμενου επρόκειτο για ετεροαξιολόγηση.

Ως προς το πού δινόταν έμφαση, είναι εμφανές ότι επρόκειτο για αξιολόγηση αποτελέσματος (έμφαση στο τελικό προϊόν) και όχι διαδικασίας (έμφαση στην προσπάθεια).

Ως προς το μοντέλο αξιολόγησης, σχεδιάστηκε εκείνο της λήψης αποφάσεων, αφού η διαδικασία αξιολόγησης γινόταν για να αποφασιστεί για μεν τους υποψήφιους δασκάλους ο διορισμός τους ή όχι, για δε τους εν ενεργεία τη συνέχιση ή όχι της εφαρμογής της ίδιας μεθόδου διδασκαλίας.

Η μέθοδος αξιολόγησης ήταν η παρατήρηση.

Οι άξονες αναφοράς της αξιολόγησης του δασκάλου ήταν κυρίως η συμπεριφορά δασκάλου εντός και εκτός τάξης (εντός ή εκτός σχολείου) και η «ικανότητά» του.

Τα κριτήρια της αξιολόγησης ήταν:

– η τιμιότητα
– η χρηστοήθεια
– η ενάρετη ζωή
– η θεοσέβεια και
– η σωφροσύνη

Η γνώση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου και η διδακτική ικανότητα δεν αναφέρονται στο σχετικό κείμενο. Ενδεχομένως εννοούνται. Η αξιολόγηση αφορά κυρίως στην ανθρώπινη συμπεριφορά, γι' αυτό είναι δύσκολη και παρακινδυνευμένη, μη αποτελεσματική και αναξιόπιστη.

Ως προς το χρόνο, η αξιολόγηση προβλεπόταν πριν από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο φορέας αξιολόγησης (ο Έφορος Παιδείας) ήταν ενεργός και εσωτερικός, με μεγάλη εκπαιδευτική πείρα και αδιαμφισβήτητο κύρος.

Η έκφραση των αποτελεσμάτων είχε προβλεφθεί να γίνει επίσημα με αναφορά στο Γραμματέα και ενδεχομένως δημόσια στον τύπο της εποχής.

Η αρχική του πρόταση ήταν να επισκεφθεί όλα τα σχολεία της επαναστατημένης Ελλάδας, πράγμα που θεωρητικά ήταν καλό, πρακτικά όμως αδύνατο, όπως επισημαίνει έγγραφο του Βουλευτικού προς το Εκτελεστικό στις 10/1/1825. Προτείνουν λοιπόν να περιοδεύσει *«τινα σημαντικώτερα τῆς Ἑλλάδος σχολεῖα»* (ΑΕΠ, 1974:101). Έτσι, αποφασίζει να επισκεφθεί τα σχολεία των Κυκλάδων, της μόνης περιοχής της επαναστατημένης Ελλάδας που παρέμενε τότε ελεύθερη.

Ο λόγιος Διονύσιος Σουρμελής εγκωμιάζοντας σε επιστολή του προς την Ἐφημερίδα τῶν Ἀθηνῶν τον Κωνσταντά παρατηρεί εύστοχα ότι *«εἶναι δύσκολον καὶ ἀτελεσφόρητον ἕνας μόνον ἄνθρωπος νὰ διαπράξηται ὅλα ἐκεῖνα ὅσα ἀπαιτοῦνται […]. Διὸ τοὐλάχιστον ἔπρεπε νὰ εἶναι τρεῖς Γεν. Ἔφοροι τῆς Παιδείας…»* (Δασκαλάκης, 1968: 2073).

Κατά τη διάρκεια της παραμονής του στις Κυκλάδες επισκέφθηκε με βεβαιότητα τη Σύρο, την Πάρο, τη Νάξο, την Τήνο, την Άνδρο και ίσως τη Μύκονο. Σε επιστολή του προς τους κατοίκους της Μυκόνου με ημερομηνία 28/12/1825, εκφράζει την ανησυχία του για την έντονη δράση των πειρατών στην εκεί θαλάσσια περιοχή, είναι πιθανό επομένως ότι εξαιτίας αυτού θα ανέβαλε το ταξίδι προς τη Μύκονο. Σε μεταγενέστερη επιστολή του προς τους Προκρίτους της Μυκόνου (12 Ιουνίου 1826) γράφει μεταξύ άλλων «… Καὶ ἂν ἐπιμένετε εἰς ἐκεῖνα ὁποῦ ὡμιλήσαμεν καὶ αὐτοῦ μὲ τὴν εὐγένειάν σας, καὶ ἐδῶ μὲ τὸν κυρ Βασιλάκη Βρέτα …» (Σπεράντσας, 1960: 78, 80, 81). Υποθέτουμε λοιπόν ότι στο διάστημα μεταξύ των δύο επιστολών επισκέφθηκε τη Μύκονο και συνομίλησε μαζί τους για θέματα που αφορούσαν στην εκπαίδευση του νησιού. Δεν επισκέφθηκε τη Μήλο και τη Σίφνο για διαφορετικούς κατά περίπτωση λόγους, ενώ για τα υπόλοιπα νησιά των Κυκλάδων (Ανάφη, Αντίπαρο, Ίο, Κίμωλο, Σίκινο, Σίφνο, Κέα, Κύθνο και Σαντορίνη) δεν υπάρχουν μαρτυρίες. Οι αντικειμενικές δυσκολίες μετακίνησης (πειρατεία), η ηλικία του (67 ετών) και ο μικρός σχετικά χρόνος παραμονής του στις Κυκλάδες (λιγότερο από 2 χρόνια) είναι οι αιτίες που μπορούν να αιτιολογήσουν τη μη μετάβασή του σε όλα ανεξαιρέτως τα νησιά των Κυκλάδων.

Σε επιστολή του προς τους κατοίκους της Μήλου αναφέρει ότι *«(το νησί) ἔχει χρείαν παιδείας περισσότερον ἀπὸ κάθε ἄλλον τόπον. Ἀλλ᾽ αἱ κοιναὶ τοῦ Γένους περιστάσεις δὲν μὲ ἐσυγχώρεσαν νὰ ἐκπληρώσω προσωπικῶς τοῦτο τὸ ἱερὸν χρέος»* (Σπεράντσας, 1960:70). Στην επιστολή δεν αναφέρει ως εμπόδιο την έντονη δραστηριότητα των πειρατών στη θαλάσσια περιοχή της Μήλου, ωστόσο θεωρούμε ότι αυτό αποτελεί σοβαρή αιτία, ώστε να μη μπορέσει ο Κωνσταντάς να πραγματοποιήσει επίσκεψη στο νησί, όπως συνέβη και με την περίπτωση της Μυκόνου, όπως θα δούμε παρακάτω. Έστειλε ως δάσκαλο τον Κύπριο Λουκά Θεοχαρίδη, προτρέποντάς τους να τον δεχθούν με προθυμία και να συμμορφωθούν με τις οδηγίες που θα τους δώσει για να συσταθεί αλληλοδιδακτικό σχολείο.

Στη Σίφνο λειτουργούσε ήδη από το 1687 το περίφημο «Σχολεῖον τοῦ Παναγίου Τάφου». Από το 1808 ως το 1821 δίδαξε εκεί ο πρώτος Υπουργός Παιδείας της ελεύθερης Ελλάδας, Νικόλαος Χρυσόγελος. Με το ξέσπασμα της Επανάστασης έφυγε για την Πελοπόννησο, αφήνοντας ως αντικαταστάτη του το μαθητή του Νικόλαο Σπεράντσα. Στην έκθεση που συνέταξε ο Κωνσταντάς προς τον Ιταλό φιλέλληνα κόμητα Peccio γράφει μεταξύ άλλων «Εἰς τὴν νῆσον Σίφνον ὑπάρχει μία γραμματικὴ σχολή, τὴν ὁποίαν οἱ κάτοικοι ἐπιθυμοῦν νὰ μεταβάλουν εἰς λύκειον.

Ἀλληλοδιδακτικὰ σχολεῖα δὲν συνεστήθησαν εἰσέτι εἰς τὴν νῆσον ταύτην, ἐλλείψει διδασκάλων, ἀλλὰ ζητοῦνται τοιοῦτοι» (Δασκαλάκης, 1968:72).

Σε όλα τα νησιά που επισκέφθηκε, φρόντισε να ιδρύσει αλληλοδιδακτικά σχολεία, καταργώντας έτσι τα *«ἰδιωτικὰ καπηλεῖα»* (Σπεράντσας, 1960:46), τα οποία λειτουργούσαν όχι προς όφελος των μαθητών, αλλά με σκοπό τον πλουτισμό των ιδρυτών τους. Η προτεραιότητα που έδωσε στην ανάγκη να μορφωθεί ο λαός, αφενός ήταν τόσο άμεση, ώστε αργότερα να προτείνει στον Καποδίστρια *«νὰ γένῃ παρὰ τῆς Διοικήσεως ὁρισμός, ὁρίζων ἐντόνως νὰ γένῃ ποτὲ παῦσις τῶν περιττῶν, ματαίων καὶ εἰς κόμπον καὶ πολυτέλειαν ἀναλωμάτων, καὶ τὰ περισσεύοντα ἀπὸ τὰ ἀναγκαῖα εἰς σεμνὴν ἐξοικονόμησιν τῆς ἐκκλησίας ἔξοδα νὰ ἀναλίσκωνται εἰς σχολεῖον δημόσιον ἀλληλοδιδακτικὸν καὶ φιλολοφικὸν […] διὰ νὰ παιδεύωνται εἰς αὐτὰ τῶν ἀπόρων παρεπιδήμων οἱ παῖδες, οἱ ὁποῖοι μὴ δυνάμενοι νὰ παιδευθῶσιν εἰς τὰ ἰδιαίτερα σχολεῖα…»* (Σπεράντσας, 1960:46).

Στη Νάξο, προκειμένου να βρεθούν πόροι για τη συντήρηση των σχολείων, αποφασίστηκε *«ἡ Σεβαστὴ Διοίκησις νὰ ἀποσπάσῃ ἀπὸ τὴν ἐξουσία τῶν κοινοτήτων»* (Σπεράντσας, 1960:53) τη διαχείρηση των μοναστηριακών κτημάτων, ώστε να σταματήσει η κακοδιαχείριση εκ μέρους μεμονωμένων πολιτών. Δυστυχώς, οι φιλότιμες προσπάθειες τόσο του Κωνσταντά, όσο και της εξαμελούς επιτροπής που είχε συσταθεί για το σκοπό αυτό, αλλά και του ίδιου του Επάρχου, δεν είχαν αποτέλεσμα. *«Δύο ἢ τρία ἄτομα, οἵτινες ἐσυνήθισαν νὰ οἰκειοποιοῦνται τὰ κοινὰ καὶ δημόσια»* (Σπεράντσας, 1960:63) κατάφεραν να δημιουργήσουν αρνητικό κλίμα στο λαό, ώστε να μην πραγματοποιηθεί το σχέδιο για σύσταση σχολείου και εκείνοι ανενόχλητοι να εξακολουθούν να καταχρώνται την περιουσία των μοναστηριών.

Στην Άνδρο, παρά το γεγονός ότι μεγάλο μέρος του χρόνου του αφιέρωσε για να κάνει ανακρίσεις από κοινού με τον επίσκοπο Ελαίας Παΐσιο, σχετικά με προβλήματα που προϋπήρχαν στο Μοναστήρι της Παναχράντου, εν τούτοις δεν παρέλειψε να φροντίσει για τα σχολεία της περιοχής. Στις 12/9/1825 οι πρόκριτοι του νησιού Γάσπαρης Δελεγραμμάτικας, Νικόλαος Κονδύλης, Γεώργιος Ντελεγραμμάτικας και Βασίλειος Καΐρης μαζί με τους επιτρόπους των σχολείων Λεονάρδο Καμπάνη, Αὐγουστῆ Ἰω. Δαπόντε, Ἀντώνη Χατζη–Μπειρίκου, Μιχάλι Φακί (sic) και Νικόλαο Γούναρι (sic) συνυπογράφουν επιστολή στον Κωνσταντά και παρακαλούν να βρεθούν πόροι, ώστε να λειτουργήσουν τα σχολεία της Άνδρου και να λάβει τέλος η «ἀθλία κατάστασις». Ο Σπεράντσας αναγνωρίζει στο έγγραφο την «χαρακτηριστικὴν γραφὴν» του Κωνσταντά και συμπεραίνει ότι ο συντάκτης του είναι ο ίδιος.

Έξι μέρες αργότερα, στις 18/9/1825 ο Κωνσταντάς, ο επίσκοπος Άνδρου Διονύσιος, οι επίτροποι Αντώνιος Χ"Μπιρίκου και Αντώνιος Ιωάννου Δαπόντες, καθώς και οι δάσκαλοι αλληλοδιδακτικού και ελληνικού σχολείου Γρηγόριος Ροΐδης και Μενέλαος Δαπόντε αντίστοιχα, βεβαιώνουν ότι *«Ὁ κύριος Μιλτιάδης Ἰωαννίδης μαθητεύσας ἐν τῇ τῆς Ἄνδρου ἀλληλοδιδακτικῇ σχολῇ καὶ ἐξετασθεὶς ἐπισήμως, κρίνεται ἄξιος τῆς τοιαύτης μεθόδου. Διὸ καὶ ἐφοδιάζεται μὲ τὸ παρὸν εἰς ἀπόδειξιν τῆς παιδείας του καὶ πρὸς πληροφορίαν ὁποίας ἑλληνικῆς ἐπαρχίας μέλλει νὰ διδάξῃ τὴν ἀλληλοδιδακτικὴν μέθοδον»* (ΓΑΚ[4], φ.11[A] και Δασκαλάκης, 1968:96). Το πιστοποιητικό αυτό επικύρωσε αργότερα ο Υπουργός και το βεβαιώνει ο Γενικός Γραμματέας στην 1η [δυσανάγνωστη λέξη] του 1825. Είναι πιθανό ότι σε κάποιο(α) από τα 30–40 χωριά της Άνδρου σταμάτησε να λειτουργεί το σχολείο. Ο Κωνσταντάς, μετά από την παράκληση των προκρίτων και των επιτρόπων, φρόντισε να βρεθεί κάποιος απόφοιτος του αλληλοδιδακτικού σχολείου, να εξετασθεί και να τοποθετηθεί στη συνέχεια, όπου υπήρχε έλλειψη. Ο Ἀντώνης Χατζη–Μπειρίκου και ο Αὐγουστῆς Ἰω. Δαπόντε του εγγράφου με ημερομηνία 12/9/1825, είναι πιθανόν ο Αντώνιος Χ"Μπιρίκου και Αντώνιος Ιωάννου Δαπόντες του εγγράφου με ημερομηνία 18/9/1825 που προαναφέραμε.

Στην έκθεση που συνέταξε ο Κωνσταντάς προς τον Ιταλό φιλέλληνα κόμητα Peccio, γράφει μεταξύ άλλων *«Εἰς τὴν νῆσον Ἄνδρον ὑπάρχουν τρεῖς ἀλληλοδιδακτικαὶ σχολαί, ἐγκατεσπαρμέναι*

4. Γενικά Αρχεία του Κράτους, Ἀρχεῖο Ἀγῶνος, Μινιστέριο/Γραμματεία/Ὑπουργεῖο τῆς Θρησκείας καὶ τῆς Παιδείας.

εἰς διάφορα σημεῖα τῆς νήσου, ὡς καὶ δύο γραμματικαί[5]*, εἰς διάφορα ἐπίσης σημεῖα, διδάσκονται δὲ εἰς αὐτὰς τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ καὶ στοιχεῖα φιλοσοφίας»* (Δασκαλάκης, 1968:71). Ο Κωνσταντᾶς πήρε άδεια για να περιοδεύσει τις Κυκλάδες στην 1/7/1825. Αν η έκθεση γράφτηκε στις αρχές του 1825, όπως ισχυρίζεται ο Δασκαλάκης που μετέφρασε την έκθεση, τότε πρέπει ο Κωνσταντάς να έκανε μια άτυπη επίσκεψη στις Κυκλάδες πριν από την επίσημη περιοδεία του και να ίδρυσε 3 αλληλοδιδακτικά σχολεία. Τα στοιχεία δεν συνηγορούν υπέρ αυτής της άποψης. Στις 12/9/1825 οι πρόκριτοι και οι επίτροποι των σχολείων της Άνδρου έγραψαν επιστολή στον Κωνσταντά, όπως έχουμε προαναφέρει, περιγράφοντας «τὴν ἀθλίαν κατάστασιν τῶν σχολείων». «… Τὰ σχολεῖα μας εἰς τὸ ἑξῆς ἀργοῦν, οἱ παῖδες μας εἴτι ἐδιδάχθησαν εἰς τὰ σχολεῖα, θέλουσιν ἀπομάθει, περιφερόμενοι εἰς τοῦς (sic) δρόμους» γράφουν χαρακτηριστικά. Η ημερομηνία ίδρυσης των σχολείων είναι επομένως, μεταγενέστερη της 12/9/1825.

Στη Μύκονο φροντίζει να στείλει δάσκαλο που είναι έμπειρος γνώστης της αλληλοδιδακτικής, στην Τήνο ίδρυσε επιπλέον και ελληνικό σχολείο, ενώ για το υπό σύσταση ελληνικό σχολείο της Μυκόνου κατέβαλε φιλότιμες προσπάθειες για να βρεθεί δάσκαλος. Στην ίδια έκθεση γράφει ο Κωνσταντάς προς τον Peccio *«Εἰς τὴν νῆσον Τῆνον ὑπάρχει μία κεντρικὴ ἀλληλοδιδακτικὴ σχολὴ καὶ μία γραμματική, ὀνομαζομένη Λύκειον, ὅπου διδάσκονται ἡ ἀρχαία Ἑλληνικὴ καὶ στοιχεῖα φιλοσοφίας»*. Ο Λεοντσίνης γράφει ότι *«στις Κυκλάδες ο Γεώργιος Κλεόβουλος το έτος 1824 συνέστησε σχολείο στην Τήνο που λειτουργούσε με την αλληλοδιδακτική μέθοδο»*. Αν ισχύει αυτό, τότε προϋπήρχαν αλληλοδιδακτικά σχολεία πριν από την έλευση του Κωνσταντά στις Κυκλάδες. Δεν έχουμε επαρκή στοιχεία για να συμπεράνουμε, αν το αλληλοδιδακτικό σχολείο της Τήνου, στο οποίο δίδαξε ο Κλέοβουλος μέχρι το 1826, ιδρύθηκε κατά τη διάρκεια ή πριν από την περιοδεία του Κωνσταντά.

Στην Πάρο, τοποθέτησε ως δάσκαλο τον Ιωσήφ Διστομίτη. Προηγουμένως είχε εξασφαλίσει την αδιάλειπτη συντήρηση του σχολείου από τα περισσεύματα των τοπικών μοναστηριών και εκκλησιών, με την ομόφωνη απόφαση των προεστών, είχε εγκρίνει η Διοίκηση το σχετικό «αφιερωτικό» που συνέταξε ο ίδιος και είχαν διοριστεί οι Έφοροι του σχολείου.

Τέλος, ίδρυσε στην Ερμούπολη της Σύρου πρότυπο σχολείο αλληλοδιδακτικής μεθόδου για να εκπαιδεύονται οι δάσκαλοι. Διευθυντής του σχολείου ανέλαβε ο παλιός του γνώριμος Γεώργιος Κλεόβουλος με βοηθό τον μετέπειτα καθηγητή της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φίλιππο Ιωάννου. (Μουρτζανός:2009)

Στα δύο περίπου χρόνια που παρέμεινε ο Κωνσταντάς στις Κυκλάδες αντιμετώπισε μια κατάσταση εντελώς διαφορετική από αυτή που ανέμενε, όταν συνέτασσε τον κατάλογο με τα καθήκοντα του Εφόρου της Παιδείας. Όπως προαναφέραμε, μέσα στα καθήκοντά του ήταν αρχικά να καταγράψει τον αριθμό και το είδος των σχολείων και να πάρει πληροφορίες για τη διαγωγή και την ικανότητα καθενός από τους δασκάλους. Βέβαια, το κείμενο δεν διευκρινίζει αν η καταγραφή έπρεπε να γίνει με αναφορά του προς το Βουλευτικό σώμα ή σε οποιαδήποτε άλλη προϊσταμένη του αρχή. Ωστόσο, η δημοσίευση των καθηκόντων του στη Γενική Ἐφημερίδα έδωσε επίσημο χαρακτήρα στην αποστολή του. Επιπλέον, ο θεσμικός του ρόλος ως Εφόρου της Παιδείας απαιτούσε μια –ελάχιστη έστω– αναφορά στους ανωτέρους του και πιθανόν στη συνέχεια ενημέρωση των αναγνωστών της εφημερίδας. Δεν εντοπίσαμε πουθενά κάτι τέτοιο. Εικάζουμε ότι η εικόνα που συνάντησε στις Κυκλάδες ήταν τόσο αποκαρδιωτική, ώστε άμεση προτεραιότητά του δεν ήταν να ενημερώσει τους προϊσταμένους του, αλλά να οργανώσει με όλες του τις δυνάμεις την εκπαίδευση και μάλιστα με την εισαγωγή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου (Κορδατζή, 1996: 23 – 26, 28 – 29 και 31). Ενδεχομένως, όταν πια η οργάνωση και η λειτουργία των σχολείων θα ήταν ικανοποιητική, να σχεδίαζε να υποβάλλει έκθεση πεπραγμένων και απολογισμό του έργου του.

Για τους ίδιους λόγους δεν κοινοποίησε στο Βουλευτικό σώμα πληροφορίες για τη διαγωγή και ικανότητα των δασκάλων. Θα ήταν περιττή, αν όχι επιζήμια ενέργεια, να κρίνει τους ελάχιστους δασκάλους που βρήκε, αντί να τους αξιοποιήσει όσο μπορούσε καλύτερα, να φροντίσει να

5. Η πρωτότυπη έκθεση δημοσιεύτηκε αρχικά στην αγγλική και μετά στη γαλλική γλώσσα, προφανώς ο μεταφραστής με τη φράση «γραμματικαὶ (σχολαὶ)» εννοεί τα ελληνικά σχολεία.

μάθουν την αλληλοδιδακτική μέθοδο και παράλληλα να αναζητήσει και άλλους, προσπαθώντας να επανδρώσει τα ερημωμένα σχολεία που βρήκε. Μια επιπλέον δυσκολία που αντιμετώπισε ήταν η αδυναμία ενίσχυσης του έργου του από την υπόλοιπη επαναστατημένη Ελλάδα, αφού την ίδια εποχή ο Ιμπραήμ εισέβαλε στην Πελοπόννησο, οπότε η έκβαση της επανάστασης πήρε δραματική τροπή. Δεν υπάρχουν στη διάθεσή μας στοιχεία που να επιβεβαιώνουν ότι υπήρξε διαδικασία επιλογής δασκάλων με τα κριτήρια που προέβλεπε το κείμενο με τα καθήκοντά του.

Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση του προαναφερθέντος Μιλτιάδη Ιωαννίδη στην Άνδρο ο οποίος *«ἐξετασθεὶς ἐπισήμως, κρίνεται ἄξιος τῆς τοιαύτης μεθόδου»*, χωρίς να αναφέρεται ότι πληροί και άλλα κριτήρια. Βέβαια, ο Κωνσταντάς δεν αρκέστηκε στη διαπίστωση ή όχι των απαιτούμενων προσόντων, προκειμένου να βεβαιώσει την ικανότητα των υποψηφίων δασκάλων. Γρήγορα αντιλήφθηκε ότι υπήρχε άμεση ανάγκη κατάρτισης των υποψηφίων δασκάλων. Έτσι, στον τελευταίο σταθμό της περιοδείας του ίδρυσε το Πρότυπο σχολείο της Σύρου.

Αφού λοιπόν, υπήρξε απόκλιση ανάμεσα στα αρχικά σχέδιά του και στην κατάσταση που βρήκε, ήταν επόμενο ότι η παρακολούθηση της διδακτικής μεθόδου του καθενός, όπως περιγράφτηκε στα καθήκοντά του, ήταν άνευ αντικειμένου. Ωστόσο, η ίδρυση του αλληλοδιδακτικού σχολείου στην Τήνο και του Πρότυπου σχολείου στη Σύρο, εξυπηρέτησε τα σχέδιά του για καθιέρωση μιας ενιαίας μεθόδου, της αλληλοδιδακτικής, σε όλα τα σχολεία.

Όσον αφορά στα ελληνικά σχολεία, ο αρχικός σκοπός του να δημιουργήσει σχέδιον τῆς τάξεως τῶν Ἑλληνικῶν μαθημάτων, καθώς και μέθοδο της παραδόσεως και ει δυνατόν και της διάρκειας καθενός μαθήματος, ώστε να μην είναι απεριόριστος ο χρόνος της σπουδής, έμεινε μόνο στον κατάλογο με τα καθήκοντά του. Φυσικά, ούτε σχέδιο υποβλήθηκε για έγκριση στη Διοίκηση, όπως προβλεπόταν, ώστε να βρεθεί η καλύτερη μέθοδος για να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία.

Σε τρεις περιπτώσεις εντοπίσαμε αναφορά σε προσόντα δασκάλων.

- Ο πρώτος είναι ο Λουκάς Θεοχαρίδης για τον οποίο γράφει στους κατοίκους της Άνδρου ότι πρόκειται για *«ἄνδρα πεπαιδευμένον, τίμιον καὶ εἰδήμονα τῆς ἐπωφελεστάτης ἀλληλοδιδακτικῆς μεθόδου, τὴν ὁποίαν ἐδιδάχθη ἤδη ἐνταῦθα ἀπὸ τὸν κύριον Κλεόβουλον, τὸν πρῶτον καὶ μόνον εἰσηγητὴν ταύτης εἰς τὸ Γένος μας»*, τονίζοντας επιπλέον ότι ο συγκεκριμένος δάσκαλος ήταν ο πλέον κατάλληλος (Σπεράντσας, 1960:70).
- Ο δεύτερος είναι ο Ιωσήφ Διστομίτης, ο οποίος ερχόμενος να διδάξει στην Πάρο, φέρνει μαζί του και συστατικό γράμμα του Κλεόβουλου. Ο Διστομίτης πέρα από την καλή γνώμη του Κλεόβουλου, ήταν δάσκαλος με αυξημένα προσόντα, αφού ανέλαβε να διδάσκει και τα φιλοσοφικά μαθήματα και επιπλέον δύο φορές την εβδομάδα να διδάσκει «τὴν σειρὰν τῶν Μαθηματικῶν» (Σπεράντσας, 1960:49).
- Ο τρίτος είναι ο δάσκαλος, που στέλνει στη Μύκονο, του οποίου δε διασώζεται το όνομα και για τον οποίο γράφει σε επιστολή του στις 28/12/1825 στους κατοίκους *«Ἔχω καὶ διδάσκαλον ἕτοιμον διὰ τὴν πατρίδα σας, μαθητὴν γνήσιον καὶ οἰκεῖον τοῦ ἰδίου Κλεοβούλου, ὄχι μόνον ἐμπειρότατον τῆς ἀλληλοδιδακτικῆς μεθόδου, ἀλλὰ καὶ τῆς ἑλληνικῆς γλώσσης καὶ ἐπιστημῶν»* (Σπεράντσας, 1960:80). Έξι μήνες αργότερα (12/6/1826) συντάσσει από τη Σύρο συστατική επιστολή την οποία παραδίδει ο δάσκαλος στους προκρίτους της Μυκόνου μαζί με το *«ἀποδεικτικὸν γράμμα»* του Κλεόβουλου. Στην επιστολή αυτή γράφει χαρακτηριστικά *«Εὐγενέστατοι, ὁ κομίζων τὸ παρόν μου εἶναι νέος Λήμνιος, χρηστοήθης καὶ πρεσβυτικῶν φρονημάτων. Ἐδιδάχθη καὶ πρότερον τὴν ἀλληλοδιδακτικὴν μέθοδον παρ᾽ ἄλλων, καὶ τὴν ἐδίδασκεν εἰς Τῆνον. Ἐτελειοποιήθη ὅμως ἤδη παρ᾽ αὐτοῦ τοῦ εἰσηγητοῦ ταύτης κυρίου Κλεοβούλου εἰς τρόπον ὥστε ἔγινεν ἱκανὸς νὰ τὴν διδάξῃ μὲ καρποφορίαν, ὅπου καλεσθῇ, ὡς τὸν μαρτυρεῖ τὸ ἀποδεικτικὸν γράμμα τοῦ διδασκάλου»* (Σπεράντσας, 1960:80).

Οι περιπτώσεις αυτές είναι μεμονωμένες. Και οι τρεις δάσκαλοι ήταν απεσταλμένοι του Κωνσταντά. Είναι αναμενόμενο να χρειάζονται συστατικά γράμματα εκ μέρους του. Στα γράμματα αυτά γίνεται αναφορά στην κατάρτιση του δασκάλου (*«εἰδήμονα τῆς ἐπωφελεστάτης ἀλληλοδιδακτικῆς μεθόδου», «ἐδιδάχθη […] τὴν ἀλληλοδιδακτικὴν μέθοδον»)*, στην επιμόρφωση (*«ἐτελειοποιήθη»*), στη διδακτική εμπειρία (*«πεπαιδευμένον», «ἐμπειρότατον»*), καθώς και σε στοιχεία της

προσωπικότητας και της συμπεριφοράς *[«τίμιον», «χρηστοήθης καὶ πρεσβυτικῶν φρονημάτων»]* (Σπεράντσας, 1960:80).

Ο Κωνσταντάς απέκλινε αρκετά από όσα ο ίδιος σχεδίαζε να πραγματοποιήσει και τα περιέγραψε στα καθήκοντά του. Το σχήμα δηλαδή προγραμματισμός à υλοποίηση à αξιολόγηση ακολουθήθηκε μόνο κατά την 1η φάση (προγραμματισμός), αφού η κατάσταση που βρήκε δεν του επέτρεψε να υλοποιήσει αυτά που σχεδίαζε. Οι εξαιρέσεις που προαναφέραμε ήταν ελάχιστες.

Δύο χρόνια αργότερα ο Γάλλος Henri - Auguste Dutrône, νομικός μέλος της Société pour l' instruction élémentaire, έφερε συστατική επιστολή από τον υπουργό εξωτερικών της Γαλλίας H. F. B. Sébastiani. Ο Dutrône υπέβαλε στον Καποδίστρια στις 6/3/1828 υπόμνημα *«περὶ ἐκπαιδεύσεως»* (Γενικὴ Ἐφημερίς, 1828:375 – 377). Ο Κυβερνήτης τον έστειλε στα νησιά του Αιγαίου με σκοπό να εξετάσει την κατάσταση των σχολείων και να προτείνει τρόπους για τη βελτίωσή τους. Ο Dutrône μετά το πέρας της περιοδείας συνέταξε Έκθεση που δημοσιεύτηκε στη *Γενική Έφημερίδα*. Σύμφωνα με την Έκθεση, από τα 24 πρωτοβάθμια σχολεία που λειτουργούσαν στις Κυκλάδες, τα 9 ακολουθούσαν την αλληλοδιδακτική μέθοδο. Παρά την έλλειψη κατάρτισης των δασκάλων και την αρχική καχυποψία, η εισαγωγή της νέας μεθόδου στην Ελλάδα ήταν πια γεγονός.

1.7. Συμπεράσματα

Η σταδιακή πορεία της προσπάθειας των επαναστατημένων Ελλήνων να εντάξουν την εποπτεία της εκπαίδευσης και των λειτουργών της στην οργάνωση της εκπαίδευσης έγινε στην αρχή άτυπα, αργότερα όμως θεσμοθετημένα, με ολοένα πιο σαφείς άξονες και κριτήρια, όπως επίσης και συντονισμένες προσπάθειες.

Η πρόσληψη των δύο δασκάλων, Ν. Νικητόπουλου και Σ. Κυριακίδη στο σχολείο της Αθήνας εκ μέρους των μελών της Φιλομούσου Εταιρείας υπήρξε η πρώτη απόπειρα άτυπης κρίσης δασκάλων με κριτήρια, πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μερική ως προς το εύρος και ποιοτική ως προς τη φύση των δεδομένων, με σχετικό κριτήριο, έμμεση σχέση επικοινωνίας αξιολογητή – αξιολογούμενου είναι και φορείς αξιολόγησης, τους εφόρους της Εταιρείας ενεργούς και εκτός εκπαιδευτικού χώρου. Η έκφραση των αποτελεσμάτων έγινε με δημόσια έκθεση, στον τύπο της εποχής. Ακολουθήθηκε το σχήμα: προγραμματισμός à υλοποίηση à αξιολόγηση. Τα κριτήρια ήταν μόνο η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Ως τεχνική χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη των υποψηφίων δασκάλων. Εκτιμάμε ότι τα μέλη της Εταιρείας είναι πιθανό να υπέπεσαν στο σφάλμα στερεοτύπου, καθώς και στο σφάλμα προσδοκίας.

Η θεσμοθέτηση του Εφόρου της Παιδείας στα πρόσωπα των Θ. Φαρμακίδη και Γρ. Κωνσταντά την ώρα που η Ελλάδα βρισκόταν στη δίνη του πολέμου, αποτελεί ένδειξη της διάθεσης των επαναστατημένων Ελλήνων να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια για την οργάνωση της εκπαίδευσης.

Ο αρχικός προγραμματισμός του Κωνσταντά ήταν να περιοδεύσει στα σχολεία των Κυκλάδων και να διαπιστώσει την ικανότητα των δασκάλων μόνο της πρώτης βαθμίδας, αλλά και στοιχεία της προσωπικότητας τους και του χαρακτήρα τους με μη μετρήσιμα κριτήρια. Ο σκοπός της επίσκεψής του ήταν παιδαγωγικός – συμβουλευτικός. Η φύση των δεδομένων ήταν ποιοτική και σχετική. Η σχέση επικοινωνίας του αξιολογούντος και του αξιολογούμενου ήταν άλλοτε άμεση (όταν τεκμηριωνόταν με την απευθείας επαφή) και άλλοτε έμμεση (όταν ελάμβανε υπόψη τις πληροφορίες από θεσμικούς παράγοντες που κατά κανόνα δεν ήταν σχετικοί με την εκπαίδευση, δε γνώριζαν ούτε τη φύση και το περιεχόμενο ούτε την ιδιαιτερότητα του διδασκαλικού έργου). Ως προς το ρόλο του αξιολογούμενου, επρόκειτο για ετεροαξιολόγηση. Η έμφαση δινόταν στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία. Ως μοντέλο αξιολόγησης σχεδιάστηκε εκείνο της λήψης αποφάσεων, αφού η διαδικασία αξιολόγησης γινόταν για να αποφασιστεί για μεν τους υποψήφιους δασκάλους ο διορισμός τους ή όχι, για δε τους εν ενεργεία η συνέχιση ή όχι της εφαρμογής της ίδιας μεθόδου διδασκαλίας. Η μέθοδος αξιολόγησης ήταν η παρατήρηση και οι άξονες αναφοράς της αξιολόγησης του δασκάλου ήταν κυρίως η συμπεριφορά δασκάλου εντός και εκτός τάξης (εντός ή εκτός σχολείου) και η «ικανότητά» του. Τα κριτήρια της αξιολόγησης ήταν η τιμιότητα,

η χρηστοήθεια, η ενάρετη ζωή, η θεοσέβεια και η σωφροσύνη. Ως προς το χρόνο, η αξιολόγηση προβλεπόταν πριν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο φορέας αξιολόγησης (ο Έφορος Παιδείας) ήταν ενεργός και εσωτερικός, με μεγάλη εκπαιδευτική πείρα και αδιαμφισβήτητο κύρος. Η έκφραση των αποτελεσμάτων είχε προβλεφθεί να γίνει επίσημα με αναφορά στο Γραμματέα και ενδεχομένως δημόσια στον τύπο της εποχής.

Ακολουθήθηκε το σχήμα: προγραμματισμός à υλοποίηση à αξιολόγηση μόνο ως προς το πρώτο μέρος. Εξαιτίας αντιμενικών δυσκολιών δεν υλοποιήθηκε.

Η περιοδεία ωστόσο, του Γρηγ. Κωνσταντά, ως εφόρου της Παιδείας στις Κυκλάδες παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου στα σχολεία των Κυκλάδων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Frazee, C. (1987). *Ὀρθόδοξος Ἐκκλησία καὶ Ἑλληνικὴ Ἀνεξαρτησία: 1821– 1852* (σσ. 135 – 137). Ἀθήνα: Δόμος.

Ἀρχεῖα Ἐθνικῆς Παλιγγενεσίας μέχρι τῆς ἐγκαταστάσεως τῆς Βασιλείας (1857 και 1971) τ. 1 (σσ. 1, 12, 55, 67, 83, 179, 202, 541). Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ Τυπογραφείου Δ. Α. Μαυρομμάτη - Ἀθῆναι: ἐπανέκδοσις ὑπὸ τῆς Βιβλιοθήκης τῆς Βουλῆς.

Ἀρχεῖα Ἐθνικῆς Παλιγγενεσίας μέχρι τῆς ἐγκαταστάσεως τῆς Βασιλείας (1862 και 1972) τ. 2 (σσ. 4, 6, 96, 105, 110, 242, 251, 345, 356, 357, 359,360, 366, 367, 515). Ἐν Ἀθήναις: τύποις Διονυσίου Κορομηλᾶ, ἐπανέκδοσις ὑπὸ τῆς Βιβλιοθήκης τῆς Βουλῆς.

Ἀρχεῖα Ἐθνικῆς Παλιγγενεσίας μέχρι τῆς ἐγκαταστάσεως τῆς Βασιλείας (1973) τ. 7, ό.π., σσ. 21, 122, 137, 155, 280

Ἀρχεῖα Ἐθνικῆς Παλιγγενεσίας μέχρι τῆς ἐγκαταστάσεως τῆς Βασιλείας (1974) τ. 8 (σσ. 87, 101, 144, 158). Ἀθῆναι: ἔκδοσις Βιβλιοθήκης τῆς Βουλῆς τῶν Ἑλλήνων.

Ἀρχεῖα Ἐθνικῆς Παλιγγενεσίας μέχρι τῆς ἐγκαταστάσεως τῆς Βασιλείας (1976) τ. 9 (σσ. 69, 157, 160). Ἀθῆναι:ἔκδοσις Βιβλιοθήκης τῆς Βουλῆς τῶν Ἑλλήνων.

Ἀρχεῖα Ἐθνικῆς Παλιγγενεσίας μέχρι τῆς ἐγκαταστάσεως τῆς Βασιλείας (1976) τ. 10 (τεκμ. 173, σσ. 36, 37, 111, 112). Ἀθῆναι:ἔκδοσις Βιβλιοθήκης τῆς Βουλῆς τῶν Ἑλλήνων.

Ἀρχεῖα Ἐθνικῆς Παλιγγενεσίας μέχρι τῆς ἐγκαταστάσεως τῆς Βασιλείας (1981) τ. 13 (σ. 4). Ἀθῆναι: ἔκδοσις Βιβλιοθήκης τῆς Βουλῆς τῶν Ἑλλήνων.

Βαρδουνιώτης, Δ. (1910), *Τὸ ἐν Ἄργει Κεντρικὸν Σχολεῖον τῆς Ἑλλάδος*: Ἀργολικὸν Ἡμερολόγιον 1910, ἐκδιδόμενον ὑπὸ τοῦ ἐν Ἀθήναις συλλόγου τῶν Ἀργείων. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου Δημ. Τερζόπουλου. Ανακτήθηκε στις 15/10/2009 από την ιστοσελίδα: http://argolikivivliothiki.gr/2009/07/03/%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CE%BD-%CE%AC%CF%81%CE%B3%CE%B5%CE%B9-%CE%BA%CE%B5%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BD%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CE%BD-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BB% CE%BB-2/

Γ.Α.Κ. Καποδιστριακό Αρχείο, Υπουργείο της Θρησκείας και της Παιδείας, φάκ. 24.

Γ.Α.Κ. Ἀρχεῖο Ἀγῶνος, Μινιστέριο/Γραμματεία/Υπουργεῖο τῆς Θρησκείας καὶ τῆς Παιδείας, φάκ. 11Α.

Γεδεών, Μ. (1976). *Ἡ πνευματικὴ κίνησις τοῦ Γένους κατὰ τὸν ΙΗ΄καὶ ΙΘ΄αἰῶνα*, ἐκδοτικὴ φροντίδα Ἄλκης Ἀγγέλου – Φίλιππος Ἠλιοῦ (σ. 227). Ἀθήνα: ἐκδοτικὴ Ἑρμῆς Ε.Π.Ε.

Γενικὴ Ἐφημερὶς τῆς Ἑλλάδος, 20/8/1824.

Γενικὴ Ἐφημερίς. 91, 5/12/1828, 375 – 377.

Γούδας, Α. (1847[2]). *Βίοι Παράλληλοι τῶν ἐπὶ τῆς ἀναγεννήσεως τῆς Ἑλλάδος διαπρεψάντων ἀνδρῶν: τ. Β΄* (σσ. 320 – 324).Ἀθήνησι: Τύποις Χ. Ν. Φιλαδελφέως.

Γριτσόπουλος, Τ. (1962). *Σχολὴ Δημητσάνης:* μέρος Β΄ Ἔγγραφα (σ. 32*). Ἐν Ἀθήναις: χ.έ.

Δασκαλάκης, Α (1968). *Κείμενα – πηγαὶ τῆς ἱστορίας τῆς ἑλληνικῆς ἐπαναστάσεως: σειρά τρίτη: Τὰ περὶ παιδείας: Ἡ ἐκπαιδευτικὴ προσπάθεια τῶν ἐπαναστατικῶν κυβερνήσεων καὶ ἐπὶ Καποδίστρια – Κανονισμοὶ καὶ Προγράμματα – Σχολεῖα καὶ διδάσκαλοι* (σσ. 43 – 47, 2073). Ἀθῆναι: Τυπογραφεῖον Παν. Ἀθ. Κλεισιούνη.

Δημαράς, Κ. (1992). Γρηγόριος Κωνσταντάς, στο *Ιστορικά Φροντίσματα*, *Α' Ὁ Διαφωτισμὸς καὶ τὸ κορύφωμά του* (σ. 95), ἐκδ. φροντίδα Πόπη Πολέμη. Ἀθήνα: Πορεία.

Δραγούμης, Ν. (1874). *Ἱστορικαὶ Ἀναμνήσεις*, Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ Τυπογραφείου Λαζ. Βηλαρᾶ.
Ἐφημερὶς τῶν Ἀθηνῶν. 38, 24 Ἰανουαρίου 1825.
Καλαφάτη, Ἑ. (1988). *Τὰ σχολικὰ κτίρια τῆς πρωτοβάθμιας ἐκπαίδευσης 1821 – 1929: ἀπὸ τὶς προδιαγραφὲς στὸν προγραμματισμό* (σ. 43, υποσελ. 4). Ἀθήνα: Ἱστορικὸ Ἀρχεῖο Ἑλληνικῆς Νεολαίας, Γενικὴ Γραμματεία Νέας Γενιᾶς.
Καταρτζῆς, Δ. (1970). *Τὰ εὑρισκόμενα,* ἐπιστασία Κ. Θ. Δημαρᾶ (σ. 29–30), Ἀθήνα: Ἑρμῆς.
Κόκκωνας Γ. (1997). *Οἱ μαθητὲς τοῦ Κεντρικοῦ Σχολείου (1830–1834)*. Ἀθήνα: Ε.Ι.Ε/ Ἱστορικὸ Ἀρχεῖο Ἑλληνικῆς Νεολαίας, Γενικὴ Γραμματεία Νέας Γενιᾶς, Κέντρο Νεοελληνικῶν Ἐρευνῶν.
Κορδατζή – Πασσά, Α. (1996). *Η εκπαίδευση στις Κυκλάδες κατά την Καποδιστριακή περίοδο (1828 – 1832): δ.δ. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Τομέας Ιστορίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών* (σσ. 23 – 26, 28 – 29 και 31). Αθήνα: χ.έ.
Κούκκου, Ἑ. (1968). *Ὁ Καποδίστριας καὶ ἡ Παιδεία, 1803-1822: Ἡ φιλόμουσος Ἑταιρεία τῆς Βιέννης.* Ἀθῆναι: χ.έ.
Κουμαριανοῦ, Α. (1980). Θεόκλητος Φαρμακίδης – Κ. Ἀσώπιος: Ἀλληλογραφία 1819 – 1832, στο *Πρακτικά Δ' Πανιόνιου Συνεδρίου*: τ. Α΄ (σ. 134). Κέρκυρα: χ.έ.
Λεοντσίνης, Γ. (χ.χ.). *Συνθήκες υποδοχής του αλληλοδιδακτικού συστήματος εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο και στις παροικίες.* Ανακτήθηκε στις 18/8/2012 από την ιστοσελίδα:http://www.academia.edu.
Μάμουκας, Ἀ. (1839). *Τὰ κατὰ τὴν ἀναγέννησιν τῆς Ἑλλάδος, ἤτοι συλλογὴ τῶν περὶ τὴν ἀναγεννωμένην Ἑλλάδα συνταχθέντων πολιτευμάτων, νόμων καὶ ἄλλων ἐπισήμων πράξεων, ἀπὸ τοῦ 1821 μέχρι τέλους τοῦ 1832*: τ. Β΄ (σ. 145). Ἐν Πειραιεῖ: ἐκ τῆς τοῦ Ἠλία Χριστοφίδου τυπογραφίας.
Μουρτζανός, Θ πρωτ. (2009). *Γρηγόριος Κωνσταντᾶς: βίος, ἔργο, δ.δ., Τμῆμα Κοινωνικῆς καί Κοινωνικῆς Θεολογίας*. Θεσσαλονίκη: Ἀριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
Μπαλάνος, Δ. (1933). *Θεόκλητος Φαρμακίδης*: *1748 – 1860* (σσ. 1–19). Ἀθῆναι: χ.έ.
Μπουζάκης, Σ. (1986), *Νεοελληνική εκπαίδευση [1821 – 1985]: εξαρτημένη ανάπτυξη* (σ. 36, υποσ. 11). Αθήνα: Gutenberg.
Σουρμελῆς, Δ. (1834). *Ἱστορία τῶν Ἀθηνῶν κατὰ τὸν ὑπὲρ Ἐλευθερίας ἀγῶνα: ἀρχομένη ἀπὸ τῆς Ἐπαναστάσεως μέχρι τῆς ἀποκαταστάσεως τῶν πραγμάτων* (σ. 71). Ἐν Αἰγίνῃ: ἐκ τῆς Τυπογραφίας Ἀνδρέου Κορομηλᾶ.
Σπεράντσας, Θ. (1960). *Ὁ Γρηγόριος Κωνσταντᾶς ὡς ἔφορος τῆς παιδείας ἀνὰ τὰς Κυκλάδας: ἀνάτυπον ἐκ τῆς ἐπετηρίδος τῆς Ἑταιρείας Κυκλαδικῶν Μελετῶν, τ. Α΄*. Ἐν Ἀθήναις: τύποις Γ. Δ. Κυπραίου. σ. 20.
χ.ό. (1811), π. *Ἑρμῆς ὁ Λόγιος* (σ. 13).
χ.ό. (χ.χ.). Φαρμακίδης Θεόκλητος (1784-1860). Ανακτήθηκε στις 15/3/2011 από την ιστοσελίδα http:/argolikivivliothiki.gr201102/03/% CF%6%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BA%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82-%CE%B8%CE%B5%CF%8C%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%82-1784-1860/.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Φερεσίδη Καλλιόπη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης θέτει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη και τη βελτίωση μέσα από τη θεραπεία αδυναμιών που εντοπίζονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, και προϋποθέτει την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία με εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες, που διαρκώς ανανεώνονται μέσω της συνεχούς μάθησης. Μέσω αυτής της εξελικτικής διαδικασίας αναπτύσσεται ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας και ως εκπαιδευτικός προσανατολισμένος στην ανάπτυξη. Το τρίπτυχο αυτό του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, σε συνάρτηση με μία έρευνα δράσης, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η έρευνα διεξήχθη σε Γενικό Λύκειο της Αττικής και αφορούσε το Δείκτη «Λειτουργία της Αξιολόγησης», εστιάζοντας σε παραμέτρους που σχετίζονται με την αξιολογική πρακτική που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Ως ερευνητικό εργαλείο κατασκευάστηκε μία Αναλυτική Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων με θεματικούς άξονες το σκοπό, τις μορφές, τις τεχνικές και τον ανατροφοδοτικό ρόλο της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης στο Λύκειο.

Λέξεις-κλειδιά: ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, έρευνα δράσης, πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών

The Role of Professional Teacher in the School Self-Evaluation Process

Feresidi Kalliopi

ABSTRACT

The self-evaluation model sets priority on development and improvement, through treating failures detected by the school stakeholders, and requires addressing the teacher as a professional with specialised scientific knowledge and skills, constantly updated through continuous learning. The continuum of professional learning process helps the teacher develop as a researcher, as a reflective practitioner and as a developer. These three dimensions of the teacher's professional role are presented in this paper, regarding an action research carried out during a school self-evaluation process. In particular, this research was conducted in a Lyceum of Athens (upper secondary education), focusing on the Quality Indicator "Operation of Evaluation" and mainly on aspects related to the teachers' practice of evaluating student performance. Analytic Rubrics were developed and implemented as a research tool, concerning the topics of purpose, functions, techniques and feedback significance of students' assessment practices applied by teachers in the Lyceum.

Keywords: teacher as a professional, school self-evaluation, action research, students' assessment practices

1.0. Εισαγωγή

Η θεραπεία αδυναμιών που εντοπίζονται από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας, οι οποίοι κατεξοχήν ενδιαφέρονται και ευθύνονται για τις δράσεις βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί τη βάση του μοντέλου της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης (Σολομών, 1998· 1999). Προσεγγί-

1. Η Φ.Κ. είναι Φιλόλογος, κάτοχος Μ.Δ.Ε. στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, υπ. διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας στο ΕΚΠΑ και μέλος του Εποπτικού Συμβουλίου της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: kferesidi@yahoo.gr

ζοντας το σχολείο ως όλον, το μοντέλο αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αποδίδοντας εμπιστοσύνη και καθοριστικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς. Αυτό, βέβαια, σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως επαγγελματίας με εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες (Darling-Hammond, 1990), οι οποίες διαρκώς ανανεώνονται μέσω της συνεχούς μάθησης (Day, 2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης (Κασσωτάκης, 1992· 2013· Δημητρόπουλος, 1999), διασφαλίζει ότι τα άτομα και τα σχολεία επανεξετάζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τα μεταβαλλόμενα αναλυτικά προγράμματα, τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών και των γονέων, καθώς και την παροχή υποστήριξης για αυτο-ανανέωση και, άρα, για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Day, 2003:214). Έτσι, οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού για επαγγελματική μάθηση και αυτοανανέωση, με στόχο την παροχή των καλύτερων δυνατών ευκαιριών μάθησης και επίτευξης στόχων στους μαθητές του μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό και ταυτόχρονα μαθησιακό περιβάλλον, συνδέεται άρρηκτα με το σχεδιασμό της ανάπτυξης του σχολείου (Hargreaves, 1994· Day, 2003:214).

1.1. Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μία συνεχή διαδικασία, καθώς «*αρχίζει από τον πρώιμο προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτησή του, από τη μία μεριά, και, από την άλλη, εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα, άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, η οποία προάγει την επαγγελματική του μάθηση*» (Παπαναούμ, 2005:86). Μέσα από αυτό το «γίγνεσθαι», ο εκπαιδευτικός σταδιακά ενισχύει τις επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητές του και διαμορφώνει τα «*προσωπικά του σχήματα κατανόησης*» (Ματσαγγούρας, 2005:79) των εκπαιδευτικών καταστάσεων, ώστε να αντιμετωπίζει κατάλληλα τις εκάστοτε προκλήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτόν το στόχο, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται τόσο ως *ερευνητής* (*teacher as researcher*) (Stenhouse, 1975), ο οποίος αναζητά τη γνώση μέσα από τη διερεύνηση πρακτικών, και ως *αναστοχαζόμενος επαγγελματίας* (*teacher as reflective practitioner*) (Schön, 1983), που αναστοχάζεται συνεχώς και ανατροφοδοτείται σχετικά με το έργο του, όσο και ως εκπαιδευτικός *προσανατολισμένος στην ανάπτυξη* (*teacher as developer*) (Joyce & Shower, 1988), ο οποίος αναπτύσσει και προγραμματίζει εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στο πλαίσιο αυτό, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να διερευνά και να μελετά τις καταστάσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου ανήκει και συνυπάρχει με τους μαθητές, τους γονείς, τη διοίκηση του σχολείου, τους τοπικούς φορείς και γενικότερα όποιον συμμετέχει με κάποιον τρόπο στη σχολική ζωή. Για αυτό, αξιοποιείται η έρευνα δράσης, που χαρακτηρίζεται από συστηματική διερεύνηση σε συλλογικό, συνεργατικό και κριτικο-στοχαστικό πνεύμα, με στόχο πάντα την κατανόηση μίας πρακτικής και την ανάληψη δράσης για τη βελτίωσή της (Day, 2003:90).

1.1. Παρουσίαση μιας έρευνας δράσης

Το τρίπτυχο του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού - *ερευνητής*, *αναστοχαζόμενος επαγγελματίας* και *προσανατολισμένος στην ανάπτυξη* - παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία σε συνάρτηση με μία έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε Γενικό Λύκειο της Αττικής (το σχολ. έτος 2012-2013) και αφορούσε τη *Θεματική Περιοχή της Διδακτικής-Μαθησιακής Διαδικασίας*, εστιάζοντας στη *Λειτουργία της Αξιολόγησης* και, ειδικότερα, σε μία σειρά από παραμέτρους που σχετίζονται με την αξιολογική πρακτική που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο. Μετά από αλληλο-παρατηρήσεις διδασκαλίας (peer observation) και αναστοχαστικές συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων για τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε το θέμα, συντονίζοντας μία ομάδα εργασίας που συγκροτήσαμε για αυτόν το λόγο.

Στη συνέχεια, το ερευνητικό εργαλείο που αναπτύξαμε και εφαρμόσαμε, ήταν μία *Αναλυτική Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων* (*analytic rubrics*), που - εκ κατασκευής και ως εργαλείο

ποιοτικής και αυθεντικής αξιολόγησης - αξιολογεί την επίτευξη σύνθετων στόχων κατά τρόπο σαφή και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στην αυτοαξιολόγησή του, αφού τοποθετεί τον εαυτό του σε συγκεκριμένο επίπεδο κατάκτησης ορισμένου στόχου, καθώς και τις αναστοχαστικές και ανατροφοδοτικές συζητήσεις μεταξύ ομοτέχνων (peer evaluation), προβληματίζοντας και ενεργοποιώντας τον αξιολογούμενο (Goodrich-Andrade, 2000· Danielson, 2010· Κασσωτάκης, 2013:161). Βέβαια, όπως κάθε εργαλείο αξιολόγησης, έτσι και η Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων ελέγχεται ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία της αλλά και άλλες προϋποθέσεις λειτουργικότητάς της (Moskal, 2000· Mertler, 2001· Popham, 2002). Η ρουμπρίκα που κατασκευάσαμε, έχει ως εξής:

Αναλυτικό e-Rubric για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών				
Α. Ορισμός και περιεχόμενο της αξιολόγησης				
	1	**2**	**3**	**4**
Πιστεύω ότι η αξιολόγηση στο χώρο του σχολείου είναι	μία τυπική διαδικασία.	μία ουσιαστική διαδικασία για τη μάθηση και τη συμμόρφωση των μαθητών.	μία απαραίτητη διαδικασία για τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.	μία συμμετοχική λειτουργία που οδηγεί στη βελτίωση και την καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων.
Η αξιολόγηση των μαθητών για εμένα είναι	προσωπική μου αρμοδιότητα, γιατί ως καθηγητής τους γνωρίζω καλά το γνωστικό τους επίπεδο.	αρμοδιότητα δική μου, που καθοδηγείται από το Πρόγραμμα Σπουδών.	αποτέλεσμα δικής μου διαμόρφωσης, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και εντός του πλαισίου του Προγράμματος Σπουδών.	προϊόν συναπόφασης των μαθητών μου με εμένα, βάσει των μαθησιακών αναγκών τους και εντός του πλαισίου του Προγράμματος Σπουδών.
Η αξιολόγηση του μαθητή	δείχνει τι μπορεί να κάνει (π.χ. επαγγελμα-τικός προσανατο-λισμός)	δημιουργεί άμιλλα μεταξύ των μαθητών και βοηθά στη βελτίωση της επίδοσής τους.	ανατροφοδοτεί το μαθητή για τη μαθησιακή του πορεία και αποτελέσματα.	ανατροφοδοτεί το μαθητή και τον καθηγητή για τη μαθησιακή πορεία και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.
Η αξιολόγηση του μαθητή, κατά τη γνώμη μου,	γίνεται, κυρίως, στις τελικές γραπτές εξετάσεις, που δείχνουν αν προάγεται ή/και απολύεται.	γίνεται στα επίσημα τεστ των δύο τετραμήνων, που αθροιστικά με τις γραπτές εξετάσεις αποτελούν την επίδοσή του.	διαμορφώνεται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς προχωρά η διδακτέα ύλη.	διαμορφώνεται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.
Β. Εργαλεία και μέθοδοι της αξιολόγησης				
Αξιολογώ τους μαθητές μου	με έτοιμα τεστ από τράπεζα θεμάτων.	με τεστ που διαμορφώνω ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	με κατάλληλα διαμορφωμένα τεστ και με κατ' οίκον εργασίες.	με κατάλληλα διαμορφωμένα τεστ, κατ' οίκον εργασίες και ανάλογες συνθετικές εργασίες.
Τα τεστ με τα οποία αξιολογώ τους μαθητές μου είναι	κλειστού / αντικειμενι-κού τύπου (Σωστό/ Λάθος, πολλαπλής επιλογής κτλ.), για να μην πλατειάζουν.	ανοικτού τύπου (σύντομης ή ελεύθερης ανάπτυξης), γιατί μπορούν εύκολα να αντιγράψουν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου.	μικτού τύπου, ανάλογα με τους στόχους που έχω θέσει (γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινη-τικούς).	μικτού τύπου, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους, και ενδεχομένως με ανοικτά βιβλία.
Οι μέθοδοι αξιολόγησης που ακολουθώ είναι	ποσοτικές, για να είναι εύκολα μετρήσιμες (γραπτά ή προφορικά τεστ).	ποσοτικές και ποιοτικές, όπως οι συνθετικές εργασίες και ο ημιδομημένος διάλογος.	ποσοτικές και ποιοτικές, όπως η παρατήρηση και η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων.	ποσοτικές και ποιοτικές, που συμπεριλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση μέσω ημερολογίου.

Ζητώ από τους μαθητές μου να κατασκευάσουν κάτι (διάγραμμα, εννοιολογικό χάρτη, κατασκευή κ.ά.)	ποτέ.	συχνά.	αρκετά συχνά και το λαμβάνω υπόψιν στη βαθμολογία μου.	αρκετά συχνά και διαμορφώνουμε μαζί τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν οι κατασκευές τους.
Γ. Τήρηση αρχείου αξιολόγησης				
Όταν έχω διορθώσει τα γραπτά τεστ των μαθητών,	ανακοινώνω τη βαθμολογία του κάθε μαθητή στην τάξη.	δίνω σε ένα παιδί τα γραπτά να τα μοιράσει, για να δουν τα λάθη τους.	μοιράζω ο ίδιος τα γραπτά στην τάξη, σχολιάζοντας σύντομα την επίδοση του κάθε μαθητή.	μοιράζω ο ίδιος τα γραπτά στην τάξη, επισυνάπτοντας ένα σημείωμα με σχόλια για τη βελτίωσή του.
Καταχωρώ τη βαθμολογία των μαθητών μου	στο Ατομικό Δελτίο (καρτέλα) του μαθητή.	στο προσωπικό μου αρχείο και το Ατομικό Δελτίο του μαθητή.	στο προσωπικό μου αρχείο, το Ατομικό Δελτίο του μαθητή και το ηλεκτρονικό αρχείο του σχολείου.	στο προσωπικό μου ηλεκτρονικό αρχείο, το Ατομικό Δελτίο του μαθητή και το ηλεκτρονικό αρχείο του σχολείου.
Συλλέγω τα δεδομένα από την αξιολόγηση των μαθητών μου	και από αυτά εξάγω το βαθμό του τετραμήνου που θα έχει στο μάθημά μου.	και τα επεξεργάζομαι, για να δω ποιοι είναι αδύναμοι.	και τα αναλύω, προκειμένου να αναπροσαρμό-σω τη διδασκαλία μου.	τα αναλύω και τα συγκεντρώνω στον Ατομικό Φάκελο του μαθητή (portfolio), προκειμένου να τον βοηθήσω στην αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωσή του.
Μαθαίνω για τις μαθησιακές δυσκολίες ή και τα ιδιαίτερα χαρίσματα μαθητών μου	από τη Διεύθυνση του σχολείου.	από τη Διεύθυνση του σχολείου, την επικοινωνία μου με τους γονείς και τη συνεργασία με τους συναδέλφους μου.	από τον Ατομικό Φάκελο των μαθητών, τη Διεύθυνση, τους γονείς και τους συναδέλφους μου.	από διαγνωστικά τεστ που θα ετοιμάσω για τους μαθητές μου, από τον Ατομικό Φάκελό τους, τη Διεύθυνση, τους γονείς και τους συναδέλφους μου.
Δ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου				
Θεωρώ ότι το σχολικό εγχειρίδιο στο μάθημά μου	είναι επαρκές και σαφές για τη διδασκαλία μου.	είναι ανεπαρκές και γι' αυτό δίνω συχνά στους μαθητές μου φωτοτυπίες με υποστηρικτι-κό υλικό.	είναι ανεπαρκές και γι' αυτό πάντα δίνω στους μαθητές μου φωτοτυπίες με υποστηρικτικό υλικό.	είναι ανεπαρκές και γι' αυτό, ανάλογα με τις αδυναμίες του κάθε μαθητή, δίνω κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό.
Αξιοποιώ τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά μου, με οπτικοακου-στικά μέσα	ποτέ, γιατί έχω μεγάλη διδακτέα ύλη να ολοκληρώσω.	μερικές φορές, όταν καταλαβαίνω ότι οι μαθητές χρειάζονται μια ανάπαυλα.	συχνά, όταν θέλω να δώσω στους μαθητές μου επιπλέον ερεθίσματα.	πολύ συχνά, γιατί θεωρώ ότι σε κάθε μάθημα μπορεί να αξιοποιηθεί υλικό, για να εμπλουτίσει τις δεξιότητες των μαθητών μου.
Η οργάνωση του μαθήματός μου προϋποθέτει	σημαντική πείρα από προηγούμενα έτη.	επιδεξιότητα στη διαχείριση της γνώσης την ώρα του μαθήματος.	καλή προετοιμασία στο σπίτι.	συνεχή αναστοχασμό και οργάνωση βάσει των μαθησιακών αναγκών.
Συζητώ με τους συναδέλφους μου	για διάφορα θέματα, προκειμένου να έχω καλές σχέσεις μαζί τους.	για μαθητές ή ομάδες μαθητών, γιατί προκύπτουν θέματα που μας αφορούν όλους.	για μαθητές ή ομάδες μαθητών και συνεργάζομαι μαζί τους για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων.	για μαθητές ή ομάδες μαθητών, συνεργάζομαι μαζί τους και ανταλλάσσουμε επισκέψεις στις τάξεις μας, προκειμένου να ανατροφοδοτήσουμε την πρακτική μας.

1.2. Σκοπός της έρευνας – Μεθοδολογία

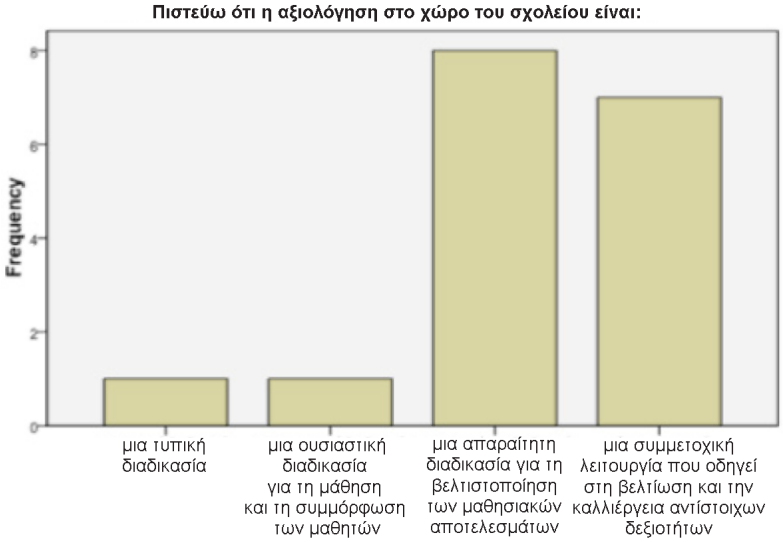
Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει μία σειρά από παραμέτρους που σχετίζονται με την αξιολογική πρακτική που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Οι θεματικοί άξονες που διερευνήθηκαν, ήταν ο σκοπός της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης στο Λύκειο, οι μορφές, οι τεχνικές και ο ανατροφοδοτικός ρόλος της.

Η Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων που αναπτύξαμε, εφαρμόστηκε σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν 17[2] (ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών του σχολείου). Επιλέξαμε, μάλιστα, να εφαρμόσουμε αυτό το εργαλείο αξιολόγησης μέσω διαδικτύου, καθώς η ηλεκτρονική μορφή εκμηδενίζει τις αποστάσεις, ελαχιστοποιεί το κόστος, διατηρεί την ανωνυμία του χρήστη, προσφέρει ευελιξία στο χρόνο και τις συνθήκες υποβολής αλλά και συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το πακέτο SPSS.17.

2.3.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων: ο σκοπός της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης στο Λύκειο

Η Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα)[3], καθώς είναι αναλυτικής μορφής, θεωρήσαμε σημαντικό να διαχωριστεί σε δείκτες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και αποτυπώνουν τη σχετική πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου.

Ο *Δείκτης Α. Ορισμός και Περιεχόμενο της Αξιολόγησης* αποτελείται από κριτήρια που σκιαγραφούν τη γνώμη και τη στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί έναντι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το α΄ κριτήριο αρχίζει με τον ορισμό της αξιολόγησης ως τυπικής διαδικασίας, που απλώς πρέπει να ακολουθείται στο σχολείο, ενδεχομένως επειδή έτσι έχει επιβληθεί. Στη συνέχεια, ορίζεται ως διαδικασία ουσιαστική, γιατί βοηθά στη μάθηση και τη συμμόρφωση των μαθητών. Η περιγραφή αυτή μάλλον κρύβει ένα δασκαλοκεντρισμό, στον οποίο η αξιολόγηση και, κυρίως, η βαθμολόγηση είναι στα χέρια των εκπαιδευτικών, για να διαχειριστούν τις γνώσεις αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Η τρίτη βαθμίδα δηλώνει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και εστιάζει, με πιο μαθητοκεντρικό τρόπο θα λέγαμε, στα μαθησιακά αποτελέσματα και την όσο το δυνατόν βελτιστοποίησή τους. Τέλος, η αξιολόγηση ορίζεται ως λειτουργία και όχι διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή πορεία (μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολείο και ενδεχομένως γονείς), με στόχο την ανάπτυξη μετα-αξιολογικών ικανοτήτων στο άτομο.

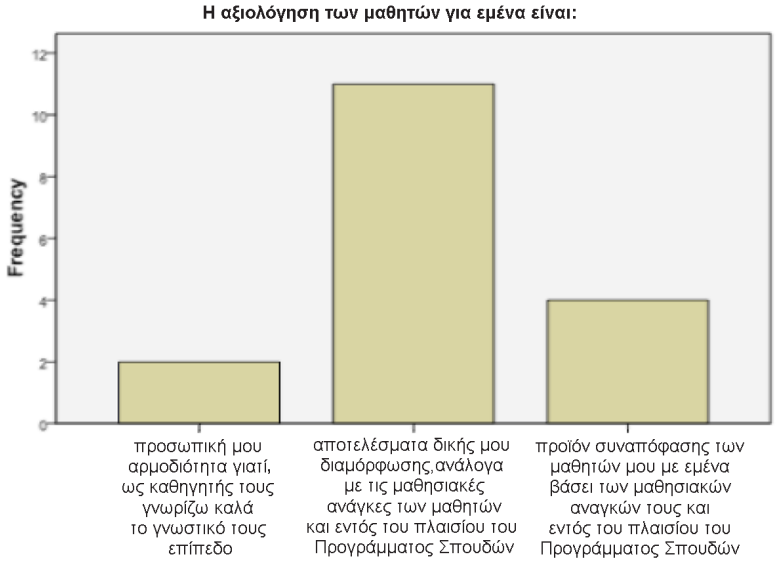


2. Παρά τα δημογραφικά στοιχεία που ζητήθηκαν και έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας (φύλο, επίπεδο σπουδών κ.ά.), πρόθεσή μας στην παρούσα εργασία είναι να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε εκείνα τα ποιοτικά στοιχεία που αναδείχθηκαν από την έρευνα και αποτέλεσαν το αντικείμενο συζητήσεων και ανατροφοδότησης μέσα στο σύλλογο των διδασκόντων.

3. Με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach a=0,772 (a>0,7).

Παρατηρούμε[4], λοιπόν, πως η συχνότερα δοθείσα απάντηση ήταν ότι η αξιολόγηση στο χώρο του σχολείου είναι μία απαραίτητη διαδικασία για τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και έπεται η απάντηση ότι η αξιολόγηση είναι μία συμμετοχική λειτουργία που οδηγεί στη βελτίωση και την καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων. Αναμένεται, βέβαια, αυτός ο μαθητοκεντρισμός και ο βαθμός συμμετοχικότητας να αποδειχθούν στην πράξη, όταν εξετάσουμε τις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί. Το ανησυχητικό, όμως, ίσως είναι ότι υπήρξε απάντηση ενός εκπαιδευτικού που θεωρεί την αξιολόγηση στο χώρο του σχολείου μία τυπική μόνο διαδικασία και ακόμη ενός που τη θεωρεί μία ουσιαστική διαδικασία για τη μάθηση και τη συμμόρφωση των μαθητών.

Το β΄ κριτήριο εστιάζει στην αξιολόγηση των μαθητών και ξεκινά με την τοποθέτηση του δασκάλου-αυθεντία, που, επειδή αισθάνεται κύριος της τάξης του, θεωρεί τον εαυτό του το μόνο αρμόδιο, για να κρίνει τους μαθητές του. Η αρμοδιότητα αυτή περιορίζεται κάπως από την καθοδήγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αλλά δείχνει μάλλον μία στασιμότητα στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση. Αυτή φαίνεται να παίρνει μία πιο δυναμική και μεταβαλλόμενη μορφή παρακάτω, όταν αρχίζουν να λαμβάνονται υπόψιν οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποίηση αυτή διευρύνεται στην τέταρτη βαθμίδα, όπου οι αξιολογούμενοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και την αξιολόγησή τους (αυθεντική αξιολόγηση), με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, που συνεπικουρεί την προσπάθειά τους και διαχέει σε αυτήν με επαγγελματισμό τα προβλεπόμενα από το ΑΠΣ.

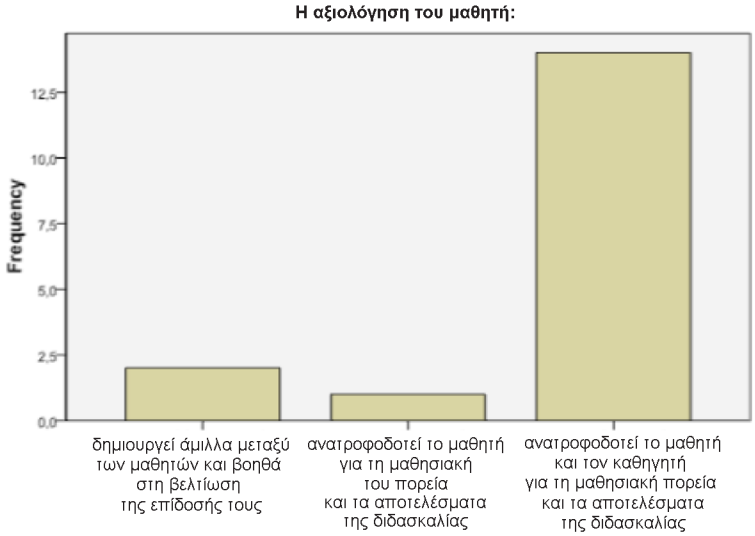


Οι περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το κριτήριο, χαρακτήριζαν την αξιολόγηση των μαθητών ως αποτέλεσμα διαμόρφωσης των ίδιων των διδασκόντων, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και εντός του πλαισίου του Προγράμματος Σπουδών. Για κάποιους, βέβαια, χαρακτηρίζεται προϊόν συναπόφασης των μαθητών με τους ίδιους. Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν την αξιολόγηση των μαθητών τους προσωπική τους μονάχα αρμοδιότητα, με τη δικαιολογία ότι ως καθηγητές τους γνωρίζουν καλά το γνωστικό τους επίπεδο. Κανείς δεν έδωσε την απάντηση ότι η αξιολόγηση είναι αρμοδιότητα δική τους μεν, που καθοδηγείται, όμως, από το ΠΣ. Τα δύο αυτά άκρα των απαντήσεων δείχνουν, από τη μια, έντονο δασκαλοκεντρισμό για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που θεωρούν τη διδασκαλική αυθεντία επαρκή να επιτελέσει κάθε ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης, και, από την άλλη, μία τάση να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές βάσει των μαθησιακών αναγκών τους και ακολουθώντας το νομικό πλαίσιο, που ορίζεται κοινό για όλους. Μικρή, όμως, απήχηση φαίνεται να έχει ακόμη η προοπτική της συμμετοχικότητας

4. Το κάθε γράφημα που παρατίθεται, αντιστοιχεί σε κάθε κριτήριο της ρουμπρίκας (Φερεσίδη, 2014).

του αξιολογούμενου στα κριτήρια και τη διαδικασία αξιολόγησής του, που προβλέπεται στις νέες μορφές αξιολόγησης.

Το γ΄ κριτήριο φανερώνει πώς αξιοποιεί τα πορίσματα της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός. Αρχικά, θεωρεί πως ο βαθμός που θα βάλει στο μαθητή, δείχνει τι μπορεί να κάνει, σε τι είναι καλός και τι αδύναμος. Αυτό, στη συνέχεια, μπορεί να δημιουργήσει άμιλλα μεταξύ των μαθητών και μέσω του συναγωνισμού να οδηγηθούν σε καλύτερες επιδόσεις. Και αυτό, όμως, μπορεί να κρύβει ανταγωνισμό, έλλειψη πραγματικής ενίσχυσης και χαμηλές προσδοκίες για κάποιους (φαινόμενο αυτο-εκπληρούμενης προφητείας). Ο πραγματικός ρόλος της αξιολόγησης είναι ο ανατροφοδοτικός, καθώς έτσι μόνο βοηθιέται το άτομο να βελτιώσει την πορεία της επίδοσής του και να αποφέρει τα επιθυμητά για αυτό αποτελέσματα. Αυτή, βέβαια, είναι μία πορεία στην οποία συμμετέχει και συμβάλλει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, γιατί μόνο με ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης, όπως σε κάθε προγραμματισμένη ενέργεια, μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του βάσει των αναγκών των μαθητών του και να βελτιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (αξιολόγηση για μάθηση).

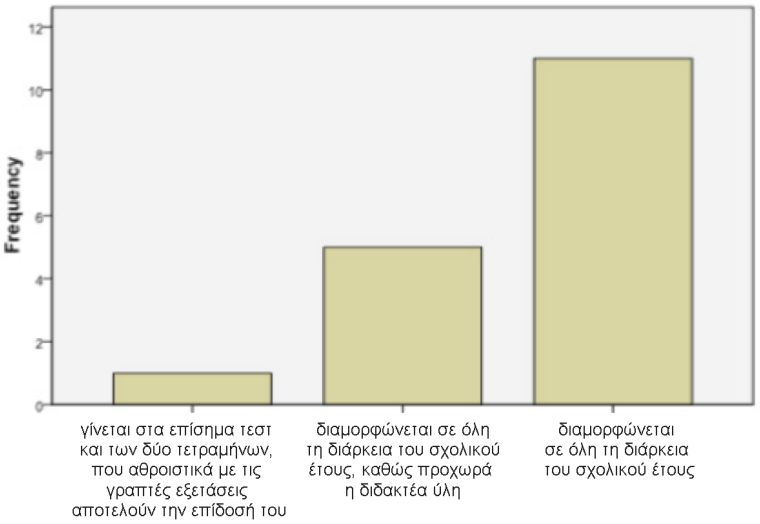


Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι, κυρίως, αναγνωρίζεται ο ανατροφοδοτικός ρόλος της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση, δηλαδή, μπορεί να απεικονίσει, να διαμορφώσει αλλά και να επηρεάσει βελτιωτικά τη μαθησιακή πορεία και τα αποτελέσματα των μαθητών. Μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα δείκτη για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και την ποιότητά της, συμβάλλοντας, έτσι, σημαντικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού για τη βελτιστοποίησή της. Υπήρχαν, μάλιστα, και απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η αξιολόγηση δημιουργεί άμιλλα μεταξύ των μαθητών και βοηθά στη βελτίωση της επίδοσής τους, άποψη που μάλλον στερεί από τη λειτουργία της αξιολόγησης το δυναμικό της χαρακτήρα και εστιάζει μονομερώς στις ενέργειες του ίδιου του μαθητή. Κανείς δεν απάντησε ότι η αξιολόγηση του μαθητή δείχνει τι μπορεί να κάνει, περιορίζοντας τις δυνατότητες της αξιολόγησης ως λειτουργίας αλλά, ενδεχομένως, και της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας.

2.3.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων: οι μορφές της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης στο Λύκειο

Το δ΄ κριτήριο του πρώτου δείκτη της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων δείχνει την εφαρμογή της αξιολόγησης στις διάφορες φάσεις της. Η πρώτη βαθμίδα τονίζει την τελική αξιολόγηση και η δεύτερη βαθμίδα τη συνδυάζει με την αθροιστική αξιολόγηση αλλά και πάλι σε βασικές και προκαθορισμένες φάσεις. Η τρίτη βαθμίδα ουσιαστικά δείχνει την αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, που γίνεται καθημερινά στη μαθησιακή πορεία, και της τελικής. Ωστόσο, η τέταρτη βαθμίδα υποδηλώνει την αξιοποίηση και της διαγνωστικής αξιολόγησης (αρχικής), που δεν προϋποθέτει να έχει προχωρήσει η διδακτέα ύλη και έχει σπουδαία διαγνωστική και διαφωτιστική λειτουργία.

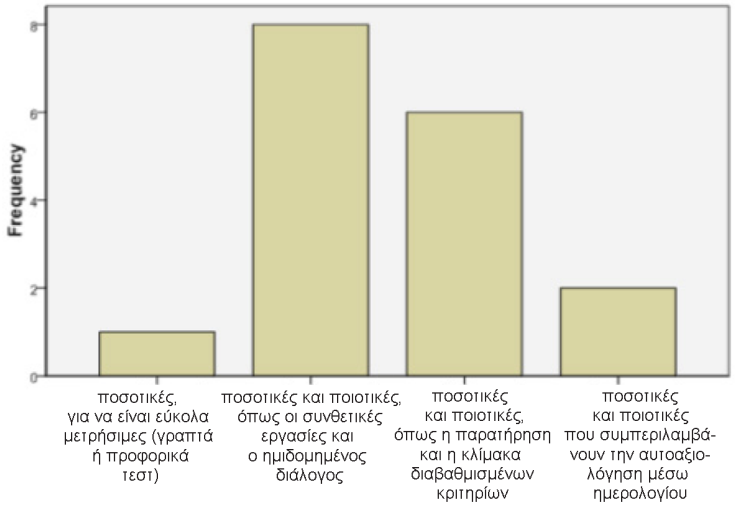
Η αξιολόγηση του μαθητή, κατά τη γνώμη μου:



Κανένας εκπαιδευτικός δεν φάνηκε να ταυτίζει την αξιολόγηση του μαθητή με την τελική μόνο φάση της, η οποία γίνεται στις τελικές γραπτές εξετάσεις, που δείχνουν αν ο μαθητής προάγεται ή/και απολύεται. Ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι η αξιολόγηση γίνεται στα επίσημα τεστ των δύο τετραμήνων, που αθροιστικά με τις γραπτές εξετάσεις αποτελούν την επίδοσή του, συνδυάζοντας την τελική με την αθροιστική αξιολόγηση. Αρκετοί εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στην τρίτη βαθμίδα, η οποία ουσιαστικά δείχνει την αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης που γίνεται καθημερινά στη μαθησιακή πορεία, και της τελικής. Ουσιαστικό, όμως, θεωρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η αξιολόγηση του μαθητή διαμορφώνεται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, υποδηλώνοντας την αξιοποίηση και της διαγνωστικής αξιολόγησης.

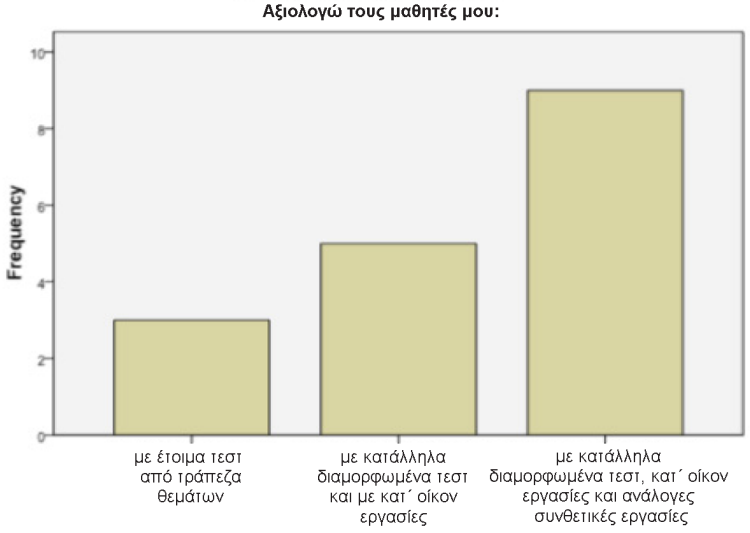
Από το *Δείκτη Β. Εργαλεία και Μέθοδοι της Αξιολόγησης*, που απεικονίζει την πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αναφορικά με τα εργαλεία και τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζουν, το γ΄ κριτήριο χαρακτηρίζει τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους. Στην πρώτη βαθμίδα διακρίνονται οι ποσοτικές μέθοδοι, με τα γραπτά ή προφορικά τεστ, προκειμένου να είναι εύκολα μετρήσιμες και, άρα, να οδηγούν σε γρήγορη βαθμολόγηση των μαθητών. Στη δεύτερη βαθμίδα αυτές συνδυάζονται με ποιοτικές μεθόδους, όπως οι συνθετικές εργασίες και ο ημιδομημένος διάλογος, που σχετίζονται με την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών. Στην τρίτη βαθμίδα εισέρχονται επιπρόσθετα η παρατήρηση και η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων ως μέθοδοι αυθεντικής αξιολόγησης. Αυτές εμπλουτίζονται περισσότερο με την άσκηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στη χρήση του ημερολογίου και άλλων μέσων για την αυτοαξιολόγησή τους.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που ακολουθώ είναι:



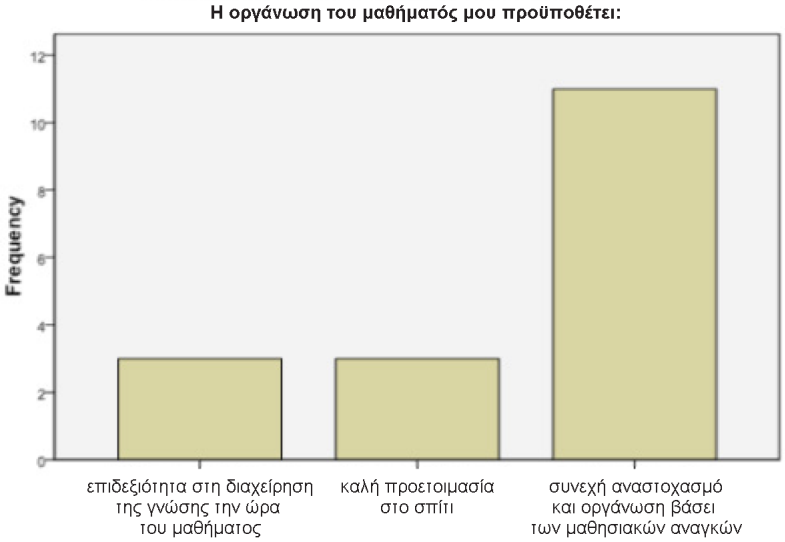
Μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης που ακολουθεί, είναι ποσοτικές, για να είναι εύκολα μετρήσιμες. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι εφαρμόζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, όπως οι συνθετικές εργασίες και ο ημιδομημένος διάλογος, που σχετίζονται περισσότερο με την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών και είναι περισσότερο διαφωτιστικές ως προς τη μαθησιακή τους ετοιμότητα. Δημοφιλής είναι και η χρήση της παρατήρησης και της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ασκούν τους μαθητές τους, μεταξύ άλλων, στη χρήση του ημερολογίου και άλλων μέσων για την αυτοαξιολόγησή τους.

Όσον αφορά τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση, το α΄ κριτήριο έχει ως πρώτη βαθμίδα την αξιοποίηση τεστ για την αξιολόγηση των μαθητών από μέρους του εκπαιδευτικού, τα οποία είτε βρίσκει έτοιμα από τράπεζα θεμάτων, είτε έχει ήδη κατασκευάσει ο ίδιος στο παρελθόν και έχει συγκεντρώσει στη δεξαμενή του αρχείου του. Η δεύτερη βαθμίδα φανερώνει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού για διαφοροποίηση των τεστ που εφαρμόζει, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, στο πλαίσιο των τάξεων μικτής ικανότητας. Η τρίτη βαθμίδα συμπληρώνει σε αυτήν τη διαφοροποίηση την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών, που μπορεί να έχουν ποικίλο παιδαγωγικό περιεχόμενο και στόχο. Τέλος, η διαφοροποίηση στην αξιολόγηση με τεστ και κατ' οίκον εργασίες επεκτείνεται με την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών, μέσα από συνθετικές εργασίες, ανάλογες προς τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.



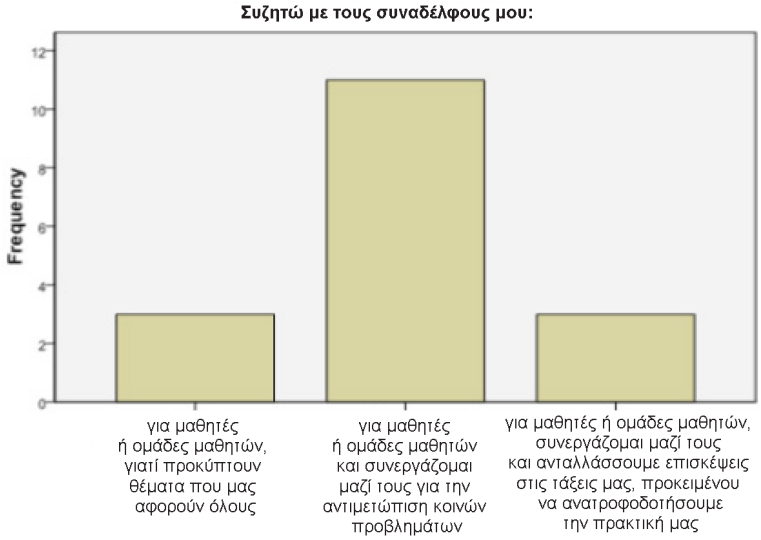
Κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αξιολογούν τους μαθητές τους με έτοιμα τεστ από τράπεζα θεμάτων. Αυτό μάλλον δείχνει μία επιφυλακτική και επιφανειακή χρήση των τεστ, όταν χρησιμοποιούνται σε παγιωμένη μορφή και όχι ουσιαστικά και διαφοροποιημένα, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες καθενός μαθητή σε τάξεις μικτής ικανότητας, πράγμα που μπορεί να επηρεάσει και ολόκληρη τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (teaching to the test). Αρκετοί ήταν εκείνοι που απάντησαν ότι αξιολογούν τους μαθητές τους με κατάλληλα διαμορφωμένα τεστ και με κατ' οίκον εργασίες, αλλά οι περισσότεροι απάντησαν ότι αξιοποιούν κατάλληλα διαμορφωμένα τεστ, κατ' οίκον εργασίες και ανάλογες συνθετικές εργασίες, που μπορεί να έχουν ποικίλο παιδαγωγικό περιεχόμενο και στόχο, διαφοροποιημένο ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών τους.

Ο *Δείκτης Δ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* και συγκεκριμένα το γ΄ κριτήριο καθρεφτίζει την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την προετοιμασία και την οργάνωση της διδασκαλίας του. Κάποιοι εκπαιδευτικοί βασίζουν την οργάνωση του μαθήματός τους στη σημαντική τους πείρα από προηγούμενα έτη. Στη συνέχεια, τονίζεται η επιδεξιότητα στη διαχείριση της γνώσης την ώρα του μαθήματος, που ενδεχομένως θεωρείται πάλι απόρροια της πείρας. Στην τρίτη βαθμίδα προϋποτίθεται η καλή προετοιμασία του μαθήματος στο σπίτι, πρακτική που προσιδιάζει περισσότερο στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και οργανώνουν τη διδασκαλία τους βάσει συνεχούς αναστοχασμού, που διαμορφώνεται στη μαθησιακή καθημερινότητα, και αξιολογούν τις μαθησιακές ανάγκες τόσο των μαθητών στο σύνολό τους, όσο και του καθενός μαθητή ξεχωριστά.



Κανένας εκπαιδευτικός δεν φάνηκε να θεωρεί ότι η οργάνωση του μαθήματός του προϋποθέτει σημαντική πείρα από προηγούμενα έτη. Ίσος αριθμός απαντήσεων δόθηκαν σχετικά με την επιδεξιότητα στη διαχείριση της γνώσης την ώρα του μαθήματος και την καλή προετοιμασία του μαθήματος στο σπίτι. Ωστόσο, οι περισσότεροι καθηγητές απάντησαν ότι η οργάνωση της διδασκαλίας τους προϋποθέτει συνεχή αναστοχασμό και οργάνωση βάσει των μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους, γεγονός που υποδηλώνει μερική, έστω, κουλτούρα αυτοαξιολόγησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

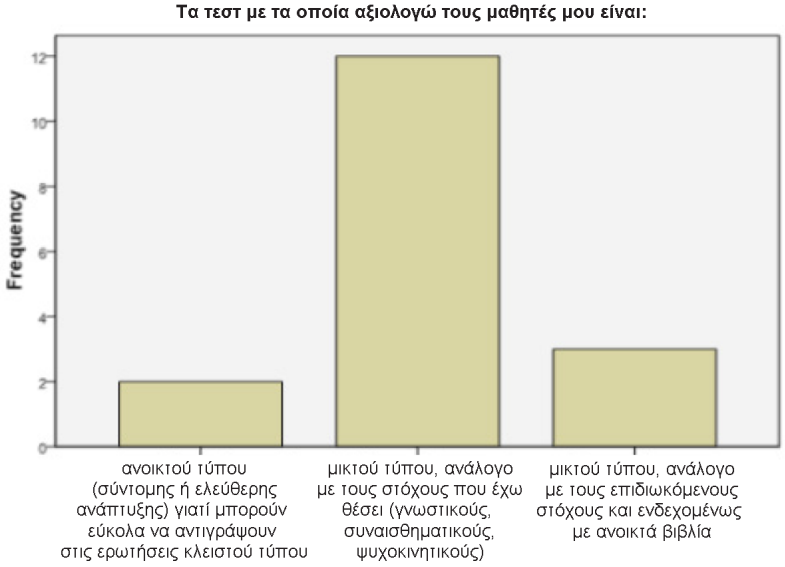
Το δ΄ κριτήριο περιγράφει έμμεσα την αξία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία μεταξύ τους και στα αποτελέσματά της. Η πρώτη βαθμίδα περιγράφει απλώς μία μάλλον τυπική σχέση στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός καλού κλίματος στο σχολείο. Η δεύτερη βαθμίδα περιγράφει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν τους μαθητές ατομικά ή συνολικά, αλλά περιορίζεται και πάλι στη συζήτηση. Η τρίτη βαθμίδα φανερώνει τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Η τέταρτη βαθμίδα περιγράφει την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ ομοτέχνων (peer evaluation) για θέματα που μπορεί να αφορούν όλους ή και έναν εκπαιδευτικό. Σε αυτό το πλαίσιο, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να ανταλλάσσουν επισκέψεις στις τάξεις τους, με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την υιοθέτηση καλών πρακτικών και, γενικότερα, την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πρακτικής τους.



Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου δεν φαίνεται να έχουν μόνο μία μάλλον τυπική σχέση στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός καλού κλίματος στο σχολείο. Κάποιοι απάντησαν ότι επιδιώκουν την επικοινωνία μεταξύ τους για θέματα που αφορούν τους μαθητές ατομικά ή συνολικά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συζητούν με τους συναδέλφους τους, με σκοπό τη συνεργασία μεταξύ τους για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Κάποιοι μόνο απάντησαν ότι συζητούν με τους συναδέλφους τους για μαθητές ή ομάδες μαθητών, συνεργάζονται μαζί τους και ανταλλάσσουν επισκέψεις στις τάξεις τους, προκειμένου να ανατροφοδοτήσουν την πρακτική τους, γεγονός που δείχνει ενδεχομένως κάποια δυσπιστία ακόμη για την αξία της αξιολόγησης από ομοτέχνους στο χώρο του σχολείου.

2.3.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων: οι τεχνικές και οι πρακτικές της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης στο Λύκειο

Το β΄ κριτήριο του *Δείκτη Β. Εργαλεία και Μέθοδοι της Αξιολόγησης* δείχνει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα τεστ που εφαρμόζουν στην αξιολόγηση των μαθητών τους. Αρχικά τοποθετούνται τα κλειστού/αντικειμενικού τύπου (Σωστό/Λάθος, πολλαπλής επιλογής κτλ.) και δίνεται ως αιτιολόγηση «για να μην πλατειάζουν» οι μαθητές. Έπειτα τοποθετούνται τα τεστ ανοικτού τύπου (σύντομης ή ελεύθερης ανάπτυξης), με την αιτιολόγηση ότι «μπορούν εύκολα να αντιγράψουν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου». Στην τρίτη βαθμίδα γίνεται ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων και, άρα, χρησιμοποιούνται τεστ μικτού τύπου, που τροποποιούνται και εφαρμόζονται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει κάθε φορά (γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς). Οι κοινωνικοί διδακτικοί στόχοι ενδεχομένως αξιολογούνται καλύτερα στην τέταρτη βαθμίδα, όπου η κριτική και δημιουργική σκέψη ευνοείται περισσότερο, καθώς μπορούν οι μαθητές να έχουν μπροστά τους ανοικτά τα βιβλία τους.

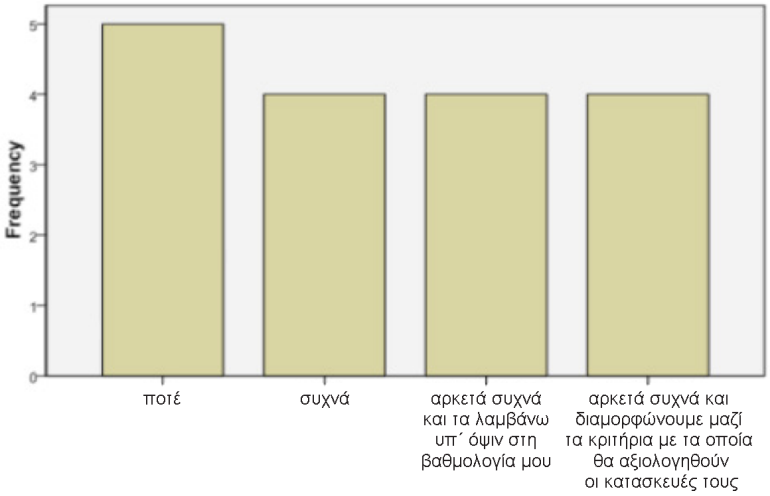


Δύο εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στη δεύτερη βαθμίδα, δείχνοντας την προτίμησή τους για τα τεστ ανοικτού τύπου, προκειμένου να μην μπορούν οι μαθητές να δολιεύσουν την εξέταση αντιγράφοντας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αξιολογούν τους μαθητές τους με τεστ μικτού τύπου, ανάλογα με τους στόχους που έχουν θέσει κατά την οργάνωση της διδασκαλίας τους, φανερώνοντας, έτσι, την προσπάθειά τους να τροποποιούν και να προσαρμόζουν κατάλληλα τα τεστ αξιολόγησης στη στοχοθεσία της διδασκαλίας τους. Τρεις εκπαιδευτικοί φαίνεται να ευνοούν την αξιολόγηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής ανάπτυξής της με τεστ στα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν τα βιβλία από τους μαθητές, και ταυτόχρονα μικτού τύπου, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους.

Το δ΄ κριτήριο σκιαγραφεί την τάση των εκπαιδευτικών να επεκτείνουν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών τους μέσα από την άσκησή τους να κατασκευάζουν ένα δικό τους

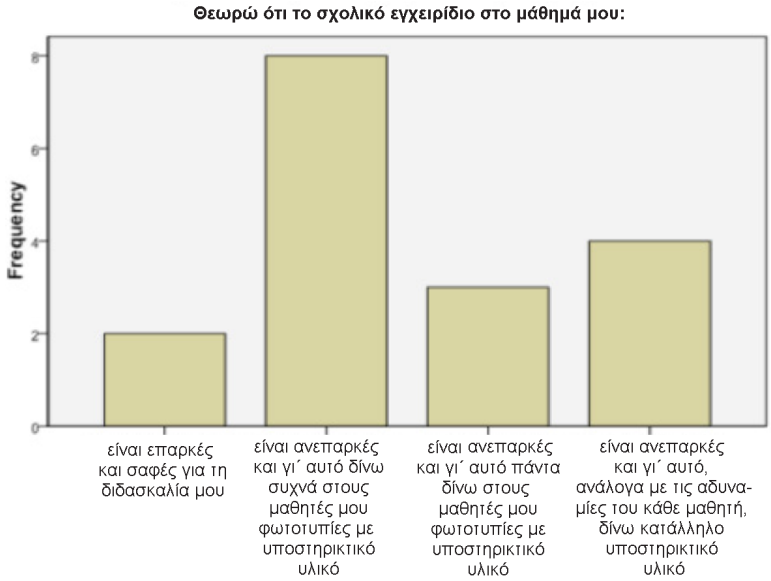
αυθεντικό έργο, βασισμένο στις προσωπικές εμπειρίες και τις αυθεντικές καταστάσεις της ζωής (αυθεντική αξιολόγηση). Η διαβάθμιση ξεκινά από την έλλειψη εφαρμογής τέτοιας μεθόδου και προχωρά στη μερική εφαρμογή της αλλά χωρίς ταυτόχρονη αξιοποίησή της ουσιαστικά στην αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή. Η τρίτη βαθμίδα αξιοποιεί τα αποτελέσματα μίας τέτοιας εφαρμογής, αλλά κρύβει μάλλον ένα δασκαλοκεντρισμό στον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται (βαθμολογία). Η τέταρτη βαθμίδα βασίζεται στην πραγματική έννοια της αυθεντικής αξιολόγησης, καθώς εμπλέκει τον αξιολογούμενο στη διαδικασία αξιολόγησής του.

Ζητώ από τους μαθητές μου να κατασκευάσουν κάτι (διάγραμμα, εννοιολογικό χάρτη, κατασκευή κ.ά.)



Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτό το κριτήριο παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς ίσος αριθμός εκπαιδευτικών απάντησαν ότι ζητούν από τους μαθητές τους να κατασκευάσουν κάτι (διάγραμμα, εννοιολογικό χάρτη, κατασκευή κ.ά.) συχνά και αρκετά συχνά αλλά και ότι λαμβάνουν υπόψιν τους τις κατασκευές των μαθητών τους στη βαθμολογία τους ή και ότι διαμορφώνουν μαζί τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν οι κατασκευές τους. Το αξιοσημείωτο, όμως, είναι ότι ελαφρό προβάδισμα είχε η απάντηση ποτέ, που μάλλον συνδέεται με ελλιπή άσκηση της δημιουργικότητας των μαθητών από μέρους του διδάσκοντος.

Ο *Δείκτης Δ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, όπως προαναφέρθηκε, προσπαθεί να περιγράψει γενικότερες πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγηση, όπως διαμορφώνονται στην καθημερινότητά τους μέσα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, το α΄ κριτήριο φανερώνει πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα σχολικά εγχειρίδια και πώς τα αξιοποιούν στην οργάνωση του μαθήματός τους σε τάξη μικτής ικανότητας. Αρχικά, κάποιοι εκπαιδευτικοί αρκούνται στη χρήση του καθορισμένου από το ΑΠΣ σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία τους, κρίνοντάς το επαρκές και σαφές για την τάξη τους. Στη συνέχεια, περιγράφεται ως συχνή η χρήση φωτοτυπιών με υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η τρίτη βαθμίδα ορίζει αυτήν ως καθημερινή πρακτική, κρίνοντας το σχολικό εγχειρίδιο ανεπαρκές. Το ίδιο ισχύει και στην τέταρτη βαθμίδα, αλλά εδώ ο σχεδιασμός και η παροχή υποστηρικτικού υλικού γίνεται από τον εκπαιδευτικό βάσει της εξατομικευμένης διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών του, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας/μάθησης.



Οι περισσότεροι καθηγητές χαρακτήρισαν το σχολικό εγχειρίδιο στο μάθημά τους ανεπαρκές και, για αυτό, δίνουν στους μαθητές τους φωτοτυπίες με υποστηρικτικό υλικό: οι περισσότεροι συχνά, πολλοί δίνουν πάντα. Αυτό που, κυρίως, μας ενδιαφέρει εδώ είναι ότι λίγοι μόνο δίνουν, ανάλογα με τις αδυναμίες του κάθε μαθητή, το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, εφαρμόζοντας εξατομικευμένη διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών τους.

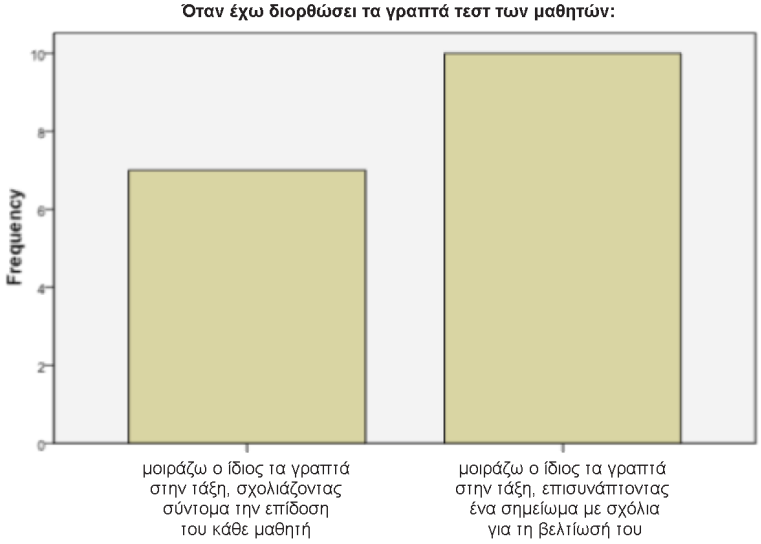
Το β΄ κριτήριο αφορά την αξιολόγηση των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς και το βαθμό της αξιοποίησής τους στο μάθημά τους. Στην πρώτη βαθμίδα, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στον όγκο της διδακτέας ύλης που έχει να «διεκπεραιώσει» και, άρα, θεωρεί τη χρήση νέων τεχνολογιών δευτερεύουσας σημασίας, ίσως και χάσιμο χρόνου. Στη δεύτερη βαθμίδα οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται μόνο, όταν, κατά τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές χρειάζονται μία ανάπαυλα και, άρα, αξιολογούνται μάλλον ως εργαλεία εκτόνωσης στη διαχείριση της τάξης. Στην τρίτη βαθμίδα οι νέες τεχνολογίες θεωρούνται σημαντικές για τον εμπλουτισμό του μαθήματος και την παροχή ερεθισμάτων εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Στην τέταρτη βαθμίδα οι νέες τεχνολογίες θεωρούνται απαραίτητες για τη δημιουργία ερεθισμάτων από τους ίδιους τους μαθητές και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων τους, οπότε και χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στο μάθημα.

Οι περισσότεροι καθηγητές απάντησαν ότι αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά τους, με οπτικοακουστικά μέσα συχνά, όταν θέλουν να δώσουν στους μαθητές τους επιπλέον ερεθί-

σματα και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους. Αρκετοί, επίσης, απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες πολύ συχνά, γιατί θεωρούν ότι σε κάθε μάθημα μπορεί να αξιοποιηθεί υλικό, για να εμπλουτίσει τις δεξιότητες των μαθητών τους και να τους βοηθήσει στην ανάπτυξή τους. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στον όγκο της διδακτέας ύλης και, άρα, θεωρούν τη χρήση νέων τεχνολογιών δευτερεύουσας σημασίας ή τις αξιοποιούν ως εργαλεία εκτόνωσης στη διαχείριση της τάξης.

2.3.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων: ο ανατροφοδοτικός ρόλος της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης στο Λύκειο

Από την Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, ο *Δείκτης Γ. Τήρηση αρχείου αξιολόγησης* σχετίζεται με την πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την τήρηση αρχείου αξιολόγησης των μαθητών τους, που διευκολύνει το έργο τους και αξιοποιείται στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, το α΄ κριτήριο αφορά στην ενημέρωση απλώς των μαθητών για την επίδοσή τους, χωρίς μάλιστα σεβασμό στη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων και στην αυταξία του μαθητή. Στη δεύτερη βαθμίδα η ίδια πρακτική της ενημέρωσης συμπληρώνεται από ένα βήμα μόνο που μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση. Αυτή διευκολύνεται περισσότερο στην τρίτη βαθμίδα, με προσπάθεια ταυτόχρονα να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα του μαθητή. Η ουσιαστική βελτίωση, βέβαια, μπορεί να επέλθει μέσα από την εξατομικευμένη αξιολόγηση στην τέταρτη βαθμίδα, γεγονός που συμβάλλει στην αυτοβελτίωση του μαθητή.

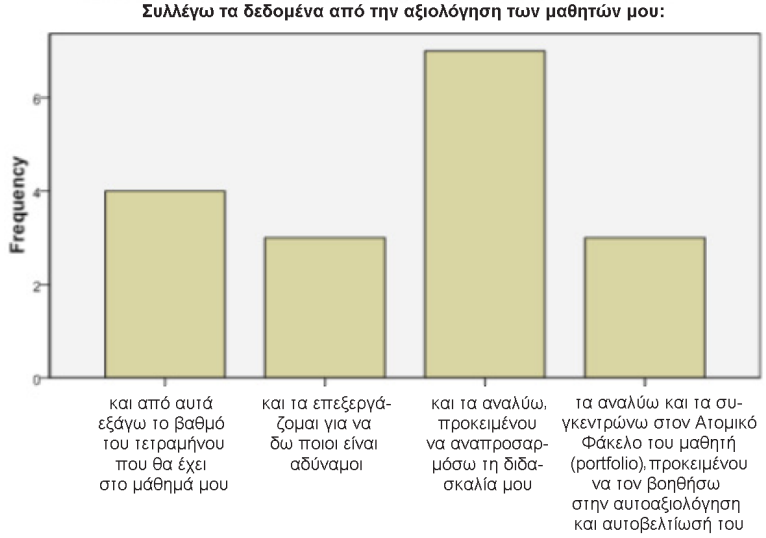


Θεωρούμε πολύ σημαντικό ότι δεν υπήρξαν καθηγητές που να τοποθετήθηκαν στην πρώτη ή τη δεύτερη βαθμίδα αυτού του κριτηρίου. Όλοι, δηλαδή, απάντησαν ότι, όταν έχουν διορθώσει τα γραπτά τεστ των μαθητών, μοιράζουν οι ίδιοι τα γραπτά στην τάξη και είτε σχολιάζουν σύντομα την επίδοση του κάθε μαθητή, είτε επισυνάπτουν ένα σημείωμα με σχόλια για τη βελτίωσή του, υποστηρίζοντας την εξατομικευμένη αξιολόγηση και την ενίσχυση της αυτοβελτίωσης του κάθε μαθητή.

Το β΄ κριτήριο δείχνει την πρακτική που ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την καταχώρηση της βαθμολογίας των μαθητών τους. Η πρώτη βαθμίδα φανερώνει μία επιφανειακή και ενδεχομένως πρόχειρη αντιμετώπιση της διαδικασίας αυτής, που περιορίζεται στα στοιχειώδη. Η τήρηση προσωπικού αρχείου εμφανίζεται στη δεύτερη βαθμίδα, που συμπληρώνεται έπειτα με την πρακτική καταχώρησης της βαθμολογίας στο ηλεκτρονικό αρχείο του σχολείου. Η τέταρτη βαθμίδα υποδηλώνει την τάση του εκπαιδευτικού να εξάγει συμπεράσματα για τη διδασκαλία του με βάση στατιστικά στοιχεία (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, εύρος κ.ά.) που μπορεί να επεξεργαστεί με το προσωπικό ηλεκτρονικό αρχείο του.

Κανένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε την πρώτη απάντηση, αλλά όλοι δήλωσαν ότι τηρούν προσωπικό αρχείο αξιολόγησης των μαθητών τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν στη δεύτερη βαθμίδα, δηλώνοντας ότι καταχωρούν τη βαθμολογία των μαθητών τους στο προσωπικό τους αρχείο και το Ατομικό Δελτίο του μαθητή και κάποιοι ολοκληρώνουν τη διαδικασία, καταχωρώντας τη βαθμολογία και στο ηλεκτρονικό αρχείο του σχολείου. Μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι τηρεί σε ηλεκτρονική μορφή και το προσωπικό του αρχείο αξιολόγησης των μαθητών, προκειμένου, μεταξύ άλλων, να ενημερώνει και να ενημερώνεται πιο σφαιρικά.

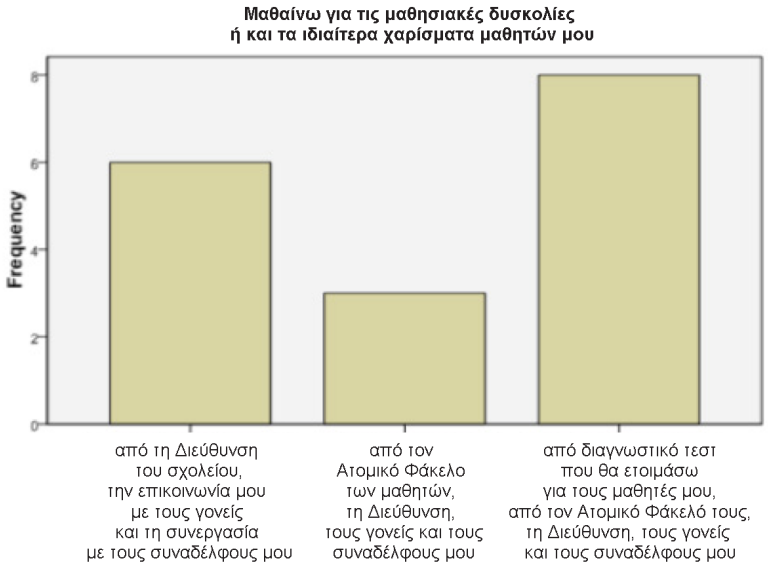
Το γ΄ κριτήριο διευκρινίζει, θα λέγαμε, περισσότερο την τάση του εκπαιδευτικού που διαφαίνεται στο β΄ κριτήριο. Αρχικά, δηλαδή, η καταχώρηση της βαθμολογίας γίνεται για τυπικούς λόγους. Στη δεύτερη βαθμίδα, υπάρχει μία πρώτη προσπάθεια να εξαχθούν συμπεράσματα, τα οποία, όμως, αφορούν μόνο τους μαθητές και τη μαθησιακή τους πορεία. Η αξιοποίηση των συμπερασμάτων για την αναπροσαρμογή και τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας εντοπίζεται στην τρίτη βαθμίδα. Τέλος, η διδασκαλία εξατομικεύεται και διαφοροποιείται με την επεξεργασία και την αξιοποίηση των δεδομένων του Ατομικού φακέλου (portfolio) καθενός μαθητή ξεχωριστά, προκειμένου να συντελεί στην αυτοαξιολόγηση και την αυτοβελτίωσή του.



Η συχνότερα δοθείσα απάντηση ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν τα δεδομένα από την αξιολόγηση των μαθητών τους και τα αναλύουν, προκειμένου να αναπροσαρμόσουν τη διδασκα-

λία τους. Ίσος αριθμός εκπαιδευτικών απάντησαν ότι συλλέγουν τα δεδομένα και τα επεξεργάζονται, προκειμένου να διαπιστώσουν ποιοι μαθητές είναι αδύναμοι, καθώς και ότι τα αναλύουν και τα συγκεντρώνουν στον Ατομικό Φάκελο του μαθητή, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές στην αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωσή τους. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συλλέγουν τα δεδομένα από την αξιολόγηση των μαθητών τους, μονάχα για να εξαγάγουν το βαθμό του τετραμήνου που θα έχουν οι μαθητές στο μάθημά τους.

Το δ΄ κριτήριο καταδεικνύει πόσο σημαντική είναι η τήρηση αρχείου για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο μίας τάξης μικτής ικανότητας. Οι μαθησιακές δυσκολίες κάποιων μαθητών ή και τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους είναι, καταρχάς, καταχωρημένα από τη Διεύθυνση του σχολείου. Η ενημέρωση γύρω από αυτά, στη συνέχεια, γίνεται βάσει της επικοινωνιακής πρακτικής του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών και της συνεργασίας του με τους συναδέλφους του, που μπορούν να τον διαφωτίσουν για την επίδοση των μαθητών σε άλλα μαθήματα αλλά και σε προηγούμενα σχολικά έτη. Η δυνάμει σημαντικότερη πηγή, όμως, πληροφοριών για το μαθητή είναι ο ίδιος ο Ατομικός του φάκελος, στον οποίο συγκεντρώνονται όχι μόνο τεστ, εργασίες και σημειώματα περιγραφικής αξιολόγησης αλλά και έπαινοι, διακρίσεις και αυτοαξιολογικά κείμενα και σημειώσεις. Τέλος, καταλυτική είναι προς αυτήν την κατεύθυνση και η συμβολή της διαγνωστικής αξιολόγησης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια ποικίλων τεστ και εργασιών στην αρχή μίας προγραμματισμένης ενέργειας, που θα τον διαφωτίσουν για τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του και, έτσι, θα ανατροφοδοτήσει τη διδασκαλία του, με στόχο πάντα τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε μαθητή.



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ετοιμάζουν και εφαρμόζουν διαγνωστικά τεστ, προκειμένου να διαπιστώσουν τις μαθησιακές δυσκολίες ή και τα ιδιαίτερα χαρίσματα των μαθητών τους, σε συνδυασμό με ενημέρωση από τον Ατομικό Φάκελο των μαθητών, τη Διεύθυνση και τους συναδέλφους. Αρκετοί ήταν εκείνοι που εστίασαν στην ενημέρωση από τη Διεύθυνση του σχολείου, την επικοινωνία με τους γονείς και τη συνεργασία με τους συναδέλφους, αλλά παραγνώρισαν την αξία του Ατομικού Φακέλου για την ενημέρωσή τους. Κανείς δεν φάνηκε να περιορίζει τη σχετική ενημέρωσή του μόνο σε αυτά που μπορεί να του παρέχει η Διεύθυνση του σχολείου.

1.3. Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις

Μετά από την ανάλυση και την επεξεργασία των παραπάνω δεδομένων της έρευνάς μας, διαπιστώνουμε ότι η ελληνική πραγματικότητα, όσον αφορά την αξιολόγηση στο Λύκειο, ανταποκρίνεται περισσότερο στην έννοια του ελέγχου και της κανονιστικής μορφής του, όπως υπήρ-

χε, κυρίως, στην παραδοσιακή αξιολόγηση, παρά στην καθεαυτήν αξιολόγηση ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης. Οι ισχύοντες νόμοι, μάλιστα, σχετικά με την αξιολόγηση και τις νεότερες μορφές της στο Λύκειο, εφαρμόζονται μόνο μερικώς από τους εκπαιδευτικούς και, ιδιαίτερα, όσον αφορά τη διεξαγωγή των γραπτών εξετάσεων και τη βαθμολογία των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν πως η αξιολόγηση στο χώρο του σχολείου είναι μία απαραίτητη διαδικασία για τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και μία συμμετοχική λειτουργία που οδηγεί στη βελτίωση και την καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων. Ωστόσο, η προοπτική της συμμετοχικότητας του αξιολογούμενου στα κριτήρια και τη διαδικασία αξιολόγησής του, που προβλέπεται στις νέες μορφές αξιολόγησης, δεν φαίνεται να καλλιεργείται αρκετά.

Πέραν των παραδοσιακών, κυρίως ποσοτικών, μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πλέον και ποιοτικές μεθόδους, όπως οι συνθετικές εργασίες και ο ημι-δομημένος διάλογος, που συμβάλλουν στην περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών τους. Σημαντική κρίνεται και η αυθεντική αξιολόγηση, η οποία εφαρμόζεται, κυρίως, μέσα από τη χρήση της παρατήρησης και της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων και λιγότερο μέσα από τη χρήση του ημερολογίου και άλλων μέσων για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Οι περισσότεροι καθηγητές αξιοποιούν κατάλληλα διαμορφωμένα τεστ, κατ' οίκον εργασίες και ανάλογες συνθετικές εργασίες, που μπορεί να έχουν ποικίλο παιδαγωγικό περιεχόμενο και στόχο, διαφοροποιημένο ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών τους. Η εξατομίκευση της αξιολόγησης, διαφαίνεται, ακόμη, από την περιορισμένη, έστω, πρακτική των καθηγητών να παρέχουν, ανάλογα με τις αδυναμίες του κάθε μαθητή, το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας/μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να ανταλλάσσουν επισκέψεις στις τάξεις τους, με στόχο την από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την υιοθέτηση καλών πρακτικών και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πρακτικής τους.

Όσον αφορά τις τεχνικές και τα εργαλεία αξιολόγησης, τονίζεται η συνδυαστική χρήση παραδοσιακών μέσων, όπως τα τεστ, και εναλλακτικών ή νέων μέσων αξιολόγησης, όπως οι κατασκευές. Αναφορικά με τα τεστ, οι καθηγητές εφαρμόζουν τα μικτού τύπου, ανάλογα με τους στόχους που έχουν θέσει κατά την οργάνωση της διδασκαλίας τους (γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς), προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να τροποποιούν και να προσαρμόζουν κατάλληλα τα τεστ αξιολόγησης στη στοχοθεσία της διδασκαλίας τους, αλλά και ευνοούν την αξιολόγηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής ανάπτυξής της με τεστ στα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν τα βιβλία από τους μαθητές.

Αναφορικά με τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, κάποιοι καθηγητές ζητούν από τους μαθητές τους να κατασκευάσουν κάτι (διάγραμμα, εννοιολογικό χάρτη, κατασκευή κ.ά.), λαμβάνουν υπ' όψιν τους τις κατασκευές των μαθητών τους στη βαθμολογία τους και διαμορφώνουν μαζί τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν οι κατασκευές τους (αυθεντική αξιολόγηση). Η συνηθέστερη πρακτική, όμως, συνδέεται με ελλιπή άσκηση της δημιουργικότητας των μαθητών από μέρους του διδάσκοντος.

Αναφορικά με την προβλεπόμενη από τις κείμενες διατάξεις χρήση των Νέων Τεχνολογιών αλλά και την αξιοποίησή τους στην αξιολόγηση των μαθητών, οι περισσότεροι καθηγητές αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά τους, με οπτικοακουστικά μέσα, συχνά, όταν θέλουν να δώσουν στους μαθητές τους επιπλέον ερεθίσματα και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους, ή πολύ συχνά, αξιοποιώντας υλικό που θα εμπλουτίσει τις δεξιότητες των μαθητών τους και θα τους βοηθήσει στην ανάπτυξή τους.

Ακόμη, σχετικά με τον ανατροφοδοτικό ρόλο της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης στο Λύκειο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει ως βασικό σκοπό την παιδαγωγική και διδακτική βελτίωση και, άρα, η τήρηση αρχείου αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Βοηθά, δηλαδή, τον εκπαιδευτικό να διαμορφώνει σαφή και, κατά το δυνατόν, αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζονται από ποσότητα, διάρκεια και ποιοτικό έλεγχο. Επομένως, η τήρηση Ατομικού Φακέλου των μαθητών (portfolio) είναι ευθύνη του σχολείου, καθώς πρέπει να

είναι κοινόχρηστος και να αποτελεί πεδίο συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τον εκάστοτε μαθητή.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί, όταν έχουν διορθώσει τα γραπτά τεστ των μαθητών, μοιράζουν οι ίδιοι τα γραπτά στην τάξη και είτε σχολιάζουν σύντομα την επίδοση του κάθε μαθητή, είτε επισυνάπτουν ένα σημείωμα με σχόλια για τη βελτίωσή του, υποστηρίζοντας, έτσι, την εξατομικευμένη αξιολόγηση και την ενίσχυση της αυτοβελτίωσης του κάθε μαθητή. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι καταχωρούν τη βαθμολογία των μαθητών τους στο προσωπικό τους αρχείο και το Ατομικό Δελτίο του μαθητή.

Τέλος, η τήρηση αρχείου αξιολόγησης γίνεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, για να συλλέγουν τα δεδομένα από την αξιολόγηση των μαθητών τους και να τα αναλύουν, προκειμένου να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, αλλά και για να διαπιστώσουν ποιοι μαθητές είναι αδύναμοι. Δηλώνουν, μάλιστα, ότι τα συγκεντρώνουν στον Ατομικό Φάκελο του μαθητή (portfolio), προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές στην αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωσή τους. Άλλωστε, όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και τα ιδιαίτερα χαρίσματα των μαθητών τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ετοιμάζουν και εφαρμόζουν διαγνωστικά τεστ, προκειμένου να διαπιστώσουν τις μαθησιακές δυσκολίες ή και τα ιδιαίτερα χαρίσματα των μαθητών τους, σε συνδυασμό με ενημέρωση από τον Ατομικό Φάκελο των μαθητών, τη Διεύθυνση και τους συναδέλφους.

Συμπερασματικά, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι σκοπός αυτής της έρευνας δεν ήταν τόσο η εξαγωγή συμπερασμάτων με όρους γενικευσιμότητας, όσο η διερεύνηση και η αποτύπωση ποιοτικών στοιχείων της αξιολογικής πρακτικής που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο Λύκειο.

2.0. Αντί επιλόγου

Οι επιμέρους διαπιστώσεις που διατυπώθηκαν παραπάνω, συγκλίνουν στην άποψη ότι πράγματι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας κάνουν σημαντικά βήματα απαγκίστρωσης από την παραδοσιακή αξιολόγηση και αξιοσημείωτης προόδου στην αξιολογική πρακτική που εφαρμόζουν για τους μαθητές τους. Ωστόσο, είναι μεγάλος ο δρόμος που πρέπει να διανυθεί τόσο σε επίπεδο επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τους αρμόδιους φορείς, όσο και σε επίπεδο αυτοενίσχυσης και επαγγελματικής αυτοβελτίωσής τους.

Η παραπάνω έρευνα δράσης παρουσιάστηκε, με στόχο την αποτύπωση ποιοτικών στοιχείων που συνθέτουν την πρακτική αξιολόγησης των μαθητών, όπως εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς στο Λύκειο. Ωστόσο, ο σκοπός για τον οποίο διεξήχθη, ήταν να απαντήσει σε ερωτήματα και να συμβάλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως συζητήθηκαν μέσα στο σύλλογο των διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου.

Ιδιαίτερη σημασία, όμως, έχει να τονιστεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε η παραπάνω προσπάθεια. Η αρχική συζήτηση και διερεύνηση του θέματος της αξιολογικής πρακτικής από το σύλλογο των διδασκόντων μάς οδήγησε σε αναστοχασμό γύρω από παραμέτρους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι, ώστε να οδηγούνται στη λήψη απόφασης και την ανάληψη δράσης κατάλληλης κάθε φορά, ανάλογα με το διδακτικό τους συγκείμενο. Για το λόγο αυτόν, αναπτύξαμε το παραπάνω ερευνητικό εργαλείο της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, η οποία οδήγησε σε εκ νέου αναστοχασμό, αυτήν τη φορά από όλους τους διδάσκοντες, καθώς και σε ανάπτυξη μέσων, τεχνικών και γενικότερα πρωτοβουλιών εντός της σχολικής μονάδας, με στόχο το διαμοιρασμό καλών πρακτικών. Με άλλα λόγια, αυτή η έρευνα δράσης αποτελεί ένα είδος τεκμηρίωσης του συνεχούς της διαδικασίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτελεί ορθά τον επαγγελματικό του ρόλο: συνεχώς και ταυτόχρονα ερευνά, αναστοχάζεται και αναπτύσσει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Danielson, Ch. (2010). *Teaching methods*. Ohio: Pearson.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: why and how? In: Lieberman, A. (ed.). *Schools as collaborative cultures: creating the future now* (pp. 25-50). London: Falmer Press.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Goodrich – Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.

Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development.* New York: Longman.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Ανακτήθηκε στις 03/03/2014 από την ιστοσελίδα: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Ανακτήθηκε στις 03/03/2014 από την ιστοσελίδα: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3

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* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Popham, W. J. (2002). *What's Wrong – and What's Right – With Rubrics*. EBSCO Publishing.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1(2). Ανακτήθηκε στις 03/03/2014 από την ιστοσελίδα: http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm

Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann Educational Books Ltd.

Φερεσίδη, Κ. (2014). *Η αξιολογική πρακτική των εκπαιδευτικών στο Λύκειο*. (αδημ. Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Τομέα Παιδαγωγικής, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Αναστασία Παπαδοπούλου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εντάσσεται στο γενικότερο φάσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που έχει ως σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης. Η βελτίωση αυτή απορρέει από την αυτοβελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος σε συνδυασμό με τη βελτίωση των υπολοίπων συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου (έμψυχο δυναμικό και άψυχο υλικό) στοχεύει στην ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία στους μαθητές. Για τον λόγο αυτό η αξιολογητική διαδικασία δεν εστιάζει στον εκπαιδευτικό βαθμολογώντας τον και κατατάσσοντας τον βάσει της απόδοσής του αλλά στο έργο του και κυρίως στην αποτίμηση της ποιότητας του έργου του.

Λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο και το κοινωνικό συγκείμενο προσπαθούμε να αποτυπώσουμε στην παρούσα εργασία ένα τμήμα της εν εξελίξει έρευνας που αφορά στις απόψεις των Εκπαιδευτικών στα Πρότυπα πειραματικά Σχολεία για την αξιολόγησή τους. Στην παρούσα εργασία παραθέτουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία για την αξιολόγησή τους. Η ερευνητική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί στην συγκεκριμένη εργασία είναι η επαγωγική και η περιγραφική προσέγγιση. Η επαγωγική μέθοδος συνίσταται στην εκκίνηση από μια συγκεκριμένη ειδική θέση που στην παρούσα φάση είναι τα συμπεράσματα και την γενίκευση της ειδικής αυτής θέση με τρόπο τέτοιο ώστε να καταστεί γενικεύσιμη.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου

Teachers' Appraisal in Model Experimental Schools

Papadopoulou Anastasia

ABSTRACT

The evaluation of the teacher is a part of the general spectrum of the evaluation of the educational work, which aims to improve the education that is provided for students. This improvement results from the self-improvement of the teacher, who in combination with the improvement of other coefficients of educational work (manpower and material) aims to more qualitative and more efficient teaching to students. 1 For this reason, the evaluative process does not focus on teacher by grading and classifying his efficiency, but it focuses on his work and especially in evaluation of the quality of his work.

Taking into consideration the general theoretical framework and the social context, in the present study,we try to capture a part of the ongoing research concerning the views of teachers in the Experimental Schools for their evaluation. In this study we present the views of teachers in Experimental schools for their evaluation. The searching approach that will be followed in the particular study is the inductive and descriptive approach. The inductive method consists in starting from a particular specific position and the generalization of this specific position in a way that it will become general.

Keywords: evaluation in education, teachers' appraisal, Experimental Schools, role of school counselor.

1. Η Α.Π. είναι κάτοχος Μ.Δ.Ε. στην αξιολόγηση, υπ. διδάκτωρ του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, Γραμματέας της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Επικοινωνία: anastpapad@yahoo.gr

1. **Η έννοια της αξιολόγησης**

Η έννοια της αξιολόγησης έχει πολλές διαστάσεις και λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα. Οι ορισμοί για την αξιολόγηση δεν θέτουν μόνο το πλαίσιο, τη διαδικασία και το αντικείμενο προς αξιολόγηση, αλλά και τους προβληματισμούς. Ο προβληματισμός έγκειται και στη συσχέτιση και συνάφεια σχετικά με τον όρο αξιολόγηση και άλλων παρεμφερών όρων. Ένας ορισμός ο οποίος θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλες της πτυχές της έννοιας αξιολόγησης επικεντρώνεται στην κρίση της αξίας ενός προσώπου και γενικότερα μιας διαδικασίας, προσδιορίζει την αξία κάποιου πράγματος, την αναγνώριση, την αποσαφήνιση και την εφαρμογή βασικών κριτηρίων ώστε να καθοριστεί η αξιολόγηση της αξίας ενός πράγματος με βάση τα παραπάνω κριτήρια (Scriven 1967:140; Scriven 1991:139; Δημητρόπουλος 2010:25). Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης γίνεται συλλογή, ανάλυση και σύνθεση των πληροφοριών οι οποίες έχουν ως απώτερο σκοπό τη σωστή λήψη των αποφάσεων (Demunter 2001:28). Την αντιλαμβανόμαστε ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται με την οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα και βέβαια με το αποτέλεσμά αυτής (Κωνσταντίνου 2000:78; 2002:38). Η μέθοδος και τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογείται μια διαδικασία ή ένα πρόσωπο είναι εκείνα που διασφαλίζουν την ποιότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ως διαδικασία αναγνώρισης, καθορισμού και εφαρμογής συγκεκριμένων μετρήσιμων κριτηρίων, ώστε να καθοριστεί η πραγματική αξία ενός αντικειμένου σε σχέση με τα προκαθορισμένα κριτήρια» (Κασσωτάκης, 1984:15, 19; Γεωργούσης, 1999:50; Πασιαρδής, 2014:448) και να «συλλέγονται χρήσιμες πληροφορίες για την κρίση εναλλακτικών πληροφοριών» «αναφορικά με την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ή μιας διαδικασίας» (Κασσωτάκης, 1981:16; Πασιαρδής, 2014:28).

Διαπιστώνεται ότι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί αποκαλύπτουν την ευρύτητα της έννοιας αξιολόγησης καθώς και τις πολλαπλές διαστάσεις της. Συνοδεύονται από ερωτήματα συναφή με τα αντικείμενα αξιολόγησης, τις διαδικασίες, τη μεθοδολογία, τα κριτήρια. Οι απαντήσεις αυτών των ερωτημάτων ποικίλλουν ανάλογα με το εκάστοτε πολιτικό κα ιδεολογικό πλαίσιο (Μπαγάκης, 1999; MacBeath et al. 2005; Κουτούζης, 2008). Η αξιολόγηση όμως θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με τον ορθό επιστημονικό λόγο και να μην εξυπηρετεί πολιτικές ή άλλου είδους σκοπιμότητες.

1.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συχνά συγχέεται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τα οποία αποτελούν μόνο ένα τμήμα αυτής και αναφέρονται στη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, «η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι τόσο παλιά, όσο και η ίδια η εκπαίδευση. Όποιος σχεδιάζει την διδασκαλία του ενδιαφέρεται επίσης να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς του» (Καψάλης & Χανιωτάκης 2011:17). Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ευρεία και περιλαμβάνει τομείς, διαδικασίες, ανθρώπινο δυναμικό εμπλεκόμενο με την εκπαιδευτική δραστηριότητα και τονίζεται η υπόγεια σχέση μεταξύ της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, και μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Worthen & Sanders, 1987:22). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιγράφεται ως μια συστηματική, με συγκεκριμένους άξονες, κριτήρια, μέσα, μεθόδους, διαδικασία προκειμένου να ελεγχθεί η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και οι σκοποί που είχαν εκ των προτέρων ορισθεί και να οδηγήσει σε αποφάσεις και συστάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού ιδρύματος» (Κασσωτάκης, 1980:22; Δημητρόπουλος 1998:30) Ως προς τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης «περιλαμβάνονται όλοι εκείνοι οι παράγοντες έμψυχοι και άψυχοι που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και κάθε άλλου παράγοντα που επεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κασσωτάκης 1981:22; Κυριαζή 2002:23). Ως προς τη διαδικασία που ακολουθείται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση ο αξιολογητής συλλέγει συστηματικά τα δεδομένα προκειμένου να τα αναλύσει και να υπάρξει η απαραίτητη ανατροφοδότηση του αξιολογούμενου, είτε η αξιολόγηση αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, στη σχολική μονάδα, στο εκπαιδευτικό έργο (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:115). Θεωρείται μια «συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια

ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος 1991:19, 21, 1998:30).

Όπως και στην έννοια της αξιολόγησης έτσι και στην ερμηνεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπάρχει σύγχυση με άλλους παρεμφερείς όρους όπως μέτρηση, βαθμολογία, εξέταση, εκτίμηση (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005:423, Ξηροτύρη-Κουφίδου & Πετρίδου, 2001; Ματσαγγούρας, 2000: 304-305; Βέρδης, 2001:99; (Verdis, Kriemadis, Pashiardis, 2003:155). Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εντάσσεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.

1.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια ευρεία έννοια στην οποία εντάσσονται όλες οι πτυχές του εκπαιδευτικού, διδακτικού και διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού, αφού εξετάζεται ευρύτερα ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η απόδοσή τους. Σε αυτήν νοούνται όλες οι ενέργειές του ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συνθήκες (Αθανασίου 1993; Λουκέρης κ.ά, 2009:181). Η συστηματική χρήση του όρου «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» γίνεται στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του ’80 και μετά, σε μια προσπάθεια να περιοριστεί ο αρνητικά φορτισμένος όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», αλλά και να δοθεί ένας αποπροσανατολισμός στις διαδικασίες της αξιολόγησης που απορρέει από την προσπάθεια να υπηρετήσει η αξιολόγηση περισσότερο παιδαγωγικά, κοινωνικά και επαγγελματικά αιτήματα (Πασιαρδής, 2007:42). Είναι γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στέκονται καχύποπτα και με επιφύλαξη απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους και αυτό οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται με το παρελθόν της αξιολόγησης και όχι μόνο (Κασσωτάκης, 2003:6). Ωστόσο, η καχυποψία με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση του έργου τους δεν υποδηλώνει και απόρριψη της αξιολόγησης (Κασσωτάκης 2003:6.). Ο Παπακωνσταντίνου (1993:35) αναφέρει ότι η επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένο πλαίσιο ελέγχου εξασφαλίζεται όταν οι κρίσεις των αξιολογητών βασίζονται σε υποκειμενικές προσλήψεις των γεγονότων που συντελούνται κατά τη διδασκαλία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι περιορίζεται η επαγγελματική τους αυτονομία, ότι μετατρέπονται σε διεκπεραιωτές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ότι υποβαθμίζεται ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση θεωρείται μια γραφειοκρατική διαδικασία, η οποία οδηγεί στην επαγγελματική αλλοτρίωσή τους και τελικά στον περιορισμό της απόδοσής τους (Παπασταμάτης 2001:43). Επομένως, για να περιοριστούν οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση πρέπει να έχει ως βασικούς στόχους την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση, την ενημέρωση και γενικότερα να συμβάλει στην βελτίωση των εκπαιδευτικών. (Παπασταμάτη 2001:57). Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αποτυπώνεται σε ερευνητικά κείμενα (Κασσωτάκης 2003:7; Κατσαρού και Δεδούλη 2008:171) οι οποίοι θεωρούν ότι είναι αναγκαία η εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, να παρακολουθείται το επίπεδο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, να υποστηρίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και να βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται δεκτικοί στην αξιολόγηση του έργου τους (Καψάλη και Χανιωτάκη 2002:28), και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν αμφισβητείται γενικά ως διαδικασία, καθώς οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών εντοπίζονται κυρίως στους σκοπούς της αξιολόγησης, τους φορείς της καθώς και στους τρόπος βάσει των οποίων πραγματοποιείται. Όταν διασφαλίζεται η επιστημονικότητα της αξιολόγησης, η οποία πρέπει να βασίζεται σε θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο, να διαθέτει έγκυρη και αξιόπιστη μεθοδολογία και να υλοποιείται από επαρκώς και ειδικά καταρτισμένους αξιολογητές. Με τον τρόπο αυτό και με την ταυτόχρονη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ίσως υπάρξει συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου (Δημητρόπουλος 2010:226). Η αξιολόγηση δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός που αποτυπώνει μια προσωρινή κατάσταση, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία περιλαμβάνει μεθοδολογία, εργαλεία, κριτήρια, δείκτες βάσει των οποίων συλλέγονται και αναλύονται τα δεδομένα. Προϋπόθεση όλων αυτών είναι η εφαρμογή της αξιολόγησης σε όλους τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο και με τη χρήση των ίδιων εργαλείων.

1.3. Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία στην Ελλάδα από την ίδρυσή τους μέχρι τώρα.

Τα πρώτα Πειραματικά Σχολεία στην Ελλάδα ξεκινούν το 1929 με το νόμο 4376 (Ν.4376/1929) «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης». Πρωθυπουργός στην Ελλάδα ήταν ο Ελ. Βενιζέλος και υπουργός Παιδείας ο Κώστας Γόντικας. Αποστολή του Σχολείου αυτού ήταν, σύμφωνα με τον ιδρυτικό του νόμο η θεωρητική και πρακτική μόρφωση των μελλοντικών καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης και η θεραπεία της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Μετά το πρώτο πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών ακολουθούν το Πειραματικό Σχολείο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Κρήτης, το αντίστοιχο της Μακεδονίας και των Πατρών.

Το 2011 με το νόμο 3966 θεσπίζεται το θεσμικό πλαίσιο για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Ως Π.Π.Σ. μπορεί να ορίζονται σχολικές μονάδες της δημόσιας γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται ως Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, ύστερα από γνώμη της Διοικούσας Επιτροπής Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Για τη διατύπωση της γνώμης, η Δ.Ε.Π.Π.Σ. αξιολογεί τις σχολικές μονάδες, ύστερα από αίτησή του Σχολικού Συμβουλίου τους, η οποία συνοδεύεται από φάκελο με τα σχετικά δικαιολογητικά, με βάση κριτήρια όπως το εκπαιδευτικό προσωπικό, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις, πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις και σε πανελλήνιους και διεθνείς διαγωνισμούς, οι υλικοτεχνικές υποδομές, η σύνδεση με τους φορείς σύμφωνα με το άρθρο 46, καθώς και λοιπά στοιχεία. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εξειδικεύονται τα κριτήρια της αξιολόγησης και καθορίζονται τα δικαιολογητικά που συνοδεύουν την αίτηση.

Στο πλαίσιο αυτού του προσδιορισμού των σχολικών μονάδων σε πρότυπες πειραματικές εντάσσεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα θητεύσουν σε αυτές. Είναι η πρώτη φορά στην Ελλάδα που πραγματοποιείται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένη και συστηματοποιημένη διαδικασία.

1.4. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία αποτέλεσε ερευνητικό προβληματισμό καθώς είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζεται στην Ελλάδα. Η διαδικασία ήταν προσδιορισμένη και αυστηρώς προκαθορισμένη για όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιθυμούσαν να θητεύσουν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.

Η αξιολόγησή τους αφορά ιδίως στη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια, στην αποδοτικότητα των μαθητών με βάση τους στόχους του προγράμματος σπουδών, στην ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, στη χρήση νέας τεχνολογίας και στην αξιοποίηση ποικίλου υλικού και πηγών στη διδασκαλία, στην εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, στη διδακτική πράξη και στην ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων στο σχολείο και την κοινότητα. Έως την 30ή Ιουνίου κάθε δεύτερου έτους, το ΕΠ.Ε.Σ., με βάση τον προσωπικό φάκελο κάθε εκπαιδευτικού και την παρατήρηση στην τάξη από τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο, συντάσσει σχετική αξιολογική έκθεση. Αν η αξιολόγηση δεν είναι θετική, με απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. διακόπτεται η θητεία του εκπαιδευτικού στο Π.Π.Σ. Τρεις μήνες πριν από τη λήξη της πενταετούς θητείας, το ΕΠ.Ε.Σ. συντάσσει αξιολογική έκθεση, σύμφωνα με τα ανωτέρω. Η θετική αξιολόγηση από το Ε.ΠΕ.Σ. οδηγεί στην ανανέωση της θητείας του εκπαιδευτικού, εφόσον το επιθυμεί, για μία ακόμη πενταετία, χωρίς δυνατότητα περαιτέρω ανανέωσης. Οι όροι της θετικής αξιολόγησης και κάθε θέμα σχετικό με την εφαρμογή της διαδικασίας καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

1.4.1. Η διαδικασία της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία - *Συνοπτική παρουσίαση των τομέων και των κριτηρίων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία*

Στη συγκεκριμένη παρουσίαση εστιάζουμε σε ένα τμήμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το σχολικό σύμβουλο και στις απόψεις που έχουν αποτυπώσει οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο του σχολικού συμβούλου.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν το δικαίωμα να υποβάλουν το φάκελό τους για τα ΠΠΣ ορίζονται από το ΦΕΚ2788/ΤΒ '/15-10-2012. Είναι δυο κατηγορίες: α) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρέτησαν κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στα ΠΠΣ είτε στην οργανική τους θέση είτε με απόσπαση είτε με θητεία και συνεχίζουν να υπηρετούν και για το σχολικό έτος 2012-2013 (άρθρο 329/ν.4072/2012) β) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν οργανικές θέσεις σε ΠΠΙ και αποσπάστηκαν κατά τα σχολικά έτη 2011-2012 και 2012-2013, για τις ανάγκες της υπηρεσίας, σε μη πρότυπα πειραματικά σχολεία ή βρίσκονται σε εκπαιδευτική ή αναρρωτική άδεια ή λοχεία (άρθρο 329, ν.4072/2012).

Οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν το φάκελό τους ο οποίος έχει τριμερή δομή. Το πρώτο τμήμα αναφέρεται στα σχετικά τεκμήρια των προσόντων τους με αναφορά στις σπουδές και επιμορφώσεις (επικυρωμένα πτυχία, πιστοποιήσεις, βεβαιώσεις). Το δεύτερο τμήμα αναφέρεται στην επιστημονική και διδακτική του επάρκεια και αξιολογείται από το σχολικό σύμβουλο της ειδικότητάς του ο οποίος κατόπιν συνεννόησης με τον εκπαιδευτικό παρακολουθεί δύο τουλάχιστον διδασκαλίες του. Το τρίτο τμήμα του φακέλου αναφέρεται στην παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και αξιολογείται από το διευθυντή του Π.Π.Σ. και το σχολικό σύμβουλο. Τα παραδοτέα πρέπει να είναι ταξινομημένα κατά κριτήριο, όπως αυτά ορίζονται στην Υ.Α. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλα με την κατάθεση του φακέλου τους συμπληρώνουν σχετική ηλεκτρονική φόρμα, στην οποία περιλαμβάνονται τα αντίστοιχα με το φάκελο πεδία αξιολόγησης (εδαφ. 5, παρ.4α του άρθρου 329 του ν. 4072/12).

Κατά τη διαδικασία της συγκέντρωσης του απαραίτητου υλικού για τη δημιουργία του φακέλου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη τους δύο συγκεκριμένους άξονες α.Κατάρτιση και στο Επιστημονικό του έργο και β. Διδακτική εμπειρία, Προυπηρεσία.

Στο δεύτερο άξονα, στον οποίο και επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα, η επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογείται από το σχολικό σύμβουλο ειδικότητας ή από το σχολικό σύμβουλο μέλος του ΕΠ.Ε.Σ. Ο αξιολογητής και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο σχολικός σύμβουλος εκτιμά το επίπεδο επάρκειας του αξιολογούμενου ως προς τη διδασκαλία. Η διδακτική μαθησιακή διαδικασία αξιολογείται με δύο παρατηρήσεις στη σχολική τάξη. Η κλείδα παρατήρησης που χρησιμοποιεί ο σχολικός σύμβουλος κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών που κάνει ο εκπαιδευτικός εξετάζει 11 τομείς: 1) Το σχέδιο του μαθήματος 2) Την οργάνωση της τάξης 3) Τις μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές 4) τη γνωστική επάρκεια 5) την εμπλοκή/ συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα 6) Τη σαφήνεια στην επικοινωνία 7)Τη Διδακτική ευελιξία 8)Το Παιδαγωγικό /μαθησιακό κλίμα 9)Τη Διαχείριση της τάξης 10) Την Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας 11) Την Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Στο τέλος της διδασκαλίας ο αξιολογητής αναλύει τη διδασκαλία και οδηγεί τον αξιολογούμενο στον αναστοχασμό.

Η συνολική παρουσία του εκπαιδευτικού στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο εκτιμάται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και το σχολικό σύμβουλο. Συμπληρώνουν την ηλεκτρονική φόρμα συνεκτιμώντας το επίπεδο επάρκειας στους εξής 9 τομείς: 1) Την Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων 2) Την Οργάνωση και τη λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων 3) Τις Δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, ενδοσχολική και διασχολική επιμόρφωση ή άλλη επιμόρφωση 4) Τις Δειγματικές διδασκαλίες σε φοιτητές 5) Τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα 6) Την οργανωση ή συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε εκπαιδευτικές επισκέψεις 7) Την έρευνα πεδίου του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα 8) Τη συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης 9) Τις διακρίσεις, τις βραβεύσεις, τους έπαινους από εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς. Οι 9 αυτοί τομείς συναξιολογούνται με τη συνέπεια στην εκτ'έλεση των καθηκόντων και την

ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο θεσμοθετημένο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας μαζί με τη συνεργασία που έχει ο εκπαιδευτικός με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και την ανάπτυξη δράσεων και πρωτοβουλιών που αναπτύσσει.

2. Η έρευνα

2.1 Μέθοδος και τεχνική της έρευνας

Η τεχνική της έρευνας είναι η χρήση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο έχει την κατάλληλη δομή και τις κατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες είναι κλειστού τύπου, ώστε να μπορεί να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το Μέρος Ι αφορά στοιχεία που συνιστούν το ατομικό/δημογραφικό προφίλ του ερωτώμενου, στοιχεία της θέσης εργασίας του και τις γενικές του απόψεις για την αξιολόγηση και κατηγοριοποιείται σε:

A. Γενικά στοιχεία

B. Θέσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση

Στις ερωτήσεις του Β τμήματος του πρώτου μέρους, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν τη θέση τους και την αντίληψή τους σχετικά με τη σκοπό κα την αναγκαιότητα που έχει η αξιολόγηση στους ίδιους

Το Μέρος ΙΙ του ερωτηματολογίου αφορά ερωτήσεις οι οποίες ανιχνεύουν την στάση του εκπαιδευτικού επί της εφαρμοζόμενης διαδικασίας αξιολόγησης και κατηγοριοποιείται σε:

Α. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ. Οι ερωτήσεις αυτού του τμήματος ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν απέναντι στο σκοπό στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ.

Β. Διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία ης αξιολόγησης τους σε συγκεκριμένα τμήματα: α. Ατομικός φάκελος β. Αξιολόγηση από ο σχολικό σύμβουλο γ. Αξιολόγηση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας δ. Συνέντευξη.

Γ. Αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτά και στην αξιοποίηση τους.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους από το σχολικό σύμβουλο

Η κλείδα παρατήρησης του μαθήματος από τον Σχολικό Σύμβουλο εξετάζει 11 τομείς:

1) Το σχέδιο του μαθήματος
2) Την οργάνωση της τάξης
3) Τις μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές
4) Τη γνωστική επάρκεια
5) Την εμπλοκή/ συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα
6) Τη σαφήνεια στην επικοινωνία
7) Τη Διδακτική ευελιξία
8) Το Παιδαγωγικό /μαθησιακό κλίμα
10) Την Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας
11) Την Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου

Ο πληθυσμός αναφοράς είναι το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του συνόλου των πρότυπων και πειραματικών σχολείων της Ελλάδας. Το δείγμα το οποίο παρουσιάζεται στην εργασία αυτή αφορά σε 110 άτομα.

Η διαδικασία δειγματοληψίας ακολουθήθηκε ήταν η διπλά στρωματοποιημένη απλή τυχαία δειγματοληψία (Levy & Lemeshow, 1999, pp. 143-174,&207-230). Διπλά στρωματοποιημένη γιατί επιχειρήθηκε να υπάρχει λήψη δείγματος με αντιπροσώπευση σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο της γεωγραφικής κάλυψης και στο επίπεδο της ειδικότητας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή λήφθηκε δείγμα από κάθε γεωγραφική περιοχή όπου υφίσταται σχολείο ενδιαφέροντος (πρακτικά αυτό σημαίνει ότι λήφθηκε δείγμα από κάθε σχολείο) και από κάθε ειδικότητα. Απλή τυχαία δειγμα-

τοληψία γιατί εντός κάθε μοναδικού συνδυασμού σχολείου/ειδικότητας από τους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς λαμβάνονταν δείγμα με τυχαίο τρόπο (Levy & Lemeshow, 1999, pp. 47-58).

Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε με προσωπική επίδοση ή αποστολή στον ερωτώμενο, κατόπιν προσωπικής επικοινωνίας, ενώ πριν την οριστική διανομή του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε πιλοτική διανομή σε δείγμα 30 ατόμων.

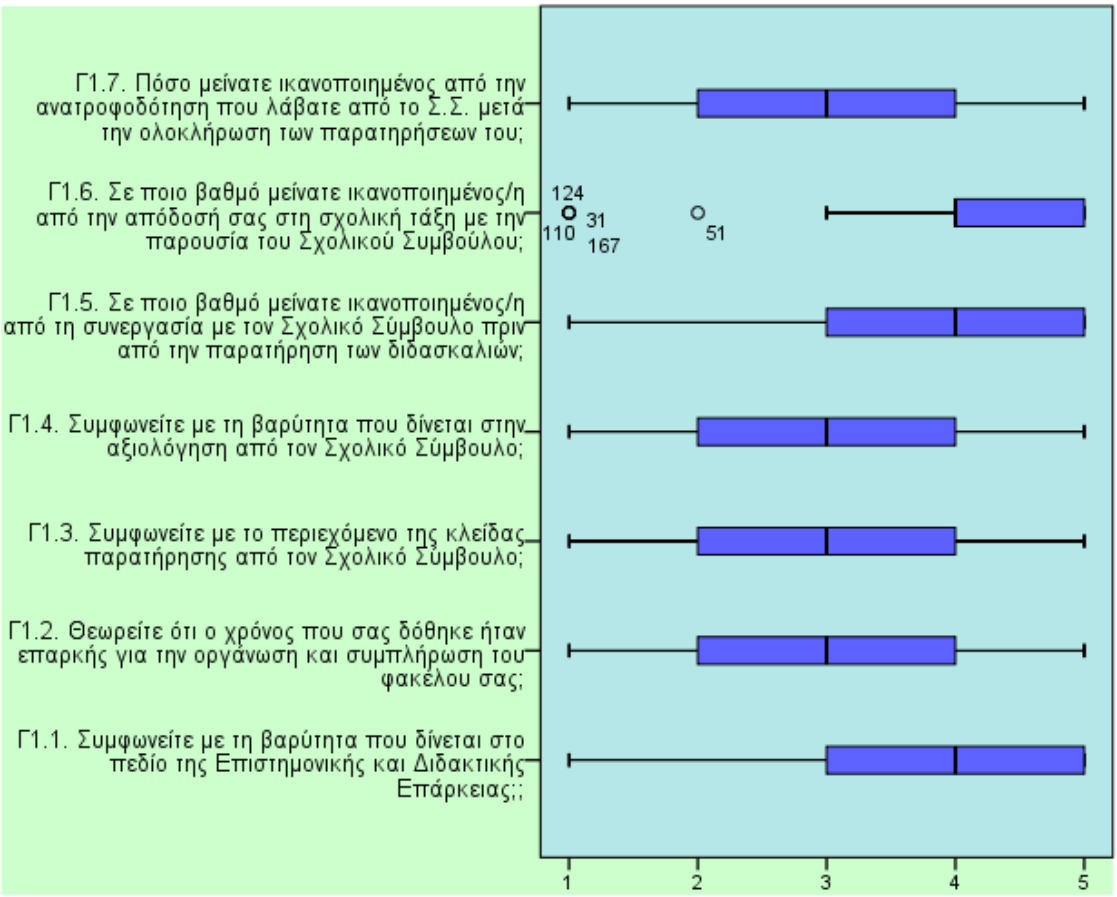
2.2. Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS v.21. Η ανάλυση αφορά στα τμήματα Γ3 και Γ1 του ερωτηματολογίου. Στο τμήμα Γ1 οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σημειώσουν σε μα πενταβάθμια κλίμακα Likert τον βαθμό συμφωνίας τους με τον εκάστοτε ισχυρισμό των ερωτήσεων του τμήματος Γ1. Στον πίνακα 1 δίνονται περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες από τις απαντήσεις του δείγματος.

Πίνακας 1: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και διάμεσες τιμές για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στο τμήμα Γ1 της έρευνας.

Ερώτηση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεση τιμή
Γ1.1. Συμφωνείτε με τη βαρύτητα που δίνεται στο πεδίο της Επιστημονικής και Διδακτικής Επάρκειας;;	3,57	1,221	4,00
Γ1.2. Θεωρείτε ότι ο χρόνος που σας δόθηκε ήταν επαρκής για την οργάνωση και συμπλήρωση του φακέλου σας;	2,64	1,159	3,00
Γ1.3. Συμφωνείτε με το περιεχόμενο της κλείδας παρατήρησης από τον Σχολικό Σύμβουλο;	2,68	1,117	3,00
Γ1.4. Συμφωνείτε με τη βαρύτητα που δίνεται στην αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο;	2,99	1,225	3,00
Γ1.5. Σε ποιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο πριν από την παρατήρηση των διδασκαλιών;	3,39	1,303	4,00
Γ1.6. Σε ποιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένος/η από την απόδοσή σας στη σχολική τάξη με την παρουσία του Σχολικού Συμβούλου;	3,94	1,016	4,00
Γ1.7. Πόσο μείνατε ικανοποιημένος από την ανατροφοδότηση που λάβατε από το Σ.Σ. μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων του;	3,10	1,427	3,00

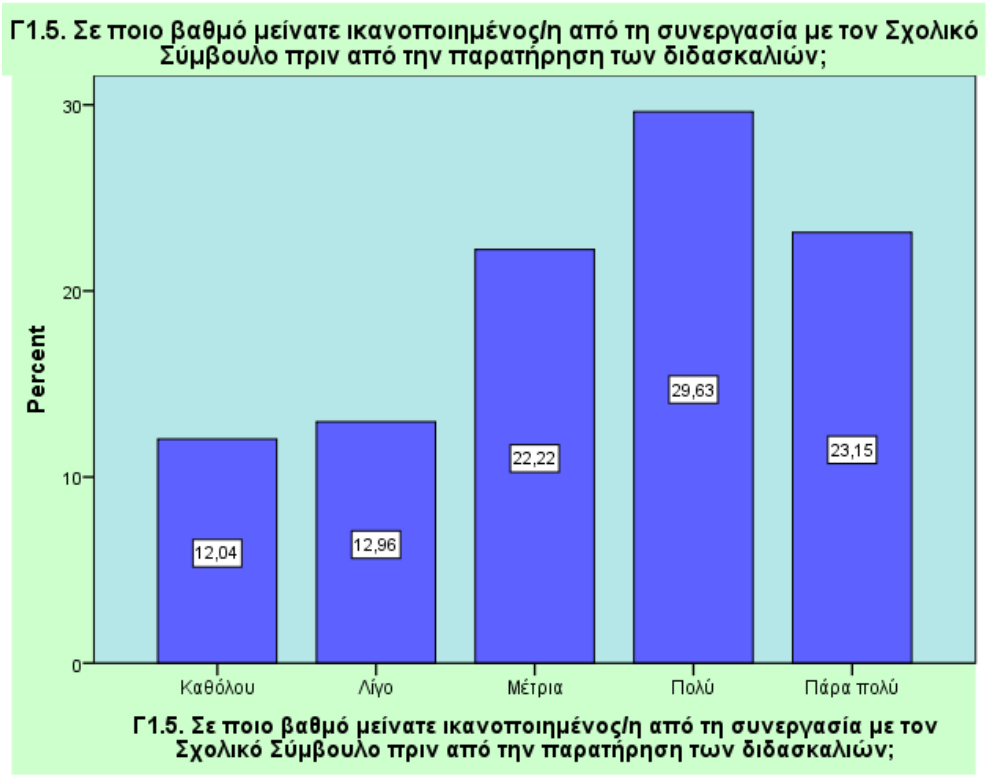
Στην εικόνα που ακολουθεί παρουσιάζονται σε θηκόγραμμα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις Γ1.1 έως και Γ1.7



Εικόνα 1: Θηκόγραμμα για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις Γ1.1 έως και Γ1.7 της έρευνας.

Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων του πίνακα και του γραφήματος προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με την συνεργασία που είχαν με τον σχολικό σύμβουλο πριν την διαδικασία, από την απόδοσή τους μέσα στην τάξη παρουσία του σχολικού συμβούλου και συμφωνούν με τη βαρύτητα που δίνεται στο πεδίο της παιδαγωγικής και γνωστικής επάρκειας. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με τον χρόνο που τους δόθηκε για την προετοιμασία του φακέλου τους και διαφωνούν με το περιεχόμενο της κλείδας παρατήρησης του σχολικού συμβούλου.

Ειδικότερα για την ερώτηση Γ.1.5 η οποία αφορά την ικανοποίηση από την συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο πριν την παρατήρηση των διδασκαλιών τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στην εικόνα 2:



Εικόνα 2: Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση Γ.1.5 η οποία αφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο πριν την παρατήρηση των διδασκαλιών.

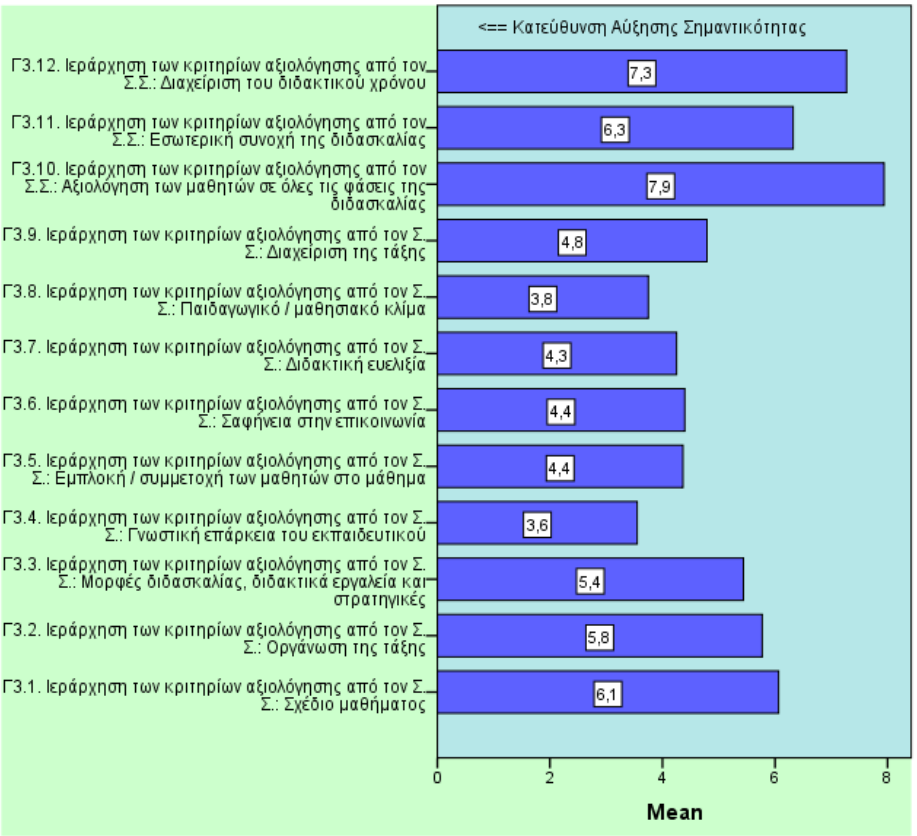
Σε απόλυτη πλειοψηφία (55%) των ερωτηθέντων είναι ικανοποιημένοι από την συνεργασία που είχαν με το σύμβουλο πριν την παρατήρηση των διδασκαλιών. Ουδέτερη στάση διατύπωσαν περίπου το 20% από αυτούς ενώ το υπόλοιπο 25% δεν δήλωσε ικανοποιημένο. Συνολικά η εικόνα που δημιουργείται είναι θετική με την μεγάλη μάζα να είναι ικανοποιημένη από την συνεργασία.

Στο τμήμα Γ3 του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τα κριτήρια αξιολόγησής τους από τον σχολικό σύμβουλο. Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις του τμήματος Γ3. Οι απαντήσεις εδώ δεν νοούνται με την μορφή κλίμακας Likert αλλά αντίστροφα. Όταν ένα κριτήριο είναι πολύ σημαντικό αναμένεται να ιεραρχηθεί ψηλότερα και συνεπώς να λάβει μικρότερη βαθμολογία ιεράρχησης από κάποιο άλλο λιγότερο σημαντικό. Τα κριτήρια είναι 12, οπότε η ελάχιστη ιεράρχηση που μπορεί να εμφανισθεί είναι το 1 (αντιστοιχεί στο πιο σημαντικό κριτήριο) και η μέγιστη το 12 (αντιστοιχεί στο λιγότερο σημαντικό κριτήριο). Στον πίνακα 2 δίνονται τα κριτήρια με σειρά σπουδαιότητας κατά μέση τιμή, δηλαδή κατά φθίνουσα μέση τιμή.

Πίνακας 2:Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και διάμεσες τιμές για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στο τμήμα Γ3 της έρευνας.

Ερώτηση (Ιεράρχηση των κριτηρίων αξιολόγησης από τον Σ.Σ.:)	**Μέση τιμή**	**Τυπική απόκλιση**	**Διάμεση τιμή**
Γ3.4. Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού	3,63	3,265	1,00
Γ3.8. Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα	3,88	2,861	3,00
Γ3.7. Διδακτική ευελιξία	4,25	3,108	3,00
Γ3.5. Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα	4,28	2,985	3,00
Γ3.6. Σαφήνεια στην επικοινωνία	4,38	3,110	4,00
Γ3.9. Διαχείριση της τάξης	4,91	3,013	5,00
Γ3.3. Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές	5,46	3,370	5,50
Γ3.2. Οργάνωση της τάξης	5,82	3,461	6,00
Γ3.1. Σχέδιο μαθήματος	5,94	3,666	5,00
Γ3.11. Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας	6,31	3,768	7,00
Γ3.12. Διαχείριση του διδακτικού χρόνου	7,37	3,728	8,00
Γ3.10. Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας	7,96	3,804	10,00

Στην εικόνα που ακολουθεί (Εικόνα 3) δίνεται ομαδοποιημένο οριζόντιο ραβδόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για το τμήμα Γ3 του ερωτηματολογίου. Εντός της κάθε ράβδου αναγράφεται η στρογγυλοποιημένη μέση τιμή ιεράρχησης.



Εικόνα 3: Ομαδοποιημένο οριζόντιο ραβδόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του τμήματος Γ3 του ερωτηματολογίου.

Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων του πίνακα 2 και του γραφήματος 2, προκύπτει ότι σύμφωνα με την ιεράρχηση των κριτηρίων αξιολόγησης, όπως δηλώθηκε από το δείγμα, τα πέντε σημαντικότερα κριτήρια είναι τα εξής:

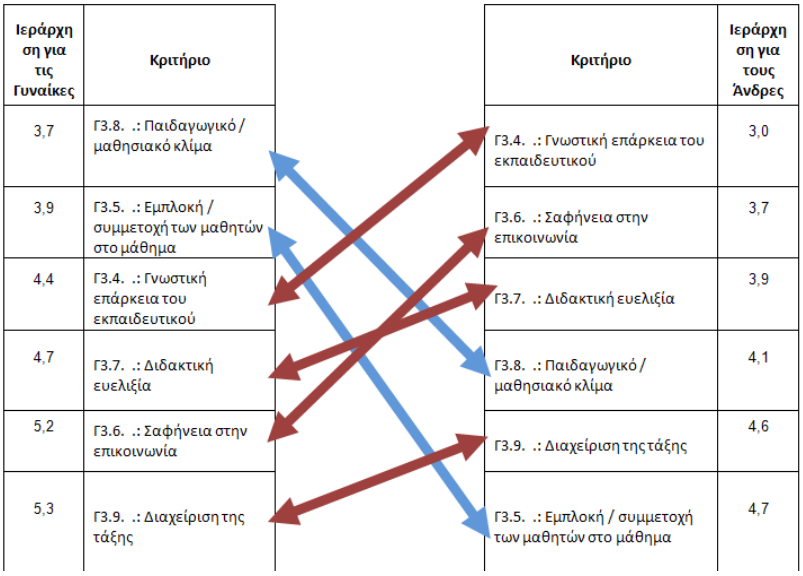
- Παιδαγωγικό /Μαθησιακό κλίμα
- Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού
- Η συμμετοχή/εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα
- Η σαφήνεια στην επικοινωνία
- Διδακτική ευελιξία

Ενώ τα τρία λιγότερο σημαντικά κριτήρια είναι:

- Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας
- Διαχείριση του διδακτικού χρόνου
- Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας

Τέλος σημειώνεται ότι το σημαντικότερο κριτήριο κατά μέση τιμή, η γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού, δεν είναι ένα κοινά αποδεκτό πρώτο κριτήριο καθώς σημειώνει μέση βαθμολογία περίπου 3,6 ενώ περίπου το 50% του δείγματος το θεωρεί ως το σημαντικότερο κριτήριο (εφόσον η διάμεσος είναι ίση με την μονάδα).

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις της ιεράρχησης των κριτηρίων μεταξύ των δύο φύλων, διαπιστώνεται ότι τα δύο φύλα μοιράζονται ένα κοινό σύστημα κριτηρίων (τα πρώτα έξι σημαντικότερα κριτήρια είναι τα ίδια και για τα δύο φύλα), με την διαφορά ότι αυτά τα κριτήρια ιεραρχούνται διαφορετικά για τους άνδρες και τις γυναίκες. Για παράδειγμα, το Παιδαγωγικό μαθησιακό κλίμα είναι το σημαντικότερο για τους άνδρες, ενώ είναι το τέταρτο σε ιεράρχηση για τις γυναίκες, η γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού είναι το πιο σημαντικό κριτήριο για τις γυναίκες ενώ είναι το τρίτο σημαντικότερο για τους άνδρες. Αναλυτικότερα στο γράφημα που ακολουθεί φαίνονται οι ιεραρχήσεις των κριτηρίων για τα δύο φύλα:



Εικόνα 4: Αντιστοίχηση των έξι σημαντικότερων κριτηρίων αξιολόγησης για τους άνδρες και τις γυναίκες.

3. Συμπεράσματα

✓ Η πρώτη και γενική εικόνα των αποτελεσμάτων είναι ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετικά διακείμενη απέναντι στην αξιολόγησή τους.

✓ Ως προς την αξιολόγησή τους οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό σύμβουλο στην πλειονότητά τους τονίζουν το συνεργατικό κλίμα που υπήρχε τόσο πριν την παρατήρηση των διδασκαλιών

όσο και μετά. Σε ποσοστό πάνω από το 50% οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν πολύ και πάρα πολύ καλά με τον σχολικό σύμβουλο.

✓ Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με τον χρόνο που τους δόθηκε για την προετοιμασία του φακέλου τους. Θεωρούν ότι σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα έπρεπε να συγκεντρώσουν το υλικό τους για την παράδοση του φακέλου τους στο σχολικό σύμβουλο

✓ Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους φαίνεται να διαφωνούν με το περιεχόμενο της κλείδας παρατήρησης του σχολικού συμβούλου.

✓ Οι εκπαιδευτικοί στην ιεράρχηση των πιο σημαντικών κριτηρίων που είχε η κλείδα παρατήρησης των σχολικών συμβούλων προτάσσουν το παιδαγωγικό και μαθησιακό κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική τάξη αλλά και τη γνωστική επάρκεια των ιδίων. Συνεπώς, ο μάχιμος εκπαιδευτικός δίνει προτεραιότητα στα «εργαλεία» εκείνα που προάγουν τη γνώση αλλά και το κλίμα της σχολικής τάξης.

✓ Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί στην ιεράρχηση των λιγότερο σημαντικών κριτηρίων που είχε η κλείδα παρατήρησης των σχολικών συμβούλων αναφέρονται στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και στην αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Θεωρούν πως η τυποποίηση της διδασκαλίας δεν βοηθά τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος. Παρόλο που θεωρούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών πολύ σημαντικό κριτήριο για την αποτελεσματικότητα του μαθήματος αλλά και τη δική τους δεν θεωρούν ότι είναι απαραίτητη να γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών σε κάθε φάση της διδασκαλίας τους. Επιπλέον, άνδρες και γυναίκες μοιράζονται ένα ενιαίο σύστημα ιεράρχησης των σημαντικότερων κριτηρίων μα μικρές διαφορές στην ιεράρχηση.

✓ Σε ό,τι αφορά τις επιλογές των κριτηρίων μεταξύ των φύλων αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει ένα κοινό αξιακό σύστημα στο οποίο διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό σημαντικότητας του κριτηρίου και όχι ως προς την ύπαρξή του, ενώ το Παιδαγωγικό μαθησιακό κλίμα είναι το σημαντικότερο για τους άνδρες, είναι το τέταρτο σε ιεράρχηση για τις γυναίκες, η γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού είναι το πιο σημαντικό κριτήριο για τις γυναίκες ενώ είναι το τρίτο σημαντικότερο για τους άνδρες.

✓ Συνεπώς, ως κατακλείδα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν αποτελεσματικά με το σχολικό σύμβουλο και αυτός στις συντριπτικές περιπτώσεις λειτούργησε ως «κριτικός φίλος». Αυτό βοήθησε και τους εκπαιδευτικούς να «ανοίξουν» εύκολα τις σχολικές τους τάξεις. Στο σημείο που θα πρέπει να παραμείνουμε είναι στα κριτήρια της κλείδας παρατήρησης. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τα στοιχεία εκείνα τα οποία έχουν να κάνουν με την «ουσία» της διδακτικής και ευκπαιδευτικής πράξης (παιδαγωγικό κλίμα, γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού, εμπλοκή μαθητών) και όχι με τα αυστηρά και προκαθορισμένα διδακτικά σχήματα (αξιολόγηση του μαθητή σε κάθε φάση της διδασκαλίας, εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας).

✓ Εκείνο που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι η θετική τους διάθεση απέναντι στην αξιολόγηση από το σχολικό σύμβουλο αρκεί να υπάρχει σχεδιασμός, αντικειμενικότητα και επιστημονικά εργαλεία τα οποία θα «ανατροφοδοτούν» και δεν θα καταδικάζουν

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

Bartholomew, D., Steele, F., Moustaki, E., & Galbraith, J. (2004). *The Analysis and Interpretation of Multivariate Data for Social Scientists.* Chapman & Hall/CRC.

Casella, G., & Berger, R. (2001). Statistical Inference - Second edition. Duxbury Advanced Series.

Christensen, L. (2007), *Η Πειραματική Μέθοδος στην Επιστημονική Έρευνα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Cohen, L. M. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο

Γεωργούσης, (1999), *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών,* Αθήνα: [χ.ε.]

Γναρδέλης, Χ. (2006), *Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS*. Αθήνα: Παπαζήση.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998α): *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης, 4η έκδοση.

Δημητρόπουλος, Ε. (1991), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή.* Αθήνα: Γρηγόρης

Δημητρόπουλος, Ε. (2010), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου,* Αθήνα: Γρηγόρης

Κασσωτάκης, Μ. (1981), *Η Αξιολόγηση Της Επιδόσεων των Μαθητών, Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές,* Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα

Κασσωτάκης, Μ. (1992), *Το Αίτημα της Αντικειμενικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και τα Προβλήματά του, στο: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών,* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, 46-70.

Κασσωτάκης, Μ. (1998), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δ΄ έκδοση*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (2003), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών,* Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 3-8, Πατάκης, Αθήνα

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005), Μάθηση και Διδασκαλία, Τόμοι Ι & ΙΙ, Αυτοέκδοση

Κασσωτάκης, Μ. (2011), Η *περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα,* στο Παπαδάκης Ν. & Χανιωτάκης Ν. (2011), Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική. Αθήνα: Πεδίο, 535-565.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005), Μάθηση και Διδασκαλία, Τόμοι Ι & ΙΙ, Αυτοέκδοση

Κατσαρού, Ε.- Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Καψάλης, Α.- Χανιωτάκης, Ν. (2011), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση,* Εκδόσεις Αδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1.2

Κυριαζή, Ο. (2002), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002*, στο: Επιστήμες της Αγωγής τχ. 3, σελ. 23-30.

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2002), Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ Τμήμα Αξιολόγησης

Levy, P., & Lemeshow, S. (1999), *Sampling of Populations*, Wiley Series in Statistics.

Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., Συρίου, Ι. (2009), *Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού,* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 180-194

Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Θεωρία της διδασκαλίας,* Αθήνα: Gutenberg

MacBeath et al. (2005), *Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα* Στο Γ.

Μπαγάκης (Επιμ.). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπαγάκης, Γ.(1999), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. & Πετρίδου, Ε. (2001), *Αποτελεσματική Εκπαίδευση: πρόταση έρευνας αξιολόγησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων στη διοίκηση επιχειρήσεων.* Τιμητικός τόμος Ομότιμης Καθηγήτριας Λ. Νικολάου-Σμοκοβίτη, σελ. 1158-1172.

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

Παπασταμάτης, Α. (2001), *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγική

Επιθεώρηση, 31, 37-64.

Πασιαρδής Π., Πασιαρδή Γ. (2007), *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασιάς Γεώργιος Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της γνώσης». Προκλήσεις και διακυβεύματα(δημοσιεύτηκε στο Β. Οικονομίδης (επιμ), Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Πεδίο, 2011, σσ. 109-120).

Πασιάς Γεώργιος Ο εκπαιδευτικός, η αγορά και το 'Πανοπτικό': πλαίσιο προσόντων, κουλτούρα μάθησης και τεχνολογίες επιτήρησης στην 'Ευρώπη της γνώσης'. στο Καψάλης, Γ.-Κατσίκης,Ν (επιμ), Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πρακτικά συνεδρίου17-20/5/2007, Ιωάννινα, 2007, σσ. 160-167).

Pagano, M., & Gauvreau, K. (1996), *Principles of Biostatistics.* (Ο. Δαφνή, Επιμ.) Duxbury Press.

Scriven, M. (1967), *The methothology of evaluation in Stake RE (ed). Perspectives in curriculum evaluation,* Rand MCNally, Chicago, AERA

Scriven, M. (1991), *Evaluation the thesaurus 4th edn Newbury Park*, Sage
Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι Έρευνας στην Κλινική Ψυχολογία*, Αθήνα: Τόπος.
Γ. Φλουρής-Γ.Πασιάς Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. (Στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ), Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν, παρόν, μέλλον, Ελληνικά Γράμματα, 2007, Αθήνα, σσ. 203-246).
Verdis, A., Kriemadis, T. & Pashiardis, P. (2003). *Historical, comparative and statistical Perspectives of School Effectiveness Research: Rethinking educational Evaluation in Greece*. International Journal of Educational Management, 17 (4), 155-169.
Worthen, B.- Sanders, J. (1987), *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*: Longman

N. 4376/1929 - 3966 / 2011
ΦΕΚ 2788/ΤΒ΄/15-10-2012.
N. 4072/12

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΑΠΟΧΡΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΩΝ

Λογιώτης Γεώργιος[1]
Καλεράντε Ευαγγελία[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της μελέτης είναι το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως αποτυπώνεται στις θέσεις και τους προβληματισμούς των συνδικαλιστών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που δραστηριοποιούνται σε ομάδες πίεσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η έρευνα ξεκίνησε το 2014 και είναι σε εξέλιξη. Στο δείγμα εντάσσονται άτομα, που δραστηριοποιούνται σε συνδικαλιστικούς φορείς, σχετικούς με την εκπαίδευση. Ειδικότερα, στο δείγμα περιλαμβάνονται συνδικαλιστές Τοπικών Ενώσεων των Εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα και στην εξέλιξη της έρευνας θα ενταχθούν και συνδικαλιστές Κεντρικών Οργάνων. Στο ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο των συνεντεύξεων αξιοποιούνται: α) η εξέλιξη της νομοθεσίας, β) ο λόγος των εντύπων, γ) πολιτικές θέσεις κομμάτων και δ) αποσπασματικές προτάσεις Πανεπιστημιακών. Προσπαθήσαμε το εύρος των ερωτήσεων να οργανώνεται με βάση μια ρηματική και πολιτική λογική, που να δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να εκφραστούν, αλλά και οι θέσεις τους με τα επιστημονικά αναλυτικά εργαλεία να αναλυθούν, ώστε να μελετηθούν οι πολιτικές διαστάσεις της αξιολόγησης. Δηλαδή, οι συνδικαλιστικές πρακτικές να μετασχηματιστούν, ώστε να κατασκευαστεί μοντέλο που να εννοιολογεί την κοινωνικο-πολιτική συγκρότηση του λόγου για την αξιολόγηση ή μη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εντάσσοντας τα αντίστοιχα συστήματα νοήματος Οι διαφοροποιημένες θέσεις των συνδικαλιστών ερμηνεύονται ως προτεινόμενοι λόγοι, που ενσωματώνουν πολιτικές τάσεις, που εννοιολογούν και τη θέση της εκπαίδευσης στο σύστημα, το εκπαιδευτικό έργο, αλλά και σημασιοδοτήσεις για το πολιτικό και κοινωνικό μοντέλο. Ενδιαφέρουν οι διαδικασίες συγκρότησης και προβολής θέσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η φυσικοποίηση των ιδιότυπων σχέσεων, μεταξύ των συνδικαλιστών και των εκπαιδευτικών, αλλά και των συνδικαλιστών με την εξουσία. Προσεγγίζονται οι ηγεμονικές διαδικασίες ως απόρροια προσδιορισμού του συμφέροντος των ομάδων, συνδυαστικά με την αναγκαιότητα της κοινωνικής συναίνεσης. Έτσι, διερευνάται το ζήτημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέσα από τις ρηματικές διαδικασίες εκφοράς του συνδικαλιστικού λόγου, όπου οι πολιτικές συναρθρώσεις καθορίζουν τη σκέψη και ενεργοποιούν τη διαλεκτική σχέση μεταξύ πολιτικού λόγου και διαχειριστικής πολιτικής πρακτικής.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, συνδικαλιστές, πολιτικός λόγος, εκπαιδευτική πολιτική

The Positions of Teachers Organizations for Evaluation in Education: Tinge Different shades of Policy Trends and Meanings

Logiotis Georgios
Kalerante Evangelia

ABSTRACT

The present paper is concerned with teachers' evaluation and the Primary and Secondary Education syndicalists' viewpoints and considerations, as they are actively involved in pressing groups within the educational setting. The present research commenced in 2014 and is still in progress. The sample includes people who are education-related active syndicalists of various carriers. More specifically, the sample includes syndicalists from the teachers' Local Unions across Greece. While being in progress, the research sample will also include syndicalists from the teachers' Head Unions. The semi-structured questionnaire makes good use of: a) the development of legislation, b) imprints discourse, c) political parties' standpoints

1. Ο Λ.Γ. είναι υπεύθυνος ΣΕΠ της Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας. Επικοινωνία: glogiotis@sch.gr
2. Η Κ.Ε. είναι Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Επικοινωνία: ekalerante@yahoo.gr

and d) piecemeal suggestions made by the Academics. An attempt was made to form questions the range of which is organized on the basis of a verbal and political rational. This way, people can be given the possibility to express themselves and their standpoints. Meanwhile, their standpoints can be analyzed with scientific analysis tools so that the political dimensions of evaluation can be studied. In other words, syndicalist practices can be transformed towards a model formation which will be able to conceptualize the socio-political discourse composition about teachers' evaluation or non-evaluation with concurrent integration of systems that provide meaning. Their differentiated standpoints are interpreted as verbal suggestions which incorporate political trends to give meaning to the placement of education in the system, the educational work and the significance of the political and social model. Interest is placed on processes of composing and highlighting standpoints within the educational setting and the naturalization of idiosyncratic associations between teachers and syndicalists on the one hand and between syndicalists and authorities on the other. Hegemonic processes are approached as the outcome of defining groups' interest in combination with the necessity of social consent. Thus, teachers' evaluation is investigated through verbal articulation processes of the syndicalist discourse in which political co-articulations define thinking and activate the dialectical relation between political discourse and managerial political practice.

Keywords: evaluation, syndicalists, political discourse, educational policy

1.0 Εισαγωγή

Παράλληλα με τα θέματα των οικονομικών διευθετήσεων - με έμφαση στην αντιμετώπιση ζητημάτων, που σχετίζονται με την οικονομική κρίση - διαμορφώνεται ένα πεδίο προβληματισμού για ευρύτερες μεταρρυθμίσεις στην Παιδεία. Στο ειδικό θέμα των μεταρρυθμίσεων εντάσσεται και το ζήτημα της Αξιολόγησης. Με οικονομικούς όρους, το ζήτημα της Αξιολόγησης συνδέεται με την απόδοση και τη διασύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως λειτουργική συνιστώσα σε ένα διευρυμένο σχέδιο θεσμικού εξορθολογισμού, που θα συμβάλλει στην αναμόρφωση της οικονομίας. Η εκπαιδευτική λειτουργικότητα ήδη έχει δεχθεί τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης[3] με τη μείωση των δαπανών και με τις εξελισσόμενες πολιτικές για κατάργηση – συγχώνευση σχολείων και μείωση του διδακτικού προσωπικού[4]. Παράλληλα, ρητά ή υπόρρητα, τυποποιείται μια μορφή εκπαίδευσης, που παρέχει περιορισμένο εκπαιδευτικό έργο.

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για περιορισμό των δαπανών για την εκπαίδευση ήδη έχουν δημιουργήσει εκπαιδευτικά ζητήματα, που αναδύονται από την εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής. Στα θέματα που θα μας απασχολήσουν είναι οι συνέπειες της συρρίκνωσης του κράτους πρόνοιας[5], που συνδυαστικά δημιουργεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Η εκπαιδευτική κοινότητα βιώνει το πολυσύνθετο μοντέλο των κρίσεων, το οποίο φαίνεται να το προσεγγίζει με ατομικούς όρους[6]. Η εκπαιδευτική απορρύθμιση, η έλλειψη κοινωνικής αλληλεγγύης και η αδυναμία επίτευξης συλλογικών σχεδιασμών αποδυναμώνει τον εκπαιδευτικό, που φαίνεται να αισθάνεται περιθωριοποιημένος και αποδομημένος[7].

Σε ένα περιβάλλον απορρυθμιστικών τάσεων εντάσσονται διαφοροποιημένες πολιτικές θέσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες ενσωματώνονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις για το εκπαιδευτικό έργο και για το ρόλο της εκπαίδευσης στο κοινωνικό και

3. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τη διαμορφούμενη κατάσταση στην Ελλάδα την περίοδο της οικονομικής κρίσης, με έμφαση στη διάρρηξη των κοινωνικο-πολιτικών χώρων (Γεωργαράκης & Δεμερτζής, 2015).

4. Βλ. (Ενδεικτικά) για τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, με ειδικές αναφορές στην εξέλιξη της νομοθεσίας με τις συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων (Καλεράντε, 2015).

5. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την αποδυνάμωση του κράτους-πρόνοιας και τις συνέπειες σε μια σειρά ζητημάτων, όπως η όξυνση της κοινωνικής ανισότητας, η απώλεια δομών ευκαιρίας για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και η αναίρεση της πολιτικής των δικαιωμάτων (Taylor-Gooby, 2013).

6. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την απόδοση ευθυνών στο άτομο και γενικότερα για την ιδιωτικοποίηση των προβλημάτων και της ευθύνης για την επίλυσή τους. (Bauman, 1991).

7. Βλ. (Ενδεικτικά) Διαστάσεις του φαινομένου του απομονωτισμού και της περιθωριοποίησης στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες (Karner & Weicht, 2016).

οικονομικό περιβάλλον. Οι διαφορετικές απόψεις για την αξιολόγηση αρθρώνουν διαφορετικό πολιτικό λόγο, που δημιουργεί προβληματισμούς και προκλήσεις, που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Στην εργασία μας ασχολούμαστε με τους συγκρουσιακούς συσχετισμούς και εντάσεις, που εμφανίζονται στους συνδικαλιστικούς φορείς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να αναδειχθεί ο συνδικαλιστικός λόγος, οι πολιτικές προσεγγίσεις ως εναλλακτικές πολιτικές, που ταυτόχρονα ενθυλακώνουν στοιχεία για τις πολιτικές επιπτώσεις της κρίσης σε μια διασύνδεση της εκπαίδευσης με τις αρνητικές, οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες.

Έτσι, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διερευνάται στο ειδικό πολιτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον των συνδικαλιστών, που μελετούν προτάσεις, διατυπώνουν επιχειρήματα, αναλύουν αιτήματα και διεκδικήσεις, ανιχνεύουν και καταγράφουν προτάσεις ως πολιτικές θέσεις. Στο πλαίσιο της εννοιολόγησης της αξιολόγησης οι συνδικαλιστές, ως δρώντα άτομα και φορείς παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική κοινότητα, αφενός με τη διαδικασία αποκωδικοποίησης του πολιτικού μηνύματος και αφετέρου ενισχύοντας ή αποδοκιμάζοντας τις κυβερνητικές πολιτικές θέσεις. Σε μια περίοδο αμφισβήτησης των συλλογικών φορέων[8], με αφορμή το θέμα της αξιολόγησης, μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα οι συνδικαλιστικοί φορείς ως ανταλλακτικά δίκτυα πληροφοριών και ταυτόχρονα ως δίκτυα πολιτικών, συλλογικών δράσεων. Τα διαχειριστικά θέματα οργάνωσης δράσεων και συμμετοχικών πολιτικών σχετίζονται με τις μορφές επικοινωνίας και πολιτικής δικτύωσης και δημιουργούν ερευνητικό προβληματισμό.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπήρχε στην εκπαιδευτική πολιτική των προθέσεων της Μεταπολίτευσης. Επικεντρωνόμαστε στις προθέσεις της Μεταπολίτευσης, διότι φαίνεται να προβάλλονται πολιτικές για την διαφοροποίηση της εκπαίδευσης από τις προηγούμενες περιόδους. Σε αυτές τις πολιτικές εντάσσεται η επικέντρωση στο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο, και στην οργάνωση σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, που ως τάσεις θα ενισχυθούν στην κυβέρνηση Α. Παπανδρέου. Ειδικότερα, μέχρι το 1981, δηλαδή μέχρι την πρώτη κυβέρνηση ΠΑ.ΣΟ.Κ., αν και υπήρχε το μοντέλο του επιθεωρητή, ο οποίος ασκούσε έναν εποπτικό ρόλο με έμφαση στην επιτήρηση των εκπαιδευτικών[9], διαφαίνονταν δημοκρατικές τάσεις και προθέσεις για αλλαγή του συστήματος Αξιολόγησης. Οι δημοκρατικές πολιτικές τάσεις εκφράζονται σε νομοθετικές ρυθμίσεις και εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική την περίοδο 1981-1985. Ο ρόλος των εποπτικών οργάνων μετασχηματίστηκε σε θεσμική συμβουλευτική παρέμβαση. Εργαλειακά από την επιτήρηση των εκπαιδευτικών που ταυτίστηκε με τη νομιμοποίηση του αυταρχικού ελέγχου, το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγήθηκε στο συνεργατικό εκπαιδευτικό μοντέλο, που βασίζεται στη συναίνεση και την πολιτική ηθική σε μια διαδικασία ακύρωσης του εξουσιαστικού μοντέλου. Έτσι, επιτεύχθηκε η μετάβαση από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο, που σε επίπεδο προθέσεων εκφράζει τη μετάβαση στο εκσυγχρονιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η έμφαση βρίσκεται στη διαμεσολάβηση των σχολικών συμβούλων σε εκπαιδευτικά ζητήματα, ενδυναμώνοντας την επιστημονική και εκπαιδευτική διασύνδεση εκπαιδευτικών και ειδικών γραφειοκρατικών δομών.

Σχηματικά, από το 1990 επανέρχεται το ζήτημα της αξιολόγησης με διαφορετικούς όρους, συνδέοντας την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με ζητήματα βαθμολογικής εξέλιξής του και ειδικότερα θέματα επαγγελματικού ρόλου σε μια συλλογική οπτική θεωρητικής προβολής θέσεων για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης. Το θέμα των εξουσιαστικών δομών και της κανονιστικής τάξης στην εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία διατυπώνεται ως πρόθεση σε μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης και νομιμοποίησης, από τις συντηρητικές κυβερνήσεις. Ως στάδιο

8. Βλ. (Ενδεικτικά) Ενδιαφέρουσες θεωρητικές παρατηρήσεις και σχολιασμό για τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης και στο θεσμικό πεδίο (Regeringsbeleid & Hemerijck, 2011).

9. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση σε εκπαιδευτική νομοθεσία που αφορά τον θεσμό του επιθεωρητή εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2005).

πολιτικής αναδίπλωσης παράλληλα με τη μνημονιακή πολιτική μπορούν να θεωρηθούν ακραίες συντηρητικές πολιτικές που διατυπώνονται για την επαναφορά αυστηρών αξιολογικών συστημάτων, με επικέντρωση σε πολιτικές αυταρχικές διευθετήσεις. Η κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α. ως ένα «νέο παράδειγμα πολιτικής»[10] καλείται να νομοθετήσει και να εφαρμόσει πολιτική για την Αξιολόγηση.

Από τα κείμενα που μελετήσαμε[11], φαίνεται ότι η κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α. θα αξιοποιήσει ένα μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προτάσσοντας την αναγκαιότητα του αποτελεσματικού έργου και το δημοκρατικό δικαίωμα στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, η νομιμοποιητική διαδικασία της αξιολόγησης φαίνεται ότι θα βασιστεί στην κανονιστική τάξη, την ορθολογική βασιμότητα και τη συμφυή σχέση με το δίκαιο και την ηθική.

Η διερεύνηση του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εντάσσεται χρονικά και ιστορικά στη διευρυμένη περίοδο της οικονομικής κρίσης. Ειδικότερα, και ο Έλληνας εκπαιδευτικός βιώνει τις συνέπειες των περικοπών σε μισθούς, την αύξηση της φορολογίας, την κοινωνική αποδόμηση και ευρύτερα θέματα πολιτικής απορρύθμισης. Το θέμα της αξιολόγησης σε μια κατάσταση αβεβαιότητας και ανασφάλειας θα μπορούσε να οριστεί ως μια ακόμη απειλή σε ένα περιβάλλον αποσύνθεσης και δομικής αποδυνάμωσης, όπου με κοινωνιολογικούς και ψυχολογικούς όρους, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται απομονωμένος, περιθωριοποιημένος και αδύναμος να επιτελέσει το έργο του.

Στην εκπαίδευση οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης εκφράστηκαν με σειρά νομοθετημάτων για την κατάργηση ή συγχώνευση σχολείων και κατάργηση ειδικοτήτων, που ουσιαστικά αναίρεσαν πολιτικές για την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου. Ο οικονομικός λόγος, ως κυρίαρχο παράδειγμα, διαπερνά και μοντελοποιεί νομοθετικές ρυθμίσεις, παρουσιάζοντας ρηματικό λόγο που ενσωματώνει τις οικονομικές διαστάσεις. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον παρατηρείται η συμβολοποίηση της θεσμικής κρίσης με την απαξίωση των συνδικαλιστικών φορέων[12]. Ατομοκεντρικές προσεγγίσεις και αντίστοιχες διευθετήσεις, ταυτόχρονα με αδυναμίες του συνδικαλιστικού χώρου, συνέβαλλαν στην περιθωριοποίηση των συνδικαλιστικών λόγων και πρακτικών.

Σταδιακά, παρατηρούμε σε όλους τους συνδικαλιστικούς χώρους να εκφράζεται μια τυπική παρουσία, με περιορισμένο ρηματικό πολιτικό λόγο σε μια εκφραστική τυπολογία, όπου διασυνδέονται άτομα με τυπικούς ρόλους, όπου δεν διαμεσολαβείται λόγος και δράση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι πολιτικοί νοηματικοί προσανατολισμοί και οι εκπαιδευτικές δράσεις περιορίζονται σε διαχειριστικές ρυθμίσεις.

Το θέμα της αξιολόγησης φαίνεται να δημιουργεί κάποια κινητικότητα στο συνδικαλιστικό χώρο. Το πεδίο νοήματος, λόγου και δράσης δεν αφήνει αδιάφορους τους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι αναγνώσεις για την αξιολόγησή τους επιτείνει τα αρνητικά τους συναισθήματα και την αποδοκιμασία τους για τις επιβαλλόμενες πολιτικές. Πίσω από τις νομοθετικές πολιτικές κατασκευές για την αξιολόγηση επικαιροποιούνται ζητήματα, που ιστορικά είχαν ταυτιστεί με τον έλεγχο, την επιτήρηση και την εσωτερίκευση του φόβου στους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση φαίνεται να λειτουργεί ως το κρυφό πολιτικό πρόγραμμα, που κωδικοποιεί επιχειρήματα, που επιτείνουν την ήδη υπάρχουσα ρευστότητα της πραγματικότητας. Πιθανά το θέμα της αξιολόγησης να ενεργοποιήσει κώδικες επικοινωνίας μεταξύ των συνδικαλιστών και

---

10. Βλ. (Ενδεικτικά) Παρουσίαση των πολιτικών απόψεων του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. και των συνεπειών της εφαρμοζόμενης πολιτικής. Έστω και στις περιπτώσεις που κρίνεται αρνητικά η «αριστερή πολιτική» επισημαίνεται ο διαφορετικός πολιτικός λόγος, που διαχέεται και νομιμοποιείται στο πολιτικό περιβάλλον. Syriza: Inside the Labyrinth (Left Book Club)Oct 15, 2015 by Kevin Ovenden Syriza Wave: Surging and Crashing with the Greek LeftJan 1, 2017 by Helena Sheehan.

11. Μελετήθηκαν προεκλογικά κείμενα και έντυπα όπως οι καθημερινές εφημερίδες *Αυγή* και *Ένωση Συντακτών*. Επίσης, ιδιαίτερα κείμενα σε κυριακάτικες εφημερίδες, όπως *Βήμα* και *Καθημερινή*, όπου διατυπώνονταν αντίστοιχες κριτικές.

12. Βλ. Γενικότερα, για την απαξίωση των θεσμών, την πολιτική απορρύθμιση και τη γενικότερη αμφισβήτηση του δημοκρατικού λόγου και των αντίστοιχων πρακτικών (Βαρουξή & Σαρρής, 2011). http://www.mavris.gr/4786/crisis-of-institutions-in-greece/

της εκπαιδευτικής κοινότητας, αποδίδοντας νόημα σε συλλογικές διαδικασίες, σε μακρο-πολιτικές προσεγγίσεις, μέσα από διαμεσολαβήσεις και επικαθορισμούς, που θα αναδείξουν τη δυναμική της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στην εργασία μας, οι μορφές επικοινωνίας και σχέσεων συνδικαλιστών και εκπαιδευτικών αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και επικεντρωνόμαστε στην ερμηνεία της πολιτικής από τους ίδιους τους συνδικαλιστές, ώστε να αναδειχθούν οι σχέσεις και οι δομές εξουσίας μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο και πεδία κατανόησης και ερμηνείας της αξιολόγησης και της διασύνδεσής της με στόχους της εκπαίδευσης. Πολιτικά επικοινωνιακά δίκτυα, θέσεις και προοπτική των συνδικαλιστών εννοιολογούν και κωδικοποιούν ευρύτερες θέσεις για την πολιτική κατάσταση. Πολιτικές λειτουργίες της συνδικαλιστικής παρέμβασης προσλαμβάνονται στο ιδεολογικό τους περιεχόμενο, διότι η διαπραγμάτευση ζητημάτων για την αξιολόγηση θέτει ζητήματα ηγεμονίας, επανορισμού του ρόλου της συνδικαλιστικής εκπαιδευτικής ηγεμονίας και της επανασύνδεσης με την εκπαιδευτική κοινότητα. Ίσως, το θέμα της αξιολόγησης να επανασυνθέσει τους συνδικαλιστικούς φορείς μέσα από ένα συμβολικό ρόλο εμπλοκής στις κοινωνικο-πολιτικές διεργασίες.

Η αντιπαράθεση ή η ενίσχυση των θέσεων των κυβερνήσεων κατασκευάζει μια κριτική θεώρηση για τη σχέση εξουσίας και συνδικαλιστών ως διαμεσολαβητών ανάμεσα στην εξουσία και στην εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να νομιμοποιείται ο συνδικαλιστικός ρόλος και να αναδεικνύεται η δυναμική των δράσεων και παρεμβάσεων στο πολιτικό παίγνιο. Ταυτόχρονα, η δυναμική του συνδικαλιστικού χώρου προϋποθέτει την αντίστοιχη συμβολική αναγνώριση από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ίσως, οι νέες νομοθετικές εγγραφές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συμβάλλουν στην αποδοχή, ρητή ή υπόρρητη, και νομιμοποίηση της συνδικαλιστικής ηγεμονίας με την αντίστοιχη αποδοχή λόγου, διαμεσολαβήσεων και δράσεων, που πιθανά να οδηγήσει σε ανάδυση και αναπλαισίωση ευρύτερων θεμάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

3. Μεθοδολογία

Στην έρευνά μας ασχολούμαστε με τις απόψεις των συνδικαλιστών, των εκπαιδευτικών φορέων για το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού[13]. Η έρευνα ξεκίνησε από το 2014 και βρίσκεται σε εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός χώρος επηρεάζεται από τη διάχυση διαφοροποιημένων λόγων για την αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, τα κοινωνικά υποκείμενα παρακολουθούν τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Επίσης, ο διάλογος για την εκπαίδευση και οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές της κυβέρνησης ΣΥ.ΡΙΖ.Α. δημιουργεί ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από προσδοκίες και ανατροπές. Αυτή την ιδιότυπη κατάσταση, ως μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνικό χώρο, προσπαθήσαμε να τη διερευνήσουμε και μας απασχόλησε στην οργάνωση των συνεντεύξεων μας.

Ειδικότερα, πραγματοποιούμε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις, που βασίζονται σε ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο[14]. Πριν από την υλοποίηση των συνεντεύξεων προηγήθηκε προκαταρκτική έρευνα, ώστε να μας διευκολύνει στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου. Λάβαμε υπόψη μας, ότι σε μια κρίσιμη οικονομική και πολιτική συγκυρία, με ταυτόχρονη απαξίωση και του συνδικαλισμού, θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει διερεύνηση των θέσεων των συνδικαλιστών, αναφορικά με ένα κομβικό εκπαιδευτικό ζήτημα, όπως αυτό της αξιολόγησης, αν δεν είχε προηγηθεί επικοινωνία με αντιπροσωπευτική ομάδα συνδικαλιστών. Έτσι, μας δόθηκε η δυνατότητα να εξοικειωθούμε με το λόγο τους, το ρόλο τους, με τον κώδικα επικοινωνίας και πρακτικά να ορίσουμε το συνδικαλιστικό χώρο αντιλαμβανόμενοι ζητήματα πολιτικής σύνθεσης και ιδιομορφιών μιας κοινότητας.

Το τμήμα της έρευνας που παρουσιάζουμε στην εργασία επικεντρώνεται στις συνεντεύξεις συνδικαλιστών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκαν στις Τοπικές Ενώσεις Δασκάλων και Καθηγητών. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε

13. Βλ. Γενικά για την οργάνωση και τον σχεδιασμό ποιοτικής έρευνας, με έμφαση σε αφηγηματικό λόγο, μέσω συνεντεύξεων (Ritchie, 2013).

14. Βλ. Τεχνικές ανάπτυξης και εξέλιξης ημι-δομημένου ερωτηματολογίου σε ειδικές κατηγορίες πληθυσμού με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο (Miles & Huberman, 2013).

18 συνδικαλιστές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 22 συνδικαλιστές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επειδή, το κριτήριο που είχαμε θέσει από την αρχή ήταν η διερεύνηση των απόψεων των συνδικαλιστών για το θέμα της αξιολόγησης, με βάση την πολιτική τους ένταξη, μελετήσαμε τις Τοπικές Συνδικαλιστικές Ενώσεις όλης της Ελλάδος και επικεντρωθήκαμε σε πρόσωπα διαφοροποιημένων πολιτικών χώρων, που έχουν παρουσία στα Τοπικά Συνδικαλιστικά Όργανα.

Προηγήθηκε επικοινωνία με άτομα, αντιπροσωπευτικά των παρατάξεων, με πολιτική εμπλοκή στο συνδικαλιστικό χώρο και διαθέσιμα για συνέντευξη. Επιλέξαμε τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, δηλαδή ξεκινήσαμε από συνδικαλιστές που γνωρίζαμε και μας κατηύθυναν. Παράλληλα, αξιοποιήσαμε στοιχεία, όπως δημοσιεύσεις των ατόμων, συμμετοχή τους σε ημερίδες, συνδικαλιστική εμπειρία κλπ[15].

Η έρευνα δομήθηκε σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο θέσαμε μόνο το κριτήριο της πολιτικής ένταξης, δηλαδή μας ενδιέφεραν αποκλειστικά τα άτομα σε σχέση με τις αρχές-θέσεις των κομμάτων, που εκφράζουν. Επίσης, σε αυτή τη φάση ασχοληθήκαμε και με άτομα που εκφράζουν πολιτικές θέσεις, οι οποίες δεν αντιστοιχούν σε πολιτικά κόμματα, δηλαδή πρόκειται για παρατάξεις ή ομάδες, που κυρίως εντάσσονται στον αριστερό χώρο, αλλά προβάλλουν πρόγραμμα και θέσεις που δεν ταυτίζονται με κάποιο πολιτικό κόμμα.

Στο δεύτερο επίπεδο προσπαθήσαμε να δούμε ειδικότερα ζητήματα, που συσχετίζουν θέματα απόψεων για την αξιολόγηση με πολιτικές θέσεις, με βάση και τη μεταβλητή του φύλου. Μας απασχόλησε, αν υπάρχει ένας συμβολικός λόγος για πολιτική έκφραση, διαδικασία και δράση, που να διαφοροποιεί θέσεις, στάσεις και συμπεριφορές με βάση το κοινωνικό φύλο. Το θέμα των συνδικαλιστριών μας απασχόλησε ιδιαίτερα, διότι και στο συνδικαλιστικό χώρο παρουσιάζεται ο στερεοτυπικός τύπος για την εκπροσώπηση των κοινωνικών φύλων[16], όπου ο αριθμός των γυναικών, που εμπλέκονται με θέματα πολιτικής και αναδεικνύονται σε θέσεις ηγεσίας είναι περιορισμένος[17].

Στο τρίτο επίπεδο επικεντρωθήκαμε στο μορφωτικό κεφάλαιο, προκειμένου να διερευνήσουμε, αν το διαφορετικό επίπεδο σπουδών επηρεάζει τις απόψεις για την αξιολόγηση. Ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών: α) απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, β) απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών με εξομοίωση, γ) απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, δ) κάτοχοι Μεταπτυχιακών τίτλων και ε) κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου. Σε αυτό το επίπεδο διερευνήθηκε, αν το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο εννοιολογεί διαφορετικές θέσεις για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και πώς εναρμονίζεται ή απορρίπτεται η αξιολόγηση σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης.

Με βάση αυτά τα τρία επίπεδα που αντιστοιχούν στις μεταβλητές: πολιτική ένταξη, φύλο, μορφωτικό κεφάλαιο δομήσαμε το ερωτηματολόγιο, ώστε οι απαντήσεις των ερωτώμενων να μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, προκειμένου να αναδειχτούν θέσεις και προβληματισμοί των κοινωνικών υποκειμένων, που να γενικευτούν σε πεδία προβληματισμού για την εκπαιδευτική πολιτική, αναφορικά με την Αξιολόγηση. Αν και η συνέντευξη βασίζεται σε ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, για λόγους ερευνητικούς προσπαθήσαμε να την τυποποιήσουμε, χωρίς όμως να περιορίσουμε τον λόγο των συνεντευξιαζόμενων, ώστε να επωφεληθούμε από τις εκτενείς παρατηρήσεις τους και την άμεση παρουσίαση των απόψεών τους[18].

4. Συζήτηση

Στα πλεονεκτήματα της συνέντευξης περιλαμβάνεται η δυνατότητα εκτύλιξης των σκέψεων των ερωτώμενων. Παράλληλα με την παρουσίαση των πολιτικών τους απόψεων αναφορικά με το θέμα

15. Βλ. Τεχνικές οργάνωσης, που σχετίζονται με τα μεθοδολογικά εργαλεία προετοιμασίας κατανόησης του κοινωνικού περιβάλλοντος (Patton, 2014).

16. Βλ. (Ενδεικτικά) Για ζητήματα κοινωνικής ανισότητας ως προς το φύλο (Παντελίδου-Μαλούτα, 2002).

17. Βλ. (Ενδεικτικά) Ζητήματα κοινωνικής ανισότητας ως προς το φύλο στους στερεοτυπικούς ρόλους αντιστοίχησης κοινωνικού φύλου - επαγγελματικής καριέρας (Lorber, 2011; Iversen & Rosenbluth, 2011).

18. Βλ. (Ενδεικτικά) Οργάνωση και αξιοποίηση ευρημάτων ποιοτικών ερευνών στα όρια που θέτει η ίδια η μέθοδος ως εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των κοινωνικών υποκειμένων (Vellnagel, 2011).

της αξιολόγησης παρουσιάστηκε ένα διευρυμένο «ρεπερτόριο» παράθεσης εκπαιδευτικών συμβάντων, εκπαιδευτικών καταστάσεων, που αντικατοπτρίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εκτιμούμε ότι η καθημερινότητα στον εκπαιδευτικό χώρο δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά. Στην έρευνά μας δόθηκε η δυνατότητα να σχηματίσουμε εικόνες για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, τη θέση των εκπαιδευτικών στο διευρυμένο σχολικό περιβάλλον, με ταυτόχρονη προβολή των ψυχοκοινωνικών μηχανισμών, που διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης, της αβεβαιότητας, της έλλειψης εκπαιδευτικού σχεδιασμού, επιστημονικού ενδιαφέροντος και συμμετοχικής δράσης.

Ο φόβος, η απογοήτευση ως αρνητικά συναισθήματα δεν φαίνεται να δημιουργούν κινητικότητα για την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, που θα δημιουργούσαν προσδοκίες για την ενεργό συμμετοχή. Πρόκειται για τις ατομικές πορείες[19], για την αποσύνδεση των ατόμων-εκπαιδευτικών από τις συλλογικότητες. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν όπως όλες οι άλλες ομάδες μέσα σε ένα περιβάλλον αμφισβήτησης θεσμών και λειτουργικότητας συλλογικοτήτων.

«Οι συνάδελφοι είναι απομονωμένοι […]. Τελευταία δεν συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του Συλλόγου. Αποφεύγουμε να διοργανώνουμε εκδηλώσεις, γιατί γελοιοποιούμαστε. Παρουσιαζόμαστε μόνο οι εκπρόσωποι των παρατάξεων […]. Η συμμετοχή στις απεργίες είναι περιορισμένη. Πάντα απεργούν οι «υποχρεωμένοι», όπως εγώ και ορισμένοι άλλοι που είμαστε συνδικαλιστές».

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως περιγράφεται από τους συνδικαλιστές, αποτυπώνει το συναισθηματικό βίωμα της κρίσης, ως κοινή κατάσταση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε αυτή την περίπτωση οι συνδικαλιστές λειτουργούν ως παρατηρητές, ο λόγος τους αποκτά ιδιαίτερη αξία, διότι γίνονται αποδέκτες σκέψεων, προτάσεων και συναισθημάτων. Εμπειρικά επεισόδια, εντάσσεις και αρνητικά συναισθήματα μας μεταβιβάζονται από τους συνεντευξιαζόμενους, που με αφορμή την έρευνα προσπαθούν και οι ίδιοι να αναστοχαστούν σε ζητήματα εκπαίδευσης.

«Δεν λειτουργεί ο Σύλλογος Διδασκόντων. Είναι μια διαδικασία που όλοι προσπαθούν να την αποφύγουν. Δεν θέλουν να παραμείνουν ούτε δέκα λεπτά παραπάνω για να συζητήσουν θέματα του σχολείου».

«Έχω γίνει ειδικός στη συζήτηση περί δανείων […]. Πηγαίνεις για να τους ενημερώσεις για εκπαιδευτικά ζητήματα και δεν θέλουν να σε ακούσουν. Παλιά είχαμε τις συνάξεις στις ταβέρνες και κάτι λέγαμε και εκεί. Τώρα, ούτε σε αυτές έρχονται».

«Κάνουν μόνο τα απαραίτητα. Δεν ενδιαφέρονται. Θεωρούν τους εαυτούς τους ακυρωμένους. Ειδικά, εμείς στο δημοτικό αντιμετωπίζουμε το θέμα του "burn out"».

Το θέμα της αξιολόγησης φαίνεται να λειτουργεί ως αφορμή για κινητοποίηση, προκειμένου να εκφράσουν κυρίως τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική αποσύνθεση, αποδόμηση, που συναισθηματικά εκφράζεται με τη θλίψη και την απαισιοδοξία. Είναι σημαντικό ότι μέσω της αναμενόμενης αξιολόγησης ανοίγουν δίαυλοι επικοινωνίας με την ανάδειξη θεμάτων για την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, για τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων και για τη συγκρότηση του κοινωνικού εαυτού και με ψυχολογικούς όρους.

«Κανείς δεν μας αναγνωρίζει. Είμαστε στην ίδια θέση με τους υπαλλήλους. Οι παλιοί δάσκαλοι αναπολούν τις εποχές, που τους σέβονταν […]. Τώρα φοβούνται τους γονείς. Αλήθεια, μια συζήτηση για το bullying εναντίον των εκπαιδευτικών θα ήταν χρήσιμη».

Κοινή άποψη όλων των συνεντευξιαζόμενων είναι η διαπίστωση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με οποιονδήποτε τρόπο και αν γίνει, δεν μπορεί να αλλάξει την εικόνα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα αρνητικά συναισθήματα, η απροσδιοριστία ως προς το μέλλον και η απώλεια ελπίδας δημιουργούν περιοριστικούς παροντικούς προσδιορισμούς, που εκφράζονται και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αν η μια διάσταση είναι η εκπεφρασμένη απαισιοδοξία, η άλλη είναι η αναζήτηση ελπίδας.

«Δεν ξέρω, δεν με πείθουν τα κριτήρια. Τι σημαίνει ότι κάποιος έχει μεταπτυχιακό και διδακτορικό; Εκπαιδευτικός είναι αυτός που κάνει μάθημα».

---

19. Βλ. (Ενδεικτικά) Την ανάπτυξη του ατομικισμού και την κουλτούρα του ναρκισσισμού ως αποτέλεσμα της νεοφιλελεύθερης λειτουργίας του οικονομικού συστήματος και των διαμορφούμενων κοινωνικών συνεπειών (Lasch, 2013).

«Ξέρω τα θέματα της αξιολόγησης. Όποιος δεν συμφωνεί με τις εξουσιαστικές δομές θα απολύεται. Δεν είναι και δύσκολο να φτιάξεις ελλείψεις, ούτε και να κατηγορήσεις κάποιον».

«Τη ζήσαμε την αξιολόγηση. Ακόμη έχω εφιάλτες, ότι έρχεται στην τάξη μου [ο επιθεωρητής], πόσο μάλλον να το δεχτώ ως συνδικαλιστής στους συναδέλφους μου. Μπορεί να είμαι δεξιός, αλλά δεξιός με μνήμη».

Στις κοινές θέσεις των συνδικαλιστών όλων των παρατάξεων συμπεριλαμβάνονται οι απόψεις, ότι δεν υπάρχει κουλτούρα «αξιολόγησης» στο ελληνικό γραφειοκρατικό σύστημα. Εκδηλώνουν τις επιφυλάξεις τους για την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου αξιολόγησης σε μια πολιτική συγκυρία, που αναδεικνύονται θέματα διαφθοράς, ανομίας, αμφισβήτησης των θεσμών. Η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας στην εκπαιδευτική πολιτική απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έμμεσα εκφράζουν και το θέμα της θεσμικής κρίσης. Στα ζητήματα που τους απασχολούν είναι η έλλειψη διαφάνειας και συντονισμένης πολιτικής για την αξιολόγηση.

«Πρόκειται για ασκήσεις επί χάρτου. Για μια ακόμη φορά θα συγκροτηθούν επιτροπές στις οποίες, ως συνήθως, δεν θα πάρουν μέρος οι εκπαιδευτικοί και θα σχεδιαστεί ένα μοντέλο αξιολόγησης».

Οι δεξιοί συνδικαλιστές με περιορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές, προκρίνουν ένα μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ηθική συγκρότηση των εκπαιδευτικών και στο εκπαιδευτικό μοντέλο, που βασίζεται στην πειθαρχία σε ένα οργανωμένο γραφειοκρατικό σύστημα. Επισημαίνουν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιλέγεται με βασικό κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας του, αναδεικνύοντας την εμπειρία ως βασική προϋπόθεση στην επίλυση συγκρούσεων, στην υλοποίηση εκπαιδευτικού έργου και στην αναβίωση προηγούμενων εικόνων αποδοχής του σχολείου από το κοινωνικό περιβάλλον.

«Όταν ακούω νέους με 100 πτυχία, εμένα δεν μου λέει τίποτε, αυτά είναι για να γεμίζεις τους φακέλους, δεν είναι για να εκπαιδεύεις παιδιά».

«Δεν είναι δυνατόν ο διευθυντής να είναι ηλικιακά μικρότερος από τους άλλους εκπαιδευτικούς. Πόσο μάλλον γυναίκα. Τι αξιολόγηση να γίνει; Ποιος θα την αποδεχτεί;»

Η νεανική κουλτούρα σε συνδυασμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των κοινωνικών δικτύων, φαίνεται να ενοχλεί κυρίως τους συνδικαλιστές που ανήκουν και στις δεξιές και στις αριστερές παρατάξεις με κοινό χαρακτηριστικό τους την έλλειψη μεταπτυχιακών τίτλων και αυξημένα έτη υπηρεσίας. Αν και δεν αναμέναμε ότι θα υπήρχε τόσο έντονη αντιπαλότητα μεταξύ των γενεών, η ένταση της πρέπει να μας απασχολήσει και να προβληματίσει την πολιτική ηγεσία στο ζήτημα της οργάνωσης πολιτικής επιχειρηματολογίας στην επιλογή των κριτηρίων Αξιολόγησης. Ίσως είναι απαραίτητη η επιστροφή σε αιτιολογικές ή εισηγητικές εκθέσεις ιδεολογικής θεώρησης.

«Έχει απαξιωθεί ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός διδάσκοντας λειτουργούσε και ως αυθεντία. Δεν θέλω να παραδώσω τη διδασκαλία στους υπολογιστές».

«Εδώ που τα λέμε, βλέπω εκπαιδευτικούς στα σχολεία και νομίζω ότι είναι μαθητές. Δες πως ντύνονται. Συνεχώς είναι διαδικτυωμένοι. Ναι, πρέπει να γίνει αξιολόγηση, αλλά να δει αυτά τα ζητήματα […]».

Στην κατηγορία νέοι, αριστεροί με μεταπτυχιακές σπουδές επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να λειτουργήσει σε ένα σύστημα, που δεν υπάρχει εκπαίδευση εστιασμένη στην αξιολόγηση. Δηλαδή, με εκπαιδευτικούς όρους τα άτομα δεν κοινωνικοποιούνται σε διαδικασίες αξιολόγησης των εργασιών τους είτε ατομικών είτε ομαδικών. Αντίθετα, παρατηρείται η επικέντρωση στην ατομική επιτυχία και κανείς δεν χαίρεται το αποτέλεσμα της εργασίας του, αξιολογώντας τη διαδικασία, την εμπειρία που απέκτησε, τις γνώσεις, τη συνεργασία με φορείς κλπ.

«Ο ανταγωνισμός και η αντιπαλότητα στο σχολικό περιβάλλον μας είναι γνωστά. Με τα ίδια στοιχεία κατασκευάζουμε και τους επαγγελματικούς ρόλους. Τώρα, το θέμα της αξιολόγησής μας, δεν βλέπω να διαφέρει από την αξιολόγηση των άλλων. Η συζήτηση περί εκπαιδευτικών λειτουργών, μάλλον είναι άστοχη. Ειδικά, σε περίοδο οικονομικής κρίσης ούτε οι πολιτικοί πείθουν ούτε εμείς "μασάμε"».

Όπως επισημαίνουν, ακόμη και αν νομοθετηθεί μια διαδικασία αξιολόγησης θα ατονήσει. Πρό-

κειται για μια θέση που πρέπει να διερευνηθεί, να επικεντρωθούμε στα νοήματα των κοινωνικών υποκειμένων, διότι οι καθοδηγητικές ερωτήσεις μας στο συγκεκριμένο ζήτημα αναδεικνύουν την αμφισβήτηση της πολιτικής εφαρμογής της νομοθεσίας, την οποία θεωρούν ως αντανάκλαση μιας ευρύτερης πολιτικής δυσλειτουργίας. Όπως παρατηρούν υπάρχει μια διάσταση μεταξύ προθέσεων, νομοθεσίας και εφαρμοζόμενης πολιτικής, με αποτέλεσμα οποιαδήποτε νομοθετική ρύθμιση να θεωρείται τυχαίο γεγονός ή να προσδιορίζεται ως «νομοθεσία προς αλλαγή».

«Δεν τους απασχολεί η Αξιολόγηση και ούτε και εμένα. Θα μου πείτε, είμαι Συνδικαλιστής. Γέρασα και ακούω για Αξιολόγηση».

«Ποιος να αξιολογήσει ποιον; Ακόμη και αν θέλεις να βάλεις κακό βαθμό το σκέφτεσαι, γιατί αύριο η άλλη κυβέρνηση, ο άλλος υπουργός, η άλλη επιτροπή κλπ. θα αλλάξει τα κριτήρια».

Μια άλλη ενδιαφέρουσα άποψη είναι ότι, αν λειτουργούσε πραγματικά μια μορφή αξιολόγησης, ίσως και να άλλαζαν ζητήματα που σχετίζονται με το συνδικαλισμό. Πιθανά να αποκτούσε ένα λειτουργικό ρόλο και να αναγνωριζόταν η αναγκαιότητά του επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του, προωθώντας θέσεις για τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών ενάντια σε «καταναγκαστικές, κατασταλτικές πολιτικές άσκησης επιτήρησης και ελέγχου».

«[Αν γινόταν αξιολόγηση] Αρκετοί που με κοιτούν σαν ούφο, θα έτρεχαν να με "γλείψουν". Ο φόβος κάνει πολλά. Τώρα, τους πας τα κείμενα και σχολιάζουν, την ξύλινη γλώσσα, το πολιτικό περιεχόμενο […]».

«Δεν ξέρω, […] θα γινόμασταν διαχειριστές μιας κατάστασης. Μέσα από συζητήσεις που θα τις άκουγαν. Αναγκαστικά, μπορεί και να αποκτούσαν συνδικαλιστική συνείδηση».

«Η χαλαρότητα στο σχολείο […] για να μην το πω μπάχαλο, δεν ευνοεί και τους συνδικαλιστές. Κανείς δεν σκέφτεται πολιτικά, παρά μόνο μικροπολιτικά, να εξυπηρετηθεί. Ειδικά, οι νέοι μέχρι να αποκτήσουν χρόνια υπηρεσίας, απλά υπάρχουν».

Ξεχωριστή κατηγορία με ιδιαίτερη βαρύτητα ως προς το ηθικό και ιστορικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης, μπορεί να θεωρηθούν τα ακρο-δεξιά ρεύματα, που επισημαίνουν διαφοροποιημένες θεματικές για την αξιολόγηση, όπως κριτήρια για τη συνάφεια του εκπαιδευτικού έργου με τη διαμόρφωση «ελληνικότητας», με έμφαση σε χαρακτηριστικά της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, που ενσωματώνει ιστορικές αρχές και θρησκευτικές θέσεις ταύτισης με την ελληνική κουλτούρα. Το θέμα του περιεχομένου της εκπαίδευσης και της στάσης του εκπαιδευτικού είναι αλληλένδετα με την προώθηση της «εθνικής εκπαίδευσης», της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και της αποδοχής αυστηρού πειθαρχικού μοντέλου.

«Η αξιολόγηση θα αναγκάσει τον εκπαιδευτικό να τον σέβονται (sic). Θα ξαναγίνει Έλληνας χριστιανός, θα κρατήσει αποστάσεις από τους μαθητές, στους οποίους θα πρέπει να επιβάλλεται».

«Η δημοκρατία είναι καταστροφική. Κανείς δεν δουλεύει, όταν δεν φοβάται […]. Όταν δεν έχει συνέπειες. Η Ελλάδα θα προχωρήσει, μόνο όταν αποκλείσει αυτούς που δεν είναι Έλληνες. Όταν είσαι Έλληνας θέλεις το καλό της χώρας σου. Έχεις όραμα […]. Ναι, η δημοκρατία, αυτή που έχουμε, με ενοχλεί […]».

Οι ακρο-αριστερές τάσεις ως μεμονωμένες ομάδες έχουν το δικό τους κοινό στους τοπικούς εκπαιδευτικούς συλλόγους. Τα έντυπά τους φαίνεται να γοητεύουν ένα διευρυμένο κοινό, ακόμη και αν δεν τους ψηφίζει. Χρησιμοποιούν εναλλακτικά πολιτικά κείμενα, γραμμένα με χιούμορ. Πολιτικές θέσεις και ιδεολογικά σχήματα εκλαϊκεύονται. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται κόμιξ και γελοιογραφίες. Στις συνεντεύξεις η ροή του λόγου τους χαρακτηρίζεται από την προβολή της ιδεολογικής τάξεως, με τα συγκεκριμένα εκφραστικά μοτίβα του πολιτικού λόγου.

«Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ερμηνεύεται ως ένα κομβικό επικοινωνιακό σύστημα, που εναρμονίζεται με την οικονομική κρίση, μεταθέτοντας το θέμα από την κρίση του καπιταλισμού στα αναποτελεσματικά άτομα».

Εκτιμούν ότι διαδικαστικά ο πολύπλοκος γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν θα μπορέσει να δημιουργήσει ένα καθεστώς νομιμότητας της διαδικασίας, αντίθετα πρόκειται για ένα αποσπασματικό μέτρο, ανεξάρτητα από τα κριτήρια που θα θέσει. Στις συνέπειες της αξιολόγησης επισημαίνεται η επικέντρωση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα κατάρτισης, επιμόρφωσης και σε υποβάθμιση της πολιτικής συμμετοχής και κινηματικής δράσης.

«Με το μόνο που αξίζει σοβαρά να ασχοληθείς είναι το επικοινωνιακό σύστημα που λειτουργεί γύρω από την αξιολόγηση. Λόγια να αγαπιόμαστε και συριζικά γραμμένα».

«Πες μου πόσους θέλεις να απολύσεις, να σου πω τι αξιολόγηση θα κάνεις! Μνημονιακές πολιτικές σε εκπαιδευτικό φόντο».

«Πώς λέμε, παίξε κομπολόι, παίξε αξιολόγηση για να ξεχνάς τους οικονομικούς καημούς και αναστεναγμούς».

Οι γυναίκες συνδικαλίστριες όλων των πολιτικών χώρων επικεντρώνονται και στο θέμα της ανάληψης των ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση. Ειδικά, οι γυναίκες με αυξημένα προσόντα θεωρούν ότι θα πρέπει να επικεντρωθούν στα κριτήρια επιλογής των στελεχών, ώστε το μορφωτικό τους κεφάλαιο να αξιοποιηθεί σε αντίστοιχους πολιτικούς και ηγετικούς ρόλους. Έχοντας συνειδητοποιήσει τους αποκλεισμούς, ρητούς ή υπόρρητους, που δέχονται λόγω φύλου, προσπαθούν να παρέμβουν στα πολιτικά επιτελεία, προκειμένου να διασφαλίσουν θέσεις σε ένα μοντέλο εποπτείας και ελέγχου, που εκτιμούν ότι θα διαμορφωθεί.

«Έχω και διδακτορικό. Θα μου πείτε, γιατί ασχολήθηκα με τον συνδικαλισμό. Θα απαντήσω, για να έχω μέλλον. Η συνδικαλιστική ταυτότητα είναι διαβατήριο και απαραίτητο για εμάς τις γυναίκες».

«Τι να τα κάνεις τα προσόντα. Είμαστε πληθυσμιακά περισσότερες οι γυναίκες στην εκπαίδευση και μας κυβερνούν άντρες. Ευτυχώς, που μέχρι τώρα δεν έχουν αρμοδιότητες. Τώρα, που με την αξιολόγηση θα έχει νόημα να είσαι διευθυντής, θέλω να είμαι μπροστά».

5. Συμπεράσματα

Το θέμα της αξιολόγησης[20] απασχολεί τους συνδικαλιστές, εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους και για το μοντέλο αξιολόγησης που θα προκριθεί και για την στρατηγική εφαρμογής του. Επισημαίνεται ότι σε μια περίοδο θεσμικής κρίσης, που παρατηρούνται ρωγμές στο πολιτικό σύστημα εκπροσώπησης, με ανάδυση ανομικών φαινομένων, το θέμα της αξιολόγησης δεν συνδέεται με αντίστοιχες νομιμοποιητικές εγγυήσεις. Αναγνωρίζεται ότι η όξυνση των κοινωνικών και οικονομικών συνεπειών της κρίσης έχει επιπτώσεις και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δημιουργώντας αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, που συμβάλλουν σε οργανο-κοινωνικές μεταβολές απορρύθμισης και αποδόμησης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Ο συνδικαλισμός δεν μπορεί να εμπνεύσει, οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν να ενταχθούν στις συνδικαλιστικές ενώσεις, καθώς δεν διαμορφώνονται θυμικές παράμετροι, που θα ενίσχυαν τάσεις, βίωσης θετικών συναισθημάτων. Οι προσωπικές εντάσεις και οι κρίσεις οργής για την οικονομική κρίση δεν μετασχηματίζονται σε συμμετοχικές ή κινηματικές δράσεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη, που συσχετίζει την αξιολόγηση με την εν-συναίσθηση και την κινητοποίηση. Άρα, εκτιμούν ότι η αξιολόγηση ως πολιτική πράξη θα ενισχύσει το συνδικαλισμό ως παρεμβατικό μηχανισμό επικαιροποιώντας συζητήσεις για την προστασία των συμφερόντων, των δικαιωμάτων με την ανάδυση συλλογικών πολιτικών αιτημάτων.

Στο ζήτημα της πολιτικής κρίσης εντάσσεται και η απαξίωσή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τη θεωρούν μια τυπική διαδικασία που θα νομοθετηθεί, αλλά δεν θα εφαρμοστεί. Μια θέση που βασίζεται στην απαξίωση των νομιμοποιητικών διαδικασιών και την εγκαθιδρυμένη διαδικασιακή αναρμοδιότητα, με τη δυσδιάκριτη διαφορά ανάμεσα στο νόμιμο και στο μη νόμιμο, στο ηθικό και το ανήθικο. Συνεπώς, αναζητείται η πολιτική κουλτούρα νομιμοποίησης των θεσμών και λειτουργίας του δημοκρατικού συστήματος, που ενθυλακώνει την εμπιστοσύνη των πολιτών στη νομοθετική νομιμότητα.

Σημαντική είναι η παρατήρηση ότι δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης στην ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα, στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει νομιμοποιηθεί η αξιολόγηση ως διαδικα-

20. Κατά τη διάρκεια συγγραφής του άρθρου μας σχολιάζεται από πολιτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς (Ημερήσιος Τύπος, 24 Νοεμβρίου 2016) η Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε ζητήματα εκπαίδευσης (2016). Ειδικότερα, η Commission επικρίνει την απουσία πολιτικής για την Αξιολόγηση της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση τόσο στην ανυπαρξία αυτο-Αξιολόγησης όσο και Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Συνδέει το ζήτημα της αναγκαιότητας της Αξιολόγησης με τον εξορθολογισμό και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

σία εξέλιξης του ατόμου μέσα από το προνομιακό πεδίο νοηματοδότησης των γνώσεων με την ατομική ικανοποίηση και την κοινωνική επίτευξη ενός στόχου.

Γενικά εκφράζονται επιφυλάξεις για τη διαδικασία της αξιολόγησης, δίνοντας έμφαση σε θεωρητικές διαδικασίες ερμηνευτικής απόδοσης και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να ενταχθεί, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Επίσης, από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε και μια ιδιότυπη ομάδα, ως μόρφωμα, που δεν ήθελε να συζητήσει το θέμα της αξιολόγησης, καθώς το θεώρησε ως κατασκευή, ως ένα σύστημα αποπροσανατολισμού των εκπαιδευτικών. Με το λόγο τους στηλιτεύουν την εκπαιδευτική πολιτική ως διαχειριστική πολιτική, που εντάσσεται στο μνημονιακό πρότυπο των οικονομικών ρυθμίσεων και επιβολών. Αυτή η κριτική επιτείνεται σε ορισμένες αριστερές και ακρο-αριστερές παρατάξεις-τάσεις, είναι ζήτημα που θα μας απασχολήσει. Επομένως, το γεγονός ότι η πολιτική της αξιολόγησης θα νομοθετηθεί από αριστερή κυβέρνηση, αριστερές και ακρο-αριστερές τάσεις ήδη εκφράζουν πολιτική θέση για την κυβέρνηση, που θεωρούν ότι εγκαλείται να διαδραματίσει ένα συγκεκριμένο ρόλο, που τελικά τη διαμορφώνει σε διαχειριστή του οικονομικού, πολιτικού προγράμματος που οδηγεί και στην «παθητική νομιμοποίηση πολιτικών ελέγχου και αποκλεισμού των εκπαιδευτικών».

Οι γυναίκες συνδικαλίστριες, που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης προσπαθούν να δουν την αξιολόγηση σε μια ιδεολογική πολιτική συνάρθρωση εξουσίας και φύλου, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στην πολιτική εμπλοκή των γυναικών σε θέματα εξουσίας. Πρόκειται για γυναίκες με αυξημένα προσόντα, που διατυπώνουν πολιτικό λόγο, ενσωματώνοντας και το ζήτημα της ισότητας ως προς το φύλο. Σε αυτό το πεδίο, ερμηνεύοντας τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης, με την προβολή της οπισθοδρόμησης στο θέμα των δικαιωμάτων των γυναικών φαίνεται σαν να ζητούν θεσμοποίηση δικαιοκρατικών εγγυήσεων, ώστε οι γυναίκες να έχουν πολιτικό λόγο και ρόλο στην νομιμοποίησης της ένταξης τους στην γραφειοκρατική ιεραρχία μέσω της αξιολόγησης. Ζήτημα που συνδέεται με την ανοδική τους κινητικότητα.

Σε συνδυασμό με την άνοδο της άκρας δεξιάς διατυπώνονται αντίστοιχες ακροδεξιές θέσεις από συνδικαλιστές, που επικαλούνται την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, προκειμένου να εγκαθιδρυθεί ένας μηχανισμός που να βασίζεται στην πειθαρχία μέσω του φόβου με την ταυτόχρονη επιβολή ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, που με ρατσιστικούς όρους θα προτάσσει την «ελληνικότητα» με έμφαση στη θρησκεία και την ιστορία.

Σημαντική είναι και η διαπίστωση της διαφοροποίησης μεταξύ των γενεών, όπου παρατηρείται αντιπαλότητα μεταξύ των νέων και των ηλικιωμένων εκπαιδευτικών, όπου υπάρχει μια ιδιότυπη κατάσταση. Οι νέοι εκπροσωπούν τις ομάδες με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο και την εξοικείωση με την νέα τεχνολογία και τα επικοινωνιακά δίκτυα, που διαμορφώνουν αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές αμφισβητώντας το εκπαιδευτικό περιβάλλον, των «συμβιβασμών» στο οποίο ενσωματώνονται εμπειρίες, που βασίζονται και σε διαφορετικά γνωσιακά περιβάλλοντα. Πιθανά, για την επιλογή στελεχών και γενικά για την αξιολόγηση, η μετατόπιση από τα χρόνια υπηρεσίας στα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, να συμβάλει στην δημιουργία αποδόμησης του τυπικού γραφειοκρατικού συστήματος στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, δίνοντας την δυνατότητα σε στελέχη με αυξημένα προσόντα να αναδειχθούν στη διαμόρφωση μιας άλλης μορφής εκπαίδευσης, δημιουργούνται προϋποθέσεις αναδιοργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με μετατοπίσεις και αναπροσαρμογές στη δομή και στη λειτουργικότητα του.

Παρά τις αντιφάσεις, ή τις αντινομίες, που απορρέουν από τις διαφορετικές πολιτικές τάσεις και θέσεις, η αξιολόγηση αμφισβητείται, δημιουργεί ρήξεις, ακόμη και αν δεν έχουν προσδιοριστεί εμφανώς στοιχεία για το περιεχόμενο και τη δυναμική της. Το σημαντικότερο από όλα και αξιολογήσιμο, με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς όρους, είναι η αμφισβήτηση ως προς την εφαρμογή της. Δηλαδή, αναγνωρίζεται από τους συνδικαλιστές, ότι υπάρχει αποσύνθεση του πολιτικού συστήματος, ώστε δεν θα εφαρμοστεί ακόμη και αν νομοθετηθεί. Ίσως, οι μακρόχρονες συζητήσεις και η μη επικέντρωση σε συγκεκριμένες θέσεις για την αξιολόγηση να επιτείνει το φαινόμενο ανασφάλειας και αβεβαιότητας, καθώς παρατηρείται μια δυστοκία του Υπουργείου Παιδείας, σε συνδυασμό με την όξυνση των κοινωνικών και οικονομικών συνεπειών της κρίσης για τους εκπαιδευτικούς και την ταυτόχρονη απορρύθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Ανακεφαλαιώνοντας, η επιλογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για την Αξιολόγηση επικαιροποιεί ζητήματα εμπιστοσύνης στους δημοκρατικούς θεσμούς και προϋποθέτει επικοινωνία με ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών, ίσως και πέρα από τις κατεστημένες συνδικαλιστικές ενώσεις. Τα κριτήρια Αξιολόγησης θα πρέπει να βασιστούν σε έναν πολιτικό ρηματικό λόγο, που στην ουσία θα διαπραγματευτεί και τη θέση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία. Ευρύτερη πολιτική συναίνεση θα ισχυροποιήσει την εφαρμογή ενός συστήματος Αξιολόγησης, μέσα από διαδικασίες σύζευξης γνώσης, πολιτικής και αποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλιβιζάτος, Ν. (2013). *Ποια Δημοκρατία για την Ελλάδα μετά την Κρίση; Για την αποκατάσταση των λέξεων και τους νοήματός τους*. Αθήνα: Πόλις.

Βαρουξή, Χ. & Σαρρής, Ν. (2011). Εμπιστοσύνη στους Θεσμούς. Στο: Παπλιάκου Β., Σταθοπούλου Θ., Στρατουδάκη Χ. (Επιμ.) *Θεσμοί, Αξίες, Συμπεριφορές: Μελέτη των ευρημάτων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (2008-2009)* (σσ.79-96). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence.* Cambridge: Polity Press.

Γεωργαράκης, Ν.Γ. & Δεμερτζής, Ν. (2015). *Το πολιτικό πορτραίτο της Ελλάδας.* Αθήνα: Gutenberg.

Iversen, T. & Rosenbluth, F. (2011). *Women, Work, and Politics: The Political Economy of Gender Inequality*. London: Yale University Press.

Καλεράντε, Ε. (2015). Ο νεοφιλελευθερισμός ως κυρίαρχη αντίληψη στη διαχείριση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Πολιτικός λόγος και μετασχηματισμοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Κωνσταντοπούλου, Χ. (Επιμ.) *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις: Επικοινωνιακά μέσα και εξουσία* (σσ. 41-59). Αθήνα: Παπαζήσης.

Karner, C. & Weicht, B. (2016). *The Commonalities of Global Crises: Markets, Communities and Nostalgia*. New York: Palgrave Macmillan.

Lasch, C. (2013). *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*. New York: W. W. Norton & Company.

Lorber, J. (2011). *Gender Inequality: Feminist Theories and Politics*. Oxford: Oxford University Press.

Miles, M. & Huberman, A. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. London: Sage.

Μπουζάκης, Σ. (2005). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998).* Αθήνα: Gutenberg.

Παντελίδου Μαλούτα, Μ. (2002). *Το φύλο της δημοκρατίας: Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα.* Αθήνα: Σαββάλας.

Paton, M. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. London: Sage.

Regeringsbeleid, W. & Hemerijck, A. (2011). *Aftershocks: Economic Crisis and Institutional Choice*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ritchie, J. (2013). *Qualitative Research Practice.* London: Sage.

Taylor - Gooby, P. (2013).*The Double Crisis of the Welfare State and What We Can Do About It.* New York: Palgrave Pivot.

Vellnagel, C. (2011). *Interviewing – a Way to Generate Qualitative Data: A Critical Analysis of Pre-crafted Interview Schedules*. Germany: GRIN Verlag.

Η ΘΕΣΜΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΩΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΓΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μαρία Καλλιμάνη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πρόσφατη απόπειρα ενεργοποίησης του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που στη χώρα μας ήταν ανενεργός, βασίστηκε στην πρόθεση να εξασφαλιστεί η συναίνεση των εκπαιδευτικών, μεταφέροντας την έμφαση στη συλλογική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επιστημονικά δεδομένα τεκμηριώνουν το γεγονός ότι τέτοιες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, παρά τους όποιους θεσμικούς περιορισμούς, όποτε αντιμετωπίστηκαν δημιουργικά, μετατράπηκαν σε ευκαιρία αλληλοεπιμόρφωσης, που ενείχε διεργασίες αναστοχασμού και ανταλλαγής καλών πρακτικών. Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο ενεπλάκη ένα δημόσιο λύκειο στην διαδικασία, τις αντιστάσεις που αναπτύχθηκαν, αλλά και την κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων που απέφερε η διενέργειά της σε σχέση με την ανάπτυξη δράσεων συλλογικότητας και ατομικής αυτοβελτίωσης. Βασικό συμπέρασμα αυτής της ερευνητικής απόπειρας είναι ότι τα υποκείμενα έχουν δυνατότητες να αναπτύξουν αντίβαρα στις στρατηγικές εξουσίας, που τους επιτρέπουν να αναδείξουν μια άλλη νοηματοδότηση της αντίστασης όχι μέσω της στείρας άρνησης ή της απόρριψης, αλλά μέσω της δημιουργικής εφαρμογής των επιβαλλόμενων πολιτικών.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση – αντίσταση – δημιουργική εφαρμογή – αναστοχασμός – αυτοβελτίωση

The Formal Process of School Self-evaluation as an Opportunity for Creative Collective Action for Teachers' Improvement

Kallimani Maria

ABSTRACT

Recent attempts to implement educational assessment, which was inactive in our country, was based on an intention to secure the consent of teachers, focusing on the collective self-assessment of schools. Scientific data substantiate the fact that, despite institutional constraints, such self-assessment procedures, when addressed creatively, are converted into a peer training opportunity, which entails reflection processes, as well the opportunity for good teaching practices to be exchanged. In this paper we present an analysis of the way in which a public high school was involved in the process, the resistance developed, as well as a critical review of the results which occurred regarding the development of collective action and individual self-improvement. The basic conclusion of this research is that the subjects do have opportunities to develop resistance to power strategies, opportunities that actually allow them to lend a new meaning to their resistance, not through sterile refusal or rejection, but through creative implementation of imposed policies.

Keywords: self-evaluation, resistance, creative application, reflection, self-improvement

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένας θεσμός, ο οποίος παραμένει ανενεργός στη χώρα μας παρά το γεγονός ότι τα ζητήματα της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης αποτέλεσαν στόχους των εκπαιδευτικών πολιτικών από τα τέλη της δεκαετίας του ΄90[2] και συνο-

1. Η Μ.Κ. είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Επικοινωνία: daskala71@gmail.com

2. Ωστόσο αναφορές στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπάρχουν και σε προγενέστερους νόμους, όπως ο Ν.1304/1982, με τον οποίο ο Επιθεωρητής αντικαθίσταται από το Σχολικό Σύμβουλο, με σκοπό την επιστημονική-παι-

δεύτηκαν από σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό επίπεδο, σε συμφωνία με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική κατά την ίδια περίοδο. Όμως, οι πρωτοβουλίες αυτές έμειναν τις περισσότερες φορές χωρίς εφαρμογή, αφού οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με επιφύλαξη τις απόπειρες για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησής τους, καθώς οι σχετικές εμπειρίες του παρελθόντος (επιθεωρητισμός) υπήρξαν τραυματικές.

Ωστόσο, έρευνες που έγιναν σε διεθνές επίπεδο ανέδειξαν ότι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, παρά τις όποιους θεσμικούς περιορισμούς, τόσο σε επίπεδο σύλληψης όσο και σε επίπεδο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, αντιμετωπίστηκαν δημιουργικά από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η όλη διενέργεια της διαδικασίας αξιολόγησης μετατράπηκε σε μια ευκαιρία αλληλοεπιμόρφωσης, η οποία ενείχε διεργασίες αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης, όπως επίσης και ουσιαστικής ανταλλαγής καλών πρακτικών. Στο πλαίσιο της θεωρίας της πραγμάτωσης των πολιτικών ("enactment theory" ***Maguire, 2002***) διαπιστώνεται ότι μια θεσμισμένη διαδικαστική ενέργεια με διακριτά βήματα υλοποίησης και συγκεκριμένους ρόλους μετασχηματίζεται σε ένα πεδίο αυτενέργειας με μορφωτικές / επιμορφωτικές επιδράσεις για τα υποκείμενα.

Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης προτιθέμεθα να παρουσιάσουμε την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο ενεπλάκη ένα δημόσιο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο) στην θεσμοθετημένη διαδικασία αυταξιολόγησης της σχολικής μονάδας που υλοποιήθηκε πριν από δύο σχολικά έτη, τις αντιστάσεις που αναπτύχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αλλά και την εκ των υστέρων κριτική αξιολόγηση των απρόβλεπτων αποτελεσμάτων που επέφερε η διενέργεια της αξιολόγησης τόσο στο επίπεδο της ατομικής ποιότητας της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού, όσο και στο επίπεδο της ανάπτυξης ορισμένων δράσεων συλλογικότητας.

Η προτεινόμενη εισήγηση εδράζεται στη λογική μιας μελέτης περίπτωσης με έντονο τον εθνογραφικό προσανατολισμό, που υλοποιήθηκε παράλληλα με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, από την εισηγήτρια που συμμετείχε στην όλη διαδικασία ως μέλος του συλλόγου καθηγητών του εν λόγω σχολείου, καταγράφοντας και αποτυπώνοντας τις δράσεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, μέσω ημερολογιακών σημειώσεων, κλειδών παρατήρησης, άτυπων συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων.

Βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την ανωτέρω διαδικασία είναι η δυνατότητα των υποκειμένων να αναπτύξουν αντίβαρα στις στρατηγικές εξουσίας (*Crozier & Friedberg, 1980*), ώστε να αξιοποιήσουν οφέλη που τους επιτρέπουν να αλλοιώσουν το θεσμισμένο νόημα της αντίστασης μέσω της άρνησης ή της απόρριψης και να αναδείξουν μια άλλη νοηματοδότηση της αντίστασης, την δημιουργία.

2.0. **Θεωρητικό πλαίσιο**

2.1. **Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: από τον επιθεωρητή στην αυτοαξιολόγηση**

Όπως αναφέρθηκε, ο θεσμός του επιθεωρητή, του καθ' ύλην αρμόδιου θεσμικού οργάνου για την υλοποίηση της αξιολόγησης του διδακτικού έργου από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα (1934), ενοχοποιείται διαχρονικά – και όχι άδικα – για τις διαδοχικές αποτυχίες της εφαρμογής συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα. Το διοικητικό, εποπτικό και καθοδηγητικό έργο των επιθεωρητών υλοποιείτο με ελάχιστες, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αιφνιδιαστικές επισκέψεις στις τάξεις, οι οποίες αναλώνονταν στην παρακολούθηση του τρόπου διεξαγωγής της διδασκαλίας με έμφαση στην τήρηση της ενδεδειγμένης μεθόδου διδασκαλίας και τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δοθείσες εντολές. Η επιθεώρηση εστιαζόταν κυρίως στην υπόσταση του εκπαιδευτικού με βάση κριτήρια όχι μόνο καθαρά επαγγελματικά και μετρήσιμα, όπως η διδακτική ικανότητα και η υπηρεσιακή του δραστηριότητα, αλλά και προσωπικά, όπως η ευσυνειδησία, η ηθική ποιότητα και ο χαρακτήρας, η συμπεριφορά, τα κοινωνικά φρονή-

---

δαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αλλά και τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση και επιμόρφωσή τους, καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και ο **Ν.1566/85**, όπου προβλέπεται η συμμετοχή και των Διευθυντών σχολικών μονάδων και των Προϊσταμένων των κατά τόπους Διευθύνσεων Εκπαίδευσης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

ματα και οι πολιτικές πεποιθήσεις. Η συνύπαρξη των διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων ενίσχυε την εξουσία των επιθεωρητών, ενώ η συμπεριφορά τους προς τους εκπαιδευτικούς ήταν, συνήθως, ψυχρή, αλαζονική και αυταρχική. Στο πρόσωπο του επιθεωρητή οι εκπαιδευτικοί δεν έβλεπαν τον καθοδηγητή στο έργο τους, αλλά αισθάνονταν τον έλεγχο και την απειλή σε κάθε τους λόγο και κίνηση με άμεσες συνέπειες στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Ιδίως η αρμοδιότητα των Επιθεωρητών να συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών ήταν το κυριότερο σημείο κριτικής του θεσμού κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το αντιπαιδαγωγικό πλαίσιο δράσης των επιθεωρητών σε συνδυασμό με τις πιέσεις των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων και οι μεταρρυθμιστικές τάσεις που κυριάρχησαν στη διάρκεια της μεταπολίτευσης για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης οδήγησαν στην κατάργησή των επιθεωρητών με το **Νόμο 1304/1982** και στην εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, που ανέλαβε αρμοδιότητες επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Στο συνοδευτικό **ΠΔ.214/1984** περιγράφονται οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων, μεταξύ των οποίων και αυτές που αφορούν στην αξιολόγηση[3] του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με μια διατύπωση των νομικών κειμένων, όμως, στην οποία γίνεται η σαφής προσπάθεια να αποδεσμευθεί ο ρόλος των συμβούλων από κάθε πρόθεση ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο της ίδιας προσπάθειας να αποφορτιστεί η αρνητική σημασιοδότηση της αξιολόγησης και να αποσυνδεθεί από τον θεσμό του επιθεωρητή, ο επόμενος Νόμος 1566/1985 εστιάζει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, μια διαφοροποίηση που εντοπίζεται σε όλα τα σχετικά νομοθετικά κείμενα που ακολουθούν μέχρι και σήμερα με μια τάση αυξανόμενης διάκρισης και έμφασης υπέρ της πρώτης (Κασσωτάκης, 2011).

Πάντως, το θεσμικό πλαίσιο σε σχέση με την αξιολόγηση παρέμεινε στην ουσία ανενεργό, εξαιτίας των αντιδράσεων των ομάδων πίεσης (εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους εκπροσώπων) που αντιμετώπιζαν με καχυποψία τις σχετικές ρυθμίσεις από το φόβο της επαναφοράς του θεσμού του επιθεωρητή. Έτσι, από το ένα άκρο του ασφυκτικού ιδεολογικού ελέγχου και της αυταρχικής άσκησης της εξουσίας των επιθεωρητών περνάμε στο άλλο άκρο της παντελούς έλλειψης οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτικής αξιολόγησης που κυριαρχεί σε όλη τη δεκαετία 1980 (Κασσωτάκης, 1992).

Στη δεκαετία του 1990, ο λόγος περί της αξιολόγησης διατυπώνεται σαφέστερος και επανέρχεται με πολλά νομοθετικά κείμενα, που όμως παραμένουν χωρίς εφαρμογή. Ο πρώτος νόμος που εισηγείται ρητώς την αξιολόγηση με έμφαση στη συλλογική αποτίμηση του εκπαιδευτικού του έργου είναι ο Ν.2043/1992 σχετικά με την *Εποπτεία και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* καθώς και το συνοδευτικό ΠΔ.320/1993 με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια, η διαδικασία, το περιεχόμενο και τα όργανα αυτής. Στο μεταγενέστερο Νόμο 2525/1997 επαναλαμβάνεται η υποχρέωση των διευθυντών να συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα (αρ.8.4.), χωρίς περισσότερες διευκρινίσεις επί της διαδικασίας. Το στοιχείο που διαφοροποιεί το νόμο αυτό από τους προηγούμενους είναι η πρόβλεψη της δημιουργίας Σώματος Μονίμων Αξιολογητών, οι οποίοι θα είχαν την ευθύνη της αξιολόγησης τόσο του έργου των εκπαιδευτικών όσο και της απόδοσης της σχολικής μονάδας.

Στο συνοδευτικό ΠΔ.140/1998, ορίζεται ότι αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους

3. «[Οι σύμβουλοι] παρακολουθούν διδασκαλίες των εκπαιδευτικών και συζητούν μαζί τους τρόπους οργάνωσης και βελτίωσης της διδασκαλίας. Αναλαμβάνουν οποιεσδήποτε πρωτοβουλίες κρίνουν απαραίτητες για την καλύτερη απόδοση της διδασκαλίας, στις οποίες περιλαμβάνονται και πρακτικές υποδείξεις διδασκαλίας από τους ίδιους (άρθρο 6). Στο τέλος του διδακτικού έτους: α) σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αξιολογούν τα αποτελέσματα όσων σχεδιάστηκαν και προγραμματίστηκαν στη διάρκεια του έτους και β) συντάσσουν και υποβάλλουν στον Υπουργό συνοπτική έκθεση όπου αξιολογούν το έργο που επιτελέστηκε στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, επισημαίνουν προβλήματα και προτείνουν μέτρα (άρθρο 13).

σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Από τις προηγούμενες διατάξεις το μόνο που εφαρμόζεται στην πράξη είναι η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για τον κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό από το διευθυντή του σχολείου του με την ολοκλήρωση του δεύτερου έτους υπηρεσίας του, προκειμένου να μονιμοποιηθεί. Ο συγκεκριμένος νόμος και οι νομοθετικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν και εξειδικεύουν τις προβλέψεις του (**Υ.Α.** Δ2/1938/26-2-1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΠΔ.140/1998) προκάλεσαν έντονες αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα για ακόμη μια φορά να ανασταλεί η εφαρμογή τους (Ζουγανέλη κ.α., χ.χ.)

Στον αμέσως επόμενο Νόμο 2986/2002 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο ΚΕΕ, ενώ το ΠΙ παρακολουθεί κυρίως την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Καταργείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών και γίνεται αναφορά σε εθελοντική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις μονιμοποίησης και υπηρεσιακής εξέλιξης. Σε αυτό το νομικό κείμενο εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος αυτοαξιολόγηση της σχολικής ομάδας, η οποία όμως δεν εφαρμόστηκε, όπως περιγράφεται στα νομικά κείμενα, εκτός βέβαια από τις προβλεπόμενες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων στην αρχή και το τέλος του σχολικού έτους που κατά κανόνα δεν συνοδεύονται από τη σύνταξη κάποιας ιδιαίτερης έκθεσης για την εκπόνηση της οποίας να έχουν συνεργαστεί συλλογικά όλα τα μέλη του Συλλόγου διδασκόντων. Και αυτός ο νόμος παρέμεινε στην ουσία ανενεργός, χωρίς νομοθετικές ρυθμίσεις που να διευκρινίζουν τις λεπτομέρειες της εφαρμογής του.

Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ενεργοποιείται εκ νέου τη δεύτερη δεκαετία της νέας χιλιετίας με μια προσπάθεια για παράλληλη ενεργοποίηση τόσο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όσο και της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το βασικό νομοθετικό πλαίσιο είναι ο Νόμος 3848/2010. Ακολουθούν νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως το ΠΔ.152/2013 σχετικά με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και μια σειρά από υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους (ΥΑ.ΦΕΚ.614, τ.β΄/5-03-13 και Εγκύκλιος Γ1/30972/05-03-13) σχετικά με την εφαρμογή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία μετά από διετή πιλοτική εφαρμογή, γενικεύτηκε ως υποχρεωτική για όλες της σχολικές μονάδες το σχολικό έτος 2013-14 (εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-13).

Σε ότι αφορά στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στο ΠΔ.152/2013 ορίζονται τα όργανα (διευθυντές σχολικών μονάδων για τις διοικητικές και σχολικοί σύμβουλοι για τις παιδαγωγικές παραμέτρους), οι διαδικασίες (συμφωνημένες επισκέψεις του συμβούλου στην τάξη των οποίων έπεται καθοδηγητική συζήτηση αλλά και σύνταξη αξιολογικής έκθεσης από το σύμβουλο) και τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που αφορούν στην επικοινωνία με τους μαθητές και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών, τις υπηρεσιακές τους υποχρεώσεις και την επιστημονική τους κατάρτιση

Σε ότι αφορά στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο Νόμος 3848/10 συνοδεύεται από πλήθος διευκρινιστικών εγκυκλίων που τονίζουν την υποχρεωτικότητα της εφαρμογής της (Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-13) και περιγράφουν αναλυτικά τη διαδικασία υλοποίησής της (Εγκύκλιος Γ1/30972/05-03-13)**.** Συνοπτικά, η διαδικασία της ΑΕΕ περιλαμβάνει (α) την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (β) τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης (γ) την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων και (γ) την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και υποβάλλονται στο ΚΕΕ».(Ν.3848/10, αρθ.32)

Από τις παραπάνω νομοθετικές προβλέψεις η διαδικασία ατομικής αξιολόγησης δεν εφαρμόστηκε ποτέ, ενώ η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υλοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2013-14, οπότε ξεκίνησε η διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, και 2014-15, οπότε ξεκίνησε η εφαρμογή των σχεδίων δράσης που όμως δεν ολοκληρώθηκε λόγω της κυβερνητικής αλλαγής και του παγώματος της όλης διαδικασίας.

2.2. **Η ρητορική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Στην προηγούμενη ιστορική επισκόπηση των νομοθετικών κειμένων, με τα οποία επιχειρήθηκε η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης μπορούμε να διακρίνουμε συγκεκριμένες διαστάσεις που διέπουν τη ρητορική των νομοθετικών κειμένων στην προσπάθεια της πολιτείας να νομιμοποιήσει στη συνείδηση των εκπαιδευτικών τη διαδικασία της αξιολόγησης και να εξασφαλίσει τη συναίνεσή τους σε αυτήν.

Κατ' αρχάς εντοπίζεται η προσπάθεια – που, όπως προαναφέρθηκε, ξεκίνησε ήδη από το Νόμο 2525/1985 – να διαφοροποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η πρώτη, που ενδεχομένως ανακινεί στους εκπαιδευτικούς τις αρνητικές μνήμες του επιθεωρητισμού, ταυτίζεται στη συνείδησή τους με την τιμωρητική εξωτερική αξιολόγηση. Αντίθετα, η δεύτερη αποδίδεται με τους όρους εσωτερική αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση, η οποία ακριβώς «*επειδή ακολουθεί διαδικασίες που* ***σχεδιάζονται, οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από παράγοντες της σχολικής μονάδας****, δηλαδή πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την ανιχνεύει από* ***μέσα*** *και ανατροφοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.*»[4]

Η έμφαση ακριβώς στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδάσκοντες, πρακτικές, διοίκηση, επιδόσεις) είναι μια ακόμα διάσταση που προβάλλεται με έμφαση σε όλα τα νομοθετικά κείμενα για την αξιολόγηση από το 1993 ως το 2013[5]. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού αναλύονται τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου, προσδιορίζονται τυχόν αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους και αναζητούνται τα αίτια, ώστε να γίνονται απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις.

Καθώς, μάλιστα, το έργο της αποτίμησης των αποτελεσμάτων αλλά και του σχεδιασμού διορθωτικών παρεμβάσεων ανατίθεται στο Σύλλογο των Εκπαιδευτικών, προβάλλεται ως πρόθεση της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης να αναδειχθεί η αυτονομία και να γίνει σεβαστή η ιδιαιτερότητα κάθε σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, στις συνοδευτικές εγκυκλίους, διατυπώνεται η πρόθεση της πολιτείας μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης «*να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου»* (Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010) «*με σκοπό να ενδυναμώσει τη σχολική μονάδα και τους παράγοντες που την συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι με τις δράσεις τους να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας»* (Εγκύκλιος Γ1/30972/05-03-13)**.**

Εκτός όμως από την ανάδειξη της αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως συλλογικής οργάνωσης, ακόμα και από τον τίτλο του Ν.3848/10 (*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού)* παρουσιάζεται ως πρόθεση η ανάδειξη της αξίας και της προσπάθειας του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Η πρόθεση αυτή παραπέμπει απ' ευθείας σε παλιότερα νομοθετικά κείμενα που απέδιδαν μεγαλύτερη έμφαση στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, επενδύοντάς την σε κάθε περίπτωση με μια ρητορική που έδινε έμφαση στην ιδέα της βελτίωσης και της επαγγελματικής εξέλιξης. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από το ΠΔ320/93**,** σύμφωνα με το οποίο: *«Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα βοηθάει τον εκπαιδευτικό: να ενισχύσει την αυτογνωσία του ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ευστοχία, να σχηματίσει μια θεμελιωμένη εικόνα για την απόδοση του έργου του [...] Επιπλέον, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποβλέπει στην ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και τους παρέχει κίνητρα να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.*

---

4. ΥΠΠΕΘ – ΙΕΠ, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Β΄/θμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, Τόμος Ι, Βασικό Πλαίσιο, Δεκέμβριος 2012.

5. Υπ.Απ. Δ2/1938/27/2/1998 // Ν.2986/2002 // Υπ. Απ. ΦΕΚ614/5-03-2013 // Εγκύκλιος Γ1/30972/05-03-2013 // Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-13.

Τέλος, η συστηματική ανάλυση και μελέτη των στοιχείων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για την επιμόρφωσή τους σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.» (αρ.2.3.).

Συνολικά, λοιπόν, η προσπάθεια να νομιμοποιηθεί ο θεσμός της αξιολόγησης στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποδεχθούν την ατομική αξιολόγηση γίνεται φανερή στη ρητορική που υιοθετείται στο σύνολο των σχετικών νομοθετημάτων, που εστιάζουν στις έννοιες της αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού προς όφελος των μαθητών του αλλά και της δικής τους επιστημονικής κι επαγγελματικής εξέλιξης.

2.3. **Από τη θεσμική ρητορική στην εκπαιδευτική πράξη**

Η κριτική που μπορεί να απευθύνει κανείς στη ρητορική του πολιτικού λόγου είναι ακριβώς ότι εξωραΐζει τις επιβαλλόμενες διαδικασίες, προκειμένου να τις νομιμοποιήσει στη συνείδηση των υποκειμένων – και στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών – και να εξασφαλίσει τη συναίνεσή τους, αποσιωπώντας τις αρνητικές παραμέτρους, όπως η επίταση του ανταγωνισμού μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, η επιβάρυνση του φόρτου εργασίας τους και γενικότερα η αύξηση της γραφειοκρατίας που μπορεί να αποβεί σε βάρος της ουσιαστικής παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο Βέμπερ έβλεπε με απαισιοδοξία την αυξανόμενη γραφειοκρατικοποίηση της κοινωνίας που απαιτεί περισσότερο ορθολογισμό και εργαλειακή αντιμετώπιση των κοινωνικών θεμάτων. Μιλούσε για το σιδερένιο κλουβί της γραφειοκρατίας από το οποίο δεν θα μπορούσαν να ξεφύγουν ούτε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς τα αιτήματα για εμπορευματοποίηση της παρεχόμενης γνώσης, έλεγχο και λογοδοσία θα απέβαιναν σε βάρος των πνευματικών αξιών και της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Πάντως εκείνο που εμφανίζεται ως θέμα ανοιχτό προς συζήτηση είναι ποια μορφή λογοδοσίας είναι επιθυμητή, ώστε να γίνεται διάκριση μεταξύ λειτουργικής και δυσλειτουργικής γραφειοκρατίας. (Murphy, 2009).

Ο Habermas αναφέρει τον όρο «χειραφετητικός ορθολογισμός» («emancipatory rationality», (Broadfoot & Black, 2004), που συνδέεται με τη μορφή της λειτουργικής γραφειοκρατίας, η οποία εστιάζει στο ανθρώπινο δυναμικό για αυτοπραγμάτωση και δημιουργικότητα και δεν εξαφανίζει τις αξίες και την ελευθερία του ανθρώπου. Ένα βασικό συμπέρασμα της επιστημονικής έρευνας, άλλωστε, είναι ότι χρήσιμο μήνυμα ανατροφοδότησης είναι αυτό που υποστηρίζει τον αυτοκαθορισμό και γεννά αισθήματα ικανότητας και όχι αυτό που εισπράττεται ως άσκηση επιτήρησης ή ελέγχου. Αν τα μηνύματα αυτά αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς απειλή για την αυτοεκτίμησή τους θα έχουν ελάχιστη θετική συμβολή στη μελλοντική τους απόδοση. Το ιδανικό, λοιπόν, θα ήταν η ρητορική του πολιτικού λόγου περί αυτονομίας της σχολικής μονάδας και αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών να γίνει πραγματικότητα από τους ίδιους, ώστε η αξιολόγηση να λειτουργήσει ως μηχανισμός ατομικής ενδυνάμωσης και ως κίνητρο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της αυτοσυνείδησης και της συνεργασίας.

Αυτό μπορεί να συμβεί, αν ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ένας κριτικός, περίπλοκος και «ταραχοποιός» δρων (Vongalis-Macrow, 2007) του εκπαιδευτικού συστήματος, που αντιλαμβάνεται τις πολιτικές όχι ως κάτι στατικό αλλά κάτι που βρίσκεται διαρκώς σε μια διαδικασία «γίγνεσθαι». Οι πολιτικές δεν λένε ακριβώς τι πρέπει να γίνει αλλά δημιουργούν συνθήκες στις οποίες αλλάζει – περιορίζεται ή και διευρύνεται – η γκάμα των διαθέσιμων επιλογών, όσον αφορά τις πρακτικές, τους στόχους και τα αποτελέσματα. Η ανταπόκριση σ' αυτές πρέπει να διαμορφωθεί εντός πλαισίου μέσα από δημιουργική κοινωνική δράση. Έτσι, γίνεται λόγος για τη «δευτερογενή προσαρμογή» ("secondary adjustment" Ball, 2006) στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών με μια πολιτική. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μέσω ενός ρεπερτορίου ατομικών και συλλογικών στρατηγικών, άλλοτε «συναινετικών» (contained) άλλοτε «διασπαστικών» (disruptive), ένα εμπειρικά πλούσιο υπόστρωμα στην εφαρμογή των πολιτικών (Ball, ο.π.).

Υπάρχει λοιπόν έντονη η έννοια της ερμηνείας και της δημιουργικότητας στην εφαρμογή των πολιτικών χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εξοβελίζεται και η έννοια την εξουσίας. Η εξουσία όμως γίνεται αντιληπτή με την έννοια που της δίνει ο Φουκώ (2005), ως να έχει δηλαδή ένα παραγωγικό ρόλο στις κοινωνικές σχέσεις. Με αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός, ως μέλος και δρων της

εκπαιδευτικής οργάνωσης, δεν είναι μόνο δέκτης και υφιστάμενος εξουσίας που ασκείται άνωθεν αλλά ένας από τους εταίρους των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται εντός του σχολικού οργανισμού. Καθένας από αυτούς διαθέτει μεν διαφορετική δύναμη αλλά κανένας δε είναι εντελώς ανυπεράσπιστος.

Ο κάθε εκπαιδευτικός, λοιπόν, δεν γίνεται αντιληπτός μόνο ως αντικείμενο-παραλήπτης των πολιτικών αλλά ως υποκείμενο-εφαρμοστής αυτών. Έτσι, η όποια πολιτική δεν θεωρείται ότι επιβάλλεται από την κεντρική εξουσία αλλά ότι ασκείται / εφαρμόζεται από τα υποκείμενα-εκπαιδευτικούς. Η άσκηση της πολιτικής από τα υποκείμενα ορίζεται ως μια δημιουργική διαδικασία ερμηνείας και αναπλαισίωσης όσων καταγράφονται στα διάφορα κείμενα της διοίκησης (νόμοι – διατάγματα – εγκύκλιοι), μια διαδικασία «μετάφρασης» των κειμένων και μετατροπής των αφηρημένων ιδεών της πολιτικής σε πρακτικές που εντάσσονται στο πλαίσιο του εκάστοτε σχολείου (Maguire, Ball et all, 2010). Με αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να μένει ανενεργός απέναντι στις πολιτικές. Εφόσον δεν μπορεί δραστικά να τις ανατρέψει έχει την επιλογή να τις ερμηνεύσει και να τις εφαρμόσει κριτικά και αποτελεσματικά στο βαθμό που του επιτρέπουν τα δεδομένα και οι στόχοι του δικού του σχολείου, οι δυνατότητες και οι ανάγκες οι δικές του και των μαθητών του *(*Τσακίρη, 2007*)*.

3.0. **Η εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης ως αφορμή επιμορφωτικών δράσεων**

Οι παραπάνω θεωρητικές διαπιστώσεις φαίνεται να επαληθεύονται στην πράξη από τον τρόπο υλοποίησης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης και από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή στο Λύκειο που εργαζόμουν κατά τη διετία εφαρμογής της και στην οποία συμμετείχα. Πρόκειται για ένα μικρό σχετικά Γενικό Λύκειο επαρχιακής πόλης με θετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα παραβατικότητας ή «συναδερφικές» συγκρούσεις. Παράλληλα, διαθέτει ένα Σύλλογο που απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς με αυξημένα τυπικά προσόντα και έντονο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις και υλοποίηση εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών.

3.1. **Πρώτη φάση: Έκθεση αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας**

Κατά την πρώτη φάση της όλης διαδικασίας (σχ. έτος 2013-14) η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών υπήρξε υποχρεωτική, καθώς επιβαλλόταν από τις σχετικές εγκυκλίους. Η σύνδεση της συμμετοχής του κάθε εκπαιδευτικού στην φάση της σύνταξης της έκθεσης αποτίμησης με την ατομική αξιολόγηση, που επρόκειτο να ακολουθήσει[6], ενίσχυσε την αύξηση της συμμετοχής τους. Οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να καταγράψουν τα ποσοτικά δεδομένα των δεικτών που υποδείκνυε το σχετικό βοηθητικό υλικό. Έτσι, εκπονήθηκαν ερωτηματολόγια για γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς που συνδύαζαν κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, από όπου συγκεντρώθηκαν ποσοτικά δεδομένα, αλλά συνεκτιμήθηκαν και τα πορίσματα άτυπων μικροσυνεντεύξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, που έδωσαν μια ποιοτική διάσταση στην αρχική έρευνα, ώστε να εκφραστούν πιο ελεύθερα οι απόψεις και κυρίως το συναίσθημα των ερωτωμένων. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα περισσότερα προβλήματα εντοπίστηκαν σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, ενώ δεν διαπιστώθηκαν προβλήματα όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Είναι, άλλωστε, διαπιστωμένη και με ερευνητικά δεδομένα η τάση να εμφανίζεται μια εξιδανικευμένη εικόνα του σχολείου και να αποσιωπούνται βαθύτερα ζητήματα κοινωνικών σχέσεων ή διδακτικών ανεπαρκειών σε παρόμοιες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Μπαγάκης, Δεμερτζή κ.α. [επιμέλεια] 2007).

3.2. **Δεύτερη φάση: Εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίων δράσης**

Η δεύτερη φάση της εκπόνησης του σχεδίου δράσης ξεκίνησε την επόμενη σχολική χρονιά (2014-15). Η διαφοροποίηση της περίπτωσης του συγκεκριμένου σχολείου σχετίζεται με την

6. Ένα από τα κριτήρια της ατομικής αξιολόγησης, που θα ακολουθούσε, ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αυτοαξιολόγησή της (ΠΔ152/2013)

τελική επιλογή του Σχεδίου Δράσης, το οποίο σχεδιάστηκε από δύο εκπαιδευτικούς που είχαν αναλάβει τη μελέτη των δεικτών που αφορούσαν την ανάπτυξη διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών. Έτσι, παρόλο που η Έκθεση Αποτίμησης δεν διαπίστωνε ιδιαίτερα προβλήματα σε αυτούς τους δείκτες, προτάθηκε να υλοποιηθεί **Σχέδιο Δράσης συντονισμένης εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και ανταλλαγής καλών πρακτικών**, προκειμένου να αξιοποιηθούν η εμπειρία και τα τυπικά και ουσιαστικά τους προσόντα και να οργανωθεί πιο συστηματικά η εκπαιδευτική διαδικασία[7]. Το συγκεκριμένο σχέδιο προτάθηκε να υλοποιηθεί με τη διαμόρφωση ομάδων συνεργασίας, αρχικά ανά ειδικότητα και αργότερα διεπιστημονικών, που, με τη βοήθεια ενός συντονιστή, θα συνεργάζονται για την παραγωγή διδακτικού υλικού, την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων εντός και εκτός τάξης, την εφαρμογή συνδιδασκαλιών και αμοιβαίων παρακολουθήσεων της διδασκαλίας, με σκοπό τη συζήτηση και την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων για τη συνολική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί της ανθρωπιστικής ομάδας (Φιλόλογοι – Θεολόγοι – Κοινωνιολόγοι) οι οποίοι αποτελούσαν τα 2/3 του συνόλου των Εκπαιδευτικών προσφέρθηκαν να υλοποιήσουν το σχέδιο, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ομάδας των θετικών επιστημών θα αναλάμβαναν να αποτυπώσουν ποσοτικά τα αποτελέσματα της εφαρμογής.

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί η μειωμένη προθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην όλη διαδικασία λόγω του εργασιακού φόρτου που θα προσέθετε στα ήδη υπάρχοντα διδακτικά και εξωδιδακτικά τους καθήκοντα. Οι αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν, πάντως, εστίασαν στο γεγονός ότι οι προτεινόμενες δράσεις θα επηρέαζαν αρνητικά τη διδακτική διαδικασία, καθυστερώντας την κάλυψη της ύλης, δεδομένου του ότι στο Λύκειο η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και ο στόχος των εξετάσεων υπερτερούν κάθε άλλης σχολικής δραστηριότητας, ενώ κάποιοι εξέφρασαν ιδεολογικές αντιρρήσεις σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης, επικαλούμενοι τη συνδικαλιστική τους ιδιότητα. Η γενικότερη ασάφεια των προθέσεων της κεντρικής εξουσίας[8] να συνεχίσει με την υλοποίηση της αξιολόγησης αύξησε την απροθυμία κάποιων που δεν θεωρούσαν ότι όφειλαν να καταβάλουν την επιπλέον προσπάθεια που απαιτούσε η εφαρμογή του σχεδίου δράσης.

Στο επίπεδο της εφαρμογής και του ουσιαστικού επιμορφωτικού και συνεργατικού προσανατολισμού που θέλαμε να δώσουμε στο σχέδιο, επιχειρήσαμε να συνδυάσουμε δύο πρακτικές που συνδέονται γενικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης: τη συναδερφική παρατήρηση / αξιολόγηση (peer observation/evaluation), που συνιστά μια άτυπη μεν, αλλά βασική, ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης και την έρευνα δράση (action research). Για την υλοποίησή τους αντλήσαμε την έμπνευσή μας από τη μελέτη της εφαρμογής πριν από 10 χρόνια σε μικρή ομάδα ελληνικών σχολείων του ευρωπαϊκού προγράμματος *Carpe Vitam: Leadership for Learning*, που ξεκίνησε από το Cambridge με εισηγητή τον John MacBeath, όπως αποτυπώνεται στο βιβλίο «*Ένα σχολείο μαθαίνει*» (2007). Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος αυτού που το καθιστούσαν ελκυστικό πρότυπο ήταν, όπως σημειώνει ο MacBeath στον πρόλογο του βιβλίου, «η εστίαση στη μάθηση» που βάζει και τους εκπαιδευτικούς στη θέση να δουν τους εαυτούς τους ως μαθητές και να υιοθετήσουν αυτή τη στάση ζωής αλλά και η εύκολη σχετικά μεθοδολογία υλοποίησής του που δεν απαιτούσε χρόνο και γνώσεις, που δεν διαθέταμε, για την εκπόνηση περίπλοκων ερευνητικών εργαλείων και το συντονισμό χρονοβόρων συναντήσεων.

Έτσι, συμφωνήσαμε πολύ απλά να ανταλλάσσουμε επισκέψεις, οι οποίες αποτέλεσαν τη βα-

7. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν ακολουθήθηκαν οι κεντρικές οδηγίες, που πρότειναν στους συλλόγους καθηγητών να αναλάβουν ως σχέδιο δράσης την Αναβάθμιση της Ιστοσελίδας του Σχολείου ή την Κατάρτιση Εσωτερικού Κανονισμού του σχολείου, τα οποία ενδεχομένως κρίθηκαν ως ευκολότερα σχέδια δράσης για την πρώτη φορά της εφαρμογής της όλης διαδικασίας.

8. Η πολιτική αλλαγή που σημειώθηκε εν τω μεταξύ οδήγησε στο πάγωμα της διαδικασίας και απάλλαξε την δεύτερη ομάδα από την υποχρέωση της τελικής αποτίμησης. Η ομάδα της υλοποίησης, ωστόσο, συνέχισε τη δράση μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, καθώς η εμπειρία είχε αρχίσει να έχει θετική βιωματική φόρτιση.

σική δράση ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όποτε το επέτρεπε το ωράριο του καθενός, χωρίς να διαταράσσουμε το πρόγραμμα διδασκαλίας και την κάλυψη της ύλης, που είναι φλέγον θέμα στο Λύκειο, και να παρατηρούμε τον τρόπο που ο καθένας από εμάς παρουσιάζει το μάθημά του καθώς και τον τρόπο που ανταποκρίνονται οι μαθητές, συμπληρώνοντας απλά Φύλλα Παρατήρησης. Μετά το τέλος της παρατήρησης, ακολουθούσε στο διάλειμμα μια σύντομη συζήτηση ανάμεσα στον παρατηρητή και τον παρατηρούμενο, ενώ ο πρώτος έπρεπε να αποτυπώσει τις εντυπώσεις του σε μια σύντομη έκθεση. Αυτή η συζήτηση καθώς και η καταγραφή των εντυπώσεων σε μια σύντομη έκθεση αντιμετωπίστηκαν επίσης, ως βιωματική επιμορφωτική δράση με διπλό στόχο: την εξοικείωση με την παρουσία στην τάξη ενός παρατηρητή-αξιολογητή αλλά και τη συνειδητοποίηση των παραμέτρων μιας διδασκαλίας που μπορούν να γίνουν αντικείμενο θετικής ή αρνητικής αξιολόγησης.

3.3. **Αποτελέσματα – Οφέλη**

Κατ' αρχάς, δόθηκε η δυνατότητα σε όσους συμμετείχαν ως παρατηρούμενοι να εξοικειωθούν με την παρουσία ενός τρίτου προσώπου στην τάξη και να από-ενοχοποιηθούν, όσον αφορά τις όποιες αδυναμίες τους, καθώς συζητώντας παραδεχόμαστε ότι όλοι έχουμε τις αδυναμίες μας ή αντιμετωπίζουμε δυσκολίες σε θέματα, όπως η διαχείριση της τάξης:

«Ομολογουμένως αρχικά ένιωσα μία μικρή αμηχανία για τον απλούστατο λόγο, επειδή είχα αγωνία για το πώς θα σου φανώ. Το ότι μπήκες μέσα με πραγματικό ενδιαφέρον και όχι για να με ζυγίσεις το κατάλαβα, ευτυχώς για μένα, αμέσως και ως εκ τούτου χαλάρωσα. Παραλλήλως με βοήθησε η στάση του σώματός σου που έκατσες σαν μικρή μαθητριούλα στο θρανίο έτοιμη όμως να ακούσεις. Αίφνης σε ξέχασα (δεν το λέω υποτιμητικά) αλλά κάπως σαν να ενσωματώθηκες με την τάξη, κάπως σαν να ευθυγραμμίστηκες με τα παιδιά, κάπως σαν να εξαφανίστηκες, αλλά παράλληλα ήσουν και εκεί... Και αυτό ακριβώς ήταν που με ανακούφισε, ότι δεν ήμουν μόνη μου αλλά είχα δίπλα μου τον συνάδελφό μου (να με ακούει, ή να επιβάλλει την τάξη, όταν έχω κουραστεί). Παράλληλα, περίμενα και τις καλοπροαίρετες παρατηρήσεις σου, τις οποίες ήμουν έτοιμη να ακούσω εφόσον έκανες την επιτόπια έρευνά σου και δε μου τις έστειλες μέσα από αναλυτικά προγράμματα, προεδρικά διατάγματα ή εγκυκλίους χωρίς καν να με έχεις δει.» (απόσπασμα από έκθεση παρατηρούμενου).

Όσοι λειτούργησαν και ως παρατηρητές μπόρεσαν να δουν κάτι άλλο από αυτό που κάνουν οι ίδιοι στην τάξη, να πάρουν ιδέες, να συγκρίνουν τη δική τους στάση με αυτή των συναδέρφων και να προσφέρουν τη δική τους – θετική – πάντα ανατροφοδότηση στους συναδέρφους, το μάθημα των οποίων παρακολούθησαν. Αποκαλυπτικές υπήρξαν οι ευφάνταστες ιδέες κάποιων συναδέρφων που αξιοποιούν στην καθημερινή τους διδασκαλία φύλλα εργασίας, οπτικοακουστικό υλικό, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων:

«Το θέμα του μαθήματος ήταν η Κοινωνιολογική Φαντασία. Η εκπαιδευτικός επέλεξε να το παρουσιάσει με τη μέθοδο της δραματοποίησης και της διαθεματικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, ανέθεσε σε δύο μαθητές να παίξουν τους ρόλους του Ιάσονα και της Μήδειας από την ομώνυμη τραγωδία του Ευριπίδη. Μέσα από αυτή τη δραματοποίηση εκμαίευσε από τα παιδιά τον ορισμό της έννοιας που έχει να κάνει με την απόρριψη στερεοτύπων και αβασάνιστων κοινωνικών προκαταλήψεων και την ενεργοποίηση της κοινωνιολογικής φαντασίας για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς με βάση τα αντικειμενικά δεδομένα της κοινωνίας. Η εκπαιδευτικός είχε ετοιμάσει Φύλλα Εργασίας για τους μαθητές, τα οποία όμως δεν πρόλαβε να αξιοποιήσει και μετέφερε την επεξεργασία τους στο επόμενο μάθημα.» (απόσπασμα από έκθεση παρατηρητή).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διαδικασία της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας διενεργήθηκε μεν σύμφωνα με την προβλεπόμενη νομοθεσία και τα υποδείγματα της έρευνας κατά την πρώτη χρονιά με υπαλληλική ευσυνειδησία και το άγχος της άδηλης χρήσης των αποτελεσμάτων της. Η διαδικασία κάλυψε τις απαιτήσεις της υπηρεσίας ενώ τα αποτελέσματά της ήταν τα αναμενόμενα. Την δεύτερη χρονιά, όμως, όταν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν πιο ελεύθερα πάνω σε ένα σχέδιο που εμπνεύστηκαν και υλοποίησαν οι ίδιοι με τα πρόχειρα ερευνητικά τους εργαλεία και απαλλαγμένοι από τις ενδεχόμενες συνέπειες της αξιολό-

γησης, τα οφέλη πολλαπλασιάστηκαν και είχαν αναφορά τόσο στην αποδοχή της ίδιας της αξιολόγησης όσο και ευρύτερα επιμορφωτικά αποτελέσματα. Η ακόλουθη έκθεση τα συμπυκνώνει:

«Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποφασίσαμε να ανταλλάξουμε επισκέψεις στις σχολικές τάξεις με συναδέλφους συναφών ειδικοτήτων. Η συμμετοχή μου σε αυτή τη διαδικασία ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη και εποικοδομητική, καθώς εξοικειώθηκα με την αίσθηση της παρακολούθησης του μαθήματος και απελευθερώθηκα από άγχος. Μπήκα στη διαδικασία αναστοχασμού και αυτοκριτικής, καθώς υποχρεώθηκα να προβληματιστώ και να επανεξετάσω τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιώ. Παρακολουθώντας συναδέλφους να διδάσκουν άντλησα καλές πρακτικές, ιδέες και στοιχεία που προτίθεμαι να αξιοποιήσω κι εγώ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος αντάλλαξα χρήσιμες απόψεις και ιδέες σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και την οργάνωση του μαθήματος, ενώ τα σχόλια των συναδέλφων που με παρακολούθησαν με ενθάρρυναν κι αποτέλεσαν για μένα εργαλείο ανατροφοδότησης. Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσω ότι η όλη διαδικασία ήταν αποτελεσματική, ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, διότι ήταν απαλλαγμένη από το άγχος της τιμωρητικής αξιολόγησης, ήταν αποτέλεσμα εθελούσιας συμμετοχής και εμπεριείχε το στοιχείο της οικειότητας που συνδέει συναδέλφους μεταξύ τους».(απόσπασμα από έκθεση παρατηρούμενου).

4. Συμπεράσματα

Από τη συνολική αποτίμηση της διαδικασίας επαληθεύονται οι θεωρητικές διαπιστώσεις για τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν δημιουργικά τις επιβαλλόμενες πολιτικές, ώστε όχι μόνο να απαλλαγούν από την αίσθηση του ασφυκτικού ελέγχου και της αμφισβήτησης της επαγγελματικής τους επάρκειας και ευσυνειδησίας, ο οποίος μάλιστα ασκείται υπό την κάλυψη της ρητορικής περί αυτονομίας και βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και να επωφεληθούν μέσα από διαδικασίες ουσιαστικού αναστοχασμού για το έργο τους.

Όσον αφορά στην ίδια την αξιολόγηση, μολονότι έγινε σαφές ότι η διαδικασία της παρατήρησης θα εστίαζε στη συμπεριφορά των μαθητών κι όχι στην ικανότητα των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι το βίωσαν σαν μια «προσομοίωση» της παρουσίας ενός συμβούλου-αξιολογητή. Ωστόσο, εξέφρασαν στο σύνολό τους θετικά συναισθήματα για την εμπειρία της παρατήρησης και έδωσαν έμφαση στην ανάγκη καθοδήγησης και υποστήριξης στο διδακτικό τους έργο από έναν εξωτερικό παράγοντα, που δεν προσέρχεται όμως με διάθεση ελεγκτική και επικριτική. Η όλη διαδικασία ενεργοποίησε τους εκπαιδευτικούς καθώς την επέλεξαν, την σχεδίασαν και την υλοποίησαν μόνοι τους, χωρίς έμφαση σε επιβεβλημένες πρακτικές αλλά με μια διάθεση να αναδείξουν τη δράση τους και – ενδεχομένως – να «επιβραβεύσουν» ο ένας τον άλλο για αυτό που οι ίδιοι αξιολογούσαν ως σημαντική προσπάθεια.

Αλλά και μια σειρά από επιμορφωτικούς στόχους που προέκυψαν στην πορεία καλύφθηκαν ικανοποιητικά καθ' ομολογία των συμμετεχόντων. Αυτοί είναι οι άμεσοι και οι ρητοί επιμορφωτικοί στόχοι που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν, οι οποίες εμφάνισαν ποικιλία (από παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία ως καινοτόμες εφαρμογές που συνδύαζαν τη χρήση ψηφιακού υλικού αλλά και ομαδοσυνεργατικών διαδικασίων) αλλά και οι έμμεσοι, που σχετίζονται με την εξοικείωση με τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας (εκπόνηση ερωτηματολογίων και ανάλυση δεδομένων) ακόμα και με τις νέες τεχνολογίες (wiki). Πολύ σημαντικό κομμάτι της όλης εμπειρίας υπήρξαν, βέβαια, οι συζητήσεις που ακολούθησαν τις παρακολουθήσεις των διδασκαλιών για ανταλλαγή απόψεων και αλληλοβοήθεια σε θέματα τόσο διαχείρισης της ύλης όσο και χειρισμού της τάξης, και οι οποίες συνέβαλαν στην ουσιαστική διαδικασία της πραγματικής ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης και την ενεργοποίηση ενός αποδοτικού αναστοχασμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

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

Ball, S. (2006) *Education Policy and Social Class, The selected works of St. Ball*, Routlege

Broadfoot, P. & Black, P. (2004) Redefining assessment? The first ten years of assessment in education, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11:1, 7-26

Crozier, M & Friedberg, E. (1980) Actors and Systems. The Politics of Collective Action, Chicago: The University of Chicago Press

Ζουγανέλη, Α. κ.α. (χ.χ) «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», ανακτήθηκε στις 21-3-2016 από την ακόλουθη ιστοσελίδα

http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf

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

Κασσωτάκης, Μ. (2011). «Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα», *στο Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (2011), Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο, σσ.535-565.

Maguire, M. (2002): Globalisation, education policy and the teacher, *International Studies in Sociology of Education*, 12:3, 261-276

Maguire,M., Ball, S. & Braun, A. (2010) Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school, *International Studies in Sociology of Education*, 28:2, pages 153-170

Murphy, M. (2009): Bureaucracy and its limits: accountability and rationality in higher education, *British Journal of Sociology of Education*, 30:6, 683-695

Μπαγάκης, Γ. Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ.[επιμ.] (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam.* Leadership for Learning, Αθήνα: εκδ. οργ. Λιβάνη

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992) *Εκπαιδευτικό έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Τσακίρη, Δ. κ.ά. (2007). Η «Ομάδα Προβληματισμού της Κορίνθου» ως τόπος για τη διαύγαση, τον αναστοχασμό και την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Αδημοσίευτη εργασία που εκπονήθηκε για το 8ο Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα «Καινοτόμες απόπειρες που αναδύονται στο σχολείο» (Διατίθεται από τη Μονάδα Έρευνας και Τεκμηρίωσης για την Ανάλυση, το Σχεδιασμό και την Εφαρμογή Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου).

Φουκώ, Μ. (2005) Επιτήρηση και Τιμωρία: η γέννηση της φυλακής, Αθήνα: εκδ. Ράππα

Vongalis-Macrow, A. (2007): I, Teacher: re-territorialization of teachers' multi-faceted agency in globalized education, British Journal of Sociology of Education, 28:4, 425-439

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

- Νόμος 1304/1982, ΦΕΚ 144/7.12.1982
- ΠΔ.214/1984
- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167 - 30.09.1985
- Νόμος 2043/1992
- ΠΔ.320/1993
- Νόμος 2525/1997
- ΠΔ.140/1998
- Υπ.Απ. Δ2/1938/26-2-1998
- Ν.2986/2002
- Ν.3848/2010
- Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010
- Εγκυκλιος Γ1/14841/13-12-12
- ΠΔ.152/2013
- Υπ.Απ.Γ1/30972/05-03-2013
- Εγκύκλιος Γ1/157723/23-10-13
- Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-13

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Χρήστος Λάμπρου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφενός να τονίσει τη σημασία και τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και αφετέρου να προσεγγίσει το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο ως προς τους σκοπούς που αυτό εξυπηρετεί. Αρχικά, γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση των όρων «εκπαιδευτικό έργο» και «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», ενέργεια σκόπιμη και αναγκαία για την περαιτέρω επεξεργασία και κατανόηση του θέματος, και αμέσως μετά αναδεικνύονται οι βασικοί λόγοι που καθιστούν απαραίτητη την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο ειδικά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ στο τέταρτο επιχειρείται μια κριτική προσέγγιση των υπαρχόντων νομοθετημάτων. Επιδίωξη του γράφοντος είναι να συνεισφέρει στη γενικότερη συζήτηση και το σχετικό προβληματισμό που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας, αναδεικνύοντας ουσιώδη στοιχεία και φωτίζοντας κάποιες πτυχές του μείζονος αυτού ζητήματος, της αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, αποτίμηση, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτικοί

The Necessity of School and Teachers Assessment and the Existenting Legal Framework

Lambrou Christos

ABSTRACT

The aim of the present paper is on one hand to point out the importance and the significant value of evaluation in education and on the other hand to approach the present legal framework concerning the purposes this evaluation serves. To begin with, a semantic approach of the terms "educational task" and "evaluation of the educational task" is done - an action deliberate and necessary for the further editing and comprehension of the subject. Furthermore, the main reasons demonstrating the necessity of educational evaluation are highlighted. The third chapter, dedicated to the evaluation of the educators, while the fourth chapter attempts a critical view of the already existing legal frameworks. The main target of the present manuscript is to contribute to the general discussion and the relevant subject that is arisen the last decades in our country, pointing out the emerging main topics and enlightening aspects of this major subject of evaluation.

Keywords: assessment, educational task, teachers

1. Εισαγωγή

Τότε τας πόλεις απόλλυσθαι, όταν μη δύνωνται τους φαύλους από των σπουδαίων διακρίνειν.

Αντισθένης

Τις τελευταίες δεκαετίες η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Αθανασίου, 1990· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008· Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Και είναι λογικό, αφού η αναβάθμιση της παρεχόμενης

1. Η Χρ.Λ. είναι αναπληρωτής εκπαιδευτικός Μ.Ε., μεταπτυχιακός φοιτητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: chri.lamprou@gmail.com

εκπαίδευσης, ένα διαχρονικό και πάγιο αίτημα, προϋποθέτει την αποτύπωση και αποτίμηση της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως δηλαδή κάθε άλλος θεσμός ή λειτουργία έτσι και η εκπαίδευση χρήζει αξιολόγησης. Γιατί δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας επηρεάζει και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την προσωπική και κοινωνική πορεία του ατόμου. Επιπλέον, αποτελεί και το βασικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη της κοινωνίας και της οικονομίας κάθε χώρας (Αθανασίου, 2000· Σιάρκος, 2003· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Συνεπώς, ενδεχόμενες αρνητικές διαπιστώσεις όσον αφορά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος σηματοδοτούν την ανάγκη για άμεσες παρεμβάσεις, ώστε να αρθούν εμπόδια και να εξομαλυνθεί ο δρόμος προς μια καλύτερη εκπαίδευση. Τέλος, ας μην ξεχνάμε ότι οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές απαιτούν συστηματική παρακολούθηση και διαρκή αναμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, αφού σε αντίθετη περίπτωση το ελληνικό σχολείο δε θα μπορεί να αντεπεξέλθει άμεσα και με επιτυχία στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητό το θέμα της παρούσας εργασίας είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστούν οι δύο βασικοί της όροι: το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγηση αυτού. Αν δεν προσδιοριστεί επακριβώς και με σαφήνεια το περιεχόμενό τους και αν δεν επισημανθούν τα κυριότερα σημεία αυτών, τότε οποιαδήποτε προσπάθεια πλήρους κατανόησης της σημασίας και της χρησιμότητας της αξιολόγησης στη σχολική πραγματικότητα δε θα είναι δυνατή καθώς θα σκοντάφτει σε μια εικόνα ελλιπή και ασαφή. Ας αρχίσουμε λοιπόν με την εννοιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησής αυτού.

2.1. Αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο»

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί σχετικοί με το εκπαιδευτικό έργο. Ο Παπακωνσταντίνου (1993: 20) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως *«το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που, σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης»*, ενώ ο Σιάρκος (2003: 176) ως εκπαιδευτικό έργο εννοεί *«κάθε οργανωμένη προσπάθεια εκπαίδευσης και αγωγής προσώπων, σε συγκεκριμένους χώρους, με συγκεκριμένους και προκαθορισμένους σκοπούς, με εγκεκριμένες μεθόδους και μέσα»*. Ευρύτερη εννοιολογικά είναι η προσέγγιση που ακολουθούν οι Μαρκόπουλος & Λουριδάς (2010: 26), σύμφωνα με τους οποίους εκπαιδευτικό έργο είναι «*το σύνολο των ποικιλότροπων δραστηριοτήτων που γίνονται σε μια χώρα με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, στοχεύουν στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος*».

Εξετάζοντας γενικότερα τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» θα έλεγε κανείς ότι αναφέρεται σε μια σύνθετη διαδικασία, σε έναν πολυμερή και πολύπλοκο μηχανισμό στον οποίο εμπλέκονται και συμπλέκονται πολλές παράμετροι. Αυτές οι παράμετροι αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνουν την εκπαιδευτική νομοθεσία, τα προγράμματα σπουδών, τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, τα σχολικά εγχειρίδια, τους μαθητές κ.λπ. (Αθανασίου, 1990· Κωνσταντίνου, 2000· Σιάρκος, 2003· Ζουγανέλη κ.ά., 2007· Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Γίνεται αντιληπτό επομένως ότι το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί τη συνισταμένη πολλών παραγόντων, οι οποίοι (δια) συνδέονται και (αλληλο)υποστηρίζονται μεταξύ τους ούτως ώστε να παράγουν κάθε φορά το επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ταυτοχρόνως, καθίσταται σαφές ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν περιορίζεται μόνο στο έργο που παράγει ο εκπαιδευτικός (εκπαιδευτικό έργο ≠ το έργο του εκπαιδευτικού), αλλά επεκτείνεται και διευρύνεται και στο έργο που παράγεται συνολικά από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Εικόνα 1: Το εκπαιδευτικό έργο ως διαδικασία

Ο βαθμός βέβαια ή το ποσοστό με το οποίο κάθε παράγοντας επηρεάζει και διαμορφώνει το εκπαιδευτικό έργο είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξακριβωθεί (Αθανασίου, 2000· Σιάρκος, 2003). Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει κατά 80% στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου ή ότι τα σχολικά εγχειρίδια το επηρεάζουν κατά 10%. Κάτι τέτοιο θα ήταν παιδαγωγικά άτοπο και λογικά ατεκμηρίωτο. Παρ' όλ' αυτά, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι ο εκπαιδευτικός, ως ο βασικός συντελεστής της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, είναι αυτός που παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου και συνεπώς η αξιολόγησή του (με την οποία θα ασχοληθούμε αναλυτικά παρακάτω) αποκτά βαρύνουσα σημασία.

2.2. Αποσαφήνιση του όρου «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»

Μελετώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει διάφορους ορισμούς για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ή εκπαιδευτική αξιολόγηση κατά ορισμένους), κάθε ένας από τους οποίους ακολουθεί και διαφορετική προσέγγιση. Ο Δημητρόπουλος (1981: 26), παραδείγματος χάριν, ως εκπαιδευτική αξιολόγηση εννοεί τη *«συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους σκοπούς»*. Παρόμοια είναι και η προσέγγιση του Κωνσταντίνου (2000: 79), σύμφωνα με τον οποίο αξιολόγηση είναι η *«διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας και γενικά της εκπαίδευσης σε σχέση με αρχικά προσδιορισμένους στόχους αλλά και με τη χρήση συγκεκριμένης μεθοδολογίας»*. Το στοιχείο της συστηματικής εκτίμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων επισημαίνεται και από τον Κασσωτάκη (1992), ο οποίος όμως δεν προσδίδει στην έννοια της αξιολόγησης απλά και μόνο ένα διαπιστωτικό χαρακτήρα, αλλά προχωρεί ένα βήμα παραπέρα προσθέτοντας επιπλέον το στοιχείο της ανατροφοδότησης: *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο εντοπισμός των αιτιών που δυσχεραίνουν την επίτευξή τους, ώστε μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης»* (όπ.αναφ. στο Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 27).

Γενικότερα, θα έλεγε κανείς ότι ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» παραπέμπει σε μια διαδικασία που γίνεται οργανωμένα και συστηματικά και η οποία αποβλέπει στον έλεγχο-αποτίμηση και την ταυτόχρονη αναβάθμιση του ποιοτικού επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Συγκεκριμένα, διαμέσου της αξιολόγησης επιχειρείται ο εντοπισμός εκείνων των συντελεστών που λειτουργούν ανασχετικά ή παρεμποδίζουν την επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων και η λήψη των ανάλογων διορθωτικών και υποστηρικτικών μέτρων (Κωνσταντίνου, 2000). Η αξιολόγηση δηλαδή δεν περιορίζεται σε προτάσεις διαπιστωτικού χαρακτήρα (π.χ. «η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής», «τα σχολικά εγχειρίδια κρίνονται ως απαρχαιωμένα και συνεπώς ακατάλληλα» ή «τα αναλυτικά προγράμματα χρήζουν ριζικών αλλαγών» κ.τλ.). Αντίθετα, διευρύνεται και περιλαμβάνει και το στοιχείο της ανατροφοδότησης. Ο ρόλος της είναι να επισημαίνει αδυναμίες, να εντοπίζει ελλείψεις, να αναδεικνύει προβληματικές καταστάσεις και διαδικασίες, να ελέγχει-αποτιμά την καλή λειτουργία και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και να προσφέρει έτσι τη δυνατότητα για χρήσιμες παρεμβάσεις (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει στην αποτίμηση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας όλων εκείνων των παραγόντων που υπεισέρχονται και συν-διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υπ' αυτήν την έννοια, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της ευρύτερης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και συνεπώς θα ήταν λάθος να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης μόνο για τον εκπαιδευτικό γιατί κάτι τέτοιο θα τον φόρτωνε με τις πιθανές ελλείψεις του σχολείου και τις ενδεχόμενες αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος (κακή οργάνωση του συστήματος, ανεπαρκείς ή ανύπαρκτες υλικοτεχνικές υποδομές, ανυπαρξία επιμόρφωσης κ.λπ.) (Μαυρογιώργος, 1993· Αθανασίου, 2000· Ζουγανέλη κ.ά., 2007· Κωνσταντίνου, 2013). Το επισημαίνει και ο Παπακωνσταντίνου (1993: 33): *«αν η προσπάθεια θεωρητικής σύλληψης των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό έργο αναδείχνει την πολυπλοκότητά του, εύλογα μπορεί κανείς να αναλογιστεί το ανέφικτο οποιασδήποτε προσπάθειας αξιολόγησής του ή το παράλογο μιας διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών»*. Αυτό που προέχει, εν πάση περιπτώσει, είναι η αξιολόγηση και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία καλούνται να πραγματώσουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι αναγκαίο, επομένως, η αξιολόγηση να εφαρμοστεί σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλους τους παράγοντες που το συναποτελούν.

Μετά λοιπόν τις ανωτέρω αποσαφηνίσεις ας δούμε ποιοι λόγοι είναι αυτοί που επιβάλλουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

3. Λόγοι που συνηγορούν υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Καταρχήν, κάθε σοβαρή προσπάθεια του ανθρώπου περνά μέσα από τρία στάδια: σχεδιασμό-προγραμματισμό, υλοποίηση και αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2000· Σιάρκος, 2003· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Το τελευταίο στάδιο, αυτό της αξιολόγησης, περιλαμβάνει την αποτίμηση της προσπάθειας που καταβλήθηκε, δηλαδή τη διαπίστωση του βαθμού στον οποίο επετεύχθησαν οι αρχικώς τεθέντες στόχοι και την ανίχνευση εκείνων των παραγόντων που ενδεχομένως να λειτούργησαν ανασταλτικά στο όλο εγχείρημα.

Αντιλαμβάνεται επομένως κανείς ότι η διαδικασία της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί προϋπόθεση κάθε προσπάθειας για τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν δεν υπάρχει μια συνεχής και συστηματική αξιολόγηση, τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και του συνόλου των εκπαιδευτικών δομών, τότε δεν μπορεί να γίνει αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Δεν μπορούμε δηλαδή να γνωρίζουμε τεκμηριωμένα αν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχει θέσει η Παιδεία μας επιτυγχάνονται κι αν όχι γιατί δεν επιτυγχάνονται και κυρίως τι παρεμβάσεις πρέπει να γίνουν. Πιο απλά: χωρίς αξιολόγηση είναι αδύνατο να συναχθεί μια σαφής και ολοκληρωμένη εικόνα για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, καμία σοβαρή αναδιάρθρωση των δομών παροχής εκπαι-

δευτικού έργου όπως είναι οι σχολικές μονάδες ή των δομών διοικητικής υποστήριξης όπως είναι οι διευθύνσεις εκπαίδευσης δεν μπορεί να σχεδιαστεί. Τέλος, ας μη ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση είναι ο σημαντικότερος μοχλός ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας κάθε χώρας (Αθανασίου, 2000). Χρειάζεται επομένως μια επιστημονικά και παιδαγωγικά στοχευμένη διερεύνηση των καίριων προβλημάτων και των χρόνιων αγκυλώσεών της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Ακόμη, η ανάγκη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπαγορεύεται και από την πολιτική που ακολουθούν τα άλλα ευρωπαϊκά κράτη στον τομέα αυτό. Την τελευταία δεκαετία όλες σχεδόν οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις των αξιολογικών τους πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Ζουγανέλη κ.ά., 2007· Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Αλλά και στο διεθνή χώρο ευρύτερα τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών ανανεώθηκαν και εκσυγχρονίστηκαν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Αυτή επομένως η διεύρυνση των τάσεων στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο αποκαλύπτει με τον πιο έκδηλο τρόπο ότι η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει καταστεί βασικό ζητούμενο των εκπαιδευτικών πολιτικών (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Ταυτόχρονα δε, επιβεβαιώνεται και επαληθεύεται για άλλη μια φορά η άμεση συνάφεια της αξιολόγησης -ως μηχανισμός εποπτείας και ανατροφοδότησης- με την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης προκύπτει ακόμη και από τη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία. Τούτο ανταποκρίνεται στα στοιχειώδη δικαιώματα του πολίτη-καταναλωτή εκπαιδευτικών προϊόντων και στις ανάγκες των φορολογούμενων γονέων (Αθανασίου, 1990· Ζουγανέλη κ.ά., 2007· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Πιο απλά: η κοινωνία δικαιούται να έχει σαφή εικόνα για το αν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις ανάγκες της και αν τα χρήματα που δαπανώνται πιάνουν τόπο. Πρέπει δηλαδή να γνωρίζουν οι πολίτες αν οι φόροι που πληρώνουν αξιοποιούνται προς όφελος της συνταγματικής επιταγής για δωρεάν και ποιοτική εκπαίδευση ή αν εξυπηρετούν άλλου είδους σκοπιμότητες. Κάτι τέτοιο βέβαια απουσίαζε μέχρι πρότινος από τη χώρα μας αφού για σαράντα χρόνια περίπου το ζήτημα της αξιολόγησης παραπεμπόταν στις «ελληνικές καλένδες».

Τέλος, οι σημερινές ραγδαίες οικονομικές, τεχνολογικές, επιστημονικές και ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις μεταβάλλουν διαρκώς και πολύμορφα τις συνθήκες ζωής και εργασίας και κατά συνέπεια η εκπαίδευση πλέον έχει δυναμικό και πολυδιάστατο ρόλο (Κωνσταντίνου, 2000· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Τούτο υπαγορεύει και καθιστά επιτακτική τη στήριξη και αναβάθμισή της και με αυτήν τη λογική η αξιολόγηση κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ. Και κάτι τελευταίο: οι απαιτήσεις και προκλήσεις του σήμερα δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με λογικές του χθες. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι οι σκοπιμότητες, ο φανατισμός της ισοπέδωσης προς τα κάτω καθώς και η λογική της στασιμότητας υπήρξαν κακοί σύμβουλοι στο παρελθόν στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής· ουσιαστικά αποτέλεσαν τροχοπέδη για την ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης. Επιβάλλεται από εδώ και πέρα να αναδειχθεί η αριστεία και να διασφαλιστεί η αξιοκρατία στο χώρο της εκπαίδευσης, κάτι που μόνο μια γνήσια και ποιοτική αξιολόγηση μπορεί να επιτύχει.

Από την ανάλυση επομένως που προηγήθηκε προκύπτει αβίαστα και κατά λογικό τρόπο το συμπέρασμα: η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή η αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του, είναι ουσιαστική και αναγκαία. Φυσικά από την αξιολόγηση δεν μπορεί να εξαιρεθεί ο εκπαιδευτικός, το κυριότερο ανάμεσα στα άλλα «γρανάζια» που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό έργο και του δίνουν κίνηση και ζωή.

4. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Κατά τον Αθανασίου (1990: 14), ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», αναφέρεται στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και ειδικότερα στη διαδικασία που *«μας πληροφορεί για το τι επιδιώκει να πετύχει κάθε φορά ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός στο σχολείο με τα μαθήματα που διδάσκει, σε ποια έκταση και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνει αυτό που επιδιώ-*

κει, ποιες δυσκολίες επηρεάζουν το έργο του, με ποιον τρόπο επικοινωνεί με τους μαθητές του, κ.ο.κ.». Ο Σιάρκος (2003) με τη σειρά του επιχειρεί να προσδώσει ευρύτερο περιεχόμενο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρώντας την ως την αξιολόγηση-αποτίμηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Ακριβέστερη, τέλος, φαίνεται να είναι η προσέγγιση του Παπακωνσταντίνου (1993: 169), σύμφωνα με την οποία αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι *«η διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού»*.

Εδώ πρέπει να γίνει μια μικρή αλλά σημαντική διευκρίνιση: με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν εννοούμε την αξιολόγηση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Δεν αξιολογείται δηλαδή ο εκπαιδευτικός ως άτομο, αλλά συγκεκριμένες ενέργειες, δραστηριότητες, συμπεριφορές ή παραλείψεις και αβλεψίες του, ενταγμένες κάθε φορά σε συγκεκριμένο χωροχρονικά πλαίσιο και σε συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Αθανασίου, 1990· Σιάρκος, 2003).

Έχοντας λοιπόν αποσαφηνίσει και κατανοήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα προχωρήσουμε στην τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Για ποιους δηλαδή λόγους κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα λοιπόν με τους Μαρκόπουλο & Λουριδά (2010), βασικός παράγοντας της αποτελεσματικής λειτουργίας κάθε οργανισμού είναι το προσωπικό που εργάζεται σε αυτόν. Η εκτίμηση της απόδοσης των εργαζομένων έχει βαρύνουσα σημασία για τους οργανισμούς, καθώς τους παρέχει χρήσιμες διαπιστώσεις για το επίπεδο της λειτουργικότητας, της αποδοτικότητας ή της ενδεχόμενης αναποτελεσματικότητάς τους. Υπό αυτήν την έννοια, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως άτομα που εργάζονται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, είναι χρήσιμη αλλά και απαραίτητη.

Ακόμη, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επιβάλλεται και από τον πολύπλευρο και απαιτητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, ως ο κύριος υπεύθυνος και ο βασικός πρωταγωνιστής των σχολικών διαδικασιών, καλείται να οργανώσει και να αξιολογήσει τις διαδικασίες αγωγής και διαπαιδαγώγησης των μαθητών. Από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται -σε μεγάλο βαθμό- η κοινωνικοποίηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Ο δάσκαλος-εκπαιδευτικός έχει *«την πρώτη ευθύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς βιβλία, μέθοδος διδασκαλίας, υλικοτεχνικά μέσα, εξωσχολικοί παράγοντες, αξιοποιούνται μόνο από τον ικανό εκπαιδευτικό»* (Σιάρκος, 2003: 176). Ο εκπαιδευτικός επίσης είναι αυτός που θα αναπτύξει το γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά και θα εμφυσήσει τρόπους σκέψης και δράσης (όπως παρατήρηση, έρευνα, ομαδικό πνεύμα, αλληλεγγύη, σεβασμό κτλ). Σε τελική ανάλυση, ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα δημιουργήσει ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες με κριτική και δημιουργική σκέψη. Οι τεράστιες ευθύνες λοιπόν που φέρει ο εκπαιδευτικός επιβάλλουν και καθιστούν απαραίτητο τον έλεγχο των διδακτικών και παιδαγωγικών του συμπεριφορών, ώστε μέσα από την αξιολόγηση να αναβαθμιστεί ο ρόλος του.

Επιπλέον, η συστηματική παρακολούθηση του διδακτικού έργου δύναται να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης. Μέσα από την αξιολόγηση του διδακτικού του έργου ο εκπαιδευτικός βλέπει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του, διαπιστώνει τυχόν αδυναμίες ή ελλείψεις κατά την τέλεση του έργου του, συνειδητοποιεί τις ικανότητες και δυνατότητές του και κατ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η μαθησιακή διαδικασία και η παιδαγωγική επικοινωνία και σχέση του με τους μαθητές. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με άλλα λόγια είναι *«διαδικασία αφενός αναβάθμισης του διδακτικού, παιδαγωγικού και γενικά υπηρεσιακού του έργου και κατ' ακολουθία της προσφοράς του προς το μαθητή και αφετέρου επαγγελματικής ανέλιξής του»* (Κωνσταντίνου, 2000: 87). Εξυπηρετεί με άλλα λόγια τη βελτίωση του διδακτικού έργου και την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού.

Εκτός από τα προαναφερθέντα, μέσα από την αξιολογική διαδικασία προκύπτουν χρήσιμες διαπιστώσεις και παρατηρήσεις για τις διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού οι οποίες έχουν και ψυχολογικές επιδράσεις. Χαρακτηριστικά επ' αυτού ο Αθανασίου (2000: 310-311) σημειώνει: *«(οι παρατηρήσεις) ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους ή τους*

βοηθούν σε αυτοκριτική και σε ανάληψη ευθυνών, όπου απαιτείται. Αυτό τους βοηθάει σε αυτογνωσία αλλά και σε απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, προϋποθέσεις σημαντικές για την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της απόδοσης στο έργο τους».

Βέβαια, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν έχει απασχολήσει μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και ολόκληρη την κοινωνία. Χρόνια τώρα στη συνείδηση του κόσμου υποβόσκουν σκέψεις και προβληματισμοί άμεσα σχετιζόμενοι με αυτό το θέμα, οι οποίοι κατά βάση εκπηγάζουν από την κοινή λογική. Συγκεκριμένα, πολλοί εύλογα και δικαίως αναρωτιούνται: σε τι εξυπηρετεί η παρουσία ενός ράθυμου ανορθόγραφου δασκάλου ο οποίος αδιαφορεί για τις μαθησιακές διαδικασίες; Πού χρησιμεύει εκείνος ο εκπαιδευτικός που εκδηλώνει συστηματικά αντιπαιδαγωγικές συμπεριφορές και παραβαίνει βασικές αρχές της Παιδαγωγικής όπως το σεβασμό της προσωπικότητας των μαθητών; Αλήθεια, αυτός ο εκπαιδευτικός που δεν «κατέχει» το αντικείμενό του, που διδάσκει πρόχειρα και ανοργάνωτα, τι λόγο έχει να βρίσκεται μέσα στην τάξη; Γιατί να μην προάγεται εκείνος ο εκπαιδευτικός που έχει μεράκι και όρεξη για μάθημα; Γιατί, τελοσπάντων, να μην αμείβονται οι ικανότητες και οι δημιουργικές πρωτοβουλίες; Ποιος λόγος είναι αυτός που εξισώνει την αδιαφορία και τη ραθυμία με τη δημιουργικότητα και την εργατικότητα; Ή όπως επισημαίνει ο καθηγητής κ. Γιανναράς (2012) *«γιατί να εξομοιώνεται απόλυτα ο αγράμματος, αδιάβαστος, άξεστος δάσκαλος με τον καταρτισμένο, καλλιεργημένο, που μοχθεί για τους μαθητές του; Γιατί να μην κρίνεται κανένας για τίποτα, να κλείνει η πόρτα της τάξης και ανεξέλεγκτος ο δάσκαλος να μπορεί να ασελγεί στις ψυχές των παιδιών, από ανικανότητα ή ραθυμία ή επειδή είναι ψυχολογικά προβληματικός, με δικές του θεωρίες περί αγωγής;».*

Το παραπάνω σκεπτικό συμπληρώνει και ο Δημητρόπουλος (1981: 65) αναφέροντας ότι *«δεν γνωρίζουμε κανέναν εκπαιδευτικό που να διώχτηκε από την παιδεία λόγω ακαταλληλότητας, κανέναν που να μη μονιμοποιήθηκε ως ανεπαρκής, όπως ταυτόχρονα δεν γνωρίζουμε και κανέναν που να προβλήθηκε ως ικανότατος μεταξύ των ικανών, που να του δόθηκαν ιδιαίτερες διακρίσεις, και είναι αναμφίβολα δυσεύρετες οι περιπτώσεις που εκπαιδευτικός δεν προήχθη ούτε κατ' αρχαιότητα»* για να έρθει ο Αθανασίου (2000: 310) με τη σειρά του και να το ολοκληρώσει λέγοντας: *«η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να διδάξει αποδοτικά δεν είναι αυτονόητη. Ούτε εξασφαλίζεται αυτοδίκαια με την απόκτηση ενός πτυχίου. Αναπτύσσεται σταδιακά, ύστερα από συστηματική παρατήρηση των δεδομένων, που την επηρεάζουν και με καθοδήγηση από άτομα, που έχουν ειδικές γνώσεις και εμπειρίες».*

Συνεπώς, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως αναγκαία. Βέβαια, για να επιτελέσει το ρόλο της οφείλει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις (Αθανασίου, 1990· Κωνσταντίνου, 2000· Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010): Πρώτον, να είναι αντικειμενική, έγκυρη, αξιόπιστη και προπαντός δίκαιη. Δεύτερον, να περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος (από τις υλικοτεχνικές υποδομές και το ανθρώπινο δυναμικό μέχρι την εκπαιδευτική πολιτική και τους χρηματοοικονομικούς πόρους) και να συνυπολογίζει και τις όποιες ιδιαιτερότητες (γεωγραφικές ή κοινωνικοπολιτισμικές) της κάθε σχολικής μονάδας. Τρίτον, να συνδέεται με τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών ελλείψεων και δυσλειτουργιών, τη διόρθωσή τους, τη δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού και τελικά τη βελτίωση των προσπαθειών όλων των εμπλεκομένων. Να έχει δηλαδή η αξιολόγηση ως στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και όχι άλλου είδους σκοπιμότητες (π.χ. απολύσεις, μείωση μισθών κ.τ.λ.). Ή πιο απλά: να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και όχι τιμωρητικό. Τέταρτον, η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωση. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μία ανατροφοδοτική, υποβοηθητική διαδικασία, η οποία κατατείνει στο να υποστηριχθεί ο εκπαιδευτικός. Μάλιστα, ο Αθανασίου (2000) διακρίνει τη συστηματική περιοδική επιμόρφωση για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαιρέτως και τη στοχευμένη επιμόρφωση για όσους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς κρίνεται αναγκαίο. Τέλος, μια ορθή αξιολόγηση οφείλει να διέπεται από τα στοιχεία της συνέχειας και της συστηματικότητας.

Όλα τα παραπάνω βέβαια διέπονται, επηρεάζονται και κατευθύνονται από το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο. Γι' αυτό, στη συνέχεια θα εξετάσουμε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την οπτική των σκοπών που αυτό θέτει.

5. Οι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο

Καταρχάς, να σημειωθεί ότι τα τελευταία τριάντα χρόνια (από το 1982 με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή έως σήμερα) δεν εφαρμόζεται στην πράξη κανένα σύστημα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Όποιες προσπάθειες έγιναν κατά καιρούς από την πλευρά της πολιτείας με νομοθετικές παρεμβάσεις για την επαναφορά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προσέκρουσαν όλες στην έντονη αντίδραση των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους εκπροσώπων. Πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί το Π.Δ. 152/2013, το οποίο μάλιστα η νεοεκλεγείσα ηγεσία του υπουργείου Παιδείας[2] έσπευσε να αναστείλει αμέσως μετά την εκλογή της στις 31-01-2015 και μέχρις ότου επανεξεταστεί το σχετικό πλαίσιο. Σύμφωνα με το δελτίο τύπου που εξέδωσε, «οι τρέχουσες διαδικασίες αξιολόγησης δεν υπηρετούν την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου» (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2015). Επιπλέον, κάνουν λόγο για «αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου» και όχι για αξιολόγηση, θέλοντας πιθανώς να αποφορτίσουν την τελευταία από το αρνητικό της περιεχόμενο.

Μελετώντας λοιπόν κανείς το μέχρι τώρα νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έως σήμερα (Π.Δ. 320/1993, Ν. 2525/1997, Υ.Α. Δ2/1938/27-02-1998, Ν. 2986/2002, Υ.Α. 30972/Γ1, Π.Δ. 152/2013) μπορεί αφενός να βγάλει χρήσιμα συμπεράσματα ως προς τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης και αφετέρου να κατανοήσει καλύτερα τους λόγους για τους οποίους αυτή θεωρείται αναγκαία. Άλλωστε, σκοπιμότητα και αναγκαιότητα είναι έννοιες αλληλένδετες (η ανάγκη να γίνει κάτι δηλώνει-φανερώνει και το σκοπό αυτής της πράξης) και κατά συνέπεια, μια κριτική προσέγγιση των σκοπών της αξιολόγησης, όπως παρουσιάζονται στο υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο, όχι μόνο θα είναι ωφέλιμη αλλά και ουσιαστική για τις επιδιώξεις της παρούσας εργασίας.

Εστιάζοντας λοιπόν στους σχετικούς νόμους, τις υπουργικές αποφάσεις και τα προεδρικά διατάγματα, διαπιστώνουμε τα εξής:

Πρώτον, σε όλα σχεδόν τα νομοθετήματα ως σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία αποτίμησης της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητάς του και αποσκοπεί καταρχήν στη βελτίωση της ποιότητάς του. Ειδικότερα, με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σύμφωνα πάντα με τα παρόντα νομοθετήματα) επιδιώκεται:

- η αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών
- η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές
- η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος
- αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων
- η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού
- η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και η αποτίμηση των προσπαθειών
- η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών,
- η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας,
- η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων
- η προώθηση της καινοτομίας
- η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.
- η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών
- η διάχυση των καλών πρακτικών
- η ενίσχυση της ισότητας και η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, η καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

2. Σημειωτέον μετονομάστηκε από Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ) σε Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ).

- η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης,
- η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία

Ταυτόχρονα τονίζεται ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων.

Η δεύτερη διαπίστωση που προκύπτει από τη μελέτη του νομοθετικού πλαισίου είναι ότι ο Νομοθέτης κάνει ξεχωριστή αναφορά και αφιερώνει σημαντική έκταση για το κομμάτι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τούτο εξηγείται αφενός λόγω του ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της ευρύτερης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου από τη βαρυσήμαντη θέση της στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνική κοινωνία.

Το εκπαιδευτικό έργο, όπως προαναφέρθηκε, είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί. Άρα, κατά λογική ακολουθία, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει και εσωκλείει των αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, ως οι ακρογωνιαίοι λίθοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι οι βασικότεροι παράγοντες για την επιτυχή έκβαση αυτής. Πέρα απ' αυτό, ανήκουν και στο έμψυχο προσωπικό της Εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι ως εργαζόμενοι λογικό είναι να τρέφουν σοβαρές ανησυχίες και φόβους για τη σκοπιμότητα οποιασδήποτε αξιολόγησής τους. Αν παραδείγματος χάριν σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήταν -όχι η βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών μέσα από την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης- αλλά ο έλεγχος και η τιμωρία τους τότε οι εκπαιδευτικοί εξαρχής θα απέρριπταν οποιοδήποτε εγχείρημα αξιολόγησής τους. Επομένως, γίνεται κατανοητή η «ειδική» αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη σκοπιμότητα αυτής.

Αναλυτικότερα, οι σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, περιλαμβάνουν τα εξής:

- ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα
- σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους
- επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών
- ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης
- παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών
- διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου,
- βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας.
- διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους

Η τρίτη και τελευταία διαπίστωση που μπορεί να γίνει είναι ότι οι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως περιγράφονται στα νομοθετικά κείμενα, φαίνεται ότι πράγματι αποβλέπουν στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εντούτοις, τα εκπαιδευτικά σωματεία (ΔΟΕ και ΟΛΜΕ) και η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν διαφορετική άποψη, ειδικά για το Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (www.doe.gr). Συγκεκριμένα πιστεύουν ότι δεν εξυπηρετεί ουσιαστικά το καλό της εκπαίδευσης αλλά αντίθετα υποκρύπτει πολιτικές σκοπιμότητες (απολύσεις, διαθεσιμότητα, μισθολογικές καθηλώσεις, υποβάθμιση σχολικών μονάδων, χειραγώγηση και υποβάθμιση του δημόσιου σχολείου κτλ). Αν ληφθεί υπόψη και το γενικότερο δημοσιονομικό πλαίσιο της χώρας μας τότε αυτές οι ανησυχίες είναι λογικές και υπαρκτές. Τέλος, δεν είναι ασύνηθες και περίεργο μια νομοθετική ενέργεια να

υποκρύπτει πίσω από μια φαινομενικά καλή ρητορική τις πραγματικές της προθέσεις (μειώσεις μισθών, απολύσεις, κ.ο.κ.).

6. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών απαντά στο πάγιο και καθολικό κοινωνικό αίτημα για ποιοτική, αποδοτική και σύγχρονη εκπαίδευση. Μέσα από την αξιολόγηση, δηλαδή την προσεκτική εξέταση της καταλληλότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων, τη διαπίστωση της επάρκειας (ποιοτικής και ποσοτικής) του διδακτικού, διοικητικού και εποπτικού προσωπικού, τον έλεγχο της αντιστοιχίας μεταξύ των προϊόντων του εκπαιδευτικού συστήματος και των κοινωνικο-οικονομικών αναγκών της χώρας κ.ο.κ., επιζητείται-επιδιώκεται η ποιοτική αναβάθμιση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια: κάθε προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει την αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του, απαιτεί αξιολόγηση.

Επιπλέον, δεδομένου του καθοριστικού ρόλου της εκπαίδευσης ως αναπτυξιακής επένδυσης (ανθρώπινης, κοινωνικής και οικονομικής) θα ήταν λάθος η αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης να αντιμετωπίζεται ως μια «μνημονιακή» υποχρέωση· αντιθέτως οφείλει να εκλαμβάνεται ως μια εξόφθαλμη λογική επιταγή. Τέλος, κάθε προσπάθεια διεκδίκησης μιας περίοπτης θέσης ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών υπαγορεύει και καθιστά επιτακτική την εγκατάλειψη κάθε νοοτροπίας και πρακτικής που οδηγεί στον εκπαιδευτικό απομονωτισμό. Συγκριτικά στοιχεία από άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν προς όφελος της δικής μας εκπαίδευσης καθώς και να καθιερωθούν θεσμοί και διαδικασίες ελέγχου, αποτίμησης και διασφάλισης της ποιότητας.

Κατά συνέπεια είναι προφανής και εύλογη η αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ενός συστήματος βέβαια που θα λαμβάνει υπόψη όλους ανεξαιρέτως τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα λειτουργεί ως μηχανισμός εποπτείας και ανατροφοδότησης. Η αξιολόγηση δε συνιστά αυτοσκοπό αλλά μέσο-εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η πολιτεία λοιπόν οφείλει να διασφαλίσει όλες τις προϋποθέσεις και να κατοχυρώσει τα εχέγγυα για μια δίκαιη, αντικειμενική και γνήσια αξιολόγηση. Μόνο έτσι θα γίνει αποδεκτή τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από την κοινωνία γενικότερα και θα ανταποκριθεί στις προσδοκίες όλων όσοι οραματίζονται ένα καλύτερο μέλλον για τους νέους της πατρίδας μας.

Θα κλείσω την παρούσα εργασία με τα εξής λόγια: *«Ισοπεδωτικές αντιλήψεις που συνδέονται με την απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, προσέφεραν κακές υπηρεσίες στην εκπαίδευση και στους εκπαιδευτικούς, αφού τους οδήγησαν στην υποβάθμιση του ρόλου τους και στη μείωση του επιστημονικού κύρους τους. Ποτέ και πουθενά δεν είναι όλοι a priori «καλοί» στο έργο τους»* (Σιάρκος, 2003: 180).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Λ. (1990). Η αξιολόγηση του «εκπαιδευτικού» στο σχολείο: προβλήματα-προϋποθέσεις-προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *3*, 9-64. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου.* Ιωάννινα: αυτοέκδοση.

Γιανναράς, Χ. (2012, Ιούλιος 29). *Παλαιοκομματισμός «εθνικής σωτηρίας». Καθημερινή*. Ανακτήθηκε στις 16/03/2015 από την ιστοσελίδα http://www.kathimerini.gr/731266/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/palaiokommatismos-e8nikhs-swthrias

Δημητρόπουλος, Ε. (1981). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση (μέρος 1ο)* (2η βελτ. έκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.

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

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα-μέθοδοι-προβλήματα-προοπτικές* (8η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *13*, 75-88. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Ανακτήθηκε στις 19/12/2014 από την ιστοσελίδα https://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/

Μαρκόπουλος, Ι & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, *14*, 25-41.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Ο.Λ.Μ.Ε., *Επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Απεργία-αποχή από την αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε στις 10/02/2015 από την ιστοσελίδα http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2014/10/epistoliOLMEDOEaxiologisi102014.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση-υλικό στήριξης* (2η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα Εκπαιδευτικά, 65-66*, 175-183. Αθήνα.

Υ.ΠΑΙ.Θ., *Υπουργική Απόφαση 30972-Γ1/ 15-03-2013: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας – διαδικασία αυτοαξιολόγησης*. ΦΕΚ 614/15-03-2013. Ανακτήθηκε στις 16/12/2015 από την ιστοσελίδα http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_30972%20%CE%931_2013.pdf

Υ.ΠΑΙ.Θ., *Προεδρικό διάταγμα 152/2013: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 240/ 05-11-2013. Ανακτήθηκε στις 16/12/2014 από την ιστοσελίδα http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_152_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97_5_11_2013.pdf

ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Προεδρικό Διάταγμα 320/1993: Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΦΕΚ 138/25-08-1993. Ανακτήθηκε στις 16/12/2014 από την ιστοσελίδα http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_320_1993.pdf

ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Νόμος 2525/1997: Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην πριτοβάθμια εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 188/23-09-1997. Ανακτήθηκε στις 16/12/2014 από την ιστοσελίδα http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%9D_2525_1997.pdf

ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27-2-1998: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 16/12/2014 από την ιστοσελίδα http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_%CE%942_1998.pdf

ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Νόμος 2986/2002: Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 24/13-02-2002. Ανακτήθηκε στις 16/12/2014 από την ιστοσελίδα http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%9D_2986_2002.pdf

Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., *Δελτίο τύπου (31-01-2015): Διευκρινίσεις για τις εξεταστικές διαδικασίες του λυκείου κατά το τρέχον σχολικό έτος*. Ανακτήθηκε στις 13/02/2015 από την ιστοσελίδα http://bit.ly/1G86MHB

Ο ΝΙΤΣΕ ΚΑΙ Ο ΧΡΙΣΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΛΑΔΟΥ ΠΕ04 ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Κωνσταντίνος Καφετζόπουλος[1]
Γεώργιος-Ιγνάτιος Καφετζόπουλος[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο καταγράφονται παρατηρήσεις της αξιολόγησης 18 εκπαιδευτικών κλάδου ΠΕ04, σε πέντε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία της Αθήνας με στόχο τη διερεύνηση πτυχών της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας. Η αναφορά σε αποσπάσματα λόγων μεγάλων διανοητών επιβεβαιώνει την αξία της αξιολόγησης, ενώ παράλληλα μπορεί και να επισημάνει αδύναμα σημεία της. Με το στόμα του Ζαρατούστρα, ο Νίτσε εκθειάζει την αξιολόγηση και ο Χριστός στην παραβολή των ταλάντων, επισημαίνει την συγκέντρωση προσόντων σε αυτούς που έχουν ήδη πολλά δημιουργώντας έτσι μια δυναμική συσσώρευσης (Mathew effect). Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία επιβεβαίωσε την πολυπλοκότητα της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το «Matthew effect» φαίνεται να επιβεβαιώνεται, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι πλούσιοι σε τυπικά προσόντα, λαμβάνουν τις μεγαλύτερες βαθμολογίες κατά την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, κατακτώντας τελικά τη μεγαλύτερη συνολική βαθμολογία.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

ABSTRACT

This communication is carried by the experiences and observations of evaluation 18 secondary Education teachers (Biology, Physics and Chemistry teachers) in five pilot schools of Athens. The reference to excerpts great thinkers' ratios confirms the value of the evaluation. But this reference points out weaknesses of merit process. Nietzsche extols evaluation. According to the Matthew effect Christ points to the cumulative concentration skills to those who have already a lot. The evaluation of teachers confirmed the importance of the educational project evaluation. However the «Matthew effect», (accumulated advantage) seems to be confirmed, i.e. teachers who are rich in qualifications, receive the highest scores in the evaluation of their educational work, thus conquering the highest total score. So put into question the effectiveness of the whole process.

Keywords: teachers appraisal, experimental schools

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα αλλά και πιο αμφιλεγόμενα ζητήματα για την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Αναγνωρίζεται η άποψη ότι αποτελεί μια ουσιαστική διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, παραγκωνισμένη στην ελληνική πραγματικότητα για πολλές δεκαετίες, που μπορεί όμως να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ζουγανέλη κ.ά., 2008). Καταλήγει στο ότι δεν απουσιάζουν οι αμφισημίες και οι ενστάσεις με κυρίαρχο το φόβο των εκπαιδευτικών, ότι η αξιολόγηση μπορεί να εξελιχθεί σε ένα μηχανισμό ελέγχου και ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Η διαχείριση της εφαρμογής του μέτρου της αξιολόγησης απαιτεί προσοχή και οπωσδήποτε σύνδεση με την ανατροφοδότηση.

1. Ο Κ.Κ. είναι Δρ. Χημικός, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04 Δ.Δ. Α΄ Αθήνας. Επικοινωνία: kafetzo55@gmail.com
2. Ο Γ.-Ι.Κ είναι Μαθηματικός κάτοχος Μ.Δ.Ε., Τμήμα Μαθηματικών, ΕΚΠΑ.

Από τις ελάχιστες καταγραφές υπηρεσιακής αξιολόγησης στην εκπαίδευση τα τελευταία τριάντα πέντε χρόνια, αποτελεί η πρόσφατη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων - ΠΠΣ (Καφετζόπουλος κ.ά., 2014α).

Πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το Ν.3966/2011 την περίοδο 2012-2013 και αφού είναι μια από τις λίγες περιπτώσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, παρουσιάζει ενδιαφέρον από πολλές απόψεις. Η συνολική διαδικασία μας οδηγεί σε πλήθος συμπερασμάτων αν και οι καταγραμμένες απόψεις των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν ομοιογένεια και συμφωνία. Επίσης, διαπιστώνεται η σύνδεση αξιολόγησης και σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών ίσως και λόγω της εισόδου του σχολικού συμβούλου στην τάξη για αξιολόγηση και είναι σίγουρα πολυτρόπως συνδεδεμένη με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Καφετζόπουλος, 2013).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται δυο αποσπάσματα από το έργο μεγάλων διανοητών που αναφέρονται στην αξιολόγηση και στη συνέχεια εστιάζουμε στο αναφερόμενο στη βιβλιογραφία ως «Matthew effect» (την παραβολή των ταλάντων) και εξετάζουμε κατά πόσο οι έχοντες πολλά τάλαντα, δηλαδή τυπικά προσόντα, ευνοήθηκαν κατά την αξιολόγηση. Η αξιοποίηση αποσπασμάτων από μεγάλα σε μέγεθος και περιεχόμενο έργα, για την εξαγωγή συμπερασμάτων με γενική ισχύ είναι παρακινδυνευμένη, σχετικά με την επαγωγική εγκυρότητα του συνολικού συλλογισμού. Όμως, παραθέτουμε αποσπάσματα από τις αντιλήψεις δύο μεγάλων διανοητών για την αξιολόγηση με σκοπό την ανατροφοδότηση στην έγκυρη αξιολόγηση, ώστε να καλλιεργηθεί η «νοοτροπία αξιολόγησης», την οποία πεισματικά αρνούμαστε στην Ελλάδα αλλά και να επισημανθούν αδυναμίες του συστήματος αξιολόγησης όπως αυτό εφαρμόσθηκε με βάση το Ν.3966/2011 για τα ΠΠ Σχολεία.

2. Ο Νίτσε και ο Χριστός για την αξιολόγηση

Το έργο του Νίτσε «Τάδε έφη Ζαρατούστρας» (μετάφραση Δ. Κωστελένος,

1983:74) είναι αποφθεγματικό και επομένως νομιμοποιείται η αξιοποίηση αποσπασμάτων, τα οποία είναι ιδιαίτερα πειστικά για τον τρόπο αποδοχής αξιολογικών διαδικασιών. Σύμφωνα με τον Νίτσε: *«Ο άνθρωπος πρώτος φύτεψε αξίες μέσα στα πράγματα, για να συντηρηθεί – αυτός δημιούργησε το νόημα των πραγμάτων, ένα ανθρώπινο νόημα! Γι' αυτό και ονόμασε τον εαυτό του «Άνθρωπο»: δηλαδή για να δείξει ότι μόνο αυτός ξέρει να κρίνει τις αξίες. Η αξιολόγηση είναι δημιουργία: ακούστε το αυτό εσείς δημιουργικοί άνθρωποι! Η αξιολόγηση είναι από μόνη της η αξία κι ο θησαυρός όλων των πραγμάτων που αξιολογήθηκαν. Μόνο μέσα από την αξιολόγηση υπάρχει αξία: και χωρίς αξιολόγηση το καρύδι της ύπαρξης θα' ταν κούφιο. Ακούστε το αυτό, εσείς οι δημιουργικοί άνθρωποι!»*

Η αρχική παρατήρηση στο κείμενο του Νίτσε είναι ότι μέσα από την αξιολόγηση αποκτούν νόημα και αξία τα πράγματα και με την αξιολόγηση διαπιστώνεται η ύπαρξη. Η αξιολόγηση είτε του προσωπικού είτε της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικοί τρόποι για να γνωρίσουμε στην ευρύτερη κοινωνία το έργο ατόμων ή ομάδων. Ότι δεν αξιολογείται με τη διαδικασία της κοινοποίησης στην κοινότητα, είναι σαν να μην υπάρχει για την κοινότητα (το καρύδι της ύπαρξης είναι κούφιο). Η ανάρτηση στις ιστοσελίδες σχολείων του έργου των σχολείων, είναι ένας τρόπος να γνωρίσουμε την ύπαρξη του έργου των σχολείων και πολλές φορές διαπιστώνουμε τεράστιο όγκο δραστηριοτήτων που χωρίς την διαδικασία της καταγραφής και αυτοαξιολόγησης θα μας ήταν άγνωστα, σαν να μην υπάρχουν για την ευρύτερη κοινωνία πέρα από την μικρή κοινωνία της τάξης.. Στα ΠΠ Σχολεία παρατηρήθηκε σύμφωνα με την άποψή μας, αυτό που ακριβώς αναφέρει ο Νίτσε, ότι: «*η αξιολόγηση είναι δημιουργία και οδηγεί στη δημιουργία*». Η διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας στα Πρότυπα Πειραματικά συνοδεύτηκε από ιδιαίτερα δημιουργικό έργο των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών (Καφετζόπουλος κ.ά., 2014β). Βέβαια, ο Νίτσε προχωρά πολύ πέρα από την φαντασία των ελλήνων εκπαιδευτικών, μάχιμων και συνδικαλιστών, με το απόφθεγμα: «*μόνο μέσα από την αξιολόγηση υπάρχει αξία»* και διαχρονικά απευθύνεται σε όλους μας *«ακούστε το αυτό, εσείς οι δημιουργικοί άνθρωποι!»*. Δεν μας παραξενεύει η συμφωνία που υπάρχει των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκ-

παιδευτικών, Διευθυντών-υποδιευθυντών, διοικητικών στελεχών, γονέων) να θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ζουγανέλη κ.ά., 2008) αν και όπως είναι γνωστό προσφάτως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποσύρθηκε και πάλι από την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εκτός από τη φανερή συμφωνία του Νίτσε με τη διαδικασία αξιολόγησης, μια παραβολή από το ευαγγέλιο του Ματθαίου υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες για τη διαδικασία της αξιολόγησης και οδηγεί σε ερωτηματικά σχετικά με την αντικειμενικότητά της. Πρόκειται για την παραβολή των «ταλάντων», η οποία οδηγεί σε αυτό που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως το «Matthew effect». Βέβαια, τα αναφερόμενα από τα Ευαγγέλια πρώτα λόγια του Χριστού προς τους σύγχρονούς του, είναι θεμελιακά συνδεδεμένα με την αξιολόγηση και ειδικά με την αυτοαξιολόγηση με τη φράση: «*μετανοείτε*» που ήταν η πρώτη λέξη του αρχικού κηρύγματος (Ματθ. κεφ. Δ΄, στιχ.17). Σχετικά με μια άλλη πτυχή της αντίληψης του Χριστού με την αξιολόγηση θα επιχειρήσουμε μια ενδεικτική προσέγγιση ιδιοτυπιών της αξιολόγησης μέσα από μια παραβολή. Οι παραβολές του Χριστού έχουν ένα αυτόνομο εννοιολογικό φορτίο, το οποίο μπορεί και να συμφωνεί με τις ερμηνείες που τους αποδίδουμε. Συγκεκριμένα εστιάζουμε στο «Matthew effect», δηλαδή στη διαδικασία εκείνη κατά την οποία αυτοί που έχουν πολλά αξιολογημένα προσόντα συσσωρεύουν ακόμη περισσότερα προσόντα, από τους έχοντες λιγότερα. Υπενθυμίζουμε ότι η λέξη «τάλαντο» έχει ένα διπλό εννοιολογικό περιεχόμενο, αφενός μεν το ταλέντο, το χάρισμα, το ουσιαστικό προσόν και αφετέρου αποτελεί μονάδα χρημάτων ή ποσού χαλκού ή χρυσού μεταφραζόμενο σε χρήματα με τη σημερινή έννοια.

Μερικά αποσπάσματα της παραβολής των ταλάντων (Ματθ. κεφ. ΚΕ΄, στιχ.14-30): *«Εἶπεν ὁ Κύριος τὴν παραβολὴν ταύτην· ἄνθρωπός τις ἀπορῶν, ἐκάλεσε τοὺς ἰδίους δούλους* […] *καὶ τῷ μὲν ἔδωκε πέντε τάλαντα, τῷ δὲ δύο, τῷ δὲ ἑν, ἑκάστῳ κατὰ τὴν ἰδίαν δύναμιν, καὶ ἀπεδήμησεν εὐθέως. Πορευθεὶς δὲ ὁ τὰ πέντε τάλαντα λαβὼν εἰργάσατο ἐν αὐτοῖς καὶ ἐποίησεν ἄλλα πέντε τάλαντα. Ὡσαυτὼς καὶ ὁ τὰ δύο ἐκέρδησε καὶ αὐτὸς ἄλλα δύο. Ὁ δὲ τὸ ἐν λαβὼν ἀπελθὼν ὤρυξεν ἐν τῇ γῇ καὶ ἀπέκρυψε τὸ ἀργύριον τοῦ κυρίου αὐτοῦ. Μετὰ δὲ χρόνον πολὺν ἔρχεται ὁ κύριος τῶν δούλων ἐκείνων καὶ συναιρεῖ μετ' αὐτῶν λόγον. Καὶ προσελθὼν ὁ τὰ πέντε τάλαντα λαβὼν προσήνεγκεν ἄλλα πέντε τάλαντα λέγων κύριε, πέντε τάλαντά μοι παρέδωκας· ἰδὲ ἄλλα πέντε τάλαντα ἐκέρδησα ἐπ' αὐτοῖς. Ἔφη αὐτῷ ὁ κύριος αὐτοῦ· εὖ, δοῦλε ἀγαθὲ καὶ πιστέ. Ἐπ' ὀλίγα ᾖς πιστός, ἐπὶ πολλῶν σὲ καταστήσω· εἴσελθε εἰς τὴν χαρὰν τοῦ κυρίου σου.* […] *Τῷ γὰρ ἔχοντι* […] *δοθήσεται καί περισσευθήσεται, ἀπό δὲ τοῦ μὴ ἔχοντος καί ὃ ἔχει ἀρθήσεται ἀπ' αὐτοῦ. Καὶ τὸν ἀχρεῖον δοῦλον ἐκβάλετε εἰς τὸ σκότος τὸ ἐξώτερον ἐκεῖ ἔσται ὁ κλαυθμὸς καὶ ὁ βρυγμὸς τῶν ὀδόντων. Ταῦτα λέγων ἐφώνει· ὁ ἔχων ὦτα ἀκούειν ἀκουέτω».*

Σύμφωνα με την παραβολή, αυτοί που είχαν τάλαντα και τα πολλαπλασίασαν, τους δόθηκαν ακόμη περισσότερα ενώ αυτοί που δεν είχαν πολλά έχασαν και τα λίγα, δηλαδή τα προσόντα λειτουργούν συσσωρευτικά. Ωστόσο, δεν θα εμμείνουμε στην πολλαπλότητα ερμηνειών της παραβολής και κατά πόσον τα «τάλαντα» είναι πνευματικά ή υλικά προσόντα, αλλά θα επιλέξουμε μια συνήθη ερμηνεία σύμφωνα με την σύγχρονη διεθνώς καταγραμμένη τρέχουσα κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, όπου συνήθως «οι πλούσιοι γίνονται πλουσιότεροι και οι φτωχοί φτωχότεροι» (σε υλικά/πνευματικά αγαθά, ταλέντα κλπ) και εντείνεται σε διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και με εστίαση στην αναγνώριση του έργου επιστημόνων διεθνούς βεληνεκούς (Merton, 1968) είναι το λεγόμενο «Mathew effect». Αφορμή για τη μελέτη του «Matthew Effect» ήταν ο προβληματισμός για τα κριτήρια απονομής των βραβείων Νόμπελ. Ο R. Merton θέτει το ερώτημα εάν αυτοί που παίρνουν τα διεθνή βραβεία έχουν πράγματι την μεγαλύτερη προσφορά στην επιστήμη ή απλά είναι οι συσσωρευτικά πιο πλούσιοι σε δημοσιότητα, κοινωνική προβολή και διακρίσεις, μαγνητίζοντας έτσι τις θετικές αποφάσεις των διεθνών επιτροπών για βραβεύσεις και επιτυγχάνοντας μια θετικότερη αξιολόγηση σε σχέση με αξιόλογους συναδέλφους τους, οι οποίοι δεν είναι διάσημοι. Κάθε θετική αξιολόγηση οδηγεί στην επόμενη αναγνώριση του έργου, σε πιθανή χρηματοδότηση και σε επόμενη θετική αξιολόγηση και βραβεία και τελικά στα μεγάλα διεθνή βραβεία. Βέβαια, σε επόμενο άρθρο του αμφισβητεί ως ένα βαθμό τα πρώτα του συμπεράσματα, αλλά παραμένει πιστός στον αρχικό πυρήνα της σκέψης

του ότι η αναγνωρισιμότητα και η κοινωνική προβολή παρασύρει σε ευνοϊκές κρίσεις (Merton, 1988).

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε αντίστοιχα ερωτήματα για την αξιολογική διαδικασία των εκπαιδευτικών στα ΠΠ Σχολεία. Μήπως η κατανομή των μορίων στους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε συσσώρευση των μορίων σε προσοντούχους εκπαιδευτικούς; Μήπως κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης πριμοδοτούμε τους έχοντες πολλά τυπικά προσόντα ακυρώνοντας έτσι τη συνολική διαδικασία αξιολόγησης (δηλαδή τη συνέντευξη, το διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο); Μήπως υποβαθμίζουμε την ουσιαστική λειτουργία της αξιολόγησης που είναι η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού;

3. Το «Mathew effect» στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα ΠΠ Σχολεία

3.1 Η προβλεπόμενη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα ΠΠ Σχολεία το σχ. έτος 2012-2013 ακολούθησε τη σχετική νομοθεσία. Σύμφωνα με την ΥΑ 116672/Δ1, ένα σύνολο 100 αξιολογικών μονάδων/μορίων των εκπαιδευτικών κατανέμεται στα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών ως εξής (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Προβλεπόμενη μοριοδότηση εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Αξιολόγηση σύμφωνα με τα Τυπικά Προσόντα	Αξιολόγηση από τον Διευθυντή	Αξιολόγηση Σχολικού Συμβούλου	Αξιολόγηση στη Συνέντευξη
(40 μόρια)	(15 μόρια)	(20 μόρια)	(25 μόρια)
Κατάρτιση και επιστημονικό έργο (μέχρι 31 μόρια) Διδακτική και επιμορφωτική εμπειρία (μέχρι 5 μόρια), Προϋπηρεσία σε ΠΠ Σχολεία (μέχρι 4 μόρια),	Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο (μέχρι 15 που αξιολογούνται από το Διευθυντή του ΠΠΣ σε συνεργασία με τον σύμβουλο-μέλος του ΕΠΕΣ)	Επιστημονική και Διδακτική Επάρκεια (μέχρι 20 μόρια που αξιολογούνται από τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας),	

Αξιολογήθηκαν υπηρεσιακά 18 εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ04 (01:φυσικοί, 02:χημικοί, 04:βιολόγοι) σε πέντε Πρότυπες Πειραματικές σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας το σχολικό έτος 2012-2013.

Ακολουθεί ο πίνακας μορίων των 18 εκπαιδευτικών:

Πίνακας 2. Μοριοδότηση εκπαιδευτικών ειδικότητας ΠΕ04 στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

α/α	Ειδικότητα	Τυπικά Προσόντα (40 μόρια)	Αξιολόγηση από τον Διευθυντή (15 μόρια)	Αξιολόγηση Σχολικού Συμβούλου (20 μόρια)	Αξιολόγηση από τη Συνέντευξη (25 μόρια)	ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΡΙΩΝ
1	ΠΕ04.02	24	13.875	19.25	23.333	80.458
2	ΠΕ04.01	20	13.875	19.25	24	77.125
3	ΠΕ04.04	8	13.5	19.5	20	61
4	ΠΕ04.01	25.5	15	20	22	82.5
5	ΠΕ04.04	22	15	20	24	81
6	ΠΕ04.01	20.5	15	20	22	77.5
7	ΠΕ04.01	31.5	12.75	19.25	23.667	87.167
8	ΠΕ04.04	15	15	19.25	22	71.25
9	ΠΕ04.01	32.5	15	20	24.667	92.167
10	ΠΕ04.01	33.5	11.625	20	22	87.125
11	ΠΕ04.01	22	15	20	0	57
12	ΠΕ04.04	26	15	20	22	83
13	ΠΕ04.01	22	15	20	24.333	81.333
14	ΠΕ04.02	23	15	19.25	23	80.25
15	ΠΕ04.01	6	15	19.25	21.667	61.917
16	ΠΕ04.02	27.5	15	19.75	22.333	84.833
17	ΠΕ04.01	16.5	15	19.25	23.333	74.083
18	ΠΕ04.04	31	15	20	23.333	89.333

Παρατηρούμε ότι υπάρχουν τέσσερις εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα τυπικά προσόντα, είναι οι τέσσερις «πλούσιοι» (α/α 7,9,10,18). Επίσης, υπάρχουν τέσσερις εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα τυπικά προσόντα, είναι οι τέσσερις «φτωχοί» (α/α 3,8,15,17). Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι ένας εκπαιδευτικός (α/α 11) διέκοψε τη διαδικασία αξιολόγησης και δεν προσήλθε στη συνέντευξη.

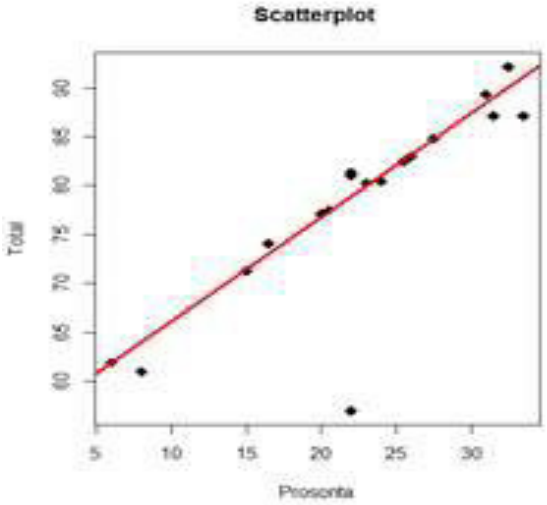
4. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων (Ντζούφρας και Καρλής, 2015) πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης R (έκδοση v. 3.2.4.).

4.1 Συσχέτιση μεταξύ τυπικών προσόντων και συνολικής βαθμολογίας

Σε πρώτη φάση το διάγραμμα διασποράς (Scatterplot) μας πληροφορεί ότι υπάρχει ένδειξη για γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών που μας ενδιαφέρουν. Πράγματι, ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson στο αρχικό δείγμα μεταξύ τυπικών προσόντων και συνολικής

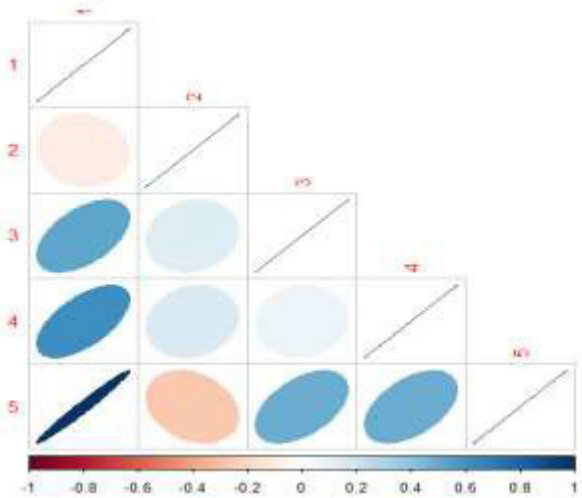
βαθμολογίας είναι ιδιαίτερα αυξημένος (r = 0.84). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι περιλαμβάνεται η ακραία παρατήρηση του συναδέλφου που δεν προσήλθε στη συνέντευξη.



Αφαιρώντας τη συγκεκριμένη παρατήρηση, καθώς θεωρούμε ότι δεν ολοκληρώθηκε η διαδικασία αξιολόγησης, παρατηρούμε ότι ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson γίνεται r = 0.98, δηλαδή σύμφωνα με τα συγκεκριμένα δεδομένα φαίνεται να επαληθεύεται το «Matthew effect».

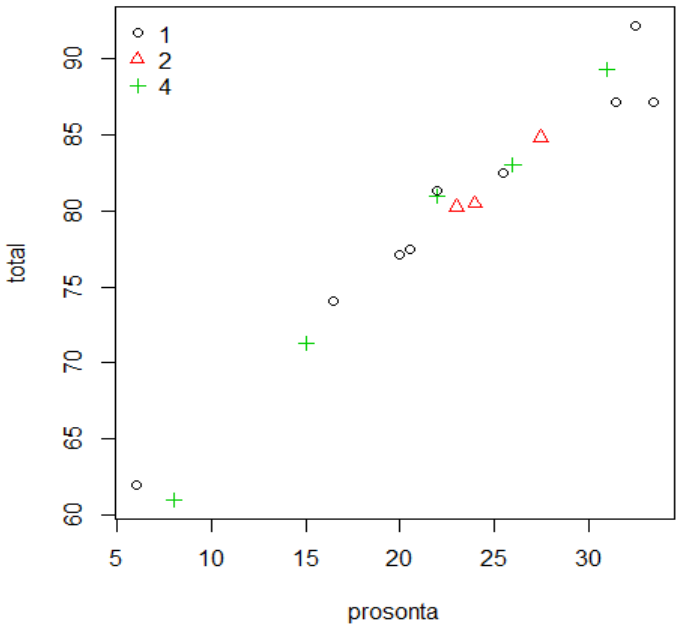
4.2 Συσχετίσεις σε όλες τις κατηγορίες

Στο παρακάτω διάγραμμα συσχετίσεων παρατηρούμε τις συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών μεταβλητών. Συγκεκριμένα το (1) είναι η συνολική βαθμολογία, το (2) είναι η βαθμολογία του διευθυντή της σχολικής μονάδας, το (3) είναι η βαθμολογία του σχολικού συμβούλου ειδικότητας, το (4) είναι η βαθμολογία της συνέντευξης, και το (5) είναι η βαθμολογία από τα τυπικά προσόντα. Παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη θετική συσχέτιση εμφανίζεται στα τυπικά προσόντα με τη συνολική βαθμολογία. Αντίθετα, οι βαθμολογίες των διευθυντών έχουν μικρή αρνητική συσχέτιση, ενώ όλες οι μεταβλητές σε σχέση με τη συνολική βαθμολογία δεν παρουσιάζουν γραμμική συσχέτιση, το οποίο επιβεβαιώνεται από τα αντίστοιχα διαγράμματα διασποράς.



4.3 Η επίδραση της ειδικότητας του εκπαιδευτικού στη συνολική βαθμολογία

Στο διάγραμμα που ακολουθεί το (1) αντιπροσωπεύει τους φυσικούς, το (2) τους χημικούς και το (4) τους βιολόγους. Παρατηρούμε ότι ο κλάδος δεν παίζει κάποιο ρόλο στη διαφοροποίηση της βαθμολογίας. Οι καθηγητές Χημείας (κόκκινο) έχουν μικρές διαφορές μεταξύ τους, ενώ οι καθηγητές Φυσικής και Βιολογίας απλώνονται στο εύρος της βαθμολογίας, χωρίς να συσσωρεύονται σε κάποιο σημείο. Ωστόσο, όλες οι κατηγορίες ΠΕ04 επαληθεύουν το Mathew effect, αφού σε κάθε ειδικότητα όσοι έχουν πολλά τυπικά προσόντα αποκτούν τελικά μεγαλύτερη συνολική βαθμολογία.



Προσπαθώντας να εξηγήσουμε την αλληλεξάρτηση της συνολικής βαθμολογίας με τα τυπικά προσόντα, δημιουργήσαμε ένα ψευδομοντέλο έχοντας αφαιρέσει την ακραία παρατήρηση. Το ονομάζουμε ψευδομοντέλο καθώς δεν υπάρχει τυχαίος παράγοντας στα δεδομένα μας, αλλά θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τη μεταβλητότητα της συνολικής βαθμολογίας μόνο γνωρίζοντας τα τυπικά προσόντα. Αυτό το είδος ανάλυσης διεξάγεται ώστε να αναδειχθεί αν υπάρχει η σημαντικότητα της μεταβλητής των προσόντων. Από το ψευδομοντέλο προσπαθώντας να εξηγήσουμε το σύνολο της βαθμολογίας μόνο από τα τυπικά προσόντα, έχοντας αφαιρέσει την ακραία παρατήρηση, προκύπτει το εξής: βαθμολογία = 55.44 + 1.06*προσόντα.

```
> summary(m2)

Call:
lm(formula = total ~ proson)

Residuals:
    Min      1Q  Median      3Q     Max 
-3.9966 -0.1690  0.1014  0.8739  2.4590 

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)    
(Intercept) 55.44386    1.31299   42.23  < 2e-16 ***
proson       1.06501    0.05495   19.38 4.98e-12 ***
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 1.745 on 15 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.9616,    Adjusted R-squared:  0.959 
F-statistic: 375.6 on 1 and 15 DF,  p-value: 4.976e-12
```

Από τη μία, παρατηρούμε ότι η συνολική βαθμολογία εξαρτάται από μία σταθερά η οποία προσμετρήθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι 55.44 μόνο και μόνο από τη συμμετοχή τους από την αξιολόγηση, δηλαδή αναφέρεται στη βαθμολογία αυτών που έχουν μηδενικά προσόντα. Από την άλλη, βλέπουμε ότι μία αύξηση στα προσόντα επιφέρει 1.06 αύξηση στη συνολική βαθμολογία. Θα πρέπει να εξετάσουμε βέβαια αν το μοντέλο που δημιουργήσαμε είναι ικανοποιητικό.

Το παραπάνω μοντέλο παρόλο που περιέχει μόνο μία ανεξάρτητη μεταβλητή, εξηγεί το 96% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας, δηλαδή σχεδόν όλη η μεταβλητότητα της συνολικής βαθμολογίας εξαρτάται από τα τυπικά προσόντα. Επίσης το τυπικό σφάλμα είναι s = 1.75, που σημαίνει ότι αν επιλέξουμε έναν από τους συναδέλφους που αξιολογήθηκαν προκύπτει ότι αν χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο για να προβλέψουμε τη συνολική βαθμολογία τότε κατά μέσο όρο θα έχουμε σφάλμα 1,75 μονάδων, που είναι αρκετά μικρό σε σχέση με το εύρος τιμών (31 μονάδες) στο δείγμα.

5. Συμπεράσματα και προοπτικές από τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών στα Π.Π. Σχολεία

Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση, η πλειονότητα των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι ο εκπαιδευτικός πρωτίστως θα πρέπει να αξιολογείται για τη διδακτική και παιδαγωγική του ικανότητα και δευτερευόντως για την υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα (Ζουγανέλη κ.ά., 2008). Συνεπώς, φαίνεται ότι κυρίαρχος ρόλος πρέπει να δίνεται στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, ενώ στη αξιολόγηση των Π.Π.Σ. τον κυρίαρχο λόγο στη βαθμολογία εμφανίζουν τα τυπικά προσόντα. Τα τυπικά προσόντα εξασφαλίζουν μεγάλες βαθμολογίες αθροιστικά, αλλά δεν αποτελούν αναγκαία και ικανή προϋπόθεση για την ποιότητα του διδακτικού έργου και για την παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προκύπτει ότι η μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία εμφανίζεται στα τυπικά προσόντα. Έτσι, μπορούμε να αναφέρουμε με στατιστική σημαντικότητα ότι ο κανόνας του «Mathew effect» ίσχυσε κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα ΠΠ Σχολεία και όσοι είχαν πολλά «τυπικά προσόντα», έλαβαν τις μεγαλύτερες συνολικές βαθμολογίες ανεξάρτητα από την ποιότητα του ουσιαστικού διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου.

Η παραπάνω παρατήρηση, πέραν του ότι απαιτεί περαιτέρω διερεύνησης με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, οδηγεί και σε πολλά ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα όπως: Μήπως η έλλειψη πλούτου τυπικών προσόντων, έφερε σε δυσχερή θέση εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς των ΠΠ Σχολείων; Μήπως η απέχθεια των περισσότερων εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση οφείλεται και στην έλλειψη τυπικών προσόντων; Μήπως στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρέπει να συμμετέχουν και οι μαθητές ή/και οι γονείς ώστε να καταγράφεται η διδακτική επίδραση του εκπαιδευτικού; Μήπως πρέπει να μελετηθεί ανάλογο φαινόμενο ευνοϊκής αξιολόγησης υποψηφίων με πολλά τυπικά προσόντα, στην αξιολόγηση των Διοικητικών στελεχών;

Πιθανώς απαντήσεις μπορεί να δοθούν μέσα από μια διαδικασία μετα- αξιολόγησης (της ίδιας της αξιολόγησης) όπου επανακαθορίζονται οι στόχοι και οι διαδικασίες της αξιολόγησης. Το τελευταίο το καταγράφουμε έχοντας επίγνωση των συνεχών παλινωδιών στις νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες οδηγούν σε αδυναμία παρακολούθησης και αξιολόγησης των εξελίξεων στην εκπαίδευση.

Συμπληρωματικά για την επιβεβαίωση του "Mathew effect" καταγράφουμε και τις ακόλουθες παρατηρήσεις: Οι «πλούσιοι» σε προσόντα εκπαιδευτικοί είναι συχνά επιθυμητοί για τις διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες (επιμόρφωση, θεματοδότες σε διαγωνισμούς κλπ). Οι «πλούσιοι» σε προσόντα εκπαιδευτικοί, επειδή παραμένουν δραστήριοι και ενεργητικοί, γίνονται ακόμη πλουσιότεροι, ενίοτε υπερδραστήριοι, δημιουργικοί, όπως αναφέρει ο Νίτσε. Οι πλούσιοι σε προσόντα εκπαιδευτικοί, αποσπώντας τη μεγαλύτερη βαθμολογία στις συνήθεις αξιολογήσεις, δεν αποκλείεται να αποτελέσουν (εάν επιθυμούν να φύγουν από την τάξη) τα αυριανά στελέχη, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές, υποδιευθυντές, υπεύθυνους ή αποσπασμένους σε Διευθύν-

σεις και έτσι να γίνουν ακόμη «πλουσιότεροι» στο υπηρεσιακό ενεργητικό τους. Συνεπώς, απομακρύνονται από την τάξη οι δημιουργικοί και πλούσιοι σε ιδέες εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να φτωχαίνει η σχολική τάξη, το οποίο ξεφεύγει από τα όρια της μελέτης μας. Συμπερασματικά, η βαθμολογία που δόθηκε στους αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς των ΠΠΣ σχετίζεται στατιστικά με το σύνολο των τυπικών τους προσόντων και για να συνδέεται η διαδικασία αξιολόγησής τους περισσότερο με το κύριο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο απαιτείται μια διαφορετική διαδικασία αξιολόγησης και μοριοδότησης του συνολικού έργου τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Merton, K. R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science* 159 (3810), 56-63.

Merton, K. R. (1988). The Matthew Effect in Science, II: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *ISIS* 79, 606–623.

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

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Βλάχος Δ. (Επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 391-436) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΠΙ.

Καφετζόπουλος, Κ., Κόσυβας, Γ., & Αποστολόπουλος, Κ. (2014α). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Τεύχος Α. Σκέψεις, ερωτήματα και αναμνήσεις από την αξιολόγηση στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία,* Αθήνα. Ανακτήθηκε την 1/11/2016 από την ιστοσελίδα: https://sites.google.com/site/costaskafetzopoulos/anamneseis-axiologeses

Καφετζόπουλος, Κ., Κόσυβας, Γ., & Αποστολόπουλος, Κ. (2014β). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Τεύχος Β: Σχέδια μαθήματος και σκέψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα. Ανακτήθηκε την 1/11/2016 από την ιστοσελίδα: https://sites.google.com/site/costaskafetzopoulos/teuchos-b-axiologese-ekpaideutikon

Ντζούφρας, Ι., & Καρλής, Δ. (2015). *Εισαγωγή στον προγραμματισμό και στη στατιστική ανάλυση με R*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε την 1/11/2016 από την ιστοσελίδα: http://hdl.handle.net/11419/2601

Καφετζόπουλος, Κ. (2013). Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων*, Κόρινθος. Ανακτήθηκε την 1/11/2016 από την ιστοσελίδα: http://www.pess.gr/images/praktika/synedrio1/Praktika-PESS-T%201%20-%20Korinthos%20-%202013.pdf

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ – ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΜΕΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ

Γιαννικόπουλος Ιωάννης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα και αμφιλεγόμενα ζητήματα στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας έπαψε να ισχύει από το 1982, δηλαδή μετά την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης. Εδώ και αρκετά χρόνια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί στόχο αρκετών νομοθετικών προσπαθειών, ωστόσο δεν έχει καταφέρει ακόμα να εφαρμοστεί. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, βιώνουμε αντιφατικό λόγο από πολλούς φορείς της εκπαίδευσης, που τίθενται υπέρ ή κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η μέχρι τώρα εμπειρία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα τα συνδικαλιστικά όργανα έχουν εκδηλώσει μια άρνηση απέναντι σε κάθε επιχειρούμενη νομοθετική προσπάθεια της αξιολόγησης. Λόγω του βεβαρημένου ιστορικού της αξιολόγησης στην Ελλάδα, οι αντιδράσεις από μέρους των εκπαιδευτικών και κυρίως των συνδικαλιστών ήταν και είναι πολλές. Πιθανόν οι αντιδράσεις αυτές όμως να μην αφορούν ουσιαστικά αυτή καθαυτή την αξιολόγηση, αλλά τον τρόπο που αυτή θα εφαρμοστεί και τους σκοπούς και στόχους που αυτή θα εξυπηρετεί. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια σύντομη ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά την μεταπολίτευση φτάνοντας στην σημερινή πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαίδευση, εκπαιδευτικό έργο, επιθεωρητισμός

The Assessment of Teaches' Work in Greece after the Downfall of Dictatorship Regime (1974). A Historical Review

Giannakopoulos Ioannis

ABSTRACT

The evaluation of teachers and their work has recently been a matter of debate in Greece. Teachers' evaluation stopped in 1982. Several years now there has been a tremendous effort by Greek governments to re establish a new form of evaluation. However, this goal is still unsuccessful. In many cases, there are extreme arguments for and against the evaluation by many representatives in the educational world. Nonetheless it is a clear fact that the majority of teachers and especially their political parties have shown their negativity towards any kind of evaluation. The unsuccessful and unfair method of evaluation which came to an end in 1982 has only left negative memories in education and therefore the reactions against it today are many. However it is most possible that this negativity doesn't target certain the whole idea of evaluation but mainly target firstly the method that will be implemented and will be enforced in Greek schools and classrooms; and secondly the goals that will be targeted. This present study has as a goal to present a short historical journey back in the evaluation of teachers in Greece after the political changeover till the present day.

Keywords: assessment, education, educational work, inspectors

1. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τη μεταπολίτευση έως το Π.Δ. 140/1998

Στις 24 Ιουλίου του 1974 κατέρρευσε οριστικά η στρατιωτική δικτατορία και αποκαταστάθηκε η δημοκρατία με την έλευση του Κωνταντίνου Καραμανλή από το εξωτερικό και με την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από κυβέρνηση εθνικής ενότητας. Η ανάγκη για τον

1. Ο Γ.Ι. είναι εκπαιδευτικός στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Αμαλιάδας, κάτοχος Msc. Επικοινωνία: jgianniko@gmail.com

εκσυγχρονισμό του ελληνικού κράτους σε όλους τους τομείς και ειδικότερα στην εκπαίδευση κρίθηκε επιτακτική (Σβορώνος, 1992˙ Μιχελής, 2013˙ Κυπριανός, 2004).

Με τον μεταρρυθμιστικό νόμο 309/1976 έγιναν κάποιες αλλαγές στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όμως οι επιθεωρητές θα παραμείνουν ως μηχανισμός αξιολόγησης και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης & Καββαδίας, 2007). Στο τρίτο κεφάλαιο του ίδιου νόμου αναφέρεται ότι: *«το Εποπτικόν Προσωπικόν Δημοτικής Εκπαιδεύσεως αποτελούν οι Επιθεωρηταί Δημοτικής και οι Επόπται Δημοτικής Εκπαιδεύσεως»* (Καραφύλλης, 2010). Όπως προέβλεπε ο συγκεκριμένος νόμος συστάθηκαν 16 θέσεις Επόπτων Δημοτικής Εκπαίδευσης για τις αντίστοιχες Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι ως ανώτεροι προϊστάμενοι συνέτασσαν έκθεση αξιολόγησης για τους επιθεωρητές της περιφέρειάς τους. Θέση Επόπτη μπορούσαν να πάρουν κατ' εκλογή Επιθεωρητές Α΄ μετά από διετή προϋπηρεσία στη θέση που κατείχαν και σε θέση επιθεωρητή Α΄ μπορούσε να τοποθετηθεί μόνο όποιος είχε διατελέσει Επιθεωρητής Β΄ για τουλάχιστον μια τριετία. Με τον ίδιο νόμο συστάθηκαν 240 θέσεις επιθεωρητών δημοτικής εκπαίδευσης (54 θέσεις Επιθεωρητών Α΄ και 186 Επιθεωρητών Β΄). Οι επιθεωρητές Α΄ τοποθετούνταν ως προϊστάμενοι εκπαιδευτικών περιφερειών (Καραφύλλης, 2010). Το έργο των επιθεωρητών είχε εποπτικό, καθοδηγητικό και ελεγκτικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους, ενώ στις αρμοδιότητές τους ήταν η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης των εκπαιδευτικών. Στις υπηρεσιακές εκθέσεις αν και φαινόταν ότι καταγραφόταν η υπάρχουσα κατάσταση των σχολείων και των εκπαιδευτικών τους, στην πραγματικότητα λειτουργούσαν ως μηχανισμοί επιβολής της εξουσίας αξιολογώντας όχι μόνο το έργο του εκπαιδευτικού αλλά και την γενικότερη δράση του στην κοινωνία (Παμουκτσόγλου, 2003). Διαπιστώθηκε επίσης ότι πολλοί επιθεωρητές που είχαν τοποθετηθεί επί Χούντας είτε είχαν διατηρηθεί στις θέσεις τους είτε είχαν αναβαθμιστεί προκαλώντας πολλές αντιδράσεις από μέρους των εκπαιδευτικών εκείνης της εποχής (Καραφύλλης, 2010). Μπορούμε λοιπόν να αναφέρουμε ότι αν και στη μεταπολίτευση το κλίμα είχε αλλάξει, ωστόσο ο εκπαιδευτικός όφειλε να συντηρεί «πελατειακές σχέσεις» με τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και το κυβερνών κόμμα για να μην αντιμετωπίζει πρόβλημα στην υπηρεσιακή του εξέλιξη, καθώς οι επιθεωρητές ήταν πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης & Καββαδίας, 2007). Ο θεσμός του επιθεωρητή κρίθηκε ως αυταρχικός και αναχρονιστικός και αποτελούσε εμπόδιο στον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Προς την κατεύθυνση αυτή κινήθηκε και η 1η Μεταδιδακτορική Συνέλευση της Δ.Ο.Ε (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας), η οποία αποφάσισε την πάση θυσία κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή. (Παμουκτσόγλου, 2003). Η περίοδος 1976-1981 θα σημαδευτεί από σημαντικές κινητοποιήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ το ΠΑΣΟΚ με την κατάκτηση της εξουσίας το 1981 προχώρησε σε σημαντικές αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης & Καββαδίας, 2007). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές πραγματοποιήθηκε τελευταία φορά το σχολικό έτος 1981-82, αφού με την υπ. αριθ. 3517/Δ.1550/15-1-1982 εγκύκλιο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων διατάχθηκε η αναστολή κάθε είδους επιθεώρησης των εκπαιδευτικών. Με το Νόμο 1304/1982 καταργήθηκαν όλες οι θέσεις επιθεωρητών εκπαίδευσης και δημιουργήθηκαν θέσεις προϊσταμένων γραφείων και διευθύνσεων εκπαίδευσης αλλά και σχολικών συμβούλων. Έτσι έκλεισε ο κύκλος του «επιθεωρητισμού» που κυριάρχησε για δεκαετίες στην ελληνική εκπαίδευση και άνοιξε ένας νέος, αυτός των σχολικών συμβούλων και των προϊστάμενων διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης (Καραφύλλης, 2010). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι επιστημονικός, παιδαγωγικός και συμβουλευτικός ενώ διαχωρίζεται από τον προϊστάμενο διεύθυνσης ή γραφείου, ο οποίος ασκεί το διοικητικό ρόλο (Σαΐτη, 2008). Η φιλοσοφία του νέου θεσμού εκφράστηκε με την αντικατάσταση του «επί» των επιθεωρητών με το «συν» των σχολικών συμβούλων, καθώς το έργο τους οριοθετήθηκε σε ένα πλήθος συνεργασιών ανάμεσα σε αυτούς και όλους τους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγινε ευνοϊκά αποδεκτός από τον κλάδο των εκπαιδευτικών καθώς αποτελούσε ένα πάγιο αίτημά τους (Παμουκτσόγλου, 2003˙ Χαρακόπουλος, 1998).

Εν συνεχεία σημαντική είναι η ψήφιση του Νόμου πλαισίου 1566/1985 καθώς επαναφέρει το ζήτημα της αξιολόγησης και αναφέρει για πρώτη φορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όμως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντέδρασαν και απέρριψαν όλο το ισχύον θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης (Καπαχτσή, 2008˙Γεωργουδάκης, 2010). Το 1987 κατά την υπουργία του Αντώνη Τρίτση εκδίδεται ένα σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση. Η τομή σε αυτό το σχέδιο είναι ότι μετατοπίζεται το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο, δηλαδή μιλάμε ξεκάθαρα πια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά τελικά οι συνδικαλιστικοί φορείς πάλι απορρίπτουν το σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, διαφωνώντας με το θεσμικό πλαίσιο που συνέδεε τους σχολικούς συμβούλους με την αξιολόγηση (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης & Καββαδίας, 2007). Το 1988 εκδόθηκε ένα ακόμα σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος που αφορούσε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων καθώς και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο και αυτό το σχέδιο απορρίφθηκε από τους συνδικαλιστικούς φορείς (Δούκας, 2000 ˙Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης & Καββαδίας, 2007).

Το διάστημα της διακυβέρνησης της χώρας 1990-1993 από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ξανά στο προσκήνιο. Οι μαθητικές κινητοποιήσεις την περίοδο 1990-1991 για την αξιολόγηση των μαθητών θα οδηγήσουν τον τότε υπουργό Βασίλη Κοντογιαννόπουλο σε παραίτηση (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης & Καββαδίας, 2007), ενώ ο νέος υπουργός Παιδείας Γιώργος Σουφλιάς επανέρχεται με νέα προεδρικά διατάγματα για την αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο Νόμος 2043/1992 και το Π.Δ 320/1993 που όριζε ως υπεύθυνους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολείων ανεστάλη καθώς οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντέδρασαν καταγγέλλοντας το Υπουργείο Παιδείας για επιστροφή στον «επιθεωρητισμό» (Γεωργουδάκης, 2010˙Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Οι εκλογές του 1993 έφεραν πάλι την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ στην εξουσία και η νέα πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ με την αριθμό Δ/24168/25-11-1993 εγκύκλιο της ανέφερε στους διευθυντές και σχολικούς συμβούλους να απέχουν από την αξιολόγηση ενόψει νέας μελέτης για την αναμόρφωσή της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

Για τέσσερα περίπου χρόνια το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση χάνεται από το προσκήνιο ενώ το καλοκαίρι του 1997 δημοσιεύεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ το σύγγραμμα με τίτλο «Εκπαίδευση 2000», όπου ανάμεσα σε άλλα γίνεται αναφορά στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων και στο Ειδικό Σώμα Αξιολογητών ως υπεύθυνους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Χαρακόπουλος, 1998). Στη συνέχεια εκδίδεται ο νόμος 2525/1997 και αργότερα το Π.Δ 140/1998 όπου προέβλεπαν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από Σώμα (των 400) Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α), καθώς και την συγκρότηση Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ). Με τον νόμο αυτό δημιουργήθηκε μία αξιολογική πυραμίδα αξιολόγησης που ξεκινούσε από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και έφτανε στην Ε.Α.Σ.Μ, όπου όλοι συνέτασσαν αξιολογικές εκθέσεις για τους κατωτέρους τους στην ιεραρχία. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο Π.Δ 140/1998 γινόταν και αναφορά για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν δινόταν κάποια διευκρίνιση για αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Ο τότε υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης βρήκε αντιστάσεις από τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί ποτέ και αυτή η μορφή αξιολόγησης (Γεωργουδάκης, 2010˙Αθανασούλα-Ρέππα, 2005˙Καπαχτσή, 2008).

1.1. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από το Νόμο 2986/2002 έως σήμερα

Το 2002 η ίδια κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ με υπουργό Παιδείας τον Πέτρο Ευθυμίου ψηφίζει το Νόμο 2986/2002, *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*. Με αυτόν τον νόμο καταργήθηκε το σώμα των 400 μονίμων αξιολογητών και υποκαταστάθηκε από 13 Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης. Στον συγκεκριμένο νόμο προβλέπεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την ευθύνη της οποίας αναλαμβάνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας μέσα από τη συγκέντρωση και

επεξεργασία δεικτών για την δυναμική αποτύπωση των δεικτών της κατάστασης των σχολείων. Στις διατυπώσεις του νόμου παρατηρείται μια ευρύτερη αντίληψη σχετικά με την ολιστική θεώρηση της αξιολόγησης, αλλά στην πράξη ο στόχος των νέων ρυθμίσεων δεν είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά η «άνωθεν» αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού μέσω μιας ιεραρχικής τάξης των πραγμάτων. Για άλλη μία φορά η εφαρμογή του νόμου δεν πραγματοποιήθηκε λόγω των αντιδράσεων των συνδικαλιστών, γιατί το σύστημα θεωρήθηκε εκ των «άνω και έξω» (Γεωργουδάκης, 2010 ˙ Αθανασούλα-Ρέππα, 2005 ˙ Καπαχτσή, 2008 ˙ Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης & Καββαδίας, 2007). Αν και στα νομοθετικά κείμενα αναφερόταν ότι σκοπός της αξιολόγησης ήταν η βελτίωση, δεν υπήρχε πουθενά κάποια πρόταση σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Γεωργουδάκης, 2010). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2002), ο ίδιος ο κλάδος των εκπαιδευτικών φέρει ευθύνη καθώς από το 1982 και μετά που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή δεν μεσολάβησε για της ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών απολογισμού του έργου τους.

Από το έτος 2009 το ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ με το σύνθημα «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής», εκδίδει το νόμο 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ο οποίος μεταξύ άλλων στο άρθρο 32, εισηγείται και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Την περίοδο 2010-2012 η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας πραγματοποιήθηκε σε πιλοτική φάση σε 498 σχολεία σε όλη την Ελλάδα και η συμμετοχή των σχολείων και των εκπαιδευτικών έγινε σε εθελοντική βάση. Η αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζεται μέσα από τα θεσμικά κείμενα ως μια ισχυρή αναγκαιότητα για την βελτίωση της εκπαίδευσης, ενώ σε αυτό το πλαίσιο παρήχθησαν και ορισμένα κείμενα από το υπουργείο ώστε να δωθούν βασικές κατευθύνσεις για την πραγματοποίηση της διαδικασίας (Τσακίρη, Λογιώτης, Γκόφη & Μαντζιώρη, 2012). Βέβαια η εφαρμογή του νόμου ανεστάλη για μια ακόμα φορά ενώ ο νόμος 4024/2011 (βαθμολόγιο-μισθολόγιο) που ακολούθησε προκάλεσε μεγάλες αντιδράσεις καθώς συνέδεε την αξιολόγηση με την επαγγελματική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και γενικότερα των δημοσίων υπαλλήλων. Η διάταξη του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων που προέβλεπε την έκδοση προεδρικού διατάγματος για την αξιολόγηση, οδήγησε στην έκδοση ενός σχεδίου Π.Δ το οποίο τέθηκε σε διαβούλευση και εν συνεχεία δόθηκε στη δημοσιότητα και η επίσημη έκδοσή του, από πλευράς ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων

Στο συγκεκριμένο Π.Δ. 152/5-11-2013/ΦΕΚ240 υπήρχε μία αξιολογική πυραμίδα αξιολόγησης, όπου όλοι αξιολογούσαν τους κατωτέρους τους ιεραρχικά με εκθέσεις αξιολόγησης, που ξεκινούσαν από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης, ο οποίος αξιολογείτο από τους δύο Γενικούς Διευθυντές του Υπουργείου Παιδείας και τον πρόεδρο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) και έφτανε μέχρι τον εκπαιδευτικό που υπηρετούσε σε σχολική μονάδα, ο οποίος αξιολογείτο από τον διευθυντή του σχολείου, ως προς το διοικητικό μέρος της αξιολόγησης και ως προς το εκπαιδευτικό μέρος από τον σχολικό σύμβουλο.

Το Π.Δ. 152/5-11-2013/ΦΕΚ240, «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*», αποτέλεσε το τελευταίο νομοθετικό κείμενο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και προκάλεσε μεγάλες αντιδράσεις, με αποτέλεσμα να καταργηθεί από την νέα κυβέρνηση του ΣΥ.ΡΙΖ.Α.

2.Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κυριαρχείται από πλήθος νομοθετικών κειμένων, χωρίς να έχει καταφέρει ακόμα να εφαρμοστεί, καθώς οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντιδρούσαν και συνεχίζουν να αντιδρούν στις νομοθετικές προσπάθειες των εκάστοτε κυβερνήσεων.

Έως σήμερα μορφές αξιολόγησης της εκπαίδευσης που υφίστανται στην Ελλάδα και αφορούν τη γενική εκπαίδευση, αποτυπώνονται μόνο σε εκθέσεις διεθνών οργανισμών (π.χ PISA), είτε αφορούν ετήσιες εκθέσεις απολογισμού των σχολείων και των σχολικών συμβούλων, καταγράφοντας ελλιπώς επιμέρους στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου και χωρίς κάποια περαιτέρω αξιο-

ποίηση. Το σημερινό ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών συνδέεται χρονικά με τη συνολικότερη προσπάθεια αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού της Ελλάδας (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκιρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη* (σελ. 39-60). Αθήνα: Έλλην.

Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Μύθοι και Πραγματικότητες*. Αθήνα: Δίαυλος.

Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.

Καραφύλλης, Α. (2010). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1982*. Αθήνα: Κριτική.

Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί.* (σελ. 139-149). Αθήνα: Σαββάλας.

Μιχελής, Α. (2013). *Αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών. Ιστορική καταγραφή από το μεσοπόλεμο έως τις μέρες μας*. Λαμία: αυτοέκδοση.

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

Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. «Παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ»*. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2015, από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1099&bitstream=1099_01#page/22/mode/2up

Σβορώνος, Ν. (1992). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσακίρη, Δ., Λογιώτης Γ., Γκόφη, Β. & Μαντζιώρη, Κ. (2012). Σκιαγράφηση μιας προσέγγισης της αποτίμησης της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας: Η μετάβαση από τον προταγματικό λόγο στην εκπαιδευτική στρατηγική και στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνέδριου με διεθνή Συμμετοχή, 11-13 Μαΐου 2012, τ. Β΄(σελ.757-760). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου 2015, από http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού).* Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου 2015, από http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/121112_protasi_omadas_ergasias.pdf

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Π.Δ. 152/5-11-2013/ΦΕΚ240

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Φουντουλάκης Α.[1]
Καλαθάκη Μ.[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Για την πλήρωση των θέσεων των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης, και ειδικότερα για την επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης, επιλέγονται εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης με βάση πίνακες επιλογής, οι οποίοι καταρτίζονται, σύμφωνα με τις διατάξεις των εκάστοτε νόμων βαθμολογούμενοι, σύμφωνα με την εκάστοτε νομοθεσία, σε τρία κριτήρια, αυτά της επιστημονικής−παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, της υπηρεσιακής κατάστασης και καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας, της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο−προσωπικότητα– γενική συγκρότηση του υποψηφίου. Η παρούσα έρευνα στοχεύει να αναδείξει το πώς αποτιμάται η εκπαιδευτική εμπειρία του υποψηφίου Διευθυντή Σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την τελευταία 20ετία στην Ελλάδα και πως προβάλλονται τα αποτελέσματά της στο προφίλ των Διευθυντών που επιλέγησαν το 2015 στο νομό Ηρακλείου, με γενικά αντικείμενα αξιολόγησης την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία των υποψηφίων. Ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης αποτέλεσαν η διδακτική/εκπαιδευτική εμπειρία, η άσκηση καθηκόντων σε θέσεις ευθύνης και η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια και σε θέσεις διοίκησης δημοσίων φορέων.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ηγεσία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιλογή στελεχών, διδακτικό έργο, διοικητικό έργο

The Educational Experience from the Selection of Secondary Schools Principals. A Case Study

Fountoulakis A.
Kalathaki M.

ABSTRACT

For the appointment of public education executives, and in particular for the selection of General Education School Directors, teachers of public education are chosen based on selection lists drawn up in accordance with the provisions of the relevant laws marked, in according to the applicable legislation, on three criteria, that of scientific-pedagogical studies and training, the service condition, mentoring and administrative experience, contribution to education, personality and candidate's general poise.

The present article aims to highlight how the educational experience of the Secondary Education School Director candidate was evaluated over the last 20 years in Greece and how it was depicted on the profile of Directors selected in 2015 in the prefecture of Heraklion, with the general objects of evaluation being service condition and the administrative and guiding experience of candidates. Special items of evaluation were educational/teaching experience, having served in positions of responsibility and participation in councils as well as in administration and management of public institution.

The research conducted content analysis, discourse analysis, in laws and circulars of the Ministry of Education concerning the selection of the Secondary Education Directors over the last 20 years, and statistical processing of the results of point system of the candidates of Directors of the prefecture of Heraklion in 2015. It established the criteria categories as had been defined by the laws, with a special

1. Ο Φ.Α. είναι καθηγητής Πληροφορικής στο Γενικό Λύκειο Αρχανών και μεταδιδακτορικός ερευνητής Τμ. Επ. Υλικών Πανεπιστημίου Πατρών. Επικοινωνία: antonisf@sch.gr

2. Η Κ.Κ. είναι Σχολική Σύμβουλος Καθηγητών Φυσικών Επιστημών Δυτικής Κρήτης. Επικοινωνία: kalathakimaria.edu@gmail.com

numbering and order. The criteria are valued differently in absolute value and percentage with regard to their contribution to the total and maximum number of points of the service condition, administrative and mentoring experience and the total score of the candidate. There is also great variation in the conditions of selection, the maximum and minimum score of each evaluated object and, therefore, the perception of educational experience segregated or desegregated, at times, from the didactic.

Finally, the conclusions from the points award of the relevant criteria were correlated and taken into account in order to highlight convergences and divergences relative to the educational experience given to candidate Directors of the Heraklion prefecture in the last selection process, finally building the profile of the educational experienced Director.

Keywords: school leadership, secondary education, stakeholders selection, teaching, school administration

1. Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχτούν και να εφαρμόζουν αλλεπάλληλες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, στα σχολικά βιβλία, στις εξετάσεις, στη διδακτική μεθοδολογία, κλπ. Οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις και η συνακόλουθη απαξίωση των γνώσεων που επιφέρουν, καθώς και οι διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση (Ξωχέλλης, 2005). Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, η επιμόρφωση αξιοποιείται ως θεσμός υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία της δια βίου μάθησης εστιάζει σε ευκαιρίες και δαδικασίες μάθησης που του προσφέρονται, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας (Βεργίδης, 2000; Κόκκος, 2008; Καραλής, 1999). Μέχρι το 2020, θα απαιτηθούν υψηλά προσόντα για 16 εκατομμύρια νέες θέσεις απασχόλησης, ενώ η ζήτηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου θα μειωθεί κατά 12 εκατομμύρια θέσεις απασχόλησης. Η επιμήκυνση του εργασιακού βίου θα απαιτήσει επίσης δυνατότητες για απόκτηση και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (ΕΕ, 2006; ΕC, 2009).

Τα αντικείμενα αποτίμησης του φακέλου του υποψηφίου Διευθυντή Σχολικής Μονάδας την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα, βασισμένα στους νόμους 3467/21-6-2006, 3848/19-5-2010, 4327/14-5-2015 καθώς και των προηγούμενων ΠΔ25/7-2-2002, ΠΔ398/1995, 2043/19-5-1992 που βασίζονται στους 1566/30-9-1985, 1304/7-12-1982 είναι Α. Εκπαίδευση & Κατάρτιση (αποτιμάται η επιστημονική–παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση του υποψηφίου), Β. Προϋπηρεσία (αποτιμάται η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία του υποψηφίου), Γ1. Προσωπικότητα (Δεξιότητες, Ικανότητες, αποτιμάται η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου), Γ2. Εκπαιδευτική Δράση (αποτιμάται η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο). Ο συνολικός βαθμός του υποψηφίου προκύπτει από την άθροιση όλων των κριτηρίων αποτίμησης αναφορικά με την Εκπαίδευση & Κατάρτιση, Προϋπηρεσία, Προσωπικότητα και Εκπαιδευτική Δράση.

Σε όλους τους νόμους απαιτείται εκπαιδευτική υπηρεσία (ή προϋπηρεσία) με προϋπόθεση διδακτικής υπηρεσίας ή αλλιώς διδακτικής προϋπηρεσίας, διδακτικών καθηκόντων, διδακτικών ετών, διδακτικής εμπειρίας, οι οποίες και οι δυο ποικίλουν στον ελάχιστο απαιτούμενο αριθμό ετών. Σύμφωνα με το νόμο 4327/2015, ως Διευθυντές σχολικών μονάδων επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, (στον 3848/2010 η απαιτούμενη εκπαιδευτική προϋπηρεσία ήταν 8 έτη) οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για 8 τουλάχιστον έτη (στον 3848/2010 και στο Π.Δ25/2002), η απαιτούμενη διδακτική προϋπηρεσία ήταν 5 έτη) στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία (3) τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας, συμπληρώνοντας σε αυτά τουλάχιστον το 50% του υποχρεωτικού τους ωραρίου. Αν οι

εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν πληρούν την προϋπόθεση της διδακτικής/εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, υποψήφιοι μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας (Ν4327/2015; Ν3848/2010). Η εκπαιδευτική υπηρεσία υπολογίζεται ως προϋπηρεσία τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική Εκπαίδευση των μόνιμων ή προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών με αναγωγή στο υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας.

Η Διδακτική υπηρεσία υπολογίζεται κατά περίπτωση ανάλογα με τους νόμους που την αναφέρουν κάθε φορά. Σύμφωνα με τον 4327/2015, διδακτική υπηρεσία, λογίζεται η άσκηση διδακτικού έργου σε μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι άδειες κύησης, λοχείας, ανατροφής τέκνου, η θητεία σχολικού συμβούλου, η θητεία σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η θητεία σε θέσεις Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής, Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων, η θητεία των υπευθύνων ΓΡΑΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ, ΣΕΠ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ΕΚΦΕ και Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, διδακτική υπηρεσία δε λογίζεται η παροχή διδακτικού έργου στα ΑΕΙ.

Η γενική ομολογία ότι υπερτιμάται η πολυετής υπηρεσία στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αναλάβουν Διευθυντές έναντι των ακαδημαϊκών προσόντων, της εργογραφίας τους και των ειδικών σπουδών και επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική Διοίκηση οδήγησε στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Μέσα από την έρευνα επιχειρείται να αναδειχθεί μια ολοκληρωμένη άποψη για το πώς αποτιμάται η εκπαιδευτική εμπειρία του υποψηφίου Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσα από τους σχετικούς νόμους επιλογής την τελευταία 20ετία στην Ελλάδα και να γίνει προβολή των αποτελεσμάτων στο προφίλ των Διευθυντών που επιλέγησαν το 2015 στο νομό Ηρακλείου.

2. Μέθοδος

Στην έρευνα έγινε ανάλυση περιεχομένου, ανάλυση λόγου, σε νόμους και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας που αφορούσαν στην επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την τελευταία 20ετία και στατιστική επεξεργασία στα αποτελέσματα μοριοδότησης των υποψηφίων Διευθυντών του νομού Ηρακλείου το 2015. Καθορίστηκαν οι κατηγορίες κριτηρίων όπως ακριβώς είχαν καθοριστεί στους νόμους, με ειδική αρίθμηση και σειρά. Τα κριτήρια αποτιμώνται διαφορετικά κατ' απόλυτη τιμή και ποσοστιαία αναφορικά με τη συνεισφορά τους στο συνολικό και μέγιστο αριθμό μορίων της υπηρεσιακής κατάστασης, της διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας αλλά και του συνόλου της βαθμολογίας του υποψηφίου. Υπάρχει επίσης μεγάλη διακύμανση στις προϋποθέσεις επιλογής, στη μέγιστη και ελάχιστη βαθμολογία κάθε αξιολογούμενου αντικειμένου και συνεπώς στην αντίληψη της εκπαιδευτικής εμπειρίας ως συναθροιζόμενη ή διαχωριζόμενη, κατά περιόδους, από τη διδακτική.

Τα αντικείμενα αποτίμησης (αξιολόγησης) της παρούσας έρευνας αναφέρονται στους νόμους ως κατηγορίες κριτηρίων.

Μέσα από την έρευνα επιχειρείται να αναδειχθεί α. μια ολοκληρωμένη άποψη για το πώς αποτιμάται η εκπαιδευτική εμπειρία του υποψηφίου Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την τελευταία 20ετία στην Ελλάδα. β. ως μελέτη περίπτωσης, πως προβάλεται η εκπαιδευτική εμπειρία στο προφίλ του σύγχρονου Διευθυντή σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, σε ότι αφορά την εκπειδευτική του εμπειρία, στην τελευταία επιλογή το καλοκαίρι 2015. Είναι προφανές ότι ερωτήματα τέτοιου τύπου, δεν μπορούν να απαντηθούν στο πλαίσιο μικρών, και περιορισμένης έκτασης, ερευνών. Απαιτείται, η διεξαγωγή μιας σειράς ερευνών, ενταγμένων μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο που θα ορίζει και θα μετρά την Εκπαιδευτική Εμπειρία στην επιλογή των Διευθυντών των σχολείων και όλων των στελεχών Εκπαίδευσης.

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, επιλέχθηκαν ως Γενικά αντικείμενα αποτίμησης (αξιολόγησης) η Α. Υπηρεσιακή Κατάσταση που έχουν οι εκπαιδευτικοί υποψήφιοι για τις θέσεις των Διευθυνών σχολείων και η Β. Διοικητική και Καθοδηγητική Εμπειρία. Ειδικά αντικείμενα αποτίμησης (αξιολόγησης) συνιστούν οι ειδικότεροι παράγοντες που συνθέτουν τα ερευνούμενα γενικά αντικείμενα (Δημητρόπουλος 1996). Στην περίπτωση Α είναι η α. Διδακτική Εμπειρία, β. Εκπαιδευτική Εμπειρία και στην περίπτωση Β. η α. Άσκηση καθηκόντων σε θέσεις

ευθύνης και β. η Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια και γ. υπηρέτηση σε θέσεις διοίκησης δημοσίων φορέων.

Η έρευνα είναι ποιοτική με ποσοτικοποίηση ευρημάτων (Cohen and Manion, 1994; Bird et al., 1999; Ιωσηφίδης, 2003). Έγινε ανάλυση περιεχομένου, ανάλυση λόγου σε νόμους και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας που αφορούσαν στην επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμας Εκπαίδευσης την τελευταία 20ετία και στατιστική επεξεργασία στα αποτελέσματα μοριοδότησης των υποψηφίων Διευθυντών του νομού Ηρακλείου το 2015. Μονάδα καταγραφής ήταν η λέξη ή η φράση ανάλογα με το θέμα (Bell, 1997). Καταρτίστηκε Εργαλείο Ανάλυσης Περιεχομένου με πίνακα κριτηρίων (Πίνακας 1) το οποίο εφαρμόστηκε στους νόμους επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών των ετών 3467/21-6-2006, 3848/19-5-2010, 4327/14-5-2015 καθώς και των προηγούμενων ΠΔ25/7-2-2002, ΠΔ398/1995, 2043/19-5-1992 που βασίζονται στους 1566/30-9-1985, 1304/7-12-1982.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΤΟΥ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΓΕΝΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΕΙΔΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Α. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	α. Διδακτικό Έργο	1 Σε Σχολείο, Εποπτευόμενες Εκπαιδευτικές Δομές των ΠΔΕ
			2 Σε ΑΕΙ-ΤΕΙ
			3 Στη Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών (ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ, κά)
		β. Εκπαιδευτικό Έργο	1 Χρόνια υπηρεσίας σε Σχολεία και Εκπαιδευτικές Δομές εποπτευόμενες από τις ΠΔΕ (ΕΚΦΕ, ΚΠΕ, ΚΕΔΔΥ, ΣΣΝ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ΚΕΣΥΠ κά), ΑΕΙ/ΤΕΙ κλπ
	Β. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	α. Άσκηση καθηκόντων σε θέσεις ευθύνης	1 Διευθυντής Σχολείου
			2 Ανώτερο Στέλεχος Εκπαίδευσης
			3 Υποδιευθυντής Σχολείου και Υπεύθυνος Εκπαιδευτικών Δομών
		β. Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	1 Ανώτερο/Κεντρικό/Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΔΕ/ΚΥΣΔΕ/ΠΥΣΔΕ)
		γ. Υπηρέτηση σε θέσεις διοίκησης δημοσίων φορέων κλπ	1 Δημοτικές Αρχές

Οι κατηγορίες κριτηρίων καθορίστηκαν όπως ακριβώς είχαν καθοριστεί στους νόμους, με ειδική αρίθμηση και σειρά, μόνο που στην παρούσα έρευνα αναφέρονται ως γενικά και ειδικά αντικείμενα αποτίμησης και ως κριτήρια αναφέρονται τα μοριοδοτούμενα, μετρήσιμα, χαρακτηριστικά στοιχεία του υποψηφίου.

Εξετάστηκε η μοριοδότηση κάθε κριτηρίου επιλογής στην κατηγορία που ανήκει, εκφρασμένη σε απόλυτη αριθμητική κλίμακα και ως % ποσοστό συμβολής του κριτηρίου στην κατηγορία που ανήκει και στο γενικό σύνολο μορίων επιλογής.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την βοήθεια λογισμικού υπολογιστικών φύλλων EXCEL.

Τα συμπεράσματα από τη μοριοδότηση των σχετικών κριτηρίων συσχετίστηκαν και συνεκτιμήθηκαν ώστε να αναδειχτούν συγκλίσεις και αποκλίσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική εμπειρία που αποδόθηκε στους υποψήφιους Διευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Ηρακλείου στην τελευταία διαδικασία επιλογής.

3. Αποτελέσματα και συζήτηση

α. Υπηρεσιακή κατάσταση

Τα γενικά αντικείμενα αποτίμησης (αναφερόμενα ως κριτήρια αποτίμησης ή αξιολόγησης-στους νόμους) της Υπηρεσιακής Κατάστασης, Καθοδηγητικής και Διοικητικής Εμπειρίας αποτιμώνται, σε άθροισμα, με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο στο Ν4327/2015 και με 14 μονάδες επίσης στο Ν3848/2010).

Η Υπηρεσιακή κατάσταση αποτιμάται σε 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο (Ν4327/2015). Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση τη διδακτική υπηρεσία αποτιμώμενη με 1 μονάδα για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης και Διευθυντών σχολικών μονάδων (Ν4327/2015). Η Υπηρεσιακή Κατάσταση στον 3848/2010 αποτιμάται σε 8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες υπολογίζονται ως εκπαιδευτική προϋπηρεσία αποτιμώμενη με 0,50 μονάδα για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής. Η Υπηρεσιακή Κατάσταση – διδακτική εμπειρία μοριοδοτήθηκε με 22 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο στο Ν3467/2006). Οι μονάδες αυτές υπολογίστηκαν με βάση: α) τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία αποτιμώμενη σε 2 μονάδες για κάθε έτος πέραν της αιτούμενης για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής και μέχρι 8 μονάδες κατά ανώτατο όριο. β) τη διδακτική εμπειρία αποτιμώμενη σε 2 μονάδες για κάθε έτος πέραν της απαιτούμενης για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής και μέχρι 12 μονάδες κατά ανώτατο όριο.Η Εκπαιδευτική προϋπηρεσία, πέρα από την απαιτούμενη για συμμετοχή στην επιλογή, μοριοδοτήθηκε στο ΠΔ398/95 με 0.5 μόριο για κάθε έτος και μέχρι 2.Χρόνος διδακτικής/εκπαιδευτικής υπηρεσίας ή καθοδηγητικής/διοικητικής εμπειρίας βραχύτερος του έτους μοριοδοτείται με το ένα τέταρτο (1/4) (στο Ν43272015 και με 0,13 μονάδες στον Ν3848/2010) της αντίστοιχης ετήσιας μοριοδότησης για κάθε τρίμηνο.

Η διδακτική προϋπηρεσία είναι υποχρεωτικά και εκπαιδευτική και ασκείται, στις συνήθεις περιπτώσεις των υποψηφίων, σε σχολεία και εποπτευόμενες δομές Εκπαίδευσης από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης(ΕΚΦΕ, ΚΠΕ, ΚΕΔΔΥ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ΣΣΝ, ΚΕΣΥΠ, κά) την περίοδο που ο υποψήφιος είναι μόνιμος ή αναπληρωτής δημόσιος υπάλληλος. Δεν αναγνωρίζεται για παράδειγμα διδακτική προϋπηρεσία στα ΑΕΙ-ΤΕΙ με εξαίρεση στο ΠΔ25/2002, όπου το διδακτικό έργο σε Σχολές Μετεκπαίδευσης, ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ και ΠΕΚ μοριοδοτείται με 0,30 μονάδας για κάθε έτος και μέχρι 1,50. Σε περίπτωση που το διδακτικό έργο είναι διάρκειας βραχύτερης του έτους μοριοδοτείται ανά τρίμηνο με 0,10 της μονάδας. Η αυτοδύναμη διδασκαλία σε Πανεπιστήμια ή Τ.Ε.Ι., που ανατέθηκε με απόφαση του οικείου τμήματος, μοριοδοτείται με 0,50 για κάθε ακαδημαϊκό έτος και μέχρι 2 μονάδες ΠΔ25/2002). Οι αξιολογικές μονάδες για το διδακτικό έργο δεν αθροίζονται όταν συμπίπτουν χρονικά. Με το ΠΔ398/1995 το διδακτικό έργο στα ΑΕΙ/ΤΕΙ μοριοδοτείται με 1 μονάδα κάθε έτος και μέχρι 3 κατ' ανώτατο όριο, το διδακτικό έργο στη μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών με 0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2, το διδακτικό έργο στη ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ με 0,5 μονάδα κάθε έτος και μέχρι 2. Από το 2006 και μετά, ως διδακτική υπηρεσία λογίζεται και η προσφερθείσα υπηρεσία από τη θέση σχολικού συμβούλου. Σε διαφοροποίηση, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία ασκείται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων Εκπαίδευσης και αλλού, την περίοδο που ο υποψήφιος δεν ήταν υποχρεωτικά δημόσιος υπάλληλος, αλλά του έχει αναγνωριστεί εκ των υστέρων με ειδική κατά περίπτωση νομοθεσία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Μοριοδότηση κριτηρίων αποτίμησης (Α) & (Β) και % ποσοστιαία συμμετοχή τους στην συνολική βαθμολογία του υποψηφίου Διευθυντή σχολείου στη χρονική περίοδο 1992-2002

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΓΕΝΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΕΙΔΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ	Ν. 2043/92 Μέγιστη Βαθμολογία 100		ΠΔ.398/95 Μέγιστη Βαθμολογία 100		ΠΔ.25/02 Μέγιστη Βαθμολογία 64.5*	
				Μόρια	%	Μόρια	%	Μόρια	%
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Α. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	α. Διδακτικό Έργο	1.Σε Σχολείο	0		0		0	0
			2. Σε ΑΕΙ-ΤΕΙ	0		3	3	2	3,1
			3. Στη Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών (ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ)			4	4	1,5	2,3
		Β.Εκπ/κό Έργο	Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία.	40	40	2	2	8	12,4
			Σύνολο	40	40	9	9	11,5	17,8
	Β. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	α. Άσκηση καθηκόντων σε θέσεις ευθύνης	1.Ανώτερα Στελέχη της Εκπ/σης	5	5	12	12	3	4,7
			2.Δ/ντης Σχολείου	5	5	3	3	4	6,2
			3. Υπ/ντης Σχολείου - Προϊστ/νος Εκπαιδευτικών Δομών	5	5	2	2	1	1,6
		β. Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	ΚΥΣΔΕ-ΑΠΥΣΔΕ-ΠΥΣΔΕ	0	0	5	5	1	1,6
		γ. Υπηρέτηση σε θέσεις διοίκησης δημοσίων φορέων	Δήμαρχος - Νομάρχής- Αντιδήμαρχος- Αντινομάρχης	0	0	0	0	0	0
			Σύνολο	5	5	22	22	5	7,8

Πίνακας 3 Μοριοδότηση κριτηρίων αποτίμησης (Α) & (Β) καθώς και % ποσοστά συμμετοχής τους στην συνολική βαθμολογία του υποψηφίου Διευθυντή σχολείου στη χρονική περίοδο 2006-2015									
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	**ΓΕΝΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ**	**ΕΙΔΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ**	**ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ**	**Ν. 3467/06** **Μέγιστη Βαθμολογία** 56		**Ν. 3848/10** **Μέγιστη Βαθμολογία** 53		**Ν. 4327/15** **Μέγιστη Βαθμολογία** 35	
				Μόρια	**%**	**Μόρια**	**%**	**Μόρια**	**%**
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Α. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	α. Διδακτικό Έργο	1.Σε Σχολείο	12	21,4			11	31,4
			2. Σε ΑΕΙ-ΤΕΙ		0,00				0
			3. Στη Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών (ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ)		0,00				0
		Β.Εκπ/κό Έργο	Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία.	8	14,3	8	15,1		0
			Σύνολο	20	35,7	8	15,1	11	31,4
	Β. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	α. Άσκηση καθηκόντων σε θέσεις ευθύνης	1.Ανώτερα Στελέχη της Εκπαίδευσης	1	1,8	4	7,6	2	5,7
			2. Διευθυντής Σχολείου	1	1,8	4	7,6	2	5,7
			3. Υποδιευθυντής Σχολείου, Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Δομών	1	1,8	2	3,8	1	2,9
		β. Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	ΚΥΣΔΕ- ΑΠΥΣΔΕ-ΠΥΣΔΕ	1	1,8	3	5,7	1	2,9
		γ. Υπηρέτηση σε θέσεις διοίκησης δημοσίων φορέων	Δήμαρχος - Νομάρχης- Αντιδήμαρχος-Αντινομάρχης			3	5,7	0	0,00
			Σύνολο	2	3,6	6	13,2	3	8,6

Στην επιλογή του 2015 απαιτήθηκε και η διδακτική και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε ίσους χρόνους, με αποτέλεσμα η διδακτική, ως αυστηρά περιορισμένη στη σχολική διδασκαλία,να καθορίσειτην αποτίμηση του γενικού αντικειμένου της Υπηρεσιακής Κατάστασης (Α). Το 2002 και 2010 ήταν απαραίτητη προϋπόθεση η διδακτική προϋπηρεσία, χωρίς όμως να μοριοδοτείται, με μοριοδοτούμενη μόνο την εκπαιδευτική. Η διδακτική προϋπηρεσία μοριοδοτήθηκε πρώτη φορά το 2006 και δεύτερη το 2015. Το 1997 και το 2002 μοριοδοτήθηκε επιπλέον η εκπαιδευτική υπηρεσία και σε δομές Εκπαίδευσης, ΑΕΙ, ΤΕΙ πέρα από αυτή στα σχολεία.

Στους Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζεται η μοριοδότηση των κριτηρίων αποτίμησης Α και Β και η % ποσοστιαία συμμετοχή τους στην συνολική βαθμολογία του υποψηφίου Διευθυντή σχολείου στους νόμους των χρονικών περιόδων 1992-2002 και 2006-2015 αντίστοιχα. Δυσκολία υπήρξε στην εξαγωγή του αντίστοιχου % ποσοστού καθώς το ΠΔ. 25/2002 δεν αναφέρει ρητά την

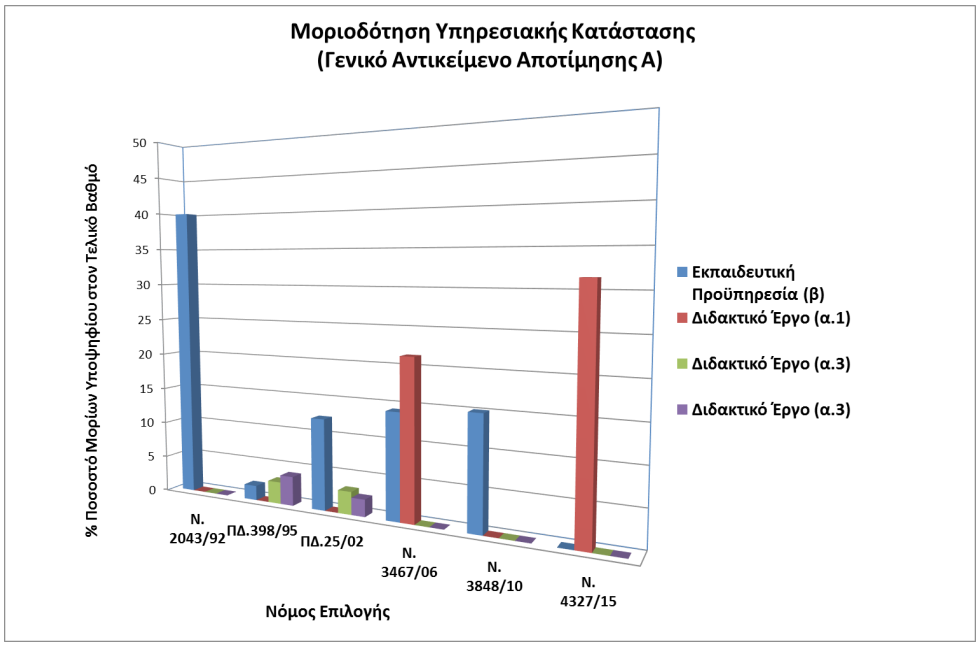
μέγιστη δυνατή βαθμολογία του κάθε υποψηφίου σχετικά με το κριτήριο της Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Επάρκειας οπότε αυτή υπολογίστηκε από την άθροιση των επιμέρους μορίων στο κριτήριο αυτό.

Σε όλες τις διαδικασίες επιλογής υπήρχε ανώτατο όριο μορίων για την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, το οποίο κυμάνθηκε από 2% το 1997 έως 40% το 1992 (Πίνακας 2).

Η διδακτική προϋπηρεσία, όποτε χρησιμοποιήθηκε, συνέβαλε σημαντικά στην τελική βαθμολογία, με αποτέλεσμα να καθορίζει και σημαντικά τα αποτελέσματα επιλογής Διευθυντών σχολείων λόγω του περιοριστικού της χαρακτήρα στη σχολική εκπαίδευση και των ειδικών περιπτώσεων εφαρμογής της (Πίνακας 3). Το 2015 αποτέλεσε το 1/3 περίπου (31%) του τελικού βαθμού του υποψηφίου Διευθυντή (Πίνακας 3).

Η διδακτική εμπειρία εμφανίζεται το 2006, χωρίς να ορίζεται ακριβώς και να καθορίζονται οι περιπτώσεις στις οποίες αναγνωρίζεται. Εμφανίστηκε σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική εμπειρία με μέγιστο τα 8 μόρια (2 μόρια ανά έτος) από το 12ο και πάνω, έτσι ώστε κάποιος με 16 χρόνια εκπαιδευτική και 14 διδακτική είχε το μέγιστο των μορίων. Η διδακτική εμπειρία μοριοδοτήθηκε στον 4327/2015 με μέγιστο τα 12 μόρια (2 μόρια ανά έτος) μετά τα 8 χρόνια, δηλαδή το μέγιστο των μορίων ελάμβανε κάποιος με 8+6 = 14 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, κατά τα οριζόμενα (Πίνακας 3).

Η συγκριτική παρουσίαση της μοριοδότησης του γενικού αντικειμένου αποτίμησης Α στην περίοδο 1992-2015, το οποίο αναφέρεται στην υπηρεσιακή κατάσταση του υποψηφίου παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1. Ποσοστιαία συμμετοχή των διαφόρων αντικειμένων αποτίμησης στις κρίσεις διευθυντών τα τελευταία 25 χρόνια.

Η διδακτική προϋπηρεσία, όπου διαχωρίζεται από την εκπαιδευτική, ενώ παίζει καθοριστικό ρόλο δε μετρείται ακριβώς σε ώρες διδασκαλίας αλλά υπολογίζεται σε τριμηνιαία/ετήσια βάση ανεξάρτητα του διδακτικού ωραρίου που είχε ο εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, όσοι υπηρέτησαν σε θέση Διευθυντή σχολείου παίρνουν όλα τα μόρια διδακτικής προϋπηρεσίας, κι ας έκαναν ελάχιστες έως καθόλου ώρες διδασκαλίας, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στην αντίστοιχη περίοδο στη θέση του απλού Καθηγητή και διεκδικούσαν τη θέση του Διευθυντή. Το ίδιο συμβαίνει και με όσους είχαν εκλεγεί ως αιρετοί σε υπηρεσιακά συμβούλια, ή υπηρετούσαν

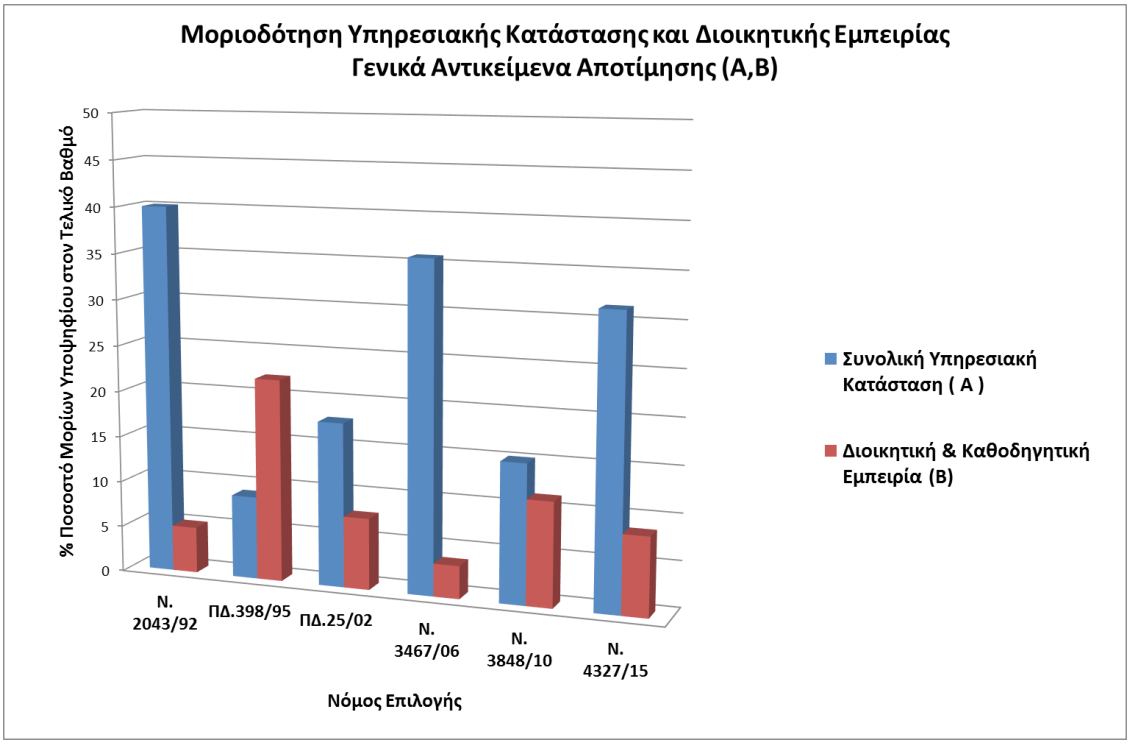
σε θέσεις Υποδιευθυντών σχολείων, και συνεπώς είχαν μειωμένο υποχρεωτικό ωράριο εργασίας. Οι παραπάνω λαμβάνουν επιπλέον τα μόρια που εξειδικεύουν στην αναφερόμενη θέση. Για παράδειγμα, στην επιλογή του 2015, ο Καθηγητής, με πλήρες ή μειωμένο ωράριο-δε διαχωρίζεται στο νόμο, ο οποίος είχε 11 χρόνια υπηρεσίας πέραν τωνπροαπαιτούμενων 8 χρόνων για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής, λαμβάνει 11 μόρια, ενώ στα αντίστοιχα χρόνια υπηρεσίας, ο Διευθυντής λαμβάνει τα 11 μόρια της διδακτικής προϋπηρεσίας + 2 μόρια από την υπηρέτηση στη θέση ευθύνης, σύνολο 13 μόρια κι ας έκανε πολύ λιγότερες ώρες μάθημα από τον συνυποψήφιό του απλό καθηγητή (ειδικό αντικείμενο α). Ο αιρετός μοριοδοτείται αντίστοιχα με 12 μόρια. Αν αντίστοιχα ο υποψήφιος έκανε μάθημα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,με το νόμο 4327/2015δεν του αναγνωρίζεται ως διδακτική προϋπηρεσία. Η διδασκαλία σε ΑΕΙ-ΤΕΙ, ΣΕΛΕΤΕ ΠΕΚ κλπ μοριοδοτήθηκε το 1997 και 2002, και λαμβανόταν επίσης υπόψη το 1992. Το 2015 τυχόν απόσπαση σε ΑΕΙ-ΤΕΙ και αυτόνομη διδασκαλία δε θεωρήθηκε διδακτική υπηρεσία και δεν μοριοδοτήθηκε, με συνέπεια να λειτουργήσει τελικά αρνητικά για όσους παρείχαν διδακτικό έργο στα ΑΕΙ-ΤΕΙ. Με τον ίδιο νόμο (4327/2015) δε μοριοδοτήθηκε και η διδακτική/εκπαιδευτική προϋπηρεσία στους Διευθυντές ΙΕΚ.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση και αυτομόρφωση συνιστά τα τελευταία χρόνια επαγγελματικό δικαίωμα για τους εκπαιδευτικούς αλλά και μία μεγάλη ευκαιρία για επαγγελματική εξέλιξη, μια εξέλιξη που βασίζεται στην κίνηση "από μέσα προς τα έξω" με τη συμμετοχή και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο ζωτικό χώρο τους, που είναι το σχολείο και παράλληλα, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού και της αειφόρου προοπτικής της τοπικής κοινωνίας (Βασιλού & Χαραμής, 2005; ΕΜΠ, 2007).

Στην απειλούμενη εγκυμοσύνη, που τα τελευταία χρόνια η μεγάλη πλειοψηφία των εγκύων καθηγητριών έχουν τέτοιες εγκυμοσύνες, οι αδειούχες καθηγήτριες θεωρούνται ότι προσφέρουν διδακτικό έργο και μοριοδοτούνται κανονικά γι αυτό σαν να έκαναν μάθημα στις σχολικές τάξεις. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίοδο των αδειών ανατροφής γυναικών και ανδρών που απέκτησαν μωρά, σε αντίθεση με όσους συνυποψήφιούς τους παρείχαν μαθήματα στις αντίστοιχες περιόδους ή είχαν αποκτήσει τα παιδιά τους και τα είχαν αναθρέψει πριν το μόνιμο διορισμό στο Δημόσιο. Επίσης, στη διδακτική προϋπηρεσία προσμετρούνται οι καλοκαιρινοί μήνες στους μόνιμους εκπαιδευτικούς αλλά όχι οι αντίστοιχοι στους αναπληρωτές.

β. Καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία

Η Διοικητική και Καθοδηγητική Εμπειρία αποτιμάται σε3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο στον 4327/2015 και σε 6 αντίστοιχα στον 3848/2010.Η άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου – συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια αποτιμήθηκε σε 2 μονάδες κατά ανώτατο όριο στον 3467/2006. Στο Διάγραμμα 2 απεικονίζεται η συγκριτική μοριοδότηση των γενικών αντικειμένων αποτίμησης Α και Β, της Υπηρεσιακής Κατάστασης και Διοικητικής Εμπειρίας των υποψηφίων Διευθυντών σχολείων στην περίοδο 1992-2015.



Διάγραμμα 2. Συγκριτική αποτύπωση ποσοστιαίας συμμετοχής υπηρεσιακής κατάστασης και διοικητικής Εμπειρίας στην εκλογή Δ/ντών τα τελευταία 25 χρόνια.

Η συμμετοχή σε κεντρικά, ανώτερα περιφερειακά και περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών, ως αιρετό μέλος με 0,25 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο αναφέρεται μόνο στον 4327/2015 και στον 3848/2010, αντίστοιχα. Παράλληλη συμμετοχή σε περισσότερα συμβούλια το ίδιο χρονικό διάστημα δεν μοριοδοτείται αθροιστικά. Για τη μοριοδότηση των αναπληρωματικών αιρετών μελών των συμβουλίων απαιτείται συμμετοχή τους σε πέντε τουλάχιστον συνεδριάσεις ανά έτος.

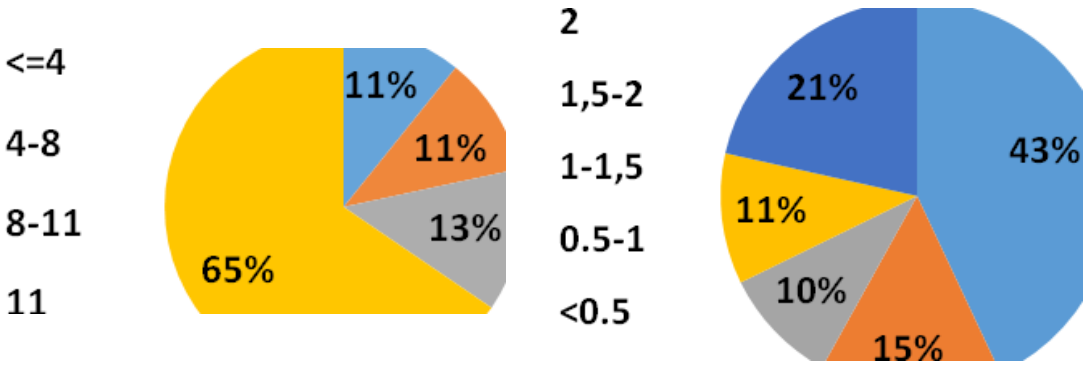
Η άσκηση καθηκόντων σε θέσεις διοίκησης φορέων του Δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, νομάρχη ή αντινομάρχη, δημάρχου ή αντιδημάρχου μοριοδοτείται με το Ν3848/2010 με 0,25 μονάδες για κάθε έτος συμμετοχής και έως 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο, ενώ στον 4327/2015 μοριοδοτείται έως 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια και συμβούλια επιλογής στελεχών ως τακτικό μέλος μοριοδοτήθηκε στον 3467/2006 με 0,5 μονάδες ανά έτος και μέχρι 1 κατ' ανώτατο όριο.

Αν ο υποψήφιος άσκησε καθήκοντα σε περισσότερες θέσεις διοίκησης φορέων του Δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, θεωρείται ότι τα καθήκοντα ασκήθηκαν στην ίδια θέση. Στην περίπτωση των αιρετών οργάνων της τοπικής αυτοδιοίκησης αν ο υποψήφιος έχει ασκήσει έργο σε περισσότερες της μίας θέσεις μοριοδοτείται μόνο η μία.

γ. Η περίπτωση επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων Νομού Ηρακλείου 2015

Τα συμπεράσματα από τη μοριοδότηση των σχετικών κριτηρίων συσχετίστηκαν και συνεκτιμήθηκαν ώστε να αναδειχτούν συγκλίσεις και αποκλίσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική εμπειρία που αποδόθηκε στους υποψηφίους Διευθυντές του νομού Ηρακλείου στην τελευταία διαδικασία επιλογής, οικοδομώντας τελικά το προφίλ του εκπαιδευτικά έμπειρου Διευθυντή, του Διευθυντή των σχολείων του 21^{ου} αιώμα. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη… Όλοι

οι πολίτες πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και να εκσυγχρονίζουν διαρκώς εκείνες που κατέχουν, μέσω της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕ, 2006).
Κάνοντας εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας σε μια περιοχή, στο νομό Ηρακλείου Κρήτης, μελετήσαμε την υπηρεσιακή και διοικητική κατάσταση των Διευθυντών που εκλέχτηκαν 2015 μελετώντας τα αποτελέσματα που ανακοινώθηκαν από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου όπου παρουσιάζονται μόνο τα μετρήσιμα μόρια για τα δύο αυτά κριτήρια όπως περιγράφονται στο νόμο 4327/15. Η μέγιστη μετρήσιμη διδακτική υπηρεσία που μοριοδοτείται με 11 μόρια αντιστοιχεί σε 19 χρόνια ενώ το μέγιστο της μοριοδότησης για την παροχή διοικητικού ή καθοδηγητικού έργου ορίζονται τα 2 μόρια που αντιστοιχούν σε 4 χρόνια.



Διάγραμμα 3. Αριστερά: Διδακτική Προϋπηρεσία (α Ειδική αντικείμενο Αποτίμησης) των Διευθυντών του Ν. Ηρακλείου που Επελέγησαν το 2015 (Μέγιστος Αριθμός Μορίων 11.) Δεξιά: Διοικητική και Καθοδηγητική Εμπειρία Γενικό Αντικείμενο Αποτίμησης (Β) Διευθυντών του Ν. Ηρακλείου ου Επιλογής 2015 (Μέγιστος Αριθμός Μορίων 2)

Από τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι περίπου τα 2/3 των εκλεγμένων Δ/ντων των τελευταίων κρίσεων είχαν τουλάχιστο 19 χρόνια Διδακτικής υπηρεσίας ενώ σχεδόν το 80% είχε πάνω από 16 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας. Ένα ποσοστό γύρω στο 20% είχε μέχρι 15 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας. Συμπεραίνεται ότι ο τελευταίος νόμος εκλέγει Διευθυντές μεγάλης ηλικίας και πολυετούς προϋπηρεσίας στα δημόσια σχολεία. Σε ότι αφορά τα αποτελέσματα για την διοικητική εμπειρία μας δείχνουν ότι πάλι μεγάλο ποσοστό (κοντά στους μισούς) έχουν υπερβεί το μέγιστο μοριοδοτούμενο ποσό της διοικητική εμπειρίας (4 χρόνια) ενώ σχεδόν το 70% έχουν τουλάχιστον 2 χρόνια σε θέση ευθύνης. Διευθυντές, έχοντες μέχρι 2 χρόνια υπηρεσίας αποτελούν το 30% περίπου.

Φαίνεται πως το άριστα και στα δύο αντικείμενα αποτίμησης για τους Διευθυντές του νομού Ηρακλείου επιτυγχάνεται σχετικά εύκολα αφού σχεδόν οι μισοί εκλεγμένοι Διευθυντές το κατέχουν. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων επιλογής, συνάγεται πως δεν είναι και τόσο εύκολο σε νεότερους εκπαιδευτικούς να εκλεγούν σε θέσεις ευθύνης και μάλλιστα σε σχολεία που δεν υπηρέτησαν ή υπηρετούν.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας, στις περισσότερες περιπτώσεις εφαρμογής των νόμων επιλογής Διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η διδακτική προϋπηρεσία είναι υποχρεωτικά και εκπαιδευτική και ασκείται, στις συνήθεις περιπτώσεις των υποψηφίων, σε σχολεία και εποπτευόμενες δομές Εκπαίδευσης από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Σε διαφοροποίηση, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία ασκείται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων Εκπαίδευσης και αλλού, την περίοδο που ο υποψήφιος δεν ήταν υποχρεωτικά δημόσιος υπάλληλος, αλλά του έχει αναγνωριστεί εκ των υστέρων με ειδική κατά περίπτωση νομοθεσία.

Η διδακτική και εκπαιδευτική προϋπηρεσία αποτιμάται διαφορετικά στην περίοδο 1992-2015. Η διδακτική προϋπηρεσία, όποτε χρησιμοποιήθηκε καθόρισε σημαντικά τα αποτελέσματα

επιλογής Διευθυντών σχολείων λόγω του περιοριστικού της χαρακτήρα στη σχολική εκπαίδευση και των ειδικών περιπτώσεων εφαρμογής της. Η διδακτική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών που συμπληρώνουν ωράριο σε δομές της Εκπαίδευσης και και σε θέσεις διοίκησης δημοσίων φορέων και όσων άλλων Καθηγητών έχουν μειωμένο εβδομαδιαίο διδακτικό ωράριο κλπ, αποτιμάται ισόποσα με την αντίστοιχη του Καθηγητή που έχει πλήρες διδακτικό ωράριο, λαμβάνοντας και επιπλέον μόρια για τη θέση. Η διδακτική προϋπηρεσία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν αναγνωρίζεται ως διδακτική στη Δευτεροβάθμια. Το 2015 η διδακτική προϋπηρεσία καθόρισε κατά το 1/3 περίπου τον τελικό βαθμό επιλογής του υποψηφίου, ανάγοντας την πολυετή διδακτική εμπειρία σε πολύ σπουδαία προϋπόθεση για την επιλογή Διευθυντή Γυμνασίου ή Λυκείου.

Όλοι οι νόμοι επιλογής στελεχών που έχουν εφαρμοστεί από το 1992 μέχρι σήμερα (3467/21-06-2006, 3848/19-05-2010, 4327/14-05-2015) εφαρμόστηκαν μόνο μια φορά και όχι πλήρως αφού όλοι προέβλεπαν μεταβατικές διατάξεις για την πρώτη φορά εφαρμογής τους. Για παράδειγμα, οι περισσότεροι νόμοι προέβλεπαν μοριοδότηση από κάποιο είδος αξιολόγησης (των ετών 1992, 2002, 2006, 2010) όχι όμως από την πρώτη εφαρμογή. Στο 2043/92 προβλέπονταν μονιμοποίηση του διευθυντή στην θέση που είχε εκλεγεί μετά την παρέλευση τριετίας όμως φυσικά δεν εφαρμόστηκε. Συνεπώς οι νόμοι επιλογής των Διευθυντών Σχολικών μονάδων, αυτοί καθεαυτοί, δεν εφαρμόστηκαν ποτέ πλήρως.

Χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα εναιίο πλαίσιο που θα ορίζει και θα υπολογίζει σαφώς και για μακρό χρονικό διάστημα την εκπαιδευτική εμπειρία, αξιοποιώντας τη μέχρι τώρα εμπειρία στην επιλογή των Διευθυντών των σχολείων, ώστε να γνωρίζουν εκ των προτέρων και να είναι σίγουροι για το πλαίσιο της διαδικασίας επιλογής τους και να προετοιμαστούν ανάλογα οι νέοι Διευθυντές, αυτοί που θα συνδράμουν στην εθνική προσπάθεια της εξόδου της χώρας μας από την κρίση, αυτοί που θα διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία για να υλοποιήσουν τις εθνικές και Ευρωπαϊκές στρατηγικές για την Εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βασιλού Β., Χαραμής Π. (2005) Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών έναντι των νέων τεχνολογιών και ο ρόλος του Καθηγητή-Συντονιστή. Ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα στις 1-8-2005 http://www.pi-schools.gr/sxoleia/rahoula/rolos_ekp.htm

Bell J. (1997) Methodological Design Education and Social Research, Publications Gutenberg, Athens

Βεργίδης, Δ. (2000), Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, στο: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: εμπειρία και ελληνική προοπτική, Ατραπός, Αθήνα

Bird M, Hammersley M, Gomm R, Woods P. (1999). Educational Research in Action/ Fragkou E: Translate in Greek. Educational Research in Practice-Study Manual. Patras

Cohen, L. and Manion, L. (1994) Research Methods in Education (4th edn), London: Routledge

EC (2009) Council conclusions of 12 may 2009 on a strategic framework for European cooperation in Education and Training (‘ET 2020’), notices from European Union institutions and bodies, (2009/C 119/02) Official Journal of the European Union 28.5.2009, available 20.02.2010 on

http://ec.europa.eueducationlifelong-learning-policydocjoint10com640_en.pdf

ΕΕ (2006). Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, Επίσημη εφημερίδα C 79 της Ευρωπαϊκής Ένωσης 01.04.2006).

ΕΜΠ (2007) Εκπαιδευτικό υλικό του Σεμιναρίου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Συγγραφική Ομάδα με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή Κουτσόπουλο Κ., Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα

Ιωσηφίδης Θ (2003) Ποιοτική ανάλυση δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα

Καραλής Θ. (1999) Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης στο Εκπαίδευση Ενηλίκων τΓ Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Κόκκος Α. (2008) Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην ελλάδα. Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές. διαθέσιμο στις 29-1-2008 στην ιστοσελίδα του ΕΑΠ http://class.eap.gr/QuickPlace/ekp64/PageLibrary

Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΣΚΟΠΟΥΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αθανασίου Ιωάννης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την παρακολούθηση, την κριτική ανάλυση και την αξιολόγηση μιας διδασκαλίας σε μία τάξη ενός δημοτικού σχολείου. Στο πρώτο μέρος δίνονται πληροφορίες για το συγκείμενο του σχολείου, της τάξης και της διδασκαλίας. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά την παρατήρηση είναι το αριθμητικό σύστημα Flanders. Καταγράφονται οι συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν και ερμηνεύονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Τονίζονται τα κυριότερα συμπεράσματα που αφορούν 1) στα δυνατά και στα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας και 2) στις πιθανές εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις μέσα στα πλαίσια της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού που ακολούθησε μετά την παρατήρηση. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται μία κριτική προσέγγιση σε σχέση με τις επιμέρους πτυχές και τα χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης με αναφορές στις σύγχρονες τάσεις και τεκμηρίωση από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Η εργασία κλείνει με τα βασικά συμπεράσματά της από την παρακολούθηση της εν λόγω διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: παρατήρηση διδασκαλίας, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, συγκριτική αξιολόγηση, επαγγελματική βελτίωση, ανέλιξη, σχολική αποτελεσματικότητα

Teacher Appraisal: Classroom Observation for Formative Evaluation

Athanasiou Ioannis

ABSTRACT

This paper deals with the monitoring, critical analysis and evaluation of teaching in a primary school classroom. The first section provides information about the context of school, classroom and teaching. The methodological tool that was used during observation is the Flanders numeric system. Behavioural patterns that were observed are registered and student – teacher interactions are interpreted. Certain conclusions concerning 1) the strong and weak teaching points and 2) the possible alternative teaching approaches are highlighted within the context of the feedback and the reflection that took place after the observation. In the second part a critical approach is presented in relation to the specific aspects and characteristics of comprehensive teaching observation for formative evaluation purposes with references to modern trends and documentation of contemporary literature. The paper ends with the main conclusions drawn from this teaching observation.

Keywords: teaching observation, reflection, feedback, formative evaluation, summative evaluation, professional improvement, development, school effectiveness

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφορά στη μέτρηση της απόδοσης και αποτελεσματικότητάς τους και ως εκ τούτου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς διαμέσου αυτής διαπιστώνεται αν και σε ποιο βαθμό έχουν υλοποιηθεί οι διδακτικοί στόχοι (Barr, Burton, & Brueckner, 1947˙ Broadfoot, 1996· Δημητρόπουλος, 1998· Goldhammer, 1969˙ Kyriacou, 1991· Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκιρος, & Πασιαρδής 2003· Miles, 1959˙ Rogers, 1951˙ Sergiovanni & Starratt, 1998˙ 2002˙ Wiles, 1955).

1. Ο Αθ.Ι. είναι δάσκαλος, κάτοχος Magister Artium στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική». Επικοινωνία: iannisathanasiou@gmail.com

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αφορά στη διαδικασία κατά την οποία η «εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες αναφορικά με τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία αλυσιδωτά θα φέρει την ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης και της εκπαίδευσης γενικότερα» (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011: 2). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (1994· 1996), Sergiovanni και Starratt (2002) και Stronge (1997) στόχος της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι να βελτιωθεί ποιοτικά το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η μαθησιακή διαδικασία, καθώς και να ανελιχθούν επαγγελματικά οι αποτελεσματικότεροι εκπαιδευτικοί.

Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται δύο μορφές αξιολόγησης, η διαμορφωτική *(formative evaluation)* και η συγκριτική-τελική *(summative evaluation).* Η πρώτη λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στην αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωσή της αποτελεσματικότητάς του. Γι' αυτό το λόγο η αξιολόγηση αυτής της μορφής δεν έχει απειλητικό χαρακτήρα και ο ρόλος του αξιολογητή είναι συνεργατικός -επιβοηθητικός - αναπτυξιακός. Η δεύτερη λαμβάνει χώρα μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στην αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις προσδοκίες και τους στόχους του σχολικού οργανισμού και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, ώστε να επιλεγεί για μισθολογική ή βαθμολογική εξέλιξη. Εδώ η αξιολόγηση έχει απειλητικό χαρακτήρα και ο ρόλος του αξιολογητή είναι εξουσιαστικός και ελεγκτικός (Harris, 1986˙ Κυριακίδης, 2001˙Scriven, 1995˙Stronge, 1997˙ Φλουρής, 1995).

Τα βασικά ερωτήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι τα εξής: α) Ποιος αξιολογεί; β) Ποιον αξιολογεί; γ) Τι αξιολογεί; δ) Γιατί αξιολογεί; ε) Πώς αξιολογεί; (Πασιαρδής, Σαββίδης, & Τσιάκκιρος, 2005).

Στη συγκεκριμένη εργασία, προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση διδασκαλίας μέσα στην τάξη «μέσα στα πλαίσια ισότιμης συναδελφικής καθοδήγησης» (Σαββίδης, 2011), καθώς η παρατήρηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού γίνεται από συνάδελφό του κι όχι από κάποιον διοικητικό του προϊστάμενο ή παιδαγωγικό του σύμβουλο (Σαββίδης, 2011). Η συστηματική παρατήρηση σύμφωνα με τον Siedentop (2002, όπ. αναφ. στο Δέρρη, Κιουμουρτζόγλου, & Κυργυρίδης, 2006) αποτελεί έναν τρόπο μόνιμης και ακριβούς καταγραφής των γεγονότων που συμβαίνουν στην τάξη οδηγώντας σε χρήσιμα συμπεράσματα για τις αλληλεπιδράσεις δασκάλων και μαθητών, δίνοντας έτσι μια σαφή εικόνα για τη δυναμική της σχολικής τάξης. Σ' αυτό βεβαίως συμβάλλει και η ύπαρξη καλά δοκιμασμένων εντύπων παρατήρησης διδασκαλίας (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι διπλός, καθώς δύο είναι οι βασικές επιδιώξεις της: α) να παρουσιαστεί και να αναλυθεί μια παρατήρηση διδασκαλίας σε μία τάξη για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης και β) να παρουσιαστούν κριτικά οι επιμέρους πτυχές και οι παράγοντες που συμβάλλουν σε μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης. Έτσι η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη.

Στο πρώτο μέρος δίνονται πληροφορίες για το συγκείμενο του σχολείου, της τάξης και της διδασκαλίας και στη συνέχεια παρουσιάζεται και αναλύεται η παρατήρηση. Ερμηνεύονται τα κυριότερα ευρήματά της, εξάγονται τα βασικότερα συμπεράσματα και αναφέρονται τα αποτελέσματα τη συνάντησης που έλαβε χώρα μετά την παρατήρηση μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενου.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι θεωρητικές πτυχές μιας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, ήτοι η μεθοδολογία της, οι διαδικασίες εφαρμογής της, τα εργαλεία με τα οποία διεξάγεται με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και την εμπειρία που αποκτήθηκε από την εν λόγω παρατήρηση.

Η εργασία κλείνει με τη διατύπωση των βασικότερων συμπερασμάτων και προτάσεων.

Α΄ Μέρος:

1. **Παρουσίαση και ανάλυση μιας παρατήρησης διδασκαλίας σε τάξη για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης**

1.1. **Το συγκείμενο του σχολείου και της τάξης.**

Η παρατήρηση της διδασκαλίας έλαβε χώρα σε ένα 12/θέσιο δημοτικό σχολείο της Ανατολικής Αττικής στην Τετάρτη Δημοτικού. Πρόκειται για ένα σχολείο όπου το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών είναι χαμηλό προς μέτριο. Η εκπαιδευτικός είναι απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και μετεκπαιδευμένη στο Μαράσλειο Διδασκαλείο με προϋπηρεσία 12 ετών και παρουσία 3 ετών στο εν λόγω σχολείο. Διδάσκει όλα τα μαθήματα στο τμήμα εκτός από Φυσική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή, Αγγλική Γλώσσα και ΤΠΕ. Στην τάξη φοιτούν 20 μαθητές (12 κορίτσια και 8 αγόρια).

Η παρατήρηση έγινε στο μάθημα της Γλώσσας. Η αίθουσα διδασκαλίας ήταν ευρύχωρη και η διάταξη των θρανίων ανά δύο αντικριστά, διάταξη που διευκολύνει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2000β) (Παράρτημα 1). Παρατηρητής και παρατηρούμενη συμφώνησαν από πριν σε ένα «συμβόλαιο αξιολόγησης» (Σαββίδης, 2011: 69), στο οποίο καταγράφηκαν ο τρόπος (έντυπο Flanders) και ο σκοπός της παρακολούθησης (βελτίωση διδακτικών πρακτικών), η διδακτική πρακτική (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), το κεφάλαιο (Γλωσσική αυτοβιογραφία), οι στόχοι του μαθήματος (κατανόηση κειμένου, προφορική και γραπτή έκφραση, επαφή με λέξεις της καθαρεύουσας για να αποδειχτεί η συνέχεια της γλώσσας, σημασίες της λέξης «γλώσσα», αόριστες αντωνυμίες), το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (μέτριο προς υψηλό) και άλλα πρακτικά θέματα (ημέρα και ώρα παρακολούθησης, θέση παρατηρητή).

1.2. **Το συγκείμενο της διδασκαλίας που παρατηρήθηκε.**

Το μάθημα ξεκίνησε περίπου 5 λεπτά μετά την είσοδο των μαθητών στην τάξη, για να τακτοποιηθούν στις θέσεις τους, καθώς επέστρεφαν από μάθημα ειδικότητας που διεξαγόταν σε άλλη αίθουσα, αλλά και για να γίνουν οι απαραίτητες συστάσεις. Ο παρατηρητής κάθισε στο πίσω μέρος της αίθουσας και πίσω από τους μαθητές (Παράρτημα 1).

Η καταγραφή ξεκίνησε 5 λεπτά αργότερα, προκειμένου οι μαθητές να ετοιμαστούν και η δασκάλα να αναγνώσει το καινούργιο μάθημα. Στη συνέχεια ακολούθησαν ερωτήσεις κατανόησης και συζήτηση. Κατόπιν άνοιξε το διαδραστικό πίνακα και προέβαλε προτάσεις με λέξεις της καθαρεύουσας, ζητώντας από τις ομάδες να εντοπίσουν λέξεις που δεν είναι νεοελληνικές (π.χ. ενθυμούμαι, ιατρός, πατήρ), να βρουν την αντίστοιχη νεοελληνική και να γράψουν και άλλες παράγωγες που να προέρχονται από αυτές. Ακολούθησε η ομαδική εργασία και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Κατόπιν προέβαλε προτάσεις με τη λέξη «γλώσσα» και ζήτησε από τις ομάδες να βρουν τη σημασία της συγκεκριμένης λέξης σε κάθε πρόταση και να γράψουν από μία δική τους πρόταση με την ίδια σημασία. Ακολούθησε συζήτηση. Στη συνέχεια η δασκάλα έγραψε στον πίνακα δύο ίδιες προτάσεις. Στη μία υποκείμενο ήταν ένα ουσιαστικό και στην άλλη μία αόριστη αντωνυμία. Ζήτησε από τα παιδιά να βρουν τη νοηματική διαφορά τους. Ακολούθησε συζήτηση και παραδείγματα, καθώς και η γραμματική αναγνώριση (αντωνυμία) και ο ορισμός των αόριστων αντωνυμιών. Στη συνέχεια άνοιξαν το τετράδιο εργασιών τους στη σελίδα 23 και έκαναν τις ασκήσεις 1 και 2, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να εφαρμόσουν το γραμματικό φαινόμενο των αόριστων αντωνυμιών με ασκήσεις συμπλήρωσης. Η δασκάλα κατά τη διάρκεια των ομαδικών εργασιών περιφερόταν γύρω από τα θρανία δίνοντας τις απαραίτητες διευκρινίσεις. Το μάθημα τελείωσε με την ανακοίνωση των απαντήσεων, με δύο ομάδες να μην έχουν προλάβει. Ο παρατηρητής, αφού ευχαρίστησε τους μαθητές και τους επαίνεσε για τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους, παρέμεινε στην αίθουσα για να ανασκοπήσει και να συμπληρώσει τις σημειώσεις του, ώστε να συμπεριληφθούν στην ερμηνεία των συμπεριφορών τυχόν λεπτομέρειες που ενδεχομένως αργότερα να διέφευγαν.

1.3. **Το αριθμητικό σύστημα Flanders**

Η παρατήρηση της διδασκαλίας έγινε με το αριθμητικό σύστημα ανάλυσης Flanders, το οποίο χρησιμοποιείται για την παρατήρηση της προφορικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους

μαθητές του. Με άλλα λόγια ο παρατηρητής κωδικοποιεί και αναλύει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και των μαθητών μέσα στην τάξη στο επίπεδο της λεκτικής τους επικοινωνίας. Στόχος του είναι να βρει τη χρονική διάρκεια και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες μιλούν (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011). Η καταγραφή γίνεται σε έναν πίνακα, όπου ανά 3 ή 5 δευτερόλεπτα καταγράφεται η εμφάνιση δέκα κατηγοριών συμπεριφοράς (Παράρτημα 2). Έτσι καταγράφονται:

Τέσσερις συμπεριφορές που αφορούν στην έμμεση επίδραση του εκπαιδευτικού:
1. Αποδέχεται συναισθήματα.
2. Επιβραβεύει ή ενθαρρύνει.
3. Αποδέχεται ή χρησιμοποιεί τις ιδέες των μαθητών.
4. Θέτει ερωτήσεις.
Τρεις που αφορούν στην άμεσή του επίδραση:
5. Κάνει διάλεξη.
6. Δίνει οδηγίες.
7. Κριτικάρει ή δικαιολογεί την εξουσία.
Δύο που αφορούν στην ομιλία του μαθητή:
8. Απαντά.
9. Παίρνει πρωτοβουλία.
Και μία που αφορά στη:
10. Σιωπή-σύγχυση (Flanders, 1970).

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιείται μία μήτρα δεδομένων (matrix), ήτοι ένας πίνακας διπλής εισόδου 10 Χ 10, όπου συμπληρώνονται τα αντίστοιχα τετράγωνα με βάση τη συχνότητα και τα συνολικά ποσοστά που εμφανίστηκαν τα διαδοχικά ζεύγη αριθμών (Παράρτημα 3) (Borich, 2003· Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

1.4. **Η ανάλυση των αλληλεπιδράσεων.**

Οι συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν στη συγκεκριμένη διδασκαλία καταγράφηκαν στο έντυπο Flanders (Παράρτημα 4) και ακολούθως οι αλληλεπιδράσεις αναλύθηκαν με τη χρήση MATRIX (Παραρτήματα 5, 6 & 7). Αναλυτικότερα οι καταγραφές κατέδειξαν τα εξής:

Περιοχή 1 (3,36%): Φανερώνει ότι η εκπαιδευτικός δεν αποδέχεται τα συναισθήματα των μαθητών.

Περιοχή 2 (8,96%): Φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός δεν ενθαρρύνει τα παιδιά σε ικανοποιητικό βαθμό.

Περιοχή 3 (6,44%): Φανερώνει ότι η εκπαιδευτικός δεν αποδέχεται αρκετά τις ιδέες των μαθητών. Δε διασαφηνίζει, ούτε κτίζει ή αναπτύσσει ιδέες που προτάθηκαν από αυτούς.

Περιοχή 4 (13,16%): Αρκετά μεγάλο μέρος της διαδικασίας φαίνεται να καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού με σκοπό να απαντήσουν οι μαθητές.

Περιοχή 5 (6,44%): Φανερώνει ότι η εκπαιδευτικός αφιέρωσε μικρό μέρος της διδασκαλίας της στη διάλεξη και αυτό για να ενεργοποιήσει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών ή για να δώσει απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο ή τη διαδικασία του μαθήματος.

Περιοχή 6 (6,72%): Το ποσοστό αυτό δείχνει ότι οι οδηγίες καταλαμβάνουν σχετικά μικρό μέρος του μαθήματος.

Περιοχή 7 (3,92%): Καταδεικνύεται ότι η εκπαιδευτικός ασκεί κριτική στους μαθητές της σε περιορισμένο βαθμό και η ροή του μαθήματος κυλά ως επί το πλείστον απρόσκοπτα.

Περιοχή 8 (14,56%): Το σχετικά υψηλό αυτό ποσοστό φανερώνει ότι αφιερώνεται πολύς χρόνος στις απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν και τεκμηριώνουν ελεύθερα τη γνώμη τους.

Περιοχή 9 (11,20%): Σε μέτριο ποσοστό ανέρχεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, που δείχνει ότι διστάζουν να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην όλη διαδικασία.

Περιοχή 10 (25,21%): Το ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό σιωπής καταδεικνύει ότι πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία είχε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος κατά την οποία οι μαθητές εργάζονταν

σιωπηρά κατά ομάδες. Σε λίγες μόνο περιπτώσεις το ποσοστό αυτό οφείλεται σε σύγχυση ή σιωπή κατόπιν επικριτικών σχολίων της εκπαιδευτικού.

1.5. **Ερμηνεία των αποτελεσμάτων**

Από την ανάλυση των αλληλεπιδράσεων που καταγράφηκαν με το σύστημα Flanders (Παράρτημα 5) προκύπτει το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία ήταν σε γενικές γραμμές επιτυχημένη με τα θετικά και τα αρνητικά της σημεία βεβαίως. Στα θετικά κατατάσσονται τα σημεία (4,4=27 και 8,8=29) που δείχνουν ότι χαρακτηριστικό της διδασκαλίας ήταν οι πολλές ερωταπαντήσεις, γεγονός που ερμηνεύεται από την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να μυήσει τους μαθητές στην ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση (Bruner, 1966). Συναφές με αυτό είναι και το σημείο (5,5=15), όπου η εκπαιδευτικός αποφεύγει εσκεμμένα να αφιερώσει πολύ χρόνο σε διάλεξη, καθώς σκοπός της είναι η θεωρία να μη δοθεί «έτοιμη» αλλά να «ανακαλυφθεί». Το σημείο (10,10=76) εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα καταγραφών, γεγονός που ερμηνεύεται από το μεγάλο χρόνο που δόθηκε στους μαθητές να εργαστούν σιωπηρά και ομαδικά. Στα αρνητικά εντάσσονται τα σημεία (2,2=17 και 3,3=12), που δείχνουν ότι η εκπαιδευτικός, παρόλο που προσπαθεί να λειτουργήσει στη βάση ενός εποικοδομιστικού μοντέλου μάθησης με κέντρο τους μαθητές (Vigotsky, 1978) και παρόλο που αποφεύγει να χρησιμοποιεί επικριτικά σχόλια εναντίον τους, τελικά δεν επαινεί ούτε παρωθεί συστηματικά τους μαθητές, ώστε να κτίσει πάνω στις προτεινόμενες ιδέες τους. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα και τον αναλόγως μικρό αριθμό ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές (9,9=22), καθώς γενικά σε τέτοιες περιπτώσεις όπου ακολουθείται το διερευνητικό - ανακαλυπτικό μοντέλο μάθησης αναμένεται υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής και πρωτοβουλιών (Bruner, 1966). Τέλος, στα αρνητικά εντάσσεται και το σημείο (6,6=16), καθώς θα μπορούσε να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σε παροχή οδηγιών, αφού δύο ομάδες δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν λόγω έλλειψης επαρκών οδηγιών. Συναφές με το τελευταίο είναι και το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός δε διαχειρίστηκε σωστά το χρόνο, καθώς πέραν των ανολοκλήρωτων εργασιών δεν πρόλαβε και η ίδια να κάνει το κλείσιμο της διδασκαλίας της με μια σύνοψη των βασικότερων σημείων της. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται από το ότι διερευνητική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας είναι μια προσέγγιση δύσκολη και χρονοβόρα και απαιτεί μεγάλη εξοικείωση και από το δάσκαλο και από τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2000β).

1.6. **Δραστηριότητες μετά την παρατήρηση**

Την επόμενη μέρα παρατηρητής και παρατηρούμενη συναντήθηκαν σε ιδιαίτερα φιλικό και αμοιβαίας εμπιστοσύνης κλίμα και συζήτησαν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της διδασκαλίας. Υπενθυμίστηκε ότι «επιδιώκεται η παροχή όχι αξιολογικών αλλά περιγραφικών πληροφοριών, μέσα από μια συνεταιριστική διαδικασία νοηματοδότησης» (Σαββίδης, 2011: 72). Επίσης συμφωνήθηκε στο άμεσο μέλλον να αντιστραφούν οι ρόλοι παρατηρητή και παρατηρούμενου μέσα στα πλαίσια της ισότιμης συναδελφικής καθοδήγησης και παρατήρησης (Σαββίδης, 2011).

Στόχος της συζήτησης ήταν ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία και η ανατροφοδότηση με σκοπό αφενός τον εντοπισμό των αλληλεπιδράσεων που συνέβαλαν στη θετική πορεία της διδασκαλίας και αυτών που χρήζουν βελτίωσης (Sergiovanni & Starratt, 2002) και αφετέρου τη μείωση του φόβου και των αρνητικών συναισθημάτων της για το αποτέλεσμα της παρατήρησης (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011). Στη συγκεκριμένη διδασκαλία επικροτήθηκε ιδιαίτερα η επιλογή της να μη χρησιμοποιεί τη διάλεξη ως κύριο μέσο της διδασκαλίας της, καθώς και η επιλογή του εποικοδομιστικού και ανακαλυπτικού μοντέλου μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης ως σύγχρονων και αποδοτικών διδακτικών πρακτικών. Κοινή διαπίστωση βέβαια ήταν ότι οι πρακτικές αυτές λόγω της ιδιαιτερότητάς τους επιδέχονται βελτίωση σε ορισμένους τομείς, όπως: α) Στην ανάπτυξη από μέρους της εκπαιδευτικού της δεξιότητας της αποδοχής των συναισθημάτων και των απαντήσεων των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι, σε συνδυασμό με την πολύ θετική στάση της αποφυγής επικριτικών σχολίων από μέρους της, να παρωθούνται και να ανατροφοδοτούνται για να συνεχίζουν ευκολότερα. β) Στην προσεχτικότερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, καθώς κατά την εργασία σε ομάδες δινόταν περισσότερος χρόνος απ' ό,τι έπρεπε. Η παρατηρούμενη αντέκρουσε τη

διαπίστωση λέγοντας ότι έπρεπε να δοθεί αυτός ο χρόνος, αφού μάλιστα κάποιες ομάδες δεν προλάβαιναν να ολοκληρώσουν. Ως εκ τούτου τονίστηκε ιδιαίτερα η σπουδαιότητα της κατανομής ρόλων στα μέλη των ομάδων (συντονιστής, γραμματέας, αναγνώστης, ερευνητής) γεγονός που αφενός θα μείωνε τις καθυστερήσεις από μέρους των μαθητών και αφετέρου (παιδαγωγικά) θα μεγάλωνε την αίσθηση της προσωπικής και πιο ενεργού συμμετοχής τους στο τελικό αποτέλεσμα αυξάνοντας έτσι και το ποσοστό ανάληψης πρωτοβουλιών τους (Ματσαγγούρας, 2000β).

Β΄ Μέρος

2. **Κριτική τοποθέτηση σε σχέση με τις επιμέρους θεωρητικές πτυχές μιας πετυχημένης παρατήρησης διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης.**

2.1. **Η παρατήρηση διδασκαλίας.**

Σύμφωνα με τον Robson (2007: 367) «καθώς οι πράξεις και οι συμπεριφορές των ανθρώπων αποτελούν κεντρικές πτυχές σχεδόν σε κάθε διερεύνηση, μια φυσική και προφανής τεχνική είναι να παρακολουθήσουμε τι κάνουν, να το καταγράψουμε με κάποιον τρόπο και μετά να περιγράψουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε αυτό που παρατηρήσαμε». Η παρατήρηση πράγματι αποτελεί μια από τις καταλληλότερες μεθόδους συλλογής πληροφοριών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη (Woods 1986).

Οι Cohen, Manion και Morrison (2008) διαχωρίζουν τις μεθόδους παρατήρησης σε άτυπες και τυπικές, ανάλογα με την τεχνική καταγραφής που χρησιμοποιεί ο παρατηρητής. Οι άτυπες παρατηρήσεις είναι μη δομημένες - ελεύθερες, παρέχοντας στον παρατηρητή τη δυνατότητα άντλησης και καταγραφής μεγάλου εύρους δεδομένων χωρίς τη δέσμευση της κατηγοριοποίησης μιας συμπεριφοράς, ενώ οι τυπικές είναι περισσότερο δομημένες, προϋποθέτοντας αυστηρή τυποποίηση και εστίαση σε συγκεκριμένα συμβάντα και γεγονότα (π.χ. δραστηριότητες που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό κατά την εργασία των μαθητών σε ομάδες). Βεβαίως οι πιο τυποποιημένες παρατηρήσεις παρέχουν και μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Broomley, 1986· Adler & Adler, 1994· Burgess, 1984· Wragg, 1994· Schratz 1997).

Πολύ σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία της παρατήρησης μιας διδασκαλίας παίζει και ο βαθμός συμμετοχής του παρατηρητή. Εδώ διακρίνονται δύο τύποι παρατηρήσεων. Η συμμετοχική, όπου ο παρατηρητής εμπλέκεται στις δραστηριότητες της τάξης και η μη συμμετοχική, όπου δεν αναμειγνύεται σε καμία δραστηριότητα (Ιωσηφίδης 2003· Wragg, 1994· Adler & Adler, 1994).

Η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι αναγκαία, καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό «να γίνει ενήμερος για τη συμπεριφορά του, να ανακαλύψει εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και να διερευνήσει λύσεις σε διδακτικά προβλήματα, να καθορίσει τις προσωπικές διδακτικές του δυνατότητες και να επικεντρώσει το στοχασμό του σε σημαντικές περιοχές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού» (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011: 183-184). Ακόμη περισσότερο αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση του παρατηρητή, ήτοι η ικανότητά του να βλέπει τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καθιερώνονται συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποκτάται η αίσθηση της ρεαλιστικής θεώρησης και αιτιολόγησης γεγονότων και συμπεριφορών, αποκτάται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από τον εκπαιδευτικό, απελευθερώνεται ο ενθουσιασμός του και η επιθυμία του να υιοθετήσει κάποιες παρατηρούμενες συμπεριφορές, γίνεται περισσότερο ευέλικτος στη δική του διδασκαλία και τέλος αναπτύσσεται και η επαγγελματική του αυτάρκεια (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Βέβαια η παρατήρηση μιας διδασκαλίας δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς ο παρατηρητής οφείλει να παρατηρεί όλα τα χαρακτηριστικά της τάξης. Αυτά αφορούν στην κινητικότητα των γεγονότων και των συναλλαγών που λαμβάνουν χώρα (ερωτήσεις, απαντήσεις, εξηγήσεις, αιτήματα, δείγματα εργασιών) (Clark & Peterson, 1986˙ Jackson, 1968), στην αμεσότητα των αντιδράσεων στα γεγονότα, ώστε να μη δημιουργείται κενό στη ροή των τελευταίων (Emmer, Evertson, Clements, & Worsham, 1997), στις διακοπές και την αντιμετώπισή τους (π.χ. επίσκεψη διευθυντή στην τάξη) (Berliner, 1984) και τέλος στη δυναμική της ομάδας, έτσι όπως αυτή αναπτύσσεται μέσα από διάφορες ομαδοσυνεργατικές δράσεις (Johnson & Johnson, 1987˙ Ματσαγγούρας, 2000β· Slavin, 1991). Στόχος του παρατηρητή είναι πάντα να εντοπίζει εκείνα τα στοιχεία που θα καθορίσουν το βαθμό αποτελεσματικότητας της παρατηρούμενης διδασκαλίας.

Τα στοιχεία αυτά είναι η καλλιέργεια των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, το μαθησιακό κλίμα, η σαφήνεια του μαθήματος, η ποικιλία στη διδακτική διαδικασία, η έμφαση στη μεγιστοποίηση διδακτικού χρόνου, η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία και βέβαια η επιτυχία των μαθητών (Borich&Tombari, 1997˙ Brophy, 1989˙ Duncan, 1987˙ Witrock, 1986).

Στην παρούσα εργασία η παρατήρηση της διδασκαλίας χρησιμοποιείται για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αποτελώντας τη βάση της λεγόμενης «κλινικής επιθεώρησης», στοχεύει μέσα από μια συνεργατική διαδικασία στη βελτίωση αφενός των ικανοτήτων του παρατηρητή και αφετέρου της διδασκαλίας της παρατηρούμενης εκπαιδευτικού «μέσω μιας κυκλικής διαδικασίας σχεδιασμού, παρατήρησης και εντατικής στοχαστικής ανάλυσης και ερμηνείας διδακτικών πρακτικών με σκοπό την ορθολογιστική τους τροποποίηση» (Σαββίδης, 2011: 63).

Η στρατηγική που επελέγη στην παρούσα εργασία είναι η «συναδελφική παρατήρηση», η οποία αποτελεί κομμάτι της λεγόμενης «συναδελφικής καθοδήγησης», της βοήθειας δηλαδή «που παρέχεται από εκπαιδευτικούς προς συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς με στόχο να αναστοχαστούν και να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους ή να εφαρμόσουν νέες πρακτικές διδασκαλίας που απορρέουν από τις καινούργιες τους γνώσεις ή μέσω της αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων» (Σαββίδης, 2011: 83). Αναλυτικότερα πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία συνάδελφοι εκπαιδευτικοί (κριτικοί φίλοι), προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, χρησιμοποιούν την παρατήρηση της διδασκαλίας ο ένας του άλλου μέσα στα πλαίσια αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αντικειμενικότητας και αποστασιοποιημένης θεώρησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με στόχο τη διαμορφωτική αξιοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν και σε καμιά περίπτωση δεν πρόκειται για κρίσεις προερχόμενες από κάποιον «ειδικό», ιεραρχικά ανώτερο που κρίνει τι είναι σωστό και τι λανθασμένο (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Joyce & Showers, 1980· Hopkins, 1985· MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2005· Schratz 1997).

Για τους παραπάνω λόγους αλλά και επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι συνηθισμένοι να «παρακολουθούνται» από κάποιο συνάδελφό τους - πολύ περισσότερο από το διευθυντή τους ή από κάποιον αξιολογητή ιεραρχικά ανώτερο, καθώς εκεί διακυβεύεται και το επαγγελματικό τους μέλλον - ο παρατηρητής προβαίνει σε κάποιες απαραίτητες δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της παρατήρησής του, καθώς ακόμη «και μια παράκληση για παρακολούθηση είναι αρκετή για να προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα» (Πασιαρδής& Σαββίδης, 2011: 205).

2.2. **Διαδικασίες και έντυπα στην παρατήρηση της διδασκαλίας.**

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2011), προκειμένου η παρατήρηση της διδασκαλίας να είναι όσο το δυνατόν πιο πετυχημένη, ο παρατηρητής πρέπει να υιοθετήσει κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές. Πρώτα απ' όλα πρέπει να έρχεται σε επικοινωνία με τον παρατηρούμενο πολύ πριν από την ημέρα της παρακολούθησης α) για να αυτοσυστήνεται και να δημιουργεί μια ευχάριστη σχέση με τον παρατηρούμενο, ώστε να αποβάλλεται κάθε αμυντική του διάθεση, β) να τον ενημερώνει ότι στόχος της επίσκεψης - παρατήρησης είναι η βελτίωση και όχι οι αξιολογικές κρίσεις για την επαγγελματική και διδακτική του ικανότητα, γ) να ενημερώνεται ο ίδιος για τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος και δ) να ενημερώνεται για το επίπεδο των μαθητών.

Την ημέρα της παρατήρησης θα πρέπει να συστηθεί σύντομα στους μαθητές και να καθίσει σε ένα διακριτικό μέρος της αίθουσας που δε θα βρίσκεται εντός του πεδίου δράσης της διδασκαλίας και της προσοχής των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης θα πρέπει να κάθεται άνετα, η έκφρασή του να είναι ευχάριστη και να επικεντρώνεται στις συμπεριφορές που έχει επιλέξει να παρατηρήσει.

Μετά την παρατήρηση, πέραν των ευχαριστιών του προς τα παιδιά, θα πρέπει να κάνει κάποια θετικά σχόλια που θα μειώσουν το γενικότερο άγχος, να ζητήσει κάποιες περαιτέρω διευκρινίσεις από τον εκπαιδευτικό για τους λόγους που προέβη σε κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές, τους λόγους που δεν προέβη σε κάποιες άλλες, τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία του και τέλος να ανασκοπήσει και να συμπληρώσει αμέσως τις σημειώσεις του, ώστε να μην κινδυνέψει

η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα της παρατήρησης, πρακτικές οι οποίες εφαρμόστηκαν και στη συγκεκριμένη παρατήρηση (βλ. Α΄ Μέρος).

Ο Borich (2003) ξεκινώντας από τις λιγότερο δομημένες μεθόδους παρατήρησης προς τις αμιγώς δομημένες κάνει λόγο για τρεις γενικές μεθόδους παρατήρησης της συμπεριφοράς στην τάξη, ήτοι τις αφηγηματικές εκθέσεις (απλή περιγραφή των τεκταινόμενων στην τάξη), τις διαβαθμισμένες κλίμακες (καταγραφή συμπεριφορών και του βαθμού στον οποίο εκδηλώνονται όπως π.χ. η κλίμακα Likert) και τα συστήματα κωδικοποίησης (καταγραφή της συχνότητας με την οποία συμβαίνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, όπως διαπιστώθηκε, επελέγη ως μέθοδος η συστηματική - δομημένη, μη συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποιώντας ένα σύστημα κωδικοποίησης και συγκεκριμένα το αριθμητικό σύστημα Flanders (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Γ΄ Συμπεράσματα - Προτάσεις

Αναντίλεκτα η παρουσία ενός εξωτερικού παρατηρητή μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και αναστολές στον εκάστοτε εκπαιδευτικό, ακόμα κι αν αυτός ο παρατηρητής είναι κάποιος συνάδελφος που σκοπό έχει να καθοδηγήσει και να ασκήσει καλοπροαίρετη κριτική με σκοπό τη βελτίωση ορισμένων πτυχών της διδασκαλίας που παρακολούθησε (Σαββίδης, 2011). Αυτό κυρίως συμβαίνει διότι γενικά στον ελλαδικό χώρο δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Κατάλοιπα του παλαιότερου θεσμού του επιθεωρητή, που διενεργούσε αμιγώς συγκριτική - τελική αξιολόγηση με σκοπό την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων, όπως επίπληξη, πρόστιμα, παύσεις, μεταθέσεις ή ακόμη και απολύσεις (επιθεωρητισμός), έχουν δημιουργήσει εύλογα συναισθήματα φόβου και αποστροφής προς την αξιολόγηση ως θεσμό και ως διαδικασία (Blase & Blase, 1998· Μαυρογιώργος, 1993· Παπακωνσταντίνου, 1993· Σαββίδης, 2011).

Η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας διενεργήθηκε σε τάξη, όπου η παρατηρούμενη εκπαιδευτικός ήταν γνώριμος συνάδελφος του παρατηρητή, γεγονός που λειτούργησε καταλυτικά στην αποδοχή του αιτήματος για παρατήρηση της διδασκαλίας της. Η παρατήρηση κατέδειξε ότι σε μια διδασκαλία οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι πολύπλοκες και χρήζουν διερευνήσεων και ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Στην ανάλυση αυτής της πολυπλοκότητας συνέβαλε το έντυπο παρατήρησης Flanders, με το οποίο ο παρατηρητής συνέλεξε πληροφορίες για το περιβάλλον και την οργάνωση της διδασκαλίας, τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των προσώπων, το παιδαγωγικό ύφος, τους διδακτικούς στόχους. Η παρατήρηση δεν ήταν εύκολη υπόθεση, καθώς απαιτούσε από μέρους του παρατηρητή αρκετή εμπειρία στη γρήγορη καταγραφή των συμπεριφορών (ανά 5΄΄), την οποία βεβαίως δε διέθετε. Οι πληροφορίες αυτές αποτέλεσαν αντικείμενο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού μετά την παρατήρηση ανάμεσα σε παρατηρητή και παρατηρούμενη με σκοπό να εντοπιστούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας. Τα δυνατά, προκειμένου να υιοθετηθούν και στο μέλλον, και τα αδύνατα, προκειμένου να υπάρξει μέριμνα βελτίωσής τους ή αποφυγής τους είτε από την παρατηρούμενη είτε από τον παρατηρητή μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού και της συναδελφικής συνεργασίας και καθοδήγησης (Πασιαρδής& Σαββίδης, 2011· Σαββίδης, 2011).

Επειδή όμως οι παρατηρητές παρακολουθούν «αυτό που ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει και όχι αυτό που συνήθως κάνει, όταν ο αξιολογητής δε βρίσκεται στην τάξη» (Σαββίδης, 2011: 52), για μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία στην αξιολόγησή μας θα μπορούσε να υπάρξει και μια τριγωνοποίηση (triangulation) των πηγών πληροφόρησης, καθώς δεν υπάρχει στην έρευνα μία μονομερής κι αποκλειστική πηγή συλλογής δεδομένων (Robson, 2007). Έτσι είτε θα μπορούσαν να λάβουν χώρα και άλλες παρατηρήσεις με το ίδιο ή άλλο μεθοδολογικό εργαλείο από τον ίδιο ή άλλον εκπαιδευτικό (διαφορετικοί παρατηρητές) είτε να λαμβάνονταν υπόψη κι άλλες μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης. Υποβοηθητικά για την κατανόηση της διδακτικής πράξης θα λειτουργούσε και η αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικού μέσω της τήρησης φακέλου επιτευγμάτων (Borich, 2008) με «σχέδια μαθήματος, οπτικογραφημένα μαθήματα και δείγματα εργασίας των μαθητών, μέχρι ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και

αναστοχαστικά σχόλιά τους» (Σαββίδης, 2011:95) ή η τήρηση ενός ημερολογίου αναστοχασμού για «συστηματικό προβληματισμό και αυτοανάλυση» (Σαββίδης, 2011:90). Επίσης επιβοηθητική θα ήταν και η αξιοποίηση της πηγής πληροφόρησης από τους μαθητές (συνεντεύξεις – ερωτηματολόγια) (MacPherson, Pashiardis & Frielick, 2000).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observational techniques', Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (Eds) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Barr, A. S., Burton, W. H., & Brueckner, L. J. (1947). *Supervision: Democratic leadership in the improvement of learning* (2nd ed.). NewYork: Appleton-Century-Crofts, Inc.

Berliner, D. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. In P. Hosford (Ed.), *Using what we know about* teaching (pp. 51-77). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Blase, J., & Blase J. (1998). *Handbook of instructional leadership*. ThousandOaks, CA: CorwinPress, Inc.

Borich, G., & Tombari, M. (1997). *Educational psychology: A contemporary approach.* New York: Addison Wesley-Longman.

Borich, G. D. (2003). *Observation skills for effective teaching* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall καιSergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*(7th ed.). NewYork: McGraw-Hill.

Borich, G. D. (2008). *Observation skills for effective teaching* (5th ed.). NewJersey: MerrillPrenticeHall.

Broadfoot, P. M. (1996). *Education, Assement and Society, a Sociological Analysis.* Buckingham: Open University Press.

Brophy, J. (Ed.). (1989). *Advances in research on teaching.* Greenwich, CT: JAI Press.

Bromley, D. B. (1986) *The Case-Study Method in Psychology and Related Discilpines,* New York: John Wiley and Sons.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction.*Cambridge: HarvardUniversityPress.

Burgess, R. G. (1984) *In the Field: An Introduction to Field Research,* London: Routledge.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.

CohenL., ManionL., MorrisonK., (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθάρα Π., Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δέρρη, Β., Κιουμουρτζόγλου, Ε., Κυργυρίδης, Π. (2006). Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Αποτελεσματική Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής: Ανασκοπική Μελέτη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό,* τόμος 4 (3), 409 – 419.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Duncan, M. (Ed.). (1987). *International encyclopedia of teaching and teacher education.* New York: Pergamon.

Emmer, E., Evertson, C., Clements, B., & Worsham, M. (1997). *Classroom management for secondary teachers* (2nd ed.). EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.

Flanders, N.A. (1970) *Analyzing Teaching Behaviour*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research.* Milton Keynes:Open University Press.

Jackson, R. (1968). *Life in classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Johnson, D., & Johnson, R. (1987). *Learning together and alone* (2nd ed.). EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

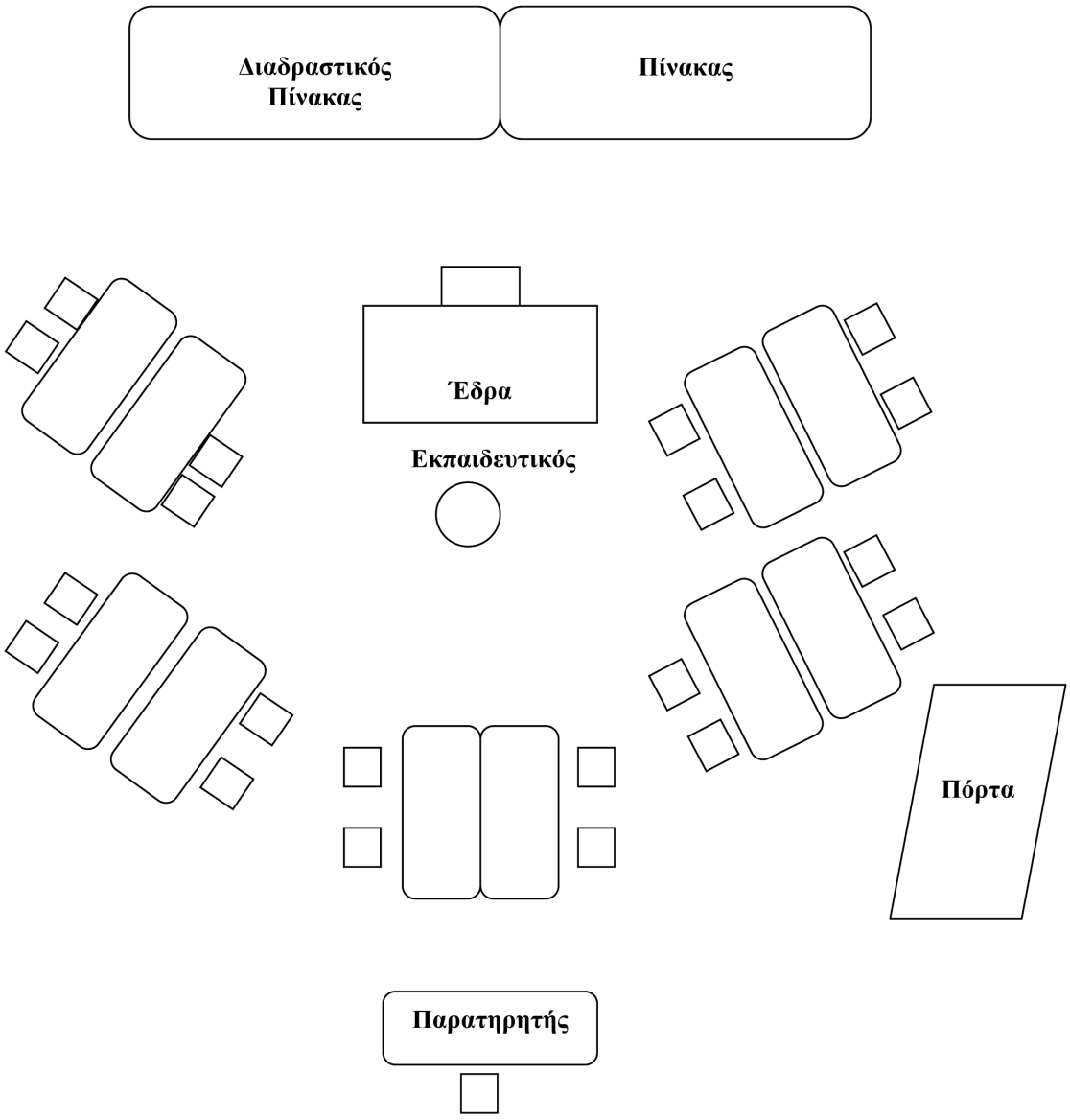
Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership, 37*(2), 379-385.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.
Κυριακίδης, Λ. (2001). Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονιών. *Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (σσ. 53-65). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
Kyriacou, C. (1991). *Essential Teaching in Schools.*Hemel Hempstead, Herts: Simon and Schuster.
Ματσαγγούρας, Η. (2000β). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
MacBeath J., Schratz M., Meuret D., & Jacobsen L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα,* Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ*)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
MacPherson, R., Pashiardis, P., & Frielick, S. (2000). The quality of courses at the University of Cyprus: A case study and comparative analysis. *Teaching in HigherEducation, 5*(2), 219-232.
Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 36, 60.
Miles, M. B. (1959). *Learning to work in groups*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, *72*, 15-33.
Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (Επιμ.). (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Έλλην.
Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ. (2011). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών.* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ. (2011). Παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών.* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ. (2011). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα για παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών.* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
Rogers, C. R. (1951). *Client center therapy.* New York: Houghton Mifflin Co.
Σαββίδης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιθεώρησης – αξιολόγησης.. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών.* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Σαββίδης, Γ. (2011). Στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών.* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Schratz, M. (1997) *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development,* CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition* (5th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation, 21,* 111-129.
Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill, Inc. 22.
Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). NewYork: McGraw-HillPublishingCompany.
Slavin, R. (1991). *Educational psychology: Theory into practice.* EnglewoodCliffs, NJ: PrenticeHall.
Stronge, J. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. ThousandOaks: CorwinPress Inc.
Φλουρής, Γ. Σ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: the Development o f Higher Psychological Processes.*Cambridge MA: Harvard University Press
Wiles, K. (1955). *Supervision in physical education.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
Woods, P. (1986) *Inside Schools: Ethnography in Educational Research,* London, Routledge and Kogan Paul.
Wragg, E. C. (1994) *An introduction to classroom observation,* London: Routledge.
Witrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Διάταξη θρανίων της τάξης.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2
Έντυπο παρατήρησης διδασκαλίας με τη μέθοδο Flanders
Προσαρμογή από: Flanders (1970), σελ. 78-80

ΕΜΜΕΣΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Αποδέχεται συναισθήματα: Αποδέχεται και διασαφηνίζει το ύφος του μαθητή με μη απειλητικό τρόπο. Τα συναισθήματα μπορεί να είναι αρνητικά ή θετικά. Περιλαμβάνεται η πρόβλεψη ή η ανάκληση συναισθημάτων.

2. Επιβραβεύει ή ενθαρρύνει τη δράση ή συμπεριφορά του μαθητή. Αστειεύεται ελαττώνοντας την ένταση, αλλά όχι σε βάρος άλλων ατόμων. Κάνει νόημα με το κεφάλι ή αναπτύσσει ιδέες που εγέρθηκαν από μαθητή. Όταν ο εκπαιδευτικός εισάγει τις δικές του ιδέες πήγαινε στην κατηγορία 5.

3. Αποδέχεται ή χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών: Διασαφηνίζει, κτίζει ή αναπτύσσει ιδέες που προτάθηκαν από μαθητή. Όταν ο εκπαιδευτικός εισάγει τις δικές του ιδέες, πήγαινε στην κατηγορία 5.

4. Θέτει ερωτήσεις: Θέτει ερώτηση γύρω από το περιεχόμενο ή τη διαδικασία με σκοπό να απαντήσει ο μαθητής.

ΑΜΕΣΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

5. Κάνει διάλεξη: Δίνει γεγονότα ή απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο ή τις διαδικασίες. Εκφράζει τις δικές του απόψεις, κάνει ρητορικές ερωτήσεις

6. Δίνει οδηγίες: Δίνει κατευθύνσεις, εντολές ή οδηγίες για διαδικασίες στις οποίες ο μαθητής αναμένεται να υπακούσει.

7. Κριτικάρει ή δικαιολογεί την εξουσία: Κάνει δηλώσεις με σκοπό να μετατρέψει τη συμπεριφορά του μαθητή από «μη επιτρεπόμενη» σε αποδεκτή συμπεριφορά. Επιπλήττει κάποιον έντονα. Δηλώνει γιατί ο εκπαιδευτικός κάνει ό, τι κάνει.

ΟΜΙΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

8. Απαντά: Ομιλία από μαθητές σε απάντηση στο δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά την επικοινωνία ή αναζητά την απάντηση του μαθητή.

9. Παίρνει πρωτοβουλία: Ομιλία από μαθητές οι οποίοι παίρνουν πρωτοβουλία. Η ονομαστική αναφορά σε μαθητή είναι μόνο για να υποδείξει ποιος μπορεί να μιλήσει μετά. Ο παρατηρητής πρέπει να αποφασίσει κατά πόσο ο μαθητής ήθελε να μιλήσει. Εάν πράγματι ήθελε να μιλήσει, χρησιμοποίησε αυτή την κατηγορία.

ΣΙΩΠΗ

10. Σιωπή ή σύγχυση: Παύσεις, μικρές περίοδοι σιωπής και περίοδοι σύγχυσης στις οποίες η επικοινωνία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή από τον παρατηρητή.

λεπτό	Παρατηρήσεις	Καταγραφές αλληλεπιδράσεων κάθε 5 δευτερόλεπτα											
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
Ανάλυση κωδίκων Flanders με τη χρήση MATRIX (Πίνακας 10 Χ 10)
Προσαρμογή από: Πασιαρδής & Σαββίδης (2011), σελ. 239

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Σύνολο
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
Σύνολο											
%											

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4
Έντυπο παρατήρησης διδασκαλίας με τη μέθοδο Flanders

Τάξη: Δ1 **Ημερομηνία**: 05/03/2014 **Περίοδος:** 2η (09.00 - 09.40)
Χρόνος καταγραφής: 30 λεπτά (09:10-09:40), καταγραφή συμπεριφορών ανά 5΄΄
Διδακτικό Αντικείμενο: Γλώσσα **Μάθημα:** «Γλωσσική Αυτοβιογραφία»
Γραμματικά φαινόμενα: Σχέση λέξεων καθαρεύουσας και νεοελληνικής-Παραγωγή
Όνομα εκπαιδευτικού: Μ. Δ. **Όνομα παρατηρητή:** Ι. Α.
Σημασίες της λέξης «γλώσσα», Αόριστες αντωνυμίες.

ΕΜΜΕΣΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Αποδέχεται συναισθήματα: Αποδέχεται και διασαφηνίζει το ύφος του μαθητή με μη απειλητικό τρόπο. Τα συναισθήματα μπορεί να είναι αρνητικά ή θετικά. Περιλαμβάνεται η πρόβλεψη ή η ανάκληση συναισθημάτων.

2. Επιβραβεύει ή ενθαρρύνει τη δράση ή συμπεριφορά του μαθητή. Αστειεύεται ελαττώνοντας την ένταση, αλλά όχι σε βάρος άλλων ατόμων. Κάνει νόημα με το κεφάλι ή αναπτύσσει ιδέες που εγέρθηκαν από μαθητή. Όταν ο εκπαιδευτικός εισάγει τις δικές του ιδέες πήγαινε στην κατηγορία 5.

3. Αποδέχεται ή χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών: Διασαφηνίζει, κτίζει ή αναπτύσσει ιδέες που προτάθηκαν από μαθητή. Όταν ο εκπαιδευτικός εισάγει τις δικές του ιδέες, πήγαινε στην κατηγορία 5.

4. Θέτει ερωτήσεις: Θέτει ερώτηση γύρω από το περιεχόμενο ή τη διαδικασία με σκοπό να απαντήσει ο μαθητής.

ΑΜΕΣΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

5. Κάνει διάλεξη: Δίνει γεγονότα ή απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο ή τις διαδικασίες. Εκφράζει τις δικές του απόψεις, κάνει ρητορικές ερωτήσεις

6. Δίνει οδηγίες: Δίνει κατευθύνσεις, εντολές ή οδηγίες για διαδικασίες στις οποίες ο μαθητής αναμένεται να υπακούσει.

7. Κριτικάρει ή δικαιολογεί την εξουσία: Κάνει δηλώσεις με σκοπό να μετατρέψει τη συμπεριφορά του μαθητή από «μη επιτρεπόμενη» σε αποδεκτή συμπεριφορά. Επιπλήττει κάποιον έντονα. Δηλώνει γιατί ο εκπαιδευτικός κάνει ό, τι κάνει.

ΟΜΙΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

8. Απαντά: Ομιλία από μαθητές σε απάντηση στο δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά την επικοινωνία ή αναζητά την απάντηση του μαθητή.

9. Παίρνει πρωτοβουλία: Ομιλία από μαθητές οι οποίοι παίρνουν πρωτοβουλία. Η ονομαστική αναφορά σε μαθητή είναι μόνο για να υποδείξει ποιος μπορεί να μιλήσει μετά. Ο παρατηρητής πρέπει να αποφασίσει κατά πόσο ο μαθητής ήθελε να μιλήσει. Εάν πράγματι ήθελε να μιλήσει, χρησιμοποίησε αυτή την κατηγορία.

ΣΙΩΠΗ

10. Σιωπή ή σύγχυση: Παύσεις, μικρές περίοδοι σιωπής και περίοδοι σύγχυσης στις οποίες η επικοινωνία δεν μπορεί να γίνει κατανοητή από τον παρατηρητή.

λεπτό	Παρατηρήσεις	Καταγραφές αλληλεπιδράσεων κάθε 5 δευτερόλεπτα											
1	10. Σύγχυση	4	4	4	8	8	10	10	9	9	7	4	8
2	10. Σιωπή	6	4	4	8	8	1	1	2	6	4	4	8
3	10.Ομαδ. Εργασία	8	9	9	10	10	10	7	9	8	4	4	4
4		2	3	3	4	4	4	8	8	3	3	9	9
5		7	7	7	10	10	10	5	5	5	5	9	9
6		3	3	5	5	5	5	4	4	4	8	8	8
7		3	1	3	4	8	4	4	5	6	6	5	10
8		9	9	8	8	8	1	1	2	2	6	6	6
9		9	9	9	2	2	2	10	10	10	10	10	10
10		10	10	10	10	10	10	10	4	4	4	8	8
11		8	3	3	4	4	4	1	1	8	8	8	2
12		2	5	5	5	9	9	3	3	3	6	6	6
13		6	10	10	9	9	8	8	10	10	10	10	10
14		10	10	10	10	10	10	10	2	2	2	2	10
15		10	10	10	9	9	9	3	3	4	4	10	10
16		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	1	1
17	2. Χιούμορ	2	2	2	10	10	10	9	9	8	8	4	4
18	7. Επίπληξη	7	7	7	10	10	4	4	8	8	8	2	2
19		4	4	4	4	9	9	9	9	5	5	5	5
20		4	4	4	8	8	8	8	3	3	3	2	2
21		6	6	6	6	6	10	10	10	9	9	9	6
22		6	6	6	10	10	10	10	10	10	10	10	10
23		10	10	10	10	10	10	10	1	1	2	2	3
24		3	3	5	5	5	9	9	9	3	3	3	2
25		2	2	4	4	4	8	8	8	8	8	2	2
26		2	9	9	7	7	7	9	9	4	4	4	9
27		8	7	7	7	8	4	8	1	2	2	9	8
28		8	8	8	5	5	5	6	6	6	6	10	10
29		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
30		4	4	8	8	8	8	2	8	8	8	2	10

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ανάλυση κωδίκων Flanders με τη χρήση MATRIX (Πίνακας 10 Χ 10)

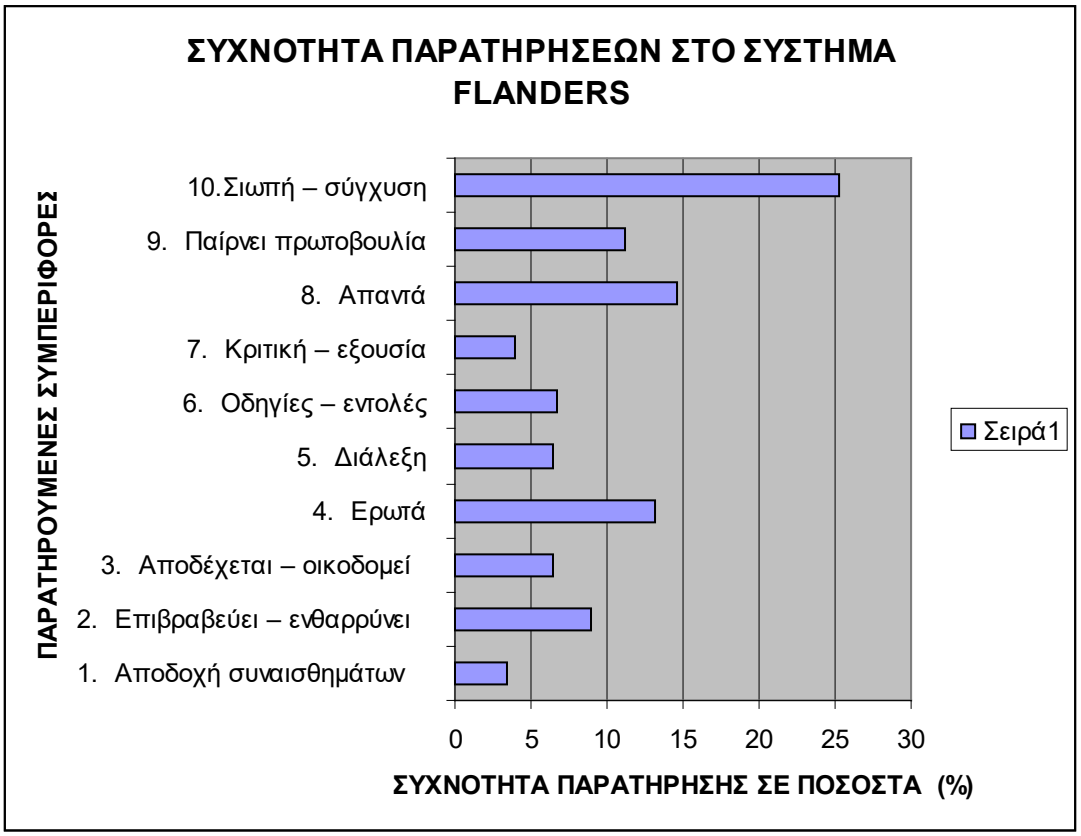
Τάξη: Δ1 Ημερομηνία: 05/03/2014 Περίοδος: 2η (09.00 - 09.40)
Χρόνος καταγραφής: 30 λεπτά (09:10-09:40), καταγραφή συμπεριφορών ανά 5΄΄
Διδακτικό Αντικείμενο: Γλώσσα Μάθημα: «Γλωσσική Αυτοβιογραφία»
Γραμματικά φαινόμενα: Σχέση λέξεων καθαρεύουσας και νεοελληνικής-Σημασίες της λέξης «γλώσσα»,
Αόριστες αντωνυμίες Παραγωγή

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Σύνολο
1	5		1	1				3		2	**12**
2	5	**17**	2	1				5	1	1	**32**
3	1	2	**12**					4	4		**23**
4		2	4	**27**	2	2	1	5	1	3	**47**
5		1	2	1	**15**	1		1	1	1	**23**
6		3	1		2	**16**		1	1		**24**
7				1			8	1	3	1	**14**
8	1	1		13			1	**29**	6		**51**
9		2	1	2	3	1	2	1	**22**	6	**40**
10		4		1	1	4	2	1	1	**76**	**90**
Σύνολο	**12**	**32**	**23**	**47**	**23**	**24**	**14**	**52**	**40**	**90**	**357**
%	**3,36**	**8,96**	**6,44**	**13,16**	**6,44**	**6,72**	**3,92**	**14,56**	**11,20**	**25,21**	**100**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6
Ανάλυση αλληλεπίδρασης σύμφωνα με τη μέθοδο Flanders
Προσαρμογή από: Πασιαρδής& Σαββίδης (2011), σελ. 240

		Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς	Ποσοστό (%) εμφάνισης συμπεριφοράς
Α. Έμμεση επίδραση εκπαιδευτικού			
1	Αποδοχή συναισθημάτων	**12/357**	**3,36%**
2	Επιβραβεύει – ενθαρρύνει	**32/357**	**8,96%**
3	Αποδέχεται – οικοδομεί	**23/357**	**6,44%**
4	Ερωτά	**47/357**	**13,16%**
Β. Άμεση επίδραση εκπαιδευτικού			
5	Διάλεξη	**23/357**	**6,44%**
6	Οδηγίες – εντολές	**24/357**	**6,72%**
7	Κριτική – εξουσία	**14/357**	**3,92%**
Γ. Ομιλία μαθητή			
8	Απαντά	**52/357**	**14,56%**
9	Παίρνει πρωτοβουλία	**40/357**	**11,20%**
Δ. Σιωπή – σύγχυση			
10	Σιωπή – σύγχυση	**90/357**	**25,21%**
Σύνολο		**357/357**	**100%**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7
ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ



Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Βασιλική Καραλή[1]
Όλγα Χατζηκωντή[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της έρευνά μας είναι, με τα εργαλεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, να καταγράψουμε τις αντιδράσεις που προκάλεσε η δημοσίευση του ΦΕΚ 240/Α/2013 με θέμα την «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Συγκεκριμένα, εξετάζονται κείμενα που αναρτήθηκαν στον ηλεκτρονικό τύπο εκπαιδευτικού κυρίως περιεχομένου. Στα κείμενα αυτά, όπως άλλωστε και σε κάθε γλωσσική επικοινωνία και επικοινωνιακή πρακτική, δεν αποτυπώνονται απλά λέξεις, αλλά εκφράζονται συγκεκριμένες ιδεολογικές τοποθετήσεις που παραπέμπουν σε συγκεκριμένες ταυτότητες. Με τα εργαλεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, της οποίας βασική θέση είναι ότι η γλώσσα είναι κοινωνικό σημειωτικό σύστημα και ένα μέσο κοινωνικής πρακτικής, επιχειρείται η ανίχνευση της ιδεολογίας, δηλαδή όχι μόνο αυτών που λέγονται σε ένα κείμενο για ένα άλλο κείμενο ή πρακτική, αλλά και αυτών που ήδη θεωρούνται δεδομένα. Επιδιώκεται, συνεπώς, μέσω της ανάλυσης της γλωσσικής επικοινωνίας, να αποκαλυφθούν ποιες είναι οι αναπαραστάσεις που υπάρχουν για την εκπαιδευτική πραγματικότηται, πώς αυτές οι αναπαραστάσεις δημιουργήθηκαν και σε ποιο βαθμό και γιατί καθορίζουν τους όρους και τις προοπτικές της ελληνική εκπαιδευτικής πραγματικότητας.ως προς το σκοπό της αξιολόγησης, τις γενικές αρχές της, τα όργανα, τα κριτήρια και την αποτίμηση της αξιολόγησης, το χαρακτηρισμό,την κλίμακα βαθμολόγησης και τη διαδικασία αξιολόγησης. Να ελεγεχθεί πώς ο λόγος για το θεσμό της αξιολόγησης συμβάλλει στη διαιώνιση ή στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Γι' αυτό, η ανάλυση της λειτουργίας των κειμένων επιχειρείται εντός των ευρύτερων κοινωνικών – πολιτισμικών συμφραζομένων. Η έρευνα και οι ερμηνευτικές μας προτάσεις γίνονται μεταξύ τριών επιπέδων ανάλυσης: α) το κείμενο αυτό καθ' αυτό, β) τις πρακτικές επικοινωνίας και γ) το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τις επικοινωνιακές πρακτικές στα οποία στηρίζεται το κείμενο.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, κριτική ανάλυση λόγου, κείμενα στελεχών εκπαίδευσης, αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών, διάλογος

Greek Teachers' Assessment: Critical Discourse Analysis of Educational Content Electronic Discourse/Texts

Karali Vasiliki
Chatzikonti Olga

ABSTRACT

The aim of the research is to record the reactions caused by the publication of FEK 240/A/2013 titled "Assessment of Primary and Secondary Education School Teachers" using the tools of Critical Discourse Analysis. Specifically, texts uploaded on the electronic websites mainly of educational content are examined. These texts, like any other verbal communicative practice, are not simply a collection of words but specific ideological views are expressed which lead to specific identities. Using the tools of Critical Discourse Analysis, whose basic view is that language is a social semiotic system and a means of social practice, it is attempted to investigate the ideology not only of those said in a text but also of those taken for granted. Consequently, it is aimed, analyzing language communication, to discover which are the representations that have been created, to what extent and why they determine the conditions and perspectives of the

1. Η Β.Κ. είναι Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Αχαΐας (έδρα: Πάτρα). Επικοινωνία: vaskarali@sch.gr
2. Η Ο.Χ. είναι Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Αχαΐας (έδρα: Πάτρα). Επικοινωνία: olgahat@hotmail.com

Greek educational practice concerning the aim of educational assessment, the general principles, the tools, the criteria and the evaluation of the assessment, the characterization, the assessment scale and the process of the assessment. It is aimed to examine how the discourse concerning assessment contributes to the perpetuation or change of educational practice. To this end, the analysis of the function of the texts is examined taking into account the broader socio-cultural context. The research and our interpretative proposals take place in three levels of analysis: i. the text per se ii. Communication practices iii. the broader social context and communication practices on which the text is based.

Keywords: evaluation, critical discourse analysis, texts written by educational staff, teachers' representation, dialogue

Σκοπός της εργασίας μας είναι να μελετήσουμε και να αναλύσουμε τις ποικίλες αντιδράσεις που προκάλεσε το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 με το οποίο εισάγεται και επιχειρείται η θεσμοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, καθώς μετά το Π.Δ άνοιξε μια μεγάλη συζήτηση σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ως μεθοδολογία της εργασίας μας χρησιμοποιήσαμε την κριτική ανάλυση λόγου και τα εργαλεία της σε κείμενα που δημοσιεύτηκαν στον ηλεκτρονικό τύπο.

1. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Η κριτική ανάλυση λόγου (Critical Discourse Analysis) ως διαδικασία ερευνά και αναλύει τον τρόπο που τα κείμενα, οι γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των συντακτών τους σχετίζονται με πολιτικές, ιδεολογικές και ιστορικές συνθήκες. Αντιμετωπίζει το λόγο ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής. Κάθε κείμενο αντιμετωπίζεται όχι αποπλαισιωμένο αλλά σε κειμενικό μακροεπίπεδο, ιδεολογικό, αξιακό,πολιτισμικό, δηλαδή ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου. Fairclough, 1989 & Kress & Hodge,. [2]1993). Στη διαδικασία της κριτικής ανάλυσης λόγου αναλύεται και ερμηνεύεται (Van Dijk, 2001) το επικοινωνιακό συγκείμενο (context), τα είδη κειμένων (genres) και οι κειμενικοί τύποι που χρησιμοποιούνται, η δομή των κειμένων σε συνεξέταση με την επικοινωνιακή πρόθεση του πομπού και τις προσδοκίες του δέκτη., η έμφαση σε συγκεκριμένες πληροφορίες, η αποσιώπιση άλλων. Η κριτική ανάλυση λόγου συνιστά μια διαδικασία διερεύνησης και ανάλυσης του βαθμού και του τρόπου που αλληλεπιδρούν τα κείμενα, οι γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των δημιουργών τους και τα δομικά τους στοιχεία με τις πολιτικές, ιδεολογικές, ιστορικές συνθήκες. Κύρια παραδοχή είναι (Gee, 2006) ότι η παραγωγή και η ανάγνωση ενός κειμένου συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Αποτελούν δραστηριότητες που ασκούν και δέχονται επιδράσεις από το πολιτικό, ιδεολογικό, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και διαιώνιση ή στην υπονόμευση συγκεκριμένων ιδεολογικών κατασκευών και πολιτικών δράσεων.

Με την χρήση των εργαλείων **της κριτικής ανάλυσης λόγου επιδιώκεται η σύνδεση του μικροεπιπέδου των κειμενικών δομών, των γλωσσικών, λεξιλογικών και υφολογικών επιλογών με το μακροεπίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και δομών. Η κριτική ανάλυση λόγου, λοιπόν, συνιστά διαδικασία εξήγησης (explanation) και ερμηνείας (interpretation) των κειμενικών δομών και στοιχείων βάσει του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού, ιδεολογικού συγκειμένου παραγωγής και κατανόησής τους. Απώτερος στόχος είναι η ανάδειξη του βαθμού αναπαραγωγής, προβολής, αποδοχής ή ελέγχου κυρίαρχων αξιών, απόψεων, πράξεων και ενεργειών** (Street, 1995). Είναι μια ερμηνευτική διαδικασία εξέτασης και ανάλυσης των γλωσσικών επιλογών και αξιολόγησής τους ως μέσων ανάδειξης ορισμένων αντιλήψεων και ιδεολογιών. Με άλλα λόγια, οι δομικές και οι γλωσσικές επιλογές ενός κειμένου συνδέονται με τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του συγγραφέα και συμβάλλουν, μέσα από την κατασκευή ενός συγκεκριμένου νοήματος, στην αναπαραγωγή ή υπονόμευση κυρίαρχων απόψεων και δράσεων (Kress, 1996).

Η κριτική ανάλυση λόγου δεν αποφαίνεται με όρους αλήθειας-ψεύδους για το κείμενο που εξετάζει, αλλά ενδιαφέρεται για την «αποφυσικοποίηση» των ιδεολογιών (denaturalization), επειδή ακριβώς ο λόγος έχει ως βασικό χαρακτηριστικό του την ικανότητα να «φυσικοποιεί» τις

ιδεολογίες, να επιτυγχάνει δηλαδή την εξασφάλιση της αποδοχής τους ως «μη ιδεολογιών» και να τις μετατρέπει, σε «κοινή λογική» (Fairclough, 1995, 2001). Δεν.μπορεί να γίνει ανάλυση Λόγου, ανάλυση ενός κειμένου, χωρίς να εξετάσουμε τις κοινωνικές και δια-Λογικές πρακτικές οι οποίες αφορούν το συγκεκριμένο κάθε φορά κείμενο (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, το σύνολο της γλωσσικής παραγωγής εμπλέκεται στις διαδικασίες παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης του κειμένου με τις δια-Λογικές πρακτικές και- τις κοινωνικές πρακτικές. (Fairclough, 1992). Επομένως, τα κείμενα δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά έξω από τα δια-Λογικά και κοινωνικά πλαίσια στα οποία «κυκλοφορούν.

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο του εθνικού διαλόγου για την ποιότητα στην εκπαίδευση και την αποτίμησή της εξετάζονται συστήματα αξιολόγησης και ελέγχου της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κασιμάτη Αικατερίνη & Γιαλαμάς). Από το 2010 γίνεται απόπειρα για την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης με πρώτο πεδίο εφαρμογής του το θεσμό της «Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας». Η απουσία του θεσμού της αξιολόγησης για πολλά χρόνια από την εκπαιδευτική πραγματικότητα, η σημασιολόγησή της με τον κρατικό έλεγχο και τις πολιτικές των πελατειακών σχέσεων, η σύνδεσή της με τον Ν4024/2011 (ΦΕΚ 226 Α/27-10-2011) είναι οι βασικοί, αλλά όχι και οι μόνοι λόγοι που θα προβληθούν αντιδράσεις και αντιστάσεις στην πιλοτική αλλά και κυρίως στην επιχειρούμενη, αστόχαστα, από την πολιτική ηγεσία γενικευμένη εφαρμογή της πριν ακόμη συντελεσμένες διαδικασίες του θεσμού της «Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας» αξιοποιηθούν ως εμπειρία για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση. Για το σύτημα αξιολόγησης, αλλά και για την εφαρμογή του ασκήθηκε κριτική και από στελέχη της εκπαίδευσης.

2. Κύριο μέρος – Περιεχόμενο

Η δημοσίευση του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 και η θεσμοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που επιχειρείται μέσα από το ισχύον ΠΔ προκάλεσαν ποικίλες αντιδράσεις και άνοιξαν μια μεγάλη συζήτηση σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα. Αναζητήσαμε και βρήκαμε πολλά και διαφορετικά κείμενα στα οποία ασκείται κριτική στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Περιοριστήκαμε όμως **σε κείμενα στελεχών της εκπαίδευσης**. Τα διακρίναμε σε **κείμενα παραίτησης, κείμενα περέμβασης και κείμενα αντιπρότασης**.

Ένα από τα **κείμενα παραίτησης** (Επιστολή 17/10/2014) αφορά σε διευθυντή Γυμνασίου και μάλιστα του πρώτου που παραιτήθηκε για λόγους, όπως δήλωσε, προσωπικής αξιοπρέπειας και συνείδησης. Ο συγκεκριμένος διευθυντής έστειλε επιστολή στη διευθύντρια εκπαίδευσης. Στην επιστολή δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο που υποθέτει ότι θα παίξουν οι αξιολογημένοι Διευθυντές στη διαδικασία της αξιολόγησης. Αξίζει να αντιγραφούν από την ενδοϋπηρεσιακή αυτή επιστολή συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές: το ρήμα «χρησιμοποιηθούν», «κέντρα αποφάσεων εκτός χώρας», «εργασιακή τρομοκράτηση και ανασφάλεια» «υπό την δαμόκλειο σπάθη της ανεργίας», «η επαναφορά σε συνθήκες εργασιακού Μεσαίωνα», «η δημιουργία νέας δεξαμενής διαθεσίμων». Μάλιστα, επιχειρείται να προσδιοριστεί και να διακριθεί ο θεσμός του διευθυντή πριν τη θεσμοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Π.Δ.2013) και μετά απ'αυτήν. Συγκεκριμένα: «Από πρώτος μεταξύ ίσων, δάσκαλος, συνάδελφος μετασχηματίζεται σε τυπικό και στυγνό τεχνοκράτη, βαθύ γνώστη της εφαρμογής της θεωρίας "σοκ και δέος" καταγραφέα των αρνητικών στιγμών των συναδέλφων "πρόθυμο" να συνδράμει στη δημιουργία της νέας δεξαμενής. Ουσιαστικά "αναβαθμίζεται" σε έναν μικρό εξουσιαστή του περιγύρου». Τα ρήματα δίνουν στο λόγο την έννοια της βεβαιότητας, της πραγματικότητας και υποδηλώνουν την αίσθηση του συντάκτη ότι το σύστημα είναι πανίσχυρο.χωρίς περιθώρια προσωπικής στάσης, πέρα από την παραίτηση. Η επιστολή κλείνει με το «Φοβάμαι ότι το πνεύμα των σχολικών μονάδων θα είναι ο σύγχρονος Μακαρθισμός, ο χαφιεδισμός, η "εκβίαση" υποταγής». Συγκεκριμένες αναλογίες με ένα αποκρουστικό ιστορικό παρελθόν. Κειμενικό είδος επιστολή και μάλιστα ενδουπηρεσιακή, που προβληματίζει για το ποια είναι η επικοινωνιακή περίσταση, ποιος είναι ο αποδέκτης ή μάλλον σε ποιον πραγματικά απευθύνεται ο συντάκτης της και με ποια ιδιότητα. Με τη διανομή στο διαδίκτυο και την αναπαράγωγή της αποκτά άλλες διαστάσεις και βέβαια έχει άλλους αποδέκτες.

Η αναπαραγωγή στο διαδίκτυο και η πρόσληψή του κειμένου συνοδεύεται από προσθήκες. Μετατροπή σημείων της επστολής παραίτησης σε Bold, υπογραμμισμένα σημεία, πρόσθεση εικόνας (Kress. & van Leeuwen 1996). Αλλά και προσθήκη τίτλου, παρότρυνση για νέες παραιτήσεις και σχόλια αναγνωστών. Η διανομή του στο διαδίκτυο του δίνει τα χαρακτηριστικά ενός άλλου κειμενικού τύπου. Μιας πολυτροπικής μπροσούρας. Το ενδιαφέρον βρίσκεται στον τίτλο που επιλέγεται να συνοδεύσει την επιστολή παραίτησης, αλλά και στην πλαισίωσή της με εικόνα. Κάτω από το **ΠΑΡΑΙΤΗΘΗΚΕ Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**. του...Γυμνασίου ακολουθεί η επιλογή ενός αποσπάσματος από την επιστολή στη θέση τίτλου ή υπότιτλου. «Το πνεύμα των σχολικών μονάδων θα είναι ο σύγχρονος Μακαρθισμός, ο χαφιεδισμός, η "εκβίαση" υποταγής, η θεωρία "σοκ και δέος"». Σε άλλη ιστοσελίδα ο τίτλος έχει: «Παραίτηση Διευθυντή Σχολείου: "Αρνούμαι να γίνω χαφιές"!!! Μακαρθισμός, χαφιεδισμός και "εκβίαση" υποταγής».

Ένα άλλο κείμενο, (Επιστολή 07/04/2014) με τίτλο «**Αξιολόγηση- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: θέσεις κι απόψεις»**, αυτή τη φορά **κείμενο- παρέμβασης** για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπογράφεται από δέκα Σχολικούς Συμβούλους. Το κείμενο, έχει ως εξής:

«Ως δημόσιοι λειτουργοί της εκπαίδευσης με πρωτεύοντα ρόλο την παιδαγωγική καθοδήγηση έχουμε χρέος να στηρίξουμε βασικές αξίες και αρχές της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, ιδιαίτερα στη δύσκολη αυτή περίοδο.Πρωτίστως οφείλουμε να εφαρμόζουμε τους νόμους και να υπηρετούμε τη δημόσια εκπαίδευση προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η στάση μας σχετικά με την εφαρμογή του 152 ΠΔ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.Ταυτόχρονα όμως οφείλουμε με κριτικό τρόπο να προσεγγίσουμε σειρά σημείων του θεσμικού πλαισίου που αφορά την αξιολόγηση και τη σύνδεσή της με το μισθολόγιο/βαθμολόγιο και να επισημάνουμε την ανάγκη άμεσης επανεξέτασής τους».

Αφήνουν να εννοηθεί ότι βρίσκονται ανάμεσα στο καθήκον για εφαρμογή του νόμου και την υποχρέωση να έχουν γέφυρες με τους εκπαιδευτικούς. Είναι γνώστες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μια σειρά παρατηρήσεων που ξεκινούν με το ΔΕΝ, τι δηλαδή δεν κάνει το ΠΔ, για να καταλήξουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χάνει τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της και φαλκιδεύεται από την εργαλειακή αξιοποίησή της στο πλαίσιο της προκαθορισμένης ποσόστωσης (Ν.4024) Η παρατήρηση αυτή είναι ουσιώδης γιατί συμφωνεί με την κύρια κριτική που γίνεται από τα συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Αν η αξιολόγηση δεν είναι διαμορφωτική, δεν έχει χαρακτήρα αναπτυξιακό και βελτιωτικό. Υπαγορεύεται, άραγε, από κάποιους άλλους λόγους και ποιους; Αυτούς της οικονομίας και της αγοράς; Το κείμενο δεν το λέει, αλλά το εννοεί; Ως σύμβουλοι τονίζουν την ανάγκη συναίνεσης, το διάλογο, τη συνοχή του εκπαιδευτικού δυναμικού. Ενδιαφέρονται για το θεσμό της αξιολόγησης, δε ζητούν κατάργηση αλλά βελτίωση, αναγνωρίζουν ότι το θέμα της αξιολόγησης και η εφαρμογή της εμπλέκεται και με τις συνθήκες πελατειακών σχέσεων που φαίνεται ότι εξακολουθούν να υπάρχουν στην ευρύτερη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Η καχυποψία και δυσπιστία απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης σχετίζεται με τη δυσπιστία απέναντι στην νοοτροπία που εξακολουθεί να υπάρχει στις δομές της ελληνικής πολιτικής πραγματικότητας (αναξιοκρατία).

Με κειμενικό δείκτη *αν και* προέρχεται από μια σχετικά τεκμηριωμένη πρόταση: ακολουθούν μια σειρά από όσα θα έπρεπε να προβλέπονται και όμως δεν προβλέπονται. Για να καταλήξουν στο «κυρίως θέλουμε να τονίσουμε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χάνει τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της και φαλκιδεύεται από την εργαλειακή αξιοποίησή της στο πλαίσιο της προκαθορισμένης ποσόστωσης (ν.4024)».

Πέραν της έκφρασης της αγωνίας απαιτούν συναινέσεις και χρόνο. Σε αυτήν την κατεύθυνση καταλήγουν ότι «τα φαινόμενα βίας απ' όπου κι αν προέρχονται δεν έχουν θέση στο χώρο της εκπαίδευσης». Το τελευταίο επιδέχεται ποικίλες και διαφορετικές ερμηνείες. Θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος τη βίαιη εφαρμογή του Π.Δ. από τα πάνω αλλά και τις βίαιες αντιδράσεις από τα κάτω. Κρατά αποστάσεις από ό,τι θεωρεί ακραίο και ό,τι είναι μακριά από το πνεύμα της συναίνεσης. Κείμενο λιτό, στο οποίο επιδιώκεται να ενταχθεί η διαδικασία της αξιολόγησης στον ευρύτερο κύκλο των σχεδιασμών και των μεταρρυθμίσεων για το θεσμό της εκπαίδευσης. Ζητούν βαθιές μεταρρυθμιστικές τομές. Συναινέσεις και χρόνο. Συσχετίζουν την αξιολόγηση με

την αξιοκρατία. Δεν δίνει, όμως, την εντύπωση ενός κειμένου που έχει συνταχθεί μετά από μια μακρά και επίπονη διαδικασία συνεργασίας και διαλόγου όσων το υπογράφουν. Περισσότερο μοιάζει με κείμενο που συνέταξε κάποιος/α και οι υπόλοιποι, αφού το διάβασαν και βέβαια τους βρήκε το περιεχόμενό του σύμφωνους, το υπέγραψαν.

Επανέρχονται με νέο κείμενο (Επιστολή 3/12/14) κάποιοι από τους/τις υπογράφοντες/ουσες, συνολικά τέσσερις, με τίτλο **«Η κατά Π.Δ.152 αξιολόγηση**. **Το χρονικό μιας προαναγγελθείσας αποτυχίας;»** μετά την εμπειρία της εφαρμογής του στην αξιολόγηση στελεχών, δηλώνοντας ότι επιβεβαιώθηκαν κάποιες από τις ανησυχίες που είχαν ήδη εκφράσει. Προσθέτουν, μετά και από την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, νέα επιχειρήματα για επανεξέταση ή και αντικατάσταση του Π.Δ. με ένα νέο σύστημα που δε θα συσχετίζει την αξιολόγηση με την προαγωγή, αλλά θα εστιάζει στη διαμορφωτική και βελτιωτική προοπτική και συνεχίζουν με την ανάρτηση ενός, όπως υποστηρίζουν, εύχρηστου εργαλείου για την αξιολόγηση που προκάλεσε πολλά και ποικίλα σχόλια από αναγνώστες εκπαιδευτικούς. Παρατηρούμε, λοπόν, μια προσπάθεια κάποιων στελεχών να παρέμβουν στις εξελίξεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης, μετά από έναν ανατροφοδοτικό αναστοχασμό πάνω στις πρώτες εμπειρίες από την εφαρμογή του Π.Δ., και να προτείνουν συγκεκριμένο εναλλακτικό αξιολογικό πλαίσιο κριτηρίων.

Ένα άλλο κείμενο (Επιστολή 30/04/2014) με τίτλο **«Παρέμβαση 52 Σχολικών Συμβούλων στη συζήτηση περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: Η εφαρμογή του Π.Δ. 152/2013 θα επιδεινώσει την κατάσταση στα σχολεία»** που δεν γνωρίζουμε αν είναι όσων υπογράφουν ή προστέθηκε κατά τη διανομή του και την αναπαραγωγή του στο διαδίκτυο. Κείμενο με σαφή τοποθέτηση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας «Το ΠΔ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν κινείται προς αυτή την κατεύθυνση». Κείμενο στο οποίο δε δηλώνεται ρητά η κατάργηση του Π.Δ., αλλά προκύπτει από το σύνολο των δηλώσεων. Και εδώ για να ενισχύσουν τις θέσεις τους, τη βαρύτητα τους, αλλά και γιατί αποφάσισαν να σπάσουν τη σιωπή τους και να μιλήσουν και μάλιστα με κριτική σκέψη,όπως δηλώνουν, χρησιμοποιούν εκφράσεις που σχετίζονται με τις έννοιες του χρέους, αλλά και την ιδιαίτερη σχέση τους με τη σχολική ζωή και πραγματικότητα. Τα όσα υποστηρίζουν, κατά αυτούς, προκύπτουν από τη θεωρία όσο και την πράξη. Προτιμούν τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς να αρνούνται ρητά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κυρίως ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια ενός πνεύματος συλλογικότητας, αναστοχασμού, ανατροφοδότησης και αμοιβαίας βελτίωσης προκειμένου να αναβαθμιστούν οι σχολικές μονάδες και να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο. Αντίθετα, μια αξιολόγηση που συνδέεται με τις ποσοστώσεις του Ν. 4024/2011, οδηγεί σε ανταγωνισμό, διατάραξη των σχέσεων εμπιστοσύνης στο σχολείο, φόβο και αγωνία. Το κείμενο κλείνει με το εξής υστερόγραφο:. «Η διαδικασία συλλογής υπογραφών συνεχίζεται», γεγονός που ενισχύει την εντύπωση πως ένας ή και κάποιοι από τους υπογράφοντες/ουσες είναι οι συντάκτες και οι υπόλοιποι, αφού το δίάβασαν και συμφώνησαν, το υπέγραψαν. Και το κείμενο αυτό διανέμεται και αναπαράγεται στο διαδίκτυο και συνοδεύεται από εικόνες, αποκτώντας κάθε φορά ένα νέο νόημα.

Και στο τελευταίο κείμενο των σχολικών συμβούλων **«Παρέμβαση Σχολικών Συμβούλων Δ.Ε. Αττικής για την Αξιολόγηση»** (Επιστολή 14/4/2014) τονίζεται ότι η πλειονότητα των Σχολικών Συμβούλων αποδέχεται, κατά την εκτίμησή τους, την ανάγκη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως μέσου για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, ωστόσο, είναι απαραίτητη η συναίνεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν πειστεί για τη χρησιμότητά της. Τονίζουν το νόημα κάθε πράξης προσδιορίζεται εν πολλοίς, από το συγκείμενο, επισημαίνοντας τη δυσμενέστατη συγκυρία για την εισαγωγή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα (διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών, σύνδεσή της με ποσοστώσεις, ανασφάλεια). Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Όπως όμως είναι γνωστό, ό,τι επιβάλλεται δύσκολα βρίσκει το δρόμο της συνάντησης με την επιθυμία. Σε άλλη περίπτωση, διαγράφεται ο κίνδυνος της προσωρινής μόνον «συμμόρφωσης» των εκπαιδευτικών». Ενδιαφέρονται για τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και το

ψυχοσυναισθηματικό κλίμα του σχολείου. Να μη χαθεί η ευκαιρία για την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία. Επικαλούνται τη διεθνή βιβλιογραφία για να υποστηρίξουν την αναπτυξιακή - διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης.

Από τα κείμενα παρέμβασης των Σχολικών Συμβούλων προκύπτει ότι γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

Πώς νοηματοδούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αναγκαιότητά της;. Ποιες είναι, κατά την εκτίμησή τους, οι δυσκολίες εισαγωγής και εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης και για ποιους λόγους και αιτίες; Τι αντίκτυπο έχει στο έργο τους; Ποιες αλλαγές μπορεί να συμβούν στο έργο τους και στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς; Υπάρχει δυνατότητα να συμβιβαστεί ο συμβουλευτικός με τον αξιολογικό ρόλο τους και κάτω από ποιους όρους και προϋποθέσεις;

Το κείμενο που συνέταξαν Οι Διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων της Β/θμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας (Επιστολή 3/12/2014) έχει κατά τη γνώμη μας ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μπορεί να οριστεί ως **κείμενο-αντιπρόταση**, όπως άλλωστε προκύπτει και από τον τίτλο του **«Προτάσεις βελτίωσης των σχετικών διατάξεων του Π.Δ. υπ' αριθμ. 152 (Φεκ 240 α 5-6-2013), που αφορούν τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την αποφυγή αστοχιών και δημιουργίας αδικιών μεταξύ των εκπαιδευτικών»**

Απαντά στο τι έγινε- τι θα έπρεπε να γίνει και-τι θα πρέπει να γίνει. Ξεκινά με τη δήλωση της ταυτότητας όσων το συνέταξαν και τον στόχο της παρέμβασής τους. Συγκεκριμένα γράφουν: «ύστερα από ευρύτατο διάλογο, συντάξαμε συλλογικά το παρόν κείμενο, το οποίο υπογράφουμε, και με το οποίο θεωρούμε ότι μπορούμε να συμβάλουμε μέσα από τη διοικητική μας εμπειρία στη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας, ώστε να αποφευχθούν αστοχίες, οι οποίες θα μπορούσαν να δημιουργήσουν αδικίες μεταξύ των εκπαιδευτικών». Επιπλέον δηλώνουν ότι τους ενδιαφέρει με βάση το παρόν κείμενο ως ένα πλαίσιο εργασίας, να ανοίξει ένας διάλογος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό κόσμο και στο ΥΠΑΙΘ, με στόχο να βελτιωθεί και να μπορεί να καταστεί κοινά αποδεκτή. Επιμένουν στον όρο δόμηση της συναίνεσης ως τη βασική προϋπόθεση για μια δημοκρατική και βιώσιμη αξιολογική διαδικασία. Από το κείμενο προκύπτει ότι τους ενδιαφέρει να συζητήσουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το Π.Δ. οι εκπαιδευτικοί. Αφιερώνουν μια ενότητα του κειμένου με τίτλο: «Σχετικά με το πώς γίνεται αντιληπτή η στοχοθεσία της αξιολογικής διαδικασίας». Στην ενότητα αυτή πραγματεύονται τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στην ουσία υποστηρίζουν ότι η πολιτική ηγεσία θα πρέπει να αντιμετωπίσει αυτές τις αναπαραστάσεις ανοίγοντας διάλογο με τους εκπαιδευτικούς. Φράσεις όπως κυριαρχεί ο φόβος, δημιουργούνται υπόνοιες σχετικά με την ανάπτυξη μηχανισμών ρουσφετολογικών και άλλων αυθαίρετων παρεμβάσεων είναι δηλωτικές της πρόθεσης τους να επισημάνουν στην πολιτική ηγεσία την ανάγκη να μην αγνοηθεί το κλίμα που επικρατεί στον κόσμο των εκπαιδευτικών και κυρίως ο τρόπος πρόσληψης και οι αναπαραστάσεις τους για τους στόχους της θεσμοποιημένης εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συμφωνούν με τη γενική στοχοθεσία του Π.Δ. υπ' αριθμ. 152 (ΦΕΚ 240 Α 5-6-2013) και γιαυτό γράφουν ότι «είναι αδιαμφισβήτητη η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου που παράγουν, από οποιαδήποτε θέση, επίπεδο ή βαθμίδα υπηρετούν». Κειμενικοί δείκτες όπως, ώστε, επομένως, άρα δηλώνουν την εγκυρότητα των παρατηρήσεών τους. Με το σύνδεσμο ώστε δηλώνουν το τελικό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα: να βελτιωθεί η αξιολογική διαδικασία και να καταστεί έγκυρη και με δυνατότητα αξιόπιστων αποτελεσμάτων για την εξασφάλιση. ήρεμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Γενικά. το κείμενο είναι κατάστικτο από λέξεις και φράσεις που μας επιτρέπει να το ερμηνεύσουμε ως κείμενο ανοιχτό, διαλλακτικό. Έτσι χρησιμοποιούν εκφράσεις που δηλώνουν το πιθανό και το ενδεχόμενο (.Θεωρούμε, διαφαίνεται, είναι πολύ πιθανόν, ενδεχόμενα να οδηγήσει). Οι συντάκτες καταγράφουν τις πιθανές παρενέργειες από την εφαρμογή του ΠΔ.και υποστηρίζουν ότι είναι πολύ πιθανόν να διασαλευτεί το αρμονικό και συνεργατικό κλίμα που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, όταν στις ίδιες σχολικές μονάδες θα διδάσκουν καθηγητές που θα ανήκουν μετά την αξιολογική κρίση σε διαφορετικά

αξιολογικά επίπεδα, με όλες τις συνέπειες που αυτό μπορεί να έχει. Οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις τους επιδιώκουν να είναι ανοιχτές στο διάλογο (αλήθεια, όμως, ποια σχόλια συνόδευσαν το κείμενο;). Με φράσεις όπως: δεν έχει καταστεί σαφές, δεν έχει γίνει κατανοητό, είναι ανάγκη να διασαφηνισθεί, να καταστεί σαφέστερο, οι συντάκτες/ριες φαίνεται να υποστηρίζουν ότι η διατύπωση του Π.Δ. και η λογική ασυνέπεια που το χαρακτηρίζει δημιουργεί συνθήκες αμφισβήτησης της όλης διαδικασίας και θα υπάρξουν ή θα δημιουργηθούν εμπόδια κατά την εφαρμογή του. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές, αφού δηλώσουν ποια σημεία του Π.Δ., θα έπρεπε να ελεγχθούν, να έχουν προβλεφθεί και στη συνέχεια ποια θα πρέπει να επανεξετασθούν ή να απαλειφθούν, θα καταλήξουν σε μια ουσιώδη, συγκεκριμένη πρόταση:. «Θεωρούμε γενικότερα, ότι δεν θα έπρεπε οι αξιολογικές κρίσεις να γίνονται από μονοπρόσωπα όργανα, Αντίθετα θα έπρεπε να γίνεται από αξιολογικό συμβούλιο που θα μπορούσαν να παρίστανται και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο θα περιοριζόταν η πιθανή διατάραξη του σχολικού κλίματος μέσα από την αξιολογική διαδικασία, η οποία θα έπρεπε να αποσκοπεί στην βελτίωση του εκπαιδευτικού και της ποιότητας του έργου που παράγει. Είναι ανάγκη να ξεκινήσει διάλογος ουσίας μεταξύ του εκπαιδευτικού κόσμου και του ΥΠΑΙΘ για την αξιολόγηση με στόχο τη συνεννόηση, αφού χωρίς αυτήν δεν υπάρχει βιώσιμη αξιολογική διαδικασία, άρα ήρεμο εκπαιδευτικό περιβάλλον».

3. Συμπέρασμα

Μετά από τη μελέτη και την κριτική ανάλυση κειμένων που δημοσιεύτηκαν στον ηλεκτρονικό τύπο και αναφέρονται στις αντιδράσεις σχετικά με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 με το οποίο εισάγεται και επιχειρείται η θεσμοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, παρατηρούμε-συμπεραίνουμε τα εξής:

Τα κείμενα που επιλέξαμε να μελετήσουμε εντοπίζουν τα προβλήματα δεν τα αναγάγουν, όμως, πάντα σε γενικότερους οικονομικούς και πολιτικούς σχεδιασμούς. Απαντούν περισσότερο στα εμπόδια και τα προβλήματα που συναντά η εφαρμογή της αξιολόγησης και μάλιστα φαίνεται όχι μόνο να τα κατανοούν αλλά και να τα εξηγούν. Δίνουν προτεραιότητα στον τρόπο με τον οποιο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση, στους φόβους, τις επιφυλάξεις και γενικότερα στις αναπαραστάσεις τους για το ρόλο και τους στόχους της θεσμοποιημένης εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Για ποιους λόγους, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται τη διαδικασία της αξιολόγησης. Φαίνεται να τους ενδιαφέρει κυρίως ο απόηχος της αξιολόγησης στο κλίμα και στο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας. Να μην καταστραφεί το κλίμα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Δεν προκαλείται, όμως, παρά τα κείμενα – παρέμβασης ή το κείμενο- αντιπρότασης που διανέμονται και αναπαράγονται στο διαδίκτυο ένα περιβάλλον διαλόγου. Γιατί άραγε; Τι ρόλο μπορεί να έπαιξε ο χρόνος συνταξή τους, αν συνυπολογίσουμε ότι ΄οι συζητήσεις τουλάχιστον για το θεσμό της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας έχουν την έναρξή τους το 2010;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman

Fairclough, N. (1992). *Introduction in critical language awareness*. London: Longman

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

Fairclough, N. (2001). Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research. In: R. Wodak, M. Meyer (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, pp. 121- 138.

Gee, J (2006) Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού Στο *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (Χαραλαμπόπουλος, Α. Επιλογή κειμένων) Θεσσαλονίκη:Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (σ55-84)

Κασιμάτη, Α.& Γιαλαμάς Β..*Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών.* Ανακτήθηκε στις 24/6/2016 από την ιστοσελίδα *http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf*

Kress, G. (1996). Representational resources and the production of subjectivity: questions for the theoretical

development of Critical Discourse Analysis in a multicultural society. In: C. R. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard (eds.), *Texts and practices: readings in Critical Discourse Analysis.* London: Routledge, pp. 15-31.

Kress, G. & van Leeuwen, T. *(1996). Reading Images. The grammar of visual design. London: Routledge.*

Kress, G., & Hodge, R. ([2]1993). *Language as ideology*. London: Routledge & Kogan Paul.

Street, Brian V. (1995).*Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

van Dijk, T.A. (2001) 'Discourse, Ideology and Context', *Folia Linguistica* XXX(1–2): 11–40.

Επιστολή 14/4/2014 Ανακτήθηκε στις 24/6/2016 από την ιστοσελίδα www.esos.gr/.../axiologisi.../parembash-sxolikvn-symboylvn-d-e-attikhs

Επιστολή 30/4/2014 Ανακτήθηκε στις 24/6/2016 από την ιστοσελίδα http://www.esos.gr/arthra/axiologisi-ekpaideytikon-daskalon-kauhghton-protobathmias-deyterobathmias-ekpaideysis/parembash-52-sxolikvn-symboylvn-sth-syzhthsh-peri-ajiologhshs-tvn-ekpaideytikvn-h-efarmogh-toy-p-d-152-2013-ua-epideinvsei-thn-katastash-sta-sxoleia

Επιστολή 17/10/2014 Ανακτήθηκε στις 24/6/2016 από την ιστοσελίδα
http://www.alfavita.gr/arthron/%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%AE-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE-%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85-%C2%AB%CE%B1%CF%81%CE%BD%CE%BF%CF%8D%CE%BC%CE%B1%CE%B9-%CE%BD%CE%B1-%CE%B3%CE%AF%CE%BD%CF%89-%CF%87%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%AD%CF%82%C2%BB

Επιστολή 7/4/2014 Ανακτήθηκε στις 24/6/2016 από την ιστοσελίδα www.esos.gr/.../axiologisi-ekpaideytikon.../parembash-omadas-sxolikvn

Επιστολή 3/12/2014 Ανακτήθηκε στις 4/6/2016 από την ιστοσελίδα http://dictyo.gr/index.php/categories/item/16462-to-keimeno-d-nton-v-thmias-korinthias-gia-tin-aksiologisi

Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΓΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΕΛΙΞΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

Γιώργος Κάκκος[1]
Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα[2]
Σοφία Αναστασίου[3]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις απόψεις και τις εμπειρίες διευθυντών σχολικών οργανισμών για τη διαδικασία επιλογής και της συνέντευξης στην προσπάθεια ανέλιξης τους στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Διεξήχθη ποιοτική έρευνα με χρήση ατομικών, ημιδομημένων συνεντεύξεων, που διενεργήθηκαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από εννέα (9) διευθυντές /ντριες που συμμετείχαν στις κρίσεις του 2011 (πριν δηλαδή την καθιέρωση του νέου συστήματος επιλογής διευθυντών/ντριών) και υπηρετούν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας. Η εργασία παρουσιάζει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την ερευνητική προσπάθεια και ολοκληρώνεται με την παράθεση των ευρημάτων που αποτυπώνουν το πώς αντιλαμβάνονται οι υποψήφιοι διευθυντές και αξιολογούν τη διαδικασία επιλογής, τα κριτήρια αξιολόγησης, τη διαδικασία της συνέντευξης και τη στάση της επιτροπής κρίσης. Επίσης, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την προσωπική στάση των υποψήφιων στη συνέντευξη, καθώς επίσης τις απόψεις τους για τα περιθώρια βελτίωσης της διαδικασίας αξιολόγησης και της συνέντευξης επιλογής.

Λέξεις-κλειδιά: *διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων, συνέντευξη επιλογής προσωπικού*

The Interview as a tool of Evaluation for Promotion: the Case of Education Officials

Kakkos Georgios, Athanasoula-Repa Anastasia, Anastasiou Sophia

ABSTRACT

The aim of the present work is to present the views of school directors on the interview and selection procedures. A qualitative research was conducted using individual semi-structured interviews, that were taken during the academic year 2014-2015. Data collection was based on nine (9) School Directors (based in the Directorate of Secondary Education of Karditsa) who participated in the selection of Headmasters' in 2011. The findings are presented, illustrating how school directors evaluate the selection process, the evaluation criteria, the interview process and the attitude of the selection committee. The results also highlight the personal attitude of the candidates during the interview process, as well as their views for improving the assessment and interview procedure.

Keywords: human resources management, selection of School Principals, personnel selection interview.

1. Εισαγωγή

Η επιλογή του προσωπικού που θα προωθηθεί στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις αποτελεί έναν από τους κύριους πυλώνες, στον οποίο επικεντρώνεται η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Αθανασούλα–Ρέππα, 2008· Dessler, 2012· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η επιλογή τους θα πρέπει να γίνεται με αντικειμενικά και αδιαμφισβήτητα κριτήρια που θα πρέπει να είναι

1. Ο Γ.Κ. είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κάτοχος Μ.Α.
2. Η Α.Α.Ρ. είναι τ. καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε./τ. Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. Επικοινωνία: areppa54@gmail.com, reppa@ouc.ac.cy
3. Η Σ.Α. είναι Επίκουρη καθηγήτρια, ΤΕΙ Στερεάς Ελλάδας. Επικοινωνία: sanastasiou@teiste.gr

συγκεκριμένα, μετρήσιμα, εφικτά, σχετικά (Dessler, 2012). Η θέση των διευθυντών σχολικών μονάδων ανήκει στην ηγετική ιεραρχία των στελεχών της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη διαδικασία κρίσης – αξιολόγησης και ειδικότερα για τη διαδικασία της συνέντευξης επιλογής που δώσανε στις κρίσεις του 2011.

2. Ο ρόλος της συνέντευξης στην επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων

2.1. Ανάλυση – περιγραφή θέσης εργασίας

Η επιλογή τόσο του προσωπικού που θα στελεχώσει έναν οργανισμό όσο και αυτού που θα προωθηθεί στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις αποτελεί έναν από τους κύριους άξονες στον οποίο εστιάζεται η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Αθανασούλα–Ρέππα, 2008· Dessler, 2012· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ταυτόχρονα η προσέλκυση, η διατήρηση ταλαντούχων εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών, μπορεί να αποτελέσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τον οργανισμό (Carless, 2006).

Κατά τη διαδικασία τόσο της πρόσληψης όσο και της ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις είναι απαραίτητο να περιγραφεί η θέση εργασίας, καθώς και το προφίλ / προσόντα του υποψηφίου (Ανθοπούλου, 1999· Everard & Morris, 1999).

Ένας από τους κυριότερους παράγοντες που διαμορφώνουν το αποτελεσματικό σχολείο, αποτελεί η εκπαιδευτική ηγεσία – οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου με το διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας να επιδιώκει την αγαστή συνεργασία και την επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντας τους έτσι την αποστολή του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:19).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, παρατηρείται τελευταία η φιλοσοφία του κοινού νομοθέτη να συγκλίνει προς την προηγούμενη κατεύθυνση, αναγνωρίζοντας τον πολυσύνθετο ρόλο του διευθυντή (Ν. 2525/1997), όπου η περιγραφή της θέσης εργασίας των διευθυντών σχολικών μονάδων περιλαμβάνει ένα εύρος καθηκόντων που προϋποθέτουν γνώσεις και δεξιότητες: όπως στη διοίκηση της εκπαίδευσης, τις λειτουργίες διοίκησης και τη διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού.

2.2. Διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ.

Ως διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. με βαθμό Α΄ και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της Δ.Ε. (Ν 3848/2010)

Υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Σ.Ε.Κ. μπορεί να είναι:

α) Για θέσεις διευθυντών γυμνασίων, γενικών λυκείων, ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. που ανήκουν στους κλάδους ΠΕ 01 έως και ΠΕ 20.

β) Για θέσεις διευθυντών Σ.Ε.Κ. εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 12, ΠΕ 14, ΠΕ 17, ΠΕ 18, ΠΕ 19 και ΠΕ 20.

2.3. Κριτήρια επιλογής

Τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. αποτιμώνται κατά τα οριζόμενα παρακάτω (Ν.3848/2010):

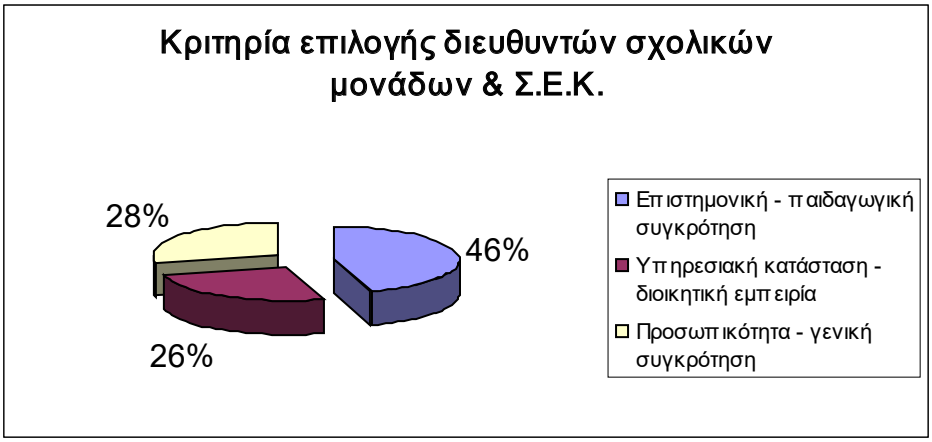
1. Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από:

i) Το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης που αξιολογείται με 24 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, ii) Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας που αξιολογείται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής: α) υπηρεσιακή κατάσταση: 8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. β) διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 6 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

2. Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση: 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του συμβουλίου επιλογής.

3. Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο: 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, που δε μέτρησε λόγω μη εφαρμογής της αξιολόγησης.

Γράφημα 1. Ποσοστά επί της συνολικής ανωτάτης μοριοδότησης των κριτηρίων επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων & Σ.Ε.Κ. όπως ίσχυσαν στις κρίσεις του 2011.



2.4. Όργανα επιλογής

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι διευθυντές των Σ.Ε.Κ. επιλέγονται από τα Π.Υ.Σ.Δ.Ε., τα οποία είναι πενταμελή και συγκροτούνται από τρία μέλη της διοίκησης και δύο αιρετά μέλη, εκπροσώπους των εκπαιδευτικών Δ.Ε. (Π.Δ. 1/2003).

Ειδικά, για την αξιολόγηση – επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων συμμετέχουν επιπλέον:

α) ένας σχολικός σύμβουλος, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης και β) ένας διευθυντής σχολικής μονάδας της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή στα παιδαγωγικά και, εφόσον δεν υπάρχει, εκπαιδευτικός με βαθμό Α΄ με σημαντική εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία.

2.5. Συνέντευξη των διευθυντών σχολικών μονάδων

Όπως προαναφέρθηκε, βάση του Ν. 3848/2010 η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση των υποψήφιων αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του συμβουλίου επιλογής. Η συνέντευξη ως μέσο επιλογής και ανέλιξης των εκπαιδευτικών στην ιεραρχία της διοίκησης της εκπαίδευσης μετρά αρκετές δεκαετίες εφαρμογής (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία, μέσω της συνέντευξης, πρέπει να εκτιμηθούν η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου, όπως η αντιληπτική ικανότητα, η ικανότητα επικοινωνίας, η ικανότητα συνεργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, η ικανότητα να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Μαζί με το βιογραφικό σημείωμα ο υποψήφιος υποχρεωτικά κατέθετε υπόμνημα, το οποίο περιλάμβανε έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμό του έργου του, σε περίπτωση επιλογής του.

Παράλληλα το συμβούλιο επιλογής είχε τη δυνατότητα με ομόφωνη και πλήρως αιτιολογημένη απόφαση, να αποκλείσει από την περαιτέρω διαδικασία υποψήφιο που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν κατάλληλος για την άσκηση των καθηκόντων του, σα στέλεχος της εκπαίδευσης.

Οι υποψήφιοι καλούνταν σε συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής, από την υπηρεσία που έχει την αρμοδιότητα υποστήριξης του έργου του οικείου συμβουλίου επιλογής, ενημερώνονταν με ευθύνη των περιφερειακών διευθύνσεων και των διευθύνσεων και γραφείων Δ.Ε. και οι ημερομηνίες προσέλευσης των υποψηφίων ορίζονταν από το συμβούλιο επιλογής. Υποψήφιοι οι οποίοι δεν προσέρχονταν στη συνέντευξη, αποκλείονταν από την επιλογή.

2.6. Προετοιμασία και διεξαγωγή της συνέντευξης

Η διαδικασία της συνέντευξης περιλάμβανε τρεις (3) φάσεις:

α) την προετοιμασία του υποψηφίου πάνω σε ένα θέμα – μελέτη περίπτωσης.

β) την εισήγηση μέλους του συμβουλίου επιλογής.

γ) την παρουσίαση του θέματος που είχε επεξεργαστεί ο υποψήφιος και ερωτήσεις συμβουλίου.

Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης καταρτίστηκε τράπεζα θεμάτων – μελετών περίπτωσης, στα οποία προετοιμάζονταν οι υποψήφιοι πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Για το σκοπό αυτό συγκροτήθηκε ομάδα εργασίας, έργο της οποίας ήταν η επιλογή θεμάτων για την κατάρτιση πίνακα θεμάτων και η σφράγιση κάθε θέματος σε ξεχωριστό φάκελο. Ο φάκελος κάθε θέματος – μελέτης περίπτωσης περιείχε δύο υποφακέλους από τους οποίους ο ένας προοριζόταν για τον υποψήφιο και ο άλλος για το συμβούλιο. Οι φάκελοι φυλάσσονταν σε ειδικό χώρο, απ' όπου κάθε ημέρα συνέντευξης παραλαμβάνονταν, κατά τυχαίο τρόπο, από τον πρόεδρο του συμβουλίου επιλογής προ της εισόδου στην αίθουσα συνεδριάσεων, ισάριθμοι των υποψηφίων φάκελοι.

Ο υποψήφιος προσερχόταν στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου επιλογής και επέλεγε έναν από τους σφραγισμένους φακέλους. Ο γραμματέας άνοιγε το φάκελο ενώπιον του συμβουλίου και του υποψηφίου και παρέδιδε έναν υποφάκελο στον υποψήφιο και έναν στον πρόεδρο του συμβουλίου. Ο υποψήφιος αποχωρούσε σε ειδικό χώρο, προκειμένου να προετοιμαστεί επί του θέματος – μελέτης περίπτωσης που επέλεξε. Στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου ανοιγόταν ο υποφάκελος και κάθε μέλος παραλάμβανε αντίγραφο του θέματος. Το μέλος του συμβουλίου που είχε αναλάβει τη μελέτη του φακέλου του υποψηφίου, παρουσίαζε την εισήγησή του για τον υποψήφιο. Μετά το πέρας του χρόνου που το συμβούλιο επιλογής όριζε για την προετοιμασία του υποψηφίου, ο υποψήφιος προσερχόταν στην αίθουσα και παρουσίαζε την περίπτωση που είχε μελετήσει εντός χρόνου τον οποίο όριζε το συμβούλιο επιλογής. Στη συνέχεια, μέλη του συμβουλίου υποβάλλανε ερωτήσεις, με σκοπό να διαμορφώσουν γνώμη για την προσωπικότητα, την ικανότητα και την καταλληλότητα του υποψηφίου για την άσκηση των καθηκόντων της διευθυντικής θέσης.

Στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου είχε εγκατασταθεί ψηφιακός εξοπλισμός για τη μαγνητοφώνηση της διαδικασίας της συνέντευξης, με σκοπό τη διασφάλιση της διαφάνειας. Με την προσέλευση του υποψηφίου στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου επιλογής για την παρουσίαση της περίπτωσης που μελέτησε και την προσφώνηση του ονόματός του ξεκινούσε η λειτουργία της μαγνητοφώνησης.

2.7 Μοριοδότηση της συνέντευξης

Η μοριοδότηση της συνέντευξης, αποτιμήθηκε 15 μονάδες κατ' ανώτερο όριο (Ν. 3848/2010) μειωμένη κατά 5 μονάδες από τη προηγούμενη διαδικασία επιλογής (Ν. 3467/2006).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία η βαθμολογία κάθε μέλους του συμβουλίου αποτυπωνόταν σε ξεχωριστό έντυπο αξιολόγησης για κάθε υποψήφιο, στο οποίο καταγράφονταν οι μονάδες βαθμολόγησής του με τη σχετική αιτιολόγηση. Τελικές αξιολογικές μονάδες κάθε υποψηφίου για την κατηγορία «προσωπικότητα – γενική συγκρότηση» ήταν ο μέσος όρος των μονάδων της βαθμολογίας των παρόντων μελών του συμβουλίου (Φ.353.1/23/85196/ Δ1/2010).

2.8. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η συνέντευξη αποτελεί έναν από τους δημοφιλέστερους τρόπους επιλογής προσωπικού, η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη αλλά και η πιο διαδεδομένη σε σχέση με άλλες διαδικασίες επιλογής

(Κάντας & Χαντζή, 1991) και θεωρείται από πολλούς υποψηφίους ως το πιο κρίσιμο, δύσκολο και αγχωτικό στάδιο επιλογής (Descoin & Βιταντζάκης, 1993). Η συνέντευξη ως μέθοδος επιλογής χαρακτηρίζεται από την επιστήμη της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και τους τομείς της ψυχολογίας που την εξετάζουν, ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο επιλογής προσωπικού (Breakwell 1995· Κάντας, 1998· Riggio, 2003· Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2008). Από τη μεριά των υποψήφιων, οι συνεντεύξεις θεωρούνται ως ένα δίκαιο μέσο αξιολόγησης, διότι, όταν διεξάγονται με σωστό τρόπο, έχουν υψηλή εγκυρότητα, παρέχουν πληροφορίες στον υποψήφιο, επιτρέπουν την εκατέρωθεν επικοινωνία, δίνεται η δυνατότητα να δείξουν τις ικανότητές τους και παρέχουν ανατροφοδότηση (Cropanzano & Wright 2003).

Ωστόσο, αναφέρονται προβλήματα που παρουσιάζονται στη συνέντευξη επιλογής, τα οποία και συχνά αποδίδονται στους συνεντευκτές (Breakwell 1995· Riggio, 2003) και αφορούν: α) την «πρώτη εντύπωση» (first impression) όπου οι αξιολογητές σχηματίζουν για τον υποψήφιο μέσα στα πρώτα 5 λεπτά, κάτι που δύσκολα ανατρέπεται στη συνέχεια (Dougherty et al., 1994), β) του «φωτοστέφανου» (halo effect) που αναφέρεται στην επίδραση κάποιων κοινωνικά αποδεκτών χαρακτηριστικών του υποψηφίου στη συνολικότερη αξιολόγησή του από το συνεντευκτή (Pollock, 2002), γ) της «ομοιότητας» με τον συνεντευξιάζοντα (similar to me) (Hickey, 2002), δ) των «κοινωνικών στερεοτύπων» (Ταλιαδώρου, 2007), ε) των «διακρίσεων», στ) του «επηρεασμού» των απαντήσεων (lead the candidate) (Breakwell, 1995) και ζ) θέματα των ίσων ευκαιριών (equal opportunities) (Deutsch, 1975).

Στην Ελλάδα, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του εργαλείου της συνέντευξης στην διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, αναδεικνύουν την ανάγκη για αξιόπιστα στοιχεία στη διαδικασία, ενώ καταγράφουν στερεότυπες αντιλήψεις και μια πολιτική καθοδήγηση των συνεντευκτών στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων των υποψηφίων.

Έρευνα του Μαυροσκούφη, (2003), σχετικά με την «επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της κεντρικής Μακεδονίας» αποτύπωσε την ανάγκη να τηρούνται «αξιόπιστα στοιχεία, όπως ημιδομημένη συνέντευξη με θεματικούς άξονες, τήρηση μαγνητοφωνημένων πρακτικών, συμμετοχή ειδικών στη συμβουλευτική, δυνατότητα πιστοποίησης όλων των στοιχείων του βιογραφικού» (σ:36). Έρευνα της Σπυροπούλου, (2010), σχετικά με την «επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα» ανέδειξε ότι, ενώ η συνέντευξη θεωρείται αναγκαία, «διακρίνεται από αοριστία, δεν είναι μετρήσιμη, δεν υπάρχει ένα κοινό όργανο μέτρησης και αξιολόγησης των απαντήσεων, οι υποψήφιοι δεν βαθμολογούνται με ακρίβεια και οι εξεταστές εν τέλει μπορούν να ρωτήσουν ό,τι θέλουν». Μάλιστα θεωρείται υπερτιμημένη σε σχέση με τα επιστημονικά κριτήρια η μοριοδότησή της. Οι παράμετροι αυτοί, επισημαίνει ότι «προσδίδουν στη συνολική διαδικασία επιλογής χαρακτήρα υποκειμενικό και συγκεκριμένα πολιτικό». Μάλιστα στην επιλογή των διευθυντών «διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η υποκειμενικότητα των μελών του συμβουλίου επιλογής, τα οποία πρόσκεινται φιλικά στην εκάστοτε κυβερνώσα πολιτική παράταξη και ο ρόλος τους αμφισβητήθηκε από πολλούς συμμετέχοντες λόγω επιστημονικής κατωτερότητάς τους». Τονίζει, ακόμη, ότι στην επιτροπή θα πρέπει να υπάρχει «συμμετοχή ειδικών επιστημόνων στην αξιολόγηση των υποψηφίων και απουσία πολιτικού χρώματος» έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε καλύτερα αποτελέσματα» (Σπυροπούλου, 2010:90). Αντίστοιχα, έρευνα της Ανδρικογιαννοπούλου (2010) που αφορούσε τη «διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δυο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις κρίσεις του 2007» κατέγραψε «πολύ υποκειμενική και επιρρεπή σε προκαταλήψεις και διακρίσεις τη στάση της επιτροπής» και ότι «οι γυναίκες αξιολογούνται αρνητικά σε σχέση με τους άνδρες». Μάλιστα η διαδικασία της συνέντευξης χαρακτηρίζεται «μη αντικειμενική, μεροληπτική και κομματικά καθοδηγημένη», κάτι που αποδίδεται στην «έλλειψη αξιοκρατίας και στη διαβλητότητα που αφορά τον τρόπο επιλογής των διοικητικών στελεχών λόγω των κομματικών/ συνδικαλιστικών μηχανισμών που λειτουργούν κατά τη διάρκεια των κρίσεων των υποψηφίων για τις διάφορες διοικητικές θέσεις». Αποτυπώθηκε, επίσης, ότι η στάση των συνεντευκτών ήταν «θετική και φιλική» προς τους κρινόμενους (Ανδρικογιαν-

νοπούλου 2010). Η συνέντευξη επιλογής διευθυντών προσβλέπει στο να αντιληφθεί η επιτροπή επιλογής πτυχές της προσωπικότητας, αν υπάρχουν γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα διοίκησης, προγραμματισμού, οργανωσιακής συμπεριφοράς, διαπραγματευτικής ικανότητας, χειρισμού δύσκολων – απρόβλεπτων καταστάσεων. Μάλιστα η επιτροπή είναι υποχρεωμένη να συνεκτιμήσει κριτήρια ανάπτυξης, κοινωνικής δράσης από το βιογραφικό των υποψηφίων και εξαιτίας αυτού έχει κατακριθεί ως υποκειμενική, καθοριστική και αδιαφανής, αφού δεν αναφέρεται «τι αξιολογείται» και κυρίως «πώς αξιολογείται» (Αναστασίου, 2011), μη έχοντας την ανάλογη επιμόρφωση και τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες.

3. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων και αντιλήψεων των Διευθυντικών στελεχών της Δ.Ε. του Νομού Καρδίτσας για τη διαδικασία κρίσης του 2011 και να καταγράψει πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη διαδικασία της συνέντευξης ως μέσο επιλογής και ανέλιξής τους.

4. Δείγμα και μεθοδολογία

Το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από την λήψη συνεντεύξεων σε διευθυντές / ντριες Δ.Ε. του Νομού Καρδίτσας. Σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των ερωτώμενων ήταν η δυνατότητά προσέγγισης, επικοινωνίας και διεξαγωγής της συνέντευξης.

Όλοι οι συμμετέχοντες, δέχτηκαν να μαγνητοφωνηθεί η συνομιλία και επέτρεψαν να τοποθετηθεί η συσκευή μαγνητοφώνησης στο γραφείο τους. Συνολικά λήφθηκαν συνεντεύξεις από εννέα (9) διευθυντές/ντριες διαφόρων ειδικοτήτων, ηλικίας και διδακτικής εμπειρίας.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και το ερευνητικό εργαλείο – πρωτόκολλο της έρευνας δομήθηκε σε πέντε θεματικούς άξονες:

(ι) Ο πρώτος άξονας περιελάμβανε γενικά στοιχεία ταξινόμησης και καταγραφή στοιχείων των σχολείων των ερωτώμενων διευθυντών/ ντριών.

(ιι) Ο δεύτερος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις για τη καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντών /ντριών: φύλο, ηλικία, ειδικότητα, βασικές & μεταπτυχιακές σπουδές & επιμορφώσεις, γνώση ξένων γλωσσών, έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας ως διευθυντής / ντρια, κα.

(ιιι) Ο τρίτος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις διερεύνησης για την καταγραφή των απόψεων, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων των ερωτώμενων σχετικά με τη διαδικασία επιλογής διευθυντή και το θεσμικό πλαίσιο που τη διέπει.

(iv) Ο τέταρτος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις για την διερεύνηση των απόψεων, των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων των ερωτώμενων σχετικά με τη διαδικασία της συνέντευξης και τη στάση της επιτροπής κρίσης.

(v) Τέλος, ο πέμπτος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις για την αποτύπωση της προσωπικής στάσης των ερωτώμενων στη συνέντευξη, την προετοιμασία τους για τη διαδικασία της συνέντευξης καθώς και καταγραφή των προτάσεων τους για περιθώρια βελτίωσης της διαδικασίας.

5.Αποτελέσματα & Συζήτηση

5.1 Ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα

Πίνακας 1. Το προφίλ των διευθυντών της έρευνας

Φύλο	Ηλικία (Έτη)	Ειδι-κότητα	Σπουδές	Προϋπ/σία (Έτη)	Διοικητική προϋπ/σία (Έτη)	Συμμετοχή σε διαδικασίες επιλογής
Άνδρας	60	ΠΕ12	Βασικό πτυχίο	33	4	4
Άνδρας	46	ΠΕ03	Μεταπτυχιακό	20	2	2
Άνδρας	59	ΠΕ17	Βασικό πτυχίο	29	4	2
Άνδρας	59	ΠΕ17	Βασικό πτυχίο	32	14	4
Άνδρας	55	ΠΕ04	Μεταπτυχιακό	21	4	1
Άνδρας	56	ΠΕ02	Δεύτερο πτυχίο	23	5	2
Γυναίκα	57	ΠΕ05	Μεταπτυχιακό	27	4	1
Άνδρας	58	ΠΕ14	Μεταπτυχιακό	25	8	2
Άνδρας	61	ΠΕ03	Βασικό πτυχίο	31	8	3

Αν και στην ποιοτική έρευνα, η συλλογή δεδομένων δεν ακολουθεί την αντιπροσωπευτικότητα, διαπιστώθηκε από την προσπάθεια να προσεγγίσουμε τους διευθυντές/ ντριες για να συμμετάσχουν στην έρευνα, ότι ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας, δεν έχουν και την αντίστοιχη αντιπροσώπευση σε διοικητικές θέσεις (Αναστασίου, 2011) κάτι που επισημαίνεται και από τη θέση της Μαραγκουδάκη (1997) ότι «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Εξάλλου αυτό γίνεται αντιληπτό και από το γεγονός ότι από τις 66 αιτήσεις για διεκδίκηση των διευθυντικών θέσεων της Δ.Ε. Καρδίτσας το 2011, μόνο μικρό ποσοστό 17% (11 αιτήσεις) αφορούσαν γυναίκες εκπαιδευτικούς. Από τον ίδιο αξιολογικό πίνακα, διαπιστώνουμε επίσης μικρό ποσοστό 21% (14 αιτήσεις) υποψηφίων θεωρητικών σπουδών, κάτι που παρατηρούμε κι από τα βασικά πτυχία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Διαφαίνεται λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών σπουδών πιθανόν δεν δείχνουν ενδιαφέρον για διευθυντική θέση και παρατηρείται υπο-αντιπροσώπευση αυτών στη σχολική διοίκηση και συγκεκριμένα στη Δ.Ε. Καρδίτσας.

Η εκπαιδευτική υπηρεσία των συμμετεχόντων είναι πολύχρονη, κυμαίνεται από 20 έως 33 έτη και συνδυάζεται με τη μεγάλη ηλιακή αποτύπωση (Μ.Ο. ηλικίας 57 έτη) των ερωτώμενων. Από την επισκόπηση της νομοθεσίας επιλογής διευθυντών εύκολα κάποιος αντιλαμβάνεται ότι τη μέγιστη μοριοδότηση των 8 μονάδων την παίρνει κάποιος που έχει τουλάχιστον 21 χρόνια προϋπηρεσίας. Το γεγονός αυτό είναι «απαγορευτικό», για διεκδίκηση θέσης, σε νεότερους εκπαιδευτικούς και οι θέσεις των διευθυντών περιορίζονται σε μεγάλους ηλικιακά, διδακτικής και διοικητικής εμπειρίας εκπαιδευτικούς. Καταγράφηκαν μεταπτυχιακοί τίτλοι και δεύτερο πτυχίο, στους διευθυντές/ντριες μικρότερης ηλικίας και διοικητικής εμπειρίας που ήταν καθοριστικοί

για την κατάληψη θέσης σε συνάρτηση με την προϋπηρεσία. Οι επιμορφώσεις των ερωτώμενων ήταν πολλές, καταγράφοντας διάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά όπως έγινε αντιληπτό ήταν σε μια κατεύθυνση προσωπικής εξέλιξης των διευθυντών, για κάλυψη ατομικών στόχων. Στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να γίνεται σε μια συστηματική βάση, που σαφώς θα ικανοποιήσει το πρόσωπο, το άτομο, την ομάδα αλλά και ολόκληρο τον οργανισμό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

5.2. Απόψεις για την διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής διευθυντή/ντριας

Η επικρατούσα άποψη ήταν πως «προβληματίζομαι αν πραγματικά θέλουν την επιλογή των καλύτερων» έρχεται σε πλήρη ταύτιση με τη θέση του Μαυροσκούφη, (2003), που αναφέρει ότι η πολιτεία δεν έχει ξεκαθαρίσει πραγματικά τι είδους διευθυντή επιθυμεί και το ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα επιθυμεί τους διευθυντές «ιμάντες μεταβίβασης εντολών».

Η συνεχής διαφοροποίηση των κριτηρίων καθώς και των μορίων τους κρίνεται αρνητικά, ενώ η παγιοποίηση ενός αντικειμενικού συστήματος κριτηρίων επιλογής θεωρείται ότι συμβάλει στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας. Εξάλλου, γίνεται φανερό από τη διερεύνηση της νομοθεσίας, ότι κάθε αλλαγή πολιτικής εξουσίας στην Ελλάδα φέρνει νέα κριτήρια στην επιλογή στελεχών με τη Στραβάκου (2003) να ενισχύει την παραπάνω θέση υποστηρίζοντας ότι «τα πολιτικά κόμματα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατάληψη των ηγετικών θέσεων των στελεχών της εκπαίδευσης», με κάθε αλλαγή στη πολιτική σκηνή της χώρας «αλλάζουν τους νόμους για την κατάληψη των θέσεων αυτών, ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν τη δική τους εκπαιδευτική πολιτική».

Η διαφοροποίηση των αντικειμενικών κριτηρίων, ανάλογα με τη γραμμή της εκάστοτε ηγεσίας του Υπουργείου, επηρεάζει συνολικά την αξιοπιστία της όλης διαδικασίας αρνητικά, δημιουργώντας προβλήματα και κρίνεται αναγκαία η παγίωση μιας σταθερής, διαχρονικής διαδικασίας επιλογής στελεχών στο ελληνικό συγκείμενο, ενώ οποιαδήποτε αλλαγή επιχειρείται, θα πρέπει να δίνεται και ο απαραίτητος χρόνος για τη σωστή προετοιμασία των υποψήφιων.

Τα κριτήρια επιλογής θα πρέπει να τα γνωρίζει ήδη από πριν ο εργαζόμενος και οι «επιδόσεις του πρέπει να κατευθύνονται από κάποιον στόχο» (Dessler, 2012). Η ύπαρξη ενός σταθερού και αξιόπιστου συστήματος επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων διευκολύνει το σχεδιασμό καριέρας, γιατί μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αποφασίσουν το δρόμο εξέλιξης που θα ακολουθήσουν, βάζοντας από νωρίς τις φιλοδοξίες τους σε στοχευμένες προοπτικές, δίνοντας τη βαρύτητα εκεί που πρέπει, καθορίζοντας τα βήματα τους στην απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων, γνωρίζοντας ότι αυτή η ανάπτυξη θα περιορίσει τον παράγοντα τύχη στις επιλογές.

5.3. Απόψεις για την διαδικασία της συνέντευξης και την επιτροπή επιλογής

Από την ανάλυση των δεδομένων συμπεραίνουμε, ότι η συνέντευξη είναι μια διαδικασία επιλογής δύσκολη και αγχωτική (Descoin & Βιταντζάκης, 1993), για όλους όσους μετέχουν σ' αυτή. Στη βάση, η συνέντευξη θα πρέπει να υπάρχει υπό όρους, όμως, και προϋποθέσεις. Δε θα πρέπει να είναι «κατευθυνόμενη», ούτε να διέπεται από βιασύνη και προχειρότητα, το οποίο είναι αρνητικό της διαδικασίας (Riggio, 2003). Οι ερωτήσεις θα πρέπει να σχετίζονται με τη περιγραφή της θέσης εργασίας «job preview» (Χυτήρης, 2001:81), τη προσωπικότητα, το όραμα.

Στα θετικά σημεία της συνέντευξης, συμπεριλαμβάνονται η απόδοση της διάθεσης των υποψηφίων να διοικήσουν, να συμβάλλει αναδεικνύοντας πτυχές της προσωπικότητας τους παρέχοντας την ευκαιρία στην επιτροπή να βγάλει συμπεράσματα από την όλη τους παρουσία (Πορφυρίδης, 2008).

Οι αδυναμίες της συνέντευξης πηγάζουν, κατά κύριο λόγο από την επιτροπή αξιολόγησης. Η σύνθεση της επιτροπής αξιολόγησης δεν ήταν η πιο κατάλληλη, δεν κέρδισε την εμπιστοσύνη των διευθυντών. Προς αυτή την κατεύθυνση, η Ζαμπέτα (1994), κάνει λόγο για μια διαδικασία που «κατηγορήθηκε ως διαβλητή, κομματικά ελεγχόμενη και χωρίς συγκεκριμένα δεσμευτικά κριτήρια αξιολόγησης των υποψηφίων, τα οποία μάλιστα επέτρεπαν αυθαιρεσίες..».

Η συνέντευξη επιλογής, στηρίχθηκε πολύ σε τυποποιημένες ερωτήσεις και απαντήσεις, οι οποίες λίγο συμβάλλουν στο να αποτυπωθεί μια συνολική άποψη για τον κρινόμενο.

Στις αδυναμίες της συνέντευξης κατατάσσουμε, επίσης, τη μικρή χρονική διάρκεια της συνέντευξης που δεν επαρκεί για την αποτύπωση της προσωπικότητας των υποψηφίων, ενώ οι πολλαπλές συνεντεύξεις μεγιστοποιούν τη δυνατότητα της καταγραφής της προσωπικότητας των υποψηφίων, κάτι που επισημαίνεται και από το Χυτήρη, (2001).

Η συνέντευξη, θεωρείται ως αξιόπιστη και αποδεκτή μέθοδος επιλογής διευθυντών, (Nikolaou & Judge, 2007), εκλαμβάνεται ως αναγκαία η προσωπική επαφή και η επικοινωνία, ενώ χρησιμοποιείται για να δημιουργηθεί ιδία άποψη για τον αξιολογούμενο (Πορφυρίδης, 2008:39). Ακόμη, είναι σημαντική προκείμενου να βγει ένα συνολικό και σφαιρικό συμπέρασμα γιατί από μόνοι τους οι τίτλοι δεν αποδεικνύουν κατ' ανάγκη την ικανότητα του ανθρώπου να διοικήσει.

Θα πρέπει, όμως, να διασφαλίζεται η αξιοπιστία, να διενεργείτε από ανθρώπους με γνώση και εμπειρία, ώστε να αποτυπώνει τη πραγματική εικόνα του αξιολογούμενου, αποφεύγοντας μεροληψίες (Breakwell, 1995), κατευθυνόμενες και προειλημμένες αποφάσεις. Η εγκυρότητα της συνέντευξης θα μπορούσε να αυξηθεί μέσω αναβάθμισης του τρόπου διεξαγωγής, επιμορφώνοντας τα μέλη του συμβουλίου κρίσης ώστε να αποφεύγονται μεροληψίες, προκαταλήψεις, δημιουργώντας μια «κουλτούρα αξιοκρατίας» χωρίς να επεμβαίνουν εξωτερικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις αποφάσεις της επιτροπής (Tajfel, 1972).

Επίσης, σημαντικός παράγοντας διαφαίνεται ότι είναι και η οριοθέτηση και αποσαφήνιση από την πολιτεία του τι αξιολογείται από το βιογραφικό σημείωμα των υποψηφίων και κυρίως πώς αξιολογείται (Αναστασίου, 2011).

Η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, βοήθα τη διαδικασία γιατί αποτυπώνει το πώς συμπεριφέρεται ο κρινόμενος στη διάρκεια της συνέντευξης, διασφαλίζει τον αξιολογούμενο και τον αξιολογητή σε περιπτώσεις ενστάσεων και δικαστικών προσφύγων, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα μιας δεύτερης ανάγνωσης - «feed – back» - επισκόπησης, στους αξιολογητές, το οποίο η Breakwell, (1995) θεωρεί καθοριστικό, αλλά όπως επισημαίνει, «σπάνια εφαρμόζεται». Επιπλέον, καθιστά τους αξιολογητές πιο προσεκτικούς, ώστε να κριθεί ο υποψήφιος ορθότερα και αντικειμενικότερα. Διαπιστώνουμε, ότι με το θεσμό της μελέτης περίπτωσης και τη μαγνητοφώνηση μειώθηκε η υποκειμενικότητα των εξεταστών σε σχέση με τις προηγούμενες διαδικασίες, κυρίως γιατί εστιάστηκε η συνέντευξη σε θέματα που θα αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολείο οι διευθυντές - κατι το οποίο δε γινόταν σε προηγούμενες κρίσεις - καθιστώντας ταυτόχρονα περισσότερο προσεκτικούς τους συνεντευκτές στο να κάνουν μια σωστή, δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση (Μαυροσκούφης, 2003). Καθοριστικό, ωστόσο, παράγοντα κυρίως όσο αφορούσε την τελική κρίση του καθενός, αποτέλεσαν ερωτήσεις εκτός προγραμματισμού, που πολλές φορές δεν ήταν σχετικές με ζητήματα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των κρίσεων, βοήθησαν ελάχιστα στην ανακάλυψη της προσωπικότητας των υποψηφίων και η μικρή χρονική διάρκεια της συνέντευξης ήταν ένας ανασταλτικός παράγοντας. Καταγράφηκε ότι «επιχειρήθηκε εκ των πρότερων τοποθέτηση των υποψηφίων σε μια αριθμητική κλίμακα η οποία δεν είχε να κάνει τόσο με την απόδοση ή με τις απαντήσεις που έδωσε ο κρινόμενος, όσο με τις ανάγκες όπως αυτές καθορίζονταν από την κατεύθυνση της επιτροπής κρίσης σε σχέση με την τοποθέτηση των συγκεκριμένων σε συγκεκριμένες, επίσης, σχολικές μονάδες». Αυτό θα μπορούσε να είναι εξαιρετικό, αν η επιτροπή γνώριζε το κλίμα των σχολικών μονάδων και προσπαθούσε να διαπιστώσει αν υποψήφιος/α μπορούσε να ενσωματωθεί και προσαρμοστεί με το κλίμα και την κουλτούρα που επικρατεί στον οργανισμό (Κάντας, 1998).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης επιλογής θα πρέπει να γίνονται ερωτήσεις που να μπορούν να αναδείξουν την προσδοκώμενη ηγεσία καθώς επίσης, τα οράματα των υποψήφιων, που να αναδύουν αν ο υποψήφιος θα αποτελέσει πρότυπο και υπόδειγμα συμπεριφοράς (Bennis, 1984) για την υποκίνηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και να γίνονται ερωτήσεις που αφορούν το χειρισμό δύσκολων, κρίσιμων και απρόβλεπτων καταστάσεων στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008).

Ερωτήσεις που αφορούν στοιχεία που καταγράφονται στο βιογραφικό, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν έχουν λόγο να γίνονται αφού παραπέμπουν σε πλημμελή προετοιμασία των συνεντευκτών (Riggio, 2003), εκτός αν έχουν διαπιστωτικό χαρακτήρα αφορώντας τα προσόντα του υποψηφίου.

Οι ερωτήσεις γνώσης του θεσμικού πλαισίου, θα πρέπει να επικεντρώνονται στο αν ο υποψήφιος μπορεί να μελετήσει και να ερμηνεύσει ένα νόμο και τις διατάξεις του και όχι γνώσης όλης της νομοθεσίας, που οδηγούν σε γραφειοκρατικά στοιχεία της «κλασικής προσέγγισης» (Hoy & Miskel, 2008).

Οι εξεταστές εκτιμούμε, ότι δεν είχαν την ικανότητα να διακρίνουν ολόπλευρα την προσωπικότητα του κάθε υποψήφιου με καθοριστικό παράγοντα την απουσία εμπειρίας, γνώσεων και δεξιοτήτων στη διαχείριση και στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Ζαβλανός, 1985) και την απουσία ανάλογης επιμόρφωσης τους προκειμένου να διευρύνει τις ανάλογες δεξιότητες και γνώσεις στη λήψη της συνέντευξης (Αθανασίου κ.α., 1993· Δασκαλάκη, 2009).

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα της έρευνας της Σπυροπούλου (2010) που αναφέρει ότι οι εξεταστές δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις, για να διακρίνουν τα προσόντα και πτυχές της προσωπικότητας κάθε υποψηφίου, αλλά απλώς «κάνουν τη δουλειά τους που τους ανατέθηκε εκ των άνω». Εστιάζουμε τους λόγους αυτής της αντιμετώπισης στο ότι η διοίκηση στη Ελλάδα και κατευθύνεται σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό από τις πολιτικές πεποιθήσεις και τις κομματικές παρεμβάσεις, συσχετίζεται ιδιαίτερα με τις πελατειακές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί από τους πολιτικούς στη χώρα μας είτε σαν φορείς είτε σαν πρόσωπα, κάτι που συμφωνεί με την άποψη της Μαραγκουδάκη, (1997) και στην ύπαρξη στα μέλη της επιτροπής συμπάθειας ή αντιπάθειας για τους κρινόμενους, με αποτέλεσμα η έννοια της αξιοκρατίας να μην αποτελεί εφαρμοσμένη έννοια στην επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας, επισήμαναν ότι δεν υπήρχε η ανάλογη προσοχή καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης τους. Μέλη της επιτροπής θεώρησαν τη συνέντευξη, διαδικασία διεκπαιρεωτική, μη δίνοντας την απαραίτητη προσοχή στα λεγόμενα των υποψηφίων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Επίσης, το βλέμμα των εξεταστών δεν ήταν στραμμένο απ' όλους και πάντα στους κρινόμενους, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την εισήγηση του Dessler, (2012), ότι οι συνεντευκτές θα πρέπει να είναι επικεντρωμένοι στους υποψηφίους καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης.

Η μη λεκτική επικοινωνία (γλώσσα του σώματος) των συνεντευκτών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έγινε αντιληπτή με μια διάσταση απόψεων κάποιοι αντιλήφθηκαν θετικά τα συναισθήματα που λάμβαναν σε σχέση με τη στάση του σώματος, ενώ οι υπόλοιποι τα εξέλαβαν ως αρνητικά. Η μη λεκτική επικοινωνία θεωρείται σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999), ενώ η κατανόηση της στην περίπτωση της έρευνας μας μπορεί να έχει σχέση και με προκαταλήψεις των διευθυντών /ντριων, στη διαδικασία, σε σχέση με τους αξιολογητές.

Διαπιστώνουμε ότι, ενώ παλαιότερα υπήρχε η αίσθηση να επισπευσθεί η διαδικασία ώστε να έρθει ο επόμενος, στις τελευταίες κρίσεις με τον προκαθορισμένο χρόνο που υπήρχε για τους υποψηφίους καθώς και με τη διαφοροποίηση της διαδικασίας δεν υπήρξε η επιθυμία επίσπευσης της διαδικασίας από τα μέλη της επιτροπής. Παρατηρήσαμε, επίσης, ότι οι διευθυντές δεν ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την αντιμετώπιση που είχαν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης κυρίως λόγω της επιτροπής επιλογής καθώς και στη μικρή χρονική διάρκεια της διαδικασίας. Συμπεραίνουμε ότι, οι αξιολογητές ήταν ευγενικοί κατά την υποδοχή και την αποχώρησή των κρινόμενων στη διαδικασία, κάτι που αναδεικνύεται και με την έρευνα της (Ανδρικογιαννοπούλου, 2010). Οι όποιες εξαιρέσεις οφείλονται σε προσωπικές αντιπάθειες μεταξύ μελών της επιτροπής και υποψηφίων. Στην επιτροπή υπήρχε ένα φιλικό κλίμα και οι αξιολογητές αποκαλούσαν με το όνομα τους κρινόμενους/ ες, ενώ διαπιστώνουμε ότι το αντίθετο οφειλόταν σε σφάλματα στερεότυπων αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων (Μαραγκουδάκη, 1997) και προσωπικές αντιπάθειες από μέλη της επιτροπής σε υποψηφίους αντιμετωπίζοντας τυπικά κάποιους από αυτούς.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αναδεικνύουν την ύπαρξη μίας παγιωμένης πεποίθησης ότι υπήρχαν περιπτώσεις υποψηφίων που ευνοήθηκαν στη διαδικασία σε σχέση με τη μοριοδότηση και την τοποθέτηση συγκεκριμένων και σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες: «όταν είδα τα αποτελέσματα, θεώρησα ότι κάποιοι που είχαν πάρει το άριστα, τελείως ναι ευνοήθηκαν. Γιατί στην Ελλάδα πέρα από τον άνθρωπο, το άτομο, τον επαγγελματία δεν υπάρχει αυτού του

επιπέδου επαγγελματισμός σε όλα τα επίπεδα που να είναι ανεπηρέαστα από φιλίες και κομματικές ταυτότητες».

Όλοι οι υποψήφιοι επιζητούν ένα συμβούλιο πιο ποιοτικό, κάτι που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Σπυροπούλου (2010) και με σύνθεση που να μπορεί να διαπιστώνει τον καταλληλότερο και στην οποία θα πρέπει να μετέχουν άτομα που έχουν εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού καθώς και ειδικοί σε θέματα επικοινωνίας, παιδαγωγικής και ψυχολογίας.

Οι απόψεις που διατυπώθηκαν για εξωτερικούς αξιολογητές συμφωνεί με την άποψη της Breakwell, (1995) ότι οι θέσεις των υψηλών στελεχών και οι θέσεις που έχουν ένα πολυσύνθετο ρόλο στον οργανισμό, θα πρέπει να αξιολογούνται από ειδικούς εξωτερικούς αξιολογητές που έχουν ειδικές γνώσεις ψυχολογίας, συμβουλευτικής και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν, για τη συμμετοχή εκπροσώπων των γονέων, του συλλόγου διδασκόντων και του συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών στην επιτροπή πιθανολογούμε, βάση αυτών που οι ίδιοι οι ερωτώμενοι/ ες επικαλέσθηκαν, ότι θα δημιουργήσουν ποικίλες εξαρτήσεις σε σχέση με τους «αρεστούς», ενισχύοντας την υποκειμενικότητα της επιλογής σε, προκαταλήψεις, στερεότυπα, πολιτικές ή προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτυπώνουν τις επιφυλάξεις τον προβληματισμό αλλά και τις προτάσεις για βελτίωση της διαδικασία επιλογής των σχολικών διευθυντών όπως αυτές εκφράστηκαν από του ίδιους τους υποψήφιους. Τα ευρήματα είναι σε συμφωνία με την διεθνή εμπειρία για περιθώρια βελτίωσης της διαδικασίας αξιολόγησης και της συνέντευξης επιλογής των σχολικών διευθυντών.

6. Συμπεράσματα

Από την όλη παρουσίαση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και την συζήτηση επ' αυτών γίνεται φανερό ότι η συνέντευξη είναι βασικό κριτήριο για την επιλογή σχολικών διευθυντών / ντριών. Το ζήτημα είναι η σωστή της χρήση για να αποτυπώνει τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες να δοθούν για το άτομο που βρίσκεται σε διαδικασία ανέλιξης και κυρίως να μην ακυρώνει με την υψηλή μοριοδότησή της, αντικειμενικά κριτήρια που κατέχουν οι υποψήφιοι/ες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός μιας συγκριτικής μελέτης που θα μπορούσε να γίνει σε σχέση με τη συνέντευξη και τα κριτήρια του νέου τρόπου επιλογής διευθυντών/ντριών με την εκλογή τους από τη βάση του σχολικού σώματος (συλλόγου διδασκόντων).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου Λ., Νίκου, Ι. & Καρβούνης, Χ. (1993) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ στα ΠΕΚ.* Ιωάννινα: Δωδώνη.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999) "Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό." στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β, Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά.* Αθήνα: Έλλην.

Αναστασίου, Σ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008) "Επιλογή στελεχών διοίκησης: Η περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης". Διεθνές Συνέδριο Νέο Εκπαιδευτικό υλικό – Αξιολόγηση και Διοίκηση της Α/βαθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Τόμος Ι, σελ. 223-232. Πανεπιστήμιο Πατρών & ΚΕΔΕΚ, Άρτα 14-16 Μαρτίου.

Αναστασίου, Σ. (2011) Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ηπείρου. Διδακτορική Διατριβή Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανδρικογιαννοπούλου, Α. (2010) Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δυο φυλών στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση του Ν. Αχαΐας στις κρίσεις του 2007. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ανθοπούλου, Σ. (1999) "Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού." στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.* Τόμος Β, Πάτρα: ΕΑΠ.
Breakwell, G. (1995) *Η συνέντευξη.* Μτφρ.-επιμ. Κάντας, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Δασκαλάκη, Γ. (2009) Ανάλυση διαδικασιών επιλογής προσωπικού. Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
Descoin, C. & Βιταντζάκης, Ν. (1993) *Επιλογή προσωπικού.* Αθήνα: Έλλην.
Dessler, G. (2012) *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις.* Μτφρ. Μελισσουργός, Γ. Αθήνα: Κριτική.
Everard, K.B. & Morris, G., (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση.* Μτφρ. Κίκιζας, Δ., Πάτρα: Ε.Α.Π.
Ζαβλανός, Μ. (1985) "Σχέδιο Προγράμματος Εκπαίδευσης των Διευθυντών Σχολείων, Σχολικών Συμβούλων και Προϊσταμένων Γραφείων." *Λόγος και Πράξη* τ27, σ.59-67.
Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989.* Αθήνα: Θεμέλιο.
Κάντας, Α & Χαντζή Α. (1991) *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Κάντας, Α. (1998) *Οργανωτική- Βιομηχανική ψυχολογία, μέρος 2ο, Επιλογή - Αξιολόγηση Προσωπικού.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013) "Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»." *εκπ@ιδευτικός κύκλος* τ3, σ. 165-182.
Μαραγκουδάκη, Ε., (1997) "Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν." στο Δεληγιάννη Β.- Ζιώγου Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
Μαυροσκούφης. Δ. (2003) "Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της κεντρικής Μακεδονίας." στο: Παπαναούμ. Ζ., Χατζηπαναγιώτου. Π. (επιμ). (2003). Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις και πρακτικές. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013) *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.
Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000) *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
Πορφυρίδης, Γ. (2008) "Διοίκηση ανθρώπινων πόρων." *Διοικητική Ενημέρωση* τ 47, σ.36 – 49.
Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Π.Ι.
Σπυροπούλου, Ε.-Ι. (2010) Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή εργασία Α.Π.Θ.
Στραβάκου. Π. (2003) Ο *διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
Ταλιαδώρου, Α. (2007) Αναπαραγωγή στερεοτύπων-προκαταλήψεων στη συνέντευξη επιλογής προσωπικού. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
Χυτήρης, Λ. (2001) *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσσες

Bennis, W. (1984) "Transformative power and leadership." in Sergiovanni. T., Corbally. E. J. *Leadership and organizational culture. New perspectives in administrative theory and practice*. Illinois Press.
Carless, S. A. (2006) "Applicant reactions to multiple selection procedures for the police force." *Applied Psychology: An International Review*, 55, p.145-167.
Cropanzano, R & Wright, T. A. (2003) Procedural justice and organizational staffing: a tale of two paradigms. *Human Resource Management Review*, 13, p.7–39.
Deutsch, M. (1975) Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis for distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, p.137-149.
Dougherty, T. W., Turban D. B. & Callender, J. C. (1994) "Confirming first impressions in the employment interview: A field study of interviewer behaviour". *Journal of Applied Psychology,* V 79, p.659-665.
Hickey, K. (2002) "The interview." *Traffic World*, V266, I17, p.16.
Hoy, W. K. & Miskel, C. (2008) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
Nikolaou, I. & Judge T. A. (2007) "Fairness Reactions to Personnel Selection Techniques in Greece. The role of core self-evaluations". *International Journal of Selection and Assessment,* 15, 2, p. 206-219.

Pollock, T. (2002) “Improving your interviewing.” *Automotive Design & Production* V114, I12, p.10.
Riggio, R. E. (2003) *Introduction to Industrial/Organizational Psychology.* California: Prentice Hall.
Tajfel, H. (1972) ‘’Social categorization. English manuscript of ‘La catégorisation sociale.’’ In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* Vol. 1, p. 272-302. Paris: Larousse.

Θεσμικά κείμενα

Νόμος 2525 περί … “Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.” Φ.Ε.Κ. τΑ 188 23/9/1997.
Νόμος 3467 περί … “Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.” Φ.Ε.Κ. τΑ 128 21/6/2006.
Νόμος 3848 περί … “Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.” Φ.Ε.Κ. τΑ 71 19/5/2010.
Προεδρικό Διάταγμα 1 περί … “Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών.” Φ.Ε.Κ. τΑ 1 3/1/2003.
Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/23/85196/Δ1 περί … “Καθορισμός του τρόπου τήρησης των πρακτικών και της διαδικασίας συνέντευξης των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης.” Φ.Ε.Κ. τΒ 1085 16/7/2010.

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ 152/2013

Θεόδωρος Καραμητόπουλος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία πραγματεύεται τις απόψεις 15 Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεί πεδίο έντονων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων στον χώρο τις εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες. Χαρακτηριστική της πολεμικής του θέματος είναι η διαχρονική αποτυχία του συνόλου των προσπαθειών της πολιτικής ηγεσίας της εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή ενός αξιολογικού συστήματος στο εθνικό σύστημα εκπαίδευσης. Η πλέον πρόσφατη ρύθμιση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνεται στο Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, οι διαδικασίες του οποίου έχουν ανασταλεί μετά την πολιτική αλλαγή του Ιανουαρίου του 2015. Με αυτό, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ορίζονται βασικοί αξιολογητές των εκπαιδευτικών, γεγονός που επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον ρόλο και το καθημερινό έργο τους. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των ίδιων των Συμβούλων για τις επιχειρούμενες αλλαγές. Συνολικά, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως η σχεδιαζόμενη ενεργοποίηση του αξιολογικού τους ρόλου θα επιφέρει ριζική αναπλαισίωση του έργου τους σε πολλά επίπεδα.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, θεσμός Σχολικού Συμβούλου, Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, αξιολογικός ρόλος Σχολικών Συμβούλων, εκπαιδευτική πολιτική

Efforts for Introducing a System for Teachers' Appraisal in Greece. School Counselors' Opinions for Presidential Degree 152/2013

Karamitopulos Theodoros

ABSTRACT

The present research effort discusses the views of 15 Primary and Elementary Education School Counselors on the issue of teacher evaluation. The evaluation of educational work and teacher evaluation consist a topic of intense discussions and debate in the field of national education in recent decades. The enduring failure of all efforts of the political leadership of education on introducing an evaluating system in the Greek education system is rather indicative of the problematic situation as a whole. The Presidential Decree 152/2013 constitutes the most recent legislative regulation regarding teacher evaluation. However, the procedures described in the Decree have been suspended since the change of government in January 2015. The Decree appoints School Counselors as principal evaluators of teachers. This regulation leads to significant changes in their role as well as in their everyday work. Therefore, the discussion of their views for the attempted changes was considered important. Overall, participants stated that the planned activation of their evaluating role will entail a radical reframing of their work on several levels.

Keywords: teacher's appraisal, school counselors and their role, Presidential Degree 152/2013, educational policy

1. Ο Θ.Κ. είναι εκπαιδευτικός Δ.Ε., κάτοχος Μ.Δ.Ε. στις Επιστήμες της Αγωγής και Μ.Δ.Ε. στην Ειδική Αγωγή. Επικοινωνία: t.kar@live.com

Α. Θεωρητικό πλαίσιο

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013

Η σύνδεση των εκπαιδευτικών με το εκπαιδευτικό έργο ως σύνολο ποικίλων οργανωμένων και συστηματικών δραστηριοτήτων είναι δεδομένη, από την στιγμή που η υλοποίηση του δεύτερου από τους πρώτους στοχεύει στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης που έχουν τεθεί σε κάθε έννομη τάξη (Κασσωτάκης, 1992). Η πολυπλοκότητα και κυρίως η φόρτιση που συνοδεύουν το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο, είχαν ως αποτέλεσμα την αποτελμάτωση της σχετικής συζήτησης για δεκαετίες. Σημείο ξεχωριστής σημασίας στην ιστορία της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η αντικατάστασή του από εκείνον του Σχολικού Συμβούλου το 1982 (Ν.1304/1982). Η κατάργηση του επιθεωρητισμού αποτέλεσε αίτημα της κοινότητας των εκπαιδευτικών επί σειρά ετών, καθώς η δράση των Επιθεωρητών είχε συνδεθεί με αντιδημοκρατικές πρακτικές και στοιχεία αυταρχισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Λαθούρης, 2001· Μπουζάκης, 2003· Παναγόπουλος, 2013).

Σε ό,τι αφορά στους Σχολικούς Συμβούλους, πολιτικές σκοπιμότητες και πιέσεις εκπαιδευτικών φορέων δεν επέτρεψαν την ανάθεση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων σε αυτούς, με αποτέλεσμα να διαψευστούν οι αρχικές αυξημένες προσδοκίες της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον θεσμό. Η διαχρονικά αμφίθυμη στάση της πολιτικής ηγεσίας της εκπαίδευσης για αυτόν, οδήγησε σε αδράνεια και σταδιακή απαξίωση θεσμοθετημένων ρόλων του, πρωτίστως του αξιολογικού (Ζαμπέτα, 1994· Μαυροσκούφης, 2007). Παράλληλα, ο θεσμός δέχτηκε κριτική για έλλειψη αξιοκρατίας στην διαδικασία επιλογής προσώπων (Anastasiou & Papakonstantinou, 2011)· κριτική που αφορά και άλλες ομάδες στελεχών της εκπαίδευσης, όπως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων (Saiti, 2012). Η συνολική κατάσταση οδήγησε στην απουσία αξιολογικών διαδικασιών, οι οποίες συνδέθηκαν στην συνείδηση των εκπαιδευτικών με αρνητικού τύπου πρακτικές. Έκτοτε, μέχρι σήμερα, βασικός λόγος απόρριψης της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς υπήρξε η αίσθηση αδικίας που δύναται να επιφέρει μία τέτοια διαδικασία, από την στιγμή που αφορά συνέπειες για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η θέση αυτή έχει αποτυπωθεί σε εθνική έρευνα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008α), ενώ έχει επισημανθεί και σε έκθεση του ΟΟΣΑ για την κατάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης (OECD, 2011).

Εξέλιξη στην παραπάνω κατάσταση αποτελεί η σχετικά πρόσφατη εισαγωγή του Προεδρικού Διατάγματος (ΠΔ) 152/2013 με τίτλο: «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*», (ΦΕΚ 240Α/5-11-2013) στην εθνική έννομη τάξη. Το σύνολο των ρυθμίσεών του αποτελεί την πλέον πρόσφατη προσπάθεια εισαγωγής ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ΠΔ αφορά άμεσα τον θεσμό των Σχολικών Συμβούλων, αφού σε αυτό οι τελευταίοι ορίζονται βασικοί αξιολογητές του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών. Αν και με την πολιτική αλλαγή στην χώρα τον Ιανουάριο του 2015, οι διαδικασίες του έχουν ανασταλεί, χωρίς, ωστόσο, να έχει καταργηθεί· ο αντίκτυπός του στο έργο των Συμβούλων είναι δεδομένος, καθώς ενεργοποιεί έναν αδρανή ρόλο, απαξιωμένο για πολλούς λόγους. Υπό αυτή την έννοια, το ΠΔ πρωτοτυπεί, καθώς παρέχει για πρώτη φορά στους Σχολικούς Συμβούλους ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μετά από ένα κενό τριάντα και πλέον ετών. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όλο το προηγούμενο διάστημα, διαδικασίες αξιολόγησης δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, αφού οι όποιες ρυθμίσεις είτε παρέμειναν σε επίπεδο προθέσεων είτε δεν υλοποιήθηκαν στην πράξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007). Μάλιστα, η απουσία παράδοσης για την αξιολόγηση στην εθνική εκπαίδευση έχει διαπιστωθεί και από τον ΟΟΣΑ, ο οποίος έχει επισημάνει την έλλειψη σχετικής εμπειρίας (OECD, 2011).

2. Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων έχει αποτελέσει σημείο επικέντρωσης του ενδιαφέροντος αρκετών ερευνητικών προσπαθειών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Ο θεσμός εντοπίζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών με πολλές, όμως, διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα

τόσο σε επίπεδο ορολογίας όσο και τρόπου λειτουργίας (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Σε εθνικό επίπεδο, από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει πως η λειτουργία του θεσμού δεν περιορίζεται σε ένα μονοδιάστατο πλαίσιο. Αντίθετα, πρόκειται για ένα πλέγμα αλληλένδετων ρόλων, οι οποίοι απαρτίζουν την ταυτότητά του. Οι επιμέρους ρόλοι αφορούν τα πεδία της επιμόρφωσης, της καθοδήγησης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008β· Καράμηνας, 2013· Καραμητόπουλος, 2015).

Ωστόσο, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνει κανείς πως η αξιολόγηση αποτέλεσε έναν περιφερειακό και στην πράξη μη εφαρμόσιμο ρόλο των Σχολικών Συμβούλων (Παπαδάκης, 1994· Λαθούρης, 2001· Σιάρκος, 2003· Stamelos et al., 2012· Παναγόπουλος, 2013· Καράμηνας, 2013). Ο ρόλος τους στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρέμεινε αδρανής εξαιτίας -μεταξύ άλλων λόγων- της απουσίας ολοκληρωμένου νομοθετικού πλαισίου. Το σχετικό κενό καλύπτει το ΠΔ 152/2013, στο οποίο ορίζεται η διαδικασία ενεργοποίησης του αξιολογικού ρόλου. Από την μελέτη του ΠΔ γίνεται αντιληπτό πως η στάση του νομοθέτη απέναντι στον αξιολογικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων διαφοροποιείται ριζικά, καθώς μετατρέπεται από αδρανής σε κυρίαρχο ρόλο τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διερεύνηση των απόψεών τους για την συγκεκριμένη προσπάθεια εισαγωγής συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, τηρουμένης της αμφίθυμης στάσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας απέναντι στον θεσμό που υπηρετούν. Ως εκ τούτου, σκόπο της έρευνας αποτελεί η παράθεση ερευνητικών δεδομένων για τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των αλλαγών του ΠΔ 152/2013.

Β. Ερευνητικό μέρος

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (11 της Δημοτικής Εκπαίδευσης και 4 της Προσχολικής Αγωγής) από την Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. Επιλέχθηκαν με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), προκειμένου οι συμμετέχοντες να εξυπηρετούν τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Η καταλληλότητά τους ελέγχθηκε με κριτήριο ότι αποτελούν ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, που σχετίζονται άμεσα με τις ρυθμίσεις που προωθούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, συμμετείχαν 10 γυναίκες και 5 άνδρες. Στην πλειοψηφία τους ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού (12/15) και διδακτορικού (9/15) τίτλου σπουδών, ενώ 6/15 διέθεταν περισσότερα από ένα ακαδημαϊκά πτυχία. Η συνολική προϋπηρεσία τους ήταν περίπου 29 έτη, ενώ οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες διένυαν την περίοδο της συνέντευξης (Μάης 2014) την πρώτη ή τη δεύτερη θητεία τους στη θέση του Συμβούλου (5 και 6 άτομα, αντίστοιχα). Αξιοσημείωτος είναι ο αριθμός των σχολείων που έχουν υπό την καθοδήγησή τους. Στην εποπτεία των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής υπάγονται κατά μέσο όρο 180 νηπιαγωγεία, ενώ των Δημοτικής Εκπαίδευσης 18 δημοτικά σχολεία. Αντίστοιχα μεγάλος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που έχουν υπό την καθοδήγησή τους, 290 και 250 για κάθε κατηγορία αντίστοιχα.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια αξιοποιήθηκε ποιοτική ερευνητική μέθοδος, η οποία αποτελεί διαδεδομένη μεθοδολογική επιλογή στην χωρία των κοινωνικών επιστημών (Brinkmann, 2008· Κεδράκα, 2008· Ιωσηφίδης, 2008). Λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου αποτέλεσαν: (1) η αμεσότητα και προσωπική εμπλοκή του ερευνητή, (2) η δυνατότητα διερεύνησης ενός θέματος σε βάθος και (3) η προσπάθεια προσέγγισης της βιωμένης εμπειρίας στο πλαίσιο κοινωνικών διαδικασιών της καθημερινής ζωής των υποκειμένων. Ως ερευνητική τεχνική αξιοποιήθηκε η ποιοτική συνέντευξη (qualitative interview), ως πρακτική διαλόγου, στην οποία η γνώση παράγεται μέσω της αλληλεπίδρασης συνεντευκτή-συνεντευξιαζόμενου (Brinkmann, 2008) και αποσκοπεί στην προσέγγιση της αληθινής πραγματικότητας μέσω της υπέρβασης κοινωνικών στεγανών που δυσχεραίνουν τον διάλογο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Ο τύπος

συνέντευξης που επιλέχθηκε είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-directive interview), η διεξαγωγή της οποίας βασίζεται στις απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου (Μαντζάρης, 2012). Η επιλογή της εξυπηρετεί τόσο την συλλογή πληροφοριών όσο και τον έλεγχο υποθέσεων ή την υπόδειξη νέων (Cohen & Manion, 2000).

Την επιλογή της ερευνητικής τεχνικής ακολούθησε η σύνταξη του οδηγού της συνέντευξης των Σχολικών Συμβούλων. Για την αποτελεσματική συλλογή δεδομένων, συντάχθηκαν ερευνητικά ερωτήματα και επιμέρους ερωτήσεις για την συνέντευξη. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί, πως στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε δύο από τα συνολικά έξι ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία αφορούν: 1) την προσπάθεια νοηματοδότησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους, και 2) τον αντίκτυπο του ΠΔ 152/2013 στον ρόλο και έργο τους. Τα δεδομένα που προέκυψαν, αναλύθηκαν με βάση το μοντέλο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman (1994), το οποίο περιλαμβάνει τα στάδια: (α) ανάλυσης των δεδομένων σε κατηγορίες, (β) παρουσίασης τους υπό τη μορφή πινάκων και (γ) εξαγωγής συμπερασμάτων.

2.Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων

2.1. Νοηματοδότηση αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε την προσπάθεια ορισμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διατυπώθηκε ως εξής: «*Πώς νοηματοδοτεί κάθε Σχολικός Σύμβουλος την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;*». Στο πλαίσιο του ερωτήματος, ζητήθηκε από τους Σχολικούς Συμβούλους (ΣΣ) να περιγράψουν: 1) το νόημα που αποδίδουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και 2) να τοποθετηθούν ως προς την αναγκαιότητά της σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

2.1.1 Νοηματοδότηση αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Η πλειοψηφία των ΣΣ (12/15) ανέφερε ότι νοηματοδοτεί την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Οι εν λόγω ΣΣ θεωρούν πως η αξιολογική διαδικασία δύναται να ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν και να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους, καθώς και να αναδείξουν τις δυναμικές τους, με απώτερο στόχο την βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου μέσα από επιμορφωτικές και γενικότερα βελτιωτικές διαδικασίες. Οι συγκεκριμένοι ΣΣ αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως διαδικασία μεγάλης σημασίας, καθώς «*είναι πολύ σημαντικό να διορθώσει τα κακώς κείμενα*» (ΣΣ6) και να προωθήσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε να εξελίσσονται και να γίνονται επαγγελματίες. Μάλιστα ένας ανέφερε ότι «*μια αξιολόγηση πάντα μας κάνει καλύτερους*», καθώς «*όταν αξιολογείται κάποιος με εγκυρότητα και αξιοπιστία, ενισχύει την αυτοεκτίμησή του*» (ΣΣ15). Συγκεντρωτικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηριστικά: 1) βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν και να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους, 2) προσπαθεί να αναπτύξει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξή τους, 3) βοηθά τους «*πολύ καλούς εκπαιδευτικούς*» να εξελιχθούν περαιτέρω και να γίνουν «*άριστοι*» (ΣΣ8) και 4) συμβάλλει στην βελτίωση της «ποιότητας της εκπαίδευσης» (ΣΣ11) και του «*παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου*» (ΣΣ12, ΣΣ13).

3 από τους ΣΣ υποστήριξαν πως η αξιολόγηση είναι μία διαρκής διαδικασία, καθώς «*γίνεται κάθε μέρα*» (ΣΣ3) και αποσκοπεί στην συνεχή και δια βίου εξέλιξη των εκπαιδευτικών (ΣΣ9), όντας «*διαχρονική*» (ΣΣ15). Ακόμη, 1 συμμετέχων (ΣΣ5) νοηματοδότησε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως επιβράβευση των δημιουργικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι «*δουλεύουν πολύ σκληρά και που δεν φαίνεται πουθενά η δουλειά τους*». Για αυτούς, η αξιολόγηση «*θα έπρεπε να λειτουργεί και ως επιβράβευση*».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις 3 ΣΣ, οι οποίοι -αν και δεν αρνήθηκαν τον ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης- τελικά την νοηματοδότησαν ως ένα εργαλείο εντοπισμού ακατάλληλων εκπαιδευτικών. Ο χαρακτηρισμός αφορά εκείνους που αδυνατούν να διδάξουν και θα πρέπει να απομακρυνθούν από την τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά την άποψη ενός από αυτούς, «*θα έπρεπε θεσμικά κάποιοι να αποφασίζουν ότι*

πρέπει (ενν. οι ακατάλληλοι εκπαιδευτικοί) *να φύγουν από την τάξη, να φύγουν από το σχολείο*» (ΣΣ4). Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτη είναι η περίπτωση του ΣΣ7, ο οποίος δήλωσε ότι η αξιολόγηση συνεπάγεται τον προσδιορισμό της επίδοσης των εκπαιδευτικών, «*ώστε να φανούν οι μεταξύ τους διαφορές*». Αν και ο συγκεκριμένος συμμετέχων δεν ανέφερε σε κανένα σημείο την απομάκρυνση από την τάξη των εκπαιδευτικών, η ανάδειξη των διαφορών των εκπαιδευτικών πιθανότατα υπονοεί μία συγκεκριμένη αντιμετώπισή τους, η οποία, ωστόσο, δε δηλώθηκε ποια θα μπορούσε να είναι. Από τα συμφραζόμενα της συνέντευξης, καθίσταται φανερό πως η αξιολόγηση πρέπει να αναδεικνύει τις «*τεράστιες διαφορές*» (ΣΣ7) μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, εκτός από την ακριβή νοηματοδότηση της αξιολόγησης, 9/15 ΣΣ αναφέρθηκαν στο τι δεν είναι ή στο τι δεν πρέπει να είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτούς, η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει ελεγκτικό, λογοδοτικό ή τιμωρητικό χαρακτήρα. Μάλιστα, 6/9 δήλωσαν ότι δεν θα πρέπει να έχει σχέση με διαθεσιμότητες, αργίες ή απολύσεις εκπαιδευτικών που είναι «*αδυνατούντες*» (ΣΣ13). Η θέση τους αυτή είναι απόλυτη, καθώς, ακόμα και ένας από τους ΣΣ που νοηματοδότησε την αξιολόγηση ως εργαλείο απομάκρυνσης ακατάλληλων εκπαιδευτικών από την τάξη, εξέφρασε την άποψη οι εν λόγω εκπαιδευτικοί να λάβουν υποχρεωτική μετάταξη και να γίνουν διοικητικοί υπάλληλοι της εκπαίδευσης και όχι να απολυθούν.

2.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι τοποθετήσεις των συμμετεχόντων είναι ξεκάθαρες. Διαπιστώθηκε ομοφωνία, καθώς όλοι διατύπωσαν την προσωπική θέση ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία και πρέπει να εφαρμοστεί. Πολλές από τις τοποθετήσεις είναι αρκετά ενδιαφέρουσες, καθώς αναδεικνύουν την γενικότερη ιδεολογική τοποθέτηση κάθε ΣΣ αναφορικά με τον θεσμό της αξιολόγησης. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες αναφορές: «*δεν μπορεί να υπάρχει εκπαίδευση χωρίς αξιολόγηση*» (ΣΣ1), «*ειδικά στην παιδαγωγική διαδικασία δεν υπάρχει κάτι που δεν μπορεί να αξιολογηθεί*» (ΣΣ3), «*αφού οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, θα πρέπει να δεχτούν να αξιολογηθούν*» (ΣΣ9) και «*καθένας να αξιολογείται γι' αυτό που κάνει, έτσι ώστε να είναι και κατά τεκμήριο καλός*» (ΣΣ13).

Αρκετές είναι οι αναφορές που εκφράζουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης έχει καθυστερήσει σημαντικά, καθώς «*…από χρόνια (...) έπρεπε να υπάρχει…*» (ΣΣ6), ενώ «*δεν μπορούμε να είμαστε η μοναδική χώρα της Ευρώπης ουσιαστικά, η οποία δεν έχει ένα πλαίσιο αξιολόγησης*» (ΣΣ4). Μάλιστα, δύο από τους συνεντευξιαζόμενους εξέφρασαν την άποψη ότι η αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητη μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά σε όλα τα συστήματα: «*νομίζω ότι όλα τα συστήματα έχουνε σήμερα αξιολόγηση και όχι μόνο η εκπαίδευση*» (ΣΣ5), «*πιστεύω από χρόνια ότι έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση σε αυτό το οποίο γίνεται και όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης*» (ΣΣ6). Οι εν λόγω αναφορές αναδεικνύουν την έλλειψη αξιολογικών διαδικασιών στον ευρύτερο κρατικό τομέα, άποψη, η οποία εκφράστηκε με χαρακτηριστικό τρόπο από έναν άλλο ΣΣ: «*πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση και στο δημόσιο τομέα επιτέλους, γιατί έτσι ίσως αλλάξουν τα πράγματα προς το καλύτερο*» (ΣΣ2). Ενδιαφέρουσα είναι και μία ακόμη τοποθέτηση ενός ΣΣ, ο οποίος ανέφερε ότι την αξιολόγηση την «*θέλει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών*» (ΣΣ15).

Η πλειοψηφία των ΣΣ ανέδειξε βασικό λόγο αναγκαιότητας της αξιολόγησης, τον εντοπισμό των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και την βελτίωσή τους μέσω της εξάλειψής τους. Πιο αναλυτικά, 13/15 ΣΣ δήλωσαν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη, καθώς βοηθά τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να εντοπίσουν αδύνατα σημεία τους, αλλά και να τα βελτιώσουν μέσω των επιμορφωτικών δράσεων που συνεπάγεται η αξιολόγηση. Χωρίς αξιολόγηση η βελτίωση είναι αδύνατη, καθώς «*εάν* (ενν. η παιδαγωγική διαδικασία) *δεν αξιολογηθεί, δεν μπορείς να ξέρεις τι πάει και τι δεν πάει καλά*» (ΣΣ3). Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει κίνητρο κινητοποίησης των εκπαιδευτικών «*που έχουν αφεθεί*» (ΣΣ1), προκειμένου κάθε εκπαιδευτικός «*να εντοπίσει και να θεραπεύσει τις αδυναμίες του*» (ΣΣ10). Η άποψη της πλειοψηφίας των ΣΣ για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση συμπυκνώνεται στη φράση: «*αξιολογείς κάποιον για να τον κάνεις καλύτερο*» (ΣΣ11) με απώτερο σκοπό «*τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου*» (ΣΣ13) «*με τρόπο καθαρά παιδαγωγικό*» (ΣΣ12). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση επιτρέπει την ανάδειξη των διαφορών

μεταξύ των εκπαιδευτικών, που πολλές φορές είναι «*τεράστιες*» (ΣΣ7), ενώ βοηθά τους πολύ καλούς εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, «*ώστε να γίνουν άριστοι*» (ΣΣ8), «*επαγγελματίες*» (ΣΣ8, ΣΣ9). Σε κάθε περίπτωση, «*ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει να βελτιώνεται ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες του, να βελτιώνεται επαγγελματικά*» (ΣΣ13), ενώ «*όσοι δουλεύουν και θεωρούν ότι παράγουν έργο, θέλουν και οι ίδιοι να αξιολογηθούν, ξέρουν τι τους γίνεται και θέλουν μέσα από την αξιολόγηση να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους*» (ΣΣ14).

Τέλος, 3 ΣΣ ανέφεραν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών από το επάγγελμα. Υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αξιολογούνται αρνητικά από μαθητές και γονείς λόγω των αδυναμιών τους, ώστε «*υπάρχει τόσο αρνητικό κλίμα* (ενν. στην τάξη) *που μόνο μάθηση δεν επιτυγχάνεται εκεί μέσα, και παρόλα αυτά, αυτό δεν έχει κάποια επίπτωση* (ενν. ο εκπαιδευτικός)» (ΣΣ5). Επομένως, η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί «*για να αποκλείονται οι άνθρωποι που δεν είναι ικανοί για αυτή τη δουλειά (...) εάν έχω ένα άτομο το οποίο δεν είναι ικανό, πρέπει να φύγει, δεν υπάρχει έλεος εκεί*» (ΣΣ8).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι ανάμεσα στους ΣΣ που απαρτίζουν το δείγμα της έρευνας υπάρχουν δύο αντίθετες μεταξύ τους τάσεις ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Αν και όλοι συμφωνούν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχει έντονη διαφοροποίηση ως προς τον λόγο αναγκαιότητάς της. Από τη μία πλευρά, υπάρχει η κυρίαρχη τάση που συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές (12/15), η οποία πρεσβεύει πως η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την βελτίωση των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Από την άλλη, μία μικρότερη ομάδα (3/15 ΣΣ) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση χρειάζεται για να διαπιστωθεί η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών να διδάσκουν έτσι ώστε ακατάλληλα πρόσωπα να απομακρύνονται από την διδακτική διαδικασία. Συμπερασματικά, για τους συμμετέχοντες, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών νοείται η διαδικασία ανατροφοδότησης Σχολικού Συμβούλου-εκπαιδευτικού, η οποία συμβάλλει στον εντοπισμό και εξάλειψη των αδυναμιών του εκπαιδευτικού και οδηγεί στην επαγγελματική του βελτίωση, χωρίς να έχει ελεγκτικό ή τιμωρητικό χαρακτήρα. Η εφαρμογή της αξιολόγησης είναι αναγκαία για την βελτίωση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.

3. Αντίκτυπος του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο έργο και τον ρόλο των Σχολικών Συμβούλων

Το ερευνητικό ερώτημα για την πλέον πρόσφατη κανονιστική πράξη στην εθνική έννομη τάξη σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διατυπώθηκε ως εξής: «*Επηρεάζει τον ρόλο και το έργο των Σχολικών Συμβούλων το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και με ποιον τρόπο;*». Οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν σχετικά με την ενεργοποίηση και ουσιαστική εφαρμογή του αξιολογικού ρόλου των ΣΣ επέφεραν -κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς οι διαδικασίες του ΠΔ έχουν ανασταλεί- αναπλαισίωση του ρόλου και του καθημερινού έργου τους. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των ίδιων των ΣΣ σχετικά με τον αντίκτυπο που θεωρούν ότι θα έχουν οι θεσμικές αλλαγές (αν τελικά εφαρμοστούν) στην δράση τους. Έτσι, ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να μοιραστούν τις σκέψεις τους σχετικά: 1) με το αν θεωρούν ότι η ενεργοποίηση του αξιολογικού ρόλου τροποποιεί το έργο τους, 2) αν αλλάζει την σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς των περιφερειών τους, καθώς και 3) αν θεωρούν εφικτή την δυνατότητα να υπηρετείται ο συμβουλευτικός και αξιολογικός ρόλος από το ίδιο πρόσωπο.

3.1 Αλλαγές στο έργο των Σχολικών Συμβούλων

Ως προς τον αντίκτυπο του ΠΔ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο έργο και τον ρόλο του ΣΣ, το σύνολο των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι, αν εφαρμοστεί στην πράξη, θα επιφέρει εκτεταμένες αλλαγές. Βασικότερος αντίκτυπος είναι ότι θα επιφέρει πρόσθετο φόρτο εργασίας σε τέτοιο βαθμό, που ο αξιολογικός ρόλος θα κυριαρχήσει στο έργο τους. Πιο αναλυτικά, 6 ΣΣ ανέφεραν ότι η αξιολόγηση θα επιφέρει «*περισσότερη δουλειά*» (ΣΣ1) για τους ίδιους, καθώς ο αριθμός τους είναι εξαιρετικά μικρός και ο αντίστοιχος αριθμός των προς αξιολόγηση εκπαιδευ-

τικών πολύ μεγάλος. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα: «*...πάντως έχει πολύ δουλειά αυτό το πράγμα (...) ακόμα και 100 άτομα να θέλουνε να μπούνε σε αυτή τη διαδικασία, δεν θα τα προλάβω*» (ΣΣ1), «*...δεν θα υπάρχει χρόνος για υποστήριξη των νηπιαγωγών (...) εάν φτάσουμε στο σημείο οι εκπαιδευτικοί να θέλουν να αξιολογηθούν δεν αρκεί μόνο ένας ΣΣ, μιλάμε για έναν πολύ μεγάλο αριθμό*» (ΣΣ2), «*...είμαστε τόσο λίγοι μπροστά στους εκπαιδευτικούς, που και να θέλανε να ήταν υποχρεωτική για όλους, δεν υπήρχε περίπτωση να επιτευχθεί, δεν προλαβαίνουμε*» (ΣΣ3), «*…αυτό το πράγμα χρειάζεται χρόνο, με απόλυτα νούμερα δε βγαίνει, θα προλάβω να πάω;*» (ΣΣ10), «*...θα αποσπά πάρα πολύ χρόνο από το έργο μου*» (ΣΣ11), «*…δε μένει χρόνος στον αξιολογητή να δώσει συμβουλευτικό έργο, όλος ο χρόνος θα αφιερώνεται εκεί, ο υπολειπόμενος λίγος χρόνος θα είναι ανεπαρκής*» (ΣΣ12).

Το τελευταίο απόσπασμα, εκτός από την αύξηση του φόρτου εργασίας, αναδεικνύει ως συνέπεια και την κυριαρχία του αξιολογικού ρόλου στο έργο των ΣΣ σε βάρος των υπόλοιπων ρόλων του, στην οποία αναφέρθηκαν εκτενώς 6 ΣΣ του δείγματος. Παρά το ότι η διαδικασία της αξιολόγησης βρισκόταν σε αρχικό στάδιο κατά την περίοδο λήψης των συνεντεύξεων, αξιοσημείωτη είναι η ισχυρή πεποίθηση των συμμετεχόντων ότι ο αξιολογικός ρόλος θα καταστεί εκ των πραγμάτων κυρίαρχος στο έργο τους, εξοβελίζοντας κάθε άλλον. Αυτή η αλλαγή θα επέλθει, διότι μεγάλο κομμάτι του χρόνου (ή και όλος ο χρόνος) δράσης τους, θα αναλώνεται πλέον στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις η διατύπωση των απόψεων ήταν απόλυτη, όπως φαίνεται ακολούθως: «*αφήνω το κομμάτι το ουσιώδες που είναι η παιδαγωγική και εκπαιδευτική υποστήριξη των νηπιαγωγών και θα έχω μεταμορφωθεί σε έναν ελεγκτικό μηχανισμό για κάποιου άλλου είδους πράγματα*» (ΣΣ1), «*το κομμάτι της υποστήριξης νομίζω θα γίνει πολύ δεύτερο γιατί δεν θα υπάρχει χρόνος*» (ΣΣ2), «*παύει το υποστηρικτικό*» (ΣΣ5), «*υπάρχει ο φόβος ότι θα επικεντρωθώ μόνο στην αξιολόγηση και σε τίποτε άλλο (...) αντί για σύμβουλος θα γίνω αξιολογητής*» (ΣΣ7), «*ο νέος ρόλος θα είναι περισσότερο αξιολογικός, παρά συμβουλευτικός (...) όσο θα λειτουργεί η αξιολόγηση τόσο θα μειώνεται ο ρόλος του ΣΣ και θα εξισώνεται ο ρόλος του αξιολογητή και στελέχους της εκπαίδευσης*» (ΣΣ12), «*θα ενισχυθεί ο αξιολογικός ρόλος*» (ΣΣ15). Οι αναφορές αναδεικνύουν ότι αναμένουν ριζικές αλλαγές ως προς τον ρόλο τους και αλλαγή των προτεραιοτήτων στο έργο τους.

5 ΣΣ εξέφρασαν φόβο για την προσωπική τους αποτελεσματικότητα ως εν δυνάμει αξιολογητές των εκπαιδευτικών. Ο φόβος προκύπτει τόσο από το άγνωστο της διαδικασίας, καθώς δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση, όσο και από το γεγονός ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία συνειδησιακή πρόκληση προκειμένου να μην αδικήσουν κάποιον από τους εκπαιδευτικούς. Η παραδοχή φόβου αποδεικνύει ότι πολλοί ΣΣ δεν αισθάνονται έτοιμοι να εφαρμόσουν τον αξιολογικό ρόλο, αν και όλοι τάχθηκαν υπέρ της αναγκαιότητάς της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αντίφαση αυτή αναδεικνύει ότι απαιτείται οργανωμένη και συστηματική προετοιμασία του σώματος των ΣΣ, προκειμένου να αισθανθούν σίγουροι για την αποτελεσματικότητα της αξιολογικής τους δράσης. Τα παρακάτω αποσπάσματα αναδεικνύουν τον φόβο μερίδας των συμμετεχόντων: «*...μου προσθέτει περισσότερο φόβο για το εάν θα είμαι εντάξει συνειδησιακά (δίκαιη ή άδικη) σ' αυτόν που καλούμαι να παρατηρήσω (...) δε μπορείς να κρατήσεις ισορροπίες, γιατί πρέπει να είσαι ουσιαστικά αποστασιοποιημένος από πολλά πράγματα για να μπορείς να πεις ότι είμαι αντικειμενικός κριτής (...) θεωρώ ότι αυτό που επηρεάζει εμένα είναι να μην αδικήσω κανέναν με δύο φορές παρατήρησης*» (ΣΣ1), «*Αμφιθυμία. (...) Δηλαδή από τη μια μεριά σκέφτομαι ότι αυτό είναι κάτι που πρέπει να γίνει. Το μπαλάκι καλώς ή κακώς αυτή τη στιγμή πέφτει και σε μένα. Ένα κομμάτι μου θέλει να το βάλει στα πόδια για να μην μπλέξει με όλο αυτό το εναντίον, οι συνδικαλιστές, το υποκειμενικό, το αντικειμενικό κ.λπ., και ένα κομμάτι που λέει εδώ είναι θέμα ευθύνης. Κάποιος, κάπου, κάποτε πρέπει να το κάνει αυτό*» (ΣΣ2), «*πιστεύω ότι θα γίνει τσαπατσολοδουλειά (...) δεν μπορείς και να οικοδομείς και καλές σχέσεις και να κάνεις πράγματα επιμόρφωσης και να πας να αλλάξεις κάτι στην εκπαίδευση και να κάνεις ομάδες εργασίες στα σχολεία και ταυτόχρονα να έχεις 350 εκπαιδευτικούς, τους οποίους πρέπει να αξιολογείς με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο. Αυτό είναι ανέφικτο*» (ΣΣ6), «*δε θα είμαι αποτελεσματικός (...) θα είμαι αποτελεσματικός μόνο σε γραφειοκρατική διαδικασία*» (ΣΣ8), «*είναι από αυτές τις καταστάσεις που λες ας γίνει όσο γίνεται*

πιο αργά, πιο καθυστερημένα και ας μην είμαι εγώ από τις πρώτες, η οποία θα κληθώ να το εφαρμόσω» (ΣΣ13).

Πρόσθετα, 3 ανέφεραν ότι είναι πολύ επιφυλακτικοί με τις επιχειρούμενες αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο. Η ακόλουθη διατύπωση εκφράζει με σαφήνεια την επιφυλακτική στάση των εν λόγω ΣΣ: «*Είμαι λίγο επιφυλακτική, δυστυχώς δεν μπορώ να το δω αποπλαισιωμένα από όλη την περίοδο την κοινωνικοοικονομική και ίσως γι' αυτό έχω πολλές επιφυλάξεις*» (ΣΣ5). Είναι σαφές ότι μερίδα του δείγματος προβληματίζεται σχετικά με την σκοπιμότητα γύρω από την επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής για την ενεργοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Οι γενικότερες εξελίξεις σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο αφήνουν μεγάλα περιθώρια διατύπωσης υποθέσεων, οι οποίες αφορούν πιθανές δυσάρεστες επιπτώσεις για όσους υπαλλήλους συγκεντρώσουν χαμηλές βαθμολογίες μετά το πέρας της διαδικασίας αξιολόγησής τους. Οι απόψεις τους αποδεικνύουν ότι ο χώρος της εκπαίδευσης δεν αποτελεί εξαίρεση στο γενικότερο κλίμα που επικρατεί σε πολλούς τομείς της δημόσιας διοίκησης.

Τέλος, 2 ανέφεραν ότι θα επέλθει ένταση στο έργο τους, η οποία όμως είναι αντιμετωπίσιμη: «*είναι ένα θέμα πάρα πολύ δύσκολο, μου άφησε την αίσθηση -όχι του πανικού-, απλώς θέλει πολύ καλή μελέτη και μεγάλη προσοχή*» (ΣΣ1), «*…στην αρχή θα διαμορφωθεί μια ένταση μετά όμως θα καταλαγιάσει. Δηλαδή αν το διαχειριστούμε σωστά και εμείς, δηλαδή αν δεν πάμε ως αξιολογητές, αλλά την κατεβάσουμε στα επίπεδα που πρέπει να είναι, δε νομίζω να δημιουργηθεί πρόβλημα. Εξαρτάται από το πώς θα το διαχειριστούμε. Και επειδή για αρκετά χρόνια θα είναι προαιρετική, δηλαδή για όσους θέλουν να αξιολογηθούν ή να γίνουν στελέχη*» (ΣΣ3).

Σχολιάζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, ο αντίκτυπος του πλαισίου που θέτει το ΠΔ 152/2013 για την αξιολόγηση, συγκεκριμενοποιείται στο ότι θα επιφέρει πρόσθετο φόρτο εργασίας σε τέτοιο βαθμό, που θα καθιστά ανέφικτη την εφαρμογή κάθε άλλου ρόλου από τους ΣΣ. Ο αξιολογικός ρόλος θα κυριαρχήσει και θα μονοπωλεί την δράση τους, εξοβελίζοντας ολοκληρωτικά τον υποστηρικτικό ρόλο του θεσμού. Πρόσθετος αντίκτυπος είναι ο φόβος ορισμένων ως προς την προσωπική τους αποτελεσματικότητα, γεγονός που αναδεικνύει ότι η ενεργοποίηση του θεσμού της αξιολόγησης τους αιφνιδίασε, καθώς δεν υπάρχει ανάλογη εμπειρία. Η απότομη ενεργοποίηση της αξιολόγησης μετά από αδράνεια δεκαετιών, δημιουργεί έντονες επιφυλάξεις σε ορισμένους σχετικά με την σκοπιμότητα επιλογής του χρόνου εισαγωγής της, σε μια περίοδο έντονων κοινωνικό-οικονομικών αλλαγών που έχουν επιφέρει απολύσεις από φορείς της δημόσιας διοίκησης. Επίσης, η όλη διαδικασία αναμένεται να οδηγήσει σε ξεσπάσματα έντασης στο έργο των ΣΣ, τα οποία όμως μπορεί να καταστούν διαχειρίσιμα, αν οι ίδιοι αντιμετωπίσουν την αξιολόγηση με εποικοδομητικό τρόπο.

3.2 Αλλαγές στην σχέση Σχολικών Συμβούλων-εκπαιδευτικών

Οι 15 συμμετέχοντες δήλωσαν κατηγορηματικά πως η εφαρμογή της αξιολόγησης θα επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Μόνο ένας υποστήριξε ότι οι σχέσεις του με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχει υπό την καθοδήγησή του δεν θα αλλάξουν, αν ο ίδιος κρατήσει την ίδια στάση που είχε απέναντί τους διαχρονικά. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση προκύπτει εξ αντιδιαστολής ότι υπάρχει μία μερίδα εκπαιδευτικών με τους οποίους οι σχέσεις δεν θα είναι οι ίδιες. Η αλλαγή της σχέσης θεωρείται δεδομένη, «*καθώς ο ρόλος μας θα είναι διαφορετικός, δε θα έχει καμία σχέση με τον τωρινό*» (ΣΣ15). Ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά ενός ΣΣ που δήλωσε ότι οι σχέσεις «*έχουν αλλάξει ήδη και ο ρόλος είναι τελείως διαφορετικός*» (ΣΣ10).

Αιτία της αλλαγής των σχέσεων αποτελεί για το σύνολο των συμμετεχόντων ο φόβος των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, 14/15 ΣΣ ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται φόβο στο εξής για την αξιολόγηση, και ό,τι έχει σχέση με αυτήν. Σταδιακά, «*θα αρχίσει να υπάρχει ένα καθεστώς φόβου (...) ένας φόβος ποινών*» (ΣΣ11), αν και έχει διαπιστωθεί ήδη ότι «*υπάρχει φόβος και ανασφάλεια από τη μεριά των εκπαιδευτικών*» (ΣΣ1), «*φόβος για τον αξιολογητή ΣΣ*» (ΣΣ2). Μεταξύ των συμμετεχόντων, είναι διάχυτη η πεποίθηση πως οι εκπαιδευτικοί δεν θα τους αντιμετωπίζουν πλέον με τον ίδιο τρόπο: «*θα με βλέπουνε διαφορετικά, όχι*

σαν συνεργάτη» (ΣΣ9), «*δε θα σε βλέπουνε ως ο άνθρωπος που θα τους υποστηρίξεις, αλλά που θα εντοπίσεις αδυναμίες τους*» (ΣΣ10). Το κλίμα εμπιστοσύνης και καλών διαπροσωπικών σχέσεων θα διαταραχθεί, καθώς «*ο καθένας θα έχει μια απόσταση από τον άλλο*» (ΣΣ12). Η απομάκρυνση θα επιφέρει ως αλυσιδωτή αντίδραση οι εκπαιδευτικοί «*να κρύβουν πράγματα που μέχρι τώρα μπορούσα να τα ξέρω με μεγαλύτερη άνεση*» (ΣΣ7) και να «*είναι πιο επιφυλακτικοί στο να (...) ζητήσουνε βοήθεια σε κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν*» (ΣΣ13). Δημιουργείται έτσι εύλογα το ερώτημα: «*Γιατί να ανοιχτούν σε κάποιον που θα έρθει να τους αξιολογήσει;*» (ΣΣ5). Αν και το ερώτημα είναι κατά βάση ρητορικό, «*όταν ξέρεις ότι απέναντι σου βρίσκεται κάποιος που θα σε αξιολογήσει, σε βλέπει διαφορετικά*» (ΣΣ4), «*η εμπιστοσύνη, το κλίμα το αμοιβαίο και η συνεργασία που οικοδομείς δεν είναι πια στη βάση αυτή*» (ΣΣ6).

Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έκθεση των προβλημάτων τους στο πρόσωπο του εν δυνάμει αξιολογητή τους θα έχει αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους. Έτσι, η σχέση εκπαιδευτικών-ΣΣ θα αναπλαισιωθεί και θα κινείται σε μια λογική του τύπου: «*βοήθησέ με για να είμαι καλή σε αυτό που θες να καταγράψουμε*» (ΣΣ8). Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, «*θα υπάρχει μια καχυποψία προς το εάν θα είναι ο ΣΣ αμερόληπτος στην κρίση του (...) κάθε ενέργειά του θα ερμηνεύεται ως αξιολόγηση, οπότε μιλάμε για έναν άλλον πλέον ρόλο*» (ΣΣ14). Επίσης, «*κάποιοι εκπαιδευτικοί θα θεωρήσουν ότι είμαστε από την πλευρά όχι των συναδέλφων, αλλά της διοίκησης, του υπουργείου*» (ΣΣ15) και «*όσο και αν θέλει ο ΣΣ να είναι φιλικός και υποστηρικτικός, οι συνάδελφοι πιθανόν να μην αποδεχτούν το νέο ρόλο*» (ΣΣ13).

Είναι σαφές ότι η ενεργοποίηση του θεσμού της αξιολόγησης με την εφαρμογή ενός νέου θεσμικού πλαισίου έχει σημαντικό αντίκτυπο στη σχέση ΣΣ-εκπαιδευτικών. Οι μεταξύ τους σχέσεις πρόκειται να αλλάξουν -ή έχουν ήδη αρχίσει να αλλάζουν- κινούμενες πλέον σε νέα βάση: όχι πια την αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση, αλλά το έντονο αίσθημα φόβου και ανασφάλειας των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Ο φόβος των εκπαιδευτικών οδηγεί σε μια σειρά από αλυσιδωτές αντιδράσεις, οι οποίες περιγράφουν την βαθμιαία ρήξη των σχέσεων: 1) την διατάραξη των φιλικών, συναδελφικών σχέσεων εμπιστοσύνης εκπαιδευτικών-ΣΣ και τον τερματισμό των μεταξύ τους διαπροσωπικών σχέσεων, 2) την μεταξύ τους αποστασιοποίηση, με τους εκπαιδευτικούς να αποκρύπτουν αδυναμίες και προβλήματά τους και να μη ζητούν πλέον την βοήθεια των ΣΣ, 3) την καχυποψία των εκπαιδευτικών ως προς την αμεροληψία της κρίσης των ΣΣ-αξιολογητών και τελικά 4) την μη αποδοχή του νέου αξιολογικού ρόλου των ΣΣ από τους εκπαιδευτικούς.

Από τα παραπάνω, προκύπτει πως ο αντίκτυπος του νέου ΠΔ σε αυτή την πτυχή του έργου των ΣΣ αποδεικνύεται καταλυτικός. Η αναμενόμενη αλλαγή της σχέσης ΣΣ-εκπαιδευτικών (που για τους περισσότερους ΣΣ -αν όχι όλους- είναι δεδομένη) αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για τον θεσμό, ο οποίος έρχεται αντιμέτωπος με την προοπτική της άσκησης του συμβουλευτικού και αξιολογικού ρόλου από το ίδιο πρόσωπο.

3.3 Δυνατότητα συνδυασμού συμβουλευτικού και αξιολογικού ρόλου

Ως προς τη δυνατότητα συνδυασμού του αξιολογικού ρόλου με τον συμβουλευτικό στο έργο των ΣΣ, οι τοποθετήσεις των μελών του δείγματος ανέδειξαν δύο αντίθετες απόψεις. Αναλυτικότερα, 9/15 ΣΣ υποστήριξαν ότι ο αξιολογικός ρόλος μπορεί να συμβαδίσει με τον συμβουλευτικό, μόνο αν η αξιολόγηση έχει στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δεν είναι καθαρά λογοδοτική ή τιμωρητική. Αν και ορισμένοι διατύπωσαν ενστάσεις για το νέο πλαίσιο της αξιολόγησης και πρότειναν αλλαγές στη διαδικασία, όλοι συμφωνούν ότι είναι δυνατό οι δύο ρόλοι να συνδυαστούν στην δράση ενός προσώπου: «*Ο αξιολογικός θα μπορούσε να συμβαδίσει με την έννοια της βελτίωσης και ανατροφοδότησης*» (ΣΣ1), «*αν ο αξιολογικός ρόλος μπορεί να οδηγήσει σε μια επιμόρφωση, τότε μόνο η αξιολόγηση θα έχει νόημα και είναι αποδεκτή*» (ΣΣ2), «*...η αξιολόγηση είναι κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας, βοηθά στον εντοπισμό αδυναμιών (...) εκεί μπαίνει ο συμβουλευτικός και επιμορφωτικός ρόλος του ΣΣ που βλέπει σε ποιους τομείς χρειάζονται βελτιώσεις*» (ΣΣ3), «*θα προτιμούσα να δουλέψει αντίστροφα και να ξεκινήσουμε με επιμόρφωση πρώτα σε πολύ συγκεκριμένα πράγματα, μετά να τα δούμε στην πράξη, να τα αξιολογήσουμε και μετά να κρίνουμε (...) πρώτα θα τον εξοπλίσουμε και μετά θα τον στείλουμε στη μάχη της*

αξιολόγησης» (ΣΣ5), «*μπορεί αν ο ΣΣ είναι εσωτερικός και όχι εξωτερικός αξιολογητής*» (ΣΣ9), «*μπορεί να συμβαδίσει εάν η αξιολόγηση γίνεται καθαρά για επιμορφωτικούς σκοπούς και βελτιωτικούς, όχι για λογοδοτικούς*» (ΣΣ11), «*ο μόνος τρόπος που θα μπορούσε να συμβαδίσει και να έχει αξία είναι αν η αξιολόγηση έχει νόημα να βοηθήσει αυτόν που δυσκολεύεται να επιμορφωθεί*» (ΣΣ13), «*μπορεί να συμβαδίσει με τον αξιολογικό εάν υπάρχουν κάποια προ-στάδια όπου ο ΣΣ θα παρατηρεί τον εκπαιδευτικό και θα τον συμβουλεύει, χωρίς να εμπεριέχει την αξιολόγηση* (που θα ακολουθήσει)» (ΣΣ14), «*Φυσικά μπορεί (...) η αξιολόγηση είναι διαχρονική και ανατροφοδοτική*» (ΣΣ15).

Αντίθετα, οι υπόλοιποι 6 εξέφρασαν διαφωνία λέγοντας ότι είναι αδύνατον ή εξαιρετικά δύσκολο να συνυπάρξουν στο ίδιο άτομο οι δύο αυτοί ρόλοι. Κύριο επιχείρημα αναδείχτηκε η αντίθετη φύση των ρόλων, η οποία, σε περίπτωση ταυτόχρονης άσκησής τους από το ίδιο πρόσωπο, οδηγεί σε αμοιβαία αναίρεσή τους: «*είναι δύσκολο (...) ο ένας ρόλος αναιρεί τον άλλο*» (ΣΣ4), «*… δεν ξέρω εάν ο διπλός ρόλος του μέντορα και του αξιολογητή θα μπορέσει τελικά να συνυπάρξει και πώς. (...) Δεν μπορεί ο ΣΣ να είναι ταυτόχρονα στην ίδια περιφέρεια και αξιολογητής στο ίδιο πρόσωπο και μέντορας. Ουσιαστικά το ένα αναιρεί το άλλο*» (ΣΣ6), «*Δε γίνεται να συμβαδίσει, γιατί δεν υπάρχει και η κουλτούρα αξιολόγησης (...) επανέρχεται ο θεσμός του Επιθεωρητή, όχι με τόση μεγάλη εξουσία όπως είχε ο Επιθεωρητής, αλλά στην ουσία είμαι αυτός που θα αξιολογήσω*» (ΣΣ7), «*Όχι βέβαια. Θα πρέπει να κάνουνε δύο διαφορετικούς ΣΣ: έναν επιμορφωτή και έναν αξιολογητή*» (ΣΣ8), «*Αισθάνομαι πως όχι. Θα πρέπει να ξεχωρίσει το πράγμα. Να υπάρχουν οι αξιολογητές, να υπάρχουν οι υποστηρικτές. Δεν μπορεί ο υποστηρικτής να είναι και αξιολογητής (...) ο ορισμός του ΣΣ έρχεται σε αντίθεση με τον αξιολογικό ρόλο που καλείται τώρα να επιτελέσει*» (ΣΣ10), «*Σε μεγάλο βαθμό όμως είναι πάρα πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί, γιατί δε μένει χρόνος στον αξιολογητή να δώσει συμβουλευτικό έργο. Όλος ο χρόνος θα αφιερώνεται εκεί. Αυτός ο υπολειπόμενος, ο λίγος θα είναι πάρα πολύ συμπυκνωμένος και θα λέγαμε ανεπαρκής (...) Και τα δύο από το ίδιο πρόσωπο είναι λίγο δύσκολο, μέχρι πολύ δύσκολο. Δηλαδή, έπρεπε να είναι ξεχωριστός ο ρόλος του συμβούλου και ξεχωριστός ο ρόλος του αξιολογητή. Αλλά πάλι και εκεί όμως, είναι ένα θέμα τεράστιο που χρειάζεται μελέτη. Πάντως είναι δύσκολο να υπάρχουν δύο διαφορετικοί ρόλοι. Ή μάλλον οι δύο διαφορετικοί ρόλοι να είναι ένας*» (ΣΣ12).

Σε αυτό το σημείο, ιδιαίτερη μνεία αξίζει στην ενδιαφέρουσα πρόταση που διατυπώθηκε από αρκετούς ΣΣ του δείγματος, οι οποίοι ζήτησαν τον διαχωρισμό των δύο ρόλων σε διαφορετικά πρόσωπα. Συγκεκριμένα, κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι αποτέλεσε πρόταση των ΣΣ σε επίπεδο Γραφείων Σχολικών Συμβούλων Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης, να είναι δύο οι αξιολογητές σε κάθε περιφέρεια, αλλά με διακριτούς ρόλους: ένας να είναι αξιολογητής και ένας επιμορφωτής. Η πρόταση της διαίρεσης του σώματος των ΣΣ σε δύο ξεχωριστές ομάδες (αξιολογητών-επιμορφωτών), βασίστηκε σε δύο επιχειρήματα: 1) θα βοηθούσε σημαντικά την αποφυγή των προβλημάτων που δημιουργούνται από την ανάθεση των δύο ρόλων σε ένα πρόσωπο, όπως η έλλειψη χρόνου και η διατάραξη των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και 2) η ύπαρξη ενός ΣΣ από άλλη περιφέρεια θα προωθούσε την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, αφού θα ήταν εσωτερικά διασφαλισμένη. Ωστόσο, η παραπάνω πρόταση απορρίφθηκε με το επιχείρημα ότι η συμμετοχή και δεύτερου αξιολογητή θα διπλασίαζε αυτομάτως το οικονομικό κόστος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Από αυτήν την εξέλιξη είναι προφανές ότι οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την αξιολόγηση είναι συγκεκριμένοι και ότι ο μέχρι σήμερα σχεδιασμός της έγινε με βάση αυτούς, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα της όλης προσπάθειας.

Σε κάθε περίπτωση, οι ΣΣ του δείγματος της έρευνας εμφανίστηκαν διχασμένοι ως προς την δυνατότητα συνδυασμού του αξιολογικού και συμβουλευτικού ρόλου από το ίδιο πρόσωπο. Αν και οι περισσότεροι εκφράστηκαν θετικά, από τα λεγόμενά τους, προκύπτει ότι η αξιολόγηση είναι το απαραίτητο βήμα ή προϋπόθεση για τη διοργάνωση αποτελεσματικών επιμορφωτικών δράσεων με στόχο την βελτίωση των εκπαιδευτικών που έχουν αδυναμίες. Σε αυτή την προσέγγιση, είναι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, η επιμόρφωση, που οδηγεί στην ενεργοποίηση του συμβουλευτικού ρόλου. Επίσης, είναι σαφές ότι για αυτούς τους ΣΣ η αξιολόγηση δεν πρέπει να

έχει λογοδοτικό ή τιμωρητικό χαρακτήρα. Η άποψη αυτή είναι συνεπής και σύμφωνη με τη νοηματοδότηση της αξιολόγησης από την πλειοψηφία του δείγματος, η οποία πρεσβεύει ότι αξιολόγηση σημαίνει ανατροφοδότηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών. Επομένως συνδέεται στενά με τους υπόλοιπους ρόλους του θεσμού (επιμορφωτικό, υποστηρικτικό). Παράλληλα είναι σύμφωνη και με την θέση πως η αξιολογική διαδικασία δεν πρέπει να συνδεθεί με δυσάρεστα διοικητικά μέτρα για τους εκπαιδευτικούς, όπως διαθεσιμότητες ή απολύσεις προσωπικού.

Από την άλλη, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες υποστηρίζουν τον διαχωρισμό των δύο ρόλων ως ασύμβατων/αντίθετων μεταξύ τους. Σε αυτή την ομάδα, είναι διάχυτος ο προβληματισμός σχετικά με τη βιωσιμότητα ενός διττού ρόλου στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Για αυτούς, δεν υφίσταται πραγματική δυνατότητα ο θεσμός να περιβληθεί με δύο ρόλους που αλληλοαναιρούνται. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, σε μία εκπαιδευτική περιφέρεια δεν μπορεί να έχει το ίδιο πρόσωπο ιδιότητα αξιολογητή και μέντορα των εκπαιδευτικών. Η άποψη εδράζεται στα εξής επιχειρήματα: 1) οι δύο ρόλοι είναι ασύμβατοι, γιατί απαιτούνται εντελώς διαφορετικές ενέργειες στην εφαρμογή του καθενός και 2) ο αξιολογικός, έτσι όπως έχει σχεδιαστεί, θα αναλώνει το σύνολο του εργασιακού ωραρίου των ΣΣ, οι οποίοι δε θα μπορούν να ασκήσουν άλλου είδους έργο. Στοιχείο διαφοροποίησης των δύο απόψεων είναι η προσέγγιση κάθε ομάδας συμμετεχόντων για την αξιολόγηση, δηλαδή η θέση που της προσδίδουν στο έργο τους. Στην πρώτη περίπτωση, τοποθετούν τον αξιολογικό ρόλο σε ένα πλαίσιο δράσης, στο οποίο υπάρχει δυνατότητα συνδυασμού των διαφορετικών ρόλων που συνθέτουν τον θεσμό. Στη δεύτερη περίπτωση, οι συμμετέχοντες δεν εντοπίζουν οποιαδήποτε σχέση του αξιολογικού ρόλου με τους επιμορφωτικό, υποστηρικτικό και συμβουλευτικό, αφού θεωρούν κρίσιμη την αντικειμενική αδυναμία ανταπόκρισης ενός ατόμου στο σύνολο των παραπάνω ρόλων.

Συμπερασματικά, ο αντίκτυπος του ΠΔ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στον ρόλο και το έργο των ΣΣ είναι ιδιαίτερα έντονος. Η εμπλοκή του θεσμού στην διαδικασία αξιολόγησης σχεδιάστηκε να είναι καθολική, καθώς κάθε ΣΣ καλείται να αξιολογήσει το σύνολο των (εκατοντάδων) εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του μέσω συστηματικής διαδικασίας. Συγκεντρωτικά, ο αντίκτυπος στο έργο των ΣΣ αφορά στα ακόλουθα σημεία: 1) πρόσθετος φόρτος εργασίας που θα οδηγήσει σε κυριαρχία του αξιολογικού ρόλου σε βάρος όλων των άλλων σε τέτοιο βαθμό που θα καθιστά αδύνατη την εφαρμογή τους, 2) φόβος προσωπικής αποτελεσματικότητας ως προς την ανταπόκριση στον αξιολογικό ρόλο, 3) δραματική επιδείνωση των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς λόγω του φόβου των τελευταίων για την αξιολόγηση και 4) δυνατότητα συνδυασμού αξιολογικού και συμβουλευτικού ρόλου μόνο στην περίπτωση που η αξιολόγηση έχει στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δεν έχει λογοδοτικό ή τιμωρητικό χαρακτήρα.

4. Συζήτηση-Προτάσεις

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων παρέχουν ερευνητικά δεδομένα για αρκετές πτυχές του θέματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι θεωρούν πως αποτελεί διαρκή διαδικασία ανατροφοδοτικού χαρακτήρα τόσο για τον αξιολογητή όσο και τον αξιολογούμενο και στοχεύει στην βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για τους τελευταίους, μία αξιολογική διαδικασία έχει νόημα όταν μπορεί να υποστηρίξει τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, από την στιγμή που σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική τους βελτίωση και εξέλιξη (Πασιαρδής κ.ά., 2007). Αξιοσημείωτη είναι η ομοφωνία των συμμετεχόντων ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, την οποία θεωρούν απαραίτητη συνιστώσα ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς έχει έντονα ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Ακριβώς αυτός ο ανατροφοδοτικός προσανατολισμός την καθιστά εργαλείο συλλογής δεδομένων για την εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).

Από την άλλη, δεν μπορεί να αγνοηθεί η διατύπωση της άποψης από μειοψηφία συμμετεχόντων πως η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει μέσο για την αποχώρηση από την πράξη των εκπαιδευτικών που αδυνατούν να διδάξουν. Η άποψη βρίσκεται πιο κοντά σε παραδοσιακές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στις οποίες κυριαρχούν έννοιες όπως λογοδοσία και τιμωρία. Μία τέτοια προσέγγιση είναι σίγουρο πως δύσκολα μπορεί να εφαρμοστεί στην

ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς το σώμα των εκπαιδευτικών θέτει ως προϋπόθεση για την αποδοχή του όποιου συστήματος αξιολόγησής του, τον βελτιωτικό και όχι τιμωρητικό του χαρακτήρα (Αναστασίου, 2014). Ταυτόχρονα, ο αποκλεισμός της τιμωρίας δείχνει να αποτελεί προϋπόθεση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας, με την αξιολόγηση να λειτουργεί ως μέσο βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και, προοδευτικά, και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003)

Ως προς τις διαδικασίες που ορίζονται στο ΠΔ 152/2013, αυτές φαίνεται να διαιωνίζουν το διαχρονικό αίσθημα φόβου των εκπαιδευτικών της χώρας απέναντι στην αξιολόγηση. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι περιγράφουν την ένταση των αλλαγών στο έργο τους και στην σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη εμπειρίας σε εθνικό επίπεδο και η απότομη εισαγωγή ενός αξιολογικού συστήματος που δεν προήλθε μέσω συλλογικής διαβούλευσης των εκπαιδευτικών φορέων, δημιουργούν ένα ασφυκτικό κλίμα ως προς τις πιθανότητες επιτυχημένης υλοποίησής του στην πράξη, αν δεν τις καθιστούν ανύπαρκτες. Την ίδια στιγμή, οι επιπτώσεις του ΠΔ δημιουργούν ένα ασφυκτικό πλαίσιο και για την δράση των Σχολικών Συμβούλων, πολλοί από τους οποίους διατηρούν σοβαρές επιφυλάξεις ως προς την παράλληλη άσκηση συμβουλευτικού και αξιολογικού έργου από το ίδιο πρόσωπο. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η απόρριψη της πρότασης μερίδας Συμβούλων της χώρας για παράλληλη δράση δύο προσώπων σε κάθε περιφέρεια, σύμφωνα με την οποία η αξιολογική δράση του ενός θα οδηγούσε στην επιμορφωτική δράση του άλλου. Η διεξαγωγή της αξιολόγησης από ομάδα αξιολογητών, θα οδηγούσε στον περιορισμό της υποκειμενικότητας της διαδικασίας, αφού θα διασφαλίζονταν εσωτερικά (Πασιαρδής κ.ά., 2007).

Η έρευνα καθιστά δυνατή την διατύπωση ορισμένων θέσεων που μπορούν να λάβουν τον χαρακτήρα πρότασης, εφόσον το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση προσεγγιστεί από νέα βάση. Αρχικά, είναι σημαντικό να υπάρξει συστηματική διαβούλευση μεταξύ του συνόλου των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης, στην οποία θα υπάρχουν δικλείδες ασφαλείας για το ουσιαστικό της περιεχόμενο. Οι δικλείδες αυτές αφορούν πρωτίστως την αυθεντική πολιτική βούληση από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας της εκπαίδευσης, καθώς είναι γνωστό πως το υπάρχον σύστημα είναι εξαιρετικά συγκεντρωτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008β· Stamelos et al., 2012· Ζέππος, 2015). Μία άλλη δικλείδα ασφαλείας θα ήταν η αξιολόγηση να μην έχει χαρακτηριστικά παρεμβατικής διατακτικής επιβολής από πάνω προς τα κάτω, όπως συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό στην περίπτωση του ΠΔ 152/2013 (Ζέππος, 2015). Τέλος, κομβικής σημασίας είναι η σταδιακή εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης με δράσεις εκπαίδευσης και εξοικείωσης του συνόλου των ομάδων της εκπαίδευσης, δηλαδή διοικητικών στελεχών, στελεχών με παιδαγωγικά καθήκοντα, εκπαιδευτικών της πράξης. Μόνο έτσι θα αμβλυνθεί ο φόβος και η αρνητική στάση της τελευταίας ομάδας απέναντι στην αξιολόγηση (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007). Εν κατακλείδι, θα ήταν ιδιαίτερα παραγωγικό για την ελληνική εκπαίδευση, αν οι αποφάσεις που την αφορούν αρχίσουν να λαμβάνονται με γνώμονα να έχουν διάρκεια λόγω επιτυχημένης εφαρμογής και όχι επιβολής από παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού ή εθνικού πλαισίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2011). Elements of gender-related variability in the selection of school advisors in Greece. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 (3), pp. 313-334.

Brinkmann, S. (2008). Interviewing. In: Given, L. M. (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 470-472). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing.

Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key feature of the Greek educational system. *Quality Assurance in Education*, 20 (2), 110-138.

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: from national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11 (4), pp. 545-557.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2007). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη Θεωρία στην Πράξη* (σσ. 39-60). Αθήνα: Έλλην.

Αναστασίου, Μ.-Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75. Ανακτήθηκε στις 15/10/16 από την ιστοσελίδα: http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1984-1989)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζέππος, Δ. (2015). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και το Π.Δ. 152/2013. Στο: Σφακιανάκη, Ε. (Επιμ), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις, Εφαρμογές, Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 79-86). Αθήνα: Δίαυλος.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σόφου, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 135-151. Ανακτήθηκε στις 15/10/16 από την ιστοσελίδα: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Καράμηνας, Ι. (2013). *Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων. Θεωρητική Προσέγγιση, Εμπειρική Διερεύνηση, Καλές Πρακτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Απόψεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και το ρόλο τους. Στο: Σφακιανάκη, Ε. (Επιμ), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις, Εφαρμογές, Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 70-76). Αθήνα: Δίαυλος.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.

Κασσωτάκης, Μ. (2003).Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α. (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* (σσ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Λαθούρης, Δ. (2001). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση των προβλημάτων και των προοπτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 223-232.

Μαντζάρης, Γ. (2012). *Επιστημονική έρευνα. Συγγραφή-Διαμόρφωση-Παρουσίαση Επιστημονικών Εργασιών*. Θεσσαλονίκη: COPY CITY.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Σχολικός Σύμβουλος. Στο: Ξωχέλλης, Π. (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 674-687). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 1304/1982 (1982). *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 144Α/07-12-1982.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008α). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008β). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παναγόπουλος, Α. (2013). Το σύστημα της εποπτείας και του ελέγχου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το αίτημα αλλαγής από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 163-174.

Παπαδάκης, Μ. (1994). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Το πρόβλημα και προτάσεις για λύση του. *Τα Εκπαιδευτικά*, 34-35, 13-20.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1), 72-81.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2007). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη Θεωρία στην Πράξη* (σσ. 61-85). Αθήνα: Έλλην.

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*». ΦΕΚ 240Α/5-11-2013.

Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα Εκπαιδευτικά*, 65-66, 175-183.

ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΣΥΝΕΧΕΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ ΤΟΥΣ

Δρ. Κ. Αποστολόπουλος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατάλληλη οργάνωση, διοίκηση και καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελούν βασικές παραμέτρους για την επιτυχημένη λειτουργία του. Οι προϋποθέσεις αυτές, κατά κύριο λόγο, υλοποιούνται από τα εκπαιδευτικά στελέχη. Στην παρούσα εργασία συγκρίνεται το θεσμικό πλαίσιο των καθηκόντων των στελεχών εκπαίδευσης με το θεσμικό πλαίσιο επιλογής και τοποθέτησής τους. Οι βασικές διαπιστώσεις από τη σύγκριση αυτή είναι: α) το θεσμικό πλαίσιο των καθηκόντων είναι, σε γενικές γραμμές, σταθερό τις τελευταίες δύο δεκαετίες, ενώ το θεσμικό πλαίσιο επιλογής τους αλλάζει συστηματικά με κάθε αλλαγή κυβέρνησης, β) υπάρχουν σημαντικές και συστηματικές διαχρονικές αποκλίσεις ανάμεσα στα δύο θεσμικά πλαίσια, οι οποίες ποτέ δεν αιτιολογήθηκαν από τους νομοθέτες, γ) από τις αποκλίσεις αυτές αναδεικνύεται η πολιτικοποίηση η οποία υποκρύπτεται σε κάθε θεσμικό πλαίσιο επιλογής των στελεχών, δ) ο συγκεκριμένος τρόπος θεσμοθέτησης οξύνει αντί να αμβλύνει τα προβλήματα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Συμπερασματικά, προτείνεται να σταθεροποιηθεί το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των εκπαιδευτικών στελεχών, να γίνει πιο αξιοκρατικό και να συνδεθεί άρρηκτα με ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το οποίο παράγουν τα στελέχη κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Λέξεις-κλειδιά: Στελέχη εκπαίδευσης, θεσμικό πλαίσιο καθηκόντων, θεσμικό πλαίσιο επιλογής, αποκλίσεις, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

The Legislative Framework of the Selection of Education Officials: Continuous Changes and Systematic Divergences from the Official Description of their Duties

Apostolopoulos K.

ABSTRACT

The appropriate organization, administration and guidance of an educational institution are critical factors for its success. These factors, mainly, are implemented by the education officials. The present study attempts to compare the institutional framework for the duties of education officials versus the institutional framework for their selection and appointment. The key findings from this comparison are: a) the institutional framework of duties is, in general, stable during the last two decades, while the institutional framework of their selection changes with every government change, b) a significant and systematic diachronic divergence exists between the two institutional contexts, which has never been justified by policy makers, c) the divergence highlights the politicization that underlies every institutional framework for the selection of education officials, d) this specific way of institutionalization enhances rather than mitigates the inefficiencies of our educational system. In conclusion, it is proposed to stabilize the institutional framework for the selection of education officials, become more meritocratic and be inextricably linked to an evaluation system that assesses effectively the educational work produced by them during their tenure.

Keywords: educational executives, duties legislative framework, legislation for the selection of executives, divergences, evaluation of educational work

1. Ο Κ.Α. είναι Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών στην περιοχή Αττικής. Επικοινωνία: constantinos.apostolopoulos@gmail.com

1. Εισαγωγή

Σε ένα χώρο που όλα κινούνται γύρω από τον άνθρωπο, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι πολύ σημαντική και κρίσιμη.

Άλλωστε, η κατάλληλη οργάνωση, διοίκηση και καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία του (Κωστίκης, 2007).

Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτη (2012) η διοίκηση, ως μεθοδολογία, στηρίζεται σε επιστημονικά στοιχεία (κατάρτιση στη διοικητική επιστήμη), τα οποία απαραιτήτως πρέπει να συμπληρώνονται από τεχνικά στοιχεία (γνώση της συμπεριφοράς, ώστε να μπορεί να παρακινηθούν οι εργαζόμενου, και να επιτευχθεί ένα καλό αποτέλεσμα).

Στην ίδια λογική ο Πασιαρδής (2004) επισημαίνει ότι πέρα από τη διοικητική διεκπεραίωση καθημερινών εργασιών, σχετικών με τη γραφειοκρατική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, η Διεύθυνση πρέπει να δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό, με ορίζοντα μερικών μηνών ή και λίγων ετών.

Με βάση τα προηγούμενα ένα στέλεχος της εκπαίδευσης για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει (Ανθοπούλου, 1999· Πασιαρδής 2004· Λαζαρίδου & Αθανασουλα-Ρέππα, 2005) να έχει βασικές γνώσεις της διοικητικής επιστήμης και του εκπαιδευτικού συστήματος και μια σειρά από ηγετικές ικανότητες όπως επικοινωνίας, συνεργασίας, στρατηγικού σχεδιασμού, διαπραγμάτευσης, λήψης αποφάσεων, μετάδοσης οράματος, συμβουλευτικής υποστήριξης και παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Προφανώς, ο κατάλογος αυτός εξειδικεύεται και εμπλουτίζεται περαιτέρω, ανάλογα με το είδος της θέσης που θα ασκεί.

Εύλογο είναι ότι ανεξαρτήτως θέσης κύριο μέλημα ενός εκπαιδευτικού στελέχους είναι να επιφέρει θετικές αλλαγές στις ζωές των μαθητών και κατ' επέκταση της κοινωνίας.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε το θεσμικό πλαίσιο των καθηκόντων

- των Διευθυντών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης,
- των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και
- των Σχολικών Συμβούλων,

με το θεσμικό πλαίσιο επιλογής και τοποθέτησής τους, προκειμένου να αναδειχθούν οι σημαντικότερες αποκλίσεις, ο βαθμός αξιοκρατίας που διέπει την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης και ο βαθμός πολιτικοποίησης της επιλογής τους, ως εμπόδια στη βελτιστοποίηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

2. Τα καθήκοντα των διευθυντών εκπαίδευσης

Τα βασικότερα καθήκοντα των Διευθυντών Εκπαίδευσης είναι[2]:

- Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική και έχουν τη γενική ευθύνη της διοίκησης στην περιοχή ευθύνης τους.
- Εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν και καθοδηγούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.
- Συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, όπως ορίζεται από την κείμενη νομοθεσία.
- Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης τους.
- Μετέχουν στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και στις νομαρχιακές επιτροπές και συγκροτούν όλες τις προβλεπόμενες επιτροπές εξετάσεων και παρακολούθησης - συντονισμού διδακτέας ύλης.
- Παρέχουν οδηγίες στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων σχετικά με τη διοίκηση και λειτουργία των σχολείων. Επιλύουν διαφορές, αίρουν αμφισβητήσεις και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν ενδεχόμενα κρίσιμα προβλήματα, επιλύουν διαφορές, συμβάλλουν στη σύνθεση ιδεών και απόψεων και αίρουν αμφιβολίες και αμφισβητήσεις.

---

2. Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, τ. β΄/16-10-2002).

- Ενεργούν γενικότερα με γνώμονα την αρχή ότι η διοίκηση της Εκπαίδευσης πρέπει να ασκείται όχι μόνο με την εφαρμογή νομικών διατάξεων και επιστημονικών αρχών αλλά και με την αντίληψη της υποχρέωσης για την εξυπηρέτηση των πολιτών και της κοινωνίας.
- Συνεργάζονται με τους Σχολικούς Συμβούλους για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρξει παιδαγωγική - επιστημονική και διοικητική στήριξη στη λειτουργία του σχολείου.

2.1 Το προφίλ του αποτελεσματικού Διευθυντή Εκπαίδευσης με βάση καθήκοντα και αρμοδιότητες

Από το καθηκοντολόγιο διαφαίνεται ένα προφίλ που συνδέεται ισχυρά με γνώσεις και ικανότητες οργάνωσης και διοίκησης και σε μικρότερο βαθμό με γνώσεις και ικανότητες διδακτικοπαιδαγωγικές. Με άλλα λόγια, καταλληλότερα για τέτοιες θέσεις είναι άτομα με:

- Πολύ καλή γνώση της διοικητικής επιστήμης, καθώς και της δομής και λειτουργίας της ελληνικής εκπαίδευσης.
- Αυξημένες ικανότητες δια βίου μάθησης, οργάνωσης, επικοινωνίας, συνεργασίας, στρατηγικού σχεδιασμού, διαπραγμάτευσης, λήψης αποφάσεων, μετάδοσης οράματος, συμβουλευτικής υποστήριξης και παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Σε σχετικά μικρό βαθμό γνώσεις και ικανότητες σε ζητήματα παιδαγωγικά, γενικής και ειδικής διδακτικής που συνδέονται με συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες κλπ.).

2.2. Πώς θα μπορούσε να αποτιμηθεί ένα τέτοιο προφίλ

Ένα τέτοιο προφίλ, που εστιάζει περισσότερο σε διοικητικά και ηγετικά προσόντα και λιγότερο σε επιστημονικά, διδακτικά και παιδαγωγικά προσόντα, θα μπορούσε να αξιολογηθεί με βάση δύο πυλώνες:

Α) Την αξιολόγηση έργου των εν ενεργεία στελεχών που ολοκληρώνουν τη θητεία τους.

Ο καταλληλότερος τρόπος για να αξιολογηθεί η ικανότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού για τη συγκεκριμένη θέση, είναι να αποτιμηθεί το έργο που έχει παραγάγει. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει κατάλληλα κριτήρια και δείκτες και να έχει δύο διαστάσεις, από πάνω προς τα κάτω αλλά και από κάτω προς τα πάνω.

Τυχόν επιστημονικά και λοιπά προσόντα δεν υπάρχει λόγος να επαναμοριοδοτούνται δεδομένου ότι μοριοδοτήθηκαν κατά την αρχική τοποθέτηση του στελέχους στη θέση. Εξαίρεση θα αποτελέσουν μόνο τα νέα προσόντα που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της θητείας του στελέχους π.χ. έρευνες, δημοσιεύσεις νέοι τίτλοι σπουδών, συμμετοχή στη σύνταξη Α.Π., στη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων κτλ.

Β) Την αξιολόγηση υποψηφίων που δεν έχουν διατελέσει στελέχη.

Οι βασικές γνώσεις της διοικητικής επιστήμης και της δομής και λειτουργίας φαίνεται να μπορούν να εκτιμηθούν τόσο από την αποτίμηση πιστοποιητικών σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης όσο και από τη συνέντευξη σε συμβούλιο επιλογής. Εύλογο είναι ότι το συμβούλιο επιλογής θα πρέπει να απαρτίζεται από μέλη που έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν αν οι υποψήφιοι κατέχουν και σε ποιο βαθμό τα ζητούμενα προσόντα.

Ο καταλληλότερος τρόπος για να αποτιμήσει κανείς τις ικανότητες που αναφέρθηκαν, είναι ο συνδυασμός:

- Της αξιολόγησης συγκεκριμένων πλευρών του έργου που έχουν παραγάγει ως εκπαιδευτικοί, με βάση κατάλληλα κριτήρια.
- Της αποτίμησης πιστοποιητικών που ενισχύουν το ενδεχόμενο ένα υποψήφιος να διαθέτει κάποιες από αυτές τις ζητούμενες ικανότητες. Για παράδειγμα, η κατοχή διδακτορικού τίτλου, ανεξαρτήτως επιστημονικού πεδίου, είναι ενδεικτική ικανοτήτων σχεδιασμού, προγραμματισμού, οργάνωσης και επιτέλεσης σύνθετου έργου. Επίσης, ένα αξιόλογο συγγραφικό και ερευνητικό έργο είναι ενδεικτικό των προηγουμένων, καθώς και της ικανότητας του υποψηφίου να μαθαίνει δια βίου.

2.3. Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης κατά την τελευταία 20ετία

Τα βασικά χαρακτηριστικά των θεσμικών πλαισίων, δηλαδή τα κριτήρια και η μοριοδότησή τους, μέσω των οποίων έγινε η επιλογή των Διευθυντών Εκπαίδευσης την τελευταία εικοσαετία παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1. Κριτήρια επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης και μοριοδότησή τους.

	Π.Δ. 398/95	**Π.Δ. 25/02**	**Ν.3467/06**	**Ν. 3848/10**	**Ν. 4327/15 & 4351/15**
Προϋποθέσεις για συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής					
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	12	10	18	12	12
Έτη διδακτικής εμπειρίας	-	5	10	7	10
Υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική εμπειρία	**16**	**11,5**	**20**	**8**	**11**
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 9	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 8	2 μονάδες ανά έτος, μέχρι 8	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 8	1 μονάδα ανά έτος, μέχρι 11
Διδακτική εμπειρία πέραν της απαιτούμενης	-	-	2 μονάδες ανά έτος, μέχρι 12	-	-
Καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία	**22**	**6**	**2**	**6**	**4**
Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (σύνολο μονάδων)	**27**	**28,5**	**14**	**24**	**09 (11)***
Προσωπικότητα - γενική συγκρότηση	**35**	**24**	**20**	**15**	**27**
Συνεκτιμώμενα κατά την κρίση του Συμβουλίου Επιλογής	35	24	-	-	-
Συνέντευξη	-	-	20	15	15
Από ψηφοφορία	-	-	-	-	12
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	**-**	**50**	**44** (δόθηκαν μόνο **4** μόρια, με γραπτή δοκιμασία)	**12**	-

* *Τα 9 μόρια αφορούσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τα 11 μόρια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (επιπλέον 2 μονάδες για τίτλο από το Διδασκαλείο Εκπαίδευσης).*

2.4 Διαπιστώσεις

Αν εξετάσει κανείς τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζει η μοριοδότηση των κριτηρίων κάθε θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών διαπιστώνει τα εξής:

Στο Π.Δ. 398/1995 δίνεται έμφαση:

α) Στην προσωπικότητα-γενική συγκρότηση στην οποία δίνεται το 35% του συνόλου των μορίων, με τη μορφή συνεκτιμώμενων μορίων. Πρόκειται για μοριοδότηση υποκειμενικού χαρακτήρα, χωρίς διαφάνεια και υποχρέωση αιτιολόγησης. Στην πράξη, λόγω της χαμηλής μοριοδότησης που συγκέντρωσαν (κατά μέσο όρο) οι υποψήφιοι από τα αντικειμενικά τους προσόντα,

το ποσοστό της συνεισφοράς των συνεκτικμώμενων προσόντων στη συνολική βαθμολογία των υποψηφίων ήταν αισθητά μεγαλύτερο του 35%.

β) Στα επιστημονικά προσόντα στα οποία δίνεται το 27% του συνόλου των μορίων.

γ) Στην καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία όπου δίνεται το 22% του συνόλου των μορίων. Η επιλογή αυτή προφανώς ευνοούσε τα ήδη στελέχη. Επισημαίνεται ότι κατά την κυβερνητική αλλαγή δεν άλλαξε το κόμμα που είχε την ευθύνη της διακυβέρνησης της χώρας.

Στο Π.Δ. 25/2002 βλέπουμε να δίνεται έμφαση:

α) Στα επιστημονικά προσόντα τα οποία αποτελούν το 41% του συνόλου των μορίων. Και στην περίπτωση αυτή η μοριοδότηση που συγκέντρωσαν οι υποψήφιοι (κατά μέσο όρο) ήταν πολύ μικρότερη από την προαναφερθείσα τιμή.

β) Στην προσωπικότητα-γενική συγκρότηση η οποία αποτελεί το 34% του συνόλου των μορίων, με τη μορφή συνεκτιμώμενων μορίων. Πρόκειται για μοριοδότηση υποκειμενικού χαρακτήρα, χωρίς διαφάνεια και υποχρέωση αιτιολόγησης. Όπως εξηγήθηκε πιο πάνω, στην πράξη το ποσοστό της συνεισφοράς τους στη συνολική βαθμολογία του υποψηφίου ήταν αισθητά μεγαλύτερο του 34%.

Στο Ν.3467/2005 βλέπουμε να δίνεται έμφαση:

α) Στη συνέντευξη που αντιστοιχεί στο 33,3% του συνόλου των μορίων. Πρόκειται για μοριοδότηση υποκειμενικού χαρακτήρα, χωρίς διαφάνεια και υποχρέωση αιτιολόγησης. Επιβεβαιωτικό αυτού του ισχυρισμού είναι και το γεγονός ότι παρουσίασε μεγάλες και ατεκμηρίωτες διακυμάνσεις στη μοριοδότηση των υποψηφίων. Στην πράξη το ποσοστό της συνεισφοράς της στη συνολική βαθμολογία του υποψηφίου ήταν πολύ μεγαλύτερο του 33,3%.

β) Στην αρχαιότητα που αντιστοιχεί στο 33,3% του συνόλου των μορίων. Επισημαίνεται ότι η αντίληψη πως τα πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία ενός ή περισσοτέρων μαθημάτων προδιαγράφουν ένα επιτυχημένο διοικητικό στέλεχος είναι σε πλήρη αντίθεση με τις διεθνείς πρακτικές και έρευνες.

Ταυτόχρονα <u>απομειώνονται</u> σημαντικά:

α) Τα επιστημονικά προσόντα που αντιστοιχούν στο 23% του συνόλου των μορίων. Ενδεικτικό της απαξίωσης των επιστημονικών προσόντων που επέβαλε ο νόμος 3467/2006 είναι το εξής παράδειγμα:

- Εκπαιδευτικός με 24 χρόνια υπηρεσίας (18 τα απαιτούμενα και 6 διδακτικά έτη υπηρεσίας επιπλέον) και κανένα άλλο προσόν μοριοδοτείται με 20 μόρια, λόγω της αυξημένης εκπαιδευτικής και διδακτικής προϋπηρεσίας.
- Εκπαιδευτικός με 18 χρόνια υπηρεσίας (ακριβώς τα απαιτούμενα) και ένα σύνολο επιστημονικών προσόντων όπως:, διδακτορικό, δύο μεταπτυχιακούς τίτλους, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, πτυχίο της σχολής Δημόσιας Διοίκησης, άριστη γνώση δύο ξένων γλωσσών και πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες συγκεντρώνει μόλις 10,75 μόρια!

β) Η καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία. Η επιλογή αυτή δεν ευνοεί τους εκπαιδευτικούς που ήταν ήδη στελέχη. Επισημαίνεται ότι κατά την κυβερνητική αλλαγή άλλαξε το κόμμα που είχε την ευθύνη της διακυβέρνησης της χώρας.

Ο Ν. 3848/2010 μοιάζει να είναι ο πιο ισορροπημένος:

α) Δίνει έμφαση στη μοριοδότηση των επιστημονικών προσόντων, που συνολικά δίνουν το 39% του συνόλου των μορίων.

β) Περιορίζει αισθητά τη μοριοδότηση της αρχαιότητας, στο 13%.

γ) Περιορίζει τη μοριοδότηση της συνέντευξης στο 28% και της προσδίδει προδιαγραφές αντικειμενικότητας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνται, οι υποψήφιοι αξιολογούνται με βάση τον τρόπο με τον οποίο δηλώνουν ότι θα διαχειρίζονταν μια εκπαιδευτική κατάσταση - μελέτη περίπτωσης. Οι μελέτες περίπτωσης ήταν εν γνώσει των υποψηφίων και αυτή που καλούνταν να απαντήσουν επιλεγόταν με τυχαίο τρόπο. Το κριτήριο αυτό δεν παρουσίασε σημαντικές διακυμάνσεις στη μοριοδότηση των υποψηφίων.

Το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώνουν οι νόμοι 4327/2015 και 4351/2015 δίνει έμφαση:

α) Στην προσωπικότητα – γενική συγκρότηση, που δίνει το 53% του συνόλου των μορίων. Πε-

ριλαμβάνει την συνέντευξη (29,4%) και την ψηφοφορία (23,5%). Η συνέντευξη δεν είχε σαφείς προδιαγραφές και οι διακυμάνσεις της μοριοδότησης των υποψηφίων είχαν αισθητό εύρος. Το κριτήριο της μοριοδότησης μέσω μυστικής ψηφοφορίας φαίνεται να έχει προβλήματα συνταγματικότητας (ΣτΕ Τμήμα Γ΄ αρ. απόφασης 865/2016)[3].

β) Στην αρχαιότητα που δίνει το 21,6% του συνόλου των μορίων.

Ταυτόχρονα απομειώνει σημαντικά τα επιστημονικά προσόντα, η μοριοδότηση των οποίων περιορίζεται στο 17,6% του συνόλου των μορίων. Και στην περίπτωση αυτή έχουμε κυβερνητική αλλαγή κατά την οποία άλλαξε το κόμμα που είχε την ευθύνη της διακυβέρνησης της χώρας.

2.5. Μερικά πρώτα συμπεράσματα

Με κάθε αλλαγή κυβέρνησης αλλάζει και το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

Τα χρησιμοποιούμενα κριτήρια παραμένουν κατ' όνομα ίδια, όμως διαφοροποιούνται πολύ έντονα ως προς τη μεταξύ τους μοριοδότηση. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση: από 41% στις κρίσεις του 2002 στο 17,6% στις κρίσεις του 2015.
- Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (αρχαιότητα): από 33,3% στις κρίσεις του 2006 στο 15,1% στις κρίσεις του 2010.
- Καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία: από 22% στις κρίσεις του 1995 στο 3,3% στις κρίσεις του 2005.

Προφανώς η αναγκαιότητα αυτών των μεγάλων διακυμάνσεων δεν αιτιολογήθηκε ποτέ από του συντάκτες των σχετικών θεσμικών πλαισίων.

Η υποκειμενική διάσταση της μοριοδότησης των υποψηφίων κυμάνθηκε σε όλες τις περιπτώσεις σε υψηλά επίπεδα (35% το 1995, 34% το 2002, 33,3% το 2006, 28% το 2010 και 53% το 2015).

Το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο δεν αξιολογήθηκε σε καμία κρίση. Ως εκ τούτου, όλα τα στελέχη θεωρήθηκαν εξίσου επιτυχημένα στη θητεία τους και μοριοδοτήθηκαν ανάλογα γι' αυτό. Επίσης, επαναμοριοδοτήθηκαν τα ίδια διδακτορικά, μεταπτυχιακά, πτυχία και πιστοποιητικά, ανεξαρτήτως αν προσέδωσαν προστιθέμενη αξία στο εκπαιδευτικό έργο που παρήγαγε κάθε στέλεχος, στο πλαίσιο των καθηκόντων του.

Το συμβούλιο επιλογής συχνά αποτελείται από μέλη που δεν φαίνεται να πληρούν τις προδιαγραφές ακριβούς αποτίμησης των διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων των υποψηφίων. Ενδεικτικά για την περιφέρεια Αττικής και την τελευταία κρίση είχε τα εξής χαρακτηριστικά: Περιφερειακός Διευθυντής Π.Ε. και Δ.Ε. (χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους), Πανεπιστημιακός (στον τομέα της Διδακτικής των μαθηματικών, ΠΤΔΕ), Σχολική Σύμβουλος (με διδακτορικό τίτλο) και δύο εκπαιδευτικοί (αιρετοί).

Από τα προηγούμενα τεκμαίρεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις επιδιώχθηκε ο έλεγχος της διαδικασίας επιλογής. Βασικότερα εργαλεία για την επίτευξη της επιδίωξης αυτής ήταν:

- Η απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Η συνέντευξη (παλαιότερα συνεκτιμώμενα μόρια).
- Η απομείωση της μοριοδότησης των επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων.
- Η αυξημένη μοριοδότηση της αρχαιότητας.

---

3. Το τμήμα Γ΄ του Συμβουλίου της Επικρατείας θεωρεί ότι με βάση το σύνταγμα για τη διοίκηση των μη αυτοδιοικούμενων εκπαιδευτικών οργανισμών:

α) Η μυστική ψηφοφορία δεν αποτελεί μια διαφανή και αντικειμενική διαδικασία.

β) Μέσω της μυστικής ψυφοφορίας δεν αξιολογούνται με αιτιολογία τα κριτήρια της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκροτήσεώς των υποψηφίων, κάτι που είναι σε αντίθεση με τις αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας και δη με την αρχή της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας.

γ) Οι μετέχοντες στη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας δεν διασφαλίζουν την έγκυρη αξιολόγηση με αντικειμενική και αξιοκρατική διαδικασία, δηλαδή από κατάλληλο όργανο και κατά τρόπο που καθίσταται ελέγξιμη η ουσιαστική αποτίμηση.

3. Τα καθήκοντα των διευθυντών σχολικών μονάδων

Σε γενικές γραμμές ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας[4]:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα για το προσωπικό.
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει.
- Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα άλλα στελέχη της διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.
- Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το σύλλογο των διδασκόντων, το διοικητικό του προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ΄ όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης.
- Σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.
- Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.
- Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.
- Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.
- Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

Συνοψίζοντας, τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν, κυρίως, αλληλεπιδράσεις με διδάσκοντες, μαθητές, γονείς, τα άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και φορείς της τοπικής κοινωνίας.

4. Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, τ. β΄/16-10-2002).

3.1 Το προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας με βάση τα καθήκοντα και αρμοδιότητες

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι το πρωτοβάθμιο όργανο διοίκησης της εκπαίδευσης και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική και ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Έρχεται σε άμεση επαφή με ένα σύνολο παραγόντων και όπως φαίνεται από τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του, όσον και αν φαίνεται οξύμωρο, πρέπει να έχει διοικητικές, ηγετικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές, οικονομικές, νομικές και τεχνικές ικανότητες.

Ειδικότερα πρέπει να μπορεί να:

- Καθορίζει τους στόχους της σχολικής μονάδας και προγραμματίζει την υλοποίησή τους.
- Οργανώνει, δηλαδή καθορίζει τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, των διαφόρων πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής που έχει στη διάθεση της η σχολική μονάδα.
- Διευθύνει, δηλαδή καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.
- Ελέγχει και αξιολογεί, δηλαδή πιστοποιεί αν οι ενέργειες που έχουν γίνει ή γίνονται, έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Επιπρόσθετα πρέπει να:

- Είναι ηγέτης (παρακινεί, εμψυχώνει, εμπνέει κλπ)
- Συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που θα διαπνέεται από δημοκρατία, συνεργασία, παιδαγωγικό κλίμα, αλληλουποστήριξη και υψηλούς στόχους όσον αφορά στη μάθηση.
- Μπορεί να επιλύει προβλήματα διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά, λειτουργικά, ψυχολογικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά.
- Έχει υψηλά παιδαγωγικά και επιστημονικά προσόντα.
- Να γνωρίζει τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να διαθέτει σε υψηλό και ισόρροπο βαθμό διοικητικά, ηγετικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά προσόντα.

Ένα τέτοιο προφίλ θα μπορούσε να αποτιμηθεί με τρόπο ανάλογο με αυτόν που περιγράφθηκε για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης. Στην περίπτωση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, θα πρέπει να ζητηθεί μια ισορροπία προσόντων τόσο διοικητικών (που δεν είναι ανάγκη να είναι ιδιαίτερα ισχυρά επειδή διευθύνει ένα σχετικά μικρό εκπαιδευτικό οργανισμό), όσο και ηγεσίας, επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών (επειδή εμπλέκεται καθημερινά με τέτοια θέματα και καθοδηγεί εκπαιδευτικούς και μαθητές).

3.2. Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων κατά την τελευταία 20ετία.

Τα βασικά στοιχεία του θεσμικού πλαισίου επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 2. Κριτήρια επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων *και μοριοδότησή τους.*

	Π.Δ. 398/95	**Π.Δ. 25/02**	**Ν.3467/06**	**Ν. 3848/10**	**Ν. 4327/15 & 4351/15**
Προϋποθέσεις για συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής					
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	8	8	8	8	10
Έτη διδακτικής εμπειρίας	-	5	4	5	8
Υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική εμπειρία (σύνολο μονάδων)	**16**	**11,5**	**20**	**8**	**11**
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 9	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 8	2 μονάδες ανά έτος, μέχρι 8	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 8	1 μονάδα ανά έτος, μέχρι 11
Διδακτική εμπειρία πέραν της απαιτούμενης	-	-	2 μονάδες ανά έτος, μέχρι 12	-	-
Καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία	**22**	**5**	**2**	**6**	**3**
Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (σύνολο μονάδων)	**27**	**28,5**	**14**	**24**	**09 (11)**
Προσωπικότητα - γενική συγκρότηση	**35**	**24**	**20**	**15**	**12**
Συνεκτιμώμενα κατά την κρίση του Συμβουλίου Επιλογής	35	24	-	-	-
Συνέντευξη	-	-	20	15	-
Από ψηφοφορία	-	-	-	-	12
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	**-**	**50**	**44** (δόθηκαν μόνο **4** μόρια, με γραπτή δοκιμασία)	**12**	-

3.3 Διαπιστώσεις

Είναι φανερό ότι το πλαίσιο επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων ακολουθεί πλήρως το εκάστοτε πλαίσιο επιλογής των Διευθυντών Εκπαίδευσης.

Παρ' όλο λοιπόν που το καθηκοντολόγιο διαφοροποιεί αρκετά τους δύο ρόλους το εκάστοτε σύστημα επιλογής δεν το κάνει.

Συνεπώς και για την περίπτωση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων συνάγεται ότι το σύστημα επιλογής αφενός αποκλίνει σημαντικά από της απαιτήσεις που έχει η θέση και αφετέρου φαίνεται να επιδιώκει τον έλεγχο της διαδικασίας επιλογής.

4. Τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων

Σε γενικές γραμμές, το έργο των σχολικών συμβούλων περιλαμβάνει τις εξής κύριες λειτουργίες[5]:

- Του διαχειριστή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή

5. Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, τ. β΄/16-10-2002).

τους. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις.

- Του προγραμματιστή του εκπαιδευτικού έργου. Προτείνει πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινομένου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) προγραμματισμού. Παρακολουθεί και συντονίζει τον παραπάνω προγραμματισμό. Συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης καθώς και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του.
- Του υποστηρικτή του εκπαιδευτικού. Με συνεχή φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας. Επίσης, ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.
- Του αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την αναίρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση. Όταν ο Σχολικός Σύμβουλος διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς. Η πρόταση γίνεται προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη βελτίωση στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο από αυτούς τους εκπαιδευτικούς.
- Του υποστηρικτή της επιστημονικής έρευνας στο χώρο της Εκπαίδευσης

4.1. Το προφίλ του αποτελεσματικού Σχολικού Σύμβουλου με βάση καθήκοντα και αρμοδιότητες

Με βάση τα παραπάνω καθήκοντα και αρμοδιότητες φαίνεται ότι ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να έχει:

- Υψηλή επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση.
- Υψηλή συμβουλευτική επάρκεια και ετοιμότητα.
- Αυξημένες ικανότητες στην εκπαίδευση / επιμόρφωση ενηλίκων.
- Αυξημένες ικανότητες στην αξιολόγηση.
- Ηγετικές ικανότητες (επικοινωνίας, συνεργασίας, συμβουλευτικής υποστήριξης διαπραγμάτευσης, επίλυσης συγκρούσεων, παρακίνησης, μετάδοσης οράματος κ.ά.).
- Σημαντικές διοικητικές ικανότητες (σχεδιασμού, προγραμματισμού, λήψης αποφάσεων οργάνωσης και διαχείρισης προγραμμάτων).
- Μεγάλη ικανότητα δια βίου μάθησης.
- Αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες.

Ένα τέτοιο προφίλ θα μπορούσε να αποτιμηθεί με τρόπο ανάλογο με αυτόν που περιγράφθηκε για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, με τη διαφορά ότι η έμφαση θα πρέπει να δοθεί στα επιστημονικά, διδακτικά, παιδαγωγικά και ηγετικά προσόντα και σε αρκετά μικρότερο βαθμό στα διοικητικά προσόντα.

4.2.Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής Σχολικών Συμβούλων κατά την τελευταία 20ετία.

Τα βασικά στοιχεία του θεσμικού πλαισίου επιλογής των Σχολικών Συμβούλων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3. Κριτήρια επιλογής Σχολικών Συμβούλων *και μοριοδότησή τους.*

	Π.Δ. 398/95	**Π.Δ. 25/02**	**Ν.3467/06**	**Ν. 3848/10**	**;**
Προϋποθέσεις για συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής					
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	12	10	16	12	;
Έτη διδακτικής εμπειρίας	-	7	10	10	;
Υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική εμπειρία	**16**	**11,5**	**8**	**6**	**;**
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 9	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 8	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 3	0,5 μονάδες ανά έτος, μέχρι 6	;
Διδακτική εμπειρία πέραν της απαιτούμενης	-	-	1 μονάδα ανά έτος, μέχρι 5	-	;
Καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία	**22**	**6**	**2**	**6**	**;**
Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση	**27**	**29**	**26**	**26**	**;**
Προσωπικότητα - γενική συγκρότηση (σύνολο μονάδων)	**35**	**26**	**20**	**15**	**;**
Συνεκτιμώμενα κατά την κρίση του Συμβουλίου Επιλογής	35	26	-	-	;
Συνέντευξη	-	-	20	15	;
Από ψηφοφορία	-	-	-	-	;
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	**-**	**50**	**44** (δόθηκαν μόνο **4** μόρια, με γραπτή δοκιμασία)	**12**	;

4.3 Διαπιστώσεις

Το πλαίσιο επιλογής Σχολικών συμβούλων δίνει συστηματικά μεγαλύτερη έμφαση στα επιστημονικά προσόντα σε σχέση με αυτό των Διευθυντών Εκπαίδευσης.

Ως προς τα υπόλοιπα στοιχεία του φαίνεται να ακολουθεί τη λογική των θεσμικών πλαισίων επιλογής των υπολοίπων στελεχών της εκπαίδευσης.

Επισημαίνεται ότι μέχρι σήμερα δεν έχουμε θεσμικό πλαίσιο επιλογής Σχολικών Συμβούλων παρ' όλο που έχει λήξει η θητεία τους και έχει αλλάξει το κόμμα που έχει αναλάβει τη διακυβέρνηση της χώρας.

5. Συμπεράσματα

Με κάθε αλλαγή κυβέρνησης αλλάζει και το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

Το πραγματικό παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο δεν αξιολογήθηκε σε καμία κρίση.

Τα χρησιμοποιούμενα κριτήρια παραμένουν ίδια κατ' όνομα, όμως διαφοροποιούνται πολύ έντονα ως προς τη μεταξύ τους μοριοδότηση, χωρίς να τεκμηριώνεται από τους νομοθέτες γιατί συμβαίνει αυτό.

Η υποκειμενική διάσταση της μοριοδότησης των υποψηφίων κυμαίνεται σε όλες τις περιπτώσεις σε υψηλά επίπεδα.

Τα εκάστοτε συμβούλια επιλογής αποτελούνται από μέλη που δεν φαίνεται να πληρούν τις προδιαγραφές ακριβούς αποτίμησης των προσόντων των υποψηφίων.

Γίνεται συνεπώς εμφανές ότι σε όλες τις περιπτώσεις επιδιώχθηκε ο έλεγχος της διαδικασίας επιλογής. Βασικότερα εργαλεία για την επίτευξη της επιδίωξης αυτής ήταν:

- Η απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Η συνέντευξη (παλαιότερα συνεκτιμώμενα μόρια).
- Η απομείωση της μοριοδότησης των επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων.
- Η αυξημένη μοριοδότηση της αρχαιότητας.

Παραμένει συνεπώς επίκαιρη η επισήμανση του ΟΟΣΑ (1996 σελ. 45) ότι «η πολιτικοποίηση της δημόσιας ζωής στην Ελλάδα φθάνει μέχρι τα σχολεία και αντιπροσωπεύει ένα σοβαρό εμπόδιο στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος».

Όσο το εμπόδιο αυτό παραμένει, η αποτελεσματικότητας του στελεχικού δυναμικού και γενικότερα του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος θα κινείται στα σημερινά όχι τόσο ικανοποιητικά επίπεδα.

6. Προτάσεις

Κατ' αρχάς θα πρέπει να ξεκαθαρίσει η πολιτική ηγεσία, καλύτερα με διακομματική συναίνεση, τι χαρακτήρα θέλουμε να έχουν οι σχολικές μονάδες (π.χ. με μεγάλο ή με μικρό βαθμό αυτονομίας) και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ως εκ τούτου, ποια μοντέλα διοίκησης το υπηρετούν καλύτερα.

Στη συνέχεια να περιγραφούν επαρκώς τα καθήκοντα του κάθε είδους στελέχους εκπαίδευσης.

Με την ολοκλήρωση της θητείας των στελεχών θα πρέπει να αξιολογείται το έργο που παρήχθη, τόσο από πάνω προς τα κάτω όσο και από τα κάτω προς τα πάνω. Η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει ως βάση την περιγραφή των καθηκόντων τους, να έχει σαφές θεωρητικό πλαίσιο, κριτήρια και δείκτες, τα οποία συνάδουν με την περιγραφή της κάθε θέσης.

Οι αξιολογητές θα πρέπει έχουν τα απαιτούμενα προσόντα και την εμπειρία/επιμόρφωση να διενεργήσουν το σχετικό αξιολογικό έργο.

Κατά την αξιολόγηση, οι αξιολογούμενοι θα ήταν χρήσιμο να κατατάσσονται σε τέσσερα ποιοτικά επίπεδα:

- Εξαιρετικός/ή
- Πολύ καλός/ή
- Ικανοποιητικός/ή
- Μη επαρκής

Τα στελέχη που κατατάσσονται στα δύο πρώτα επίπεδα συνεχίζουν τη θητεία τους για την επόμενη τετραετία, εφόσον το επιθυμούν.

Τα στελέχη που κατατάσσονται στα τρίτο επίπεδο θα πρέπει να ξανασυμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής, μαζί με τους νέους υποψηφίους. Επισημαίνεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί θέλουν να διεκδικήσουν θέση στελέχους θα πρέπει να έχουν αξιολογηθεί ως προς τις διάφορες πλευρές του εκπαιδευτικού έργου που έχουν παραγάγει κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Τέλος, τα στελέχη που κατατάσσονται στα τελευταίο επίπεδο χάνουν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν εκ νέου θέση εκπαιδευτικού στελέχους.

Μια τέτοια διαδικασία επιλογής στελεχών θα ενισχύσει την αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών και θα προσδώσει σταθερότητα και συνέχεια στη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών, στοιχεία που προοιωνίζουν μια συστηματική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ. Σ, Κατσουλάκης Σ,, Μαυρογιώργος Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων -τόμος Β- Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα, Εκδ. Ε.Α.Π.

Κωστίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική: Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Λαζαρίδου, Α., Αθανασουλα-Ρέππα, Α. (2005). Ο νέος ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης: Προβληματισμοί, τάσεις και δεξιότητες για τη νέα χιλιετία. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνέδριου για τη Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου.

ΟΟΣΑ (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση εμπειρογνωμόνων*. Αθήνα: Εκδ. ΥΠΕΠΘ.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Σαΐτη Α. Χ., & Σαΐτης Χ. Α. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σελ. 27-28.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥΣ

Ανδρεαδάκης Νικόλαος[1]
Γκαρνάρα Ροδούλα-Σταυρούλα[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που μελετά τόσο το έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων όσο και τη διαδικασία επιλογής τους. Η διαδικασία επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, με τις συνεχείς αλλαγές του νομοθετικού της πλαισίου, αποτελούσε και αποτελεί ένα μείζονα τόπο προβληματισμού και αντιπαραθέσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η συζήτηση για τον καθορισμό των κριτηρίων επιλογής αλλά και γενικότερα όλης της διαδικασίας επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων απασχόλησε και πάλι πρόσφατα την εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από το νέο νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 4327/2015) που θεσπίστηκε, αλλά και εφαρμόστηκε το 2015 και το οποίο επέφερε σημαντικές ίσως αλλαγές στον τρόπο επιλογής των διευθυντών.

Η εισήγηση εστιάζει στις απόψεις των διευθυντών/τριών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με διάφορες διαστάσεις και τα κριτήρια της διαδικασίας επιλογής, καθώς και τη σύγκριση του Ν. 4327 με το Ν. 3848 ως προς τον αξιοκρατικό τους χαρακτήρα. Επιχειρείται, ακόμη, συγκριτική μελέτη των απόψεων με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετεί ο διευθυντής. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 διευθυντές σχολείων του Ν. Δωδεκανήσου και ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ή κατά περίπτωση το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

Μέσα από την έρευνα προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Η πλειονότητα των διευθυντών/τριών έκανε αίτηση και επιλέχθηκε στο σχολείο που υπηρετούσε, ενώ δεν υπήρχε συνήθως άλλος/η υποψήφιος/α για την κατάληψη της θέσης. Ακόμη, το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης αναδύεται ως το σημαντικότερο από τους διευθυντές του δείγματος και ακολουθεί το κριτήριο της διδακτικής προϋπηρεσίας. Τέλος, αναφορικά με το νόμο με βάση τον οποίο επιλέχθηκαν διαπιστώνεται ότι θεωρείται ως ο περισσότερο αξιοκρατικός.

Λέξεις-κλειδιά: Στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων, διαδικασία επιλογής, κριτήρια επιλογής, Ν. 4327/2015

Views of Primary and Secondary Schools Directors upon the Process of their Selection

Andreadakis Nikolaos
Garnara Rodoula-Stavroula

ABSTRACT

This paper is part of a broader research that examines school principals' role as well as the process of their selection. The process for the selection of educational managers, with the constant changes of the legal framework, was and still remains a major place of questioning and debating in the educational community. The debate on defining selection criteria and generally the total selection process employed again recently in the educational community through the new legislative framework (Law no. 4327/2015), which was adopted and implemented in 2015 and which brought significant –perhaps- changes in the selection of principals in Greece.

1. Ο Α.Ν. είναι Αναπλ. Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.,Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Επικοινωνία: nandread@aegean.gr
2. Η Γκ.Ρ.Σ. διδάσκει στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ρόδου, είναι κάτοχος M.Sc και M.Ed. Επικοινωνία: psed17001@aegean.gr

The paper focuses on the views of school principals from Primary and Secondary Education regarding the different dimensions and criteria of the process of their selection in addition to the comparison of the Law no. 4327 and the Law no. 3848 concerning its meritocratic character. Furthermore, this paper attempts to present a comparative study of opinions of the principals due to their educational level. The sample is consisted of 107 school principals of Primary and Secondary Education of prefecture of Dodecanese and for the data collection was used as methodological tool the questionnaire, which sometimes was filled in online.

Through the research interesting findings were derived. The majority of principals was applied and was selected at the school units, which serves and usually there wasn't another candidate in order to occupy the position. Moreover, the criterion of scientific-pedagogical training is emerging as the most important for the principals of the sample, followed by the criterion of the teaching experience. Finally, with regard to the law of their selection it is found that the last one is considered to be as the most merit in comparison with the previous.

Keywords: educational managers, school principals, procedure of selection, criteria for selection, Law no. 4327/2017

1.0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Day (2003 στο Σοφός, 2009:273), οι διευθυντές[3] είναι *«…παιδαγωγικοί ηγέτες εκπαιδευτικών κοινοτήτων και αυτός τους ο βασικός ρόλος είναι πιθανό να γίνει περισσότερο παρά λιγότερο σημαντικός την επόμενη δεκαετία»*. Οι διευθυντές ορίζονται σύμφωνα με την οργανικότητα των σχολείων. Έτσι, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τοποθετούνται στη θέση του διευθυντή εκπαιδευτικοί με βαθμό Α' σε τετραθέσια σχολεία και άνω, ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τοποθετούνται σε κάθε σχολική μονάδα (Γυμνάσιο, Λύκειο, Επαγγελματική Σχολή, Σχολή Εργαστηριακού Κέντρου) (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:149). Εντούτοις, σε σχολεία που είναι διθέσια και τριθέσια τα καθήκοντα του διευθυντή ασκούνται από τον ανώτερο σε βαθμό εκπαιδευτικό (Γιαννακοπούλου & Τρίκος, 2005:23).

Το γραφείο του διευθυντή αποτελεί τον πυρήνα της οργάνωσης της σχολικής μονάδας, αφού από εκεί λαμβάνονται όλες οι αποφάσεις που την αφορούν και την επηρεάζουν άμεσα. Συνεπώς, ο διευθυντής αποτελεί το πιο καίριο πρόσωπο για τη λειτουργία της (Musaazi, 1982:177-178), ενώ θεωρείται και ως ο εμψυχωτής των εκπαιδευτικών ή αλλιώς η κινητήρια δύναμη του σχολείου (Κούλα, 2011:77). Η Ταρατόρη (2015:24) επισημαίνει ότι ο διευθυντής αποτελεί τον καθρέπτη της σχολικής μονάδας, αφού στην τελευταία αντικατοπτρίζονται όλες οι αποφάσεις του προαναφερθέντος είτε θετικές για την πορεία της είτε αρνητικές. Οι ενέργειες και οι αποφάσεις του διευθυντή επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Πιο αναλυτικά, οι αποφάσεις του επηρεάζουν το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τις προτεραιότητες που αυτοί θέτουν στην εργασία τους, ενώ πολλές φορές παρατηρείται ότι το επίπεδο εργασίας του διευθυντή αντανακλάται στο επίπεδο εργασίας των εκπαιδευτικών (Μπελαδάκης, 2010:108· Αγγελίδου, 2006:520· Καμπουρίδης, 2002:15-16). Σύμφωνα με το Ν.1566/1985 στο εδ. Δ της παρ. 1, στο άρθρο 11 επισημαίνεται ότι *«ο Διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων. Μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους»*.

3. Σε όλη την εισήγηση χρησιμοποιείται ο όρος «διευθυντής», χωρίς σεξιστικό υπαινιγμό ή βασισμένο σε κάποιο στερεότυπο, αλλά για λόγους συντομίας και γενίκευσης.

1.1. Διαδικασία επιλογής διευθυντών

Η στελέχωση θεωρείται πολύ σημαντική για τον οποιονδήποτε οργανισμό, καθώς είναι βασικό στοιχείο για τη μακροβιότητά του, ενώ θα πρέπει να βρεθεί το κατάλληλο άτομο, την κατάλληλη στιγμή στην κατάλληλη θέση (Κακαλέ, 2012: 31). Η επιλογή των ηγετικών στελεχών είναι μία από τις σημαντικότερες αποφάσεις που αφορούν την ευημερία του οργανισμού. Γι' αυτό το σύστημα προαγωγής διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011:154,156· Μιχάλης, 2006:154). *«Επιλογή είναι η διαδικασία με την οποία ο οργανισμός, η επιχείρηση ή η υπηρεσία διαλέγει από ένα κατάλογο υποψήφιων το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που καλύτερα ανταποκρίνονται στα κριτήρια επιλογής για τη διαθέσιμη θέση, λαμβάνοντας υπόψη της τρέχουσες συνθήκες του περιβάλλοντος»* (Κανελλόπουλος, 1991:153). Ο διευθυντής έχει ένα πολυδιάστατο ρόλο και για ν' ανταπεξέλθει σ' αυτόν πρέπει να στηριχτεί στη διοικητική του εμπειρία και στην επαγγελματική του κατάρτιση. Γι' αυτό και την ηγεσία/ διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να στελεχώνουν άτομα ικανά και κατάλληλα (Δροσάτος, 2014:28-29).

Το ζήτημα της επιλογής του διευθυντή της σχολικής μονάδας παρουσιάζεται όταν κάποιος εκπαιδευτικός δηλώσει την υποψηφιότητά του. Ο σκοπός της επιλογής του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι η επιλογή του κατάλληλου εκείνου υποψηφίου, ο οποίος σε σύγκριση με τους άλλους είναι ο πιο κατάλληλος για να φέρει εις πέρας τα καθήκοντά του. Γι' αυτό, η διαδικασία επιλογής θα πρέπει να παρέχει ενθάρρυνση στους υποψήφιους που έχουν όλα τα απαιτούμενα προσόντα να συμμετάσχουν σ' αυτή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την παροχή πληροφοριών αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής του, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που θα πρέπει ν' αναλάβει, ο στρατηγικός σχεδιασμός που ακολουθεί η σχολική μονάδα, οι οικονομικοί πόροι και το ανθρώπινο δυναμικό που διαθέτει. Σε αντίθετη περίπτωση, δηλαδή μία ελλιπής πληροφόρηση, θα λειτουργήσει αρνητικά για τους υποψήφιους που θα θέλουν να συμμετάσχουν στη διαδικασία (Μαδεμλής, 2014:63, 92-93). Η πολυπλοκότητα της διαδικασίας επιλογής των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση είναι ανάλογη της πολυπλοκότητας των αρμοδιοτήτων και του ρόλου τους (Κανάκη, 2008:42). Το να βρεθεί το κατάλληλο πρόσωπο στην κατάλληλη θέση είναι το κλειδί της επιτυχίας για να πετύχει τα μέγιστα των δυνατοτήτων του (Κανελλόπουλος, 1991:65) και γι' αυτό αποτελεί βασική παράμετρο στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Μιχάλης, 2006:162).

Η επιλογή του διευθυντή είναι πολύ σημαντική, αφού θα πρέπει να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να δημιουργήσει νέες ευκαιρίες αναβάθμισης αυτής (Μαδεμλής, 2014:65). Οι νέοι διευθυντές -που θα πρέπει να είναι επαρκώς καταρτισμένοι- θα οδηγήσουν μέσα από την επιτυχή αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος σε μία άλλη εποχή (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005:126). Οι διευθυντές λόγω των αλλαγών των τελευταίων δεκαετιών καλούνται να προετοιμαστούν και να αποκτήσουν δεξιότητες, έτσι ώστε να διαχειρίζονται τις επερχόμενες καταστάσεις (Williams, 1995:146). Σύμφωνα με τον Ρες (2004:43 στο Κοντογιαννάκης, 2011:33), ένας καταρτισμένος διευθυντής σχολικής μονάδας *«δε θα πρέπει να συμβιβάζεται με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να μένει πεισματικά περιχαρακωμένο στα αυστηρώς προκαθορισμένα εκπαιδευτικά και μόνο καθήκοντά του, αφοσιωμένο αποκλειστικά στην παροχή γνώσεων και απαθής θεατής των ραγδαίων εξελίξεων στην κοινωνία».*

Κάθε πολιτική εξουσία επιθυμώντας να χαράξει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει και τα κριτήρια επιλογής στελεχών Εκπαίδευσης, τα οποία γι' αυτό το λόγο δε χαρακτηρίζονται από θεσμική σταθερότητα (Σαΐτης, 2014:136· Ανδρέου, 1999:252). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αίρονται οι δημιουργικές τους πρωτοβουλίες, να αναπτύσσονται αισθήματα ανασφάλειας, ενώ συχνά νιώθουν ότι είναι έρμαια της εκάστοτε πολιτικής βούλησης (Κουλουμπαρίτση, κ.α., 2007:50-51). Κατά καιρούς ο τρόπος επιλογής των διευθυντών υφίσταται αλλαγές και μάλιστα πολύ σημαντικές δεδομένου ότι άλλες φορές η αρχαιότητα κρίνεται βαρύνουσας σημασίας, ενώ άλλες φορές κρίνεται πιο σημαντική η επαγγελματική κατάρτιση. Ακόμη, άλλες φορές η θέση του διευθυντή είναι μόνιμη, ενώ άλλες φορές με θεσμοθετημένη θητεία. Παρ' όλα αυτά, όμως, είναι κοινός τόπος ότι οι υποψήφιοι διευθυντές δεν έχουν διοικητική επάρκεια, αφού δε λαμβά-

νουν κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ούτε κάποια επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της εργασία τους ασκώντας τα καθήκοντά τους με βάση την όποια εμπειρία κατέχουν (Μαδεμλής, 2014:19-20). Επιπλέον, αν και οι αποτελεσματικοί διευθυντές θα πρέπει να είναι σε θέση να προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους, διαπιστώνεται ότι δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να το επιτύχουν (Ευθυμίου, 2005:28).

Άλλο ένα ζήτημα που τίθεται αναφορικά με τα κριτήρια και την επιλογή του διευθυντή είναι το εάν πρέπει να κατέχει πτυχίου παιδαγωγού. Με άλλα λόγια, τίθεται το ερώτημα για το εάν ο διευθυντής πρέπει να προέρχεται από τον παιδαγωγικό κλάδο και να είναι εκπαιδευτικός ή εάν θα πρέπει να είναι κάποιος τεχνοκράτης. Οι υποστηρικτές της πρώτης θέσης επισημαίνουν ότι μόνο κάποιος που είναι γνώστης της σχολικής πραγματικότητας μπορεί να φέρει εις πέρας τους στόχους της σχολικής μονάδας. Και γι' αυτό θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία σε νέους, δυναμικούς εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν το ταλέντο τους στη διοίκηση. Από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές της δεύτερης θέσης επικροτούν την άποψη ότι οι σχολικές μονάδες ως σύνθετες οντότητες καλούνται να αντιμετωπίσουν όμοιο ανταγωνισμό μ' εκείνον των επιχειρήσεων. Γι' αυτό το λόγο κάποιος με θεωρητικές και τεχνικές ικανότητες θα μπορούσε να διαχειριστεί τέτοιου είδους θέματα. Οι γνώσεις δεν είναι το μοναδικό τους κριτήριο, αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι ικανότητες του υποψήφιου στελέχους (Μαδεμλής, 2014:63, 82-83).

Λόγω της συνεχούς ανάπτυξης, οι οργανισμοί δεν επιζητούν στελέχη με αυστηρή εξειδίκευση, αλλά υβριδικά στελέχη –εννοώντας ότι τα άτομα πέρα από το αντικείμενο των σπουδών τους ή των αρμοδιοτήτων που τους έχουν ανατεθεί, θα πρέπει να κατέχουν γνώσεις που άπτονται σε κοντινά πεδία αυτών και κυρίως διοικητικού περιεχομένου (Κέφης, 2005:19). Πολλοί συγγραφείς, όπως ο Πασιαρδής, ο Μαραθεύτης και ο Τριλιανός αναφέρουν ότι πέραν της εμπειρίας σε διευθυντικές θέσεις και της επαγγελματικής τους κατάρτισης, οι διευθυντές θα πρέπει να κατέχουν ειδικές σπουδές πάνω σε ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Σχολικών Μονάδων, ενώ θα πρέπει να έχουν και όραμα για την πορεία τους (Στραβάκου, 2003:121) –γεγονός που οφείλεται στο ότι η εκπαίδευση/προετοιμασία ενός δασκάλου δε συνάδει με εκείνη ενός διευθυντή (Staub & Bravender, 2014:2). Στο σύγχρονο σχολείο ο διευθυντής απαιτείται να κατέχει δεξιότητες μάνατζμεντ και να επιμορφώνεται διαρκώς πάνω σ' αυτές για να θέτει σωστούς στόχους και κατευθυντήριες γραμμές για την επίτευξή τους (Νιθαυριανάκης, 2014:38· Hoadley, Christie & Ward, 2009:376-377· Κανάκη, 2008:45).

1.2. Το νομοθετικό πλαίσιο αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής

Το Μάιο του 2015 ανακοινώθηκε ο νόμος για την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων και βρέθηκε στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, αφού η εισαγωγή κι η υλοποίησή του μπορεί να χαρακτηριστεί και ως βεβιασμένη. Ο χαρακτηρισμός αυτός προκύπτει από τον τίτλο του νόμου ως «*Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*», ο οποίος περιλάμβανε τον καθορισμό της διαδικασίας επιλογής των διευθυντών των σχολείων και δημοσιεύτηκε 14 Μαΐου του 2015, ενώ μία εβδομάδα αργότερα και, πιο συγκεκριμένα, στις 20 Μαΐου του 2015 δημοσιεύτηκε η απόφαση (Αριθμ. Φ.361.22/26/79840/Ε3), που καλούσε τους υποψήφιους διευθυντές να υποβάλουν την αίτησή τους. Στο παρόν υποκεφάλαιο αντιπαραβάλλονται ο νέος Ν. 4327/2015 και ο προηγούμενος που βρισκόταν σε ισχύ, ο Ν. 3848/2010.

Πίνακας 1
Σύγκριση Κριτηρίων του Ν. 4327/2015 και του Ν. 3848/2010

Κριτήρια	**Ν. 4327/2015**	**Ν. 3848/2010**	**Στάθμιση μονάδων του Ν. 3848/2010 με βάση τις μονάδες (35) του Ν. 4327/2015**
Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση	9 μονάδες	24 μονάδες	13 μονάδες
Υπηρεσιακή και Διδακτική Εμπειρία	14 μονάδες	14 μονάδες	7,50 μονάδες
Συνέντευξη/ Ψηφοφορία	12 μονάδες (Ψηφοφορία)	15 μονάδες (Συνέντευξη)	8 μονάδες
Συμβολή στο Εκπαιδευτικό έργο	0 μονάδες	12 μονάδες	6,50 μονάδες

Επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση

Όπως γίνεται εμφανές από τον παραπάνω πίνακα, οι μονάδες που αποδίδονται στο κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης μειώνονται σημαντικά. Αν υποθέσουμε ότι ο υποψήφιος συγκεντρώσει το μέγιστο αριθμό των μονάδων (9 μονάδες), αυτές αντιστοιχούν μόλις στο 25,7% των συνολικών μονάδων, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη διαδικασία, όπου αντιστοιχούσαν στο 36,9%. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ότι το κριτήριο αυτό δεν αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην επιλογή των Στελεχών.

Προφανώς, υπάρχουν και αρκετές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τις υπο-κατηγορίες του συγκεκριμένου κριτηρίου. Για παράδειγμα, το διδακτορικό δίπλωμα με το νέο σύστημα μοριοδοτείται με 4 μονάδες έναντι των 6 μονάδων που ήταν με το προηγούμενο σύστημα. Σύμφωνα με το νέο νόμο, οι εκπαιδευτικοί των ΤΠΕ (ΠΕ 20 και ΠΕ 19) δε δικαιούνται μονάδες από τη γνώση των ΤΠΕ, ενώ το νέο σύστημα αναγνωρίζει την πιστοποίηση της γνώσης των ΤΠΕ με κάθε τίτλο που αναγνωρίζεται από το ΑΣΕΠ εν αντιθέσει με το προηγούμενο σύστημα που μοριοδοτούσε διαφορετικά την επιμόρφωση Α και Β επιπέδου.

Επιπλέον, λόγω της σύμπτυξης πολλών υποκατηγοριών και της μοριοδότησής τους, ένας υποψήφιος είναι πολύ πιο δύσκολο να συγκεντρώσει το μέγιστο όριο των 9 μονάδων. Έτσι, ενώ με τον προηγούμενο νόμο κάποιος που είχε ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα, μία ξένη γλώσσα επιπέδου Β2 και την πιστοποίηση στις ΤΠΕ επιπέδου Β θα συγκέντρωνε 8,5 μονάδες, με το νέο νόμο συγκεντρώνει 3,5 μονάδες.

Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης χωρίζεται σε δύο βασικές υπο-κατηγορίες. Η πρώτη υπο-κατηγορία σχετίζεται με τη διδακτική προϋπηρεσία και η δεύτερη με τη διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία του υποψηφίου. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται μόνο οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τη σύγκριση των δύο νομοθετικών πλαισίων.

Πίνακας 2
Σύγκριση Κριτηρίων Διδακτικής Προϋπηρεσίας και Διοικητικής & Καθοδηγητικής Εμπειρίας του Ν. 4327/2015 και του Ν.3848/2010

Κριτήρια	**Ν. 4327/2015**	**Ν. 3848/2010**	**Στάθμιση μονάδων του Ν. 3848/2010 με βάση τις μονάδες (35) του Ν. 4327/2015**
Διδακτική Προϋπηρεσία	11 μονάδες κατ' ανώτατο, όπου: 1 μονάδα αντιστοιχεί σε κάθε έτος πέραν του 8ου έτους	8 μονάδες κατ' ανώτατο, όπου: 0,5 μονάδες αντιστοιχούν σε κάθε έτος πέραν του 8ου έτους	4,30 μονάδες κατ' ανώτατο, όπου: 0,30 μονάδες αντιστοιχούν σε κάθε έτος πέραν του 8ου έτους
Διοικητική και Καθοδηγητική εμπειρία	3 μονάδες κατ' ανώτατο	6 μονάδες κατ' ανώτατο	3,20 μονάδες κατ' ανώτατο
Σύνολο Μονάδων του κριτηρίου	**14 μονάδες**	**14 μονάδες**	**7,50 μονάδες**

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι με το καινούριο νομοθετικό πλαίσιο αυξήθηκε η βαρύτητα που αποδίδεται στο κριτήριο της διδακτικής και διοικητικής προϋπηρεσίας. Μία παρατήρηση που κάνει κάποιος αφορά τις μονάδες που αποδίδονται στην προηγούμενη διοικητική εμπειρία, καθώς στην υπο-κατηγορία αυτή αποδίδονται κατά προσέγγιση οι ίδιες μονάδες και στα δύο νομοθετικά πλαίσια. Το συμπέρασμα από αυτό είναι ότι με το νέο σύστημα δε θεωρείται βαρύνουσας σημασίας ή πρότερη εμπειρία σε αντίστοιχη θέση.

Υπηρεσιακή κατάσταση

Όσον αφορά το κριτήριο της διδακτικής προϋπηρεσίας, που σχετίζεται με την αρχαιότητα των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι αναβαθμίζεται σε σχέση με το προηγούμενο σύστημα μοριοδότησης κι έτσι στο σύνολο των μοριοδοτούμενων κριτηρίων με το Ν. 4327/2015 η διδακτική προϋπηρεσία καταλαμβάνει το 31,4% των μονάδων ή περίπου το 1/3 του συνόλου αυτών, ενώ με το παλαιότερο καταλάμβανε το 12,3% των μονάδων –διαφοροποίηση που είναι υψίστης σημασίας, καθώς με αυτό τον τρόπο δηλώνεται ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ένα ισχυρό πλεονέκτημα έναντι των νεότερων υποψηφίων. Ακόμη, με μία προσεκτικότερη ματιά συμπεραίνεται ότι με το νέο νόμο οι 11 μονάδες αντιστοιχούν σε 11 έτη επιπρόσθετα των 8, ενώ με το παλαιότερο σε 16 έτη. Άρα, με το Ν. 4327/2015 εξισώνονται όσοι υποψήφιοι έχουν από 19 χρόνια υπηρεσίας και άνω, ενώ με τον προηγούμενο όσοι είχαν 24 και άνω. Συνεπώς, αυτοί που έχουν 20-24 χρόνια και άνω στερούνται των επιπρόσθετων μονάδων που είχαν με το Ν. 3848/2010.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών που τίθεται σε ευνοϊκότερη θέση είναι εκείνη με περίπου 19 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Κι αυτό βασίζεται στο γεγονός ότι όσοι είναι κάτω των 19 ετών δε δικαιούνται το ανώτερο όριο των 11 μονάδων από την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ενώ η ομάδα των εκπαιδευτικών που έχει 20-24 χρόνια δε διεκδικεί περισσότερες μονάδες.

Η ψηφοφορία

Το κριτήριο της συνέντευξης συχνά αναφερόταν ως ένα μη-αξιοκρατικό και αντικειμενικό κριτήριο για την επιλογή των διευθυντών. Στα παλιότερα από τα αναφερθέντα νομοθετικά κείμενα δεν υπήρχε συγκεκριμένη θεματολογία και πολλοί υποψήφιοι ένιωθαν αδικημένοι από την όλη διαδικασία. Με το Ν. 3848/2010, για να περιοριστούν οι αντιδράσεις, ορίστηκε συγκεκριμένη θεματολογία, ενώ η συνέντευξη καταγράφονταν έτσι ώστε όποιος νιώθει αδικημένος να μπορεί να καταφύγει σε ένσταση και να επαναξιολογηθεί. Ωστόσο, και πάλι υπήρξαν αντιδράσεις, καθώς κάποιοι υποψήφιοι θεωρείται ότι γνώριζαν εκ των προτέρων το θέμα και ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι.

Εντούτοις, το τοπίο αλλάζει εντελώς με το Ν. 4327/2015, αφού το κριτήριο της συνέντευξης αντι-

καθιστάται από την ψηφοφορία των μελών του Συλλόγου των Διδασκόντων. Το κριτήριο αυτό μοριοδοτείται με 12 μονάδες επί του συνόλου των μοριοδοτούμενων κριτηρίων έναντι των 15 μονάδων που μοριοδοτούνταν η συνέντευξη. Αν κι εκ πρώτης όψης φαίνεται ότι η μοριοδότηση του συγκεκριμένου κριτηρίου μειώνεται με το Ν. 4327/2015, κάτι τέτοιο δεν ισχύει αν αναλογιστούμε ότι η συνέντευξη καταλάμβανε το 23% του συνόλου των μονάδων, ενώ η συνέντευξη το 34,3% του συνόλου.

Για να διεξαχθεί η διαδικασία της ψηφοφορίας, θα πρέπει να παρευρίσκεται τουλάχιστον το 65% των εκπαιδευτικών, ενώ ο υποψήφιος θα πρέπει να συγκεντρώσει τουλάχιστον 20% των ψήφων, ειδάλλως αποκλείεται από τη διαδικασία. Οι λευκές ψήφοι καταμετρούνται κανονικά, ενώ οι άκυρες αφαιρούνται. Δικαίωμα ψήφου έχουν οι εκπαιδευτικοί που καλύπτουν τις λειτουργικές ανάγκες του σχολείου, περιλαμβανομένων και των αναπληρωτών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν οργανική θέση, αλλά έχουν πάρει απόσπαση ή λείπουν με άδεια δεν έχουν δικαίωμα ψήφου. Για τα σχολεία που δεν έχουν κάποιο υποψήφιο ή οι υποψήφιοι έχουν αποκλειστεί, διευθυντή ορίζουν τα διευρυμένα υπηρεσιακά συμβούλια.

1.3. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ίσως η σημαντικότερη απόφαση που αφορά την ευημερία του οργανισμού. Κι αυτό, διότι θα πρέπει να βρεθεί το κατάλληλο πρόσωπο με την κατάλληλη εμπειρία και τις απαραίτητες γνώσεις για να μπορέσει να φέρει εις πέρας το έργο και τις αρμοδιότητες που θα του ανατεθούν, καθώς η πολυπλοκότητα της θέσης συνάδει με την πολυπλοκότητα των καθηκόντων του διευθυντή. Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε από την αναδίφηση της συναφούς βιβλιογραφίας που πλαισιώνει την έρευνα αν κι έχουν γίνει πάρα πολλές έρευνες για την αναζήτηση των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός διευθυντής, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί για τη διαδικασία επιλογής και τα κριτήρια των διευθυντών (Μαδεμλής, 2014· Σπυροπούλου, 2010· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Στιβακτάκης, 2006· Στραβάκου, 2003). Συνεπώς, η αναγκαιότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στο να συμβάλει στον εμπλουτισμό της επιστημονικής γνώσης αναφορικά με τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ενώ η πρωτοτυπία και η σπουδαιότητά της οφείλεται στο γεγονός ότι αφορά το Νομό Δωδεκανήσου στον οποίον οι έρευνες για το θέμα είναι ακόμα πιο λιγοστές. Τον Ιούνιο του 2015 έγινε η τελευταία επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η αναζήτηση των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με το καινούριο νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 4327/2015) και τη σύγκρισή του με το προηγούμενο (Ν. 3848/2010) ανάγει το θέμα της παρούσας εργασίας σε επίκαιρο, ενδιαφέρον και πρωτότυπο. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματά της κρίνονται υψίστης σπουδαιότητας από τους ίδιους, καθώς τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας είναι πιθανό να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφόρησης και προβληματισμού για την εκπαιδευτική κοινότητα, έτσι ώστε στο μέλλον να σχεδιαστεί ένα νομοθετικό πλαίσιο που θα είναι περισσότερο αποδεκτό από τους υποψήφιους διευθυντές.

2.0. Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής τους. Πιο συγκεκριμένα, επεδίωξε να εξετάσει τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να κατέχουν οι διευθυντές, αλλά και τις αρμοδιότητές τους, το πώς εκλαμβάνουν οι διευθυντές τη διαδικασία επιλογής τους και ποιοι είναι οι λόγοι που τους ώθησαν στο να διεκδικήσουν τη συγκεκριμένη θέση. Επιπρόσθετα, η καταγραφή των απαντήσεων για τις αντιλήψεις των διευθυντών αποκαλύπτει τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στα εκάστοτε κριτήρια που μοριοδοτούνται για την επιλογή τους, καθώς και την άποψή τους για το Ν. 4327/2015 βάσει τον οποίο επιλέχθηκαν.

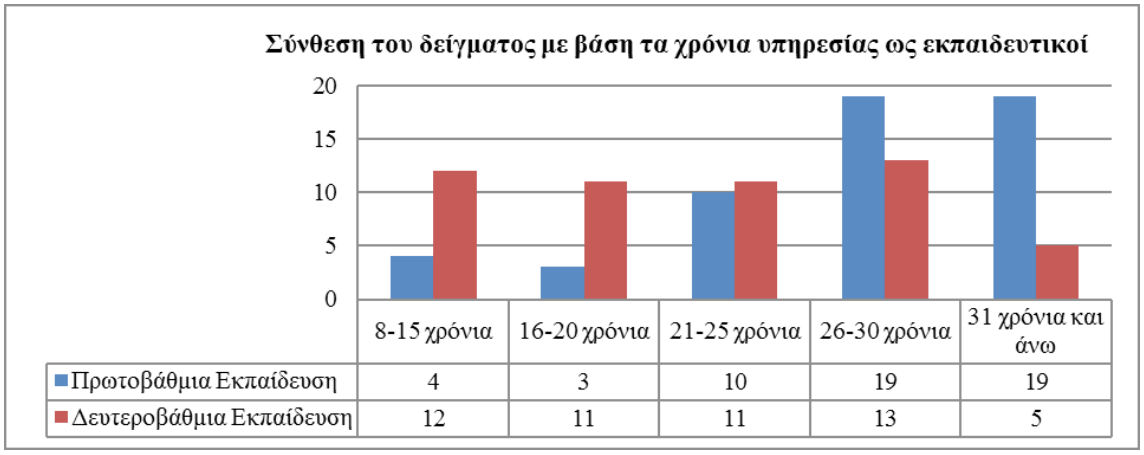
Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου. Για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας, συντάχθηκε γραπτό και ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, που περιλάμβανε 13 κλειστού ή ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Ωστόσο, η παρούσα εισήγηση, λόγω της σύντομης έκτασης, θα περιορισθεί στη συζήτηση των παρακάτω επίκαιρων, αλλά συνάμα καίριων ερωτημάτων της διαδικασίας επιλογής των διευθυ-

ντών: α) Πώς διαμορφώθηκε το πλαίσιο υλοποίησης της διαδικασίας υποβολής υποψηφιότητάς τους; β) Ποια είναι η σπουδαιότητα που οι διευθυντές αποδίδουν στα διάφορα κριτήρια επιλογής; γ) Ποια είναι η άποψή τους για το Ν. 4327/2015 βάσει τον οποίον επιλέχθηκαν; δ) Υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

2.1. Αποτελέσματα έρευνας

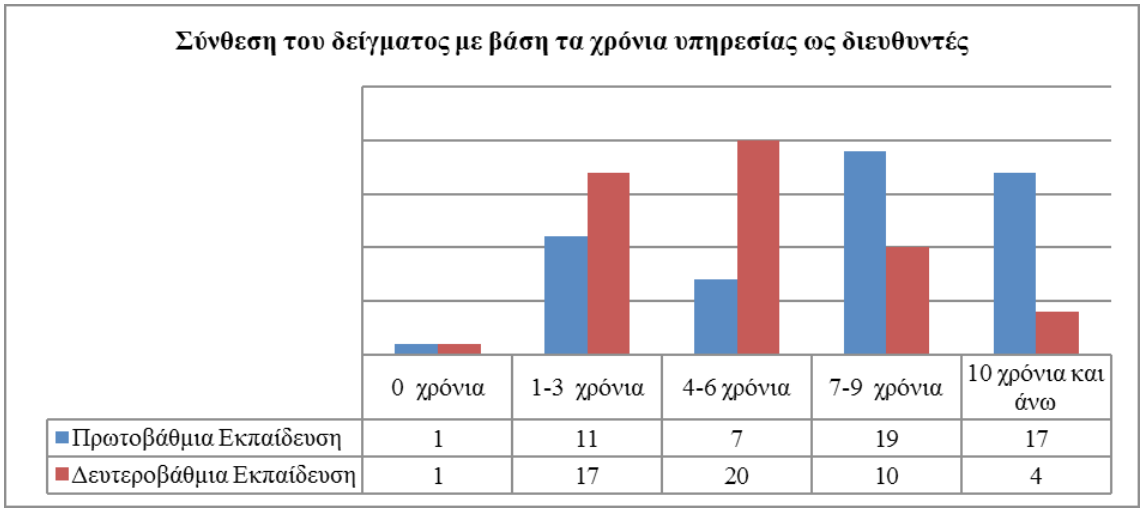
2.1.1. Διαμόρφωση πλαισίου υλοποίησης της διαδικασίας υποβολής υποψηφιότητας των διευθυντών

Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί. Διαπιστώνεται, μάλιστα, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας ανάλογα με τη βαθμίδα που υπηρετούν (p=.001). Πράγματι, η πλειονότητα των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει 26 έτη και άνω εν αντιθέσει με τους διευθυντές της Δευτεροβάθμιας, που είναι νεώτεροι.



Γράφημα 1
Σύνθεση του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (p=.001) παρουσιάζεται και στη σύνθεση του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους ως διευθυντές. Σύμφωνα με το γράφημα 2, γίνεται εμφανές ότι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι νεώτεροι, ενώ οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας διαπιστώνεται ότι έχουν περισσότερα έτη σε διευθυντική θέση. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν 1-6 χρόνια διευθυντικής εμπειρίας, ενώ η πλειονότητα των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας συγκεντρώνουν από 7 χρόνια και άνω.



Γράφημα 2
Σύνθεση του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές

Όσον αφορά την επιλογή των σχολείων από τους διευθυντές από τον πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος και σε ποσοστό της τάξης του 95,3% έκανε μόνο μία επιλογή, παρ' όλο που είχε το δικαίωμα να αιτηθεί μέχρι 3 σχολεία. Ακόμη, απ' αυτούς τους διευθυντές που έκαναν μόνο μία επιλογή το 80,4% έκαναν αίτηση μόνο στο σχολείο που υπηρετούν. Άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι μόνο 1 διευθυντής του δείγματος χρησιμοποίησε το δικαίωμα που του έδινε ο νόμος και αξιοποίησε και τις 3 επιλογές σχολείων.

Πίνακας 3
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος
με βάση το/τα σχολείο/α που έκαναν αίτηση

Σε ποιο σχολείο κάνατε αίτηση;	**ν**	**%**
Μόνο στο σχολείο που υπηρετώ	86	80,4
Μόνο σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία	10	9,3
Μόνο σε σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ	6	5,6
Στο σχολείο που υπηρετώ και σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία	2	1,9
Στο σχολείο που υπηρετώ και σε σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ	2	1,9
Σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία και σε σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ	0	0,0
Στο σχολείο που υπηρετώ, σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία και σε σχολείο που δεν έχω υπηρετήσει ποτέ	1	0,9
Σύνολο	**107**	**100,0**

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται αναλυτικά οι επιλογές που έκαναν οι διευθυντές, αλλά και το σχολείο στο οποίο τελικά επιλέχθηκαν. Οι διευθυντές του δείγματος που επέλεξαν μόνο ένα σχολείο επιλέχθηκαν όλοι εκεί που αιτήθηκαν, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία αυτών επιλέχθηκε

στο σχολείο που ήδη υπηρετούσαν. Όσον αφορά τους διευθυντές που είχαν κάνει δύο ή και τρεις επιλογές, η πλειονότητα αυτών επιλέχθηκε και πάλι στο σχολείο που ήδη υπηρετούσε και μόλις 9 από τους διευθυντές του δείγματος επιλέχθηκαν σε σχολείο που δεν είχαν υπηρετήσει προηγουμένως.

Πίνακας 4
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος με βάση το σχολείο που έκαναν αίτηση και το σχολείο που επιλέχθηκαν

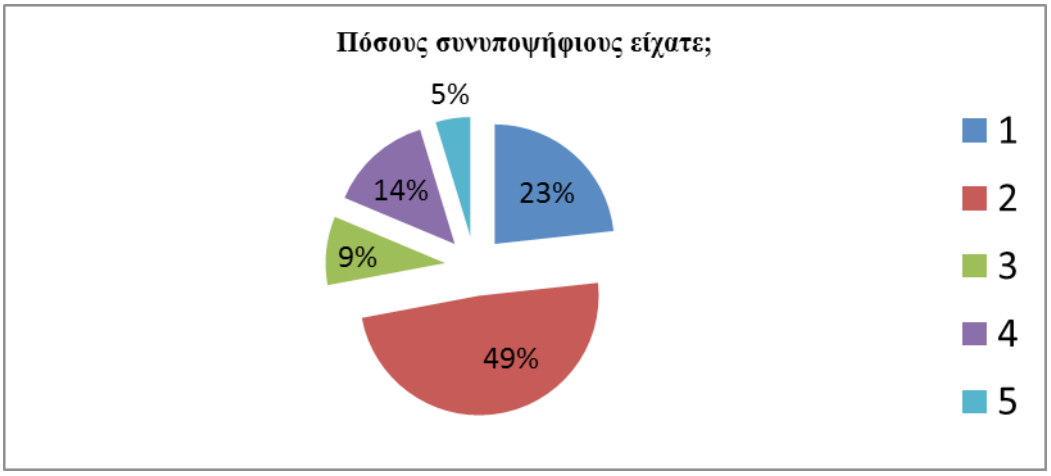
Σε ποιο σχολείο κάνατε αίτηση;	**Σε ποιο σχολείο επιλεχθήκατε;**							
	Στο σχολείο που υπηρετώ		**Στο σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία**		**Στο σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ**		**Σύνολο**	
	ν	**%**	**ν**	**%**	**ν**	**%**	**ν**	**%**
Μόνο στο σχολείο που υπηρετώ	86	100,0	0	0	0	0	86	100,0
Μόνο σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία	0	0	9	100,0	0	0	9	100,0
Μόνο σε σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ	0	0,0	0	0,0	6	100,0	6	100,0
Στο σχολείο που υπηρετώ και σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0
Στο σχολείο που υπηρετώ και σε σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ	1	50,0	0	0,0	1	50,0	2	100,0
Σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία και σε σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100,0
Στο σχολείο που υπηρετώ, σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία και σε σχολείο που δεν έχω υπηρετήσει ποτέ	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1	100,0
Σύνολο	**89**	**84,0**	**9**	**8,5**	**8**	**7,5**	**106**	**100,0**

Η πλειονότητα των διευθυντών του δείγματος και σε ποσοστό της τάξης του 59,4% του συνόλου δεν είχε άλλον συνυποψήφιο για τη διευθυντική θέση. Ωστόσο, σημαντικό εύρημα αποτελεί το ότι από τους διευθυντές του δείγματος που είχαν συνυποψήφιο, η πλειονότητα αυτών επιλέχθηκε στο σχολείο που υπηρετούσε, όπως γίνεται κατανοητό και από τον πίνακα 5. Επιπρόσθετα, στην ερώτηση αυτή εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των διευθυντών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν ($p=.000$), αφού καθίσταται σαφές ότι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας είχαν μεγαλύτερο ανταγωνισμό για τη διευθυντική θέση σε σύγκριση με τους διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 5
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος
με βάση το εάν υπήρχαν άλλοι υποψήφιοι στο σχολείο που έκαναν αίτηση

Υπήρχαν άλλοι υποψήφιοι;	**Ναι**		**Όχι**		**Σύνολο**	
	ν	**%**	**ν**	**%**	**ν**	**%**
Μόνο στο σχολείο που υπηρετώ	33	38,4	53	61,6	86	100,0
Μόνο σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία	3	33,3	6	66,7	9	100,0
Μόνο σε σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ	4	66,7	2	33,3	6	100,0
Στο σχολείο που υπηρετώ και σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία	0	0,0	2	100,0	2	100,0
Στο σχολείο που υπηρετώ και σε σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ	2	100,0	0	0,0	2	100,0
Σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία και σε σχολείο που δεν είχα υπηρετήσει ποτέ	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Στο σχολείο που υπηρετώ, σε σχολείο που είχα υπηρετήσει την τελευταία πενταετία και σε σχολείο που δεν έχω υπηρετήσει ποτέ	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Σύνολο	**43**	**40,6**	**63**	**59,4**	**106**	**100,0**

Ως προς τον αριθμό των συνυποψήφιων των διευθυντών του δείγματος, όπως φανερώνει και το γράφημα 3, η πλειονότητα των διευθυντών του δείγματος που είχαν συνυποψήφιο (49%) είχε δύο συνυποψήφιους, ενώ το 23% αυτών είχε μόλις έναν. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 5% των διευθυντών είχε 5 συνυποψήφιους για τη διευθυντική θέση.



Γράφημα 3
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος
με βάση τον αριθμό των συνυποψήφιων (για όσους είχαν)

Άλλο ένα σημαντικό εύρημα αποτυπώνεται στον πίνακα 6, καθώς διαπιστώνεται ότι το 79,5% των διευθυντών που είχαν κι άλλους συνυποψήφιους για τη διευθυντική θέση, είχαν συνυποψήφιο εκπαιδευτικό, ο οποίος υπηρετεί στο σχολείο που επιλέχθηκαν.

Πίνακας 6
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος με βάση το αν υπήρχε υποψήφιος για τη θέση και υπηρετεί στο σχολείο που εκλέχθηκαν οι διευθυντές του δείγματος

Είχατε συνυποψήφιο κάποιον που υπηρετούσε στο σχολείο που επιλεχθήκατε;	**Ναι**		**Όχι**	
	ν	**%**	**ν**	**%**
	35	**79,5**	8	20,5
Σύνολο	**ν: 43 %: 100,0**			
Δεν απάντησαν	ν: 0 %: 0,0			

2.1.2. Η σπουδαιότητα που αποδίδουν οι διευθυντές στα διάφορα κριτήρια επιλογής τους

Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τη βαθμολογία που απέδωσαν οι διευθυντές του δείγματος σε κάποια βασικά κριτήρια επιλογής τους, τα οποία διαδραμάτισαν στην πλειοψηφία τους σημαντικό ρόλο στα διάφορα νομοθετικά πλαίσια που υφίσταντο την τελευταία δεκαετία. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε μία ερώτηση κλειστού τύπου με κλίμακα σταθερού αθροίσματος (35 μονάδες). Ακόμη, για να καταστούν συγκρίσιμα τα αποτελέσματα, κρίθηκε απαραίτητη η αναγωγή των μονάδων του Ν. 3848/2010 από τις 65 στις 35 μονάδες. Επίσης, στο κριτήριο της Επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης του Ν. 4327/2015 αναφέρονται 9 μονάδες, αφού ο τίτλος του Διδασκαλείου, που καταλαμβάνει δύο επιπλέον μονάδες, αφορά μόνο τους διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν, διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές του δείγματος ανέδειξαν ως σηματικότερο κριτήριο εκείνο της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης με 7,48 μονάδες, ενώ με μικρή διαφορά ακολουθεί εκείνο της Διδακτικής προϋπηρεσίας (7,21 μονάδες). Το κριτήριο της διδακτικής εμπειρίας είναι το κριτήριο εκείνο με την αμέσως επόμενη υψηλή βαθμολογία (6,23 μονάδες), εύρημα το οποίο έρχεται φανερά σε αντίθεση με τα δύο τελευταία νομοθετικά κείμενα στα οποία φαίνεται να διαδραματίζει έναν ελάσσονος σημασίας ρόλο. Επιπρόσθετα, ένα ακόμα σημαντικό εύρημα αποτελεί η βαθμολόγηση του κριτηρίου της ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων (5,64 μονάδες), αφού φαίνεται ότι οι διευθυντές αφενός υποβαθμίζουν τη σπουδαιότητά της, αφετέρου βρίσκονται σε σύγχυση δεδομένου ότι η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι ιδιαίτερα υψηλή (4,35). Η συνέντευξη, που για πολλά χρόνια υπήρξε ένα αμφιλεγόμενο κριτήριο, είναι ένα κριτήριο που συγκέντρωσε 3,61 μονάδες, πράγμα που αποδεικνύει ότι οι διευθυντές δεν επιθυμούν να το αποκλείσουν από τη διαδικασία επιλογής τους, αλλά να το περιορίσουν. Οι γραπτές εξετάσεις σε παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα είναι ένα από τα κριτήρια που δε θεσμοθετήθηκε ποτέ, αλλά θεωρήθηκε από πολλούς διευθυντές ως ένα κριτήριο που θα έπρεπε να υφίσταται αποδίδωντάς του 2,94 μονάδες. Η αυτό-αξιολογική έκθεση του υποψηφίου ήταν ένα κριτήριο που δεν προτιμήθηκε ιδιαίτερα από τους διευθυντές ως κριτήριο επιλογής (1,44 μονάδες), ενώ κάποιοι από τους διευθυντές του δείγματος προχώρησαν σε κάποιες προτάσεις (0,45 μονάδες), όπως είναι το ψυχολογικό τεστ στους υποψήφιους διευθυντές.

Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις των διευθυντών δε διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, παρά μόνο στο κριτήριο των γραπτών εξετάσεων, όπου οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέδωδαν στο συγκεκριμένο κριτήριο υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τους διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (p=.013).

Πίνακας 7
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος με βάση τη βαθμολογία που απέδωσαν στα διάφορα κριτήρια επιλογής

Κατηγορίες	**Μοριοδότηση Ν. 3848/2010**	**Βαθμολόγηση διευθυντών δείγματος**		**Μοριοδότηση Ν. 4327/2015**
		μ.ο.	**τ.α.**	
Επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση	13 μονάδες	7,48 μονάδες	3,54	9 μονάδες**
Διδακτική προϋπηρεσία	4 μονάδες	7,21 μονάδες	3,04	11 μονάδες
Διοικητική εμπειρία	3 μονάδες	6,23 μονάδες	3,10	3 μονάδες
Ψηφοφορία Συλλόγου Διδασκόντων	0 μονάδες	5,64 μονάδες	4,35	12 μονάδες
Συνέντευξη	8 μονάδες	3,61 μονάδες	3,27	0 μονάδες
Γραπτές εξετάσεις	0 μονάδες	2,94 μονάδες	3,68	0 μονάδες
Αυτό-αξιολογική έκθεση υποψηφίου	0 μονάδες	1,44 μονάδες	1,96	0 μονάδες
Άλλο	7 μονάδες	0,45 μονάδες	1,64	0 μονάδες
Σύνολο	**35 μονάδες***	**35 μονάδες**		**35 ονάδες**

2.2.3. Η άποψη των διευθυντών για το Ν. 4327/2015 βάσει τον οποίον επιλέχθηκαν

Για την παρουσίαση των δηλώσεων που σχετίζονται με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, αυτές ταξιμομήθηκαν ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των διευθυντών του δείγματος, όπως προέκυψε από το μέσο όρο των απαντήσεών τους. Πιο αναλυτικά, στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι δηλώσεις εκείνες με τις οποίες οι διευθυντές συμφωνούν, ανάλογα βέβαια και με τη διατύπωση της ερώτησης. Έτσι, η δήλωση «*Για να είναι έγκυρη η ψηφοφορία των υποψήφιων διευθυντών/τριών, απαιτείται η συμμετοχή τουλάχιστον του 65% των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων*» συγκεντρώνει τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (μ.ο. 3,79), ενώ η αμέσως επόμενη δήλωση που συμφωνούν οι διευθυντές είναι το ότι «*Η ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων είναι μία δημοκρατική διαδικασία*» (μ.ο. 3,67).

Πίνακας 8
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε δηλώσεις που συμφωνούν με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	μ.ο.	τ.α.
Για να είναι έγκυρη η ψηφοφορία των υποψήφιων διευθυντών/τριών, απαιτείται η συμμετοχή τουλάχιστον του 65% των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων	3,79	0,98
Η ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων είναι μία δημοκρατική διαδικασία	3,67	1,23
Η συνέντευξη είναι δικαιότερο κριτήριο από την ψηφοφορία	2,27	1,07
Το όριο των 8 ετών διδακτικής προϋπηρεσίας των υποψήφιων διευθυντών/τριών για να συμμετάσχουν στη διαδικασία εκλογής είναι υπερβολικό	2,02	1,08

Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται η μοναδική δήλωση με την οποία διαφωνούν οι διευθυντές του δείγματος, σύμφωνα με την οποία «*Είναι άδικο το ένα (1) έτος διδακτικής προϋπηρεσίας να παίρνει 1 μονάδα, ενώ το ένα (1) έτος διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, κ.λπ.) να παίρνει 0,5 μονάδες*» (μ.ο. 3,57).

Πίνακας 9
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε δηλώσεις που διαφωνούν με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	μ.ο.	τ.α.
Είναι άδικο το ένα (1) έτος διδακτικής προϋπηρεσίας να παίρνει 1 μονάδα, ενώ το ένα (1) έτος διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, κ.λπ.) να παίρνει 0,5 μονάδες	3,57	1,19

Ωστόσο, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα 10, οι διευθυντές του δείγματος διχάζονται με την πλειονότητα των δηλώσεων που αφορούν το νέο νομοθετικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές έχουν διφορούμενη άποψη για το εάν είναι υπερβολικές οι 12 μονάδες που βαθμολογείται η μυστική ψηφοφορία (μ.ο. 3,39), για το κατά πόσο είναι άδικο το υποκριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης (έτη διδακτικής προϋπηρεσίας) να παίρνει τον ίδιο αριθμό μονάδων με το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης (μ.ο. 3,35) ή για το εάν ο διευθυντής πρέπει να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών στον τομέα της διοίκησης της Εκπαίδευσης (μ.ο. 3,23). Οι απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος δε διαφοροποιήθηκαν στατιστικά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, παρά μόνο στη δήλωση σύμφωνα με την οποία «*Είναι άδικο το υποκριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης (έτη διδακτικής προϋπηρεσίας) να παίρνει τον ίδιο αριθμό μονάδων με το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης*», αφού οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας συμφωνούν με τη συγκεκριμένη δήλωση, ενώ οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας εμφανίζονται περισσότερο διχασμένοι (p=.016).

Πίνακας 10
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος σε δηλώσεις που διχάζονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	**ΔΕΙΚΤΕΣ**	
	μ.ο.	τ.α.
Είναι υπερβολικές οι 12 μονάδες που βαθμολογείται η μυστική ψηφοφορία	3,39	1,23
Είναι άδικο το υποκριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης (έτη διδακτικής προϋπηρεσίας) να παίρνει τον ίδιο αριθμό μονάδων με το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης	3,35 *	1,12
Ο/Η διευθυντής/τρια πρέπει να είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος σπουδών στον τομέα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης	3,23	1,08
Η ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων είναι μία «πελατειακή» διαδικασία	3,14	1,18
Η διαδικασία επιλογής των διευθυντών/τριών που υιοθετήθηκε συμβάλλει στην ανάδειξη νέων προσώπων ως Στελέχη της Εκπαίδευσης	3,07	1,13
Είναι άδικο κάποιος/α υποψήφιος/α που συγκέντρωσε ποσοστό μικρότερο του 20% των ψήφων του Συλλόγου Διδασκόντων να αποκλείεται από τη συνέχεια της διαδικασίας	3,02	1,30

Αν ένας υποψήφιος/α διευθυντής/τρια έχει Διδακτορικό Δίπλωμα, τότε ορθά δεν του μετρούνται επιπλέον και τα μόρια του Μεταπτυχιακού (εάν έχει)	2,95	1,22
Είναι δίκαιο ότι το δεύτερο Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό Δίπλωμα δε μοριοδοτείται	2,84	1,20
Αν ένας/μία υποψήφιος/α διευθυντής/τρια συγκεντρώσει ποσοστό μεγαλύτερο του 80% των έγκυρων ψήφων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, τότε επιλέγεται αυτόματα ως ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας	2,84	1,16

Τέλος, στην ερώτηση αναφορικά με το επίπεδο αξιοκρατίας των δύο τελευταίων νομοθετικών πλαισίων επαληθεύεται ο «διχασμός» των διευθυντών, καθώς φαίνεται ότι το 43,1% του δείγματος διάκεινται θετικά στο Ν. 4327/2015, ενώ το 45,1% είτε τίθεται υπέρ του προηγούμενου νόμου είτε θεωρεί ότι κανένας από τους δύο δεν είναι αξιοκρατικός. Ακόμη, είναι άξιο λόγου το γεγονός ότι συσχετίζοντας τους δύο τελευταίους νόμους, το 35% δηλώνει ότι είναι περισσότερο αξιοκρατικός ο τελευταίος νόμος και το 8% δηλώνει ότι μόνο αυτός είναι ο πιο αξιοκρατικός. Από την άλλη πλευρά το 3% δηλώνει ότι ο Ν. 3848/2010 είναι περισσότερο αξιοκρατικός και το 21,6% κρίνει αυτόν ως τον μόνο αξιοκρατικό. Συνεπώς, συμπεραίνεται ότι αναφορικά με τον προηγούμενο νόμο (Ν. 3848/2010) οι διευθυντές του δείγματος είναι πιο συνειδητοποιημένοι και απαντούν σε απόλυτο βαθμό («Μόνο το Ν. 3848/2010»), ενώ όσον αφορά το Ν. 4327/2015 η πλειονότητα των διευθυντών του δείγματος τον χαρακτηρίζει ως «περισσότερο αξιοκρατικό», γεγονός που αποδεικνύει ότι οι διευθυντές είναι περισσότερο συγκρατημένοι και χωρίς αποκρυσταλλωμένη άποψη.

Πίνακας 10
Κατανομή των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος
με βάση την άποψή τους για το ποιος νόμος θεωρείται ως πιο αξιοκρατικός

Ο Ν. 4327/2015 ή ο Ν. 3848/2010 κρίνετε ότι είναι ο πιο αξιοκρατικός	**ν**	**%**
Μόνο το Ν. 4327/2015	8	7,5
Περισσότερο ο Ν. 4327/2015	**36**	**34,0**
Και οι δύο Νόμοι το ίδιο	12	11,3
Περισσότερο ο Ν. 3848/2010	22	20,8
Μόνο το Ν. 3848/2010	3	2,8
Κανέναν από τους δύο Νόμους	21	19,8
Δεν έχω γνώμη	4	3,8
Σύνολο	**106**	**100,0**
Δεν απάντησαν	1	0,9

3.0. Συμπεράσματα

Από την έρευνα που διεξήχθη σε διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμπεραίνεται, αρχικά, ότι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι κατά βάση νεότερα στελέχη σε σύγκριση με τους διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών του δείγματος φαίνεται να επιλέχθηκε εκεί που αιτήθηκε και, πιο συγκεκεκριμένα, στο σχολείο που ήδη υπηρετούσε, ενώ συνάμα έκανε μόνο μία επιλογή ως προς το σχολείο που θα ήθελε να επιλεγεί. Επιπρόσθετα, ως προς τους συνυποψήφιους που είχαν οι διευθυντές διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας είχαν περισσότερο ανταγωνισμό για τη θέση του διευθυντή απ' ότι οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας, ενώ για τους διευθυντές εκείνους που είχαν συνυποψήφιο ο αριθμός αυτών κατά μέσο όρο ανερχόταν στους δύο (2).

Αναφορικά με τη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι διευθυντές στα κριτήρια επιλογής τους μέσα από την προσωπική βαθμολόγηση αυτών καταλήγουμε στο γεγονός ότι τη μεγαλύτερη βαθμολογία δίνουν στο κριτήριο της Επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης, με το κριτήριο της διδακτικής προϋπηρεσίας και της διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας να έπονται. Αναφορικά με αυτό το εύρημα, ο Μαδεμλής (2014:69-70) επισημαίνει ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η τάση να μην αποτελεί η αρχαιότητα των εκπαιδευτικών ως βασικό κριτήριο επιλογής, αλλά αντίθετα δίνεται βαρύτητα στην επιστημονικότητα και στις ικανότητες των υποψηφίων δίνοντας μ' αυτό τον τρόπο την ευκαιρία σε νέους και δυναμικούς εκπαιδευτικούς να γίνουν διευθυντές.

Τα τελευταία σε βαθμολογία κριτήρια στην παρούσα έρευνα είναι οι γραπτές εξετάσεις, η συνέντευξη και το κριτήριο της ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων αντίστοιχα. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Σπυροπούλου (2010:62-73) σύμφωνα με τα οποία η πλειονότητα των διευθυντών του δείγματός της παρουσιάζεται ως αρνητικά διακείμενη στο θεσμό της συνέντευξης λόγω της αντικειμενικότητας αυτής που έρχεται σε αντίθεση με την αντικειμενικότητα των λοιπών τυπικών προσόντων των υποψηφίων. Συλλογιζόμενοι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές του δείγματος του Ν. Δωδεκανήσου φαίνεται να ακολουθούν το ίδιο σκεπτικό, αφού βαθμολόγησαν τα αντικειμενικά προσόντα με μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τη συνέντευξη και την ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων, που θεωρούν ότι αποτελούν κριτήρια που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο το υποκειμενικό κριτήριο.

Όσον αφορά το νέο νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 4327/2015) προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές του δείγματος εμφανίζονται διχασμένοι. Ωστόσο,ως προς την αξιοκρατία που αποπνέουν τα δύο τελευταία νομοθετικά πλαίσια επιλογής των διευθυντών, οι διευθυντές φαίνεται να θεωρούν ως περισσότερο αξιοκρατικό το τελευταίο νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 4327/2015), ενώ ακολουθεί ως περισσότερο αξιοκρατικό το προηγούμενο νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 3848/2010). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ελάχιστοι διευθυντές έκριναν ως αξιοκρατικά μόνο το ένα ή το άλλο νομοθετικό πλαίσιο, ενώ αρκετοί θεώρησαν ότι κανένας από τους δύο νόμους δεν είναι αξιοκρατικός. Τέλος, ως προς τις απαντήσεις των διευθυντών ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, αυτές δε διαφοροποιούνται παρά σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Hoadley, U., Christie, P., &Ward, C. (2009). Managing to learn: instructional leadership in South African secondary schools. *School Leadership & Management*, *29* (4), 373-389. http://dx.doi.org/10.1080/13632430903152054

Musaazi, J. (1982). *The theory and practice of educational administration*. London: Macmillan Nigeria.

Staub, N., & Bravender, M. (2014). Principal Candidates Create Decision-making Simulations to Prepare for the JOB. *International Journal Of Educational Leadership Preparation*, *9* (1-March 2014).

Williams, V. (1995). Towards 2000- Organizationand relationships. In V. Williams, *Towards self-managing schools: a secondary schools perspective*. London: Cassell.

Αγγελίδου, Κ. (2006). Η Δημιουργία ενός μεθοδολογικού υποβάθρου για τη μελέτη της επιτυχημένης ηγεσίας στην Κύπρο: Η προσέγγιση των «Πολλαπλών Απόψεων». Στο *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές»*. Λευκωσία.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορα: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβανή.

Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *10*, 121-129.

Γιαννακοπούλου, Ε., & Τρίκος, Σ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση του δημοτικού σχολείου: το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Δροσάτος, Δ. (2014). *Ο ρόλος του φύλου στην οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων: απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Εύβοιας* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ευθυμίου, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου από τη σκοπιά της αυτοαντίληψης και της ετεροαντίληψης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κακαλέ, Α. (2012). *Επικοινωνία διευθυντών σχολικών μονάδων με άλλα διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης για μια αποτελεσματική διοίκηση* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κανάκη, Ε. (2008). *Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρωπίνου δυναμικού: μία συγκριτική μελέτη του ρόλου του στην Ελλάδα και τις Η.Π.Α.* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Διοίκηση προσωπικού: τα ανθρώπινα προβλήματα του μάνατζμεντ: (σε οργανισμούς, επιχειρήσεις και υπηρεσίες): θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο μάνατζμεντ: βασικές αρχές για σύγχρονες οικονομικές μονάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κοντογιαννάκης, Ε. (2011). *Το μοντέλο ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία: η περίπτωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Κρήτης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κουλουμπαρίτση, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., & Τσιρίκος, Γ. (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *13* (Οκτώβρης).

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων: διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μιχάλης, Η. (2006). Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, Επιλογή-Υποστήριξη-Εξέλιξη Διευθυντικών Στελεχών Εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, *81-82* (Ιούλιος-Δεκέμβριος 2006).

Μπελαδάκης, Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική Ενημέρωση*, *53* (Απρίλιος 2010). Ανακτήθηκε από: http://www.special-edition.gr/DE.htm

Νιθαυριανάκης, Κ. (2014). *Ο ρόλος της διεύθυνσης σχολικών μονάδων στη διαχείριση των συγκρούσεων-εντάσεων στο σχολικό περιβάλλον* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Σαΐτη, Ά., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σοφός, Μ. (2009). Επιχειρώντας αλλαγές: ο Εκπαιδευτικός και ο Διευθυντής στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας. Στο Φ. Φραγκίσκος & Α. Κοντάκος, *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 3. Αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Σπυροπούλου, Ε. (2010). *Η επιλογή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης: συγκριτική μελέτη των απόψεων Διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ταρατόρη, Ε. (2015). *Σχολική αξιολόγηση: αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ, ΚΑΤΑ ΤΟΝ 19ο ΑΙΩΝΑ

Αβραάμ Μαυρόπουλος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή θα γίνει μια ιστορική αναδρομή στη διαδικασία εξέτασης-αξιολόγησης των μαθητών στα ελληνικά σχολεία, κατά τον 19ο αιώνα. Σκοπός της είναι να διερευνήσει τη σημασία που δινόταν στους όρους εξέταση-αξιολόγηση, καθώς και στους στόχους και στον τρόπο με τον οποίο γινόταν η εξέταση-αξιολόγηση των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: εξετάσεις, αξιολόγηση, ιεράρχηση μαθημάτων.

From Examinations to Pupils Evaluation: A Historical Review of the Evolution of Pupils Assessment in Greece During the 19th Century

Avraam Mauropoulos

ABSTRACT

In this paper a historical analysis is attempted regarding the examination/evaluation process in Greek schools in the 19th century. The purpose is to probe the goals, the meaning and the processes that have been attached to the terms of examination-evaluation.

Keywords: examinations, evaluation, courses hierarchy

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και αναλύονται θέματα *εξέτασης-αξιολόγησης των μαθητών* στη Μέση Εκπαίδευση, κατά την περίοδο 1801-1900. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια, μέσα από γραπτά τεκμήρια (περιοδικά, βιβλία, εγκύκλιοι, νόμοι), να δοθούν απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

1. Ποιος ήταν ο *σκοπός* της εξέτασης-αξιολόγησης των μαθητών στα ελληνικά σχολεία (Μέση Εκπαίδευση);
2. Πώς - με ποιο *τρόπο* (είδη εξέτασης–αξιολόγησης) και κάθε πότε (χρονική περίοδος - συχνότητα) γινόταν η εξέταση-αξιολόγηση των μαθητών;
3. Ποια ήταν η *σχετική σημαντικότητα - ιεράρχηση* των διάφορων μαθημάτων;
4. Ποιες ήταν οι *απόψεις* διάφορων *παιδαγωγών* για την εξέταση-αξιολόγηση των μαθητών;
5. Συνδεόταν το αποτέλεσμα της εξέτασης-αξιολόγησης των μαθητών με την *αξιολόγηση* των *σχολείων* και των *δασκάλων*;

Η εξεταζόμενη περίοδος έχει χωριστεί σε δύο επιμέρους περιόδους: 1. Την προεπαναστατική (1801-1821) και 2. Την περίοδο 1836-1900 (νεοελληνικό κράτος), όπου η Μέση Εκπαίδευση έχει δύο κύκλους, το *ελληνικό σχολείο* (τρία χρόνια) και το *γυμνάσιο* (τέσσερα χρόνια).

1. Ο Α.Μ. είναι Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. Στερεάς Ελλάδας. Επικοινωνία: makmav72@gmail.com

2. Η εξέταση των μαθητών κατά την προεπαναστατική περίοδο (1801-1821)

Πηγές πληροφοριών κατά την προεπαναστατική περίοδο, αποτέλεσαν: α) Το περιοδικό: «ΕΡΜΗΣ Ο ΛΟΓΙΟΣ» (1811, 1812 & 1815) & β) Το βιβλίο ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ του Κ. Κούμα (1820), τ.12.

2.1. Ποιος ήταν ο **σκοπός** της **εξέτασης** των **μαθητών**;

Σκοπός της εξέτασης κατά την περίοδο αυτή («Ερμής ο Λόγιος», 1811) ήταν να βλέπει ο δάσκαλος αν οι μαθητές «*προβαίνωσι καθ' εκάστην*», καθώς και να τους «*προβιβάζει* και *υποβιβάζει*».

2.2. Με **ποιο τρόπο** (**είδη**) και **κάθε πότε** γινόταν η **εξέταση** των **μαθητών**;

Οι εξετάσεις των μαθητών, όπως αναφέρεται στον «Ερμή το Λόγιο» («Διάταξις των εν Βουκουρεστίω Λυκείου», 1811), κατά την περίοδο αυτή, είναι: *προφορικές* και *γραπτές*:

«*Αι εξετάσεις θέλουσι γίνεσθαι ή δια στόματος ή δια γραφής …*».

Διαδικασία των *εξετάσεων* του 1ου εξαμήνου στο *Φιλολογικό Γυμνάσιο Σμύρνης* («Ερμής ο Λόγιος», 1812):

«Την 29, 30, 31 Ιανουαρίου, 1, 2 Φεβρουαρίου, εξητάσθησαν οι τα *επιστημονικά μαθήματα ακούσαντες μαθηταί, από 10 ώρας προ μεσημβρίας έως 12.*

Ο Αρχιδιδάσκαλος Κ. Κούμας και ο της Φυσικής Ιστορίας και Χημείας, διδάσκαλος Στέφ. Οικονόμος Ιατρός, εξήταζον, εκ των καταλόγων λαμβάνοντες τα ονόματα, τους μαθητάς και ο μεν Κούμας ηρώτησεν περί Ηλεκτρισμού, Μαγνητισμού και μετεώρων, ο δε Οικονόμου ηρώτησε τους αυτούς εκ του 1ου της Χημείας μέρους, περί σωμάτων συνθέσεως (πολλών χημικών γνώσεων την εις τας τέχνας εφαρμογήν).

Ο Κούμας εξήταζεν και τους μαθηματικά ακούσαντες. Εις καθ' ένα επρόβαλλε θεωρήματα εκ των κωνικών τομών και του λογισμού των απειροστών και του ολοκληρωτικού, …

Από δε της 5 Φεβρουαρίου, εξήτασεν ο διδάσκαλος Κ. Οικονόμος τους όσοι ήκουσαν τον Όμηρον και άλλους ποιητάς, και όσοι εξηγήθησαν Δημοσθένην και Ξενοφώντα μαθητάς».

Προσερχόταν για να παρακολουθήσει τις εξετάσεις τόσο πλήθος κόσμου, που δεν χωρούσε στην μεγάλη αίθουσα του σχολείου:

«*Καθ' ημέραν συνήρχοντο, παρεκτός των επιτρόπων και εφόρων του Γυμνασίου, πλήθος πολύ αρχόντων, πραγματευτών, πάσης τάξεως ανθρώπων, ώστε μόλις τους εχώρει το μέγα της παραδόσεως ακροατήριον».*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση του *Λυκείου Βουκουρεστίου* («Ερμής ο Λόγιος», 1815), όπου οι μαθητές εξετάζονται και στην *εκτέλεση πειραμάτων*, μια πρωτοποριακή ενέργεια ακόμη και για τη σημερινή εποχή:

«*… Είτα άρχισαν να εξετάζονται κατά τάξεις οι μαθηταί του αρχιδιδασκάλου Βαρδαλάχου, … περί διαφόρων ζητημάτων της ηλεκτρικής ύλης, κάμνοντες και τα πειράματα, …*».

2.3. Κάθε πότε (**χρονική περίοδος - συχνότητα**) γινόταν η **εξέταση** των μαθητών;

Οι μαθητές εξετάζονταν μια ορισμένη ημέρα την εβδομάδα επί της ύλης που διδάχτηκε όλη την εβδομάδα, αλλά κάθε ημέρα στο μάθημα της προηγούμενης ημέρας («Ερμής ο Λόγιος», 1815, 1811):

«*Ο διδάσκαλος των Επιστημών, την Πέμπτην θέλει εξετάζει τους μαθητάς εις όσα μαθήματα περί Φυσικής, έως εκείνης της ημέρας εδιδάχθησαν….*

«*Ο διδάσκαλος της Ελληνικής γλώσσης, εξετάζει εις μίαν διωρισμένην ημέραν της εβδομάδος τους μαθητάς, ….*

«*Ο διδάσκαλος πρέπει καθ' εκάστην να εξετάζη τους μαθητάς περί του χθεσινού μαθήματος …*».

2.4. Ποια ήταν η σχετική σημαντικότητα - ιεράρχηση των διάφορων μαθημάτων;

Κατά την προεπαναστατική περίοδο η ιεράρχηση των μαθημάτων καθοριζόταν κυρίως από τον αρχιδιδάσκαλο και ενδεχομένως τους διδάσκοντες. Π.χ. στο Φιλολογικό γυμνάσιο Σμύρνης

επικρατούν τα επιστημονικά μαθήματα (αρχιδιδάσκαλος Κ. Κούμας), ενώ στην Ευαγγελική σχολή Σμύρνης τα θεολογικο-φιλολογικά μαθήματα (αρχιδιδάσκαλος Α. Πάριος).

2.5. Ποιες ήταν οι απόψεις παιδαγωγών για την εξέταση των μαθητών;

Ο Κ. Κούμας (1820) αναφέρει ότι οι εξετάσεις είναι χρήσιμες τόσο στους μαθητές γιατί τους βοηθούν να κάνουν εξάσκηση σε όσα διδάχτηκαν, όσο και στους δασκάλους γιατί τους δίνουν πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών τους:

*«Αι εξετάσεις των μαθητών και αυτούς ωφελούν, επειδή τους δίδουν αφορμάς εξασκήσεως και τους δασκάλους πληροφορούν τίνες είναι οι προκόπτοντες μαθηταί»***.**

Επιπλέον, αναφέρει ο Κούμας για τον ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και του ανατροφοδοτικού ρόλου της:

«Ο δάσκαλος ρωτά τους μαθητές περί των διδασκόμενων, αφενός για να πληροφορηθεί, αν ο μαθητής κατάλαβε ορθώς τα λεχθέντα, αφετέρου για να τον απαλλάξει από ενδεχόμενες αμφιβολίες και απάτες».

Ως προς το **κάθε πότε πρέπει** να **γίνονται** οι **εξετάσεις,** αναφέρει ο Κούμας (1820):

«*Ιδιαίτεραι δοκιμασίαι των μαθητών πρέπει να γίνωνται καθ' ημέραν εις όσα εξηγήθηκαν την προ αυτής, και κατά μήνα εις όσα ήκουσαν κατά το χρονικόν τούτο διάστημα. Δημόσιοι δε, δις του ενιαυτού*»**.**

2.6. Συνδεόταν η εξέταση των μαθητών με την αξιολόγηση των σχολείων και των δασκάλων;

Η αξιολόγηση των σχολείων και των δασκάλων γινόταν με βάση τα *αποτελέσματα* των εξετάσεων των μαθητών, από αυτούς που παρακολουθούσαν τις δημόσιες εξετάσεις**,** δηλαδή τους *εφόρους,* τους *επιτρόπους,* τους *άρχοντες,* τους *γονείς – κηδεμόνες*, τον υπόλοιπο κόσμο, και την *εκκλησία*[2]. Στο *Φιλολογικό γυμνάσιο Σμύρνης*, φαίνεται ότι οι μαθητές προετοιμάζονταν τόσο καλά για τις εξετάσεις, ώστε:

α) Στα *επιστημονικά μαθήματα*: «*…όλοι σχεδόν οι μαθητές απεκρίθησαν άριστα*».

β) Στα *μαθηματικά*: «*…όλοι οι μαθητές απεκρίθησαν άριστα και μόνον εις από τους δοκιμασθέντας απεκρίθη ατελέστερον παρά τους άλλους*»**.**

γ) Στα *φιλολογικά*: «*οι εξετασθέντες μαθηταί απεκρίθησαν κατά τα μέτρα των καθενός δυνάμεων, και κατεγράφησαν με το άριστα, και πολλά ολίγοι με το καλώς*».

2.7. Συνέπειες των αποτελεσμάτων της εξέτασης των μαθητών για το σχολείο και τους δασκάλους:

α) *Αύξηση* της *φήμης* του σχολείου και των δασκάλων του, και κατά συνέπεια αύξηση του αριθμού των μαθητών του[3]**.**

β) Ενδεχόμενη *αύξηση μισθού* των δασκάλων ή αλλαγή σχολείου με *υψηλότερη θέση* ή/και μεγαλύτερο μισθό.

γ) *Δώρα* στους δασκάλους (και στους καλούς μαθητές): «*Μετά τις εξετάσεις της εν Βουκουρεστίω αυθεντικής Ακαδημίας, ο ηγεμών Ιωάννης Καρατζάς έπεμψε δώρα τοις διδασκάλοις ωρολόγια χρυσά, …*».

δ) *Δωρεές* στο σχολείο (για εξοπλισμό των *αιθουσών*, των *βιβλιοθηκών*, …) από τους άρχοντες, κ.ά.

---

2. Αν αξιολογητής είναι η εκκλησία; Όποιος δάσκαλος διατύπωνε-δίδασκε θεωρίες ή απόψεις μη συμβατές με τις απόψεις της εκκλησίας, τότε αλίμονο στη θεωρία και σε αυτόν. Μερικές *επιπτώσεις* για τους *δασκάλους*: α) Κλήσεις σε *απολογία* για *αποκήρυξη* των *ιδεών τους εγγράφως* (π.χ. Β. Λέσβιος, Μ. Ανθρακίτης, Θ. Καϊρης, Σ. Δούγκας), β) Διώξιμο τους από το σχολείο & ενημέρωση άλλων σχολείων να μην προσληφθούν (π.χ. Ι. Μοισιόδαξ), γ) Κάψιμο των βιβλίων τους (π.χ. Μ. Ανθρακίτης), δ) Αφορισμός τους (π.χ. Χ. Παμπλέκης), κ.ά.

3. Οι φημισμένοι δάσκαλοι προσείλκυαν μαθητές στα σχολεία που δίδασκαν (Χατζόπουλος, 1991): α) Στο *Φιλολογικό Γυμνάσιο Σμύρνης,* όταν δίδασκε ο *Κ. Κούμας,* ο αριθμός μαθητών έφτασε τους 300, β) Στο γυμνάσιο *Χίου*, όταν δίδασκε ο *Ν. Βάμβας* ο αριθμός μαθητών έφτασε τους 700, γ) Στη *σχολή Κυδωνιών* όταν δίδασκε ο *Βενιαμίν ο Λέσβιος*, ο αριθμός μαθητών έφτασε περί τους 400, ενώ έφτασε περί τους 600 όταν δίδασκε ο *Θεόφιλος Καϊρης.*

3. Η **εξέταση** των **μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης** στο **Νεοελληνικό κράτος** (**1836-1900**)

Ο σκοπός, ο τρόπος (*είδη εξέτασης*) και το κάθε πότε (*χρονική περίοδος - συχνότητα*) γινόταν η εξέταση των μαθητών (και όχι μόνο) στην ελληνική Μέση Εκπαίδευση, καθορίζονταν κυρίως από τον «*Κανονισμό των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων*» (Β.Δ. 31 Δεκεμβρίου 1836 / 12 Ιανουαρίου 1837). Ο «κανονισμός» αυτός, χωρίς ουσιαστικές αλλαγές, ίσχυσε για περίπου 100 χρόνια.

3.1. Ποιος ο σκοπός της εξέτασης των μαθητών στα ελληνικά σχολεία;

Σκοπός της *εξέτασης* των μαθητών (Β.Δ. 31 Δεκ. 1836 / 12 Ιαν. 1837) ήταν η κατάταξις τους σε σειρά, βάσει της προόδου τους, ο προβιβασμός τους σε μεγαλύτερη τάξη και η λήψη απολυτηρίου:

Άρθρον 23. *Ο προσδιορισμός της σειράς καθ' ην οι μαθηταί θέλουν κατατάσσεσθαι ως προς την πρόοδον αυτών εις έκαστον των μαθημάτων.*

Άρθρον 27. *Ο προβιβασμός εις ανωτέρας τάξεις ….*

Άρθρον 90. *Η λήψις αποδεικτικού περί της αποπερατώσεως των εν τω γυμνασίω μαθημάτων.*

3.2. Με ποιο τρόπο (είδη εξέτασης) και κάθε πότε (χρονική περίοδος - συχνότητα) γινόταν η εξέταση των μαθητών;

Ως προς τα είδη, η εξέταση διακρίνεται σε *γραπτή* και *προφορική*.

Ως προς τη *συχνότητα εξέτασης*, βλ. 1ο Κριτήριο ιεράρχησης μαθημάτων.

3.3. Ποια ήταν η σχετική σημαντικότητα - ιεράρχηση των διάφορων μαθημάτων;

Ο καθορισμός της σημαντικότητας – ιεράρχησης των μαθημάτων θα βασιστεί στα εξής κριτήρια:

1ο) *Τρόπος* (γραπτώς-προφορικώς) και συχνότητα εξέτασης.

2ο) *Σχετική βαθμολογίας* των εξεταζόμενων μαθημάτων.

3ο) *Βαθμός* που απαιτείται για τον *προβιβασμό* του μαθητή από τάξη σε τάξη ή για την απόλυσή του.

4ο) *Πληθος θεμάτων* που έμπαιναν στην κληρωτίδα, για την εξέταση.

<u>1ο κριτήριο ιεράρχησης</u>: Ο **τρόπος** (γραπτώς, προφορικώς) και η **συχνότητα εξέτασης.**

Το άρθρο 93 του Β.Δ./1836-37, διακρίνει τα μαθήματα σε δύο κατηγορίες, σε αυτά που θα εξετάζονται *γραπτά* (αρχαία, λατινικά, μαθηματικά και ιστορία) και σε αυτά που θα εξετάζονται *προφορικά* (κατήχηση, φυσική, χημεία και φυσική ιστορία), αλλά και μεταξύ αυτών που εξετάζονται γραπτά γίνεται επίσης διάκριση, λόγω διαφορετικής συχνότητας εξέτασης:

<u>Άρθρον 93</u>. Η εντός του γυμνασίου πρόοδος ελέγχεται κυρίως δια των εγγράφων γυμνασμάτων (κατά σειρά συχνότητας εξέτασης) στα μαθήματα: α) αρχαία και λατινικά / μετάφρασις (κάθε βδομάδα), β) μαθηματικά (κάθε μήνα), γ) ιστορία (κάθε εξάμηνο).

Στα μαθήματα: κατήχηση, φυσική, χημεία και φυσική ιστορία, «*δεν θέλουν γίνεσθαι έγγραφα γυμνάσματα* αλλά προφορικές εξετάσεις» (άρθρο 93).

<u>2ο κριτήριο ιεράρχησης</u>: Η **σχετική βαθμολογία** των **εξεταζόμενων μαθημάτων.**

Την περίοδο αυτή εκδίδονται διάφορα διατάγματα, τα οποία καθορίζουν τη σχετική βαρύτητα-αξία των διδασκόμενων μαθημάτων. Σε όλα τα διατάγματα (1884, 1885, 1897) μεγαλύτερη βαρύτητα έχουν τα ελληνικά, μετά τα λατινικά, θρησκευτικά και μαθηματικά, και τέλος τα υπόλοιπα μαθήματα:

Διάταγμα της 11 Μαίου 1884: «Εν τη βαθμολογία η των μαθημάτων προς άλληλα αξία *χαρακτηρίζεται,*

α) των ελληνικών δια του 6,

β) των ιερών, λατινικών και μαθηματικών δια του 5,

γ) των λοιπών μαθημάτων δια του 4».

Διάταγμα της 24 Ιουλίου 1885: «Εν τη βαθμολογία η των μαθημάτων προς άλληλα αξία χαρακτηρίζεται

α) των ελληνικών δια του 8,

β) των μαθηματικών και λατινικών δια του 6,

γ) των λοιπών μαθημάτων δια του 5».

Διάταγμα της 28 Αυγούστου 1897: «*Περί εξετάσεων εν τη μέση εκπαιδεύσει*»:

«Εν τη βαθμολογία των μαθημάτων η προς άλληλα αξία αυτών χαρακτηρίζεται:

α) των ελληνικών δια του 6,

β) των ιερών, μαθηματικών και λατινικών δια του 5,

γ) των λοιπών μαθημάτων δια του 4».

3ο κριτήριο ιεράρχησης: Ο **βαθμός** για τον **προβιβασμό** του μαθητή από **τάξη** σε **τάξη** ή για την **απόλυσή** του.

Με τον νόμο ΒΤΒ΄ / 1895, «*Περί εξετάσεων εν τοις Γυμνασίοις και Ελληνικοίς σχολείοις»,* καθορίζεται ότι αν ένας μαθητής δεν έχει προβιβάσιμο βαθμό στα ελληνικά, λατινικά και μαθηματικά, έστω κι αν έχει προβιβάσιμο βαθμό στα υπόλοιπα μαθήματα:

Άρθρον 4. *Μαθητής μη αξιωθείς βαθμού προβιβάζοντος εν ταις εγγράφοις γενικαίς εξετάσεσιν εις τα Ελληνικά, Λατινικά και Μαθηματικά, δεν προβιβάζεται ή απολύεται, και αν το γενικόν εξαγόμενον παρέχη βαθμόν προβιβάζοντα.*

Σημ. Με την εγκύκλιο 22 Απριλίου 1896, αφαιρούνται τα Λατινικά από τα «πρωτεύοντα».

4ο κριτήριο ιεράρχησης: Το **πλήθος** των **θεμάτων-ζητημάτων** που **χωριζόταν** η **ύλη**, για την **εξέταση**, στο τέλος του σχολικού έτους**.**

Ένα ακόμη κριτήριο κατάταξης των μαθημάτων σε κατηγορίες, είναι ο αριθμός θεμάτων-ζητημάτων που χωριζόταν η εξεταστέα ύλη στο τέλος του σχολικού έτους (εγκύκλιος 28 Αυγούστου 1897):

Άρθρον 7**.** *Αι γραπταί επί προβιβασμώ εξετάσεις των γυμνασίων γίνονται εφ' απάντων των εν εκάστη τάξει διδασκομένων επιστημονικών μαθημάτων, ως εξής:*

Το ποσόν της καθ' άπαν το σχολικόν έτος διδαχθείσης ύλης εκάστου μαθήματος διαιρείται υπό του διδάσκοντος εις ζητήματα, τα οποία:

-Εν τω γυμνασίω, τα ζητήματα εν μεν τοις ελληνικοίς, λατινικοίς και μαθηματικοίς να είναι εξήκοντα (60), εν δε τοις άλλοις μαθήμασι τεσσαράκοντα (40).

-Εν τω ελληνικώ σχολείω, τα μεν ελληνικά και μαθηματικά να είναι πεντήκοντα (50), τα δ' άλλα τριάκοντα (30).

Εκ των υπαγορευθέντων τριών ζητημάτων έκαστος μαθητής οφείλει να λύση κατ' ιδίαν εκλογήν δύο.

3.4. Ποιες ήταν οι απόψεις παιδαγωγών για τις εξετάσεις των μαθητών;

Ο καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών Ι. Πανταζίδης (1889), γράφει ότι η εξέταση έχει σκοπό *διαγνωστικό, διαμορφωτικό-ανατροφοδοτικό* και *διεγερτικό της σκέψης* των μαθητών, για παραγωγή νέων γνώσεων:

«*Εξέτασις, τουτέστιν ερώτησις του διδασκάλου & απόκρισις του μαθητού, έχει διπλούν σκοπόν*:

α) ελεγκτικόν: *Ο διδάσκαλος ελέγχει τον μαθητήν, αν καλώς εννόησε τα υπ' αυτού διδαχθέντα, αν τα διατηρεί εν τη μνήμη, και αν δύναται ορθώς να τα εκθέση, ώστε να γίνει επανόρθωσις, επανάληψις και στερέωσις των δεδιδαγμένων*

β) εξεγερτικόν: *Ο διδάσκαλος εξεγείρει τας ήδη εν τω μαθητή υπαρχούσας γνώσεις, συσχετίζει και συνδυάζει αυτάς ούτως, ώστε να παραχθώσιν υπ' αυτού του μαθητού νέαι γνώσεις, νέαι κρίσεις, …*».

3.5. Συνδεόταν η εξέταση των μαθητών με την αξιολόγηση των σχολείων και **των δασκάλων;**

Η αξιολόγηση του σχολείου και των δασκάλων γινόταν από την εφορεία (ο διοικητής της περιφέρειας, ο δήμαρχος, ένας πεπαιδευμένος κληρικός και δύο δημότες / άρθρο 43).

Άρθρο 45. *Τα μέλη της εφορείας θέλουν παρευρίσκεσθαι εις τας εξετάσεις κατά το τέλος του έτους καθ' όλην αυτών την διάρκειαν.*

Άρθρο 49. *Μετά το τέλος των εξετάσεων του σχολείου χρεωστεί η εφορεία να διευθύνη αναφοράν προς την επί των Εκκλησιαστικών γραμματεία, περί της καταστάσεως του σχολείου, της προοδεύσεως των μαθητών, …*

Επιλογικά, θα μεταφέρουμε μια προφορική εξέταση που περιγράφεται από τον Παρασκευόπουλο, το έτος 1924 (Δ: Δάσκαλος, Μ: Μαθητής)

Ενότητα**: «Ρήγας Φεραίος»**

Δ. Να σηκωθή ο Κυριακόπουλος. Λέγε.

Μ. Ο Ρήγας Φεραίος εγεννήθηκε το 1767.

Δ. Το 1757 θέλεις να είπης.

Μ. Μάλιστα, το 1757 εν Βελεστίνω, εξ ου και Βελεστινλής ωνομάσθη. Αφού … (δεν προχωρεί).

Δ. Αφού επεράτωσε τα εγκύκλια μαθήματα….

Μ. Αφού επεράτωσε τα εγκύκλια μαθήματα….

Δ. Εδιάβασες Κυριακόπουλε; Δεν εδιάβασες καθόλου σήμερα.

Μ. Εδιάβασα Κύριε!

Δ. Λέγε αφού εδιάβασες.

Μ. Αφού επεράτωσε τα εγκύκλια μαθήματα έγινε διδάσκαλος εις το … (δεν προχωρεί).

Δ. Σου είπα δεν εδιάβασες, ήρθες αμελέτητος. Κάτσε κάτω. Να έρθη ο Γεωργόπουλος.

Δ. Λέγε.

Μ. Να αρχίσω κύριε από την αρχή ή εκεί που έμεινε ο Κυριακόπουλος;

Δ. Άρχισε όπου θέλεις. Εγώ θέλω να μου πεις το μάθημα.

Μ. Ο Ρήγας Φεραίος επεράτωσε τα μαθήματα εις το εν Ζαγορά σχολείον και … (δεν προχωρεί).

Δ. Λέγε γιατί θα σε καθίσω και σένα κάτω. Ήρθες και συ αμελέτητος. Δεν εδιάβασες.

Μ. και … έγινε διδάσκαλος εις το χωρίον Κισσόν. Μετά επήγε εις το Βουκουρέστιον. Εκεί άκουσε.

Δ. ήκουσε να λες!

Μ. Μάλιστα, ήκουσε … (δεν προχωρεί).

Δ. Κάθισε κάτω και συ Γεωργόπουλε & να μάθης!

4. Συμπερασματικά

Το σύστημα των εξετάσεων των μαθητών του 19ου αιώνα, μεταφέρθηκε σχεδόν αυτούσιο και στο μεγαλύτερο μέρος του 20ου αιώνα[4]. Έτσι, η αξιολόγηση[5] των Ελλήνων μαθητών, κατά τον 19ο αιώνα και το μεγαλύτερο μέρος του 20ου χαρακτηρίζεται από την δασκαλοκεντρική αποτίμηση των γνώσεών τους στα διδασκόμενα μαθήματα, μέσω *προφορικών* και *γραπτών εξετάσεων*, χαμηλής *εγκυρότητας περιεχομένου* και *αντικειμενικότητας*.

---

4. Έχει ενδιαφέρον μια παιδαγωγική (!) άποψη για την αξιολόγηση, του Ν. Εξαρχόπουλου (1946), ο οποίος αναφέρει ότι *σκοπός* των εξετάσεων είναι: «*Η ορθή επιλογή των μαθητών για τα διάφορα σχολεία επί τη βάσει των φυσικών ικανοτήτων αυτών, ώστε να είναι δυνατός ο αποχωρισμός από των κανονικών παίδων εκείνων οίτινες υστερούσι νοητικώς ή είναι ανώμαλοι ψυχικώς και ηθικώς, …*».

5. Ο όρος *αξιολόγηση* αρχίζει να χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία περί τα μέσα της δεκαετίας του 70 στην ΣΕΛΕΤΕ (Π. Δέρας, 1973 - Κ. Μάνος, 1975 - Μ. Ζαβλανός, 1978) και από τον Μ. Κασσωτάκη, 1979. Συστηματοποιήθηκε και άρχισε να καθιερώνεται ευρύτερα, μετά το 1981 από τους Μ. Κασσωτάκη και Ε. Δημητρόπουλο, οι οποίοι συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη του κλάδου αυτού στη χώρα μας.

Οι εξετάσεις, επιδίωκαν τη δημιουργία άμιλλας μεταξύ των μαθητών, ενίσχυαν τον ανταγωνισμό και καλλιεργούσαν το πνεύμα του ατομισμού. (Κασσωτάκης, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΕΡΜΗΣ Ο ΛΟΓΙΟΣ (τεύχη: Μαρτιος 1811, Μάιος 1812, Μάιος 1815).
Εξαρχόπουλος Ν. (1946). *Γενική Διδακτική*.
Κανονισμός των Ελληνικών Σχολείων & Γυμνασίων (Β.Δ. 31 Δεκεμβρίου 1836 / 12 Ιανουαρίου 1837.
Κασσωτάκης Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.* Γρηγόρης.
Κούμας Κ. (1820). *Σύνταγμα Φιλοσοφίας.*
Πανταζίδης Ι. (1889). *Γυμνασιακή Παιδαγωγική.*
Παρασκευόπουλος Θ. (1924). *Ο διδάσκαλος & αι εξετάσεις.*
Χατζόπουλος Κ. (1991). *Ελληνικά σχολεία την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας.* Βάνιας.

ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΥ ΠΟΛΛΑΠΛΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Σαμαράς Βασίλης[1]
Σταυροπούλου Μαργαρίτα[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια που αφορά την αυτοαξιολόγηση του εναλλακτικού τρόπου διοίκησης των δ/ντών Σχολικών Μονάδων. Με την χρήση στοιχείων του γνωστού συστήματος αξιολόγησης διοίκησης GRID διαμορφώθηκε μια πλήρης μεθοδολογία, η οποία κατέληξε στην καταγραφή του στυλ και των εναλλακτικών τρόπων διοίκησης των δ/ντών αλλά και στην συσχέτισή τους με διάφορα γενικά χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους η συγκεκριμένη ομάδα διευθυντών δεν είναι δυνατόν να επιτύχει ποσοστά επιτυχούς αυτοαξιολόγησης μεγαλύτερα ενός συγκεκριμένου ύψους.

Λέξεις-κλειδιά: *σχολική ηγεσία, στυλ ηγεσίας, διοίκηση της εκπαίδευσης, Διευθυντής σχολικής μονάδα, ρόλος Διευθυντή*

A Research Proposal for the Evaluation of the Administrative Style and the Multiple Role of School Director

Samaras Vasslis,
Stavropoulou Margarita

ABSTRACT
This work is a research effort concerning an attempt to prepare a comprehensive plan dealing with the self-assessment of several alternative ways of management in the area of secondary education in Greece. By using the well-known managerial GRID a new methodology was shaped in order to explain several kinds of management and at the same time to correlate them with other specific characteristics of today's managers of our schools. The reasons are also investigated of why this particular group of directors is not possible to achieve successful self levels above a certain height.

Keywords: school leadership, leadership style, school administration, school director, role of school director

1. Εισαγωγή

Οι Blake & Mouton (1964)[3] εισήγαγαν μία καινοτόμο άποψη για τα θέματα διοίκησης. Αναπαριστώντας σ' ένα δισδιάστατο διάγραμμα 9Χ 9 τους διαφορετικούς (κατ' αυτούς) τρόπους διοίκησης και διαχείρισης του προσωπικού εκ μέρους των προϊσταμένων, στην ουσία εισήγαγαν 81 διαφορετικές μορφές διοίκησης και διαχείρισης προσωπικού. Παρουσιάζοντας με λεπτομέρεια 5 από αυτούς τους τρόπους στην ουσία καθόρισαν τα όρια μέσα στα οποία είναι δυνατόν να κινηθεί ένας προϊστάμενος τόσο σε ό,τι αφορά την παραγωγή αποτελέσματος όσο και σε ό,τι αφορά το ενδιαφέρον του για τους υφισταμένους του.

---

1. Ο Σ.Β. είναι Διπλωματούχος Μηχανολόγος – Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Ε.Μ.Π., Πτυχιούχος Παιδαγωγικών Σπουδών ΠΑΤΕΣ / ΣΕΛΕΤΕ (ΑΣΠΑΙΤΕ), κάτοχος Μ.Δ.Ε στο Ε.Μ.Π., Μ.Δ.Ε. που του χορηγήθηκε από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και Διδακτορικού Διπλώματος που του χορηγήθηκε από το Πανεπιστήμιο της Πάτρας. Επικοινωνία: vsama@tee.gr

2. Η Στ.Μ. είναι Αρχιτέκτων-Μηχανικός ΕΜΠ, κάτοχος MEng, MSc και PhD. Επικοινωνία: stavroma9@yahoo.gr

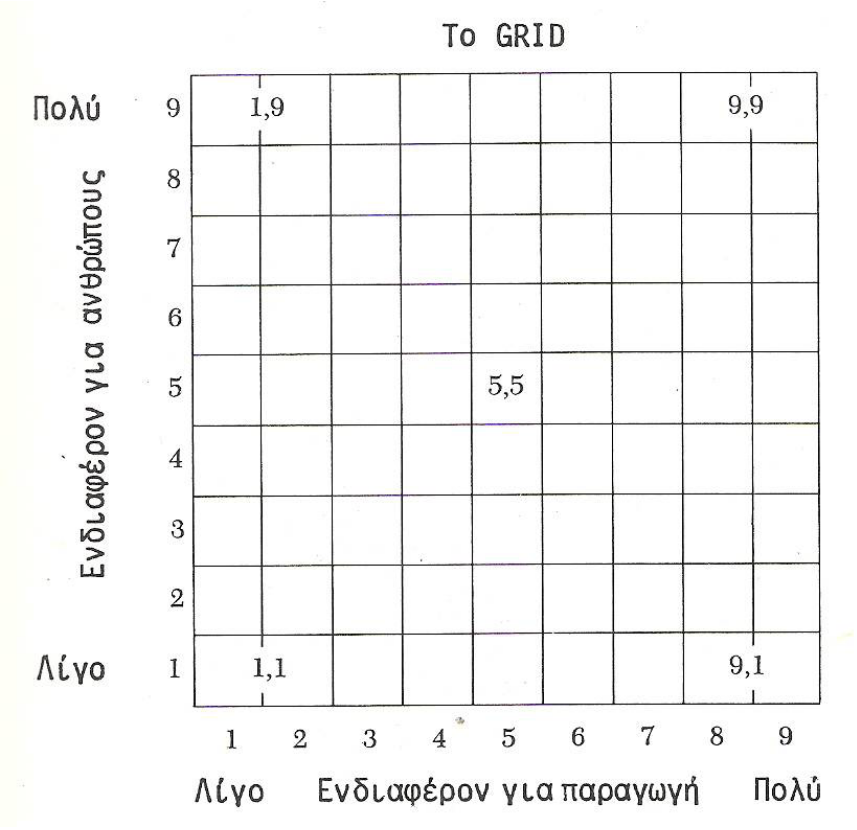
3. Blake, R.R. & Mouton J.S. (1964). *The Managerial Grid.* Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

Η παρούσα μελέτη βασισμένη στην θεωρία GRID επεδίωξε την εφαρμογή της στην αυτοαξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων τύπων σε ό,τι αφορά τους εναλλακτικούς τρόπους διοίκησης. Τα πρώτα συμπεράσματα, για την συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή που εξετάσαμε, ήταν ότι οι διευθυντές ευρίσκονται άνω του μέσου όρου, όπως αυτός ορίζεται από τον προσανατολισμό 5.5 κατά GRID, δεν έχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς το είδος της σχολικής μονάδας που διοικούν και παρουσιάζουν διαφορετικές συμπεριφορές ανάλογα με τα ιδιαίτερα εθνογραφικά τους χαρακτηριστικά. Είναι αρκετά ενδιαφέρον όμως ότι δεν ήταν δυνατόν να επιτύχουν ποσοστά επιτυχούς αυτοαξιολόγησης μεγαλύτερα ενός συγκεκριμένου ύψους. Αυτό το εύρημα αποτέλεσε και την βάση περαιτέρω διερεύνησης.

2. Θεωρία

2.1. Το μοντέλο GRID

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω το μοντέλο GRID εισήχθη από τους Blake & Mouton (1964) βελτιωμένο και συμπληρωμένο από τους ίδιους (Blake & Mouton, 1985)[4]. Η διοίκηση ασκείται με δύο βασικούς προσανατολισμούς: την παραγωγή και τους ανθρώπους. Για μερικούς η παραγωγή είναι το πιο σημαντικό κίνητρο, ενώ για άλλους οι άνθρωποι πρέπει να είναι η μοναδική φροντίδα. Για άλλους πάλι ούτε η παραγωγή αλλά ούτε και οι άνθρωποι παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Τέλος για μερικούς άλλους η παραγωγή και οι άνθρωποι συμβαδίζουν και ο κάθε παράγοντας βοηθά στον εμπλουτισμό του άλλου με εμπειρία και ευχαρίστηση στην συνεργασία. Το μοντέλο GRID παριστάται στο καρτεσιανό επίπεδο XY (σχήμα 1), όπου στον άξονα των X παρουσιάζεται το ενδιαφέρον για την παραγωγή και στον άξονα των Y το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Οι 5 τύποι εναλλακτικών τρόπων διοίκησης (1.1, 1.9, 9.1, 9.9 και 5.5) εμφανίζονται επίσης στο ίδιο σχήμα.



Σχήμα 1: Το μοντέλο GRID (Blake & Mouton, 1964)

4. Blake, R.R. & Mouton J.S. (1985). *The New Managerial Grid.* Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

Περιληπτικά αναφέροντας τους 5 χαρακτηριστικούς τύπους παρατηρούμε ότι:

- Η μικρή ανάμιξη με την εποπτεία είναι το κύριο χαρακτηριστικό ενός ανθρώπου με προσανατολισμό 1.1. Ο προϊστάμενος αυτός έχει μικρό ενδιαφέρον για παραγωγή και ανθρώπους. Επιθυμεί λίγα, προσπαθεί για λίγα και τελικά πετυχαίνει λίγα.
- Μέτριο ενδιαφέρον για την παραγωγή μαζί με ένα μέτριο ενδιαφέρον για ανθρώπους παρουσιάζει ο προϊστάμενος με προσανατολισμό 5.5. Τούτο σημαίνει την διατήρηση ισορροπίας ανάμεσα στην παραγωγή και τους ανθρώπους, που εμποδίζει το ένα να κυριαρχήσει στο άλλο.
- Ο προϊστάμενος με προσανατολισμό 1.9 θεωρεί ότι οι άνθρωποι είναι το μόνο ενδιαφέρον και οι ανάγκες τους έρχονται πρώτες. Η παραγωγή δεν έχει καθόλου σημασία. Η επιδοκιμασία των άλλων είναι το μόνο του ενδιαφέρον.
- Η διοίκηση για τον προϊστάμενο με προσανατολισμό 9.1, που βλέπει την ζωή με τον τρόπο αυτό, είναι ένας διαρκής αγώνας. Η πολύ μεγάλη φροντίδα για την παραγωγή συνδυάζεται με πολύ μικρή φροντίδα για τους ανθρώπους. Αυτό που θέλει είναι ‘‘έλεγχος, κυριαρχία, επιβολή’’. Χρησιμοποιεί τους ανθρώπους για να πετύχει παραγωγή. Η επιτυχία της παραγωγής πρέπει να διατηρηθεί με κάθε τίμημα.
- Τέλος ο προσανατολισμός 9.9 δίνει ενοποίηση των ενδιαφερόντων του προϊσταμένου προς το αποτέλεσμα και τον άνθρωπο. Το μεγάλο ενδιαφέρον για την παραγωγή εκδηλώνεται με τρόπο που κάνει τους συνεργάτες να δένονται μεταξύ τους, να συμμετέχουν, να προσφέρουν χρήσιμη υπηρεσία, να ενδιαφέρονται και να έχουν κοινό σκοπό.

2.2. Τα στοιχεία της εποπτείας[5, 6]

Το GRID περιλαμβάνει τις εναλλακτικές μορφές διοίκησης των προϊσταμένων σε καθημερινή βάση. Στοιχεία / άξονες της εποπτείας πάνω στα οποία μπορεί να εργαστεί ένας προϊστάμενος είναι:

- Η επικοινωνία με τους υφισταμένους.
- Οι κατευθύνσεις που δίνει στους υφισταμένους.
- Η διαχείριση των λαθών των υφισταμένων.
- Η αντιμετώπιση των παραπόνων των υφισταμένων.
- Η αντίδραση σε εχθρικά συναισθήματα υφισταμένων.
- Η αξιολόγηση της απόδοσης των υφισταμένων.

Οι άξονες / στοιχεία της εποπτείας που αναφέρονται πιο πάνω χρησιμοποιήθηκαν στην μεθοδολογία του πρώτου μέρους της εργασίας.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι κατ’ αρχήν να διαμορφωθεί μια πλήρης μεθοδολογία, η οποία να καταλήξει στην καταγραφή του στυλ και των εναλλακτικών τρόπων διοίκησης των δ/ντών αλλά και στην συσχέτισή τους με διάφορα γενικά χαρακτηριστικά τους και στη συνέχεια να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους η συγκεκριμένη ομάδα διευθυντών δεν είναι δυνατόν να επιτύχει ποσοστά επιτυχούς αυτοαξιολόγησης μεγαλύτερα ενός συγκεκριμένου ύψους.

2.4. Υποθέσεις της έρευνας

2.4.1 Γενική υπόθεση

Ο πολλαπλός ρόλος του διευθυντή, οι περιορισμοί που υφίσταται κατά την άσκηση των καθηκόντων του αλλά και οι προοπτικές και οι δυνατότητες που θα είχε αν λαμβανόταν υπ’ όψη μερικές από τις κατωτέρω επιμέρους υποθέσεις θεωρούμε ότι είναι οι σοβαρότεροι λόγοι για τους οποίους η συγκεκριμένη ομάδα διευθυντών δεν είναι δυνατόν να επιτύχει ποσοστά μεγαλύτερα ενός συγκεκριμένου ύψους.

---

5. Blake, R.R. & Mouton J.S. (1964). *The Managerial Grid.* Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
6. Blake, R.R. & Mouton J.S. (1985). *The New Managerial Grid.* Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

2.4.2. Επιμέρους Υποθέσεις

Υποθέτουμε ότι:

- οι ποιότητες που χρειάζονται και οι δράσεις που είναι αναγκαίες για την εκπλήρωση του διευθυντικού ρόλου
- **το γεγονός ότι στα σχολεία αναγνωρίζεται από την κοινωνία ως πιο σημαντική η μορφωτική λειτουργία και η παιδαγωγική διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών και αυτό επηρεάζει τον τρόπο άσκησης της διοικητικής λειτουργίας σε σχέση με ένα άλλο δημόσιο μη εκπαιδευτικό οργανισμό**
- **η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης που δυσκολεύει το έργο του/της διευθυντή/ντριας**
- **το ότι η διαχείριση στάσεων και συμπεριφορών των καθηγητών γίνεται με προσπάθεια να τις συνειδητοποιούν μέσα από το διάλογο και να μην διώκονται πειθαρχικά πράγμα που κατά την γνώμη τους (των διευθυντών) έχει θετική επίδραση στο κλίμα και γενικά την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου**
- **ο πολύς χρόνος που διαθέτουν στις γραφειοκρατικές διαδικασίες και την επαφή και συνεργασία με τους μαθητές**
- η απαιτούμενη περισσότερη επιμόρφωση
- το γεγονός ότι θεωρούν σε συντριπτικό ποσοστό ότι δεν υποβαθμίζεται η άσκηση του ρόλου τους ως διοικητικού διευθυντή του σχολείου από την εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, που απαιτεί σε μεγάλο βαθμό ενδυνάμωση των καθηγητών, παρακίνηση, ανάληψη πρωτοβουλιών, προώθηση συνεργασιών, συλλογικές αποφάσεις και συναίνεση αποτελούν τους σοβαρότερους λόγους για τους οποίους η συγκεκριμένη ομάδα διευθυντών δεν είναι δυνατόν να επιτύχει ποσοστά μεγαλύτερα ενός συγκεκριμένου ύψους.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα της έρευνας

Για την παρούσα εργασία αντλήσαμε στοιχεία κατ' αρχήν από ένα δείγμα 48 διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων τύπων (11 από ΕΠΑΛ / ΕΠΑΣ / ΕΚ, 20 από Γυμνάσια και 17 από Γενικά Λύκεια). Οι διευθυντές απάντησαν δια ζώσης σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο (29+1 ερωτήσεων), βασισμένο στην θεωρία GRID, πάνω στα στοιχεία της εποπτείας που χαρακτηρίζουν τους 5 βασικούς τύπους διοίκησης, οι οποίοι περιγράφονται στις παραγράφους 2.1 και 2.2. Η τελική βαθμολογία βασίστηκε στην κατανομή (κατά Χ και Υ) των διαφόρων τύπων διοίκησης που αφορούσαν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο σχήμα 2 για τους διευθυντές Γυμνασίων, στο σχήμα 3 για τους διευθυντές ΕΠΑΛ / ΕΠΑΣ / ΕΚ, στο σχήμα 4 για τους διευθυντές των Γενικών Λυκείων και στο σχήμα 5 για όλους τους διευθυντές.

3.1.1 Αντιστοιχία ερωτήσεων με άξονες εποπτείας

- Η επικοινωνία με τους υφισταμένους (1, 7, 13, 18, 24)
- Οι κατευθύνσεις που δίνει στους υφισταμένους (2, 8, 14, 19, 25)
- Η διαχείριση των λαθών των υφισταμένων (3, 9, 15, 20, 26)
- Η αντιμετώπιση των παραπόνων των υφισταμένων (4, 10, 16, 21, 27)
- Η αντίδραση σε εχθρικά συναισθήματα υφισταμένων (5, 11, 22, 28)
- Η αξιολόγηση της απόδοσης των υφισταμένων (6, 12, 17, 23, 29)

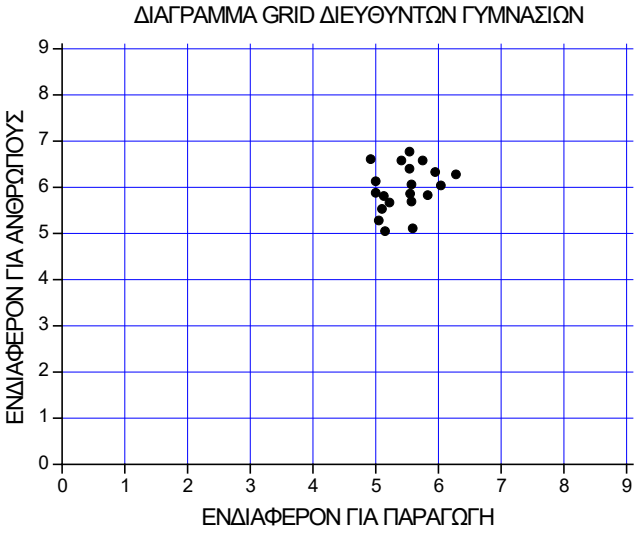
3.1.2 Αντιστοιχία ερωτήσεων με τύπους GRID

- Τύπος GRID 9.1 (1, 2, 3, 4, 5, 6)
- Τύπος GRID 1.1 (7, 8, 9, 10, 11, 12)
- Τύπος GRID 5.5 (13, 14, 15, 16, 17)
- Τύπος GRID 1.9 (18, 19, 20, 21, 22, 23)
- Τύπος GRID 9.9 (24, 25, 26, 27, 28, 29)

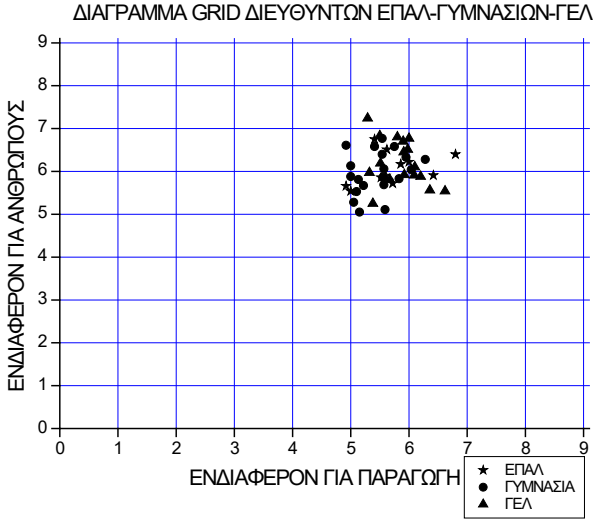
3.1.3 Υπολογιστικό μοντέλο

1 ΕΩΣ 6	7 ΕΩΣ 12	13 ΕΩΣ 17	18 ΕΩΣ 23	24 ΕΩΣ 29	91	11	55	19	99	ΤΟΤ	91A	11A	55A	19A	99A	ΕΛΕΓΧΟΣ	X	Y	GRID
3	3	2	3	3	18	18	11	18	14	79	0,23	0,23	0,14	0,23	0,18	1	**4,79**	4,79	
3	3	3	3	3															
3	4	2	3	2															
4	3	2	4	2															
3	2	2	2	1															
2	3		3	3															
9,1	**1,1**	**5,5**	**1,9**	**9,9**															
1	0	0	0	2	5	1	1	1	15	23	0,22	0,04	0,04	0,04	0,65	1	**8,13**	6,74	
0	0	0	1	3															
1	0	1	0	2															
0	1	0	0	3															
3	0	0	0	2															
0	0		0	3															

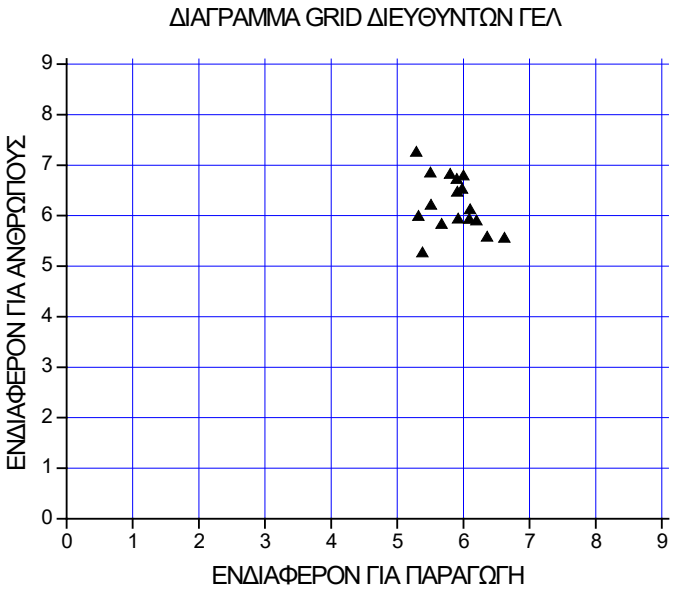
$X=91^{A}*9 + 11^{A}*1 + 55^{A}*5 + 19^{A}*1 + 99^{A}*9$
$Y=91^{A}*1 + 11^{A}*1 + 55^{A}*5 + 19^{A}*9 + 99^{A}*9$



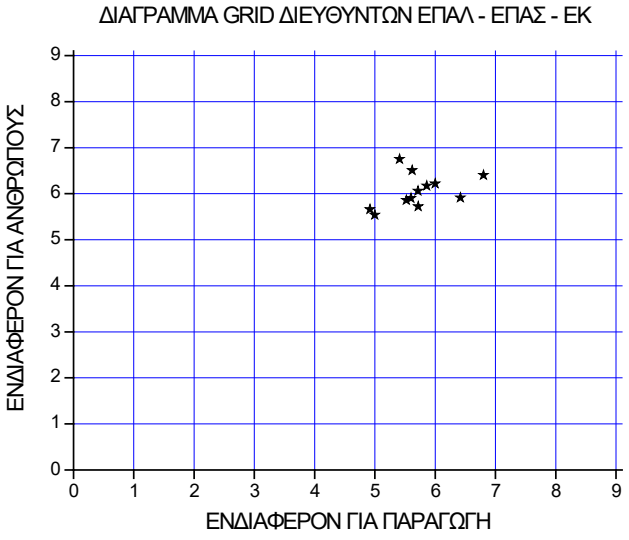
Σχήμα 2: Τα αποτελέσματα για τους διευθυντές Γυμνασίων



Σχήμα 3: Τα αποτελέσματα για τους διευθυντές ΕΠΑΛ / ΕΠΑΣ / ΕΚ



Σχήμα 4: Τα αποτελέσματα για τους διευθυντές Γενικών Λυκείων



Σχήμα 5: Τα αποτελέσματα για τους διευθυντές όλων των σχολικών μονάδων

Για την συνέχεια αντλήσαμε στοιχεία από ένα δείγμα 54 διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων τύπων (την ίδια ομάδα διευθυντών με την προηγούμενη).

3.2. Ερευνητικά Εργαλεία και τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Οι 54 διευθυντές απάντησαν σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο (30 ερωτήσεων), βασισμένο στον πολλαπλό ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας, αναζητώντας λόγους και αιτίες για τους οποίους η συγκεκριμένη ομάδα διευθυντών δεν μπορούσε να επιτύχει υψηλότερη βαθμολογία εκείνης του σχήματος 5.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν:

- τους ρόλους που έχει σήμερα ένας διευθυντής σχολείου και ποιους θα χρειαζόταν να έχει.
- τις ποιότητες που χρειάζονται και τις δράσεις που είναι αναγκαίες για την εκπλήρωση του διευθυντικού ρόλου
- το ερώτημα αν η διοικητική και η παιδαγωγική ηγεσία ενός σχολείου μπορεί να ασκηθεί με επιτυχία από το ίδιο άτομο
- το γεγονός, ότι στα σχολεία αναγνωρίζεται από την κοινωνία ως πιο σημαντική η μορφωτική λειτουργία και η παιδαγωγική διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών και αν αυτό επηρεάζει τον τρόπο άσκησης της διοικητικής λειτουργίας σε σχέση με ένα άλλο δημόσιο μη εκπαιδευτικό οργανισμό
- την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης και αν αυτή δυσκολεύει το έργο του/της διευθυντή/ντριας
- το αν οι καθηγητές έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική άσκηση των γραφειοκρατικών καθηκόντων του σχολείου
- το αν ως διοικητικοί προϊστάμενοι παραβλέπουν ως ένα βαθμό συμπεριφορές και στάσεις των καθηγητών απέναντί τους που δεν συνάδουν με την ιδιότητά τους
- σε συνέχεια της προηγούμενης θέσης, αν πιστεύουν, ότι ως ένα βαθμό η διαχείριση αυτών των στάσεων και συμπεριφορών με προσπάθεια να τις συνειδητοποιούν μέσα από το διάλογο και η μη πειθαρχική τους αντιμετώπιση, έχει θετική επίδραση στο κλίμα και γενικά την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου
- σε σχέση με το χρόνο που διαθέτουν για την διευθυντική λειτουργία σε τι περίπου ποσοστό τους απασχολούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες
- το πλήθος των γραφειοκρατικών αναγκών των σχολείων σε σχέση με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική του λειτουργία
- Σε τι περίπου ποσοστά διαθέτουν τον χρόνο τους για:
  - Εκπροσώπηση του σχολείου σε φορείς και αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ.
  - Επαφή και συνεργασία με τους μαθητές
  - Επαφή και συνεργασία με καθηγητές
  - Λειτουργία συλλογικών οργάνων
  - Γραμματειακή υποστήριξη
  - Ενημέρωση σχετικά με οδηγίες και θεσμικές αλλαγές
  - Συντήρηση του κτιρίου
  - Προμήθειες του σχολείου και οικονομικό έλεγχο
  - Ανταπόκριση σε κάλεσμα προϊσταμένων
  - Έλεγχο καλής λειτουργίας του σχολείου

Επίσης περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για το από τι πιστεύουν ότι **εξαρτάται** η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των καθηγητών**:**

- από την προσωπικότητα του Δ/ντή
- από τον τρόπο διοίκησης
- από το χρόνο επικοινωνίας
- από τον τρόπο επικοινωνίας
- από την ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών
- από τη διαφάνεια των ενεργειών της διεύθυνσης
- από την ευκολία εξυπηρέτησης των προσωπικών αναγκών του καθηγητή/τριας (π.χ. άδειες)
- από τον τρόπο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας)

Τέλος υπήρχαν ερωτήσεις:

- για τ**ον χρόνο** που διαθέτουν για την επικοινωνία με κάθε ένα καθηγητή/τρια ξεχωριστά σε σχέση και με την λειτουργία του ίδιου ως εκπαιδευτικού και συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική και διοικητική λειτουργία του σχολείου, αλλά και σε σχέση με καθημερινά προκύπτοντα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα και ζητήματα, όσον αφορά στη οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης

- για το **ποσοστό** των καθηγητών που είναι πρόθυμοι να δεχθούν να εφαρμόσουν **αλλαγές** στη διοικητική λειτουργία του σχολείου, στις μεθόδους διδασκαλίας και στις παιδαγωγικές μεθόδους
- για τον αν η προθυμία αυτή σχετίζεται με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία ή με τα αυξημένα προσόντα
- για το αν παρέχεται ο κατάλληλος χρόνος για την εξοικείωση με τις αλλαγές
- για το αν απαιτείται περισσότερη επιμόρφωση
- για το αν υποβαθμίζεται η άσκηση του ρόλου τους ως διοικητικού διευθυντή του σχολείου από την εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, που απαιτεί σε μεγάλο βαθμό ενδυνάμωση των καθηγητών, παρακίνηση, ανάληψη πρωτοβουλιών, προώθηση συνεργασιών, συλλογικές αποφάσεις και συναίνεση
- για την επικοινωνία τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς
  - άμεσα
  - έμμεσα
  - Μέσα από συλλογικές διαδικασίες
  - Με άμεση διοικητική πληροφόρηση
  - Με άμεσο ισχυρό έλεγχο

Με βάση τις απαντήσεις των 48 διευθυντών στο ερωτηματολόγιο των 30 ερωτήσεων δημιουργήσαμε μια βάση δεδομένων 1728 τιμών (στις 30 ερωτήσεις προστίθενται και τα 6 κύρια χαρακτηριστικά τους και έτσι δημιουργείται ένας πίνακας X*Y=36X48=1728 τιμών). Με την βοήθεια του προγράμματος στατιστικής για κοινωνιολογικές έρευνες / μελέτες SPSS[78] διερευνήσαμε τα αποτελέσματα 180 συνολικά συνδυασμών περιπτώσεων και λάβαμε 14 συσχετίσεις x^2 με επίπεδο εμπιστοσύνης ≥ 95%, ως κάτωθι.

- Οι κατευθύνσεις που δίνουν οι Δ/ντες σχετίζονται με τον τύπο του σχολείου, την οικογενειακή τους κατάσταση και τα χρόνια διοίκησης.
- Η αντιμετώπιση των λαθών σχετίζεται με τα χρόνια διοίκησης και τις σπουδές.
- Η επικοινωνία σχετίζεται με το φύλο.
- Η αντιμετώπιση των παραπόνων σχετίζεται με τις σπουδές και την ηλικία.
- Η αντιμετώπιση των εχθρικών συναισθημάτων σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου και την οικογενειακή τους κατάσταση.
- Η αξιολόγηση των υφισταμένων τους σχετίζεται με το φύλο, την ηλικία και την οικογενειακή τους κατάσταση.

(βλ. π.χ. 5 περιπτώσεις ενδεικτικά στους επόμενους πίνακες από το σύνολο των 14 συσχετίσεων της πρώτης φάσης της έρευνας).

Πίνακας 1: Τα παράπονα αποτελούν ένδειξη αδυναμίας και ο καλύτερος τρόπος είναι να τα αγνοήσει κανείς ή να τα υποτιμήσει ή και να τα καταπνίξει

	ΣΠΟΥΔΕΣ			Σύνολο
	ΤΕΙ	ΑΕΙ	Μεταπτυχιακά	
Καθόλου	1	18	13	32
Ελάχιστα	0	7	1	8
Μέτρια	0	1	3	4
Πολύ	1	2	0	3
Σύνολο	2	28	17	47

$p=0.049 < 0.05$

7. Γναρδέλλης, Χ. (2006). *Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows.* Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
8. Κατσής, Α. κ.ά. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Εκδ. Τόπος, Αθήνα.

Πίνακας 2: Τα εχθρικά συναισθήματα των υφισταμένων προς τον Διευθυντή είναι απαράδεκτα και σημαίνουν ανυπακοή

	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		Σύνολο
	ΕΓΓΑΜΟΣ	ΑΓΑΜΟΣ	
Καθόλου	15	1	16
Ελάχιστα	16	3	19
Μέτρια	7	1	8
Πολύ	2	3	5
Σύνολο	40	8	48

$p=0.044 < 0.05$

Πίνακας 3: Η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος ανταμοιβής αυτών που κάνουν καλά τη δουλειά τους και τιμωρίας γι' αυτούς που δεν την κάνουν

	ΗΛΙΚΙΑ			Σύνολο
	40 Μέχρι 50	50 Μέχρι 60	Άνω των 60	
Καθόλου	3	4	0	7
Ελάχιστα	3	5	1	9
Μέτρια	5	11	0	16
Πολύ	0	6	5	11
Σύνολο	11	26	6	43

$p=0.017 < 0.05$

Πίνακας 4: Θεωρώ τα λάθη αναπόφευκτα και έτσι για το πρώτο ή τα πρώτα λίγα παραπτώματα τείνω να τα συγχωρώ

	ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ			Σύνολο
	Από 0 μέχρι 4 έτη	Από 4 μέχρι 8 έτη	Άνω των 8 ετών	
Καθόλου	0	0	1	1
Ελάχιστα	2	0	0	2
Μέτρια	3	11	7	21
Πολύ	10	6	4	20
Σύνολο	15	17	12	44

$p=0.049 < 0.05$

Πίνακας 5: Οι οδηγίες προσφέρονται με γενικότητες, αναμένοντας τις ερωτήσεις των υφισταμένων. Απαντώ με τρόπο επιβοηθητικό και εποικοδομητικό

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			Σύνολο
	ΕΠΑΛ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΓΕΛ	
Καθόλου	2	2	4	8
Ελάχιστα	6	0	3	9
Μέτρια	2	9	7	18
Πολύ	1	9	2	12
Σύνολο	11	20	16	47

$p=0.004 < 0.05$

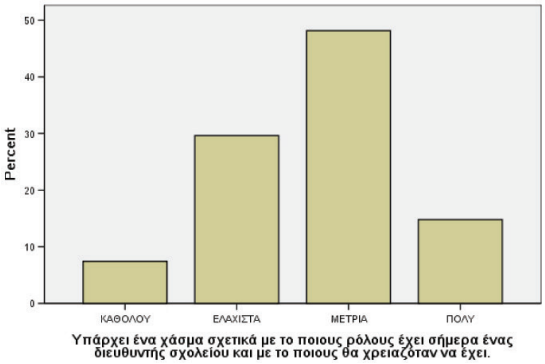
Με βάση τις απαντήσεις των 54 διευθυντών στο ερωτηματολόγιο των 30 ερωτήσεων δημιουργήσαμε μια βάση δεδομένων 2106 τιμών (στις 30 ερωτήσεις προστίθενται και τα 9 κύρια χαρακτηριστικά τους και των σχολείων τους και έτσι δημιουργείται ένας πίνακας X*Y=39X54=2106 τιμών). Με την βοήθεια του προγράμματος στατιστικής για κοινωνιολογικές έρευνες / μελέτες SPSS[9][10] διερευνήσαμε τα αποτελέσματα 270 συνολικά συνδυασμών περιπτώσεων και λάβαμε 16 συσχετίσεις x^2 με επίπεδο εμπιστοσύνης ≥ 95%.

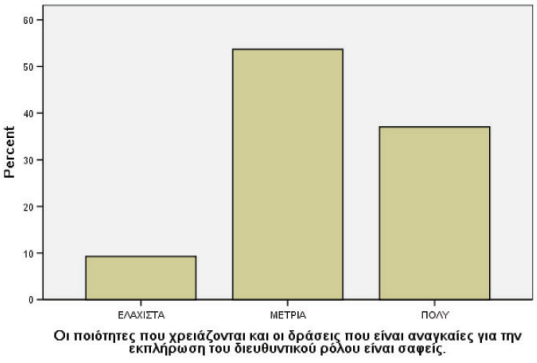
4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων δεύτερης φάσης

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων της δεύτερης φάσης της έρευνας προκύπτουν επαρκείς λόγοι, οι οποίοι απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Θέματα όπως οι ποιότητες που χρειάζονται και οι δράσεις που είναι αναγκαίες για την εκπλήρωση του διευθυντικού ρόλου, το γεγονός ότι στα σχολεία αναγνωρίζεται από την κοινωνία ως πιο σημαντική η μορφωτική λειτουργία και η παιδαγωγική διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών και αυτό επηρεάζει τον τρόπο άσκησης της διοικητικής λειτουργίας σε σχέση με ένα άλλο δημόσιο μη εκπαιδευτικό οργανισμό, η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης που δυσκολεύει το έργο του/της διευθυντή/ντριας, το ότι η διαχείριση στάσεων και συμπεριφορών των καθηγητών γίνεται με προσπάθεια να τις συνειδητοποιούν μέσα από το διάλογο και να μην διώκονται πειθαρχικά πράγμα που κατά την γνώμη τους (των διευθυντών) έχει θετική επίδραση στο κλίμα και γενικά την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου, ο πολύς χρόνος που διαθέτουν στις γραφειοκρατικές διαδικασίες και την επαφή και συνεργασία με τους μαθητές, η απαιτούμενη περισσότερη επιμόρφωση και το γεγονός ότι θεωρούν σε συντριπτικό ποσοστό ότι δεν υποβαθμίζεται η άσκηση του ρόλου τους ως διοικητικού διευθυντή του σχολείου από την εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, που απαιτεί σε μεγάλο βαθμό ενδυνάμωση των καθηγητών, παρακίνηση, ανάληψη πρωτοβουλιών, προώθηση συνεργασιών, συλλογικές αποφάσεις και συναίνεση είναι πρόδηλο ότι αποτελούν την βάση για την δικαιολόγηση των ευρημάτων της πρώτης φάσης της εργασίας. Ακολουθούν διαγράμματα (σχήματα 2α, 2β, 2γ).

Στο ερώτημα "Υπάρχει ένα χάσμα σχετικά με το ποιους ρόλους έχει σήμερα ένας διευθυντής σχολείου και με το ποιους θα χρειαζόταν να έχει" 4 (ποσοστό 7,4%) απάντησαν καθόλου, 16 (ποσοστό 29,6%) απάντησαν ελάχιστα, 26 (ποσοστό 48,1%) απάντησαν μέτρια και 8 (ποσοστό 14,8%) πολύ (σχ. 2α).

Στο ερώτημα "Οι ποιότητες που χρειάζονται και οι δράσεις που είναι αναγκαίες για την εκπλήρωση του διευθυντικού ρόλου είναι σαφείς" 5 (ποσοστό 9,3%) απάντησαν ελάχιστα, 29 (ποσοστό 53,7%) απάντησαν μέτρια και 20 (ποσοστό 37%) πολύ (σχ. 2α).





Σχήμα 2α: Ρόλοι και ποιότητες του διευθυντή

9. Γναρδέλλης, Χ. (2006). *Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows.* Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
10. Κατσής, Α. κ.ά. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Εκδ. Τόπος, Αθήνα.

Στο ερώτημα "Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης δυσκολεύει το έργο του/της διευθυντή/ντριας" 4 (ποσοστό 7,4%) απάντησαν καθόλου, 16 (ποσοστό 29,6%) απάντησαν ελάχιστα, 26 (ποσοστό 48,1%) απάντησαν μέτρια και 8 (ποσοστό 14,8%) πολύ (σχ. 2β).

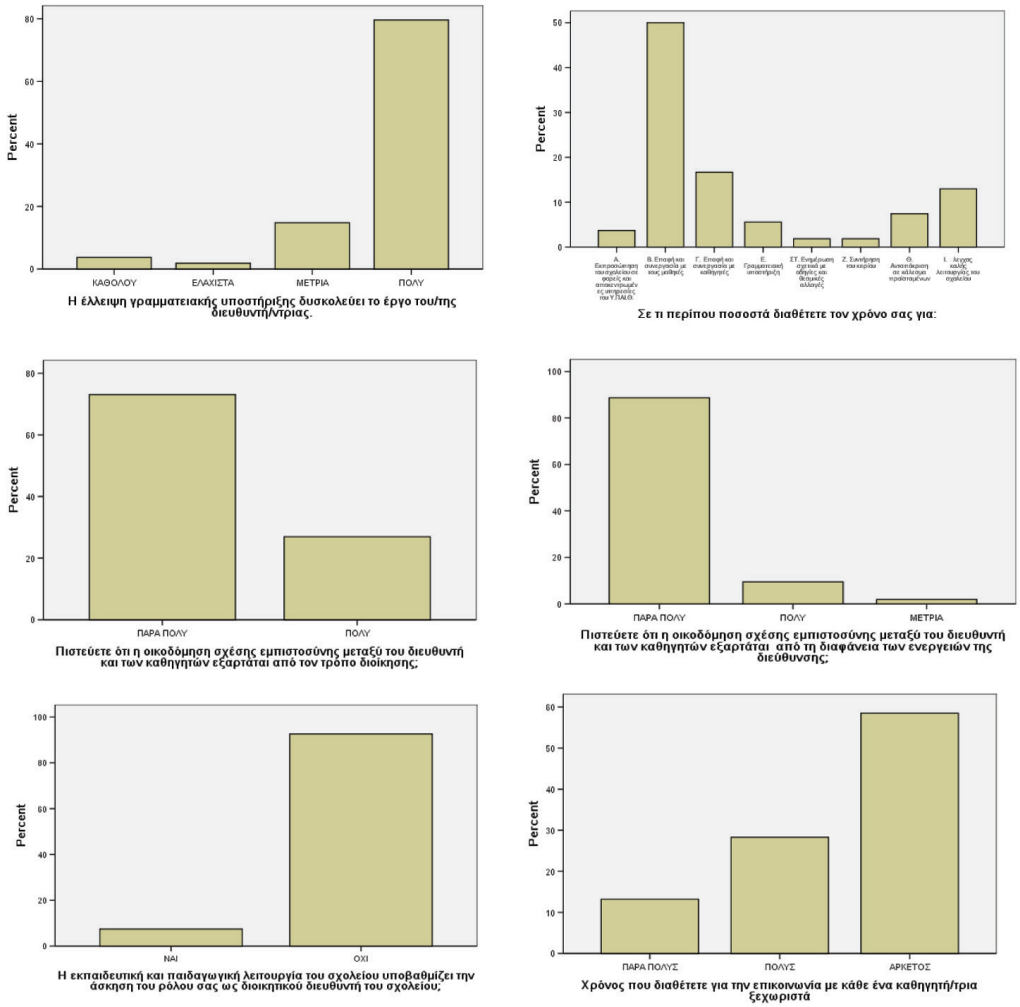
Στο ερώτημα "Σε τι περίπου ποσοστά διαθέτετε τον χρόνο σας" κυρίως απάντησαν ως εξής: 27 (ποσοστό 50%) απάντησαν "στην επαφή και συνεργασία με τους μαθητές", 9 (ποσοστό 16,7%) απάντησαν "στην επαφή και συνεργασία με καθηγητές" και 7 (ποσοστό 13%) "στον έλεγχο καλής λειτουργίας του σχολείου"(σχ. 2β).

Στο ερώτημα "Πιστεύετε ότι η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των καθηγητών εξαρτάται από τον τρόπο διοίκησης" 38 (ποσοστό 70,4%) απάντησαν πάρα πολύ και 14 (ποσοστό 25,9%) απάντησαν πολύ (σχ. 2β).

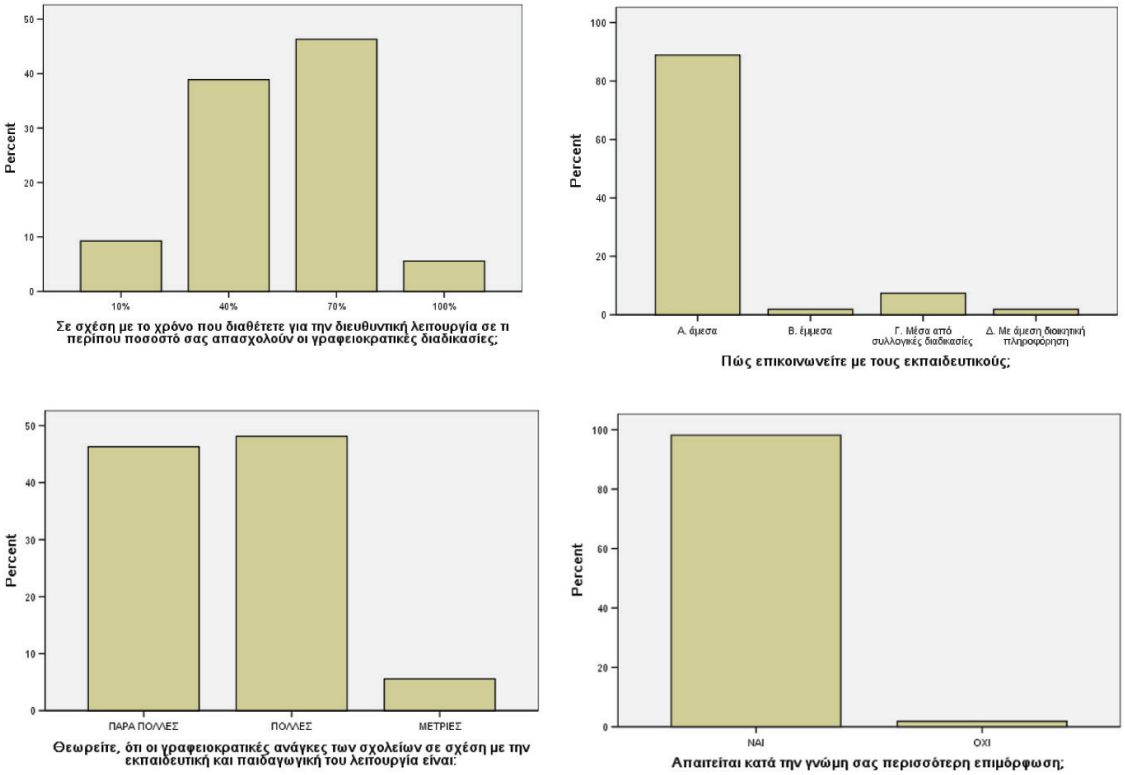
Στο ερώτημα "Πιστεύετε ότι η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των καθηγητών εξαρτάται από τη διαφάνεια των ενεργειών της διεύθυνσης" 47 (ποσοστό 87%) απάντησαν πάρα πολύ, 5 (ποσοστό 9,3%) απάντησαν πολύ και 1 (ποσοστό 1,9%) μέτρια (σχ. 2β).

Στο ερώτημα "Χρόνος που διαθέτετε για την επικοινωνία με κάθε ένα καθηγητή/τρια ξεχωριστά" 7 (ποσοστό 13%) απάντησαν πάρα πολύς, 15 (ποσοστό 27,8%) απάντησαν πολύς και 31 (ποσοστό 57,4%) αρκετός (σχ. 2β).

Στο ερώτημα "Η εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου υποβαθμίζει την άσκηση του ρόλου σας ως διοικητικού διευθυντή του σχολείου" 4 (ποσοστό 7,4%) απάντησαν ΝΑΙ και 50 (ποσοστό 92,6%) απάντησαν ΟΧΙ (σχ. 2β).



Σχήμα 2β: Γραμματειακή υποστήριξη, διαθέσιμος χρόνος, τρόπος διοίκησης, διαφάνεια ενεργειών διοίκησης, επικοινωνία, εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία



Σχήμα 2γ: Επιμόρφωση, τρόπος επικοινωνίας, γραφειοκρατικές ανάγκες, γραφειοκρατικές διαδικασίες

Στο ερώτημα "Απαιτείται κατά την γνώμη σας περισσότερη επιμόρφωση" 53 (ποσοστό 98,1%) απάντησαν ΝΑΙ και 1 (ποσοστό 1,9%) απάντησε ΟΧΙ (σχ. 2γ).

Στο ερώτημα "Πώς επικοινωνείτε με τους εκπαιδευτικούς" 48 (ποσοστό 88,9%) απάντησαν ΑΜΕΣΑ (σχ. 2γ).

Στο ερώτημα "Θεωρείτε, ότι οι γραφειοκρατικές ανάγκες των σχολείων σε σχέση με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική του λειτουργία είναι" 25 (ποσοστό 46,3%) απάντησαν πάρα πολλές και 26 (ποσοστό 48,1%) απάντησαν πολλές (σχ. 2γ).

Στο ερώτημα "Σε σχέση με το χρόνο που διαθέτετε για την διευθυντική λειτουργία σε τι περίπου ποσοστό σας απασχολούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες" 21 (ποσοστό 38,9%) απάντησαν ότι τους απασχολούν κατά 40% και 25 (ποσοστό 46,3%) απάντησαν ότι τους απασχολούν κατά 70% (σχ. 2γ).

Η **στατιστική συσχέτιση** (16 συσχετίσεις x^2 με επίπεδο εμπιστοσύνης $\geq$ 95%) έδωσε τα ακόλουθα συμπεράσματα: Οι ποιότητες που χρειάζονται και οι δράσεις που είναι αναγκαίες για την εκπλήρωση του διευθυντικού ρόλου σχετίζονται με την ηλικία των διευθυντών. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης και το γεγονός ότι αυτή δυσκολεύει το έργο του/της διευθυντή/ντριας σχετίζεται με την ηλικία των διευθυντών, τις σπουδές, και τον αριθμό των μαθητών. Το ότι πιστεύουν ότι εξαρτάται η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των καθηγητών από τον τρόπο διοίκησης σχετίζεται με την ηλικία των διευθυντών. Το πλήθος των γραφειοκρατικών αναγκών των σχολείων σε σχέση με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική του λειτουργία σχετίζεται με τις σπουδές και τον αριθμό των μαθητών. Το χάσμα μεταξύ των ρόλων που έχει σήμερα ένας διευθυντής σχολείου και ποιους θα χρειαζόταν να έχει σχετίζεται με το είδος του σχολείου. Η διαχείριση των στάσεων και συμπεριφορών με προσπάθεια να τις συνει-

δητοποιούν μέσα από το διάλογο και η μη πειθαρχική τους αντιμετώπιση ώστε να έχει θετική επίδραση στο κλίμα και γενικά την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου σχετίζεται με το είδος του σχολείου. Ο χρόνος που διαθέτουν για την διευθυντική λειτουργία και το ποσοστό που τους απασχολούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες σχετίζονται με τον αριθμό των μαθητών και την περιοχή του σχολείου. Η διαφάνεια των ενεργειών του διευθυντή σχετίζεται με τον αριθμό των μαθητών. Ο τρόπος επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τον αριθμό των μαθητών. Ο χρόνος που διαθέτουν για την επικοινωνία με κάθε ένα καθηγητή/τρια ξεχωριστά σε σχέση και με την λειτουργία του ίδιου ως εκπαιδευτικού και συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική και διοικητική λειτουργία του σχολείου, αλλά και σε σχέση με καθημερινά προκύπτοντα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα και ζητήματα, όσον αφορά στη οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης σχετίζεται με την περιοχή του σχολείου. Ο τρόπος επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς κατά τα 10 πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας σχετίζεται με τον αριθμό των μαθητών και την περιοχή του σχολείου. (βλ. π.χ. 5 περιπτώσεις ενδεικτικά στους επόμενους πίνακες από το σύνολο των 16 συσχετίσεων).

Θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι κύριο μέλημα στην παρούσα εργασία δεν ήταν τόσο η απαρίθμηση των ποσοστών των απόψεων των διευθυντών αλλά κυρίως η διερεύνηση της συσχέτισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και των σχολείων με τις επιδόσεις τους στα θέματα διοίκησης.

Πίνακας 6: Οι ποιότητες που χρειάζονται και οι δράσεις που είναι αναγκαίες για την εκπλήρωση του διευθυντικού ρόλου είναι σαφείς.

ΗΛΙΚΙΑ				Σύνολο
	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	
40 Μέχρι 50	1	7	0	8
50 Μέχρι 60	4	18	13	35
Άνω των 60	0	3	7	10
Σύνολο	5	28	20	53

$p=0.044 < 0.05$

Πίνακας 7: Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης δυσκολεύει το έργο του/της διευθυντή/ντριας.

					Σύνολο
ΣΠΟΥΔΕΣ	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	
ΤΕΙ	0	1	1	1	3
ΑΕΙ	2	0	3	28	33
Μεταπτυχιακά	0	0	4	14	18
Σύνολο	2	1	8	43	54

$p=0.002 < 0.05$

Πίνακας 8: Υπάρχει ένα χάσμα σχετικά με το ποιους ρόλους έχει σήμερα ένας διευθυντής σχολείου και με το ποιους θα χρειαζόταν να έχει.

					Σύνολο
ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	
ΕΠΑΛ	0	4	6	0	10
Γυμνάσιο	1	4	16	3	24
ΓΕΛ	3	8	4	5	20
Σύνολο	4	16	26	8	54

$p=0.038 < 0.05$

Πίνακας 9: Πιστεύετε ότι η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των καθηγητών εξαρτάται από τη διαφάνεια των ενεργειών της διεύθυνσης;

				Σύνολο
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	
Μέχρι 100	17	0	0	17
Από 100 μέχρι 200	16	1	0	17
Από 200 μέχρι 300	11	3	0	14
Περισσότεροι από 300	3	1	1	5
Σύνολο	47	5	1	53

$p=0.020 < 0.05$

Πίνακας 10: Χρόνος που διαθέτετε για την επικοινωνία με κάθε ένα καθηγητή/τρια ξεχωριστά

				Σύνολο
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Πάρα πολύς	Πολύς	Αρκετός	
Αστική	1	3	17	21
Περιαστική	3	4	9	16
Αγροτική	3	8	5	16
Σύνολο	7	15	31	53

$p=0.042 < 0.05$

7. Συμπεράσματα

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν επαρκείς λόγοι, οι οποίοι απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Θέματα όπως οι ποιότητες που χρειάζονται και οι δράσεις που είναι αναγκαίες για την εκπλήρωση του διευθυντικού ρόλου, το γεγονός ότι στα σχολεία αναγνωρίζεται από την κοινωνία ως πιο σημαντική η μορφωτική λειτουργία και η παιδαγωγική διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών και αυτό επηρεάζει τον τρόπο άσκησης της διοικητικής λειτουργίας σε σχέση με ένα άλλο δημόσιο μη εκπαιδευτικό οργανισμό, η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης που δυσκολεύει το έργο του/της διευθυντή/ντριας, το ότι η διαχείριση στάσεων και συμπεριφορών των καθηγητών γίνεται με προσπάθεια να τις συνειδητοποιούν μέσα από το διάλογο και να μην διώκονται πειθαρχικά πράγμα που κατά την γνώμη τους (των διευθυντών) έχει θετική επίδραση στο κλίμα και γενικά την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου, ο πολύς χρόνος που διαθέτουν στις γραφειοκρατικές διαδικασίες και την επαφή και συνεργασία με τους μαθητές, η απαιτούμενη περισσότερη επιμόρφωση και το γεγονός ότι θεωρούν σε συντριπτικό ποσοστό ότι δεν υποβαθμίζεται η άσκηση του ρόλου τους ως διοικητικού διευθυντή του σχολείου από την εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, που απαιτεί σε μεγάλο βαθμό ενδυνάμωση των καθηγητών, παρακίνηση, ανάληψη πρωτοβουλιών, προώθηση συνεργασιών, συλλογικές αποφάσεις και συναίνεση είναι πρόδηλο ότι αποτελούν την βάση για την δικαιολόγηση των ευρημάτων της πρώτης φάσης της εργασίας.

Όπως αναλυτικά περιγράφεται ανωτέρω προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία που δικαιολογούν τα ευρήματα της έρευνας της αρχικής ομάδας διευθυντών. Ο πολλαπλός ρόλος του διευθυντή, οι περιορισμοί που υφίσταται κατά την άσκηση των καθηκόντων του αλλά και οι προοπτικές και οι δυνατότητες που θα είχε αν λαμβανόταν υπ' όψη μερικά από τα ανωτέρω αναφερθέντα θεωρούμε ότι είναι στοιχεία ενδιαφέροντα για περαιτέρω διερεύνηση και προβληματισμό.

8. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην θεωρία GRID και τον πολλαπλό ρόλο των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Τα πρώτα συμπεράσματα, για την συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή που εξετάσαμε, είναι ότι οι διευθυντές ευρίσκονται άνω του μέσου όρου, όπως αυτός ορίζεται από

τον προσανατολισμό 5.5 κατά GRID, δεν έχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς το είδος της σχολικής μονάδας που διοικούν και παρουσιάζουν διαφορετικές συμπεριφορές ανάλογα με τα ιδιαίτερα εθνογραφικά τους χαρακτηριστικά. Διερευνώντας τον πολλαπλό τους ρόλο βρέθηκαν ικανά στοιχεία που δικαιολογούν γιατί δεν είναι δυνατόν να επιτύχουν ποσοστά επιτυχούς αυτοαξιολόγησης μεγαλύτερα ενός συγκεκριμένου ύψους. Θα είναι ενδιαφέρουσα μια επανάληψη της ερευνητικής αυτής προσπάθειας σε άλλη γεωγραφική περιοχή της χώρας για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Γναρδέλλης, Χ. (2006). *Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows.* Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Κατσής, Α. κ.ά. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Εκδ. Τόπος, Αθήνα.

Ξενόγλωσσες

Blake, R.R. & Mouton J.S. (1964). *The Managerial Grid.* Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

Blake, R.R. & Mouton J.S. (1985). *The New Managerial Grid.* Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

Coleman, M & Anderson, L. (2004). *Managing Finance and Resources in Education.* Paul Chapman Publishing Ltd, London

Fleming, P. (2000). *The Art of Middle Management in Secondary Schools.* David Fulton Publishers, London.

Gaster, L. (1995). *Quality in Public Services, Manager's Choices.* Open University Press, Buchingham.

Goleman et al. (2007). *The New Leaders.* Harvard Business School Press, USA.

Morgan, C. & Murgatroyd, S. (1999). *Total Quality Management in the Pub;ic Sector.* Open University Press, Buchingham.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our Schools.* Open University Press, Buchingham.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Μιχάλης Κασσωτάκης,
Κατερίνα Κασιμάτη

Κατά το διήμερο 28-29 Μαΐου 2016 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 1ο Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.), με θέμα: «**Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές**». Στην οργάνωσή του συμμετείχαν: α) το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.) «*Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και β) το Π.Μ.Σ. «*Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Κατεύθυνση: Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη*» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Στο Συνέδριο έλαβαν μέρος αξιόλογοι Έλληνες και ξένοι πανεπιστημιακοί, αρκετοί Σχολικοί Σύμβουλοι, πολλοί εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλοι ειδικοί επιστήμονες και ερευνητές, καθώς και ικανός αριθμός μεταπτυχιακών φοιτητών.

Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου έγιναν περισσότερες από 100 ανακοινώσεις υψηλού ποιοτικού επιπέδου, η συντριπτική πλειονότητα των οποίων στηριζόταν σε πρωτότυπες έρευνες. Οι ανακοινώσεις αυτές περιστράφηκαν γύρω από τους εξής θεματικούς άξονες: α) αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου σε διεθνές επίπεδο: συστήματα, προβλήματα και σύγχρονες τάσεις, β) αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή, παρούσα κατάσταση και προοπτικές, γ) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διεθνή χώρο και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό: σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισής τους και δ) ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι σήμερα: προσπάθειες, αντιδράσεις και προτάσεις για το μέλλον.

Εκτός από τις επιστημονικές εισηγήσεις, πραγματοποιήθηκαν δύο συζητήσεις στρογγυλής τράπεζας. Στην πρώτη, με γενικό θέμα: «*Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Προσανατολισμοί της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*», έλαβαν μέρος εκπρόσωποι όλων των δημοκρατικών κοινοβουλευτικών κομμάτων, πλην του Κ.Κ.Ε. Στη δεύτερη, αντικείμενο της οποίας ήταν το γενικό θέμα του Συνεδρίου, συμμετείχαν εκπρόσωποι επιστημονικών φορέων. Οι θέσεις και οι απόψεις που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο των συζητήσεων αυτών αποτέλεσαν το έναυσμα ενός εξαιρετικά ενδιαφέροντος διαλόγου τόσο μεταξύ των εκπροσώπων των παραπάνω φορέων όσο και μεταξύ αυτών και των λοιπών συνέδρων.

Το Συνέδριο κατέληξε σε σημαντικά συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

Ποικίλα ερωτήματα εξακολουθούν να τίθενται όσον αφορά την έννοια, τους στόχους, τις μορφές, τα μέσα και τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τη σχέση της με την έρευνα και τους φορείς που αναλαμβάνουν την εφαρμογή της. Πολυάριθμα, επίσης, ζητήματα, που άπτονται της αποστολής της και του ρόλου της, παραμένουν ανοικτά και οι σχετικές αντιπαραθέσεις δεν έχουν εκλείψει. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη να συστηματοποιηθεί περισσότερο και να ενταθεί η μελέτη και η διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων τόσο από τα Πανεπιστήμια όσο και από τα αρμόδια επιστημονικά κέντρα και τους λοιπούς επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.

Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται πολυμορφία συστημάτων και τρόπων αξιολόγησης τόσο των σχολικών μονάδων όσο και του διδακτικού προσωπικού, η οποία σχετίζεται με την πολιτισμική και την εκπαιδευτική παράδοση κάθε χώρας, με τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού της συστήματος, με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται και με άλλους παράγοντες (π.χ. με την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών).

Παρά τη διαφοροποίηση, όμως, αυτή, στις περισσότερες χώρες διαπιστώνεται, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, συνεχής ενίσχυση του ενδιαφέροντος τόσο των αρμόδιων κυβερνήσεων όσο και διαφόρων κοινωνικών, επιστημονικών και εκπαιδευτικών φορέων για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του έργου που επιτελούν, το οποίο δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, καθώς και του ρόλου τον οποίο διαδραματίζουν στην εκτέλεσή του ποικίλοι παράγοντες. Μεταξύ των παραγόντων αυτών κεντρική θέση κατέχουν οι εκπαιδευτικοί.

Η έγκυρη και συστηματική αξιολόγηση των σχολείων και του προσωπικού τους θεωρείται από πολλούς εθνικούς και διεθνείς φορείς ως η σημαντικότερη προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της, Για το σκοπό αυτό έχουν προταθεί ποικίλοι δείκτες ποιότητας, οι οποίοι καθορίζονται είτε σε τοπικό είτε σε εθνικό είτε σε διεθνές επίπεδο.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, διεθνώς, στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης, ενώ αμβλύνεται ο παραδοσιακός ελεγκτικός της χαρακτήρας. Ενισχύονται, ακόμη, οι τάσεις για την εφαρμογή ολιστικών και συμμετοχικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στην εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων και στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη συσχέτισή τους με την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων και την περιοδικού χαρακτήρα αξιολόγηση των διδασκόντων κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους.

Η αυτοαξιολόγηση διέπεται από επιστημονικές αρχές, σαφή μεθοδολογία και συγκεκριμένα κριτήρια και δεν συνιστά πρόχειρο αυτοσχεδιασμό ή μια αμφισβητούμενη διαδικασία αυτοεπιδοκιμασίας.

Επιπρόσθετα, για να λειτουργεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση τόσο των σχολείων όσο και των εκπαιδευτικών πρέπει αυτή να συσχετίζεται με τη δυνατότητα λήψης μέτρων για την εξάλειψη των αδυναμιών που διαπιστώνονται (π.χ. με την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων, με τη βελτίωση των υποδομών, με την ανάπτυξη ποικίλων σχολικών δράσεων κτλ.). Τα μέτρα αυτά μπορεί να διαφοροποιούνται από σχολική σε σχολική μονάδα ή από περιοχή σε περιοχή, αφού τα προβλήματα και οι διαπιστούμενες αδυναμίες δεν είναι παντού τα/οι ίδια/ες. Αυτό απαιτεί διεύρυνση των περιθωρίων αυτονομίας των σχολείων, τάση που παρατηρείται, επίσης, σε αρκετές χώρες.

Εντείνεται, ακόμη, σε διεθνές επίπεδο το αίτημα της «λογοδότησης» στο κοινωνικό σύνολο, της παροχής, δηλαδή, στους πολίτες στοιχείων σχετικών με την αξιοποίηση των πόρων που επενδύονται στην εκπαίδευση, γεγονός το οποίο ενισχύει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης.

Τέλος, διαπιστώνεται πλουραλισμός των φορέων που εμπλέκονται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σε αρκετές χώρες, ενώ ο αυταρχικός μονοπρόσωπος έλεγχος από ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης περιορίζεται συνεχώς.

Οι περισσότερες, όμως, εισηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο Συνέδριο αφορούσαν την ελληνική πραγματικότητα. Έγινε ιστορική ανάλυση και κριτική αποτίμηση του ρόλου των παλαιών Επιθεωρητών, παρουσιάστηκαν οι παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης και επισημάνθηκαν ποικίλες αδυναμίες τους, οι οποίες εξακολουθούν να επηρεάζουν αρνητικά το παρόν.

Η πλειονότητα των σχετικών με την Ελλάδα εισηγήσεων επικεντρώθηκε στην περίοδο της μεταπολίτευσης. Ιδιαίτερα τονίστηκε το γεγονός ότι επί τρεισήμισι και πλέον δεκαετίες δεν υπάρχει συστηματική αξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση, αν εξαιρέσει κανείς την αξιολόγηση των μαθητών και κάποιες ατελείς διαδικασίες κρίσης διδασκόντων που ζητούν να καταλάβουν θέσεις εκπαιδευτικών στελεχών. Η απουσία αυτή έχει, σύμφωνα με αρκετές έρευνες, αρνητικές συνέπειες στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Για τη διόρθωση της κατάστασης αυτής έχουν γίνει, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα, αλλεπάλληλες άκαρπες προσπάθειες σχεδιασμού ή/και θεσμοθέτησης ποικίλων

συστημάτων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, του έργου τους και του προσωπικού τους. Η αποτυχία των προσπαθειών αυτών αποδόθηκε από ορισμένους ομιλητές στις αντιδράσεις των οργανώσεων των εκπαιδευτικών, κυρίως. Ωστόσο, σύμφωνα με σχετικές εμπειρικές έρευνες, οι παραπάνω αντιδράσεις φαίνεται να μην απηχούν ριζική άρνηση της αξιολόγησης, αφού, κατά τις εν λόγω έρευνες η πλειονότητα των διδασκόντων αποδέχεται την αναγκαιότητά της. Απορρέουν περισσότερο από την αμφιβολία τους ως προς το αν διασφαλίζονται οι προϋποθέσεων, οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την αντικειμενική και αμερόληπτη κρίση τους και από τη δυσπιστία τους απέναντι στη λειτουργία των σχετικών κρατικών θεσμών κα των οργάνων τους.

Ορισμένοι εισηγητές συμπεριέλαβαν, επίσης, στα κύρια αίτια της απουσίας αξιολόγησης από την ελληνική εκπαίδευση την έλλειψη σχετικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής «κουλτούρας», την ατολμία των πολιτικών ιθυνόντων να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα αυτό, την ασυνέπεια και την ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, την έντονη ιδεολογικο-πολιτική φόρτιση του συγκεκριμένου ζητήματος, την προσπάθεια επιβολής της αξιολόγησης εκ των άνω και άλλα παρόμοια. Οι περισσότεροι σύνεδροι συμφώνησαν με την άποψη ότι πίσω από την εν λόγω απουσία βρίσκεται, πρωτίστως, ο πελατειακός χαρακτήρας του ελληνικού κράτους, υποσύστημα του οποίου αποτελεί η εκπαίδευση. Η έλλειψη αξιολόγησης ενισχύει τις πελατειακές σχέσεις, ενώ η εφαρμογή της θα τις περιόριζε, κάτι που δεν είναι συμβατό με τη λογική που άτυπα διέπει τη λειτουργία της Ελληνικής Πολιτείας.

Ελπιδοφόρο είναι, πάντως, το μήνυμα που έστειλαν οι εκπρόσωποι των πολιτικών κομμάτων, οι οποίοι, παρά τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, συμφώνησαν στην ανάγκη να υπάρξει ευρύτερη πολιτικο-κοινωνική συναίνεση στον τομέα αυτό και δεσμεύτηκαν να συμβάλουν προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Κάτι ανάλογο τόνισαν και οι εκπρόσωποι των επιστημονικών φορέων, οι οποίοι επέμειναν στην ανάγκη υπέρβασης των επιφυλάξεων του παρελθόντος, στην απαλλαγή της παιδείας από κομματικές σκοπιμότητες και εξαρτήσεις, καθώς και στην επικράτηση του ορθολογισμού όσον αφορά την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Παρουσιάστηκαν, ακόμη, νέα μέσα, συστήματα και μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (π.χ. ο φάκελος αξιολόγησης (portfolio), η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, η μέθοδος Delphi, η χρήση εξειδικευμένων μητρών παρατήρησης, το πολυσυλλεκτικό-αναπτυξιακό μοντέλο αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, το μοντέλο της προστιθέμενης αξίας, διάφορα περιγραφικά μοντέλα διαβαθμισμένων κριτηρίων κτλ.). Αρκετοί εισηγητές ανέλυσαν ζητήματα σχετικά με την επίδοση των μαθητών σε σχολικές ή εθνικές εξετάσεις και εξέφρασαν διάφορες απόψεις για την αξιοποίησή της ως δείκτη αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Το γενικό συμπέρασμα, το οποίο προέκυψε από το σύνολο των εισηγήσεων και των συζητήσεων που έγιναν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Συνεδρίου είναι το ακόλουθο:

Η ανάγκη εφαρμογής στην ελληνική εκπαίδευση ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, το οποίο θα υπηρετεί, μέσα από δημοκρατικές συμμετοχικές διαδικασίες, τη βελτίωσή τους και, παράλληλα, θα παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες σε όσους λαμβάνουν κρίσιμες εκπαιδευτικές αποφάσεις, έχει συνειδητοποιηθεί από την πλειονότητα τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Η διαφαινόμενη άμβλυνση των αντιθέσεων του παρελθόντος απέναντι στην αξιολόγηση και η συναινετική διάθεση που εκφράστηκε από τους εκπροσώπους των πολιτικών φορέων διαμορφώνουν ευνοϊκές συνθήκες για την εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος. Ταυτόχρονα, φαίνεται να υπάρχουν αρκετοί Έλληνες επιστήμονες, οι οποίοι διαθέτουν επαρκείς σχετικές γνώσεις και είναι πρόθυμοι να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης που θα συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας στη χώρα μας.

GENERAL CONCLUSIONS

Micheal Kassotakis,
Katrina Kasimati

On 28 and 29 of May 2016, the first Scientific Conference of the Hellenic Educational Evaluation Society (HEES) was held in Athens (Greece). The theme of the congress was "Evaluation of School Units and Teachers: Modern Trends, Dilemmas and Prospects". The congress was organized in cooperation with the Postgraduate Programmes: (a) "Theory, Praxis and Evaluation of Educational Work" of the Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology of the National and Kapodistrian University of Athens, and (b) "Pedagogical Psychology and Educational Practice" Direction of the the Postgraduate Program "Education and Culture" of the Department of Home Economics and Ecology of the "Harokopio" University. The conference was attended by distinguished Greek and foreign academics, several School Counselors, many primary and secondary school teachers, as well as a good number of graduate students.

More than 100 high-quality papers were presented at the conference, the vast majority of which was based on original research. The content of the presented papers was revolved around the following thematic axes: (a) the evaluation of schools and educational work at international level (systems, problems and modern trends), (b) the evaluation of schools and educational work in Greece (historical review, present situation and perspectives), (c) the evaluation of education personnel in the international arena and especially in Europe (contemporary theoretical and practical approaches, difficulties and ways of dealing with them), and (d) the historical evolution of the assessment of teachers in Greece from the establishment of the Greek State to date (efforts, reactions and proposals for the future).

In addition to the individual presentations, two roundtables were organized. The first, roundtable had had the title "Educational Assessment: Guidelines for Educational Policy" and included representatives of democratic parliamentary parties, other than KKE, the Greek Communist Party. The second roundtable, the subject of which was the General theme of the Conference, comprised scientific bodies. The positions and views expressed in these roundtables sparked an extremely interesting dialogue between both the representatives of the above institutions and between them and the other delegates. The Congress reached to important conclusions, which may be summarised as follows:

Various questions still remain with regards to the meaning, the aims, the forms, the means, and the methods of educational evaluation; its relation to research, as well as its relation with the bodies that undertake evaluation. In addition, numerous issues, related to evaluation's mission and role remain open. Old controversies have not gone away. This finding underlines the need for systematizing and densifying the exploration of the debated issues among Universities, relevant scientific centers, and other scientific and educational bodies.

At international level, there is a variety of systems and evaluation methods of schools and teachers. These methods are relevant to the cultural and educational tradition of each country, the structure and organization of its education system, the educational policy followed, and other nationally-specific factors (eg teachers' initial and in-service training).

Despite this variety, however, in most countries, over the past few decades, there has been a constant increase in the interest of in governments and also in social, scientific and educational bodies for the evaluation of schools and educational work. This interest is not limited to the mechanisms of the transmission of knowledge but is also focused on the role played by various other factors in education, among which teachers' role is central.

The valid and systematic evaluation of schools and their personnel is seen by many national and international bodies as the most important prerequisite for the qualitative upgrading of educa-

tion and the rise of effectiveness. To this end, various quality indicators have been proposed at local, national, and international level.

Particular importance is attached, internationally, to the formative function of evaluation, while its control function is reduced. Ideas are also expressed for holistic and participatory forms of evaluation, emphasizing internal evaluation of schools and self-evaluation of teachers, as well as their correlation with the external evaluation mechanisms. Self-assessment is governed by scientific principles, clear methodology and specific criteria, and does not constitute a quick improvisation or questionable self-approval.

In addition, in order to function effectively, evaluation should be associated to the possibility of taking measures to overcome weaknesses (eg through the development of training programs, the improvement of infrastructure, variations in school activities, etc.). These measures may vary from school to school or region to region, since the problems and the identified weaknesses are not the same everywhere. This requires the widening of school autonomy, a trend that is present in several countries.

Very high in the agenda is nowadays the demand for "accountability", the need to provide information on the use of the resources that are invested in education. This trend has reinforced the need for educational evaluation.

Finally, there is a plurality of actors nowadays involved in the evaluation of schools and teachers, while at the same time the authoritative one-person control by senior executives of education is limited.

Most of the proposals made at the Congress concerned the Greek educational system. There has been an analysis and critical evaluation of the role of the school Inspectors. Traditional evaluation practices have been presented and various weaknesses continuing to negatively affect present policies have been identified.

Most of the papers for Greece have focused on the period after "Metapolitefsi' (after 1974). It has been particularly highlighted that for more than three and half decades now there has been no systematic evaluation in the Greek educational system, apart from the assessment of pupils and a number of incomplete appraisal efforts for working teachers who wish to become cadres in education. The absence of evaluation, according to several surveys, has negative consequences on the effectiveness of the Greek educational system.

To remedy this situation, from the early 1980s to the present, there have been successive efforts for the design and the introduction of school and teacher evaluation. The failure of these efforts has been attributed by some of the participants to the reactions of teachers' unions. A number of studies, however, have shown that the above reactions do not reflect the rejection of evaluation by teachers since most of them consider that it is necessary. They rather derive from their doubts as to whether the conditions considered necessay for their objective evaluation are safeguarded and their lack of trust in the way of functioning of the relevant state institutions.

Some contributors referred to the the absence of a relevant social and educational "culture" of evaluation in Greece; the shyness of political leaders to address this problem; the inconsistency and discontinuity of educational policy; the large ideological- policy importance of this issue. Most participants agreed that what lies behind the absence of evaluation is primarily the clientele character of the Greek state, of which education is a subsystem. The lack of evaluation strengthens clientelism. Evaluation limits it. But lack of clientism is not commensurate with the logic the governs the operation of the Greek State.

The message sent by the political party representatives was hopefull. Despite the differences between them, politicians agreed to a broad political and social consensus on educational evaluation and promised to contribute to this direction. The representatives of the scientific bodies also insisted that we need to overcome the reservations of the past, to exempt education from politics, and to act rationally.

New tools, systems and models for teacher evaluation were presented in the congress (eg portfolio, peer evaluation, the Delphi method, use of specialized observation rubrics, the opera-

tionally-developed model of self-evaluation of school, the use value added models, the various descriptive models of rated criteria, and son on. Several contributors analyzed questions about student performance at school or the national exams and expressed different views on how to use evaluation as a evaluation indicators for teachers and schools.

The central idea expressed in the congress is the following: There is a need nowadays to introduce a modern system for the evaluation of schools and teachers in Greece. Evaluation can inform those who make important educational decisions in their efforts for the improvement of the educational systems through democratic and participatory procedures. This opinion is nowadays prevalent in the Greek educational community and society. The apparent mitigation of old contrasts and the consensus expressed by the representatives of the political bodies, has created favorable conditions for the implementation of such an evaluation system. At the same time, there appear to be a number of Greek scholars who have sufficient knowledge on evaluation and are willing to offer their services in the design and implementation of a system of educational assessment that will contribute to the quality of education in Greece.