ISSN 2732-6292

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Α.)

Τεύχος 8, τόμος ΙΙΙ – 2024

ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.

με θέμα:

«Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει»

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the
GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL EVALUATION

No 8, volume III – December 2024

SPECIAL ISSUE

3rd International Conference of the GSEE proceedings:

“Educational Evaluation in a Changing World”

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Α.)
ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ (Ωλένου 30, Κυψέλη, τ.κ. 11362)
e-mail: eletekpaxiol@gmail.com

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Αικατερίνη Κασιμάτη, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Αντιπρόεδρος: Δημήτριος Ζμπάινος, Αν. Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου
Γενική Γραμματέας: Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Ταμίας: Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ04
Μέλος: Αθανάσιος Βέρδης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Αντιπρόεδρος: Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.
Μέλος: Άννα Ζουγανέλη, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the GREEK SOCIETY FOR THE EVALUATION IN EDUCATION

ADMINISTRATIVE COUNCIL

President: Aikaterini Kasimati, Professor, Higher Pedagogical School of Technical Education
Vice-President: Dimitrios Zbainos, Assistant Professor, Harokopio University
Secretary General: Anastasia Papadopoulou, PhD, Secondary School Teacher
Treasurer: Konstantinos Apostolopoulos, PhD, Education Advisor
Member: Athanasios Verdis, Assistant Professor, University of Athens

ADVISORY COUNCIL

President: Kalliopi Feresidi, PhD, Secondary School Teacher
Vice-President: Athina Chalkiadaki, PhD, Primary School Teacher
Member: Anna Zouganeli, PhD, Education Advisor

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)
2024 Greek Society for the Evaluation in Education (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 ΕΕΕΑ. 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 means without the written permission of the editor or the Administrative Council of the GAEE. Manuscripts submitted to the Journal in no case are returned.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ | EDITORIAL BOARD

Διευθυντής Μιχάλης Κασσωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	**Editor** Michael Kassotakis, Honorary Professor, University of Athens
Επιμελήτρια Ειδικού Τεύχους Πρακτικών Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Πανεπιστήμιο Αθηνών	**Special Issue of Prodeedings** Kalliopi Feresidi, PhD, University of Athens
Επιμελητής Έκδοσης Δημήτριος Ζμπάινος, Αναπληρωτής Καθηγητής Χαροκοπείου Πανεπιστημίου	**Senior editor** Dimitrios Zbainos, Assist. Professor, Harokopio University
Διευθυντές επί τιμή Ευστάθιος Δημητρόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου	**Honorary editors** Efstathios Demetropoulos, Professor, ASPETE Leonidas Kyriakides, Professor, University of Cyprus
Αναπληρωτές Διευθυντές	**Associate Editors**
Νικόλαος Ανδρεαδάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου	Nikolaos Andreadakis, Assoc. Professor, Aegean University
Κωσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης	Konstantinos Apostolopoulos, PhD, Education Advisor
Αικατερίνη Κασιμάτη, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Aikaterini Kasimati, Professor, ASPETE
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Charalambos Konstantinou, Professor, University of Ioannina
Δέσποινα Τσακίρη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου	Despoina Tsakiri, Professor, University of Peloponnese
Βοηθοί σύνταξης	**Assistant editors**
Αθανάσιος Βέρδης, Αναπ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Athanasios Verdis, Assist. Professor, University of Athens
Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Anastasia Papadopoulou, PhD., University of Athens
Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Πανεπιστήμιο Αθηνών	Kalliopi Feresidi, PhD, University of Athens
Σύμβουλοι έκδοσης	**Editorial Consulting Board**
Βασίλειος Γραμματικόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης	Vasilios Grammatikopoulos, Professor, University of Crete
Μανώλης Κουτούζης, Καθηγητής, Πρύτανης Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	Manolis Koutouzis, Professor, Rector, Hellenic Open University
Στυλιανός Μερκούρης, Δρ, τ. Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΥΠΕΠΘ	Stylianos Merkouris, Phd., Former Director of Secondary Education of the Ministry of Education

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Papakonstantinou, Honorary Professor, University of Athens
Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Panagiotis Papakonstantinou, Honorary Professor, University of Ioannina
Γεώργιος Πασιάς, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Pasias, Honorary Professor, University of Athens
Γεώργιος Φλουρής, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Flouris, Honorary Professor, University of Athens
Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.	Athina Chalkiadaki, Phd., Primary School Teacher
Εξωτερικοί Σύμβουλοι	**International Consulting Board**
Αναστάσιος Μπαρκάτσας, Καθηγητής Πανεπιστημίου της Μελβούρνης	Anastasios Barkatsas, Professor, University of Melbourne
Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής, τ. Πρύτανης Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου	Petros Pasiardis, Professor, f. Rector, Open University of Cyprus

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ 3ου ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 24-25 Μαΐου 2024

Επίτιμος Πρόεδρος
Κασσωτάκης Μιχάλης, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόεδρος
Ζμπάινος Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Αναπληρωτής Πρόεδρος
Βέρδης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη
Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Γκότοβος Αθανάσιος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γραμματικόπουλος Βασίλειος, Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας
Καλαθάκη Μαρία, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καραγιάννη Ευαγγελία, Διευθύντρια Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄Αθήνας
Κασιμάτη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Κολυμπάρη Τάνια, Δρ Διδάσκουσα στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουμέντος Ιωάννης, Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δ΄ Αθήνας
Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Κυριακίδης Λεωνίδας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ματσαγγούρας Ηλίας, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπ. Αθηνών, Πρόεδρος Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Μπαρκάτσας Αναστάσιος, Senior Lecturer & Program Director, RMIT Univ. of Melbourne
Μπινιάρη Λευκοθέα, Δρ Προϊσταμένη Τμ. Οικονομ. και Διοικητ. Υποστήριξης Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Μουζάκης Χαράλαμπος, Δρ. Προϊστάμενος Τμ. Επιστημονικής Υποστήριξης Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Νίκα Μαρία, Δρ Προϊσταμένη Τμήματος Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης, Ι.Ε.Π.
Παπαδοπούλου Αναστασία, Δρ. Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πασιαρδής Πέτρος , Καθηγητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου
Πασιάς Γεώργιος, Ομότιμος καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πετροπούλου Ράνια, Ε.ΔΙ.Π. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
Πήλιουρας Παναγιώτης, Δρ Προϊστάμενος Τμ. Εκπ/κης Καινοτομίας και Ενταξιακής Εκπ/σης, Ι.Ε.Π.
Ρετάλης Συμεών, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τραντάς Πέτρος, Επίκουρος καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τσίτας Γιώργος, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Φερεσίδη Καλλιόπη, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Φωτεινός Δημήτρης, Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φλουρής Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Χαλκιαδάκη Αθηνά, Δρ Εκπαιδευτικός Π.Ε.
Χαραλάμπους Χαράλαμπος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος
Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Αναπληρώτρια Πρόεδρος
Παπαδοπούλου Αναστασία, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Μέλη
Βέρδης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βούρβουλη Σταυρούλα, Σύμβουλος Β΄, Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης Ι.Ε.Π.
Ζμπάινος Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Ζουγανέλη Άννα, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καρναβάς Βασίλειος, Δρ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καραγιάννη Ευαγγελία, Διευθύντρια Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας
Κασιμάτη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Κουλουμπής Διονύσης, MSc. Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Παπαγεωργίου Θεοδώρα, MSc. Επιστημονική συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Φερεσίδη Καλλιόπη, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Χαλκιαδάκη Αθηνά, Δρ Εκπαιδευτικός Π.Ε.

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Γιώργος Γκατζιούρας, Μεταπτυχιακός φοιτητής
Βίκυ Γεωργαντά, Εκπαιδευτικός, Υπ. διδάκτωρ
Σωτηρία Γρηγοροπούλου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Στέλλα Θεοχάρη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Νεκταρία Κλέτσα, Εκπαιδευτικός, Υπ. διδάκτωρ
Ελευθερία Κουτσοκώστα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Αφροδίτη Λαμπροπούλου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Αγγελική Λουκίσσα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Βασίλειος Ξανθόπουλος, Μεταπτυχιακός φοιτητής
Άννα Χρυσικού, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
Τεύχος 8 - 2024
ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.

Περιεχόμενα

	σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα της Επιμελήτριας του Ειδικού Τεύχους Πρακτικών, **Φερεσίδη Καλλιόπη**	**10**
Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών	
Αξιολόγηση και Εκπαιδευτικοί	
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Προοπτικές, Προκλήσεις, Στρατηγικές **Σοφία Αναστασίου**	**12**
Διαφοροποιημένη Αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού: Διερευνώντας τα Μαθησιακά Αποτελέσματα των Ανθεκτικών Μαθητών στα Μαθηματικά **Μαρία Ανάστασου, Λεωνίδας Κυριακίδης**	**25**
Εμπειρίες και προτάσεις για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών **Δημήτριος Αργύρης, Σοφία Σωτηρίου**	**39**
Η ατομική αξιολόγηση στην πράξη: Διαπιστώσεις και προτάσεις των ενεργών εκπαιδευτικών της Δ.Ε. του Νομού Αχαΐας **Λουίζα Δημοπούλου, Ευσταθία Καραμπίνη, Νίκη Μισαηλίδη**	**48**
Στάσεις και αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών – φοιτητών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα του σχολείου **Παρασκευή Κανάρη, Γεώργιος Ποταμιάς**	**62**
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως μηχανισμός διασφάλισης και πιστοποίησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης **Δήμητρα Καυκά, Θοδώρα Παπαγεωργίου**	**73**
Η αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς **Λαμπρινή Ευθυμίου**	**90**
Οι βινιέτες ως τεχνική αξιολόγησης στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών **Ευαγγελία Λόζγκα**	**96**
Μια έρευνα τριγωνοποίησης πηγών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου **Ευμορφία Μανουηλίδου, Ελένη Παπαδοπούλου, Ιωάννης Χατζηκυριάκου**	**108**

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σύνθεση ερευνών που αφορούν στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων: Ένα βήμα για την ανάπτυξη έγκυρων μηχανισμών αξιολόγησης **Τρύφωνας Παπαδάμου, Λεωνίδας Κυριακίδης**	**120**
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές **Αναστασία Παπαδοπούλου, Αντώνιος Μπούρας**	**135**
Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών	
The professional development of music science students through the experience of mentoring in their Internship **Vassilis Digos**	**157**
Διευκολύνσεις και εμπόδια στην υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης: Απόψεις φοιτητών/φοιτητριών **Νικόλαος Μάνεσης, Μαρία Ζαχαροπούλου, Δήμητρα Τσεκλερή, Μαρία Καρβούνη, Αγγελική Μαντέλη**	**168**
Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της δειγματικής διδασκαλίας ως μέσο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία **Λεμονιά Μπούτσκου, Αρχοντία Γραμματικοπούλου, Χριστίνα Μιχαηλίδου**	**182**
Αναπτύσσοντας Εργαλεία για Διάγνωση και Ανάπτυξη της Γνώσης και των Πρακτικών Διδασκαλίας των Εκπαιδευτικών: Η Περίπτωση των Προσομοιώσεων Διδασκαλίας **Μαρία Περικλή, Χαράλαμπος Χαραλάμπους**	**193**
Σχεδιασμός και Αξιολόγηση Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών από το Α έως το Ω **Αδαμαντία Σπανακά, Παναγιώτης Κωσταρίδης**	**208**
Μεταξιολόγηση πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας μετά τη συμμετοχή σε ένα διαδικτυακό εξ αποστάσεως πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης **Ειρήνη Τζοβλά, Κατερίνα Κεδράκα**	**218**
Η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας ως στοιχείο Φρόνησης του Εκπαιδευτικού **Καλλιόπη Φερεσίδη**	**227**
Η συμβολή της αξιολόγησης και της θεωρίας του Διαλογικού Εαυτού στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών **Ιωάννα Χριστολουκά**	**246**
Αξιολόγηση και Στελέχη Εκπαίδευσης	
Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: από την οπτική γωνία Συμβούλου Εκπαίδευσης **Ευθαλία Γρηγοριάδου**	**256**

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων **Παναγιώτα Κουμπέτσου**	**268**
Η αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης. Η περίπτωση επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων **Αναστασία Παπαδοπούλου, Διονύσιος Βυθούλκας, ΑλεξάνδραΤζώρτζου**	**282**
Αξιολόγηση Σχολείου και υποστηρικτικών φορέων	
Η συμβολή της χρήσης δεδομένων, με την εφαρμογή κυκλικών μοντέλων αξιολόγησης, στην πρόοδο των μαθητών **Σοφία Αποστόλου**	**299**
Η Επίδραση της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας στη Διαμόρφωση Συνεργασιών μεταξύ Εκπαιδευτικών **Σταυρούλα Βούρβουλη**	**311**
Η επίδραση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών και των σχολείων: παραδείγματα και προϋποθέσεις **Μαρία Νίκα**	**324**
Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Οι Επιλογές των Σχολείων για Βελτίωση σε Σχέση με την Επαγγελματική Ταυτότητα των Εκπαιδευτικών **Μαρία Νίκα, Σταυρούλα Βούρβουλη, Χριστίνα Ερριέττα Συκά**	**336**
Οι μαθητές μιλούν για το σχολείο τους: μία άτυπη αξιολόγηση της λειτουργίας του Λυκείου **Αντιγόνη - Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Αναστασία Σιδερίδου**	**349**
Αξιολόγηση της ιδιαίτερης πολιτικής σχολικών μονάδων στην Ελλάδα: Δυνατότητες ανάπτυξης προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας **Βασιλική Πολυμεροπούλου, Λεωνίδας Κυριακίδης**	**362**
Αξιολόγηση της πορείας αποκέντρωσης της διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης από το 2000 έως σήμερα **Παναγιώτα Ρούνη**	**378**
Αξιολόγηση, Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική	
Η Διαμόρφωση ενός νέου προφίλ του/της εκπαιδευτικού με κυρίαρχη τη διακυβερνησιμότητα που ενισχύει τη σύγχρονη βιοπολιτική επιτήρηση και τον έλεγχο ενός επισφαλούς διδακτικού προσωπικού. «Ανάγνωσή» τους, μέσα από το πρίσμα του B. Bernstein και του M. Foucault **Χαρινέλα Τουρνά**	**394**
Αξιολόγηση και Διά Βίου Μάθηση: διαμορφώνοντας το διά βίου μανθάνον υποκείμενο **Αντωνία Σαμαρά**	**405**
Αναζητώντας ηθική νομιμοποίηση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών **Γεώργιος Τσίτας, Οδηγήτρια Πετράκη**	**417**

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εισαγωγικό Σημείωμα της Επιμελήτριας του Ειδικού Τεύχους Πρακτικών

Το 8ο τεύχος του περιοδικού «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ» περιλαμβάνει τους τρεις τόμους των πρακτικών του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, που πραγματοποιήθηκε από τις 24 έως και τις 25 Μαΐου 2024 στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και είχε το γενικό θέμα «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει».

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 και κρίθηκαν έγκυρες προς δημοσίευση από την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου.

Η ύλη του ειδικού τεύχους πρακτικών έχει ως εξής:

Στον τόμο Ι περιλαμβάνεται η κεντρική ομιλία του Επίτιμου Προέδρου και Ιδρυτή της Ε.Ε.Ε.Α. κ. Μιχάλη Κασσωτάκη και τα συμπόσια που πραγματοποιήθηκαν.

Στον τόμο ΙΙ περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις που ανακοινώθηκαν στις παράλληλες συνεδρίες του Συνεδρίου και αφορούν τις θεματικές ενότητες «Αξιολόγηση και Μαθητής», «Αξιολόγηση και Συμπερίληψη», «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών, καινοτόμων προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων» και «Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά ψηφιακά περιβάλλοντα».

Στον τόμο ΙΙΙ περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις που αφορούν τις θεματικές ενότητες «Αξιολόγηση και Εκπαιδευτικοί», «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών», «Αξιολόγηση και Στελέχη Εκπαίδευσης», «Αξιολόγηση Σχολείου και υποστηρικτικών φορέων» και «Αξιολόγηση, Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική».

Η ταξινόμηση των δημοσιευόμενων εισηγήσεων ακολουθεί αλφαβητική σειρά, βάσει του επωνύμου του πρώτου/της πρώτης συγγραφέα ή του συντονιστή/της συντονίστριας, αν πρόκειται για Συμπόσιο.

Τα κείμενα διατηρήθηκαν, όπως παρελήφθησαν προς δημοσίευση, και έγιναν μόνο μικρές διορθώσεις στη μορφοποίηση, όπου χρειάστηκε. Καμία παρέμβαση δεν έγινε στο νόημα των κειμένων.

Η δημοσίευση των κειμένων δεν σημαίνει απαραιτήτως αποδοχή από την Ε.Ε.Ε.Α. των απόψεων που εκφράζουν.

Δεκέμβριος 2024
Δρ Φερεσίδη Καλλιόπη

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών

Θεματική: Αξιολόγηση και Εκπαιδευτικοί

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Προοπτικές, Προκλήσεις, Στρατηγικές

Αναστασίου Σοφία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Ο προβληματισμός σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολο της. Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση του νομοθετικού πλαισίου και δημοσιευμένων εργασιών που άπτονται του ζητήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των προβληματισμών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παρότι η αξία της αξιολόγησης σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης και την αναγνώριση του έργου, ταυτόχρονα συνδέεται με ζητήματα όπως γραφειοκρατία, έλεγχο, άγχος, εξουθένωση. Διαχρονικά προβληματισμοί εγείρονται σχετικά με το πως και ποιος/ποιοι θα αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο, ενώ κρίνεται απαραίτητη η εστίαση στην αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, τη συνεργασία και τη βελτίωση. Όσον αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται από πολλούς η αξία της αξιολόγησης ως εργαλείο για την ενίσχυση της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και την αναγνώριση του έργου, υπάρχει όμως και η αντίστοιχη ανησυχία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού. Συνολικά, η υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης που εστιάζει στην ανάπτυξη, με σαφή κριτήρια, εποικοδομητική ανατροφοδότηση και ουσιαστική υποστήριξη, κρίνεται απαραίτητη. Εξίσου σημαντική είναι και η διασφάλιση δίκαιων και διαφανών διαδικασιών για την επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας. Τα ευρήματα των σχετικών ερευνητικών εργασιών προβάλλουν την ανάγκη διασφάλισης διαφανών διαδικασιών και κριτηρίων. Η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζει στην ανάπτυξη, με σαφή κριτήρια και υποστήριξη για βελτίωση.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, διοίκηση της εκπαίδευσης

Educational Work Evaluation: Perspectives, Challenges, Strategies

Abstract

The reflection of the educational work evaluation is an important issue concerning the administration of the educational units and the educational community as a whole. In the present study, a bibliographic review of relevant reforms and published works related to the issue of educational work evaluation was carried out to investigate the opinions and concerns of the educational community. Although the value of evaluation is related to the improvement of the quality of education, the enhancement of professional development and the recognition of work, at the same time it is associated with issues such as bureaucracy, control, stress, burnout. Over time, concerns are

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

raised about how and who/who will evaluate the educational work, while it is considered necessary to focus on self-evaluation, feedback, collaboration and improvement. As far as education administration is concerned, many recognize the value of evaluation as a tool to strengthen the administration of educational units, the professional development of education's human resources and the recognition of work, but there is also the corresponding concern of teachers about its implementation. Overall, adopting a development-focused assessment system with clear criteria, constructive feedback and meaningful support is essential. Equally important is ensuring fair and transparent procedures for the successful implementation of the process. The findings of the relevant research work highlight the need to ensure transparent processes and criteria. Assessment should focus on development, with clear criteria and support for improvement.

Keywords: Evaluation, educational work, educational management

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί – όπως όλοι οι οργανισμοί - επιβάλλεται να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται αποδοτικά τους υλικούς και άυλους πόρους τους, να μεριμνούν για τη βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών τους, με κομβικό ρόλο το ανθρώπινο δυναμικό τους (Everard & Morris, 1999).

Η διοίκηση στην εκπαίδευση είναι ένα πολύπλευρο και πολυπαραγοντικό πεδίο που περιλαμβάνει διάφορες πτυχές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Anastasiou & Garametsi, 2020; Κουτούζης, 1999; Κωτσίκης, 2007; Σαΐτης, 2005) που περιλαμβάνουν:

- Τον καθορισμό και σχεδιασμό στόχων που καθορίζονται σαφείς και αντικειμενικοί στόχοι για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.
- Τον συντονισμό και τη βέλτιστη διαχείριση των πόρων και περιλαμβάνει τη σωστή διαχείριση των απαραίτητων πόρων, όπως οι ανθρώπινοι, οι υλικοί, οικονομικοί και τεχνικοί, ώστε να εξασφαλίζεται η αποδοτική παροχή εκπαίδευσης.
- Τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- Την *αξιολόγηση* και ανατροφοδότηση όπου γίνεται αποτίμηση και παρέχεται ενημέρωση για τα αποτελέσματα, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για πιθανές αλλαγές στις αρχικές δράσεις.

Στην εκπαίδευση, η *αξιολόγηση* έχει πολλαπλούς σκοπούς που μπορεί να προσανατολίζονται (MacBeath, 1999; Yariv & Coleman, 2005):

- Στη βελτίωση του διδακτικού έργου.
-Στη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης.
- Στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της.
- Στην ανάπτυξη και τον προγραμματισμό του οργανισμού.
- Στα πλαίσια της ανάπτυξης μηχανισμών ευθύνης και λογοδότησης.
- Στα πλαίσια της πολιτικών πρακτικών για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και της λειτουργικότητας όλων των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, περιλαμβάνει τη διοικητική οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων καθώς και ζητήματα που αφορούν τα μαθησιακά

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αποτελέσματα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις διάφορες δράσεις που υλοποιούνται (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005; Ξωχέλης, 2006) και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής λειτουργίας.

Στην εκπαιδευτική νομοθεσία η *αξιολόγηση* διαχωρίζεται σε *διοικητική* και *εκπαιδευτική*, ανάλογα με το είδος του έργου που υπόκειται σε αξιολόγηση: η *εκπαιδευτική* αφορά την αξιολόγηση των ενεργειών – αποτελεσμάτων που αναφορικά με την άσκηση του παιδαγωγικού-διδακτικού-επιμορφωτικού έργου και την προσωπική επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και η δ*ιοικητική* την αξιολόγηση των ενεργειών – αποτελεσμάτων που αφορούν το υπηρεσιακό έργο της διοίκησης, της οργάνωσης και αξιολόγησης των υποδομών και του ανθρώπινου δυναμικού (Σαϊτη & Σαϊτης, 2022).

Διαχρονικά, έχουν αναδειχθεί διάφορα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης της απόδοσης του έργου.

Τα επιχειρήματα που στηρίζουν την αξιολόγηση υπογραμμίζουν ότι βοηθά έναν οργανισμό να αναγνωρίσει και να μειώσει ατομικούς και οργανωσιακούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή αποδοτικών πρακτικών. Επιπλέον, ενισχύει την αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη του οργανισμού, βελτιώνει την απόδοση των ατόμων, προάγει την αυτογνωσία τους ενώ παράλληλα, διευκολύνει την αμφίδρομη επικοινωνία και δημιουργεί το πλαίσιο για κίνητρα και λήψης αποφάσεων (Brown & Heywood, 2005; Latham, 2007; Mullins, 2007; Torrington *et al,* 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, η εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, σε συνδυασμό με διαφανείς διαδικασίες, μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της διδασκαλίας και αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Από την άλλη πλευρά, προβάλλονται αντεπιχειρήματα που υπογραμμίζουν την αναποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και τις αρνητικές της επιπτώσεις σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο και επισημαίνεται πως η υιοθέτηση ενός κακοσχεδιασμένου συστήματος αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού, ανασφάλειας, ανισότητας και συγκρούσεων (Χυτήρη, (2001β). Σε αυτό το πλαίσιο, η υπερβολική εστίαση στην αξιολόγηση, εστιάζοντας στη γραφειοκρατία και τον έλεγχο, μπορεί να τροφοδοτήσει αισθήματα εξουθένωσης και άγχους.

Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, που έχει προκαλέσει τις τελευταίες δεκαετίες έντονο διάλογο στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για την κατανόηση των απόψεων και των προβληματισμών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Παρουσιάζονται συνοπτικά το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα καθώς και οι διάφορες οπτικές γωνίες σχετικά με την αξιολόγηση, προβληματισμοί που εγείρονται και η αναγκαιότητα για μια ισορροπημένη προσέγγιση.

Αποτελέσματα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών έχει θεσμοθετηθεί μέσω διαφορετικών νομοθετικών ρυθμίσεων (Νόμοι, Υπ. Αποφάσεις, Σχέδια Π.Δ) από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Πίνακας 1).

Διαχρονικά, οι ρυθμιστικές αυτές προσπάθειες δεν είχαν καθολική εφαρμογή και στη πλειοψηφία τους είτε δεν εφαρμόστηκαν ουσιαστικά στην πράξη, είτε εφαρμόστηκαν σε πειραματικό στάδιο.

Πρόσφατα, έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται το σύστημα αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν. 4823/2021, ΦΕΚ Β΄ 388/28.01.2023) της χώρας.

Πίνακας 1.
Βασικές θεσμικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα

Νόμος 1304/82	*Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*	Καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και δημιουργείται ο θεσμός του *Σχολικού Συμβούλου*. Ως βασικό έργο του Σχολικού Συμβούλου περιγράφεται η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, καθορίζονται το πεδίο εφαρμογής – ο σκοπός και οι γενικές αρχές τα κριτήρια και η διαδικασία αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης (Διευθυντές/τριες - Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, κα)
Νόμος 1566/85	*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*	Η αξιολόγηση ρυθμίζεται εκ νέου, εστιάζοντας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
Νόμος 2043/1992	*Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*	Ως υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ορίζονται οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων.
Προεδρικό Διάταγμα 320/1993	*Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*	Ορίζονται η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η διαδικασία αξιολόγησης του σε επίπεδο σχολικού οργανισμού και εκπαιδευτικής περιφέρειας καθώς και του έργου του εκπαιδευτικού και του σχολικού διευθυντή/ντριας .

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Νόμος 2525/1997	*Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*	Ορίζονται η έννοια, ο σκοπός και οι φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής μονάδας. Προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπό τη μορφή *αξιολογικής έκθεσης* από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον σχολικό σύμβουλο, τον προϊστάμενο Διευθύνσεων και Γραφείων (για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στη Δ/νση Εκπαίδευσης) και ένα νέου θεσμικό όργανο - το *Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών* το οποίο είναι μεταξύ άλλων υπεύθυνο για τη μονιμοποίηση, την εξέλιξη και την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης.
Προεδρικό Διάταγμα 140/1998	*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*	Καθορίζεται ως βασική προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση / υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών η σύνταξη *εκθέσεων αξιολόγησης* της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους σχολικούς διευθυντές/ντριες, τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Στην επιλογή σε θέσεις ευθύνης (στελεχών της εκπαίδευσης) καθορίζεται ως απαραίτητο κριτήριο η σύνταξη *αξιολογικής έκθεσης* του υποψηφίου/ας από 3μελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών,
Υπ. Απόφαση Δ2/1938/27/2/ 1998	*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*	Εκτός από τον προσδιορισμό της έννοιας και του σκοπού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και των σχετικών οργάνων αξιολόγησης, καθορίζεται και η διαδικασία *αξιολόγησης των σχολικών μονάδων*, των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το σώμα μονίμων αξιολογητών καθώς οι αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων.
Νόμος 2986/2002	*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*	Προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι, ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, καθορίζονται τα υπηρεσιακά όργανα που θα έχουν την ευθύνη για την ανάπτυξη, υποστήριξη και αξιολόγηση της διαδικασίας.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Νόμος 3848/2010	*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*	Καθορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των εκπαιδευτικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση - γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των *εκθέσεων αξιολόγησης* των μονάδων.
Νόμος 3966/2011	*Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις*	Θεσμοθετείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους. Με την Υπ. Απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1-01/10/2012 καθορίζεται το περιεχόμενο και η μοριοδότηση των κριτηρίων αξιολόγησης των διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.
Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012	*Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων*	Διευκρινίζεται ότι με την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013, η ***αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ)*** θα εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές μονάδες Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επισημαίνεται ότι βασικός στόχος κατά το πρώτο έτος της εφαρμογής του θεσμού *είναι η εισαγωγή του πνεύματος της «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα.* Επιπρόσθετα, με την Εγκύκλιο Γ1/190089/10-12-2013 καθορίζεται ως ***υποχρεωτική***, από το 2013-2014, η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία με την ευθύνη της υλοποίησης της να έχουν οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική /παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντών Διευθύνσεων.
Υπ. Απόφαση 15/03/2013	*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*	Καθορισμός του σκοπού, πλαισίου (δεδομένα-διαδικασίες, τομείς & δείκτες) και πεδίων εφαρμογής, οι μέθοδοι/διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, το εκπαιδευτικό υλικό. Την ευθύνη εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης έχουν ο Διευθυντής/ντρια και ο Σύλλογος Διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Προεδρικό διάταγμα 152/2013	*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*	Καθορίζεται το πεδίο εφαρμογής, τα αρμόδια όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης, ο συντελεστής βαρύτητας ανά κατηγορία αξιολογούμενου (Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές/Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί, κα), η κλίμακα βαθμολόγησης.
Νόμος 823/2021	*Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*	Εμπεριέχεται και ο σκοπός – το πεδίο εφαρμογής – η διαδικασία – τα αρμόδια όργανα – τα πεδία-κριτήρια/βαθμολόγηση για την αξιολόγηση του έργου των στελεχών, εκπαιδευτικών και λοιπού ειδικού προσωπικού της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κεφάλαια Β – Γ)
Υπ. Απόφαση 9950/ΓΔ5 ΦΕΚ Β΄ 388/28.01.2023	*Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της.*	Ορίζεται ο σκοπός της *αξιολόγησης των εκπαιδευτικών* και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π), η κλίμακα αξιολόγησης, τα πεδία και κριτήρια της περιγραφικής τους αξιολόγησης .

Συνοπτικά, φαίνεται ότι η αξιολόγηση έχει με το πέρασμα των χρόνων αποκτήσει διάφορες μορφές και στοχοθεσία: από την εξωτερική αξιολόγηση και το επιθεωρητικό – τεχνοκριτικό σύστημα (Κουτούζης, 2003; Ιορδανίδης, 2004) τον έλεγχο και την εποπτεία, συχνά αντιμετωπιζόταν και ως συντεχνιακό ζήτημα (Δημητρόπουλος, 2002; Ανδρέου, 2003), μέχρι τις πιο πλουραλιστικές μορφές *εσωτερικής αξιολόγησης* με στόχο τη βελτίωση και τον αυτοέλεγχο του αξιολογούμενου (Πασιαρδής *et al*, 2005) και η προσπάθεια εισαγωγής της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση (Τσιότρας, 2002; Ζαβλανός, 2003; Πετρίδου, 2005; Φασούλης, 2001) με αναβαθμισμένο το ρόλο της σχολικής μονάδας, συγχρόνως με διαδικασίες αξιολόγησης ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζει αυτή της συμμετοχικής εσωτερικής αξιολόγησης/*αυτοαξιολόγησης* της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2004; MacBeath *et al*, 2004).

"Έχουν καταγραφεί ποικίλες απόψεις σχετικά με τον ρόλο και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, εγείροντας ερωτήματα για τη σημασία και τις επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού στο σύνολο του. Στη σχετική βιβλιογραφία έχει εδώ και αρκετά χρόνια αποτυπωθεί ο διάλογοες γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης στη χώρα μας (Αναστασίου &

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Βανικιώτη, 2018; Δημητρόπουλος, 2002; Κασιμάτη & Γιαλαμά ,2003; Κασσωτάκης, 2005; Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006; Ζουγανέλη et al, 2008).

Στα βασικά πλεονεκτήματα της αξιολόγησης έχει μεταξύ άλλων αναδειχθεί η συμβολή της ως *εργαλείο* για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης και την αναγνώριση της καλής δουλειάς (Δεσλή, 2023; Μαργέλης, 2023). Από τα αποτελέσματα ερευνών (Γούλα, 2020; Δεσλή 2023;Μαργέλης, 2023; Σιώνα, 2023) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τίθεται υπέρ της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως μέσου βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αναγνωρίζεται ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας της. Σε σχετική μελέτη αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που ανέπτυξαν σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκόμισαν (Ματσαγγούρας *et al,* 2018), επισημαίνεται πως η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενισχύει την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων του σχολείου και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και του ψυχολογικού κλίματος.

Παρά τα πλεονεκτήματα που αποδίδονται στην αξιολόγηση, η εκπαιδευτική κοινότητα εκφράζει παράλληλα και ανησυχίες σχετικά με την αντικειμενικότητα των εργαλείων αξιολόγησης, την έλλειψη διαφάνειας στη διαδικασία, καθώς και τον ενδεχόμενο αντίκτυπο στην ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, όσον αφορά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει καταγραφεί ότι, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αρνητική στάση στη λειτουργία της αξιολόγησης για διάφορους λόγους, όπως σε περιπτώσεις που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως έλλειψη εμπιστοσύνης για τις ικανότητες και την επάρκεια τους, ως μια ελεγκτική διαδικασία που παρεμβαίνει στο έργο τους, όταν συνδέεται με πειθαρχικές διαδικασίες και διοικητικές αποφάσεις που τους αφορούν (προαγωγές, περικοπές, απολύσεις, κ.λπ.), όταν υπάρχει δυσπιστία σχετικά με την αξιοπιστία και εγκυρότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται (Rebore, 2006) αλλά και όταν πιστεύουν ότι οι πιθανές προκαταλήψεις, τοποθετήσεις και ιδεολογικές φορτίσεις των αξιολογητών μπορούν να επηρεάσουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 2002).

Έχουν εκφραστεί επίσης ανησυχίες για πιθανή γραφειοκρατία, έλεγχο και άδικη μεταχείριση, με φόβους για μείωση της αυτονομίας, δημιουργία κλίματος καχυποψίας και ανταγωνισμού, μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και αύξηση του εξουθένωσης (Αναγνωστόπουλος, 2015; Δεσλή 2023; Μαργέλης, 2023).

Οι ανησυχίες αυτές υποδεικνύουν την ανάγκη για διασφάλιση διαφανών και δίκαιων διαδικασιών αξιολόγησης που θα εστιάζουν στην ανάπτυξη και την επαγγελματική υποστήριξη, με τους εκπαιδευτικούς να τάσσονται υπέρ της εστίασης στην αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, την ομαδική συνεργασία και τη βελτίωση, θέτοντας παράλληλα προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση της αξιολόγησης (Γούλα, 2020; Σιώνα, 2023).

Συζήτηση

Διαδικασίες και μέσα αξιολόγησης απαντώνται εδώ και τρείς χιλιετίες (Guba & Linkoln, 1983; Θεοφιλίδης, 1989). Από τα πρώτα στάδια της εφαρμογής των συστημάτων αξιολόγησης εμφανίστηκε προβληματισμός για τη χρησιμότητα, τον σκοπό, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αμεροληψία της διαδικασίας. Στον

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αρχικό σκεπτικισμό σχετικά με την αξιοπιστία της αξιολόγησης ως λειτουργία και την αμεροληψία της διαδικασίας ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου, προστέθηκαν προβληματισμοί για το βαθμό αποδοχής του από τους ίδιους τους εργαζόμενους καθώς και κατά πόσο η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης προσφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και με τι κόστος (Brown & Heywood 2005).

Γενικά, διάφοροι παράμετροι μπορούν να επηρεάσουν το έργο των εργαζομένων και την αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Για παράδειγμα, η αλλαγή στη φύση και το περιεχόμενο της εργασίας, κοινωνικοί, δημογραφικοί και οικονομικοί παράγοντες, η οργανωσιακή κουλτούρα και το περιβάλλον, η ηγεσία, η επιλογή των αξιολογητών και οι πιθανές προκαταλήψεις και λάθη κατά τη διαδικασία, η αξιοπιστία των μεθόδων αξιολόγησης, ο βαθμός αντίδρασης των αξιολογούμενων στη δομή, τη διαδικασία και την ανατροφοδότηση της αξιολόγησης, αποτελούν παράμετροι στην αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου των εργαζομένων (Χυτήρης, 2001α; Levy & Williams, 2004).

Σε αντιδιαστολή με άλλους οργανισμούς, στη περίπτωση της εκπαίδευσης υπάρχει διαφορετική προσέγγιση όσον αφορά την αξιολόγηση: στο επίκεντρο της αξιολόγησης είναι το συνολικό έργο μιας εκπαιδευτικής μονάδας, με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συνολικής αξιολόγησης (Ανδρέου & Ματζούφας, 1999).

Βασικός σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η αποτίμηση των προσπαθειών, των υπηρεσιών και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανατροφοδότηση, η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπουζάκης, 2002; Κασσωτάκης, 2003).

Στην εκπαίδευση, ο προβληματισμός σχετικά με την αξιολόγηση του έργου αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολο της. Ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης του έργου αναμένεται να έχει οφέλη για το ανθρώπινο δυναμικό σε ατομικό επίπεδο και τον οργανισμό στο σύνολο του (Mullins, 2007; Latham, 2007; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η αξία της αξιολόγησης σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης και την αναγνώριση του έργου. Ταυτόχρονα όμως, συνδέεται με ζητήματα όπως τη γραφειοκρατία, τον έλεγχο, το άγχος, την εξουθένωση. Διαχρονικά, προβληματισμοί εγείρονται σχετικά με το *πως* και *ποιος/ποιοι* θα αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο, ενώ κρίνεται απαραίτητη η εστίαση στην αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, τη συνεργασία και τη βελτίωση.

Ιστορικά, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέθηκε με την επίδοση των μαθητών και την επιθεώρηση των εκπαιδευτικών (Αναστασίου & Βανικιώτη, 2018). Στα πλαίσια του προβληματισμού που υπάρχει για τη βελτίωση της δημόσιας διοίκησης έχουν τις τελευταίες δεκαετίες αναπτυχθεί θεσμικά πλαίσια και νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μέχρι πρόσφατα, οι πολυάριθμες αυτές νομοθετικές πρωτοβουλίες δεν είχαν καθολική εφαρμογή και στη πλειοψηφία τους είτε δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη ή εφαρμόσθηκαν σε πειραματικό στάδιο. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

έμφαση στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 1998) με πολλαπλούς σκοπούς που προσανατολίζονται (MacBeath, 1999) στη βελτίωση του διδακτικού έργου και της διαδικασίας της μάθησης, στην ανατροφοδότηση, βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, στη βελτίωση, ανάπτυξη και τον προγραμματισμό του οργανισμού στο σύνολο του, στην ανάπτυξη μηχανισμών ευθύνης και λογοδότησης και πολιτικών πρακτικών για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζει στην ανάπτυξη, με σαφή κριτήρια και υποστήριξη για βελτίωση, προστατεύοντας την ομαδικότητα. Παράλληλα, έχει αναδειχθεί και η *κοινωνική διάσταση* της αξιολόγησης και η ανάγκη να ανταποκριθούν οι οργανισμοί στην απαίτηση των εργαζομένων και της κοινωνίας γενικότερα για δίκαιη και αντικειμενική διαχείριση της αξιολόγησης (Beatrice & Nijhof 2004; Brown & Heywood 2005; Levy & Williams 2004; Taormina & Gao 2009).

Η υιοθέτηση μιας πολιτικής αξιολόγησης που εστιάζει στην ανάπτυξη, την εποικοδομητική ανατροφοδότηση και την ουσιαστική υποστήριξη κρίνεται απαραίτητη. Παράλληλα, είναι σημαντικό να διασφαλίζεται η δικαιοσύνη και η διαφάνεια των διαδικασιών, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναγνωριστεί το έργο των εκπαιδευτικών με δίκαιο τρόπο.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό *εργαλείο* για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Όταν συνοδεύεται από αντικειμενικές υποδείξεις για βελτίωση και ανάπτυξη, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημαντικό εργαλείο υποβοήθησης και εξέλιξης του διδακτικού δυναμικού και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2022) και η επιτυχής εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, σαφή κριτήρια και υποστήριξη για τη βελτίωση, λαμβάνοντας υπόψη τις ανησυχίες και τις συνεχείς προκλήσεις που ανακύπτουν.

Βιβλιογραφία

Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2020). Teachers' views on the Priorities of Effective School Management. J*ournal of Educational and Social Research*, 1, 1-10. https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0001

Brown, M., & Heywood, J.S. (2005). Performance Appraisal Systems: Determinants and Changes. *British Journal of Industrial Relations*, 43(3), 659-679.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

Everard, K.B., & Morris, G. (1999). E*ffective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. Guba & Linkoln.

Guba, E. & Linkoln, Y. (1983). Effective Evaluation. Washington: Jossey-Bass.

Latham, G.P. (2007). *Work motivation: History, theory, and practice*. Beverly Hills: Sage.

Levy, P.E., & Williams, J.P. (2004). The social context of performance appraisal. A review and framework for the future. J*ournal of Management*, 30, 881 – 906.

MacBeath, J. (1999). S*chools Must Speak for Themselves: the case for school self-evaluation*. London: Routledge.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

MacBeath, J., Oduro, G.K.T., & Waterhouse,J. (2004). *Distributed Leadership*? Research Report Submitted to the National College For School Leadership, UK.

Mullins, L.J. (2007). *Management and Organizational Behavior* (7th edition). Harlow: FT/Prentice Hall.

Rebore, R.W. (2006). *Human Resources Administration In Education. A Management Approach.* London:Allyn & Bacon.

Taormina, R.J., & Gao, J.H. (2009). Identifying acceptable performance appraisal criteria: An International Perspective. A*sian Pacific Journal of Human Resources*, 47(1), 102 – 125.

Torrington, D., Hall, L., & Taylor, S. (2008). *Human Resource Management* (7th Ed.), London:Financial Times/Prentice Hall.

Yariv, E., & Coleman, M. (2005). Managing challenging teachers. I*nternational Journal of Educational Management,* 19(4), 300-336.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.

Αναγνωστόπουλος Χ. (2023). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της αξιολόγησης στο κλίμα της σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Β΄ και Δ΄ Αθήνας*. ΜΠΣ ΕΚΠ, ΕΑΠ.

Αναστασίου Σ., & Βανικιώτη Δ. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους. Εργασία που παρουσιάσθηκε στα Πρακτικά του 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις & προοπτικές». 11-13 Μαΐου, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 377-386.

Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). Θ*έματα Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπα,ίδευσης και της Σχολικής Μονάδας.* Αθήνα: Α.Α.Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 20-22.

Γούλα, Ι. (2020). *Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών : η περίπτωση του Ν.Σερρών*. Διπλωματική εργασία. πιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δεσλή, Ι. 2023. *Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.* ΠΜΣ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Ο*ι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργο*υ. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευσ*η. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.* Διημερίδα Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα, 21-22 Μαρτίου.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική διοίκηση και οργάνωση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Ιορδανίδης, Γ. (2004). *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πάτρα. Ανακτήθηκε: 29/6/24 http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika %2011/iordanidis.htm

Ιορδανίδης, Γ., & Τσαγκαλίδου, Μ. (2005). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία ως διοικητική διαδικασία: αρχές, μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 85-100.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Εργασία που παρουσιάσθηκε στα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών». Στο Κοσμίδου-Hardy, Χ. (Επιμ.) Π*οιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*, 64-81. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία*. Τόμος Β΄. Αυτοέκδοση.

Κουτούζης, Μ. (1999). «Η εκπαιδευτική μονάδα ως Οργανισμός». Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. και Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄, ΕΑΠ: Πάτρα.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.

Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Αθήνα: Έλλην

Μαργέλης, Γ. (2023). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων/κηδεμόνων*. Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής (Μ. Δ. Ε.), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ματσαγγούρας, Η. , Κουζέλης, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Αποστολόπουλος, Κ., Παπαζήση, Χ., Μάνεσης, Ν., Παπαϊωάννου, Μ., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Κασούτας Μ., Παυλινέρη, Π. & Στυλιάρης, Ε., (2018). *Ετήσια Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2018: Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού.* Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.

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

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). Α*ρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκιρος, Α. (2005). Η *Αξιολόγηση του διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Έλλην.

Πετρίδου, Ε. (2005). «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βαδικό στοιχείο τηε διοίκησης της ποιότητατε στην εκπαίδευση». Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.) Ο*ργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ.183-194). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτη, Α., & Σαϊτης, Χ. (2022). Ο*ργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Καταγράμμα.

Σιώνα, Μ. Α. (2023). Α*πόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.* ΜΔΕ, ΕΚΠ, ΕΑΠ.

Τσιότρας, Γ. (2002). Β*ελτίωση Ποιότητας.* Αθήνα: Μπένου.

Φασουλής, Π. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Q.Μ.). Ε*πιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-198.

Χαραλάμπους, Δ., & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολίτευτική Ελλάδα: Επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 13-41.

Χυτήρης, Λ. (2001α). Αξιολόγηση Απόδοσης και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 21, 43 – 52.

Χυτήρης, Λ. (2001β). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Διαφοροποιημένη Αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού: Διερευνώντας τα Μαθησιακά Αποτελέσματα των Ανθεκτικών Μαθητών στα Μαθηματικά

Ανάστασου Μαρία [1], Λεωνίδας Κυριακίδης[2]
[1] Ειδική Επιστήμονας Έρευνας, Πανεπιστήμιο Κύπρου
[2]Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Το άρθρο αυτό εξετάζει πώς οι παράγοντες του εκπαιδευτικού του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας μπορούν να εξηγήσουν τη διακύμανση που παρατηρείται στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά. Ακόμη, διερευνάται κατά πόσο κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στην επίδοση των ακαδημαϊκά ανθεκτικών μαθητών παρά σε όλους τους άλλους μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν όλοι δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης (*N* = 66) σε σχολεία που βρίσκονταν σε κοινωνικοοικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές και δίδασκαν μαθηματικά σε μαθητές που φοιτούσαν στην Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξη (*N* = 904). Οι παράγοντες του εκπαιδευτικού μετρήθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου που απάντησαν οι μαθητές, ενώ η επίδοση στα μαθηματικά μετρήθηκε μέσω γραπτών δοκιμίων στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Μετρήθηκαν χαρακτηριστικά του υπόβαθρου των μαθητών μέσω ενός ερωτηματολογίου μαθητή και συλλέχθηκαν πληροφορίες και για το επάγγελμα των γονιών των μαθητών. Η πολυεπίπεδη ανάλυση έδειξε ότι όλοι παράγοντες του εκπαιδευτικού εξηγούν τη διακύμανση που παρατηρείται στην επίδοση των μαθηματων στα μαθηματικά. Επιπλέον, εντοπίστηκαν διαφοροποιημένες επιδράσεις για όλους τους παράγοντες εκτός από τη μοντελοποίηση και την αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα συνεισφέρουν στη συζήτηση συμπερασμάτων σχετικά με την έρευνα και την πολιτική.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού, ακαδημαϊκά ανθεκτικοί μαθητές, πολυεπίπεδες αναλύσεις, ισότητα στην εκπαίδευση

Differentiated Teacher Effectiveness: Exploring Academically Resilient Students' Achievement in Mathematics

Abstract

This paper investigates how teacher factors of the dynamic model of educational effectiveness can explain variation in student achievement in mathematics. It also searches for the extent to which any of these factors matters more for academically resilient students than for all the other low socioeconomic-status students. The study included 66 teachers from 14 schools in economically disadvantaged areas teaching math to 904 students in grades 4-6. Teacher factors were assessed using a student questionnaire, and math achievement was measured using written tests at the beginning and end of the school year. Student background characteristics and parents' occupational status were also collected. Multilevel modelling analysis showed that all teacher factors were significant for every student of our sample. Differential effects for all factors, but modelling and assessment were

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

identified showing that teacher factors are more important for academically resilient students than for all the other low socioeconomic-status students. Implications of findings are discussed.

Εισαγωγή

Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα σημαντικό θέμα που ενδιαφέρει τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως και φαίνεται να επηρεάζει με αρνητικό τρόπο τη ζωή ενός παιδιού, αφού ολοκληρώνοντας το σχολείο χωρίς τα απαιτούμενα προσόντα, αυτό φαίνεται να εμποδίζει την μετέπειτα ίση πρόσβαση του ατόμου σε διάφορες πτυχές (π.χ. οικονομικές, κοινωνικές) μιας μοντέρνας κοινωνίας (Micklewright & Schnepf, 2007). Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι χαρακτηριστικά που συνδέονται με το υπόβαθρο των μαθητών, όπως το κοινωνικοοικονομικό του επίπεδο (ΚΟΕ), διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοσή τους, προκαλώντας ανισότητες μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από ευνοημένες και λιγότερο ευνοημένες οικογένειες (π.χ. Sirin, 2005). Εντούτοις, παρατηρείται μια μικρή ομάδα μαθητών χαμηλού ΚΟΕ, η οποία σημειώνει υψηλή επίδοση στο σχολείο, γνωστή και ως «ακαδημαϊκά ανθεκτικοί μαθητές» (academically resilient students). Η ικανότητα που δείχνουν αυτοί οι μαθητές να ξεπερνούν τις δυσκολίες του μειονεκτικού τους περιβάλλοντος και να επιτυγχάνουν στο σχολείο, έχει προκαλέσει το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών, οι οποίοι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη αυτής της ομάδας μαθητών για να ανακαλύψουν τι είναι αυτό που οδηγεί στην επιτυχία τους στο σχολείο.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τους ακαδημαϊκά ανθεκτικούς μαθητές φαίνεται διαχρονικά να επικεντρώνεται στην εξέταση των ατομικών χαρακτηριστικών τους, για να μπορέσουν να εξηγήσουν γιατί είναι ανθεκτικοί, ενώ άλλοι μαθητές χαμηλού ΚΟΕ δεν είναι ανθεκτικοί. Έτσι, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι οι ανθεκτικοί μαθητές συγκριτικά με τους μη-ανθεκτικούς μαθητές, ολοκληρώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται στο σπίτι και συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. Borman & Overman, 2004). Άλλες δευτερογενείς μελέτες που αξιοποίησαν δεδομένα μεγάλης κλίμακας για την αξιολόγηση του μαθητή (π.χ. Erberer κ.ά., 2015) έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που παρατηρείται σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Φάνηκαν επίσης, κάποιες διεθνείς τάσεις ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών που φαίνεται να παίζουν ρόλο στην ανθεκτικότητά τους, όπως οι θετικές στάσεις των ανθεκτικών μαθητών απέναντι στη μάθηση και τα υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψής (π.χ. Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016· Sandoval-Hernández & Cortes, 2012). Ωστόσο, αναγνωρίζεται η ανάγκη διεξαγωγής περισσότερων ερευνών που να εξετάζουν πως παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και την διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα των ανθεκτικών μαθητών (π.χ. Agasisti & Longobardi, 2014).

Το πεδίο της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) ασχολείται εδώ και τέσσερεις δεκαετίες με την διερεύνηση της διαδικασίας της μάθησης και ειδικότερα, ποιοι παράγοντες συνεισφέρουν σε επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα. Σταδιακά, η ανάπτυξη που γνώρισε το πεδίο της ΕΕΑ και

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

η συνειδητοποίηση της σύνθετης φύσης της μάθησης, ώθησε τους ερευνητές στη δημιουργία θεωρητικών πλαισίων και πολυεπίπεδων μοντέλων με στόχο να περιγράψουν με μετρήσιμα κριτήρια την έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (π.χ. Muijs κ.ά., 2014· Teddlie & Reynolds, 2000). Καταλήγωντας σε σημαντικά ευρήματα για το τι παίζει ρόλο στη μάθηση, υποστηρίζεται ότι ορισμένοι παράγοντες που αφορούν την ποιότητα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού φαίνεται να παίζουν πιο σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών, υποδεικνύοντας την ύπαρξη διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Muijs κ.ά., 2014). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Campbell και συνεργάτες (2004) διακρίνονται πέντε διαστάσεις που μπορεί κανείς να εξετάσει τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού: τις δραστηριότητες που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, το γνωστικό αντικείμενο, τα χαρακτηριστικά του υπόβαθρου των μαθητών, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών και ως προς την κουλτούρα και το οργανωτικό πλαίσιο. Πάραυτα, η ΕΕΑ φαίνεται ότι επικεντρώθηκε περισσότερο στη μελέτη της επίδρασης των παραγόντων του εκπαιδευτικού και του σχολείου που προσφέρουν θετικά στην επίδοση εξετάζοντας τους μαθητές ως ένα ενιαίο σύνολο (διάσταση της ποιότητας), παρά στη μελέτη και ανάδειξη των παραγόντων του εκπαιδευτικού και του σχολείου που έχουν επίδραση στην επίδοση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών (διάσταση της ισότητας).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της ΕΕΑ, καθώς και τα ερευνητικά κενά που προκύπτουν μέχρι σήμερα, το παρόν άρθρο εστιάζει στη διερεύνηση της ποιότητας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού αξιοποιώντας το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) των Creemers και Kyriakides (2008) εξετάζοντας τους οχτώ παράγοντες που περιλαμβάνονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (Βλέπε Πίνακα 1), οι οποίοι μετριούνται μέσα από πέντε διάστάσεις: τη συχνότητα, το στάδιο, την εστίαση, την ποιότητα, και τη διαφοροποίηση. Το ΔΜΕΑ περιλαμβάνει παράγοντες που ανήκουν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: το επίπεδο του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του σχολείου και του συστήματος. Οι παράγοντες του εκπαιδευτικού προέρχονται από διαφορετικές θεωρίες μάθησης (π.χ. θεωρία κινήτρων) και από διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. άμεση και ενεργή διδασκαλία).

Το Δυναμικό Μοντέλο περιλαμβάνει γενικευμένης φύσεως παράγοντες, δηλαδή παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επίδοση του μαθητή ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, θρησκευτικά κ.ά.). Η εγκυρότητα των παραγόντων του εκπαιδευτικού και η μέτρησή τους μέσα από τις πέντε προτεινόμενες διαστάσης του ΔΜΕΑ έχει ελεγχθεί μέσα από 16 εμπειρικές μελέτες και μία μετα-ανάλυση σε διαφορετικές χώρες, γνωστικά αντικείμενα και διαφορετικά είδη μαθησιακών αποτελεσμάτων (για λεπτομερή ανασκόπηση αυτών των μελετών βλέπε Kyriakides, Creemers κ.ά., 2020). Οι εμπειρικές μελέτες που έγιναν για την εγκυρότητα ΔΜΕΑ ασχολήθηκαν με την εξέταση του μεγέθους των επιδράσεων του εκπαιδευτικού και του σχολείου, αλλά καμία έρευνα δεν επικεντρώθηκε στη μελέτη της επίδρασης του εκπαιδευτικού και του σχολείου σε διαφορετικές ομάδες μαθητών εξετάζοντας έτσι, τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (π.χ. Campbell κ.ά., 2004). Έτσι, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση όχι, μόνο της διάστασης της ποιότητας, αλλά και της

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

διάστασης της ισότητας στην εκπαίδευση, ώστε να γίνει κατανοητό «για ποιους μαθητές» οι παράγοντες αυτοί είναι σημαντικοί και «κάτω από ποιες συνθήκες».

Πίνακας 1.
Τα Κύρια Στοιχεία κάθε Παράγοντα Εκπαιδευτικού που περιλαμβάνονται στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Παράγοντες	Κύρια Στοιχεία
1) Προσανατολισμός	α) Παρουσίαση των στόχων για μια συγκεκριμένη εργασία/μάθημα/σειρά μαθημάτων, β) πρόκληση των μαθητών να προσδιορίσουν τους λόγους που λαμβάνει χώρα μια δραστηριότητα στο μάθημα.
2) Δόμηση	α) Ξεκίνημα του μαθήματος με μια σύνοψη ή/και ανασκόπηση των στόχων, β) περιγραφή του διδακτικού περιεχομένου που πρέπει να καλυφθεί, γ) σηματοδότηση μεταβάσεις μεταξύ των τμημάτων μαθήματος, δ) εφιστώντας την προσοχή και αναθεωρώντας τις κύριες ιδέες του μαθήματος.
3) Τεχνικές Ερωτήσεων	α) Υποβολή διαφορετικών τύπων ερωτήσεων (δηλαδή, ερωτήσεις διαδικασίας και προϊόντος) σε κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας, β) παροχή στους μαθητές χρόνου να απαντήσουν, γ) αντιμετώπιση των απαντήσεων των μαθητών.
4) Μοντελοποίηση Διδασκαλίας	α) Ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που παρουσιάζονται από τον δάσκαλο ή τους συμμαθητές, β) ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές. γ) προώθηση της ιδέας της μοντελοποίησης.
5) Εφαρμογή	α) Οργάνωση μικρών εργασιών για την παροχή των απαραίτητων ευκαιριών πρακτικής και εφαρμογής, β) χρήση εργασιών εφαρμογής ως αφετηρία για το επόμενο βήμα στη διδασκαλία και τη μάθηση.
6) Η τάξη ως περιβάλλον μάθησης	α) Διασφάλιση πραγματικού χρόνου μάθησης μέσα από την ενασχόληση εργασιών που θα προάγουν αλληλεπιδράσεις (αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή και μαθητή-μαθητή), β) αντιμετώπιση της απειθαρχίας στην τάξη και του ανταγωνισμού των μαθητών με τη θέσπιση κανόνων, παρακινώντας τους μαθητές να σεβαστούν και να εφαρμόσουν τους κανόνες.
7) Διαχείριση του χρόνου	α) Οργάνωση του περιβάλλοντος μάθησης της τάξης β) μεγιστοποίηση των ποσοστών εμπλοκής στο μάθηση.
8) Αξιολόγηση	α) Χρήση κατάλληλων τεχνικών για συλλογή δεδομένων για τη γνώση και τις δεξιότητες των μαθητών, β) ανάλυση δεδομένων για εντοπισμό

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

	των αναγκών των μαθητών, γ) δημιουργία εκθέσεων προς τους μαθητές και τους γονείς σχετικά με τα αποτελέσματα αξιολόγησης, δ) αξιολόγηση εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας τους.

Μεθοδολογία

Υιοθετήθηκε η διαδικασία της κατά στάδιο δειγματοληψίας. Αρχικά, επιλέχθηκαν τυχαία 17 από τα 33 δημοτικά σχολεία σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές που βρίσκονταν στην επαρχία Λευκωσίας της Κύπρου, ενώ τελικά συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα 14 σχολεία. Σε αυτή τη μελέτη συμμετείχαν τρεις ομάδες μαθητών από τρεις διαφορετικές τάξεις, δηλαδή, μαθητές που φοιτούσαν στη Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξη του δημοτικού. Η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2020-2021. Συλλέχθηκαν δεδομένα για την επίδοση των μαθητών μέσω εξισωμένων δοκιμίων στα Μαθηματικά στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επιπρόσθετα, χορηγήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου συλλέχθηκαν πληροφορίες για ορισμένα δημογραφικά στοιχεία τους, όπως το φύλο, η ηλικία και η εθνικότητα και στοιχεία για το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους. Συλλέχθηκαν επίσης, στοιχεία για την επαγγελματική κατάσταση των γονιών των μαθητών, από το αρχείο του σχολείου. Για τη μέτρηση των παραγόντων της ποιότητας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν ανώνυμη εξασφαλίστηκε συγκαταθέση από τους κηδεμόνες τους για έγκριση της συμμετοχής τους στην έρευνα. Συνολικά 904 μαθητές από όλες τις τάξεις (N = 66) των 14 δημοτικών σχολείων συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά

Για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από γραπτά δοκίμια. Τα γραπτά δοκίμια ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Τα αρχικά δοκίμια μέτρησης της επίδοσης των μαθητών βασίστηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα της προηγούμενης τάξης, ενώ τα τελικά δοκίμια αφορούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα της τρέχουσας τάξης. Η μορφή των ερωτήσεων ήταν σύντομης απάντησης και επίλυσης προβλήματος. Για να αποφευχθούν τα φαινόμενα εξοικείωσης με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (familiarity effects), ποσοστό 15% των ασκήσεων ήταν κοινά μεταξύ των δοκιμίων για λόγους εξίσωσης (βλέπε παρακάτω). Το πρώτο δοκίμιο βασίστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της Γ΄ τάξης και χορηγήθηκε σε μαθητές της Δ΄ τάξης όταν ήταν στην αρχή της Δ΄ τάξης (αρχική μέτρηση). Το δεύτερο δοκίμιο βασίστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δ΄ τάξης και χορηγήθηκε στους μαθητές της Δ΄ τάξης στο τέλος του σχολικού έτους (τελική μέτρηση). Αυτό το δοκίμιο χορηγήθηκε επίσης, σε μαθητές της Ε΄ τάξης στην αρχή της σχολικής χρονιάς (αρχική μέτρηση). Το τρίτο δοκίμιο βασίστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της Ε΄ τάξης και χορηγήθηκε στους μαθητές της Ε΄ τάξης στο τέλος του σχολικού έτους (τελική μέτρηση). Το τρίτο δοκίμιο χορηγήθηκε επίσης, σε μαθητές της Στ΄ τάξης στην αρχή της σχολικής χρονιάς (αρχική μέτρηση). Το τέταρτο τεστ

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

βασίστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της Στ' τάξης και χορηγήθηκε στους μαθητές της Στ΄ τάξης στο τέλος του σχολικού έτους (τελική μέτρηση).

Το Μοντέλο Rasch (Andrich, 1988) εφαρμόστηκε για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της κάθε περιόδου μέτρησης της επίδοσης των μαθητών. Συγκεκριμένα, για κάθε ηλικιακή ομάδα μαθητών κατά τάξη (Δ΄, Ε΄ και Στ΄) δημιουργήθηκαν αρχικά δύο σχετικές κλίμακες (μια κλίμακα για την αρχική μέτρηση και μια κλίμακα για την τελική μέτρηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κάθε κλίμακα είχε ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες. Τέλος, η εξίσωση των τεσσάρων δοκιμίων έγινε σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία μέτρησης (IRT). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χρησιμοποιήθηκαν αρκετά κοινά στοιχεία με αντιπροσωπευτικό περιεχόμενο για να μετρηθεί η επίδοση των μαθητών. Έτσι, για κάθε μαθητή, ήταν δυνατό να παραχθούν δύο διαφορετικές βαθμολογίες μέσω του υπολογισμού των εκτιμήσεων Rasch σε μια κοινή κλίμακα για την επίδοσή του στα μαθηματικά (στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς).

Χαρακτηριστικά του Υπόβαθρου του Μαθητή

Επαγγελματική Κατάσταση των Γονέων

Συλλέχθηκαν πληροφορίες από το αρχείο των σχολείων σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Με βάση την κατηγοριοποίηση για τα επαγγέλματα που προωθείται από το Υπουργείο Οικονομικών της Κύπρου, ήταν δυνατό να κατηγοριοποιήσουμε το επάγγελμα των γονέων στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: επαγγέλματα που κατατάσσονται στο χαμηλότερο επίπεδο της εργατικής τάξης, στη μεσαία και στην ανώτερη-μεσαία τάξη. Αντιπροσωπευτικά επαγγέλματα των γονιών της χαμηλότερης τάξης είναι: αγρότης, οδηγός φορτηγού, χειριστής μηχανών σε εργοστάσιο, της μεσαίας τάξης: αστυνομικός, εκπαιδευτικός, τραπεζικός υπάλληλος και της ανώτερης-μεσαίας τάξης: γιατρός, δικηγόρος, στέλεχος επιχειρήσεων. Δημιουργήθηκε και μια τέταρτη κατηγορία αφού σημαντικός αριθμός γονέων ήταν άνεργοι. Στη συνέχεια, βάση αυτής της κατηγοροποίησης αναπτύξαμε μια νέα κατηγορική μεταβλητή λαμβάνοντας υπόψη την υψηλότερη επαγγελματική κατάσταση των γονέων και βάση αυτής της μεταβλητής εντοπίσαμε τους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ στο δείγμα μας.

Φύλο, Εθνικότητα και Μεταναστευτικό Υπόβαθρο

Πληροφορίες για το φύλο και την εθνικότητα συλλέχθηκαν μέσω ενός σύντομου ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές. Συγκεκριμένα, κατέστη δυνατός ο εντοπισμός της χώρας γέννησης των μαθητών και των γονέων/κηδεμόνων τους. Επίσης, συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών που μας βοήθησαν να ταξινομήσουμε τους μαθητές ως μετανάστες πρώτης (32,7%) ή δεύτερης γενιάς (13,9%).

Ποιότητα Διδασκαλίας

Η ποιότητα της διδασκαλίας μετρήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στους μαθητές στο τέλος του σχολικού έτους. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε σε διάφορες εθνικές και διεθνείς μελέτες, οι

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

οποίες διεξήχθησαν με σκοπό να ελεγχθεί η εγκυρότητα του ΔΜΕΑ και να προσφέρει εμπειρική στήριξη στην εγκυρότητα γνωρίσματος (Βλέπε Kyriakides, Creemers κ.ά., 2020). Στο ερωτηματολόγιο αυτό, ζητείται από τους μαθητές να υποδείξουν τον βαθμό στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός τους συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο στην τάξη τους, και χρησιμοποιείται διαβαθμισμένη κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων για τη συλλογή δεδομένων. Για παράδειγμα, ένα ερώτημα σχετικά με τον παράγοντα της δόμησης διδασκαλίας ζητούσε από τους μαθητές να αναφέρουν εάν ο/η εκπαιδευτικός τους εξηγούσε στην αρχή του μαθήματος πώς συνδέεται το νέο μάθημα με τα προηγούμενα (περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ερωτηματολόγιο των μαθητών και τις έρευνες εγκυροποίησής του βλέπε το άρθρο των Creemers & Kyriakides, 2012).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια μελέτη γενικευσιμότητας των απαντήσεων των μαθητών σε κάθε ερώτημα του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης έδειξαν ότι τα δεδομένα μπορούν να γενικευτούν στο επίπεδο της τάξης. Η μελέτη γενικευσιμότητας έδειξε επίσης, ότι ούτε η επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά, ούτε το φύλο τους επηρεάζει τις απαντήσεις τους σε οποιοδήποτε ερώτημα. Στη συνέχεια, για κάθε παράγοντα του ΔΜΕΑ πραγματοποιήθηκε Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (CFA) χρησιμοποιώντας το λογισμικό EQS. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα γνωρίσματος του ερωτηματολογίου για κάθε παράγοντα.

Εντοπισμός των ακαδημαϊκά ανθεκτικών μαθητών

Για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε στο δείγμα μας τους ακαδημαϊκά ανθεκτικούς μαθητές λάβαμε υπόψη δύο παραμέτρους: την επαγγελματική κατάσταση των γονιών τους και την αρχική επίδοσή τους στα μαθηματικά. Αρχικά, με βάση τον δείκτη της υψηλότερης επαγγελματικής κατάστασης των γονιών που δημιουργήσαμε, εντοπίσαμε τους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ όπου ανήκαν στην κατηγορία με την χαμηλότερη επαγγελματική κατάσταση των γονιών τους. Έτσι, οι μαθητές που τα επαγγέλματα των γονέων τους ανήκαν στη χαμηλότερη επαγγελματική κατηγορία ή ήταν άνεργοι, θεωρήθηκαν ως μαθητές χαμηλού ΚΟΕ. Στη συνέχεια, από αυτό το δείγμα μαθητών χαμηλού ΚΟΕ αναζητήσαμε τους μαθητές που είχαν επιτυχημένη επίδοση στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Αναφορικά με την αρχική επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά, οι ασκήσεις του κάθε δοκιμίου ελέχθηκαν με τη χρήση μοντέλων Rasch. Η κλίμακα μέτρησης των ικανοτήτων που λήφθηκε υπόψη ήταν ο μέσος όρος των στοιχείων ο οποίος ορίστηκε να είναι ίσος με 0 logits. Έτσι, οι μαθητές που κατάφεραν να επιτύχουν ένα σκορ μεγαλύτερο από 1 logit θεωρήθηκε ότι είχαν επιτύχει ως προς την επίδοσή τους και θεωρήθηκαν ανθεκτικοί.

Ανάλυση

Για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά στο τέλος της χρονιάς διενεργήσαμε πολυεπίπεδη ανάλυση με τη χρήση του λογισμικού MLwiN (Rasbash κ.ά., 2004). Τα δοκίμια ήταν εξισωμένα όπως εξηγήθηκε προηγουμένως και έτσι, ήταν εφικτό όλα τα σκορ της επίδοσης των μαθητών να τοποθετηθούν σε μια ενιαία κλίμακα. Η πολυεπίπεδη ανάλυση αφορούσε την επίδοση στα μαθηματικά όλων των μαθητών χαμηλού ΚΟΕ ($ν$ = 624) στο τέλος της σχολικής

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

χρονιάς, ενώ τα δεδομένα οικοδομήθηκαν σε ένα μοντέλο που αποτελείται από τρία επίπεδα: το επίπεδο του μαθητή, το επίπεδο της τάξης/εκπαιδευτικού και στο τρίτο επίπεδο τα σχολεία.

Το πρώτο βήμα της ανάλυσης περιλαμβάνει τον υπολογισμό της διακύμανσης του κάθε επιπέδου χωρίς ανεξάρτητες μεταβλητές (μηδενικό μοντέλο). Στη συνέχεια, προχωρήσαμε με τη δημιουργία του μοντέλου 1, στο οποίο προστέθηκε η μεταβλητή της προηγούμενης επίδοσης του μαθητή, το φύλο του μαθητή και η εθνικότητα. Το φύλο και η εθνικότητα προστέθηκαν στο μοντέλο ως κατηγορικές μεταβλητές με μία από τις ομάδες που περιλάμβαναν να λειτουργεί ως ομάδα αναφοράς (π.χ. κορίτσια = 0 και ντόπιοι μαθητές = 0). Στο μοντέλο 2, προσθέσαμε τη ψευδομεταβλητή μεταβλητή «ανθεκτικός/ή» που διακρίνει τους ακαδημαϊκά ανθεκτικούς μαθητές από όλους τους άλλους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ στην αρχή της σχολικής χρονιάς (π.χ. ανθεκτικός/ή = 1 και όλοι οι άλλοι μαθητές χαμηλού ΚΟΕ = 0).

Στο επόμενο βήμα, οι παράγοντες του εκπαιδευτικού προστέθηκαν ένας προς έναν για την αντιμετώπιση της πολυσυγγραμμικότητας των παραγόντων (δηλαδή, για το γεγονός ότι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού σχετίζονται μεταξύ τους). Έτσι, δημιουργήθηκαν διαφορετικές εκδοχές του Μοντέλου 3. Σε κάθε εκδοχή του Μοντέλου 3, τα σκορ των παραγόντων πρώτης τάξης του εκπαιδευτικού του ΔΜΕΑ όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των μοντέλων δομικών εξισώσεων (SEM) προστέθηκαν ένα προς ένα στο Μοντέλο 2. Στο τελικό στάδιο, για κάθε έκδοση του Μοντέλου 3, προστέθηκε ένας παράγοντας αλληλεπίδρασης μεταξύ του παράγοντα του εκπαιδευτικού και της ψευδομεταβλητής της ανθεκτικότητας. Έτσι, οι διαφορετικές εκδόσεις του Μοντέλου 4 δημιουργήθηκαν για να ελέγξουν εάν κάποιος από τους παράγοντες στο επίπεδο του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο σημαντικός για τους ανθεκτικούς μαθητές από ότι για τους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ που δεν ήταν ανθεκτικοί.

Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης παλινδρόμησης στα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών χαμηλού ΚΟΕ στο τέλος της σχολικής χρονιάς στα μαθηματικά. Το μηδενικό μοντέλο δείχνει ότι η διακύμανση σε κάθε επίπεδο (μαθητή, εκπαιδευτικού/τάξης, σχολείου) ήταν στατιστικά σημαντικό, επιβεβαιώνοντας ότι η πολυεπίπεδη ανάλυση είναι δυνατό να διεξαχθεί πολυεπίπεδη ανάλυση για να εντοπίσει την επίδραση του κάθε παράγοντα στην επίδοση των μαθητών. Ακόμη, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού/τάξης είναι πολύ μεγαλύτερη από την επίδραση του σχολείου. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με προηγούμενα αποτελέσματα που προέκυψαν από διάφορες έρευνες αποτελεσματικότητας σε διαφορετικές χώρες.

Στο μηδενικό μοντέλο προστέθηκαν οι μεταβλητές της αρχικής επίδοσης και του φύλου διαμορφώνοντας το Μοντέλο 1, όπου οι μεταβλητές είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην τελική επίδοση των μαθητών, ενώ ο παράγοντας του μεταναστευτικού υπόβαθρου των μαθητών δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών, όπως έχει φανεί και μέσα από άλλες διεθνείς έρευνες. Μπορεί επίσης να παρατηρηθεί ότι η μεταβλητή που αναφέρεται στις αρχικές γνώσεις των μαθητών έχουν την μεγαλύτερη επίδραση στην τελική

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

επίδοση των μαθητών. Επίσης, το Μοντέλο 1 ήταν δυνατό να εξηγήσει περισσότερο από 35% της συνολικής διακύμανσης και αφορούσε το επίπεδο του μαθητή. Το Μοντέλο 2 δείχνει ότι η ψευδομεταβλητή που διακρίνει τους ανθεκτικούς μαθητές από όλους τους άλλους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ (που προστέθηκε στο Μοντέλο 1) είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην τελική επίδοση κρατώντας σταθερή την επίδραση της αρχικής επίδοσης και του φύλου. Αυτό το αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι οι ανθεκτικοί μαθητές έκαναν περισσότερη πρόοδο στα μαθηματικά σε σύγκριση με όλους τους άλλους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ. Επιπλέον, καμία από τις δύο ψευδομεταβλητές που μετρούσαν την επίδραση της τάξης (π.χ. Δ΄ τάξη και Στ΄ τάξη) δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση σε επίπεδο .05. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση της αρχικής επίδοσης (βλέπε Μοντέλο 1), μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι το Μοντέλο 2 δείχνει ότι οι τρεις ομάδες μαθητών ως προς την τάξη που φοιτούσαν έκαναν την ίδια πρόοδο στα μαθηματικά.

Ακόμη, ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις τιμές των παραμέτρων και τα τυπικά σφάλματα που προέκυψαν όταν προστέθηκε ο συνολικός παράγοντας του προσανατολισμού (π.χ. Μοντέλο 3α) και της δόμησης (π.χ. Μοντέλο 3β). Τα δύο μοντέλα δείχνουν ότι αυτοί οι δύο παράγοντες σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στα μαθηματικά.

Ακολουθώντας την ίδια προσέγγιση προστέθηκε κάθε φορά ένας διαφορετικός παράγοντας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και βρέθηκε ότι όλοι οι παράγοντες σχετίζονταν με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά. Στο επόμενο βήμα, κάθε εκδοχή του Μοντέλου 3 βρέθηκε ότι είναι πιο κατάλληλη από το Μοντέλο 2, ενώ προστέθηκε και η αλληλεπίδραση των παραγόντων του εκπαιδευτικού με τη ψευδομεταβλητή που διαχωρίζει του ανθεκτικούς μαθητές από όλους τους άλλους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ. Για παράδειγμα, στο Μοντέλο 4α προστέθηκε η αλληλεπίδραση του παράγοντα του προσανατολισμού με τη ψευδομεταβλητή των ανθεκτικών μαθητών. Ομοίως, το Μοντέλο 4β εξέτασε την αλληλεπίδραση μεταξύ της δόμησης και της ψευδομεταβλητής των ανθεκτικών μαθητών. Οι διάφορες εκδοχές του Μοντέλου 4α δείχνουν ότι υπάρχει μια θετική και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση σε επίπεδο σημαντικότητας .05 μεταξύ του παράγοντα του προσανατολισμού και της ψευδομεταβλητής των ανθεκτικών μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν ότι ο προσανατολισμός έχει μεγαλύτερη επίδραση στους ανθεκτικούς μαθητές σε σύγκριση με όλους τους άλλους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ. Παρόμοιες παρατηρήσεις προκύπτουν και από τα αποτελέσματα του Μοντέλου 4β φανερώνοντας ότι ο παράγοντας της δόμησης έχει μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση των ανθεκτικών μαθητών στα μαθηματικά συγκριτικά με όλους τους άλλους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ. Παρόμοιες παρατηρήσεις προκύπτουν και από τα αποτελέσματα των εκδοχών του Μοντέλου 4 εντοπίζοντας θετική στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των υπόλοιπων παραγόντων του εκπαιδευτικού (π.χ. εφαρμογή, τεχνικές ερωτήσεων, διαχείριση χρόνου και η τάξη ως περιβάλλον μάθησης) με τη ψευδομεταβλητή των ανθεκτικών μαθητών (Βλέπε αναλυτικούς πίνακες στο άρθρο των Anastasou & Kyriakides, 2024). Πάραυτα, δύο παράγοντες στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (π.χ. αξιολόγηση και μοντελοποίηση διδασκαλίας) βρέθηκαν να είναι ίσης σημασίας για τους ανθεκτικούς μαθητές και για όλους τους άλλους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ. Στην περίπτωση του παράγοντα της μοντελοποίησης διδασκαλίας, αυτό μπορεί να οφείλεται στις μικρές τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα σε σχέση με τον μέσο όρο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

($\bar{x}$ = 4.00, SD = .76). Από την άλλη το γεγονός ότι ο παράγοντας της αξιολόγησης δεν είχε διαφοροποιημένη επίδραση στους ανθεκτικούς μαθητές, είναι πιθανό να οφείλεται στη δυσκολία μέτρησης του παράγοντα μέσα από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, όπως έχει φανεί και μέσα από προηγούμενες έρευνες σχετικά με την μέτρηση του συγκεκριμένου παράγοντα (Christoforidou κ.ά., 2014).

Στο επόμενο βήμα της ανάλυσης, λαμβάνοντας υπόψη τις σταθερές επιδράσεις που προέκυψαν από κάθε έκδοση του Μοντέλου 4 αναφορικά με την επίδραση κάθε παράγοντα εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών και την επίδραση της αλληλεπίδρασης κάθε παράγοντα με την ψευδομεταβλητή «ανθεκτικός/ή», ήταν δυνατό να εκτιμηθούν οι σταθμισμένες επιδράσεις ή αλλιώς το στατιστικό κριτήριο «Cohen's d» για κάθε παράγοντα εκπαιδευτικού για κάθε ομάδα μαθητών (δηλαδή, ανθεκτικοί και μη-ανθεκτικοί). Για τον υπολογισμό των σταθερών επιδράσεων των παραγόντων του εκπαιδευτικού υιοθετήθηκαν οι προσεγγίσεις που προτάθηκαν από τους Elliot και Sammons (2004) και Tymms (2004). Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τα μεγέθη επίδρασης των παραγόντων των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά ανά ομάδα μαθητών (ανθεκτικοί και μη ανθεκτικοί). Μπορεί κανείς να δει ότι όλα τα μεγέθη επίδρασης που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 θεωρούνται μικρά (Tymms, 2004). Ωστόσο, μετα-αναλύσεις μελετών για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (π.χ. Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013) έχουν δείξει ότι τα μέσα μεγέθη επίδρασης των διαφόρων παραγόντων των εκπαιδευτικών είναι πολύ μικρότερα από 0.20. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν από διάφορες μελέτες που διερεύνησαν την επίδραση των παραγόντων των εκπαιδευτικών του ΔΜΕΑ στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Βλέπε Kyriakides, Creemers κ.ά., 2020).

Επιπρόσθετα, ο Πίνακας 3 αποκαλύπτει μια διαφοροποιημένη επίδραση των περισσότερων παραγόντων των εκπαιδευτικών. Σημειώνεται ότι αυτή η πρώτη μελέτη που αναζήτησε διαφοροποιημένες επιδράσεις και τα στοιχεία στον Πίνακα 3 δείχνουν ότι οι περισσότεροι παράγοντες του εκπαιδευτικού έχουν μεγαλύτερη σημασία για τους ανθεκτικούς μαθητές, αφού όλα τα μεγέθη επιδράσεων για αυτήν την ομάδα μαθητών είναι υψηλότερα από 0.20.

Πίνακας 2.
Υπολογισμός Παραμέτρων και Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδοσης των Μαθητών στα Μαθηματικά

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2	Μοντέλο 3α	Μοντέλο 3β	Μοντέλο 4α	Μοντέλο 4β
Σταθερό Τμήμα							
Intercept	.55 (.04)***	.32 (.04)***	.27 (.04)***	.23 (.04)***	.24 (.04)***	.19 (.04)***	.18 (.04)***
Επίπεδο Μαθητή							
Αρχική Επίδοση		.63 (.03)***	.55 (.04)***	.53 (.04)***	.54 (.04)***	.54 (.04)***	.52 (.04)***
Φύλο (0 = κορίτσια, 1 = αγόρια)		.12 (.04)**	.12 (.04)**	.11 (.04)**	.13 (.04)**	.11 (.04)**	.12 (.04)**
Ανθεκτικός/ή (0 = μη ανθεκτικός/ή, 1 = ανθεκτικός/ή)			.21 (.04)***	.22 (.04)***	.22 (.04)***	.21 (.04)***	.22 (.04)***
Επίπεδο Εκπαιδευτικού							
Προσανατολισμός				.21 (.05)***		.16 (.05)**	
Δόμηση					.23 (.05)***		.18 (.05)***
Προσανατολισμός Χ Ανθεκτικός/ή						.11 (.05)*	
Δόμηση Χ Ανθεκτικός/ή							.10 (.05)*
Κατανομή Απόκλισης							
Σχολείο	10.2%	7.8%	7.1%	7.00%	7.1%	6.9%	6.9%
Εκπαιδευτικός	21.3%	17.5%	16.8%	14.7%	14.5%	13.1%	13.0%
Μαθητής	68.5%	37.9%	33.4%	33.2%	33.1%	33%	32.9%
Ερμηνευόμενη		36.8%	42.7%	45.1%	45.3%	47%	47.2%
Στατιστικό Κριτήριο							
X^2	1939.8	986.5	719.9	672.3	657.2	633.1	629.9
Μείωση της τιμής		953.3	266.6	47.6	62.7	39.2	27.3
Βαθμοί ελευθερίας		2	1	1	1	1	1
Τιμή *p*		.001	.001	.001	.001	.001	.001

**p < .05. **p < .01. ***p < .001.*

Πίνακας 3.
Επιδράσεις κάθε Παράγοντα Εκπαιδευτικού στην Επίδοση των Μαθηματικών των Ακαδημαϊκά Ανθεκτικών Μαθητών και των Μη Ακαδημαϊκά Ανθεκτικών Μαθητών (υπολογισμοί με βάση το κριτήριο Cohen's d)

Παράγοντες Εκπαιδευτικού	**Μέγεθος Επίδρασης**	
	Ανθεκτικός/ή	Μη Ανθεκτικός/ή
Προσανατολισμός	.26	.17
Δόμηση	.27	.19
Τεχνικές Ερωτήσεων	.28	.17
Μοντελοποίηση Διδασκαλίας	.23	.23
Εφαρμογή	.26	.16
Η τάξη ως περιβάλλον μάθησης	.29	.18
Διαχείριση χρόνου	.28	.19
Αξιολόγηση	.22	.22

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Αυτή είναι η πρώτη έρευνα που εξετάζει διαφοροποιημένες επιδράσεις των παραγόντων του εκπαιδευτικού του ΔΜΕΑ σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αναδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση τέτοιου είδους επιδράσεων. Μέχρι τώρα, οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υποθέτουν ότι υπάρχει μια αιτιώδης

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι συγκεκριμένες έρευνες εξετάζουν την επίδραση των παραγόντων του εκπαιδευτικού για όλους τους μαθητές. Λαμβάνοντας όμως υπόψη ότι οι μαθητές αναμένεται να αναλάβουν και οι ίδιοι δράση για να βοηθήσουν τους εαυτούς τους στη διαδικασία της μάθησης, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην προώθηση της μάθησης μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Έτσι, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη τα οποία μπορεί να λειτουργούν ως ρυθμιστές (moderators) στη σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης. Στην έρευνα αυτή, σχεδόν όλοι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού που συμπεριλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ φάνηκε ότι έχουν μεγαλύτερες επιδράσεις στην επίδοση των ανθεκτικών μαθητών απ' ότι σε όλους τους άλλους μαθητές χαμηλού ΚΟΕ. Περισσότερες έρευνες χρειάζονται για τη διερεύνηση χαρακτηριστικών των μαθητών που μπορεί να λειτουργούν ως ρυθμιστές στη σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησής τους. Η μελέτη χαρακτηριστικών του μαθητή που αφορά τη στάση τους στη μάθηση και στρατηγικές ή ενέργειες που κάνουν για να μάθουν (Βλέπε Fenstermacher, 1986 σχετικά με την έννοια του «studenting»), θα μας βοηθήσει να εντοπίσουμε τις βέλτιστες συνθήκες κάτω από τις οποίες οι παράγοντες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη μάθηση. Επιπλέον, συνυπολογίζοντας ότι η μάθηση δεν συμβαίνει μόνο μέσα στην τάξη, θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη και άλλα περιβάλλοντα μάθησης, όπως το περιβάλλον μάθησης του σπιτιού και του σχολείου, για να μπορέσει να αναπτυχθεί ένα ολιστικό θεωρητικό μοντέλο έρευνας των ανθεκτικών μαθητών.

Ακόμη, για να εξεταστεί αν οι αλλαγές στην κατάσταση κάποιων μαθητών ως προς την ακαδημαϊκή τους ανθεκτικότητα θα μπορούσαν να αποδοθούν στην επίδραση του εκπαιδευτικού και στη στήριξη που παρέχει στη μάθησή τους, είναι αναγκαία η υλοποίηση ερευνών διαχρονικού χαρακτήρα γύρω από την ανθεκτικότητα, μια ανάγκη που ενισχύεται και μέσα από συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών γύρω από την ανθεκτικότητα και τη μελέτη της διαχρονικά (π.χ. M. O. Wright κ.ά., 2012). Τέλος, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή ποιοτικών μελετών για τη διερεύνηση της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, εστιάζοντας στο άτομο και εξετάζοντας σε βάθος ποια χαρακτηριστικά βοηθούν στην προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών αυτών.

Ως προς τις προεκτάσεις της έρευνας στην πολιτική, λαμβάνοντας υπόψη ότι λιγότερο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να τοποθετούνται (όχι, τύχαια) σε σχολεία και τάξεις υποβαθμισμένων κοινωνικοοικονομικά περιοχών (π.χ. Glassow κ.ά., 2023), αναδεικνύεται η ανάγκη ανάπτυξης πολιτικών για την τοποθέτηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών που θα συνεισφέρουν στην προώθηση της διάστασης της ισότητας στην εκπαίδευση. Μια τέτοιου είδους πολιτική θα πρέπει να παρέχει κίνητρα σε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς για να εργαστούν σε σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές. Αν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί παίζουν μεγαλύτερο ρόλο για τους ανθεκτικούς μαθητές, τότε τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει τοποθετούν πιο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς σε σχολεία με ακαδημαϊκά ανθεκτικούς μαθητές. Τέλος, ως προς τη βελτίωση της πρακτικής των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης για τη βελτίωση της διδακτικής

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

τους συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εστιάσει στους παράγοντες του εκπαιδευτικού του ΔΜΕΑ, ώστε να μπορούν να στηρίξουν τη μάθηση όλων των μαθητών και να προωθήσουν τη διάσταση της ισότητας και της ποιότητας στην τάξη τους.

Βιβλιογραφία

Agasisti, T., & Longobardi, S. (2014). Inequality in education: Can Italian disadvantaged students close the gap? *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, *52*, 8-20. https://doi.org/10.1016/j.socec.2014.05.002

Anastasou, M., & Kyriakides, L. (2024). Academically resilient students: searching for differential teacher effects in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, *35*(1), 48-72.

Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, *104*(3), 177-195.

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

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

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203817537

Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. P. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *40*, 1-11.

Elliot, K., & Sammons, P. (2004). Exploring the use of effect sizes to evaluate the impact of different influences on child outcomes: Possibilities and limitations. In I. Schagen & K. Elliott (Eds.), *But what does it mean? The use of effect sizes in educational research* (pp. 6-24). National Foundation for Educational Research.

Erberer, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S., & Kroeger, T. (2015). *Socioeconomically disadvantaged students who are academically successful: Examining academic resilience cross-nationally* (IEA Policy Brief No. 5). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IEA_policy_brief_Mar2015.pdf

Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 37–49). Macmillan.

Glassow, L. N., Yang Hansen, K., & Gustafsson, J.-E. (2023). Does socioeconomic sorting of teacher qualifications exacerbate mathematics achievement inequity? Panel data estimates from 20 years of TIMSS. *Studies in Educational Evaluation, 77, 101255.* https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101255

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2020). *Quality and equity in education: Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*. Routledge.

Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2007). Inequality of learning in industrialized countries. In S. P. Jenkins & J. Micklewright (Eds.), *Inequality and poverty re-examined* (pp. 129 – 45). Oxford University Press.

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. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451

Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, *17*(3), 511-520. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9447-4

Sandoval-Hernandez, A., & Cortes, D. (2012, January 5–8). *Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective* [Paper presentation]. 25th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Malmö, Sweden. https://iea.academia.edu/AndresSandovalHernandez/Talks/65278/Factors_and_conditions_that_promote_academic_resilience_A_cross-country_perspective

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, *75*(3), 417-453.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.

Tymms, P. (2004). Effect sizes in multilevel models. In I. Schagen & K. Elliot (Eds.), *But what does it mean? The use of effect sizes in educational research* (pp. 55–66). National Foundation for Educational Research.

Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εμπειρίες και προτάσεις για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Δημήτριος Αργύρης [1], Σοφία Σωτηρίου [2]
[1] Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ03 Α' Αθήνας,
[2] Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ04 Λέσβου

Περίληψη

Η ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών οφείλει να υπηρετεί την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η συνεχής εξέλιξη του θεσμού και η αναθεώρησή του όπου κρίνεται αναγκαία, είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων.
Η εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας θεωρούμε ότι παρουσιάσει θετικά σημεία (την εφαρμογή, για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μίας αξιολογικής διαδικασίας εκπαιδευτικών, την συζήτηση που αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών για διδακτική μεθοδολογία και οργάνωση μαθήματος, τις γόνιμες συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που ενθαρρύνουν την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών) αλλά και αρνητικά (την σύνδεση της αξιολογικής διαδικασίας με την μονιμοποίηση των δόκιμων εκπαιδευτικών, την αναστάτωση στα σχολεία, τα αισθήματα άγχους στους/στις εκπαιδευτικούς, τον κίνδυνο μετατροπής της διαδικασίας σε ισχυρά γραφειοκρατική, την υποβάθμιση του επιμορφωτικού και υποστηρικτικού ρόλου των Συμβούλων Εκπαίδευσης).
Δύο προτάσεις που θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να συζητηθούν είναι:
α) ο περιορισμός του αριθμού των παρακολουθήσεων καθώς και η συγχώνευση των πεδίων Α1 και Α2,
β) η αλλαγή στην κατηγοριοποίηση της αξιολογικής αποτίμησης.
Ως συμπέρασμα θεωρούμε ότι στη διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να προχωρήσουμε σε αλλαγές που θα ενθαρρύνουν τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η αξιολογική διαδικασία πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αποφεύγοντας την υπερβολική γραφειοκρατία και το άγχος. Σε όλα τα παραπάνω οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης έχει έναν κρίσιμο ρόλο ενώ η πολιτεία οφείλει να αφουγκραστεί όλους τους εμπλεκόμενους την αξιολογική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών, διαδικασία ατομικής αξιολόγησης, βελτίωση εκπαιδευτικού έργου, αυτοαξιολόγηση, Σύμβουλοι Εκπαίδευσης.

Experiences and Proposals for the Individual Evaluation of Teachers

Abstract

The individual evaluation of teachers should serve the improvement of the quality of education. The continuous development of the evaluation system and its revision when necessary are essential parameters for achieving the objectives. We believe that the implementation of the evaluation process

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

presents positive aspects, such as the introduction of a teacher evaluation process in the Greek educational system for the first time, the discussions among teachers regarding teaching methodology and lesson organization, and the productive exchanges among educators that encourage the sharing of ideas and best practices. However, there are also negative aspects, such as the dependance of the tenure of probationary teachers on the evaluation process, the disruption in schools, the feelings of anxiety among teachers, the risk of the process becoming overly bureaucratic, and the diminishing of the professional development and supportive roles of Educational Advisors. We believe that two proposals could be discussed: a) the reduction in the number of observations and the merging of fields A1 and A2, b) a change in the categorization of the evaluative assessment. In conclusion, we believe that changes are needed in the evaluation process in order to encourage dialogue and collaboration among teachers, with the aim of continuously improving the quality of education. The evaluation process should focus on the development and support of teachers, avoiding excessive bureaucracy and stress. Educational Advisors have a critical role in this process, while the ministry must listen to all stakeholders involved in the evaluation process.

Εισαγωγή

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναμφισβήτητα ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα στην εκπαίδευση το οποίο απασχολεί τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς, ως αξιολογούμενους, όσο και τα στελέχη της εκπαίδευσης, ως αξιολογητές/τριες . Η ατομική αξιολόγηση οφείλει να υπηρετεί την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών καθώς και την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘΑ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στη βελτίωση και την ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου και των καλών τους πρακτικών, καθώς και στον εντοπισμό τομέων στους οποίους ο/η εκπαιδευτικός χρήζει εστιασμένης επιμόρφωσης. Η συνεχής εξέλιξη του θεσμού και η αναθεώρησή του όπου κρίνεται αναγκαία, εφόσον η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης αποτελεί μία καινοτομία για την ελληνική δημόσια εκπαίδευση, είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων του.

Η συζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα απασχολεί τα τελευταία χρόνια την Ελληνική και την Διεθνή Εκπαιδευτική κοινότητα. Αρκετοί ερευνητές προσέγγισαν την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εντοπίζοντας τα υπέρ και τα κατά του εγχειρήματος. Σύμφωνα με τους Αθανασίου, Λ. – Γεωργούση, Κ. (2006) στα *υπέρ* καταγράφονται:

- η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, με την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών από την Πολιτεία
- η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους ώστε να βελτιώσουν την ποιότητά του
- η ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την προσπάθεια που καταβάλλουν
- η ανάληψη από τους/τις εκπαιδευτικούς το μέρος των ευθυνών που τους/τις αναλογεί
- η επιλογή με αξιοκρατικό τρόπο των στελεχών της εκπαίδευσης

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

- η διαπίστωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτή δεν διασφαλίζεται από την κατοχή και μόνο τίτλων σπουδών
- η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα
- η επισήμανση τυχόν αδυναμιών των εκπαιδευτικών
- η ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών
- η διαπίστωση εκ μέρους της Πολιτείας του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος
- η βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Στα *κατά* καταγράφονται:

η αξιολόγηση,

- προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
- κατηγοριοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους
- προκαλεί άγχος και νευρικότητα στους/στις εκπαιδευτικούς που μειώνουν την απόδοσή τους
- δεν αξιοποιείται για ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου
- σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών
- χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης
- διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση
- αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών
- δεν είναι απαραίτητη, γιατί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά
- δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση
- περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους
- σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών
- χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης
- περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- αποδυναμώνεται από την έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι σημαίνει καλός/ή εκπαιδευτικός
- δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν, όμως, το έργο τους
- περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης
- προκαλεί την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών
- είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η έρευνα του Ming και Zhang (Ming & Zhang, 2022) αναφέρει ότι η αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας είναι σημαντική για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας. 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 αιτίων 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 απολογιστική ενέργεια, μία καταγραφή μόνο των επιδόσεων των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009). Ο σκοπός είναι να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη, να εντοπιστούν τα δυνατά και τα προς βελτίωση σημεία της διδασκαλίας και εν τέλει μέσω της ενίσχυσης και της αυτογνωσίας του, η όλη διαδικασία να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κάνει καλύτερα τη δουλειά του στο σχολείο. Η ανατροφοδότηση που παρέχεται σε συνδυασμό με την υποστήριξη που θα πρέπει να συνδέεται, μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τις δεξιότητες του, να αλλάξει ή να τροποποιήσει τις μεθοδολογίες και τις τεχνικές που εφαρμόζει, να αντιμετωπίσει τη διαχείριση των μαθητών/τριών στην τάξη και να ανταποκριθεί πληρέστερα στις υπηρεσιακές του υποχρεώσεις. Παράλληλα η αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν εκ μέρους της πολιτείας, σε καλύτερη διαχείριση πόρων, σε στοχευμένες παρεμβάσεις για την επαγγελματική ενημέρωση και επικαιροποίηση των εκπαιδευτικών, στην λήψη παιδαγωγικών μέτρων και σε αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική.

Εφαρμογή

Η εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας, από τον Φεβρουάριο του 2023 μέχρι σήμερα, άνοιξε ταυτόχρονα τον δρόμο για διάλογο και προβληματισμό, φέρνοντας στο προσκήνιο τόσο θετικά όσο και αρνητικά σημεία.

Ως θετικά σημεία αυτής της διαδικασίας μπορούμε να αναφέρουμε:

Την εφαρμογή, για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μίας αξιολογικής διαδικασίας εκπαιδευτικών. Η θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης σηματοδοτεί μία σημαντική αλλαγή στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θέτοντας στο επίκεντρο την αυτοαξιολόγηση, την αλληλοϋποστήριξη και την συνεχή βελτίωση,

Την συζήτηση που αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών για διδακτική μεθοδολογία και οργάνωση μαθήματος. Η διαδικασία αξιολόγησης λειτούργησε συχνά ως καταλύτης για γόνιμες συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών.

Την παροχή ευκαιριών αμοιβαία επωφελούς διαλόγου και αλληλεπίδρασης των Συμβούλων Εκπαίδευσης με τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ως αρνητικά σημεία αυτής της διαδικασίας μπορούμε να αναφέρουμε:

Την σύνδεση της αξιολογικής διαδικασίας με την μονιμοποίηση των δόκιμων εκπαιδευτικών,

Την αναστάτωση στα σχολεία και συχνά την αναδιοργάνωση του ωρολογίου προγράμματος ,

Τα αισθήματα άγχους για τη διαδικασία στους/στις εκπαιδευτικούς,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Τον κίνδυνο μετατροπής της διαδικασίας σε έντονα γραφειοκρατική

Την υποβάθμιση του επιμορφωτικού και υποστηρικτικού ρόλου των Συμβούλων Εκπαίδευσης και την ανάλωση δυσανάλογα μεγάλου χρόνου ενασχόλησης συγκριτικά με τις ποικίλες άλλες –και ουσιαστικότερες- αρμοδιότητες των Συμβούλων Εκπαίδευσης

Η σύνδεση της ατομικής αξιολόγησης με τη διαδικασία μονιμοποίησης θεωρούμε ότι ήταν μία επιλογή που επιβάρυνε το όλο εγχείρημα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί,

πολλοί από τους οποίους δεν έχουν συμμετάσχει σε καμία εισαγωγική επιμόρφωση,

κάποιοι έχουν μικρή προϋπηρεσία,

αρκετοί έχουν πολυετή προϋπηρεσία με δύσκολες τοποθετήσεις σε σχολικές μονάδες ανά την Ελλάδα μέχρι να διοριστούν,

κλήθηκαν να σηκώσουν αμέσως μετά τον διορισμό τους, το βάρος μίας διαδικασίας που συνδέθηκε με την υπηρεσιακή τους εξέλιξη. Η σύνδεση της αξιολόγησης με την μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη ενημέρωσης και εμπιστοσύνης προς το μοντέλο αξιολόγησης, δημιούργησε άγχος, αρνητική στάση και πίεση στους/τις νέους/ες εκπαιδευτικούς, θέτοντας σε κίνδυνο την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης.

Η αναστάτωση στις σχολικές μονάδες με τις αναγκαίες συχνά αλλαγές της καθημερινότητας έτσι ώστε να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των αξιολογικών επισκέψεων, αλλά και η εμπλοκή των Διευθυντών/τριών στο Α2 και Β πεδίο της αξιολόγησης, αναστατώνει τη σχολική ζωή και τις εμπλέκει με γραφειοκρατικές διαδικασίες, τη στιγμή μάλιστα που εισάγονται πολλές σημαντικές αλλαγές στις σχολικές μονάδες (νέα προγράμματα σπουδών, ψηφιακό σχολείο, κ.λπ.) για τις οποίες θα έπρεπε να υπήρχε διαθέσιμος χρόνος υποστήριξης εκ μέρους τους. Η συχνότητα των αξιολογικών επισκέψεων και η γραφειοκρατία που συνοδεύει τη διαδικασία επιβαρύνουν ψυχολογικά τους/τις εκπαιδευτικούς.

Η αξιολογική διαδικασία περιλαμβάνει:

δύο προκαταρτικές συναντήσεις (Α1, Α2)

την συμπλήρωση και υπογραφή δύο πρακτικών (Α1, Α2)

τέσσερεις παρακολουθήσεις διδασκαλιών (δύο για το Α1 και δύο για Α2)

τέσσερεις συνοπτικές αποτιμήσεις διδασκαλιών (δύο για το Α1, δύο για Α2)

τρεις τελικές αξιολογικές εκθέσεις (Α1, Α2, Β)

τρεις μακροσκοπικούς ελέγχους εκθέσεων και

τρεις καταθέσεις σε μία ψηφιακή πλατφόρμα! Συνολικά επτά εκθέσεις για κάθε αξιολογούμενο.

Η πλατφόρμα παρουσιάζει πολλά τεχνικά προβλήματα για τους/τις αξιολογούμενους/ες και τους/τις Συμβούλους Εκπαίδευσης και τους/τις διοικητικούς υπαλλήλους που στη συνέχεια καλούνται να ολοκληρώσουν τις διαδικασίες. Κυρίως όμως έτσι όπως είναι σχεδιασμένη είναι αμφίβολο αν μπορεί να δώσει πληροφορίες, είτε ποιοτικές είτε ποσοτικές, αποτίμησης της διαδικασίας.

Ο ρόλος των Συμβούλων Εκπαίδευσης περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην αξιολογική διαδικασία, ενώ μία διεργασία αξιολόγησης έχει ανάγκη τόσο πριν ξεκινήσει όσο και μετά την ολοκλήρωσή της, την ενίσχυση της επιμορφωτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η αρχική – εισαγωγική επιμόρφωση θα περιόριζε το άγχος και την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μετά την αξιολόγηση θα είχαν ιδιαίτερη αξία, καθώς θα ήταν στοχευμένες και ανατροφοδοτικές και θα υπήρχε η δυνατότητα να υλοποιηθούν με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες είχαν να παρουσιάσουν τις καλές πρακτικές τις οποίες παρουσίασαν κατά την διαδικασία της ατομικής τους αξιολόγησης.

Να υπενθυμίσουμε, επίσης, ότι οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων, έχουν αναλάβει ως αρμοδιότητα, την υποστήριξη των σχολικών μονάδων της παιδαγωγικής τους ευθύνης και την επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς τους, η εστίαση στην αξιολόγηση περιόρισε τον κρίσιμο ρόλο τους, ως πολύτιμων συνεργατών και υποστηρικτών των εκπαιδευτικών επιστημονικής και παιδαγωγικής ευθύνης.

Προτάσεις

Δύο προτάσεις που θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να συζητηθούν είναι: α) ο περιορισμός του αριθμού των παρακολουθήσεων διδασκαλιών και β) η αλλαγή στην κατηγοριοποίηση της αξιολογικής αποτίμησης.

Η ατομική αξιολόγηση του πεδίου Α1 περιλαμβάνει δύο παρατηρήσεις διδασκαλιών. Αυτό το οποίο καταγράφηκε, ως κοινή διαπίστωση των περισσότερων από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της αξιολογικής περιόδου μέχρι τον Ιούνιο του 2024, είναι ότι, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, η δεύτερη παρατήρηση δεν είχε να προσθέσει ή να συνεισφέρει κάτι διαφορετικό στην άποψη την οποία ήδη είχαν διαμορφώσει από την πρώτη συνάντηση. Επιπλέον, αν λάβουμε υπόψη τις χιλιάδες εργατοώρες που καταναλώνουμε, για την επαναβεβαίωση αυτών που ήδη καταγράφηκαν από την 1η παρακολούθηση, την κούραση όλων μας -εκπαιδευτικών και συμβούλων εκπαίδευσης-, το έλλειμμα χρόνου που προκύπτει από τις καθημερινές ανάγκες σε επιμόρφωση και υποστήριξη των σχολικών μονάδων παιδαγωγικής και επιστημονικής ευθύνης, μπορούμε να αντιληφθούμε την ανάγκη εξοικονόμησης χρόνου. Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί το τεράστιο οικονομικό κόστος που απαιτείται για κάθε αξιολόγηση, όχι μόνο για τις μακρινές αλλά και για τις κοντινές επισκέψεις αξιολόγησης. Από τα παραπάνω αλλά και από το γεγονός ότι για τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου σημαντικότερο ρόλο παίζουν οι στοχευμένες επιμορφώσεις, οι οποίες πετυχαίνουν το βέλτιστο αποτέλεσμα, όταν, μάλιστα, υλοποιούνται σε μικρές ομάδες, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διάδρασης και αλληλεπίδρασης, προτείνουμε την υποχρεωτικότητα μίας παρατήρησης και τη δυνατότητα δεύτερης, αν αυτό προκύψει ως ανάγκη κατά τη διάρκεια της αναστοχαστικής συζήτησης του/της συμβούλου εκπαίδευσης με τον/την εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η μείωση του αριθμού των αξιολογικών επισκέψεων θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στο εκπαιδευτικό έργο τους και θα μειώσει το άγχος.

Επίσης, η συγχώνευση του Α1 και Α2 πεδίου θα επέφερε μία ελάφρυνση στην διαδικασία. Τα κριτήρια του παιδαγωγικού κλίματος και της διαχείρισης της τάξης που αφορούν στο πεδίο Α2, αποτελούν κριτήρια που αποτυπώνονται στο Α1 από τον/την Σύμβουλο Εκπαίδευσης, ο/η δε Διευθυντής/τρια που εμπλέκεται τώρα στο πεδίο Α2, θα μπορούσε να απαλλαχθεί από αυτήν την επιβάρυνση που αυτή τη στιγμή επωμίζεται πέραν των πολλαπλών υποχρεώσεων του για την οργάνωση και την λειτουργία της σχολικής του μονάδας. Η ενοποίηση των πεδίων

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Α1 (παιδαγωγικός σχεδιασμός και διδασκαλία) και Α2 (παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης) θα απλοποιήσει τη διαδικασία και θα αξιοποιήσει πληρέστερα τον ρόλο των συμβούλων εκπαίδευσης.

Η διαδικασία ατομικής αξιολόγησης Α1 περιλαμβάνει τη χρήση τετράβαθμης περιγραφικής κλίμακας με στόχο να περιγραφούν η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του επιτελούμενου παιδαγωγικού και διδακτικού έργου. Στο μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί στις ως τώρα αποτιμήσεις, χαρακτηρίζονται για το έργο τους ως εξαιρετικοί, λίγοι ως πολύ καλοί και εξαιρετικά ελάχιστοι ως ικανοποιητικοί και μη ικανοποιητικοί. Φαίνεται ότι εκ μέρους των συμβούλων εκπαίδευσης, υπάρχει δυσκολία για ενδιάμεσους χαρακτηρισμούς που δηλώνει είτε ότι ο εντοπισμός των διαφοροποιήσεων είναι δυσδιάκριτος είτε ότι δυσκολεύονται να αναλάβουν το βάρος της ευθύνης χαρακτηρισμού του εκπαιδευτικού. Διαπιστώνεται επιπλέον ότι τα κριτήρια, έτσι όπως αναφέρονται στον νόμο, δεν μπορούν να υποστηρίξουν με σαφήνεια και ευδιάκριτα την αξιολογική κρίση για το διδακτικό έργο που είναι πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο. Η απόδοση ενός βαθμού έστω οποιαδήποτε μορφής στην αξιολογική κρίση, δίνει μία ετικέτα στον εκπαιδευτικό που θα είναι χρήσιμη σε μία συγκριτική αξιολόγηση αλλά απομακρύνεται από την ουσιαστική ανατροφοδότηση που είναι σίγουρα χρήσιμη σε μία διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η ατομική αξιολόγηση του έργου ενός/μιας εκπαιδευτικού έχει σαν σκοπό την επαγγελματική ενίσχυση και ενδυνάμωση. Προτείνουμε την αντικατάσταση της τετράβαθμης κλίμακας με την απόδοση ενός χαρακτηρισμού θετικού ή αρνητικού που να συνοδεύεται από μία αναλυτική έκθεση εκ μέρους του/της συμβούλου εκπαίδευσης. Αυτό θα επιφέρει απλούστευση της διαδικασίας αξιολόγησης, αποφυγή λεπτών διακρίσεων και εστίαση στην έκθεση αποτίμησης. Ο θετικός χαρακτηρισμός, δίνει την ευκαιρία στον/στην Σύμβουλο Εκπαίδευσης να αναφέρει όλα τα σημεία, τα οποία κατά τη γνώμη του/της, χρήζουν ενίσχυσης για την καλύτερη απόδοση, να κάνει προτάσεις χωρίς εστίαση σε λεπτομέρειες, ενώ συγχρόνως επειδή δεν ορίζει κατηγορία για τον εκπαιδευτικό, ο/η ίδιος/α αποδέχεται την κρίση πολύ πιο εύκολα. Ο αρνητικός χαρακτηρισμός που θα συνοδεύεται από τεκμηρίωση, θα οδηγεί σε υποχρέωση ανάληψης ευθύνης εκ μέρους της πολιτείας για μια γενική επιμόρφωση. Η υιοθέτηση μίας απλούστερης κλίμακας αξιολόγησης, με θετικό ή αρνητικό χαρακτηρισμό, θα διευκολύνει την αξιολόγηση, θα αποφύγει ασαφείς διακρίσεις και θα ρίξει το βάρος στην περιγραφική αποτίμηση και στις προτεινόμενες προτάσεις βελτίωσης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Ο τελευταίος Νόμος που υποστηρίζει την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ν. 4823/21) αναφέρεται σε διαμορφωτική αξιολόγηση που στοχεύει στην βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την συγκριτική αξιολόγηση που στοχεύει στην αποτίμηση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού για την επιλογή του σε θέσεις ευθύνης. Η πρόταση της αντικατάστασης της τετράβαθμης κλίμακας με έναν χαρακτηρισμό, είναι προφανές ότι προσκρούει στον συγκριτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Αυτός ο συνδυασμός καθορίζει τον τρόπο, δυσκολεύει την διαδικασία και αλλοιώνει τα δεδομένα, δεδομένου ότι η στόχευση είναι διαφορετική και ως εκ τούτου προτείνουμε να επαναεξετασθεί.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Επιπλέον οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, χωρίς προηγούμενη εμπειρία στις αξιολογήσεις, κλήθηκαν να παρατηρήσουν την διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα των εκπαιδευτικών, με εφόδιο γενικές ενημερωτικές οδηγίες του ΥΠΑΙΘΑ σε μια διάσταση 105 κριτηρίων, χωρίς οι ίδιοι να έχουν προηγούμενη εμπειρία, επιμόρφωση και ενιαία καθοδήγηση. Θα προτείναμε την υποχρεωτική επιμόρφωση των συμβούλων εκπαίδευσης, ώστε να αμβλυνθούν οι διαφοροποιήσεις οι οποίες παρατηρούνται κατά τη διαδικασία των αξιολογήσεων και να ακολουθηθεί κοινό μοντέλο αξιολόγησης για να μειωθεί η υποκειμενικότητα και να ενισχυθεί η αξιοπιστία. Οι αξιολογητές πρέπει να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν την κατάλληλη βοήθεια, στήριξη και καθοδήγηση στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς (Τσιάρκας, 2024).

Συζήτηση

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από σημαντική, όμως δεν πρέπει να ταυτίζεται με μηχανισμό ανακάλυψης αδυναμιών και απόδοσης ευθυνών (Γραμματικόπουλος, 2006). Σύμφωνα με την έρευνα του Stronge (2006), η εστίαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, καθώς έχει αποδειχθεί ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον πιο επιδραστικό παράγοντα στη μάθηση των μαθητών/τριών. Για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας όλοι οι συμμετέχοντες χρειάζεται να είναι πεπεισμένοι για την σωστή εφαρμογή. Παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερο σκεπτικισμό, ποικίλες επιστημονικές μελέτες αναδεικνύουν το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ είναι πια κοινά αποδεκτό πως πρόκειται για μια αναγκαία διαδικασία τόσο για την αναβάθμιση του παρεχόμενου έργου και τη βελτίωση της ποιότητας, όσο και για την ανατροφοδότηση και υποστήριξη μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Τσιάρκας, 2024). Η αποδοχή της διαδικασίας συνδέεται με καλύτερα αποτελέσματα όταν οι συμμετέχοντες/χουσες είναι πεπεισμένοι/ες ότι μπορούν να συμβάλουν προσωπικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και είναι επομένως πιο ενταγμένοι/ες στη διαδικασία. Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αποφεύγοντας την υπερβολική γραφειοκρατία και το άγχος. Η ατομική αξιολόγηση πρέπει να ενθαρρύνει τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ming, H., & Zhang, A. (2022). English classroom teaching evaluation system based on particle swarm optimization algorithm. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Information Management and Service Science (EIMSS 2022)*. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-024-4_65

Stronge, J. H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape [Chapter 4]. In Evaluating teaching (pp. 41-59). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781412990202.d4

Αθανασίου, Λ. – Γεωργούση, Κ (2006).Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06)

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Γραμματικόπουλος, Δ. (2023). Επανασχεδιάζοντας τη βιομηχανική πολιτική: Προκλήσεις και προοπτικές. *Inquiries in Social Sciences and Humanities*, *2*(1), 68-91. https://journals.lib.uth.gr/index.php/inquiries/article/view/1138/1075

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.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 12*(3), 195-198

Τσιάρκας, Α. (2024). *Η διαχείριση των κινδύνων και η αποτίμηση της επικινδυνότητας στο τραπεζικό σύστημα στην Ελλάδα*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/30468/4/TsiarkasAlexandrosMsc2024.pdf

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η ατομική αξιολόγηση στην πράξη: Διαπιστώσεις και προτάσεις των ενεργών εκπαιδευτικών της Δ.Ε. του Νομού Αχαΐας

Λουίζα Δημοπούλου[1], Ευσταθία Καραμπίνη[2], Νίκη Μισαηλίδη[3]
[1]Εκπαιδευτικός Φιλόλογος
[2]Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
[3]Εκπαιδευτικός Φιλόλογος, ΜΔ

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις διαπιστώσεις και τις προτάσεις των ενεργών εκπαιδευτικών απέναντι στην ατομική αξιολόγηση όπως ορίζεται από το νέο νομοθετικό πλαίσιο. Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα σε σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα τριάντα ενός (31) ενεργών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας με βασικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη της οποίας τα δεδομένα ερμηνεύτηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία, κρίνουν ωστόσο την εφαρμογή της προβληματική εξ αιτίας της γραφειοκρατίας, της μεροληψίας, του ανταγωνισμού και του διχασμού που προκαλεί. Προτείνουν ουσιαστική εισαγωγική και συνεχή επιμόρφωση, μείωση της γραφειοκρατίας, αξιολόγηση των αξιολογητών/-τριών, δημιουργία ανεξάρτητου σώματος αξιολογητών/-τριών, συμμετοχή των μαθητών/-τριών, αποφυγή ποσόστωσης.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αχαΐας

Teachers' evaluation in practice: what active secondary teachers of the Prefecture of Achaia think and propose

Abstract

This study investigates what active secondary teachers in Achaia, Western Greece, think and propose about the evaluation of their educational work as it takes place after the implementation of the new legislation. The qualitative method has been chosen and a semi structured interview in a sample of thirty one teachers was applied. Thematic Analysis was the main method utilised for the data collected. It was found that broadly teachers comply with the evaluation of their educational work. However, they had strong reservations about the implementation of the new legislation because of bureaucracy, enmity between teachers and partiality. They propose introductory and continuous training, reduction of bureaucracy, evaluation of the assessors, teams of independent assessors and participation of pupils.

Keywords: Teacher evaluation, teacher perceptions, Evaluation of teachers' performance, Secondary education, Patras, Greece

Εισαγωγή

Η Εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποτελεί πολύτιμο κομμάτι της εκπαίδευσης που ακολουθεί το σχέδιο του προγραμματισμού της εφαρμογής και της αξιολόγησης του αποτελέσματος. Ειδικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντική για την ανατροφοδότηση σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού (Taylor & Tyler, 2012a,b, Steinberg & Sartain, 2015). Συνεπώς η οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων προβλέπει μεταξύ άλλων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπως αποδεικνύουν τα παραδείγματα των ΗΠΑ και της Ελλάδας (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020).

Στην Ελλάδα, μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1981, οι νομοθετικές προσπάθειες για εφαρμογή της αξιολόγησης (Ν.2043/1992, Π.Δ. 320/1993, Ν.2525/1997), όπως και το Π.Δ. 152/2013 προκαλούσαν έντονες αντιδράσεις από τα συνδικαλιστικά σωματεία αλλά και την πλειοψηφία των ενεργών εκπαιδευτικών (Κολυμπάρη, 2020). Συνακόλουθα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ήταν ανενεργή στην Ελλάδα για δεκαετίες με αποτέλεσμα την απουσία αντίστοιχης κουλτούρας στους/στις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (Σταμάτης, 2013).

Τον 21ο αιώνα, μετά από σχετικές έρευνες και εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας, το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση αναθερμάνθηκε με απαίτηση να είναι ουσιαστική και να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Γκέκας, 2011). Ωστόσο οι επιφυλάξεις, η δυσπιστία και οι κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών συνεχίζονται και αφορούν και την Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 9950/ΓΔ5/2023 (ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023).

Δεδομένων των έντονων αντιδράσεων, πολλές έρευνες είχαν διεξαχθεί τις προηγούμενες δεκαετίες με σκοπό να διερευνήσουν τις γνώμες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών (Γκέκας, 2011, Κρέκης, 2012, Κακαρούμπα, 2020). Προχωρώντας στην τρίτη δεκαετία του 21ου αιώνα, είναι σημαντικό να επικαιροποιηθεί αυτή η εικόνα προκειμένου να διαπιστωθούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στην στάση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, με την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί πώς προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση, καθώς αυτή προχωρά στην εφαρμογή της και μετά την αυτο-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, εφαρμόζεται πλέον η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Θεωρήθηκε, επίσης, σημαντικό να αποτυπωθούν οι γνώμες και οι προτάσεις των μάχιμων εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αχαΐας καθώς καλλιεργείται στους εκπαιδευτικούς μία κουλτούρα εξέλιξης και επιθυμία επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι μια σημαντική ανάγκη σε έναν ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο.

Μεθοδολογική προσέγγιση έρευνας

Η μικρή σε έκταση έρευνά μας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 15/04/2024 έως 09/05/2024 σε Γυμνάσια και Λύκεια του Ν. Αχαΐας.

Για την καλύτερη δυνατή επίτευξη του σκοπού της έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος καθώς μας δίνει τη δυνατότητα να ακούσουμε τις «φωνές» των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα εκπαιδευτικών και να κατανοήσουμε σε βάθος τη συμπεριφορά, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, χωρίς να στοχεύουμε στη γενίκευση των ευρημάτων (Creswell, 2016).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι ερωτηθέντες/-θείσες εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν σκόπιμα, με κριτήριο την καλύτερη δυνατή συλλογή αξιόπιστων και λεπτομερών δεδομένων.

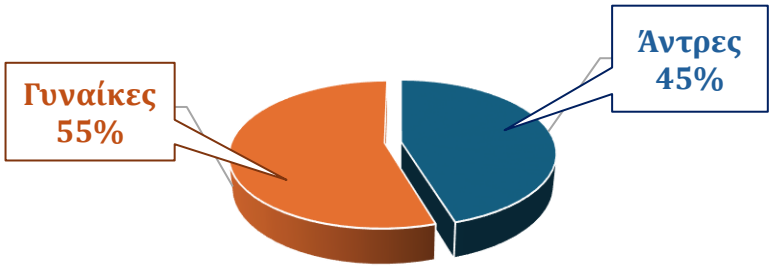
Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελούμενη από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που επέτρεπαν ελεύθερες και αυθεντικές απαντήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2012).

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση γιατί μας επέτρεψε να αποκτήσουμε πρόσβαση σε συλλογικές έννοιες και εμπειρίες και να εστιάσουμε την προσοχή μας στα ποικίλα νοηματικά μοτίβα που κρίθηκαν κατάλληλα για την εξυπηρέτηση του ερευνητικού μας σκοπού (Τσιώλης, 2018).

Το δείγμα της έρευνας που υλοποιήσαμε αποτέλεσαν τριάντα ένας (31) εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια του Ν. Αχαΐας. Επιλέξαμε σκόπιμα δέκα (10) εκπαιδευτικούς με θετική στάση στην αξιολόγηση, δέκα (10) εκπαιδευτικούς με αρνητική στάση στην αξιολόγηση και έντεκα (11) εκπαιδευτικούς που ήδη είχαν αξιολογηθεί, οι οποίοι απάντησαν πρόθυμα σε ερωτήσεις αντίστοιχα διαμορφωμένων συνεντεύξεων (Παράρτημα).

Για να αποκτήσουμε μια σφαιρική εικόνα φροντίσαμε σκόπιμα να συμμετέχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί σε καλή αναλογία φύλου, από όλο το ηλικιακό φάσμα, με διαφορετικό επίπεδο σπουδών και με εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 2 έως 30 έτη. Πιο συγκεκριμένα. σχετικά με το φύλο συμμετείχαν 55% γυναίκες και 45% άντρες (Σχήμα 1).

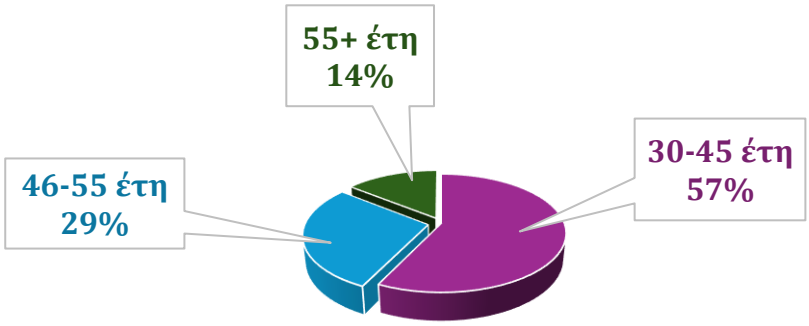
Σχήμα 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=31)



Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας κατανέμεται ως εξής: 57 % των ερωτηθέντων/-θεισών 30 - 45 έτη, 29% 46 - 55 έτη και το 14% πάνω από 55 έτη (Σχήμα 2).

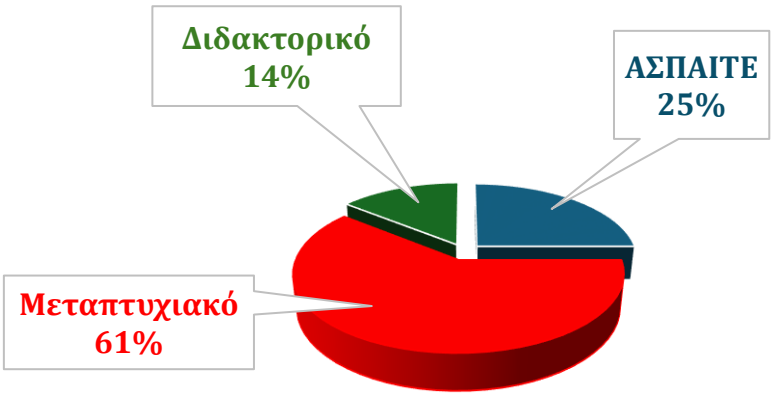
Σχήμα 2: Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=31)

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης



Τέλος, σχετικά το επίπεδο σπουδών το 61% του δείγματος έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, το 25% έχει πτυχίο της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) και το 14% του δείγματος είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (Σχήμα 3).

Σχήμα 3: Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=31)



Αποτελέσματα

Σημεία σύγκλισης

Ανεξάρτητα από την τοποθέτησή τους απέναντι στο συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο, υπ' αρ. 9950/ΓΔ5/2023 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023), υπάρχουν κάποια σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν:

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

❖ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συγκλίνει στο σημείο ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ωφέλιμη και εποικοδομητική. Αναγνωρίζουν ότι μπορεί να προσφέρει χρήσιμη ανατροφοδότηση για τον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των σημείων προς βελτίωση. Ως εκ τούτου η ατομική αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού. Κάποιοι/-ες εξέφρασαν βέβαια τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τον τρόπο που υλοποιείται η διαδικασία στην παρούσα φάση.

❖ Επίσης, μια σημαντική πλειοψηφία συμφωνεί με τα κριτήρια όπως ορίζονται από την Υ.Α. Εκτιμούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οφείλει να εστιάζει στην γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου, καθώς και στην καλλιέργεια από τον/την εκπαιδευτικό του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαχείριση της τάξης, η υπηρεσιακή συνέπεια, η γνωστική και παιδαγωγική επάρκεια του/της εκπαιδευτικού θεωρούνται, επίσης, σημαντικά χαρακτηριστικά που προάγουν την αποτελεσματικότητα του μαθήματος.

❖ Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν με δική τους πρωτοβουλία σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης. Βέβαια, όσοι/-ες αξιολογήθηκαν, ή είχαν επιλεγεί αρχικά, (αλλά τελικά ενημερώθηκαν ότι δε θα αξιολογηθούν εντός του σχολικού έτους λόγω του ασφυκτικού χρονικού περιθωρίου) είχαν μια ενημερωτική συνάντηση με τον/την Σύμβουλο επιστημονικής ευθύνης, που είτε εξήγησε τη διαδικασία ακροθιγώς, είτε διάβασε τυπικά το νόμο. Είναι αξιοσημείωτο ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν υλοποίησε καμία αναλυτική και ουσιαστική ενημέρωση και προετοιμασία για τους/τις εκπαιδευτικούς.

❖ Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα όσοι συμμετείχαν στη διαδικασία της αξιολόγησης, βίωσαν ποικίλα συναισθήματα. Αυτά κλιμακώνονται απ' την ανασφάλεια στο έντονο άγχος, απ' την ανησυχία στην καχυποψία, απ' τον θυμό στην αγανάκτηση. Τα συναισθήματα αυτά, κατεξοχήν δυσάρεστα, σχετίζονται με το γεγονός ότι η διαδικασία της αξιολόγησης απαιτεί χρονοβόρα και επίμοχθη προετοιμασία που θα πρέπει να συνδυαστεί με τα υπόλοιπα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις ενός εκπαιδευτικού.

Όσοι βέβαια συμμετείχαν στη διαδικασία επεσήμαναν κάποιες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την εμπειρία της ατομικής αξιολόγησης:

❖ Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι την αγωνία που ένιωσαν διαδέχτηκε η ανακούφιση, την ανασφάλεια η ικανοποίηση, εισέπραξαν όμως ανταμοιβή για την προσπάθεια που κατέβαλαν. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας αποτέλεσε για όλους/-ες μια μεγάλη κατάκτηση.

❖ Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι/-ες από την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τον/τη Σύμβουλο επιστημονικής ευθύνης χαρακτηρίζοντάς την εύστοχη, τεκμηριωμένη κι επεξηγηματική. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αν ληφθεί υπόψη ότι το άγχος των εκπαιδευτικών εμφορείται κυρίως από την υπόνοια ότι οι αξιολογητές/-τριες θα είναι μεροληπτικοί/-ές, αυστηροί/-ές και απρόσωποι/-ες. Αναγνωρίζουν στο σύνολό τους ότι οι αξιολογητές/-τριες ανεξάρτητα αν θεωρούνται επιεικείς ή αυστηροί/-ες έκριναν την προσπάθειά τους με σεβασμό, ενδελεχή ματιά και αντικειμενικότητα.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

❖ Στην πλειοψηφία τους οι αξιολογηθέντες/-θείσες θεωρούν την ατομική αξιολόγηση μια μάλλον τυπική διαδικασία που δε θα επηρεάσει θετικά, πολύ περισσότερο δε θα βελτιώσει, το εκπαιδευτικό τους έργο. Κάποιοι/-ες υποστήριξαν ότι ίσως αξιοποιήσουν κάποια ψηφιακά εργαλεία και διδακτικά σενάρια, όμως ο όγκος της ύλης και οι αυξημένες απαιτήσεις των εξετάσεων καθιστούν την εφαρμογή τους ανεδαφική.

❖ Στην πλειοψηφία τους θεωρούν το μάθημα που οργάνωσαν και διεκπεραίωσαν στα πλαίσια της ατομικής τους αξιολόγησης ως ένα μάθημα «στημένο». Μόνο μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι θα αισθανόταν εκτεθειμένη απέναντι στους/στις μαθητές/-τριες της «κάνοντας ένα μάθημα λόγω αξιολόγησης πολύ διαφορετικό από το συνηθισμένο…».

Δυσκολίες – Προβληματισμοί

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων και των τριών (3) ομάδων διατύπωσαν τους παρακάτω προβληματισμούς που τους ανησυχούν κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης:

❖ *Η μεγάλη γραφειοκρατία*

Αρχικά ο μεγάλος όγκος της γραφειοκρατίας φαίνεται πως απασχολεί όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, όσοι/-ες συμμετείχαν στην αξιολόγηση εξέφρασαν την πεποίθηση πως έπρεπε να διαχειριστούν ένα δύσκολο και μάλλον δαιδαλώδες κομμάτι της γραφειοκρατίας.

❖ *Η δύσχρηστη πλατφόρμα*

Όλοι/-ες, και ιδιαίτερα όσοι/-ες εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν, κρίνουν πως η πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας στην οποία έπρεπε να καταθέσουν τον ατομικό τους φάκελο (portfolio) καθώς και τα απαραίτητα δικαιολογητικά ήταν δύσκολη στη χρήση της.

❖ *Η μεροληψία*

Ένα άλλο σημείο που τονίστηκε ιδιαίτερα και εκφράστηκε έντονος προβληματισμός είναι η μεροληψία από την πλευρά των αξιολογητών/-τριών. Σε ένα πλαίσιο στο οποίο ο ανθρώπινος παράγοντας είναι έντονος και που το υποκειμενικό στοιχείο επηρεάζει το αποτέλεσμα της διαδικασίας είναι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τουλάχιστον ανησυχητικό!

❖ *Η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων ως αιτία δημιουργίας κλίματος ανταγωνισμού και διχασμού*

Η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων είναι ένα άλλο σημείο προβληματισμού που διατυπώθηκε. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονη ανησυχία στο παρακάτω σημείο: τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα προκαλέσουν την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Αυτό θα αλλάξει το κλίμα και τις ισορροπίες στην εκπαιδευτική κοινότητα και θα δημιουργήσει ένα κλίμα ανταγωνισμού και διχασμού.

❖ *Η αναστάτωση και η επιβάρυνση του εκπαιδευτικού επιφέρει μείωση παραγωγικότητας στο υπόλοιπο διδακτικό του έργο*

Τέλος, η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης προκαλεί αναστάτωση και επιβάρυνση στον/στην εκπαιδευτικό, γεγονός που προκαλεί τη μείωση της παραγωγικότητας στο υπόλοιπο διδακτικό του/της έργο. Ο όγκος της προετοιμασίας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επιβαρύνει τον/την αξιολογούμενο/-η και τον/την αποσπά από τις διδακτικές του υποχρεώσεις.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Προτάσεις

Μετά τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς που επεσήμαναν οι εκπαιδευτικοί, διατυπώθηκε από την ομάδα της έρευνας μια κοινή ερώτηση σε όλους/όλες τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες: «Τι προτείνουν για να βελτιωθεί το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης;»

Οι προτάσεις που διατύπωσαν, συνοψίζονται στα παρακάτω:

❖ *Ουσιαστική και συνεχής επιμόρφωση από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό.*

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν απαραίτητη την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων σε τακτά χρονικά διαστήματα. Μάλιστα τονίζουν πως η επιμόρφωση πρέπει να εστιάζει σε συγκεκριμένα σημεία τα οποία θα βοηθήσουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου, θα έχει ουσιαστικό περιεχόμενο και γενικότερα θα ικανοποιεί και θα καλύπτει τις ανάγκες σε διάφορα επίπεδα (γνωστικό, παιδαγωγικό, ψυχοπαιδαγωγικό, τεχνολογικό, κλπ). Επίσης, η επιμόρφωση πρέπει να υλοποιείται από επιστημονικό προσωπικό με εξειδίκευση στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, από Συμβούλους του γνωστικού αντικειμένου, Ψυχολόγους και άλλες ειδικότητες.

❖ *Εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων και ακόλουθη ατομική αξιολόγηση.*

Η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρέπει να προηγείται της διαδικασίας της ατομικής τους αξιολόγησης. Με αυτή τη χρονική ακολουθία ο/η εκπαιδευτικός θα έχει προσλάβει τις βασικές και σημαντικές γνώσεις, καθώς και τα απαραίτητα εφόδια ώστε είναι προετοιμασμένος/-η για να προχωρήσει στο στάδιο της αξιολόγησής του.

❖ *Περιορισμός του υποκειμενικού χαρακτήρα της αξιολόγησης.*

Χωρίς να έχουν εκφραστεί συγκεκριμένες προτάσεις, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τον περιορισμό της υποκειμενικότητας και πως το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να διασφαλίσει με κάθε τρόπο, στον βαθμό που είναι εφικτό, μια αντικειμενική και αδιάβλητη διαδικασία.

❖ *Δημιουργία ανεξάρτητου σώματος αξιολογητών/-τριών* με συγκεκριμένα κριτήρια και προσόντα τα οποία θα δημιουργούν ένα πλαίσιο αξιοπιστίας και διαφάνειας στη διαδικασία.

❖ *Αξιολόγηση των αξιολογητών/-τριών στο έργο της αξιολόγησης.*

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν την αξιολόγηση των αξιολογητών/-τριών. Πιστεύουν πως η λογική διαδικασία πρέπει να έχει ως εξής: να προηγείται η αξιολόγηση των αξιολογητών/-τριών και να ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

❖ *Συμμετοχή των μαθητών/-τριών.*

Αξιοσημείωτη είναι η πρότασή τους για συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στην αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού. Θεωρούν τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών αναγκαία και απαραίτητη. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν πως ο μαθητής και η μαθήτρια μπορούν και πρέπει να διατυπώνουν την αξιολογική τους κρίση σχετικά με τον/την διδάσκοντα/-ουσα. Κάποιοι δε εκπαιδευτικοί προτείνουν τη χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου για μια εποικοδομητική αξιολόγηση.

❖ *Μείωση της γραφειοκρατίας.*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Το γραφειοκρατικό «βάρος» πρέπει να μειωθεί σε βαθμό τέτοιο ώστε να μην επιβαρύνεται ο/η αξιολογούμενος/-η εκπαιδευτικός. Αντίθετα το ενδιαφέρον θα πρέπει να εστιαστεί στην κατάλληλη προετοιμασία του/της προκειμένου να ανταπεξέλθει με επιτυχία στη διαδικασία της αξιολόγησης.

❖ *Επανασχεδιασμός της πλατφόρμας ώστε να γίνει ευέλικτη και χρηστική.*

Η πλατφόρμα στην οποία ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να καταθέσει τα απαραίτητα δικαιολογητικά, όπως και τον ατομικό του φάκελο (portfolio) πρέπει να επανασχεδιαστεί προκειμένου να είναι πιο εύχρηστη και φιλική.

❖ *Αποφυγή οποιασδήποτε ποσόστωσης στον χαρακτηρισμό της αξιολόγησης.*

Αναφέρθηκε πως, αν ισχύσει το στοιχείο της ποσόστωσης στην ατομική αξιολόγηση, θα καλλιεργηθεί ένα κλίμα ανταγωνισμού σε ατομικό επίπεδο καθώς και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η αποφυγή οποιασδήποτε ποσόστωσης για να αποκατασταθεί ένα πνεύμα εμπιστοσύνης στους θεσμούς που εφαρμόζουν την αξιολόγηση.

Συζήτηση

Σχετικά με τις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών

Η έρευνα που υλοποιήθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς της Δ/θμιας εκπαίδευσης της περιοχής της Αχαΐας προσφέρει μια επίκαιρη εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι άμεσα εμπλεκόμενοι/-ες προσεγγίζουν την ατομική τους αξιολόγηση. Αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και στο παρελθόν (Γκέκας, 2011, Κρέκης, 2012, Κακαρούμπα, 2020, Τζιώγας 2021, Πιστιόλη, 2022) και είναι ενδιαφέρον να εκτιμηθούν οι εξελίξεις στις τοποθετήσεις τους.

Είναι σημαντικό ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων θεωρεί αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εκτιμώντας τα οφέλη της και απηχώντας απόψεις που ήδη έχουν διατυπωθεί στην αντίστοιχη βιβλιογραφία αλλά και στις αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις 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. Ειδικότερα, εκτιμάται ότι η ατομική αξιολόγηση προσφέρει ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, σχετικά με το επίπεδο της επιστημονικής τους συγκρότησης, της παιδαγωγικής τους κατάρτισης και των διδακτικών τους ικανοτήτων, ώστε να ενδυναμωθεί η αυτογνωσία τους. Επίσης, βοηθά τον/την εκπαιδευτικό, να διαμορφώσει θεμελιωμένη εικόνα σχετικά με την αποδοτικότητα του έργου που παράγει (Πουρσανίδου, 2017). Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην επισήμανση των αδυναμιών, που, ίσως, υπάρχουν στη διδασκαλία του/της και παρέχει κίνητρα για τη συνεχή επαγγελματική και επιστημονική του/της ανάπτυξη (Φερεσίδη, 2020). Τέλος, είναι δυνατό να συνδράμει στην προώθηση καλών πρακτικών, υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Ν. 4823/2021).

Είναι αξιοσημείωτο ότι στην έρευνα που διενεργήθηκε, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση, επισημαίνουν κάποιες πρακτικές δυσκολίες που είναι αναμενόμενο να εμφανίζονται στην πρώτη εφαρμογή ενός μηχανισμού. Αρχικά, η γραφειοκρατία χαρακτηρίζει τη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης. Η ψηφιακή γραφειοκρατία είναι η νέα μορφή της γραφειοκρατίας στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, η οποία εξακολουθεί να αποτελεί τροχοπέδη στην εξέλιξη της χώρας και στην διευκόλυνση

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

των πολιτών της, στην προκειμένη περίπτωση στην εξέλιξη της εκπαίδευσης και τη διευκόλυνση των λειτουργών της. Η πρακτική δυσκολία διευρύνεται με τη δύσχρηστη πλατφόρμα. Μια πλατφόρμα που, για παράδειγμα, δεν προσφέρει την επιλογή της προσωρινής αποθήκευσης και ο/η εκπαιδευτικός αναγκάζεται να διαθέσει πολύ χρόνο για να την (ξανα)συμπληρώσει. Οι δυσκολίες αυτές είναι εύκολο να ξεπεραστούν και να αποτελέσουν παρελθόν, αλλά για να συμβεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η αναζήτηση ανατροφοδότησης από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην αξιολόγηση. Τέτοια δυνατότητα δεν υπάρχει προς το παρόν σε καμιά φάση της αξιολόγησης.

Ακόμη, είναι σημαντικό ότι το Υπουργείο, παρά την αποφασιστικότητά του να εφαρμόσει και την ατομική αξιολόγηση δεν κατάρτισε κανένα σχέδιο προσέγγισης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Κι αυτό μάλιστα ενώ είναι γνωστό ότι δεν έχει καλλιεργηθεί στο παρελθόν καμιά κουλτούρα αξιολόγησης στους/στις εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Σταμάτης, 2013). Ο σχεδιασμός της προσέγγισης και της ενημέρωσης των άμεσα εμπλεκομένων θα βοηθούσε στην απομυθοποίηση και αποδαιμονοποίηση της αξιολόγησης και στην υπέρβαση του φόβου που προκαλεί (Φερεσίδη, 2023) στους/στις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων στην Ελλάδα. Εφ’ όσον οι αρμόδιοι φορείς προχωρούν στην εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου χωρίς να προηγηθεί ενημέρωση και εξοικείωση των άμεσα ενδιαφερομένων καλλιεργείται εν γένει η εντύπωση ότι κατά κάποιον τρόπο τους απαξιώνουν. Κατόπιν τούτου είναι πολύ εύκολο οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους να αισθανθούν ανασφάλεια, καχυποψία και οργή. Δεν μπορούν να αποκλείσουν το ενδεχόμενο της κατηγοριοποίησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών, την προσπάθεια για περιθωριοποίηση, απομόνωση ή ακόμα και την αποπομπή τους.

Η καχυποψία και η ανασφάλεια που προκαλεί στους/στις εκπαιδευτικούς η επικείμενη ατομική τους αξιολόγηση γίνεται ακόμη πιο εύκολα κατανοητή αν στα παραπάνω προστεθεί και η έλλειψη εκπαίδευσης, προετοιμασίας, συντονισμού και αξιολόγησης των αξιολογητών/-τριών. Η υποκειμενικότητά τους και η απουσία τυποποίησης οδηγούν στην ανομοιομορφία εφαρμογής των κριτηρίων με αποτέλεσμα τη διασάλευση του αντικειμενικού χαρακτήρα της διαδικασίας.

Συνολικά, η ατομική αξιολόγηση αποτελεί για όλους και όλες σχεδόν τους/τις εκπαιδευτικούς ένα βάρος το οποίο τους αποσπά δυσανάλογο χρόνο και ενέργεια, πολλές φορές σε βάρος των τρεχουσών υποχρεώσεών τους. Πολλοί θεωρούν ότι η αναζήτηση ενός «τέλειου» διδακτικού σεναρίου για την αξιολόγησή τους οδηγεί στην παραμέληση του υπόλοιπου παιδαγωγικού τους έργου. Όλα αυτά είναι σημαντικά, κυρίως αν ληφθεί υπόψη ότι στα κριτήρια αξιολόγησης υπάρχουν απαιτήσεις για ποικιλία διδακτικών εργαλείων και μεθόδων που αφ’ ενός είναι ανέφικτα σε καθημερινή πρακτική και αφ’ ετέρου δε συνάδουν με τον όγκο της ύλης και τις απαιτήσεις της αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών όπως προκύπτουν από τα αντίστοιχα σχολικά αναλυτικά προγράμματα.

Σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών

Κατόπιν όλων αυτών, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ληφθούν υπόψη σοβαρά οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που μπορούν να οδηγήσουν σε διορθωτικές παρεμβάσεις ώστε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να γίνει αποδεκτή, ουσιαστική και εποικοδομητική.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Καταρχάς, η πρόταση των συνεντευξιαζόμενων για ουσιαστική και συνεχή επιμόρφωση καλύπτει έναν πολύ βασικό στόχο της αξιολόγησης που είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Φερεσίδη, 2020). Η επιμόρφωση μπορεί να αφορά ακόμη και την ίδια την αξιολόγηση ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν και να αποδεχτούν τον εποικοδομητικό χαρακτήρα της (Φερεσίδη & Τσίτας, 2023). Πολύ εύστοχη μπορεί να χαρακτηριστεί η πρόταση των εκπαιδευτικών για εισαγωγική επιμόρφωση ή και εισαγωγική αξιολόγησή τους εφ' όσον επιθυμούν να εργαστούν στο δημόσιο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να είναι πιο δεκτικοί και στην επανάληψη της αξιολόγησής τους σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική σε πολλές χώρες όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο (Bromfield, 2006) και στις Αυστραλία, Γαλλία, Ισραήλ, Ιταλία, Ιαπωνία, Ν. Κορέα, Νέα Ζηλανδία και Ελβετία ενώ κατά περιόδους έχει εφαρμοστεί και στην Ελλάδα με θετική ανταπόκριση από τους/τις εκπαιδευτικούς (Φερεσίδη, 2023). Θα μπορούσε η εισαγωγική επιμόρφωση να ολοκληρώνεται με αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού.

Επίσης, η βασική προϋπόθεση της αποδοχής της ατομικής αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η βεβαιότητα ότι αυτή δε θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και δεν θα αποσκοπεί στην περιθωριοποίηση ή στην αποπομπή τους από το δημόσιο σχολείο. Πολύ περισσότερο είναι σημαντικό να περιοριστεί ο υποκειμενικός χαρακτήρας της αξιολόγησης είτε με την κατάλληλη εκπαίδευση των αξιολογητών/-τριών είτε με προσεκτική τους επιλογή. Παρόμοιες απόψεις έχουν διατυπωθεί και στο παρελθόν σε παρόμοιες έρευνες (Χαλκιοπούλου, 2012, Πιστιόλη, 2022). Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση για τη δημιουργία σώματος μόνιμων αξιολογητών/-τριών, οι οποίοι/-ες θα επιλέγονται ανάλογα με την εκπαίδευση αλλά και την προσωπικότητά τους ώστε να ανταποκρίνονται στο δύσκολο έργο τους με ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Το μυστικό της αποδοχής και της επιτυχίας της αξιολόγησης από τους/τις αξιολογούμενους βρίσκεται σ' αυτή ακριβώς την προσέγγιση: Για να μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο πραγματικός στόχος της ατομικής αξιολόγησης είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού και η βελτίωση της εκπαίδευσης, είναι πολύ σημαντικό κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών να αξιολογηθούν οι ίδιοι οι αξιολογητές/-τριες σε αυτό τους το έργο. Έτσι θα αποδείξουν έμπρακτα ότι συναισθάνονται την αγωνία και την ανασφάλεια των αξιολογούμενων κι ότι δέχονται να βιώσουν κι οι ίδιοι/-ες τα ίδια συναισθήματα για την εξυπηρέτηση του στόχου που όλοι καλούμαστε να υπηρετήσουμε και που είναι η καλύτερη εκπαίδευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα.

Από κάποιους/-ες συνεντευξιαζόμενους/-ες προτάθηκε η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών ή και των γονέων στην ατομική αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού που εντάσσεται στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης. Ως τέτοια, καλλιεργεί σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κλίμα συνευθύνης, παρέχει τη δυνατότητα για ανάληψη καινοτόμων δράσεων, ενισχύει τον αυτοέλεγχο στο σχολείο, αναδεικνύει τα πεδία της παρέμβασης και συμβάλλει στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου (Σολομών, 1999).

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεπέρασε την αδράνεια και κινείται προς την ευόδωσή της με την εφαρμογή της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Όλοι/-ες οι

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα συμφωνούν ότι συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης και στην επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού. Ωστόσο, για να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται με σεβασμό, ενσυναίσθηση και εκτίμηση σε βάση ρεαλιστική και αμερόληπτη, με εφικτούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έμπρακτα θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας δημιουργικής νέας γενιάς και γι' αυτό οφείλουν οι ίδιοι /-ες να επιδεικνύουν υψηλό αίσθημα ευθύνης ενώ η Πολιτεία οφείλει να επενδύσει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με αυτοπεποίθηση και αξιοπρέπεια.

Βιβλιογραφία

Bromfield, C. (2006). PGCE Secondary Trainee Teachers & Effective Behaviour Management: an evaluation and commentary, *Support for Learning, 21,* 88-193.Τελευταία πρόσβαση 04-09-2024. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00430.x

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*: *Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας,* μτφρ. Κουβαράκη, Ν. Αθήνα: Όμιλος Ίων.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. μτφρ. Κυρανάκης, Σ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π., Μαυράκη, Μ., Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Steinberg, M. P. & Sartain, L. (2015). Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching project. *Education Finance and Policy*, *10*(4), 535-572. Τελευταία πρόσβαση στις 31/08/2024 https://direct.mit.edu/edfp/article-abstract/10/4/535/10234/Does-Teacher-Evaluation-Improve-School-Performance

Taylor, E. & Tyler, J. (2012a). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651. Τελευταία πρόσβαση 04-09-2024 https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.102.7.3628

Taylor, E. & Tyler, J. (2012b). Can teacher evaluation improve teaching? Evidence of systematic growth in the effectiveness of midcareer teachers. *Education Next*, 12(4), 78-84. Τελευταία πρόσβαση 04-09-2024 https://www.educationnext.org/can-teacher-evaluation-improve-teaching/

Γκέκας, Β. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τελευταία πρόσβαση στις 6/09/2024. https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/42005/9798.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου.* Τόμος Α΄. Αθήνα: Γρηγόρης

Δούναβης, Γ. & Ζμπάινος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. *Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 6, 1-23. Τελευταία πρόσβαση στις 7/09/2024. https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2020/11/Δούναβης-Ζμπάινος.pdf

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Κακαρούμπα, Α. (2020). *Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής του Ν. Αχαΐας σε σχάση με την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου*. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ. Τελευταία πρόσβαση στις 9/09//2024. https://apothesis.eap.gr/archive/item/155140

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

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 9950/ΓΔ5/2023 (ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023)

Κολυμπάρη, Σ. (2020). *Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (1974-2014)* (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τελευταία πρόσβαση 9/9/2024 https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48004

Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Τελευταία πρόσβαση 6/09/2024. http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf

Νόμος 2043/1992, (ΦΕΚ 79/Α΄/19-05-1992), «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2525/1997, (ΦΕΚ 188/Α΄/23-09-1997), «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021)

Πιστιόλη, Ε. (2022) «*Διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών με βάση το νέο νομοθετικό πλαίσιο: εμπειρική μελέτη σε εκπαιδευτικούς*» (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Τελευταία πρόσβαση στις 2/09/2024 https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/24657

Πολιτίδου, Ε. (2021). «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής*» (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: ΕΚΠΑ. Τελευταία πρόσβαση στις 8-09-2024. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2939249/file.pdf

Πουρσανίδου, Ε. (2017). Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού/Self assessment of the teacher΄s work. *Education Sciences*, 2017(3), 145-169. doi: https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/49

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 138/25.8.1993)

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, (ΦΕΚ 240/Α΄/05-11-2013), «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση προγραμμάτων του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σταμάτης, Π. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Τζιώγας Γ. (2021). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Χίος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τελευταία πρόσβαση στις 10/09/2024. https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/25239

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Φερεσίδη, Κ. (2020). *Η φρόνηση του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Φερεσίδη, Κ. (2023). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Στο Φερεσίδη Κ. & Γ. Τσίτας (επιμ.), *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Χαλκιοπούλου Β. (2012). *Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010.* (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τελευταία πρόσβαση στις 5/09/2024 https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/41390/10489.pdf

Παράρτημα

Α. Ερωτήσεις συνέντευξης προς εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης

1. Νομίζετε ότι οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου πρέπει να αξιολογούνται; (Ναι/Όχι. Να αναφέρετε τρεις τουλάχιστον λόγους). Η΄ Θα πρέπει να υπάρχει κάποια μορφή αξιολόγησης για τους/τις εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

2. Συμφωνείτε με τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν τεθεί από το Υπουργείο;

*«**Α.** το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε Α1: γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και Α2: παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και*

***Β.** η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού»*

3. Είχατε ξεκάθαρη εικόνα από πριν σχετικά με τη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησής σας; Πιστεύετε ότι είχατε ενημερωθεί επαρκώς από τους εμπλεκόμενους φορείς (Υπουργείο, Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης, Διευθυντές);

4. Ποιες δυσκολίες προέκυψαν και ποια προβλήματα αντιμετωπίσατε κατά την αξιολόγηση στην οποία συμμετείχατε;

5. Την τρέχουσα σχολική χρονιά, αξιολογηθήκατε από τον/την Σχολικό/-ή Σύμβουλο ειδικότητας και από τον/την Διευθυντή/-ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε.

Α. Ποια συναισθήματα σάς προκάλεσε η διαδικασία; και

Β. Ποιες εντυπώσεις σας άφησε η συμμετοχή σας;

6. Είστε ικανοποιημένοι/-ες από την ανατροφοδότηση της ατομικής σας αξιολόγησης;

7. Ποιοι στόχοι από αυτούς που ορίζονται στο Π.Δ.: *«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου…*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

στοχεύει στην ανάδειξη τομέων στους οποίους ο εκπαιδευτικός χρήζει βελτίωσης ή/και εστιασμένης επιμόρφωσης … έχει πρωτίστως διαμορφωτικό χαρακτήρα…», πιστεύετε ότι εκπληρώθηκαν με την ολοκλήρωση της διαδικασίας;

8. Πιστεύετε ότι η ατομική αξιολόγηση και ο τρόπος εφαρμογής της χρειάζονται βελτίωση; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Τι θα προτείνατε και γιατί;

Β. Ερωτήσεις συνέντευξης προς εκπαιδευτικούς που είναι θετικοί στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης

1. Νομίζετε ότι οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου πρέπει να αξιολογούνται; (Ναι/Όχι, Να αναφέρετε τρεις τουλάχιστον λόγους).
Ή Θα πρέπει να υπάρχει κάποια μορφή αξιολόγησης για τους/τις εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

2. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν τεθεί από το Υπουργείο;

*« **Α.** το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε Α1: γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και Α2: παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και*
***Β.** η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού»*

3. Έχετε ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τη διαδικασία της ατομικής σας αξιολόγησης; Πιστεύετε ότι έχετε ενημερωθεί επαρκώς από τους εμπλεκόμενους φορείς (Υπουργείο, Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης, Διευθυντές);

4. Ποια συναισθήματα σάς προκαλεί η επικείμενη αξιολόγησή σας;

5. Ποια προβλήματα, πιθανόν να προκύψουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης, σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικής κοινότητας;

6. Η ατομική αξιολόγηση, όπως προβλέπεται, χρειάζεται βελτίωση; Αν ναι, σε ποιους τομείς; Τι θα προτείνατε και γιατί;

Γ. Ερωτήσεις συνέντευξης προς εκπαιδευτικούς που είναι αρνητικοί στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης

1. Νομίζετε ότι οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου πρέπει να αξιολογούνται; (Ναι/Όχι, Να αναφέρετε τρεις τουλάχιστον λόγους).

2. Με ποιον ή ποιους τρόπους, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να αποτυπωθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού;

3. Έχετε ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τη διαδικασία της ατομικής σας αξιολόγησης; Πιστεύετε ότι έχετε ενημερωθεί επαρκώς από τους εμπλεκόμενους φορείς (Υπουργείο, Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης, Διευθυντές);

4. Ποια συναισθήματα σάς προκαλεί η επικείμενη αξιολόγησή σας;

5. Ποια προβλήματα, πιθανόν να προκύψουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης, σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικής κοινότητας;

6. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για να είναι αποδεκτή η διαδικασία της αξιολόγησης;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Στάσεις και αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών – φοιτητών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα του σχολείου

Κανάρη Παρασκευή[1], Ποταμιάς Γεώργιος[2]
[1]Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
[2]Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας λόγω των πρόσφατων εξελίξεων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και του δημόσιου διαλόγου αποτελεί πια ένα μαθησιακό ακαδημαϊκό αντικείμενο αμφιλεγόμενο, πολύ ενδιαφέρον και ελκυστικό για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές των Παιδαγωγικών τμημάτων. Το άρθρο αυτό αφορά την δημοσίευση των πρώτων περιγραφικών κυρίως αποτελεσμάτων μιας ευρείας ποσοτικής αλλά και ποιοτικής έρευνας ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών του ΠΤΔΕ αλλά και του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης (δείγμα 285 φοιτητών, εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2023) σχετικά με την αξιολόγηση (εσωτερική, της σχολικής μονάδας αλλά και ατομική, του εκπαιδευτικού) και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα σχηματοποιούν μία πρώτη εικόνα για την αντίληψη που έχει διαμορφώσει η/ο μελλοντική/ός εκπαιδευτικός για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και αποτελούν μια εφόρμηση για αναστοχασμό τόσο σχετικά με την επικοινωνία του επίσημου υπάρχοντος πλαισίου αξιολόγησης όσο και της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος των προσφερόμενων μαθημάτων της ανάλογης θεματικής στις φοιτήτριες και στους φοιτητές.

Λέξεις-κλειδιά: φοιτητές, εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα σχολείου, στάσεις, αντιλήψεις

Attitudes and perceptions of teacher candidates-students towards school educational evaluation and effectiveness

Abstract

The evaluation of the educational project and the school unit due to the recent developments in the Greek educational reality as well as the public dialogue is now a controversial, very interesting and attractive learning academic subject for the students of the Pedagogical departments. This article concerns the publication of the first mainly descriptive results of a broad quantitative and qualitative questionnaire survey with closed and open-ended questions in the context of the teaching of the evaluation and effectiveness of the school unit, regarding the attitudes and perceptions of the students of the Pedagogical Department of Primary Education but also of the Pedagogical Department of Preschool Education of the University of Crete (sample of 285 students, spring semester of the academic year 2023) regarding the evaluation (internal, of the school unit but also individual, of the teacher) and the effectiveness of the school unit. The results form a first picture of the future teacher's perception of

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

educational assessment and are a prompt for reflection both on the communication of the official existing assessment framework and on the formation of the syllabus of the courses offered similar topic to male and female students.
Keywords: students, educational evaluation, school effectiveness, attitudes, perceptions

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί κρίσιμη θεματική για τους φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων, καθώς δύναται να συμβάλει στην μελλοντική αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Η διαδικασία αυτή τους βοηθά να κατανοήσουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους στις ανάγκες των μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Παρακάτω παραθέτουμε τους βασικούς λόγους για τους οποίους η κατανόηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντική για τους προπτυχιακούς φοιτητές:

α) Η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων μέσω παρατήρησης και ανατροφοδότησης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παρέχει στους φοιτητές ευκαιρίες να αναπτύξουν κρίσιμες επαγγελματικές δεξιότητες, όπως η αυτοαξιολόγηση, η ανατροφοδότηση και η προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών τους. Η παρατήρηση μαθημάτων και η ανατροφοδότηση είναι θεμελιώδη εργαλεία που βοηθούν τους φοιτητές να κατανοήσουν τις δυνατές και αδύνατες πλευρές των διδακτικών τους πρακτικών (Darling-Hammond, & Bransford, 2005).

β) Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας μέσω της ανατροφοδότησης από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας, καθώς επιτρέπει στους φοιτητές να εντοπίζουν και να διορθώνουν τυχόν αδυναμίες στις διδακτικές τους μεθόδους. Η αξιολόγηση από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς παρέχει πολύτιμες πληροφορίες που μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιώσεις στη διδασκαλία (Hattie, 2009).

γ) Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοβελτίωσης μέσω της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού. Μέσω της αξιολόγησης, οι φοιτητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις προσωπικές τους ικανότητες και αδυναμίες, καθώς και να εργάζονται συνεχώς για την αυτοβελτίωσή τους. Η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός ενισχύουν την ικανότητα των φοιτητών να αναγνωρίζουν και να βελτιώνουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Schön, 1983).

δ) Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στις ανάγκες των μαθητών. Η αξιολόγηση βοηθά τους φοιτητές να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσουν ανάλογα τις διδακτικές τους μεθόδους μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η ικανότητα να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών είναι κρίσιμη για την επιτυχία στην τάξη. (Tomlinson, 2014).

ε)Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των ερευνητικών δεξιοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η διαδικασία της αξιολόγησης προάγει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ερευνητικών δεξιοτήτων, καθώς οι φοιτητές αναλύουν δεδομένα και πληροφορίες για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Η συμμετοχή σε

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αξιολογήσεις εκπαιδευτικού έργου ενισχύει τις ερευνητικές δεξιότητες των φοιτητών, κάνοντάς τους πιο αποτελεσματικούς και στοχαστικούς εκπαιδευτικούς. (Creswell, 2014)

στ) η αποτελεσματική προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή. Η συμμετοχή σε διαδικασίες αξιολόγησης προετοιμάζει τους φοιτητές για την επαγγελματική ζωή, καθιστώντας τους ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συνεχής αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των φοιτητών (Guskey, 2000).

Στο παρόν άρθρο δίνεται η εικόνα των πρώτων περιγραφικών κυρίως αποτελεσμάτων μιας ευρείας ποσοτικής αλλά και ποιοτικής έρευνας σε προπτυχιακούς τελειόφοιτους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης που παρακολούθησαν το κοινό μάθημα επιλογής «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και αποτελεσματικότητα σχολείου» όπως ονομαζόταν για το ΠΤΔΕ και «Αξιολόγηση και μετρήσεις στην προσχολική αγωγή» για το ΠΤΠΕ.

Μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του διατμηματικού μαθήματος επιλογής «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και αποτελεσματικότητα Σχολείου-Αξιολόγηση και μετρήσεις στην προσχολική ηλικία» κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023 στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το μάθημα συναποτελούσαν τα μαθήματα «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και αποτελεσματικότητα σχολείου» για το ΠΤΔΕ και «Αξιολόγηση και μετρήσεις στην προσχολική αγωγή» για το ΠΤΠΕ το οποίο παρακολουθούσε ικανός και μεγάλος αριθμός φοιτητών από Προσχολική και Σχολική εκπαίδευση (εγγεγραμμένοι φοιτητές περίπου 500, στην έρευνα συμμετείχαν 285). Για τη διδασκαλία του μαθήματος ως βασικά εγχειρίδια χρησιμοποιήθηκαν τα βιβλία: «*Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη» των* Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017) και «*Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική»*των Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008) των εκδόσεων Gutenberg.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν μετά το πέρας της διδασκαλίας των ενοτήτων του μαθήματος με έμφαση στον ν.4823/21 και στην εσωτερική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε τις στάσεις και απόψεις των φοιτητών απέναντι στην αξιολόγηση, εσωτερική και ατομική, μαθητή, εκπαιδευτικού αλλά και σχολικής μονάδας.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος διδάχτηκαν οι θεματικές:

- Η έννοια της αξιολόγησης.
- Ιστορικά στοιχεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο εξωτερικό και στην Ελλάδα.
- Αξιολόγηση και αναλυτικό πρόγραμμα.
- Καινοτόμες και ειδικές μορφές αξιολόγησης (αξιολόγηση της καινοτομίας και αξιολόγηση της ειδικής αγωγής- μετρήσεις).
- Διαφοροποίηση της αξιολόγησης στην προσχολική και στη σχολική ηλικία.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

- Εφαρμογές ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα (ιστορικά αλλά και νομοθετικά δεδομένα).
- Εσωτερική Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων: Από τη Θεωρία στην Πρακτική εφαρμογή.
- Ανάλυση και παρουσίαση του ν. 4823 του 21, των συνοδευτικών εγκυκλίων και αναλυτικά της διαδικασίας και της φιλοσοφίας ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (δασκάλων και νηπιαγωγών)
- Συνέντευξη συμβούλου που εφάρμοζε στην πράξη την αξιολόγηση.

Προκλήσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας αποτέλεσαν:

• Η "ειδική" διαμόρφωση των ερωτήσεων ανάλογα με τις ανάγκες και τις ομάδες των φοιτητών(ΠΤΔΕ και ΠΤΠΕ) ώστε να ανταποκρίνονται σε όλους.

• Τα ετερογενή και μικτά τμήματα φοιτητών.

• Η συμμετοχή φοιτητών που δεν παρακολουθούσαν συχνά.

• Η συμμετοχή φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προς το τέλος της διδασκαλίας των μαθημάτων ως εργασίες αυτοαξιολόγησης- αναστοχασμού και ανατροφοδότησης.

Το σύνολο των φοιτητριών και φοιτητών που παρακολουθούσαν το μάθημα ανταποκρίθηκε θετικά ενώ υπήρξε μεγάλη συμμετοχή παρά το δύσκολο της ημέρας (το μάθημα διδασκόταν Σάββατο πρωί) που τεκμαίρεται από την αγωνία των προπτυχιακών φοιτητών αναφορικά με το πλαίσιο της αξιολόγησης.

Υπήρξε ικανός αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (περίπου 10 φοιτήτριες και φοιτητές με την ανάλογη άδεια από το γραφείο στήριξης του Πανεπιστημίου) οι οποίοι απάντησαν τα ερωτηματολόγια προφορικά. Αν και σε αυτή την περίπτωση παραβιάζεται η αρχή της ισονομίας ως προε τη διαφοροποίηση του ερωτηματολογίου, επιλέξαμε να μην τα αποκλείσουμε και να τα συμπεριλάβουμε στην έρευνα με την ανάλογη στήριξη ώστε να μπορέσουν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 285 άτομα εκ των οποίων τα 32 (11,23%) ήταν άντρες και 253 (88,77%) γυναίκες. Το ανομοιογενές αυτό ποσοστό μεταξύ των δύο φύλων είναι σύνηθες στις Παιδαγωγικές Σπουδές και επομένως κρίνουμε πως δεν αποτελεί περιοριστικό παράγοντα στην έρευνά μας. Το 80% προερχόταν από τα τελευταία έτη παρακολούθησης (3 και άνω). Τα 137 άτομα ήταν εγγραφές από το ΠΤΔΕ και 148 από το ΠΤΠΕ.

Το Ερωτηματολόγιο αποτελούσαν 40 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και δύο ανοιχτές ερωτήσεις, εκ των οποίων θα έπρεπε να επιλεχθεί και να απαντηθεί η μία:

α)ποιες οι διαφορές της εσωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας από την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

β)ποιος είναι ο ιδανικότερος τρόπος αξιολόγησης του μαθητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γιατί.

Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα για λόγους εχεμύθειας κατά τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής έρευνας.

Αποτελέσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνάς είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και απόψεις των φοιτητών απέναντι στην αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

με τα ερωτηματολόγια, η πλειοψηφία των φοιτητών(85,61%) θεωρεί πως η αξιολόγηση περιλαμβάνει τη βαθμολόγηση των επιδόσεων του μαθητή όσο και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ένα μικρό μόνο ποσοστό 8,42% πιστεύει πως η αξιολόγηση δεν περιλαμβάνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και ένα ακόμα μικρότερο, μόλις 5,96%, πως η αξιολόγηση δεν περιλαμβάνει τίποτα από τα παραπάνω.

Όσον αφορά τη σύνδεση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το 42,81% θεωρεί πως οι δύο έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται, το 30,88% πως συνδέοντα νομικά και πρακτικά και μόνο ένα 26,32% θεωρεί πως οι δύο έννοιες δεν σχετίζονται. Αν και μικρότερο ως ποσοστό, αποτελεί ωστόσο το ένα τέταρτο των φοιτητών, γεγονός που αξίζει να υπογραμμιστεί.

Στην ημιτελή πρόταση «Η σχολική αξιολόγηση έχει δυο σκέλη καθώς…», σχεδόν όλοι οι φοιτητές (92,98%) επέλεξαν ως συνέχεια, «έχει προκαθορισμένους στόχους και αποτελεί σειρά μεθοδευμένων ενεργειών». Μόνο ένα 3,86% απάντησε πως η σχολική αξιολόγηση έχει προκαθορισμένους στόχους αλλά δεν έχει μεθοδολογία. Ένα 2,46% απάντησε όλα τα παραπάνω και ένα 0,70% δεν έδωσε απάντηση.

Όσον αφορά τη σχέση μαθητή και αξιολόγησης, ένα 11,23% θεωρεί πως η σχολική αξιολόγηση προσφέρει πληροφόρηση για το βαθμό ανταπόκρισής του μαθητή στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, ένα 3,86% πως προσφέρει συναισθηματική ενίσχυση με την πληροφόρηση σχετικά με την πρόοδο που επέτυχε ο μαθητής και η πλειοψηφία, το 84,91%, θεωρεί πως ισχύουν όλα τα παραπάνω.

Όσον αφορά τη βαθμολόγηση, σύμφωνα με το 70,53% των φοιτητών, ο βαθμός αποτελεί εξωτερικό κίνητρο μάθησης. Μόνο το 12,28% θεωρεί το βαθμό εσωτερικό κίνητρο μάθησης και το 17,19% και εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο.

Στην ερώτηση για το ποια από τα παρακάτω δεν αποτελούν είδος αξιολόγησης, η πλειοψηφία 94,39%, απάντησε ορθά, τη δημιουργική. Μόνο ένα μικρό ποσοστό απάντησαν τη διαγνωστική ή αρχική και την τελική ή αθροιστική, 3,86% και 1,40% αντίστοιχα.

Στην ερώτηση τι δεν αποτελεί εσωτερική αξιολόγηση, το 59,30% επέλεξε τη βαθμολόγηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Η διαδικασία αξιολόγησης εκτίμησης/αποτίμησης διάφορων όψεων μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας συγκέντρωσε 14,74%. Το 25,26% θεωρεί πως δεν αποτελεί εσωτερική αξιολόγηση η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία όπου οι συντελεστές και τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται βάση προκαθορισμένων μέσων, κριτηρίων και σκοπών.

Το 47,72% θεωρεί πως η αξιολόγηση μπορεί να χωριστεί σε επίσημη και ανεπίσημη, το 47,02% πως μπορεί να χωριστεί σε επίσημη και ανεπίσημη και σε αριθμητική και ποσοτική, ενώ μόνο ένα 4,21%, πως χωρίζεται σε αριθμητική και ποσοτική.

Η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών (96,49%) θεωρεί πως η εναλλακτική αξιολόγηση δίνει έμφαση σ’ αυτό που μπορεί να επιτύχει ο μαθητής μέσω της προσπάθειας που καταβάλλει, των δεξιοτήτων που αναπτύσσει και των στάσεων που καλλιεργεί. Μόνο ένα μικρό ποσοστό θεωρεί πως η εναλλακτική αξιολόγηση δίνει έμφαση στον ανταγωνισμό (2,11%) και στην απόκτηση γνώσεων (1,40%).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Το 91,93% των φοιτητών θεωρεί πως η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί ιδανικό τρόπο αξιολόγησης γιατί χρησιμοποιεί μια ποιοτική προσέγγιση στην αξιολόγηση του μαθητικού έργου. Μόνο ένα μικρό ποσοστό, 5,26%, πιστεύει πως χρησιμοποιεί μια αδόκιμη προσέγγιση στην αξιολόγηση του μαθητικού έργου κι ένα 2,81% πως χρησιμοποιεί μια ποσοτική προσέγγιση στην αξιολόγηση του μαθητικού έργου.

Ένα μικρό ποσοστό (2,46%) πιστεύει πως η αξιολόγηση πρέπει να είναι δίκαιη μόνο για τα παιδιά με πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, ένα 1,75%, μόνο για παιδιά με κοινωνικο-οικονομικές διαφορές, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (95,44%), θεωρεί πως ισχύουν όλα τα παραπάνω.

Επίσης, η πλειοψηφία (96,84%) θεωρεί πως η ηθική στην αξιολόγηση επιβάλλει ίση μεταχείριση όλων των εμπλεκομένων. Μόνο ένα 3,16%, πιστεύει πως επιβάλλει ίση μεταχείριση μόνο των εκπαιδευτικών και κανένας (0%) δεν θεωρεί πως η ηθική στην αξιολόγηση επιβάλλει ίση μεταχείριση μόνο των διευθυντών.

Για το 89,82% των φοιτητών, η αξιολόγηση είναι άμεσα συνυφασμένη με το Α.Π. (Αναλυτικό Πρόγραμμα), ενώ ένα μικρό ποσοστό θεωρεί πως η αξιολόγηση και το Α.Π. είτε δεν έχουν καθόλου σχέση μεταξύ τους, είτε οι δύο έννοιες δεν έχουν συνάφεια γιατί δεν έχουν σχέση με την ατομική αξιολόγηση (2,11% και 7,02% αντίστοιχα).

Η πλειοψηφία των φοιτητών (90,18%) γνωρίζει πως η μεταγνωστική αξιολόγηση έχει στόχο κυρίως τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού. Ένα 6,67% θεωρούν πως έχει στόχο την περιγραφική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κι ένα 2,81% την αριθμητική αξιολόγηση.

Όσον αφορά τη Νομοθεσία, παρατηρούμε πως δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα για το περιεχόμενο του ν.4823 του 2021 μεταξύ των φοιτητών. Ένα 53,33% θεωρεί πως ο νόμος περιγράφει την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κι ένα 32,98%, την εσωτερική αξιολόγηση. Υπάρχει κι ένα 12,63% που θεωρεί πως τίποτα από τα παραπάνω δεν ισχύει.

Όσον αφορά το ποιος αξιολογεί τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, ένα 65,96% γνωρίζει πως η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο ενώ ένα 31,58%, μόνο από τον σχολικό σύμβουλο. Υπάρχει κι ένα πολύ μικρό ποσοστό που πιστεύει πως η αξιολόγηση πραγματοποιείται μόνο από τον διευθυντή.

Πριν την αξιολόγηση στην τάξη, το 85,61% των φοιτητών γνωρίζει πως ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει τον ατομικό του φάκελο. Ένα 7,37% θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να κάνει τίποτα κι ένα 6,32% πως χρειάζεται μόνο να επικοινωνήσει με τον διευθυντή του.

Όσον αφορά για το πως αξιολογείται ένας εκπαιδευτικός, το 40% πιστεύει πως αξιολογείται σε δύο διδασκαλίες, το 32,98% σε μία διδασκαλία κι ένα 26,32% σε ετήσια πρότζεκτ.

Σύμφωνα με τον ν.4823 του 2021, για το 81,75% των φοιτητών, ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα ένστασης σε πέντε μέρες μετά τη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης. Το 9,12% θεωρεί πως δικαίωμα ένστασης έχει ο εκπαιδευτικός μόνο σε δύο ώρες μετά τη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης και το 8,07% σε ένα μήνα.

Σύμφωνα με το ν.4823/21 ο εκπαιδευτικός δύναται, για το 82,81%, να υποβάλει σε διάστημα πέντε ημερών έκθεση με τις παρατηρήσεις του, σε

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

περίπτωση που υπάρχει διαφωνία, ως προς την αξιολογική κρίση, για το 11,23% να καταθέσει άμεσα ένσταση μετά τις διδασκαλίες αξιολόγησης και για το 4,91% να απευθυνθεί απευθείας και στον επόπτη ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας βασίζεται, σύμφωνα με το 33,33% των φοιτητών, μόνο στην τεκμηριωμένη και αναστοχαστική διερεύνηση, των χαρακτηριστικών και πρακτικών της σχολικής μονάδας. Για το 8,42%, βασίζεται στην τεκμηριωμένη και αναστοχαστική διερεύνηση, των χαρακτηριστικών και πρακτικών κάθε εκπαιδευτικού. Το 56,84% θεωρεί πως ισχύουν όλα τα παραπάνω.

Η αξιολόγηση για το 78,60% πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του σχολείου και των μαθητών στις οποίες εφαρμόζεται. Για το 17,19% πρέπει να είναι ενιαία για όλους και για το 3,51%, πρέπει να εφαρμόζεται από τους σχολικούς συμβούλους κατά το δοκούν.

Ως κριτήρια αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης ορίζονται η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος και του αντικειμένου της θέσης στελέχους της εκπαίδευσης για το 6,32%, η άσκηση διοικητικού-οργανωτικού και εκπαιδευτικού έργου για το 4,56%, ενώ το 88,77% θεωρεί πως είναι όλα τα παραπάνω.

Αλλοίωση στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αποτελεί για το 83,51% παραποίηση του φακέλου προσόντων του αξιολογούμενου. Ένα μικρό ποσοστό (7,02%) θεωρεί πως αλλοίωση αποτελεί τυχόν θόρυβος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και η απουσία μαθητή από την τάξη (9,47%).

Η ιδιαίτερη αξία της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης έγκειται για το 76,14% των φοιτητών στην έμφαση που δίδεται στην ανάγκη ανάληψης δράσης προκειμένου να αντιμετωπιστούν τυχόν ζητήματα ή προκλήσεις που αφορούν την έρευνα. Υπάρχει ωστόσο κι ένα μικρό ποσοστό που πιστεύει πως η έμφαση δίδεται είτε στα ποιοτικά δεδομένα (12,63%) είτε στη δράση των μαθητών (10,53%).

Το 19,65% των φοιτητών θεωρεί πως ολιστική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας γίνεται μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας κι ένα 7,72% πως γίνεται μέσω της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η πλειοψηφία, 72,28%, θεωρεί πως ισχύουν όλα τα παραπάνω.

Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους διεξάγεται η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, το 76,49% επέλεξε ως απάντηση την ανάδειξη των θετικών σημείων της σχολικής μονάδας αλλά και τον προσδιορισμό των σημείων που χρήζουν βελτίωσης. Το 15,79% επέλεξε την βελτίωση της πρακτικής στη διδασκαλία ενώ για ένα 7,37% είναι η συνδιαμόρφωση πολιτικών στο σχολείο.

Το 83,16% γνωρίζει πως τα βασικά στάδια της διδασκαλίας που καταλήγουν στην αξιολόγηση είναι σχεδιασμός- εκτέλεση- αξιολόγηση. Υπάρχει ωστόσο κι ένα 13,33% που θεωρεί πως η εκτέλεση προηγείται κι ένα 3,16% πως προηγείται η αξιολόγηση.

Σε μια πιο κριτική ερώτηση, συγκεκριμένα που αρμόζει η ποσοτική-αριθμητική αξιολόγηση, το 42,81% απάντησε στη γενική αγωγή, το 32,28% στις μετρήσεις στην ειδική εκπαίδευση και το 24,56% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, όταν τέθηκε παρακάτω μια παρεμφερή ερώτηση, συγκεκριμένα, ποια μέθοδος αξιολόγησης θεωρείται καταλληλότερη για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το παραπάνω ποσοστό (24,56%), δηλαδή οι φοιτητές που πιστεύουν πως η ποσοτική αξιολόγηση είναι κατάλληλη για την Πρωτοβάθμια, άλλαξε.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Συγκεκριμένα, μόνο 8,78% θεωρεί καταλληλότερη την ποσοτική αξιολόγηση-βαθμολόγηση για την Πρωτοβάθμια, ενώ το 83,51% θεωρεί καταλληλότερη την περιγραφική αξιολόγηση-βαθμολόγηση. Υπάρχει επίσης κι ένα 7,72% που θεωρεί καταλληλότερη την ανώνυμη αξιολόγηση-βαθμολόγηση. Τα παραπάνω ποσοστά σε αυτές τις δύο ερωτήσεις μας ωθούν στο συμπέρασμα πως οι φοιτητές δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τα είδη αξιολόγησης και τη χρησιμότητά τους.

Μια διδασκαλία και η αξιολόγησή της καθορίζεται σε σημαντικότερο βαθμό, σύμφωνα με το 46,32% των φοιτητών από την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, ενώ το 30,88% θεωρεί σημαντικότερες τις γενικές οδηγίες των μαθημάτων κι ένα 22,46% πως η αξιολόγηση καθορίζεται από τον σύλλογο διδασκόντων.

Για το 82,11%, τα βήματα αξιολόγησης του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού είναι αυτοπαρατήρηση, αυτοαξιολόγηση και επανασχεδιασμός, για το 15,79% ετεροπαρατήρηση και αξιολόγηση και μόνο το 1,75% αξιολόγηση και βαθμολόγηση.

Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία αξιολόγησης του ατομικού έργου του εκπαιδευτικού είναι για το 73,33% των φοιτητών, ο εκπαιδευτικός, ο διευθυντής, ο σχολικός σύμβουλος και οι μαθητές. Για το 16,84%, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς και μόνο ένα 9,82% θεωρεί πως είναι μόνο οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός.

Όσον αφορά για το πόσο σημαντικό είναι οι αξιολογητές να διατηρούν μια διακριτική στάση κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, το 22,81% απάντησε πως είναι απολύτως αναγκαίο, καθώς τα δεδομένα της αξιολόγησης θα είναι πιο έγκυρα. Το 7,37%, θεωρεί πως με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ηρεμία της σχολικής τάξης. Τέλος, το 69,47% θεωρεί πως είναι όλα τα παραπάνω.

Όταν ρωτήθηκαν οι φοιτητές για ποιο λόγο είναι προτιμότερες οι ποιοτικές από τις ποσοτικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των μαθητών, το 89,82% απάντησε γιατί αποδίδουν περιγραφικά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της προσωπικότητας και της μαθησιακής ικανότητας του μαθητή. Μόνο ένα μικρό ποσοστό απάντησε γιατί είναι πιο βατές για τον αξιολογητή (7,02%) και ένα 3,16% γιατί είναι πιο υποκειμενικές.

Οι γονείς ως μέλη της σχολικής κοινότητας, σύμφωνα με το 75,09%, επηρεάζουν ή διαμορφώνουν άμεσα ή έμμεσα την αξιολόγηση τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών. Το 16,49% πιστεύει πως οι γονείς δεν έχουν άμεσα ή έμμεσα σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας και υπάρχει κι ένα 8,42% που θεωρεί πως προκαλούν μόνο δυσκολίες στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Σχεδόν οι μισοί φοιτητές (53,68%) απάντησαν πως ο εκπαιδευτικός πριν την αξιολόγηση συζητά κυρίως με τον σύμβουλο για τη ετοιμασία και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας για την οποία θα αξιολογηθεί. Ένα 32,98% θεωρεί πως ετοιμάζεται μόνος του χωρίς παρεμβάσεις κι ένα 12,28% πως ζητάει τη βοήθεια και την παρέμβαση του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ως άμεση συνέπεια αρνητικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον ν.4823/21, για το 61,40% των φοιτητών, είναι η συμμέτοχή του εκπαιδευτικού σε σεμινάρια επιμόρφωσης, για το 26,32% η αποδέσμευση-απόλυση του εκπαιδευτικού και για το 12,28% η περικοπή μισθού του εκπαιδευτικού.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης διδασκαλίας στην τάξη, για το 74,74% των φοιτητών ο σύμβουλος δεν πρέπει να κάνει ερωτήσεις στα παιδιά και παρέμβαση στη διδασκαλία, για το 14,04% πρέπει να αποφεύγει την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και για το 11,23% πρέπει να έχει διακριτική παρουσία στην τάξη.

Ορθό είναι κατά τη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για το 63,51% των φοιτητών να αποτυπώνονται οι φωνές όλων των μελών της σχολικής μονάδας, για το 18,25% να συμμετέχουν μόνο οι εκπαιδευτικοί και για το 18,25%, όλα τα παραπάνω.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, μόλις το 29,12% (83 φοιτητές) επέλεξαν την πρώτη ερώτηση: «Ποιες οι διαφορές της εσωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας από την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;» Από αυτούς, το 26,51% δεν απάντησε σωστά, το 53,01% απάντησε μερικώς σωστά και μόνο το 20,48% απάντησε σωστά.

Τη δεύτερη ερώτηση, «Ποιος είναι κατά την άποψή σας ο ιδανικότερος τρόπος αξιολόγησης του μαθητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γιατί;» την επέλεξε το 68,77% (196 άτομα). Από αυτά, το 41,33% την απάντησε σωστά, το 37,24% μερικώς σωστά και το 21,43% λάθος.

Τέλος, υπήρχαν και 6 φοιτητές (2,11%) που επέλεξαν να μην αναπτύξουν καμία ερώτηση.

Συζήτηση

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα πρώτα βασικά συμπεράσματα της περιγραφικής αξιολόγησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων της έρευνας. Από τα πρώτα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία (85,61%) των φοιτητών θεωρεί πως η αξιολόγηση περιλαμβάνει τη βαθμολόγηση των επιδόσεων του μαθητή όσο και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το 42,81% θεωρούν πως εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αλληλοσυμπληρώνονται, ενώ το 70,53% των φοιτητών πιστεύει ο βαθμός γενικότερα αποτελεί εξωτερικό κίνητρο μάθησης(Κωνσταντίνου& Κωνσταντίνου, 2017).

Παρατηρούμε πως δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα για το περιεχόμενο του ν. 4823 του 2021 μεταξύ των φοιτητών καθώς και για την αξιολογική διαδικασία στην πράξη γενικότερα, ατομική και της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση για το 78,60% πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις οποίες εφαρμόζεται(ΙΕΠ, 2023).

Οι φοιτητές δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τα είδη αξιολόγησης και τη χρησιμότητά τους γενικότερα ενώ η διδασκαλία και η αξιολόγησή της καθορίζονται σε σημαντικότερο βαθμό, σύμφωνα με το 46,32% των φοιτητών, από την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού γεγονός που συμβαδίζει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2003· Κωνσταντίνου& Κωνσταντίνου, 2017).

Οι γονείς, ως μέλη της σχολικής κοινότητας, σύμφωνα με το 75,09%, επηρεάζουν ή διαμορφώνουν άμεσα ή έμμεσα την αξιολόγηση τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών ενώ για το 63,51% των φοιτητών πρέπει να αποτυπώνονται οι φωνές όλων των μελών της σχολικής μονάδας.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η πλειοψηφία δεν συνειδητοποιεί πλήρως τις διαφορές εσωτερικής και ατομικής αξιολόγησης μεταξύ τους (53,01%) ενώ θεωρεί την περιγραφική αξιολόγηση ως την ιδανικότερη (41,33%%) (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Είναι επομένως σημαντικό από τα μέχρι στιγμής δεδομένα που παρουσιάσαμε να δοθεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία και ενημέρωση του ν. 4823 του 2021 και της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σύμφωνα με αυτό(Κατολέων & Κυριακάκη, 2023). Οι φοιτητές θεωρούν την περιγραφική αξιολόγηση και τη συμμετοχικότητα σημαντικά στοιχεία της αξιολόγησης που δίνουν αξία στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και της μαθησιακής κοινότητας.

Ως επέκταση της παρούσας έρευνας προτείνονται:

- Περαιτέρω ανάλυση των επιπλέον στοιχείων που προκύπτουν από την έρευνα (επαγωγική ανάλυση δεδομένων).
- Έμφαση της αξιολογικής διαδικασίας στην ανάδειξη και αξιολόγηση της καινοτομία στην εκπαιδευτική πράξη.
- Ανάδειξη των ιδεών των φοιτητών ως μελλοντικών εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν άμεσα στις διαδικασίες αξιολόγησης.
- Ένταξη των φοιτητών και της ακαδημαϊκής κοινότητας σε διάλογο με τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση.

Με αυτόν τρόπο οι ιδέες των φοιτητών θα ενισχύσουν την προσπάθεια διαλόγου για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικότερου εργαλείου αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των σχολικών μονάδων όσο και του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του.

Βιβλιογραφία

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage doi:https://b-ok.cc/book/1177071/7357c3

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Indianapolis: Wiley doi :https://www.wiley.com/en-us/Preparing+Teachers+for+a+Changing+World%3A+What+Teachers+Should+Learn+and+Be+Able+to+Do-p-9780787974646

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. London: Sage doi: https://us.corwin.com/en-us/nam/evaluating-professional-development/book8054

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge doi:https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Πεδίο.

Saracho, O. (Ed.). (2015). *Contemporary Perspectives on Research in Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*. London: Sage.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Routledge doi:https://b-ok.cc/book/1177071/7357c3

Sharman, C., Cross, W., & Vennis, D. (2015). *Summative Assessment in the Early Years*. London: Bloomsbury Publishing.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Stacey, S. (2020) *Αναδυόμενο Πρόγραμμα και Παιδαγωγική Τεκμηρίωση στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD: Alexandria doi: http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/The-Differentiated-Classroom-Responding-to-the-Needs-of-All-Learners-2nd-Edition.aspx

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2023) *Οδηγός Εσωτερικής αξιολόγησης Σχολικών μονάδων.* Αθήνα: ΙΕΠ Ανάκτηση στις 14/8/2024 από https://iep.edu.gr/el/odigoi-kai-ergaleia-m

Κατολέων, Ι., & Κυριακάκη, Α. (2023) Εκτίμηση του Υφιστάμενου Συστήματος Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μια Εμπειρική Διερεύνηση. *Επιθεώρηση Δημόσιας Διοίκησης*, 3(1), 1-143.

Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017) *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη. Αθήνα:* Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021) *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα:* Gutenberg.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως μηχανισμός διασφάλισης και πιστοποίησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Δήμητρα Καυκά[1], Θοδώρα Παπαγεωργίου[2]
[1] Ε.ΔΙ.Π, Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ
[2]Εργαστηριακός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στο πρώτο μέρος της εργασίας ορίζουμε το πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στη βάση των σύγχρονων παιδαγωγικών όρων και πρακτικών και στο δεύτερο μέρος παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως μηχανισμού διασφάλισης και πιστοποίησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η έρευνα η οποία διενεργήθηκε κινείται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο διερευνάται, κατά πρώτον, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και κατά δεύτερον οι απόψεις τους, όσον αφορά τη συμβολή της αξιολόγησης στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (γνωστικές, ήπιες, μεταγνωστικές), όπως κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, δεξιότητες συνεργασίας, καινοτομία, ψηφιακός γραμματισμός και δεξιότητες κοινωνικής ζωής, οι οποίες βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος σύμφωνα με πολλά μοντέλα. Στο δεύτερο επίπεδο, διερευνάται η συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους πρακτικής, στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού δικτύου των εκπαιδευτικών εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023-24 σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικών μονάδων της Αττικής. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε διαδικτυακά στους εκπαιδευτικούς. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε ανήλθε σε 150 ερωτηματολόγια. Τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν με ποσοτική μεθοδολογία. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών για τον ρόλο και τη συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στη διασφάλιση και πιστοποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικού, δεξιότητες, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Teacher evaluation as a mechanism for ensuring and certifying educational effectiveness. Investigating the views of Secondary Education teachers

Abstract

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

This paper aims to investigate the views of Secondary Education teachers regarding teacher evaluation. In the first part of the paper we define the field of educational effectiveness based on modern pedagogical terms and practices and in the second part we present the results of the research on the contribution of teacher evaluation as a mechanism for ensuring and certifying educational effectiveness. The research that was carried out moves on two levels. The first level of the research investigates the readiness of teachers towards assessment. Secondly, the research investigates their opinions, regarding the contribution of assessment to the formation of a modern professional identity of the teacher and to the development of their skills (cognitive, soft, and metacognitive skills), such as critical thinking, problem solving, collaboration skills, innovation, digital literacy and social life skills, which are at the center of interest according to many contemporary models. At the second level, the contribution of the evaluation to the improvement of their pedagogical and teaching practice, to the strengthening of the academic performance of the students and the educational-professional network of the teachers inside and outside the school unit is investigated. The specific research was carried out during the year 2023-2024 on Secondary Education teachers of school units in Attica. For the needs of the research, a questionnaire was used, which was distributed online to the teachers. The number of questionnaires collected amounted to 150 questionnaires. The research data were analyzed using quantitative methodology. Regarding the results of the research, they highlighted the reticence of teachers about the role and contribution of teacher evaluation in ensuring and certifying educational effectiveness.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον για μελέτη και έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, οι έρευνες στρέφονται στη διερεύνηση της επίδρασης ποικίλων παραγόντων στα μαθησιακά αποτελέσματα (Goldstein, 2003).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει, έτσι, ένα μεγάλο εύρος θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με την έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Barnett, 1992). Μελέτες και έρευνες έχουν, μάλιστα, αξιοποιήσει μια σειρά συσχετισμών προκειμένου να τεκμηριώσουν την έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Kirk&Jones, 2004; Lezotte, 1991). Οι συγκεκριμένοι συσχετισμοί αναφέρονται:

1. Στην ξεκάθαρη σχολική αποστολή ως αποτέλεσμα συμφωνίας μεταξύ της ηγεσίας και του διδακτικού προσωπικού.
2. Στις υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές.
3. Στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν την εξέλιξη της μαθητικής επίδοσης.
4. Στον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι στην αποστολή και το όραμα του σχολείου.
5. Στην εμπειρία και την επιστημονική γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.
6. Στη συναισθηματική ασφάλεια του σχολικού περιβάλλοντος.
7. Στο σχεσιακό δίκτυο σχολείου – οικογένειας.
8. Στη συνεχή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής τους.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι Scheerens και Bosker (1997) τεκμηριώνουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια καθώς και με την επίδραση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, γενικότερα, στο «μαθησιακό κέρδος». Παράγοντες που συσχετίζονται με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα αποτελούν η επαγγελματική καθοδήγηση από την πλευρά της ηγεσίας, η εδραίωση των κοινών σκοπών, στόχων και αξιών, η διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης χωροταξικά και διδακτικά, με έμφαση στη συμμετοχικότητα και την «ανοικτότητα» του μαθησιακού περιβάλλοντος και τη δημιουργική γονεϊκή εμπλοκή, με στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «σύγχρονο οργανισμό μάθησης» (Scheerens, 2004; Κολέζα, 2014).

Ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί, όσον αφορά την έρευνα σχετικά με εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Teddlie & Reynolds, 2000), είναι το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994), το οποίο ανέδειξε την επίδραση μιας σειράς πολυεπίπεδων παραγόντων στην επίδοση των μαθητών (Kyriakides, 2008). Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) των Creemers και Kyriakides (2008) επιδιώκει να ορίσει τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ των πολλαπλών παραγόντων που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο μοντέλο αυτό δίνεται έμφαση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και στους ρόλους των βασικών εμπλεκομένων (δηλαδή μαθητή και εκπαιδευτικού), καθώς και σε παράγοντες από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολικοί οργανισμοί δρουν. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζεται σε παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο της τάξης και σε επίπεδο σχολείου.

Όσον αφορά το επίπεδο της τάξης εξειδικεύεται σε οκτώ άξονες που είναι οι ακόλουθοι:

1. Προσανατολισμός
2. Δόμηση μαθήματος
3.Τεχνικέςερωτήσεων
4. Μοντελοποίηση μαθήματος
5. Εμπέδωση
6. Περιβάλλον μάθησης στην τάξη
7. Διαχείριση διδακτικού χρόνου
8. Αξιολόγηση του μαθητή

Όσον αφορά τους παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο του σχολείου περιλαμβάνουν:

1. τη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία και
2. την πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Με βάση τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις αλλά και τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα προσεγγίζεται στο πλαίσιο της εργασίας ως μια δυναμική διαδικασία που εκκινεί και περιστρέφεται γύρω από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος σχετίζεται λειτουργικά με το μαθητικό δυναμικό και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, ο σχολικός οργανισμός θα πρέπει να αναζητήσει τους μηχανισμούς εκείνους που θα του επιτρέψουν να λειτουργήσει με σύγχρονους παιδαγωγικούς όρους, ώστε να διευκολύνεται η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Λαμβάνοντας υπόψη τις διδακτικές μετατοπίσεις, ο σχολικός οργανισμός οφείλει να καλλιεργήσει την ευθύνη και τη συν-ευθύνη στο πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης και οι όποιες διδακτικές «αποφάσεις» να λαμβάνονται στη βάση των σύγχρονων διδακτικών και εκπαιδευτικών αρχών, καθώς η γνώση δεν ερμηνεύεται ως «αλήθεια» αλλά ως «χρήση», όπως παρατηρεί η Φρυδάκη (2009).

Με βάση τους νέους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς, στο περιβάλλον της εκπαιδευτικής πράξης θα πρέπει να είναι ορατές οι αλλαγές, όσον αφορά τους μετασχηματισμούς ρόλων αλλά και πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Εγκαταλείποντας, επομένως, πρακτικές αυτοαναφοράς, εκπαιδευτικού μονολόγου και τυπικής μαθητικής αξιολόγησης, η διδασκαλία θα πρέπει να αναπτύσσεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, να κινείται σε πρακτικές συν-οικοδόμησης της γνώσης (Κασιμάτη, 2017) και οι πρακτικές «μαθητείας» να επικυρώνουν τη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή (Φρυδάκη, 2009: 29-36).

Η έννοια της αυτοαναφοράς στο πλαίσιο των οργανισμών εμπεριέχει στοιχεία ταυτότητας και αυτο-λογοδοσίας, δεδομένου ότι, κάθε οργανισμός, όπως παρατηρεί ο Reneman (2000), διαμορφώνει «οργανωτικές αναφορές», μέσω συστημάτων εσωτερικής επικοινωνίας και συλλογικότητας στη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση συλλογικής συμπεριφοράς. Με την έννοια αυτή, τα μέλη επικοινωνούν μεταξύ τους προκειμένου να λάβουν αποφάσεις και να συντονίσουν μεμονωμένες ενέργειες, με βάση τα αυτοαναφορικά τους δεδομένα. Όπως προκύπτει από την προσέγγιση του Reneman, οι αυτοαναφορές νομιμοποιούνται ως πρακτικές όταν αναπτύσσονται στο πλαίσιο της εσωτερικής επικοινωνίας του οργανισμού, διαμορφώνοντας τη συλλογική συμπεριφορά του (Reneman, 2000: 67).

Σύμφωνα με τον Reneman (2000), η έννοια της αυτοαναφοράς ισχυροποιείται στο εσωτερικό των οργανισμών και η λειτουργικοποίησή της υποστηρίζεται και εξελίσσεται μέσω πέντε διακριτών πεδίων.

1.Οργανωσιακές γλωσσικές αναφορές : «Έτσι ονομάζουμε τα πράγματα εδώ».
2. Οργανωσιακές περιγραφικές αναφορές: «Έτσι είναι τα πράγματα εδώ».
3. Οργανωσιακές αιτιώδεις αναφορές: «Έτσι λειτουργούν τα πράγματα εδώ».
4. Οργανωσιακές κανονιστικές αναφορές: «Αυτό πρεσβεύουμε».
5. Οργανωσιακές επιχειρησιακές αποστολές: «Αυτό είναι το πρόγραμμα δράσης μας».

Στη βάση των παραπάνω αναφορών μπορεί να γίνει λόγος για «Τυφλές Δυνάμεις» του οργανισμού, οι οποίες διαμορφώνουν πλαίσια αυτοαναφοράς και διασύνδεσης των συστημάτων με τον εαυτό τους, στη βάση της δυνατότητας των οργανισμών να παράγουν και να δημιουργούν, σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη, προοπτική και δυνατότητα (Reneman, 2000: 26, 27, 34). Σε αυτές τις διαδικασίες πολλές φορές είναι ευδιάκριτες:

- Επαναλαμβανόμενες, κυκλικές διαδικασίες παραγωγής.
- Διαδικασίες που, πολλές φορές, δεν σχεδιάζονται, ούτε «διαχειρίζονται», αλλά συμβαίνουν ασυνείδητα.
- Διαδικασίες που «αναζητούν ταυτότητα», δεδομένου ότι λειτουργούν σε ένα πλαίσιο ελευθερίας.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

• Διαδικασίες που είναι «ενδεχόμενες», που σημαίνει ότι δεν είναι αναπόφευκτες «όπως είναι».
• Διεργασίες, ακόμη, που εξαρτώνται από τη «λανθάνουσα κουλτούρα» του οργανισμού με βάση τις θέσεις, αξίες και αρχές για το νόημα της οργάνωσης και την αποστολή του (Maslowski, 2001: 10).

Με βάση τις επιστημονικές τοποθετήσεις, προκύπτει ότι η «εκπαιδευτική πράξη» σήμερα έχει ανάγκη από ανοικτά συστήματα που να επιτρέπουν την εισροή εκπαιδευτικών αρχών, επιστημονικά και θεσμικά κατοχυρωμένων.

Τόσο ο Reneman όσο και ο Maslowski (Reneman, 2000; Maslowski, 2001: 10) έχουν επισημάνει τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η κλειστότητα του συστήματος των οργανισμών. Η αναφορά τους σε επαναλαμβανόμενες διαδικασίες, σε διαδικασίες που συμβαίνουν ασυνείδητα, καθώς και σε διαδικασίες που «αναζητούν ταυτότητα», είναι δηλωτικές των χαρακτηριστικών και της λειτουργίας των κλειστών συστημάτων.

Με βάση τη συγκεκριμένη συλλογιστική προκύπτει το εξής ερώτημα. Τα αυτοαναφορικά δεδομένα του σχολικού οργανισμού μπορούν να εγγυηθούν και να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου του σχολικού οργανισμού και να εξασφαλίσουν την παιδαγωγική διάσταση της διδακτικής διαδικασίας με όρους που περιγράφηκαν; Υπό ποιες προϋποθέσεις θα μπορούσε να συμβεί;

Η ανάγκη για τεκμηρίωση και απάντηση στα συγκεκριμένα ερωτήματα μας οδηγεί στο επόμενο υποκεφάλαιο στο οποίο αναλύουμε τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της αυτοαναφορικότητας στο να παράσχει εγγυήσεις όσον αφορά την εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα προβαίνουμε στην παρουσίαση των μηχανισμών που μπορούν, κατά τη γνώμη μας, να πιστοποιήσουν και να τεκμηριώσουν τα αυτοαναφορικά δεδομένα.

Η προσέγγιση των παραπάνω ζητημάτων εστιάζει σε διαδικασίες και μηχανισμούς που αποτιμούν, μετρούν και υπολογίζουν δεδομένα, προκειμένου να αποδώσουν την οφειλόμενη «αξία». Εν προκειμένω σε μηχανισμούς που αξιολογούν ενέργειες, πρακτικές και εν τέλει το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (Κασσωτάκης, 2003).

Η συγκεκριμένη θέση δεν απορρέει από την άρνηση αποδοχής των εκπαιδευτικών δηλώσεων, με τη μορφή «αυτοαναφορών», αλλά λόγω της αναπόφευκτης και κοινά αποδεκτής αρχής της υποκειμενικότητας των αναφορών και των δηλώσεων «έργου» που διέπει κάθε οργανισμό. Της αναπόφευκτης ακόμη οργάνωσης των εκπαιδευτικών στοχεύσεων και πρακτικών στην αυθαίρετη λογική του «Αυτό πρεσβεύουμε», όπως επισημαίνει ο Reneman (Reneman, 2000).

Προσεγγίζοντας συνοπτικά το συγκεκριμένο ζήτημα, θεωρούμε ότι, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλει, τη θεωρητική και την πρακτική συνεξέταση της εκπαιδευτικής πρόθεσης κάθε οργανισμού με κοινά αποδεκτά πλαίσια παροχής και αποτίμησης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προσβλέποντας, έστω και μια μικρή ταύτιση απόψεων στο ζήτημα αυτό, θα αναφερθούμε στη διαδικασία της αξιολόγησης, ως διεθνώς αναγνωρισμένη πρακτική αποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς να παραγνωρίζουμε τα αδύναμα σημεία της και τους μηχανισμούς αντίστασης που αναπτύσσονται

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

απέναντί της, παρά τις διακηρυγμένες θέσεις για τον ρόλο της ως μοχλού υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γενικότερα, οι θέσεις της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με την αξιολόγηση συγκλίνουν στο ότι:

1. Αποσκοπεί, στην έρευνα και τη συλλογή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, σχετικά με τη μάθηση, τη διαδικασία, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, το πλαίσιο και τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
2. Στοχεύει σε μια αντικειμενική και αξιόπιστη εξαγωγή αποτελεσμάτων που επιτρέπουν τον επαναπροσανατολισμό και την ενδεχόμενη βελτίωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
3. Στηρίζεται σε κριτήρια και σε μετρήσεις που πιστοποιούν την αντικειμενικότητα των αξιολογούμενων πεδίων και αποτιμούν τη διαδικασία της μάθησης.

Παρά τις όποιες διακηρύξεις της αξιολόγησης, δεν διαφεύγει της προσοχής μας ο δημόσιος διάλογος που αναπτύσσεται, οι προβληματισμοί που συνεχώς αναδύονται, καθώς και οι αντιστάσεις που σημειώνονται σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης, σε αντίθεση με διαδικασίες αυτοαναφορικότητας, η οποία ακόμη και υπό το πρίσμα της «λανθάνουσας ασφάλειας» που παρέχει το περιβάλλον της, καθιστά κάθε διαδικασία λογοδοσίας οικεία, φιλική και αποδεκτή.

Επομένως, δεδομένων των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της έχουμε να παρατηρήσουμε ότι, για να ενταχθεί η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, θα πρέπει να ενσωματωθεί στο σύστημα αυτοαναφορικότητας, της δύναμης δηλαδή των οργανισμών να κινούνται και να λειτουργούν γύρω από τον εαυτό τους. Να αποτελέσει στοιχείο «αναφοράς» των οργανισμών, να αναγνωρισθεί από τους εκπαιδευτικούς ως υποστηρικτικό στοιχείο των αυτοαναφορών τους, ως στοιχείο τεκμηρίωσης και πιστοποίησής τους.

Επισκοπώντας τη βιβλιογραφία αναζητήσαμε ανασταλτικές δυνάμεις οι οποίες οργανώνονται με τη μορφή «βρόγχων» και εμποδίζουν την αξιολογική διαδικασία, σε αντίθεση με διαδικασίες αυτοαναφοράς και αυτο-λογοδοσίας.

Συνοπτικά καταγράφουμε τα εξής:

1. Οι πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση είναι ασαφείς και παγιδεύονται σε έναν «βρόγχο» διαρκούς αοριστίας.
2. Η ανατροφοδότηση δεν είναι προσανατολισμένη στη βελτίωση, αλλά λειτουργεί στη βάση αμυντικών αντιδράσεων.
3. Ο φόβος και το άγχος εντείνει συναισθήματα άρνησης και αντίδρασης, αυξάνοντας την αμυντικότητα.
4. Η χαμηλή αίσθηση της σημασίας αποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με την ανάγκη εφησυχασμού διαμορφώνει δομικούς και διαδικαστικούς περιορισμούς υιοθέτησης αλλαγών.
5. Η ενδεχόμενη απουσία διαφάνειας των ευρημάτων αξιολόγησης.
6. Η απουσία ενδοσχολικών συλλογικών «φόρουμ», διαλόγου επικεντρωμένων σε ζητήματα αποτελεσματικότητας.
7. Οι ασαφείς και κατευθυνόμενες πληροφορίες που οδηγούν σε εφησυχασμό και μη εφαρμογή.
8. Το αίσθημα απειλής από τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης ενισχύουν την αντίσταση αλλά και την αυταρέσκεια για την καλή λειτουργία του σχολείου.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σε συνέχεια των θέσεων αυτών, ο Hargreaves (1997b) αναζητώντας τους λόγους που οι εκπαιδευτικές αλλαγές παραπαίουν και αποτυγχάνουν επισήμανε τα εξής:

1. Η αλλαγή δεν έχει εννοιολογηθεί ή δεν αποδεικνύει με σαφήνεια τα οφέλη που θα επιφέρει.
2. Η αλλαγή είναι πολύ ευρεία, ταχύτατη και φιλόδοξη και διαμορφώνει πεδία απαιτητικών δραστηριοτήτων
3. Η αλλαγή δεν διαθέτει πόρους και όποιοι πόροι ενεργοποιήθηκαν αποσύρονται μόλις ολοκληρωθεί μία καινοτομία.
4. Οι ηγέτες, σε αρκετές περιπτώσεις είναι ελεγκτικοί και όχι καθοδηγητικοί και υποστηρικτικοί, με αποτέλεσμα η αλλαγή που επιδιώκεται να υπονομεύεται.

Δεδομένου ότι πολλές μεταρρυθμίσεις έχουν εγκαταλειφθεί εξαιτίας ενός συνδυασμού ανασταλτικών παραγόντων, οι Berman και McLaughlin αξιολογώντας τα αποτελέσματα προσπαθειών για εκπαιδευτική αλλαγή μεταξύ άλλων, σημείωσαν ότι, σε πολλές περιπτώσεις το σχολικό κλίμα, η ηγεσία καθώς και χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία και οι εκπαιδευτικές τους νοοτροπίες, λειτουργούν ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια αλλαγής (Sarason, 1996).

Αναφερόμενοι στα κριτήρια που πρέπει να πληρούν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, οι Sarason, Donahoe & Finnan υποστηρίζουν ότι κάθε μεταρρύθμιση πρέπει να βρίσκει ερείσματα σε παγιωμένες παραδοχές (Sarason, 1996; Donahoe, 1997; Finnan, 2000). Να δίδει τη δυνατότητα ανα-συγκρότησης και ανα-διάρθρωσης των σχολείων (Hargreaves, 1997a). Στον παράλληλο αυτών των θέσεων συναντάμε τις θέσεις του Fullan (1991), ο οποίος, παρά το γεγονός ότι χαρακτηρίζει τις πρακτικές αλλαγών ως «εμπνευστές», δεν παραλείπει να επισημάνει την αναποτελεσματικότητα της αλλαγής, όταν συνοδεύεται από υποχρεωτικότητα (Fullan, 1997). Όπως αναφέρει, «οι εντολές αλλάζουν κάποια πράγματα, αλλά δεν επηρεάζουν αυτό που πρέπει». Επίσης, όταν εμπλέκονται σύνθετες αλλαγές, οι άνθρωποι δεν αλλάζουν και δεν μπορούν να αλλάξουν. Επομένως, ακόμη και η υποχρεωτική αλλαγή δεν μπορεί να εφαρμοστεί, εάν η κουλτούρα των σχολείων δεν συμπορεύεται με τις αλλαγές (Fullan, 1997).

Οι συγκεκριμένες αμφισβητήσεις και ανησυχίες για το αξιολογικό πλαίσιο στο σύνολό του, φαίνεται να συμπαρασύρει και την πρακτική της αυτο-αξιολόγησης, η οποία κατά την άποψή μας κατέχει και πρέπει να κατέχει κυρίαρχη θέση στο αξιολογικό πλαίσιο, δεδομένου ότι τεκμηριώνει και πιστοποιεί πρακτικές αυτοαναφοράς κάθε οργανισμού. Από την επισκόπηση των θέσεων της επιστημονικής κοινότητας προκύπτει ότι η ασφάλεια που παρέχει η δύναμη της κλειστότητας και αυτοαναφορικότητας του συστήματος εμποδίζει την ένταξη κάθε πρακτικής για εκπαιδευτική αλλαγή, διότι λειτουργεί «διαταρακτικά» σε σχέση με την παγιωμένη εκπαιδευτική ρουτίνα, αφού καλεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας να τροποποιήσουν τρόπους εργασίας και πρακτικές αποτίμησης του έργου τους.

Αποφεύγοντας αυθαίρετες ταυτίσεις εννοιών και πρακτικών, θα λέγαμε ότι, αφενός η αυτοαναφορικότητα και η αυτοαξιολόγηση κινούνται παράλληλα, ακολουθώντας την πορεία της εκπαιδευτικής πράξης, αφετέρου ότι συγκλίνουν, αφού στα περιβάλλοντά τους υιοθετούν αρχές αυτονομίας ή περιορισμένης αυτονομίας.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Με βάση τη συλλογιστική ότι κάθε αναφορά στην εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να τεκμηριώνεται, καθίσταται σαφές ότι η τεκμηρίωση, ως εμπεριέχουσα την έννοια της απόδειξης και της πιστοποίησης θα πρέπει να αναφέρεται σε συγκεκριμένα, επιστημονικά και αποδεκτά κριτήρια.

Επομένως, ο σαφής προσδιορισμός του πλαισίου διάγνωσης, αναστοχασμού και βελτίωσης (Creemers&Kyriakides, 2012) στη βάση θεσμικών και επιστημονικών κριτηρίων, καθιστά ασφαλή, τεκμηριωμένη και πιστοποιημένη κάθε διαδικασία παροχής και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Αντικαθιστά τη «λανθάνουσα ασφάλεια» της αυτοαναφορικότητας με εκπαιδευτικά περιβάλλοντα θεσμικά αποδεκτά που ενσωματώνουν «δηλώσεις, αναφορές και ενέργειες της σχολικής μονάδας» στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και κάθε προσπάθεια για παροχή και αποτίμηση έργου.

Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, στην παρούσα εργασία διερευνούμε και παρουσιάζουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στην τεκμηρίωση και διασφάλιση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Το σκεπτικό μας για τη διασύνδεση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα στηρίζεται στους άξονες του θεσμικού πλαισίου.

Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π) της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους, η προαγωγή και βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές.

Χαρτογραφώντας τα πεδία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρονται στο ΦΕΚ: Αρ. Φύλλου 388, τχ. Β /27 Ιανουαρίου 2023, αξιολογούνται στο πεδίο Α:

- Το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού
- Η προετοιμασία διδασκαλίας.
- Η ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο
- Η διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές.
- Το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και διαχείριση της τάξης.
- Το παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης.
- Ο Αναστοχασμός - Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, και

στο πεδίο Β:

- Η συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του.
- Η ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της.
- Η συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους και άλλους φορείς.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Μέθοδος

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τη συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως μηχανισμού διασφάλισης και πιστοποίησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση:

• της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.
• του ρόλου της αξιολόγησης στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού;
2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών;
3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για τη δημιουργία παιδαγωγικών δικτύων επικοινωνίας;

Δείγμα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2023-24 σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικών μονάδων της Αττικής.

Εργαλείο έρευνας

Τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν με ποσοτική μεθοδολογία. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Για τις ανάγκες της της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε διαδικτυακά σε εκπαιδευτικούς της Αττικής. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε ανήλθε σε 150 ερωτηματολόγια.

Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν ποικίλων ειδικοτήτων, με τους περισσότερους να ανήκουν στην ειδικότητα των Φιλολόγων. Ακολουθούσαν οι Φυσικοί/Χημικοί και οι Πληροφορικοί. Το 61,3% αυτών ήταν γυναίκες και το 38% άνδρες. Το 64% αυτών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και το 70% αυτών είχε επαγγελματική εμπειρία δέκα (10) ετών και άνω.

Στο ερώτημα «αν νιώθουν έτοιμοι να αξιολογηθούν», οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν σε ποσοστό 52% ότι αισθάνονται έτοιμοι να αξιολογηθούν.

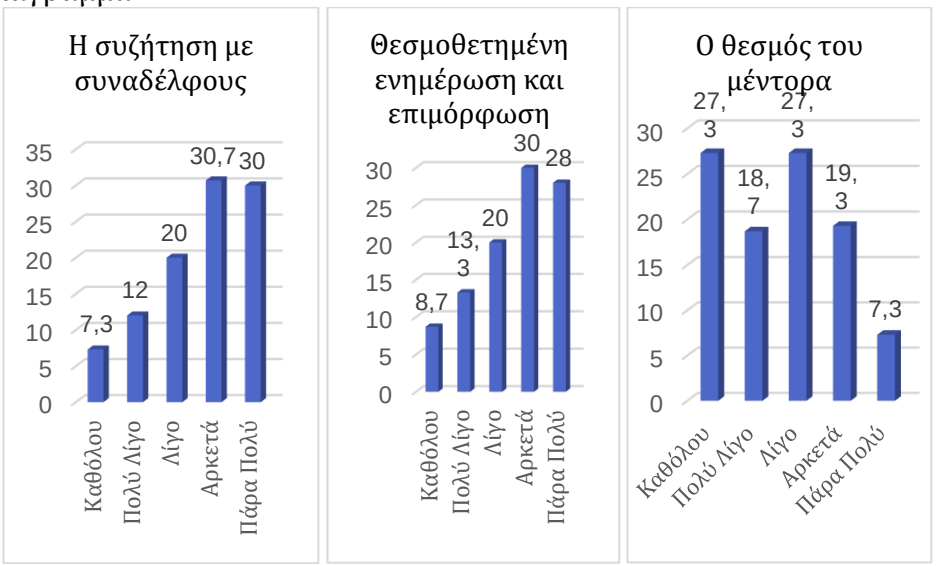
Πίνακας 1.
Αισθάνεσθε έτοιμος/η να αξιολογηθείτε;

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	26	17.3	17.3	17.3
	Πολύ Λίγο	17	11.3	11.3	28.7
	Λίγο	35	23.3	23.3	52.0
	Αρκετά	39	26.0	26.0	78.0
	Πάρα Πολύ	33	22.0	22.0	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

Στην ερώτηση «Δεδομένου ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί αλλαγή για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τι θα βοηθήσει, κατά τη γνώμη σας, στη διαχείριση αυτής της αλλαγής από την πλευρά των εκπαιδευτικών;», οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η συζήτηση με συναδέλφους και η θεσμοθετημένη ενημέρωση και επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση της αλλαγής. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τον θεσμό του μέντορα ως παράγοντα που θα μπορούσε να συμβάλει στη διαχείριση της αλλαγής που επιφέρει η αξιολόγηση. Το γεγονός ότι δεν θεωρούν τον θεσμό του μέντορα ως παράγοντα που θα μπορούσε να τους βοηθήσει σε αυτή την αλλαγή θα μπορούσε εγείρει ερωτήματα και θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο επόμενης έρευνας.

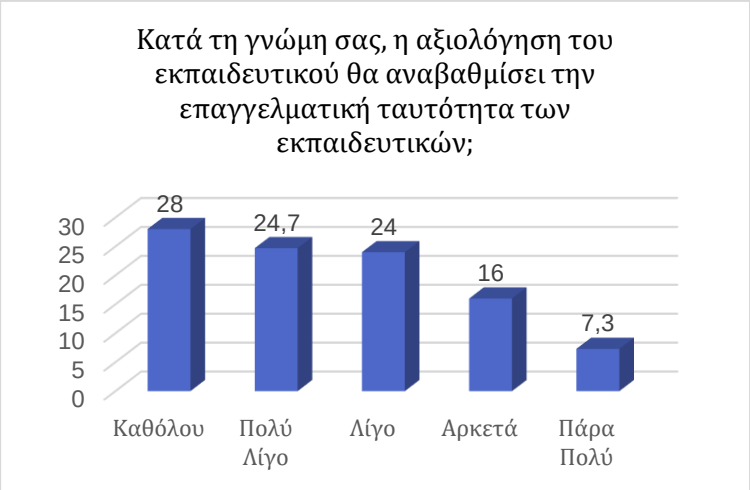
Διάγραμμα 1.



Σε ποσοστό 76,7% οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να αναβαθμίσει την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Διάγραμμα 2.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης



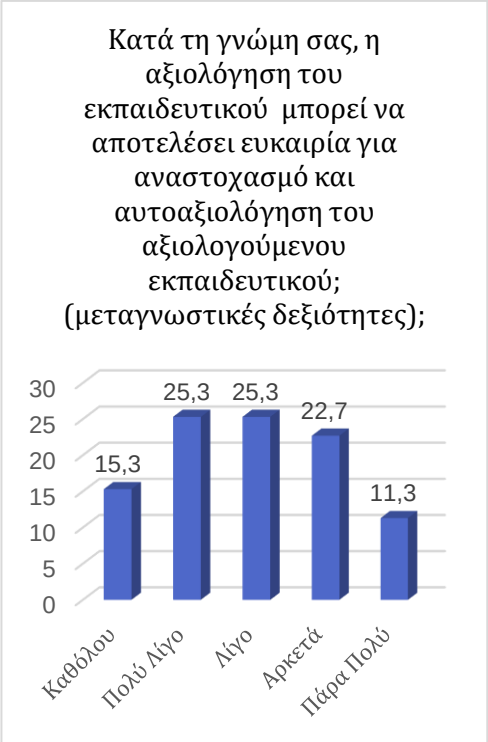
Οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί σε ποσοστό 77,3% σχετικά με τον ρόλο της αξιολόγησης στη διεύρυνση και επικαιροποίηση των επιστημονικών γνώσεων των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και στην καλύτερη ανταπόκρισή τους στα διοικητικά τους καθήκοντα σε ποσοστό 83,3%.

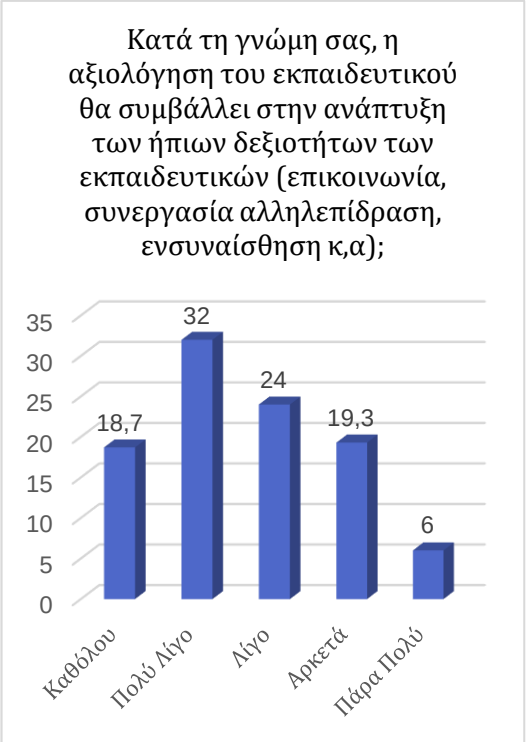
Διάγραμμα 3.

Οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί και ως προς τον ρόλο της αξιολόγησης στην ανάπτυξη μεταγνωστικών και ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 65,9% και 74,7% αντίστοιχα.

Διάγραμμα 4.

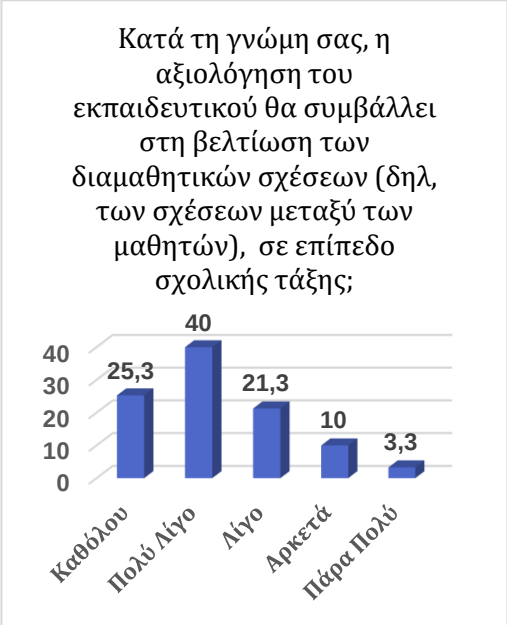
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

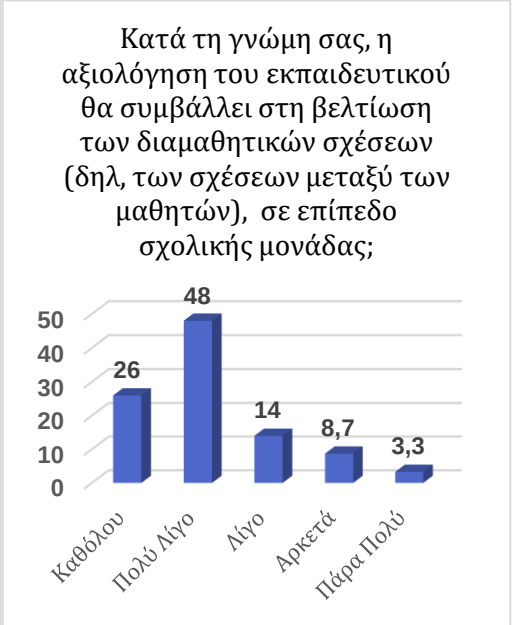




Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να βελτιώσει τις διαμαθητικές σχέσεις τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Διάγραμμα 5.

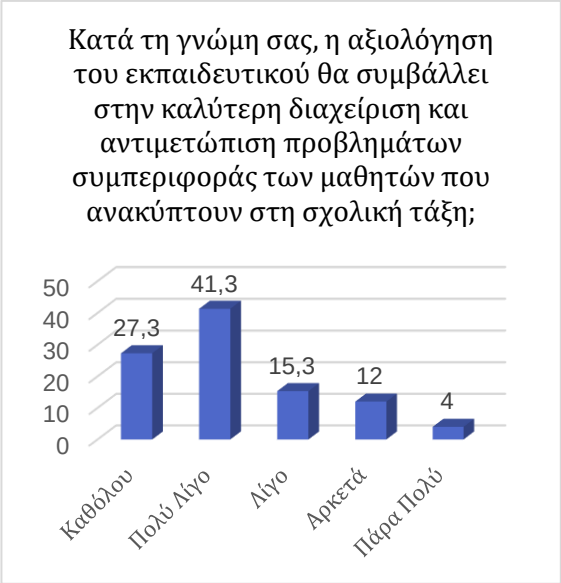


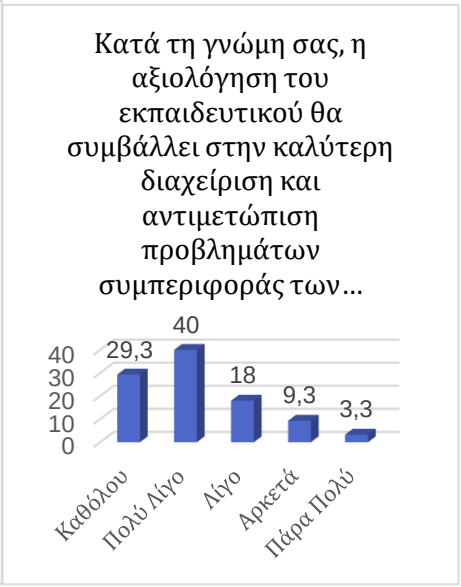


Αρνητική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών και όσον αφορά τον ρόλο της αξιολόγησης στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Διάγραμμα 6.

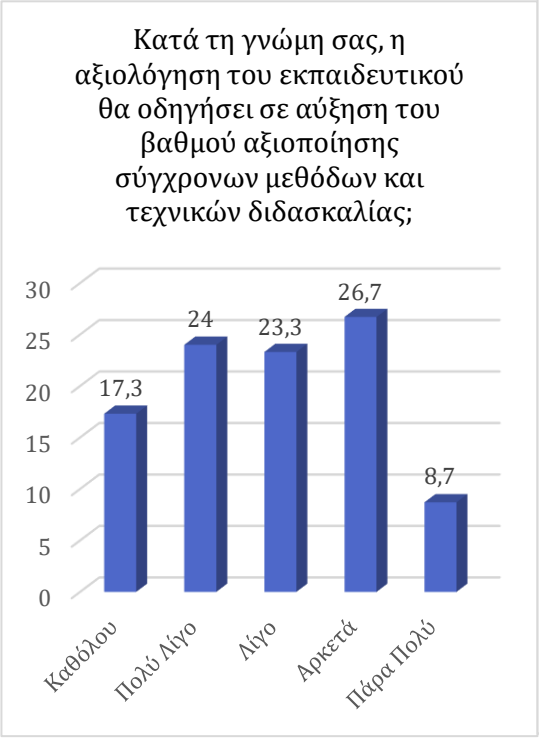
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

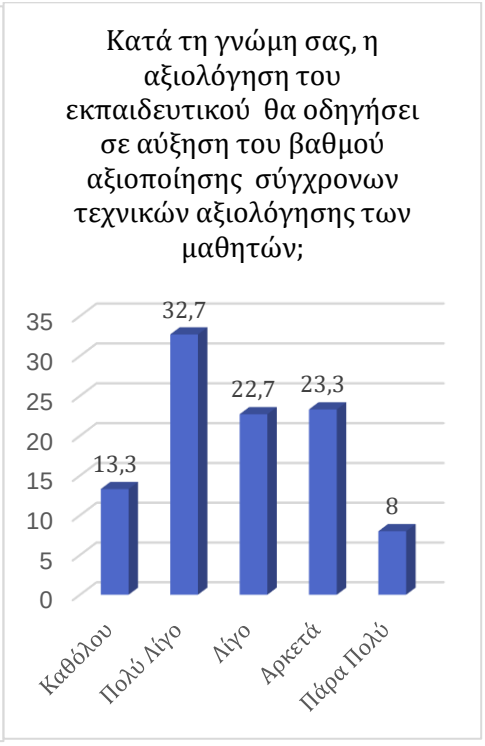




Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση δεν θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του βαθμού αξιοποίησης σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας και αξιολόγησης στο μάθημα.

Διάγραμμα 7.





Όσον αφορά την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών ως συνάρτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει σε αυτή.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Διάγραμμα 8.

Τέλος, όσον αφορά τον ρόλο της αξιολόγησης στη δημιουργία ευρύτερων παιδαγωγικών δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων της σχολικής μονάδας, καθώς και εκπαιδευτικών και Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη κανενός είδους δικτύου επικοινωνίας από τα ανωτέρω.

Πίνακας 2.
Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για τη δημιουργία ευρύτερων παιδαγωγικών δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	13.3	13.3	13.3
	Πολύ Λίγο	54	36.0	36.0	49.3
	Λίγο	39	26.0	26.0	**75.3**
	Αρκετά	29	19.3	19.3	94.7
	Πάρα Πολύ	8	5.3	5.3	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

Πίνακας 3.
Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για τη δημιουργία ευρύτερων παιδαγωγικών δικτύων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων;

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	28	18.7	18.7	18.7
	Πολύ Λίγο	54	36.0	36.0	54.7
	Λίγο	36	24.0	24.0	**78.7**
	Αρκετά	22	14.7	14.7	93.3
	Πάρα Πολύ	10	6.7	6.7	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

Πίνακας 5**.**
Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για την ενίσχυση των δικτύων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων της σχολικής μονάδας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	35	23.3	23.3	23.3
	Πολύ Λίγο	64	42.7	42.7	66.0
	Λίγο	32	21.3	21.3	**87.3**
	Αρκετά	15	10.0	10.0	97.3
	Πάρα Πολύ	4	2.7	2.7	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

Πίνακας 4**.**
Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για τη δημιουργία ευρύτερων παιδαγωγικών δικτύων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	35	23.3	23.3	23.3
	Πολύ Λίγο	64	42.7	42.7	66.0
	Λίγο	32	21.3	21.3	**87.3**
	Αρκετά	15	10.0	10.0	97.3
	Πάρα Πολύ	4	2.7	2.7	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Πλειοψηφικά πλην ελαχίστων εξαιρέσεων φαίνεται ότι υπάρχει πλήρης ανεξαρτησία μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Εντός του πλαισίου εγκυρότητας του δείγματός μας δεν παρατηρούνται ποικίλα και έντονα μοτίβα στατιστικών συσχετίσεων.

Στην ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα συμβάλλει στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών;» η ανάλυση έδειξε ότι όσο πιο μεγάλη η ηλικία τόσο πιο πολύ βαίνουμε προς Αρκετά και Πάρα Πολύ.

Επιπλέον, στην ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για τη δημιουργία ευρύτερων παιδαγωγικών δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας;» φαίνεται ότι υπάρχει μια σχετική τάση της λογικής πώς όσοι κατέχουν Βασικό Πτυχίο σπουδών ή 2ο Πτυχίο τείνουν προς το Καθόλου και Πολύ Λίγο, ενώ οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού και Διδακτορικού τίτλου διασπείρονται και προς το Αρκετά και Πάρα Πολύ.

Περιορισμοί έρευνας

Περιορισμοί στη γενίκευση των συμπερασμάτων λόγω του μεγέθους και της γεωγραφικής κατανομής του δείγματος.

Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδείχθηκε η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί, ενώ αισθάνονται έτοιμοι να αξιολογηθούν σε ποσοστό περίπου 50%, θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν θα συμβάλει στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τα Πεδία Α και Β της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (ΦΕΚ 388, τχ. Β /27 Ιανουαρίου 2023).

Προτείνεται η έρευνα να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών Β’ θμιας Εκπαίδευσης τόσο σχολικών μονάδων της Αττικής όσο και άλλων περιφερειών της Ελλάδος. Επιπλέον, προτείνεται η έρευνα να επεκταθεί και ως προς άλλους δείκτες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και να συγκριθούν, εφόσον είναι διαθέσιμα τα δεδομένα, πανελλαδικής έρευνας με απώτερο σκοπό τη σύγκριση με μέσους όρους Ευρώπης. Τέλος, δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο περιείχε ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες δεν αποτέλεσαν αντικείμενο ανάλυσης της παρούσας έρευνας, προτείνεται να αναλυθούν τα δεδομένα των ανοιχτών ερωτήσεων.

Βιβλιογραφία

Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education—Total Quality Care*. Bristol: SRHE and Open University Press.

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.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010β). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. London: Routledge.

Fullan, M.G. (1991*). The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Fullan, M. (1997). 2nd ed. New York: Teachers College Press.

Goldstein, H. (2003) (3rd Edition). *Multilevel statistical models*. London: Edward Arnold.

Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1297-1319): Springer.

Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216–240). London: Cassell and New York: Teachers College Press.Google Scholar

Kirk, D.J, & Jones, T.L. (2004) *Assessment Report – Effective Schools*, New Jersey: Pearson.

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. & 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.

Reneman, D. (2000). Sell'reference and policy-success. Unpublished doctoral dissertation, University of Utrecht, the Netherlands.

Scheerens, J.,& Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.

Scheerens, J. (2004). Review of school and instructional effectiveness research. Educational for All Global Monitoring Report 2005. 1-18.

Teddlie, C., & Reynolds, D., (2000). The International Handbook of School Effectiveness Research. January 2000. *School Leadership and Management 20*(3):394 – 395.

Κασιμάτη, Αικ., (2017). Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στο *Από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην επαγγελματική ζωή: Διεθνείς τάσεις και προοπτικές*, 8-10 Δεκεμβρίου 2017. Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ). Ηράκλειο Κρήτης (ISBN 9789609926287) Διαθέσιμο στο: https://synedrioiteiekpek. wordpress.com/

Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει; *Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα Ε., & Τσιόκανος, Α. (Επιμ.). 3ο Διεθνές Συνέδριο SchoolsasLearningOrganizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές*, 12 – 14 Σεπτεμβρίου 2014 (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς

Ευθυμίου Λαμπρινή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Α΄ Αθήνας
Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς: Η αξιολόγηση, όντας ένα αμφιλεγόμενο θέμα στον εκπαιδευτικό χώρο, συχνά εστιάζει στην ιεράρχηση και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, εάν υιοθετήσουμε μια εναλλακτική οπτική, η αξιολόγηση μπορεί να μετατραπεί σε ένα πολύτιμο εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Πώς; Εστίαση στην αυτοβελτίωση: Η αξιολόγηση οφείλει να λειτουργεί ως καθρέφτης, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους για μελλοντική βελτίωση. Συνεργατική αξιολόγηση: Η αντικατάσταση της παραδοσιακής, ιεραρχικής αξιολόγησης με μια ομαδική προσέγγιση, όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ο ένας τον άλλον με σεβασμό και ειλικρίνεια, μπορεί να οδηγήσει σε ανταλλαγή εμπειριών και βέλτιστων πρακτικών. Ενσωμάτωση της ανατροφοδότησης: Η συχνή και ουσιαστική ανατροφοδότηση, βασισμένη σε παρατηρήσεις και δεδομένα, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Σύνδεση με την επιμόρφωση: Η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως χάρτης, καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς προς εξατομικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης που ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες τους. Αναγνώριση και επιβράβευση: Η επιβράβευση της αριστείας και της προσπάθειας αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας το ηθικό και την αφοσίωσή τους. Η αξιολόγηση λοιπόν, όταν υιοθετεί μια αναπτυξιακή προσέγγιση, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για την ενδυνάμωση και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, προς όφελος της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Αναπτυξιακή αξιολόγηση, Αυτοβελτίωση, Συνεργατική αξιολόγηση, Ανατροφοδότηση, Εξατομικευμένη επιμόρφωση

Evaluation as a tool for teacher development

Abstract

Evaluation, a contentious issue in the educational field, often focuses on ranking and controlling teachers. However, if we adopt an alternative perspective, evaluation can be transformed into a valuable tool for professional development and teacher empowerment. How? Focusing on Self-Improvement: Evaluation should serve as a mirror, helping teachers identify their strengths and weaknesses, setting realistic goals for future improvement. Collaborative Evaluation: Replacing traditional, hierarchical evaluation with a team-based approach, where teachers evaluate each other with respect and honesty, can lead to the exchange of experiences and best practices. Incorporating Feedback: Frequent and meaningful feedback, based on observations and data, is the cornerstone of teacher development. Linking to Professional Development: Evaluation can serve as a roadmap, guiding teachers towards individualized professional development programs that meet their specific needs. Recognition

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

and Reward: Recognizing and rewarding excellence and effort is a significant motivator for teachers, boosting morale and dedication. Therefore, when evaluation adopts a developmental approach, it can be a powerful tool for empowering and developing teachers, benefiting the students' learning experience."

Εισαγωγή

Όλη η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει πλέον σήμερα την αξία και τη σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι πρώτες προσπάθειες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν αρχικά στην πιστοποίηση των προσόντων των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη γνώση, τα πιστοποιητικά, την εμπειρία και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Η υποκείμενη υπόθεση (και συχνά ο ρητός ισχυρισμός) ήταν ότι η πρόσληψη πιο ταλαντούχων ατόμων ή η βελτίωση των προσόντων εκείνων που ήδη βρίσκονται στο εκπαιδευτικό δυναμικό θα οδηγούσε σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Ως αποτέλεσμα, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα στις μέρες μας απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν κάποιου είδους επίσημο πιστοποιητικό διδασκαλίας ή/και να επιδείξουν βασικές γνώσεις για το περιεχόμενο που θα διδάξουν. Ωστόσο, αυξανόμενα στοιχεία δείχνουν ότι οι στατικοί δείκτες των προσόντων ή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών δεν εξηγούν επαρκώς τις μεγάλες διακυμάνσεις στην επίδοση των μαθητών που παρατηρούνται σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο. Αυτό οδήγησε σε μια πιο πρόσφατη αλλαγή πολιτικής προς την πιο λεπτομερή αξιολόγηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών ή γενικότερα της εργασίας που κάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα και έξω από την τάξη και τον αντίκτυπο που έχουν αυτές οι πρακτικές στη μάθηση και σε άλλα αποτελέσματα των μαθητών. Τα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης μετατοπίζουν την εστίασή τους μακριά από μοντέλα που επικεντρώνονται σε στατικούς δείκτες των προσόντων των εκπαιδευτικών, προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο επικεντρωμένης αξιολόγησης των πρακτικών των εκπαιδευτικών ή της απόδοσης στην εργασία. Αυτή η εστίαση απαιτεί έναν ισχυρό ορισμό και λειτουργικότητα των βασικών δομών που εμπλέκονται και των στοιχείων τους. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η καθημερινή χρήση εννοιών όπως η ποιότητα, η ικανότητα, η πρακτική, η απόδοση, η επιτυχία ή η αποτελεσματικότητα συχνά διαψεύδει τον εννοιολογικό τους πλούτο και τις διακρίσεις μεταξύ τους.

Αναπτυξιακή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση θεωρείται ως περισσότερο αποτελεσματική όταν είναι μέρος αυτού που η Linda Darling-Hammond αποκαλεί ένα ισχυρό «σύστημα διδασκαλίας και μάθησης», ενός συστήματος που υποστηρίζει τη συνεχή βελτίωση μεμονωμένων εκπαιδευτικών , ομάδων εκπαιδευτικών και του επαγγέλματος της διδασκαλίας στο σύνολό της (Darling-Hammond, 2013). Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013), ένα τέτοιο σύστημα θα ενέτασσε την αξιολόγηση και τις ευκαιρίες για τη μάθηση των εκπαιδευτικών μαζί με άλλα στοιχεία σε ένα ολοκληρωμένο σύνολο για να προωθήσει την απόδοση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο της σταδιοδρομίας τους. Σημειώνει δε χαρακτηριστικά: «Είναι σημαντικό να συνδέσει κανείς τόσο την επίσημη επαγγελματική ανάπτυξη όσο και τις ευκαιρίες μάθησης που ενσωματώνονται στην

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εργασία με το σύστημα αξιολόγησης. Η αξιολόγηση από μόνη της δεν θα βελτιώσει την πρακτική. Η παραγωγική ανατροφοδότηση πρέπει να συνοδεύεται από ευκαιρίες μάθησης. Οι αξιολογήσεις θα πρέπει να ενεργοποιούν τον συνεχή καθορισμό στόχων για τομείς στους οποίους θέλουν να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένες μεθόδους υποστήριξης επαγγελματικής ανάπτυξης και καθοδήγησης και ευκαιρίες ανταλλαγής εμπειρογνωμοσύνης, ως μέρος της αναγνώρισης των δυνατοτήτων και των αναγκών των εκπαιδευτικών» (σ. 99).

Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων θα είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν θετικά την ποιότητα της διδασκαλίας εάν κατανείμουν τις άμεσες προσπάθειές τους με τους εκπαιδευτικούς σε «κανάλια διευκόλυνσης». Ειδικότερα, μπορούμε να συνοψίσουμε τέσσερις δέσμες δράσεων: παροχή ενεργών ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς, ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μοιράζονται τους στόχους, την εργασία και την ευθύνη για τα αποτελέσματα των μαθητών, προσφορά πλήρους υποστήριξης για το έργο των εκπαιδευτικών, και δημιουργία συστημάτων στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύσσουν και να τελειοποιούν τακτικά τις δεξιότητές τους. Ένα βασικό σημείο εδώ είναι η υπεροχή του διευκολυντικού ρόλου των ηγετών, μια προσέγγιση με πολύ πιο εμπειρική σύνδεση με τα μαθησιακά αποτελέσματα από την άμεση εργασία αξιολόγησης του κάθε εκπαιδευτικού (Murphy et al., 2013).

Η σημασία της διασύνδεσης της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να φανεί σε διάφορες εθνικές κατευθυντήριες γραμμές και σε μοντέλα που βασίζονται στην έρευνα για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών πολιτικών και προγραμμάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, μεταξύ των οκτώ βασικών συνιστωσών των αποτελεσματικών ολοκληρωμένων μοντέλων αξιολόγησης εκπαιδευτικών που προσδιορίζονται από το Centre on Great Teachers and Leaders of the American Institutes of Research είναι η «ευθυγράμμιση με την επαγγελματική ανάπτυξη» (Center on Great Teachers and Leaders [GTL], 2013b). Στον πρακτικό του οδηγό για το σχεδιασμό ολοκληρωμένων συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών, το Κέντρο υποστηρίζει την ανάγκη να σχεδιαστεί «ένα ευθυγραμμισμένο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και επαγγελματικής μάθησης» (GTL, 2013a). Συμπεραίνει ότι «η παροχή ενσωματωμένης, συνεχούς, εξατομικευμένης και συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης και υποστήριξης είναι απαραίτητη προκειμένου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να έχει θετικές επιπτώσεις στην πρακτική των εκπαιδευτικών».

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και αυτοβελτίωση

Η αξιολόγηση δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα, παρανοήσεις και ακούσιες επιπτώσεις. Πολλές από αυτές τις προκλήσεις έχουν να κάνουν με τον κύριο παράγοντα της σχολικής βελτίωσης: τον εκπαιδευτικό. Μία εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να φαίνεται ως τελετουργική ή γραφειοκρατική διαδικασία (ειδικά όταν επιβάλλεται και αντιμετωπίζεται από εξωτερικές δυνάμεις) παρά ως μία πρακτική και αξιόπιστη διαδικασία σχολικής βελτίωσης (Chapman & Sammons, 2013). Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε μια προκαθορισμένη, έτοιμη, «από το ράφι» διαδικασία αξιολόγησης. Αυτή η προσέγγιση που ταιριάζει σε όλους είναι ευκολότερο να υιοθετηθεί παρά να επιλεχθεί μια πραγματική προσέγγιση από «κάτω προς τα πάνω». Ο αντιφατικός ρόλος του εκπαιδευτικού του σχολείου και

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

του αξιολογητή της απόδοσης του σχολείου επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να αναδείξουν σκληρές αλήθειες για το σχολείο τους (Chapman & Sammons, 2013). Τα σωματεία εκπαιδευτικών θεωρούνται ως εμπόδιο στις δραστηριότητες σχολικής αυτοαξιολόγησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις δραστηριότητες της αξιολόγησης ως χρονοβόρες και δύσκολες (Vanhoof et al., 2009). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να προωθήσουν το δικό τους συμφέρον. Η μικροπολιτική του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο για τη βελτίωση του σχολείου.

Στην έρευνα του Mavromatidis (2016), αποδεικνύεται πως- παρά τα προηγούμενα εμπόδια-, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρή συνεργατική κουλτούρα είναι πιο πιθανό να έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με μέτρια ή αδύναμη τέτοια κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν βρεθεί να έχουν εξίσου πιθανότητες να έχουν αυτή την κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα είναι πιο πιθανό να έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο πτυχίο. Οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται σθεναρά τις υποθέσεις αξίας, στις οποίες βασίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πιο πιθανό να έχουν θετική στάση έναντι αυτής από τους εκπαιδευτικούς που επιδεικνύουν μέτρια ή ασθενή αποδοχή αυτών των υποθέσεων αξίας. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν βρεθεί ότι είναι εξίσου πιθανό να έχουν ισχυρή αποδοχή αυτών των υποθέσεων αξίας.

Η αξία της συνεργατικής αξιολόγησης

Τα πλεονεκτήματα της συλλογικότητας και της συνεργατικότητας αναγνωρίζονται από όλους, για όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συλλογικότητα αυτή είναι το μυστικό για τη δημιουργία ενός καλού σχολείου. Όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι εμποτισμένοι με μια κουλτούρα συλλογικότητας, όλα μπορούν να λειτουργούν καλύτερα, και θα υπάρχει μεγαλύτερη εκπαιδευτική επιτυχία, η οποία θα προωθεί την καλή και αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη. Η συνεργατική πρακτική είναι, στην πραγματικότητα, μια διαδικασία που επιτρέπει την ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Στη σχέση και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, ο εκπαιδευτικός μοντελοποιεί μια διαδικασία οικοδόμησης επαγγελματικών δράσεων που αναπόφευκτα θα αντανακλούν τις διδακτικές πρακτικές και ταυτόχρονα θα εισάγουν την προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη. Γι' αυτόν τον λόγο αποδίδεται κρίσιμος ρόλος στη διάσταση της συνεργασίας δηλώνοντας ότι, χωρίς μια σχέση ενεργού και συνεργατικού χαρακτήρα, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αναπτυχθεί επαγγελματικά (Marcos et al., 2015).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω διαπιστώσεις η έρευνα των Marcos et al. (2015), έδειξε πως η διαδικασία της αξιολόγησης δεν διευκολύνει εύκολα πρακτικές που προάγουν τη συλλογικότητα που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της συλλογικής εργασίας. Έτσι, υπάρχει μια σαφής έλλειψη συνεργασίας μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου όσον αφορά τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα όσον αφορά την ανταλλαγή υλικού, εμπειριών και άλλων μέσων για την υποστήριξη διδακτικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, δεν αναπτύσσονται εύκολα συνεπείς πρακτικές για

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μία συστηματική και σκόπιμη συνεργασία. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η διαδικασία της αξιολόγησης προκαλεί συνήθως την ανάπτυξη άκρως ατομικιστικών πρακτικών, συχνά με ανταγωνιστικές προθέσεις, που προκαλούν μοναχικές συμπεριφορές, εκτός από την έλλειψη διαλόγου και επικοινωνίας.

Αποτελέσματα

Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενεργοποιούν τον συνεχή καθορισμό στόχων για τομείς στους οποίους θέλουν να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένες μεθόδους υποστήριξης επαγγελματικής ανάπτυξης και καθοδήγησης και ευκαιρίες ανταλλαγής εμπειρογνωμοσύνης, ως μέρος της αναγνώρισης των δυνατοτήτων και των αναγκών των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο αξιολόγηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συμβαδίζουν. Στο ίδιο πλαίσιο, μία αξιολογική διαδικασία που θα λαμβάνει υπόψη της την εξατομικευμένη μάθηση και διδασκαλία, αναπόφευκτα θα κατευθύνει και τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της προσωπικής τους επιμόρφωσης για να ανταποκριθούν σε αυτές τις προκλήσεις.

Η ανατροφοδότηση της αξιολόγησης έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την πρακτική των εκπαιδευτικών και έχει σκοπό να παρακινήσει τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού σχετικά με την πρακτική αυτή. Τα προγράμματα αξιολόγησης λοιπόν θα πρέπει να περιλαμβάνουν τις ροές της ανατροφοδότησης. Συνεργατική κουλτούρα και συνεργατική αξιολόγηση είναι θετικά μεγέθη, ακόμη και στην περίπτωση που εμφανίζονται σκληρύνσεις και ανταγωνισμοί μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ένα πρόγραμμα συνεργατικής αξιολόγησης θα πρέπει να είναι πλήρως διαρθρωμένο ώστε να αποφεύγονται οι επιμέρους αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις.

Βιβλιογραφία

Center on Great Teachers and Leaders. (2013a). *A practical guide for designing comprehensive teacher evaluation systems*. Washington, DC: American Institutes of Research.

Center on Great Teachers and Leaders. (2013b). *Teacher evaluation models in practice*. Washington, DC: American Institutes of Research.

Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* : ERIC.

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. San Francisco: Jossey -Bass.

Ford, T. G., Van Sickle, M., Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C., (2017). Teacher self-efficacy, professional commitment, and high-stakes teacher evaluation policy in Louisiana. *Educational Policy*, 31(2), 202-248, doi :https://doi.org/10.1177/0895904815586855

Marcos, A., Machado, E., & Abelha, M. (2015). Effect(s) of teacher evaluation on collaborative practices: induction. *Procedia- Social & Behavioral Sciences*, 174: 3674-3680. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1090https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1090

Mavromatidis, I. (2016). *Characteristics of teachers with positive attitudes towards school self-evaluation in Greece A comparison between primary and secondary school teachers*. University of Oslo. Accessed at:

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/54558/1/Characteristics-of-teachers-with-positive-attitudes-towards-school-self-evaluation-in-Greece.pdf

Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R.H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes. *Educational Researcher*, 42(6), 349-354. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X13499625

Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013, October). Mean what you say: Defining and integrating personalized, blended and competency education. *International Association for K-12 Online Learning*. Accessed at: https://eric.ed.gov/?id=ED561301

Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teacher through teacher evaluation?. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509-530. doi: https://doi.org/10.1080/09243453.2013.842601

van Roermund, T., Schreurs, M., Mokkink, H., Bottema, B., Scherpbier, A., & van Well, C. (2013). Qualitative study about the ways teachers react to feedback from resident evaluation. *BMC Medical Education*, 98(13), 1-9. doi:https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-13-98

Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35(1): 21-28. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.01.004

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι βινιέτες ως τεχνική αξιολόγησης στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ευαγγελία Χρ. Λόζγκα
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., Διδάσκουσα ΑΣΠΑΙΤΕ ΕΠΠΑΙΚ

Περίληψη

Οι βινιέτες αποτελούν σύντομες περιγραφικές ιστορίες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που χρησιμοποιούνται για να εξυπηρετήσουν ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών η αξιοποίησή τους ως εργαλείο αξιολόγησης εμφανίζει μια αύξηση και αναδεικνύονται ως μια πολλά υποσχόμενη τεχνική, που ευθυγραμμίζεται με τις βασικές αρχές της αξιολόγησης για τη μάθηση και αντιμετωπίζει προκλήσεις που αναφύονται στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σκοπό της εργασίας αποτελεί αφενός η παρουσίαση του πλαισίου γύρω από το οποίο περιστρέφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των βινιετών ως τεχνικής αξιολόγησης, αφετέρου η διαπίστωση της παιδαγωγικής αξίας και της συνεισφοράς της τεχνικής στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς λείπουν σχετικά δημοσιεύματα.

Λέξεις-κλειδιά: Βινιέτες, αξιολόγηση, εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Vignettes as an assessment technique in teachers' education and training

Abstract

Vignettes are short descriptive stories of educational reality used to serve research and educational purposes. In the field of teacher education, their use as an assessment tool is increasing while they are emerging as a promising technique aligning with the basic principles of assessment for learning and addressing challenges that arise in teacher education and training. The purpose of the paper is, on the one hand, to present the framework around which the design and application of vignettes as an assessment technique revolves, on the other hand, to establish the pedagogical value and contribution of the technique to teacher education and training, as there is a lack of relevant publications.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα βασικά χαρακτηριστικά της νέας τάσης στην εκπαιδευτική αξιολόγηση στη σημερινή κοινωνία της μάθησης, της αξιολόγησης για τη μάθηση, η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί δυναμικό εργαλείο μάθησης και μηχανισμό συνεχούς ανατροφοδότησης, προωθεί την ενεργό συμμετοχή των αξιολογούμενων, πραγματώνεται μέσα από σύνθετες αυθεντικές δραστηριότητες στη βάση σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων που απορρέουν από τους μαθησιακούς στόχους και κοινοποιούνται εγκαίρως στους αξιολογούμενους, και εστιάζει στην αποτίμηση τόσο των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και των δεξιοτήτων στις οποίες στοχεύει (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Από την άλλη, μεγάλες προκλήσεις στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνιστούν η εφαρμογή της επιστημονικής θεωρίας στην πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας καθώς και η καλλιέργεια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού των εκπαιδευομένων μέσα από την παρατήρηση της διδακτικής πράξης. Οι προκλήσεις αυτές συχνά είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν από τα Τμήματα που εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς, δεδομένων των διάφορων περιορισμών (π.χ. χρόνος, πρόσβαση) που αναφύονται. Μια εναλλακτική λύση στην περίπτωση αυτή υποστηρίζεται ότι αποτελεί η μάθηση που βασίζεται στη μελέτη σεναρίων (case-based learning) (Jeffries & Maeder, 2011; Petrarca & Kitchen, 2023; Syring et al., 2015).

Οι βινιέτες ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία-ομπρέλα των σεναρίων, αποτελώντας σύντομες περιγραφικές ιστορίες που ακολουθούνται από ένα σύνολο από ερωτήσεις, στις οποίες καλείται να απαντήσει ο αναγνώστης με βάση την ιστορία (Erfanian et al., 2020). Χρησιμοποιούνται κυρίως σε έρευνες (Στραβάκου & Λόζγκα, 2018), αλλά και στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση επαγγελματιών, ως παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά εργαλεία, για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και τη μάθηση των εκπαιδευόμενων (βλ. Jeffries & Maeder, 2004-2005; Krummenauer et al., 2020). Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιούνται σε προγράμματα εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την προετοιμασία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Jeffries & Maeder, 2006; Kuntze et al., 2024; Shelton et al., 2021). Επίσης, πολλά ερευνητικά έργα, στο πλαίσιο της "Καμπάνιας Ποιότητας για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών" στη Γερμανία, χρησιμοποιούν στα πανεπιστημιακά μαθήματα αυτή την τεχνική για να αξιολογήσουν τις ικανότητες των εν δυνάμει δασκάλων ή για τον αναστοχασμό τους πάνω στη σχολική πρακτική (Dannemann, 2017).

Η αξιοποίηση των βινιετών ως εργαλείων μέτρησης και αξιολόγησης εμφανίζει μια αύξηση στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Lohse-Bossenz et al., 2022) και αναδεικνύονται ως ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μέτρηση και αξιολόγηση των συμπεριφορών, των πεποιθήσεων και των γνώσεων των εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Bailey et al., 2006; Barnatt et al., 2007; Shelton et al., 2021), των επαγγελματικών τους ικανοτήτων (Brovelli et al., 2014), των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του τρόπου μάθησής τους κ.ά. (Jeffries & Maeder, 2004-2005).

Εάν και οι βινιέτες φαίνεται να αποτελούν μια πολλά υποσχόμενη τεχνική, λείπουν σχετικά δημοσιεύματα που πραγματεύονται τον σχεδιασμό και τη χρήση της. Σκοπό λοιπόν της παρούσας εργασίας συνιστούν η παρουσίαση της κατασκευής και της εφαρμογής των βινιετών ως εργαλείων αξιολόγησης στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των ασκούμενων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Οι βινιέτες ως εργαλείο αξιολόγησης

Πλουραλισμός απόψεων εντοπίζεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τον προσδιορισμό και τον τρόπο σχεδιασμού των βινιετών, ενώ αυτές συχνά συγχέονται με τα υπόλοιπα είδη των ιστοριών που προσφέρονται για μάθηση (π.χ. τις μελέτες περιπτώσεων, τις ιστορίες περιπτώσεων) (Jeffries & Maeder, 2004-2005). Οι Jeffries και Maeder (2009) διατυπώνουν έναν εξειδικευμένο ορισμό για τις βινιέτες που προορίζονται για αξιολογικούς σκοπούς, ορίζοντάς τες ως "ατελείς μικρές ιστορίες που έχουν γραφεί για να αντανακλούν, με έναν λιγότερο περίπλοκο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

τρόπο, πραγματικές καταστάσεις προκειμένου να ενθαρρύνουν συζητήσεις και πιθανές λύσεις σε προβλήματα όπου πολλαπλές λύσεις είναι πιθανές" (p. 22).

Οι βινιέτες λοιπόν αποτελούν σύντομες περιγραφές ατόμων, γεγονότων, εμπειριών, σχέσεων ή καταστάσεων, που αναπαριστούν με απλουστευμένο τρόπο την πολύπλοκη εκπαιδευτική καθημερινότητα (Bentz, 2014; Skilling & Stylianides, 2019). Αποτυπώνουν τυπικές, προβληματικές, διλημματικές ή κριτικές καταστάσεις και περιστατικά από την εκπαιδευτική πράξη (Dannemann, 2017; Friesen, 2017; Herman, 1998; Krummenauer et al., 2020), και οι αξιολογούμενοι καλούνται να αναλύσουν υποδειγματικές εκπαιδευτικές πρακτικές είτε να λύσουν ένα πρόβλημα που αφορά το εκπαιδευτικό έργο (Jeffries & Maeder, 2011). Σε άλλες πάλι περιπτώσεις τα σενάρια περιέχουν λανθασμένα στοιχεία, παρωχημένες απόψεις ή διφορούμενα σημεία, και ζητείται από τους αξιολογούμενους να τα εντοπίσουν και να τα διορθώσουν (Petrarca & Kitchen, 2023). Έτσι, οι βινιέτες προσφέρουν στους αξιολογούμενους τη δυνατότητα να «ρίξουν» μια ματιά στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον για αυθεντική αξιολόγηση, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να σκεφτούν κριτικά, να αναλύσουν σε βάθος το αντικείμενο αξιολόγησης, να αναστοχαστούν πάνω στις διδακτικές πρακτικές και να απαντήσουν με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Bailey et al., 2006; Dannemann, 2017; Herman, 1998; Veal, 2002).

Αναφορικά με την κατασκευή τους, η Campbell (1996), έχοντας εφαρμόσει τις βινιέτες ως εκπαιδευτικό εργαλείο, προτείνει τρία βήματα: α) τον καθορισμό θεμάτων που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευόμενους, β) τη διαμόρφωση και την περιγραφή καταστάσεων που είναι σχετικές με, αλλά και φαντάζουν ρεαλιστικές σε, αυτούς, και γ) τη δοκιμή των σεναρίων σε αντίστοιχες ομάδες, προκειμένου να διασφαλιστούν η ικανότητα των εκπαιδευόμενων να ασχοληθούν με τα περιγραφόμενα θέματα και η σαφήνεια των βινιετών. Από την άλλη, οι Skilling και Stylianides (2019) διατυπώνουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για τη σύλληψη, τον σχεδιασμό και τη χορήγηση των βινιετών, το οποίο προτείνουν να κινηθεί γύρω από συγκεκριμένους άξονες, στους οποίους και βασίζεται η ανάλυση που ακολουθεί.

Οι βινιέτες που εξυπηρετούν την αξιολόγηση απαρτίζονται από τρία τμήματα: α) από το τμήμα της ιστορίας ή αλλιώς το σενάριο, β) από το τμήμα των ερωτήσεων ή των δραστηριοτήτων που καλούνται να απαντήσουν και να εκτελέσουν αντίστοιχα οι αξιολογούμενοι με βάση το σενάριο, και γ) από έναν οδηγό βαθμολόγησης, που ουσιαστικά συνιστά μια αναλυτική ρουμπρίκα αξιολόγησης των απαντήσεων και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το προηγούμενο τμήμα (Jeffries & Maeder, 2004-2005). Καθένα από τα τμήματα αυτά αναλύονται ακολούθως, σε συνδυασμό με τις προτεινόμενες κατευθυντήριες γραμμές για την κατασκευή των βινιετών, όπως προαναφέρθηκαν, και σε μια προσπάθεια σύνδεσής τους με το αξιολογικό πλαίσιο στο οποίο οφείλει να εδράζεται η αξιολόγηση (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Το τμήμα του σεναρίου

Σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες στη βιβλιογραφία, για τον σχεδιασμό του σεναρίου αρχικά πρέπει *να προσδιοριστούν τα θέματα που αφορά*, *το είδος της βινιέτας που χρησιμοποιείται* και *η μορφή που έχει,* τα οποία αποφασίζονται στη βάση του σκοπού της αξιολόγησης, των διδακτικών στόχων και των στόχων

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

επίδοσης, καθώς και του προφίλ των αξιολογούμενων (Erfanian et al., 2020; Krummenauer et al, 2020; Leicher & Mulder, 2018; Skilling & Stylianides, 2019). Στην περίπτωση που οι βινιέτες είναι καρτούν ή βίντεο, πρέπει στη φάση αυτή να επιλεγεί το κατάλληλο λογισμικό με το οποίο θα σχεδιαστούν (Petrarca & Kitchen, 2023).

Στη συνέχεια αναφέρονται μερικές σκέψεις αναφορικά με το είδος και τη μορφή του σεναρίου:

Σε σχέση με την πλοκή που μπορεί να έχει το σενάριο, προτείνονται δύο είδη βινιετών: η βινιέτα αξιολόγησης (evaluation vignette) και επίλυσης προβλήματος (problem-solving vignette). Στη μεν πρώτη η ιστορία που περιγράφεται είναι ολοκληρωμένη, δηλαδή υπάρχει αρχή, μέση και τέλος, αλλά λείπουν από αυτήν λεπτομέρειες, και ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να την αξιολογήσουν ενώ ενθαρρύνεται η διατύπωση πολλαπλών ερμηνειών. Αυτού του είδους η βινιέτα ενδείκνυται, όταν σκοπός της αξιολόγησης είναι το αποτέλεσμα, δηλαδή η γνώση που έχει αποκτηθεί. Στη βινιέτα της δεύτερης περίπτωσης η ιστορία διακόπτεται σε ένα κριτικό σημείο και ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να δώσουν τη συνέχεια στην ιστορία επιλύοντας το πρόβλημα που περιγράφεται, στηριζόμενοι σε ένα σύνολο από κριτήρια, που προσδιορίζονται από το περιεχόμενο του μαθήματος. Η βινιέτα αυτή επιλέγεται, όταν σκοπός της αξιολόγησης είναι μια διαδικασία, όπως η κατάκτηση μιας δεξιότητας (Jeffries & Maeder, 2004-2005 & 2011).

Σε ό, τι αφορά τη μορφή, τα σενάρια μπορεί να είναι διαφορετικών μορφών. Η πιο συνήθης είναι τα γραπτά κείμενα, τα οποία εντοπίζονται στη βιβλιογραφία να ποικίλλουν σε ό, τι αφορά την έκτασή τους (Erfanian et al., 2020), εάν και οι Jeffries και Maeder (2011) προσδιορίζουν την έκταση των γραπτών βινιετών που προορίζονται ειδικά για την αξιολόγηση στις 200 λέξεις. Διχογνωμία ακόμη επικρατεί για το εάν τα γραπτά σενάρια είναι μόνο αφηγηματικής μορφής ή μπορεί να περιέχουν και διαλόγους (Bailey et al., 2006; Leicher & Mulder, 2018). Τα σενάρια μπορεί ακόμη να είναι βίντεο ή μουσικά βίντεο, κινούμενα σχέδια, κάρτες απαντήσεων, παιχνίδια, φωτογραφίες, flipbook, κόμικ κ.ά. (Erfanian et al., 2020).

Οι διαφορετικές μορφές των σεναρίων εμφανίζουν διαφορετικούς περιορισμούς και πλεονεκτήματα (Krummenauer et al., 2020). Οι βινιέτες-βίντεο υποστηρίζεται ότι προσδίδουν στις περιγραφόμενες καταστάσεις τη μεγαλύτερη δυνατή αυθεντικότητα και παραστατικότητα, ενισχύοντας την εγκυρότητα των σεναρίων καθώς και το κίνητρο και την αφοσίωση των εκπαιδευόμενων. Γι' αυτό και θεωρούνται καταλληλότερες για να αξιολογήσουν την -κατά τον Shulman- παιδαγωγική γνώση (pedagogical knowledge) (Brovelli et al., 2014; Erfanian et al., 2020). Από την άλλη, όμως, εγείρουν προβλήματα σε ό, τι αφορά τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων -ιδίως εάν πρόκειται για υλικό αντλημένο από πραγματικές σχολικές αίθουσες, είναι περισσότερο χρονοβόρες στην κατασκευή τους, ενώ λόγω των πολλών πληροφοριών τους επιφέρουν μεγαλύτερο νοητικό φόρτο για τους αξιολογούμενους (Krummenauer et al., 2020). Αντίθετα, οι βινιέτες-καρτούν διευκολύνουν την εύκολη αναπαράσταση των σημαντικών πληροφοριών για το πλαίσιο του σεναρίου μέσω γραφημάτων, αφαιρώντας πληροφορίες που δεν έχουν ουσία, και επιτρέπουν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη σχετική θεωρία (Kuntze et al., 2024). Επίσης, οι βινιέτες-καρτούν μαζί με τις γραπτές θεωρείται ότι είναι πιο εύκολες στην κατασκευή και πιο ευπροσάρμοστες κατά τη χρήση, επειδή περιέχουν λιγότερες πληροφορίες (Krummenauer et al., 2020). Οι γραπτές βινιέτες

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ακόμη θεωρούνται καταλληλότερες για να αξιολογήσουν την -κατά τον Shulman- παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (pedagogical content knowledge), επειδή επιτρέπουν την περιγραφή μεγαλύτερων τμημάτων από ένα μάθημα (Brovelli et al., 2014).

Οι πληροφορίες και τα στοιχεία για τη συγγραφή του σεναρίου μπορούν να αντληθούν από ποικίλες πηγές ή ακόμα από έναν συνδυασμό τους, για να ενισχύσουν την εγκυρότητά του (Erfanian et al., 2020). Καταρχήν, συγκεντρώνονται από τη διδακτέα ύλη, τον οδηγό σπουδών και από διδακτικά και επιστημονικά συγγράμματα, ενώ μπορούν να συγκεντρωθούν και από τη διδακτική και ερευνητική εμπειρία του ίδιου του διδάσκοντα, από ήδη δημοσιευμένες βινιέτες, από ταινίες ή ντοκιμαντέρ, από προσωπικές εμπειρίες, από τη σχετική έρευνα και γενικά την επιστημονική βιβλιογραφία, από συζητήσεις με ειδικούς και επαγγελματίες στο πεδίο ή μπορεί ακόμα να συλλεγούν ερευνητικά δεδομένα για το θέμα προς αξιολόγηση με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με άτομα που έχουν εξειδικευμένη γνώση γι’ αυτό (Barnatt et al., 2007; Cakmakci, 2017; Dannemann, 2017; Erfanian et al., 2020; MacIntyre & Lister, 2010; Petrarca & Kitchen, 2023; Skilling & Stylianides, 2019; Στραβάκου & Λόζγκα, 2018; Veal, 2002).

Η εγκυρότητα των σεναρίων διασφαλίζεται επίσης από: α) την πιλοτική δοκιμή των βινιετών σε επαγγελματίες του πεδίου, β) την αξιολόγησή τους από ειδικούς πριν τη χορήγησή τους -τα οποία συνιστούν ισχυρή σύσταση στη βιβλιογραφία (Erfanian et al., 2020; Skilling & Stylianides, 2019) και γ) την εξασφάλιση της αφοσίωσης των εκπαιδευόμενων σε αυτά. Μάλιστα, για το τελευταίο είναι σημαντικό κατά τον σχεδιασμό των βινιετών να συνδεθεί το διδακτικό υλικό με τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, και γενικά με το υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων (Kish, 2008), ενώ και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται χρειάζεται να συνάδει με το επίπεδο και το υπόβαθρο των αναγνωστών (Skilling & Stylianides, 2019).

Τα στοιχεία του σεναρίου μπορεί να είναι πραγματικά ή/και υποθετικά (Jeffries & Maeder, 2006). Ωστόσο, όταν οι βινιέτες χρησιμοποιούνται ως παιδαγωγικό εργαλείο, τα σενάρια χρειάζεται να βρίσκονται όσο το δυνατόν πιο κοντά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτυπώνοντας την πολυπλοκότητά της (Petrarca & Kitchen, 2023), με τα υποθετικά στοιχεία να εξυπηρετούν την προστασία των προσωπικών δεδομένων, σε περιπτώσεις που αντλούνται από πραγματικά περιστατικά. Επίσης, η ποσότητα των στοιχείων θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε το σενάριο να περιγράφει με σαφήνεια και περιεκτικότητα ένα θέμα πιο απλοποιημένο απ’ ό,τι ισχύει στην πραγματικότητα, να καθιστά δυνατή την προσέγγιση του θέματος από διαφορετικές ομάδες εκπαιδευόμενων (π.χ. από διευθυντές κι εκπαιδευτικούς) και να ενθαρρύνει πολλαπλές απαντήσεις ως ορθές με την κατάλληλη τεκμηρίωση, προωθώντας παράλληλα την ανεξάρτητη σκέψη (Campbell, 1996; Jeffries & Maeder, 2004-2005).

Το τμήμα των ερωτήσεων/δραστηριοτήτων

Στο δεύτερο τμήμα της βινιέτας, οι αξιολογούμενοι, βασιζόμενοι στις γνώσεις τους, στη διδακτέα ύλη ή και σε επιστημονικά συγγράμματα, καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να εκτελέσουν δραστηριότητες, για τις οποίες διαπιστώνεται μια ποικιλία στη βιβλιογραφία, σε σχέση με το είδος τους, την

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ποσότητα των λεπτομερειών που διαθέτουν, το μέγεθος ή τον αριθμό τους (Jeffries & Maeder, 2004-2005).

Καταρχήν οι ερωτήσεις ή/και οι δραστηριότητες καθορίζονται από το είδος της βινιέτας που επιλέχθηκε, τη διδακτέα ύλη και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται. Έτσι, μπορεί να ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να καταθέσουν ελεύθερα την άποψή τους για την περιγραφόμενη κατάσταση, δίνοντας το τέλος της ιστορίας ή τη λύση στο πρόβλημα, τεκμηριώνοντας ως ειδικοί το πώς θα πρέπει να πράξει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας ή πώς θα έπρατταν οι ίδιοι κ.λπ.. Μπορεί επίσης το σενάριο να ακολουθείται από μία σειρά προτάσεων-λύσεων, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να βαθμολογήσουν, να αποτιμήσουν ή να επιλέξουν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Άλλες δραστηριότητες αφορούν τον σχεδιασμό γραφημάτων, τη συμπλήρωση πινάκων, τον σχεδιασμό μαθήματος ή μαθησιακών δραστηριοτήτων για τους μαθητές της ιστορίας (Barnatt et al., 2007; Cardinale et al., 2020; Dannemann, 2017; Friesen, 2017; Jeffries & Maeder, 2006; Sandri et al., 2016; Veal, 2002).

Η επιλογή ανάμεσα στις ερωτήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου είναι άμεσα συνυφασμένη με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και οφείλει να εδράζεται και στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που εμφανίζει ο κάθε τύπος. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιτρέπουν μοναδικές απαντήσεις να αναδυθούν, ενώ διαπιστώνουν την κατάκτηση ανωτέρου επιπέδου δεξιοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη). Αντίθετα, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου διαπιστώνουν την ύπαρξη δεξιοτήτων γνωστικής σκέψης χαμηλότερου επιπέδου (π.χ. γνώση, κατανόηση), εάν και είναι λιγότερο χρονοβόρες για τους αξιολογούμενους (Bentz, 2014; Brovelli et al., 2014; Friesen, 2017). Από την άλλη, εάν ο σκοπός είναι η ενθάρρυνση του διαλόγου και της συζήτησης, τότε οι ερωτήσεις κριτικής σκέψης είναι κατάλληλες (Herman, 1998).

Ο οδηγός βαθμολόγησης

Τις βινιέτες που δεν απαρτίζονται από ερωτήσεις κλειστού τύπου συνοδεύει ένας οδηγός βαθμολόγησης, ώστε να αξιολογηθούν οι απαντήσεις των αξιολογούμενων με αντικειμενικότητα (MacIntyre & Lister, 2010). Πρόκειται για μια αναλυτική ρουμπρίκα αξιολόγησης, στην οποία προσδιορίζονται αναλυτικά και εκ των προτέρων τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης των αξιολογούμενων (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Τα τελευταία προτείνεται να καθορίζονται με βάση το σύστημα κατηγοριοποίησης των διδακτικών στόχων του Bloom (Henderson et al., 2016). Ενδεικτικά, σε βινιέτες αξιολόγησης έχουν χρησιμοποιηθεί ως κριτήρια αξιολόγησης των απαντήσεων τα εξής: η παρουσίαση, η ακρίβεια, το εύρος και η τεκμηρίωση (Jeffries & Maeder, 2006).

Ο τρόπος χορήγησης

Οι βινιέτες δεν εμφανίζουν ευελιξία μόνο ως προς τον σχεδιασμό τους, αλλά κυρίως ως προς τη χρήση και την εφαρμογή τους για ποικίλους αξιολογικούς σκοπούς. Ειδικότερα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις μορφές της αξιολόγησης: τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική (Barnatt et al., 2007; Veal, 2002). Μπορούν επίσης να εφαρμοστούν σε διαφορετικά είδη της αξιολόγησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) αλλά και με διαφορετικές διδακτικές μορφές και μεθόδους (Leicher & Mulder, 2018; Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014). Η αξιολόγηση με τις βινιέτες μπορεί να πραγματοποιηθεί στη

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

δια ζώσης είτε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά τη σύγχρονη ή ασύγχρονη μάθηση, ή να δοθούν ως ασκήσεις (Veal, 2002), ενώ για τον σχεδιασμό τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά τεχνητής νοημοσύνης (Krummenauer et al., 2020).

Άλλες κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με τη χορήγηση των βινιετών αποτελούν ο επαρκής χρόνος που χρειάζονται οι αξιολογούμενοι για να απαντήσουν στις βινιέτες, οι σαφείς οδηγίες που πρέπει να τις συνοδεύουν (Skilling & Stylianides, 2019), καθώς και το ότι χρειάζεται να δοθούν από πριν στους αξιολογούμενους ο οδηγός βαθμολόγησης και ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις για να κατανοήσουν τη διαδικασία (Jeffries & Maeder, 2004-2005).

Τα οφέλη

Έχει ήδη διαφανεί πως οι βινιέτες κινητοποιούν τους αξιολογούμενους να στοχαστούν πάνω στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, να επιλύσουν προβλήματα, να αναλύσουν κριτικά καταστάσεις, να εμπλακούν σε ομαδικές συζητήσεις, να αναπτύξουν την κρίση τους, αλλά και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Επίσης, επιτρέπουν την ενσωμάτωση της θεωρίας με την πράξη καθώς και την καλλιέργεια των επαγγελματικών δεξιοτήτων σε ένα προστατευμένο, ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον, αφού λάθη που μπορούν να γίνουν δεν έχουν αρνητικές επιπτώσεις σε πραγματικό εκπαιδευτικό κοινό, επιτρέποντας τους πειραματισμούς σε νέες ιδέες και την ανάληψη ρίσκων, και οδηγώντας σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση των αξιολογούμενων (Tettegah, 2005). Στα πλεονεκτήματά τους εντάσσονται ακόμα η διατύπωση απάντησης για ένα θέμα στη βάση των απαντήσεων των άλλων, η επίτευξη συναίνεσης με έναν λιγότερο απειλητικό τρόπο (Campbell, 1996), αλλά και το ερέθισμα που προσφέρουν για διάλογο και συζήτηση (Jeffries & Maeder, 2004-2005) κ.λπ..

Μάλιστα, οι βινιέτες θεωρούνται ένα ιδιαίτερα κατάλληλο και αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης για πολύπλοκες έννοιες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευόμενους, αλλά και για λεπτά και ευαίσθητα ζητήματα (Barnatt et al., 2007; Cardinale et al., 2020).

Οι περιορισμοί

Ο προσεκτικός και ενδελεχής σχεδιασμός των βινιετών απαιτείται για τη διασφάλιση της εγκυρότητάς τους, ελαχιστοποιώντας τους περιορισμούς του εργαλείου. Παρά τον προσεκτικό σχεδιασμό όμως, οι περιγραφόμενες καταστάσεις στις βινιέτες δεν μπορούν να αποτυπώσουν πλήρως την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ένα άλλο ζήτημα αφορά την αναντιστοιχία ανάμεσα στις απαντήσεις των αξιολογούμενων σχετικά με την κατάσταση του σεναρίου και στην πραγματική τους συμπεριφορά (Erfanian et al., 2020). Ο κίνδυνος να δοθούν κοινωνικά αποδεκτές και όχι ειλικρινείς απαντήσεις μπορεί να αντιμετωπιστεί, εάν ζητηθεί από τους αξιολογούμενους να απαντήσουν για τον πρωταγωνιστή του σεναρίου, προτού ερωτηθούν για τις δικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις (Στραβάκου & Λόζγκα, 2018), αλλά και να χορηγηθούν πολλαπλές βινιέτες με το ίδιο αντικείμενο αξιολόγησης (Henderson et al., 2016). Στα μειονεκτήματα μπορεί να ενταχθεί και το ότι αποτελούν μια χρονοβόρα διαδικασία τόσο για τον εκπαιδευτή να τις σχεδιάσει όσο και για τους εκπαιδευόμενους να τις απαντήσουν.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Ερευνητικά πορίσματα σχετικά με την αξιοποίηση των βινιετών

Οι Brovelli et al. (2014) αξιοποίησαν τις βινιέτες για να μετρήσουν, να αξιολογήσουν και να συγκρίνουν τις επαγγελματικές ικανότητες ασκούμενων καθηγητών των φυσικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι εμφάνιζαν διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και συμμετείχαν σε διαφορετικά προγράμματα εκπαίδευσης, καταλήγοντας πως οι βινιέτες αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την έγκυρη αξιολόγηση των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε περιστασιακές καταστάσεις διδασκαλίας.

Οι Jeffries και Maeder έχουν διερευνήσει συστηματικά τις βινιέτες ως εργαλεία αξιολόγησης. Εφαρμόζοντάς τες επί σωρεία ετών σε διαδικτυακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, κατέληξαν στο ότι τόσο οι βινιέτες αξιολόγησης όσο και αυτές της επίλυσης προβλημάτων αποτελούν έγκυρα, αξιόπιστα και αποτελεσματικά εργαλεία για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του τρόπου μάθησης των εκπαιδευτικών, ενώ είναι ικανές να προβλέψουν την τελική επίδοση των εκπαιδευομένων. Σε αντίθεση με τα αντικειμενικά τεστ (π.χ. τεστ πολλαπλής επιλογής), η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης με τις βινιέτες αποτέλεσε μια μαθησιακή εμπειρία, που οδήγησε σε περισσότερη κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου και σε περαιτέρω μάθηση (Jeffries & Maeder, 2004-2005). Μάλιστα, η αποτελεσματικότητα των βινιετών ως εργαλείων αξιολόγησης είναι εφάμιλλη με την αποτελεσματικότητα των τεστ που εμπεριέχουν στοιχεία υποχρεωτικής επιλογής (forced-choice items), των δραστηριοτήτων που απαιτούν τη δημιουργία περίληψης των διδαχθέντων (summary assessment task) (Jeffries & Maeder, 2006), αλλά και της δραστηριότητας που αφορά τη σύνταξη αναστοχαστικών εργασιών, μετά την παρατήρηση της διδακτικής πράξης σε σχολεία (Jeffries & Maeder, 2011).

Στην έρευνα της Kish (2008), με δείγμα μεταπτυχιακούς φοιτητές που ήταν εκπαιδευτικοί, καταδείχθηκε πως οι βινιέτες α) αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης, που μπορεί να χορηγηθεί επιτυχώς σε ενήλικες εκπαιδευόμενους κατά την ασύγχρονη εκπαίδευση, β) οδήγησαν σε μεγαλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα καθώς και στην ανάπτυξη της ανωτέρου επιπέδου σκέψης (higher order thinking) (εφαρμογή, σύνθεση, ανάλυση και αξιολόγηση) των εκπαιδευομένων, και γ) συγκρινόμενες με τους τρόπους της παραδοσιακής αξιολόγησης, μπορούν να αποτιμούν διαφορετικό διδακτικό υλικό.

Οι Shelton et al. (2021) χρησιμοποίησαν τις βινιέτες σε ασκούμενους καθηγητές μαθηματικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήγοντας στο ότι αποτελούν ένα δυναμικό εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, που μπορεί να φέρει στην επιφάνεια τις παρανοήσεις και τα κενά στις γνώσεις των φοιτητών, παρέχοντας έτσι ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία και συμβάλλοντας στη βελτίωσή της, ενώ επιτρέπουν στους φοιτητές να προβούν σε συνδέσεις μεταξύ των δικών τους πρακτικών και των πρακτικών που περιγράφονται στα σενάρια.

Διαπιστώσεις

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί και να παρουσιαστεί το πλαίσιο γύρω από το οποίο χρειάζεται να περιστρέφεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των βινιετών ως εργαλείων αξιολόγησης, για να εξασφαλιστεί η συνέπεια και η εγκυρότητα της αξιολόγησης (Skilling & Stylianides, 2019). Επίσης, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και την παρουσίαση

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

σχετικών ερευνητικών πορισμάτων επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί η παιδαγωγική αξία και η συνεισφορά αυτής της τεχνικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των ασκούμενων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Στις βασικές διαπιστώσεις που μπορεί να καταλήξει κανείς είναι ότι οι βινιέτες μπορούν να ενταχθούν στις μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, ικανοποιώντας τις βασικές αρχές της αξιολόγησης για τη μάθηση και όντας άμεσα συνυφασμένες με τη διδακτική διαδικασία (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Φαίνεται να αποτελούν ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης, εάν σχεδιαστούν προσεκτικά και με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές που συστήνονται στη βιβλιογραφία.

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι ικανοποιούν ανάγκες στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, προσφέροντας εμπειρίες αυθεντικής αξιολόγησης. Καθώς οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες δυνατότητες εξοικείωσης με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη διδακτική πράξη -μέσω των διάφορων μορφών πρακτικής άσκησης, η ενσωμάτωση των βινιετών ως εργαλείων αξιολόγησης στα προπτυχιακά μαθήματα μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική λύση και να αυξήσει τις δυνατότητες αυτές ή ακόμα μπορεί να συνδράμει ως προπαρασκευαστικό στάδιο για την πρακτική άσκηση (Bentz, 2014; Herman, 1998; Jeffries & Maeder, 2011).

Δεδομένου όμως ότι τα σχετικά ερευνητικά πορίσματα είναι ακόμα περιορισμένα, χρειάζεται να γίνουν και άλλες έρευνες, ώστε να διαπιστωθούν η αξία, τα οφέλη και η σημασία των βινιετών ως εργαλείων αξιολόγησης στην προετοιμασία και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως έναυσμα.

Βιβλιογραφία

Bailey, B. P., Tettegah, S. Y., & Bradley, T. J. (2006). Clover: Connecting technology and character education using personally-constructed animated vignettes. *Interacting with Computers, 18*(4), 793-819. https://doi.org/10.1016/j.intcom.2005.11.013

Barnatt, J., Shakman, K., Enterline, S., Cochran-Smith, M., & Ludlow, L. (2007). *Teaching for social justice: Using vignettes to assess attitudes and beliefs.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, IL. Available at www.researchgate.net

Bentz, A. E. (2014). *Using case method to explicitly teach formative assessment in preservice teacher science education* (Publication No. 3582752) [Doctoral thesis, Western Michigan University]. Western Michigan University ProQuest Dissertations & Theses.

Brovelli, D., Bölsterli, K., Rehm, M., & Wilhelm, M. (2014). Using vignette testing to measure student science teachers' professional competencies. *American Journal of Educational Research, 2*(7), 555-558. doi: 10.12691/education-2-7-20

Cakmakci, G. (2017). Using video vignettes of historical episodes for promoting pre-service teachers' ideas about the nature of science. *Science Education International, 28*(1), 7-29.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Campbell, P. B. (1996). *How would I handle that? Using vignettes to promote good math and science education.* Washington, DC: American Association for the Advancement of Science, Collaboration for Equity.

Cardinale, J. A., Newman, D. L., & Wright, L. K. (2020). An online interactive video vignette that helps students learn key concepts of fermentation and respiration. *Journal of Microbiology & Biology Education, 21*(2). https://doi.org/10.1128/jmbe.v21i2.1895

Dannemann, S. (2018). Rethinking lesson planning: Using video vignettes as cases in e-learning scenarios. In: M. Evagorou & M. Michelini (Eds.), *Pre-service science teacher education* (pp. 1881-1891). Dublin, Ireland: ESERA.

Erfanian, F., Latifnejad Roudsari, R., Heydari, A., & Noghani Dokht Bahmani, M. (2020). A narrative on using vignettes: Its advantages and drawbacks. *Journal of Midwifery and Reproductive Health, 8*(2), 2134-2145. doi:10.22038/jmrh.2020.41650.1472

Friesen, M. E. (2017). *Teachers' competence of analysing the use of multiple representations in mathematics classroom situations and its assessment in a vignette-based test* [Doctoral dissertation, Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg]. Pädagogische Hochschulbibliothek.

Henderson, S. J., Horton, R. A., Saito, P. K., & Shorter-Gooden, K. (2016). Validation of assessment vignettes and scoring rubric of multicultural and international competency in faculty teaching. *Multicultural Learning and Teaching, 11*(1), 53-81. https://doi.org/10.1515/mlt-2014-0002

Herman, W. E. (1998). Promoting pedagogical reasoning as preservice teachers analyze case vignettes. *Journal of Teacher Education, 49*(5), 391-397. https://doi.org/10.1177/0022487198049005009

Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2004-2005). Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. *Professional Educator, 27*(1-2), 17-28.

Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2006). Using instructional and assessment vignettes to promote recall, recognition, and transfer in educational psychology courses. *Teaching Educational Psychology, 1*(2), 1-19.

Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2009). The effect of scaffolded vignette instruction on student mastery of subject matter. *The Teacher Educator*, *44*(1), 21–39. https://doi.org/10.1080/08878730802522262

Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2011). Comparing vignette instruction and assessment tasks to classroom observations and reflections. *The Teacher Educator, 46*(2), 161-175. doi:10.1080/08878730.2011.552667

Kish, M. H. Z. (2008). How to use vignettes in an online environment to expand higher order thinking. In L. Tomei (Ed.), *Adapting Information and Communication Technologies for Effective Education* (pp. 135-156). Hersey, PA & London: IGI Global.

Krummenauer, J., Kuntze, S., Friesen, M., Fernández, C., Healy, L., Ivars, P., Llinares, S., Samková, L., & Skilling, K. (2020). Developing a digital tool for vignette-based professional development of mathematics teachers – the potential of different vignette formats. In A. Donevska-Todorova, E. Faggiano, J. Trgalova, Z. Lavicza, R. Weinhandl, A. Clark-Wilson & H. Weigand (Eds.), *Proceedings of*

the Tenth ERME Topic Conference (ETC 10) on Mathematics Education in the Digital Age (MEDA), *16-18 September 2020 in Linz, Austria* (pp. 69-76).

Kuntze, S., Schall, K., & Krummenauer, J. (2024). Case-based work with classroom cartoon vignettes as a way to explore pre-service mathematics teachers' multi-criterion noticing. In: *10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24), Valencia, 18-21 June 2024* (pp. 556-563). https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17108

Leicher, V., & Mulder, R. H. (2018). Development of vignettes for learning and professional development. *Gerontology & Geriatrics Education, 39*(4), 464-480. doi: 10.1080/02701960.2016.1247065

Lohse-Bossenz, H., Bloss, C., & Dörfler, T. (2022). Constructing multi-theory vignettes to measure the application of knowledge in ambivalent educational situations. *Frontiers in Education,* 7: 996029. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.996029

MacIntyre, G., & Lister, P. G. (2010). Evaluating learning using vignettes. In H. Burgess & J. Carpenter (Eds.), *The outcomes of social work education: Developing evaluation methods* (pp. 26-33). Southampton: The Higher Education Academy & Social Policy and Social Work.

Petrarca, D., & Kitchen, J. (2023). Teacher education video vignettes: Pedagogical tools to foster deeper learning. In: E. Langran, P. Christensen & J. Sanson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2220-2226). New Orleans, LA, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Sandri, O., Holdsworth, S., & Thomas, I. (2016). Vignette question design for the assessment of graduate sustainability learning outcomes. *Environmental Education Research, 24*(3), 406-426. http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2016.1263280

Shelton, R. N., Kerschen, K., & Wilkerson, T. L. (2021). The examination of a vignette activity sequence in a secondary mathematics methods course. *School Science and Mathematics*, *121*(1), 2-12. https://doi.org/10.1111/ssm.12445

Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2019). Using vignettes in educational research: A framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education, 43*(5), 541-556. https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243

Syring, M., Kleinknecht, M., Bohl, T., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). How problem-based or direct instructional case-based learning environments influence secondary school pre-service teachers' cognitive load, motivation and emotions: A quasi-experimental intervention study in teacher education. *Journal of Education and Human Development, 4*(4), 115-129. doi: 10.15640/jehd.v4n4a14

Tettegah, S. Y. (2005). Technology, narratives, vignettes, and the intercultural and cross-cultural teaching portal. *Urban Education, 40*(4), 368-393. doi: 10.1177/0042085905276376

Veal, W. R. (2002). Content specific vignettes as tools for research and teaching. *Electronic Journal of Science Education, 6*(4).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών.* Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Στραβάκου, Π. Α., & Λόζγκα, Ε. Χ. (2018). Οι βινιέτες στην εκπαιδευτική έρευνα: Χαρτογράφηση του πεδίου. *Νέα Παιδεία, 165,* 132-148.

Χατζηδήμου, Δ. Χ., & Χατζηδήμου, Κ. Δ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη: Εκπαιδευτικές - διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο.* Αθήνα: Διάδραση.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Μια έρευνα τριγωνοποίησης πηγών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ευμορφία Μανουηλίδου[1], Ελένη Α. Παπαδοπούλου[2], Ιωάννης Χατζηκυριάκου[3]

[1]Εκπαιδευτικός ΠΕ70, κοινωνική λειτουργός ΠΕ30,
[2]Υπ. διδάκτωρ, τμήμα Φυσικής, Δ.Π.Θ.
[3]Σύμβουλος Εκπαίδευσης 3ης Περιφέρειας ΔΙ.Π.Ε.Καβάλας, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής

Περίληψη

Στο «Σχολείο των Δεξιοτήτων» κυριαρχούν τάσεις για εκπόνηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επιταχύνει τη διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης και το εκπαιδευτικό έργο, προκειμένου να συμπλέουν με τα νέα δεδομένα. Ωστόσο, η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί εστία έντονης αντιπαράθεσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδειχθούν οι ανάγκες και οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού τους έργου, να χαρτογραφηθούν οι απόψεις και οι στάσεις τους ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και να αποτυπωθούν οι προκλήσεις που δημιουργεί η ένταξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για ερευνητικό σχεδιασμό μικτών μεθόδων τριών σταδίων, που πραγματοποιήθηκε στην Καβάλας κατά τον οποίο συγκεντρώθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Στο πρώτο στάδιο στάλθηκε ερωτηματολόγιο με υψηλό δείκτη συνέπειας και συνοχής σε ηλεκτρονική μορφή, σε εκπαιδευτικούς του νομού (Κατολέων, 2022). Στο επόμενο στάδιο, με την τεχνική της συνέντευξης ημιδομημένων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, 15 εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, όλων των ειδικοτήτων, εξέφρασαν τις απόψεις τους χωρίς περιορισμούς. Στο τελευταίο στάδιο σημειώθηκαν οι διαδικασίες αρχειοθέτησης και διατήρησης των εντύπων της αξιολόγησης στα πεδία Α1, Α2 και Β, όπως τις περιέγραψαν 5 διευθυντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποσοτική έρευνα, ποιοτική έρευνα

A triangulation research of sources for the evaluation of educational work

Abstract

The "School of Skills" is dominated by trends for developing innovative teaching practices by teachers, which accelerates the evaluation process, to upgrade the quality of learning, to comply with the new data. However, the institutionalization of the evaluation of the educational work was and continues to be a focus of intense confrontation between the educational leadership and part of the educational community. The purpose of this study is to highlight the needs and priorities of teachers in the direction of upgrading their educational work, to map their opinions and attitudes regarding the evaluation of the

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

educational work, and to capture the challenges created by the inclusion of the evaluation of the educational project in the educational process. It is a three-stage mixed methods research design, carried out in the prefecture of Kavala, during which quantitative and qualitative data were collected. In the first stage, a questionnaire with a high index of consistency and coherence was sent in electronic form to teachers in the prefecture (Katoleon, 2022). In the next stage, through the interview technique of open-ended semi-structured questions, 15 teachers expressed their opinions without restrictions. In the last stage, the procedures for archiving and maintaining the assessment forms in fields A1, A2, and B were noted, as described by 5 principals of elementary schools.

Εισαγωγή

Στον αιώνα των κοινωνικών μεταβολών και των τεχνολογικών καινοτομιών, η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητη διαδικασία για την επαγγελματική ανέλιξη, που γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική στις σύγχρονες κοινωνίες. Πρόκειται για έναν ευρύ όρο με πολλές συνιστώσες. Στην ευρύτητα του όρου, εντάσσεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί για τον εκπαιδευτικό κόσμο αντικείμενο έντονου σκεπτικισμού, συνδεδεμένου περισσότερο με το περιεχόμενο, τις μορφές και τους σκοπούς παρά με την ίδια τη διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, θεωρείται ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που εμπεριέχει μια πολύπλευρη δυναμική. Αφενός πηγάζει από το ιστορικό της παρελθόν, που επηρεάζει το παρόν αφετέρου αποτελεί πρόσφορο έδαφος σε νέες ιδέες και επιρροές που την εμπλουτίζουν.

Αντικείμενο της μελέτης συνιστά η ενδυνάμωση που μπορεί να επιφέρει η αξιολόγηση στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και οι προκλήσεις που δημιουργεί στην εκπαιδευτική κοινότητα. Παρόλο που η αξιολόγηση ήταν νομικά θεσμοθετημένη, ωστόσο ήταν αδρανής διαδικασίας της, ώστε να μην δυσχεραίνεται το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού από την απειλή της. Ωστόσο, η ραγδαία εξάπλωση της τεχνολογίας, η αποφυγή ενός παραδοσιακού τύπου διδασκαλίας και η εφαρμογή νέων καινοτόμων πρακτικών, ενέτειναν την ανάγκη εφαρμογής της. Υπό από αυτό το πρίσμα, επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου της, ως μέσου, για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, κατ' επέκταση της μάθησης των μαθητών.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αναφορικά στα σύγχρονα συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, αρκετά εξ αυτών επικεντρώνονται στις βαθμολογίες επίδοσης των μαθητών, αφενός για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και αφετέρου για να καταστούν υπόλογοι στα πρότυπα απόδοσης των μαθητών (Williams & Hebert, 2020). Για τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων συστημάτων αξιολόγησης καθορίζουν την προαγωγή, τη θητεία, την απόλυση και την αποζημίωσή τους (Harris et al., 2014). Ο Feuer (2013) σημείωσε ότι αυτά τα κίνητρα και οι πολιτικές λογοδοσίας που εφαρμόζονται σε σχολικό επίπεδο από τους Διευθυντές σχολείων μπορεί να βελτιώσουν το επίπεδο απόδοσης και τις προσπάθειες των υπαρχόντων εκπαιδευτικών, όμως την ίδια ώρα επιδεινώνουν τα επίπεδα άγχους των υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικών (Danielson, 2007), ιδιαίτερα των αρχαρίων, εγείροντας συγχρόνως ερωτήματα σχετικά με τη σκοπιμότητα αυτών των συστημάτων.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η ισότητα των συστημάτων αξιολόγησης αμφισβητήθηκε ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου οι αξιολογητές προέβαιναν σε κρίσεις για τις διδακτικές πρακτικές των αξιολογούμενων (Danielson & McGreal, 2000). Ένα κοινό πρόβλημα ως προς τις αξιολογήσεις απόδοσης θεωρήθηκε η σύγκριση των αρχάριων δασκάλων με τους έμπειρους με βάση τα ίδια βαθμολογικά μέτρα. Σε καταστάσεις όπως αυτή, οι αρχάριοι δάσκαλοι αγωνίζονταν να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, ώστε να συμβαδίσουν με τις προσδοκίες, που είχαν παγιωθεί σύμφωνα με τις αποτελεσματικές πρακτικές έμπειρων δασκάλων, των οποίων οι πρακτικές όμως είχαν τελειοποιηθεί μετά από χρόνια επιτυχημένης διδασκαλίας (Roberson & Roberson, 2009). Επιπλέον, τέτοιες περιπτώσεις συστημάτων αξιολόγησης φάνηκε να επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία επιδρούν στο μαθησιακό περιβάλλον, στις εμπειρίες των μαθητών και στην απόδοση των μαθητών, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Harris et al., 2014).

Με τη διεξαγωγή επισκοπήσεων έρευνας ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για περαιτέρω βελτίωση, προτάθηκαν κατευθύνσεις και αναδείχθηκαν συμπεράσματα με σκοπό την ενίσχυση αυτών των συστημάτων αξιολόγησης. Κατά πρώτον, αυτό που αναδείχθηκε ήταν το συμπέρασμα πως οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδέονται με σαφή πρότυπα και ικανότητες, κατά δεύτερον να ενσωματώνονται σε ευρύτερα πλαίσια παρατήρησης, κατά τρίτον να βασίζονται σε πολλαπλές μετρήσεις, κατά τέταρτον να συνοδεύονται από έγκαιρη ανατροφοδότηση που συνδέεται με συγκεκριμένες ιδέες για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στρατηγικών και των ευκαιριών για εξάσκηση και κατά πέμπτον ανέκυψε το συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη οφείλει να ευθυγραμμίζεται με τις προσδιορισμένες ανάγκες για ανάπτυξη και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη Κοινοτήτων Πρακτικής εντός και μεταξύ των σχολικών μονάδων (Looney, 2011).

Συμπερασματικά, μπορούμε να διατυπώσουμε την αναφορά ότι, κανενός εξαιρουμένου του πλήθους των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παγκοσμίως, εντοπίζονται αξεπέραστες αδυναμίες στις ίδιες τις διαδικασίες ή στα επακόλουθά τους, παρόλο που φαίνεται να κινητοποιούνται οι εκπαιδευτικοί, να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους, να αναβαθμίζουν τις διδακτικές πρακτικές τους, να εξασκούνται σε νέες μεθοδολογικές τεχνικές και να βελτιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιτυγχάνοντας περισσότερους μαθησιακούς στόχους.

Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση στις μεθόδους συλλογής δεδομένων τριών σταδίων. Στο πρώτο στάδιο στάλθηκε ερωτηματολόγιο με υψηλό δείκτη συνέπειας και συνοχής σε ηλεκτρονική μορφή, σε εκπαιδευτικούς του νομού (Κατολέων, 2022). Στο επόμενο στάδιο με την τεχνική της συνέντευξης ημιδομημένων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, 15 εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, όλων των ειδικοτήτων, εξέφρασαν τις απόψεις τους χωρίς ενδοιασμούς. Στο τελευταίο στάδιο, σημειώθηκαν οι διαδικασίες αρχειοθέτησης και διατήρησης των εντύπων της αξιολόγησης στα πεδία Α1, Α2 και Β, όπως τις περιέγραψαν πέντε (5) διευθυντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Καβάλας σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, προκειμένου να διαπιστωθεί τόσο η

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

προσβασιμότητα στα περιεχόμενα όσο η σκοπιμότητα της φύλαξης. Η έρευνα έλαβε χώρα στο διάστημα Φεβρουαρίου-Απριλίου 2024.

Όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, γνωρίζοντας ότι πρόκειται για συγκερασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών εις βάθος σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης δημιουργώντας ανοιχτό διάλογο, και αφετέρου στην ποσοτικοποίηση των μετρήσεων προκειμένου να γενικευτούν τα αποτελέσματα και να επαληθευτούν πρότερες έρευνες.

Για την ανάλυση των δεδομένων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της συγκλίνουσας παράλληλης σχεδίασης, όπου αναλύθηκαν παράλληλα τα ποιοτικά με τα ποσοτικά δεδομένα. Στη συνέχεια τα τρία σύνολα των αποτελεσμάτων συγχωνεύτηκαν με βάση τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης (Plano Clark, 2017). Οσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων ακολούθησε θεματική ανάλυση ενώ για την ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το SPSS.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ο οδηγός συνέντευξης επιχείρησε να αποτυπώσει τις τρεις διαφορετικές στιγμές της αξιολόγησης μέσα από τρεις διαφορετικούς άξονες, οι οποίοι υποδιαιρέθηκαν σε υποκατηγορίες για την καλύτερη οργάνωση και διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το «πώς και το τί» της αξιολόγησης, το «ποιος και το γιατί» και το «μετά» της αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις κάθε άξονα, δεν ήταν παρά ερωτήσεις που καλλιεργούσαν τον «ελεύθερο διάλογο» επιτρέποντας στον ερωτώμενο να αναπτύξει το σκεπτικό του, κατά βούληση, χωρίς περιορισμούς. Συνεπώς προσφέρθηκε η ευκαιρία στους ερευνητές να μην αποσπάσουν αποκλειστικά μονολεκτικές απαντήσεις αλλά να είναι ευέλικτοι ως προς τον τρόπο διατύπωσης των ερωτημάτων. Επίσης να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους συμμετέχοντες για να επιτευχθεί ομοιομορφία στη συλλογή των δεδομένων. Τα ερωτήματα του οδηγού συνέντευξης συνοψίστηκαν ως εξής:

Δημογραφικά και εργασικά στοιχεία του δείγματος

Απόψεις-στάσεις για το τί και το πώς της αξιολόγησης

1. Θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
2. Νομίζετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τα προσόντα που διαθέτουν;
3. Σε τί ή πού, πιστεύετε ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στις διαδικασίες αξιολόγησης; (Δηλαδή τι χρειάζεται να αξιολογεί κάποιος περισσότερο;)
4. Μέσω ποιων μεθόδων θα προτείνατε να γίνεται η αξιολόγηση;

Απόψεις-στάσεις για το ποιος και το γιατί της αξιολόγησης

5. Ποιος ή ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Δηλαδή να αξιολογούν);
6. Μπορείτε να αναφέρετε 3-4 από τα σπουδαιότερα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ένας αξιολογητής;
7. Για ποιο σκοπό θεωρείτε ότι αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους;

Απόψεις-στάσεις για το μετά της αξιολόγησης

8. Ποια εκτιμάτε ότι πρέπει να είναι τα επακόλουθα μιας θετικής αξιολόγησης;

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

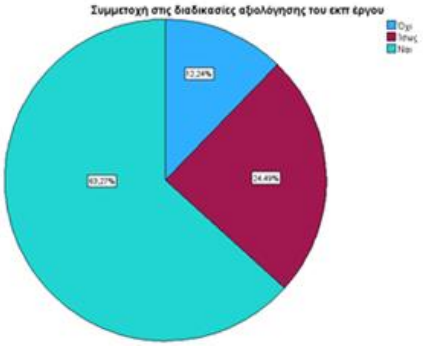
9. Ποια εκτιμάτε ότι πρέπει να είναι τα επακόλουθα μιας αρνητικής αξιολόγησης;

Αποτελέσματα ποσοτικών δεδομένων ερωτηματολογίου

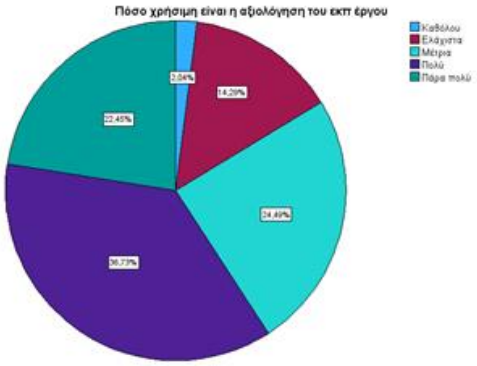
Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 49 εκπαιδευτικοί, 33 γυναίκες και 16 άντρες, το 12% των οποίων, ηλικίας από 22-30 ετών, το 42,9% από 31-45 ετών, το 24,5% από 46-55 ετών και το 20,4% από 56 ετών και άνω. Περισσότεροι από τους μισούς υπηρετούσαν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί (39) ενώ οι υπόλοιποι ως αναπληρωτές. Το 61,2% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 14,3% δεύτερου πτυχίου ενώ το 24,5% δε διέθετε πρόσθετες σπουδές.

Η πρώτη και η τρίτη ενότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολόγιου απέβλεπε στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος. Αναλυτικότερα, στην ερώτηση του ερωτηματολόγιου για την πρόθεση συμμετοχής τους στις διαδικασίες, το 63,27% απάντησε θετικά, το 24,49% αρνητικά και το 12,24% εμφανίστηκε αβέβαιο (Σχήμα 1). Σχετικά με τη χρησιμότητά της, μόνο το 16,33% δεν τη θεωρούσε ιδιαίτερα χρήσιμη ενώ οι απαντήσεις του υπόλοιπου δείγματος κυμαίνονταν από το μέτρια έως το πάρα πολύ (Σχήμα 2). Ωστόσο η μεγάλη πλειοψηφία (87,8%) αποτιμά ως μέτριο, ελάχιστα ή καθόλου επαρκές και αξιόπιστο το παρόν σύστημα αξιολόγησης (Σχήμα 3).

Σχήμα 1.
Συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης

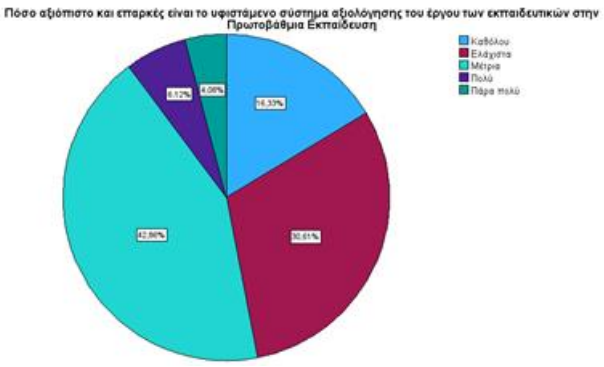


Σχήμα 2.
Χρησιμότητα της αξιολόγησης



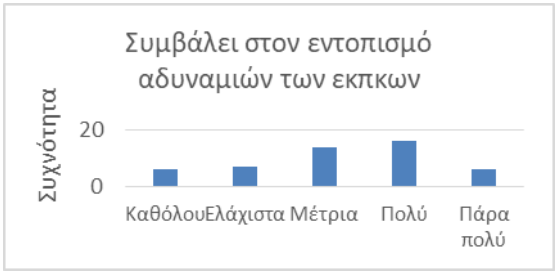
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

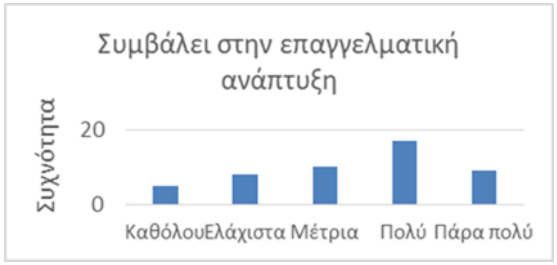
Σχήμα 3.
Αξιοπιστία και επάρκεια υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση



Στις ερωτήσεις που εστίαζαν στη συμβολή της στον εντοπισμό των αδυναμιών των εκπαιδευτικών, στην αυτογνωσία του παιδαγωγικού έργου, στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη, οι απαντήσεις κατεδείκνυαν τη συμφωνία ως προς τη θετικότητα της συμβολής αλλά τη διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό (Σχήματα 4 & 5).

Σχήματα 4 και 5.





Τα συναισθήματα, που συνδέθηκαν με την αξιολόγηση, διαβαθμίστηκαν στην πλειοψηφία τους σε μέτριο, μεγάλο και μέγιστο βαθμό ανασφάλειας, άγχους, καχυποψίας, φόβου και ελέγχου (Πίνακες 1 & 2).

Πίνακας 1 και 2. Σε ποιο βαθμό προκαλεί άγχος και καχυποψία αντίστοιχα

	N	Ποσοστό %
Ελάχιστα	5	10,2
Μέτρια	10	20,4
Πολύ	15	30,6
Πάρα πολύ	19	38,8
Σύνολο	49	100

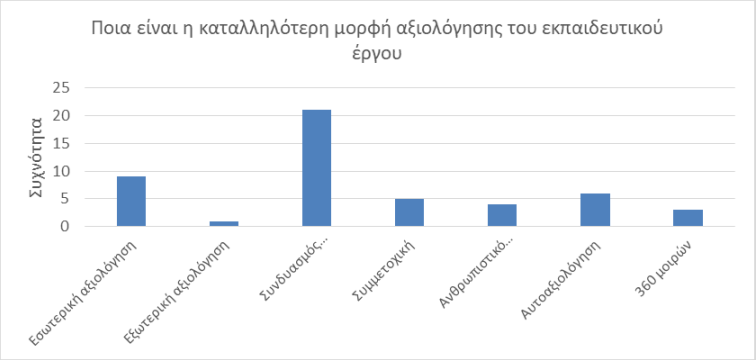
	N	Ποσοστό %
Καθόλου	*3*	6,2
Ελάχιστα	8	16,3
Μέτρια	10	20,4
Πολύ	13	26,5
Πάρα πολύ	15	30,6
Σύνολο	49	100

Ως συνιστώμενες μέθοδοι αξιολόγησης εκλήφθηκαν η άμεση παρατήρηση και η έκθεση αυτοαξιολόγησης ενώ αξιοσημείωτα χαμηλά στην προτίμηση του

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

δείγματος εντοπίστηκε η αξιολόγηση με ποσοστά και η συγκριτική αξιολόγηση (Σχήμα 6). Επιπρόσθετα ως προτιμότερη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρήθηκε ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής.

Σχήμα 6.



Η δεύτερη ενότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολόγιου επιδίωκε την επισκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους αξιολογητές, τα κριτήρια και τους σκοπούς της αξιολόγησης, όπως επίσης στην απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος. Ειδικότερα, ως αξιολογητές προτιμώνται σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, οι μέντορες/επόπτες/καταρτισμένοι σύμβουλοι, οι ψυχολόγοι, έπονται οι σύμβουλοι παιδαγωγικής ευθύνης, οι διευθυντές σχολείων, οι σύμβουλοι επιστημονικής ευθύνης ενώ απορρίπτονται από τις διαδικασίες οι γονείς των μαθητών. Στη συντριπτική πλειοψηφία του το δείγμα παραδέχτηκε ότι επηρεάστηκε από ορισμένους παράγοντες στη διαμόρφωση μιας αρνητικής στάσης απέναντι στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης. Ισχυρότεροι παράγοντες αναδείχτηκαν η έλλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας, η έλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης, οι ανεπαρκείς μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας, ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση των διαδικασιών, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας, η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, η χρήση της αξιολόγησης για περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απώλειες θέσεων εργασίας και η ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών.

Η τρίτη ενότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολόγιου απέβλεπε στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα επακόλουθα της αξιολόγησης και στην απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος. Η πλειψηφία των συμμετεχόντων διατύπωσε την άποψη ότι τα αποτελέσματα θα έπερεπε να συνδέονται κυρίως με ηθική επιβράβευση στην περίπτωση θετικών κρίσεων ή με υποχρέωση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στην περίπτωση αρνητικών κρίσεων. Η πλειψηφία των συμμετεχόντων εμφανίστηκε επίσης να συμφωνεί ότι δε θα έπρεπε να ακολουθείται από στέρηση βαθμολογικής εξέλιξης, μείωση μισθολογικού κλιμακίου ή υλική επιβράβευση.

Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων συνεντεύξεων εκπαιδευτικών

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καβάλας, δέκα από τους οποίους βρίσκονται στον χώρο της εκπαίδευσης για τρεις σχεδόν δεκαετίες και έχουν βιώσει πολλές από τις μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι περισσότεροι είναι μόνιμοι (6 από τους 15), 4 αναπληρωτές και 5 νεοδιόριστοι-δόκιμοι προς αξιολόγηση. Από τη γενική εικόνα από το εργασιακό προφίλ του δείγματος συνάγεται ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς με υψηλή εμπειρία στην εκπαίδευση, αυξημένων τυπικών προσόντων.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας ομαδοποιούσε τέσσερις υποκατηγορίες, που διερευνούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης, τις διαδικασίες διεξαγωγή της, αλλά και τον υπολογισμό των προσόντων των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της. Όλοι συμφώνησαν στην υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με αρκετές όμως τροποποιήσεις αναφορικά στον τρόπο εφαρμογής της. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε: «*Είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Άλλωστε βρισκόμαστε στον 21ο αιώνα. Πρέπει να γίνεται με θεμιτά μέσα και χωρίς μέσον» (ΕΚΠΝο2).* Ένας άλλος συμπλήρωσε: «*Θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται και να γίνεται με σωστό τρόπο και να μην υπάρχει αρνητική διάθεση απέναντι στους εκπαιδευτικούς δίνοντας αρνητική βαθμολογία» (ΕΚΠΝο4).* Σε σχέση με το αν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα προσόντα των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους, η ερώτηση ήταν γενική αλλά οι συμμετέχοντες προσδιόρισαν κυρίως τα ακαδημαϊκά προσόντα ως σημείο αναφοράς τους. Ένας εκπαιδευτικός διατύπωσε: «*Ναι αλλά κυρίως θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πώς διαχειρίζεται την τάξη και όχι αν έχει κάποια παραπάνω χαρτιά τα οποία ίσως να μην τον βοηθήσουν οικονομικά ούτε οι συνθήκες της ζωής του και οι μεταθέσεις του να μπορέσει να τα αποκτήσει» (ΕΚΠΝο5).*

Σχετικά με το πού θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις διαδικασίες αξιολόγησης, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε: «*Πέρα από τις γνώσεις του εκπαιδευτικού και τις διδακτικές μεθόδους θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά, ο τρόπος που συνεργάζεται με τους μαθητές και με τους γονείς.» (ΕΚΠΝο8).* Κάποιος άλλος παρέθεσε: «*Στις δεξιότητες του κάθε αξιολογούμενου, όχι μόνο στα πτυχία αλλά και στο επικοινωνιακό του στυλ» (ΕΚΠΝο9).* Για τις μεθόδους εφαρμογής της αξιολόγησης ένας εκπαιδευτικός είχε τη γνώμη: «*Τώρα για μεθόδους πιστεύω ότι πρέπει να ξεφύγουμε από το παραδοσιακό στυλ. Να έχουν λόγο μόνο οι διευθυντές και οι σύμβουλοι. Αν κάποιος έχει προηγούμενα με κάποιον μπορεί να του βάλει κακιά βαθμολογία. Κάποιοι άλλοι. Άγνωστοι. Από άλλο νομό ίσως ή από το υπουργείο. Που να μην ξέρουν τα άτομα*» (ΕΚΠΝο10).

Ο τρίτος θεματικός άξονας αναφερόταν στις απόψεις-στάσεις των εκπαιδευτικών με το «ποιος» και το «γιατί» της αξιολόγησης. Η πρώτη υποκατηγορία σχετίζονταν με ποιο πρόσωπο θεωρούν κατάλληλο ως αξιολογητή. Ένας εκπαιδευτικός αιτιολόγησε: «*Μπορεί να συμμετέχει το σχολείο εσωτερικά, δηλαδή οι συνάδελφοι ή εκπαιδευτικοί που μπορεί να έχουν κάποια παραπάνω προσόντα, περισσότερη εμπειρία, να βοηθήσουν κάποιον με την ετεροπαρατήρηση και να του δώσουν ανατροφοδότηση πάνω σε πιθανά λάθη που συμβαίνουν και κάποια στιγμή μπορεί να είναι και ο σύμβουλος να κάνει μία παρατήρηση για να επιβεβαιώσει κατά κάποιο τρόπο αυτά που παρατηρήσαμε εντός σχολείου» (ΕΚΠΝο15).*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Για το προφίλ του αξιολογητή ένας εκπαιδευτικός αποφάνθηκε: *«Να έχει ενσυναίσθηση. Θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό. Να καταλαβαίνει, εκείνη την ώρα να βάζει τον εαυτό του σε αυτό που αξιολογείται. Να υπάρχει συνεργασία. Να βοηθάει. Όταν πας να αξιολογήσεις να έχει ετοιμάσει τον αξιολογούμενο. Να έχει γίνει κάτι πριν. Να υπάρχει επικοινωνία δηλαδή μεταξύ τους πριν μπει μέσα στην τάξη και να αξιολογεί..» (ΕΚΠΝο1).* Κάποιος άλλος στο ίδιο μοτίβο ανέφερε: «*Νομίζω ο σύμβουλος. Αυτός είναι ο πιο ικανός. Μόνο ο σύμβουλος. Ο διευθυντής του σχολείου νομίζω ότι δημιουργεί μια αρνητική εικόνα στο σχολείο μέσα χωρίς να το θέλει, γιατί ξαφνικά γίνεται αυτός που καλείται να βαθμολογήσει τον συνάδελφο, ενώ κι αυτός είναι ένας συνάδελφος» (ΕΚΠΝο4).* Ένας άλλος υποστήριξε: «*Σύμβουλος εκπαίδευσης, ο διευθυντής του σχολείου και ένας ψυχολόγος» (ΕΚΠΝο11).* Όλοι έδωσαν έμφαση στις γνώσεις, στην εμπειρία, και στις ήπιες δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτει ο αξιολογητής, ενώ διατύπωσαν ότι εκτός από τον σύμβουλο και τον διευθυντή, αξιολογητές θα μπορούσαν να είναι και οι συνάδελφοι μέσω της ετεροπαρατήρησης και της κυκλικής ανατροφοδότησης, χωρίς να αποκλείουν και τη γνώμη των γονέων, δίνοντας βαρύτητα όμως στην καθημερινή άτυπη αξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές.

Για τον σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην παρούσα φάση ένας εκπαιδευτικός είχε τη γνώμη: «*Γιατί είναι απόφαση του υπουργείου. Εγώ σ αυτό που είμαι αρνητική είναι στην ποσόστωση που δίνουνε στην αξιολόγηση. Ότι πρέπει δηλαδή να βγάλουμε ένα ποσοστό άριστον και ένα ποσοστό πολύ καλό και ένα ποσοστό καλό. Αν ο άλλος στο σχολείο του έχει τρία άτομα που δουλεύουνε και είναι πολύ σωστά στη δουλειά τους και στη συνεργασία τους θα πρέπει να αποφασίσει ότι ένας από αυτούς θα πρέπει να κοπεί ή να αξιολογηθεί λιγότερο. Αυτό πώς θα γίνει; Με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο δεν κατοχυρώνει κανείς αν έχει τρεις και είναι πάρα πολύ καλοί δε θα τους βάλει άριστα και τους τρεις. Εμένα αυτό πιο πολύ με κάνει να είμαι λίγο διστακτική στην αξιολόγηση. Κατά τα άλλα εμείς κάθε μέρα αξιολογούμαστε» (ΕΚΠΝο1).* Ένας άλλος σχολίασε: «Για να φανεί ο τρόπος που δουλεύουν και πώς δουλεύουν και αν ακολουθούν ένα σωστό ρυθμό*» (ΕΚΠΝο3).* Κάποιος άλλος παράθεσε: «*Αντικειμενικά θεωρώ ότι ο λόγος είναι η Ευρώπη και οι επιταγές της ευρωπαϊκής ένωσης. Δε νομίζω ότι ο λόγος είναι ουσιαστικός, η ουσία δηλαδή για αυτό και δεν είναι ο τρόπος με τον οποίο θα έπρεπε να είναι και γίνεται έτσι λίγο βεβιασμένα και κάπως πιο πρόχειρα από ότι θα έπρεπε. Είναι καλό να γίνεται η αξιολόγηση. Όλοι θα πρέπει να αξιολογούμαστε. Όλοι αξιολογούνται, όπου και να εργάζονται, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μείνουν έξω από αυτό. Απλά νομίζω ότι θα έπρεπε να υπάρξει μια συζήτηση με καλή διάθεση από όλες τις πλευρές, μια συζήτηση για τους όρους που θα γίνεται η αξιολόγηση έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι προς όφελος των παιδιών στην ουσία γιατί αυτός είναι και ο σκοπός» (ΕΚΠΝο14).* Όμοια απάντηση έδωσαν οι εκπαιδευτικοί (1,13,15), ενώ οι υπόλοιποι αιτιολόγησαν ότι η αξιολόγηση γίνεται για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που θα έχει αντίκτυπο την ποιοτική μάθηση των μαθητών.

Τέλος στον τέταρτο θεματικό άξονα, όπου παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το «μετά» της διαδικασίας της αξιολόγησης, διατυπώθηκαν απόψεις για τον θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο που θα μπορούσε να επιφέρει η αξιολόγηση. Να σημειωθεί ότι οι έξι από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (ΕΚΠ 5,6,8,9,11) συμφώνησαν ότι η θετική αξιολόγηση θα πρέπει να επιφέρει και αύξηση

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μισθού με δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης και ανάληψης θέσης ευθύνης, όταν ο αξιολογούμενος αιτηθεί. Πιο συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός είπε: «*Σίγουρα αν καλούμαστε να αξιολογηθούμε με βάση τη δουλειά που πρέπει να κάνουμε για το κομμάτι της αξιολόγησης ξεχωριστά, δηλαδή όλες αυτές οι φόρμες, αυτοαξιολογήσεις, αναφορές, πλατφόρμες, όλα αυτά είναι τρομερός φόρτος εργασίας εκτός δουλειάς, πέρα του εργασιακού ωραρίου, οι οποίες δεν ανταμείβονται οικονομικά, οπότε θεωρώ ότι σίγουρα πρέπει να υπάρχει οικονομική ανταμοιβή και σίγουρα αυτό θα μετρήσει κάποια στιγμή φαντάζομαι στο αν θες να πάρεις κάποια θέση ευθύνης ότι θα παίζει το ρόλο του, αλλά κατά κύριο λόγο για να προωθήσεις το έργο σου θα πρέπει να υπάρχει κάτι που να σου προσφέρουν που να είναι δελεαστικό. Δηλαδή το να έχω κάνει όλη αυτή τη δουλειά και να είμαι απλά ένας καλός εκπαιδευτικός το ήξερα και πριν ότι ήμουν, οπότε θα έπρεπε να υπάρχει κάτι ως ανταπόδοση. Θεωρώ ότι το οικονομικό είναι ένα ισχυρό κίνητρο για όλους μας τη σήμερον ημέρα στην Ελλάδα..» (ΕΚΠΝο15).* Παράλληλα ένας εκπαιδευτικός είπε: «*Πρώτα η μονιμοποίηση, η αύξηση μισθού ίσως, η επαγγελματική εξέλιξη. Αυτά θεωρώ τα πιο σημαντικά.» (ΕΚΠΝο9).*

Όσον αφορά τα αρνητικά επακόλουθα μιας αξιολόγησης δεκατρείς στους δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς πρότειναν ότι στοχευμένες επιμορφώσεις και ενδοσχολικές συζητήσεις με την αρωγή του συμβούλου, θα ήταν μια καλή πρακτική για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού με δύο συμμετέχοντες να υποστηρίζουν την άποψη: «*Ενδεχομένως να γίνεται μια δεύτερη αξιολόγηση και αν όχι ο εκπαιδευτικός που δεν αξιολογείται ορθώς να φεύγει από τα σχολεία, να αλλάζει δουλειά».*

Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων συνεντεύξεων διευθυντών

Μέσα από τις συνεντεύξεις των πέντε διευθυντών πολυθέσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Καβάλας, διαφάνηκε η σημαντικότητα τήρησης του αρχείου του σχολείου όχι μόνο όσον αφορά τη διαδικασία των πεδίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αλλά και της γενικής του οργάνωσης στο πέρασμα των χρόνων. Όλοι οι διευθυντές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το αρχείο του σχολείου είναι το πιο σημαντικό βιβλίο, του σχολείου και αποτελεί τη «*ζωή της σχολικής μονάδας ένα «κειμήλιο», στο πέρασμα των χρόνων*». Όσον αφορά τον λόγο δημιουργίας και διαχείρισης του αρχείου ένας διευθυντής σχολείου υποστήριξε: «*Γενικά το σχολείο διατηρεί αρχείο σύμφωνα με όσα προβλέπονται σε προεδρικά διατάγματα του υπουργείου παιδείας. Ο φάκελος 18 αφορά στις υπηρεσιακές εκθέσεις. Εκεί δηλαδή αρχειοθετούμε οποιαδήποτε. Έχουμε δηλαδή 31 φακέλους, στον καθένα υπάρχουν ξεχωριστές ενότητες είτε είναι αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, είτε αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εσωτερικά αξιολόγηση και τα λοιπά και γενικά όλες τις υπηρεσιακές εκθέσεις. Οι υποκατηγορίες οι οποίες έχουμε σε αυτόν τον φάκελο αφορούν τον κάθε εκπαιδευτικό. Στο σχολείο διατηρείται μόνο το πεδίο Α2 και το πεδίο Β . Είναι τα πεδία αυτά που αξιολογούν οι διευθυντές. Το πεδίο Α1 που αξιολογεί ο σύμβουλος εκπαίδευσης το έχει στο δικό του αρχείο. Και φυσικά όλα αυτά καταγράφονται στη ειδική πλατφόρμα για την αξιολόγηση*» (ΔιευΝο3*).* Αναφορικά για τη σημασία του αρχείου, τον λόγο ύπαρξης, ενημέρωσης και την ποιότητά κάποιος πρόσθεσε: «*Το αρχείο ενημερώνεται σε καθημερινή βάση. Παλιότερα ήταν πολύ πιο αραιές οι πληροφορίες που ερχόντουσαν τα εισερχόμενα και τα εξερχόμενα. Τώρα είναι σε καθημερινή βάση και φυσικά ο όγκος εργασίας είναι πολύ μεγάλος οπότε με τη βοήθεια της υποδιευθύντριας γίνεται η πρωτοκόλληση και όλα αυτά. Στο*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

σχολείο τηρείται και ψηφιακό πρωτόκολλο όπου όλα τα έγγραφα είναι αρχειοθετημένα αλφαβητικά για την καλύτερη εύρεσή τους και για εξοικονόμηση χρόνου» (ΔιευΝο4).

Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία που αφορά την τήρηση των πεδίων της αξιολόγησης Α1, Α2, Β ο ίδιος διευθυντής ανέφερε: «*Κρατιούνται στο αρχείο του σχολείου. Δεν υπάρχει κάποιο ΦΕΚ που να λέει πώς. Τα έγγραφα όλα της αξιολόγησης καταχωρούνται στην ειδική πλατφόρμα. Από κει μπορούμε ανά πάσα στιγμή με τους κωδικούς taxisnet να μπούμε να τα ανατρέξουμε. Πέρα όμως από αυτό εδώ στο σχολείο κρατιούνται και στον φάκελο 18 που αφορά τις υπηρεσιακές εκθέσεις. Υπάρχει υποφάκελος για κάθε εκπαιδευτικό και έχουμε εκεί τα πεδία Α2 και Β τα οποία συμπληρώνει ο διευθυντής αλλά και στον υπολογιστή του σχολείου υπάρχει το αρχείο αυτό» (ΔιευΝο4).* Τέλος, όσον αφορά την πρόσβαση στο κομμάτι του αρχείου που αφορά την αξιολόγηση ένας διευθυντής μας ενημέρωσε ότι: *«Δεν τα κρατάμε στο βιβλίο πράξεων του Διευθυντή. Οι οδηγίες είναι ότι κρατάμε μόνο τις ημερομηνίες και τα εμπιστευτικά πρωτόκολλα. Στο βιβλίο σχολικής ζωής απλώς έχουμε χωριστό φάκελο τον οποίο δημιουργήσαμε για φέτος όπου εκεί έχουμε αυτά τα πεδία και το πρακτικό» (*ΔιευΝο1*).*

Συζήτηση

Ως απόρροια των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός αποδέχονται τη σημαντικότητα της αξιολόγησης και τη χρησιμότητά της, ωστόσο καταλαμβάνονται από αβεβαιότητα σχετικά με τα κριτήρια εφαρμογής ενώ δηλώνουν την πρόθεση συμμετοχής στη διαδικασία με αμφισβήτηση. Επιφυλακτικότητα παρουσιάζεται και ως προς τις διαδικασίες που εμπεριέχονται στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης, το οποίο θεωρείται ανεπαρκές. Δεν αποτελεί έκπληξη λοιπόν, ότι ως κυρίαρχα συναισθήματα λογίζονται η ανασφάλεια, το άγχος, η καχυποψία, ο φόβος, τα οποία είναι συνδεόμενα με τις διαδικασίες της. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη στάση των εκπαιδευτικών αναδύφονται ως η έλλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας, η έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης, οι ανεπαρκείς μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας, ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση των διαδικασιών, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας, η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, η χρήση της αξιολόγησης για περικοπές μισθών, οι απώλειες θέσεων εργασίας και η ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών, καθώς επίσης ο επικείμενος φόβος από το ενδεχόμενο ποσόστωσης και βαθμολογικής αριθμητικής κλίμακας της αξιολόγησης.

Η ετεροπαρατήρηση κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης και η έκθεση αυτοαξιολόγησης με τη μορφή project ,δηλώνονται ως προτιμότερες μέθοδοι και ο συνδυασμός εσωτερικής-εξωτερικής ως η πιο συνιστώμενη μορφή. Κατάλληλοι αξιολογητές δε θεωρούνται μόνο οι διευθυντές σχολείων και οι σύμβουλοι εκπαίδευσης αλλά και άλλοι εκπαιδευτικοί, μέντορες/επόπτες, σύμβουλοι παιδαγωγικής παιδαγωγικής και επιστημονικής ευθύνης, συνάδελφοι, οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ οι γονείς αποδεικνύονται ως οι «πλέον» ακατάλληλοι.

Μείζονος σημασίας έγκειται η πεποίθηση ότι η αξιολόγηση δε θα πρέπει να λαμβάνει τιμωρητικό χαρακτήρα και να συνοδεύεται από στέρηση βαθμολογικής

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εξέλιξης ή μείωση μισθολογικού κλιμακίου. Καταλληλότεροι τρόποι για την περαιτέρω βοήθεια ενός «αρνητικά» αξιολογούμενου εκπαιδευτικού θεωρείται η συμμετοχή σε επιμορφωτικά, υποστηρικτικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Επομένως, κρίνεται μεγίστης σημασίας τα εργαλεία και οι διαδικασίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είτε διεξάγεται εσωτερικά είτε εξωτερικά, να είναι έγκυρα και αξιόπιστα και τα κριτήρια αξιολόγησης να συνδέονται με σαφή πρότυπα διδασκαλίας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις συνοπτικές αξιολογήσεις που έχουν αντίκτυπο στο ιστορικό και τις προοπτικές σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Εγκυρότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σημαίνει ότι τα όργανα και οι διαδικασίες για την αξιολόγηση πληρούν τους επιδιωκόμενους σκοπούς τους. Αξιοπιστία σημαίνει ότι οι κρίσεις των αξιολογητών είναι συνεπείς σε επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις.

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματική αξιολόγηση και επαγγελαμτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να διαδραματίσει ζωτικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη πολλά περιθώρια βελτίωσης, σε εννοιολογικό και εμπειρικό επίπεδο, καθώς και στον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών για την αξιόπιστη εφαρμογή της.

Βιβλιογραφία

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). Teacher evaluation to enhance professional practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*, (2nd ed.), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Feuer, M. J., Floden, R. E., Chudowsky, N., & Ahn, J. (2013). *Evaluation of Teacher Preparation Programs: Purposes, Methods, and Policy Options*. National Academy of Education. 500 Fifth Street NW Suite 339, Washington, DC 20001.

Harris, D. N., Ingle, W. K., & Rutledge, S. A. (2014). How evaluation methods matter for accountability: A comparative analysis of teacher effectiveness ratings by principals and teacher value-added measures. *American Educational Research Journal, 51*(1), 73-112. doi: 10.3102/002831213517130

Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: Teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education, 46*(4), 440–455. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x

Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. Clearing House, 82(3), 113-118.

Plano Clark, V. L. (2017). Mixed methods research. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 305-306.

Williams, K., & Hebert, D. (2020). Teacher Evaluation Systems: A Literature Review on Issues and Impact. *Research Issues in Contemporary Education*, *5*(1), 42–50.

Κατολέων, Ι. (2022). Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης του έργου τους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σύνθεση ερευνών που αφορούν στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων: Ένα βήμα για την ανάπτυξη έγκυρων μηχανισμών αξιολόγησης

Τρύφωνας Παπαδάμου[1], Λεωνίδας Κυριακίδης[2]
[1]Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
[2]Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζεται με τη δημιουργία αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης που να βασίζονται σε έγκυρους και αξιόπιστους μηχανισμούς αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επιχειρεί μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στοχεύοντας στον εντοπισμό των σημαντικότερων πορισμάτων που προκύπτουν από τις έρευνες στο χώρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας που διεξήχθησαν από το 2000 μέχρι το 2020. Παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα της σύνθεσης ερευνών και διατυπώνονται προτάσεις που αφορούν την ανάπτυξη πολιτικής που να στηρίζονται στα σημαντικότερα πορίσματα του γνωστικού πεδίου της αξιολόγησης. Τέλος, συζητούνται θέματα που αφορούν την πολιτική διάσταση της αξιολόγησης και αναγνωρίζονται δυσκολίες στην ανάπτυξη πολιτικών που στηρίζονται σε θεωρητικά σχήματα που έχουν τύχει εμπειρικής τεκμηρίωσης.

Λέξεις–κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, συστηματική ανασκόπηση, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Synthesizing teacher and school evaluation studies: A step towards developing valid evaluation mechanisms

Abstract

A problem that most educational systems are facing has to do with the development of effective teacher and/or school evaluation systems which are based on valid and reliable evaluation mechanisms. In this context, this paper presents the results of a systematic synthesis of studies on teacher and school evaluation conducted from 2000 until 2020. The methods and the main findings of this synthesis are presented, and implications for research, policy and practice are drawn. Finally, we discuss the extent to which policy makers can make use of an evidence-based and theory-driven approach in developing valid and reliable teacher and school evaluation mechanisms.

Keywords: teacher evaluation, school evaluation, systematic review, educational effectiveness

Εισαγωγή

Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχεδόν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο σχετίζεται με την ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών ή/και σχολικών μονάδων που να βασίζονται σε έγκυρους και αξιόπιστους μηχανισμούς αξιολόγησης. Τα υφιστάμενα συστήματα αξιολόγησης φαίνεται να αποτυγχάνουν

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

στον εντοπισμό των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων (Flores & Derrington, 2018; Rockoff, 2004; Sanders et al., 1997) και δεν συνεισφέρουν στην περαιτέρω ανάπτυξή τους (Creemers et al., 2013). Ο κύριος λόγος αποτυχίας αυτών των συστημάτων αξιολόγησης φαίνεται να σχετίζεται με το γεγονός ότι μέχρι σήμερα δεν έχουν γίνει προσπάθειες διασύνδεσης της πολιτικής για την αξιολόγηση με το πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη αμφιβολία στο κατά πόσο αξιοποιούνται εμπειρικά δεδομένα για την εισαγωγή ή εφαρμογή νέων μηχανισμών αξιολόγησης (Huber & Skedsmo, 2016). Συνεπώς, τα υφιστάμενα συστήματα αξιολόγησης δεν είναι σε θέση να προωθήσουν την ποιότητα στην εκπαίδευση αφού δεν είναι σε θέση να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες στο να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και μέσω αυτής της διαδικασίας να προωθήσουν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Peterson, 2000; Weisberg et al., 2009). Η αδυναμία εμπλοκής ερευνητών, εκπαιδευτικών και άλλων φορέων στον διάλογο για την ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων μηχανισμών αξιολόγησης μπορεί να προκαλέσει δυσαρέσκεια και καχυποψία ενάντια στην ίδια την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης (Lillejord et al., 2018). Για αυτόν τον λόγο, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο αναζητούν τρόπους για να βελτιώσουν τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ή/και των σχολικών τους μονάδων (Darling-Hammond et al., 2012; Kyriakides et al., 2006; Looney, 2011; Tuytens & Devos, 2018).

Ένα ολιστικό σύστημα αξιολόγησης βασισμένο στις αρχές της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

Σκοπός της παρούσας σύνθεσης είναι η ανάδειξη έγκυρων και αξιόπιστων μηχανισμών αξιολόγησης που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα των συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών ή/και σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, η έρευνα αυτή εστιάζει στην εξέταση των κυριότερων πτυχών της αξιολόγησης που αφορούν (α) στον σκοπό που επιτελεί μια διαδικασία αξιολόγησης (διαμορφωτικό ή συγκριτικό σκοπό), (β) στα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης, (γ) στις πηγές που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή σχετικών δεδομένων και (δ) στην ύπαρξη ή μη μηχανισμών μετα-αξιολόγησης για σκοπούς ελέγχου και βελτίωσης των διαδικασιών αξιολόγησης (Ellett et al., 1996). Πιο κάτω αναλύονται οι τέσσερις πτυχές αξιολόγησης που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα.

Σκοποί Αξιολόγησης

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιχειρεί την εφαρμογή μιας πολιτικής που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή/και των σχολικών μονάδων είναι ο καθορισμός του σκοπού για τον οποίο αναπτύσσεται το εκάστοτε σύστημα αξιολόγησης. Οι σκοποί αξιολόγησης δηλώνουν το λόγο που οι εκπαιδευτικοί ή/και οι σχολικές μονάδες αξιολογούνται και αποτελούν τη βάση για τη διαδικασία αξιολόγησής τους αφού έχουν μια άμεση επίδραση στον καθορισμό κριτηρίων επίδοσης, την επιλογή των διαδικασιών αξιολόγησης και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Iwanicki, 1990).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι σκοποί της αξιολόγησης αναφέρονται σε δύο γενικότερες λειτουργίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος: τη λογοδότηση και τη βελτίωση. Η λογοδότηση συνδέεται με την έννοια της σύγκρισης των αξιολογούμενων και αντικατοπτρίζει την ανάγκη για να καθοριστεί η ικανότητα του αντικειμένου αξιολόγησης (δηλ. εκπαιδευτικός – σχολική μονάδα) ώστε να διασφαλιστεί ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες κρίνονται ως αποτελεσματικές. Από την άλλη, η έννοια της βελτίωσης συνήθως συνδέεται με την συντρέχουσα επίβλεψη μιας διαδικασίας (Beerens, 2000) και αντικατοπτρίζει την ανάγκη για επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ή/και της σχολικής μονάδας.

Αυτός ο διττός χαρακτήρας της αξιολόγησης είναι πρακτικά αδύνατο να επιτευχθεί με τη χρήση ενός και μόνο μηχανισμού αξιολόγησης, αφού ο καθορισμός του σκοπού της αξιολόγησης επηρεάζει άμεσα το σχεδιασμό των εργαλείων αξιολόγησης, τη διαδικασία χορήγησής τους, και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Kyriakides & Demetriou, 2007). Παρόλ' αυτά η ανάπτυξη ενός ολιστικού συστήματος αξιολόγησης πρέπει να υποστηρίζει και τους δύο γενικούς σκοπούς αξιολόγησης, ώστε να λαμβάνονται υπόψη τόσο τα αποτελέσματα όσο και η βελτίωση των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση (McGreal, 1988). Για την ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης που να εξυπηρετούν και τους δύο σκοπούς θα πρέπει να υπάρχει μια λογική σύνδεση μεταξύ των μηχανισμών αξιολόγησης που εξυπηρετούν τη διαμορφωτική και τη συγκριτική αξιολόγηση και αυτό προϋποθέτει ότι ο συγκριτικός σκοπός δε θα υπερκαλύπτει το διαμορφωτικό σκοπό. Για να επιτευχθεί αυτή η σύνδεση, τα κριτήρια και για τους δύο σκοπούς θα πρέπει να βασίζονται στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να οριοθετεί το τι νοείται ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ή/και αποτελεσματική σχολική μονάδα (Kyriakides et al., 2006). Αναπτύσσοντας κατάλληλους τύπους διαμορφωτικής ή/και συγκριτικής αξιολόγησης για κάθε δεδομένο συγκείμενο μπορεί να αποτελέσει ένα κρίσιμο μέσο για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την επίτευξη αυτού του στόχου κρίνεται σημαντική η δημιουργία κριτηρίων αξιολόγησης αλλά και ο καθορισμός κατάλληλων πηγών για τη συλλογή σχετικών δεδομένων.

Κριτήρια Αξιολόγησης

Τα κριτήρια αξιολόγησης καθορίζουν το τι αναμένεται να προκύψει από την επαγγελματική δράση των εκπαιδευτικών ή/και των σχολικών μονάδων (Iwanicki, 1990). Είναι σημαντικό τα κριτήρια αξιολόγησης να είναι ευκρινή και κατανοητά, ώστε να παρακινήσουν τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία αξιολόγησης, αλλιώς δεν θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τι απαιτείται από αυτούς (Ong Kelly et al., 2008). Η ύπαρξη ξεκάθαρων κριτηρίων που εφαρμόζονται με συνέπεια από τους αξιολογητές αποτελεί μια αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία αποτελεσματικών μηχανισμών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ή/και των σχολικών μονάδων (Santiago & Benavides, 2009). Παρόλο που τα κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν μια σημαντική πτυχή για την ανάπτυξη ενός ολιστικού συστήματος αξιολόγησης, δεν υπάρχουν κοινώς αποδεκτά κριτήρια για τη μέτρηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών ή/και σχολικών μονάδων διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Brandt et al., 2008; Eurydice, 2008; OECD, 2013).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Ο χώρος της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό χώρο ανάπτυξης μετρήσιμων κριτηρίων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας (Kyriakides et al., 2006). Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να αναδειχθούν μέσα από τα κύρια θεωρητικά μοντέλα του πεδίου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Cheng & Tsui, 1999). Αυτά τα μοντέλα μπορούν να αποτελέσουν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη θεωρητικών πλαισίων, τα οποία δύναται να περιγράψουν τις πολλαπλές και περίπλοκες πτυχές του ρόλου των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων σε συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα (Fessler & Ungaretti, 1994; Murphy, 1995). Αυτή η ιδέα είναι βασισμένη πάνω στην παραδοχή ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ή/και των σχολικών μονάδων δύναται να είναι διαφορετική σε διαφορετικές ομάδες ανθρώπων. Συνεπώς, η χρήση υπεραπλουστευμένων θεωρήσεων για την περιγραφή και την αξιολόγηση της επίδοσής τους μπορεί να επιφέρει πολλά εμπόδια και μια στρεβλωμένη εικόνα για τον ρόλο που διαδραματίζουν.

Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη περιγραφή των μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσα από τα οποία θα αναλυθούν τα θετικά και αρνητικά της αξιοποίησης του κάθε μοντέλου για την παραγωγή κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών ή/και σχολικών μονάδων.

- Το *μοντέλο επίτευξης σκοπών και στόχων* εστιάζει στην επίτευξη στόχων που έχουν προκύψει μέσα από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Οι στόχοι αυτοί απαιτείται να έχουν παρουσιαστεί με ακρίβεια και να είναι μετρήσιμοι. Οι περιοχές αξιολόγησης που καλύπτει το μοντέλο συμπεριλαμβάνουν τους στόχους διδασκαλίας που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.
- Το *μοντέλο αξιοποίησης πηγών* εστιάζει στην αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων πηγών. Το μοντέλο εξετάζει τη σχέση μεταξύ των παρεχόμενων πηγών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι περιοχές αξιολόγησης που καλύπτει το μοντέλο αυτό αφορούν τον βαθμό διαχείρισης των πηγών, την κατανομή τους αλλά και την απόκτηση νέων πηγών.
- Το *μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας* εστιάζει στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και σε άλλες διαδικασίες εκπαιδευτικής φύσης. Το μοντέλο εξετάζει συγκεκριμένα τη σύνδεση των διαδικασιών λειτουργίας των εκπαιδευτικών με τους σχεδιασμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι περιοχές αξιολόγησης που εμπίπτουν μέσα στο μοντέλο αυτό αφορούν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, το περιβάλλον μάθησης της τάξης και του σχολείου και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.
- Το *μοντέλο ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων* εστιάζει στον βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών των εμπλεκόμενων μερών. Το μοντέλο εξετάζει τις απαιτήσεις των εμπλεκόμενων φορέων, εφόσον αυτές είναι σχετικές με την σχολική πραγματικότητα και δεν μπορούν να αγνοηθούν. Οι περιοχές εστίασης του μοντέλου είναι η ικανοποίηση των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και της διευθυντικής ομάδας που προκύπτει από τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών ή/και της σχολικής μονάδας.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

- Το *μοντέλο λογοδότησης* εστιάζει στην εξεύρεση δεδομένων που να επιτρέπουν τη λογοδότηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων. Το μοντέλο μπορεί να αξιοποιηθεί όπου υπάρχει σημαντική ανάγκη εξωτερικής λογοδότησης. Οι περιοχές αξιολόγησης που καλύπτει συμπεριλαμβάνουν, για παράδειγμα, την προσωπική ικανότητα για διδασκαλία, την επαγγελματική φήμη αλλά και τα τελικά επιτεύγματα των μαθητών ενός εκπαιδευτικού ή/και μιας σχολικής μονάδας.
- Το *μοντέλο απουσίας προβλημάτων* εστιάζει στην αποφυγή προβλημάτων ή άλλων εμποδίων κατά τη διδασκαλία ή την ώρα εργασίας στον εκπαιδευτικό χώρο. Το μοντέλο μπορεί να αξιοποιηθεί, κυρίως όταν δεν υπάρχουν συναινετικά κριτήρια αποτελεσματικότητας, αλλά υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης. Οι περιοχές αξιολόγησης που καλύπτει συμπεριλαμβάνουν την απουσία δυσλειτουργίας σε μια σχολική μονάδα και την επίλυση προβλημάτων και κρίσεων που ενδέχεται να προκύψουν σε μια τάξη ή/και μια σχολική μονάδα.
- Το *μοντέλο συνεχούς βελτίωσης* εστιάζει στην προσαρμογή σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Το μοντέλο μπορεί να αξιοποιηθεί όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλάζει ραγδαία. Οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες χρειάζεται να ανταποκρίνονται στην εισαγωγή νέων μεταρρυθμίσεων και στις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος. Οι περιοχές αξιολόγησης του μοντέλου συμπεριλαμβάνουν τον βαθμό επίγνωσης των εξωτερικών αναγκών και αλλαγών, την επίβλεψη της διδασκαλίας και γενικά της λειτουργικής διαδικασίας, τον αναστοχασμό, την αξιολόγηση και την επαγγελματική βελτίωση.

Πηγές Αξιολόγησης

Όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, κρίνεται αναγκαίο οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να συμπεριλάβουν μια πολυδιάστατη προσέγγιση συλλογής δεδομένων, έτσι ώστε να επιτευχθεί ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης (Danielson & McGreal, 2000; Johnson, 1997). Η σύγκριση διαφορετικών πηγών, όπως η παρακολούθηση διδασκαλίας, οι αξιολογήσεις των μαθητών και οι απόψεις συνάδελφων εκπαιδευτικών, μπορούν να ενισχύσουν την εσωτερική εγκυρότητα ενός συστήματος αξιολόγησης (Cronbach, 1990). Επιπλέον, η συμμετοχή άλλων εμπλεκόμενων μερών σε μια διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να ενθαρρύνει συμμετοχικές πολιτικές μέσα από τις οποίες είναι εφικτό να μειωθεί η κριτική που τα εμπλεκόμενα μέρη ασκούν στο σύστημα. Αυτό το επιχείρημα είναι συνεπές με τα ευρήματα του χώρου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, όπου κατέδειξαν ότι η χρήση πολλαπλών πηγών αξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει τη «συλλογική σοφία» των διευθυντών, συνάδελφων εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκόμενων μερών για να επιτύχουν τη βελτίωση πτυχών όπως η διδασκαλία και να καταστεί εφικτή η καταγραφή της ποιότητάς της (Wilkerson et al., 2000). Παρόλ' αυτά η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα πρακτικότητας και εγκυρότητας. Έτσι, προκύπτει ένα ζήτημα που χρήζει περεταίρω διερεύνησης για το ποιες πηγές δεδομένων είναι οι πιο κατάλληλες για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών ή/και σχολικών μονάδων. Τέλος, πέραν από το ποιος αξιολογεί, και συνεπώς παρέχει δεδομένα για μια διαδικασία αξιολόγησης, εξετάζεται και η αξιοποίηση διαφορετικών τεχνικών αξιολόγησης. Οι

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

τεχνικές αξιολόγησης αποτελούν μια κρίσιμη λειτουργία για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, της δημιουργίας συνθηκών διαφάνειας και της επαγγελματικής βελτίωσης (Hallinger et al., 2014; Looney, 2011). Στην παρούσα έρευνα γίνεται διερεύνηση κατά πόσο κάποιες από αυτές τις τεχνικές μπορούν να συνδεθούν με έναν ή/και με τους δύο σκοπούς αξιολόγησης, όπως επίσης και με διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης.

Η σημασία της μετα-αξιολόγησης

Ένα τέταρτο στοιχείο, που αποτελεί μια εξίσου σημαντική πτυχή της αξιολόγησης, είναι η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων μηχανισμών μετα-αξιολόγησης. Η μετα-αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Scriven (1969), αποτελεί μια διαδικασία κρίσιμης σημασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας ενός συστήματος αξιολόγησης. Η μετα-αξιολόγηση επιτρέπει την αναγνώριση των δυνατών στοιχείων, των αδυναμιών και περιοχών βελτίωσης ενός συστήματος αξιολόγησης. Αυτή η λειτουργία μπορεί να βοηθήσει τους αξιολογητές να αναπροσαρμόσουν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, να ερμηνεύσουν με περισσότερη ακρίβεια τα δεδομένα της αξιολόγησης και να εμβαθύνουν στη συνολική λογοδότηση του συστήματος (Cooksy & Caracelli, 2009; Stufflebeam, 2011).

Συνοψίζοντας, η μελέτη των σημαντικότερων πτυχών της αξιολόγησης αναμένεται να προσφέρει εισηγήσεις για την ανάπτυξη ενός ολιστικού συστήματος αξιολόγησης. Ακολούθως παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα, τα κύρια αποτελέσματα και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της σύνθεσης ερευνών στο χώρο της αξιολόγησης εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας.

Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας σύνθεσης αξιοποιήθηκαν δύο βάσεις δεδομένων: η *"Scopus"* και η *"Web of Science".* Εξετάστηκαν οι τίτλοι και οι περιλήψεις των ερευνών που εμφανίστηκαν στην αρχική αναζήτηση που έγινε με τη χρήση δύο λέξεων-κλειδιών: "*teacher evaluation*" ή "*school evaluation*." Η αναζήτηση που έγινε στις βάσεις δεδομένων έλαβε υπόψη τις ακόλουθες παραμέτρους: α) οι έρευνες έπρεπε να είναι είτε στην ελληνική είτε στην αγγλική γλώσσα και β) ο χρόνος δημοσίευσής τους να είναι μεταξύ του 2000 και του 2020. Μετά την αφαίρεση των διπλών καταχωρήσεων, η αναζήτηση ερευνών κατέδειξε 1612 μοναδικές καταχωρίσεις που μπορούσαν δυνητικά να ενταχθούν στην παρούσα σύνθεση. Αξιοποιώντας τις οδηγίες του πρωτοκόλλου PRISMA, η διαδικασία διαλογής ερευνών έγινε σε δύο φάσεις: (α) ανάγνωση και διαλογή στηριζόμενη στους τίτλους και περιλήψεις των άρθρων και (β) έλεγχος καταλληλότητας των ερευνών με βάση τη θεματολογία της παρούσας σύνθεσης. Τα κριτήρια συμπερίληψης ήταν τα εξής: (α) έρευνες που αναφέρονταν αποκλειστικά σε πτυχές της αξιολόγησης εκπαιδευτικών ή/και σχολικών μονάδων μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό συγκείμενο και (β) έρευνες που παρουσίαζαν αναλύσεις πρωτογενών ή/και δευτερογενών εμπειρικών δεδομένων. Χρησιμοποιώντας αυτή την προσέγγιση, φάνηκε ότι μόνο 157 έρευνες πληρούσαν όλα τα κριτήρια συμπερίληψης. Αυτές οι 157 έρευνες αφορούσαν εκπαιδευτικά συστήματα από όλο τον κόσμο.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η εξέταση των ερευνών έγινε λαμβάνοντας υπόψη τις κυριότερες πτυχές που κάθε αξιολόγηση εκπαιδευτικών ή/και σχολικών μονάδων πρέπει να καλύπτει (όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος του άρθρου). Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε το κατά πόσο οι έρευνες δηλώνουν τον σκοπό της αξιολόγησης και κατά πόσο εστιάζουν στον συγκριτικό ή/και τον διαμορφωτικό σκοπό. Επιπρόσθετα, εξετάσαμε κατά πόσο το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης λαμβάνει υπόψη την αδυναμία εξυπηρέτησης και των δύο σκοπών με ένα και μόνο μηχανισμό αξιολόγησης. Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης, προσπαθήσαμε να καθορίσουμε ποια κριτήρια αναφέρονται σε κάθε έρευνα που συμπεριλήφθηκε στην παρούσα σύνθεση. Επιπλέον, εξετάσαμε κατά πόσο αυτά τα κριτήρια σχετίζονται με κάποιο από τα κύρια μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, όπως προτείνονται από τους Cheng και Tsui (1999). Επιπλέον, εξετάσαμε κατά πόσο τα κριτήρια που παρουσιάστηκαν σε κάθε έρευνα αναφέρονται σε περισσότερα του ενός μοντέλων αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό είδαμε αν οι έρευνες αναγνωρίζουν τον πολυδιάστατο ρόλο των εκπαιδευτικών ή/και σχολικών μονάδων. Επίσης, εξετάστηκαν οι πηγές αξιολόγησης που αξιοποιούνται σε κάθε έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε πηγή έχει και δυνατότητες αλλά και αδυναμίες εξετάσαμε κατά πόσο οι έρευνες αυτές αναγνωρίζουν την ανάγκη χρήσης πολλαπλών πηγών δεδομένων. Επιπλέον, λήφθηκαν υπόψη οι μέθοδοι και οι τεχνικές που αξιοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων όπως και ζητήματα που αφορούν στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της κάθε προτεινόμενης μεθόδου/τεχνικής που εμφανίστηκαν στην κάθε έρευνα. Τέλος, η σύνθεση αυτή διερεύνησε κατά πόσο οι έρευνες αναφέρονται στην ανάπτυξη μηχανισμών μετα-αξιολόγησης.

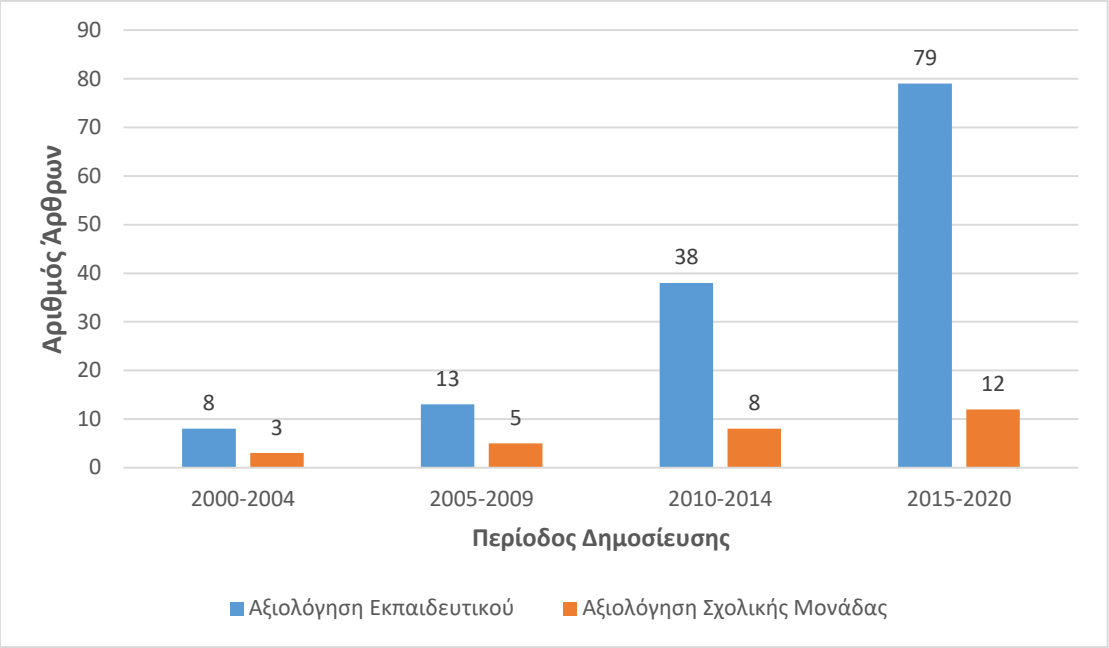
Αποτελέσματα

Τα κύρια αποτελέσματα της σύνθεσης αναδεικνύουν τον διεθνή χαρακτήρα του ερευνητικού πεδίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Πιο κάτω παρουσιάζονται οι κύριες τάσεις του πεδίου κατά τα 20 χρόνια που καλύπτει η παρούσα σύνθεση.

Αρχικά εξετάστηκαν τα κύρια χαρακτηριστικά του συνόλου των ερευνών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα σύνθεση. Ένα σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το πεδίο της αξιολόγησης εστιάζει κυρίως στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ($ν$ = 139) έναντι της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ($ν$ = 28). Επίσης, εξετάστηκε ο χρόνος δημοσίευσης των ερευνών της σύνθεσης. Αυτό το κριτήριο τέθηκε έτσι ώστε να κατανοήσουμε κατά πόσο υπάρχει κάποιου είδους τάση στην περίοδο που εξέτασε η παρούσα σύνθεση και κατά πόσο η αξιολόγηση ήταν ένα θέμα που απασχόλησε την εκπαιδευτική έρευνα διαχρονικά. Εξετάζοντας την εικοσαετή περίοδο της σύνθεσης ανά πενταετία, φάνηκε ότι υπάρχει μια αυξητική τάση δημοσίευσης σχετικών ερευνών (βλ. Σχήμα 1) τόσο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού όσο και στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Είναι εμφανές ότι το πεδίο παρουσιάζει αυξητική τάση αφού περισσότερες από τις μισές έρευνες της σύνθεσης ($ν$ = 93) δημοσιεύθηκαν μετά το 2015.

Σχήμα 1.
Ραβδόγραμμα Κατανομής των Ερευνών ως προς τη Χρονική Περίοδο Δημοσίευσης

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης



Επιπλέον, εξετάστηκε η γεωγραφική εξάπλωση των ερευνών. Στη σύνθεση συμπεριλήφθηκαν έρευνες που διεξήχθησαν σε 29 διαφορετικές χώρες, οι οποίες προέρχονται από όλες τις ηπείρους. Επίσης, παρόλο που το πεδίο της αξιολόγησης αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η κύρια έμφαση φαίνεται να δίνεται στις βαθμίδες που αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών (δηλ. πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Επιπρόσθετα, η μεθοδολογία που ακολούθησαν οι περισσότερες έρευνες αφορούσε έρευνες συσχέτισης ($ν$ = 53), μελέτες περίπτωσης (ν=36) και συγχρονικές έρευνες/ δημοσκοπήσεις ($ν$ = 34). Παρόλ' αυτά, εντοπίστηκε ένας σημαντικός αριθμός πειραματικών ή/και ψευδο-πειραματικών ερευνών ($ν$ = 21). Τέλος, φάνηκε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό του συνόλου των ερευνών (18%) παρουσίασε στοιχεία ότι το σύστημα αξιολόγησης που εξέτασε σχεδιάστηκε βάσει κάποιου θεωρητικού σχήματος/πλαισίου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν βάσει των τεσσάρων κύριων πτυχών της αξιολόγησης (σκοποί, κριτήρια, πηγές αξιολόγησης και μετα-αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παράλληλα τόσο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού όσο και της σχολικής μονάδας.

Σκοποί αξιολόγησης

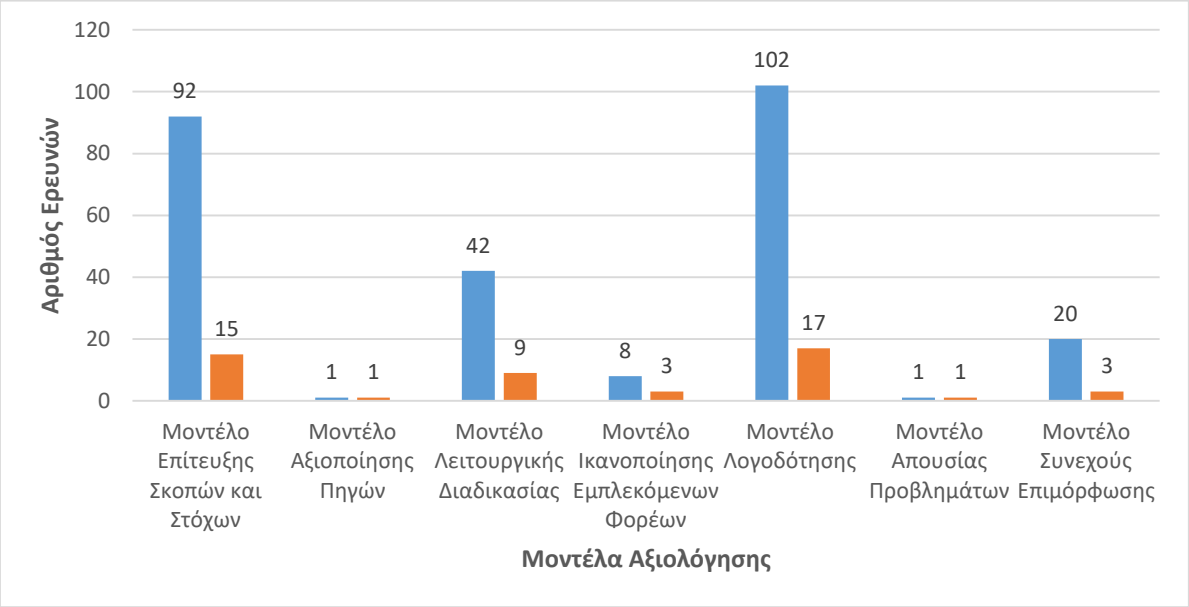
Αρχικά εξετάστηκαν οι σκοποί της αξιολόγησης. Φάνηκε ότι οι έρευνες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εστιάζουν περισσότερο στον συγκριτικό σκοπό (78%, 107 από 139), ενώ οι έρευνες που αφορούν τη σχολική αξιολόγηση εστιάζουν περισσότερο στο διαμορφωτικό σκοπό (67%, 19 από 28). Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εξέτασε και τους δύο σκοπούς αξιολόγησης ($ν$ = 65). Όμως μόνο μία στις τέσσερις έρευνες ($ν$ = 14) εξέτασε ξεχωριστά τους δύο σκοπούς. Αντίστοιχα, για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας παρατηρούνται ανάλογα αποτελέσματα. Έντεκα έρευνες εξέτασαν και τους δύο σκοπούς αξιολόγησης, ενώ μόνο τέσσερις έρευνες τους εξέτασαν ξεχωριστά.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Κριτήρια αξιολόγησης

Στη συνέχεια, οι έρευνες της σύνθεσης αυτής εξετάστηκαν ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης στα οποία αναφέρονται. Στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των ερευνών σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης που έλαβαν υπόψη. Κάποιος μπορεί εύκολα να παρατηρήσει ότι πολλές έρευνες αναφέρονται σε κριτήρια που αφορούν περισσότερα από ένα μοντέλα. Πιο συγκεκριμένα, τα πιο συχνά εμφανιζόμενα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχετίζονται με *το μοντέλο λογοδότησης* (*ν* = 102), *το μοντέλο επίτευξης σκοπών και στόχων* (*ν* = 92) και *το μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας* (*ν* = 42). Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφανίζονται και στις έρευνες που εστίασαν στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παρόλ' αυτά, γίνεται αντιληπτό ότι το *μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας* έχει μια σχετικά μεγαλύτερη παρουσία στην ομάδα ερευνών που αφορούσε την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Σχήμα 2.
Ραβδόγραμμα Σύνοψης Μοντέλων Αξιολόγησης



Σημείωση. N=157, κάποια άρθρα συνδέθηκαν με περισσότερα από ένα κριτήρια αξιολόγησης

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, μία στις πέντε έρευνες (20%) αναφέρονται σε κριτήρια που ανήκουν σε ένα μόνο μοντέλο αξιολόγησης. Επιπλέον, 92 έρευνες αναφέρονται σε κριτήρια που ανήκουν σε δύο διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης, ενώ 18 έρευνες αναφέρουν στοιχεία που σχετίζονται με τρία διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης. Αντίστοιχα, για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σχεδόν μία στις δύο έρευνες (44%) αναφέρονται σε κριτήρια που ανήκουν σε ένα μόνο μοντέλο αξιολόγησης. Δέκα έρευνες σχετίζονται με δύο διαφορετικά μοντέλα, ενώ έξι άλλες έρευνες σχετίζονται με τρία διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης.

Ο πιο συχνός συνδυασμός μοντέλων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι αυτός που συμπεριλαμβάνει *το μοντέλο επίτευξης σκοπών και στόχων* και *το μοντέλο λογοδότησης* (*ν* = 65). Η μεγάλη πλειοψηφία από αυτές τις 65 έρευνες

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

(91%) αφορούσαν στη χρήση συγκριτικών σκοπών αξιολόγησης. Αντίστοιχα, όσον αφορά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ο πιο συχνός συνδυασμός μοντέλων αξιολόγησης ήταν, επίσης, αυτός που συμπεριλαμβάνει *το μοντέλο επίτευξης σκοπών και στόχων* και *το μοντέλο λογοδότησης* (*ν* = 7).

Πηγές αξιολόγησης

Οι πηγές συλλογής σχετικών δεδομένων αποτελεί την τρίτη πτυχή της αξιολόγησης μέσω της οποίας εξετάστηκαν οι έρευνες της παρούσας σύνθεσης. Αρχικά διερευνήθηκε το πόσες και ποιες πηγές δεδομένων χρησιμοποιούνται για σκοπούς αξιολόγησης. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κύρια πηγή αξιολόγησης αποτελεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αφού 90 από τις 139 έρευνες (65%) κάνουν αναφορά στην εμπλοκή του στη διαδικασία αξιολόγησης. Αντίστοιχα, για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής αποτελεί, επίσης, την πιο σημαντική πηγή (17 από 28 έρευνες, 61%). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ένας σημαντικός αριθμός ερευνών της σύνθεσης αξιοποιεί περισσότερες από μία πηγές αξιολόγησης. Στην περίπτωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, δύο στις τρεις έρευνες (65%) χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές αξιολόγησης. Στην περίπτωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, περισσότερες από μία στις δύο έρευνες (57%) αναφέρουν τη χρήση πολλαπλών πηγών αξιολόγησης με πιο συχνό συνδυασμό αυτό του διευθυντή της σχολικής μονάδας και μιας αρχής σε περιφερειακό επίπεδο (νομός - πολιτεία). Τέλος, δίνεται περισσότερη έμφαση στην αξιοποίηση εσωτερικών πηγών αξιολόγησης όταν αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, ενώ στην περίπτωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας παρατηρείται μια ισορροπία μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών πηγών αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, 104 έρευνες που εστίασαν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρουν εσωτερικές πηγές αξιολόγησης σε σχέση με 82 έρευνες που αναφέρουν την αξιοποίηση εξωτερικών πηγών αξιολόγησης. Αντίστοιχα, 17 έρευνες που εστιάζουν στη σχολική αξιολόγηση ανέφεραν την αξιοποίηση εσωτερικών πηγών αξιολόγησης σε σχέση με άλλες 13 έρευνες που αναφέρονται σε πηγές εξωτερικής αξιολόγησης.

Μια δεύτερη πτυχή που σχετίζεται με τις πηγές αξιολόγησης αφορά τις τεχνικές που αξιοποιούνται σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μια διερεύνηση για το ποιες και πόσες τεχνικές έχουν αναφερθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα σύνθεση. Μέσα από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων είναι φανερό ότι και στα δύο επίπεδα, εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας, αξιοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο πολλαπλές πηγές αξιολόγησης με ποσοστά που υπερβαίνουν και στα δύο επίπεδα το 80% και 70%, αντίστοιχα. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κύριες τεχνικές αξιολόγησης είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (53%) και η παρατήρηση διδασκαλίας (52%). Για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (46%) αποτελούν, επίσης, την επικρατέστερη πηγή αξιολόγησης και ακολούθως εμφανίζεται η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (43%). Μια τρίτη τεχνική αξιολόγησης αποτελεί, και για τα δύο επίπεδα, η χορήγηση ερωτηματολογίων στο διευθυντή της σχολικής μονάδας με ποσοστά της τάξης του 35%. Τέλος, η αυτο-αξιολόγηση ως μέσου διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι μια τεχνική που αξιοποιείται και στην

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με μία στις πέντε έρευνες (22%) να κάνουν αναφορά σε αυτή.

Το τρίτο στοιχείο που σχετίζεται με τις πηγές αξιολόγησης αφορά τη διαδικασία τριγωνοποίησης των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι μόνο ένας μικρός αριθμός ερευνών (18%) εξέτασε τον βαθμό συμφωνίας μεταξύ των διάφορων πηγών που εμπλέκονται σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Έτσι, αναγνωρίζεται η ανάγκη για περεταίρω διερεύνηση του βαθμού συμφωνίας των πηγών αξιολόγησης για σκοπούς τριγωνοποίησης και ελέγχου της εσωτερικής εγκυρότητας των συστημάτων αξιολόγησης.

Μηχανισμοί μετα-αξιολόγησης

Η μετα-αξιολόγηση αποτελεί την τέταρτη πτυχή αξιολόγησης που εξέτασε η παρούσα σύνθεση ερευνών. Στο σύνολο των ερευνών, λιγότερες από μία στις δέκα έρευνες (9%, *ν* = 14) αναφέρονται στην αξιοποίηση μηχανισμών μετα-αξιολόγησης. Το μικρό αυτό ποσοστό παρατηρείται τόσο σε έρευνες που ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (7%) όσο και σε έρευνες που ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση και των δύο επιπέδων (2%). Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες (8 από 14) έγιναν στις Η.Π.Α. Τέλος, είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι οι περισσότερες έρευνες (11 στις 14) που αναφέρονται σε μηχανισμούς μετα-αξιολόγησης έχουν δημοσιευθεί κατά τα τελευταία πέντε χρόνια της σύνθεσης (2015-2020).

Ταξινόμηση με βάση τον σκοπό που εξυπηρετεί κάθε έρευνα

Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας σύνθεσης αποτελεί η παρατήρηση ότι οι έρευνες μπορούσαν να ταξινομηθούν ανάλογα με τον ερευνητικό σκοπό τον οποίο εξυπηρετούν. Πιο συγκεκριμένα, οι 157 έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τέσσερις διακριτές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία ερευνών εστίασε στην *αξιολόγηση μεταρρυθμίσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή/και της σχολικής μονάδας* (*ν* = 26). Το κυριότερο εύρημα της κατηγορίας αυτής αποτελεί το γεγονός ότι οι μεταρρυθμίσεις εξετάστηκαν σχεδόν αποκλειστικά (δηλ., κατά 85%) μέσω μέτρησης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Η δεύτερη κατηγορία εστίασε στην *εγκυροποίηση μηχανισμών αξιολόγησης* (*ν* = 121). Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ερμηνευτική εγκυρότητα (60%) έναντι της προβλεπτικής (32%) και της εγκυρότητας γνωρίσματος (25%). Η τρίτη κατηγορία αφορούσε τη *δημιουργία νέων συστημάτων αξιολόγησης στηριζόμενα σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις* (*ν* = 16). Τρεις στις τέσσερις έρευνες (75%) αφορούν προσεγγίσεις σχετικές με τον από πάνω προς τα κάτω σχεδιασμό αξιολόγησης (top-down approaches). Τέλος, η τέταρτη κατηγορία ερευνών εστίασε στην *ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης που αποσκοπούν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων* (ν = 5). Όπως φάνηκε από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων ελάχιστες έρευνες εξετάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρόλ' αυτά, οι περισσότερες από αυτές (*ν* = 4) αξιοποίησαν μοντέλα πολύ-επίπεδης ανάλυσης για να υπολογίσουν την επίδραση της αξιολόγησης στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τρεις από αυτές τις έρευνες εστίασαν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και άλλη μία στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μία έρευνα εξέτασε παράλληλα και τα δύο επίπεδα. Τέλος, μόνο μία έρευνα ανέφερε την

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αξιοποίηση κάποιου θεωρητικού μοντέλου για να εξετάσει την επίδραση της αξιολόγησης στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Συζήτηση

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας θεωρείται ως ένα στοιχείο ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας διδασκαλίας, την επαγγελματική βελτίωση αλλά και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Seidel & Shavelson, 2007; Stronge, 2006). Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας σύνθεσης ερευνών προκύπτουν συμπεράσματα και προτάσεις που αποτείνονται στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και στους ερευνητές στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αρχικά, έχουμε επιχειρηματολογήσει ότι ένα σύστημα αξιολόγησης πρέπει να στηρίζεται πάνω και στους δύο σκοπούς αξιολόγησης, αφού είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση τόσο στη διάσταση των αποτελεσμάτων (συγκριτικός σκοπός) όσο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων (διαμορφωτικός σκοπός). Παρόλ' αυτά, υποστηρίζεται ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να αναπτύξουν διαφορετικούς μηχανισμούς διαμορφωτικής και συγκριτικής αξιολόγησης, αφού οι δύο σκοποί βασίζονται σε διαφορετικές θεωρητικές παραδοχές. Επιπλέον, αναδεικνύεται ως ζητούμενο η συμμετοχή περισσότερων εμπλεκόμενων μερών, ειδικά στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (π.χ. γονείς και μαθητές). Αντίστοιχα, η παρούσα σύνθεση κατέδειξε ότι η αξιολόγηση μεταρρυθμίσεων δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη μέτρηση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων μερών αλλά να γίνεται προσπάθεια μέτρησης της επίδρασης της αξιολόγησης στη βελτίωση των δράσεων των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων και ειδικότερα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο το οποίο έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη στην ανάπτυξη μηχανισμών μετα-αξιολόγησης σχετίζεται με τη διερεύνηση του κατά πόσο ένα σύστημα αξιολόγησης ανταποκρίνεται σε νέες μεταρρυθμίσεις και εκπαιδευτικές προκλήσεις που προκύπτουν σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Επίσης, θα πρέπει να γίνεται πιο συστηματική διερεύνηση της εσωτερικής εγκυρότητας μιας προτεινόμενης μεταρρύθμισης για την αξιολόγηση. Για παράδειγμα να εξετάζεται ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών που συμμετέχουν σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Τέλος, η συστηματική χρήση έγκυρων θεωρητικών σχημάτων για την ανάπτυξη πολιτικών για την αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, έτσι ώστε να αναπτύξουν ένα κοινό πλαίσιο κατανόησης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και να απαλείψουν την ενδεχόμενη αντίσταση τους σε μια αλλαγή.

Πέραν από την αξιοποίηση της θεωρίας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης, οι ερευνητές στο πεδίο της αξιολόγησης πρέπει να εξετάσουν ποιες πρακτικές αξιολόγησης είναι πιο αποτελεσματικές από άλλες διενεργώντας περισσότερες εμπειρικές έρευνες. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διερευνηθεί το κατά πόσο η διεύρυνση των κριτηρίων αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει στην κάλυψη των διάφορων μοντέλων μέτρησης της αποτελεσματικότητας. Μια άλλη ερευνητική κατεύθυνση θα μπορούσε να αποτελέσει η αναζήτηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες δεν έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα όταν τίθενται διαφορετικά κριτήρια για την αξιολόγησή τους. Η διάσταση της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας θα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μπορούσε να δώσει νέες κατευθύνσεις για το πώς θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες έτσι ώστε να μεγιστοποιήσουν την επίδραση τους. Τέλος, ένας τομέας έρευνας που θα πρέπει να ενισχυθεί αφορά στη διερεύνηση της επίδρασης της αξιολόγησης στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, αφού ελάχιστες έρευνες φάνηκε να εξετάζουν αυτήν την πτυχή, ενώ την ίδια στιγμή αναγνωρίζεται ότι αποτελεί τον πυρήνα του πεδίου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης.

Βιβλιογραφία

Brandt, C., Thomas, J., and Burke, M. (2008). *State policies on teacher evaluation practices in the Midwest Region* (REL Technical Brief, REL 2008–No. 004). Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *The Journal of Educational Research*, *92*(3), 141-150. https://doi.org/10.1080/00220679909597589

Cooksy, L. J., & Caracelli, V. J. (2009). Meta-evaluation in practice. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, *6*(11), 1-15. https://doi.org/10.56645/jmde.v6i11.211

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5207-8

Cronbach, L.J. (1990). Essentials of psychological testing (3rd ed.). Harper & Row.

Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, *93*(6), 8-15. https://doi.org/10.1177/003172171209300603

Ellett, C. D. (1996). Looking backwards with the "personnel evaluation standards": An analysis of the development and implementation of a statewide teacher assessment program. *Studies in Educational Evaluation*, *22*(1), 79-113. https://doi.org/10.1016/0191-491X(96)00005-3

European Commission, European Education and Culture Executive Agency: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Eurydice, Forsthuber, B., Desurmont, A., & Oberheidt, S. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*, Eurydice. https://data.europa.eu/doi/10.2766/35479

Fessler, R., & Ungaretti, A. (1994). Expanding opportunities for teacher leadership. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as Leaders: Perspectives on the Professional Development of teachers*, (pp. 211-222). Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Flores, M. A., & Derrington, M. L. (2018). Improving teacher evaluation: key issues for appraisers in a globalised era. *Teachers and Teaching*, *24*(3), 203-208. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1427017

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. https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Huber, S. G., & Skedsmo, G. (2016). Teacher evaluation—accountability and improving teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *28*, 105-109. https://doi.org/10.1007/s11092-016-9241-1

Iwanicki, E. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling – Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (pp. 158-172). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781412986250

Johnson, B. L. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *11*, 69-87. https://doi.org/10.1023/A:1007951321381

Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2007). Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research: An investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. https://doi.org/10.1007/s11092-007-9046-3

Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, *48*(1), 1-20. https://doi.org/10.1080/00131880500498297

Lillejord, S., Elstad, E., & Kavli, H. (2018). Teacher evaluation as a wicked policy problem. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1429388

Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, *46*(4), 440-455. http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x

McGreal, C. E. (1988). In great-grandma's nursery. *Infant Mental Health Journal*, *9*(4), 305-318. https://doi.org/10.1002/1097-0355(198824)9:4%3C305::AID-IMHJ2280090405%3E3.0.CO;2-B

Murphy, J. (1995). Changing role of the teacher. *Educating teachers for leadership and change*, 311-323.

Ong Kelly, K., Yun Angela Ang, S., Ling Chong, W., & Sheng Hu, W. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, *46*(1), 39-54. https://doi.org/10.1108/09578230810849808

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264190658-en.

Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Corwin.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, *94*(2), 247–252. http://www.jstor.org/stable/3592891

Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *11*, 57-67. https://doi.org/10.1023/A:1007999204543

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Santiago, P., & Benavides, F. (2009). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices.* Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Retrieved from http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf

Scriven, M. (1969). An introduction to meta-evaluation. *Educational Products Report,2,36-38*.

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. https://doi.org/10.3102/0034654307310317

Stronge, J. H., 2006. Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice. Corwin Press.

Stufflebeam, D. L. (2011). Meta-evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, *7*(15), 99–158. https://doi.org/10.56645/jmde.v7i15.300

Tuytens, M., & Devos, G. (2018). Teacher evaluation policy as perceived by school principals: The case of Flanders (Belgium). *Teachers and Teaching*, *24*(3), 209-222. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1397508

Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). *The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness*. The New Teacher Project.

Wilkerson, D. J., Manatt, R. P., Rogers, M. A., & Maughan, R. (2000). Validation of student, principal and self-ratings in 360" feedback® for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 14*(2), 179–192. https://doi.org/10.1023/A:1008158904681

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές

Αναστασία Παπαδοπούλου[1], Αντώνιος Μπούρας [2]
[1] Δρ Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Γενική Γραμματέας της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης,
[2]Δρ Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Διδάσκων του ΠαιΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει ξεκινήσει έντονα όχι μόνο η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης αλλά και η ίδια η διαδικασία.. Ο όρος «*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*» και αντιστοίχως των εκπαιδευτικών καθιερώθηκε στη χώρα μας την περίοδο της Μεταπολίτευσης. Τα ακόλουθα ερωτήματα απασχόλησαν ιδιαίτερα τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και την Πολιτεία εν γένει: «*Πώς αξιοποιούνται ή πώς πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;*», «*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;*» Η συγκεκριμένη δημοσίευση επικεντρώνεται α) στην παρουσίαση των πτυχών της αξιολόγησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών β) στην παρουσίαση των πτυχών της αξιολόγησης ως προς τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως φορέα αξιολόγησής τους. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι θητεύουν στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία. Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Μέρος των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστεί με το παρόν δημοσίευμα.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, Αξιολόγηση εκπαιδευτικού, Διευθυντής σχολικής μονάδας ως φορέας αξιολόγησης Προσωπικός φάκελος, Συνέντευξη

The evaluation of education executives. The case of selection of Principals of School Units

Abstract

In recent years in Greece, not only the discussion on the evaluation of teachers and education executives, but also the process itself has started strongly. The term "evaluation of the educational work" and accordingly of the teachers was established in our country during the post-colonial period. The following questions particularly concerned both the educational community and the State in general: "How are the results of the evaluation used or how should they be used?", "Can all aspects of the work produced at the school unit level be objectively measured and evaluated and the effects of teachers on their students as well?" This particular publication focuses a) on the presentation of the aspects of the evaluation for the evaluation of teachers b) on the presentation of the aspects of the evaluation regarding the Principal of the school unit as their evaluation body. The sample consists of Secondary Education teachers who serve in Model Experimental Schools. The tool that is used is a structured questionnaire which was designed for the needs of this research. Part of the results will be presented through this publication.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Keywords: Evaluation, Teacher evaluation, Principal of a school unit as an evaluation body, Personal file, Interview

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση ως έννοια επικεντρώνεται στην κρίση της αξίας ενός προσώπου και γενικότερα μιας διαδικασίας, προσδιορίζει την αξία κάποιου πράγματος, την αναγνώριση, την αποσαφήνιση και την εφαρμογή κριτηρίων, τα οποία τίθενται κάθε φορά από τον αξιολογητή και το αξιολογητικό σύστημα ώστε να καθοριστεί η αξιολόγηση της αξίας ενός πράγματος (Scriven 1967; Webster & Stufflebeam, 1978; Worthen & Sanders, 1987: 22; Κασσωτάκης, 1989; Scriven, 1991: 139; Αθανασίου, 1989, 2006; Mertens, 1998; Scriven, 2003: 15; Estimate, 2007: 12; Danielson, 2013: 52; Κουτούζης, 2003; Κασσωτάκης, 2018: 214). Οι εκθέσεις σχετικά με τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας εάν είναι περίπλοκη ονομάζονται εκτιμήσεις, ενώ αν είναι πιο απλή ονομάζονται αξιολογητικές προτάσεις (Scriven, 2003: 15; Madaus & Stufflebeam, 1993: 18).

Η έννοια της αξιολόγησης λοιπόν έχει πολλές διαστάσεις και λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα και συνδέεται με δύο κυρίως παραμέτρους: την οικονομική και την κοινωνική (Estimate, 2007: 13). Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης γίνεται συλλογή, ανάλυση και σύνθεση των πληροφοριών, οι οποίες έχουν ως απώτερο σκοπό τη σωστή λήψη αποφάσεων (Demunter, 2001: 28; Κουτούζης, 2003: 28). Για να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις, η αξιολόγηση είναι απαραίτητη ώστε να επαληθεύσει εάν «ο στόχος ο οποίος είχε τεθεί επιτεύχθηκε. Διατυπώνεται μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν και επιχειρείται να τους δοθεί νόημα, εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότατη στην αξιολόγηση» (Demunter, 2001: 28). Η αξιολόγηση ως συστηματική διοικητική διαδικασία (Κουτούζης, 2008: 15) εντάσσεται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της διοικητικής άσκησης με στόχο την ανασκόπηση και τον απολογισμό των πεπραγμένων. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η διαδικασία εντοπισμού θετικών και αρνητικών θεμάτων, η επίτευξη ή όχι αρχικών στόχων και ο προσδιορισμός νέων πρακτικών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Με αυτή την ιδεολογική βάση η αξιολόγηση νομιμοποιεί την ύπαρξή της και ενισχύει το θετικό της ρόλο, προκειμένου να συμβάλλει στην ολοκλήρωση της διοικητικής διαδικασίας και τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου. Θέτοντας ως σκοπό τη διαρκή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την ανάλυση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου και τον εντοπισμό αποκλίσεων από τους στόχους, επιδιώκεται ο προσδιορισμός των αιτιών που θα οδηγήσουν στη γόνιμη αναζήτηση διορθωτικών κινήσεων (Π.Δ.320/93, αρ. 1 παρ. 2).

Συνεπώς, ένα δίκαιο και αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης σχεδιάζεται για να ενθαρρύνει τη βελτίωση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της σχολικής μονάδας (Stronge, 1997: 1). Πιθανοί σκοποί της αξιολόγησης είναι η πρόσληψη (hiring), η μισθολογική αναβάθμιση (salary decisions), η ανάθεση (assigning), η αποτίμηση της επίδοσης (reduction for performance evaluation), η συνταξιοδότηση (retirement), η πιστοποίηση (licensing-credentialing), η αναγνώριση του έργου/επιβράβευση (tenure, awards-recognition), η υστεροφημία (post tenure retention), η αυτοαξιολόγηση (self-assessment), η προαγωγή-καριέρα (promotion-career ladder), η καθοδήγηση (mentoring appointment) (Wheeler & Scriven, 1997: 29). Ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η λογοδοσία

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

(accountability), η βελτίωση (improvement) των ίδιων των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016: 444) αλλά και για την επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) τόσο των νεοδιόριστων όσο και των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών (Duke & Stiggins, 1990: 116).

Ο δεύτερος άξονας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στα Π.Π.Σ. είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Αρμόδιο φορέα για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου άξονα αποτελεί ο διευθυντής. Ο διευθυντής, σύμφωνα με το ΦΕΚ 2788/2012 και τη διευκρινιστική εγκύκλιο του Υπουργού Παιδείας, είναι μέλος της επιτροπής του ΕΠ.Ε.Σ. και αξιολογεί μαζί με το σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικού προσανατολισμού τον εκπαιδευτικό ως προς την καθημερινή του παρουσία στο σχολείο. Συμπληρώνει την αξιολόγηση των στοιχείων του portfolio του εκπαιδευτικού σε ηλεκτρονική φόρμα, στην οποία περιλαμβάνονται τα κριτήρια και η μοριοδότηση του φακέλου του εκπαιδευτικού (μέγιστη βαθμολογία τα 6 μόρια). Στην ηλεκτρονική φόρμα εντάσσεται η ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων, η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, η οργάνωση και η λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων, οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα και η συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης. Στις δραστηριότητες αυτές συνεκτιμάται η συνεργατικότητα, η οργάνωση, η συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων και η συμβολή του εκπαιδευτικού στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Τομέας Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ

Α. Συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων και ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο θεσμοθετημένο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας

Β. Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ανάπτυξη δράσεων και πρωτοβουλιών.

Επειδή, όμως υπήρχε αοριστία στη γενική έννοια, «παρουσία στο σχολείο», συγκεκριμενοποιήθηκε με μετρήσιμα στοιχεία. Συνεπώς, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λάμβανε υπόψη τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε καινοτόμα προγράμματα και επιμορφωτικές δράσεις, σε ομίλους και δειγματικές διδασκαλίες, αλλά και στην ενεργή παρουσία του στο σχολείο και το σύλλογο διδασκόντων.

Παρουσία στο σχολείο - Συγκεκριμενοποίηση στοιχείων

1. Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων
2. Οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων
3. Δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, ενδοσχολική και διασχολική επιμόρφωση ή άλλα επιμόρφωση
4. Δειγματικές διδασκαλίες σε φοιτητές και πρακτική άσκηση
5. Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα
6. Οργάνωση ή συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε εκπαιδευτικές επισκέψεις
7. Έρευνα Πεδίου του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα
8. Συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης
9. Διακρίσεις, βραβεύσεις, έπαινοι από εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς.

Μέθοδος

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η καταγραφή, περιγραφή και ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων των Προτύπων Πειραματικών Γυμνασίων και Λυκείων, σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, Ειδικότερα, η στοχοθεσία της έρευνας συνίσταται:

Στη διερεύνηση των στοιχείων ατομικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε Π.Π.Σ., που ασκούν επίδραση:

I. στις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση γενικά.
II. στις αντιλήψεις τους για τον διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης
III. στις αντιλήψεις τους για τον Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης
IV. στις αντιλήψεις τους για το portfolio ως εργαλείο αξιολόγησής τους
V. στις αντιλήψεις τους για τη συνέντευξη ως εργαλείο αξιολόγησής τους.
VI. στις αντιλήψεις τους για το πλαίσιο των ενστάσεων

Στη διερεύνηση των προτάσεων των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. αναφορικά με τη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης.

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκε αποκλειστικά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με συνδυασμό κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων Το ερωτηματολόγιο, χωρίζεται σε (5) ενότητες, ανάλογα με το περιεχόμενο.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου παρέχονται πληροφορίες προς τον εκπαιδευτικό που καλείται να το συμπληρώσει και που σχετίζονται με την αναγκαιότητα της έρευνας, το είδος και το πλήθος των ερωτήσεων, τη διασφάλιση του απορρήτου των

- Το Μέρος Ι αφορά στοιχεία που διαμορφώνουν το ατομικό/δημογραφικό προφίλ του ερωτώμενου, όπως το φύλο, τους τίτλους σπουδών, την ειδικότητα, τη σχολική βαθμίδα, τα έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας σε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) και το χρονικό διάστημα αξιολόγησης (ερωτήσεις Α1 έως Α7).
- Το μέρος ΙΙ περιλαμβάνει ερωτήσεις που ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τιτλοφορείται «Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση» (ερωτήσεις Β1 έως Β2).
- Στο Μέρος ΙΙΙ του ερωτηματολογίου, εντοπίζονται οι ερωτήσεις που ανιχνεύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για την εφαρμοσμένη διαδικασία της αξιολόγησής τους (ερωτήσεις Γ1 έως Γ14). Τέλος, το Μέρος ΙV περιλαμβάνει τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που εξετάζουν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Π.Π.Σ. προς βελτίωση της διαδικασίας (ερωτήσεις ΔΑ έως ΔΔ).
- Το ερωτηματολόγιο, είναι πλήρως δομημένο, ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων με χρήση κυρίως της πεντάβαθμης κλίμακας διαβάθμισης Likert και της κλίμακας ιεράρχησης, ώστε να εκφρασθεί το μέγεθος συμφωνίας ή διαφωνίας με μια συγκεκριμένη δήλωση. Για την καταγραφή των ερωτήσεων, προσπαθήσαμε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο σαφώς διατυπωμένες, να μην υπάρχουν δυσκολίες και να είναι σύντομες.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκε αποκλειστικά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με συνδυασμό κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων Το ερωτηματολόγιο, χωρίζεται σε (5) ενότητες, ανάλογα με το περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου παρέχονται πληροφορίες προς τον εκπαιδευτικό που καλείται να το συμπληρώσει και που σχετίζονται με την αναγκαιότητα της έρευνας, το είδος και το πλήθος των ερωτήσεων, τη διασφάλιση του απορρήτου των

- Το Μέρος Ι αφορά στοιχεία που διαμορφώνουν το ατομικό/δημογραφικό προφίλ του ερωτώμενου, όπως το φύλο, τους τίτλους σπουδών, την ειδικότητα, τη σχολική βαθμίδα, τα έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας σε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) και το χρονικό διάστημα αξιολόγησης (ερωτήσεις Α1 έως Α7).
- Το μέρος ΙΙ περιλαμβάνει ερωτήσεις που ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τιτλοφορείται «Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση» (ερωτήσεις Β1 έως Β2).
- Στο Μέρος ΙΙΙ του ερωτηματολογίου, εντοπίζονται οι ερωτήσεις που ανιχνεύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για την εφαρμοσμένη διαδικασία της αξιολόγησής τους (ερωτήσεις Γ1 έως Γ14). Τέλος, το Μέρος ΙV περιλαμβάνει τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που εξετάζουν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Π.Π.Σ. προς βελτίωση της διαδικασίας (ερωτήσεις ΔΑ έως ΔΔ).
- Το ερωτηματολόγιο, είναι πλήρως δομημένο, ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων με χρήση κυρίως της πεντάβαθμης κλίμακας διαβάθμισης Likert και της κλίμακας ιεράρχησης, ώστε να εκφρασθεί το μέγεθος συμφωνίας ή διαφωνίας με μια συγκεκριμένη δήλωση. Για την καταγραφή των ερωτήσεων, προσπαθήσαμε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο σαφώς διατυπωμένες, να μην υπάρχουν δυσκολίες και να είναι σύντομες.

Ο πληθυσμός αναφοράς αποτελεί το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του συνόλου των Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων της Ελλάδας. Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα και πήραν μέρος οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων ήταν 16 Γυμνάσια και 16 Λύκεια. Το μέγεθος του πληθυσμού αναφοράς είναι σε 982 άτομα. Μέσω της διαδικασίας διανομής του ερωτηματολογίου, η οποία περιγράφεται σε επόμενη παράγραφο, έγινε τελικά διανομή σε 982 άτομα, εκ των οποίων απάντησαν 406 άτομα, που αποτέλεσαν εν τέλει και το πλήθος των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε. Με βάση τα στοιχεία αυτά το ποσοστό απαντήσεων (response rate) ήταν 406/982=41,34% .

Αποτελέσματα

• Συγκεκριμένα, σε σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης αναδεικνύεται η συμμετοχή σε καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις, το οποίο συγκεντρώνει συνολικό μέσο όρο 2,59, με το 57.83% των εκπαιδευτικών να το ιεραρχούν στην πρώτη και τη δεύτερη θέση σημαντικότητας. Αντίστοιχα, ο μέσος όρος του δεύτερου κριτηρίου που είναι η συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, είναι 2,87 υποδηλώνοντας μια μέτρια σημαντικότητα. Ακολουθεί η συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Μ.Ο.=3,29), ενώ το αμέσως

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

επόμενο κριτήριο είναι η οργάνωση, υποστήριξη, ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών (Μ.Ο.=3,66). Στις δύο τελευταίες θέσεις συγκαταλέγονται η συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=4,11) και η οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=4,46).

• Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι όλα τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή εκλαμβάνονται ως ουσιαστικά, ωστόσο εντοπίζονται μικρές διαφοροποιήσεις στον βαθμό σημαντικότητας που οι ίδιοι θέτουν. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια που συνδέονται με τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους (συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις και διδακτικές πρακτικές), σε αντίθεση με κριτήρια που σχετίζονται με την έρευνα πεδίου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ακόμη και αυτά τα κριτήρια δεν είναι σημαντικά, καθώς ο μέσος όρος τους διαμορφώνεται έως και το 4,50 υποδηλώνοντας μία μέτρια σημαντικότητα.

• Επιπρόσθετα, σε σχετικό ερώτημα ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν ορισμένες προτάσεις για κάποια επιπλέον κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θα όφειλαν να συμπεριλαμβάνονται κατά την αξιολόγηση από τον Διευθυντή. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται και η τήρηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, τόσο σε διδακτικό, όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Δεκατέσσερις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως κριτήριο αξιολόγησης οφείλει να αποτελεί η συμμετοχή και προθυμία των εκπαιδευτικών στο διοικητικό έργο, η συνέπεια προς τα καθήκοντα (ώρα προσέλευσης-αποχώρησης, εφημερίες, άδειες), η εργατικότητα και η υποστήριξη σε δράσεις του σχολείου. Ειδικά για τις δράσεις, όπως οι σχολικές εορτές, οι εκδρομές, αλλά και ευρύτερες εκδηλώσεις του σχολείου, επισημαίνεται ότι θα πρέπει να αυξηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές, κυρίως λόγω της μειωμένης εμπλοκής τους λόγω της έλλειψης μοριοδότησης.

• «Συμμετοχή και οργάνωση στη σχολική ζωή όπως εκδρομές και γιορτές» (Υ.6)

• «Συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών» (Υ.13)

• «Υλοποίηση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού που του έχουν ανατεθεί από το σύλλογο διδασκόντων» (Υ.110)

• «Βασικό κριτήριο είναι η εργατικότητα, η συνέπεια και η ευγένεια στο χώρο εργασίας και όχι οι καινοτόμες δημιουργικές δράσεις. Πολλά λόγια χωρίς αξιολόγηση του τι έχουν δώσει» (Υ.270)

• «Συνέπεια στη διεκπεραίωση των τυπικών υποχρεώσεων του υπαλλήλου: προσέλευση, εφημερίες, τήρηση εγκυκλίων και νομοθεσίας όσον αφορά την ύλη και τις εξετάσεις. «Συμμετοχή στις εκδηλώσεις, υποστήριξη όλων των δράσεων, συμμετοχή σε πρωτοβουλίες για την καλή λειτουργία του σχολείου» (Υ.281)

• «Προθυμία συμβολής δράσης θετική διάθεση για πλέον των απαραίτητων» (Υ.330)

• «Ο διευθυντής πρέπει να αξιολογεί και τη συνέπεια του εκπαιδευτικού στα υπηρεσιακά του καθήκοντα» (Υ.369).

Πίνακας 1.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Ιεράρχηση των Κριτηρίων Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ.

Κριτήρια Αξιολόγησης από τον Διευθυντή	1		2		3		4		5		6		7		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M. O	T.A
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	67	29,13	72	31,30	30	13,04	8	3,48	12	5,22	21	9,13	20	8,70	2,87	1,98
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	77	33,48	56	24,35	48	20,87	11	4,78	17	7,39	14	6,09	7	3,04	2,59	1,67
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	16	6,93	25	10,82	44	19,05	54	23,38	49	21,21	10	4,33	33	14,29	4,11	1,71
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	22	9,65	50	21,93	63	27,63	57	25,00	15	6,58	11	4,82	10	4,39	3,29	1,48
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	37	16,23	29	12,72	34	14,91	57	25,00	32	14,04	23	10,09	16	7,02	3,66	1,79
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	28	12,79	14	6,39	21	9,59	33	15,07	38	17,35	59	26,94	26	11,87	4,46	1,90

Κατά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της παρουσίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας και/ή ικανοποίησης τους αναφορικά με πέντε δηλώσεις ξεκινώντας από την έλλειψη συμφωνίας/ικανοποίησης (αριθμητική ένδειξη 1) και καταλήγοντας στην πολύ μεγάλη συμφωνία/ικανοποίηση (αριθμητική ένδειξη 5).

Ο υψηλότερος βαθμός σημαντικότητας εντοπίζεται στη δήλωση σχετικά με το περιεχόμενο των κριτηρίων αξιολόγησης της παρουσίας των εκπαιδευτικών από

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

τον Διευθυντή (Μ.Ο.=3,76), υποδηλώνοντας, ωστόσο, μία μέτρια συμφωνία με την εν λόγω δήλωση όπως φαίνεται και στον πίνακα. Έπεται, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία με τους συναδέλφους κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Μ.Ο.=3,53) και ο βαθμός συμφωνίας τους με τα μόρια που φέρει η παρουσία του εκπαιδευτικού έναντι λοιπών κριτηρίων (Μ.Ο.=3,31). Ομοίως, μέτρια ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί από την αξιολόγηση που έλαβαν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,15), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=2,21) αφορά στη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τη δήλωση περί βαρύτητας μορίων από την αξιολόγηση του Διευθυντή, έναντι λοιπών διαδικασιών αξιολόγησης, όπως ο ατομικός φάκελος, η συνέντευξη και ο Σχολικός Σύμβουλος.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι όλοι οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ του 2 και του 3,5, γεγονός που αντανακλά τη μικρή έως μέτρια-υψηλή ικανοποίηση και συμφωνία των εκπαιδευτικών με τις υπό εξέταση διαστάσεις. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση του Διευθυντή δεν θα πρέπει να φέρει μεγάλη βαρύτητα στη συνολική αξιολόγηση, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι οι ίδιοι δεν συμφωνούν επαρκώς με το περιεχόμενο των κριτηρίων αξιολόγησής τους από τον Διευθυντή, αλλά και ότι δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την αξιολόγηση που έλαβαν από αυτόν/αυτήν. Τα συμπεράσματα αυτά, βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα συμπεράσματα στην κλείδα παρατήρησης των σχολικών συμβούλων, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η ανάγκη-πρόταση για αναθεώρηση των συνθηκών της αξιολόγησης και των «εργαλείων» βάσει των οποίων διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

• Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις διαφωνίες τους, σχετικά με τα παραπάνω, και σημειώνουν ότι αφενός δύναται να προκύψει ο κίνδυνος υποκειμενικής εκτίμησης κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, αφετέρου ότι σε μία διαδικασία αξιολόγησης το ζήτημα δεν έγκειται μονάχα στα κριτήρια αλλά και στα πρόσωπα που την διεξάγουν. Ειδικότερα, αναδεικνύονται παράγοντες όπως οι καλές/κακές σχέσεις με τον διευθυντή, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και η εμπειρία του ατόμου που διεξάγει την αξιολόγηση.

• Δεν θα πρέπει να υπάρχει αυτό το είδος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος υποκειμενικής εκτίμησής του ανάλογα με τις σχέσεις που έχει αναπτύξει με τον κάθε συνάδελφο. Βέβαια θα πρέπει να αξιολογεί τις σχέσεις εκπαιδευτικού με μαθητές και συναδέλφους. » (Υ.16)

• «Ανεκπαίδευτος και μη αξιολογημένος στην αξιολόγηση μη επιμορφωμένος μακροχρόνια και όχι με σεμινάρια ολίγων ωρών Διευθυντής δεν μπορεί δεν θα έπρεπε να γίνει αξιολογητής παρά το ότι μου έβαλε άριστα» (Υ.110).

Πίνακας 2**.**
Αξιολόγηση της Παρουσίας του Εκπαιδευτικού στο Σχολείο από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Κριτήρια Αξιολόγησης του Διευθυντή	Φύλο	N	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Έλεγχος Ισότητας Διακυμάνσεων (Levene)	Έλεγχος t Ισότητας των Μ.Ο.			
					Στατιστική F	Τιμή p	Στατιστική t	Β.Ε.	Τιμή p
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	Άνδρας	102	2,21	1,720	14,538	0,000	-4,877	224	0,000
	Γυναίκα	124	3,44	2,033			-4,957	223,818	0,000
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	Άνδρας	102	2,25	1,697	0,535	0,465	-2,941	224	0,004
	Γυναίκα	124	2,90	1,617			-2,927	211,385	0,004
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	Άνδρας	102	3,93	1,781	0,412	0,522	-1,512	225	0,132
	Γυναίκα	125	4,27	1,608			-1,497	205,859	0,136
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Άνδρας	101	3,20	1,503	0,330	0,566	-0,834	223	0,405
	Γυναίκα	124	3,36	1,450			-0,831	210,642	0,407
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	Άνδρας	100	3,51	1,789	0,152	0,697	-1,233	222	0,219
	Γυναίκα	124	3,81	1,788			-1,233	212,005	0,219
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Άνδρας	96	4,21	2,057	6,685	0,010	-1,711	215	0,089
	Γυναίκα	121	4,65	1,769			-1,681	187,966	0,094

Κατά την εξέταση της επίδρασης του φύλου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε δύο από τα έξι κριτήρια
Ειδικότερα, το φύλο επηρεάζει την αντίληψη των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με τη συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (F=14,538 με

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

p<0,01). Από τους μέσους όρους των απαντήσεων προκύπτει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερο το εν λόγω κριτήριο, καθώς ο μέσος όρος τους (Μ.Ο.=2,21) είναι χαμηλότερος από τον αντίστοιχο των γυναικών (Μ.Ο.=3,44). Ακόμη, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για τη συμμετοχή σε καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις (F=0,535 με p<0,01). Παρατηρούμε, πως για τους άνδρες εκπαιδευτικούς το κριτήριο που αναφέρεται στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις εκλαμβάνεται ως σημαντικότερο συγκριτικά με τις γυναίκες, καθώς οι μέσοι όροι είναι 2,25 και 2,90 αντίστοιχα. Συμπερασματικά, οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης τη συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, καθώς και τη συμμετοχή σε δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις, συγκριτικά με τις γυναίκες. Παρόλα αυτά, οφείλει να καταστεί σαφές ότι τα παραπάνω στοιχεία δεν υποδηλώνουν την έμπρακτη συμμετοχή των ανδρών σε αυτές, παρά μονάχα την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη βαρύτητά τους στη διαδικασία της αξιολόγησης (βλ.πίνακα 3).

Πίνακας 3.
Επίδραση του φύλου στις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για τα κριτήρια Αξιολόγησης τους από τον Διευθυντή

Κριτήρια Αξιολόγησης του Διευθυντή	Φύλο	N	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Έλεγχος Ισότητας Διακυμάνσεων (Levene)		Έλεγχος t Ισότητας των Μ.Ο.		
					Στατιστική F	Τιμή p	Στατιστική t	Β.Ε.	Τιμή p
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	Άνδρας	102	2,21	1,720	14,538	0,000	-4,877	224	0,000
	Γυναίκα	124	3,44	2,033			-4,957	223,818	0,000
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	Άνδρας	102	2,25	1,697	0,535	0,465	-2,941	224	0,004
	Γυναίκα	124	2,90	1,617			-2,927	211,385	0,004
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	Άνδρας	102	3,93	1,781	0,412	0,522	-1,512	225	0,132
	Γυναίκα	125	4,27	1,608			-1,497	205,859	0,136
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Άνδρας	101	3,20	1,503	0,330	56	-0,834	223	0,405
	Γυναίκα	124	3,36	1,450			-0,831	210,642	0,407

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	Άνδρας	100	3,51	1,789	0,152	0,697	-1,233	222	0,219
	Γυναίκα	124	3,81	1,788			-1,233	212,005	0,219
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Άνδρας	96	4,21	2,057	6,685	0,010	-1,711	215	0,089
	Γυναίκα	121	4,65	1,769			-1,681	187,966	0,094

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ. που χρησιμοποιούν οι διευθυντές τους παρατηρήθηκε πως επηρεάζονται από τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε πως οι μεταβλητές των κριτηρίων αξιολόγησης που επηρεάζονται είναι η συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης ($F=8,547$ με $p<0,01$) και η οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ($F=15,273$ με $p<0,01$). Ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων καταδεικνύει ότι αναφορικά με το πρώτο κριτήριο, οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο αντιλαμβάνονται το συγκεκριμένο κριτήριο ως σημαντικότερο (Μ.Ο.=2,88) σε σχέση με τους κατόχους δεύτερου πτυχίου (Μ.Ο.=3,86). Ομοίως, οι κάτοχοι διδακτορικού το θεωρούν σημαντικότερο και εν συγκρίσει με τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (Μ.Ο.=3,65). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι καθώς αυξάνονται οι τίτλοι σπουδών των εκπαιδευτικών, αυξάνεται ο βαθμός σημαντικότητας για τη συμμετοχή και την υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Αναφορικά με το δεύτερο κριτήριο, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.=3,53) με την οργάνωση και συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο.=5,53). Αντίστοιχα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού θεωρούν το εν λόγω κριτήριο σημαντικότερο, από ότι οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών (Μ.Ο.=4,87). Συνεπώς, το κριτήριο περί συμμετοχής και οργάνωσης προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεωρείται σημαντικότερο από τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης. Οι υπόλοιπες μεταβλητές των κριτηρίων αξιολόγησης από τους διευθυντές δεν επηρεάζονται σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο από τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών που αφορούν τους τίτλους σπουδών τους (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4.
Επίδραση των τίτλων σπουδών στις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για τα κριτήρια Αξιολόγησης τους από τον Διευθυντή

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Κριτήρια Αξιολόγησης του Διευθυντή	Τίτλοι σπουδών (Εκπαίδευση)	N	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	ANOVA		
					Τιμή F	Β.Ε.	Τιμή p
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	Δεύτερο Πτυχίο	14	2,57	1,555	2,627	(2, 203)	0,075
	Μεταπτυχιακό	78	3,27	2,220			
	Διδακτορικό	114	2,62	1,850			
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	Δεύτερο Πτυχίο	15	2,73	1,981	0,299	(2, 203)	0,742
	Μεταπτυχιακό	76	2,50	1,528			
	Διδακτορικό	115	2,68	1,725			
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	Δεύτερο Πτυχίο	15	4,20	1,821	0,340	(2, 204)	0,712
	Μεταπτυχιακό	76	4,25	1,737			
	Διδακτορικό	116	4,05	1,587			
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Δεύτερο Πτυχίο	14	3,86	1,099	8,547	(2, 204)	0,000
	Μεταπτυχιακό	77	3,65	1,476			
	Διδακτορικό	116	2,88	1,371			
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	Δεύτερο Πτυχίο	15	4,07	1,668	0,290	(2, 202)	0,748
	Μεταπτυχιακό	76	3,71	1,903			
	Διδακτορικό	114	3,69	1,745			
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Δεύτερο Πτυχίο	15	5,53	1,685	15,273	(2, 195)	0,000
	Μεταπτυχιακό	73	3,53	1,692			
	Διδακτορικό	110	4,87	1,873			

Κατά την εξέταση της επίδρασης του φύλου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε δύο από τα έξι κριτήρια
Ειδικότερα, το φύλο επηρεάζει την αντίληψη των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με τη συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές ($F=14,538$ με $p<0,01$). Από τους μέσους όρους των απαντήσεων προκύπτει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερο το εν λόγω κριτήριο, καθώς ο μέσος όρος τους (Μ.Ο.=2,21) είναι χαμηλότερος από τον αντίστοιχο των γυναικών (Μ.Ο.=3,44). Ακόμη, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για τη συμμετοχή σε καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις ($F=0,535$ με $p<0,01$). Παρατηρούμε, πως για τους άνδρες εκπαιδευτικούς το κριτήριο που αναφέρεται στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις εκλαμβάνεται ως σημαντικότερο συγκριτικά με τις γυναίκες, καθώς οι μέσοι όροι είναι 2,25 και 2,90 αντίστοιχα. Συμπερασματικά, οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης τη συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, καθώς και τη συμμετοχή σε δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις, συγκριτικά με τις γυναίκες. Παρόλα αυτά, οφείλει να καταστεί σαφές ότι τα παραπάνω στοιχεία δεν υποδηλώνουν την έμπρακτη συμμετοχή των ανδρών σε

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αυτές, παρά μονάχα την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη βαρύτητά τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Πίνακα 5

Πίνακας 5.
Επίδραση της Ειδικότητας στις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για τα κριτήρια Αξιολόγησης τους από τον Διευθυντή

Κριτήρια Αξιολόγησης του Διευθυντή	Ειδικότητα	N	M.O.	Τυπική Απόκλιση	Έλεγχος Ισότητας Διακυμάνσεων (Levene)		Έλεγχος t Ισότητας των M.O.		
					Στατιστική F	Τιμή p	Στατιστική t	Β.Ε.	Τιμή p
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	2,41	1,830	4,377	,038	-2,813	208	,005
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	122	3,18	2,049			-2,865	198,689	,005
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	1,90	1,486	1,889	,171	-5,547	208	,000
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	122	3,14	1,678			-5,658	199,368	,000
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	3,76	1,729	,750	,388	-3,182	209	,002
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	123	4,49	1,565			-3,130	175,815	,002
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	3,39	1,593	2,608	,108	,454	209	,650
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	123	3,29	1,389			,444	171,251	,658
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	3,84	1,754	1,012	,316	1,164	208	,246
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	122	3,55	1,819			1,171	191,442	,243
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Θετικές - Εφαρμοσμένες	87	4,46	1,970	,323	,571	-,179	203	,858
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	118	4,51	1,898			-,178	181,531	,859

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ. που χρησιμοποιούν οι διευθυντές τους παρατηρήθηκε πως επηρεάζονται από τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε πως οι μεταβλητές των κριτηρίων αξιολόγησης που επηρεάζονται είναι η συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης ($F=8,547$ με $p<0,01$) και η οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ($F=15,273$ με $p<0,01$). Ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων καταδεικνύει ότι αναφορικά με το πρώτο κριτήριο, οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο αντιλαμβάνονται το συγκεκριμένο κριτήριο ως σημαντικότερο (Μ.Ο.=2,88) σε σχέση με τους κατόχους δεύτερου πτυχίου (Μ.Ο.=3,86). Ομοίως, οι κάτοχοι διδακτορικού το θεωρούν σημαντικότερο και εν συγκρίσει με τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (Μ.Ο.=3,65). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

καθώς αυξάνονται οι τίτλοι σπουδών των εκπαιδευτικών, αυξάνεται ο βαθμός σημαντικότητας για τη συμμετοχή και την υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Αναφορικά με το δεύτερο κριτήριο, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.=3,53) με την οργάνωση και συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο.=5,53). Αντίστοιχα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού θεωρούν το εν λόγω κριτήριο σημαντικότερο, από ότι οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών (Μ.Ο.=4,87). Συνεπώς, το κριτήριο περί συμμετοχής και οργάνωσης προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεωρείται σημαντικότερο από τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης. Οι υπόλοιπες μεταβλητές των κριτηρίων αξιολόγησης από τους διευθυντές δεν επηρεάζονται σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο από τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών που αφορούν τους τίτλους σπουδών τους.

Πίνακας 6.
Επίδραση των τίτλων σπουδών στις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για τα κριτήρια Αξιολόγησης τους από τον Διευθυντή

Κριτήρια Αξιολόγησης του Διευθυντή	Τίτλοι σπουδών (Εκπαίδευση)	N	M.O.	Τυπική Απόκλιση	ANOVA		
					Τιμή F	Β.Ε.	Τιμή p
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	Δεύτερο Πτυχίο	14	2,57	1,555	2,627	(2, 203)	0,075
	Μεταπτυχιακό	78	3,27	2,220			
	Διδακτορικό	114	2,62	1,850			
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	Δεύτερο Πτυχίο	15	2,73	1,981	0,299	(2, 203)	0,742
	Μεταπτυχιακό	76	2,50	1,528			
	Διδακτορικό	115	2,68	1,725			
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	Δεύτερο Πτυχίο	15	4,20	1,821	0,340	(2, 204)	0,712
	Μεταπτυχιακό	76	4,25	1,737			
	Διδακτορικό	116	4,05	1,587			
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Δεύτερο Πτυχίο	14	3,86	1,099	8,547	(2, 204)	0,000
	Μεταπτυχιακό	77	3,65	1,476			
	Διδακτορικό	116	2,88	1,371			
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	Δεύτερο Πτυχίο	15	4,07	1,668	0,290	(2, 202)	0,748
	Μεταπτυχιακό	76	3,71	1,903			
	Διδακτορικό	114	3,69	1,745			
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Δεύτερο Πτυχίο	15	5,53	1,685	15,273	(2, 195)	0,000
	Μεταπτυχιακό	73	3,53	1,692			
	Διδακτορικό	110	4,87	1,873			

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η εξέταση επίδρασης της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στα κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ. από τον Διευθυντή, όπως διαφαίνεται από τα στοιχεία του επόμενου πίνακα, επηρεάζει τρεις δηλώσεις. Αρχικά στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών υπάρχει στη δήλωση που αφορά στη συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (F=4,377 με p<0,05), τη συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις (F=1,889 με p<0,01) και τη συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχολικής μονάδας (F=0,750 με p<0,01).

Αναφορικά με τη συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί των Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών θεωρούν το εν λόγω κριτήριο σημαντικότερο (Μ.Ο.=2,41), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (Μ.Ο.=3,18). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών εκλαμβάνουν σε σημαντικότερο βαθμό το κριτήριο της συμμετοχής σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις (Μ.Ο.=1,90), από ότι οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Επιστημών (Μ.Ο.=3,14), όπως επίσης και τη συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,76 και Μ.Ο.=4,49 αντίστοιχα).

Ως εκ τούτου, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί των Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών εκλαμβάνουν ως σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησής τους από τον Διευθυντή τη συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις, αλλά και στην έρευνα πεδίου στο επίπεδο του σχολείου, εν συγκρίσει με τους συναδέλφους των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.πίνακα 7

Πίνακας 7.
Επίδραση της ειδικότητας στις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για τα κριτήρια Αξιολόγησης τους από τον Διευθυντή

Κριτήρια Αξιολόγησης του Διευθυντή	Ειδικότητα	N	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Έλεγχος Ισότητας Διακυμάνσεων (Levene)		Έλεγχος t Ισότητας των Μ.Ο.		
					Στατιστική F	Τιμή p	Στατιστική t	Β.Ε.	Τιμή p
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	2,41	1,830	4,377	,038	-2,813	208	,005
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	122	3,18	2,049			-2,865	198,689	,005
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	1,90	1,486	1,889	,171	-5,547	208	,000
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	122	3,14	1,678			-5,658	199,368	,000
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	3,76	1,729	,750	,388	-3,182	209	,002
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	123	4,49	1,565			-3,130	175,815	,002
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	3,39	1,593	2,608	,108	,454	209	,650
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	123	3,29	1,389			,444	171,251	,658

Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	Θετικές - Εφαρμοσμένες	88	3,84	1,754	1,012	,316	1,164	208	,246
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	122	3,55	1,819			1,171	191,442	,243
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Θετικές - Εφαρμοσμένες	87	4,46	1,970	,323	,571	-,179	203	,858
	Κοινωνικές - Ανθρωπιστικές	118	4,51	1,898			-,178	181,531	,859

Στον πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου επίδρασης της μεταβλητής της βαθμίδας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ. από τον Διευθυντή. Δύο από τις συνολικά έξι δηλώσεις παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση και ειδικότερα η συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (F=0,428με p<0,01) και η οργάνωση, υποστήριξη, συμμετοχή και ο συντονισμός σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών (F=0,906 με p<0,01).

Και στις δύο δηλώσεις παρατηρούμε ότι για τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου ο βαθμός σημαντικότητας είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Λύκειο, η συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας εκλαμβάνεται ως σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή (Μ.Ο.=3,85), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (Μ.Ο.=4,44). Αντίστοιχα, σε σημαντικότερο κριτήριο αναδεικνύεται η οργάνωση, υποστήριξη, συμμετοχή και ο συντονισμός σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών για τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου (Μ.Ο.=3,14), εν συγκρίσει των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου (Μ.Ο.=4,28).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων παρουσιάζουν χαμηλότερους μέσους όρους από ότι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων, υποδηλώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας τους με τις αντίστοιχες δηλώσεις. Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου δεν καταδεικνύουν κάποια άλλη στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.πίνακα 8

Πίνακας 8.

Επίδραση της Βαθμίδας Εκπαίδευσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για τα κριτήρια Αξιολόγησης τους από τον Διευθυντή

Κριτήρια Αξιολόγησης του Διευθυντή	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	N	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση		Έλεγχος Ισότητας Διακυμάνσεων (Levene)		Έλεγχος t Ισότητας των Μ.Ο.		
						Στατιστική F	Τιμή p	Στατιστική t	Β.Ε.	Τιμή p
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	Γυμνάσιο	108	2,61	1,813		8,862	,003	-1,955	222	,052
	Λύκειο	116	3,13	2,129				-1,966	220,287	,051

Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	Γυμνάσιο	107	2,52	1,662		,107	,744	-,674	222	,501
	Λύκειο	117	2,68	1,706				-,674	221,111	,501
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	Γυμνάσιο	108	4,44	1,698		,428	,514	2,694	223	,008
	Λύκειο	117	3,85	1,633				2,689	219,846	,008
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Γυμνάσιο	107	3,26	1,396		1,170	,281	-,364	222	,716
	Λύκειο	117	3,33	1,537				-,366	221,992	,715
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	Γυμνάσιο	107	4,28	1,795		,906	,342	5,027	221	,000
	Λύκειο	116	3,14	1,598				5,003	212,815	,000
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυμνάσιο	104	4,59	1,766		3,198	,075	,737	213	,462
	Λύκειο	111	4,40	2,001				,740	212,251	,460

Αναφορικά με την επίδραση της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ. που χρησιμοποιούν οι διευθυντές τους, παρατηρήθηκε πως η μόνη μεταβλητή που επηρεάζεται είναι η «συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις» (F=9,240 με p<0,01). Από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με έντεκα έως είκοσι χρόνια υπηρεσίας θεωρούν σημαντικότερο κριτήριο τη συμμετοχή σε καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις (Μ.Ο.=2,00), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τουλάχιστον εικοσαετή εμπειρία (Μ.Ο.=2,94).

Πίνακας 9.
Επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στην Δ.Ε στις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για τα κριτήρια Αξιολόγησης τους από τον Διευθυντή

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Κριτήρια Αξιολόγησης του Διευθυντή	Έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	N	M.O.	Τυπική Απόκλιση	ANOVA		
					Τιμή F	Β.Ε.	Τιμή p
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	1 – 10	8	3,88	2,167	1,152	(2, 210)	0,318
	11 – 20	85	2,76	1,944			
	20+	120	2,95	2,070			
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	1 – 10	8	3,25	1,282	9,240	(2, 210)	0,000
	11 – 20	85	2,00	1,363			
	20+	120	2,94	1,779			
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	1 – 10	8	4,13	1,126	0,478	(2, 210)	0,621
	11 – 20	85	4,34	1,593			
	20+	120	4,11	1,791			
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	1 – 10	8	3,75	1,165	0,833	(2, 209)	0,436
	11 – 20	84	3,21	1,327			
	20+	120	3,43	1,592			
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	1 – 10	8	3,50	2,138	2,194	(2, 210)	0,114
	11 – 20	84	4,01	1,794			
	20+	121	3,49	1,752			
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	1 – 10	8	5,00	1,512	0,325	(2, 209)	0,723
	11 – 20	84	4,44	1,871			
	20+	120	4,52	1,927			

Συζήτηση

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ για τον διευθυντή και τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογήθηκαν, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ προτάσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια που συνδέονται με τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους (συμμετοχή σε καινοτόμες, δημιουργικές δράσεις και διδακτικές πρακτικές), σε αντίθεση με κριτήρια που σχετίζονται με την έρευνα πεδίου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, εντοπίζονται οι εκπαιδευτικοί να συνδέουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Πέραν τούτων οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διαφωνούν με τα κριτήρια αξιολόγησης που αξιοποιήθηκαν από τον διευθυντή, με αποτέλεσμα να επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις όπως οι επιμορφώσεις, οι έρευνες, και η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών θα αποσκοπούν στη συλλογή μορίων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ υποστηρίζουν ότι η έλλειψη επαρκούς εννοιολογικής σαφήνειας των όρων «δημιουργικότητα» και «καινοτομία» καθιστά δύσκολο έως ανέφικτο το εγχείρημα αξιολόγησης των "καινοτόμων και δημιουργικών" πρακτικών. Η ίδια άποψη διατυπώθηκε από την Cross (2018) η οποία θέτει τον προβληματισμό της για τον προσδιορισμό των εννοιών «καινοτομία» και «δημιουργικότητα» και συνεπώς της αξιολόγησής τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τους προβληματισμούς τους ως προς την έλλειψη αξιολόγησης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των δράσεων των εκπαιδευτικών.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν επαρκώς με το περιεχόμενο κριτηρίων αξιολόγησης τους από τον διευθυντή, αλλά και λόγω της χαμηλής ικανοποίησής τους από τη διαδικασία, θεωρούν ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν θα πρέπει να φέρει μεγάλη βαρύτητα στο σύνολό της. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το φύλο διαφοροποίησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ. για το ρόλο του διευθυντή και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερα κριτήρια τη συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, καθώς και τη συμμετοχή σε δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις, συγκριτικά με τις γυναίκες. Παρόλα αυτά, οφείλει να καταστεί σαφές ότι τα παραπάνω στοιχεία δεν υποδηλώνουν την έμπρακτη συμμετοχή των ανδρών σε αυτές, παρά μονάχα την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη βαρύτητά τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Εξίσου σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα αποτελούν οι τίτλοι σπουδών, καθώς όσο αυξάνονται τα τυπικά προσόντα τους αυξάνεται και ο βαθμός συμφωνίας τους για συμμετοχή και υποστήριξη σε δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. με τη διαδικασία αξιολόγησής τους από τον διευθυντή τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός ικανοποίησής τους από αυτήν. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου αλλά και οι εκπαιδευτικοί Θετικών και Εφαρμοσμένων ειδικοτήτων αποτελούν τις «κατηγορίες» εκπαιδευτικών οι οποίοι συμφωνούν περισσότερο με τη διαδικασία και συνεπώς παρέμειναν περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτήν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που θητεύουν σε Λύκεια και φέρουν τουλάχιστον δεκαετή εμπειρία στη Δ.Ε. συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τα κριτήρια αξιολόγησής τους από τον Διευθυντή. Το ίδιο συμβαίνει και για τους εκπαιδευτικούς με πολυετή εμπειρία στα Π.Π.Σ. Συνεπώς, καθώς αυξάνεται η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών αυξάνεται και ο βαθμός συμφωνίας τους με τα κριτήρια αξιολόγησης από τον διευθυντή, στοιχείο το οποίο διαμορφώνει αντίστοιχα υψηλή ικανοποίηση.

Βιβλιογραφία

Anderson, E. S., & Keith, T. Z. (1997). A Longitudinal Test of a Model of Academic Success for At-Risk High School Students. *The Journal of Educational Research, 90*(5), 259-268.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Behrens, L. T., & Vernon, P. E. (1978). Personality correlates of over-achievement and under-achievement. *British Journal of Educational Psychology, 48*(3), 290-297. doi:doi:10.1111/j.2044-8279.1978.tb03015.x

Brewer, E. W., Hollingsworth, C., & Campbell, A. C. (1995). Characteristics and Theories of the Overachiever. *SAEOPP Journal, 1*(3), 9-32.

Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K., & Duncan, G. J. (1996). Ethnic differences in children's intelligence test scores: role of economic deprivation, home environment, and maternal characteristics. *Child Dev, 67*(2), 396-408.

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence, 35*(1), 13-21. doi: https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001

Duff, O. L., & Siegel, L. (1960). Biographical factors associated with academic over- and underachievement. *Journal of Educational Psychology, 51*(1), 43-46. doi:10.1037/h0038990

Dustmann, C., Machin, S., & Schönberg, U. (2010). Ethnicity and Educational Achievement in Compulsory Schooling. *The Economic Journal, 120*(546), F272-F297. doi:10.1111/j.1468-0297.2010.02377.x

European-Commision. (2017). *Education and Training Monitor 2017: Greece*. Luxembourg: Publication Office of European Union.

Hartog, J., & Oosterbeek, H. (1998). Health, wealth and happiness: why pursue a higher education? *Economics of Education Review, 17*(3), 245-256. doi: https://doi.org/10.1016/S0272-7757(97)00064-2

Houtte, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30*(2), 159-173. doi:10.1080/0305569032000159804

Hubbard, L. (2005). The role of gender in academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 18*(5), 605-623. doi:10.1080/09518390500224887

Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning : learning theorists-- in their own words* (Second edition. ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.

Johnson, L. K. (2007). *Handbook of intelligence studies*. London ; New York: Routledge.

Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B., & Stang, P. E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders I: Educational attainment. *The American Journal of Psychiatry, 152*(7), 1026-1032. doi:10.1176/ajp.152.7.1026

Majzub, R. M., & Rais, M. M. (2010). Boys' underachievement: Causes and strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3160-3164. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.482

Mirowsky, J., & Ross, C. E. (2003). *Education, social status, and health*. New York: A. de Gruyter.

Montgomery, D. (2009). Why Do the Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? In D. Montgomery (Ed.), *Able, gifted and talented underachievers*. West Sussex: John Wiley & Sons.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T., Wade Boykin, A., Brody, N., J. Ceci, S., . . . Urbina, S. (1996). *Intelligence: Knowns and Unknowns* (Vol. 51).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

OECD. (2017). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*. Athens-Quebec: OECD Editions.

Preckel, F., & Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International, 30*(1-2), 68-84. doi:10.1080/15332276.2015.1137458

Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. In R. S. McCallum (Ed.), *Handbook of Nonverbal Assessment* (pp. 223-237). Boston, MA: Springer US.

Reis, S., & McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 152-170. doi:10.1177/001698620004400302

Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence, 35*(1), 83-92. doi: https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004

Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences, 41*, 73-78. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.005

Sternberg, R. J. (2000). The Theory of Successful Intelligence. *Gifted Education International, 15*(1), 4-21. doi:10.1177/026142940001500103

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*.

Sternberg, R. J., & Zhang, L.-f. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

van Batenburg-Eddes, T., & Jolles, J. (2013). How does emotional wellbeing relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: a neurocognitive perspective. *Front Psychol, 4*, 673. doi:10.3389/fpsyg.2013.00673

Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Front Psychol, 4*, 442. doi:10.3389/fpsyg.2013.00442

Zbainos, D., & Hallam, S. (2002). Greek Primary School teachers' descriptions of their criteria and practices they adopt in assessing pupils' academic attainment. *The Psychology of Education Review, 26*(2), 26-36.

Zenderland, L. (1998). *Measuring minds: Henry Herbert Goddard and the origins of American intelligence testing*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Ζμπάινος, Δ. (2002). *Βαθμολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο: Τι μας δείχνουν οι βαθμοί; Η περίπτωση της Δυτικής Αθήνας.* Paper presented at the Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα.

Θωμά, Δ. (2010). Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 15*(57), 197-217.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες–θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών

Θεματική:
Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

The professional development of music science students through the experience of mentoring in their Internship

Vassilis Digos
National and Kapodistrian University of Athens

Abstract

This paper presents findings from a quantitative research conducted to investigate the contribution of the Internship for the music science students to their professional development. The study examines the perceptions of the students of the Department of Music Studies of the National and Kapodistrian University of Athens and examines the topic through the application of a set of skills of the "effective" music teacher, cultivated through their preparation. The demands of the modern educational system and the increasingly complex needs of students require the appropriate preparation of music science students, so that they can teach music effectively in their future careers. In Greece until the first half of the second decade of the 21st century there was no structured program for the preparation of music science students. For the first time in 2015 Pedagogical and Teaching Adequacy was established in Greek universities, including the Internship for the Music Department students, during which they would come into direct contact with the school reality through attendance and teaching. Research data were collected through a questionnaire completed by 75 undergraduates and graduates of the department. Findings highlighted that participation in the mentoring program contributed significantly to the students' professional development, as they successfully used the skills they improved in formal and informal educational contexts.

Key words: professional development, preparation, music education

Introduction

Necessity and benefits of preparation

How can a mentoring program adequately prepare students and contribute to their professional development, enabling them to teach effectively? It is not uncommon for music teachers to complain about the difficulties of their course and the unexpected conditions of the teaching reality. In many instances they are unable to find solutions to the problems they face and as a result they become discouraged. Many of these issues are directly related to the philosophical and pedagogical background that a teacher can develop in his undergraduate preparation.

The importance of preparation is therefore at the heart of the contemporary international literature, investigating its contribution to the professional development of students. One of the main benefits of mentoring programs is that they boost trainees' confidence in their professional skills (Thiry et al., 2011). In the field of music, studies conclude that they bring about a significant improvement in their performance (Chrysostomou, 1997, as cited in Chrysostomou, 2009; Conway, 2002; DeLorenzo, 1992; Krueger, 1997, 1999; Minor et al., 2002; Retallick & Pate, 2009; The Alberta Teachers' Association, 2003).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

As Ballantyne and Packer (2004) point out, the preparation process can bring trainee into contact with classroom difficulties in practice. During this period the future music teacher reflects, identifies and evaluates his values, and the knowledge of previous multi-year studies is linked to practice. In fact, the level of preparation is reflected in the teaching itself (Darling-Hammond, 2000; Duodu, 2002; Temmerman, 1997).

Internship

During the Internship a mentoring relationship is developed between the mentor and the mentee, in which the first guides the second (Cannon & Boswell, 2016; Duse et al., 2017; Mullen, 2017), with a contribution to his professional development (Fletcher, 2000). In terms of music teacher preparation, literature highlights the contribution of the programs despite their shortcomings (Conway, 2002; Retallick & Pate, 2009; Triantafyllaki & Chrysostomou, 2012), without, however, lacking some contradictory conclusions (Cain, 2007). Music teacher preparation programs should focus on creating teaching experiences that combine subject knowledge and teaching theories and tools in practice.

The research conducted in 2012 by Triantafyllaki and Chrysostomou at the Greek Departments of Music Studies examining students' opinions concluded that their preparation needed a qualitative upgrade, highlighting the issue of their previously uninstitutionalized and unstructured pedagogical training. The request for more effective preparation was met in 2015 with the establishment of the Pedagogical and Teaching Adequacy for Greek Universities (Law 1530/2015), including the Internship for Music Department students, during which they would prepare adequately for their teaching careers. According to the content of the Adequacy, as stated in the study guide of the Department of Music Studies (2023) of the National and Kapodistrian University of Athens, a series of theoretical courses and two practical exercises (Teaching Exercise I & II) are provided for the students' pedagogical preparation. These two, examined in this research, include taking courses at the university and observing and giving courses in primary and secondary schools and music schools.

In particular, in the first Exercise students attend theoretical courses at the university and lectures at schools, and write an essay. In the second, they are required to attend nine courses and teach one, for each of the three levels of education. At the end, they hand over the Internship Folder, in which they include observation and reflection tools.

Aim of the Project and Method

This article is based on an extensive research, the first part of which examined the contribution of the Internship to improving the skills of the effective music teacher. All three skill categories improved significantly. In the category of "personal characteristics" the most developed skill was *"knowledge and interest in students individually and collectively, with frequent display of empathy"*. In the "teaching skills" the most developed was *"integration of new knowledge into existing knowledge"* and in the musical skills it was *"open-mindedness to different kinds of music"*. By improving these skills, students formed a new teaching profile, and the

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

main research question remained to be answered was “in which formal or informal educational context did the students use the skills they improved through the Internship?”. This question was the main pillar of the second part, presented here, aimed to investigate the contribution of the Internship to the professional development of the students, in order to enable them to teach effectively in their professional careers.

Literature presents a diversity of approaches. Since research often focuses on professors’ point of view (Button, 2010; Kelly, 2010; Minor et al., 2002; Rohwer & Henry, 2004; Wagoner, 2011), it was considered interesting to explore students' opinion. It is important to mention that by the time of the research relevant studies in Greece did not link mentoring programs to the improvement and use of specific skills in formal or informal education, which was a requirement of the present study.

For the extensive research the quantitative method was used, as in most relevant studies (Button, 2010; Economidou Stavrou, 2020; Kelly, 2010; Minor et al., 2002; Rohwer & Henry, 2004; Wagoner, 2011). For its data collection a 17-item questionnaire was designed (Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Lund, 2005; Roni et al., 2020; Wayne & Curt, 2016), of which 15 were close-ended questions. In order to answer the main question of this part precisely, although the overall survey was quantitative, the questionnaire contained 2 open-ended questions. Questionnaire was structured in three sections: (a) demographic characteristics, (b) improvement of skills (benefits of the Internship), reasons for improvement/non-improvement and observation thereof, (c) application of skills in teaching. Its final form was designed after a pilot study by two mentees and two mentors and distributed online in 2021.

Two types of non-probability sampling, purposive and snowball, were used for the research. Regarding the first, the criteria set were that the participants had to be undergraduates or had graduated after the 2017-2018 academic year and had attended all the courses required for Pedagogical Adequacy. Snowball sampling was used because, due to the personal data protection, it was not possible to identify the sample subjects in their entirety. The crowd was approximated after a discussion with the Internship director, and it was estimated at 100 people. The sample size eventually reached 75 respondents.

Research findings

Research findings showed that participation in the Internship led to an impressive development of students’ teaching, with successful use of the skills in formal and informal education, which they significantly improved.

Demographic characteristics of participants

75 people participated in the research, of which 39 (52%) were women. The largest age group was that of "25-29 years old" (56%, 42/75), followed by "20-24 years old" with 28% (21/75). Most of the respondents (88%) received their music education from a conservatory (44%) and from a combination of conservatory and private courses (44%). As regards the level of their academic studies, there was a high degree of homogeneity, with 54 (72%) being undergraduates. 9 had a master's degree or higher and only 3 were doctoral candidates. Finally, the sample was

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

mostly from general education schools (87%, 65/75) and only 13% from music schools (Table 1).

Table 1.
Demographic characteristics of participants

Demographic characteristics	Full sample	
	n	*%*
Gender		
Men	36	48.0
Women	39	52.0
Age		
20-24	21	28.0
25-29	42	56.0
over 30	12	16.0
Non-university studies (concurrent with this)		
Conservatory	33	44.0
Conservatory and private courses	33	44.0
Private courses	3	4.0
Other school	6	8.0
Level of Academic Studies (higher degree)		
Undergraduate student	54	72.0
Postgraduate student	9	12.0
Master's Degree holder	9	12.0
Doctoral candidate	3	4.0
School of studies (pre-university)		
General secondary school	65	87.0
Music school	10	13.0

In terms of the participants' teaching experience in music during the Internship period, several differences are presented. 86.7% (65/75) had quite different combinations of experience, as opposed to 13.3% who had none. Findings showed that their experience during data collection had increased. In particular, the percentage of participants with no experience decreased from 13.3% to 8%. As for the duration, 60% (45/75) had at least three years' experience. Of these, 21 (28%) had five or more years. Only 6 (8%) had a few hours (Table 2).

Table 2.
Teaching experience of participants

Teaching experience	Full sample	
	n	*%*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Teaching experience in music, during the Internship		
Conservatory	6	8.0
Private courses	9	12.0
Private courses, conservatory	11	14.7
Private courses, conservatory, informal forms of teaching (e.g. teaching in communities)	9	12.0
Private courses, conservatory, adult education	6	8.0
Private courses, conservatory, adult education, informal forms of teaching (e.g. teaching in communities)	3	4.0
Private courses, primary education	3	4.0
Private courses, primary education, secondary education, informal forms of teaching (e.g. teaching in communities)	3	4.0
Informal forms of teaching (e.g. teaching in communities)	3	4.0
None	10	13.3
Primary education, secondary education	12	16.0
Teaching experience in music, at the time of data		
Private courses	24	32.0
Private courses, conservatory	24	32.0
None	6	8.0
Private courses, conservatory, informal forms of teaching (e.g. teaching in communities)	5	6.7
Private courses, informal forms of teaching (e.g. teaching in communities)	4	5.3
Private courses, conservatory, primary education, secondary education, adult education, informal forms of teaching (e.g. teaching in communities)	3	4.0
Private courses, primary education, secondary education, informal forms of teaching (e.g. teaching in communities)	3	4.0
Private courses, conservatory, primary education	3	4.0
Private courses, primary education	2	2.7
Conservatory, adult education	1	1.3
Duration of teaching experience in music		
1-2 years	15	20.0
3-4 years	24	32.0

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

5 years and over	21	28.0
A few months	9	12.0
Occasionally a few hours	6	8.0

Use of skills

All three skill categories improved significantly with the majority of skills achieving a high improvement rate of 75% or more. The "personality characteristics" category was rated highest, followed by "teaching skills", with relatively lower improvement rates, and "musical skills", which showed the lowest rate.

Table 3 presents in descending order the cases in which, in formal or informal education, participants used the skills improved through their Internship. The two highest percentages were in "private courses and conservatory", 24 participants (32%), and "private courses and primary education", 11 participants (14.7%). Of particular note, however, was the percentage of those who did not work, reaching 9.3%, while informal forms of teaching accounted for 6.7%.

Table 3.

Use of skills

Use of skills	**Full sample**	
	n	%
Private courses, conservatory	24	32.0
Private courses, primary education	11	14.7
Did not work	7	9.3
Private courses, conservatory, primary education	6	8.0
Informal forms of teaching	5	6.7
Conservatory	4	5.3
Primary education, secondary education	4	5.3
Private courses, conservatory, adult education	4	5.3
Primary education	3	4.0

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Use of skills	Full sample	
	n	%
Private courses, conservatory, secondary education, informal forms of teaching	3	4.0
Private courses, informal forms of teaching	2	2.7
Not used	2	2.7

Note. Participants were able to choose any educational context and any possible combination.

Participants were able to comment on the application of the skills, giving some very interesting answers. Several of their comments focused on the differentiation observed in their relationship and communication with the students, as well as on praising them: *"...I'm more communicative... I understand the students better in any problems they have", "The more I engage… the more I understand the behavior and reactions of the teachers I observed during the Internship…", "By teaching individual instrument and theory, I tried to form a proper relationship with my student. I shaped my behavior and new knowledge around his needs and demands with an interest in the open relationship. I got the right interaction and came close to him", "…I chose to move around the room and be more expressive so that they feel like I'm part of their team, to be contagious and to have good communication. The old teacher-centered method of teaching doesn't work the same. I also tried to be emotionally balanced", "I also use empathy more by showing interest in what they need personally and collectively", "I was able to give feedback with a positive attitude and be student-centered".*

Some of the participants also broached the issue of adaptability and any internal changes: *"In cases where students have difficulty understanding the lesson, I adjust my examples to fit my teaching...", "I have learned to address each age group in a different, increasingly appropriate way. For example, in the 6 to 18 year olds that I taught at the conservatory, individually, piano, my teaching improved significantly as I reflected on the Internship experience", "Students are a priority and I am not interested in just completing the course. Activities are tailored to their problems", "In all the lessons I've taught after the Internship, I try to be fair and admit my own mistakes in front of the students".*

Of course, there were responses that focused on preparation, organization, and subject knowledge, as well as academic training: *"I focused on my preparation. I tried to be organized, to come to class prepared and to have a good knowledge of the subject...", "What I developed and lacked was class time management. Now I do it*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

right", "I invest more in the knowledge of my subject and the curriculum", "I prepared better on the instrument", "I tried to show a better level of musical knowledge, in terms of performance…".

Of great importance was also the role of imagination, creativity, new techniques or technology: *"I try to apply new teaching techniques. I saw that the students do not lose interest but rather strengthen it", "I improved my teaching. I discovered other ways of teaching music, through imagination and creativity. I focused on shaping a lesson close to the new demands of children but also through the use of technology".*

The issue of activities and the means of carrying them out was also raised by many responses: *"...the Internship helped me to manage time and to do constructive activities with the students even through play", "...to mention the use of boomwackers where I first came across, and seeing the enthusiasm of the children... I used them in all educational contexts... with great success", "even though I teach an instrument... I have adapted various fun activities into the lesson", "In group lessons... I enriched my teaching with imagination and creativity, making it beautiful for the students and not boring. The goal was to offer enjoyable musical activities".*

Finally, they raised the issue of "openness" in the approach to music: *"In group lessons for a wide range of ages..., I emphasized at every opportunity the importance of students facing every kind of music without boundaries", "...teaching in informal education, I tried to connect music with non-musical activities and knowledge".*

Conclusions and Implications

Examining research findings it can be seen that Internship is a key pillar of the educational and professional development of students. Although most of them already had teaching experience and subject knowledge at a young age, their comments testify to the importance of their university preparation, highlighting that, by subsequently applying the skills in education, they benefited greatly for their professional development.

In particular, they significantly improved their teaching, using new teaching tools and methods they acquired. They developed skills that enabled them to teach effectively in different educational contexts. In addition, they invested in proper preparation and a more complete subject knowledge, and developed their ability to manage their teaching time properly. Also, they managed to approach the needs of their students, but also to create a suitable learning environment, and enjoyable and interesting activities.

These findings can be particularly encouraging for new students entering this process and wanting to work in education. Furthermore, it would be of particular interest to conduct the research interdisciplinarily with a sample from all Greek departments of Music Studies, in order to further illuminate students' point of view, and to refute or confirm the present findings.

References

Law 1530/2015. Certification of Pedagogical and Teaching Adequacy with the possession of the degree of the Department of Music Studies of the National

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

and Kapodistrian University of Athens (NKUA) (in Greek). Official Government Gazette (OGG82B'/19-01-2015).

Ballantyne, J., & Packer, J, (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research, 6*(3), 299-312. https://doi.org/10.1080/1461380042000281749

Button, S. (2010). Music teachers' perceptions of effective teaching. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 183*, 25-38. https://doi.org/10.2307/27861470

Cain, T. (2007). Mentoring trainee music teachers: Beyond apprenticeship or reflection. *British Journal of Music Education, 24*(3), 281-294. https://doi.org/10.1017/S0265051707007589

Cannon, S., & Boswell, C. (2016). *Evidence-based teaching in nursing: A foundation for educators* (2nd ed.). Jones & Bartlett Learning.

Chrysostomou, S. (1997). *The initial education of Greek music teachers. Are there lessons to be learned from a study of the English system?.* [Unpublished doctoral thesis]. University of Reading.

Chrysostomou, S. (2009). Education of music teachers: Contemporary challenges (in Greek). In X. Papapanagiotou (Ed.), *Issues in music education* (pp. 389-414). GSME.

Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781446294406

Conway, C. (2002). Perceptions of beginning teachers, their mentors, and administrators regarding preservice music teacher preparation. *Journal of Research in Music Education, 50*(1), 20-36. https://doi.org/10.2307/3345690

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 166-173. https://doi.org/10.1177/0022487100051003002

DeLorenzo, L. C. (1992). The perceived problems of beginning music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 113*, 9-25. https://www.jstor.org/stable/40318508

Department of Music Studies. (2023). *Study Guide.* National and Kapodistrian University of Athens. https://www.music.uoa.gr/fileadmin/depts/music.uoa.gr/www/uploads/ODIGOS_SPOUDON/Odigo__s_Spoydo__n_2023-2024_v.5.19.pdf

Duodu, F. W. K. (2002). *Teacher education in Ghana*. Charis Publications.

Duse, C. S., Duse, D. M., & Karkowska, M. (2017). How important is mentorimg in education?. *MATEC Web of Conferences, 121*. https://doi.org/10.1051/matecconf/201712112005

Economidou Stavrou, N. (2019). The ideal music teacher: A theoretical and research approach (In Greek). In L. Stamou (Ed.), *Dialectics and innovation in Music Education* (pp. 277-300). Greek Association for Music Education.

Economidou Stavrou, N. (2020). Looking at the ideal secondary school music teacher in Cyprus: Teachers' and students' perspectives. *Music Education Research, 22*(3), 346-359.

https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1762556

Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools: A handbook of good practice.* Routledge.

Kelly, S. N. (2010). Public school supervising teachers' perceptions of skills and behaviors necessary in the development of effective music student teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 185*, 21-32. https://doi.org/10.2307/41110363

Krueger, P. J. (1997). Portrait of a music student teacher: The professional growth of a music student teacher is revealed in a journal that portrays her challenges and triumphs in the classroom. *Music Education Journal, 83*(4), 33-37. https://doi.org/10.2307/3399039

Krueger, P. J. (1999). New music teachers speak out on mentoring. *Journal of Music Teacher Education, 8*(2), 7-13. https://doi.org/10.1177/105708379900800203

Lund, T. (2005). The qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research, 49*(2), 115-132. https://doi.org/10.1080/00313830500048790

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(2), 116-127. https://doi.org/10.1080/00220670209598798

Mullen, C. A. (2017). Critical issues on democracy and mentoring in education: A debate in the literature. In D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring* (pp. 34-51). Sage Publications.

Powell, S. R., & Parker, E. C. (2017). Preservice music teachers' descriptions of successful and unsuccessful teachers. *Journal of Music Teacher Education, 26*(3), 27-37. https://doi.org/10.1177/1057083716662689

Retallick, M. S., & Pate, M. L. (2009). Undergraduate student mentoring: What do students think? *NACTA Journal, 53*(1), 24-31. https://www.jstor.org/stable/43765354?seq=1#metadata_info_tab_contents

Rohwer, D., & Henry, W. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, *13*(2), 18-27. https://doi.org/10.1177%2F10570837040130020104

Roni, S. M., Merga, M. K., & Morris, J. E., (2020). *Conducting quantitative research in education.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9132-3

Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education, 30*, 26-34. https://doi.org/10.1177/025576149703000104

Triantafyllaki, A., & Chrysostomou, S. (2012, July 15-20). Undergraduate music students' perceptions on their preparation for the teaching profession. *Proceedings of the 30th International Conference on Music Education Conference.* Thessaloniki, Greece. https://www.isme.org/sites/default/files/documents/PROCEEDINGS%202012.pdf

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

The Alberta Teachers' Association. (2003). *Mentoring beginning teachers: Program handbook.* http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf

Thiry, H., Laursen, S. L., & Hunter, A.-B. (2011). What experiences help students become scientists? A comparative study of research and other sources of personal and professional gains for STEM undergraduates. *The Journal of Higher Education, 82*(4), 357-88. https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11777209

Wagoner, C. L. (2011). Defining and measuring music teacher identity: A study of self-efficacy and commitment among music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.205.0027

Wayne, K. H., & Curt, M. A. (2016). *Quantitative research in education: A primer* (2nd ed.). SAGE Publications.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Διευκολύνσεις και εμπόδια στην υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης: Απόψεις φοιτητών/φοιτητριών

Νικόλαος Μάνεσης[1], Μαρία Ζαχαροπούλου[2], Δήμητρα Τσεκλερή[3], Μαρία Καρβούνη[2], Αγγελική Μαντέλη[2]

[1] ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών

[2]Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

[3] Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητριών/φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (Τ.Επ.Ε.Κ.Ε.) του Πανεπιστημίου Πατρών στοχεύει μεταξύ άλλων στη συστηματική εφαρμογή της θεωρητικής τους εκπαίδευσης στην καθημερινότητα της σχολικής πράξης, στην απόκτηση εμπειρίας, στην κατανόηση των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιούν, καθώς και στην κατανόηση του ρόλου τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης, οι φοιτήτριες/φοιτητές του 8ου εξαμήνου του Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. κλήθηκαν να αξιολογήσουν την οργάνωση και λειτουργία της, να αναστοχαστούν τα οφέλη από τη συμμετοχή τους και να καταθέσουν κάποιες προτάσεις. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν διευκολυντικοί παράγοντες, όπως ο ρόλος των εμψυχωτών/εμψυχωτριών, μελών Ε.ΔΙ.Π. του Τμήματος που εμπλέκονται στην Π.Α., των εκπαιδευτικών – μεντόρων στις τάξεις των οποίων αυτή υλοποιείται και τα εργαστήρια που υλοποιούνται πριν και μετά την πραγματοποίηση των διδασκαλιών. Ταυτοχρόνως, αναδεικνύονται και δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με τον φόρτο εργασίας και το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος, όπως και με τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην υλοποίηση της Π.Α.. Τέλος, οι φοιτητές/φοιτήτριες θεωρούν την Π.Α. ως την πιο ουσιαστική κατακλείδα στις σπουδές τους, καθώς συνέδεσαν τη θεωρία με την πράξη, αναστοχάστηκαν τον ρόλο τους και διαφοροποίησαν ακόμα και τον τρόπο σκέψης τους.

Λέξεις-κλειδιά: Πρακτική Άσκηση, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, διευκολύνσεις, εμπόδια, μέντορας, αναστοχασμός

Facilitators and obstacles in the implementation of Internship: Students' perspectives

Abstract

The Practicum for students of the Department of Educational Sciences and Social Work at the University of Patras aims to apply theoretical knowledge in school settings, gain practical experience, understand pedagogical practices, and prepare for their future role as educators. Following the completion of the internship, 8th-semester students were asked to evaluate its organization, reflect on its benefits, and provide suggestions. The results highlighted facilitating factors such as the role of supervisors, department staff, teacher-mentors, and pre- and post-teaching workshops as well. Challenges included workload, study program structure, and individual involvement. Students

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

viewed the internship as a crucial part of their education, bridging theory and practice, fostering reflection, and expanding their perspectives.

Εισαγωγή

Η Φαινομενολογία, η οποία έχει τις ρίζες της στο έργο του Γερμανού φιλοσόφου Edmunt Husserl, συνδέει άρρηκτα την πραγματικότητα με το βίωμα του υποκειμένου (Laverty, 2003), θεωρώντας την ως κατασκευή και αφετηρία της δράσης του (Schutz, 1967). Προσδίδει βαρύτητα στα βιωμένα «φαινόμενα», τα οποία αποτελούν την αποτύπωση της πραγματικότητας στη συνειδητή εμπειρία του ατόμου (Schutz, 1967· Van Manen, 2017). Ειδικότερα, θέτει στο επίκεντρο τη μελέτη «των πραγμάτων», βάσει των αναπαραστάσεων και των διαισθητικών νοηματοδοτήσεων που τους προσδίδει το υποκείμενο (Schutz, 1967). Ενδιαφέρεται να αναδείξει την άμεση και υποκειμενική εμπειρία των ατόμων και τον τρόπο νοηματοδότησής της (Holland, 2014· Robson, 2010), ενώ συλλαμβάνει τις διάφορες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς ως απότοκο των φαινομένων της εμπειρίας – και όχι της εξωτερικής, αντικειμενικής και φυσικά περιγεγραμμένης πραγματικότητας (Robson, 2010).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην *Ερμηνευτική Φαινομενολογία*, η οποία αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η έμφαση δίδεται στην αναζήτηση τόσο των κοινών όσο και των διαφοροποιητικών στοιχείων ανάμεσα στις επιμέρους υποκειμενικές εμπειρίες, έχοντας ως απώτερο στόχο την ερμηνεία των νοηματοδοτήσεων που αποδίδουν τα άτομα στη δράση τους, καθώς αυτές επιδρούν στις επιλογές τους (Laverty, 2003). Με αυτή τη λογική, το άτομο οδηγείται στην αναστοχαστική βίωση του εαυτού του και, κατ' επέκταση, αφενός μεν μεταβάλλεται η ικανότητά του να βιώνει, αφετέρου δε η διαδικασία της μάθησης, διαμέσου της πρόσκτησης εμπειριών, αποκτά εκπαιδευτική δύναμη και μετατρέπεται καθαυτή σε εμπειρία (Buck 1989, όπως ανάφ. στο Brinkmann & Friesen, 2018). Παρά ταύτα, πρέπει να σημειωθεί ότι η φαινομενολογική οπτική ενέχει τον κίνδυνο μεσολάβησης της υποκειμενικής ερμηνείας εκ μέρους του/της ερευνητή/ερευνήτριας στην ερευνητική διαδικασία (Habermas, 1968; Robson, 2010).

Η έννοια της μεντορείας (mentoring) περιγράφει μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο που γνωρίζει καλά, είναι περισσότερο έμπειρο και εξειδικεύεται σε έναν συγκεκριμένο τομέα (μέντορας), παρέχει υποστήριξη, ενθάρρυνση, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση σε λιγότερο έμπειρα πρόσωπα (Evertson & Smithey, 2000). Ένα πρόσωπο χαρακτηρίζεται ως «μέντορας», όταν διαθέτει χαρακτηριστικά όπως η διάθεση παροχής βοήθειας, η δυνατότητα δημιουργίας και ενίσχυσης ευκαιριών για έκφραση, εμπιστοσύνη στις ικανότητες των καθοδηγούμενων, αλλά και άμεση αντιμετώπιση των προβληματισμών τους. Ειδικά στην εκπαίδευση, εξίσου σημαντική είναι και η γνώση του παιδαγωγικού αντικειμένου, του Αναλυτικού Προγράμματος και η κατάλληλη αξιοποίηση από τον/την μέντορα, καθώς ο/η ίδιος/ίδια λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης επαγγελματικής συμπεριφοράς. Τέλος, η ανατροφοδότηση είναι κομβική για την αντίληψη και βελτίωση των αδυναμιών, αλλά και την ανάδειξη των δυνατών στοιχείων των καθοδηγούμενων (Hudson & Skamp, 2002).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης του μεντορικού ρόλου, διακρίνονται τρεις τομείς παρέμβασης και στήριξης: (α) οι πρακτικές εφαρμογές σε επίπεδο τάξης και διδασκαλίας, (β) η θεωρητική τεκμηρίωση των πρακτικών που επιλέγουν να ακολουθήσουν οι υποψήφιοι/υποψήφιες εκπαιδευτικοί και (γ) η σταδιακή διάπλαση της επαγγελματικής τους αυτεπίγνωσης (Χρυσαφίδης, 2013).

Οι μέντορες βοηθούν τους/τις εν δυνάμει εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Βλάχου & Μάνεσης, 2019· Hudson et al., 2005· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013) και προσωπικά (Βλάχου & Μάνεσης, 2019· Παππά & Ιορδανίδης, 2017), καθώς φαίνεται ότι η μεντορική σχέση είναι καθοριστική για την πορεία και τη μελλοντική σταδιοδρομία των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε βαθμό μεγαλύτερο από την επιρροή που ασκεί η πρότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση (Moulding et al., 2014).

Η Πρακτική Άσκηση (Π.Α.) των μελλοντικών εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς συνεργάζονται με έμπειρους/έμπειρες εκπαιδευτικούς-μέντορες και αναπτύσσουν δεξιότητες σχετικά με τη διδακτική, την οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης, μέσω της κριτικής παρατήρησης των διδασκαλιών, τόσο των εκπαιδευτικών-μεντόρων όσο και των συμφοιτητών/συμφοιτητριών τους, εφαρμόζοντας τη θεωρία στην πράξη (Αργυροπούλου, 2005· Βλάχου κ.συν., 2018· Οικονομάκου, 2017). Αναστοχάζονται και σταδιακά αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους σε επαγγελματικό επίπεδο, διαμορφώνοντας τις δικές τους διδακτικές προσεγγίσεις (Οικονομάκου, 2017) και αναπτύσσοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα (Βλάχου κ.συν., 2018· Οικονομάκου, 2017).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο αναστοχασμός βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να κατανοήσει βαθύτερα τις διδακτικές μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές που εφαρμόζει στην σχολική τάξη, να αναθεωρήσει τις υπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις του/της, καθώς και να σχεδιάσει μία στοχευμένη διορθωτική διδακτική παρέμβαση (Βούλγαρη κ. συν., 2024). Για τον όρο «αναστοχασμός», δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Çimer et al., 2013). Σύμφωνα με τον Dewey (1933), συνιστά μία απαιτητική διανοητική διαδικασία, η οποία εξελίσσεται σε πέντε επίπεδα: (α) αίσθημα δυσκολίας από την ύπαρξη ενός προβλήματος, που οδηγεί στην υπόδειξη πιθανών τρόπων επίλυσής του (suggestion), (β) νοητική επεξεργασία του προβλήματος (intellectualization), (γ) διατύπωση υποθέσεων (hypothesis), (δ) αιτιολόγηση της ιδέας (reasoning) και (ε) πειραματισμός (testing) (Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020; Κουτρούμπα κ.συν., 2020).

Μία στρατηγική που μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη για τους/τις μελλοντικούς/μελλοντικές εκπαιδευτικούς, με στόχο να αναπτύξουν την ικανότητα αναστοχασμού, είναι η παρακολούθηση της διδασκαλίας άλλων έμπειρων εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας ο/η λιγότερο έμπειρος/έμπειρη συλλέγει πληροφορίες, προσπαθεί να εξοικειωθεί με το επαγγελματικό του/της περιβάλλον, εστιάζει σε σημεία της διδασκαλίας που τον/την απασχολούν και παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδασκαλία και τη σχολική τάξη (Κουτρούμπα κ.συν., 2020).

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει την εμπειρία των φοιτητών/φοιτητριών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών από την υλοποίηση της Π.Α. και να καταγράψει τις απόψεις και τις προτάσεις τους για τη χρησιμότητα (ή μη) της Π.Α. για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Μέθοδος

Ερευνητική διαδικασία

Αφού τέθηκε ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας και το ερευνητικό ερώτημα, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αποφασίστηκε το είδος της έρευνας, το εργαλείο, η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων, καθώς επίσης διευθετήθηκαν ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας, ηθικής και δεοντολογίας (Cohen et al., 2007, σσ. 79-81).

Αξιοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα η οποία επιτρέπει τη συλλογή πλούσιων και εις βάθος δεδομένων (Bailey, 1994). Επιλέχθηκε το ερμηνευτικό παράδειγμα και το συγχρονικό σχέδιο (Cohen et al., 2007). Τέθηκε μία ανοικτή ερώτηση, στην οποία ζητήθηκε από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες του 8ου εξαμήνου του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας να καταγράψουν την εμπειρία τους από την πραγματοποίηση της Π.Α. και προτάσεις για το μέλλον. Οι ανοικτές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται όταν οι αναμενόμενες απαντήσεις μπορεί να είναι άγνωστες ή να περιέχουν πάρα πολλές οπτικές (Bailey, 1994), επιτρέπουν δε στους/στις ερωτώμενους/ερωτώμενες να διατυπώσουν τις απόψεις τους ελεύθερα, συμβάλλοντας στην βαθύτερη κατανόηση των λόγων των υποκειμένων (Cohen et al., 2007· Denzin & Lincoln, 2005· Levitt et al., 2017).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2023. Συμμετείχαν σε αυτήν 143 από τους/τις 177 φοιτητές/φοιτήτριες του 8ου εξαμήνου οι οποίοι/οποίες πραγματοποιούσαν την Π.Α. και κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια φόρμα αξιολόγησης, όταν την ολοκλήρωσαν.

Ακολουθήθηκαν όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας κατά την ερευνητική διαδικασία (Cohen et al., 2007). Η εθελοντική συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών, η απουσία οφέλους των ερευνητών/ερευνητριών, το βάθος και το εύρος των δεδομένων, συμβάλλουν στην εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2007). Ακόμα, η προαναφερόμενη εγκυρότητα, ο καλός μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας, η εμπειρία των ερευνητών/ερευνητριών, η παράλληλη ανεξάρτητη κωδικοποίηση των απαντήσεων από τους/τις ερευνητές/ερευνήτριες και η απουσία προκαταλήψεων, συμβάλλουν στην αξιοπιστία της (Cohen et al., 2007· Lincoln, 2001).

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006), η οποία δε συνδέεται με συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο ή μεθοδολογικό σχεδιασμό, ενώ ταυτοχρόνως επιτρέπει την πολύ αναλυτική περιγραφή (Braun et al., 2016). Η ανάλυση αυτή πραγματοποιείται σε έξι στάδια (απομαγνητοφώνηση και γραπτή αποτύπωση, προσεκτική μελέτη των αποσπασμάτων, αρχική κωδικοποίηση, επανακωδικοποίηση, δημιουργία θεμάτων, σύνταξη της τελικής έκθεσης). Ακολουθήθηκε η επαγωγική διαδικασία ανάλυσης,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ενώ οι κωδικοί προέκυψαν από την ακριβή σημασία των λέξεων/φράσεων των φοιτητών/φοιτητριών (Braun et al., 2016).

Στην πρώτη καταγραφή εμφανίστηκαν οι κωδικοί (α) εργαστήρια, (β) εμπειρίες, (γ) διάρκεια, (δ) σεμινάριο, (ε) ανατροφοδότηση, (στ) πρακτικότητα, (ζ) συζήτηση, (η) ανταλλαγή απόψεων, (θ) οδηγίες, (ι) πλάνα διδασκαλίας (ια) μικρές ομάδες, (ιβ) αναλυτικές οδηγίες, (ιγ) διευκολύνσεις, (ιδ) επιλογή σχολείων, (ιε) διάρκεια, (ιστ) επίπεδα τάξεων, (ιζ) υποστήριξη, (ιη) σχέση, (ιθ) συνεργασία (κ) συνεννόηση, (κα) επικοινωνία, (κβ) ανατροφοδότηση, (κγ) παροχή συμβουλών, (κδ) βοήθεια, (κε) συνεργασία, (κστ) βοήθεια, (κζ) φόρτος εργασίας, (κη) προσαρμογή, (κθ) χρόνος προετοιμασίας, (κι) αναπληρώσεις, (λ) αξιολόγηση, (λα) εργασία, (λβ) υποχρεώσεις (λγ) διάρκεια, (λδ) προσφερόμενα μαθήματα, (λε) οδηγός σπουδών, (λστ) πρόγραμμα μαθημάτων στο Τμήμα, (λζ) διδακτικές μαθημάτων, (λη) επικοινωνία, (λθ) ύλη διδασκαλίας, (λι) (συμπεριφορά), (λκ) αυτενέργεια στη διδασκαλία, (μ) ανατροφοδότηση, (μα) συνεργασία, (μβ) παροχή υλικών, (μγ) ωρολόγιο πρόγραμμα σχολείου, (μδ) ενημέρωση, (με) ανατροφοδότηση, (μστ) αξιολόγηση.

Οι κωδικοί (α) έως (θ) οργανώθηκαν στον νέο κωδικό (Ι) «Ρόλος εργαστηρίων», οι κωδικοί (ι) έως (ιστ) στον κωδικό (ΙΙ) «Οργάνωση Π.Α.», οι κωδικοί (ιζ) έως (κγ) στον κωδικό (ΙΙΙ) «Ρόλος εμψυχωτών/εμψυχωτριών», οι κωδικοί (κδ) έως (κστ) στον κωδικό (IV) «Ρόλος μεντόρων εκπαιδευτικών», οι κωδικοί (κζ) έως (λγ) στον κωδικό (V) «Υποχρεώσεις της Π.Α.», οι κωδικοί (λδ) έως (λζ) στον κωδικό (VI) «Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος», οι κωδικοί (λη) έως (μα) στον κωδικό (VII) «Ρόλος μεντόρων εκπαιδευτικών», οι κωδικοί (μβ) έως (μγ) στον κωδικό (VIII) «Ρόλος διευθυντών/διευθυντριών» και οι κωδικοί (μδ) έως (μστ) στον κωδικό (IX) «Ρόλος εμψυχωτών/εμψυχωτριών». Οι κωδικοί Ι & ΙΙ συγκροτούν το υποθέμα «Περιεχόμενο και φιλοσοφία της Π.Α», ενώ οι κωδικοί ΙΙΙ & IV το υποθέμα «Ρόλος προσώπων», στο θέμα Α΄ «Διευκολυντικοί παράγοντες». Επιπλέον, οι κωδικοί (V) & (VI), συγκροτούν το υποθέμα «Δομικά στοιχεία της Π.Α», ενώ οι κωδικοί (VII), (VIII) & (IX) το υποθέμα «Ρόλος προσώπων», στο θέμα Β΄ «Δυσλειτουργικοί παράγοντες».

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών/φοιτητριών προέκυψαν, όπως προαναφέρθηκε, 2 κύριες θεματικές κατηγορίες, οι διευκολυντικοί και οι δυσλειτουργικοί παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Θέμα Α΄: Διευκολυντικοί παράγοντες

Οι φοιτητές/φοιτήτριες με τις απαντήσεις τους αναδεικνύουν δύο διευκολυντικούς παράγοντες για την επιτυχή πραγματοποίηση της Π.Α.: (α) το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία οργάνωσής της (101), και (β) τον ρόλο των προσώπων, εμψυχωτών/εμψυχωτριών - μελών Ε.ΔΙ.Π. του Τμήματος και των εκπαιδευτικών-μεντόρων (55).

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη φιλοσοφία οργάνωσης της Π.Α. αναφέρθηκαν (α1) στον ρόλο των προπαρασκευαστικών και ανατροφοδοτικών εργαστηρίων που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της οργάνωσης της Π.Α. (55), και

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

(α2) στη γενικότερη οργάνωση της Π.Α. και πιο συγκεκριμένα στην αναλυτική ενημέρωση, στη συνολική διάρκειά της, στην επιλογή των σχολείων από τους ίδιους/ίδιες, τη διδασκαλία σε διαφορετικές τάξεις, τη συγγραφή πλάνων διδασκαλίας kai την ένταξη σε ειδικό καθεστώς, όσων ήδη εργάζονται ως εκπαιδευτικοί (46).

Όσον αφορά στον ρόλο των προσώπων, ανάδειξαν (β1) τον ρόλο των εμψυχωτών/εμψυχωτριών, τόσο στην αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν στη διδασκαλία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης όσο και στην επικοινωνία και συνεργασία που αναπτύχθηκε(37) και (β2) τον ρόλο των μεντόρων-εκπαιδευτικών (18).

Πίνακας 1.
Διευκολυντικοί παράγοντες για την επιτυχή ολοκλήρωση της Π.Α.

Υποθέμα	**Νέοι κωδικοί**	**Αποσπάσματα**
Περιεχόμενο και φιλοσοφία οργάνωσης της Π.Α.	*Ο ρόλος των προπαρα-σκευαστικών και ανατροφο-δοτικών εργαστηρίων*	*Τα εργαστήρια/σεμινάρια, που πραγματοποιούνταν με τον/την εμψυχωτή της ομάδας ήταν πολύ βοηθητικά. Θεωρώ ότι η επικοινωνία, η ανατροφοδότηση και η συζήτηση ζητημάτων που πρόκυπταν μέσα στην σχολική τάξη σε επίπεδο διαχείρισης της τάξης, διδασκαλίας μαθημάτων κ.λπ., με το πέρασμα του χρόνου συνέβαλε σημαντικά στην βελτίωσή μας και την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας μας* *Τα εβδομαδιαία εργαστήρια είχαν καθοριστικό ρόλο στην πορεία μου κατά την πρακτική άσκηση. Συζητώντας για τις διδασκαλίες που έκανα κάθε εβδομάδα, παρατηρούσα ότι υπήρχαν επιπλέον στοιχεία που χρειάζεται να προσέξω και να διορθώσω, στα οποία δεν είχα δώσει σημασία. Σταδιακά, κάθε εβδομάδα προσπαθούσα να δουλέψω με τον εαυτό μου κάτι διαφορετικό, είτε που το είχα εντοπίσει εγώ στον εαυτό μου ή που με είχε καθοδηγήσει ο εμψυχωτής ώστε να το εντοπίσω*
	Η γενικότερη οργάνωση της Π.Α.	*η πρακτική κράτησε όλο το εξάμηνο βοηθώντας εμάς να πάρουμε μία καλή γεύση από το τι επικρατεί στα σχολεία, πως θα είναι το επάγγελμά μας και η καθημερινότητά μέσα στη σχολική μονάδα. Συναναστραφήκαμε με εκπαιδευτικούς, είδαμε πως κάνουν το μάθημα, γνωρίσαμε αρκετούς από τους ρόλους που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο και πήραμε από τους εκπαιδευτικούς μας σημαντικά πράγματα τα οποία μας άρεσαν και θα εφαρμόσουμε και εμείς στη συνέχεια.*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

		Θεωρώ πως πρέπει να διατηρηθεί η εναλλαγή τάξεων στην οργάνωση της πρακτικής άσκησης καθώς όσο δύσκολο και αν φάνηκε στην αρχή μας δόθηκε η ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουμε με τάξεις διαφορετικού κλίματος και γνωστικού επιπέδου αλλά και διαφορετικής σύνθεσης ως προς το μαθητικό κοινό λαμβάνοντας ποικίλες εμπειρίες που χρήζουν παιδαγωγικής, συμπεριφορικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ανάλυσης και ερμηνείας. Έτσι, προετοιμαστήκαμε σε έναν βαθμό συναισθηματικά για λίγες έστω μόνο περιπτώσεις που μπορεί να συναντήσουμε στο μέλλον ως εκπαιδευτικοί ώστε να θέσουμε ως στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς μας και την επαγγελματική μας εξέλιξη σε κάθε ευκαιρία που μας δίνεται για να είμαστε κατά το δυνατόν έτοιμοι να αντιμετωπίσουμε δύσκολες καταστάσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο μέλλον.
Ο ρόλος των προσώπων	*Ο ρόλος των εμψυχωτών/ εμψυχω-τριών*	✓ *Πολύ σημαντικό να υπάρχει σχέση οικειότητας με τον εμψυχωτή και να είναι πάντα διαθέσιμος για βοήθεια. Η διαδικασία της πρακτικής είναι δύσκολη και αγχωτική και δεν είναι σημαντικό μόνο πως θα κάνουμε το μάθημα αλλά και το πως νιώθουμε κατά τη διαδικασία. Πρέπει ο εμψυχωτής να υποστηρίζει ψυχολογικά και να είναι προσιτός μιας και είναι ο μοναδικός ο όποιος μπορούμε να έχουμε μια πιο προσωπική επικοινωνία.* ✓ *Η ύπαρξη ενός εμψυχωτή σε κάθε ομάδα ήταν πολύ διευκολυντική, καθώς μπορούσε να μας λύσει απορίες, να συζητήσουμε μαζί του/της όσα συναντούσαμε στην τάξη αλλά και γενικότερες απορίες και μας έδινε αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς για την πρακτική άσκηση γενικότερα.*
	Ο ρόλος των μεντόρων-εκπαιδευ-τικών	✓ *Συναναστραφήκαμε με εκπαιδευτικούς, είδαμε πως κάνουν το μάθημα, γνωρίσαμε αρκετούς από τους ρόλους που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο και πήραμε από τους εκπαιδευτικούς μας σημαντικά πράγματα τα οποία μας άρεσαν και θα εφαρμόσουμε και εμείς στη συνέχεια.* ✓ *Με διευκόλυναν οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργάστηκα και θεωρώ πως κέρδισα πολλά από αυτήν την εμπειρία.*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Θέμα Β΄: Δυσλειτουργικοί παράγοντες

Οι φοιτητές/φοιτήτριες με τις απαντήσεις τους αναδεικνύουν δύο παράγοντες που δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση της Π.Α.: (α) δομικά στοιχεία που σχετίζονται με τις υποχρεώσεις του μαθήματος της Π.Α. και το πρόγραμμα σπουδών γενικότερα (84), και (β) τον ρόλο των εμπλεκόμενων προσώπων (74).

Όσον αφορά στα δομικά στοιχεία, αναδεικνύονται (α1) οι πολλές υποχρεώσεις του μαθήματος της Π.Α., (παρακολουθήσεις, διδασκαλίες, συγγραφή πλάνων, προετοιμασία, συνολική διάρκεια, εργαστήρια), σε συνδυασμό με τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές υποχρεώσεις των φοιτητών/φοιτητριών που εργάζονται (62) και (α2) η δομή του Προγράμματος Σπουδών, η οποία δυσκολεύει την επιτυχή υλοποίηση της Π.Α. (22).

Σχετικά με τον ρόλο των προσώπων, οι φοιτητές/φοιτήτριες αναφέρονται στον ρόλο των μεντόρων-εκπαιδευτικών, σε επίπεδο συνεργασίας, επικοινωνίας και ενημέρωσης (27), στον ρόλο των διευθυντών/διευθυντριών σχετικά με τη μη διευκόλυνση σε αλλαγές στο πρόγραμμα διδασκαλιών ή/και το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, την περιορισμένη ή/και ανύπαρκτη πρόσβαση σε εποπτικό υλικό και σε τεχνολογικό εξοπλισμό (21), στον ρόλο των εμψυχωτών/εμψυχωτριών, μελών Ε.ΔΙ.Π. του Τμήματος, κυρίως όσον αφορά την εμπειρία από τη σχολική τάξη, όσο και τη μεταξύ τους συνεργασία (19), και, τέλος, σε δικές τους προσωπικές δυσκολίες (7).

Πίνακας 2.
Δυσλειτουργικοί παράγοντες για την επιτυχή ολοκλήρωση της Π.Α.

Υποθέμα	**Νέοι κωδικοί**	**Αποσπάσματα**
Δομικά στοιχεία της Π.Α.	Οι υποχρεώσεις της Π.Α.	✓ *Τα πλάνα διδασκαλίας τα οποία χρειαζόταν να σχεδιάσουμε ήταν αρκετά. Ωστόσο, κατανοώ ότι η ενασχόλησή μας μ' αυτά μας έφερνε πιο κοντά στην οργάνωση της ύλης και του χρόνου κ.λπ.* ✓ *Κάτι που με δυσκόλεψε ήταν το γεγονός ότι έπρεπε να παραδώσω έγκαιρα τα πλάνα διδασκαλίας και πολλές φορές, λόγω του φόρτου εργασίας, δεν προλάβαινα να τα ολοκληρώσω όλα μέσα σε μια εβδομάδα.* ✓ *δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα την πρώτη εβδομάδα καθώς μετά από λίγες μέρες παρακολούθησης κληθήκαμε να πραγματοποιήσουμε διδασκαλία έχοντας στη διάθεσή μας λίγο χρόνο να προετοιμαστούμε τόσο με τα πλάνα όσο και με το υλικό που θα δημιουργούσαμε ανάλογα τις περιστάσεις και τα μαθήματα του προγράμματος της τάξης (παρουσιάσεις, φύλλα εργασίας).*
	Το Πρόγραμμα	✓ *Από το Πρόγραμμα Σπουδών απουσιάζουν ή μάλλον είναι ελάχιστα τα μαθήματα πρακτικού κυρίως περιεχομένου όπως το πως θα διδάξουμε*

	Σπουδών του Τμήματος	*ένα μάθημα, πως θα εστιάσουμε σε μία σημαντική παράγραφο ενός κεφαλαίου, πως θα διδάξουμε μία δύσκολη ενότητα στους μαθητές μας, πως θα διαχειριστούμε την ύλη ενός μαθήματος, μαθήματα τα οποία είναι απολύτως σημαντικά για τη σωστή διαχείριση της σχολικής τάξης και των μαθητών…πως κάνουμε μία παρατήρηση στα παιδιά, τι στάδια παρατήρησης υπάρχουν, πως μπορούμε να διαχειριστούμε ανήσυχους μαθητές πως να αντιμετωπίσουμε τους μαθητές οι οποίοι δεν κάνουν τις ασκήσεις τους. Ακόμα, χρειαζόμαστε μαθήματα που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου, να ξέρουμε τις βασικές αρμοδιότητες ενός δασκάλου ή και του διευθυντή. Μαθήματα για το πως βαθμολογούμε έναν μαθητή στο διαγώνισμα, στο τρίμηνο. Μαθήματα γεωγραφίας και ιστορίας, διότι ως φοιτητές υστερούμε σε μεγάλο βαθμό. Τέτοια μαθήματα χρειαζόμαστε και αυτά πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών και όχι επιλογής.* ✓ *Η ύπαρξη και άλλων τεσσάρων μαθημάτων επιλογής με αυξημένες απαιτήσεις, όπως υποχρεωτικές παρουσίες και έξτρα επισκέψεις σε σχολεία, δεν μας έδιναν την δυνατότητα να προετοιμαστούμε όσο θα θέλαμε για την πρακτική μας άσκηση.*
Ο ρόλος των προσώπων	*Ο ρόλος των μεντόρων-εκπαιδευτικών*	✓ *Δεν είχαμε καλή επικοινωνία με κάποιους εκπαιδευτικούς των τάξεων που παρακολουθήσαμε.* ✓ *Η συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς για το περιεχόμενο της διδασκαλίας γινόταν συνήθως την προηγούμενη ημέρα.* ✓ *Πρέπει οι δάσκαλοι/δασκάλες των τάξεων να μάθουν να διαχειρίζονται τους φοιτητές μέσα από σεμινάρια ή κατόπιν συζήτησης με εμψυχωτή/εμψυχώτριας και όχι απλά να δέχονται φοιτητές.*
	Ο ρόλος των διευθυντών/ διευθυντριών	✓ *τα σχολεία να δέχονται την αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος, έτσι ώστε οι φοιτητές/τριες να μπορούν να διδάξουν τα μαθήματα που πρέπει (2ωρο γλώσσα, 1 ώρα μαθηματικά & 1 ώρα άλλο μάθημα) τις ημέρες που προβλέπεται (Τρίτη, Τετάρτη)*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

	✓ *θα πρέπει να διαμορφώνεται έτσι το πρόγραμμα ώστε τις Τρίτες και τις Τετάρτες να μπορούν να βγαίνουν 3 πλάνα τουλάχιστον για τον κάθε φοιτητή εκ των οποίων τα 2 οπωσδήποτε να είναι Γλώσσα και Μαθηματικά* ✓ *Στο πρώτο μισό της ΠΑ δεν μας άφηναν να βγάλουμε φωτοτυπίες των πλάνων στο σχολείο*
Ο ρόλος των εμψυχωτών/ εμψυχωτριών	✓ *Σε ορισμένες περιπτώσεις και συζητώντας με άλλους συμφοιτητές μας βλέπαμε ότι υπήρχε ασυνεννοησία μεταξύ των εμψυχωτών με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση.* ✓ *Θα ήθελα περισσότερες πρακτικές συμβουλές* ✓ *Θέλουμε εμψυχωτές οι οποίοι έχουν εμπειρία από σχολική τάξη, από παιδιά και μαθητές και μπορούν να μας δώσουν κάποια πρακτική λύση στα προβλήματά μας και προτάσεις οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν μέσα σε μία τάξη..*
Προσωπικοί λόγοι	✓ *η πρακτική άσκηση σε σχολείο απαιτεί χρόνο που σημαίνει πως πολλοί φοιτητές οι οποίοι εργάζονται δεν μπορούν να διαμορφώσουν το πρόγραμμά τους με τη δουλειά και το πανεπιστήμιο, καθώς εφόσον η Π.Α. είναι αμισθί είναι απαραίτητο για κάποιους να τα κάνουν και τα δύο ίσως όχι τόσο σωστά* ✓ *Το μόνο που με δυσκόλεψε ήταν πως έπρεπε να αφήσω πίσω τον άντρα μου και να εγκατασταθώ με τη νεογέννητη κόρης μας στην Πάτρα.*

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Οι τελειόφοιτοι/τελειόφοιτες φοιτητές/φοιτήτριες του 8ου εξαμήνου του Τμήματος Επιστημονικής Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας (Τ.Επ.Ε.Κ.Ε.), του Πανεπιστημίου Πατρών, στην Κατεύθυνση «Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης» κλήθηκαν να αναστοχαστούν και να καταθέσουν την εμπειρία τους από την υλοποίηση της Π.Α. το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023. Από την επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψαν παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την Π.Α..

Πιο συγκεκριμένα, ως διευκολυντικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η ίδια η φιλοσοφία οργάνωσης της Π.Α., καθώς και ο ρόλος των εμπλεκόμενων προσώπων εμψυχωτών-μελών Ε.ΔΙ.Π. του Τμήματος και των εκπαιδευτικών-μεντόρων στην τάξη των οποίων πραγματοποιείται η Π.Α..

Ως προς τη φιλοσοφία της Π.Α., αυτή καταλαμβάνει διακριτή θέση σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών. Πραγματοποιείται σε τρία (3) επίπεδα, στο 5ο, 7ο και 8ο εξάμηνο σπουδών. Στην Π.Α. εμπλέκονται μέλη Δ.Ε.Π. και Ε.ΔΙ.Π. του Τμήματος, τα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

οποία αναλαμβάνουν τον ρόλο του/της εμψυχωτή/εμψυχώτριας, καθώς και οι εκπαιδευτικοί-μέντορες που, μετά από σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια, αναλαμβάνουν να καθοδηγήσουν δύο φοιτητές/φοιτήτριες στην τάξη που διδάσκουν. Ειδικότερα, η Π.Α. του 8ου εξαμήνου διαρκεί δεκατρείς (13) εβδομάδες. Χωρίζεται σε 2 περιόδους 7 και 6 εβδομάδων, στις οποίες οι φοιτητές/φοιτήτριες παρακολουθούν και διδάσκουν σε 2 διαφορετικές τάξεις. Κάθε Δευτέρα παρακολουθούν τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (και μαθήματα ειδικοτήτων εάν ο/η εκπαιδευτικός το επιτρέψει), ενώ κάθε Τρίτη και Τετάρτη παρακολουθούν ή διδάσκουν, εναλλάξ με το άλλο μέλος του ζευγαριού τους, τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, εκτός από τα μαθήματα ειδικοτήτων. Σε κάθε σχολείο, ένα μέλος Ε.ΔΙ.Π. του Τμήματος έχει την επίβλεψη της ομάδας των φοιτητών/φοιτητριών. Επιπλέον οργανώνει εργαστήρια, σκοπός των οποίων είναι η προετοιμασία των διδασκαλιών των φοιτητών/φοιτητριών και η συζήτηση ζητημάτων διαχείρισης σχολικής τάξης. Οι φοιτητές/φοιτήτριες βρίσκονται στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια του ωραρίου λειτουργίας του (8:00 - 13:15) και κατασκευάζουν σχέδιο διδασκαλίας για κάθε μάθημα του ωρολογίου προγράμματος της ημέρας που διδάσκουν. Ακόμα, στο πλαίσιο της συνεργασίας με τις σχολικές μονάδες προσφέρεται κάθε χρόνο ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας 25 ωρών για τους/τις εκπαιδευτικούς-μέντορες στο οποίο ενημερώνονται κυρίως για τις σύγχρονες εξελίξεις στη διδακτική και την παιδαγωγική.

Όσον αφορά στον ρόλο των εμψυχωτών/εμψυχωτριών και των εκπαιδευτικών, οι φοιτητές/φοιτήτριες αναδεικνύουν τη σημασία της ανάληψης ενός μεντορικού ρόλου, καθώς τονίζουν τη σπουδαιότητα της υποστήριξης, της καθοδήγησης, της ενθάρρυνσης και της ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες στη σχολική τάξη και να γνωρίσουν τον ρόλο τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά (Βλάχου & Μάνεσης, 2019· Βλάχου κ.συν., 2018· Hudson et al., 2005· Οικονομάκου, 2017· Παππά & Ιορδανίδης, 2017· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013).

Ενδιαφέρον είναι ότι η φιλοσοφία της Π.Α. και ο ρόλος των προσώπων αναδείχθηκαν από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες και ως δυσλειτουργικοί παράγοντες για την επιτυχή ολοκλήρωσή της. Όσον αφορά στις υποχρεώσεις της Π.Α. οι φοιτητές/φοιτήτριες τόνισαν ότι η Π.Α. είναι ιδιαιτέρως απαιτητική, αν μάλιστα συνυπολογιστεί και το βεβαρυμμένο πρόγραμμα του 8ου εξαμήνου. Για τον λόγο αυτό καταθέτουν και προτάσεις για αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών. Από την άλλη, η αδυναμία των μεντόρων-εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να εμπνεύσουν τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες, η ελλιπής ευελιξία κάποιων διευθυντών/διευθυντριών και η έλλειψη εμπειρίας από την καθημερινότητα της σχολικής τάξης κάποιων εμψυχωτών/εμψυχωτριών αναδείχθηκαν ως παράγοντες που δυσχέραναν το έργο των φοιτητών/φοιτητριών. Ειδικότερα, η εμπειρία των μεντόρων έχει καταγραφεί ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή καθοδήγηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, την ικανότητα αναστοχασμού τους και την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Βλάχου κ.συν., 2018· Βλάχου & Μάνεσης, 2019· Hudson & Skamp, 2002· Κουτρούμοπα κ.συν, 2020· Οικονομάκου, 2017· Χρυσαφίδης, 2013).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Βιβλιογραφία

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315762012

Brinkmann, M., & Friesen, N. (2018). Phenomenology and Education. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 591-608). Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_46

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). Routledge.

Çimer, A., Çimer, S. O., & Vekli, G. S. (2013). How does reflection help teachers to become effective teachers. *International Journal of Educational Research, 1*(4), 133-149. https://www.researchgate.net/publication/337992327_How_does_Reflection_Help_Teachers_to_Become_Effective_Teachers

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–32). Sage.

Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: an experimental field study. *The Journal of Educational Research*, *93*(5), 294-304. https://doi.org/10.1080/00220670009598721

Habermas, J. (1968). *Knowledge and Human interests*. Beacon Press.

Holland, F. (2014). *Teaching in higher education: An interpretive phenomenological analysis*. SAGE Research Methods Cases Part 1. SAGE. https://dx.doi.org/10.4135/978144627305014528646

Hudson, P., & Skamp, K. (2003). Mentoring preservice teachers of primary science. *The Electronic Journal of Science Education*, *7*(1). http://ejse.southwestern.edu/issue/view/732

Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education, 89*(4), 657-674. https://doi.org/10.1002/sce.20025

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods, 2*(3), 21–35. https://doi.org/10.1177/160940690300200303

Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative Psychology, 4*(1), 2–22. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/qup0000082

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. In J. Smart, & W. G. Tierney (Eds), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 25-72). Agathon Press.

Moulding, L. R., Stewart, P. W., & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education, 41.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Gutenberg.

Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of The Social World*. Northwestern University Press.

Van Manen, M. (2017). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research, 27*(6), 810-825. https://doi.org/10.1177/1049732317699381

Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας* [Διδακτορική Διατριβή]. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. http://dx.doi.org/10.12681/eadd/14401

Βλάχου, Ε., Μάνεσης, Ν., & Φτερνιάτη, Α. (2018). Το εργαστήριο των Πρακτικών Ασκήσεων ως αναστοχαστική εμπειρία για την επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκος (Επιμ). *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον», Τόμος Β΄* (σσ. 396-405). Πάτρα: Π.Ε.Ε - ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.

Βλάχου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Η Συμβολή της Μεντορικής Σχέσης στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8*(1), 77-91. http://dx.doi.org/10.12681/hjre.20495

Βούλγαρη, Ρ. & Κουτρούμπα Κ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. *International Journal of Educational Innovation, 2*(4), 31-42. https://journal.eepek.gr/issue/vol-2-issue-4-2020

Βούλγαρη, Ρ., Κουτρούμπα, Κ., Καλδή, Σ., & Τσώλη, Κ. (2024). Ο Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός και η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών. *Education Sciences*, *2024*(1), 25-44. https://doi.org/10.26248/edusci.v2024i1.1776

Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: Η Μεταγνωστική Ανατροφοδότηση στη Διδακτική Πράξη. *Education Sciences*, *2020*(1), 112-128. https://doi.org/10.26248/.v2020i1.772

Οικονομάκου, Μ. (2017). Ο ρόλος της Πρακτικής Άσκησης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών: όψεις, προβληματισμοί, προκλήσεις. Στο Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Ε. Μπελαδάκης, Γ. Στριλιγκάς, κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

«Ανθρωπιστικές επιστήμες, εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική παιδεία», τ. Β΄ (σσ. 142–150). Ι.Α.Κ.Ε. https://iake.weebly.com/praktika2017.html

Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(*1), 112-130. http://dx.doi.org/10.12681/hjre.13782

Χατζοπούλου, Κ., & Κακανά, Δ-Μ. (2013). Υποστηρίζοντας τον στοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Αλ. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.125-156). Ε.Κ.Π.Α.

Χρυσαφίδης, Κ. (2013). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1*(2), 86-104. http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8939

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της δειγματικής διδασκαλίας ως μέσο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Λεμονιά Μπούτσκου[1] , Αρχοντία Γραμματικοπούλου[2], Χριστίνα Μιχαηλίδου[3]

[1]ΔΔΕ Κοζάνης , [2]ΔΔΕ Πέλλας, [3]ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης υποστηρίζεται συχνά από εκπαιδευτικές τεχνολογίες και εφαρμογές ενώ αναμφισβήτητα έχει αλλάξει ο τρόπος που μαθαίνουν οι μαθήτριες/τες, κάτι το οποίο αναδεικνύει την ανάγκη της συνεχούς αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δειγματική διδασκαλία αναφέρεται σε μια διευρυμένη διαδικασία, όπου μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα παρουσιάζεται σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές και κυρίως, τεχνολογικά μέσα, παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες. Κύριος στόχος είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές/τριες όχι μόνο κατανοούν τις διδασκόμενες έννοιες, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η δειγματική διδασκαλία, η οποία συνοδεύεται από συζήτηση μετά την ολοκλήρωσή της μεταξύ των παρευρισκομένων, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο συνεργασίας και αναστοχασμού, προσφέροντας σημαντικά οφέλη στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει, μέσω έρευνας σε 110 μαθηματικούς της Δυτ.Μακεδονίας, την εφαρμογή και τα θετικά αποτελέσματα της δειγματικής διδασκαλίας στο μάθημα της τριγωνομετρίας, όπως αυτή εφαρμόστηκε σε Λύκεια της Μακεδονίας. Σε αυτό το πλαίσιο διερευνάται πώς η δειγματική διδασκαλία ως μέσο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει χρησιμεύσει στους εκπαιδευτικούς και τους έχει βοηθήσει να πετύχουν τους στόχους τους.

Λέξεις-κλειδιά: Δειγματική διδασκαλία, Ανατροφοδότηση, Αξιολόγηση, αναστοχασμός

The evaluation of the educational process exemplary teaching as a mean of feedback and reflection of academic achievement and in Greek schools

Abstract

In recent years, the teaching and learning process has been strongly supported by educational technologies used in educational environments and the way students learn has changed, which highlights the need for continuous evaluation of the educational process. Exemplary teaching refers to an extended concept where a specific teaching unit is presented to students and teachers using various educational techniques and, most importantly, technological tools, games and other activities. The main objective is to create a learning environment in which students not only understand the concepts being taught,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

but also actively participate in the learning process. Moreover, it is important to stress that exemplary teaching, accompanied by a discussion after its completion among the participants, can be a tool for collaboration and reflection, offering significant benefits for teacher development. This paper aims to present, through a survey of 110 mathematics teachers in Western Macedonia, the implementation and positive results of sample teaching in the course of trigonometry, as it was applied in Macedonian high schools. In this context, it is investigated how the exemplary teaching has been useful and helped them to achieve their goals regarding the evaluation of the educational process and the use of sample teaching as a means of feedback and reflection in the educational process is highlighted.

Keywords: Exemplary teaching, Feedback, Assessment, reflection

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών στην τάξη τα τελευταία χρόνια έχει μετασχηματίσει ριζικά την εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό. Η εξέλιξη αυτή απαιτεί συνεχή αναστοχασμό από τις/τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι νέες μέθοδοι συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην κατανόηση των μαθημάτων.

Ένας τομέας που έχει μελετηθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια είναι η διδασκαλία των μαθηματικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ειδικές γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξουν μαθηματικά αποτελεσματικά, γεγονός που έχει οδηγήσει σε αυξημένη έρευνα και προβληματισμό. Σύμφωνα με τους Braskamp και Ory (1994), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μαθηματικών είναι κρίσιμη, αλλά εξακολουθεί να λείπει μια συνεκτική θεωρία που να καθοδηγεί την κατάρτισή τους. Η πολυπλοκότητα της μαθηματικής διδασκαλίας, που συνδέεται με τις διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τάσεις, καθιστά δύσκολο τον εντοπισμό ενός ενοποιημένου πλαισίου για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η μελέτη της διδακτικής τεχνογνωσίας είναι σημαντική για τη δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών, τα οποία θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Η επιτυχία της μαθηματικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διδασκαλίας. Η Lampert (2010) τονίζει την ανάγκη για μια βαθύτερη κατανόηση της μαθηματικής διδασκαλίας, καθώς και τη σημασία της συνεχούς έρευνας και αναστοχασμού για την πρόοδο της εκπαίδευσης.

Η δειγματική διδασκαλία, ιδιαίτερα μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας, είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Σύμφωνα με τον Kaur (2011), η παρατήρηση από ομοτίμους ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και καλών πρακτικών. Αυτή η συνεργασία συμβάλλει στην ενίσχυση της διδακτικής τεχνογνωσίας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο Μάνεσης (2014) επίσης τονίζει τη σημασία της ανατροφοδότησης ως μέσου αναστοχασμού και βελτίωσης της διδασκαλίας.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία αποτελεί επίσης σημαντική πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς. Η χρήση τεχνολογικών

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εργαλείων και η δημιουργία αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση των μαθητριών/τών και να προάγουν τη συνεργατική μάθηση. Οι αυθεντικές δραστηριότητες, που συνδέονται με την καθημερινή ζωή των μαθητριών/τών, είναι ένας τρόπος να γίνουν τα μαθηματικά πιο προσβάσιμα και ενδιαφέροντα.

Η παρατήρηση της διδασκαλίας και η ανατροφοδότηση μπορούν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για βελτίωση. Επίσης, η δειγματική διδασκαλία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο μεντορικής πρακτικής, βοηθώντας τους/τις εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την πρακτική τους μέσω της ανατροφοδότησης από συναδέλφους και μέσω του προσωπικού αναστοχασμού (Roehrig et al., 2008).

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή, η οποία διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου σε 110 εκπαιδευτικούς της Δυτικής Μακεδονίας, εξετάζει πώς η δειγματική διδασκαλία έχει λειτουργήσει ως εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και πώς έχει βοηθήσει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων, ιδίως σε σχέση με την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας. Η μελέτη αυτή αναδεικνύει τη σημασία της δειγματικής διδασκαλίας ως μέσου ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, επισημαίνοντας τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να επανεξετάσουν και να βελτιώσουν την πρακτική τους.

Η Δειγματική Διδασκαλία

Η δειγματική διδασκαλία αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές πρακτικές στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ένα μάθημα μπροστά σε μαθητές και άλλους συναδέλφους, επιτρέποντας την παρατήρηση και αξιολόγηση ποικίλων διδακτικών τεχνικών σε πραγματικές συνθήκες. Αυτή η πρακτική βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους μέσω της παρατήρησης και της ανταλλαγής εμπειριών, καθώς και μέσω της αναστοχαστικής ανάλυσης των μεθόδων διδασκαλίας (Clarke, 1995).

Η δειγματική διδασκαλία έχει ενσωματωθεί ευρέως σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς δίνει τη δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να δουν σε πραγματικό χρόνο τη χρήση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων και εργαλείων. Αυτή η ζωντανή εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς οι θεωρητικές γνώσεις που λαμβάνουν σε σεμινάρια μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη με αποτελεσματικό τρόπο (Korthagen et al., 2001). Μέσα από τη θεωρία της εποικοδομητικής μάθησης, η δειγματική διδασκαλία θεωρείται ένα μοντέλο "μάθησης μέσω παρατήρησης", όπου οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν νέες δεξιότητες βλέποντας τις/τους συναδέλφους τους σε δράση (Bandura, 1986).

Η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός είναι δύο από τα πιο κρίσιμα στοιχεία της δειγματικής διδασκαλίας. Μετά την παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι εκπαίδευσης συζητούν και αναλύουν τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, δίνοντας έμφαση στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσω της κριτικής ανατροφοδότησης (Schön, 1983). Αυτή η διαδικασία βοηθά τις

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πρακτικές, να λάβουν ιδέες για βελτίωση και να προσαρμόσουν τις στρατηγικές τους στις ανάγκες των μαθητών. Ο αναστοχασμός ενθαρρύνεται όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και μέσα από συνεργασία και συζήτηση με άλλους εκπαιδευτικούς, προάγοντας έτσι μία κουλτούρα επαγγελματικής συνεργασίας (Loughran, 2002).

Εκτός από εργαλείο επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης, η δειγματική διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μέθοδος αξιολόγησης τόσο των διδακτικών πρακτικών όσο και της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρήσουν πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά στις διάφορες διδακτικές τεχνικές και να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους ανάλογα (Korthagen et al., 2001). Επιπλέον, μέσω της παρατήρησης των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν το βαθμό κατανόησης της ύλης, την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, καθώς και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υλικών.

Η δειγματική διδασκαλία ενθαρρύνει επίσης τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτή η πρακτική χρησιμοποιείται συχνά σε προγράμματα μεντορικής συνεργασίας, όπου πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους νεότερους μέσω της επίδειξης τεχνικών διδασκαλίας και αναστοχαστικής ανάλυσης (Loughran, 2002). Αυτή η μορφή συνεργασίας προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και διευκολύνει τη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη.

Συνολικά, η δειγματική διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στην επίδειξη διδακτικών τεχνικών, αλλά λειτουργεί ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας και να λάβουν άμεσα ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητά τους, ενισχύοντας την ευελιξία και την προσαρμοστικότητά τους στην τάξη. Τελικά, η δειγματική διδασκαλία συμβάλλει στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής εκπαιδευτικής κοινότητας και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ponte et al., 2004).

Μεθοδολογία δειγματικής διδασκαλίας και έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Δεκέμβριο 2023- Απρίλιο του 2024 με ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από μια από τις τρεις συμβούλους εκπαίδευσης της περιοχής. Η δειγματική διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε διάφορα τμήματα Β Λυκείου από διαφορετικές σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας, στο μάθημα της τριγωνομετρίας. Στους/στις εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων μοιράστηκε ερωτηματολόγιο, μετά το τέλος της δειγματικής διδασκαλίας.

Σκοπός της δειγματικής διδασκαλίας ήταν να επιτευχθούν τα παρακάτω μαθησιακά αποτελέσματα: Α) τα παιδιά να συνδέσουν τους τριγωνομετρικούς αριθμούς με τις τριγωνομετρικές συναρτήσεις και να μεταβούν από το ημίτονο οξείας γωνίας στο ημx, με x πραγματικό αριθμό (αναφορά σε πραγματικά προβλήματα που μοντελοποιούνται με τριγωνομετρικές συναρτήσεις), Β) να ορίζουν τη συνάρτηση ημx και συνx και να γνωρίζουν τις ιδιότητές τους και τέλος

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

να αναγνωρίζουν συναρτήσεις της μορφής y=ρημωx, y=ρσυνωx, καθορίζοντας τα χαρακτηριστικά τους.

Την δειγματική διδασκαλία παρατήρησαν 110 μαθηματικοί από 30 σχολικές μονάδες που έχουν διδάξει τα τελευταία χρόνια Τριγωνομετρικές Συναρτήσεις στην Άλγεβρα Β' Λυκείου. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου με 4-βαθμη κλίμακα Likert. Από την κλίμακα Likert αφαιρέθηκε η ουδέτερη απάντηση, έτσι ώστε να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (για τον στόχο των ερωτήσεων που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, για τα διδακτικά/εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, για τον προσανατολισμό των στόχων διδασκαλίας, για τον σκοπό χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού, για τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία της εκπαιδευτικού στην τάξη, για τη στάση των μαθητών/μαθητριών κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία). Επίσης στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχαν και δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου έπρεπε να περιγραφούν τρία θετικά στοιχεία που εντόπισαν στη διδασκαλία και τρία αρνητικά στοιχεία που τις/τους προβλημάτισαν στη διδασκαλία.

Στο πλαίσιο της δειγματικής διδασκαλίας δημιουργήθηκε πρωτόκολλο παρατήρησης αναφορικά με τα παρακάτω θέματα: καταγραφή κρίσιμων συμβάντων που αφορούν διδακτικές πρακτικές διαχείριση του λάθους στρατηγικές επίλυσης προβλήματος γνώση που πριμοδοτείται κατανόηση των μαθητριών/μαθητών διαδικασίες αξιολόγησης "καταλληλότητα" σχεδιασμού μαθήματος, μετά από τήρηση σημειώσεων από τις/τους εκπαιδευτικούς.

Σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αφορούσε στην Τριγωνομετρία και πραγματοποιήθηκε από τις τρεις συμβούλους εκπαίδευσης ακολουθώντας τα εξής βήματα: Ορίστηκε το μάθημα: Μελέτη του ημιτόνου (επαναληπτικό). Μελέτη του Προγράμματος Σπουδών (Αναλυτικού Προγράμματος). Μελέτη του Οδηγού Εκπαιδευτικού (Οδηγιών Διδασκαλίας). Προσδιορισμός Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΠΜΑ) για τη συνάρτηση του ημιτόνου. Χρήση σχετικού υλικού για τη συλλογή ιδεών για το μάθημα. Διατύπωση ιδεών για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Εστίαση στο υλικό που θα χρησιμοποιηθεί και πιθανές επεκτάσεις που θα επιχειρηθούν

Υλοποίηση

Το μάθημα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες ηλικιακής ομάδας 16-17 χρονών της Β΄ Λυκείου και το αντικείμενο διδασκαλίας ήταν εξέλιξη της τριγωνομετρίας αναφορικά με την ιδέα της γωνίας στις τριγωνομετρικές συναρτήσεις. Η διάρκεια της υλοποίησης ήταν 1 διδακτική ώρα με τη χρήση του παρακάτω φύλλου εργασίας (σχήμα 1) το οποίο περιείχε 3 δραστηριότητες.

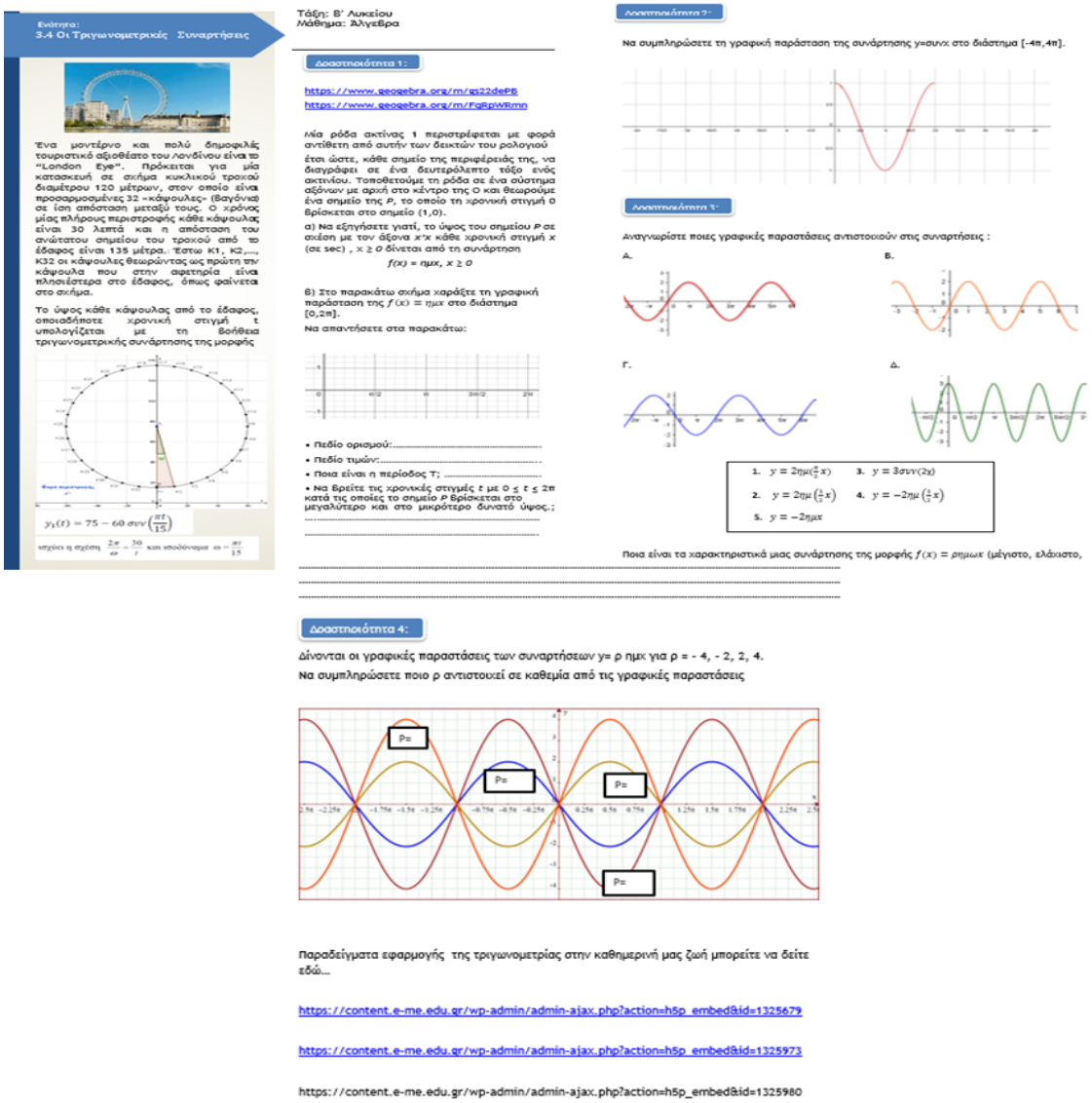
Οδηγίες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς

Στους/στις εκπαιδευτικούς δόθηκαν οι ακόλουθες οδηγίες πριν την παρακολούθηση της δειγματικής: "Η έννοια της περιοδικότητας, που συνδέεται

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

άμεσα με φαινόμενα της καθημερινής ζωής, είναι μια από τις σημαντικότερες έννοιες που θα διδαχθούν οι μαθήτριες/τές στη Β΄ Λυκείου. Θα πρέπει λοιπόν να δοθεί έμφαση σε αυτή την ιδιότητα μέσα από τις τριγωνομετρικές συναρτήσεις και τις γραφικές τους παραστάσεις σε συνδυασμό με προβλήματα. Η χάραξη των γραφικών παραστάσεων των τριγωνομετρικών συναρτήσεων προτείνεται να στηριχτεί στον τριγωνομετρικό κύκλο. Πρέπει να επισημανθεί ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή των τριγωνομετρικών συναρτήσεων εκφράζει τόξο μετρημένο σε ακτίνια και όχι σε μοίρες. Επίσης, ότι στον τριγωνομετρικό κύκλο το μέτρο του τόξου σε ακτίνια ταυτίζεται αριθμητικά με το μήκος του και ότι έτσι, «τυλίγουμε» την ευθεία των πραγματικών αριθμών στον τριγωνομετρικό κύκλο, με αποτέλεσμα κάθε πραγματικός αριθμός να αντιστοιχεί σε ένα σημείο του κύκλου και κάθε σημείο του κύκλου να αντιστοιχεί σε άπειρους πραγματικούς αριθμούς.”

Σχήμα 1.
Το φύλλο εργασίας που δόθηκε στις/στους μαθήτριες/μαθητές


Ενότητα:
3.4 Οι Τριγωνομετρικές Συναρτήσεις

Τάξη: Β΄ Λυκείου
Μάθημα: Άλγεβρα

Δραστηριότητα 1:

https://www.geogebra.org/m/gs22dePB
https://www.geogebra.org/m/FqRpWBmn

Δραστηριότητα 2:

Να συμπληρώσετε τη γραφική παράσταση της συνάρτησης y=συνx στο διάστημα [-4π,4π].

Δραστηριότητα 3:

Αναγνωρίστε ποιες γραφικές παραστάσεις αντιστοιχούν στις συναρτήσεις :

1. $y = 2\eta\mu(\frac{1}{2}x)$
2. $y = 2\eta\mu\left(\frac{1}{3}x\right)$
3. $y = 3\sigma\upsilon\nu(2x)$
4. $y = -2\eta\mu\left(\frac{1}{3}x\right)$
5. $y = -2\eta\mu x$

Δραστηριότητα 4:

Δίνονται οι γραφικές παραστάσεις των συναρτήσεων y= ρ ημx για ρ = - 4, - 2, 2, 4.
Να συμπληρώσετε ποιο ρ αντιστοιχεί σε καθεμία από τις γραφικές παραστάσεις

Παραδείγματα εφαρμογής της τριγωνομετρίας στην καθημερινή μας ζωή μπορείτε να δείτε εδώ...

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1325679

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1325973

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1325980

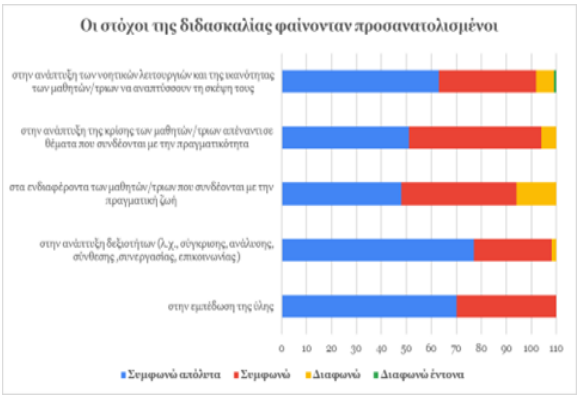
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

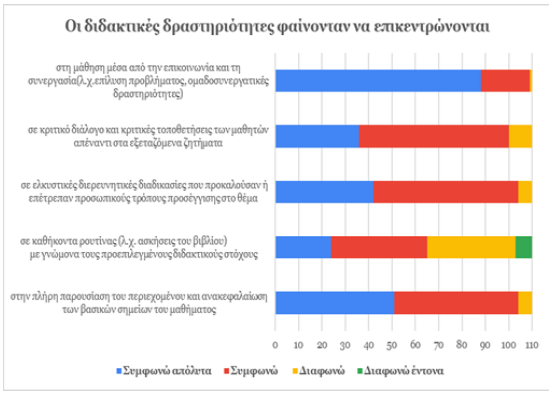
Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι στόχοι της διδασκαλίας καλύπτονται όλοι και επιτυγχάνεται μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας η εμπέδωση της ύλης καθώς και η ταυτόχρονη ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. σύγκρισης, ανάλυσης, σύνθεσης, συνεργασίας, επικοινωνίας) όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2α. Υπάρχουν βέβαια και περίπου 20 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαφωνούν στο ότι οι στόχοι της διδασκαλίας προσανατολίστηκαν στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων που συνδέονται με την πραγματική ζωή και για αυτό θα έπρεπε ίσως το περιεχόμενο να είναι διαφορετικό.

Σχήμα 2.

α) Προσανατολισμός των στόχων της διδασκαλίας, β) Επικέντρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων





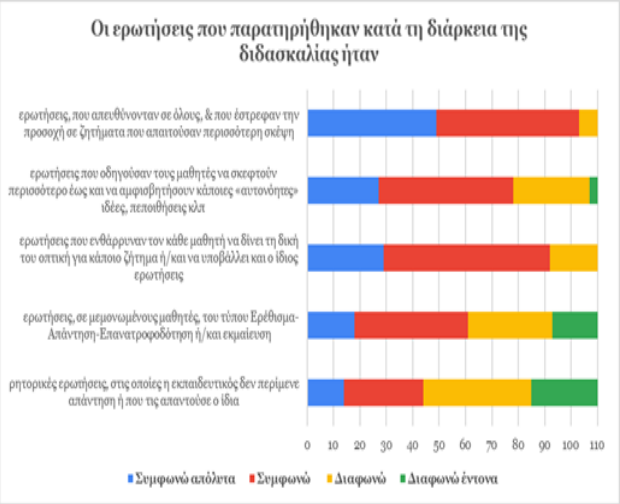
Τα αποτελέσματα από την δεύτερη ερώτηση που παρουσιάζονται στο Σχήμα 2β δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα πως οι διδακτικές δραστηριότητες επικεντρώνονται περισσότερο στη μάθηση μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία και λιγότερο σε καθήκοντα ρουτίνας με γνώμονα τους προεπιλεγμένους διδακτικούς στόχους.

Στο Σχήμα 3 οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως οι ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έστρεφαν την προσοχή σε θέματα που απαιτούσαν περισσότερη προσοχή, ενθάρρυναν τα παιδιά να δίνουν τη δική τους οπτική και να κάνουν τις δικές τους ερωτήσεις. Στις τελευταίες δύο ερωτήσεις γίνεται αναφορά στον αν υπήρξαν ερωτήσεις τύπου ερέθισμα-απάντηση ή και ρητορικές γι αυτό και υπάρχουν αρνητικές δηλώσεις.

Σχήμα 3.

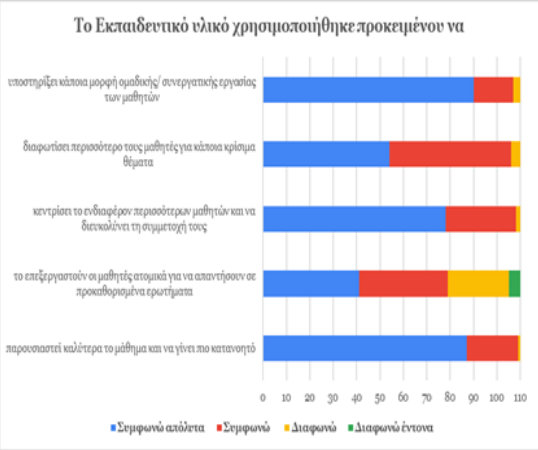
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

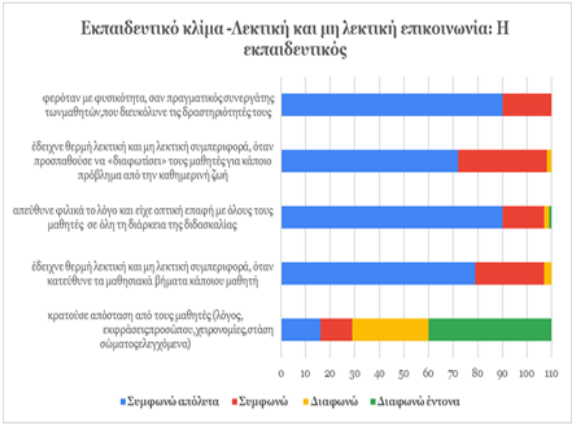
Οι ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας



Αναφορικά με το το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, έγινε σαφές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Σχήμα 4α) πως ήταν κατανοητός ο προσανατολισμός της δειγματικής διδασκαλίας στην επιλογή και χρήση στη διδασκαλία διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένων στη στοχοθεσία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό κλίμα (Σχήμα 4β), οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν πως η σύμβουλος δεν κρατούσε απόσταση από τα παιδιά, έδειχνε θερμή λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά όταν κατεύθυνε τα μαθησιακά βήματα κάποιου παιδιού, απηύθυνε φιλικά το λόγο και είχε οπτική επαφή με όλα τα παιδιά σε ολόκληρη τη διάρκεια της διδασκαλίας, προσπαθούσε να «διαφωτίσει» τα παιδιά για κάποιο πρόβλημα από την καθημερινή ζωή και φερόταν με φυσικότητα.

Σχήμα 4.
α) Χρήση του εκπαιδευτικού υλικού β) Εκπαιδευτικό κλίμα





© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Τέλος σχετικά με τη διάθεση των παιδιών (Σχήμα 5), οι μαθητές/μαθήτριες έδειξαν μεγάλη διάθεση να διατυπώνουν συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από τη συνεργασία με την ομάδα τους και να λένε αυτό που γνώριζαν με βεβαιότητα.

Σχήμα 5.
Διάθεση μαθητών/τριων

Συμπεράσματα για τη δειγματική διδασκαλία

Τα στοιχεία της δειγματικής διδασκαλίας τα οποία θεωρήθηκαν ως θετικά στοιχεία του μαθήματος ήταν οι δραστηριότητες με παιχνίδια, η διαθεματικότητα των επιλεγμένων θεμάτων για διδασκαλίας, η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η άμεση/θετική/ φιλική προσέγγιση των μαθητριών/των από τη σύμβουλο και τέλος ο τρόπος παρουσίασης προβλήματος, με την αντίστοιχη επεξήγησή του.

Ως αρνητικά στοιχεία μπορούν να σημειωθούν ο χρόνος που απαιτείται για την οργάνωση του μαθήματος με αυτόν τον τρόπο, η διάταξη θρανίων που δεν βοηθάει πάντα στη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων καθώς και κάποια ζητήματα παρουσίασης των εννοιών και του τρόπου εργασίας του φύλλου εργασίας.

Ωστόσο, η δειγματική διδασκαλία στο συγκεκριμένο μάθημα, θεωρήθηκε ως σημαντικό εργαλείο αναστοχασμού και συνεργασίας, για τις/τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς μπόρεσαν και αντάλλαξαν απόψεις και προβληματισμούς, ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν ή να ανανεώσουν τη διδακτική τους τεχνική, ή ακόμη και να μοιραστούν προβληματισμούς με συναδέλφους, που στο σχολείο τους δεν μπορούσαν. Επίσης, η δειγματική διδασκαλία απέδειξε ότι αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης της μεντορικής σχέσης, καθώς απαντήθηκαν ερωτήσεις από έμπειρους εκπαιδευτικούς. Όλοι/Όλες οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα πείστηκαν ή ενισχύθηκε η θετική τους στάση ότι στο μέλλον, καλό είναι να χρησιμοποιούν την εν λόγω τεχνική και σε άλλες ενότητες των μαθηματικών για την βελτίωση της στάσης αρκετών μαθητών/μαθητριών απέναντι στο μάθημα.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Συζήτηση

Όπως ανέφεραν πολλοί από τις/τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα συνέβαλε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη βασισμένη στο περιεχόμενο που δεν έλαβαν στα σχολεία τους, επιτρέποντάς τους να αυξήσουν τη σύνδεσή τους με τα μαθηματικά και να διατηρήσουν τον ενθουσιασμό τους για αυτά, γνωρίζοντας πως στη διδασκαλία τους μπορούν να να χρησιμοποιήσουν και άλλα μέσα και υλικά, τεχνολογικά ανεπτυγμένα, ώστε να μπορέσουν να κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους το οποίο συμφωνεί με τα ευρήματα των Light et al (2009). Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ανέφεραν υψηλή ικανοποίηση από το τη δειγματική διδασκαλίας επισημαίνοντας ιδιαίτερα την καθοδήγηση από τη μαθηματικό / σύμβουλο ως θετική εμπειρία. Μέσω της δειγματικής διδασκαλίας, στην υπό μελέτη έρευνα δόθηκε έμφαση στην βελτίωση κατανόησης των μαθηματικών εννοιών από όλα τα παιδιά μέσω της χρήσης μιας σειράς αποτελεσματικών στρατηγικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες διαφορετικών αναγκών των παιδιών, δημιουργώντας ταυτόχρονα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης μέσω της χρήσης τεχνολογιών μάθησης, το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Doabler et al., 2015). Η θεωρία για τις διδακτικές μεθόδους και η πραγματικότητα ευθυγραμμίζονται για να προσθέσουν αξία στη μάθηση των παιδιών, το οποίο διαφαίνεται καθαρά από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εκπαιδευτικό κλίμα και τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο επίσης έχει υποστηριχθεί και από τους Ball et al., (2009) και (Biggs, 1996).

Τέλος, ένα σημαντικό συμπέρασμα από αυτή την έρευνα είναι ότι την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη, μπορούν να την επηρεάσουν οι μαθησιακές κοινότητες που δημιουργούνται στα πλαίσια της δειγματικής διδασκαλίας, όπου εκεί οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν και να εμπνευστούν αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος τους αλλά και παιδαγωγικές πρακτικές. Η βιώσιμη και εντατική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, το οποίο και προωθείται μέσα από την δειγματική διδασκαλία (Seidel & Shavelson, 2007).

Η αποτελεσματική διδασκαλία επικεντρώνεται τελικά και πρωτίστως στην αποτελεσματική μάθηση και αυτό όπως φάνηκε στην παρούσα έρευνα επιτυγχάνεται σε πολλές περιπτώσεις μέσω της δειγματικής διδασκαλίας. Μία/Ένας εκπαιδευτικός θεωρείται αποτελεσματικός εφόσον τα παιδιά κατακτήσουν το αντικείμενο διδασκαλίας και επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί με τη δειγματική διδασκαλία εστιάζουν στη μάθηση και στα μαθησιακά αποτελέσματα έχοντας μια ισχυρή κατανόηση του περιεχομένου και της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου, δημιουργώντας μέσω της μεθόδου αυτής έναν συνεχή κύκλο προγραμματισμού του προγράμματος σπουδών και στοχαστική πρακτική, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση τα πρότυπα, το πρόγραμμα σπουδών, τους στόχους και το σκοπό.

Βιβλιογραφία

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Biggs, J & Tang, C (2007). Teaching for quality learning at university. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32(3), 347-364.

Braskamp, L. A, & Ory, J. C. (1994). Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance. San Francisco: Jossey-Bass.

Doabler, C. T., Baker, S. K., Kosty, D. B., Smolkowski, K., Clarke, B., Miller, S. J., et al. (2015). Examining the association between explicit mathematics instruction and student mathematics achievement. The Elementary School Journal, 115(3), 303–333.

Kaur, B. (2011). Mathematics homework: A study of three grade eight classrooms in Singapore. International Journal of Science and Mathematics Education, 9(1), 187–206v doi: https://doi.org/10.1007/s10763-010-9237-0

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? Journal of Teacher Education, 61(1–2), 21–34

Light, G., Calkins, S, Luna, M. & Drane, D. (2009). Assessing the impact of a year-long faculty development program on faculty approaches to teaching. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 168-181.

Seidel, T & Shavelson, R (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), 454-500.

Roehrig, A., Petscher, Y., Nettles, S., Hudson, R., & Torgesen, J. (2008). Accuracy of the DIBELS oral reading fluency measure for predicting third grade reading comprehension outcomes. Journal of School Psychology, 46(3), 343-366.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Prentice-Hall.

Clarke, D. (1995). Different models of teaching and learning in a mathematics classroom. *Journal for Research in Mathematics Education, 26*(1), 9-26.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education.* Lawrence Erlbaum Associates.

Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 33-43.

Ponte, P., Beijaard, D., & Ax, J. (2004). Don't wait till the cows come home: Action research and initial teacher education in three different countries. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10*(6), 591-621.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* Basic Books

Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. σσ. 77-94. Υ.ΠΑΙ.Θ: Θεσσαλονίκη.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αναπτύσσοντας Εργαλεία για Διάγνωση και Ανάπτυξη της Γνώσης και των Πρακτικών Διδασκαλίας των Εκπαιδευτικών: Η Περίπτωση των Προσομοιώσεων Διδασκαλίας

Μαρία Περικλή[1], Χαράλαμπος Γ. Χαραλάμπους[2]
[1,2]Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Παρατηρείται ολοένα και διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον αναφορικά με τα περιβάλλοντα προσομοίωσης στην εκπαίδευση και τη δυνατότητά τους να αξιολογούν και να βελτιώνουν τις γνώσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος προσομοίωσης μιας διδασκαλίας γεωμετρικών μοτίβων, το οποίο στόχο έχει να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο τέτοια περιβάλλοντα προσομοίωσης μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία διάγνωσης και ανάπτυξης γνώσεων και πρακτικών διδασκαλίας. Δίνεται, ειδικότερα, έμφαση στον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου και πώς αυτό παρέχει δυνατότητες αναστοχασμού των εκπαιδευτικών μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η διερεύνηση και ανάπτυξη των γνώσεων και των πρακτικών τους μέσω της υπόδυσης ρόλων. Η προσομοίωση εστιάζεται σε τρεις έννοιες περιεχομένου από την περιοχή της πρώιμης άλγεβρας (γενικός κανόνας, αναδρομικός κανόνας, συμμεταβολή) και τρεις πρακτικές διδασκαλίας (γενίκευση, αναπαράσταση, επεξήγηση).

Λέξεις-κλειδιά: άλγεβρα, γεωμετρικά μοτίβα, γνώση εκπαιδευτικών, μαθηματικά, πρακτικές διδασκαλίας, περιβάλλοντα προσομοίωσης.

Developing Tools for Diagnozing and Enhancing Teachers' Knowledge and Teaching Practices: The Case of Teaching Simulations

Abstract

During the past decade, there has been an increasing and continuously growing interest in simulation environments in education, particularly in their potential to assess and enhance teachers' knowledge and practices. This paper presents the development of a simulation environment designed to model the teaching of geometric patterns; its main objective is to explore how such environments can serve as diagnostic tools for evaluating and advancing teachers' knowledge and practices. Special emphasis is placed on the design of the instructional scenario as a means of facilitating reflection among teachers through role-playing, and in turn, how this reflection can help investigate and develop teachers' knowledge and practices. The simulation focuses on three content concepts from the domain of early algebra (general rule, recursive rule, co-variation) and three teaching practices (generalization, representation, explanation).

Keywords: algebra, geometric patterns, mathematics, simulations, teacher knowledge, teaching practices.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εισαγωγή

Ένα βασικό ερώτημα που απασχολεί την ερευνητική εκπαιδευτική κοινότητα είναι το πώς μπορούν να προετοιμαστούν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά (Amador, 2017· Badiee & Kaufman, 2015). Για την καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών αξιοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες τα περιβάλλοντα προσομοίωσης (simulations), τα οποία έχουν στόχο να διαγνώσουν και να υποστηρίξουν τις γνώσεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Howell & Mikeska, 2021). Αυτό γίνεται με την παραδοχή ότι η ανάπτυξη των γνώσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών δύναται να βελτιώσει τη διδακτική τους πράξη, με μακροπρόθεσμο όφελος στην επίδοση των παιδιών (Depaepe κ.ά., 2020). Ωστόσο, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο τι γνωρίζουν και πώς τελικά διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύπλοκη και δύσκολα διερευνήσιμη (Charalambous, 2020). Στην κατανόηση αυτής της σχέσης μπορούν να συνεισφέρουν τα περιβάλλοντα προσομοίωσης, τα οποία στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να μεταφράσουν τη γνώση τους σε πράξη (enacted knowledge) σε ένα εικονικό περιβάλλον (Badiee & Kaufma, 2015).

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Χαρακτηριστικά Περιβαλλόντων Προσομοίωσης

Παρόλο που τα περιβάλλοντα προσομοίωσης χρησιμοποιούνται σε πολλά επαγγελματικά πεδία, όπως η ιατρική και οι επιχειρήσεις, άρχισαν να χρησιμοποιούνται σχετικά πρόσφατα στην εκπαίδευση (Codreanu κ.ά., 2020). Τα περιβάλλοντα αυτά επιτρέπουν τη διάγνωση και ανάπτυξη των γνώσεων και των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε ένα εικονικό περιβάλλον (Charalambous, 2015· Moradoff κ.ά., 2021). Παράλληλα, την τελευταία δεκαετία έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικοί τύποι προσομοιώσεων, οι κλινικές (Bell κ.ά., 2022· Shaughnessy κ.ά., 2021) και οι ψηφιακές (Lin, 2023· Ma κ.ά., 2016). Η πρώτη κατηγορία επιτρέπει την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με ερευνητές που παίρνουν ρόλο τυπικού μαθητή, αλληλεπιδρώντας με τους εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένο τρόπο. Η δεύτερη κατηγορία επιτρέπει την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με εικονικούς μαθητές ή γονείς (avatars).

Βασικό χαρακτηριστικό των προσομοιώσεων είναι η αίσθηση αυθεντικότητας που παρέχουν (Lin, 2023). Δεδομένου ότι αποτελούν μια μοντελοποίηση του πραγματικού μαθήματος, τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ενδιαφέρον στην αξιοποίησή τους για σκοπούς προετοιμασίας εκπαιδευτικών (Badiee & Kaufman, 2015· Codreanu κ.ά., 2020). Επομένως, συνεισφέρουν στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σε θεωρία και πράξη, δηλαδή ανάμεσα στις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και μπορούν να παρουσιάσουν σε ένα δοκίμιο και στην απόδοσή τους στην τάξη (Amador, 2017· Howell & Mikeska, 2021). Ένα άλλο χαρακτηριστικό των προσομοιώσεων, είναι η δυνατότητά τους να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να λάβουν διδακτικές αποφάσεις, να αναπτύξουν διδακτικές πρακτικές και να κάνουν λάθη, χωρίς να επηρεάζουν αρνητικά στην πραγματικότητα τους μαθητές (Bell κ.ά., 2022· Lin, 2023). Επομένως, εξοικειώνονται με μαθηματικές έννοιες και καθίστανται πιο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

προετοιμασμένοι για να διδάξουν τα παιδιά στοχεύοντας στην εννοιολογική κατανόηση (Ma κ.ά., 2016).

Έρευνες για Περιβάλλοντα Προσομοίωσης

Προηγούμενες έρευνες εξέτασαν τον ρόλο των περιβαλλόντων προσομοίωσης στο είδος της γνώσης που μετρούν και στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για διδασκαλία (Charalambous, 2020· Depaepe κ.ά., 2020). Εντούτοις, ως ερευνητική κοινότητα ελάχιστα φαίνεται να γνωρίζουμε σε σχέση με δύο θέματα. Πρώτον, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης η κατανόηση της μεταφερσιμότητας της γνώσης ανάμεσα στο δοκίμιο μέτρησης της Μαθηματικής Γνώσης για Διδασκαλία (ΜΓΔ), στο περιβάλλον προσομοίωσης (enacted knowledge) και σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Δεύτερον, υπάρχει ανάγκη αξιοποίησης των περιβαλλόντων προσομοίωσης τόσο ως εργαλείων διάγνωσης, όσο και ως εργαλείων μάθησης γνώσεων και πρακτικών διδασκαλίας, με στόχο την καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στην πρώτη πτυχή, έχουν διεξαχθεί έρευνες που μελετούν το είδος της γνώσης που καλούνται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα περιβάλλον προσομοίωσης (enacted knowledge). Ωστόσο, ο τρόπος που σχετίζεται η γνώση αυτή με άλλα είδη γνώσης, όπως η ΜΓΔ, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Howell & Mikeska, 2021). Επίσης, ένα ερώτημα που παραμένει αναπάντητο είναι σε ποιον βαθμό η απόδοση των εκπαιδευτικών στα περιβάλλοντα προσομοίωσης σχετίζεται με την απόδοσή τους στην πραγματική διδασκαλία (Moradoff κ.ά., 2021). Συνεπώς, χρειάζεται να διερευνηθεί περισσότερο ο βαθμός στον οποίο τα διάφορα είδη γνώσης μεταφράζονται σε ποιότητα διδασκαλίας (Charalambous, 2015).

Αναφορικά με τη δεύτερη πτυχή, εντοπίζεται σημαντική ερευνητική εργασία σχετικά με τη συνεισφορά των προσομοιώσεων στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, μέσα από τη διάγνωση και την ανάπτυξη γνώσεων και πρακτικών διδασκαλίας (Badiee & Kaufman, 2015· Shaughnessy κ.ά., 2015). Συγκεκριμένα, έρευνες αξιοποίησαν τα περιβάλλοντα προσομοίωσης είτε για διάγνωση της ΜΓΔ των εκπαιδευτικών (Ball κ.ά., 2005· Depaepe κ.ά., 2020) είτε για ενίσχυση της γνώσης και των πρακτικών τους. Στην πρώτη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με περιβάλλοντα προσομοίωσης, ώστε να γίνει διάγνωση των γνώσεων και των πρακτικών διδασκαλίας που επιλέγουν να χρησιμοποιούν. Στη δεύτερη κατηγορία επιδιώκεται, μέσα από την αλληλεπίδραση με προσομοιωτικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τη γνώση και τις πρακτικές διδασκαλίας τους. Εντούτοις, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν, έχοντας ταυτόχρονα ρόλο διάγνωσης και μάθησης, παραμένει ανοιχτό ζήτημα.

Επιπρόσθετα, επισημαίνονται δύο σημαντικά ερευνητικά κενά. Συγκεκριμένα, οι πλείστες έρευνες εστιάζονται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Amador, 2017· Codreanu κ.ά., 2020), επομένως υπάρχει ανάγκη να μελετηθεί η αλληλεπίδραση των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών με τα περιβάλλοντα προσομοίωσης (Herbst κ.ά., 2021). Επιπλέον, προηγούμενες έρευνες περιορίστηκαν στη χρήση προσομοιώσεων στις ενότητες των αριθμών ή της γεωμετρίας (Shaughnessy & Boerst, 2018· Shure κ.ά., 2022), συνεπώς προκύπτει η ανάγκη

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

διερεύνησης άλλων μαθηματικών ενοτήτων όπως της άλγεβρας, στην οποία επικεντρωνόμαστε στη συνέχεια.

Γεωμετρικά Μοτίβα: Έννοιες Περιεχομένου και Πρακτικές Διδασκαλίας

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στην περιοχή της άλγεβρας, μιας από τις πέντε ενότητες περιεχομένου των μαθηματικών και συγκεκριμένα στην πρώιμη άλγεβρα. Με τον όρο «πρώιμη άλγεβρα» αναφερόμαστε στην εισαγωγή των μαθητών σε δραστηριότητες αξιοποίησης της αλγεβρικής σκέψης σε πρωταρχικό στάδιο, δηλαδή στη δημοτική εκπαίδευση (Magiera κ.ά., 2013). Βασικός στόχος της πρώιμης άλγεβρας είναι ο χειρισμός και η χρήση των συμβόλων για τη διαδικασία της γενίκευσης (Blanton κ.ά., 2019). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην άλγεβρα, γιατί αν προετοιμαστούν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που αναπτύσσουν την αλγεβρική σκέψη, αναμένεται ότι οι μαθητές τους θα μπορούν να ανταποκριθούν σε ανώτερα επίπεδα μαθηματικής σκέψης σε επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (Demonty κ.ά., 2018).

Από την περιοχή της πρώιμης άλγεβρας, εστιάζουμε στη διδασκαλία γεωμετρικών μοτίβων. Το μάθημα αυτό επιτρέπει αφενός τη μελέτη τριών εννοιών περιεχομένου (γενικού κανόνα, αναδρομικού κανόνα και συμμεταβολής, βλ. Pittalis κ.ά., 2020· Stephens κ.ά., 2017) και αφετέρου δίνει τη δυνατότητα για διερεύνηση τριών πρακτικών διδασκαλίας (γενίκευσης, αναπαράστασης και επεξήγησης, βλ. Blanton κ.ά., 2019·). Επομένως, το περιβάλλον προσομοίωσης που αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα, επιδιώκει αρχικά να διαγνώσει και ακολούθως να υποστηρίξει τις γνώσεις και τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν πιο προετοιμασμένοι να διδάξουν το μάθημα γεωμετρικών μοτίβων στην τάξη τους.

Σκοπός Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να κατανοήσει και να εξηγήσει τη σχέση ανάμεσα στη γνώση που αξιοποιούν οι εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί σε περιβάλλοντα προσομοίωσης (enacted knowledge), σε δοκίμιο μέτρησης της ΜΓΔ και στη διδασκαλία σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Για την υλοποίηση του εν λόγω σκοπού, στην παρούσα εργασία επικεντρωνόμαστε στη διαδικασία ανάπτυξης ενός περιβάλλοντος προσομοίωσης ως εργαλείου διάγνωσης και ανάπτυξης γνώσεων και πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Ανάπτυξη Περιβάλλοντος Προσομοίωσης

Για να διερευνηθεί η απόδοση των εκπαιδευτικών στις τρεις έννοιες περιεχομένου και στις τρεις πρακτικές διδασκαλίας που εξετάζει η έρευνα κατασκευάστηκε ένα περιβάλλον προσομοίωσης. Αρχικά, αποφασίστηκε η μορφή της προσομοίωσης. Ακολούθως, επιλέχθηκε το μαθηματικό έργο και γράφτηκε το διδακτικό σενάριο. Στη συνέχεια, κατασκευάστηκε το περιβάλλον προσομοίωσης σε μορφή βίντεο και τέλος, αναπτύχθηκε ο οδηγός συνέντευξης μεταξύ της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών. Καθεμία από αυτές τις φάσεις αναλύεται παρακάτω.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Μορφή του Περιβάλλοντος Προσομοίωσης

Για την επιλογή της μορφής του περιβάλλοντος προσομοίωσης στην παρούσα έρευνα έχει μελετηθεί η σχετική βιβλιογραφία με τη χρήση της προσομοίωσης ως κλινική (Shaughnessy κ.ά., 2021) ή ψηφιακή (Lin, 2023). Στην εν λόγω έρευνα επιλέγεται η κλινική προσομοίωση, δεδομένου ότι περιλαμβάνει εικονικούς μαθητές (αντί avatars) και η ερευνήτρια λαμβάνει ρόλο τυπικού μαθητή, προβαίνοντας σε συζήτηση με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Παρόμοια μεθοδολογία ακολουθήθηκε στην έρευνα του Charalambous (2015), όπου χρησιμοποιήθηκε ένα σενάριο διδασκαλίας σε μορφή PowerPoint με εικονικούς μαθητές και εκπαιδευτικό. Καθώς εξελισσόταν το σενάριο, υπήρχαν κάποια σημεία όπου ο/η εκπαιδευτικός λάμβανε διδακτικές αποφάσεις ή ανταποκρινόταν σε δυσκολίες μαθητών. Σε αυτά τα σημεία γινόταν αναστοχασμός σε συγκεκριμένες έννοιες περιεχομένου και διδακτικές πρακτικές, με τον ερευνητή να αλληλεπιδρά με τον/την εκπαιδευτικό. Η διαφορά της παρούσας έρευνας με την προηγούμενη όσον αφορά στο περιβάλλον προσομοίωσης έγκειται στο γεγονός ότι το σενάριο παρουσιάζεται σε μορφή βίντεο και ότι επικεντρώνεται σε διαφορετικό μαθηματικό περιεχόμενο, έννοιες περιεχομένου και πρακτικές διδασκαλίας.

Το εικονικό αυτό περιβάλλον θεωρήθηκε ότι εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας, δεδομένου ότι μπορεί να γίνει *διάγνωση* της απόδοσης των εκπαιδευτικών σε κάθε αναστοχασμό, ο οποίος αποτελεί συνδυασμό μίας έννοιας περιεχομένου και μίας πρακτικής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια και η υπόδυση ρόλων, καθώς και η παρακολούθηση της συνέχειας του διδακτικού σεναρίου, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να *αναπτύξουν* τις γνώσεις και πρακτικές τους.

Μαθηματικό Έργο

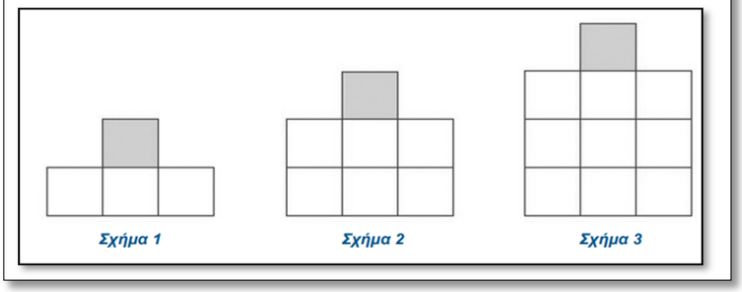
Το διδακτικό σενάριο που αξιοποιείται στην προσομοίωση, περιλαμβάνει διάλογους εκπαιδευτικού και μαθητών γύρω από συγκεκριμένο μαθηματικό έργο, το οποίο προέρχεται από τα έργα που προτείνονται για διαμορφωτική αξιολόγηση σε Ε’ και Στ’ τάξεις (Χρίστου κ.ά., 2020). Αρχικά, παρουσιάζονται τα τρία πρώτα σχήματα ενός μοτίβου (βλ. Πίνακα 1i) και τα παιδιά καλούνται να σχεδιάσουν τον 4ο όρο του μοτίβου (1ο ερώτημα). Ακολούθως, δίνεται πίνακας για υπολογισμό του συνολικού αριθμού ψηφίδων για επόμενους, κοντινούς και μακρινούς όρους, καθώς και για τον νιοστό όρο (2ο ερώτημα, βλ. Πίνακα 1ii). Στη συνέχεια, ζητείται η λεκτική διατύπωση του γενικού κανόνα (3ο ερώτημα). Η επόμενη δραστηριότητα καλεί τα παιδιά να σκεφτούν πώς θα υπολογίσουν τον συνολικό αριθμό ψηφίδων στο Σχήμα 98, έχοντας πληροφορίες για ένα κοντινό του σχήμα, το Σχήμα 100 (4ο ερώτημα). Ως δραστηριότητα επέκτασης, τους ζητείται να επιλέξουν αν οι αριθμοί που τους δίνονται, μπορεί να αντιστοιχούν στον αριθμό των άσπρων ψηφίδων του μοτίβου (5ο ερώτημα). Η τελευταία δραστηριότητα καλεί τα παιδιά να εντοπίσουν τον αριθμό σχήματος για δοσμένο αριθμό ψηφίδων (6ο ερώτημα).

Πίνακας 1.
Μαθηματικό Έργο και Παράδειγμα Ερωτήματος

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

(i) Μαθηματικό έργο

Δίνεται το πιο κάτω μοτίβο.



(ii) Παράδειγμα ερωτήματος (2ο ερώτημα)

(β) Να συμπληρώσετε τον πίνακα, για να υπολογίσετε τον συνολικό αριθμό των ψηφίδων σε επόμενα σχήματα και στο Σχήμα ν του μοτίβου.

Αριθμός Σχήματος	Αριθμός άσπρων ψηφίδων	Αριθμός γκρίζων ψηφίδων	Συνολικός αριθμός ψηφίδων
1	1·3	1	1·3 + 1 = 4
2	2·3	1	2·3 + 1 = 7
3	3·3	1	3·3 + 1 = 10
4			
5			
6			
25			
100			
ν			

Για την επιλογή του μαθηματικού έργου λήφθηκαν υπόψη οι βασικές έννοιες περιεχομένου και πρακτικές διδασκαλίας για το μάθημα των γεωμετρικών μοτίβων, όπως ορίζονται από τη βιβλιογραφία (Blanton κ.ά., 2019, Pittalis κ.ά., 2020). Επιπρόσθετα, μελετήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών της Κύπρου (2016) και τα διδακτικά εγχειρίδια Ε' και Στ΄ Δημοτικού, ώστε να εντοπιστεί η ύλη που πρέπει να καλυφθεί μέσα από τη διδασκαλία ενός μαθήματος μοτίβου. Τέλος, αξιοποιήθηκαν οι καλές και λιγότερο καλές πρακτικές εκπαιδευτικών, τα λάθη ή/και οι δυσκολίες μαθητών που εντοπίστηκαν σε προηγούμενη έρευνα που αφορούσε στη διδασκαλία γεωμετρικών μοτίβων σε μαθητές Στ' Δημοτικού (Σεργίου, υπό ετοιμασία). Τα παραπάνω γίνονται σε μια προσπάθεια να δοθεί ρεαλιστικότητα στο σενάριο, το οποίο αναμένεται να μπορεί να προετοιμάσει καλύτερα τους εκπαιδευτικούς για πιθανά γεγονότα που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας Προδιαγραφών

Για να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της προσομοίωσης, αναπτύχθηκε ένας πίνακας προδιαγραφών (βλ. Πίνακα 2) στον οποίο παρουσιάζονται τα εννέα σημεία που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα και προκύπτουν από τον συνδυασμό των τριών υπό εξέταση εννοιών περιεχομένου και πρακτικών διδασκαλίας.

Πίνακας 2.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Πίνακας Προδιαγραφών: Συνδυασμός Εννοιών Περιεχομένου και Πρακτικών Διδασκαλίας

Πρακτική / Περιεχόμενο	**Γενίκευση**	**Αναπαράσταση**	**Επεξήγηση**
Γενικός Κανόνας	AN1.1, AN7.1	AN3, AN5	AN6.1, AN7.2
Αναδρομικός Κανόνας	AN1.2	AN2	AN6.2
Συμμεταβολή	AN4.2	AN4.1	AN6.3

AN=αναστοχασμός

Ειδικότερα, η απόδοση των εκπαιδευτικών στη *γενίκευση* εξετάζεται με: (α) τον τρόπο που θα συνέχιζαν το μάθημα μετά τη σχεδίαση του 4ου όρου του μοτίβου, (β) τον υπολογισμό ψηφίδων σε όρο του μοτίβου αξιοποιώντας κοντινό όρο και (γ) τον εντοπισμό άσπρων ψηφίδων σε δοσμένους αριθμούς. Η απόδοσή τους στην *αναπαράσταση* εξετάζεται με: (α) την αξιοποίηση του πίνακα και των σχημάτων του μοτίβου, για παρατηρήσεις ως προς το τι μένει σταθερό και τι αλλάζει, (β) την αξιοποίηση του πίνακα για να εντοπιστεί η συμμεταβολή και (γ) τη λεκτική διατύπωση του γενικού κανόνα. Τέλος, η απόδοσή τους στην *επεξήγηση* εξετάζεται με: (α) την αιτιολόγηση του πότε χρησιμοποιείται κάθε κανόνας και (β) την αιτιολόγηση του γιατί κάποιοι αριθμοί δεν μπορούν να αποτελούν όρους του μοτίβου.

Η ιστορία του εικονικού μαθήματος

Το σενάριο παρουσιάζει την κυρία Βασιλική, μια δασκάλα που διδάσκει μαθηματικά σε Ε’ ή Στ’ τάξη, να διδάσκει στην τάξη της (15 μαθητές) ένα μάθημα μοτίβων.

Το μάθημα ξεκινά με την κυρία Βασιλική να προβάλλει στον πίνακα τα τρία πρώτα σχήματα του μοτίβου (βλ. Πίνακα 1i) και το πρώτο ερώτημα να ζητά από τα παιδιά να σχεδιάσουν το 4ο σχήμα του μοτίβου. Ακολουθεί αναστοχασμός, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κρίνουν τη διδακτική απόφαση της κυρίας Βασιλικής και να αναφέρουν πώς θα συνέχιζαν το μάθημα για να καταλήξουν στον γενικό κανόνα (AN1.1: γενικός κανόνας-γενίκευση) και στον κανόνα για υπολογισμό του επόμενου όρου (AN1.2: αναδρομικός κανόνας-γενίκευση). Το σενάριο συνεχίζεται με μια μαθήτρια να σχεδιάζει το 4ο σχήμα στον πίνακα και τα παιδιά να κάνουν παρατηρήσεις για το σταθερό μέρος (μία γκρίζα ψηφίδα) και για το μέρος που μεταβάλλεται (άσπρες ψηφίδες).

Έπειτα, η δασκάλα ρωτά τα παιδιά με ποιον τρόπο μπορούν να υπολογίσουν τις ψηφίδες ενός σχήματος αν γνωρίζουν πόσες έχει το προηγούμενό του. Ένας μαθητής εντοπίζει ότι προστίθενται τρεις ψηφίδες και σημειώνει κάτω από κάθε σχήμα τον συνολικό αριθμό ψηφίδων. Ακολουθεί αναστοχασμός, όπου οι

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν τα υπάρχοντα σχήματα για να δείξουν ότι προστίθενται τρεις ψηφίδες σε κάθε επόμενο σχήμα (ΑΝ2: αναδρομικός κανόνας-αναπαράσταση). Στη συνέχεια, αλληλεπιδρώντας η δασκάλα με τα παιδιά, προκύπτει ότι κάθε σχήμα έχει μια επιπλέον σειρά με άσπρες ψηφίδες (αναδρομικός κανόνας +3).

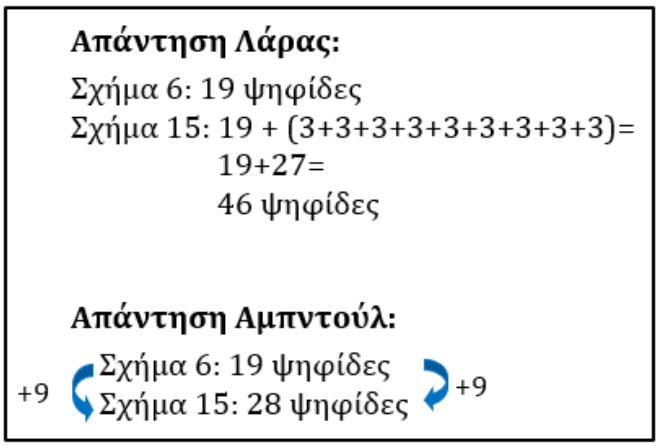
Μετά, παρουσιάζεται ένας πίνακας (δεύτερο ερώτημα, βλ. Πίνακα 1ii) και επεξηγείται τι δείχνει κάθε στήλη του. Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν τις στήλες μέχρι το 6ο σχήμα. Μια μαθήτρια ρωτά αν θα σχεδιάζουν κάθε επόμενο σχήμα για να συμπληρώσουν τις στήλες, επομένως προκύπτει ο προβληματισμός για τον τρόπο που μπορεί η δασκάλα να αξιοποιήσει τον πίνακα και τα σχήματα του μοτίβου για να δείξει τη σχέση ανάμεσα στον αριθμό σχήματος και τον συνολικό αριθμό ψηφίδων (ΑΝ3: γενικός κανόνας-αναπαράσταση). Ακολουθεί συζήτηση στο σενάριο, ώστε να γίνει διασύνδεση των σχημάτων του μοτίβου με τον πίνακα, αναφορικά με το σταθερό μέρος και το μέρος που μεταβάλλεται. Έπειτα, συμπληρώνεται ο πίνακας μέχρι το 6ο σχήμα.

Η κυρία Βασιλική ρωτά στη συνέχεια πώς μπορούν τα παιδιά να υπολογίσουν τον αριθμό ψηφίδων στο 15ο σχήμα, με βάση τις γνώσεις τους για το 6ο σχήμα. Παρουσιάζονται δύο τρόποι επίλυσης, ένας ορθός (από Λάρα) και ένας λανθασμένος (από Αμπντούλ, βλ. Σχήμα 1).

Στον αναστοχασμό που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τις απαντήσεις των παιδιών, να δείξουν στον πίνακα πώς μεταβάλλεται η μια ποσότητα (αριθμός σχήματος) όταν μεταβάλλεται η άλλη (συνολικός αριθμός ψηφίδων) (ΑΝ4.1: συμμεταβολή-αναπαράσταση) και να βοηθήσουν τα παιδιά να φτάσουν στη σωστή απάντηση (ΑΝ4.2: συμμεταβολή-γενίκευση). Ακολουθεί συζήτηση στο σενάριο, ώστε να προκύψει ότι για κάθε αλλαγή στον αριθμό σχήματος, αλλάζει ο συνολικός αριθμός ψηφίδων κατά 3.

Στη συνέχεια, συμπληρώνεται ο πίνακας του δεύτερου ερωτήματος για το 25ο και 100ο σχήμα και ακολουθεί συζήτηση για τον αριθμό σχήματος ν. Αφού καταλήξουν συμβολικά στον γενικό κανόνα (3ν+1), το τρίτο ερώτημα καλεί τους μαθητές να τον εκφράσουν λεκτικά. Παρουσιάζονται οι απαντήσεις τριών μαθητών (μία ορθή και δύο λανθασμένες) και ακολουθεί αναστοχασμός (ΑΝ5: γενικός κανόνας-αναπαράσταση, βλ. Πίνακα 3). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τις απαντήσεις και να βοηθήσουν τα παιδιά που απάντησαν λανθασμένα να φτάσουν στη σωστή απάντηση. Έπειτα, παρουσιάζεται στο σενάριο η ορθή διατύπωση, ώστε να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις τους.

Σχήμα 1. Οι δύο απαντήσεις των μαθητών για υπολογισμό ψηφίδων στο σχήμα 15



© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

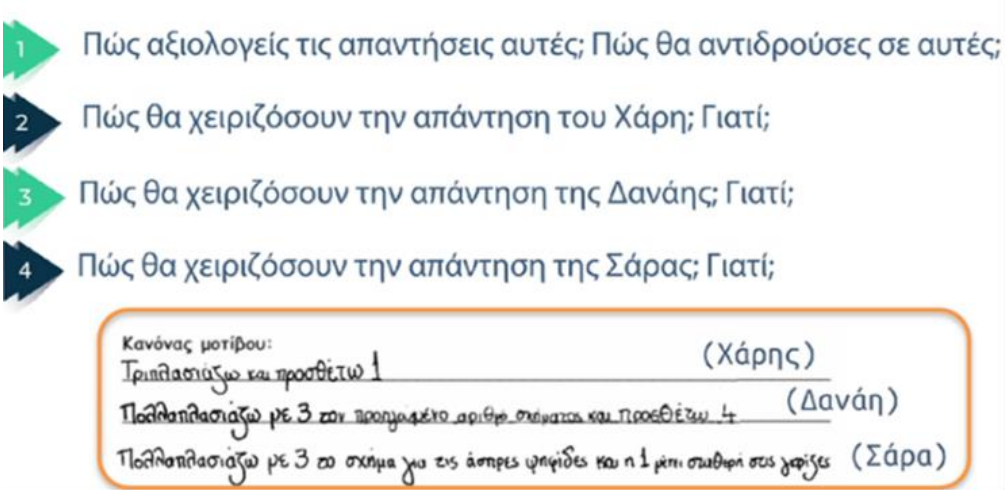
Το τέταρτο ερώτημα καλεί τα παιδιά να υπολογίσουν τον αριθμό των ψηφίδων στο σχήμα 98, αν γνωρίζουν πόσες ψηφίδες έχει το σχήμα 101. Γίνεται αναστοχασμός για εντοπισμό πιθανών τρόπων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και για επεξήγηση του πότε είναι πιο χρήσιμο να χρησιμοποιείται κάθε τρόπος (ΑΝ6.1: γενικός κανόνας-επεξήγηση, ΑΝ6.2: αναδρομικός κανόνας-επεξήγηση, ΑΝ6.3: συμμεταβολή-επεξήγηση). Ακολούθως οι μαθητές εργάζονται σε δυάδες και μετά παρουσιάζονται οι απαντήσεις στην ολομέλεια, ώστε να προκύψουν οι τρεις προαναφερθέντες τρόποι.

Ως δραστηριότητα επέκτασης (πέμπτο ερώτημα), τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν ποιοι από τους δοσμένους αριθμούς είναι δυνατόν να αντιστοιχούν στον αριθμό των άσπρων ψηφίδων του μοτίβου. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά και η κυρία Βασιλική φαίνεται να αλληλεπιδρά με δύο μαθητές. Στον αναστοχασμό που ακολουθεί (ΑΝ7.1: γενικός κανόνας-γενίκευση), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν την αντιμετώπιση των παιδιών από τη δασκάλα και να περιγράψουν πώς θα τα βοηθούσαν να φτάσουν στην ορθή απάντηση. Επίσης, καλούνται να εξηγήσουν στα παιδιά γιατί οι αριθμοί που σκέφτηκαν δεν μπορούν να αποτελούν όρους του μοτίβου (ΑΝ7.2: γενικός κανόνας-επεξήγηση). Έπειτα, συζητούνται στην ολομέλεια οι απαντήσεις των παιδιών. Το έκτο και τελευταίο ερώτημα, καλεί τα παιδιά να εντοπίσουν τον αριθμό σχήματος με 94 ψηφίδες. Οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια δύο τρόπους (νοερά, επίλυση εξίσωσης) και το μάθημα κλείνει με ανακεφαλαίωση των κύριων ιδεών του μαθήματος.

Διευκρινίζεται ότι για την κατασκευή του σεναρίου λήφθηκαν κάποιες αποφάσεις. Αρχικά, δεν γίνεται εστίαση σε θέματα διαχείρισης της τάξης, αλλά στο μαθησιακό κομμάτι, ώστε το περιβάλλον προσομοίωσης να αποτελέσει ένα εργαλείο διάγνωσης και ανάπτυξης γνώσεων και πρακτικών διδασκαλίας. Έτσι, οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται στα εννέα σημεία (συνδυασμοί) που εξετάζει η έρευνα (βλ. Πίνακα 2). Όσον αφορά στους μαθητές, δημιουργήθηκαν τρία επίπεδα ετοιμότητας (υψηλό, μέτριο, χαμηλό) με πέντε παιδιά να εντάσσονται σε καθένα από αυτά (ανεξαρτήτως φύλου ή φυλής).

Πίνακας 3.
Παράδειγμα Αναστοχασμού (ΑΝ5)

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης



Επιπλέον, το μάθημα σχεδιάστηκε με τρόπο που να επιτρέπει τη δημιουργία ενός μαθήματος με γνωστική απαίτηση. Για παράδειγμα, περιλαμβάνει δραστηριότητα επέκτασης και παρουσιάζει τη δασκάλα να αλληλεπιδρά με τα παιδιά κατά την εργασία τους. Ωστόσο, η ένταξη αυτών των σημείων στο σενάριο δεν εξασφαλίζει ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον. Επομένως, μέσα από τους αναστοχασμούς επιδιώκεται να τοποθετηθούν κριτικά οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις διδακτικές αποφάσεις και τον τρόπο αλληλεπίδρασης της κυρίας Βασιλικής με τα παιδιά και το μαθηματικό περιεχόμενο. Επιπρόσθετα, για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα κρίνουν το μάθημα της κυρίας Βασιλικής εστιάζοντας σε ζητήματα ισότητας, έγινε προσπάθεια να αντιμετωπίσει όλους τους μαθητές δίκαια, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Τέλος, διευκρινίζεται, ότι μετά τη συγγραφή του σεναρίου, η ερευνήτρια το μοιράστηκε με δύο διδακτορικούς φοιτητές που ασχολούνται ερευνητικά με θέματα ποιότητας διδασκαλίας για να διαπιστώσουν τυχόν αλλαγές που πρέπει να γίνουν ως προς το περιεχόμενο και τη διατύπωση των διαλόγων.

Περιβάλλον Προσομοίωσης σε Μορφή Βίντεο

Οι διδακτικοί διάλογοι (σενάριο) αξιοποιήθηκαν για την κατασκευή της προσομοίωσης από γραφίστρια. Πρώτα, κατασκευάστηκαν η δασκάλα (κυρία Βασιλική) και οι 15 μαθητές Ε’ ή Στ’ τάξης. Οι μαθητές είχαν διαφορετικές εκφράσεις προσώπου, διαφορετικά συναισθήματα σε διάφορες φάσεις του σεναρίου, ήταν περίπου ίσος ο αριθμός αγοριών και κοριτσιών και περιλήφθηκαν παιδιά από διάφορες χώρες. Το επόμενο βήμα ήταν η κατασκευή της αίθουσας διδασκαλίας και των θρανίων. Τα θρανία τοποθετήθηκαν σε τρεις σειρές και σε κάθε θρανίο καθόταν ένα παιδί (βλ. Σχήμα 2).

Στη συνέχεια, η γραφίστρια, σε συνεννόηση με την ερευνήτρια, κατασκεύαζε μικρά κομμάτια από το σενάριο σε μορφή βίντεο. Για την ετοιμασία του βίντεο, χρειάστηκαν περίπου δύο μήνες. Όσον αφορά τους διαλόγους, ηχογραφήθηκαν οι φωνές παιδιών και της κυρίας Βασιλικής από παιδιά Στ΄ δημοτικού και από μία εκπαιδευτικό, ώστε να προσιδιάζει πιο πολύ στην πραγματική διδασκαλία.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σχήμα 2.
Οι μαθητές του περιβάλλοντος προσομοίωσης

Οδηγός Συνέντευξης

Κατά την αλληλεπίδραση κάθε εκπαιδευτικού με το περιβάλλον προσομοίωσης θα ληφθούν ημι-δομημένες συνεντεύξεις από την ερευνήτρια (περίπου 90 λεπτά). Αυτό το είδος συνέντευξης προκαθορίζει σε γενικές γραμμές τις ερωτήσεις που θα υποβληθούν, ώστε να τεθούν με τον ίδιο τρόπο στους εκπαιδευτικούς. Επομένως, συγκεντρώνονται πιο συγκρίσιμα δεδομένα από τους/τις εκπαιδευτικούς για ανάλυση (Kallio κ.ά., 2016). Επιπλέον, δίνει την ευκαιρία για διευκρινιστικές ερωτήσεις όπου κριθεί απαραίτητο (follow-up ερωτήσεις).

Διευκρινίζεται ότι πριν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με το περιβάλλον προσομοίωσης, θα τους δοθεί χαρτί και στυλό για να τα χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ως πίνακα και μαρκαδόρο, στα σημεία που θα κληθούν να αναλάβουν τον ρόλο της κυρίας Βασιλικής (αναστοχασμοί).

Ο οδηγός συνέντευξης που αναπτύχθηκε περιλαμβάνει αρχικά την επεξήγηση του σκοπού της έρευνας και τη συναίνεση των εκπαιδευτικών για μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλύσουν το φύλλο εργασίας που αξιοποιείται στο σενάριο και να αναφέρουν την πορεία διδασκαλίας που θα ακολουθούσαν αξιοποιώντας το. Στη δεύτερη ενότητα η ερευνήτρια υποβάλλει τις ερωτήσεις σε κάθε σημείο αναστοχασμού και παίρνει τον ρόλο τυπικού μαθητή, αλληλεπιδρώντας με τον/την εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει τον ρόλο της κυρίας Βασιλικής. Στην τρίτη και τελευταία ενότητα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κρίνουν το μάθημα και να εντοπίσουν στοιχεία που θα κρατούσαν ή θα άλλαζαν.

Πίνακας 4.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Παράδειγμα Βαθμολογίας Αναστοχασμού (AN5)

Πρακτική / Περιεχόμενο	Αναπαράσταση			
	Αναστοχασμός simulation	**Βαθμολογία**	**Επεξήγηση βαθμολογίας**	**Αναμενόμενη απάντηση**
Γενικός Κανόνας	AN5: Πώς αξιολογείς τις απαντήσεις αυτές; Πώς θα αντιδρούσες σε αυτές; **Follow up questions:** - Πώς θα χειριζόσουν την απάντηση του Χάρη; Γιατί; - Πώς θα χειριζόσουν την απάντηση της Δανάης; Γιατί; - Πώς θα χειριζόσουν την απάντηση της Σάρας; Γιατί;	**2**	Ο/Η εκπαιδευτικός περιγράφει επαγωγικά πώς θα φτάσει στη λεκτική διατύπωση του γενικού κανόνα.	Χάρης: «τριπλασιάζω και προσθέτω 1» Θα έλεγα στον Χάρη: «παρατήρησε πώς συμπληρώνεται η τελευταία στήλη του πίνακα που δείχνει τον συνολικό αριθμό ψηφίδων, στα παραδείγματα που υπάρχουν» (επαγωγικά). Μετά θα του έλεγα «ξαναδές την τελευταία σειρά του πίνακα που δείχνει τον συνολικό αριθμό ψηφίδων για το σχήμα ν» (3ν+1). Θα ρωτούσα «ποιο μέρος αντιστοιχεί στις άσπρες ψηφίδες;» (3ν επειδή μεταβάλλονται), «ποιο μέρος αντιστοιχεί στη γκρίζα ψηφίδα;» (+1 επειδή είναι σταθερή). «Μπορείς να μεταφράσεις κάθε κομματάκι από σύμβολα σε λέξεις;» (για τις άσπρες ψηφίδες πολλαπλασιάζουμε τον αριθμό σχήματος επί 3 / τριπλασιάζουμε τον αριθμό σχήματος και για τη γκρίζα ότι προσθέτουμε 1). «Επομένως ο γενικός κανόνας τι πρέπει να περιλαμβάνει οπωσδήποτε;» (τον αριθμό σχήματος, ν). Δανάη: «Πολλαπλασιάζω με 3 τον προηγούμενο αριθμό σχήματος και προσθέτω 4» Θα έλεγα στη Δανάη «δώσε μου κι άλλο παράδειγμα, για να δούμε ότι ισχύει ο κανόνας σου και σε άλλα σχήματα». «Γιατί ισχύει αυτός ο κανόνας;» (γιατί είναι οι 3 άσπρες και η 1 γκρίζα ψηφίδα που έχει κάθε επόμενο σχήμα). Αφού είναι γενικεύσιμος, τότε είναι ορθός. Σάρα: «Πολλαπλασιάζω με 3 το σχήμα για τις άσπρες ψηφίδες και η 1 μένει σταθερή στις γκρίζες» Θα ρωτούσα τη Σάρα: «μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;» Μετά θα της έλεγα: «μπορείς να μου δώσεις ακόμη ένα παράδειγμα;» «Πώς θα ξεχωρίζω κάθε φορά για ποιο σχήμα μιλάς; Ποια είναι η θέση του στο μοτίβο;» Έτσι θα τονίζαμε ότι κάθε φορά πρέπει να λέμε ποιον αριθμό σχήματος πολλαπλασιάζουμε με το 3, αλλιώς ο κανόνας θα είναι ασαφής.
		1	Ο/Η εκπαιδευτικός περιγράφει επιφανειακά πώς θα φτάσει στη λεκτική διατύπωση του γενικού κανόνα.	Θα έλεγα στα παιδιά: «να θυμάστε ότι ο γενικός κανόνας πρέπει να περιλαμβάνει τον αριθμό του σχήματος» και θα ζητούσα από κάθε παιδί να διορθώσει τον κανόνα του.
		0	Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει λανθασμένη ή ασαφή απάντηση.	Ξαναδέστε την απάντησή σας. **Ή** Σκέψου το ξανά και θα το δούμε σε λίγο στον πίνακα όλοι μαζί.

Ανάλυση Δεδομένων Συνέντευξης

Όσον αφορά την κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στους αναστοχασμούς, τα δεδομένα θα ποσοτικοποιηθούν βάσει των τεσσάρων φάσεων που προτείνει ο Chi (1997) για ποσοτικοποίηση των λεκτικών δεδομένων. Πρώτον, για καθεμία από τις τρεις πρακτικές διδασκαλίας θα κωδικοποιηθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων με βάση ρούμπρικα που θα ετοιμαστεί. Οι ρούμπρικες αυτές θα κλιμακώνονται από 0 έως 2 (0 βαθμοί: λανθασμένη/ασαφής απάντηση, 1 βαθμός: μερικώς ορθή απάντηση, 2 βαθμοί: πλήρως ορθή απάντηση) και θα περιγράφουν επιμέρους συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 4). Δεύτερον, η εγκυρότητα όψης και περιεχομένου των ρουμπρίκων αυτών θα ελεγχθεί από ομάδα ειδικών και θα γίνουν οι αναμενόμενες βελτιωτικές αλλαγές. Τρίτον, οι βελτιωμένες ρούμπρικες θα χρησιμοποιηθούν για την κωδικοποίηση των δεδομένων της συνέντευξης και τέλος, ένα μέρος από τα δεδομένα της συνέντευξης (15-20%) θα κωδικοποιηθεί από ανεξάρτητο κωδικοποιητή για λόγους αξιοπιστίας.

Επιπρόσθετα, η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που αφορά στην περιγραφή της προσέγγισης κάθε εκπαιδευτικού, θα βοηθήσει για να γίνει διαμορφωτική αξιολόγηση. Επομένως, θα γίνει διάγνωση των γνώσεων και των

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

πρακτικών διδασκαλίας τους, ώστε να επεξηγηθεί η απόδοσή τους κατά τη διδασκαλία του μαθήματος μοτίβων σε συνθήκες πραγματικής τάξης.

Βιβλιογραφία

Amador, J. M. (2017). Preservice teachers' video simulations and subsequent noticing: A practice-based method to prepare mathematics teachers. *Research in Mathematics Education, 19*(3), 217-235. https://doi.org/10.1080/14794802. 2017.1315317

Badiee, F., & Kaufman, D. (2015). Design evaluation of a simulation for teacher education. *Sage Open*, *5*(2), 1-10, https://doi.org/10.1177/2158244015592454

Ball, D. L., Hill, H. C., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide?. *American Federation of Teachers, 29*(1), 14-46.

Bell, C., Phelps, G., McCaffrey, D., Liu, S., Weren, B., Glazer, N., & Forzani, F. (2022, December). *Simulating classroom interactions at scale for the improvement of practice-based teacher education*. [WCER Working Paper No. 2022-3]. Wisconsin Center for Education Research, Madison.

Blanton, M., Isler-Baykal, I., Stroud, R., Stephens, A., Knuth, E., & Gardiner, A. M. (2019). Growth in children's understanding of generalizing and representing mathematical structure and relationships. *Educational Studies in Mathematics*, *102*, 193-219. https://doi.org/10.1007/s10649-019-09894-7

Charalambous, C. Y. (2015). Working at the intersection of teacher knowledge, teacher beliefs, and teaching practice: A multiple-case study. *Journal of Mathematics Teacher Education, 18*(5), 427-445. https://doi.org/10.1007/s10857-015-9318-7

Charalambous, C. Y. (2020). Reflecting on the troubling relationship between teacher knowledge and instructional quality and making a case for using an animated teaching simulation to disentangle this relationship. *ZDM, 52*(2), 219-240. https://doi.org/10.1007/s11858-019-01089-x

Chi, M. T. H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The Journal of the Learning Sciences, 6* (3), 271-315. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0603_1

Codreanu, E., Sommerhoff, D., Huber, S., Ufer, S., & Seidel, T. (2020). Between authenticity and cognitive demand: Finding a balance in designing a video-based simulation in the context of mathematics teacher education. *Teaching and Teacher Education, 95,* 103146. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103146

Demonty, I., Vlassis, J., & Fagnant, A. (2018). Algebraic thinking, pattern activities and knowledge for teaching at the transition between primary and secondary school. *Educational Studies in Mathematics*, *99*, 1-19. https://doi.org/10.1007/ s10649-018-9820-9

Depaepe, F., Verschaffel, L., & Star, J. (2020). Expertise in developing students' expertise in mathematics: Bridging teachers' professional knowledge and

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

instructional quality. *ZDM*, *52*(2), 179-192. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01148-8

Herbst, P., Shultz, M., Bardelli, E., Boileau, N., & Milewski, A. (2021). How can teaching simulations help us study at scale the tensions mathematics teachers have to manage when considering policy recommendations? *Educational Studies in Mathematics,* 1-21. https://doi.org/10.1007/s10649-021-10118-0

Howell, H., & Mikeska, J. N. (2021). Approximations of practice as a framework for understanding authenticity in simulations of teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, *53*(1), 8-20. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1809033

Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, *72*(12), 2954-2965. https://doi.org/10.1111/ jan.13031

Lin, Y. C. (2023). Using virtual classroom simulations in a mathematics methods course to develop pre-service primary mathematics teachers' noticing skills. *British Journal of Educational Technology, 54*(3), 734-753. https://doi.org/10.1111/bjet.13291

Ma, T., Brown, I. A., Kulm, G., Davis, T. J., Lewis, C. W., & Allen, G. D. (2016). Constructing and role-playing student avatars in a simulation of teaching algebra for diverse learners. *Urban Education, 51*(5), 534-555. https://doi.org/10.1177/0042085914542658

Magiera, M. T., Van den Kieboom, L. A., & Moyer, J. C. (2013). An exploratory study of pre-service middle school teachers' knowledge of algebraic thinking. *Educational Studies in Mathematics*, *84*, 93-113. https://doi.org/10.1007/s10649-013-9472-8

Moradoff, Y., Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). Leveraging student-centred teaching practices by authentic simulations environment and self-regulated learning. *Teachers and Teaching, 27*(1-4), 316-334. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1955673

Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Christou, C. (2020). Young students' functional thinking modes: The relation between recursive patterning, covariational thinking, and correspondence relations. *Journal for Research in Mathematics Education*, *51*(5), 631-674. https://doi.org/10.5951/jresematheduc-2020-0164

Shaughnessy, M., & Boerst, T. A. (2018). Uncovering the skills that preservice teachers bring to teacher education: The practice of eliciting a student's thinking. *Journal of Teacher Education, 69*(1), 40-55. https://doi.org/10.1177/0022487117702574

Shaughnessy, M., Boerst, T., & Ball, D. L. (2015). Simulating teaching: New possibilities for assessing teaching practices. In Bartell T. G., Bieda K., Putnam R. T., Bradfield K., Dominguez H. (Eds.), *Proceedings of the 37th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 924-927). East Lansing, MI: Michigan State University

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Shaughnessy, M., DeFino, R., Pfaff, E., & Blunk, M. (2021). I think I made a mistake: How do prospective teachers elicit the thinking of a student who has made a mistake?. *Journal of Mathematics Teacher Education, 24*(4), 335-359. https://doi.org/10.1007/s10857-020-09461-5

Shure, V., Rösken-Winter, B., & Lehmann, M. (2022). How pre-service primary teachers support academic literacy in mathematics in a scriptwriting task encompassing fraction multiplication and division. *The Journal of Mathematical Behavior, 65*, 100916. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2021.100916

Stephens, A. C., Fonger, N., Strachota, S., Isler, I., Blanton, M., Knuth, E., & Murphy Gardiner, A. (2017). A learning progression for elementary students' functional thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, *19*(3), 143-166. https://doi.org/ 10.1080/10986065.2017.1328636

Σεργίου, Σ. (υπό ετοιμασία). *Η συνεισφορά των γενικευμένων και εξειδικευμένων πρακτικών διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθηματικών: Εστιάζοντας στο εργαλείο μέτρησης και στην καθολικότητα της επίδρασης.* [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κύπρου

Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (2016). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθηματικών: Δείκτες επάρκειας – Αντίστοιχα διδακτέα – Διδακτικές δραστηριότητες (Στ' τάξη)*. ΥΠΑΝ. https://mathd.schools.ac.cy/index.php/el/mathimatika/analytiko-programma

Χρίστου, Χ, Δημοσθένους, Ε. & Πίττα-Πανταζή, Δ. (2020). *Διαμορφωτική αξιολόγηση στα μαθηματικά για Ε' και Στ΄τάξη*. Τμήμα Επιστημών Αγωγής – Πανεπιστήμιο Κύπρου. https://archeia.moec.gov.cy/sd/735/diamorfotiki_axiologisi_e_st_ dim.pdf

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σχεδιασμός και Αξιολόγηση Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών από το Α έως το Ω

Αδαμαντία Σπανακά[1], Παναγιώτης Κωσταρίδης[2]
[1] Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
[2]Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής & Αργολίδας

Περίληψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μία διαχρονική ανάγκη για τη βελτίωση της διδασκαλίας, για την εκμάθηση χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών, για τη γενικότερη αναβάθμιση ακόμη και προσωπικών δεξιοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, η ποιότητα θα πρέπει να διατρέχει πολύπλευρα και πολυμορφικά κάθε πτυχή μιας επιμόρφωσης που συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι πτυχές μιας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σχετίζονται με την επιλογή της κατάλληλης θεματολογίας, τη διαμόρφωση του ενδεδειγμένου και προσαρμοσμένου στις ανάγκες των εκπαιδευτικών επιμορφωτικού υλικού, την επιλογή των επιμορφωτών που θα διαθέτουν όχι μόνο εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία του πεδίου αλλά και δεξιότητες εκπαίδευσης ενηλίκων, έως και την τελική αξιολόγηση. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια τέτοια επιμορφωτική δράση από το α έως το ω. Δηλαδή, από τη διαδικασία επιλογής των θεμάτων στα οποία υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έως την τελική αποτίμηση μέσω διαμόρφωσης αξόνων αξιολόγησης μιας επιμορφωτικής ενδοσχολικής δράσης. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί η εφαρμογή της όλης μεθοδολογίας η οποία τηρώντας βασικές αρχές τριγωνοποίησης εμπλέκει στη διαδικασία της τόσο μαθητές και μαθήτριες, όσο και εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας που συνιστά μελέτη περίπτωσης λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της (η πλειοψηφία των μαθητών/-τριών ανήκει σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως είναι οι Ρομά, ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν είναι μόνιμοι, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τους ίδιους, αλλά και για τη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν). Η μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει εργαστήριο WorldCafé, μετρήσεις με ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τριάντα έξι (36) εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και ομάδες εστιασμένης συζήτησης (focus group) στις οποίες συμμετείχαν ανά τμήματα συνολικά 124 μαθητές και μαθήτριες της Β' Γυμνασίου. Και οι δύο ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα κατέληξαν εντυπωσιακά στα ίδια θέματα προς επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους ανέδειξαν τα κρίσιμα σημεία αξιολόγησης μιας τέτοιας επιμορφωτικής δράσης.

Λέξεις-κλειδιά: Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Τριγωνοποίηση, WorldCafé

Design and Evaluation of In-School Teacher Professional Development: From A to Z

Abstract

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Teacher professional development is an ongoing necessity for enhancing teaching quality, acquiring digital competencies, and advancing personal skills. It is essential that every dimension of such training initiatives is characterized by a high standard of quality, addressing multiple and diverse facets of professional growth. Effective teacher training should involve the careful selection of relevant topics, the development of tailored training materials, and the engagement of trainers who not only possess subject-matter expertise but also have experience in adult education. Moreover, an integral part of this process is the evaluation, which ensures that the training is both effective and responsive to the participants' needs.This paper presents a comprehensive case study of a professional development program, covering all stages from identifying the training needs of educators to the final assessment. The methodology, adhering to principles of triangulation, engages both students and teachers from a school characterized by unique challenges—most notably, the fact that the majority of students come from socially vulnerable backgrounds, such as the Roma community, while the majority of the teaching staff are non-permanent, which adds a layer of complexity to both the educational process and the functioning of the school. The methodological approach and the evaluation process includes World Café workshop, quantitative data collection through questionnaires completed by 36 teachers, and qualitative insights obtained from focus group discussions with 124 second-year middle school students. Both groups of participants—teachers and students—converged on identifying the same key areas for teacher development. The teachers, in turn, highlighted the critical aspects of the training that should be evaluated, further underscoring the relevance and impact of the program.

Key Words: School-based teacher training, Triangulation, World Café

Εισαγωγή

Πώς μπορεί να καινοτομήσει ένα σχολείο μέσα σε ένα πλαίσιο πολυμορφικό, απαιτητικό και πολυπολιτισμικό; Την απάντηση σε αυτό το ερώτημα θα τη συναντήσετε μέσα από τις επόμενες σειρές παρουσίασης και τεκμηρίωσης αυτής της εισήγησης, η οποία αναδεικνύει τη φράση του τίτλου του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου, (ΕΕΕΑ, 2024) όταν εκεί αναφέρεται η προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τοποθετημένη μέσα «*σε έναν κόσμο που αλλάζει*».

Ένα σχολείο χαρακτηρίζεται ως καινοτόμο όταν το έργο του συνδέεται με την προσπάθεια προώθησης ενός ενεργού ρόλου για τους μαθητές και τις μαθήτριές του, για τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση, τους γονείς, του Συμβούλους και γενικά για όλα τα εμπλεκόμενα σημαίνοντα μέλη του, με απώτερο στόχο την αρτιότερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση λειτουργίας και δράσης του. Για να προάγουμε με αυτή την έννοια την καινοτομία σε ένα τέτοιο σχολείο (Alves et al., 2016) επιδιώκουμε μεταξύ άλλων:

1) την εφαρμογή μιας νέας εναλλακτικής στρατηγικής, που θα προτάσσει τη δημιουργικότητα στον τομέα της μάθησης και της διδασκαλίας,
2) τον σταθερό προσανατολισμό στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού, αλλά και του μαθητικού δυναμικού στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας,
3) την αμοιβαία δράση ως προς τη διαδικασία δημιουργικής σκέψης,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

4) την προώθηση όλων των μορφών παραγωγικής πνευματικής δραστηριότητας. Συνεπώς, μια εκπαιδευτική καινοτομία δεν συντελείται τυχαία. Αντίθετα, καθίσταται εφικτή, ειδικά αν στο παραπάνω πλαίσιο των τεσσάρων σημείων επίτευξης της σχολικής καινοτομίας, προσθέσουμε τον παράγοντα της ενεργής συμμετοχής των μαθητών/-τριών με βιωματική προσέγγιση (Μπάρλα, 2017).

Με αυτό το σκεπτικό, επιλέχθηκε να μελετηθεί η περίπτωση ενός σχολείου με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν στον έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του, στο ποικίλο μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών του και στο μεγάλο μέγεθός του (410 εγγεγραμένοι/-ες μαθητές/-τριες& 39 εκπαιδευτικοί) κατά το σχολικό έτος 2023-2024 που υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, η έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Άξονα Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας που αφορά στη Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε Επιμορφωτικές Δράσεις, όπως ορίζεται με τον Νόμο 4823/2021, με σκοπό να σχεδιαστεί το καταλληλότερο επιμορφωτικό πλάνο και περιεχόμενο, στηριγμένο στη διερεύνηση τόσο των αναγκών των εκπαιδευτικών, όσο και στο σε τι κρίνουν οι άμεσοι αποδέκτες του έργου τους (δηλαδή, οι μαθητές/-τριες) πως χρειάζεται να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί τους, για να επιτύχουν αποτελεσματικότερα και ποιοτικότερα αποτελέσματα.

Μεθοδολογία Έρευνας και Συμμετέχοντες

Η έρευνα δράσης συνιστά μια μέθοδο που συνδυάζει την επιστημονική διερεύνηση με την εφαρμογή παρεμβάσεων, στοχεύοντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής μέσα από έναν κυκλικό και συμμετοχικό σχεδιασμό (Clark et al., 2020). Κάθε στάδιό της στηρίζεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου όπου εφαρμόζεται, το οποίο στην περίπτωσή μας είναι πολυμορφικό και πολυάριθμο. Η επιλογή αυτής της μεθόδου ενισχύθηκε από δύο ακόμη βασικά χαρακτηριστικά της: από το ότι είναι συμμετοχική και από το ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη πρακτικής γνώσης (Jacobs, 2016), γνωρίσματα σημαντικά για κάθε εκπαιδευτικό, που ως μάχιμος επαγγελματίας επιζητά καινοτόμες μεθόδους και αποτελεσματικές πρακτικές για να μπορεί να ανταποκριθεί στις καθημερινές μαθησιακές προκλήσεις και διαφοροποιήσεις που αντιμετωπίζει στο απαιτητικό σχολικό περιβάλλον.

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας αυτής επιλέχθηκε η συνδυαστική χρήση ειδών τριγωνοποίησης, ώστε να εξασφαλιστούν πολλαπλές οπτικές και ποικίλα επίπεδα διασταύρωσης των ευρημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε:

(1) Τριγωνοποίηση συμμετεχόντων, καθώς συλλέχθηκαν δεδομένα τόσο από μαθητές/-τριες, όσο και από εκπαιδευτικούς και Συμβούλους Εκπαίδευσης.

(2)Τριγωνοποίηση μεθόδων συλλογής δεδομένων, καθώς για τους μεν εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: (α) διεξήχθη ένα εργαστήριο WorldCafé, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και πέντε (5) Σχολικών Συμβούλων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου ανήκει η σχολική μονάδα. Η επιλογή αυτού του εργαστηρίου που έφερε ως τίτλο τον σκοπό του, δηλαδή: «*Διαμόρφωση Εκπαιδευτικού Οράματος μέσω της τεχνικής του WorldCafé*», είχε ως στόχο να ενθαρρύνει τη δημιουργική και συλλογική σκέψη μέσω διαλόγων σε μικρές ομάδες εκπαιδευτικών του σχολείου (Brown &Isaacs, 2005; Healthcare,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

2023; Heron&Reason 1997; Research Involvement and Engagement, 2023; Walker, 2023), που για πρώτη φορά θα συνεργάζονταν στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. (β) Συμπληρώθηκαν 36 ερωτηματολόγια ειδικά διαμορφωμένα για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων από τα άλλα ποιοτικά εργαλεία (Cohen, Manion, & Morrison, 2018), παρέχοντας ταυτόχρονα μία ολοκληρωμένη εικόνα για τις ανάγκες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε θέματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Lambert & Loiselle, 2008). Χαρακτηριστικά ρωτήθηκαν -μεταξύ άλλων- ποιους τομείς της επαγγελματικής τους ανάπτυξης θα ήθελαν να ενισχύσουν, ερώτημα το οποίο στόχευε στο να επιλεγούν τα κατάλληλα θεματικά περιεχόμενα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων που θα ακολουθούσαν, ενώ ρωτήθηκαν και για την προτιμώμενη από εκείνους μέθοδο υλοποίησης αυτών των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, ακριβώς για να προσαρμοστεί η προσφορά τους στις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους.

Στην περίπτωση των μαθητών/-τριών διεξήχθησαν ομάδες εστίασης, γνωστές και με την αγγλική ορολογία ως Focus Groups, οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην έρευνα δράσης (Krueger & Casey, 2015; McNiff & Whitehead, 2011), καθώς επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους, να μοιραστούν εμπειρίες και να συνεισφέρουν ενεργά στη συζήτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Στη δεδομένη περίπτωση, συγκροτήθηκαν 12 ομάδες, όπου συνολικά 124 μαθητές/-τριες ηλικίας 13-15 ετών, μετείχαν σε συζητήσεις που ξεκινούσαν με ερωτήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ως προς:

- το ποιο είναι κατά την κρίση τους το έργο ενός εκπαιδευτικού,
- τι εκτιμούν ότι κουράζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς,
- το αν οι μαθητές/-τριες είχαν τον ρόλο του/της Υπουργού Παιδείας, σε τι θα πρότειναν να επιμορφωθούν άμεσα οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τους μονάδας κατά σειρά προτεραιότητας.

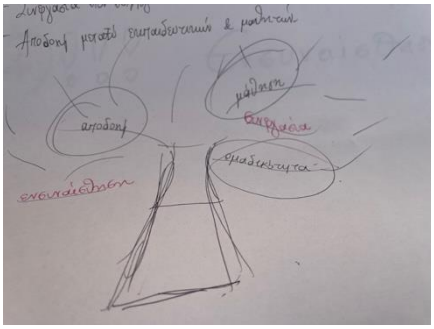
Αντιστοίχως, 2 ομάδες εστίασης, με τη συμμετοχή συνολικά 16 εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να γίνει η τελική αποτίμηση της όλης ενδοσχολικής επιμόρφωσης που επιτεύχθηκε κατά τη δεδομένη σχολική χρονιά στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, με βάση τον βαθμό επίτευξης του οράματος που είχε συνδιαμορφωθεί στο πλαίσιο του αρχικού εργαστηρίου WorldCafé. (3) Τριγωνοποίηση Χρόνου, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τις προαναφερθείσες μεθόδους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές: αρχικά, κατά τον μήνα Σεπτέμβριο του σχολικού έτους 2023-2024, διενεργήθηκε το εργαστήριο WorldCafé. Στη συνέχεια, κατά τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο του ίδιου σχολικού έτους, συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και υλοποιήθηκαν οι ομάδες εστίασης μαθητών/-τριών, ενώ η τελική αποτίμηση της όλης δράση στη σχολική μονάδα έγινε κατά τον μήνα Μάιο, με ομάδες εστίασης στις οποίες αυτή τη φορά -όπως προαναφέρθηκε- συμμετείχαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί. (4) Τριγωνοποίηση ερευνητών, καθώς συνεργάστηκαν η εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας που σχεδίασε και διεξήγαγε αυτή την έρευνα με το Σύμβουλο Εκπαίδευσης, ο οποίος ως κριτικός φίλος -ρόλος αναγκαίος σε κάθε έρευνα δράσης (Kemberetal., 1997; Russell, 2022)- βελτίωσε με την οπτική του την εγκυρότητα της έρευνας.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Ευρήματα

Η συνεδρίαση του WorldCafé, με τα ευρήματα της οποίας θα ξεκινήσουμε, τηρώντας μία χρονική σειρά των μεθόδων συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν, οδήγησε σε μια ποικιλία χειρόγραφων υλικών (Βλ. Εικόνα 1), στα οποία αποτυπώθηκαν οι σκέψεις των συμμετεχόντων, αναδεικνύοντας τα εξής:

Σχήμα 1.
Χειρόγραφο από το WorldCafé

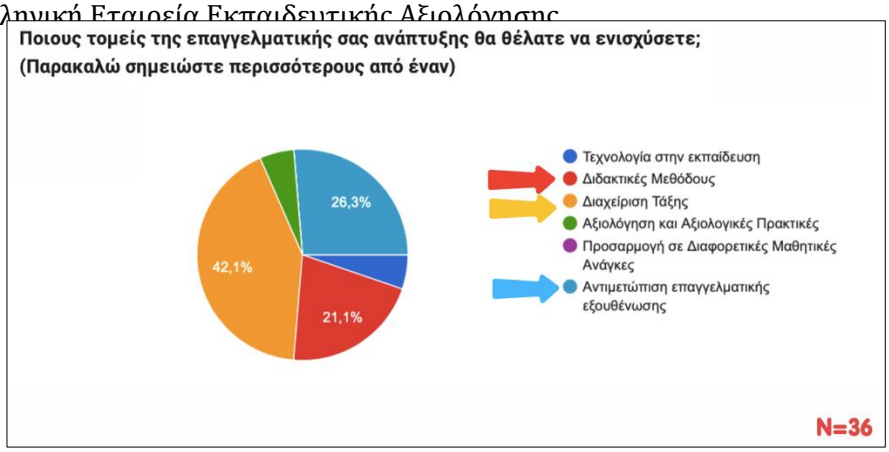


Αναφορικά με τις κοινές αξίες στις οποίες θα ήθελαν να πιστέψουν οι μαθητές της σχολικής μονάδας, προέταξαν τον σεβασμό, την ανεκτικότητα και τη συνεργασία. Τόνισαν πως το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει την αλληλεγγύη και τη δικαιοσύνη, ενώ μέσα στο υποβαθμισμένο περιβάλλον όπου εντάσσεται η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί έκριναν πως θα πρέπει να ξεχωρίσουν το σχολείο τους ως έναν χώρο, όπου οι μαθητές/-τριες θα νιώθουν υποστήριξη. Ως εμπόδια στο έργο τους εντόπισαν τη διαφορετικότητα στις μαθησιακές ανάγκες και την έλλειψη υποστήριξης από τις οικογένειες των μαθητών/-τριών, για αυτό και υπογράμμισαν την ανάγκη να επιμορφωθούν στη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Πράγματι, με τη συμβολή των συμμετεχόντων Συμβούλων Εκπαίδευσης, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, υλοποιήθηκε ενδοσχολική επιμόρφωση αντίστοιχου περιεχομένου.

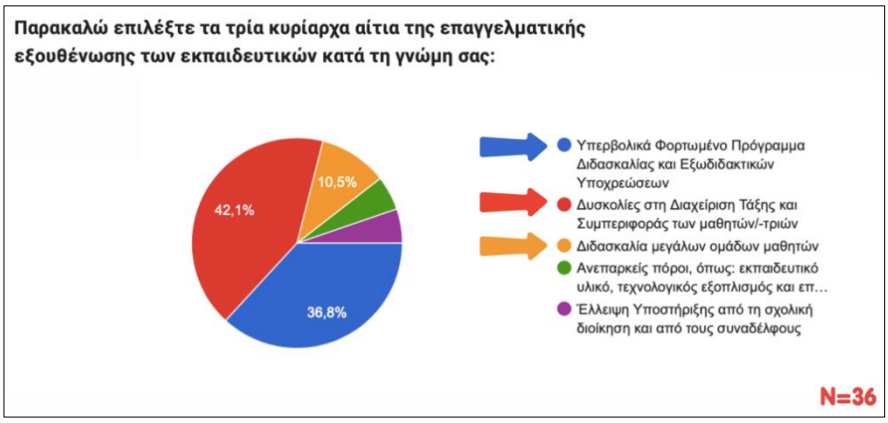
Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα του Ερωτηματολογίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης που συμπλήρωσαν οι 36 εκπαιδευτικοί, ο τομέας στον οποίο ένιωθαν μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση είναι εκείνος της Διαχείρισης της Τάξης, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει -αλλά και συμπίπτει ποσοτικά όπως φαίνεται στο Γράφημα 2- με την κυρίαρχη αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης που αναγνωρίζουν ότι υφίστανται οι εκπαιδευτικοί, η οποία οφείλεται στις Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς τη Διαχείριση της τάξης και της Συμπεριφοράς των μαθητών σε ποσοστό 42,1%.

Γράφημα 1.
Τομείς αναγκαίας επαγγελματικής ανάπτυξης

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

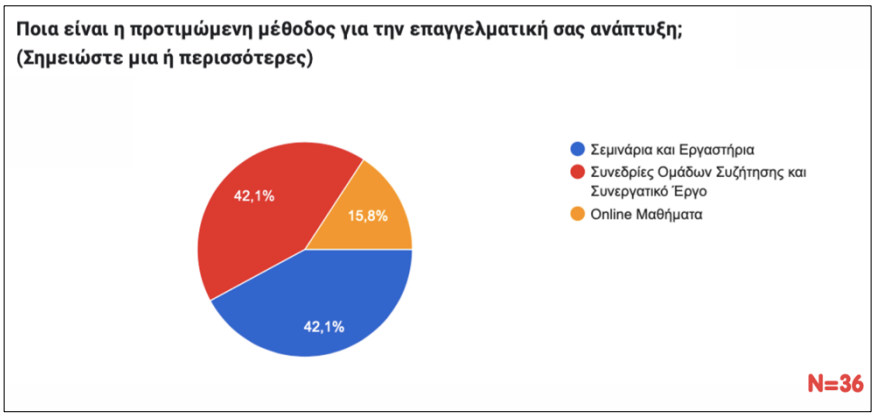


Γράφημα 2.
Κυρίαρχα αίτια επαγγελματικής εξουθένωσης



Σε ό,τι αφορά την προτιμώμενη μέθοδο επιμόρφωσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, κυριάρχησαν σε ποσοστό 54,5% οι Συνεδρίες Ομάδων Συζήτησης και το Συνεργατικό Έργο, ενώ τα Online Μαθήματα αποτέλεσαν την τελευταία επιλογή σε ποσοστό 18,2% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Βλ. Γράφημα 3).

Γράφημα 3.
Προτιμώμενη μέθοδος επιμόρφωσης



© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αντίστοιχα, ωστόσο, ήταν και τα ευρήματα των ομάδων εστίασης των μαθητών/-τριών, οι οποίοι/-ες εκτίμησαν πως στο έργο ενός εκπαιδευτικού κυριαρχεί η Διδασκαλία και ο Έλεγχος Ασφάλειας και Προστασίας των μαθητών/-τριών μέσω των Εφημεριών. Θεωρούν πως κουράζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς η Απειθαρχία των μαθητών/-τριών στην τάξη, και το άγχος για την ασφάλεια των μαθητών/-τριών, ενώ σε τρίτη θέση κατέταξαν το άγχος των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ύλης. Ως προς το επίμαχο ζήτημα των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, οι μαθητές/-τριες κρίνουν πως προέχει να εκπαιδευτούν στο πώς να θέτουν όρια στους μαθητές και να διαχειρίζονται τη φασαρία στην τάξη, όπως και στο πώς να επιλύουν τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών αλλά και με τους ίδιους. Επίσης, οι μαθητές/-τριες έχουν ανάγκη να νιώθουν ασφάλεια στο σχολείο, ανάγκη που εκτιμούν πως θα καλυφθεί αν πληθύνουν αριθμητικά οι Εφημερίες και επεκταθούν και στη διάρκεια των μαθημάτων. Από την άλλη πλευρά, εκείνο που κρίνουν οι μαθητές/-τριες πως δεν έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί τους είναι η διδακτική μέθοδος. Τέλος, οι ομάδες εστίασης που υλοποιήθηκαν λίγο πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς με εκπαιδευτικούς, ανέφεραν αυξημένη κατανόηση και ευαισθησία απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών/-τριών τους, όπως μαθητές Ρομά, Αλβανοί, και Ρωσοπόντιοι. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, επίσης, πως ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του συγκεκριμένου σχολείου, καθώς μέσα από τις επιμορφώσεις και τη συνεργασία μεταξύ τους κατάφεραν να υιοθετήσουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/-τριών.

Συζήτηση – Συμπεράσματα -Προτάσεις

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία βασίστηκε στη μελέτη περίπτωσης ενός σχολείου με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα, σκοπός ήταν να σχεδιαστεί το καταλληλότερο επιμορφωτικό πλάνο και περιεχόμενο, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά και τις σχετικές προτάσεις των μαθητών/-τριών.

Συγκεκριμένα, η έρευνα υιοθέτησε έναν κυκλικό και συμμετοχικό σχεδιασμό, ο οποίος εμπλέκει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και τους Συμβούλους Εκπαίδευσης, ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μέσα από την πολυμεθοδολογική τριγωνοποίηση δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν τέσσερα είδη τριγωνοποίησης για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των ευρημάτων: η τριγωνοποίηση συμμετεχόντων, καθώς δεδομένα συλλέχθηκαν τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς και συμβούλους (Kemberetal., 1997), η τριγωνοποίηση μεθόδων, με τη χρήση ερωτηματολογίων, ομάδων εστίασης και εργαστηρίου WorldCafé, η τριγωνοποίηση χρόνου, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε διάφορα χρονικά στάδια, και τέλος, η τριγωνοποίηση ερευνητών, με την παρουσία ενός κριτικού φίλου, ο οποίος παρείχε εξωτερική ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας (Russell, 2022). Η μεθοδολογία της έρευνας όχι μόνο επέτρεψε τη συλλογή πλούσιων και διαφοροποιημένων δεδομένων, αλλά εξασφάλισε επίσης τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών στη διαδικασία, ενισχύοντας τη συλλογική ευθύνη και τη συνεργασία. Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική σε σχολεία με σύνθετες εκπαιδευτικές

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

προκλήσεις, όπως το συγκεκριμένο, όπου οι εκπαιδευτικοί αναζητούν καινοτόμες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Heron & Reason, 1997). Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να εφαρμόσουν στρατηγικές που απαιτούν διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, παρά την καλή θεωρητική προετοιμασία που λαμβάνουν μέσω των επιμορφώσεων, στοιχείο που συνάδει με αντίστοιχο εύρημα των Thomasetal (2020). Ωστόσο, αποδείχθηκε πως η συνεργατική μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ειδικά μέσω επιμορφώσεων που προάγουν τη συμμετοχική κουλτούρα, οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα. Πρόκειται για εύρημα που οι Strom και Viesca (2021) συμπληρώνουν, υποστηρίζοντας ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον είναι κρίσιμη για την επιτυχημένη εφαρμογή των επιμορφώσεων. Από την άλλη πλευρά, οι Desimone & Garet (2015) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διαρκεί σε βάθος χρόνου, με πολλαπλές ευκαιρίες για πρακτική και αναστοχασμό, έχει μεγαλύτερη επίδραση στις διδακτικές πρακτικές από ό,τι οι σύντομες, αποσπασματικές επιμορφώσεις. Στην παρούσα, ωστόσο, μελέτη περίπτωσης, θα πρέπει να σημειωθεί πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν αναπληρωτές και όχι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Αυτό το γεγονός συνεπάγεται έλλειψη σταθερότητας και συνέχειας της καλή προσπάθειας που επιτεύχθηκε, αλλά και δυσκολία στην εδραίωση συλλογικού οράματος, όπως διαμορφώθηκε κατά τη δεδομένη σχολική χρονιά, χάρη στη διεξαγωγή του εργαστηρίου WorldCafé, ήδη από το ξεκίνημα του σχολείου. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ειδικά σε θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών, τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και τη διατήρηση της πειθαρχίας, μέσω επαναλαμβανόμενων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων σε βάθος χρόνου. Σε κάθε περίπτωση, ως μελέτη περίπτωσης, η παρούσα έρευνα δράσης ανέδειξε στοχευμένα τις επιμορφωτικές ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, αξιοποιώντας την τριγωνοποίηση συμμετεχόντων, εργαλείων, ερευνητών και χρόνου για την ενίσχυση της εγκυρότητας των ευρημάτων. Συνεπώς, μια ενδιαφέρουσα κατεύθυνση για περαιτέρω έρευνα, θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή της ίδιας μεθοδολογίας έρευνας δράσης σε άλλα σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά, για παράδειγμα σε σχολεία με μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό ή με λιγότερο πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό. Αλλά ακόμη και αν τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν, μπορούν ωστόσο να προσφέρουν μια βάση για την ανάπτυξη προσαρμοσμένων επιμορφωτικών παρεμβάσεων, που να ανταποκρίνονται στις μοναδικές συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

Alves, J. M., Cabral, I., & Lomba, E. A. (2022). Systematic literature review of innovative schools: A map and a characterization from which we learn. *Education Sciences, 12*(10), 700. doi:doi.org/10.3390/educsci12100700

Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. Berrett-Koehler Publishers.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). Action research. New Prairie Press.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. Psychology, Society & Education, *7*(3), 252-263.

ΕΕΕΑ – Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (2024, 24-25 Μαΐου). *Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει, 3ο Διεθνές Συνέδριο.* Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Halkier, B. (2010). Focus groups as social enactments: Integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Research, 10*(1), 71–89. doi: doi.org/10.1177/1468794109348683

Healthcare. (2023). Learning a way of thinking—World Café on clinical reasoning in nursing and midwifery education and practice across five European Union countries. *Healthcare, 11*(1), 67-78.

Jacobs, S. (2016). The use of participatory action research within education: Benefits to stakeholders. World Journal of Education, *6*(3), 48–55.

Kember, D., Ha, T.-S., Lam, B.-H., Lee, A., Ng, S., Yan, L., & Yum, J. C. K. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research, 5*(3), 463–481. doi:10.1080/09650799700200036

Lambert, S., & Loiselle, C. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of Advanced Nursing, 62*(2), 228–237. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04559.x

Μπάρλα, Α., (2017). *Εισαγωγή Καινοτομιών στην ελληνική εκπαίδευση: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και του μάνατζμεντ*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών – Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Nganga, L., & Kambutu, J. (2024). Culturally responsive professional development programs for teacher educators using community-based collaborative learning: Lessons learned from a Native American community. *Education Sciences, 14*(7), 787. doi:10.3390/educsci14070787

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376-407.

Research Involvement and Engagement. (2023). World Cafés as a participatory approach to understanding research agendas in primary care with underserved communities: Reflections, challenges, and lessons learned. *Research Involvement and Engagement*.

Russell, T. (2022). Understanding and improving professional practice through critical friendship. In B. M. Butler & S. M. Bullock (Eds.), *Learning through collaboration in self-study*. Springer. doi:10.1007/978-3-031-04394-9_75

Strom, K., &Viesca, K. (2021). Supporting collaborative learning environments in diverse school settings. *Learning Environments Research, 24*(2), 221–245. doi:doi.org/10.1007/s10984-021-09348-7

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Thomas, K. R., Parkhouse, H., Senechal, J., Lu, Z., Faulcon, L., Gorlewski, J., & Naff, D. (2020). Cultural diversity professional development in schools survey. *Metropolitan Educational Research Consortium*.

Walker, K. D. (2023). World Café. In J. M. Okoko, S. Tunison, & K. D. Walker (Eds.), *Varieties of qualitative research methods* (pp. 75-90). Springer. doi:doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9_75

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Μεταξιολόγηση πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας μετά τη συμμετοχή σε ένα διαδικτυακό εξ αποστάσεως πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης

Ειρήνη Τζοβλά[1], Κατερίνα Κεδράκα[1]
[1]Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η μεταξιολόγηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας μιας ομάδας εν ενεργεία δασκάλων δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση ενός εξ αποστάσεως διαδικτυακού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης που αφορούσε στη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο με την αξιοποίηση Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου και Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων/ουσών στο πρόγραμμα ως προς την ηλικία και ως προς τα χρόνια υπηρεσίας. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υποστηρίχτηκε από τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας της Κοινωνικής Μάθησης του Bandura. Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η ηλικία σχετίζεται θετικά με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία φαίνεται ότι οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν βελτιωμένες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τόσο αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και σε βάθος χρόνου.

Λέξεις-κλειδιά: follow up, αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη, Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο, Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι

Follow up on self-efficacy beliefs after participation in an online distance professional development course

Abstract

This paper attempts to evaluate the self-efficacy beliefs of a group of teachers two years after completing a distance online professional development course related to teaching biological concepts in Elementary Schools using Digital Educational Content and Open Educational Resources. The purpose of this study is to investigate the differences presented in the self-efficacy beliefs of the participants in the course in terms of age and years of service. The quantitative was used as the data collection method of the research. This specific program was supported by Bandura's Social Learning theory of self-efficacy. Research findings support that age is positively related to self-efficacy beliefs two years after course completion. Regarding teaching experience, it appears that the most experienced teachers show improved self-efficacy beliefs both immediately after completing the professional development course and over time.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εισαγωγή

Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται από τον Bandura (1997, σ.3) ως «η πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων». Σε σχέση με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας ο Bandura (1997) ορίζει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, ως «τις προσωπικές εκτιμήσεις των ικανοτήτων κάποιου, να οργανώνει και να εκτελεί σειρά δράσεων, προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους» (σ. 2) και αυτές αφορούν στις πεποιθήσεις που έχει ένα άτομο για το πόσο αποτελεσματικό είναι σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αναλύονται, δε, στις πεποιθήσεις προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα (personal self-efficacy beliefs) και στις πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος (outcome expectancy beliefs). Οι μεν πρώτες αφορούν στην κρίση του ατόμου σχετικά με την προσωπική του αξία και ικανότητα να πετύχει έναν στόχο σε σχέση με μια ορισμένη συνθήκη του περιβάλλοντος, ενώ οι δεύτερες αφορούν στην πεποίθηση ότι μπορεί κανείς να εκτελέσει με επιτυχία τη συμπεριφορά που απαιτείται για την παραγωγή αποτελεσμάτων (Bandura, 1997).

Η αποτελεσματική διδασκαλία φαίνεται να σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, η οποία επηρεάζει την επιλογή των εκπαιδευτικών πρακτικών, τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και την ίδια την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών (Bandura, 2006· Kazempour & Amirshokoohi, 2013· Pajares, 1996· Zee & Koomen, 2016, 2019), ενώ το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα της δουλειάς τους (Muliati et al., 2022), τις αντιλήψεις τους, την αυτοαξιολόγηση του επαγγελματικού τους ρόλου και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης στους μαθητές τους (Handrianto et al., 2023).

Σχετικά με τη μεταβλητή της ηλικίας η έρευνα των Motallebzadeh et al. (2014) καταγράφει αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, ενώ οι Tschannen – Moran και Hoy (2007) αναφέρουν ανάλογη σχέση. Όσον αφορά τη μεταβλητή της διδακτικής εμπειρίας οι Zee και Koomen (2016) πραγματοποίησαν μεταανάλυση 165 άρθρων και κατέληξαν ότι σε σχέση με την επιλογή των στρατηγικών διδασκαλίας δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική συσχέτιση διδακτικής εμπειρίας και αυτοαποτελεσματικότητας. Ομοίως, οι έρευνες των Bosma et al. (2012) δεν καταγράφουν σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και ετών διδακτικής υπηρεσίας, ενώ οι Lee et al. (2013) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας. Αντίθετα, η έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy (2007) αναφέρει χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας και οι Egyed και Short (2006) και George et al. (2018), οι οποίοι μέτρησαν την αυτοαποτελεσματικότητα των ίδιων εκπαιδευτικών στο πρώτο και στη συνέχεια στο έκτο έτος υπηρεσίας τους, διαπίστωσαν ότι αυτή αυξήθηκε με το πέρασμα των χρόνων. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Wolters και Daugherty, (2007), ο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Karimvand (2011) και οι Morris-Rothschild και Brassard, (2006), οι οποίοι σχετίζουν τη διδακτική εμπειρία με την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μιας ομάδας δασκάλων ως προς την ηλικία και ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, σε χρονικό διάστημα δύο (2) ετών, ήτοι πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως διαδικτυακού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, που αφορούσε τη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο με την αξιοποίηση Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου (ΨΕΠ) και Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (OER).

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις πεποιθήσεις προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας και στις πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος αναφορικά με την ηλικία στις τρεις (3) φάσεις του προγράμματος;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις πεποιθήσεις προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας και στις πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στις τρεις (3) φάσεις του προγράμματος;

Μέθοδος

Εργαλείο έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας ήταν το bio-STEBI-A, το οποίο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο STEBI-A των Riggs και Enochs (1990), και αφορούσε στη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στις βιολογικές έννοιες στο Δημοτικό Σχολείο. Αποτελούνταν από τρεις ενότητες και χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας πριν την έναρξη του εξ αποστάσεως διαδικτυακού προγράμματος, αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του και δύο (2) χρόνια μετά. Η πρώτη ενότητα αφορούσε στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και περιλάμβανε στοιχεία σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία (έτη), τις βασικές και πρόσθετες σπουδές και την τάξη που δίδασκαν οι ερωτώμενοι κατά τον χρόνο υλοποίησης της έρευνας. Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε τις 13 δηλώσεις της πρώτης υποκλίμακας του bio-STEBI-A σχετικά με τις προσωπικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Personal Biology Teaching Efficacy Belief - PBTE), και η τρίτη ενότητα περιλάμβανε τις 12 δηλώσεις της υποκλίμακας του bio-STEBI-A σχετικά με τις πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος (Biology Teaching Outcome Expectancy - BTOE) για τη διδασκαλία βιολογικών έννοιες στο Δημοτικό Σχολείο (Tzovla et al., 2022). Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Συμμετέχοντες

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 122 συμμετεχόντων, οι οποίοι μετείχαν και στις τρεις (3) φάσεις της έρευνας.

Πίνακας 1.
Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (N=122)

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Φύλο	Άντρες	20,5%
	Γυναίκες	79,5%
Ηλικία	<=30	15,6%
	31-40	27,9%
	41-50	27,9%
	>=51	28,7%
Διδακτική εμπειρία	<=5	15,6%
	6-10	9,0%
	11-20	44,3%
	>=21	31,1%
Μεταπτυχιακές σπουδές	Ναι	88,5%
	Όχι	11,5%
Τάξη διδασκαλίας	Πρώτη	14,8%
	Δευτέρα	10,7%
	Τρίτη	11,5%
	Τετάρτη	11,5%
	Πέμπτη	24,6%
	Έκτη	25,4%

Ερευνητική διαδικασία

Ανάμεσα στις 27 Νοεμβρίου και 23 Δεκεμβρίου 2022, δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, στάλθηκε το ερωτηματολόγιο bio-STEBI-A στους 127 δασκάλους που είχαν ολοκληρώσει το διαδικτυακό εξ αποστάσεως πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για να διερευνηθούν εκ νέου τόσο προσωπικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (PBTE) όσο και οι πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος (BTOE). Από αυτούς, οι 122 συμπλήρωσαν εθελοντικά το ερωτηματολόγιο. Στο εισαγωγικό σημείωμα, ενημερώθηκαν ότι η έρευνα είναι ανώνυμη, τα δεδομένα ασφαλή, η συμμετοχή προαιρετική, και μπορούσαν να αποσύρουν τις απαντήσεις τους οποιαδήποτε στιγμή. Παρέχονταν, επίσης, πληροφορίες για επικοινωνία μέσω email για ερωτήσεις ή παράπονα.

Αποτελέσματα

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPPS, έκδοση 23 (Field, 2013). Έγινε σύγκριση των τριών φάσεων της έρευνας αναφορικά με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Στην μελέτη δεν φάνηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις συνολικά στις υποκλίμακες (Μ.Ο. PBTE και Μ.Ο. BTOE) και στις τρεις φάσεις ως προς το φύλο, μεταξύ αυτών που είχαν μεταπτυχιακές σπουδές με αυτούς που δεν είχαν (Mann-Whitney Test), ούτε μεταξύ των εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε διαφορετική τάξη (Kruskal Wallis Test). Αντίθετα στις ηλικιακές ομάδες βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Kruskal Wallis Test, $p<0,05$) στην PBTE στην τρίτη φάση μεταξύ των

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας από 50 (με μεγαλύτερο μέσο όρο) και των εκπαιδευτικών με ηλικία μικρότερη των 30 ετών και στην ΒΤΟΕ στη δεύτερη φάση μεταξύ των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας από 50 (με μεγαλύτερο μέσο όρο) και των εκπαιδευτικών με ηλικία 31-40 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2.
Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών

Test Statistics [a,b]

	PBTE_A	PBTE_B	PBTE_Γ	BTOE_A	BTOE_B	BTOE_Γ
Kruskal-Wallis H	,646	5,421	8,526	3,849	10,351	,845
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,886	,143	**,036**	,278	**,016**	,839

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία- ομάδες

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Kruskal Wallis Test, $p<0,05$) στην υποκλίμακα PBTE στη δεύτερη αλλά και στην τρίτη φάση μεταξύ των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών (με χρόνια υπηρεσίας >20 ετών) και των εκπαιδευτικών με χρόνια υπηρεσία 0-5 έτη, με μεγαλύτερους μέσους όρους στους έμπειρους εκπαιδευτικούς και στις δύο περιπτώσεις. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και στην υποκλίμακα BTOE στη δεύτερη φάση μεταξύ αυτών που είχαν χρόνια υπηρεσίας περισσότερο από 20 (με μεγαλύτερο μέσο όρο) και των εκπαιδευτικών με χρόνια υπηρεσία 11-20 (Πίνακας 3).

Πίνακας 3.
Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τα χρόνια υπηρεσία των εκπαιδευτικών

Test Statistics [a,b]

	PBTE_A	PBTE_B	PBTE_Γ	BTOE_A	BTOE_B	BTOE_Γ
Kruskal-Wallis H	,727	12,979	18,499	4,730	9,712	2,588
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,867	**,005**	**,000**	,193	**,021**	,460

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Χρόνια υπηρεσίας- ομάδες

Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται σε διάστημα δύο (2) χρόνων σχετικά με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας σε μια ομάδα δασκάλων, που παρακολούθησε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

επαγγελματικής ανάπτυξης που αφορούσε τη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο με την αξιοποίηση ΨΕΠ και OER. Τα ερευνητικά ερωτήματα επιβεβαιώθηκαν μερικώς, καθώς η ηλικία φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τις πεποιθήσεις προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (τρίτη φάση του προγράμματος) και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί πάνω από 50 χρονών παρουσιάζουν υψηλότερες πεποιθήσεις προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας μικρότερης από των 30 χρόνων. Ακόμη, η ηλικία φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τις πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (δεύτερη φάση του προγράμματος) και συγκεκριμένα οι δάσκαλοι με ηλικία πάνω των 50 χρόνων παρουσιάζουν υψηλότερες πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος αμέσως μετά την παρακολούθηση του προγράμματος σε σχέση με τους δασκάλους που έχουν ηλικία 31-40.

Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τις πεποιθήσεις προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας που παρουσιάζουν οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους πιο άπειρους τόσο μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος όσο και δύο χρόνια μετά. Σχετικά με τη διδακτική εμπειρία και τις πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος φαίνεται ότι οι πιο έμπειροι δάσκαλοι αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρουσιάζουν υψηλότερες πεποιθήσεις ΒΤΟΕ από τους δασκάλους που βρίσκονται στη μέση περίπου της καριέρας τους.

Καθώς, εντοπίστηκε πολύ μικρός αριθμός ερευνών που να εξετάζουν τη σχέση ηλικίας και διδακτικής εμπειρίας με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών μετά την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και σε βάθος χρόνου οι αναφορές σε σχετικές με το θέμα έρευνες εστιάζουν γενικότερα στη σχέση ηλικίας και διδακτικής εμπειρίας και πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι δάσκαλοι μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζουν υψηλότερες πεποιθήσεις προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας, ακόμη και δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, ενώ παρουσιάζουν βελτιωμένες πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος αμέσως μετά την ολοκλήρωση αυτού. Τα ευρήματα αυτά πιθανόν να εξηγούνται από το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι λόγω εμπειρίας πιστεύουν ότι μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά τις βιολογικές έννοιες με την αξιοποίηση ΨΕΠ και OER ενσωματώνοντας τις γνώσεις που αποκτούν μετά την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και διατηρώντάς τες σε βάθος χρόνου. Αντίστοιχα, η ίδια ηλικιακή ομάδα πιστεύει ότι μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με το προηγούμενο θέμα αλλά οι πεποιθήσεις αυτές δεν διατηρούνται σε βάθος χρόνου, πιθανόν γιατί τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Tschannen – Moran και Hoy (2007), οι οποίοι διαπιστώνουν ανάλογη σχέση μεταξύ ηλικίας και πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία φαίνεται ότι οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν, επίσης, βελτιωμένες προσωπικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τόσο αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και σε βάθος χρόνου. Σχετικά με τη διδακτική εμπειρία και τις πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος φαίνεται ότι οι εμπειρότεροι δάσκαλοι βγαίνουν ενισχυμένοι μετά την παρακολούθηση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης αναφορικά με τις πεποιθήσεις τους ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τους δασκάλους που βρίσκονται στη μέση περίπου της καριέρας τους. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζει και οι έρευνες των Egyed και Short (2006), George et al. (2018), Wolters και Daugherty, (2007), Karimvand (2011) και Morris-Rothschild και Brassard, (2006), οι οποίες αναφέρουν βελτίωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας με το πέρασμα των χρόνων.

Δεδομένου ότι η ηλικία και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας σχετίζονται θετικά μπορούν να εξηγηθούν τα παρόμοια ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Καθώς, όπως αναφέρεται και παρακάτω υπάρχει έλλειμμα ερευνών που να διερευνούν την επίδραση της ηλικίας των συμμετεχόντων και της διδακτικής τους εμπειρίας στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι δυνατή η σύγκριση των ευρημάτων με τα ευρήματα άλλων συναφών με την παρούσα έρευνα.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα καταλήγει συνοπτικά στο συμπεράσματα ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δάσκαλοι, φαίνεται ότι βελτίωσαν τόσο τις προσωπικές πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (ΡΒΤΕ) όσο και τις πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος (ΒΤΟΕ) σχετικά με τη διδασκαλία των βιολογικών εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από την αξιοποίηση ΨΕΠ και OER μετά τη συμμετοχή τους σε ένα διαδικτυακό εξ αποστάσεως πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που είχε δομηθεί κατόπιν διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών και ότι διατηρήθηκαν βελτιωμένες οι προσωπικές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (ΡΒΤΕ) των συμμετεχόντων δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση του εξ αποστάσεως διαδικτυακού προγράμματος, ενώ οι πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος (ΒΤΟΕ) δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση του εξ αποστάσεως διαδικτυακού προγράμματος επανέρχονται στο επίπεδο, που ήταν οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα πριν την έναρξη του προγράμματος.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί στη μελέτη αυτή. Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματά της αφορούν το δείγμα στο οποίο διενεργήθηκε η έρευνα και δεν μπορούν να γενικευτούν. Επιπλέον, ο μικρός αριθμός προηγούμενων ερευνών σχετικά με την επίδραση της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία βιολογικών εννοιών και την επίδραση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μακροπρόθεσμα δεν επιτρέπουν εκτενή σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Ακόμη, η μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα βασίστηκε στη χρήση ερωτηματολογίου

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αυτοαναφοράς. Αυτά τα εργαλεία περιορίζουν τις πληροφορίες σε εκείνες που ο συμμετέχων στην έρευνα επιθυμεί να διαθέσει στον ερευνητή, αποκρύπτοντας πληροφορίες ή υπερβάλλοντας ορισμένες από αυτές.

Καθώς δεν έχει καταγραφεί σημαντικός αριθμός ερευνών που να μεταπαρακολουθούν εκπαιδευτικούς που έχουν ολοκληρώσει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε βάθος χρόνου αναφορικά με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μελλοντικές έρευνες να ασχοληθούν με το θέμα αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να συνεχιστεί η μεταπαρακολούθηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα για να διαπιστωθεί αν το εξ αποστάσεως διαδικτυακό πρόγραμμα συνεχίζει επηρεάζει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών προϊόντος του χρόνου.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bosma, T., Hessels, M. G., & Resing, W. C. (2012). Teachers' preferences for educational planning: Dynamic testing, teaching experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 560-567.

Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience, and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International, 27*(4), 462-474.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. *5th edition*. London.

Fitriani, S. (2023). Transformative learning: a reflection on my professional development through an online academic writing course. *Novateur Publications*, 38-49.

George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education, 62*(2), 217-233.

Handrianto, C., Jusoh, A. J., Rashid, N. A., Imami, M. K. W., Wahab, S., Rahman, M. A., & Kennedy, A. K. (2023). Validating and Testing the Teacher Self-Efficacy (TSE) Scale in Drug Education among Secondary School Teachers. International *Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(6), 45-58. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.3

Karimvand, P. N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' Self-Efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching, 4*(3), 171-183.

Kazempour, M., & Sadler, T. D. (2015). Pre-service teachers' science beliefs, attitudes, and self-efficacy: A multi-case study. *Teaching Education*, *26*(3), 247-271. https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996743

Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

professional development program. *Teaching and teacher education, 30*, 84-98.

Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, *44*(2), 105-121.

Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Novitasari, D., & Purwanto, A. (2022). Elementary school teachers' performance: How the role of transformational leadership, competency, and self-efficacy? *International Journal of Social and Management Studies, 3(*1), 158-166.

Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M. T. (2014). On the relationship between Iranian EFL Teachers' burnout and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98*, 1255-1262

Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, *74*(6), 625-637. https://doi.org/10.1002/sce.3730740605

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*(6), 944-956

Tzovla, E., Kedraka, K., & Lavidas, K. (2022). Investigation of in-service Elementary School teachers' self-efficacy in teaching biological concepts. *Hellenic Journal of Phycology, 19*(3), 254-275. https://doi.org/10.26262/hjp.v19i3.8766

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of educational psychology*, *99*(1), 181.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research, 86,* 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2019). Engaging children in the upper elementary grades: Unique contributions of teacher self-efficacy, autonomy support, and student-teacher relationships. *Journal of Research in Childhood Education,* 1e19.https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1701589

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας ως στοιχείο Φρόνησης του Εκπαιδευτικού

Φερεσίδη Καλλιόπη

Πρόεδρος του Εποπτικού Συμβουλίου της Ε.Ε.Ε.Α. – Διδάσκουσα Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» Παι.Τ.Δ.Ε., Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α. – Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Φιλόλογος

Περίληψη

Η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας (Evaluation Capacity Building - ECB) είναι η συστηματική, σκόπιμη και εξαρτώμενη από το εκάστοτε συγκείμενο, δράση ανάπτυξης καθοδηγούμενων διαδικασιών και πρακτικών, η οποία στοχεύει στη δημιουργία και εξέλιξη αξιολογικής συνήθειας ενός οργανισμού που επιδιώκει συνεχώς να αξιολογεί την ποιότητά του και να βελτιώνεται. Οι αξιολογικές προσπάθειες, δηλαδή, για Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας (ΟΑΙ) είναι συνεχείς εντός του οργανισμού, έτσι ώστε η αξιολόγηση και η χρήση της να οδηγούν σε συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητάς του. Στο πλαίσιο αυτό, το επίκεντρο της αξιολόγησης μετατοπίζεται από τις συγκεκριμένες αξιολογήσεις, είτε εσωτερικές είτε εξωτερικές, που διεξάγονται από ειδικούς επιστήμονες, στην αξιολογική πρακτική που αναπτύσσεται εντός κάθε οργανισμού για τον μετασχηματισμό τρόπων σκέπτεσθαι και πράττειν, κουλτούρας, γνώσεων, ικανοτήτων και υλοποίησης αποφάσεων, μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση και μάθηση. Το ζητούμενο στην ΟΑΙ είναι να οικοδομηθεί η ικανότητα ενός οργανισμού, η δεκτικότητα και η καταλληλότητα χρήσης της αξιολόγησης για την ποιοτική βελτίωσή του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξηγήσει πώς η ΟΑΙ εξαρτάται από τη Φρόνηση του εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτόν, παρουσιάζονται κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με τις οποίες διαμοιράζεται η κουλτούρα αξιολόγησης και επαγγελματικού αναστοχασμού, ενώ ταυτόχρονα οικοδομείται η αξιολογική ικανότητα των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που στοχεύουν στη Φρόνηση.

Λέξεις-κλειδιά: Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας (ECB), Φρόνηση του εκπαιδευτικού, κουλτούρα αξιολόγησης, επαγγελματικός αναστοχασμός, επαγγελματική ανάπτυξη

Evaluation Capacity Building as an element of Teacher's Phronesis

Abstract

Evaluation Capacity Building (ECB) entails the systematic, purposeful, and context-specific development of guided processes and practices aimed at fostering an organizational culture that constantly seeks to evaluate its quality and strive for improvement. The focus of evaluation shifts from specific, isolated evaluations conducted by specialists to the development of an evaluation practice within the organization. This shift aims to transform ways

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

of thinking and acting, organizational culture, knowledge, capabilities, and decision-making through proper guidance and learning. ECB aims to enhance an organization's capacity, openness, and readiness to utilize assessment for quality improvement. This paper seeks to demonstrate how ECB relies on Teacher's Phronesis by outlining specific professional development practices for teachers that promote a culture of assessment and professional reflection, while also building teachers' evaluative capacity as professionals striving for Phronesis.

Keywords: Evaluation Capacity Building (ECB), Teacher's Phronesis, evaluation culture, professional reflection, professional development

Εισαγωγή

Η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας (Evaluation Capacity Building - ECB) είναι η συστηματική, σκόπιμη και εξαρτώμενη από το εκάστοτε συγκείμενο, δράση ανάπτυξης καθοδηγούμενων διαδικασιών και πρακτικών, η οποία στοχεύει στη δημιουργία και εξέλιξη αξιολογικής συνήθειας ενός οργανισμού που επιδιώκει συνεχώς να αξιολογεί την ποιότητά του και να βελτιώνεται (Preskill & Boyle, 2008; Taylor-Powell & Boyd, 2008). Οι αξιολογικές προσπάθειες, δηλαδή, για Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας (ΟΑΙ) είναι συνεχείς εντός του οργανισμού, έτσι ώστε η αξιολόγηση και η χρήση της να οδηγούν σε συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητάς του. Στο πλαίσιο αυτό, το επίκεντρο της αξιολόγησης μετατοπίζεται από τις συγκεκριμένες αξιολογήσεις, είτε εσωτερικές είτε εξωτερικές, που διεξάγονται από ειδικούς επιστήμονες, στην αξιολογική πρακτική που αναπτύσσεται εντός κάθε οργανισμού για τον μετασχηματισμό τρόπων σκέπτεσθαι και πράττειν, κουλτούρας, γνώσεων, ικανοτήτων και υλοποίησης αποφάσεων, μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση και μάθηση. Το ζητούμενο στην ΟΑΙ είναι να οικοδομηθεί η ικανότητα ενός οργανισμού, η δεκτικότητα και η καταλληλότητα χρήσης της αξιολόγησης για την ποιοτική βελτίωσή του.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξηγήσει πώς η ΟΑΙ εξαρτάται από τη Φρόνηση του εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτόν, παρουσιάζεται ως παράδειγμα μία συγκεκριμένη πρακτική αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με την οποία, όπως αποδεικνύεται, διαμοιράζεται η κουλτούρα αξιολόγησης και επαγγελματικού αναστοχασμού, ενώ ταυτόχρονα οικοδομείται η αξιολογική ικανότητα των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που στοχεύουν στη Φρόνηση (Φερεσίδη, 2021· 2023α· Feresidi, 2024).

Θα ήθελα να σημειώσω ότι η φρόνηση του εκπαιδευτικού είναι βασική μου επιστημονική θέση και την υποστηρίζω ως ζητούμενο για κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης. Στη διδακτορική μου διατριβή κατέδειξα ότι ο διάλογος μεταξύ ισοκρατικών και αριστοτελικών κειμένων για τη φρόνηση αναδεικνύει πολλά σημεία σύγκλισης, με κυριότερο τη βαρύνουσα σημασία που πρέπει να αποδίδεται στη φρόνησιν ως σκοπό της εκπαίδευσης. Παραθέτω, λοιπόν, τον εξής ορισμό: «*Φρόνησις είναι η διανοητική αρετή του ανθρώπου να προμελετά και να αποφασίζει σχετικά με επιμέρους καταστάσεις της ανθρώπινης ζωής, με βάση την ορθή λογική και με στόχο την ευδαίμονα ζωή. Είναι ένα αγαθό της ψυχής, το οποίο αποκτάται μέσα από την εμπειρία και την επιμέλεια που επιδεικνύει το ίδιο το άτομο,*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αλλά και εκείνοι που θα το διδάξουν πώς με βάση τη λογική του φρόνιμου ανθρώπου να προμελετά τις χρονικές περιστάσεις, τα πρέποντα και τα συμβαίνοντα, ώστε να προχωρά στην ανάλογη κάθε φορά απόφαση και να προβαίνει στην αντίστοιχη εκτέλεση πράξης» (Φερεσίδη, 2021:165). Επίσης, συνοψίζονται οι βασικές παράμετροι της χαρτογράφησης της έννοιας που αξιοποιούνται αναπλαισιωμένες στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, όπως είναι *ἡ δόξα*, *ὁ καιρός - τὸ πρέπον - τὸ καινόν*, *τὸ συμβαῖνον*, *τὸ φρονίμως*, *ἡ ἐμπειρία*, *ἡ ἐπιμέλεια*, *ὁ λόγος*, *ὁ φρόνιμος*, *τὸ προβουλεύεσθαι* κ.ά. (Φερεσίδη, 2021· Feresidi, 2024).

Συνοπτικά αναφέροντας, λοιπόν, η φρόνηση του εκπαιδευτικού είναι διανοητική αρετή, αποτελεί μία *ἕξιν*, καθορίζει το *φρονίμως*, είναι *ἐπιτακτική* με την έννοια ότι καθοδηγεί τις πράξεις μας και συνάπτει το *φρονεῖν* με το *θεωρεῖν*. Είναι, δηλαδή, πολλά και σύνθετα τα επιμέρους σημαινόμενά της στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και, για αυτόν τον λόγο, επιχειρείται παρακάτω ο συσχετισμός τους με την πράξη.

Μέθοδος

Η παρακάτω μελέτη περίπτωσης αφορμάται από τις διαδικασίες για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και, ειδικότερα, αφορά τον άξονα 8 για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επικεντρώνεται σε βασικά σημεία και στον συσχετισμό τους με σημαινόμενα της φρόνησης του εκπαιδευτικού (Φερεσίδη, 2023α· 2023β).

Πρόκειται ουσιαστικά για μία έρευνα δράσης (action research), καθώς ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα «*διευκολυντής της προσπάθειας του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει τη διδακτική πράξη ως αντικείμενο κριτικής διερεύνησης, να ανακαλύψει ο ίδιος πιθανά προβλήματα και να αναζητήσει τρόπους επίλυσής τους*» (Κασσωτάκης, 2018:175). Αυτή η έρευνα δράσης αποτελεί, συνάμα, «*έρευνα αξιολόγησης συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης σε ένα μικροπεδίο εκπαιδευτικής δραστηριότητας, εμπεριέχοντας τη δυνατότητα για διαρκή ανανέωση της ερευνητικής δραστηριότητας, έτσι ώστε να πλησιάσει τις στοχεύσεις της*», είτε είναι πρακτικές, που εκτείνονται από την τεχνική επίλυση ενός συκεκριμένου προβλήματος μέχρι τις μετασχηματιστικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μηλίγκου, 2013:60-61).

Η έρευνα δράσης μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες, καθώς αποτελεί μία σύγχρονη μορφή στοχαστικής συμμετοχικής διερεύνησης ποικίλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και άλλων καταστάσεων, με στόχο την ανάληψη ανάλογης δράσης από τους εμπλεκομένους για βελτίωση μέσα από τις δικές τους γνώσεις, εμπειρίες και προσπάθειες (Day, 2003:90). Κατά την έρευνα δράσης, λοιπόν, αποδίδεται εμπιστοσύνη στους συμμετέχοντες για τη θεραπεία αδυναμιών που εντοπίζονται από τους ίδιους τους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας, οι οποίοι κατεξοχήν ενδιαφέρονται και ευθύνονται για τις δράσεις βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Φερεσίδη, 2021:125).

Συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα δράσης ήταν εκπαιδευτικοί Γενικού Λυκείου της Ανατολικής Αττικής και ο χρόνος υλοποίησής της ήταν το σχολικό έτος 2023-2024. Η όλη δράση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε πέντε βήματα.

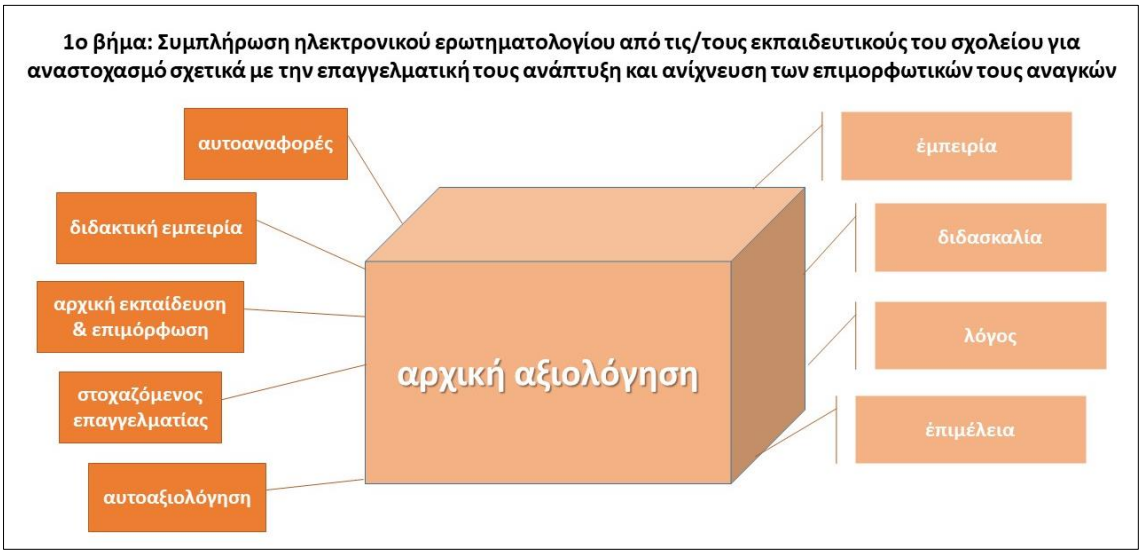
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αποτελέσματα

Πρώτο βήμα

Το πρώτο βήμα της έρευνας δράσης αφορά στη συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου από τις/τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για αναστοχασμό σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ανίχνευση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Πρόκειται για αρχική αξιολόγηση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται και αναστοχάζονται πάνω στο εκπαιδευτικό τους έργο (*έπιμέλεια*), την αρχική τους εκπαίδευση, την επιμόρφωση (*διδασκαλία*), τη διδακτική εμπειρία τους (*έμπειρία*) και χρησιμοποιούν αυτοαναφορικό λόγο (*λόγος*), για να αποτυπώσουν τη μέχρι τώρα επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στα δεξιά του θεμέλιου αυτού λίθου, όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1, σημειώνονται τα ισοδύναμα κάθε φορά σημαινόμενα της φρόνησης του εκπαιδευτικού. Μεγαλύτερη διασάφηση των όρων και λεπτομερέστερη ανάλυσή τους μπορεί να αναζητήσει ο αναγνώστης/η αναγνώστρια στη μονογραφία «*Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη*» (Φερεσίδη, 2021).

Σχήμα 1.
Το πρώτο βήμα Οικοδόμησης Αξιολογικής Ικανότητας των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών



Κάθε βήμα της εν λόγω δράσης τεκμηριώνεται. Ενδεικτικά αναφέρονται εδώ κάποια από τα αποτελέσματα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τις/τους εκπαιδευτικούς του εν λόγω σχολείου, προκειμένου να αναστοχαστούν σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και, έτσι, να ανιχνευθούν επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Στο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Ι) απάντησαν 16 από τους 22 υπηρετούντες/υπηρετούσες στο σχολείο (75% γυναίκες, 25% άνδρες) από τους οποίους το 56,3% έχουν ηλικία 50 και άνω και αθροιστικά το 87,6% έχουν ηλικία από 40 ετών και άνω. Το 56,3% αθροιστικά των απαντησάντων/απαντησασών

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

έχει προϋπηρεσία 15 χρόνια και άνω. Το μεγαλύτερο ποσοστό (81,3%) έχουν μόνο έως 5 χρόνια προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο. Το 43,75% αθροιστικά υπηρετούν την οργανική τους θέση με πλήρες ή μειωμένο ωράριο. Από τους/τις εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 9 έχουν βασικό πτυχίο ειδίκευσης, ενώ οι 10 έχουν και μεταπτυχιακό, ένας/μία και δεύτερο μεταπτυχιακό, ένας/μία και δεύτερο πτυχίο, ενώ δύο έχουν διδακτορικό. Από τους 10 κατόχους μεταπτυχιακού, οι 4 ανήκουν στις θετικές επιστήμες και οι 6 στις ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες, ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού στις ανθρωπιστικές επιστήμες.

Με βάση την καταγραφή προσόντων στον Νόμο 4823, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι α) σε ποσοστό 68,8% έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.), του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων ή εποπτευόμενων φορέων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, β) σε ποσοστό 56,3% έχουν πιστοποιητικό ή βεβαίωση επιτυχούς ολοκλήρωσης προγράμματος επιμόρφωσης Α.Ε.Ι. συνολικής διάρκειας τριακοσίων (300), τουλάχιστον, ωρών ή εννεάμηνης, τουλάχιστον, διάρκειας, και γ) το 6,3% δεύτερο τέτοιο πιστοποιητικό, δ) σε ποσοστό 6,3% έχουν επιμορφωθεί στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. ή το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. της Ο.Λ.Μ.Ε. και σε ποσοστό 6,3% στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ή Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.. Σε ποσοστό 31,3% οι απαντήσαντες/-σασες εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία από τις παραπάνω πιστοποιήσεις επιμόρφωσης. ε) Από τους 16, οι 7 έχουν πιστοποιητικό χρήσης Τ.Π.Ε Α΄ επιπέδου και 8 Β΄ επιπέδου, εκ των οποίων οι δύο συμπεριλαμβάνονται στον κατάλογο επιμορφωτών Β΄ επιπέδου στις ΤΠΕ. Σε ποσοστό 25% δεν έχουν καμία πιστοποίηση επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε.. Τέλος, στ) 13 από τους/τις εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας (με τίτλο επιπέδου Γ2, Γ1 ή Β2), 9 ότι έχουν πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας και 2 τρίτης ξένης γλώσσας, ενώ 2 δήλωσαν ότι δεν έχουν πιστοποιημένη γνώση καμίας ξένης γλώσσας.

Σε ό,τι αφορά επιπλέον προσόντα, 10 έχουν συμμετάσχει σε δράσεις κοινού ενδιαφέροντος ολιγομελούς ομάδας εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, 3 σε δράσεις που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) ή διεθνείς οργανισμούς, όπως Lingua, Σωκράτης, Comenius, Erasmus/Erasmus+ κ.ά., και 5 έχουν κάνει εισηγήσεις σε συνέδρια. 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν παράσχει επιμορφωτικό έργο, 7 ότι έχουν συμμετάσχει σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και ακόμα 8 ότι έχουν συμμετάσχει σε πανελλήνιους ή διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς. Δήλωσαν, τέλος, ότι έχουν συγγραφικό και ερευνητικό έργο οι 7, ενώ 1 δεν έχει κανένα από τα παραπάνω επιπλέον προσόντα.

Το 87,6% αθροιστικά των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, έχει συμμετάσχει σε δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης που διοργανώνουν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου είτε αρκετά είτε συχνά ή σχεδόν πάντα. Σε δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης που διοργανώνει το σχολείο μας, το 93,7% των απαντησάντων/απαντησασών έχει συμμετάσχει, από το οποίο το 62,5% σχεδόν πάντα. Στην ερώτηση για την πιο πρόσφατη συμμετοχή τους σε επιμόρφωση, το 43,8% παρακολούθησε την τρέχουσα σχολική χρονιά επιμόρφωση οποιουδήποτε φορέα, το 31,3% κατά την περσινή σχολική χρονιά, το 12,5% την

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

τελευταία τριετία, ενώ το υπόλοιπο 12,6% έχει να επιμορφωθεί μία πενταετία ή και παραπάνω.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά τεκμηριωμένης επιμόρφωσης συγκεντρώνουν η χρήση Τ.Π.Ε. (σε ποσοστό 62,5%), η Ειδική Διδακτική του γνωστικού αντικειμένου (σε ποσοστό 50%), η Παιδαγωγική (σε ποσοστό 50%), η Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης (σε ποσοστό 43,8%), η Γενική Διδακτική (σε ποσοστό 43,8%), η Ψυχολογία (31,3%), η Ειδική Αγωγή (25%) και έπεται η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (12,5%), ενώ 12,5% επέλεξαν «Άλλο» («Σεμινάριο αφήγησης», «Διαπολιτισμική εκπαίδευση»). Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν, δήλωσαν ότι η επιμόρφωσή τους μέχρι τώρα τους/τις έχει ωφελήσει: στη γνώση του διδακτικού αντικειμένου (62,5%), στη διδασκαλία (87,5%), στη διαχείριση της τάξης (62,5%), στη σχέση με τις/τους μαθήτριες/-ητές (68,8%), στη σχέση με τις/τους συναδέλφους (50%), στη σχέση με τη Διεύθυνση του σχολείου (37,5%), στα επαγγελματικά καθήκοντα πέραν της διδασκαλίας (56,3%), στον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου και του βιογραφικού τους (75%), στην αυτοβελτίωσή τους γενικότερα πέραν του επαγγέλματος (81,3%) και σε κανένα από τα παραπάνω (6,3%). Σχετικά με την αξιολόγηση της επιμόρφωσης, τη χαρακτήρισε πάρα πολύ ικανοποιητική το 43,8% των εκπαιδευτικών που απάντησαν, τη χαρακτηρίζει αρκετά και πολύ ικανοποιητική το 37,5%, το 18,8% λίγο ικανοποιητική, το 0% καθόλου ικανοποιητική. Στην ερώτηση αν επιθυμούν να επιμορφωθούν σε περαιτέρω θέματα, οι απαντήσαντες/απαντήσασες τοποθετήθηκαν ως εξής: το 50% επιθυμεί περαιτέρω επιμόρφωση στην Ψυχολογία και επίσης το 50% στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, το 43,8% αθροιστικά σε Γενική Διδακτική και Ειδική Διδακτική του γνωστικού αντικειμένου, το 31,3% στην Παιδαγωγική γενικότερα, το 25% στην Ειδική Αγωγή, το 12,5% στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ενώ το 37,5% στην χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, ενώ το 12,5% δήλωσε ότι δεν επιθυμεί να επιμορφωθεί περαιτέρω σε κανένα από τα παραπάνω θέματα.

Σχετικά με την τεχνική της παρατήρησης της διδασκαλίας το 81,3% των απαντησάντων/απαντησασών δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά. Το 25% δεν έχει συμμετάσχει σε δράση παρατήρησης διδασκαλίας, ενώ από αυτούς/-ές που έχουν συμμετάσχει, το 62,5% δηλώνει πως ήταν παρατηρούμενος και το 62,5% παρατηρητής της διδασκαλίας συναδέλφου. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν, δήλωσαν ότι τους ενδιαφέρει να επιμορφωθούν στην τεχνική της παρατήρησης διδασκαλίας, συγκεκριμένα μέσω επιμορφωτικής συζήτησης που επρόκειτο να διοργανωθεί σε ώρα εκτός σχολικού ωραρίου, σε ποσοστό 56,3%, το 37,5% επιφυλάσσεται για ανάλογη δράση στο μέλλον, ενώ το 6,2% δήλωσε ότι δεν ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σχετικά.

Στο πεδίο ελεύθερου σχολίου σημειώθηκαν κάποιες δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους για επιμόρφωση. Για λόγους οικονομίας χώρου, κρίθηκε σκόπιμο να μην παρατεθούν εδώ αναλυτικά.

Δεύτερο βήμα

Το δεύτερο βήμα αφορά στην υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικά με την τεχνική της ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας, άτυπης και συστηματικής με τη χρήση εργαλείων παρατήρησης (βλ. Σχήμα 2). Σε αυτή τη φάση,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται όχι μόνο σε γνώση αλλά και σε μεταγνωστικές στρατηγικές (*άκρίβεια*), αναπτύσσουν την ειδημοσύνη τους (*άληθής δόξα*) και την ικανότητά τους να διακρίνουν επιμέρους καταστάσεις της σχολικής τάξης (*ὁ καιρός*). Μετασχηματίζουν την πρακτική τους (*θεωρεῖν τὸ συμβαῖνον*), εκφέροντας παιδαγωγικό και στοχαστικό λόγο, που είναι ταυτόχρονα και ο λόγος της επαγγελματικής ομάδας στην οποία ανήκουν (*λόγος*). Μοιράζονται στοιχεία εκπαιδευτικής θεωρίας (*φιλοσοφεῖν*) και συζητούν για θεωρίες και μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας (*τύπῳ*). Σε αυτή την προσπάθεια τούς καθοδηγεί ο μέντορας, ο coach (*ὁ φρόνιμος*) και οικοδομούν τη νέα γνώση (*φύσις*) μέσα από την αλληλεπίδραση εντός της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (*έπιμέλεια*).

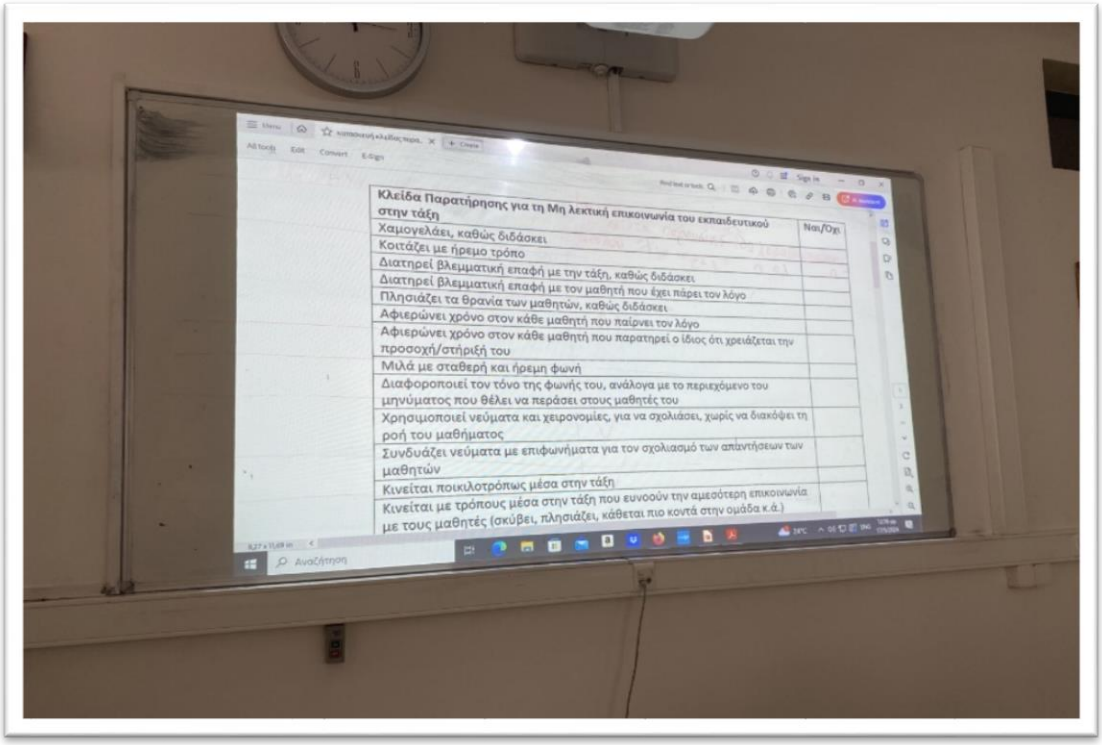
Σχήμα 2.
Το δεύτερο βήμα Οικοδόμησης Αξιολογικής Ικανότητας των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών

Η ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με την τεχνική της ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας, άτυπης και συστηματικής με τη χρήση κλειδών παρατήρησης, υλοποιήθηκε στον χώρο του σχολείου διά ζώσης, με συμμετοχή 16 εκπαιδευτικών και ακολούθησε ανατροφοδοτική συζήτηση, προκειμένου να συνεχιστούν οι δράσεις ετεροπαρατήρησης και την επόμενη σχολική χρονιά. Ενώ είχε προγραμματιστεί η επιμορφωτική αυτή συνάντηση να διαρκέσει μία ώρα, χάρη στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών και την εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων πάνω στο θέμα της ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας, διήρκεσε πάνω από δύο ώρες. Μεγάλο ενδιαφέρον έδειξαν οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί για την κατασκευή ενδεικτικής κλείδας παρατήρησης, που συνδιαμορφώθηκε ad hoc από την ολομέλεια των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και την εισηγήτρια-εκπαιδευτικό του σχολείου (βλ. Σχήμα 3).

Σχήμα 3.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Στιγμιότυπο από την κατασκευή κλείδας παρατήρησης στην επιμορφωτική συνάντηση



Τρίτο βήμα

Το τρίτο βήμα αφορά στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της τεχνικής της ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας, άτυπης και συστηματικής με τη χρήση κλείδας παρατήρησης, μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου (μεταξύ ομοτέχνων) (βλ. Σχήμα 4). Στη φάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προχώρησαν σε δράσεις ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας (*παράδειγμα*), προσεγγίζοντας την αξιολόγηση ολιστικά, και της μάθησης, και για τη μάθηση ως ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, και ως μάθηση (*βεβαιότερον ἔχειν*), με σκοπό την αυτορρύθμισή τους ως εκπαιδευτικών (*γενέσθαι βελτίους*). Αυτό συνέβαλε στην αντίληψή τους για τα συμβαίνοντα της σχολικής τάξης (*αἴσθησις*), στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους (*τὸ συμφέρον*) και στην επίλυση προβλημάτων (*τὸ πρέπον*). Ταυτόχρονα, η παρατήρηση διδασκαλίας και, κυρίως, με κλείδα παρατήρησης αποτελεί τη σημαντικότερη άσκηση (*γυμνασθῆναι*) πάνω στη διδακτική πρακτική (*πρᾶξις*). Μάλιστα, ανάλογα με τη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας που διανύει ο κάθε συμμετέχων (*χρόνος*) μπορεί να έχει και τον ρόλο του ειδήμονος συναδέλφου ή του κριτικού φίλου (*ὁ φρόνιμος*). Σε κάθε περίπτωση, με τις ετεροπαρατηρήσεις οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν εργαλεία και πρακτικές (*τὸ βουλεύεσθαι*) που συμβάλλουν στην ετεροαξιολόγηση και την αλληλοαξιολόγησή τους (*ἐπιμέλεια*).

Σχήμα 4.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Το τρίτο βήμα Οικοδόμησης Αξιολογικής Ικανότητας των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών

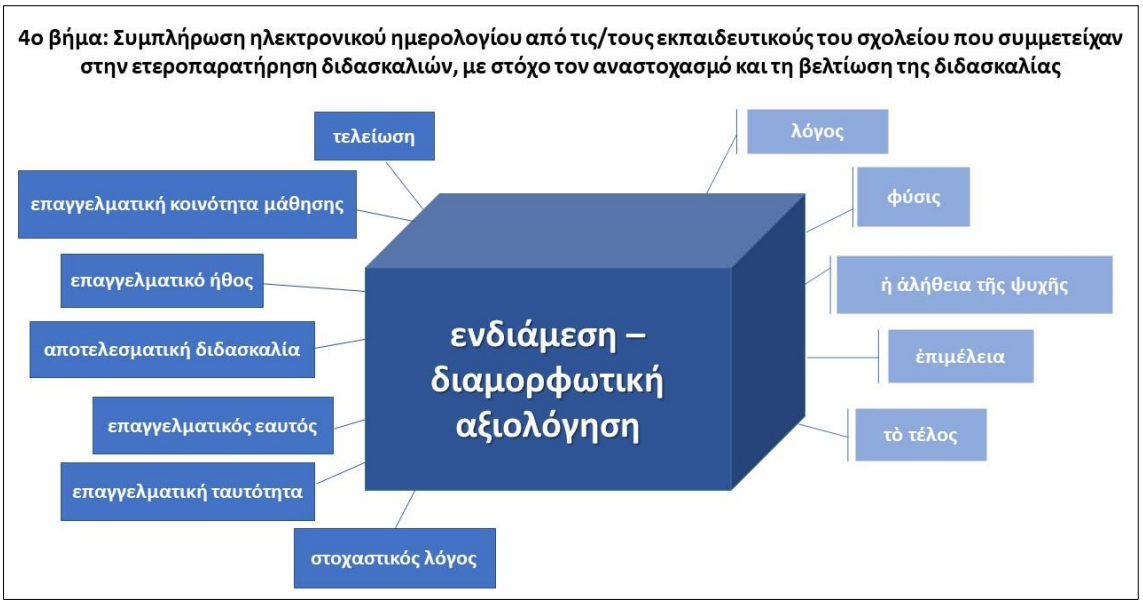
Η τεκμηρίωση του 3ου βήματος γίνεται με το 4ο βήμα, που αξιοποιεί και πάλι τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών, για να καταγραφούν οι πρακτικές και ο αναστοχασμός των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών.

Τέταρτο βήμα

Το τέταρτο βήμα, λοιπόν, αφορά στη συμπλήρωση ηλεκτρονικού ημερολογίου από τις/τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που συμμετείχαν στην ετεροπαρατήρηση διδασκαλιών, με στόχο τον αναστοχασμό και τη βελτίωση της διδασκαλίας (βλ. Σχήμα 5). Πρόκειται για ενδιάμεση διαμορφωτική αξιολόγηση. Τηρώντας ημερολόγιο για τις παρατηρήσεις διδασκαλίας που έκαναν οι εκπαιδευτικοί, ανέπτυξαν στοχαστικό λόγο (*λόγος*) και αναστοχάστηκαν σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα (*φύσις*), καθώς και για τον επαγγελματικό τους εαυτό και την εξέλιξή του. Ταυτόχρονα, στις ανατροφοδοτικές συζητήσεις που ακολουθούσαν, οι εκπαιδευτικοί αντάλλασσαν βελτιωτικές πρακτικές με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία, καλλιεργώντας ταυτόχρονα το επαγγελματικό τους ήθος (*ἡ ἀλήθεια τῆς ψυχῆς*). Μέσα από την επαγγελματική αυτή κοινότητα μάθησης (*ἐπιμέλεια*), λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να φθάσουν στην επαγγελματική τελείωσή τους (*τὸ τέλος*).

Σχήμα 5.
Το τέταρτο βήμα Οικοδόμησης Αξιολογικής Ικανότητας των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης



Στο Εισαγωγικό σημείωμα του ηλεκτρονικού ημερολογίου οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρακαλούνταν να καταγράφουν στο εν λόγω ηλεκτρονικό ημερολόγιο τις δράσεις ετεροπαρατήρησης που υλοποιούσαν τη δεδομένη σχολική χρονιά (2023-2024), είτε ως παρατηρούμενος/παρατηρούμενη εκπαιδευτικός, είτε ως παρατηρητής/παρατηρήτρια. Παρακαλούνταν να απαντούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια, κάθε φορά που συμμετείχαν σε παρατήρηση διδασκαλίας, προκειμένου να αποτυπωθεί ρεαλιστικά η εν λόγω πρακτική του σχολείου. Η καταγραφή ήταν επώνυμη, αλλά η Ομάδα δράσης του Άξονα 8 ρητά δεσμεύθηκε ότι δεν θα χρησιμοποιήσει δεδομένα επώνυμα, παρά μόνο θα εξαγάγει στο τέλος της διαδικασίας αποτίμησης ανώνυμα συμπεράσματα για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στο εν λόγω σχολείο.

Στο Ημερολόγιο Καταγραφής Ετεροπαρατηρήσεων καταχωρήθηκαν 16 απαντήσεις. Στις καταχωρήσεις αυτές συμπεριλαμβάνονταν άτυπες παρατηρήσεις μεταξύ συναδέλφων και συστηματικές παρατηρήσεις που έγιναν στο πλαίσιο της αξιολόγησης τριών δόκιμων εκπαιδευτικών από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης και τη Διευθύντρια του σχολείου. Ωστόσο, δεν τηρήθηκε από κάποιους η οδηγία για την καταχώρηση απάντησης κάθε φορά που παρατηρούσαν ή παρατηρούνταν, και αρκέστηκαν σε μία, συγκεντρωτικά.

Οι καταχωρήσεις έγιναν από εκπαιδευτικούς ειδικότητας Βιολογίας (6 τον αριθμό), Φιλολόγων (4), Πληροφορικής (4), Φυσικής (1), Οικονομικών (1). Οι ετεροπαρατηρήσεις υλοποιήθηκαν τον Οκτώβριο του 2023 (1 τον αριθμό), τον Νοέμβριο (7), τον Δεκέμβριο (2), τον Ιανουάριο του 2024 (1) και τον Απρίλιο (5). Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε παρατήρηση διδασκαλίας ως παρατηρούμενοι/-ες, καθώς δίδασκαν το μάθημά τους στο τμήμα τους σε ποσοστό 68,8% και ως παρατηρητές/-ήτριες του μαθήματος συναδέλφου τους σε ποσοστό 31,3%. Οι παρατηρήσεις έγιναν στα μαθήματα της Βιολογίας, της Χημείας, των Αρχαίων Ελληνικών, της Λογοτεχνίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Πληροφορικής και των Μαθηματικών.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι απαντήσαντες/-σασες δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενη εμπειρία σε παρατήρηση διδασκαλίας ως παρατηρούμενοι/-ες σε ποσοστό 18,8%, ως παρατηρητές/-ήτριες 6,3%, ως και τα δύο σε ποσοστό 68,8% και σε κανένα από τα δύο 6,3%. Δήλωσαν ότι η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας ήταν για εκείνους/-ες μία ευχάριστη εμπειρία πάρα πολύ 87,5% και πολύ 12,5%. Επίσης, δήλωσαν ότι η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας δεν τους δημιούργησε καθόλου άγχος σε ποσοστό 81,3% ή ελάχιστο 18,8%.

Τα σχόλιά τους για τη διδασκαλία που παρατηρήθηκε, ήταν:

- *Το πλαίσιο στο οποία πραγματοποιήθηκε η ετεροπαρατήρηση ήταν αυτό της συνεισφοράς Μέντορα προς νεοδιόριστο! Η όλη διαδικασία εστέφθη με επιτυχία! Τα οφέλη ήταν πολλαπλά για όλα τα μέλη που συμμετείχαν στο μάθημα (Μέντορας - Νεοδιόριστος- μαθητές/τριες)*
- *Η παρατήρηση της διδασκαλίας υπήρξε κίνητρο για την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας και τον αναστοχασμό πάνω στις μεθόδους που χρησιμοποιώ τόσο στη διδασκαλία όσο και στη διαχείριση της τάξης.*
- *Η διδασκαλία υπήρξε για μένα πολύ χρήσιμη, γιατί γνώρισα το εργαλείο Κατάλογος Ελέγχου (Checklist) για την προετοιμασία μαθητών/μαθητριών για γραπτή εξέταση.*
- *Παρατήρησα στοιχεία τα οποία μέχρι τότε δεν ανήκαν στη δική μου πρακτική της διδασκαλίας, τα οποία έχω πλέον ενσωματώσει στη διαδικασία του μαθήματός μου.*
- *Παρατήρησα τη χρήση της τάξης και του χρόνου από τους συναδέλφους και τον βαθμό προσήλωσης των μαθητών. Αναστοχάστηκα για το τι αντίστοιχα συμβαίνει στο μάθημά μου.*
- *Ενεργητική εμπλοκή μαθητών και μαθητριών*
- *Ευχάριστη ατμόσφαιρα μεταξύ εκπ/κού και μαθητών/τριών. Ζωηρή και δημιουργική συμμετοχή των μαθητών/τριών.*
- *Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία!*
- *Η συνάδελφος είχε οργανώσει εξαιρετικά το μάθημά της, είχε ετοιμότητα, σωστή διαχείριση της τάξης και πολύ καλή αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Θα μπορούσε να διαχειριστεί τον χρόνο καλύτερα.*
- *Η συνάδελφος παρατηρούσε τον τρόπο με τον οποίο απευθυνόμουν στους μαθητές και πώς γενικά διαχειριζόμουν την τάξη, γιατί δεν ήταν του ίδιου γνωστικού αντικειμένου.*
- *Σε αυτή τη διδασκαλία με παρατήρησαν.*
- *Η δική μου διδασκαλία έγινε αντικείμενο παρατήρησης.*
- *Στη διδασκαλία αυτή ήμουν παρατηρούμενη.*
- *Εγώ ήμουν η παρατηρούμενη.*

Στη συνέχεια, δήλωσαν ότι η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας ήταν για αυτούς/-ές μία εποικοδομητική εμπειρία πάρα πολύ σε ποσοστό 81,3%, πολύ 12,5% και λίγο 6,3%. Η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας ήταν για εκείνους/-ες αφορμή να αναστοχαστούν πάνω στη διδασκαλία τους πάρα πολύ σε ποσοστό 50%, πολύ 43,8% και λίγο 6,3%, ενώ τους/τις βοήθησε να προσαρμόσουν και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους πάρα πολύ σε ποσοστό 31,3%, πολύ 50%, λίγο 12,5% και ελάχιστα 6,3%. Κατά τη συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας αξιοποιήθηκε εργαλείο συστηματικής παρατήρησης και, συγκεκριμένα, κλείδα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

παρατήρησης σε ποσοστό 28,6% και ρουμπρίκα 21,4%, ενώ δεν χρησιμοποιήθηκε εργαλείο σε ποσοστό 14,3%, αλλά κρατήθηκαν σημειώσεις σε ποσοστό 35,7%.

Σε ποσοστό 100% οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θέλουν να συμμετάσχουν και σε άλλες παρατηρήσεις διδασκαλίας και εξήγησαν γιατί:

- Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει το δικό του εποικοδομητικό παράδειγμα και να κάνει τη δική του διδακτική παρέμβαση προς όφελος όσων συμμετέχουν ως παρατηρητές!

- Γιατί η παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφων βοηθάει ουσιαστικά στη γρήγορη διάχυση καλών πρακτικών που μπορούν να υιοθετηθούν και στη δική μου διδασκαλία.

- Γιατί βοηθά ουσιαστικά στη διάχυση καλών πρακτικών και στη γνωριμία με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας και της διαχείρισης της τάξης από διαφορετικούς συναδέλφους σε διαφορετικά αντικείμενα

- Γιατί πρόκειται για μια στην ουσία διαλογική διαδικασία με πολύ θετικά αποτελέσματα

- Κάθε φορά υπάρχει η ελπίδα κάτι νέο όμορφο να βρεις και να υιοθετήσεις

- Θα ήθελα να παρακολουθήσω και άλλα αντικείμενα.

- Είναι μια ευχάριστη και εποικοδομητική εμπειρία και βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των εκπ/κών προάγοντας την αλληλοεκτίμηση

- Με βοηθά να αναστοχάζομαι πάνω στο έργο μου και να ανατροφοδοτούμαστε μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί.

- Έχουμε πολλά να μάθουμε ο ένας από τον άλλο, παρατηρώντας, συζητώντας και αναστοχαζόμενοι.

- Για τη διάχυση καλών και χρήσιμων πρακτικών διδασκαλίας

- Για τη διάχυση καλών πρακτικών, συμπεριλαμβανομένων και εργαστηριακών πρακτικών

- Για τον εμπλουτισμό και τη βελτίωση του μαθήματος

- Γιατί είναι μία ενδιαφέρουσα διαδικασία που οδηγεί σε νέες ιδέες και πρακτικές.

Τέλος, οι απαντήσαντες/-σασες πρόσθεσαν προαιρετικά και κάποια σχόλια:

- *Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η παρατήρηση μαθημάτων Φυσικών Επιστημών*
- *Η ετεροπαρατήρηση αποτελεί μια sine qua non για τη βελτιστοποίηση των μεθόδων μας, γι' αυτό και θα έπρεπε να μην συνδέεται σχεδόν αποκλειστικά με την αξιολόγηση.*
- *Θα ήθελα περισσότερη προθυμία από συναδέλφους να δέχονται να ετεροπαρατηρηθούν και να με ετεροπαρατηρήσουν.*
- *Η ετεροπαρατήρηση υπήρξε αφορμή συζήτησης με τον Σύμβουλο Φυσικών Επιστημών*
- *Η παρατήρηση από τον Σύμβουλο και η συζήτηση που ακολούθησε, ήταν πολύ εποικοδομητική, γιατί θα βοηθήσει στον σχεδιασμό μελλοντικών εργαστηριακών ασκήσεων*
- *Υπήρξε αφορμή προβληματισμού για τη διαχείριση της τάξης και τη διαμόρφωση καλού παιδαγωγικού κλίματος*

Οι εν λόγω καταγραφές από το ηλεκτρονικό ημερολόγιο για την ετεροπαρατήρηση και οι διαπιστώσεις στις οποίες οδηγούν, κοινοποιήθηκαν και

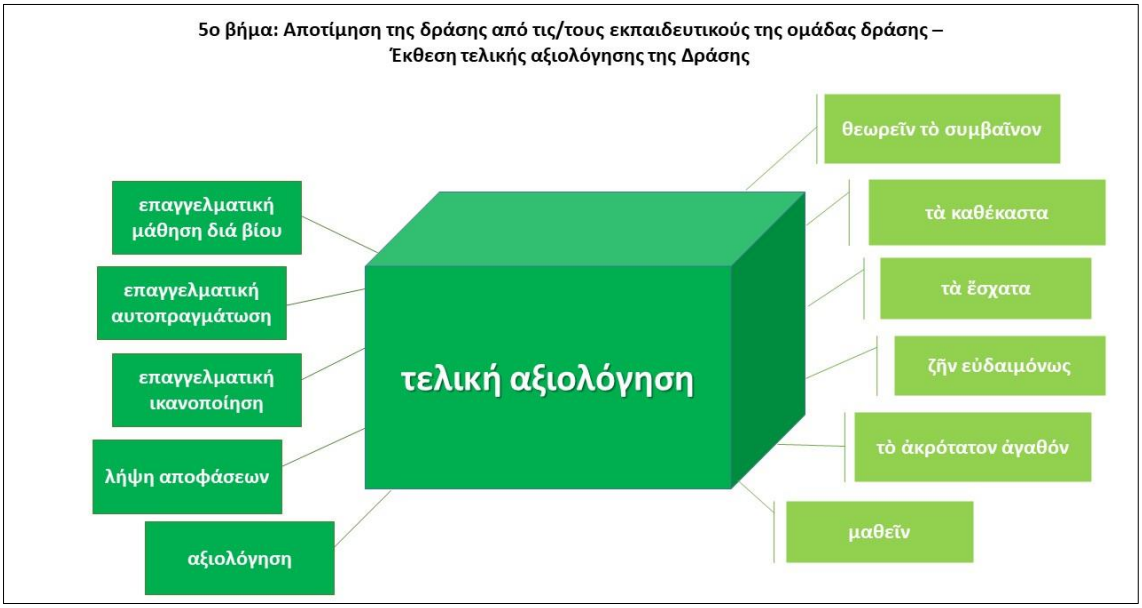
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

συζητήθηκαν στη συνέχεια με τις/τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με στόχο την ανατροφοδότηση της πρακτικής αυτής.

Πέμπτο βήμα

Το πέμπτο και τελευταίο βήμα αυτής της έρευνας δράσης αφορά στην αποτίμηση της δράσης από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας δράσης και στη σύνταξη της Έκθεσης τελικής αξιολόγησης της Δράσης (βλ. Σχήμα 6). Η τελική αξιολόγηση γίνεται με την αποτίμηση της δράσης μέσα από συζήτηση, τεκμηρίωση και ανατροφοδότηση. Έτσι, η σύνταξη της Έκθεσης τελικής αξιολόγησης της δράσης δεν είναι μία τυπική γραφειοκρατική διαδικασία. Είναι το επιστέγασμα της ανατροφοδότησης μεταξύ εκπαιδευτικών και της όλης προσπάθειάς τους για αξιολόγηση και βελτίωση (*θεωρεῖν τὸ συμβαῖνον*). Είναι η αξιολόγηση δεδομένων (*τὰ καθέκαστα*) που λειτουγεί ως εκκίνηση για τη λήψη αποφάσεων για την επόμενη σχολική χρονιά (*τὰ ἔσχατα*). Είναι η αφορμή, για να διατυπωθεί επιβράβευση προς τις/τους εκπαιδευτικούς για ό,τι κάνουν και να λάβουν κάποια επαγγελματική ικανοποίηση (*ζῆν εὐδαιμόνως*). Επομένως, τελικός στόχος δεν είναι μόνο να νιώσουμε εμείς ως εκπαιδευτικοί την επαγγελματική αυτοπραγμάτωσή μας (*τὸ ἀκρότατον ἀγαθόν*), αλλά και να κάνουμε πράξη την επαγγελματική μάθηση διά βίου (*μαθεῖν*), παρέχοντας ως πρότυπο στην πράξη στους μαθητές μας την αγάπη μας για μάθηση.

Σχήμα 6.
Το πέμπτο βήμα Οικοδόμησης Αξιολογικής Ικανότητας των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών



Η όλη δράση και η αποτίμησή της αναρτήθηκε μέσω της e-class του πανελλήνιου σχολικού δικτύου, σε ψηφιακό αποθετήριο που δημιουργήθηκε για τον σκοπό αυτόν. Οι εκπαιδευτικοί βρήκαν την πρακτική αυτή χρήσιμη, γιατί

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μπορούσαν να βρουν συγκεντρωμένο επιμορφωτικό υλικό, τους συνδέσμους για το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και ημερολόγιο και άλλα. Δήλωσαν ότι αποφάσισαν να το συνεχίσουν και την επόμενη σχολική χρονιά.

Συζήτηση

Η παραπάνω εμπειρία από την τεχνική της ετεροπαρατήρησης αξιολογείται ως εξαιρετικά σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Για τον λόγο αυτόν, προτείνεται να σχεδιάζονται συστηματικά δράσεις ετεροπαρατήρησης, τακτικά στο πέρας της σχολικής χρονιάς. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, είναι να διασφαλίζεται η σχετική συναίνεση και βούληση μεταξύ συναδέλφων, το κλίμα εμπιστοσύνης και η αίσθηση ασφάλειας μεταξύ συναδέλφων (Φερεσίδη, 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, διευκολύνεται η υλοποίηση τέτοιων αξιολογικών και ανατροφοδοτικών δράσεων εντός του ωρολογίου προγράμματος και αναπτύσσεται κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης και αλληλοανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, που εστιάζουν την προσοχή τους όχι μόνο στο τι ήδη γίνεται καλά τι χρειάζεται βελτίωση στη διδασκαλία (feedback) αλλά και στο τι μπορεί συνεχώς να βελτιώνεται στο μέλλον (feedforward).

Σχήμα 7.
Τα βήματα Οικοδόμησης Αξιολογικής Ικανότητας των εκπαιδευτικών

Η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας, λοιπόν, δεν αφορά γενικά έναν Οργανισμό που μαθαίνει, εν προκειμένω έναν Εκπαιδευτικό Οργανισμό, όπως είναι το σχολείο. Αφορά πρωτίστως την αξιολογική ικανότητα των επαγγελματιών που στελεχώνουν τον Οργανισμό και την οικοδόμηση αυτής της ικανότητάς τους με δράσεις ερευνητικού και πρακτικού χαρακτήρα, όπως αυτή που παρουσιάστηκε παραπάνω (βλ. Σχήμα 7). Αφορά, άλλωστε, και την οικοδόμηση αξιολογικής ικανότητας των ίδιων των μαθητών και μαθητριών που ζουν και μαθαίνουν σε

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αυτόν τον Οργανισμό, όπως αυτή που παρουσιάζεται σε άλλη σχετική ανακοίνωσή μου στο ίδιο συνέδριο.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η Οικοδόμηση Αξιολογικής Ικανότητας (ΟΑΙ) είναι πολυσύνθετη έννοια και πολυπαραγοντική διαδικασία και χρειάζεται να καλλιεργείται συστηματικά από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Χρειάζεται, δηλαδή, να καλλιεργείται ως αξιολογική συνήθεια ενός Οργανισμού που μαθαίνει και επιδιώκει να βελτιώνεται, αλλά και, όπως αποδείχθηκε παραπάνω, να συσχετίζεται με τα επιμέρους σημαινόμενα και, γενικότερα, την έννοια της Φρόνησης του Εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

Feresidi, K. (2024). *Practical Guide to Educational Evaluation and Teacher's Phronesis*. Athens: Grigori Publications (in print)

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*, 4th ed. Allyn & Bacon.

Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation, 29(4), 445.*

Taylor-Powell, E., & Boyd, H. H. (2008). Evaluation capacity building in complex organizations, in M. T. Braverman, M. Engle, M. E. Arnold, & R. A. Rennekamp (Eds.), Program evaluation in a complex organizational system: Lessons from cooperative extension. *New Directions for Evaluation, No. 120, 67*.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*. (μτφρ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μηλίγκου, Ε. - Έ. (2013). «Συνεργασία Πανεπιστημίου – σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική». Στο: Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε. - Έ. & Φουντοπούλου, Μ. - Ζ. (επιμ.) *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σσ. 55-71). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φ.Π.Ψ. - Π.Μ.Σ. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φερεσίδη, Κ. (2022). Η Ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας ως στοιχείο Φρόνησης του Εκπαιδευτικού: μία οικεία πρακτική ή ένα ανομολόγητο φόβητρο κατά την εσωτερική αξιολόγηση; *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, *τ. 7* (σσ. 106-120). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Φερεσίδη, Κ. (2023α). Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Φρόνηση. Στο: Φερεσίδη, Κ. & Τσίτας, Γ. (2023). *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν. Αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση* (σσ. 25-41). Αθήνα: Γρηγόρη.

Φερεσίδη, Κ. (2023β). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Στο: Φερεσίδη, Κ. & Τσίτας, Γ. (επιμ.). *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν. Αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση (σσ. 289-311).* Αθήνα: Γρηγόρη.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Παράρτημα

Παράρτημα Ι.

Ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου μας

Φύλο: Γυναίκα, Άνδρας

Ηλικία: 22 έως 30 ετών, 30+ έως 40 ετών, 40+ έως 50 ετών, 50+ και άνω

1. **Πόσα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας έχετε;** 0-5, 5+ έως 10, 10+ έως 15, 15+ έως 20, 20+ και άνω
2. **Πόσα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας συμπληρώνετε στο συγκεκριμένο σχολείο;** 0-5, 5+ έως 10, 10+ έως 15, 15+ έως 20, 20+ και άνω
3. **Ποια η υπηρεσιακή σας κατάσταση σε σχέση με αυτό το σχολείο;** υπηρετώ με πλήρες ωράριο την οργανική μου θέση, υπηρετώ με μειωμένο ωράριο την οργανική μου θέση, υπηρετώ με πλήρες ωράριο από απόσπαση, υπηρετώ με μειωμένο ωράριο από απόσπαση, υπηρετώ με διάθεση μόνο κάποιων ωρών, υπηρετώ ως αναπληρωτής/-ώτρια ή ωρομίσθιος, υπηρετώ ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, υπηρετώ με θητεία

Καταγραφή προσόντων βάσει του Νόμου 4823 (ΦΕΚ136/Α΄/03-08-2021)

4. **Επίπεδο σπουδών:** Βασικό Πτυχίο Ειδίκευσης, Πτυχίο Δεύτερης Ειδικότητας, τρίτο Πτυχίο, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, 2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, Διδακτορικό, 2ο Διδακτορικό
   Σε περίπτωση που δηλώσατε ότι έχετε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, σημειώστε τη θεματική του:
   Σε περίπτωση που δηλώσατε ότι έχετε Διδακτορικό Δίπλωμα, σημειώστε τη θεματική του:
5. **Επιμόρφωση:** πιστοποιητικό ή βεβαίωση ετήσιας επιμόρφωσης Σχολής Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.), πιστοποιητικό ή βεβαίωση της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) ή Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), πιστοποιητικό ή βεβαίωση επιτυχούς ολοκλήρωσης προγράμματος επιμόρφωσης Α.Ε.Ι. συνολικής διάρκειας τριακοσίων (300), τουλάχιστον, ωρών ή εννεάμηνης, τουλάχιστον, διάρκειας, 2ο πιστοποιητικό ή βεβαίωση επιτυχούς ολοκλήρωσης προγράμματος επιμόρφωσης Α.Ε.Ι. συνολικής διάρκειας τριακοσίων (300), τουλάχιστον, ωρών ή εννεάμηνης, τουλάχιστον, διάρκειας, βεβαίωση παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.), του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων ή εποπτευόμενων φορέων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, πιστοποιητικό ή βεβαίωση παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) ή του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, βεβαίωση επιτυχούς

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ολοκλήρωσης θεματικών ενοτήτων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.), κανένα από τα παραπάνω

6. **Πιστοποίηση επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε.:** πιστοποίηση επιμόρφωσης Α΄ επιπέδου στις Τ.Π.Ε., πιστοποίηση επιμόρφωσης Β΄1 επιπέδου στις Τ.Π.Ε., πιστοποίηση επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου στις Τ.Π.Ε. ή συμπερίληψη στον κατάλογο των επιμορφωτών Β' επιπέδου στις Τ.Π.Ε., κανένα από τα παραπάνω
7. **Γνώση ξένων γλωσσών:**πιστοποιημένη γνώση πρώτης ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Γ2, πιστοποιημένη γνώση πρώτης ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Γ1, πιστοποιημένη γνώση πρώτης ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Β2, πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Γ2, πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Γ1, πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Β2, πιστοποιημένη γνώση τρίτης ξένης γλώσσας, κανένα από τα παραπάνω
8. **Επιπλέον προσόντα:** συγγραφικό και ερευνητικό έργο, εισηγήσεις σε συνέδρια, παροχή επιμορφωτικού έργου, συμμετοχή σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, συμμετοχή σε δράσεις που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) ή διεθνείς οργανισμούς, όπως Lingua, Σωκράτης, Comenius, Erasmus/Erasmus+ κ.ά., συμμετοχή σε δράσεις κοινού ενδιαφέροντος ολιγομελούς ομάδας εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, συμμετοχή σε πανελλήνιους ή διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς, κανένα από τα παραπάνω
9. **Συμμετέχετε σε δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης που διοργανώνουν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου:** καθόλου, λίγο, αρκετά, συχνά, σχεδόν πάντα
10. **Συμμετέχετε σε δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης που διοργανώνει το σχολείο μας:** καθόλου, λίγο, αρκετά, συχνά, σχεδόν πάντα
11. **Η πιο πρόσφατη συμμετοχή μου σε επιμόρφωση (οποιουδήποτε φορέα) ήταν:** την τρέχουσα σχολική χρονιά, την περσινή σχολική χρονιά, την τελευταία τριετία, την τελευταία πενταετία, πριν από παραπάνω από μία πενταετία
12. **Έχετε τεκμηριωμένα επιμορφωθεί σε θέματα:** Γενικής Διδακτικής, Ειδικής Διδακτικής του γνωστικού αντικειμένου μου, Παιδαγωγικής γενικότερα, Ειδικής Αγωγής, Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, χρήσης Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Ψυχολογίας, κανένα από τα παραπάνω, Άλλο

    Σε περίπτωση που δηλώσατε Άλλο, σημειώστε διευκρινιστικά:
13. **Η επιμόρφωσή σας μέχρι τώρα σας έχει ωφελήσει:** στη γνώση του διδακτικού μου αντικειμένου, στη διδασκαλία μου, στη διαχείριση της τάξης μου, στη σχέση μου με τις/τους μαθήτριες/-ητές μου, στη σχέση μου με τις/τους συναδέλφους μου, στη σχέση μου με τη Διεύθυνση του σχολείου, στα επαγγελματικά μου καθήκοντα πέραν της διδασκαλίας, στον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου και του βιογραφικού μου, στην αυτοβελτίωσή μου γενικότερα πέραν του επαγγέλματός μου, σε κανένα από τα παραπάνω, Άλλο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σε περίπτωση που δηλώσατε Άλλο, σημειώστε διευκρινιστικά:

14. **Πόσο ικανοποιητική κρίνετε τη μέχρι τώρα επιμόρφωσή σας:** καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ
15. **Επιθυμείτε να επιμορφωθείτε περαιτέρω σε θέματα:** Γενικής Διδακτικής, Ειδικής Διδακτικής του γνωστικού αντικειμένου μου, Παιδαγωγικής γενικότερα, Ειδικής Αγωγής, Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, χρήσης Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση,Ψυχολογίας, κανένα από τα παραπάνω, Άλλο

Σε περίπτωση που δηλώσατε Άλλο, σημειώστε διευκρινιστικά:

16. **Έχετε επιμορφωθεί στην τεχνική της παρατήρησης διδασκαλίας:** ναι, όχι
17. **Έχετε συμμετάσχει σε δράση παρατήρησης διδασκαλίας;** ναι ως παρατηρούμενος/η, ναι ως παρατηρητής της διδασκαλίας συναδέλφου, όχι
18. **Σας ενδιαφέρει να επιμορφωθείτε στην τεχνική της παρατήρησης διδασκαλίας:** ναι και θα ενημερώσω προφορικά την κ. Φερεσίδη που θα διοργανώσει την επιμορφωτική συζήτηση σε ώρα εκτός σχολικού ωραρίου, βάσει νόμου, ίσως αργότερα, όχι
19. **Σημειώστε προαιρετικά κάποιο σχόλιο:**

Παράρτημα ΙΙ.

Ημερολόγιο καταγραφής ετεροπαρατηρήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου μας

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου:…

Το ονοματεπώνυμό σας:…

Ο κλάδος σας:…

Ημερομηνία συμμετοχής σας σε παρατήρηση διδασκαλίας:…/…/…

Συμμετείχατε σε παρατήρηση διδασκαλίας: -ως παρατηρούμενος/η, καθώς διδάσκατε το μάθημά σας στο τμήμα σας, -ως παρατηρητής/-ήτρια του μαθήματος συναδέλφου σας

Το μάθημα στο οποίο υλοποιήθηκε η παρατήρηση διδασκαλίας:…

Είχα προηγούμενη εμπειρία σε παρατήρηση διδασκαλίας: -ως παρατηρούμενος/-η, -ως παρατηρητής/-ήτρια, -και τα δύο, -κανένα από τα δύο

Η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας ήταν για εμένα μία ευχάριστη εμπειρία: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ

Η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας μού δημιούργησε άγχος: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ

Καταγράφω κάποια σχόλια για τη διδασκαλία που παρακολούθησα:…

Η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας ήταν για εμένα μία εποικοδομητική εμπειρία: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ

Η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας ήταν για εμένα αφορμή να αναστοχαστώ πάνω στη διδασκαλία μου: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ

Η συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας με βοήθησε να προσαρμόσω και να βελτιώσω τη διδασκαλία μου: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ

Κατά τη συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας αξιοποιήθηκε εργαλείο συστηματικής παρατήρησης: -κλείδα παρατήρησης, -ρουμπρίκα/κατάλογος

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

διαβαθμισμένων κριτηρίων, -κατάλογος ελέγχου, -κανένα, -κανένα αλλά κρατήθηκαν σημειώσεις
Θέλω να συμμετάσχω και σε άλλες παρατηρήσεις διδασκαλίας: ναι, όχι
Αν απαντήσατε ναι (θέλω να συμμετάσχω και σε άλλες παρατηρήσεις διδασκαλίας), εξηγήστε γιατί:…
Αν απαντήσατε όχι (δεν θέλω να συμμετάσχω σε άλλες παρατηρήσεις διδασκαλίας), εξηγήστε γιατί:…
Προσθέστε κάποιο περαιτέρω σχόλιο, αν θέλετε:…

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η συμβολή της αξιολόγησης και της θεωρίας του Διαλογικού Εαυτού στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Χριστολουκά Ιωάννα[1]
[1] Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια Διδάκτωρ του Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση οφείλει να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αν και θα ήταν αναμενόμενο να υπαγορεύεται από παιδαγωγικούς σκοπούς, στην πραγματικότητα προωθείται από το διεθνές ανταγωνιστικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Μέσα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η μετασχηματιστική προσέγγιση του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, στην οποία αποσκοπεί η αξιολόγησή του, καθίσταται επιτακτική ανάγκη διασφαλίζοντας την ποιοτική βελτίωση του έργου του. Η επαγγελματική ταυτότητα όντας ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται. Η ταυτότητα, σύμφωνα με τη θεωρία του Διαλογικού Εαυτού, νοείται μια πολυδιάστατη οντότητα με πολλαπλές αυτό-θέσεις που έχουν διαλογικό χαρακτήρα με συνεχή αναδιοργάνωση λόγω της εσωτερικής τους δυναμικής και της εξάρτησής τους από το κοινωνικό πλαίσιο. Μέσω της διαλογικής σχέσης, οι αυτό-θέσεις τροποποιούνται οδηγώντας το ίδιο το άτομο σε μετασχηματιστική διαδικασία. Συνεπώς, τόσο η εκπαιδευτική αξιολόγηση όσο και η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού έχουν ως βάση τους τον μετασχηματισμό και τον σχηματισμό της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας, η οποία υπαγορεύεται από ατομικές και κοινωνικές «φωνές». Ο τρόπος και τα σημεία σύνδεσής τους πρόκειται να συζητηθούν στην παρούσα μελέτη.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, διαλογικός εαυτός, εκπαιδευτική αξιολόγηση

The contribution of evaluation and the theory of the Dialogical Self in the development of teachers' professional identity

Abstract

Educational evaluation should promote processes of teacher development and improvement. The growing research interest in teacher evaluation, although it might be expected to be dictated by pedagogical purposes, is in fact driven by the international competitive socio-economic environment. Within the ever-changing contemporary social reality, the transformative approach to teacher professionalism and professional identity, which is the aim of teacher evaluation, becomes imperative ensuring the qualitative improvement of the teacher's work. Professional identity, being the way in which a teacher perceives himself/herself, is inextricably linked to the social context in which he/she works. Identity, according to the theory of the Dialogical Self, is understood as a multidimensional entity with multiple self-positions that have an interactive character with constant reorganization due to their internal dynamics and their dependence on

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

the social context. Through the interactive relationship, the self-positions are modified, leading the individual himself to a transformative process. Therefore, both educational evaluation and the theory of the Dialogical Self are based on the transformation and formation of individual and social identity, which is dictated by individual and social "voices". This study will analyze the manner and points of their connection.

Key words: professional identity, dialogical self, educational evaluation.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι ένα από τα πιο σημαντικά και σημαίνοντα επαγγέλματα που υπάρχουν. Το να έχει κανείς σύγχρονες και δομημένες γνώσεις, καθώς και το να μπορεί να τις μεταδίδει, ώστε να παράγει ουσιαστική και μεταβιβάσιμη μάθηση στον πληθυσμό, ήταν και εξακολουθούν να είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία. Με άλλα λόγια, χρειαζόμαστε επαγγελματίες με εκπαιδευτική πρόθεση που γνωρίζουν τι είναι το πιο σημαντικό να διδάξουν, ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος να το διδάξουν, σύμφωνα με ένα δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, και γιατί αυτό πρέπει να γίνει. Αναφερόμαστε μάλλον σε μια ευέλικτη, ευπροσάρμοστη και στρατηγική ταυτότητα - μια ταυτότητα ικανή να προσαρμόζεται στα διαφορετικά πλαίσια που συνυπάρχουν σήμερα στις εκπαιδευτικές μονάδες (Monereo, 2022).

Η έννοια της ταυτότητας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ταυτότητα ως όρος αποτελεί μια σύνθετη έννοια, η οποία διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα παραγόντων που προέρχονται από την προσωπική και την επαγγελματική ζωή ενός ατόμου, καθώς και από το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται στην καθημερινότητά του. Σύμφωνα με την έρευνα των Day & Kington (2008) προκύπτει πως η ταυτότητα αποτελείται ουσιαστικά από πολλαπλές υπό-ταυτότητες, οι οποίες άλλοτε αλληλοσυμπληρώνονται και άλλοτε συγκρούονται.

Οι ταυτότητες αυτές είναι οι εξής: α. η επαγγελματική ταυτότητα, δηλαδή οι προσδοκίες που έχει η κοινωνία από τον επαγγελματικό ρόλο, στην προκειμένη περίπτωση από έναν εκπαιδευτικό. Συνήθως διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές τάσεις, καθώς και από την ισχύουσα πολιτική, β. η κοινωνική ταυτότητα που, σχετικά με έναν εκπαιδευτικό, αναφέρεται στο σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται και επηρεάζεται άμεσα από τις επικρατούσες συνθήκες, όπως την ηγεσία, τους μαθητές, την υποστήριξη που λαμβάνει κ.λπ. και γ. η προσωπική ταυτότητα όπου συμπεριλαμβάνονται όλα όσα συμβαίνουν στη ζωή ενός εκπαιδευτικού έξω από το σχολικό περιβάλλον. Αυτή η διάσταση τη ς ταυτότητας συνδέεται άμεσα με τους κοινωνικούς ρόλους που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικό στην οικογενειακή και κοινωνική του ζωή και είναι μείζονος σημασίας για τον αυτοπροσδιορισμό ενός ατόμου, καθώς αποτελούν τις πλέον άμεσες πηγές στήριξης και έμπνευσης ή άγχους και έντασης.

Επαγγελματική ταυτότητα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Στην προσπάθεια προσδιορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας, οι ερευνητές προχώρησαν στη διάκριση ανάμεσα στον προσωπικό και τον επαγγελματικό εαυτό, οι οποίοι παρουσιάζουν ισχυρή αλληλεξάρτηση σε όλη τη ζωή ενός εκπαιδευτικού (Beijard et al., 2004). Πολλές φορές, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να ενσωματώνουν την αίσθηση του προσωπικού εαυτού τους στην επαγγελματική τους ταυτότητα, μεταφέροντας τον καθημερινά στη σχολική αίθουσα, αλλά και αντίστροφα παραμένοντας στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην οικογενειακή τους ζωή (Woods & Jeffrey, 2002). Ένας πολύ περιεκτικός ορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού δόθηκε από τον Ματσαγγούρα (2005) σύμφωνα με τον οποίο *«ο επαγγελματικός εαυτός αναφέρεται στην έκφραση του επαγγελματικού μέσα από τις ορίζουσες του προσωπικού[…]ισυνενώνει οργανικά στο πρόσωπο του επαγγελματία τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, τις κοινωνικές και ηθικές δεσμεύσεις του επαγγέλματος και τις ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις»*, ενώ ο Beijaard et al. (2004) συμπληρώνει το παραπάνω λέγοντας πως *«η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι μία συνεχής διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών».*

Μία από τις σημαντικότερες τοποθετήσεις σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, θεωρείται η έρευνα του Kelchtermans(1993). Σύμφωνα με αυτόν, ο επαγγελματικός εαυτός ενός εκπαιδευτικού βρίσκεται σε διαδικασία συνεχούς εξέλιξης καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και απαρτίζεται από πέντε (5) θεμελιώδη και αλληλένδετα χαρακτηριστικά:

- *Αυτο-εικόνα*, δηλαδή ο τρόπος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες μέσα από την προσωπική τους εμπειρία.
- *Αυτο-εκτίμηση*, η εκτίμηση του ίδιοι του εκπαιδευτικού σχετικά με την αποδοτικότητά του («Πόσο καλά κάνω τη δουλειά μου;») . Παράγοντες που την ενισχύουν άμεσα είναι η σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές, η σύγκριση και η ανατροφοδότηση από τους ομότιμους-συναδέλφους.
- *Επαγγελματική παρώθηση*, δηλαδή τα κίνητρα που καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό από τη στιγμή που επιλέγει να ακολουθήσει αυτό το επάγγελμα και μετέπειτα να παραμείνει ή να αποχωρήσει στον επαγγελματικό κλάδο των εκπαιδευτικών. Παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο είναι ο αυξανόμενος φόρτος εργασίας σε συνδυασμό με τη συνεχή υποβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών και του χαμηλού μισθού.
- *Αντίληψη εργασίας*, η βάση για τις αποφάσεις και τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών. Απαντάει στην ερώτηση «τι πρέπει να κάνω για να είμαι ένας καλός εκπαιδευτικός» και περιλαμβάνει τις αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού σχετικά με το ποιες είναι οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντά του.
- *Μελλοντική προοπτική*, δηλαδή οι προσδοκίες ενός εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του ανάπτυξη στο μέλλον.

Τα παραπάνω δεδομένα υποδεικνύουν πως υπάρχουν ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Αρχικά, σπουδαίο ρόλο παίζει το συναισθηματικό συγκείμενο του εκπαιδευτικού, το οποίο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μεσολαβεί ανάμεσα στο υπάρχον κοινωνικό πλαίσιο και στον τρόπο που τελικά ενεργεί ο εκπαιδευτικός (Day & Kington, 2008). Ακόμα, δομικής σημασίας στοιχεία αποτελούν οι πεποιθήσεις, οι προσωπικές αξίες και οι φιλοδοξίες, καθώς και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως στις καθοριστικές παραμέτρους της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού τονίζονται η ηλικία και το στάδιο της επαγγελματικής του πορείας. Ενώ στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας διαφαίνεται υψηλός βαθμός δέσμευσης όσο περνάνε τα χρόνια αυτή μειώνεται λόγω έλλειψης στήριξης ή αυξημένου φόρτου εργασίας (Day et al., 2005). Όλα τα παραπάνω, ωστόσο, μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, καθώς διαμορφώνονται από το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον, τις κοινωνικές τάσεις και την εκπαιδευτική πολιτική που ενυπάρχουν στο πλαίσιο όπου ζει και εργάζεται ένας εκπαιδευτικός (Ben-Peretz et al., 2003).

Συνεπώς, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού δε νοείται ως μία σταθερή «οντότητα», αλλά διαμορφώνεται συνεχώς υπό την αλληλεπίδραση με πολλαπλά στοιχεία του περιβάλλοντος, έχοντας πάντα ως στόχο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Διαλογικός Εαυτός

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η O'Connor (2008), ενώ τα άτομα αντλούν το νόημα δράσης τους από την ταυτότητα μέσω ατομίκευσης και αναστοχασμού, η συμπεριφορά τους καθορίζεται από το βαθμό επίδρασης των ρόλων/ θέσεων τους, οι οποίοι διαμορφώνονται από τους θεσμούς και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού προσφέρει μια προσέγγιση που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως ένα σύνολο προσωπικά αναλαμβανόμενων και κοινωνικά τοποθετημένων θέσεων που μπορούν να ενεργοποιηθούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Οι απαρχές της θεωρίας του Διαλογικού Εαυτού τοποθετούνται το 1890, όταν ο Williams James πρότεινε τη διάκριση ανάμεσα στο Εγώ και τον Εαυτό, δηλαδή ο εαυτός μας εκτείνεται και πέρα από το σώμα μας με την αίσθηση του ανήκειν, όπου συμπεριλαμβάνονται όλα ένα άτομο χαρακτηρίζει ως δικά του, για παράδειγμα τα ρούχα του, το σώμα του, τα παιδιά του κ.λπ. (James, 1890). Επόμενος και καθοριστικός σταθμός στην εξέλιξη του Διαλογικού Εαυτού αποτελεί η τοποθέτηση του Bachtin (1920), ο οποίος κάνει λόγο για πολυφωνικούς χαρακτήρες. Πηγή έμπνευσης της θεωρίας του αποτελούν τα έργα του Ντοστογιέφσκι όπου δεν αναφέρονται οι απόψεις μόνο του συγγραφέα αλλά πολλοί συγγραφείς ή στοχαστές, σύγχρονοί του, οι οποίοι απεικονίζονται ως χαρακτήρες των έργων του. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν ο Ιβάν Καραμάζοφ και ο Μεγάλος Ιεροεξεταστής (Αδερφοί Καραμάζοφ), ο Μίσκιν (Ο Ηλίθιος) κ.α.

Εμπνευσμένοι από τους παραπάνω πρωτοστοχαστές οι H. Hermans, H. Kampen και R. V. Loon έγραψαν την πρώτη ψυχολογική δημοσίευση (1992) για τον Διαλογικό Εαυτό, στην οποία αντιλαμβάνονται τον Εαυτό ως μια δυναμική πολλαπλότητα σχετικά αυτόνομων θέσεων του Εγώ στο (εκτεταμένο) τοπίο του νου (Hermans, 1996). Ο Διαλογικός Εαυτός θεωρείται πολυφωνικός, όπου συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν οι εσωτερικές και εξωτερικές «φωνές», χωροχρονικά τοποθετημένος και παγκοσμιοποιημένος.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον χώρο και τον χρόνο ο Εαυτός κυμαίνεται ανάμεσα σε ποικιλία θέσεων, καθεμία από τις οποίες αντιπροσωπεύει μια «φωνή». Όσοι είναι οι ρόλοι που έχει ένα άτομο, τόσες είναι και οι «φωνές». Επομένως, στον Διαλογικό Εαυτό υπάρχουν ατομικές και συλλογικές «φωνές», οι οποίες συσχετίζονται με την ατομική και την κοινωνική ταυτότητα (Εγώ ως δάσκαλος, Εγώ ως γονιός, Εγώ ως γιος, Εγώ ως φίλαθλος κ.λπ.) (Batory, 2010). Αυτές αντιπροσωπεύουν τις εσωτερικές «φωνές» του Διαλογικού Εαυτού.

Υπάρχουν, όμως, και οι εξωτερικές «φωνές», οι οποίες αντιπροσωπεύουν τους σημαντικούς άλλους στη ζωή μας και παρουσιάζουν τις διαφορετικές απόψεις σύμφωνα με την οπτική γωνία και τις εμπειρίες του καθενός από αυτούς. Συνεπώς, καταλήγουμε πως δεδομένης της αφετηρίας του Διαλογικού Εαυτού ως κοινωνίας του νου, οι «φωνές» εμπλέκονται σε διαδικασίες ερωτήσεων και απαντήσεων, συμφωνίας και διαφωνίας, σύγκρουσης και πάλης, διαπραγμάτευσης και ολοκλήρωσης, όπως οι χαρακτήρες μιας ιστορίας ή μιας ταινίας. Με άλλα λόγια, οι διάφορες θέσεις του αυτού συμμετέχουν σε παραγωγικούς εσωτερικούς διαλόγους και γόνιμους εξωτερικούς διαλόγους δημιουργώντας έναν πολύπλοκο, πολυφωνικό, δομημένο εαυτό (Hermans, 2010).

Επαγγελματική ταυτότητα και Διαλογικός Εαυτός

Ως η πιο λεπτομερής διαλογική προσέγγιση της ταυτότητας, η θεωρία του «Διαλογικού Εαυτού» ανέπτυξε μια κατανόηση του εαυτού ως συντιθέμενου από πολλαπλές θέσεις του Εγώ στο τοπίο του ανθρώπινου νου. Αυτή η θεωρία μπορεί να ρίξει φως στο πώς οι δάσκαλοι κατασκευάζουν, διαπραγματεύονται και υλοποιούν τις ταυτότητές τους στο πλαίσιο του επαγγέλματός τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν σημαντικά σημεία στα οποία συγκλίνουν η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού και η όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού τα οποία είναι τα εξής (Akkerman, 2011):

- *Πολλαπλότητα των ταυτοτήτων του εκπαιδευτικού:* Οι εκπαιδευτικοί, όπως όλα τα άτομα, ενσωματώνουν πολλαπλούς ρόλους και ταυτότητες. Στο πλαίσιο της θεωρίας του Διαλογικού Εαυτού, αυτές οι ταυτότητες θεωρούνται αλληλένδετες και σε συνεχή διάλογο μεταξύ τους. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει ταυτότητες ως εκπαιδευτής, μέντορας, συνάδελφος, δια βίου μαθητής και πολλά άλλα. Αυτές οι ταυτότητες μπορεί μερικές φορές να συγκρούονται ή να αλληλοσυμπληρώνονται, επηρεάζοντας τις αποφάσεις, τις ενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις του δασκάλου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- *Εσωτερικός διάλογος και αυτό-στοχασμός:* Η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού δίνει έμφαση στον εσωτερικό διάλογο στον οποίο συμμετέχουν τα άτομα, καθώς εναλλάσσουν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και πλαίσια. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συνεχή προβληματισμό σχετικά με την πρακτική τους, λαμβάνοντας υπόψη τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των άλλων. Αυτός ο εσωτερικός διάλογος διαμορφώνει την επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικούς και τον τρόπο που ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους στην τάξη.

- *Εξωτερικοί διάλογοι και αλληλεπιδράσεις:* Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε εξωτερικούς διαλόγους με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατασκευή και τη διαπραγμάτευση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η ανατροφοδότηση από άλλους, η συνεργατική επίλυση προβλημάτων και οι κοινές εμπειρίες συμβάλλουν στη συνεχή ανάπτυξη της ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και του επαγγέλματος.
- *Ανάπτυξη ταυτότητας με την πάροδο του χρόνου:* Η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου μέσα από αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες. Στο πλαίσιο του Διαλογικού Εαυτού, οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών νοούνται ως δυναμικές και ρευστές, διαμορφωμένες τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς διαλόγους. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν εμπειρία, αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις και προσαρμόζονται στα μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά πλαίσια, η επαγγελματική τους ταυτότητα συνεχίζει να αναπτύσσεται και να μεταμορφώνεται.
- *Πολιτιστικές και κοινωνικές επιρροές:* Η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού αναγνωρίζει την επίδραση πολιτιστικών και κοινωνικών παραγόντων στην κατασκευή του Εαυτού. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, τα πολιτισμικά πρότυπα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι θεσμικές πρακτικές και οι κοινωνικές προσδοκίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται αυτές τις επιρροές, καθώς διαπραγματεύονται τους ρόλους και τις ευθύνες τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπερασματικά, ενσωματώνοντας τη θεωρία του Διαλογικού Εαυτού στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, αποκτούμε βαθύτερη κατανόηση της σύνθετης και δυναμικής φύσης της διδασκαλίας ως επάγγελμα. Η προοπτική αυτή αναδεικνύει τη σημασία της αυτογνωσίας, του αναστοχασμού, της αλληλεπίδρασης και της προσαρμογής στη συνεχή ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αξιολόγηση, επαγγελματική ταυτότητα και Διαλογικός Εαυτός

Είναι κοινώς αποδεκτό πως η αξιολόγηση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού με διάφορους τρόπους, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, το έργο του και τη θέση του μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αποτελεσματικές διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να είναι υποστηρικτικές, δίκαιες και να επικεντρώνονται στην προώθηση της ανάπτυξης, της συνεργασίας και της ευημερίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Αναλογικά, λοιπόν, τόσο η εκπαιδευτική αξιολόγηση όσο και η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού μοιράζονται αρκετά σημεία σύνδεσης, καθώς εστιάζουν στον μετασχηματισμό και στη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μέσω της αλληλεπίδρασης εσωτερικών και εξωτερικών «φωνών». Όπως αναφέρεται και στις βιβλιογραφικές αναφορές, κάποια από τα βασικά σημεία σύνδεσης είναι τα ακόλουθα (Hargreaves, 1994; Gipps, 1999; Grossen, 2011):

- *Πολλαπλές προοπτικές:* Τόσο η εκπαιδευτική αξιολόγηση όσο και η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού αναγνωρίζουν τη σημασία της εξέτασης πολλαπλών προοπτικών για την κατανόηση της ταυτότητας των ατόμων. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτό συχνά περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών από διάφορες πηγές (π.χ. τεστ, παρατηρήσεις, πρόοδος μαθητών κ.λπ.) για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη άποψη για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στον Διαλογικό Εαυτό, τα άτομα θεωρούνται ότι περιλαμβάνουν πολλαπλές «αυτό-θέσεις» ή «φωνές», καθεμία από τις οποίες αντιπροσωπεύει διαφορετικές πτυχές της ταυτότητάς τους. Και οι δύο προοπτικές τονίζουν την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία της ανθρώπινης ταυτότητας.
- *Εσωτερικός διάλογος:* Ο Διαλογικός Εαυτός δίνει έμφαση στον συνεχή εσωτερικό διάλογο, στον οποίο συμμετέχουν τα άτομα καθώς περιηγούνται στις ταυτότητές τους σε σχέση με διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, πλαίσια και εμπειρίες. Ομοίως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συχνά περιλαμβάνει αυτοστοχασμό και αυτοαξιολόγηση, όπου οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται στις δικές τους διδακτικές πρακτικές, εντοπίζοντας τα δυνατά τους σημεία και τους τομείς που χρήζουν βελτίωση.
- *Εξωτερική ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση:* Τόσο η εκπαιδευτική αξιολόγηση όσο και η θεωρία του Διαλογικού Εαυτού αναγνωρίζουν τη σημασία της εξωτερικής ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασης στη διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση από τους ομότιμους, τη σχολική ηγεσία και άλλους εξωτερικούς αξιολογητές παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη, την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα στον Διαλογικό Εαυτό, οι εξωτερικές αλληλεπιδράσεις με άλλους διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην κατασκευή και τη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των ατόμων. Η ανατροφοδότηση από άλλους μπορεί να επικυρώσει ή να αμφισβητήσει την αυτοαντίληψη των ατόμων και να συμβάλει στη συνεχή ανάπτυξη της ταυτότητάς τους.
- *Ανάπτυξη ταυτότητας με την πάροδο του χρόνου*: Και οι δύο έννοιες αναγνωρίζουν ότι η ταυτότητα δεν είναι στατική αλλά αναπτύσσεται και εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου μέσω αλληλεπιδράσεων και εμπειριών. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, η απόδοση των εκπαιδευτικών αξιολογείται διαχρονικά για να παρακολουθείται η ανάπτυξη και η εξέλιξή τους με την πάροδο του χρόνου. Στον Διαλογικό Εαυτό, οι ταυτότητες των ατόμων νοούνται ως δυναμικές και ρευστές, που διαμορφώνονται από συνεχείς αλληλεπιδράσεις με εσωτερικές και εξωτερικές «φωνές». Και οι δύο έννοιες, επομένως, υπογραμμίζουν τη σημασία της εξέτασης των αναπτυξιακών τροχιών των ατόμων για την κατανόηση της ταυτότητάς τους.
- *Τέλος, επίδραση συγκείμενου:* Τόσο η εκπαιδευτική αξιολόγηση όσο και ο Διαλογικός Εαυτός αναγνωρίζουν την επιρροή των κοινωνικών και

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

πολιτισμικών πλαισίων στις ταυτότητες των ατόμων. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο (π.χ. πολιτισμικό υπόβαθρο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, περιβάλλον στην τάξη) μπορεί να επηρεάσουν τη διδασκαλία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Διαλογικό Εαυτό, οι ταυτότητες των ατόμων διαμορφώνονται από τις αλληλεπιδράσεις τους με διάφορα κοινωνικά πλαίσια, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα. Και οι δύο έννοιες οπότε, τονίζουν τη σημασία της εξέτασης του ευρύτερου πλαισίου για την κατανόηση των ταυτοτήτων των ατόμων.

Συμπεράσματα

Στην έρευνα για την εκπαίδευση παγκοσμίως, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού έχει αναδειχθεί σε θεμελιώδη συνιστώσα. Στην παρούσα εργασία, προτάθηκε η διαλογική προσέγγιση για την κατανόηση του Εαυτού ως μια ενημερωτική και γόνιμη θεωρητική άποψη που δύναται να δώσει προστιθέμενη αξία στην τρέχουσα αντίληψη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό που προκύπτει από μια διαλογική κατανόηση του Εαυτού είναι ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα τελικό σημείο, αλλά αντίθετα θα πρέπει να οριστεί ως μια συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης και αλληλεπίδρασης πολλαπλών θέσεων του «Εγώ» με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρείται μια περισσότερο ή λιγότερο συνεκτική και συνεπής αίσθηση του Εαυτού κατά τη διάρκεια διαφόρων συμμετοχών και αυτό-επενδύσεων στην (εργασιακή) ζωή του ατόμου (Akkerman, 2011).

Στο ίδιο ερευνητικό πλαίσιο, δεν μπορεί να παραληφθεί η διαρκής και αναγκαία παρουσία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται και γίνεται αντιληπτή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να έχει βαθιές επιπτώσεις στην επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού, διαμορφώνοντας τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του ως εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, συνδυάζοντας την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τη θεωρία του Διαλογικού Εαυτού διαπιστώνεται πως μοιράζονται κοινό σημείο στην εστίασή τους στην κατανόηση της σύνθετης και δυναμικής φύσης του σχηματισμού της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας. Αναγνωρίζοντας, συνεπώς, την αλληλεπίδραση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών «φωνών» και λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του πλαισίου στην ανάπτυξη της ταυτότητας, και οι δύο κεντρικές μας έννοιες συμβάλλουν με πολύτιμες γνώσεις στην κατανόηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Akkerman, S. & Meijer, C. Paulien. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.

Bakhtin, M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics* (2nd edn.; R. W. Rotsel, Trans.). Ann Arbor, MI: Ardis. (Original work published 1929 as Problemy tvorchestva Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's Art]).

Batory, A. (2010). Dialogicality and the Construction of Identity. *International Journal for Dialogical Science*, 4(1), 45-66.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N., (2004) Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277–290.

Day, C. W., Elliott, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563–577.

Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society,* 16(1), 7-23.

Gipps, C. (1999). Socio-Cultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.

Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and Dialogues: Different Perspectives on Dialogical Theories and Practices. *Psychology & Society*, 4(2), 38-58.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.

Hermans, H. J. M., and Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). London: Macmillan, p. 291.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443–456.

Monereo, C. (2022). Professional Identity in Education from the Perspective of Dialogical Self Theory. *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation.* Charlotte, NC: Information Age Publishing, p. 1-32.

O'Connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126.

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη στο Μπαγάκης Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθηνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών

Θεματική: Αξιολόγηση και Στελέχη Εκπαίδευσης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: από την οπτική γωνία Συμβούλου Εκπαίδευσης

Γρηγοριάδου Ευθαλία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60 ΔΠΕ Καβάλας

Περίληψη

Την τελευταία χρονική περίοδο το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού έλαβε την απόφαση να προχωρήσει στην αξιολόγηση τόσο των σχολικών μονάδων, όσο και των εκπαιδευτικών. Στόχος αυτής της απόφασης ήταν η ενίσχυση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών, της βελτίωσης της διαφάνειας και της διάκρισης των εκπαιδευτικών που ακολουθούν τις προδιαγραφές του νόμου. Ωστόσο, αυτή η απόφαση δημιούργησε έντονες αντιδράσεις από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών της χώρας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας όπως και των εκπαιδευτικών, είναι μία διαδικασία η οποία δεν αφορά μόνο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτή συνυφαίνεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές στη σχολική τάξη. Το θέμα της αξιολόγησης θεωρείται πιο φλέγον από ποτέ, γι' αυτό και θα επιχειρηθεί μία επικαιροποιημένη και από μια άλλη ελάχιστα διερευνημένη σκοπιά, αυτή των Συμβούλων Εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία αρχικά, γίνεται αναφορά στον ορισμό της αξιολόγησης, παρουσιάζεται εν συντομία η ιστορική αναδρομή της πορείας της αξιολόγησης στην Ελλάδα, οι σκοποί και οι στόχοι αυτής. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ακολούθως, επιχειρείται προσέγγιση της σημασίας της αναγκαιότητας της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα. Επίσης, παρουσιάζεται ο καίριος ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης στη διαδικασία της αξιολόγησης. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που πηγάζουν από την παράθεση στοιχείων, απόψεων και εμπειρίας Συμβούλων Εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, ρόλος Συμβούλων Εκπαίδευσης

Evaluation in education: from the perspective of an Education Consultant

Abstract

In the last period of time, the Ministry of Education, Religion & Sports took the decision to proceed with the evaluation of both school units and teachers. The aim of this decision was to strengthen the quality of the work of teachers, to improve the transparency and distinction of teachers who follow the specifications of the law. However, this decision created strong reactions from a large portion of the country's teachers. The evaluation of the educational work of the school unit as well as of the teachers is a process which does not concern only the teachers themselves, but the entire learning process, as it is interwoven through specific practices in the school classroom. The subject of evaluation is

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

considered more burning than ever, which is why an updated and from another little-explored point of view, that of Education Consultants, will be attempted. In the present paper, firstly, reference is made to the definition of evaluation, a brief historical review of the course of evaluation in Greece, its aims and objectives is presented. Then there is a reference to the evaluation of the educational project in the light of the self-evaluation of the school unit and the evaluation of the teachers. Next, an attempt is made to approach the importance of the necessity of evaluation at all levels. Also, the key role of the Education Consultant in the evaluation process is presented. The work concludes with the conclusions that derive from the citation of data, opinions and experience of Education Consultants.

Keywords: teacher evaluation, self-evaluation of schools, role of Education Consultants

Εισαγωγή

Η έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με την έννοια της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Η νεότερη έρευνα θεωρεί ότι η διδασκαλία δεν είναι μία απλή μετάδοση της γνώσης, αλλά αφορά στο σύνολο εκείνο των προγραμματισμένων και μεθοδευμένων δραστηριοτήτων τις οποίες ο δάσκαλος οργανώνει, υποστηρίζει και στις οποίες εμπλέκει τους μαθητές, προκειμένου να τους καταστήσει πρόθυμους να οικειοποιηθούν τη γνώση και τις αξίες που παρέχει το σχολείο, καθώς και να αναπτύξουν τις στάσεις και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Ματσαγγούρας & Χατζηγεωργίου, 2009, σσ. 207, 398; Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σ. 139; Φρυδάκη, 2009, σσ. 21 - 35).

Η αξιολόγηση επομένως των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, είναι μία διαδικασία η οποία δεν αφορά μόνο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτή συνυφαίνεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές στη σχολική τάξη.

Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998, σ. 294) ως αξιολόγηση στην εκπαίδευση λογίζεται: «το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος». Με βάση την κατηγοριοποίηση των Bernstein και Bates «η αξιολόγηση είναι ένα από τα τέσσερα βασικά συστήματα μηνυμάτων, μέσω των οποίων νοηματοδοτείται η εκπαιδευτική και γνωστική πραγματικότητα, μαζί με τα αναλυτικά προγράμματα, την παιδαγωγική και τη σχολική οργάνωση» (Δούκας Χ. , 2000, σ. 11).

Με βάση τις σύγχρονες τοποθετήσεις, η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία όπου οι ηγέτες της εκπαίδευσης λαμβάνουν πληροφορίες για την εκπαίδευση, τον εκπαιδευτικό και για το σύνολο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των σχολείων, προκειμένου να βελτιωθούν. Όπως υποστηρίζεται, η εκπαίδευση αποτελούσε ανέκαθεν μία πολιτική πρακτική, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική αξιολόγηση να

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αφορά μία διαδικασία με τεράστια σημασία στη σύσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Ακόμη, υποστηρίζεται πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά μία μέθοδο που λαμβάνεται υπόψη, έτσι ώστε να αναδείξει το βαθμό της αξίας των στελεχών της εκπαίδευσης και της ποιότητας της παιδαγωγικής σχέσης (Τσέμπα, 2015).

Ιστορική αναδρομή στην πορεία της αξιολόγησης στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα ξεκίνησε με τη θεσμοθέτηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το 19ο αιώνα. Αρχικά ανατέθηκε σε επιτροπές ή σε μεμονωμένα άτομα αλλά στη συνέχεια έλαβε πιο επίσημη μορφή με τον θεσμό του επιθεωρητή. Ο θεσμός των Επιθεωρητών δέχτηκε πολλές κριτικές οι οποίες αφορούσαν στην αρνητική άσκηση του παιδαγωγικού τους ρόλου αλλά και στην άσκηση του ρόλου τους σαν όργανα ενός κρατικού μηχανισμού και συγκεκριμένα στο ότι υπηρετούσαν πιστά το συντηρητισμό στην εκπαίδευση και στερούσαν από κάθε πρωτοβουλία μαθησιακής αλλαγής τους εκπαιδευτικούς (Αθανασίου, 2000).

Ο θεσμός της αξιολόγησης στην Ελλάδα έχει αποτελέσει πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων, συζητήσεων και διαμαχών εδώ και περίπου σαράντα χρόνια. Και ενώ σε νομοθετικό και πολιτικό επίπεδο όλη αυτήν την χρονική περίοδο έχουν γίνει πολλές απόπειρες εφαρμογής της, καμία ωστόσο δεν ευοδώθηκε. Αρχικά με το Ν.1566/1985 που αφορούσε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού, της δομής και της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώνεται μία προσπάθεια η αξιολόγηση να αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού έργου και να μην επικεντρώνεται πια μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν τα Π.Δ.140/1988, Π.Δ.320/1993 ,Υ.Α.Δ2-1938/1998 και Ν.2986/2002, με τα οποία ορίζονται οι στόχοι της αξιολόγησης με κύριο μέλημα την ενίσχυση του συνόλου των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την έγκαιρη και ισότιμη πρόσβαση στη μαθησιακή διεργασία κ.α., χωρίς ωστόσο να εφαρμοστεί επί της ουσίας κανένα από αυτά. Το 2013 ψηφίστηκε 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. Οι θυελλώδεις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και οργανώσεων τους δεν επέτρεψαν ούτε την εφαρμογή του συγκεκριμένου νόμου. Μετά τις εκλογές του 2015 ανεστάλη για μια ακόμη φορά η εφαρμογή όλων των νόμων (βλ. Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας της 31ης -1-2015).

Ο νόμος 4547/2018 αναδιοργανώνει τις δομές της εκπαίδευσης, εισάγει την αξιολόγηση προσωπικού και την αξιολόγηση του σχολικού έργου. Το νέο σύστημα καταργεί τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος αντικαθιστάται από Εκπαιδευτικούς Συντονιστές (Ν. 4547/2018, άρθρο 17 και 5 αντίστοιχα). Η ρύθμιση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού της εκπαίδευσης υποστηρίχθηκε ότι ήταν ένα θετικό βήμα προς μεγαλύτερη υπευθυνότητα, κάτι που έλειπε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πετρίδου, 2023).

Με τον τελευταίο Νόμο 4823/2021 του Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων που ψήφισε το Ελληνικό Κοινοβούλιο έγινε μια προσπάθεια ώστε

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης αλλά και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης

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

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

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

- Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη και η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού
- Η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων
- Ο περιορισμός της γραφειοκρατίας με την ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων
- Ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος
- Η διασφάλιση της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών
- Η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών
- Η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου
- Η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία
- Η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/ δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.τ.λ.) (Βελισαρίου, 2016).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

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

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ο Κασσωτάκης δεν προσδίδει 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» (Κασσωτάκης,1992 ,στο Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010, σ. 17). Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει στην αποτίμηση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας όλων εκείνων των παραγόντων που υπεισέρχονται και συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Λάμπρου, 2016, σ. 794).

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου έχει, ανάλογα με τους στόχους στους οποίους προσανατολίζεται, ελεγκτικό ή έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Η ελεγκτική αξιολόγηση μετρά τον βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, εστιάζοντας αποκλειστικά στα συγκεκριμένα αποτελέσματα και αποσκοπεί άμεσα στον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη, η ανατροφοδοτική αξιολόγηση στοχεύει στην γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου εστιάζοντας όχι μόνο σε προκαθορισμένους στόχους, αλλά αποτιμώντας την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από μία πληθώρα εκπαιδευτικών παραμέτρων (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού , & Τσάφος, 2008, σ. 393).

Η πολυπαραγοντικότητα του εκπαιδευτικού έργου συνιστά ότι 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 επιφόρτιζε με τις πιθανές ελλείψεις του σχολείου και τις ενδεχόμενες αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η κακή οργάνωση του συστήματος, οι ανεπαρκείς ή ανύπαρκτες υλικοτεχνικές υποδομές, ανυπαρξία επιμόρφωσης κτλ (Λάμπρου, 2016, σ. 794).

Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΑΕΕ)

Η «Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας» ή «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» (ΑΕΕ) επιδιώκει τη διαμόρφωση μίας «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, καθώς και την προώθηση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», με την καλλιέργεια σχέσεων ευθύνης και αλληλοσυνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η «κουλτούρα αξιολόγησης» στο σχολείο εμπεριέχει και αποτυπώνει στοιχεία συλλογικών διαδικασιών, καθώς τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου είναι προϊόν συνεργασίας των ομάδων

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εργασίας και του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου. Αξιοποιεί επίσης την «αξιολόγηση ομοτέχνων» και την απορρέουσα από αυτήν ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και αποτελεί μία «από κάτω προς τα πάνω» (bottom–up) μορφή αξιολόγησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου (εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικά μέσα, εκπαιδευτικές διαδικασίες), ενώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κοινοποιούνται προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ως προτάσεις για να υποστηριχθούν αποτελεσματικές πρωτοβουλίες και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Αποτελεί ακόμη εφαρμογή της «έρευνας - δράσης» η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο εντός της σχολικής τάξης, όσο και στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Τέλος, θεμελιώνει την ενδοσχολική επιμόρφωση ως ενεργού και αναπόσπαστης διαδικασίας που ενθαρρύνει και υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς Γ. , και συν., 2012, σσ. 4-5).

Η καθιέρωση της ΑΕΕ αποσκοπούσε στην αλλαγή της αρνητικής αντίληψης των εκπαιδευτικών γύρω από την αξιολόγηση, η οποία, λόγω του παρελθόντος του επιθεωρητισμού, θεωρούνταν από αυτούς ως ένα μέσο ελέγχου και τιμωρίας. Έτσι, επιδιώχθηκε μια συνεργασία εσωτερικών και εξωτερικών φορέων της σχολικής μονάδας, χωρίς ωστόσο να γίνεται μνεία σε κάποια συνέπεια προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Ψαρολόγου, 2019, σ. 35).

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης είναι η ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, η ενίσχυση σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, η δυνατότητα που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, η ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων, η ανάδειξη θετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ο εντοπισμός αδυναμιών. Μερικά από τα μειονεκτήματα είναι ο κίνδυνος μιας καθαρά γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας, η πιθανότητα δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων και η δημιουργία τάσεων εσωστρέφειας στις σχολικές μονάδες (Πετρίδου, 2023).

Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

Σε αντίθεση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που αφορά πολλές πτυχές και διαστάσεις (θεσμικό πλαίσιο, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικός, κ.ά.), όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εννοούμε κάτι πιο συγκεκριμένο που έχει, όμως, άμεση ή έμμεση σχέση με όλες της πτυχές του εκπαιδευτικού έργου . Ο όρος αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και, επίσης, σε συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές του, ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Αθανασίου, 1993, από Λουκέρης, 2009 :180-181).

Ο Σιάρκος (2003) αποσυνδέει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την αξιολόγηση της προσωπικότητάς του, με την οποία αυτή έχει συσχετιστεί στο παρελθόν. Επισημαίνει ότι η αξιολόγηση αφορά το διδακτικό του έργο και περιλαμβάνει «συγκεκριμένες ενέργειες, ή δραστηριότητες ή παραλείψεις και

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αβλεψίες», έτσι όπως αυτές αναπτύσσονται μέσα στο συγκεκριμένο χωροχρονικό περιβάλλον της συγκεκριμένης τάξης (Σιάρκος, 2003, σσ. 178-179).

Αποτελεί, επομένως, αναγκαιότητα η αξιολόγηση, γιατί καμία δράση του εκπαιδευτικού και του έργου του δεν είναι ολοκληρωμένη χωρίς το στάδιο της αξιολόγησης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009: 43-44) και αποτελεί συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης.

Γιατί είναι αναγκαία η αξιολόγηση

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

Η εκπαίδευση, όντας ένα πρόγραμμα που παράγει αποτέλεσμα, δεν μπορεί παρά να χρίζει αξιολόγησης. Για να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάσει τα παιδιά, τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας, να ζήσουν και να εργαστούν στο κοινωνικό σύνολο θα πρέπει να αξιολογηθεί σε κάθε του βαθμίδα. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό που έχει ως στοιχείο του τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, «αφού χωρίς αυτή τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους» (Παλαιοκρασάς, 1997, σ.11).

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

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

-Το παιδαγωγικό-διδακτικό επίπεδο: Η αξιολόγηση των διδακτικών μεθόδων και η συνεχής βελτίωση αυτών μέσα από την αξιολόγηση ενισχύουν το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας

-Το επίπεδο στρατηγικής: Η αξιολόγηση παρέχει γνώση της τωρινής κατάστασης και του τι μέλλει γενέσθαι όσον αφορά την εκπαίδευση. Με την αξιολόγηση «εντοπίζουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίζουμε πώς θα τα αντιμετωπίσουμε» (Rogers, 1999, σ.294)

-Το επίπεδο προόδου: Με την αξιολόγηση υπάρχει σαφή μέτρο σύγκρισης προόδου. Η εκπαιδευτική κοινότητα ενημερώνεται για το επίπεδο της προόδου της σχολικής μονάδας, σε τι κατεύθυνση έχει παρουσιαστεί πρόοδος και μέχρι που μπορεί να φτάσει.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

- Το Διοικητικό επίπεδο: Σε διοικητικό επίπεδο η αξιολόγηση είναι αναγκαία για «την αντιμετώπιση πρακτικών και διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού» (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 35) καθώς και για τον «τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου, 1999, σ.125).

- Το επίπεδο παραγωγής πληροφοριών: Η αξιολόγηση παρέχει τις πληροφορίες εκείνες που είναι απαραίτητες για την βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας υπάρχουν αναφορές για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, το άρθρο 1 του Π.Δ. 320/1993 αναφέρει ότι η αξιολόγηση συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και η Υ.Α. 15/03/2013, συγκεκριμένα στο άρθρο 1, αναφέρεται στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης

Κύριο ρόλο στην διαδικασία της αξιολόγηση παίζει ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) ο οποίος αξιολογεί την σχολική μονάδα αλλά και τους εκπαιδευτικούς για το εκπαιδευτικό τους έργο.

Στα πλαίσια της εξωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας, οι σύμβουλοι εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης μελετούν τις εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης που έχουν συνταχθεί από τις σχολικές μονάδες και συντάσσουν με τη σειρά τους έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης, την οποία αναρτούν μέχρι τις 20 Ιουλίου σε ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Μερικά βασικά σημεία που περιλαμβάνουν οι εκθέσεις αυτές είναι η ανατροφοδότηση, προτάσεις βελτίωσης και υποστήριξης σχετικά με την υλοποίηση των σχεδίων δράσεων, τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου- ανά άξονα σε δεκάβαθμη κλίμακα -και καταγραφή των δυνατών και αδύναμων σημείων αναφορικά με τις λειτουργίες αυτές.

Επίσης, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης καλούνται σήμερα να αναλάβουν έναν πιο ανανεωμένο και ουσιαστικό ρόλο, επηρεαζόμενο από τις τάσεις που διεθνώς ακολουθούνται για το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ο οποίος είναι τόσο συμβουλευτικός, όσο και αξιολογικός με απώτερο σκοπό την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Μηνάς κ.ά., 2010: 270).

Ο επιμορφωτικός ρόλος που έχει ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία κουλτούρας και στην αποδοχή της αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Σύμφωνα με τον Καλογεράκη (2016), λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης οφείλει να αναπτύξει μια ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας πως θα είναι δίπλα τους και όχι αντίπαλος τους σε αυτή την διαδικασία. Θα πρέπει να δημιουργηθεί θετική διάθεση και έμπνευση στους εκπαιδευόμενους, η οποία θα πρέπει να βασίζεται στην καλλιέργεια των σχέσεων με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας στο έργο τους.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Επιπλέον ο Macbeath, (2001) υποστηρίζει πως ο Σύμβουλος έχει την δυνατότητα να προβάλει με το προσωπικό του παράδειγμα την έννοια και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ως μέρος της προσωπικής εργασίας κάθε εκπαιδευτικού, με στόχο να αποτιμήσει ο ίδιος το έργο του με δεδομένα κριτήρια εξάγοντας συμπεράσματα διαφωτιστικά για την αποτελεσματικότητά του. Θα μπορούσε να διαμορφώσει κριτήρια (Kyriakides, Campbell, Christofidou, 2001:291-325) αξιολόγησης του έργου του προτείνοντας στους συναδέλφους να κάνουν το ίδιο για τον ίδιο με διαδικασία ανώνυμων ερωτηματολογίων, και για τον εαυτό τους (από τους ίδιους ή και τους μαθητές). (Ρουμπέα, 2004:735,736).

Συνειδητοποιούμε, λοιπόν, ότι το έργο των Συμβούλων Εκπαίδευσης είναι σύνθετο και άπτεται πολλών τομέων με αποτέλεσμα να τίθεται σε αμφισβήτηση ο ρόλος τους ως σύμβουλος αλλά και ως κριτής, ταυτόχρονα, από το ίδιο πρόσωπο. Ο κίνδυνος είναι να υπερισχύει η ιδιότητα του κριτή και να απορριφθεί σταδιακά η ιδιότητα του συμβούλου. Ο Σ.Ε. έρχεται να αναπτύξει το αξιολογικό του έργο σε περιβάλλον αντιφατικό, όπου υπάρχουν αφενός έντονες απαξιωτικές στάσεις απέναντι στη διαδικασία και αφετέρου, στάσεις που προϋποθέτουν την ύπαρξη αυτοαξιολόγησης και την αποδοχή αξιολογικής κρίσης από μέρους του Σ.Ε. και αντίστροφα.

Πολλές είναι οι βιβλιογραφικές αναφορές που αφορούν στο Σύμβουλο Εκπαίδευσης και στο έργο του, με πολλές από αυτές να αναδεικνύουν την καχυποψία και την ένσταση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγησή τους από αυτόν, και άλλες να υπερθεματίζουν το θεσμό του Συμβούλου Εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας τη θέση ότι συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ανύψωση της παιδείας. (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009: 52-53). Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των Συμβούλων Εκπαίδευσης για το έργο των δεύτερων, ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε έρευνα της Μπαρτζάκλη (2010: 171) διαφάνηκε πως η πλειονότητα των Συμβούλων Εκπαίδευσης θεωρεί το έργο της κυρίως συμβουλευτικό και υποστηρίζει τη μη σύνδεση των αρμοδιοτήτων τους με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης, θεωρώντας τον ικανό γι' αυτό το έργο, αρκεί να χαρακτηρίζονται από επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους και να έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικό τρόπο (Μουτζούρη- Μανούσου, 2005: 44).

Συζήτηση

Από την επεξεργασία των δεδομένων, από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τη γενικότερη θεώρηση των ευρωπαϊκών εξελίξεων, προκύπτει ότι η εφαρμογή αξιολογικών συστημάτων στον εκπαιδευτικό χώρο είναι επιτακτική ανάγκη για τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω των στοχευόμενων παρεμβάσεων, τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και την προώθηση καινοτόμων λύσεων. Στην ελληνική πραγματικότητα η αξιολόγηση της εκπαίδευσης (εσωτερική ή εξωτερική) αποτελεί επί σειρά ετών ένα ακανθώδες ζήτημα το οποίο προκαλεί έντονη διστακτικότητα και καχυποψία στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πετρίδου, 2023).

Κάποιες ενέργειες που θα μπορούσαν να γίνουν προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ φορέων

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας είναι οι παρακάτω:

-Απαραίτητη προϋπόθεση για να δουν οι εκπαιδευτικοί με μια πιο θετική πλευρά τον θεσμό αυτό, αποτελεί η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της πολύπλευρης επιμόρφωσής τους σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Η σωστή, αλλά και ακριβής ενημέρωση, λύνει τυχόν ασάφειες, απορίες και διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης προς νέα μοντέλα αξιολόγησης.

-Έχει διαπιστωθεί ότι ο συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών πηγών θεωρείται ισχυρό σύστημα αξιολόγησης. Θα πρέπει να αναλογιστούν οι υπεύθυνοι, ότι τα ίδια τα πρόσωπα που εμπλέκονται άμεσα στον σχολικό οργανισμό και αφιερώνουν καθημερινά χρόνο μέσα σε αυτόν, είναι τα πιο αρμόδια πρόσωπα, προκειμένου να εκφράσουν σκέψεις και να διατυπώσουν συμπεράσματα.

-Έμφαση πρέπει να δοθεί και στην εκπαίδευση και την επιλογή κατάλληλων διευθυντών, που θα συνδυάζουν υψηλό κύρος, τυπικά προσόντα και ήθος. Ο Διευθυντής είναι ένα πρόσωπο που προΐσταται του Συλλόγου Διδασκόντων, γι' αυτό και θα πρέπει να αποπνέει εμπιστοσύνη και να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση διαδικασιών, δημιουργώντας υποστηρικτικό και θετικό κλίμα αξιολόγησης.

-Οι γονείς, εκπρόσωποι μαθητών, αλλά και φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό, προκειμένου να συνεισφέρουν στη διαδικασία της αξιολόγησης και να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

-Το αξιολογικό σύστημα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, διαφάνεια, σαφή κριτήρια και να αφήνει απ' έξω αντιλήψεις που πηγάζουν από υποκειμενικότητα και στερεοτυπικές προσωπικές εκτιμήσεις. Οι αξιολογήσεις θα πρέπει να λειτουργούν ανατροφοδοτικά και να μην καλλιεργούν κλίμα φόβου και απειλών.

-Η διοίκηση θα πρέπει να απεμπλακεί από πολιτικές πεποιθήσεις, συμφέροντα και σκοπιμότητες και να εμπιστευτεί ανθρώπους που έχουν ειδικευτεί σε ανάλογα θέματα και είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα καθήκοντα του διοικητικού τους ρόλου.

Ως επίλογο της εργασίας θα θυμίσουμε τα λόγια του αμερικάνου συγγραφέα William Arthur Ward «Ο μέτριος δάσκαλος μιλάει. Ο καλός δάσκαλος εξηγεί. Ο εξαιρετικός δάσκαλος δείχνει. Ο μεγάλος δάσκαλος εμπνέει».

Βιβλιογραφία

Kyriakides, L., Campbell, R.J., Christofidou, E. (2001), Generating criteria from measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. In Muijs, D., Reynolds, D., (eds) *School Effectiveness and School Improvement, 13 (3)/* 2002, pp 291 325.

MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Noye, D., Piveteau, J. (1999) *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Εκδόσεις Μεταίχμιο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

William Arthour Ward ανακτήθηκε στις 15/01/2024 από https://en.wikipedia.org/wiki/William_Arthur_Ward

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

Βελισσαρίου, Α., (2016). *Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της αξιολόγησης*. Διπλωματική εργασία. Παν/μιο Πελοποννήσου.

Δαλακούρα, Π., (2015). *Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών από τη Σκοπιά των Γονέων Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Διπλωματική εργασία. ΔΠΘ

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

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

Μουτζούρη - Μανούσου, Ε., & Δασκαλόπουλος, Ι. (2011). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ανακτήθηκε στις 10/01/2024 από http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/034-045.pdf.

Καλογεράκης Ε. (2016). Η συμβολή του Συμβούλου στην δημιουργία κουλτούρας και στην αποδοχή της αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Scientific Journal Articles*. Εκδοτικός Οίκος Vipapharm ISSN : 2241-4665, Αθήνα

Καλομοίρης, Η., (2022). *Απόψεις και προσδοκίες των εκπ/κών για την εμπλοκή των Δ/ντών και των Συμβούλων Εκπ/σης στην αξιολόγηση*. Διδακτορική διατριβή. Neapolis University Pafou. Κύπρος

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

Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010) Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *Επιστημονικό βήμα, τ.14*, 25-4

Ματσαγγούρας, Η., & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις. Διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαρτζάκλη, Μ., (2010). *Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης: Ο Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Παν/μιο Πατρών. Πάτρα

Πετρίδου, Γ., (2023). *Η διερεύνηση απόψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης (Ν 4823/2021)*. Διπλωματική εργασία. Παν/μιο Μακεδονίας.

Πολιτίδου, Ε., (2021). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. Διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ

Ρουμπέα, Γ. (2004). Η βελτίωση της οργάνωσης και διεύθυνσης της τάξης μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης του καθηγητή. Στο Χατζηδήμου,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., (επιμέλεια), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου* (σελ. 736-735). Αλεξανδρούπολη: Κυριακίδη.

Τσανίδου Χ.,(2015). *Η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας - από την σκοπιά των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

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

Χριστοδούλου, Α., (2021). *Διεθνείς τάσεις και ελληνική πραγματικότητα ως προς το θεσμό της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου. Διερεύνηση των απόψεων των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Θεσσαλίας και Κρήτης*. Διπλωματική εργασία. Παν/μιο Θεσσαλίας. Λάρισα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Κουμπέτσου Παναγιώτα
Διευθύντρια ΓΕΛ Φουρφουρά Ρεθύμνου Κρήτης-Μαθηματικός

Περίληψη

Ένα καινοτόμο εγχείρημα αλλαγής τόσο στις δομές, στη διαδικασία, στις σχέσεις όσο και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας συνιστά η αυτοαξιολόγηση της. Βασίζεται στην αυτονομία της σχολικής μονάδας και στην ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας, προκειμένου τα μέλη της, να υλοποιήσουν το έργο τους. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια συστηματική συλλογική διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης και αυτοκριτικής, διενεργείται από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και έχει ως σκοπό τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου, την αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία, καθώς έρχονται σε επαφή με ερευνητικά εργαλεία και τον σχεδιασμό έρευνας δράσης. Βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και στο πνεύμα εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Κοινός στόχος είναι η συνεχής βελτίωση της σχολικής μονάδας αλλά και η βελτίωση των διδακτικών μαθησιακών πρακτικών. Η εσωτερική αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μέρος μιας συνεχούς αναπτυξιακής διαδικασίας που αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής ζωής. Σχετίζεται με την ανάλυση, την αξιολόγηση πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας προήλθε από την ανάγκη διερεύνησης των στάσεων και των αντιλήψεων των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί το άτομο που είθισται να αναλάβει την πρωτοβουλία για να εμπλέξει τη σχολική μονάδα σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης και με τις ενέργειες του θα βοηθήσει στη διαμόρφωση του σχολικού πορτρέτου και την ενίσχυση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Η θετική στάση της διεύθυνσης του σχολείου διευκολύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών για την υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, κουλτούρα, αυτονομία, ποιότητα, αντίσταση

Investigating the attitudes and perceptions of secondary school principals in self-evaluation processes of school units

Abstract

Self-evaluation is an innovative project of change in the structures, process, relationships and culture of the school unit. It is based on the autonomy of the school unit and the enhancement of the degree of freedom for its members to carry out their work. Self-evaluation of the school unit is a systematic collective process of internal evaluation and self-criticism, which is carried out by all the

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

stakeholders and aimed at improving the functioning of the school unit and the educational work, reforming the pedagogical practice in order to achieve the objectives of the educational policy. At the same time, it aims at the professional development of the teachers involved in the process, as they come into contact with research tools and the design of action research. It is based on cooperation between members of the school community and the spirit of trust that is developed between them. The common goal is the continuous improvement of the school unit and the improvement of teaching and learning practices. Internal evaluation is seen as part of a continuous development process that is an integral part of school life. It is related to the analysis, evaluation of information and decision making to improve the quality of education provided. The impetus for this study came from the need to investigate the attitudes and perceptions of secondary school principals in self-evaluation processes of school units. The school unit headmaster is the person who is used to take the initiative to engage the school unit in a self-evaluation process and his actions will help to shape the school portrait and strengthen the process of self-evaluation. The positive attitude of the school management facilitates taking initiatives for the implementation of the self-evaluation process.

Keywords: self-evaluation, culture, autonomy, quality, resistance.

Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα καινοτόμο εγχείρημα αλλαγής στις δομές, τις διαδικασίες, τις σχέσεις και την κουλτούρα της. Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2014), μέσω της αυτοαξιολόγηση, η σχολική μονάδα γνωρίζει τον εαυτό της, συνειδητοποιεί εκείνους τους τομείς στους οποίους επιτελείται ικανοποιητική εργασία και επισημαίνει άλλους οι οποίοι χρήζουν βελτίωσης. Αφόρμηση για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε η διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων τους. Η μελέτη αυτή επιχειρεί να συμβάλλει στην ανάγκη αυτή αποδίδοντας απαντήσεις στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό της αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

Απώτερος σκοπός της μελέτης αυτής είναι να καταδείξει τη σημαντικότητα του θεσμού της αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από τις απόψεις διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά μελετάται η έννοια της αυτοαξιολόγησης, γίνεται περιγραφή των αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών και κριτική της βιβλιογραφίας. Ενώ στη συνέχεια, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, καταγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, παρουσιάζονται τα δεδομένα και αναλύεται το σκεπτικό για την επιλογή των θεματικών ενοτήτων. Στο τέλος γίνεται συσχετισμός των ευρημάτων με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Αναγκαιότητα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Schildkamp & Visscher (2010), η αυτοαξιολόγηση σχολείου είναι μια διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών, με αφετηρία το σχολείο και στόχο την αξιολόγηση της λειτουργίας του και τον βαθμό πραγμάτωσης των στόχων του, ώστε να ληφθούν αποφάσεις για δράσεις βελτίωσης. Θεωρείται ένας μηχανισμός μέσω του οποίου επιχειρείται η ανάπτυξη. Η σχολική μονάδα αποκτά τη δυνατότητα να χαράξει σχέδια δράσεις, για τη διαχείριση των προβλημάτων της, αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον MacBeath (1999), πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με στόχο τη βελτίωση μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Η ανάπτυξη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Guskey, 2002).

Εκπαιδευτικοί, Διευθυντές, μαθητές και γονείς, ακολουθώντας μια σειρά συστηματικών διαδικασιών, κάνουν αποτίμηση του σχολικού έργου και σκιαγραφούν το « προφίλ» (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacibcent 2005), το σχολικό «πορτρέτο» (Θεοφιλίδης, 2014). Στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη σχολική μονάδα που αξιολογείται, αφού αποτελεί «κομμάτι» της. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση των σχολικών μονάδων αναλαμβάνοντας την ευθύνη των παραγόμενων αποτελεσμάτων τους. Ταυτόχρονα, δίνει έναυσμα για συνεργασία πάνω στους στόχους, τις προτεραιότητες και στα κριτήρια ποιότητας και συντελεί στην επίτευξη των στόχων μέσω της χρήσης κατάλληλων εργαλείων.

Τέλος, σύμφωνα με τον Σολομών (1999), η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, στην ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας, τη αλλαγή των διδακτικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Απόψεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η θετική στάση της διεύθυνσης του σχολείου, διευκολύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών για τις αυτοαξιολογικές διαδικασίες. Ο διευθυντής του σχολείου, φέρει την ευθύνη για την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης σύμφωνα με την σχετική εγκύκλιο (108906/ΓΔ4/10-09-2021). Επομένως κρίνεται απαραίτητο να κατέχει τις απαραίτητες δεξιότητες για να εφαρμόσει την αυτοαξιολόγηση, επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική και βιώσιμη εφαρμογή της (Normore, 2004). Δεδομένου ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί οργανωσιακή αλλαγή είναι καθήκον του διευθυντή, να δημιουργήσει τη βάση για ανάπτυξη κοινών αξιών και πεποιθήσεων ώστε να διαμορφωθεί ένα θετικό και συνεργατικό κλίμα, ενισχύοντας κάθε καλή πρακτική και καθιερώνοντας «κουλτούρα αλλαγής» (Fullan, 2002). Οφείλει να αναγνωρίζει, να ενδυναμώνει, να εξαλείφει τους φόβους, να ενθαρρύνει την ομαδική προσέγγιση, να επιβραβεύει και να υποστηρίζει τη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών. Με εμπιστοσύνη στους συνεργάτες του και θετική στάση απέναντί τους, ο διευθυντής συμβάλει στη δημιουργία πνεύματος συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η επιμόρφωση των διευθυντών κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση, τόσο για την διαδικασία με την οποία θα εισαχθεί η αυτοαξιολόγηση στις σχολικές μονάδες όσο και για τη στάση που θα τηρήσουν τα εμπλεκόμενα μέρη. Με την επιμόρφωση ο διευθυντής διευκολύνεται στο έργο του, ανοίγονται δρόμοι για την αποτελεσματική και αποδοτική άσκηση της ηγεσίας του, ανακαλύπτονται τεχνικές και μέσα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τους Κουτούζης Μ.- Χατζηευστρατίου (1999), η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης είναι ίσως η πλέον καταλληλότερη για μια σχολική μονάδα, καθώς μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί αστοχίες και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας καλύτερα από όλους τα προβλήματα του σχολείου και λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, μπορούν να αξιολογήσουν, ως προς κάθε λειτουργία και άξονα. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που βοηθάει στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, βελτιώνει το κύρος του και αποκαθιστά την εικόνα του στην κοινωνία, ενάντια στις απόψεις που θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σαν μια απλή διεκπεραιωτική διαδικασία (Πίος, 2013).

Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν πεισθεί για τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση τόσο της απόδοσής τους όσο και στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελούν. Οι συνεχείς αμφισβητήσεις, οι αρνητικές στάσεις προκαλούν εμπόδια στον επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετώπιζαν με καχυποψία οποιαδήποτε προοπτική αξιολόγησης. Ένας παράγοντας που συμβάλλει σε αυτό είναι η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες (Καπαχτσή, 2007). Ο σχολικός ηγέτης είναι το άτομο που επωμίζεται την ευθύνη για τον μετασχηματισμό της υφιστάμενης κουλτούρας σε μια κουλτούρα συλλογικής αποτελεσματικότητας που συμβάλλει στη διαμόρφωση ρεαλιστικών προϋποθέσεων για την αξιολόγηση. Όταν η αξιολόγηση δεν αποτελεί γνήσια έκφραση των μελών της σχολικής μονάδας αλλά επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες τότε δημιουργεί φραγμούς και την καταδικάζει σε αποτυχία.

Η σφοδρή αντίδραση από τους συνδικαλιστικούς φορείς (Μπόλαρη, 2021), αποτελεί έναν ακόμα ανασταλτικό παράγοντα. Οι συνδικαλιστές αρνούνται την αξιολόγηση επικαλούμενοι τα αρνητικά χαρακτηριστικά της και κυρίως την αναβίωση του επιθεωρητισμού (Κωνσταντίνου, 2013). Ο θεσμός του επιθεωρητή αντιμετωπίστηκε αρνητικά, από τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας του και η ιδιότητα τους συνδέθηκε με την τιμωρητικού χαρακτήρα αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τροφοδοτώντας με έντονα αρνητικές στάσεις απέναντι σε κάθε μορφής αξιολόγησης όχι μόνο εκείνους που είχαν βιώσει το θεσμό, αλλά και των νεότερων που δεν είχαν εμπειρία από αυτόν.

Η διαμάχη ανάμεσα στο Υπουργείο και τους συνδικαλιστές των εκπαιδευτικών στέκεται εμπόδιο στην εφαρμογή της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα, αρκετές φορές, να ναυαγεί κάθε είδους αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι νομοθετικές πρωτοβουλίες του Υπουργείου Παιδείας παρέμειναν ανενεργές για χρόνια, καθώς συναντούσαν την απόρριψη κάθε μορφής

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αξιολόγησης από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Αθανασιάδης, 2001).

Ανασταλτικό παράγοντας στη διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί και ο φόβος για δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της στο διαδίκτυο και κατά συνέπεια η κατηγοριοποίηση των σχολείων σε «καλά» και «κακά» αλλά και το γεγονός ενδεχόμενης σύνδεσης της αξιολόγησης με τη μονιμοποίηση και τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί, ενισχύουν την καχυποψία των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοπιστία της διαδικασίας (Αναστασίου, 2014) και ανατροφοδοτούν την αρνητική προδιάθεση και στάση στην διαδικασία.

Η αξιολόγηση θεωρείται μια γραφειοκρατική διαδικασία, η οποία οδηγεί στην επαγγελματική αλλοτρίωσή των εκπαιδευτικών και τελικά στον περιορισμό της απόδοσής τους (Παπασταμάτης, 2001). Συνεπώς οι γραφειοκρατικές και χρονοβόρες διαδικασίες κατά την υλοποίηση των σχεδίων αξιολόγησης και κατά συνέπεια η αύξηση του φόρτου εργασίας αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από την διαδικασία.

Η πιθανή αντιμετώπιση της αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως κάτι το ξεκομμένο από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εφαρμόζεται, αγνοώντας τις κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες που διαμορφώνουν διαφορετικές συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών και κατά συνέπεια και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, συντελούν, με τη σειρά τους, στην αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης.

Επιπλέον, στους εμπλεκόμενους φορείς ανήκει και ο Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης, ο οποίος βρίσκεται στο πλευρό των εκπαιδευτικών ως συνεργάτης και καθοδηγητής, με στόχο να ενθαρρύνει, να επιμορφώσει, να ενημερώσει και κυρίως να υποστηρίξει το θεσμό της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα.

Τέλος, στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δύναται να συμμετέχουν μαθητές και γονείς, με κριτήριο το ενδιαφέρον τους και τη δέσμευσή τους για ουσιαστική συμμετοχή στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Ο Δημητρόπουλος (2007), αναφέρει ότι δεν πρέπει οι γονείς να αγνοούνται μιας και είναι αποδέκτες της εκπαιδευτικής προσπάθειας ενώ η αντίθετη άποψη υποστηρίζει πως οι μαθητές και οι γονείς δεν πρέπει να μετέχουν της διαδικασίας γιατί δεν υπάρχουν οι απαραίτητες εγγυήσεις για αντικειμενικότητα. Παρόλα αυτά, μαθητές και γονείς, μπορούν να αξιοποιηθούν είτε ως συνεργάτες, είτε ως πηγές άντλησης πληροφοριών. Η εμπλοκή μαθητών και γονέων συμβάλει στη δημιουργία κλίματος συνευθύνης και συμμετοχικού ενδιαφέροντος για την εξέλιξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που προέκυψαν και θα αναλυθεί το σκεπτικό και ο τρόπος εργασίας για την επιλογή των θεματικών ενοτήτων. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρή μερίδα διευθυντών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχολικές μονάδες της επαρχίας. Καθώς το δείγμα είναι μικρό, έχει ένα καθορισμένο και συγκεκριμένο πλαίσιο που δεν επιτρέπει τη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων και πολύ περισσότερο τη γενίκευση των

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αποτελεσμάτων της. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να φωτίσει πτυχές της αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και να αποτελέσει αφόρμηση για μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να κατανοήσει τον κόσμο ενός άλλου ατόμου και να δει τα πράγματα από τη δική του οπτική γωνία (Patton, 1990, όπως αναφέρεται στο Stringer & Hiourani, 2015). Στην ημιδομημένη συνέντευξη, υπάρχει ένα καθορισμένο πλαίσιο για τον ερευνητή, αλλά παρέχεται αρκετή ευελιξία για να προσθέσει, να αφαιρέσει ή να τροποποιήσει ερωτήσεις ανάλογα με την εξέλιξη της συνέντευξης (Βρασίδας 2014). Στόχος είναι να αποφεύγεται η επιβολή ή η υποβολή απαντήσεων στους συνεντευξιαζόμενους. Η πρώτη επικοινωνία με τους ερωτώμενους έγινε τηλεφωνικά, όπου εξηγήθηκε ο σκοπός της συνέντευξης, ο τρόπος διεξαγωγής και επιλέχθηκε το κατάλληλο μέρος ώστε να νιώθουν άνετα. Η άνεση που πρέπει να αισθάνεται ο συνεντευξιαζόμενος, ώστε να προσδίδεται μια ξεχωριστή ανθρώπινη διάσταση στη συνέντευξη, αποτελεί βασικό στοιχείο της εγκυρότητας (Cohen et al., 2007). Συζητήθηκαν θέματα ανωνυμίας και εχεμύθειας και δόθηκαν εγγυήσεις για την ασφάλεια των δεδομένων. Αυτές οι εξηγήσεις βοήθησαν τους ερωτώμενους να αισθανθούν ασφαλείς, ανοιχτοί και χαλαροί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου τριάντα λεπτά. Η καταγραφή έγινε με τη χρήση μαγνητοφώνου και σημειώσεων. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, παρατηρήθηκε προσεκτικά τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική συμπεριφορά των συνεντευξιαζόμενων.

Πραγματοποιήθηκε αποκωδικοποίηση και ανάλυση των συνεντεύξεων με στόχο να εξαχθούν νοήματα από τα λεγόμενα και να μετατραπούν τα δεδομένα σε ευρήματα. Αρχικά, έγινε πολλαπλή ανάγνωση των συνεντεύξεων και καταγράφηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων των ερωτώμενων, κωδικοποιώντας τα. Σε κάθε πρόταση, φράση ή μικρή παράγραφο δόθηκε ένας κωδικός που αφορά στο θέμα, στο οποίο αναφέρεται ο συνεντευξιαζόμενος. Με την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης, δημιουργήθηκε υπόμνημα με όλους τους κωδικούς. Εν συνεχεία, έγινε ομαδοποίηση-οργάνωση και επανατοποθέτηση των κωδικών σε ευρύτερες κατηγορίες. Έγινε χρήση σχεδιαγραμμάτων (Σχήμα 1) και χρήση πίνακα οργάνωσης δεδομένων. Τέλος, διατυπώθηκαν οι θεματικές, οι οποίες τεκμηριώνονται ή απορρίπτονται από τα δεδομένα.

Με την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, η ερευνήτρια έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει, να ερμηνεύσει και να τεκμηριώσει τις θεματικές της, μέσα από τα λεγόμενα των ερωτώμενων.

Οι θεματικές που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

1. Τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης

Με υπο-θεματικές τις εξής:

Βελτίωση του σχολείου με δικές του δυνάμεις

Αναγνώριση του σημαντικού ρόλου των εκπαιδευτικών

Ενδυνάμωση της συλλογικότητα και δημιουργία κλίματος συνεργασίας

Ενίσχυση του κύρους του σχολείου

Εξωστρέφεια

2. Οι εμπλεκόμενοι φορείς στην αυτοαξιολόγηση

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Με υπο-θεματικές τις εξής:
Ο ρόλος του διευθυντή
Ο ρόλος του Συμβούλου Παιδαγωγικής Ευθύνης
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών
Ο ρόλος των γονιών και μαθητών
Άλλοι εξωτερικοί φορείς

3. Παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αυτοαξιολόγηση

Με υπο-θεματικές τις εξής:
Περιορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις
Γραφειοκρατικές διαδικασίες
Άρνηση συνδικαλιστικών οργανώσεων
Ενδεχόμενη σύγκριση και κατηγοριοποίηση σχολείων
Έλλειψη χρόνου
Αύξηση φόρτου εργασίας

4. Καλές πρακτικές για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγηση

Με υπο-θεματικές τις εξής:
Καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης
Καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης

Αναφορικά με τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης διαφαίνεται ότι με την αυτοαξιολόγηση ενισχύεται η ικανότητα της σχολικής μονάδας να έχει το «γνώθι σαυτόν». Επιπλέον συμβάλει στην ανάπτυξη και βελτίωση, στηριζόμενη στη δυναμική που αναπτύσσεται στο εσωτερικό της. Ενδείξεις που υποστηρίζουν αυτόν τον ισχυρισμό διαφαίνονται μέσα από εκφράσεις όπως: *Δ1: «το σχολείο καταλήγει να γνωρίσει τον εαυτό του, ποια είναι τα θετικά του στοιχεία ποια τα αρνητικά». Δ3: «η σχολική μονάδα να μάθει τα υπέρ και τα κατά της».*

Επιπλέον από την έρευνα διαφαίνεται ότι με την αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών αφού αποκτούν μια σφαιρική αντίληψη του πραγματικού σχολικού πορτρέτου και είναι ικανοί να διακρίνουν τα συμπτώματα δυσλειτουργίας της σχολικής ζωής και να τα βελτιώσουν. Ενδείξεις που καταδεικνύουν τον ισχυρισμό είναι για παράδειγμα: Δ1: *«έπειτα θα πρέπει να περάσει στην επόμενη φάση η οποία είναι το πώς να κρατήσει και να ενισχύσει τα θετικά στοιχεία και πώς να μειώσει, αν όχι να εξαλείψει, τα αρνητικά».Δ4: «οι εκπαιδευτικοί συζητούν για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν».*

Η αυτοαξιολόγηση εντείνει το πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας των εμπλεκόμενων μελών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: Δ3: *«οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να συνεργάζονται και αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες».* Κάθε σχολική μονάδα αντιλαμβάνεται ότι είναι διαφορετική, αναδεικνύει τα θετικά της στοιχεία με αποτέλεσμα να μεγεθύνεται το κύρος της στην τοπική κοινωνία. Ο ισχυρισμός αυτός καταδεικνύεται με εκφράσεις όπως: Δ1: *«θα αναδειχθούν οι καλές πρακτικές του σχολείου και θα αυξηθεί το κύρος του».* Η διαδικασία αποτίμησης και διάχυσης των καλών πρακτικών της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην εξωστρέφεια και στη δημιουργία καναλιών επικοινωνίας με άλλες σχολικές μονάδες. Ενδείξεις που καταδεικνύουν τον ισχυρισμό είναι για παράδειγμα: Δ5: *«έχουμε δημιουργήσει ομάδες δράσης όχι μόνο με όμορα σχολεία αλλά και με σχολεία από την υπόλοιπη Ελλάδα».*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σχετικά με τη δεύτερη θεματική και τους εμπλεκόμενους φορείς, καταδεικνύεται ότι για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ο ρόλος του διευθυντή είναι ο πιο σημαντικός. Ο ισχυρισμός αυτός διαφαίνεται με εκφράσεις όπως: Δ1: *«ο διευθυντής θα πρέπει να θέτει τους άξονες στους οποίους πρέπει να αξιολογηθεί η σχολική μονάδα (…) είναι αυτός που γνωρίζει τα τεκταινόμενα του σχολείου».* Στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εμπλέκεται ο Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης. Δ2: «*ο Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης, έχει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση της μονάδας».* Επίσης οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχουν στον προγραμματισμό και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης . Δ3: *«ο Σύλλογος Διδασκόντων συναποφασίσει με το διευθυντή».* Για τη συμμετοχή των γονέων και μαθητών στην αυτοαξιολόγησης, διαφαίνεται ένας δισταγμός από μια μερίδα διευθυντών. *Δ1: «κάποιοι γονείς σκέφτονται ότι με την αξιολόγηση μπορούν να τιμωρήσουν κάποιον εκπαιδευτικό ο οποίος δεν βάζει καλό βαθμό ή είναι αυστηρός». Δ3: «όσο εμπλέκονται φορείς, παρατηρητές, άτομα τα οποία συμμετέχουν στη διαδικασία ελέγχου της σχολικής μονάδας γίνεται δυσκολότερο το έργο της».*

Σχετικά με την τρίτη θεματική και τους παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αυτοαξιολόγηση, αναφέρεται η έλλειψη ενημέρωσης, οι περιορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητες των εκπαιδευτικών. Δ3: *«απαιτείται ενημέρωση, ώστε να καταλάβουν οι εκπαιδευτικοί ότι δεν είναι μια πολύπλοκη διαδικασία».* Δ1: *«μπορεί να είναι νεαροί σε ηλικία εκπαιδευτικοί ή πιο μεγάλοι χωρίς εμπειρία στη διαδικασία της αξιολόγησης ή απλώς να υπάρχει αντίδραση από το σύλλογο».* Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες είναι ένα ακόμα σοβαρό εμπόδιο σύμφωνα με τους διευθυντές. Δ4: *«η γραφειοκρατία αποτελεί αντικίνητρο για τη διαδικασία της αξιολόγησης».* Επιπλέον σοβαρό εμπόδιο στη διαδικασία αποτελεί η άρνηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών έναντι κάθε μορφής αξιολόγησης. Δ2: *«οι συνδικαλιστικοί φορείς είναι αντίθετοι σε κάθε προσπάθεια αυτοαξιολόγησης».*

Στα εμπόδια συγκαταλέγεται και η ενδεχόμενη σύγκριση και κατηγοριοποίηση των σχολείων μέσα από την αξιολόγηση σχολικής μονάδας. Η σύγκριση αυτή μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις, όπως η μείωση της οργανικότητας της σχολικής μονάδας, η εμφάνιση του φαινομένου της γονεϊκής επιλογής δημόσιων σχολείων, η υποβάθμιση της σχολικής μονάδας. Οι ισχυρισμοί αυτοί διαφαίνονται με εκφράσεις όπως: Δ1: *«φοβόντουσαν τα σχολεία την σύγκριση, γιατί οι γονείς θα προτιμήσουν το Χ σχολείο έναντι του Υ».* Δ3: *«υπάρχει ο φόβος να χαθούν οργανικές θέσεις και να μετακινηθούν οι εκπαιδευτικοί σε άλλες σχολικές μονάδες».* Η έλλειψη χρόνου και η αύξηση του φόρτου εργασίας στέκονται εμπόδια για την αξιολόγηση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: Δ3: *«οι εκπαιδευτικοί κουράζονται γιατί έχουν ασχοληθούν με ένα πολλά πράγματα».* Δ4: *«οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έχουν πολλή δουλειά».*

Σχετικά με την τέταρτη και τελευταία θεματική που αφορά στις καλές πρακτικές για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης καταδεικνύεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα και επισημαίνονται αλλαγές ώστε να εδραιωθεί η διαδικασία. Δ1: *«στο ελληνικό σχολείο χρειάζεται μια κουλτούρα αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης γενικότερα, γιατί λείπει». Δ5: «οι εκπαιδευτικοί*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

να μάθουν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία απαραίτητη και δεν πρέπει να περιμένουμε να μας την επιβάλλει το Υπουργείο».

Τέλος απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδα αποτελεί η καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων. Τον ισχυρισμό αυτό καταδεικνύουν εκφράσεις όπως: Δ1: *«πρέπει να χτίσουμε εμπιστοσύνη με τους εκπαιδευτικούς». Δ4: «για να πετύχει η διαδικασία της αξιολόγησης της μονάδας και σε δεύτερη φάση των εκπαιδευτικών πρέπει να υπάρξει αμοιβαία εμπιστοσύνη».*

Σύγκριση με θεωρητικές απόψεις

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους και αναφορικά με τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης, προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλει στην αυτοβελτίωση της σχολικής μονάδας, αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών, ενδυναμώνεται η συλλογικότητα και η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, ενώ ενισχύεται το κύρος και η εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας. Οι απόψεις αυτές συμπίπτουν με το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης, σύμφωνα με το οποίο στόχος της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του παραγόμενου έργου. Η αξιολόγηση αποτελεί μια καινοτόμο πρακτική που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσα σε ένα σχολείο που μαθαίνει και εξελίσσεται (Αποστολόπουλος, 2014). Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν μπορεί να γίνει χωρίς τη βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002).

Αναφορικά με τους εμπλεκόμενους φορείς καταδεικνύεται ότι ο διευθυντής αποτελεί τον βασικό παράγοντα υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης και ο ρόλος του είναι σημαντικός και καθοριστικός στην διαδικασία. Γεγονός που διαφαίνεται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ο διευθυντής οφείλει σύμφωνα με τον Fullan (2002), να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα, καθιερώνοντας «κουλτούρα αλλαγής». Ο ρόλος του είναι πρωταρχικός και καταλυτικός στην ανάπτυξη της κουλτούρας και του οράματος της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, διακατέχουν επίσης οι εκπαιδευτικοί και ο Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης, καθώς η αξιολόγηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική τους συναίνεση (Fullan, 1991). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη διαδικασία αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, διερευνούν τα δεδομένα της σχολικής μονάδας με την καθοδήγηση και στήριξη του Συμβούλου όταν και εφόσον αυτή απαιτείται. Ο Σύμβουλος με τη σειρά του, ενημερώνει, καθοδηγεί και υποστηρίζει παιδαγωγικά την ανάπτυξη και εφαρμογή του θεσμού στη σχολική μονάδα.

Αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων και μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης, και σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν πρέπει να αγνοούνται αφού είναι αποδέκτες της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Εν αντιθέσει μια μερίδα διευθυντών στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι οι γονείς δεν έχουν το

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

απαραίτητο υπόβαθρο και δεν παρέχουν τις απαραίτητες εγγυήσεις για αντικειμενικότητα. Αφήνοντας ένα ενδεχόμενο εμπλοκής όταν θα έχει εδραιωθεί η κουλτούρα της αξιολόγησης. Κάτι τέτοιο όμως αντίκειται στη φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης, αφού η «φωνή» των μαθητών και των γονέων έχει ακριβώς την ίδια βαρύτητα με τη «φωνή» των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των ειδικών. Η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της σχολικής μονάδας διαμορφώνει ένα πλαίσιο συνεργατικής και δημοκρατικής κουλτούρας, όπου η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων ενισχύει το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης στην επίλυση των προβλημάτων (Feu et al., 2017).

Για τους παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αυτοαξιολόγηση, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι περιορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, η άρνηση συνδικαλιστικών οργανώσεων, η έλλειψη χρόνου και η αύξηση φόρτου εργασίας στέκονται εμπόδια στην διαδικασία. Απόψεις που συμφωνούν με τη βιβλιογραφία καθώς οι περιορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών, η έλλειψη εμπειρίας και ικανότητας για τη διαδικασία, οδηγούν πολλές φορές σε λανθασμένη ερμηνεία των δεδομένων και παρεμποδίζουν τη διαδικασία. Επιπλέον σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αξιολόγηση θεωρείται μια γραφειοκρατική διαδικασία με χρονοβόρες διαδικασίες εφαρμογής η οποία συντελεί στην αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών. Αλλά και οι συνδικαλιστές εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζουν με καχυποψία κάθε μορφή αξιολόγησης. Νομοθετικές πρωτοβουλίες του Υπουργείου Παιδείας παρέμειναν ανενεργές, για καιρό, καθώς συνάντησαν την απόρριψη κάθε μορφής αξιολόγησης από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Αθανασιάδης, 2001).

Επιπλέον, από την έρευνα διαφαίνεται ότι οι διευθυντές δεν επιθυμούν να δημοσιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θεωρώντας ότι θα επιφέρουν σύγκριση και κατηγοριοποίηση σχολείων με κόστος την υποβάθμιση της σχολικής μονάδας, τη μείωση της οργανικότητάς της και την εμφάνιση του φαινομένου της γονεϊκής επιλογή δημόσιων σχολείων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτό αποτελεί φόβο των εκπαιδευτικών και στέκεται εμπόδιο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Εν αντιθέσει, κατά τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, η σχολική μονάδα συγκρίνεται μόνο με τον εαυτό της και μάλιστα διαχρονικά. Κατά συνέπεια, οι διαδικασίες της αξιολόγησης δεν μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκριση ή κατηγοριοποίηση σχολείων. Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις διευκρινήσεις της εγκυκλίου (108906/ΓΔ4/10-09-2021) η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει ως αποκλειστικό στόχο τη διαφάνεια και ενημέρωση του κοινού σχετικά με το έργο και την προσφορά των σχολικών μονάδων και την ανάδειξη καλών πρακτικών και δεν συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, οι γονείς δεν μπορούν να επιλέξουν το δημόσιο σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους με βάση οποιαδήποτε κριτήρια σχολικής αποτελεσματικότητας, εφόσον οι μαθητές πρέπει να φοιτούν στα σχολεία της περιοχής που κατοικούν.

Σχετικά με τις καλές πρακτικές για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, κρίνεται απαραίτητη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης με

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση, ώστε να αναπτυχθεί κουλτούρα αξιολόγησης με απώτερο σκοπό την αποδοχή της αξιολόγησης. Η άποψη αυτή συμφωνεί με την βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο της αξιολόγησης οφείλεται στην απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, γεγονός το οποίο συνιστά τη μεγαλύτερη αδυναμία της εφαρμογής της. Γεγονός που τα τελευταία χρόνια αλλάζει και επαναπροσδιορίζεται.

Μια ακόμα καλή πρακτική, σύμφωνα με την έρευνα, για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι η καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης. Γεγονός που συμπίπτει με τη βιβλιογραφία καθώς η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την πολιτεία, θα επιφέρει την επιτυχία του θεσμού και την δημιουργία μόνιμης κουλτούρας αξιολόγησης. Σκοπός είναι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μετέχοντες και η συστηματοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης χωρίς επιβολή (Σαββίδης, 2014).

Τέλος όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την παρούσα έρευνα πρέπει να δοθούν στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, με θεσμοθέτηση συνεργατικών δομών. Ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων, ο φόρτος εργασίας αλλά και παράγοντες που αποτρέπουν την αλληλεπίδραση και σχετίζονται κυρίως με τη διαχείριση του χρόνου δυσχεραίνουν το έργο αυτό.

Συμπεράσματα

Από τη μελέτη διαφαίνεται ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια απαραίτητη διαδικασία, προκειμένου να εξελιχθεί και να βελτιωθεί. Ωστόσο, συναντά πολλά εμπόδια και ισχυρές αντιστάσεις από τον εκπαιδευτικό κόσμο και όχι πάντα αδικαιολόγητα ή αναίτια. Οι πολύ άσχημες εμπειρίες από το θεσμό του επιθεωρητή, η απουσία επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η στάση των συνδικαλιστικών οργάνων, καθώς και η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τις σύγχρονες μορφές της αξιολόγησης, στο χώρο της εκπαίδευσης είναι κάποιοι από τους λόγους που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς επιφυλακτικούς στην υιοθέτηση της εν λόγω πρακτικής.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, είναι αυτός που θα συσπειρώσει το σύλλογό του γύρω από έναν κοινό στόχο. Ως μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια στον καθένα, ώστε να αποκτήσουν πίστη για το όραμα του σχολείου. Οι ατομικοί και συλλογικοί στόχοι να συντονιστούν έτσι ώστε η επίτευξή τους να κινείται παράλληλα. Η εδραίωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Η εμπιστοσύνη θα οδηγήσει στην απαιτούμενη συναίνεση και συγκατάθεση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, βασική προϋπόθεση αποτελεί η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης η οποία θα εδραιωθεί σταδιακά και συστηματικά και θα συμβάλει στην αλλαγή της αρνητικής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση.

Επίλογος

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εν κατακλείδι, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωσή της, βάσει των δυνάμεών της, παρέχοντας της όλα εκείνα τα απαραίτητα εχέγγυα για να προχωρήσει σε βελτίωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Solomon, 1998). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζει και προωθεί τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν τα μέλη και λαμβάνοντας υπόψη το εξωτερικό περιβάλλον, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας (MacBeath J. , 2001).

Βιβλιογραφία

Feu J., Serra C., Canimas J., Làzaro L., Simó-Gil N. (2017). *Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools.* Studies in Philosophy and Education, 36, 647–661.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change.* London: Cassell.

Fullan, M. (2002). *Principals as leaders in a culture of change. Educational leadership.* 16-21.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Guskey, T. (2002). *Professional development and teacher change. Teachers and teaching: theory and practice.* σσ. 381-391.

MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves. The case for school self evaluation.* London and New York: Routledge.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία ή πράξη;.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacibcent, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Normore, A. H. (2004). Lester B. Pearson *Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process.* Ανάκτηση από Journal of Cases in Educational Leadership,7(35).: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/155545890400700306

Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). *Factors influencing the utilization of a school self-evaluation instrument.* Στο Studies in Educational. article in press.

Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization.* Athens: Pedagogical Institute, Department of Evaluationte, and European Commission DG XXII, A.

Stringer, P. & Hourani, R. (2015). *Transformation of Roles and Responsibilities of Principals in Times of Change.,* Educational Management Administration & Leadership, Advance online publication, DOI:10.1177/1741143214549971

Αθανασιάδης, Χ. (2001). *Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών,* 1982-2000. Στο Γ. Μπαγάκης, Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). *Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.* Έρευνα, Επιθεώρηση

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 25- 51. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/.

Βρασίδας, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα.* ISBN 978-9963-2802-3-0

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Καπαχτσή, Β. (2007). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης* Στο Ν. Θεσσαλονίκης. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κουτούζης Μ.- Χατζηευστρατίου Ι. (1999). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική.* Στο Α.-Ρ. Α.-Κ.-Χ. Ι., Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, επιστ. επιμέλεια Αλ. Κόκκος. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Ι. (2013*). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον «επιθεωρητισμό» στις διαπραγματεύσεις διαρκείας (1982-2009).* Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα: Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπόλαρη, Τ. (2021, Ιουνίου 24). *Αντιδρούν οι συνδικαλιστές για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών.* Ανάκτηση από athensvoice.gr: https://www.athensvoice.gr/greece/719248_se-thesi-mahis-oi-syndikalistes-gia-tin-axiologisi-ekpaideytikon

Παπασταμάτης, Α. (2001). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, σ. 43.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και Εμπειρική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πίος, Σ. (2013). *Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα: ΕΚΤ.

Σαββίδης, Ι. (2014). *Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων*. Στο Π. Πασιαρδής, Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ίων.

Σολομών, Ι. (1999). *Πειραματικό Πρόγραμμα: Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα.* Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ, Τμήμα Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

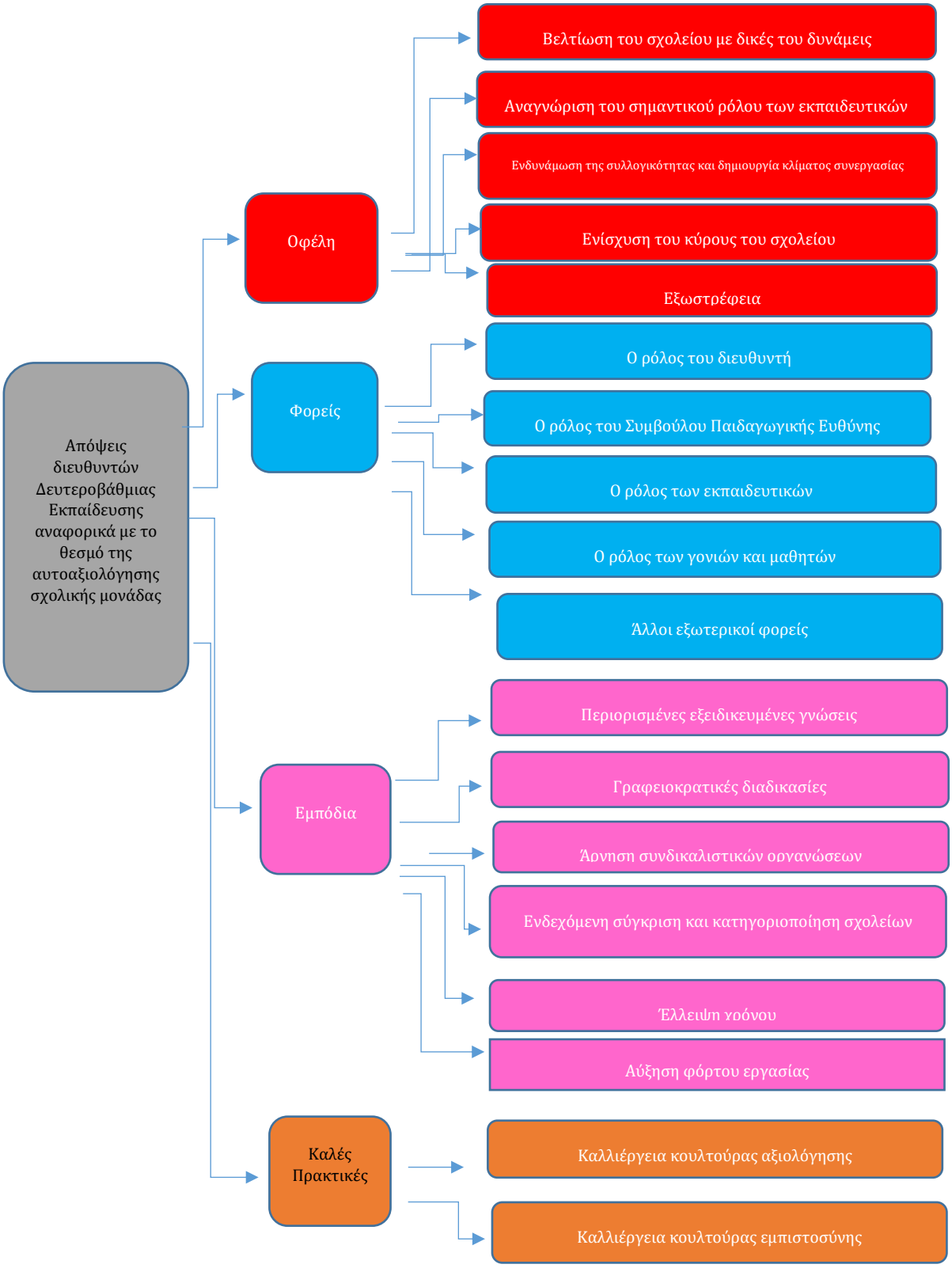
Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-09-2021. (n.d.). ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ. Ανάκτηση από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_4189.pdf

Παράρτημα

Σχήμα1.

Σχεδιάγραμμα σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης. Η περίπτωση επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

Αναστασία Παπαδοπούλου[1], Διονύσιος Βυθούλκας [2], ΑλεξάνδραΤζώρτζου[3]

[1] Δρ. Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Γενική Γραμματέας της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης,
[2] Διευθυντής του 1ου ΓΕΛ Αγίας Βαρβάρας
[3] Διευθύντρια του 1ου Γυμνασίου Αγίας Βαρβάρας

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει ξεκινήσει έντονα η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Ο όρος «*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*» και αντιστοίχως των εκπαιδευτικών καθιερώθηκε στη χώρα μας την περίοδο της Μεταπολίτευσης. Τα ακόλουθα ερωτήματα απασχόλησαν ιδιαίτερα τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και την Πολιτεία εν γένει: «*Πώς αξιοποιούνται ή πώς πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;*», «*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*;».Είναι γεγονός ότι η κατά καιρούς προσπάθειες της εκάστοτε ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας έχουν συναντήσει έντονες αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές ηγεσίες (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ) των εκπαιδευτικών, ακόμα και τη στιγμή αυτή της συγγραφής του παρόντος άρθρου (2024) που έχει εκκινήσει και βρίσκεται σε εξέλιξη η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη όμως αναφορά θα πρέπει να γίνει και στην διαδικασία αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης ,και δη των Διευθυντών Σχολικών μονάδων, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν την διαδικασία αξιολόγησης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, είτε αυτή αφορά την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας είτε την ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Η διαδικασία κρίσης και επιλογής των Δ/ντών αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή αξιολόγησης με νομοθετήματα που δεν είναι σταθερά στο πέρασμα του χρόνου και έχει μεγάλο ενδιαφέρον η διακύμανση της διαδικασίας επιλογής τους ιδίως τα τελευταία περίπου δέκα χρόνια, δηλ, από το 2015 και μετά. Στην παρούσα δημοσίευση θα παρουσιάσουμε τμήμα των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιθηκε με σκοπό την αποτύπωση των απόψεων των διευθυντών για τον τρόπο επιλογής τους. Το δείγμα αποτέλεσαν εν ενεργεία διευθυντές των σχολικών μονάδων οι οποίοι υπήρξαν υποψήφιοι το διάστημα Ιανουάριος-Ιούνιος2023. Το εργαλείο που επιλέγεται για την έρευνα αυτή είναι η δομημένη συνέντευξη με ερωτήματα που κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Οι διευθυντές στην πλειονότητά τους υπήρξαν φιλικά διακείμενοι με τον τρόπο επιλογής τους καθώς θεωρούσαν επί της αρχής ότι διασφαλιζόταν η αντικειμενικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, Κρίσεις Δ/ντών, Προσωπικός φάκελος εκπαιδευτικού, Διευθυντής σχολικής μονάδας, Μετρήσιμα μόρια, Συνέντευξη, Συμβούλιο επιλογής

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

The evaluation of education executives. The case of selection of Principals of School Units

Abstract

In recent years in Greece, the discussion on the evaluation of teachers and the educational work has started strongly. The term "evaluation of the educational work" and accordingly of the teachers was established in our country during the post-colonial period. The following questions particularly concerned both the educational community and the State in general: "How are the results of the evaluation used or how should they be used?", "Can all aspects of the work produced at the school unit level be objectively measured and evaluated and the effects of teachers on their students as well?" It is a fact that the efforts of the respective leadership of the Ministry of Education that have been made from time to time have met strong reactions from the trade union leaderships (Teachers' Federation of Greece, Federation of Secondary Education Officers) of the teachers, even at the moment of writing this article (2024) when the process of the individual evaluation of teachers has started and is ongoing. However, special mention should also be made in the evaluation process of the education executives, especially of the Principals of School units, who are called upon to implement the evaluation process within the school unit, whether it concerns the self-evaluation of the school unit or the individual evaluation of teachers. The process of judgment and selection of Principals is a special form of evaluation with legislation that is not stable over time and the fluctuation of their selection process is of great interest, especially in the last ten years, i.e., from 2015 onwards. In this publication we will present part of the results of the research carried out with the aim of capturing the principals' views on the way they are selected. The sample consisted of acting principals of the school units who were candidates between January and June 2023. The tool chosen for this research is the structured interview with questions constructed for the needs of the specific research. The principals in the majority have been amicable in the method of their selection as they considered in principle that objectivity was ensured.

Keywords: Evaluation, Principals' judgments, Teacher's personal file, Principal of school unit, Measurable points, Interview, Board of selection

Εισαγωγή

Αν δεν ορίζεται άλλως στις διατάξεις του παρόντος, οι προϋποθέσεις για την επιλογή σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης είναι οι εξής:
α) διδακτική υπηρεσία οκτώ (8) τουλάχιστον ετών και β) πιστοποιημένη γνώση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) Α’ επιπέδου. Αν διεκδικείται θέση στελέχους ορισμένης βαθμίδας εκπαίδευσης, από τα οκτώ (8) έτη διδακτικής υπηρεσίας της περ. α) τα τέσσερα (4) πρέπει να έχουν διανυθεί στην οικεία βαθμίδα εκπαίδευσης. Η γνώση Τ.Π.Ε. Α’ επιπέδου της περ. β) αποδεικνύεται με τη σχετική πιστοποίηση ή σύμφωνα με τα οριζόμενα στην παρ. 6 του άρθρου 26 του π.δ. 50/2001 (Α’ 39) για την απόδειξη της γνώσης χειρισμού Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ) και τεκμαίρεται για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ86. Οι υποψήφιοι

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μπορούν να κάνουν αίτηση για μία Περιφερειακή Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σχήμα 1.
Αποτίμηση κριτηρίων για την επιλογή στελεχών

	ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ	ΜΟΝΑΔΕΣ		
1	**Επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση**	**28**		
ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ	διδακτορικό δίπλωμα συναφές	6		13 μέγιστο
	δεύτερο διδακτορικό δίπλωμα ή μη συναφές	5		
	μεταπτυχιακός τίτλος συναφής	4		
	δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος ή μη συναφής	3		
	τίτλος διδασκαλείου μετεκπαίδευσης	2		
	δεύτερο πτυχίο πανεπιστημιακής ή τεχνολογικής εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης	3		
	δεύτερο πτυχίο τεχνολογικής εκπαίδευσης διάρκειας φοίτησης μικρότερης των τεσσάρων (4) ετών	2		
	αποφοίτηση από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Σ.Δ.Δ.Α.)	1		
	τρίτο πτυχίο	1		
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ετήσια επιμόρφωση Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ή Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.	1		4 μέγιστο
	πρόγραμμα επιμόρφωσης Α.Ε.Ι. διάρκειας 300 τουλάχιστον ωρών ή 9 μηνών	1	μέχρι 2	
	επιμορφωτικά προγράμματα ΠΕ.Κ.Ε.Σ., Π.Ε.Κ., Ι.Ε.Π., Π.Ι., Ο.ΕΠ. ΕΚ., του Υπουργείου ή εποπτευόμενων φορέων του ΥΠΑΙΘ	0,10/10 ώρες	μέχρι 1	
	επιμορφωτικά προγράμματα Ε.Κ.Δ.Δ.Α., του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών Μελετών της ΔΟΕ ή του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ	0,10/10 ώρες	μέχρι 1	
	βεβαίωση Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης ή συμπερίληψη στον κατάλογο επιμορφωτών Α' ή Β' επιπέδου	1		
	βεβαίωση ετήσιας θεματικής ενότητας ΕΑΠ	1		
	βεβαίωση εξαμηνιαίας θεματικής ενότητας ΕΑΠ	0,50		
	πιστοποίηση επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις Τ.Π.Ε	1		
	πιστοποίηση επιμόρφωσης Β1 επιπέδου στις Τ.Π.Ε	0,50		
ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	πιστοποιημένη πρώτη ξένη γλώσσα με τίτλο επιπέδου Γ2	3		4 μέγιστο
	πιστοποιημένη πρώτη ξένη γλώσσα με τίτλο επιπέδου Γ1	2		
	πιστοποιημένη πρώτη ξένη γλώσσα με τίτλο επιπέδου Β2	1		
	πιστοποιημένη δεύτερη ξένη γλώσσα με τίτλο επιπέδου Γ2	2		
	πιστοποιημένη δεύτερη ξένη γλώσσα με τίτλο επιπέδου Γ1	1		
	πιστοποιημένη δεύτερη ξένη γλώσσα με τίτλο επιπέδου Β2	0,50		
Συγγραφικό έργο	βιβλία διεθνών εκδοτικών οίκων με ISBN	2/ βιβλίο		3 μέγιστο
	βιβλία ελληνικών εκδοτικών οίκων με ISBN	1/ βιβλίο		
	κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους διεθνών εκδ. οίκων με ISBN	0,5/ τόμο		
	κεφάλαια σε συλ. τόμους ελληνικών εκδ. οίκων με ISBN	0,25/ τόμο		
	εισηγήσεις σε πρακτικά διεθνών συνεδρίων με έκδοση ISBN	0,5/		
		εισήγηση		
	εισηγήσεις σε πρακτικά ελληνικών συνεδρίων με έκδοση ISBN	0,25/ εισήγηση		
	συγγραφή σχολικού εγχειριδίου ή διδακτικού βιβλίου	1,50		
	συμμετοχή σε ομάδα σύνταξης Α.Π.Σ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. ή αναμόρφωσης εξορθολογισμού ΠΣ και διδακτ. ύλης (ΙΕΠ/ΠΙ)	1		
	δημιουργία πιστοποιημένου εκπαιδευτικού λογισμικού (ΥΠΑΙΘ, ΙΤΥΕ, ΕΚΤ, ΚΕΓ)	0,25/ λογισμικό		
	δημιουργία επιμορφωτικού υλικού ΥΠΑΙΘ,ΙΕΠ,ΠΙ, ΕΚΔΑ	0,10/ πρόγραμμα		
Άρθρα	σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά με ISSN και σύστημα κριτών	1/ άρθρο		2 μέγιστο
	σε ελληνικά επιστημ. περιοδικά με ISSN και σύστημα κριτών	0,50/άρθρο		
	Στην περίπτωση ομαδικής συγγραφής λαμβάνεται το ήμισυ της μοριοδότησης.			
	Αυτοδύναμο διδακτικό έργο σε ΑΕΙ, ΑΤΕΙ , ΤΕΙ διάρκειας ενός εξαμήνου	0,50/ εξάμηνο		2 μέγιστο
2	**Διδακτική, συμβουλευτική καθοδηγητική και διοικητική -υποστηρικτική εμπειρία**	**27**		
Διδακτική εμπειρία	άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε σχολική μονάδα, Ε.Κ., Δ.Υ.Ε.Π., Σ.Δ.Ε., Δ.Ι.Ε.Κ., Ε.Σ.Κ., Σ.Ε.Κ, σε ΕΠΑ.Λ. ή Ε.Κ., Τ.Ε.Ε. Α' και Β' κύκλου, σχολές του Ο.Α.Ε.Δ. και σε Μεταλυκειακό Προπαρασκευαστικό Κέντρο	1/ έτος		9 μέγιστο
	άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε Π.Σ. ή ΠΕΙ.Σ	+0,50/ έτος		
	Παροχή επιμορφ. έργου σε προγράμματα του ΥΠΑΙΘ, Ι.Ε.Π., Π.Ι., Π.Ε.Κ., Ε.Κ.Δ.Δ.Α. ή εποπτευόμενων φορέων	0,10/10 ώρες		5 μέγιστο
Συμμετοχή σε	ερευνητικά προγράμματα συναφή με το αντικείμενο ή σε ομάδες επιστημονικού έργου του Ι.Ε.Π., του Π.Ι., Α.Ε.Ι. ή εποπτευόμενων φορέων και ερευνητικών κέντρων ινστιτούτων	1/πρόγραμμα	μέχρι2	4 μέγιστο
	καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα ή δράσεις που χρηματοδοτούνται από την Ε.Ε. ή διεθνείς οργανισμούς	1/πρόγραμμα	μέχρι 3	
Συμβουλευτικό	άσκηση καθηκόντων Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας, Επόπτη Ποιότητας, Συμβούλου Εκπαίδευσης, Οργανωτικού Συντονιστή ΠΕ.Κ.Ε.Σ., Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, Προϊσταμένου Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ή Σχολικού Συμβούλου	0,50/έτος		2 μέγιστο
				Συνολικά μέχρι 13 μέγιστο

Οι αιτήσεις συνοδεύονται από τα απαραίτητα, για την απόδειξη των τυπικών προσόντων τους δικαιολογητικά, σε ψηφιακή μορφή, τα οποία

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αναρτώνται στο πληροφοριακό σύστημα υποβολής των αιτήσεων, ομαδοποιημένα σε υποενότητες, ως εξής:

α) Βιογραφικό σημείωμα

β) Πιστοποιητικό υπηρεσιακών μεταβολών

γ) Αντίγραφα τίτλων σπουδών και επιμόρφωσης

δ) Αποδεικτικά γνώσης ξένων γλωσσών

ε) Πιστοποιητικά επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) ή αποδεικτικά γνώσης χειρισμού Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ)

στ) Αποδεικτικά συγγραφικού και ερευνητικού έργου

ζ) Βεβαιώσεις ή υπηρεσιακά έγγραφα που αφορούν στο διδακτικό έργο καθώς και στη διδακτική, συμβουλευτική - καθοδηγητική και διοικητική - υποστηρικτική εμπειρία, τα οποία πρέπει να αναφέρουν χρόνο έναρξης και λήξης, κατά περίπτωση.

η) Υπεύθυνη δήλωση του ν. 1599/1986 (Α' 75), με την οποία βεβαιώνεται:

αα) Ότι ο εκπαιδευτικός δε διανύει δοκιμαστική υπηρεσία ή εμπίπτει στο πεδίο εφαρμογής της παρ. 1 του άρθρου 78
του ν. 4997/2022, δεν τελεί σε διαθεσιμότητα ή αργία, δεν έχει καταδικαστεί τελεσίδικα για τα αδικήματα της παρ. 1 του άρθρου 8
του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ. (ν. 3528/2007, Α' 26)
ή δεν του έχει επιβληθεί τελεσίδικα οποιαδήποτε πειθαρχική ποινή ανώτερη του προστίμου αποδοχών τεσσάρων (4) μηνών,
για οποιοδήποτε πειθαρχικό παράπτωμα, μέχρι τη διαγραφή της ποινής κατά το άρθρο 145 του ίδιου κώδικα.

ββ) η γνησιότητα και αλήθεια των υποβαλλόμενων τίτλων σπουδών και λοιπών δικαιολογητικών,

γγ) ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει απαλλαγεί από τα καθήκοντά του ως στέλεχος της εκπαίδευσης σύμφωνα με την περ. β' της παρ. 1 του άρθρου 44 του ν. 4823/2021 τα τέσσερα τελευταία έτη.

δδ) ότι ο εκπαιδευτικός δεν αποχωρεί υποχρεωτικά από την υπηρεσία λόγω συνταξιοδότησης εντός ενός (1) έτους από την ημερομηνία λήξης της προθεσμίας υποβολής των υποψηφιοτήτων.Το αρμόδιο Συμβούλιο επιλογής σε συνεδρίαση του που πραγματοποιείται σε δέκα (10 ημέρες)από τη λήξη
της προθεσμίας επιλέγει τους υποψήφιους και καταρτίζει τους πίνακες με αλφαβητική σειρά.

Συμβούλιο επιλογής Διευθυντών

Το Τοπικό Συμβούλιο Επιλογής αποτελείται από τα εξής μέλη:

α) Τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, με τον νόμιμο αναπληρωτή του, ως Πρόεδρο,

β) τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης, με τον νόμιμο αναπληρωτή του, ως Αντιπρόεδρο,

γ) έναν (1) Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά περίπτωση, ο οποίος υπάγεται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή του οποίου η αρμοδιότητα εκτείνεται σε αυτήν και

δ) δύο (2) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι: δα) υπηρετούν με οργανική θέση στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και δβ) έχουν: i) δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία στην οικεία βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και υπηρεσία σε θέση στελέχους της

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εκπαίδευσης των περ. α) έως γ) και στ) έως κ) της παρ. 2 του άρθρου 30 ή ii) δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία, αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι που πληρούν την προϋπόθεση της υπηρεσίας σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης του στοιχείου i).

Κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης της παρ. 3 του άρθρου 30 είναι η επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση, η διδακτική, συμβουλευτική καθοδηγητική και διοικητική υποστηρικτική εμπειρία.

Συνέντευξη:

Μοριοδότηση της συνέντευξης

Η διαδικασία της συνέντευξης περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

α) εισήγηση μέλους του οικείου Συμβουλίου Επιλογής,

β) παρουσίαση από τον ίδιο τον υποψήφιο μιας περίπτωσης για την αυτοαξιολόγηση του έργου του και μίας περίπτωσης για το σχεδιασμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του,

γ) ερωτήσεις των μελών του συμβουλίου προς τον υποψήφιο. Ειδικότερα, πριν από την είσοδο του υποψηφίου στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου, το μέλος του συμβουλίου που είχε αναλάβει τη μελέτη του φακέλου του υποψηφίου, παρουσιάζει την εισήγησή του για τον υποψήφιο,

Στη συνέχεια ο υποψήφιος προσέρχεται στην αίθουσα και εξετάζεται προφορικά στην ξένη γλώσσα, αν αυτό απαιτείται, κατά τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 33 του ν.4823/2021.

Στην αίθουσα συνεδριάσεων εγκαθίσταται και λειτουργεί, με ευθύνη του προέδρου του συμβουλίου επιλογής, σύστημα ηχογράφησης. Με την προσέλευση του υποψηφίου στην αίθουσα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης και την προσφώνηση του ονόματός του, τίθεται σε λειτουργία το σύστημα ηχογράφησης, με την επιφύλαξη της παρ. 2.

Σε περίπτωση που κατά τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 33 του ν.4823/2021 απαιτείται εξέταση στην ξένη γλώσσα, το σύστημα ηχογράφησης τίθεται σε λειτουργία μετά την παράδοση της βαθμολογίας από τον εξεταστή στον πρόεδρο του συμβουλίου.

Η λειτουργία του συστήματος διακόπτεται με το πέρας της συνέντευξης και πριν την αποχώρηση του υποψηφίου. Το προϊόν ηχογράφησης τηρείται ως ηχητικό αρχείο και φυλάσσεται μαζί με τα πρακτικά του συμβουλίου επιλογής.

Μέθοδος

Η Πρωτοτυπία και η σημασία της μελέτης είναι ότι θα διερευνήσει για πρώτη φορά τη θέσπιση του συστήματος αξιολόγησης των Διευθυντών με το υπάρχον σύστημα.

Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας έγκειται στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού, ιδίως την παρούσα χρονική στιγμή κατά την οποία επίκειται η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Για πρώτη φορά το ΥΠΑΙΘ προετοιμάζεται συστηματικά για τη θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, καθώς δεν υπήρχαν προηγούμενες σχετικές έρευνες που να αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους. Το κενό αυτό κλήθηκε να καλύψει η παρούσα έρευνα.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

- Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και απορρέουν από τους στόχους της προτεινόμενης έρευνας είναι:
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ατομικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε σε συνάρτηση με:
- τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση γενικά;
- τις αντιλήψεις τους για τους φορείς αξιολόγησής τους
- τις αντιλήψεις τους για τα εργαλεία αξιολόγησής τους
- τις αντιλήψεις τους για την συνολικότερη διαδικασία της αξιολόγησής τους

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Για τους σκοπούς της έρευνας, δημιουργήθηκε αποκλειστικά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με συνδυασμό κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκε αποκλειστικά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με συνδυασμό κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων Το ερωτηματολόγιο, χωρίζεται σε (5) ενότητες, ανάλογα με το περιεχόμενο.

Αποτελέσματα

Συγκεκριμένα, σε σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης αναδεικνύεται η συμμετοχή σε καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις, το οποίο συγκεντρώνει συνολικό μέσο όρο 2,59, με το 57.83% των εκπαιδευτικών να το ιεραρχούν στην πρώτη και τη δεύτερη θέση σημαντικότητας. Αντίστοιχα, ο μέσος όρος του δεύτερου κριτηρίου που είναι η συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, είναι 2,87 υποδηλώνοντας μια μέτρια σημαντικότητα. Ακολουθεί η συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Μ.Ο.=3,29), ενώ το αμέσως επόμενο κριτήριο είναι η οργάνωση, υποστήριξη, ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών (Μ.Ο.=3,66). Στις δύο τελευταίες θέσεις συγκαταλέγονται η συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=4,11) και η οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=4,46).

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι όλα τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή εκλαμβάνονται ως ουσιαστικά, ωστόσο εντοπίζονται μικρές διαφοροποιήσεις στον βαθμό σημαντικότητας που οι ίδιοι θέτουν. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια που συνδέονται με τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους (συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις και διδακτικές πρακτικές), σε αντίθεση με κριτήρια που σχετίζονται με την έρευνα πεδίου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ακόμη και αυτά τα κριτήρια δεν είναι σημαντικά, καθώς ο μέσος όρος τους διαμορφώνεται έως και το 4,50 υποδηλώνοντας μία μέτρια σημαντικότητα.

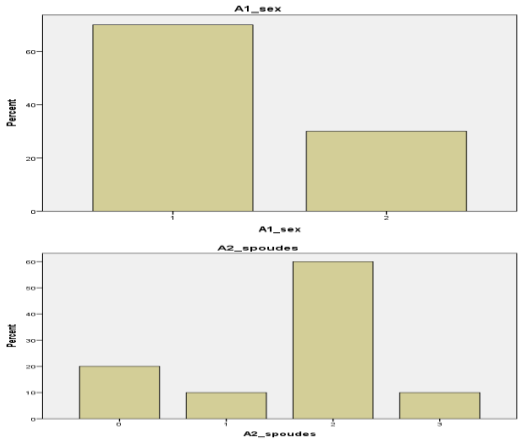
Επιπρόσθετα, σε σχετικό ερώτημα ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν ορισμένες προτάσεις για κάποια επιπλέον κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

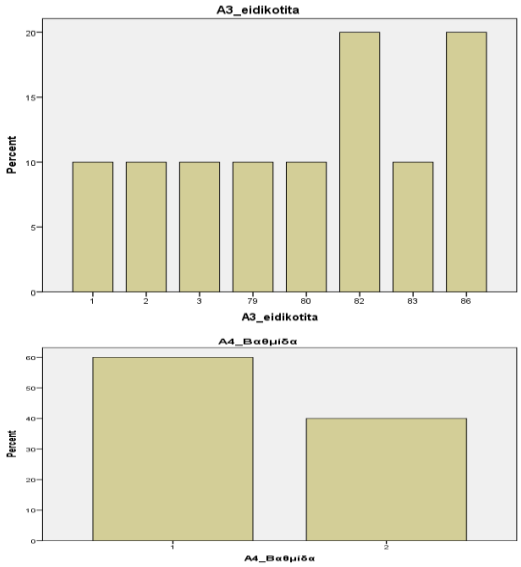
όφειλαν να συμπεριλαμβάνονται κατά την αξιολόγηση από τον Διευθυντή. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται και η τήρηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, τόσο σε διδακτικό, όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Δεκατέσσερις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως κριτήριο αξιολόγησης οφείλει να αποτελεί η συμμετοχή και προθυμία των εκπαιδευτικών στο διοικητικό έργο, η συνέπεια προς τα καθήκοντα (ώρα προσέλευσης-αποχώρησης, εφημερίες, άδειες), η εργατικότητα και η υποστήριξη σε δράσεις του σχολείου. Ειδικά για τις δράσεις, όπως οι σχολικές εορτές, οι εκδρομές, αλλά και ευρύτερες εκδηλώσεις του σχολείου, επισημαίνεται ότι θα πρέπει να αυξηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές, κυρίως λόγω της μειωμένης εμπλοκής τους λόγω της έλλειψης μοριοδότησης.

- «Συμμετοχή και οργάνωση στη σχολική ζωή όπως εκδρομές και γιορτές» (Υ.6)
- «Συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών» (Υ.13)
- «Υλοποίηση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού που του έχουν ανατεθεί από το σύλλογο διδασκόντων» (Υ.110)
- «Βασικό κριτήριο είναι η εργατικότητα, η συνέπεια και η ευγένεια στο χώρο εργασίας και όχι οι καινοτόμες δημιουργικές δράσεις. Πολλά λόγια χωρίς αξιολόγηση του τι έχουν δώσει» (Υ.270)
- «Συνέπεια στη διεκπεραίωση των τυπικών υποχρεώσεων του υπαλλήλου: προσέλευση, εφημερίες, τήρηση εγκυκλίων και νομοθεσίας όσον αφορά την ύλη και τις εξετάσεις. «Συμμετοχή στις εκδηλώσεις, υποστήριξη όλων των δράσεων, συμμετοχή σε πρωτοβουλίες για την καλή λειτουργία του σχολείου» (Υ.281)
- «Προθυμία συμβολής δράσης θετική διάθεση για πλέον των απαραίτητων» (Υ.330)
- «Ο διευθυντής πρέπει να αξιολογεί και τη συνέπεια του εκπαιδευτικού στα υπηρεσιακά του καθήκοντα» (Υ.369).

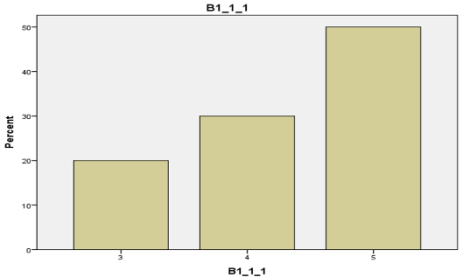
Γραφήματα 1,2,3 και 4.
Δημογραφικά Στοιχεία



© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης



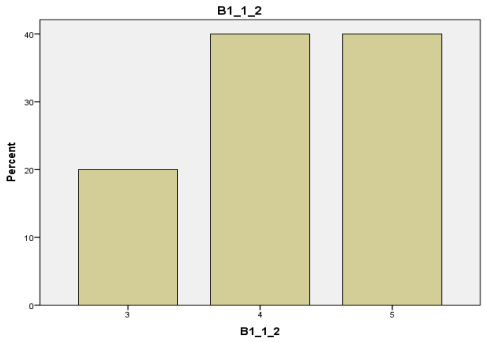
Γράφημα 5.
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την Πολιτεία πρέπει να συναρτάται με την ανάπτυξη και εφαρμογή καλών πρακτικών με σκοπό τη βελτίωσή και τη διάχυσή τους



Διαπιστώνουμε πως η πλειονότητα των Διευθυντών σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό θεωρεί πως η αξιολόγηση πρέπει να συναρτάται και να στοχεύει στην ανάπτυξη και εφαρμογή καλών πρακτικών.
Οι απαντήσεις στην κλίμακα συγκεντρώνονται πολύ και στο πάρα πολύ

Γράφημα 6.
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την Πολιτεία πρέπει να συναρτάται με την ενίσχυση της συμμετοχής στις διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου με σκοπό τη διαμόρφωση συνθηκών κοινότητας μάθησης

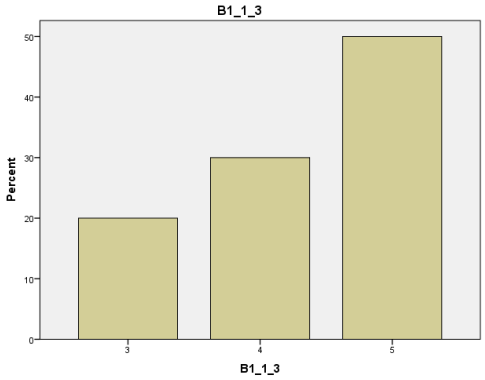
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

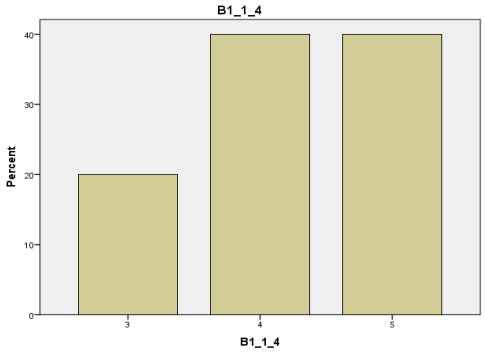


Διαπιστώνουμε πως η πλειονότητα των Διευθυντών σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό θεωρεί πως η αξιολόγηση πρέπει να συναρτάται και να στοχεύει στην ενίσχυση της συμμετοχής στις διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου με σκοπό τη διαμόρφωση συνθηκών κοινότητας μάθησης .Οι απαντήσεις και σε αυτό το ερώτημα στην κλίμακα συγκεντρώνονται στο πολύ και στο πάρα πολύ

Γραφήματα 7, 8.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την Πολιτεία πρέπει να συναρτάται με την ενίσχυση του διοικητικού τους έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικών-υπηρεσιακών διαδικασιών (B1_1_3) και Τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και στους μαθητές στο σχολείο (B1_1_4)

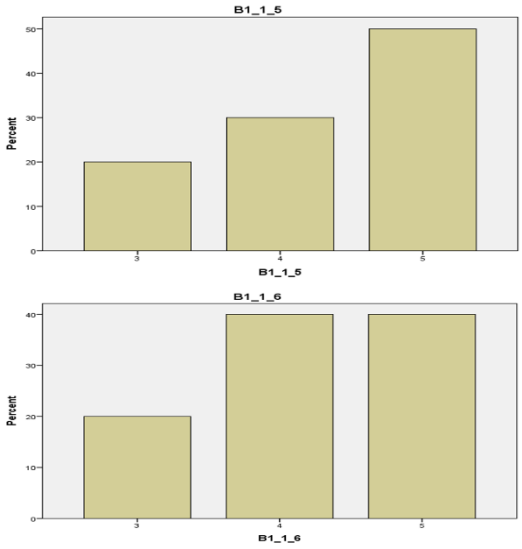




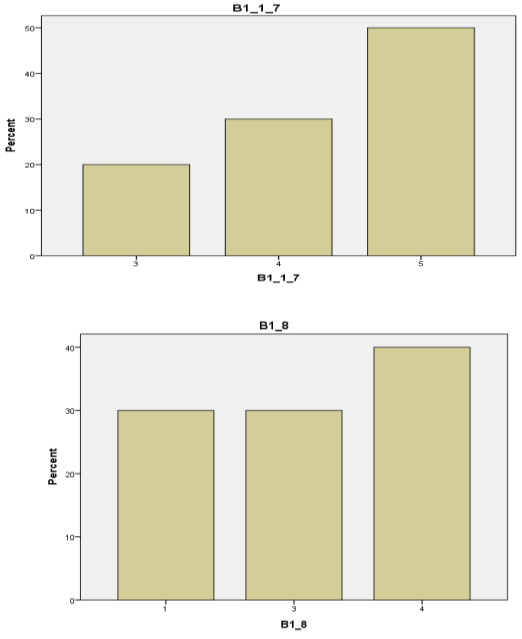
Γραφήματα 9, 10.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την Πολιτεία πρέπει να συναρτάται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και στους γονείς στο σχολείο (B1_1_5)
Την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (B1_1_6)

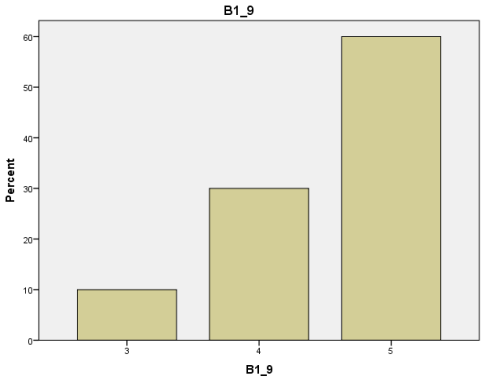


Γραφήματα 11, 12.
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την Πολιτεία πρέπει να συναρτάται από την ενεργό εμπλοκή του στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας; (B1_1_7) Τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (B1_1_8)



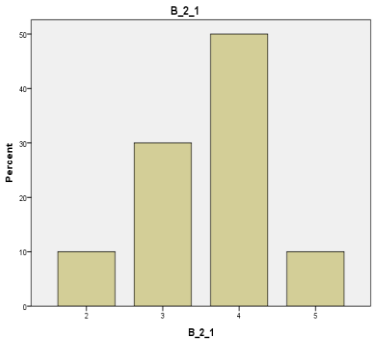
Γραφήματα 13, 14.
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την Πολιτεία πρέπει να συναρτάται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο σχολείο; (B1_1_9)

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

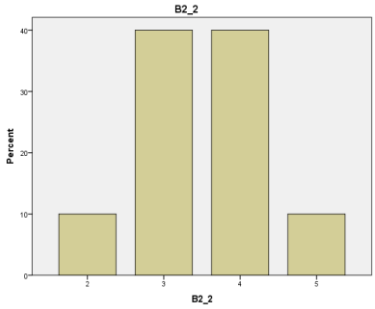


Διαπιστώνουμε πως σε όλα τα ερωτήματα οι απαντήσεις των διευθυντών συγκεντρώνονται στις διαβαθμίσεις άνω του μετρίου. Συνεπώς, οι διευθυντές είναι θετικά διακείμενοι ως προς την αξιολόγηση και τις πτυχές της. Είναι συνυφασμένη με την ενίσχυση του διοικητικού τους έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικών-υπηρεσιακών διαδικασιών (Β1_1_3) και Τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και στους μαθητές στο σχολείο (Β1_1_4) Τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και στους γονείς στο σχολείο (Β1_1_5) Την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Β1_1_6) με την ενεργό εμπλοκή του στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας; (Β1_1_7) Τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Β1_1_8) και Τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο σχολείο; (Β1_1_9)

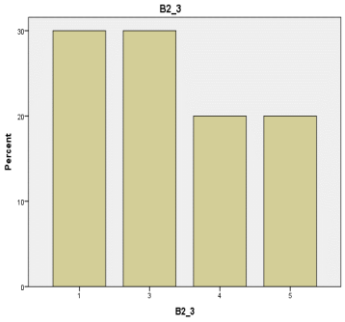
Γραφήματα 15, 16.
Αξιολόγηση του Διευθυντή με βάση τον προσωπικό του φάκελο Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη μοριοδότηση που δίνεται στον προσωπικό φάκελο; (Β_2_1)Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη μοριοδότηση που δίνεται στην αξιολόγηση από τον προσωπικό φάκελο σε σχέση με τις άλλες διαδικασίες της αξιολόγησής σας; (Β_2_2)



© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

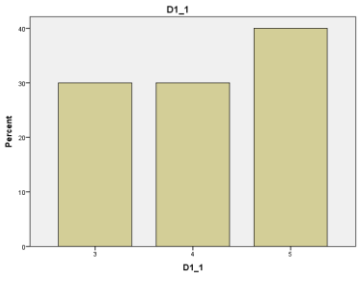


Γράφημα 17.
Αξιολόγηση του Διευθυντή με βάση τον προσωπικό του φάκελο
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την ύπαρξη του προσωπικού φακέλου ως τμήμα της διαδικασίας αξιολόγησης;

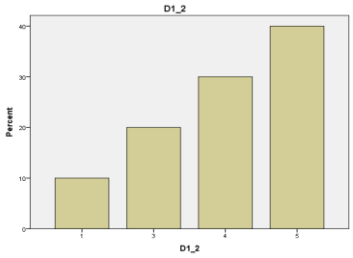


Στο ερώτημα Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την ύπαρξη του προσωπικού φακέλου ως τμήμα της διαδικασίας αξιολόγησης? Οι περισσότεροι διευθυντές συμφωνούν με την ύπαρξη του προσωπικού φακέλου και στα τυπικά προσόντα. Ενδεχομένως να διασφαλίζει την αντικειμενικότητα της διαδικασίας

Γραφήματα 19, 20.
Αξιολόγηση του διευθυντού με συνέντευξη
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την ύπαρξη της συνέντευξης ως τμήμα της συγκεκριμένης διαδικασίας? (D_1_1) Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την βαρύτητα (μόρια) που δίνεται στην αξιολόγηση με συνέντευξη σε σχέση με τις άλλες διαδικασίες της αξιολόγησής σας; (D_1_2)



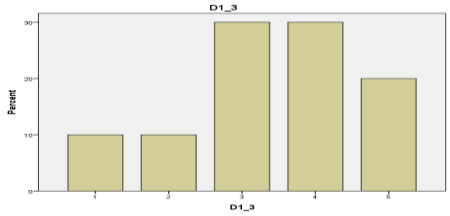
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

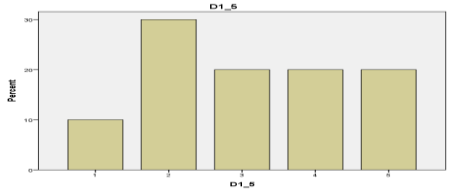


Υπάρχει ισομέρεια στις απαντήσεις των διευθυντών στο ερώτημα για την ύπαρξη της συνέντευξης ως τμήμα της συγκεκριμένης διαδικασίας. Η κατανομή των απαντήσεων συγκεντρώνεται στο ίδιο ποσοστό στο μέτρια και στο πολύ με ελαφριά ανοδική τάση. Στο ερώτημα Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την βαρύτητα (μόρια) που δίνεται στην αξιολόγηση με συνέντευξη σε σχέση με τις άλλες διαδικασίες της αξιολόγησής σας; Υπάρχει κλιμακούμενη κατανομή των απαντήσεων. Οι περισσότεροι διεθυντές συμφωνούν με την υπάρρξη της συνέντευξης όπως και με τη βαρύτητα στη στη συνολική μοριοδότηση

Γραφήματα 20, 21.
Αξιολόγηση του διευθυντού με συνέντευξη
Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η με το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης; (D_1_3). Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη σύνθεση της Επιτροπής Συνέντευξης; (D_1_5)

Διαπιστώνουμε πως στις ερωτήσεις σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η με το περιεχόμενο των ερωτήσεων και με τη σύνθεση επιτροπή οι απαντήσεις κυμαίνονται στο μέτρια και το λίγο αντιστοίχως. Οι Διευθυντές, εκφράζουν την άποψη πως το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης όπως και η σύσταση των επιτροπών δεν ήταν κατάλληλες για το συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης. Ενδεχομένως, μια ποιοτική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο να έδειχνε συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά





© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Συζήτηση

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ για τον διευθυντή και τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογήθηκαν, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ προτάσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια που συνδέονται με τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους (συμμετοχή σε καινοτόμες, δημιουργικές δράσεις και διδακτικές πρακτικές), σε αντίθεση με κριτήρια που σχετίζονται με την έρευνα πεδίου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, εντοπίζονται οι εκπαιδευτικοί να συνδέουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο.

Πέραν τούτων οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διαφωνούν με τα κριτήρια αξιολόγησης που αξιοποιήθηκαν από τον διευθυντή, με αποτέλεσμα να επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις όπως οι επιμορφώσεις, οι έρευνες, και η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών θα αποσκοπούν στη συλλογή μορίων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ υποστηρίζουν ότι η έλλειψη επαρκούς εννοιολογικής σαφήνειας των όρων «δημιουργικότητα» και «καινοτομία» καθιστά δύσκολο έως ανέφικτο το εγχείρημα αξιολόγησης των "καινοτόμων και δημιουργικών" πρακτικών. Η ίδια άποψη διατυπώθηκε από την Cross (2018) η οποία θέτει τον προβληματισμό της για τον προσδιορισμό των εννοιών «καινοτομία» και «δημιουργικότητα» και συνεπώς της αξιολόγησής τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τους προβληματισμούς τους ως προς την έλλειψη αξιολόγησης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των δράσεων των εκπαιδευτικών.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν επαρκώς με το περιεχόμενο κριτηρίων αξιολόγησης τους από τον διευθυντή, αλλά και λόγω της χαμηλής ικανοποίησής τους από τη διαδικασία, θεωρούν ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν θα πρέπει να φέρει μεγάλη βαρύτητα στο σύνολό της. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το φύλο διαφοροποίησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ. για το ρόλο του διευθυντή και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερα κριτήρια τη συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, καθώς και τη συμμετοχή σε δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις, συγκριτικά με τις γυναίκες. Παρόλα αυτά, οφείλει να καταστεί σαφές ότι τα παραπάνω στοιχεία δεν υποδηλώνουν την έμπρακτη συμμετοχή των ανδρών σε αυτές, παρά μονάχα την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη βαρύτητά τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Εξίσου σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα αποτελούν οι τίτλοι σπουδών, καθώς όσο αυξάνονται τα τυπικά προσόντα τους αυξάνεται και ο βαθμός συμφωνίας τους για συμμετοχή και υποστήριξη σε δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. με τη διαδικασία αξιολόγησής τους από τον διευθυντή τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός ικανοποίησής τους από αυτήν. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου αλλά και οι εκπαιδευτικοί Θετικών και Εφαρμοσμένων ειδικοτήτων αποτελούν τις «κατηγορίες» εκπαιδευτικών οι οποίοι συμφωνούν περισσότερο με τη διαδικασία και συνεπώς παρέμειναν

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτήν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που θητεύουν σε Λύκεια και φέρουν τουλάχιστον δεκαετή εμπειρία στη Δ.Ε. συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τα κριτήρια αξιολόγησής τους από τον Διευθυντή. Το ίδιο συμβαίνει και για τους εκπαιδευτικούς με πολυετή εμπειρία στα Π.Π.Σ. Συνεπώς, καθώς αυξάνεται η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών αυξάνεται και ο βαθμός συμφωνίας τους με τα κριτήρια αξιολόγησης από τον διευθυντή, στοιχείο το οποίο διαμορφώνει αντίστοιχα υψηλή ικανοποίηση.

Βιβλιογραφία

Airasian, P., & Gullickson, A. (1997). Teacher Self- Evaluation. Στο J. Stronge (Επιμ.), *Evaluating Teaching, A Guide to Current Thinking and Best practice.* California: Corwin Press, INC.

Alkin, M. C. (1969). *Evaluation Theory Development.* Los Angeles: University of California, CSE.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice.* USA: Association for Supervision & Curriculum Developme.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York: Teachers College Press.

Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation, 21*, σσ. 111-129.

Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. Στο *International Handbook of Educational Evaluation* (σσ. 15-30). USA: Kluwer Academic .

Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Ν. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α/θμιας. *Πρακτικά στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο 2005 Διοίκηση Αθμιας και Βθμιας Εκπαίδευσης.*

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η Αξιολόγηση Της Επιδόσεων των Μαθητών, Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές,.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση. *Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 2*, 615- 617.

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: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30*.

Κασσωτάκης, Μ. (2006). Το Πειραματικό σχολείο του Πανεπιστήμιου Αθηνών, το Παρελθόν, το Παρόν και το μέλλον. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου ΕΛΜΕ Προτύπων. Ο ρόλος και*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

η λειτουργία των Πειραματικών στη δημόσια εκπαίδευση (σσ. 117-131). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2000: Παρουσίαση και κριτική ανάλυση των σημαντικοτέρων πτυχών της. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Οψεις και Απόψεις. Τομος Β Νεοελληνική Εκπαίδευση* (σσ. 267-297). Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Ο ρόλος των πειραματικών σχολείων των πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή . Στο α. σ.-Α. Η Χαρη θέλει αντίχαρη. Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του Μαθητή.Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές. .* Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. (Μ. Κασσωτάκης, Επιμ.) *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, 1*(1).

Παπαδοπούλου, Αν., Μπούρας Αντ. (2021), Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη.Αθήνα: Γρηγόρης

Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2005). Η 'Ευρώπη της Γνώσης' ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας – γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο Δ. Γκράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.

Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975 2005): Μια κριτική προσέγγιση. Στο *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σσ. 203-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλουρής, Γ., Φωτεινός, Δ., & Πασιάς, Γ. (2015). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών

Θεματική: Αξιολόγηση Σχολείου και υποστηρικτικών φορέων

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η συμβολή της χρήσης δεδομένων, με την εφαρμογή κυκλικών μοντέλων αξιολόγησης, στην πρόοδο των μαθητών

Αποστόλου Σοφία
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας

Περίληψη

Η χρήση των δεδομένων στον χώρο της Εκπαίδευσης συμβάλει στην αντικειμενική αξιολόγηση και τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων με στόχο την ενίσχυση προγραμμάτων για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε σε θεωρητικό επίπεδο η συμβολή των δεδομένων στη σχολική επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη παρουσιάζοντας την προσέγγιση “Data Wise”. Πρόκειται για ένα μοντέλο αξιολόγησης όπου οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σχέδια δράσης μέσω ανάλυσης και ερμηνείας ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων του σχολείου. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η βιβλιογραφική επισκόπηση άρθρων, δημοσιευμένων σε έγκριτα διεθνή περιοδικά. Δε συμπεριλήφθηκαν άρθρα που αφορούσαν στην εμπλοκή των μαθητών στη χρήση των δεδομένων και στις επιδόσεις φοιτητών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης στηρίχτηκε στα μοντέλα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία αντιμετωπίζεται ως ένας ζωντανός οργανισμός μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση δεδομένων επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, η σύνδεση των δύο μεταβλητών φάνηκε να επηρεάζεται από δύο παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας αφορούσε στην επίδραση προγραμμάτων επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών που περιλάμβαναν τις εργασίες σε κοινά προβλήματα, την ετεροπαρατήρηση και το μοίρασμα των καλών πρακτικών και ο δεύτερος στη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών για το ποια δεδομένα έχουν αξία να μελετηθούν και πώς θα ενσωματώσουν τη γνώση που προκύπτει στη διδασκαλία τους. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν έχουν πρακτική χρησιμότητα για την ελληνική εκπαίδευση. Τέλος, συζητούνται οι περιορισμοί και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις-κλειδιά: ανάλυση δεδομένων, μοντέλα αξιολόγησης, λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, πρόοδος των μαθητών, εγγραμματισμός δεδομένων

The contribution of data use, through the application of circular assessment models, to student progress

Abstract

The use of data in the field of Education contributes to objective evaluation and evidence-based decision-making in order to enhance programs to improve teaching and learning. In the present study, the contribution of data to students' school performance was investigated at a theoretical level. In addition, an attempt was made to link theory with practice by presenting the "Data Wise" approach. It is an evaluation model where teachers develop action plans through analysis and interpretation of quantitative and qualitative school data.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

The research method used was the literature review of articles published in reputable international journals. Articles related to students' involvement in the use of data were not included and student performance in university education. The theoretical framework of the study was based on the self-evaluation models of the school unit, which is treated as a living learning organism. The results showed that the use of data positively affects student performance. However, the connection of the two variables seemed to be influenced by two factors. Specifically, the first factor concerned the impact of teachers' professional learning programs that included work on common problems, peer-observation and sharing of good practices and the second factor concerned teachers' awareness of what data is of value to study and how to integrate the resulting knowledge into their teaching. The conclusions reached are of practical use for Greek education. Finally, limitations are discussed, and suggestions are made for future research.

Εισαγωγή

Τα κράτη θεσπίζουν πολιτικές που υποστηρίζουν τη χρήση και δημοσιοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων με διττό στόχο: α) τον καθορισμό του τρόπου κατανομής των οικονομικών πόρων και β) την ενίσχυση προγραμμάτων για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στα σχολεία υπάρχουν διαθέσιμα πολλά δεδομένα που χρειάζεται να ερμηνευτούν για να μετατραπούν σε γνώση και τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Castelloni & Carran, 2008;Jarousse, Prouty, & Rooke, 2019; UNICEF, 2023).

Με τον όρο εκπαιδευτικά δεδομένα, εννοούμε τα δεδομένα που προέρχονται από το περιβάλλον της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Kuman και Sharma (ο.α. στον Παπουτσάκη, 2023 σελ.26) *«τα μεγάλα δεδομένα στην Εκπαίδευση ορίζονται ως μέθοδοι και εργαλεία, τα οποία διαχειρίζονται υπολογιστές για τον αυτόματο έλεγχο και εξαγωγή δεδομένων και πληροφοριών που μπορούν να γίνονται κατανοητά και προέρχονται από μεγάλες συλλογές που σχετίζονται με την Εκπαίδευση»* (Παπουτσάκης, 2023). Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των Μεγάλων Δεδομένων στην εκπαίδευση αφορούν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, την πρόβλεψη της σχολικής διαρροής και της συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ στα μειονεκτήματα συγκαταλέγονται η έλλειψη υποδομών, η διαχείριση ετερογενών δεδομένων, η πολυπλοκότητα της πλατφόρμας συλλογής, επεξεργασίας, αποθήκευσης και ανάλυσης των Μεγάλων Δεδομένων στην εκπαίδευση (Παπουτσάκης, 2023). Οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πολλές πηγές δεδομένων από μαθητές στις τάξεις τους. Οι Sun et al., (2016) διεξήγαγαν μία ανασκόπηση της έρευνας σχετικά με τους τύπους και τους σκοπούς των δεδομένων που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και προσδιόρισαν επτά τύπους: (α) σύντομες, διαμορφωτικές αξιολογήσεις, β) τυποποιημένες βαθμολογίες δοκιμών σε επίπεδο πολιτείας/κράτους, γ) παρατηρήσεις στην τάξη, δ) συμμετοχή, ε) δημογραφικά στοιχεία, στ) εκπαιδευτικές στρατηγικές και ζ) εκθέσεις ανάπτυξης (Sun et al., 2016). Η χρήση εκπαιδευτικών δεδομένων στην πλειονότητα των ερευνών επικεντρώνεται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και την “on line” μάθηση (Papadogiannis, 2023). Στην Ελλάδα, είναι ελάχιστες οι έρευνες που αφορούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αναφέρεται η έρευνα των Athanatou et al., (2023) στην Πρωτοβάθμια και του Παπαδογιάννη και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Papadogiannis, 2023). Αντιθέτως, ο αριθμός ερευνών που αφορούν στη χρήση των δεδομένων στον χώρο της εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι μεγαλύτερος (Gelderbloma et al., 2016;Hernádez-Leal et al., 2021;Fauzan et al., 2022;Carlson et al., 2011;Macarini et al., 2020). Ειδικότερα, μεταξύ των χωρών που χρησιμοποιούν την ανάλυση δεδομένων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ο Καναδάς, οι Η.Π.Α., χώρες της Αφρικής, η Ολλανδία, το Βέλγιο (Schildkamp et al., 2013) και η Σουηδία (Fauzan et al., 2022). Συγκεκριμένα, στον Καναδά τα σχολεία επιλέγουν ένα σύστημα διαχείρισης δεδομένων από μία εγκεκριμένη λίστα του Υπουργείου Παιδείας. Στη Ν. Ζηλανδία η χρήση δεδομένων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Η αποτελεσματική χρήση των δεδομένων υποστηρίζεται από εξωτερικούς συνεργάτες, τη γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου και από τις εκθέσεις ανάλυσης των δεδομένων. Στην Ολλανδία η χρήση δεδομένων γίνεται από ομάδες που αποτελούνται από εκπαιδευτικούς, εμπειρογνώμονες, διευθυντές και συχνά διευκολύνονται από έναν ερευνητή. Τα μέλη της ομάδας (data team) συνεργάζονται για την επίλυση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος, ακολουθώντας μία δομημένη προσέγγιση που περιλαμβάνει τον καθορισμό του προβλήματος, την εξεύρεση υποθέσεων, τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων και τέλος την εφαρμογή μέτρων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης/διδασκαλίας (Lai & McNaughton, 2016;Poortman & Schildkamp, 2016;Tolley & Shulruf, 2009). Στην Ν. Αφρική, σύμφωνα με τον Fullan (as cited in Schildkamp, Kuin Lai, & Earl, 2013, p.5), οι διευθυντές χρειάζεται να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα. Στη συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα φαίνεται να αποδίδουν οι top-down προσεγγίσεις. Τα τελευταία χρόνια σε χώρες της Αφρικής (Τσαντ, Μαδαγασκάρη, Ναμίμπια, Νιγηρία, Τόγκο και Ζάμπια) χρησιμοποιούνται τα δεδομένα για να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (UNICEF, 2023). Τέλος, στο Βέλγιο η εξωτερική και εσωτερική υποστήριξη από ερευνητές και συμβούλους και ομοτίμους αντίστοιχα, φαίνεται να βελτιώνει την ικανότητα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του εγγραμματισμού των δεδομένων (Schildkamp et al., 2013). Μάλιστα, η παραπάνω ικανότητα φαίνεται να συνδέεται θετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Υπάρχουν διαφορετικές ονομασίες για τα κυκλικά μοντέλα αξιολόγησης με συγκεκριμένη ακολουθία βημάτων για τη συλλογή και τον μετασχηματισμό των δεδομένων, όπως ο σχεδιασμός κύκλου αξιολόγησης, η διαδικασία υλοποίησης εστιασμένη στον στόχο (Carlson et al.,2011), το μοντέλο χρήσης των δεδομένων, η διαδικασία ομάδας των δεδομένων (Schildkamp et.al,2018)και η διαδικασία βελτίωσης των δεδομένων (data wise improvement process) (Bocala & Boudett, 2015). Σε όλα αυτά τα μοντέλα βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή τους είναι η κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς της χρησιμότητας των δεδομένων για την επιλογή συγκεκριμένων πρακτικών και τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων για την πρόοδο των μαθητών.

Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης στηρίχτηκε στα μοντέλα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία αντιμετωπίζεται ως ένας ζωντανός οργανισμός μάθησης. Στην Ελλάδα στο πλαίσιο της διαδικασίας

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δημιουργήθηκαν εργαλεία με βάση το ολιστικό πλαίσιο της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) που προσεγγίζουν το εκπαιδευτικό έργο μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: τους τομείς, τους δείκτες και τα κριτήρια. Στη διαδικασία αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη, τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου που αφορούν στα δεδομένα του σχολείου, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα τρία επίπεδα ανάλυσης χρειάζεται να προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου και στα κοινωνικό πολιτισμικά (Mandinach & Schildkamp, 2021) και μορφωτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Τέλος για την εκτίμηση της σχολικής πραγματικότητας αξιοποιούνται ποσοτικά δεδομένα από το αρχείο του σχολείου ή από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, αλλά και ποιοτικά δεδομένα με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων (ΑΕΕ, 2012).

Στη συνέχεια, θα διερευνήσουμε: α) τη σχέση μεταξύ χρήσης δεδομένων και επίδοσης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και β) την εφαρμογή της χρήσης δεδομένων σε σχολεία της Αμερικής.

Μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η βιβλιογραφική επισκόπηση άρθρων, δημοσιευμένων σε έγκριτα διεθνή περιοδικά, τα οποία αναζητήθηκαν στο Science Direct, το PubMed, το Eric και το Scopus, ενώ για την εύρεση των διπλωματικών εργασιών χρησιμοποιήθηκε το Google Scholar. Δε συμπεριλήφθηκαν άρθρα που αφορούσαν στην εμπλοκή των μαθητών στη χρήση των δεδομένων και στις επιδόσεις φοιτητών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Επιπλέον, τα ξενόγλωσσα άρθρα αφορούσαν μόνο στην αγγλική γλώσσα.

Αποτελέσματα

Σύνδεση της χρήσης εκπαιδευτικών δεδομένων με τη σχολική επίδοση

Στη μελέτη των Wayman et al., (2017) ελέγχθηκε αν η χρήση των δεδομένων μέσω ενός συστήματος διαχείρισης δεδομένων για δεύτερη συνεχή χρονιά συνδέεται με την επίδοση των μαθητών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Η έρευνα διεξάχθηκε σε 73 σχολεία στη Βόρεια Αμερική και τα δεδομένα αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία, επιδόσεις των μαθητών από τα εθνικά τεστ στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, στο Γυμνάσιο και το Λύκειο και τον αριθμό των συνδέσεων των εκπαιδευτικών στο σύστημα διαχείρισης δεδομένων του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση δεδομένων μπορεί να επηρεάσει θετικά την επίδοση των μαθητών του Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η σύνδεση δεδομένων και επίδοσης επηρεάζεται: α) από την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τη χρήση πρωτόκολλων συζητήσεων σε συναντήσεις, τις εργασίες σε κοινά προβλήματα και το μοίρασμα των καλών πρακτικών και β) από τη συνειδητοποίηση για το ποια δεδομένα έχουν αξία να μελετηθούν και πώς θα ενσωματώσουν τη γνώση που προκύπτει από την ερμηνεία των δεδομένων στη διδασκαλία τους (Wayman et al., 2017). Παρόμοια, η μελέτη των Hernádez-Leal et

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

al., (2021),επικεντρώνεται στην επίδοση των μαθητών σε δημοτικά και γυμνάσια της Κολομβίας. Συλλεχθηκαν εκπαιδευτικά δεδομένα από το 2013-2018 που αφορούσαν τις εγγραφές των μαθητών στα σχολεία και τις καταγεγραμμένες επιδόσεις τους από τα σχολεία και την εθνική υπηρεσία αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε η οπτικοποίηση και τεχνικές της εξόρυξης των δεδομένων για την εξαγωγή των μοτίβων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χαμηλή επίδοση κυρίως στα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών συνδέεται με το χαμηλό κοινωνικό οικονομικό προφίλ, τη γεωγραφική περιοχή και την επίδοση των προηγούμενων χρόνων. Η γενική επίδοση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται από τα γλωσσικά μαθήματα, ενώ στη Δευτεροβάθμια προστίθενται και τα Μαθηματικά. Επιπλέον βρέθηκε ότι η υιοθέτηση πολιτικών που υποστηρίζουν τη χρήση των δεδομένων και ένα φιλικό κεντρικό σύστημα διαχείρισης πληροφοριών που επιτρέπει σε όλα τα σχολεία να αποθηκεύουν και να διαχειρίζονται τα δεδομένα, αποτελούν δύο βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη χρήση εκπαιδευτικών δεδομένων (Hernádez-Leal al., 2021). Παρόμοια, σύμφωνα με τη Blink 2007 (as cited in Tolley & Shulruf, 2009,p.1201), χρειάζεται να αναπτυχθεί μία κουλτούρα δεδομένων ώστε σε κάθε σχολείο τα εκπαιδευτικά δεδομένα να αποθηκεύονται σε ένα κεντρικό σύστημα διαχείρισης δεδομένων που θα είναι διαθέσιμο για τους εκπαιδευτικούς.

Σε παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης δημιουργείται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που εστιάζει στην ποιότητα εγγραμματοσύνης των δεδομένων, την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη και την επίδοση του μαθητή. Σε μελέτη των Poortman και Schildkamp (2016), διερευνήθηκε αν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη χρήση των δεδομένων μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Η συγκεκριμένη μελέτη ήταν μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος συνεργασίας 9 σχολείων (40 σχολεία αποτέλεσαν την ομάδα σύγκρισης) και ενός πανεπιστημίου. Σε κάθε σχολείο η ομάδα δεδομένων αποτελούνταν από 4-6 εκπαιδευτικούς, 2 στελέχη εκπαίδευσης και έναν διευθυντή και εστίαζε σε βαθμολογίες των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα διδακτικά αντικείμενα των Αγγλικών και της Γεωγραφίας σε χρονική διάρκεια 3 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα 5 σχολεία σημειώθηκε βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, ενώ στα 4 διαπιστώθηκε δυσκολία, χωρίς την υποστήριξη των ειδικών (Poortman & Schildkamp, 2016).

Στην Ολλανδία σε μία έρευνα των Gelderbloma et al., (2016),σε 116 δημοτικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τα δεδομένα για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.Τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς (n=318) με εκπαιδευτική εμπειρία περίπου 19 ετών και συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς(n=18). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αν και αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των δεδομένων, στην πράξη δεν τα χρησιμοποιούν για να βελτιωθεί η διδασκαλία τους και εργάζονται σε ατομική βάση (Gelderbloma et al., 2016). Εν αντιθέσει με την οκταετή έρευνα που διεξήγαγαν οι Lai & McNaughton, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έδειξε ότι μπορεί να είναι αποτελεσματική στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών όταν η παρέμβαση αφορά το σχολείο στο σύνολό του και όχι μία μεμονωμένη τάξη (Lai & McNaughton, 2016). Στη μελέτη των C. Wayman &

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Jimerson, (2013) διερευνήθηκε η χρήση εκπαιδευτικών δεδομένων σε συνδυασμό με την επαγγελματική μάθηση σε 3 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες του Τέξας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης που να σχετίζεται με τα δεδομένα και με δυνατότητες συνεργασίας και αναστοχασμού (C. Wayman & Jimerson, 2013). Σε μία συστηματική ανασκόπηση και μετανάλυση των Fauzan Ansyari et al., (2022), βρέθηκε ότι οι παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν αποτελεσματκά τα δεδομένα ενώ βελτιώνεται η επίδοση των μαθητών. Οι έρευνες προέρχονταν από 4 χώρες: Ηνωμένες Πολιτείες (5), Ν.Ζηλανδία (5), Ολλανδία (16), Σουηδία (1) και αφορούσαν τη χρήση δεδομένων για διδακτικούς σκοπούς. Σύμφωνα με τους Khulbe & Tammets, (2023), η χρήση δεδομένων βελτιώνει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και την απόδοση των μαθητών. Επιπλέον, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που στοχεύουν στη βελτίωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις δεξιότητες τους στον γραμματισμό δεδομένων και στη συνδημιουργία καλών πρακτικών φαίνεται να επιδρούν θετικά (Khulbe & Tammets, 2023) στις περιπτώσεις που χρειάζεται να επιλέξουν τα κατάλληλα δεδομένα και στη συνέχεια να τα ερμηνεύσουν.

Πίνακας 1.
Συνοπτικά δεδομένα των μελετών

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Έρευνα	Μέθοδος	Δεδομένα	Παράγοντες που επηρεάζουν στη σύνδεση των δεδομένων με τη σχολική επίδοση
Wayman, Shaw, & Cho, (2017)	αναλυτική	Δημογραφικά στοιχεία σχολικές επιδόσεις Αριθμός συνδέσεων στο σύστημα διαχείρισης των δεδομένων	Επαγγελματική μάθηση Επίγνωση του τρόπου ενσωμάτωσης της γνώσης από τα δεδομένα στη διδασκαλία τους
Hernádez-Leal, Duque-Méndez, & Cechinel, (2021)	Οπτικοποίηση-Εξόρυξη δεδομένων	Εγγραφές Επιδόσεις (σχολείο-εθνική υπηρεσία αξιολόγησης)	Υιοθέτηση πολιτικών υποστήριξης Χρήση φιλικού συστήματος διαχείρισης πληροφοριών
Poortman και Schildkamp (2016)	Ομάδα σύγκρισης-ομάδα ελέγχου	Βαθμολογίες στα Αγγλικά - Γεωγραφία	Επαγγελματική ανάπτυξη Υποστήριξη ειδικών
Gelderbloma, Schildkamp, Pietersa, & Ehren, (2016)	Ποιοτικός σχεδιασμός	Ερωτηματολόγια	Η γνώση δεν ήταν υποστηρικτική για την ολιστική εφαρμογή του μοντέλου
Lai & McNaughton, (2016)	Οιονεί πειραματικός σχεδιασμός	Ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα Παρατηρήσεις-ερωτηματολόγια Σχολικές επιδόσεις	Επαγγελματική ανάπτυξη
C. Wayman & Jimerson, (2013)	Στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία	Ποιοτικά	Απουσία ανατροφοδότησης, χρόνου και υλικών άμεσης εφαρμογής, ενεργητικής εμπλοκής, σύνδεσης με την τάξη
Fauzan Ansyari, Groot, & De Witte, (2022)	Συστηματική ανασκόπηση μετανάλυση	27 μελέτες (αξιολόγηση από ομότιμους- 10 μελέτες χρησιμοποιήθηκαν στη μετανάλυση)	Παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (τεχνικές ετεροπαρατήρησης, παροχή ανατροφοδότησης)
Khulbe & Tammets, (2023)	Έρευνα βασισμένη στη σχεδίαση (design- based research)	Σχολικές επιδόσεις, απουσίες, Αυτό-αναφορές μαθητών, Μεταδεδομένα από τα σχέδια μαθημάτων Ερωτηματολόγια	Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (βελτίωση πεποιθήσεων σχετικά με τα δεδομένα και τις δεξιότητες στον εγγραμματισμό δεδομένων)

Εφαρμογή της χρήσης δεδομένων σε σχολεία της Αμερικής

Στο πλαίσιο της βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας εντάσσεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης εντός του σχολείου με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αποτελεσμάτων των μαθητών μέσα από μία διαδικασία ενός κύκλου συνεχούς βελτίωσης που ξεκινά με έναν αναστοχασμό για την επιδιωκόμενη μάθηση των μαθητών, συνεχίζει με μία παρέμβαση, και ακολουθεί η αξιολόγηση (Ηρακλέους και συν., 2020). Στις αρχές του 2000, οι διευθύνσεις των σχολείων έρχονταν αντιμέτωποι με έναν ολοένα αυξημένο όγκο δεδομένων, τα οποία θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Τη λύση βρήκε ο οικονομολόγος ο R. Murnane που καθοδήγησε μία ομάδα ερευνητών με απώτερο στόχο τη διασφάλιση ότι η εθνική έμφαση στην αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί για να μειώσει τις υπάρχουσες ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το αποτέλεσμα των προσπαθειών οδήγησε στην ανάπτυξη της Data Wise διαδικασίας που θεωρεί ότι το σχολείο είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει και βελτιώνεται. Η data wise διαδικασία βελτίωσης είναι ένα μοντέλο που καθοδηγεί ομάδες εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν δεδομένα από διάφορες πηγές για να βελτιώσουν τη διδασκαλία. Είναι ένας τρόπος εργασίας που στηρίζεται στις συνήθειες του νου (Habits of Mind) που περιλαμβάνουν την κοινή δέσμευση για δράση, τη χρήση καταγεγραμμένων δεδομένων και τη συνεργασία (Bocala & Boudett, 2015; Mandinach & Schildkamp, 2021). Οι συνήθεις του νου, είναι η πυξίδα που καθοδηγεί την ομάδα ώστε να μη χάνεται σε μία πληθώρα δεδομένων και να βλέπει την τροποποίηση/βελτίωση όχι ως λάθος σε μία διδασκαλία αλλά ως αφορμή για να σχεδιαστεί μία κατάλληλη διδασκαλία που θα συμβάλει στην πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον, παρέχονται συγκεκριμένα πρωτόκολλα που καλλιεργούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Wayman, Shaw, & Cho, 2017). Για παράδειγμα, κάθε φορά που ένα μέλος απομακρύνεται από το συγκεκριμένο θέμα συζήτησης κάποιο άλλο μέλος το βοηθά στην επαναφορά. Η συζήτηση στηρίζεται σε δεδομένα και κάποιο μέλος μπορεί να ζητήσει από τον συνομιλητή του να του δώσει ένα παράδειγμα, αναφέροντας συγκεκριμένα δεδομένα, στα οποία στηρίχτηκε για να οδηγηθεί σε ένα συμπέρασμα. Επιπρόσθετα, τα μέλη ενθαρρύνονται να διατυπώνουν ερωτήσεις προκειμένου να κατανοήσουν τον συνομιλητή τους (άκουσα να λες ότι είναι σωστό…, τι σε οδήγησε να καταλήξεις ότι….).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελείται από 3 φάσεις και κάθε φάση περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατανείμουν το μεγάλο όγκο πληροφοριών (Bocala & Boudett, 2015; Means 2010). Στην πρώτη φάση της προετοιμασίας δημιουργείται ένα δυνατό δίκτυο συνεργασίας και εγγραμματισμού της αξιολόγησης. Αρχικά γίνεται μία καταγραφή των δεδομένων/ των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να έχουν μία συνολική εικόνα του τι γίνεται στο σχολείο τους, καθώς ανακαλύπτουν ότι κάποιες ήταν περιττές ή έρχονταν σε αντίθεση μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, η παροχή χρόνου είναι αναγκαία συνθήκη προκειμένου να λαμβάνουν χώρα οι συναντήσεις της ομάδας και να δημιουργηθεί ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των μελών. Στο επόμενο βήμα αφού έχει προηγηθεί η σε βάθος διερεύνηση των δεδομένων (Bocala & Boudett, 2015; Datnow & Hubbard, 2016), επιλέγεται μία συγκεκριμένη περιοχή (π.χ. επίλυση προβλημάτων) που μπορεί να αφορά ένα διδακτικό αντικείμενο ή να διατρέχει αρκετά διδακτικά αντικείμενα. Στη συνέχεια, μελετώνται από την ομάδα τα δεδομένα και ορίζεται μία σημαντική ερώτηση (π.χ. γιατί οι μαθητές δυσκολεύονται στην επίλυση προβλημάτων;) (Mandinach & Schildkamp, 2021).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Στο τέταρτο βήμα η παρουσία του διευθυντή ή του συμβούλου κρίνεται απαραίτητη για να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αναρωτηθούν για τα δεδομένα (ετήσιες επιδόσεις, διαγωνίσματά, τεστ, portfolio, συνομιλίες των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, ρουμπρίκες) και να σημειώσουν αντικειμενικά ό,τι παρατηρούν. Στη συνέχεια, εξετάζεται ένα μεγάλο εύρος από δεδομένα και οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε μία κοινή κατανόηση του τι δείχνουν τα δεδομένα. Αναγνωρίζεται ένα πρόβλημα με επίκεντρο τον μαθητή, ενώ στο επόμενο βήμα αναγνωρίζεται τι κάνει ο εκπαιδευτικός ώστε να υποστηρίξει τον μαθητή και μελετούν τα δεδομένα όπως το σχέδιο μαθήματος, τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που ακολουθούν, τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας από τους ομότιμους/άλλους εκπαιδευτικούς. Στις παρατηρήσεις των ομοτίμων(peer observation of teaching/peer supported review of teaching) δεν υπάρχουν αρνητικές κρίσεις (π.χ. 4/5 ερωτήσεις απαιτούν μονολεκτική απάντηση, αντι του σχολιασμού ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ηγηθεί σε μία συζήτηση). Στο έκτο βήμα αναπτύσσεται ένα σχέδιο δράσης, όπως η επιλογή μίας στρατηγικής. Ο συν-σχεδιασμός του μαθήματος που περιλαμβάνει τη νέα στρατηγική, βοηθά να έχουν όλοι μία κοινή κατανόηση και αργότερα να είναι υποστηρικτικοί στη συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν συνεργατικά προκειμένου να αναπτύξουν ένα σχέδιο δράσης που θα δείχνει τι θα κάνουν οι εκπαιδευτικοί τι θα κάνουν οι μαθητές και πώς αναμένεται να είναι η τάξη μετά την εφαρμογή του σχεδίου. Στο έβδομο βήμα προσδιορίζονται οι πηγές των δεδομένων στους ημερήσιους/εβδομαδιαίους στόχους (εργασίες στο σχολείο, στο σπίτι, συζητήσεις με τους μαθητές, παρατηρήσεις που αφορούν τη συμπεριφορά), στους μεσοπρόθεσμους/κάθε 4/8 εβδομάδες (επαναληπτικά τεστ, διαγωνίσματα, ρουμπρίκες) και στους μακροπρόθεσμους/κάθε 6 μήνες (portfolio, διαγωνίσματα). Στο τελευταίο βήμα εφαρμόζεται το σχέδιο, αξιολογείται η εφαρμογή, η μάθηση του μαθητή, γίνονται οι κατάλληλες προσαρμογές και η ομάδα γιορτάζει την επιτυχία της. Αν κριθεί απαραίτητο, επιστρέφει η ομάδα στη φάση της διερεύνησης και συνεχίζει ο κύκλος της αξιολόγησης (Bambrick-Santoyo, 2019 Bocala & Boudett, 2015;Boudett et al.,2015;Hernádez-Leal et al., 2021). Επιπλέον, το συγκεκριμένο μοντέλο απευθύνεται με τις ανάλογες τροποποιήσεις και στους σχολικού Συμβούλους, προκειμένου να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα σχολεία.

Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η συμβολή της χρήσης δεδομένων, με την εφαρμογή κυκλικών μοντέλων αξιολόγησης, στην πρόοδο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παρουσιάστηκε μία εφαρμογή της χρήσης δεδομένων σε σχολεία της Αμερικής.

Τα ευρήματα των μελετών δείχνουν (βλ. Πίνακα 1) ότι η ικανότητα ανάπτυξης του εγγραμματισμού των δεδομένων (Schildkamp et al., 2013) συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, επισημαίνεται η αναγκαιότητα ενός κεντρικού συστήματος διαχείρισης πληροφοριών που θα επιτρέπει σε όλα τα σχολεία να αποθηκεύουν και να διαχειρίζονται τα δεδομένα.

Αναλυτικότερα, στις μελέτες που οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε κοινότητες μάθησης και σχεδιάζονται παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου φαίνεται

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

να σημειώνεται βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και της επίδοσης των μαθητών (Lai & McNaughton, 2016;Tolley & Shulruf, 2009;Sun et al., 2016). Η αποτελεσματική αξιοποίηση των δεδομένων χρειάζεται να αποτελεί μέρος ενός κύκλου έρευνας και προβληματισμού, κατά την οποία η ομάδα των εκπαιδευτικών επιλέγει τα δεδομένα που έχουν αξία να μελετηθούν και στη συνέχεια ενσωματώνει τη γνώση που προκύπτει από την ερμηνεία των δεδομένων στη διδασκαλία (Wayman et al., 2017).Η "Data Wise" διαδικασία βελτίωσης, προσεγγίζει τη σχολική μονάδα ως ένα ζωντανό οργανισμό που μαθαίνει και παρέχει στους εκπαιδευτικούς το υποστηρικτικό πλαίσιο για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων που συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και προόδου των μαθητών.

Σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού, χρειάζεται οι σχολικές περιφέρειες να εξοπλίζονται με ηλεκτρονικά συστήματα διαχείρισης πληροφοριών που θα παρέχουν πρόσβαση σε πραγματικό χρόνο σε τρέχοντα και ιστορικά δεδομένα για τους μαθητές και επιπλέον ένα σύστημα διαχείρισης προγραμμάτων σπουδών για την υποστήριξη της πρόσβασης στο πρόγραμμα σπουδών και στους εκπαιδευτικούς πόρους (Hernádez-Leal et al., 2021; Means et al., 2010).

Τα αποτελέσματα χρειάζεται να ερμηνεύονται με προσοχή, καθώς οι χώρες διεξαγωγής των ερευνών εστιάζουν στην Ευρώπη (η πλειοψηφία των ερευνών αφορά την Ολλανδία) τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, και την Ωκεανία, ενώ η πρόοδος των μαθητών σημειώνεται σε λιγότερες από τις μισές έρευνες (Poortman & Schildkamp, 2016) και αφορά κυρίως το διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η data wise προσέγγιση έχει εφαρμοστεί σε σχολεία της Αμερικής, ενώ από το 2019 γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί και σε σχολεία της Αυστραλίας. Ωστόσο, για την εφαρμογή της απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η οποία δεν είναι δωρεάν, καθώς και σταθερή (σχεδόν καθημερινή) υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές και τα εκπαιδευτικά στελέχη.

Ένα μοντέλο αξιολόγησης χρειάζεται να είναι απλό στην κατανόηση και την εφαρμογή του. Η απλότητα προϋποθέτει τη χρησιμοποίηση βασικών δεικτών, σύντομων πρωτόκολλων συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, και αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Προς την κατεύθυνση σχεδιασμού ενός τέτοιου μοντέλου χρειάζεται να στραφεί η ελληνική ερευνητική κοινότητα και πιθανότατα να πρέπει να διερευνηθεί η δυνατότητα τροποποίησης του μοντέλου της ΑΕΕ.

Βιβλιογραφία

Bambrick-Santoyo, P. (2019). *Driven by data 2.0 A practical Guide to Improve Instruction.*: John Wiley & Sons.

Bocala, C., & Boudett, K. (2015). Teacing educators Habits of Mind for Using Data Wisely. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 4*(117),1-20. https://doi.org/10.1177/016146811511700409

Boudett, K., City, E., & Murnane, R. J. (2015). *Data Wise Astep by step Guide to Using Assesment Results to imrove Teaching and Learning* (3rd Edition).: Harvard Education Press.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Carlson, D., D. Borman, G., & Robinson, M. (2011). A Multistate District-Level Cluster Randomized Trial of the Impact of Data-Driven Reform on Reading. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 3*(33),378-398. https://doi.org/10.3102/0162373711412765

Castelloni, J., & Carran, D. (2008). Creative Decision- Making Strategies through Technology- Based Curriculum Tools. In T. Kowalski, & T. J. Lasley, *Handbookof Data- based Decision Making in Education* (p. 13). Routlege. https://doi.org/10.4324/9780203888803

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-drivendecision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 7-28. https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2

Fauzan Ansyari, M., Groot, W., & De Witte, K. (2022). *Journal of Professional Capital and Community, 3*(7), 256-289. https://doi.org:10.1108/JPCC-09-2021-0055

Gelderbloma, G., Schildkamp, K., Pietersa, J., & Ehren, M. (2016). Data-based decision making for instructional improvement in primary school. *International Journal of Educational Research*(80), 1-14. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.004

Gummer, E. S., & Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. Teachers College Record,117(4), 1-22.

Hernádez-Leal, E., Duque-Méndez, N. D., & Cechinel, C. (2021). Unveiling educational patterns at a regional level in Colombia: data fromelementary and public high school institutions. *Heliyon*(7), 1-17. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08017

Jarousse, J.-P., Prouty, R., & Rooke, B. (2019). *Data must speak formative evaluation Final report.* Unicef. retrieved 2023, May 11. https://www.unicef.org/media/59351/file

Khulbe, M., & Tammets, K. (2023). Mediating Teacher Professional Learning with a Learning Analytics Dashboard and Training Intervention. *Technology, Knowledge and Learning* (28), 981-998. https://doi.org/10.1007/s10758-023-09642-0

Lai, M., & McNaughton, S. (2016). The impact of data use professional development on student achievement. *Teaching and Teacher Education*(60), 434-443. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.005

Macarini, L. A., Lemos dos Santos, H., Cechinel, C., Ochoa, X., Rodés, V., Casas, A. P., Díaz, P. (2020). Towards the implementation of a countrywide K-12 learning analytics initiative in Uruguay. *Interactive Learning Environments*(28), 166-190. http://dx.doi.org : 10.1080/10494820.2019.1636082

Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*(69), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842

Means, B., Padilla, C., & Gallagher, L. (2010). *Use of Education Data at the Local Level From Accountability to Instructional Improvement.* Washington, D.C.: U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development. retrieved 2023, March 12. https://www2.ed.gov/about/offices/list/opepd/ppss/reports.html#edtech

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Papadogiannis, I. (2023). Data analysis as a decision support toolin Greek eduction. *Doctoral thesis*. Tripolis, University of the Peloponnese School of Economics and Technology. https://doi.org/10.12681/eadd/54941

Poortman, C., & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*(60), 425-433. https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.010

Schildkamp, K., Kuin Lai, M., & Earl, L. (ed.). (2013). *Data-based Decision Making in Education* (17). https://doi.org/ 10.1007/978-94-007-4816-3

Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., & Hubers, M. D. (2018).The data team procedure: A systematic approach to school improvement. Springer International Publishing

Sun, J., Przybylski, R., & Johnson, B. J. (2016). A review of research on teachers' use of student data:from the perspective of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*(28), 5-33. https://doi.org/10.1007/s11092-016-9238-9

Tolley , H., & Shulruf, B. (2009). From data to knowledge: The interaction between data management systemsin educational institutions and the delivery of quality education. *Computers & Education*(53), 1199-1206. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.003

Wayman , J., & Jimerson, J. (2013). Teacher needs for data-related professional learning. *Studies in Educational Evaluation*(42), 25-34. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.11.001

Wayman, J. C., Shaw, S., & Cho, V. (2017). Longitudinal Effects of Teacher Use of a Computer Data System onStudent Achievement. *Aera Open, 3*(1),1-18. http://dx.doi.org/10.1177/2332858416685534

UNICEF. (2023). *Unpacking Factors Influencing School Performance in Niger.* unicef. Retrieved 2023, January 1 https://www.unicef-irc.org/publications/1859-data-must-speak-unpacking-factors-influencing-school-performance.html

Ηρακλέους, Μ., Κουππάνου, Ά., Παπαριστοδήμου, Έ., Πιτζιολή, Μ., Σάββα, Π., Σταύρου, Χ., & Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π. (2020). *Πρόγραμμα Επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Οδηγός σχεδιασμού, εφαρμογής, υποστήριξης.* Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού και Αθλητισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανάκτηση 12 10, 2023 https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/em/Neos_Odigos_Epaggelmatikis_Mathisis_2020.pdf

Παπουτσάκης, Λ. (2023). Μεγάλα δεδομένα στην εκπαίδευση: οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της μαθησιακής ανάλυσης στο ελληνικό σχολείο. *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*. Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-3846

ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Τόμος ΙΙΙ:Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης. (2012). Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Αθλητισμού και Πολιτισμού Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η Επίδραση της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας στη Διαμόρφωση Συνεργασιών μεταξύ Εκπαιδευτικών

Σταυρούλα Βούρβουλη
Υποψήφια Διδάκτορας (ΕΚΠΑ)

Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια συνεργατική μορφή αποτίμησης των θετικών σημείων και αδυναμιών του σχολείου με τη συμβολή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας οδηγώντας τον οργανισμό σε στοχευμένες βελτιωτικές ενέργειες. Στην Ελλάδα διαδικασίες αυτοαξιολόγησης έχουν θεσμοθετηθεί τα τελευταία τρία σχολικά έτη στο πλαίσιο μιας ευρύτερης αξιολογικής εκπαιδευτικής αλλαγής. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον αντίκτυπο των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη συνεργατικών πλαισίων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Αποτελεί μέρος ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη σε τέσσερα σχολεία της Αττικής με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Αντικείμενό της ήταν η διερεύνηση του τρόπου που βίωσαν και διαχειρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική αλλαγή καθώς και η επίδραση που είχαν οι διαδικασίες στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την επίδραση της εφαρμογής των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης στον τρόπο και στον βαθμό ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων επικεντρώνεται στον βαθμό συνεισφοράς του συνεργατικού πλαισίου των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και στην προοπτική επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, συνεργατικότητα, εκπαιδευτικό έργο, επαγγελματική ανάπτυξη

The Impact of School Self-Evaluation on the Formation of Collaborations Among Teachers

Abstract

School self-evaluation is a collaborative form of assessment that involves all members of the school community in identifying the school's strengths and weaknesses, leading to targeted improvement actions. In Greece, self-evaluation processes have been institutionalized over the past three school years as part of a broader evaluative educational reform. This study examines the impact of self-evaluation processes on the development of collaborative frameworks among teachers within the Greek educational context. It is part of a qualitative research conducted in four schools in Attica, utilizing semi-structured interviews during the first year of implementing self-evaluation processes. The study focused on exploring how teachers experienced and managed the educational change, as well as the impact of these processes on their professional development. The results highlighted the influence of self-evaluation processes on the way and extent to which collaborations among teachers developed. The discussion of the research findings centers on the

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

degree to which the collaborative framework among teachers contributes to managing educational work and the prospects for professional development.

Keywords: self-evaluation, collaboration, educational work, professional development

Εισαγωγή

Η εφαρμογή των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αποτελεί μέρος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Κατά τη διάρκεια της σαραντάχρονης συστηματικής απουσίας από αξιολογικούς μηχανισμούς αναφορικά με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου του εκπαιδευτικού στο ελλαδικό εκπαιδευτικό συγκείμενο ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διαμόρφωναν τον χαρακτήρα ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο απέδιδε ειδικό αξιακό βάρος στην επίδραση του έργου του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία (Kythreotis et al., 2010), εξήρε την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση (Ozga, 2012) και επέτρεπε τη διατύπωση προβληματισμών και προτάσεων με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Darling-Hammond et al., 2001) σε ένα διεθνές διαμορφωμένο περιβάλλον κοινών προσανατολισμών και σχεδιασμών (Πασιάς, 2016).

Στην προσπάθεια εξομάλυνσης των ενστάσεων και διαφωνιών σε θεσμικά επιβεβλημένους αξιολογικούς σχεδιασμούς το διεθνές ενδιαφέρον σταδιακά στράφηκε σε ηπιότερες και περισσότερο συλλογικές και διαλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, οι οποίες επικεντρώνονται σε συμμετοχικές διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (MacBeath et al., 1996) μετατοπίζοντας το βάρος των ευθυνών από τα δρώντα πρόσωπα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Λάμνιας, 2001). Στο εννοιολογικό αυτό πλαίσιο οι σχολικές μονάδες μπορούν να αποτελέσουν τους οργανισμούς που τα μέλη τους δρουν συλλογικά αναδεικνύοντας δυνατότητες και εντοπίζοντας αδυναμίες με σκοπό, μέσω στοχευμένων δράσεων και ενεργειών, τη βελτίωση του οργανισμού αξιοποιώντας, μεταξύ άλλων, μηχανισμούς για τη δημιουργία και τη διεύρυνση συνεργασιών (Kurum & Cinkir, 2019).

Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή μιας μορφής αξιολογικής διαδικασίας διατηρεί τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλαγών γενικότερα, αναδεικνύοντας ερωτήματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείρισή της για τη διασφάλιση της βιωσιμότητας και της εξάπλωσης των διαδικασιών (Hargreaves & Fink, 2000).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, βρίσκονται σε συστηματική θεσμική εφαρμογή από το σχολικό έτος 2021-2022, διαμορφώνοντας ένα νέο αξιολογικό περιβάλλον εντός της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα ερευνητικής προσέγγισης κατά τη διάρκεια της οποίας διερευνήθηκε ο τρόπος που βίωσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την εμπλοκή τους σε θεσμικές διαδικασίες

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αυτοαξιολόγησης καθώς και ο βαθμός επίδρασης της εφαρμογής στην προοπτική επαγγελματικής τους ανάπτυξης με γνώμονα την επίδραση στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αναδεικνύοντας παράλληλα την αναγκαιότητα για τη δημιουργία και εξέλιξη συνεργατικών πλαισίων.

Ακολουθεί μια συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν μια αξιολογική εκπαιδευτική αλλαγή καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων με έμφαση στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ο σκοπός και το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, καθώς και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Ακολούθως, παρατίθενται τα αποτελέσματα που αφορούν στη δημιουργία και ανάπτυξη συνεργατικών πλαισίων μεταξύ εκπαιδευτικών με ενδεχόμενο αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία. Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαχείριση μιας αξιολογικής εκπαιδευτικής αλλαγής

Η παρουσία συναισθημάτων αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς σημαντικό παράγοντα διαχείρισης της αλλαγής και επηρεάζει τις πεποιθήσεις τους, καθώς, σύμφωνα με τον Fullan (2007), οι συμπεριφορές και τα συναισθήματα αλλάζουν πριν από τις πεποιθήσεις. Τα συναισθήματα δεν είναι ένα απομονωμένο προϊόν εσωτερικής διεργασίας αλλά στην πράξη σχηματοποιούν την οργανωτική διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής (Van Veen & Lasky, 2005) και αποτελούν ένα ενδιάμεσο πλαίσιο μεταξύ των νοηματικών διεργασιών και των όψεων της πραγματικότητας, οι οποίες εκφράζονται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται (Saunders, 2013).

Η διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται σε έναν σχολικό οργανισμό, επηρεάζεται από παράγοντες, οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο αφενός στη διαμόρφωση των συναισθηματικών εξελίξεων των υποκειμένων που διαχειρίζονται τις διαδικασίες της αλλαγής και αφετέρου στον τρόπο της πρακτικής εφαρμογή της. Σε αυτούς συγκαταλέγονται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας (Shaked & Schechter, 2016), το στάδιο της επαγγελματικής καριέρας (Okas et al., 2014), η διαμόρφωση και ο βαθμός αμφισβήτησης της επαγγελματικής ταυτότητας (Day et al., 2006), ο «χαρακτήρας» του σχολικού οργανισμού (Fullan, 2015), ο βαθμός θεσμικής επιβολής των διαδικασιών (Van Veen & Sleegers, 2009), ο βαθμός θεσμικής υποστήριξης (Fullan, 2015) καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν στην εκπαιδευτική αλλαγή όπως, για παράδειγμα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα είδος εκπαιδευτικής αλλαγής, το πεδίο του οποίου προσφέρεται διαρκώς για αντιπαράθεση, ενώ οι συζητήσεις για την προσέγγιση του ζητήματος της αξιολόγησης δύσκολα τοποθετούνται πάνω από την ιδεολογία των ατόμων (Mark & Henry, 2004). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η διαχείριση των διαδικασιών που επιφέρει η εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος καθορίζεται σε σημαντικό

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

βαθμό από τη σχηματοποίηση των συναισθημάτων και πεποιθήσεων των υποκειμένων προτού αυτές μετουσιωθούν σε ενέργειες..

Το σχεδιαστικό πλαίσιο διαδικασιών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει διαχρονικά την ερευνητική και επιστημονική κοινότητα. Κατά γενική ομολογία πρόκειται για μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων (με βάση κριτήρια και στόχους) καθώς και αποτίμησης των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Κασσωτάκης, 2018), ενώ παράλληλα επισημαίνεται πως η διαδικασία συμβάλλει στη γενικότερη αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Κάθε αξιολογική διαδικασία καλείται να εξυπηρετήσει έναν ή περισσότερους σκοπούς, οι οποίοι συνίσταται να είναι γνωστοί και να έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια Οι σκοποί δύναται να κατηγοριοποιηθούν σε αθροιστικούς ή (και) διαμορφωτικούς (Kyriakides et al, 2006). Όσον αφορά τη μορφή μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης, αξιοποιούνται πληροφορίες, οι οποίες προσφέρονται για βελτιωτικές παρεμβάσεις και σχεδιασμούς καθώς και για κριτική θεώρηση (Fitzpatrick et al., 2004). Στη βάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης σχεδιάζονται μοντέλα συμμετοχικής αξιολόγησης, τα οποία στηρίζονται στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση (Κυριακίδης, 2001) και τα οποία εν δυνάμει συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ένας άλλος διαχωρισμός στα πλαίσια μορφών της αξιολόγησης είναι αυτός που διακρίνει τη διαδικασία σε εξωτερική και εσωτερική. Η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά διαδικασίες που πραγματοποιούνται με τη συμβολή των προσώπων και παραγόντων της σχολικής μονάδας και δύναται να λάβει τη μορφή είτε ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης είτε συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σκοπός της αυτοαξιολόγησης

Ο κεντρικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης, ως μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, είναι η βελτίωση του σχολικού οργανισμού μέσω μιας κριτικής και αναστοχαστικής επισκόπησης, κατά την οποία τα σχολεία αποκτούν αυτογνωσία (Mac Beath et al., 1996). Η διαδικασία αυτή δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να αναδείξει τις δυνατότητές του και να εντοπίσει τα πεδία που χρειάζονται βελτίωση. Στηριζόμενοι στη συγκεκριμένη αυτή θεώρηση λειτουργίας των σχολείων, μέσω αξιολογικής διαδικασίας που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση (Calnin & Davis, 2018), τα μέλη αποκλειστικά και μόνο της σχολικής κοινότητας καλούνται να αποτιμήσουν τα πεπραγμένα του σχολικού οργανισμού.

Ένας από τους επιμέρους στόχους της αυτοαξιολόγησης είναι η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας. Η κεντρική στοχοθεσία της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επικεντρώνεται σε έναν αξιολογικό μηχανισμό, ο οποίος προσφέρει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποφασίσουν για την αποτίμηση των πτυχών και στοιχείων του έργου τους

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

συνολικά στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας με βάση μια ενιαία φιλοσοφία, κατευθυντήριους άξονες, συνεχής παρακολούθηση και κριτήρια ποιότητας (Mac Beath et al., 1996). Η εκπαιδευτική κοινότητα αναδεικνύεται ως συλλογικότητα, η οποία αυτοδιοργανώνεται και παράγει έργο σε πραγματικό χρόνο. Η διαμόρφωση της συλλογικότητας επιτρέπει και επιβάλλει συνεργασίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Κασσωτάκης, 2018).

Η συλλογική διαδικασία αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα (Καραγιάννη, 2017), αποτελεί μια διαδικασία που ελαχιστοποιεί συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας που προκαλούν μορφές εξωτερικής αξιολόγησης (Καλεράντε, 2016). Η προσδοκώμενη «κουλτούρα δομικής συνοχής» παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης κοινού σκοπού στα μέλη της για να ενεργήσουν συλλογικά, ενώ οι συμμετέχοντες σε ανάλογες διαδικασίες έχουν παρατηρήσει τη δημιουργία ανάπτυξης σαφούς οράματος αλλά και τη διασφάλιση μιας συλλογικής και συνεκτικής δημιουργικής δραστηριοποίησης (Barry et al., 2022 p.12).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου και του βαθμού που οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συνέβαλαν στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για την εκπλήρωση του συγκεκριμένου ερευνητικού σκοπού τέθηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα:
Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επιδρά και με ποιον τρόπο στη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας;

Μεθοδολογία

Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση για να μελετηθεί η αλληλεπίδραση των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αλλαγής με τα πρόσωπα που τη βιώνουν σε συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι περιστάσεις λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τις διαδικασίες που οδήγησαν σε συγκεκριμένες εκβάσεις και επιχειρώντας να δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για αιτιώδεις ερμηνείες που στηρίζονται σε μια ακολουθία γεγονότων (Maxwell, 2013).

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής κατά τη διάρκεια έναρξης της θεσμικής εφαρμογής για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, το σχολικό έτος 2021-2022.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας χρησιμοποιώντας παράλληλα κριτηριακή και βολική δειγματοληψία (Patton, 2015). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έντεκα εκπαιδευτικοί, τρεις άνδρες και οχτώ γυναίκες, που υπηρετούσαν σε τέσσερις σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022. Από τους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς οι έξι υπηρετούσαν σε δύο σχολικές μονάδες, οι οποίες αποτέλεσαν την α΄ διακριτή ομάδα σχολείων με πρότερη αξιολογική εμπειρία και άμεση εμπλοκή στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με το υφιστάμενο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

θεσμικό πλαίσιο. Οι υπόλοιποι πέντε εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε δύο σχολικές μονάδες, οι οποίες αποτέλεσαν τη β΄ διακριτή ομάδα σχολείων με απουσία πρότερης εμπειρίας αξιολόγησης και μεταγενέστερη εμπλοκή στις υφιστάμενες θεσμικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Για τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μορφή των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τους ίδιους συνεντευξιαζόμενους σε τρεις χρονικές φάσεις του σχολικού έτους 2021-2022 (Νοέμβριος, Μάρτιος, Ιούνιος). Επιλέχθηκε η χρήση ψευδώνυμου για τους συνεντευξιαζόμενους.

Με σκοπό την καλύτερη προσέγγιση της συνθετότητας και ιδεολογικής ιδιαιτερότητας του ζητήματος που τέθηκε υπό διερεύνηση και με πυλώνα προσέγγισης τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων η συνεχής σύγκριση (Maykut & Morehouse, 1994).

Αποτελέσματα

Η εφαρμογή των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είχε επίδραση στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όσον αφορά το πλαίσιο συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτιμήσουν την ποιότητα της υφιστάμενης μεταξύ τους συνεργασίας και επιχείρησαν να αξιολογήσουν την πορεία της κατά τη διάρκεια εξέλιξης όλων των σταδίων υλοποίησης των θεσμικών διαδικασιών στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αποτελέσματα που αφορούν στον βαθμό ανάπτυξης ανάλογων συνεργασιών και στις δύο διακριτές ομάδες σχολείων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα αποσπάσματα συνεντεύξεων συνοδεύονται από στοιχεία που περιλαμβάνουν τον κωδικό της συνέντευξης (π.χ. (Σ_1), τα αρχικά του ψευδώνυμου (π.χ. ΚΣ) του/της συνεντευξιαζόμενου/μενης, τη χρονική φάση της συνέντευξης (πχ α΄φ) καθώς και την αρίθμηση της απομαγνητοφώνησης (π.χ. γρ. 374-376).

Σχολεία πρώτης διακριτής ομάδας

Υφιστάμενη συνεργασία: Στα σχολεία της συγκεκριμένης διακριτής ομάδας οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την υφιστάμενη συνεργατική κουλτούρα μεταξύ συναδέλφων, η οποία θεμελιωνόταν στην πολυετή ομαδική προσπάθεια για κοινή στοχοθεσία και όραμα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την παρουσία συνεργατικού κλίματος μεταξύ τους στα πλαίσια του επαγγελματισμού τους. Συγκεκριμένα, η κυρία Σταυρίδη αναφέρθηκε στην προϋπάρχουσα συναδελφική συνεργασία στα πλαίσια της οποίας διευθετούνταν ζητήματα, τα οποία σχετίζονταν με τη μαθησιακή διαδικασία διαχωρίζοντας το είδος της επαγγελματικής, με εκπαιδευτικούς στόχους, συνεργασίας από τη συνεργασία σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων. Η ίδια υπογράμμισε με τα λεγόμενά της, «Ναι, μεταξύ συνεργασία όσον αφορά, ας πούμε, τα μαθησιακά, ναι. Υπάρχει. Δηλαδή συζητάμε για τα παιδιά, ή στα τμήματα υπάρχει συνεργασία (…) Στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει συνεργασία» (Σ_1_ΚΣ_α΄φ, γρ.374-376). Τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της ήδη υπάρχουσας καλής συνεργασίας τους υπογράμμισε ως βασική στοχοθεσία του

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

συλλόγου διδασκόντων η κυρία Ανθεμίου, «Θεωρώ ότι συνεργαζόμαστε για να ακουστεί το σχολείο και να υπάρχουν αποτελέσματα στα παιδιά καταρχήν. Αυτό είναι ένα θέμα που μας προβληματίζει και το συζητάμε» (Σ_3_ΛΑ_α΄φ, γρ.307-309).

Επίδραση στην ποιότητα συνεργασίας κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούσαν στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες ανέφεραν πως η συνεργασία τους εξελίχθηκε ομαλά και στο ίδιο καλό επίπεδο με προγενέστερες περιόδους. Από τα πρώτα στάδια υλοποίησης των διαδικασιών οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως το πλαίσιο συνεργασίας αφενός χαρακτηρίστηκε πολύ καλό μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας δράσης και αφετέρου έτεινε να διευρυνθεί με συνεργασίες μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων δράσης. Ο κύριος Γεωργίου αναφέρθηκε χαρακτηριστικά στον εποικοδομητικό διαμοιρασμό εργασιών και αρμοδιοτήτων μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και στη συνεργασία μεταξύ των ομάδων, όταν κάτι τέτοιο κρινόταν αναγκαίο, χαρακτηρίζοντας άριστη τη συνεργασία και επισημαίνοντας τη διεύρυνση των συνεργασιών, έκβαση την οποία θεώρησε θετική εξέλιξη συγκριτικά με τις αρχικές ενστάσεις ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Πώς μπορούμε να το βοηθήσουμε στη, στο δικό μου σχέδιο δράσης, έτσι; Σε αυτό που έχω αναλάβει εγώ, αλλά βέβαια συμμετέχουμε όλοι και στα υπόλοιπα, έτσι; Ο καθένας ρωτείται τι χρειάζεται, ρωτείται τι ακριβώς θα ήθελε ακόμα παραπάνω. Όπως και εγώ θα συμμετάσχω σε δράσεις άλλων συναδέλφων ως ιδέα ως υλοποίηση τα πάντα (…) Άριστα! (…)(Σ_6_ΧΓ_α΄φ, γρ.233-259).

Και η συνάδελφός του, κυρία Νικολάου, επισήμανε την παρατηρούμενη διεύρυνση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία τόνισε πως βρισκόταν ακόμη σε πρώιμο στάδιο, «Κάθε ομάδα, η κάθε ομάδα συνεργάζεται μεταξύ τους αλλά τώρα γενικά γίνονται συζητήσεις μεταξύ των ομάδων πώς μπορούμε να δράσουμε δύο ομάδες αλλά ακόμα είμαστε σε πολύ αρχικό στάδιο» (Σ_2_ΡΝ_α΄φ, γρ.200-201).

Η κυρία Λαμπροπούλου επισήμανε και τη δυνατότητα που παρουσιάστηκε για διευρυμένες συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν σε προγενέστερο χρόνο. Η ίδια τόνισε, «Σίγουρα, [έχει διαφοροποιηθεί η συνεργασία], γιατί με κάποιους συναδέλφους που είμαι στην ίδια ομάδα τύχαινε να μην έχουμε παράλληλες τάξεις οπότε δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη συνεργασία» (Σ_5_ΤΛ_α΄φ, γρ.180-181).

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είχε κατά κύριο λόγο θετικό πρόσημο και για τις δύο σχολικές μονάδες της συγκεκριμένης διακριτής ομάδας. Η κυρία Σταυρίδη σε αναφορά της για το ενδεχόμενο διαφοροποίησης της υφιστάμενης συνεργασίας, υπογράμμισε τον ρόλο των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης στην ενισχυμένη επικρατούσα συνεργατική δραστηριότητα, «Όχι, όχι καθόλου [δεν διαφοροποιήθηκε], ίσα ίσα τους, μας έφερε και πιο κοντά θεωρώ» (Σ_1_ΚΣ_β΄φ, γρ.179).

Την πορεία μιας καλής εξελισσόμενης συνεργασίας με κεντρικό πυλώνα την επικοινωνία υπογράμμισε και η κυρία Ανθεμίου με τα λεγόμενά της (Σ_3_ΛΑ_β΄φ, γρ.246-249).

Διφορούμενη άποψη για την πορεία των συνεργασιών διαμόρφωσε η κυρία Κυριάκου, καθώς εξέφρασε αμφιβολίες για τον ικανοποιητικό βαθμό συνεισφοράς

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

όλων των μελών της ομάδας της (Σ_4_ΑΚ_β΄φ, γρ.211-213), ενώ παράλληλα διαπίστωσε πως αναγκάστηκαν να διευρύνουν τις συνεργασίες τους μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε «Δηλαδή η ανάγκη μας ίσως μας έκανε και πιο συνεργάσιμους μεταξύ μας γιατί ήταν ο καθένας κλεισμένος, έκανε αυτό που ήθελε για την τάξη του… και παραπέρα δεν έβγαινε. Σε αυτό το κομμάτι ναι είναι πιο θετικό» (Σ_4_ΑΚ_β΄φ, γρ.292-294).

Τη διευρυμένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί και στο τέλος του σχολικού έτους. Ενδεικτικά, η κυρία Σταυρίδη τόνισε εμφατικά, «Πολύ καλά πήγε. Με κάποιους εκπαιδευτικούς που δεν είχαμε συνεργαστεί ποτέ. Οπότε κάποιοι ήρθαν πιο κοντά και το είδα και στις άλλες ομάδες. Κάποιοι ήρθαν πιο κοντά με τους άλλους παρόλο που δούλευαν χρόνια μαζί. Αυτό είναι θετικό στοιχείο» (Σ_1_ΚΣ_γ΄φ, γρ.175-177).

Σχολεία δεύτερης διακριτής ομάδας

Υφιστάμενη συνεργασία: Την προϋπάρχουσα καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών τόνισαν και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της δεύτερης διακριτής ομάδας. Οι ισχυρισμοί των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν κυρίως στην υφιστάμενη καλή διαπροσωπική σχέση των εκπαιδευτικών, η οποία στηριζόταν στις έννοιες της συναδελφικότητας και της αλληλοβοήθειας, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η κυρία Αρχοντάκη, η οποία χαρακτήρισε πρότυπο το επίπεδο σχέσεων που επικρατούσε διαχρονικά στη σχολική μονάδα, «Πάρα πολύ καλά. Εμείς είμαστε ένα σχολείο πρότυπο σχέσεων,… Υπάρχει κατανόηση υπάρχει συναδελφικότητα, πάρα πολύ σημαντικό, αλληλοβοήθεια, συνεργασία είναι τα πάντα» (Σ_7_ΔΑ_α΄φ, γρ.187-189). Και ο κύριος Σπανός επιβεβαίωσε την προϋπάρχουσα συνεργασία, «Μέσα στα πλαίσια της συλλογικότητας ας πούμε που υπάρχει σ' ένα σχολείο υπάρχει πάντα η επικοινωνία και η επικοινωνία νομίζω δεν έχει επηρεαστεί όπως υπήρχε και πριν…υπάρχει και τώρα» (Σ_11_ΝΣ_α΄φ, γρ.226-228).

Επίδραση στην ποιότητα συνεργασίας κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Την περίοδο έναρξης των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως η μεταξύ τους συνεργασία για τη διαχείριση των διαδικασιών ήταν πολύ καλή, ενώ εντόπισαν παράλληλα διαφοροποιήσεις συγκριτικά με το παρελθόν. Η κυρία Αγγελοπούλου εκτίμησε, αναφερόμενη σε ενδεχόμενη διαφοροποίηση σε επίπεδο συνεργασίας, πως η συνεργασία θα διευρυνόταν και ο αριθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών θα αυξανόταν, γεγονός θετικό για τη σχολική μονάδα «(…) θα υποχρεωθούν όλοι να το κάνουμε με ομαδική και συλλογική εργασία και αυτό ας πούμε θα είναι κάπως καλύτερο για τη σχολική μονάδα…» (Σ_9_ΕΑ_α΄φ, γρ.103-104). Και ο κύριος Σπανός αναφέρθηκε στην καλή συνεργασία που είχε διαφανεί στα πλαίσια της διαχείρισης των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, την οποία χαρακτήρισε περισσότερο μεθοδευμένη και συντονισμένη από προηγούμενες συνεργατικές απόπειρες.

Πάντα γινόταν αυτό, αλλά τώρα με την αξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επεκτείνεται σε κάποιους τομείς πιο μεθοδευμένα που ίσως πριν να μην υπήρχε…Τώρα, τώρα υπάρχει μεθοδευμένη συνεργασία για συγκεκριμένα πραγματάκια, τα οποία δεν υπήρχαν ίσως πριν, υπήρχαν και πριν ίσως αλλά απλώς

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

τα συζητούσαμε λίγο πιο… τα λύναμε και τα προχωρούσαμε λίγο διαφορετικά. Τώρα είναι πιο οργανωμένα, υπάρχει συντονιστής, υπάρχει η ομάδα δράσης, υπάρχει το πρόγραμμα, ο προγραμματισμός δράσης. (Σ_11_ΝΣ_α΄φ, γρ.241-249)

Στα μέσα της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της συγκεκριμένης διακριτής ομάδας επισήμαναν τη διατήρηση του καλού επιπέδου συνεργασιών δίχως να αναδεικνύεται κάποια ιδιαίτερη τάση για διεύρυνση. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την καλή ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας δράσης, ενώ τόνισαν πως δεν παρατηρήθηκε διευρυμένη συνεργασία μεταξύ μελών διαφορετικών ομάδων. Η κυρία Αρχοντάκη επεσήμανε χαρακτηριστικά την απουσία συνεργασιών και διάχυσης πληροφοριών μεταξύ των ομάδων, «Αλλά συνεργάζονται αυτοί οι πέντε, τέσσερις, πέντε πόσοι είναι σε κάθε ομάδα. Δηλαδή δεν έχουμε μεταξύ των ομάδων συνεργασία» (Σ_7_ΔΑ_β΄φ, γρ.51-52).

Στο τέλος του σχολικού έτους οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα σχολεία της συγκεκριμένης διακριτής ομάδας αφενός επισήμαναν τη διατήρηση του καλού επιπέδου συνεργασίας και αφετέρου αμφισβήτησαν οποιαδήποτε διαφοροποίηση η οποία οφειλόταν στην εξέλιξη της υλοποίησης των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η κυρία Αγγελοπούλου επισήμανε για ακόμη μια φορά πως η συνεργασία βρισκόταν εξ αρχής σε πολύ καλό επίπεδο, αναφέροντας χαρακτηριστικά, «Συνεργαστήκαμε πολύ καλά. Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα, όμως δεν είχαμε γενικά προβλήματα συνεργασίας, όποτε χρειαζόταν να κάνουμε κάτι κοινό. Δεν είχαμε προβλήματα γενικά με τους συναδέλφους, ήταν η συνεργασία μας πάντα άψογη. Όχι δεν διαφοροποιήθηκε. Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα» (Σ_9_ΕΑ_γ΄φ, γρ.169-173).

Ο κύριος Χρονέας αναφέρθηκε στην εξέλιξη μιας τυπικά καλής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς, όπως ο ίδιος υποστήριξε, απουσίαζε διαρκώς ο ενθουσιασμός της συμμετοχής στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου (Σ_8_ΘΧ_γ΄φ, γρ.162-181).

Συζήτηση

Κεντρική στοχοθεσία του σχεδιαστικού πλαισίου των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί η παρεχόμενη δυνατότητα για ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Kurum, & Cinkir, 2019).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την πορεία των συνεργασιών σε διαφορετικά πλαίσια. Όσον αφορά το πλαίσιο συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών το πρότερο καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει διαφοροποίηση αναφορικά με τον τρόπο και τον βαθμό εξέλιξης και διεύρυνσης κατά τη διάρκεια της ετήσιας εφαρμογής των αξιολογικών διαδικασιών. Πιο συγκεκριμένα, σε σχολεία με πρότερη αξιολογική εμπειρία φαίνεται πως είναι διαμορφωμένο ένα επαγγελματικό πλαίσιο συνεργασίας, η διατήρηση του οποίου μεταξύ των μελών της ίδιας συνεργατικής ομάδας κατά τη διάρκεια εφαρμογής των διαδικασιών αλλά και η κλιμακούμενη διεύρυνση συνεργασιών μεταξύ των μελών διαφορετικών συνεργατικών ομάδων της ίδιας σχολικής μονάδας δημιουργούν προϋποθέσεις για ανάπτυξη ενδοσχολικού

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

δικτύου. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν πορίσματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιφέρει συλλογικά αποτελέσματα και ενισχύει το αίσθημα της συνευθύνης (Kurum, & Cinkir, 2019), ενώ τα πρόσωπα οδηγούνται στον στοχασμό, τη συζήτηση και την ανακοίνωση συλλογικών αποτελεσμάτων (Τσάφος & Κατσαρού, 2013). Με βάση τα περιορισμένα δεδομένα της έρευνας θα μπορούσε να διατυπωθεί ο ισχυρισμός πως το συνεργατικό πλαίσιο και η οργανωτική κουλτούρα συλλογικότητας που επικρατεί στα συγκεκριμένα σχολεία υποστηρίζουν την εκπαιδευτική αλλαγή για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και περιορίζουν το αίσθημα της απομόνωσης της τάξης (Hardy, 2012), ενώ παράλληλα η «κουλτούρα δομικής συνοχής» παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης κοινού σκοπού (Barry et al, 2022, p.12).

Σε σχολεία που απουσιάζει η πρότερη εμπειρία με συλλογικές αξιολογικές διαδικασίες και υπάρχει ισχνό οργανωσιακό συνεργατικό πλαίσιο παρατηρείται στασιμότητα στην εξέλιξη και διεύρυνση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο κατά τη διάρκεια εφαρμογής των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με ορισμένες αποκλίσεις επιφύλαξης. Η διάσταση αυτή συνάδει με ερευνητικό πόρισμα, το οποίο υποδεικνύει πως η συνεργασία με συναδέλφους είχε μικρή επιρροή στη δημιουργία συλλογικής ταυτότητας με την αίσθηση της αυτοσυντήρησης του υφιστάμενου πλαισίου να υπερτερεί (Van Veen & Sleegers, 2009). Η έλλειψη οργανωσιακής κουλτούρας των σχολείων δεν συμβάλλει στην προσδοκώμενη συνεργασία και κοινή λήψη αποφάσεων (Fullan, 2015), ενώ παράλληλα παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν ρίσκα πρωτοβουλιών με το ενδεχόμενο διατάραξης των υπαρχουσών καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Βέρδης & Τσέκου, 2017), γεγονός που συνάδει με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας.

Στα σχολεία στα οποία υπήρξε πρότερη εμπειρία με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης οι συμμετοχικές διεργασίες ενεργοποιήθηκαν έγκαιρα παρέχοντας τη δυνατότητα ερμηνείας πως έχει δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης που ενθαρρύνει συμμετοχικές διαδικασίες και διαμορφώνει νέες πεποιθήσεις (O'Brien et al.,2022). Χρειάζεται η παροχή σεβαστού χρονικού διαστήματος και συνεχούς υποστήριξης της αξιολογικής εκπαιδευτικής αλλαγής για τη δημιουργία οργανωσιακής συλλογικότητας σε σχολικά συγκείμενα όπου απουσιάζει ανάλογη εμπειρία συμμετοχικών διαδικασιών αξιολόγησης.

Επισημαίνεται πως καθίσταται αδήριτη ανάγκη να μελετηθεί το πλαίσιο συνεργασιών σε βάθος χρόνου και η συνάφειά του με τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Για σκοπούς μεταφερσιμότητας καθίσταται επίσης αναγκαία η διεύρυνση του αριθμού του δείγματος σχολείων καθώς και των διαφορετικών βαθμίδων και τύπων σχολικών μονάδων. Ο συνδυασμός μεικτών ερευνητικών μεθόδων κρίνεται σκόπιμος.

Βιβλιογραφία

Barry, G., Walsh, C., Ó Gallchóir, C., Mannix-McNamara, P. (2022). School self-evaluation and empowering leadership in DEIS schools: an exploration of success. *Irish Educational Studies,* 1–18.
DOI: 10.1080/03323315.2022.2135569

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Calnin, G., Davis, L. (2018). A rationale for the Cambridge Assessment International Education standards for school self-evaluation. *International Schools Journal 38*(1), 76-85.

Darling-Hammond, L., Berry, B. & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*(1), 57-77. https://doi.org/10.3102/01623737023001057

Day, C., Kington, A., Stobart, G., Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4) 601-616. DOI:10.1080/01411920600775316

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B.R. (2004). Evaluations basic purpose, uses and conceptual distinctions. In J. L. Fitzpatrick, (Eds.) *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (σσ. 3-29). Pearson Education.

Fullan, M. (2007). *The New meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Fullan, M. (2015). *Freedom to change. Four strategies to put your inner drive into overdrive.* Jossey-Bass.

Hardy, I. (2012). *The politics of teacher professional development policy: Research and practice.* Taylor and Francis Group-Routledge

Hargreaves, A. & Fink, D (2000). The Three Dimensions of Reform. *Educational Leadership, 57*(7), 30-34.

Kurum, G. Cinkir, S. (2019). An authentic look at evaluation in education: A school self-evaluation model supporting school development. *Eurasian Journal of Educational Research, 83*, 253-286.

Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research, 48*(1), 1-20. DOI:10.1080/00131880500498297

Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration, 48*(2), 218-240. DOI:10.1108/09578231011027860

MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J. (1996). *Schools speak for themselves: Towards a framework for school-evaluation.* National Union of Teachers

Mark, M.M., & Henry, G.T. (2004). The mechanisms and outcomes of evaluation influence. *Evaluation, 10*(1), 35-77. https://doi.org/10.1177/1356389004042326

Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach.* Sage

Maykut, P., Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide.* The Farmer Press.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2022). Learning by doing: evaluating the key features of a professional development intervention for teachers in data-use, as part of whole school self-evaluation process. *Professional Development in Education, 48*(2), 273-297. DOI: 10.1080/19415257.2020.1720778

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Okas, A. Van der Schaaf, M., Krull, E. (2014). Novice and experienced teachers' views on professionalism. Trames. *Journal of the Humanities and Social Sciences, 18*(68/63), 4, 327–344. DOI:10.3176/tr.2014.4.02

Ozga, J. (2012). Assessing PISA. *European Educational Research Journal,11*(2), 166-171. https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.2.166

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4th ed.). USA: Sage

Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. J*ournal of Educational Change, 14*, 303–333. https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0

Shaked, H., Schechter, C. (2016). School principals as mediating agents in education Reform. *School Leadership & Management, 37*(1-2), 19-37. DOI:10.1080/13632434.2016.1209182

Van Veen, K., Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education, 21*, 895–898. DOI:10.1016/j.tate.2005.06.002

Van Veen, K., Sleegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teacher and reforms. In P.A. Schutz & M. Zempylas (Eds), *Advances in teacher emotion research: The impact of teachers' lives* (pp. 233-251). Springer.

Βέρδης, Α., & Τσέκου, Α. (2017). Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, *1* (1-2), 576-587.

Καλεράντε, Ε. (2016). Δομική ερμηνευτική προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: Κοινωνική Λειτουργία και Θεσμική Δυναμική της Εκπαιδευτικής Κοινότητας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματική ανάπτυξη* (σσ. 24-31). Γρηγόρης.

Καραγιάννη, Ε. (2017). Παράδειγμα Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης 1*(1-2), 567-575.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυριακίδης, Λ. (2001). Συμμετοχική αξιολόγηση σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 250-261). Μεταίχμιο.

Λάμνιας, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της «αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των ανθύπαρκτων λογικών. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ.79-88). Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο Κ. Φασουλή, Γ. Ρουσσάκη, Α. Σαμαρά, Ε. Φυριππή,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Γ. & Πασιάς (Επιμ.). *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο.* Τιμητικός τόμος για τον καθ. Δ. Ματθαίου (σσ. 69-90). Παπαζήση.

Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2013). Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες. Στο Κ. Καρρά, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter & Ν. Ανδρεαδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο* (σσ.285-294). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συμποσίου. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η επίδραση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών και των σχολείων: παραδείγματα και προϋποθέσεις

Μαρία Νίκα
Διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η κοινωνική απαίτηση για λογοδοσία και βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης εκφράζεται όλο και πιο έντονα τις τελευταίες δεκαετίες ως αποτέλεσμα της ενίσχυσης των αιτημάτων για αποτελεσματικότητα, ισότητα και ποιότητα με σκοπό την ανταπόκριση στις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες του παγκόσμιου ανταγωνισμού. Παρά την ποικιλία που εντοπίζεται στα συστήματα αξιολόγησης των επιμέρους χωρών ως προς τα χαρακτηριστικά τους, ο δεδηλωμένος στόχος είναι κοινός και αφορά κυρίως στη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Για τον λόγο αυτό, ερευνητές και σχεδιαστές της πολιτικής εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των σχετικών πολιτικών με έμφαση στην εφαρμογή και τα αποτελέσματα των πολιτικών και διαδικασιών αξιολόγησης των σχολείων, στις προϋποθέσεις επιτυχίας και τους τρόπους υποστήριξής της. Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η αξιολόγηση των σχολείων μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην υποστήριξη της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση του σχολείου, στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης, στην επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών κ.ά. Παράλληλα ωστόσο, εντοπίζεται και μια σειρά ανεπιθύμητων αρνητικών επιδράσεων ή έστω απουσία θετικής επίδρασης σε κάποιες περιπτώσεις. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις επιδράσεις αυτές, θετικές και αρνητικές, παρέχοντας παραδείγματα από σχετικές έρευνες και εντοπίζει τις βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της θετικής επίδρασης των αξιολογικών διαδικασιών στο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: επίδραση, αξιολόγηση σχολείου, ανάπτυξη, βελτίωση, παραδείγματα, προϋποθέσεις

The impact of school evaluation processes and outcomes on the development and improvement of teachers and schools: examples and conditions

Abstract

The social demand for accountability and improvement of education systems has been increasingly expressed in recent decades as a result of the strengthening of demands for efficiency, equity and quality in order to respond to the new economic and social conditions of global competition. Despite the variation in the evaluation systems of individual countries in terms of their characteristics, the stated aim is common and mainly aims at ensuring the quality of educational work and improving teaching and learning. For this

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

reason, researchers and policy makers are particularly interested in investigating the effectiveness of relevant policies, with a focus on the implementation and outcomes of school evaluation policies and procedures, the conditions for their success and the ways to support them. Relevant research shows that school evaluation can have a significant impact on supporting teacher feedback and reflection, school improvement, enhancing professional learning, curriculum updating, etc. At the same time, however, a number of undesirable negative effects or even the absence of a positive effect can be identified in some cases. This paper focuses on these effects, both positive and negative, providing examples from relevant research and identifying the basic conditions for ensuring the positive impact of evaluation processes on the educational work of schools and on the development of teachers.

Keywords: impact, school evaluation, development, improvement, examples, conditions

Εισαγωγή

Στο ευρύτερο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, η απαίτηση για βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης εντείνεται όλο και περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες ως αποτέλεσμα της ενίσχυσης των αιτημάτων για αποτελεσματικότητα, ισότητα και ποιότητα με σκοπό την ανταπόκριση στις διαρκώς μεταβαλλόμενες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες.

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την αυξανόμενη τάση αποκέντρωσης και αυτονομίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, που από τη μια αναθέτει στα σχολεία περισσότερες ευθύνες για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ενώ από την άλλη διευρύνει τα περιθώρια ελευθερίας για την προσαρμογή των σχετικών πολιτικών στο περιβάλλον τους, καθιστούν την αξιολόγηση του έργου του σχολείου προτεραιότητα για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (European Commission, 2020· Ólafsdóttir et al., 2022). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να αποτυπώσει την τρέχουσα κατάστασή του ώστε να διαγνώσει τις ανάγκες του και να κατανοήσει τη λειτουργία του με σκοπό να προβεί σε βελτιωτικές δράσεις, διασφαλίζοντας παράλληλα την επίτευξη των στόχων της σχολικής εκπαίδευσης με τη μέγιστη δυνατή αποδοτική χρήση των πόρων. Έτσι, παρόλο που τα συστήματα αξιολόγησης στις διάφορες χώρες ποικίλουν ως προς τα χαρακτηριστικά τους, μοιράζονται έναν κοινό στόχο, αυτόν της βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Faubert, 2009).

Για τον λόγο αυτό, ερευνητές και ηγεσίες εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών που συνδέονται με τη βελτίωση της εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων ως βασικός μηχανισμός ανάπτυξης (European Commission, 2020). Ωστόσο, παρά την ενίσχυση του δημόσιου διαλόγου σχετικά με την αξία της αξιολόγησης, οι ποσοτικές έρευνες σχετικά με τις επιδράσεις της είναι σχετικά περιορισμένες με συνέπεια η αποτελεσματικότητα και ο πραγματικός αντίκτυπός της να καλύπτονται από ασάφεια, καθώς στο μεγαλύτερο μέρος της η σχετική ερευνητική δραστηριότητα είναι κυρίως περιγραφική ή θεωρητική (Hofer et al., 2020· McClurg et al., 2024· Jones et al., 2017). Η ασάφεια αυτή μπορεί να ερμηνευθεί βάσει των αποτελεσμάτων ποιοτικών ερευνών που δείχνουν ότι η

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αποτελεσματικότητα των συστημάτων αξιολόγησης εξαρτάται από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών τους και άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Hofer et al., 2020· McClurg et al., 2024).

Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει γενικά τη δυνατότητα επίδρασης της αξιολόγηση του σχολείου στη βελτίωσή του και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα εντοπίζει μια σειρά ανεπιθύμητων αρνητικών επιδράσεων ή και απουσία θετικής επίδρασης σε κάποιες περιπτώσεις (European Commission, 2020).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στις επιδράσεις αυτές, θετικές και αρνητικές, παρέχοντας παραδείγματα από σχετικές έρευνες και εντοπίζει τις βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της θετικής επίδρασης των αξιολογικών διαδικασιών στο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση του σχολείου ως μηχανισμός βελτίωσης και απόδοσης λόγου

Το κίνημα της σχολικής αποτελεσματικότητας (Sammons, 2007) έχει συμβάλει στην τεκμηρίωση της δυνατότητας των σχολείων να ασκήσουν ισχυρή επίδραση – θετική επομένως και αρνητική - στα μαθησιακά αποτελέσματα και τελικά στις ευκαιρίες ζωής των μαθητών, ενισχύοντας την αναγκαιότητα για έρευνες και πρακτικές με σκοπό τη βελτίωση των σχολείων.

Η διάσταση της βελτίωσης δεν περιορίζεται στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών καθώς η αξιολογική διαδικασία ως μέσο για την ενίσχυση των πολιτικών και των πρακτικών του σχολείου, στοχεύει στη διασφάλιση της ευημερίας των ατόμων στο πλαίσιο της επίτευξης των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης, στην ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της μείωσης των διαφορών στις επιδόσεις και στη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Faubert 2009· Penninckx & Vanhoof, 2015· McClurg et al., 2024). Υπό αυτή την έννοια, η αξιολόγηση δίνει ξεχωριστή σημασία στην εκπαιδευτική αλλαγή εστιάζοντας στη διδασκαλία και μάθηση αλλά και στις συνθήκες που τις υποστηρίζουν, στο πλαίσιο μιας προσέγγισης που επικεντρώνεται στη διαχείριση της αλλαγής και όχι στην τυφλή και άκριτη εφαρμογή κεντρικών πολιτικών (Chapman & Sammons, 2013).

Η απόδοση λόγου, από την άλλη, αφορά στην παροχή πληροφόρησης στους σχεδιαστές της πολιτικής και στο κοινό γενικότερα, σχετικά με τη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη συμμόρφωσή της με τις θεσμικές ρυθμίσεις και την ανταποδοτικότητα της επένδυσης σε αυτή ενώ εντείνεται διαρκώς ως αίτημα υπό την παγκόσμια επίδραση του νεοφιλελευθερισμού, με μια τάση μετάβασης από τη γραφειοκρατική λογοδοσία στη λογοδοσία που βασίζεται στην αγορά (Faubert 2009).

Συστήματα λογοδοσίας με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης αλλά και την ενίσχυση της διαφάνειας και της εμπιστοσύνης στα εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζονται στην πλειονότητα των χωρών της Ευρώπης (European Education and Culture Executive Agency, 2015· Altrichter & Kemethofer, 2015· European Commission, 2020). Τα περισσότερα από αυτά τα συστήματα έχουν τη μορφή σχολικών επιθεωρήσεων, ενώ περιλαμβάνουν και

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

άλλους μηχανισμούς, όπως αυτούς που συνδέονται με την παρακολούθηση και τον έλεγχο των μαθητικών αποτελεσμάτων.

Η επίδραση της αξιολόγησης του σχολείου: ερευνητικά πορίσματα και παραδείγματα

Τα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με την επίδραση της αξιολόγησης των σχολείων είναι ασυνεπή και συχνά αντικρουόμενα, γεγονός το οποίο αναδεικνύει την έντονα σχετική φύση της αξιολογικής διαδικασίας. Πέρα από τις επιθυμητές επιδράσεις που προκύπτουν από τους επίσημα διακηρυγμένους στόχους, όπως μεταφέρονται μέσα από τα θεσμικά κείμενα που νομιμοποιούν την εισαγωγή των σχετικών ρυθμίσεων, υπάρχουν και οι πραγματικές επιδράσεις, οι οποίες συχνά διαφέρουν από τις πρώτες.

Σημαντική μπορεί να είναι η επίδραση της εφαρμογής συστημάτων αξιολόγησης του σχολείου στην υποστήριξη της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού μέσω του εντοπισμού των σημείων για βελτίωση, στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, στην επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών, στη στοχευμένη υποστήριξη ομάδων μαθητών, στην εφαρμογή στρατηγικών και δράσεων που βασίζονται στις προτεραιότητες του ίδιου του σχολείου, στις διδακτικές πρακτικές και στην ανάπτυξη του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, και συνακόλουθα στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς και στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη (European Commission, 2020).

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ωστόσο ότι η ανάληψη δράσης για τη βελτίωση δεν είναι δεδομένη ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης από την εξωτερική αξιολόγηση, ειδικά για τα σχολεία που έχουν λάβει θετικές αξιολογικές κρίσεις (Gaertner et al., 2014· Penninckx et al., 2016) αφού η χρήση των αποτελεσμάτων της ποικίλει από σχολείο σε σχολείο και μεταξύ των επιμέρους εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ο σκοπός της χρήσης των αποτελεσμάτων των αξιολογικών διαδικασιών και συνακόλουθα η αξία και η χρηστικότητα της αξιολόγησης, ως δράση η οποία παράγει αξιοποιήσιμη γνώση που έχει νόημα για τους εμπλεκόμενους αναγνωρίζεται ως βασικός ειδοποιός παράγοντας για την εκτίμηση της επίδρασης τους στα σχολεία (Ólafsdóttir et al., 2022). Στη διαφορετική χρήση και στην διαφορετική αξία που αναπόφευκτα λαμβάνει κάθε γνώση για τον καθένα μας οφείλονται ενδεχομένως τα διαφορετικά πορίσματα των ερευνών σχετικά με την επίδραση της αξιολόγησης.

Η πιο αναγνωρισμένη χρήση της αξιολόγησης, η *εργαλειακή (instrumental)*, συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων και την αλλαγή, με την έννοια της παρατηρήσιμης επίδρασης σε συγκεκριμένες αποφάσεις και δράσεις που απορρέουν άμεσα από τα πορίσματα της αξιολόγησης (Patton, 2008), όπως οι αλλαγές στις πολιτικές, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της κατανεμημένης ηγεσίας, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών κ.λπ. (Ólafsdóttir et al., 2022).

Η σημασία της χρήσης της αξιολόγησης για το είδος της επίδρασης που ασκεί στα σχολεία αναδεικνύεται από τα πορίσματα μελετών που δείχνουν ότι στα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εκπαιδευτικά συστήματα όπου τα επιμέρους αξιολογικά υποσυστήματα (εσωτερικά, εξωτερικά, ατομικά, σχολείου κ.λπ.) λειτουργούν *διαδοχικά*, η επίδραση της εφαρμογής τους είναι διαφορετική και ανάλογη της ακολουθίας της διαδοχικότητας αυτής σε σχέση με τα *παράλληλα* ή *συνεργατικά* μοντέλα (Kyriakides and Campbell, 2004).

Η σύγκριση των συστημάτων της Αγγλίας και της Σουηδίας (Kotthoff, 2006) έδειξε ότι, αν και στα δύο συστήματα ο επίσημα διακηρυγμένος στόχος ήταν η βελτίωση, τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης ήταν αντιφατικά ή και συγκρουόμενα όταν αυτή χρησιμοποιούνταν για έλεγχο και κριτική, ιδιαίτερα όταν βασιζόταν σε δεδομένα της εσωτερικής τους αξιολόγησης, αναδεικνύοντας τη σημασία που έχει η βαρύτητα του διαμορφωτικού ή τελικού χαρακτήρα της αξιολόγησης στο κάθε σύστημα.

Αντίστοιχη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας επτά ευρωπαϊκών συστημάτων διαδοχικής αξιολόγησης (Αγγλίας, Σκωτίας, Ολλανδίας, Βόρειας Ιρλανδίας, Δανίας, Βελγίου και Γερμανίας – Έσσης και Κάτω Σαξονίας) σε σχέση με τον κυρίαρχο προσανατολισμό τους προς την απόδοση λόγου ή τη βελτίωση έδειξε ότι παρά τα κοινά τους σημεία, στη Δανία, την Έσση και το Βέλγιο ο υποστηρικτικός ρόλος της επιθεώρησης και το ευέλικτο πλαίσιο της αξιολόγησης διαμόρφωσε ένα σύστημα περισσότερο προσανατολισμένο στη βελτίωση ενώ στις υπόλοιπες χώρες, η εστίαση στη λογοδοσία ενίσχυσε την πιθανότητα σύγκρουσης των δύο λειτουργιών (Janssens & Van Amelsvoort, 2008).

Οι συγκρούσεις αυτές, στα συστήματα υψηλής λογοδοσίας κυρίως, όπου η δημοσίευση των αποτελεσμάτων έχει σημαντικό αντίκτυπο στη δημόσια εικόνα του σχολείου, επιφέρουν με τη σειρά τους άλλα ανεπιθύμητα αποτελέσματα, όπως η εσκεμμένη διαστρέβλωση των μετρήσεων προκειμένου να εξασφαλισθεί κάποιο στρατηγικό πλεονέκτημα, η εστίαση στους δείκτες ή σε συγκεκριμένους τομείς εις βάρος άλλων τομέων κ.λπ., σε βαθμό που μπορεί να αναιρούν τα επιδιωκόμενα θετικά αποτελέσματα (Jones et al., 2017). Στα συστήματα χαμηλής λογοδοσίας αντίθετα, όπου τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης έχουν περιορισμένες συνέπειες για τα σχολεία, η γνώση που προκύπτει από τη διαδικασία έχει αυξημένη δυνατότητα να καθοδηγήσει τη βελτίωση του σχολείου. Τέτοιες δυνατότητες παρέχουν μοντέλα αξιολόγησης όπως το *παράλληλο*, όπου εσωτερικοί και εξωτερικοί αξιολογητές εμπλέκονται μόνο στις δικές τους αξιολογήσεις, αλλά τα αποτελέσματα αξιοποιούνται και από τις δύο πλευρές, ή το *συνεργατικό* μοντέλο, όπου εξωτερικοί και εσωτερικοί αξιολογητές συνεργάζονται της αξιολόγησης, ενσωματώνοντας στόχους και κριτήρια σε ένα ολιστικό πλαίσιο που ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των πλευρών (Kyriakides & Campbell, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, ως βασική στρατηγική για την επίτευξη των στόχων της απόδοσης λόγου και της βελτίωσης ταυτόχρονα, προτείνεται από την Robinson (2014) η χαλάρωση της μεταξύ τους σύνδεσης, αποκλείοντας όμως έτσι την ευκαιρία αμφίδρομης ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με την ίδια ωστόσο, εφόσον οι κρίσεις βασίζονται σε κοινούς δείκτες αλλά εστιάζουν σε διαφορετικές πλευρές της επίδοσης του σχολείου και όχι στην αντικειμενική τους εγκυρότητα, μπορούν να λειτουργούν διαμορφωτικά στο πλαίσιο ενός εποικοδομητικού διαλόγου που ενισχύει την αξιολογική ικανότητα και των δύο μερών.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Ένα άλλο είδος χρήσης της αξιολόγησης αφορά στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της για τη νομιμοποίηση πολιτικών (*persuasive* ή *symbolic*) (Ólafsdóttir et al., 2022· Van Gasse et al., 2017). Έρευνα σε φλαμανδικά σχολεία ανέδειξε την επίδραση της χρήσης αυτής, κυρίως στα σχολεία που είχαν λάβει αρνητικές αξιολογικές κρίσεις, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι αδυναμίες που εντοπίζονται από τους επιθεωρητές επικυρώνουν (νομιμοποιούν) την ήδη υπάρχουσα γνώση της διοίκησης ή ορισμένων εκπαιδευτικών, πείθοντας έτσι τους υπόλοιπους για την ανάληψη σχετικής δράσης (Penninckx et al., 2016).

Σημαντικότερη φαίνεται να είναι η επίδραση της αξιολόγησης των σχολείων, μακροπρόθεσμα, στον τρόπο σκέψης και στην ενίσχυση της κατανόησης σχετικά με τη λειτουργία τους (*εννοιολογική/conceptual*) (Van Gasse et al., 2018). Έρευνες δείχνουν ότι η αξιολόγηση επιδρά θετικά στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ποιότητας και στον επαγγελματισμό τους αφού εντατικοποιεί τον διάλογο εντός του σχολείου και διευκολύνει τον εντοπισμό καλών πρακτικών, ενώ παράλληλα η ανάγκη κοινοποίησης της έκθεσης αξιολόγησης στους γονείς ενισχύει τη διαφάνεια αλλά και τη συνεργασία μαζί τους (Kopphoff, 2003· Gaertner et al., 2014· Penninckx et al., 2016· Schweinberger et al., 2017).

Τέτοια παραδείγματα εντοπίζονται και στα συστήματα της Ολλανδίας (Schildkamp et al., 2012), της Αγγλίας (Davies & Rudd, 2001) και της Ισλανδίας (Davidsdottir & Lisi, 2007), όπου η εσωτερική αξιολόγηση φαίνεται να έχει ως αποτέλεσμα πιο συχνές και ανοικτές συμβουλευτικές διαδικασίες σε σχέση με την ποιότητα, περισσότερες παρατηρήσεις στην τάξη, αυξημένη εμπλοκή των γονέων και των μαθητών, συστηματικό εντοπισμό των αναγκών για επαγγελματική ανάπτυξη, ενίσχυση της συνεργασίας για κοινή λήψη αποφάσεων και ανάληψη κυρίαρχου ρόλου από το σχολείο για αλλαγή μέσω της χρήσης έγκυρων δεδομένων.

Διαχρονική έρευνα των Schweinberger et al. (2017) σε σχολεία της Ελβετίας αναδεικνύει τη σημασία της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν τα σχολεία ως αποτέλεσμα της επιθεώρησης, σημειώνοντας ότι ο τρόπος που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την ανατροφοδότηση αυτή επιδρά στην οικοδόμηση της σχετικής γνώσης εντός του σχολείου και αυτή με τη σειρά της στο σχεδιασμό των δράσεων βελτίωσης. Ακόμα και στην περίπτωση χαμηλής ποιότητας εκθέσεων αξιολόγησης, σύμφωνα με έρευνα των Blok et al. (2008) σε σχολεία της Δανίας, οι διευθυντές των σχολείων ανέπτυξαν θετική άποψη για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της γνώσης τους σχετικά με τη διαδικασία βελτίωσής του. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Penninckx (2014), η οποία δείχνει ότι η επιθεώρηση ενισχύει τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών παρόλο που η ίδια ως διαδικασία δεν προσφέρει νέα γνώση ως προς τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες του σχολείου.

Ως εκ τούτου, ακόμα και αν οι διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης δεν έχουν άμεσα ορατά αποτελέσματα στη βελτίωση των σχολείων, η αναγκαιότητα υλοποίησης συστηματικών διαδικασιών στο πλαίσιο της προετοιμασίας της εσωτερικής αξιολόγησης ενισχύει τον βαθμό αυτογνωσίας τους, ασκώντας έτσι έμμεση ή μακροπρόθεσμη επίδραση.

Παρόμοια χαρακτηριστικά έχει ένα τέταρτο είδος χρήσης, αυτό της *ενίσχυσης* (*reinforcement*) καθώς αφορά στην αλλαγή στις πεποιθήσεις χωρίς να

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

συνδέεται άμεσα με συγκεκριμένη δράση, όπως και η εννοιολογική, αλλά διακρίνεται από αυτήν καθώς πρόκειται για μια συνειδητή και σκόπιμη αξιοποίηση των ευρημάτων της αξιολόγησης με σκοπό την τόνωση της ικανοποίησης και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Aderet-German & Ben-Peretz, 2020· Ólafsdóttir et al., 2022). Αν και η χρήση αυτή σπάνια αναφέρεται στη βιβλιογραφία, κάποιες έρευνες επισημαίνουν τις θετικές επιδράσεις που μπορεί να έχουν τα ευνοϊκά αποτελέσματα της αξιολόγησης στην αυτοεκτίμηση, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Penninckx et al., 2016).

Παράγοντες που διαφοροποιούν την αποτελεσματικότητα και την επίδραση της αξιολόγησης του σχολείου

Σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο εκδηλώνεται ένας αυξανόμενος σκεπτικισμός μεταξύ των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης όσον αφορά τη δυνατότητα ανάπτυξης αποτελεσματικών σχολείων σε «αντίξοες» συνθήκες (Kopphoff, 2006). Ο σκεπτικισμός αυτός βασίζεται στη σύγχρονη οργανωσιακή θεωρία και στη θεωρίας του θεσμισμού που απορρίπτει τα ορθολογικά μοντέλα μελέτης των οργανώσεων επιχειρώντας τη γνωστική και πολιτισμική ερμηνεία των φαινομένων που σχετίζονται με αυτές, ως υπερ-ατομικές μονάδες ανάλυσης οι οποίες υπερβαίνουν τη συνάθροιση των μερών τους ή των επιμέρους χαρακτηριστικών των ατόμων που τις απαρτίζουν (Powell & Bromley, 2015). Υπό το πρίσμα αυτό, κάθε παρέμβαση στα πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα παράγει ανεπιθύμητες επιδράσεις ή και παρενέργειες.

Τέτοιες επιδράσεις ανέδειξε η έρευνα σε σχολεία της Αγγλίας και της Σουηδίας, ερμηνεύοντάς τις βάσει του τρόπου με τον οποίο τα μέλη των οργανώσεων μεταβάλλουν ή εξατομικεύουν εξωτερικά επιβεβλημένες μεταρρυθμίσεις προσαρμόζοντάς τις στη δική τους κουλτούρα και καθημερινότητα (Kotthoff, 2006). Παρομοίως, οι Hofer et al. (2020) αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής επιθεώρησης σε μια συστηματική ερευνητική σύνθεση 30 ετών διεθνούς έρευνας αναφέρουν ότι η ευνοϊκή άποψη για την επιθεώρηση σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητά της ενώ η αρνητική στάση και η πίεση για λογοδοσία την επηρεάζουν αρνητικά.

Η στάση των εμπλεκομένων απέναντι στην αξιολόγηση εξαρτάται και από τις δυσκολίες που συναντούν λόγω περιορισμένης γνώσης σχετικά με τις διαδικασίες ή και τους σκοπούς της, καθώς και λόγω δυσκολίας να ερμηνεύσουν τα δεδομένα ή ακόμα περισσότερο να μετουσιώσουν τα συμπεράσματα σε βελτιωτικές δράσεις, εξαιτίας ελλιπούς υποστήριξης ή ανεπαρκούς ηγεσίας αλλά και λόγω άλλων συνθηκών, όπως ο φόρτος εργασίας και το στρες που προκύπτει από τις διαδικασίες της.

Το θέμα της ψυχολογικής επιβάρυνσης και του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία ως ανεπιθύμητη επίδραση ή παρενέργεια της εφαρμογής συστημάτων αξιολόγησης, καθώς οι θεσμικές απαιτήσεις της ενισχύουν συνήθως τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και προκαλούν υψηλά επίπεδα άγχους (Jones et al., 2017). Έρευνα σε σχολεία της Ελβετίας έδειξε ότι όσο πιο απαιτητικές οι διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

και όσο πιο σημαντικές οι συνέπειες της αρνητικής κρίσης της για το σχολείο και το προσωπικό, με αποτέλεσμα το άγχος και τον φόβο ή τον υψηλό ανταγωνισμό, τόσο πιθανότερο είναι να υλοποιούνται εσωτερικές διαδικασίες ως άλλοθι ή και καθόλου, ιδιαίτερα σε συστήματα όπου τα αποτελέσματα δημοσιοποιούνται (Kotthoff, 2006). Το θέμα της ψυχολογικής επιβάρυνσης των εκπαιδευτικών έχουν ερευνήσει και μελετητές όπως οι Gaertner et. al (2014), οι οποίοι ωστόσο αναφέρουν και ενδείξεις ως προς το αντίθετο, αποδίδοντας τις διαφορές στη διαφορετική μεθοδολογία των ερευνών (ποιοτική έναντι ποσοτικής).

Ο MacBeath (2008) σχολιάζει ωστόσο ότι τα παραπάνω μπορούν να μειωθούν με κατάλληλη διαχείρισή τους από τη διοίκηση των σχολείων, τονίζοντας τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει η διαδικασία, και να παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς τους ενώ τη σημασία ύπαρξης ισχυρής ηγεσίας τονίζει και ο Faubert (2009).

Άλλες αρνητικές επιπτώσεις της εφαρμογής των συστημάτων αξιολόγησης των σχολείων αφορούν στον περιορισμό του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών πρακτικών ή την αποθάρρυνση του πειραματισμού σε νέες διδακτικές μεθόδους ως αποτέλεσμα της πίεσης από την εξωτερική αξιολόγηση, σε μια εποχή που η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση αποτελούν προτεραιότητα (Jones et al., 2017· Altrichter & Kemethofer 2015).

Τεχνικά ζητήματα που μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης συνδέονται με τη έλλειψη υποδομών και πόρων, επαρκών δεδομένων, χρόνου ή τεχνογνωσίας, που μπορεί να έχουν ως συνέπεια την πλημμελή εστίαση σε κάποιο από τα βασικά στάδια του κύκλου της αξιολόγησης (σχεδιασμό, υλοποίηση - συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, ανάπτυξη σχεδίων δράσης βάσει των συμπερασμάτων, υλοποίηση, παρακολούθηση, αξιολόγηση).

Η σημασία των παραπάνω αναδεικνύεται από το γεγονός ότι σε συστήματα όπου η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας δεν έχει καθιερωθεί ή δεν υποστηρίζεται επαρκώς, όπου οι διαδικασίες είναι ανεπίσημες ή άτυπες, και όπου η χρήση σχετικών ερευνητικών εργαλείων είναι προαιρετική δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική επίδραση της αξιολόγησης στη βελτίωση του σχολείου. Ακόμα και σε περιπτώσεις, που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις συνεργατικές πρακτικές της διαδικασίας, φαίνεται πως όταν δεν υπάρχουν επίσημες ρυθμίσεις για την ανάληψη βελτιωτικών δράσεων ως συνέχεια των διαδικασιών αυτών, οι σχεδιασμένες παρεμβάσεις δεν υλοποιούνται τελικά λόγω έλλειψης χρόνου ή πόρων (European Commission, 2020). Επομένως, εάν η εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων δεν ενταχθεί σε κατάλληλο πλαίσιο πολιτικής με κατάλληλη υποστήριξη και τεχνική βοήθεια, μπορεί να καταστεί δυσλειτουργική και να οδηγήσει σε στρεβλώσεις.

Ο παράγοντας της ηγεσίας είναι εξίσου σημαντικός όπως αναδεικνύει και η πειραματική έρευνα των Devos & Verhoeven (2003) στη Φλάνδρα, η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι παρά την θετική άποψη που μπορεί να έχουν τα σχολεία ως προς την συνεργασία στο πλαίσιο της διαδικασίας και τη χρησιμότητα της εξωτερικής οπτικής για τον εντοπισμό των αδύναμων σημείων, η αλλαγή ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης δεν είναι δυνατή όταν η ηγεσία του σχολείου δεν

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μπορεί ή δεν θέλει να αλλάξει ή όταν η αλλαγή αυτή κρίνεται ως αρνητική για τη λειτουργία του σχολείου.

Συζήτηση

Η εκπαιδευτική έρευνα διεθνώς διαθέτει στοιχεία για την τεκμηρίωση της δυνατότητας της αξιολόγησης να οδηγήσει σε ανάπτυξη και βελτίωση των σχολείων, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ανάλογα με τους σκοπούς και τη χρήση των αποτελεσμάτων της, και υπό προϋποθέσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν την ύπαρξη κατάλληλων συνθηκών και μηχανισμών αλλά και τη νοηματοδότηση της διαδικασίας βάσει των προσωπικών και συλλογικών ταυτοτήτων και αναπτυξιακών αναγκών των εμπλεκομένων, ώστε να αποτελεί κάτι πέρα από μια τυπική και διεκπεραιωτική διαδικασία. Η βελτίωση των σχολείων είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη και ευαίσθητη διαρκής διαδικασία που επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση πληθώρας παραγόντων εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, τοπικά, χρονικά και πολιτισμικά καθορισμένων.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν την αξιολόγηση του σχολείου εφόσον οι σκοποί είναι συμβατοί με το αξιακό τους σύστημα και τις επαγγελματικές τους ανάγκες και εφόσον οι διαδικασίες και οι επιμέρους παράμετροί τους θεωρούνται από τους ίδιους χρήσιμες για την εξαγωγή αξιοποιήσιμων αποτελεσμάτων. Όσο πιο απτά και χρηστικά είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για την καθημερινή επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών, υπό την έννοια ότι η γνώση που παράγεται μέσω της ανατροφοδότησης είναι σχετική, συγκεκριμένη, καθοδηγητική και υποστηρικτική για το έργο τους στην τάξη, τόσο πιο θετική φαίνεται να είναι η αποδοχή και συνακόλουθα η επίδρασή της. Υπό τους όρους αυτούς, η εμπλοκή στις διαδικασίες της αξιολόγησης συμβάλλει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη των σχολείων ως κοινοτήτων μάθησης, ενώ η βιωματική κατανόηση της αξιολόγησης ως προστιθέμενης αξίας που μπορεί να επιφέρει πραγματικές αλλαγές και βελτίωση στο σχολείο, μπορεί να ισοσκελίσει σε κάποιον βαθμό τον επιπλέον χρόνο και φόρτο εργασίας που απαιτεί.

Η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων που λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, η τεχνογνωσία σχετικά με τα εργαλεία και τις διαδικασίες, η επαρκής υποστήριξη, η ισχυρή ηγεσία σε συνδυασμό με έναν αυξημένο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και η διαθεσιμότητα πόρων, μέσων και δεδομένων αποτελούν προαπαιτούμενα για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης. Απαραίτητη είναι επίσης και η θετική στάση του σχολείου απέναντι στις διαδικασίες και στην αλλαγή, το ενδιαφέρον και η ενεργοποίηση των εμπλεκομένων για ουσιαστική συμμετοχή και υλοποίηση στοχευμένων δράσεων, καθώς η εξασφάλιση της συναίνεσης και της αποδοχής είναι σε κάθε περίπτωση απαραίτητη στο πλαίσιο ενός διττού στόχου που επιδιώκει παράλληλα τη βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου αλλά και την απόδοση λόγου, που συμβάλλει στην ενδυνάμωση του σχολείου και της ικανότητας του σχολείου για ανάπτυξη και αλλαγή αλλά και στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης στην παρεχόμενη εκπαίδευση.

Η εξειδικευμένη εκπαίδευση των εξωτερικών αξιολογητών, που επηρεάζει τη φιλοσοφία και την πρακτική τους κατά την αξιολόγηση των σχολείων, αλλά και

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

η ουσιαστική μετααξιολόγηση του όλου συστήματος διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, επηρεάζοντας την αποδοχή του συστήματος από την εκπαιδευτική κοινότητα και εξισορροπώντας τάσεις και επιδράσεις.

Η επισταμένη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την πρακτική εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να καθοδηγήσει τον πολιτικό σχεδιασμό σε ένα ολιστικό πλαίσιο που ευνοεί τη συλλογική ανάληψη της ευθύνης για τη σχολική βελτίωση. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό διατηρήσουμε έναν ανοικτό δίαυλο διαλόγου και προβληματισμού σχετικά με την αξιολόγηση του σχολείου για να ανακαλύψουμε δρόμους που θα οδηγήσουν από μια άσκοπη και χρονοβόρα ενασχόληση με την αξιολόγηση ως τυπική γραφειοκρατική διαδικασία ή βιτρίνα προς μια διαδικασία συνεχούς ανάπτυξης και βελτίωσης (Steins et al., 2020).

Βιβλιογραφία

Aderet-German, T. & Ben-Peretz, M. (2020). Using data on school strengths and weaknesses for school improvement. *Studies in Educational Evaluation*, 64. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100831.

Altrichter, Herbert & Kemethofer, David (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32-56. DOI: 10.1080/09243453.2014.927369.

Blok, Henk, Sleegers, Peter & Karsten, Sjoerd (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379-395. DOI: 10.1080/02680930801923773.

Chapman, Christopher & Sammons, Pamela (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why*? CfBT Education Trust. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf

Davidsdottir, S. & Lisi, P. (2007). Effects of Deliberative Democracy on School Self-Evaluation. *Evaluation*, 13(3), 371-386. https://doi.org/10.1177/1356389007078628

Davies, D., & Rudd, P. (2001). *Evaluating School Self-evaluation*. Slough: National Foundation for Educational Research.

Devos, Geert & Verhoeven, Jef C. (2003). School self-evaluation: conditions and caveats. The case of secondary schools. *Educational Administration and Management*, 31 (4), 404-420.

Gaertner, Holger, Wurster, Sebastian & Pant, Hans Anand (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25:4, 489-508. DOI: 10.1080/09243453.2013.811089

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2020). *Supporting school self-evaluation and development – Key considerations for policy-makers* – Executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/02550

European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, De Coster, I., Birch, P., Czort, S., Delhaxhe, A. & Colclough, O. (2015). *Assuring quality in education:*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

policies and approaches to school evaluation in Europe (A. Delhaxhe, editor) Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2797/678

Faubert, Violaine (2009). *OECD Education Working Papers No. 42. School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review.*

Fitz-Gibbon, C. T. (1997). *The value-added national project: Final report: Feasibility studies for a national system of value added indicators*. London: School Curriculum and Assessment Authority.

Hofer, Sarah I., Holzberger, Doris & Reiss, Kristina (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100864. ISSN 0191-491X. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864.

Janssens, F. J. G. & Van Amelsvoort, H. W. C. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: an exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 15-23. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002

Jones, Karen L., Tymms, Peter, Kemethofer, David, O'Hara, Joe, McNamara, Gerry, Huber, Stephan, Myrberg, Eva, Skedsmo, Guri & Greger, David (2017). The unintended consequences of school inspection: the prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford Review of Education*, 43(6), 805-822. DOI: 10.1080/03054985.2017.1352499

Kotthoff, H. G. (2006). Discrepancies between intended and achieved effects of school evaluation in international comparative perspective: empirical evidence and recommendations. *Comparative and International Education Review*, 7, 126-154. http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-7-5.pdf

Kyriakides, Leonidas & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.

MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School Leadership and Management*, 28(4), 385-399.

McClurg, K., Cantley, I. & Donnelly, C. (2024). The possibilities and problematics of school evaluation: post-primary teachers' perspectives on the impact of school inspections in a high stakes inspection system. *Irish Educational Studies*, 1–23. https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2330898

Ólafsdóttir, Björk, Jónasson, Jón Torfi, Sigurðardóttir, Anna Kristín (2022). Use and impact of external evaluation feedback in schools. *Studies In Educational Evaluation*, 74(1): 101181. DOI:10.1016/j.stueduc.2022.101181

Penninckx, Maarten, Vanhoof, Jan, De Maeyer, Sven & Van Petegem, Peter (2014). Exploring and explaining the effects of being inspected. *Educational Studies*, 40(4), 456-472. DOI: 10.1080/03055698.2014.930343

Penninckx, Maarten & Vanhoof, Jan. (2015). Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections. A review of evidence. *School Leadership and Management*. 35, 477-501. 10.1080/13632434.2015.1107036.

Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2016). Effects and side effects of Flemish school inspection. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 728–744. https://doi.org/10.1177/1741143215570305

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Patton, M. Q. (2008). Utilization-focused evaluation (4th ed.). Sage.

Powell, W.W., Bromley, P. (2015). New Institutionalism in the Analysis of Complex Organizations. In: James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, 16, 764–769. Oxford: Elsevier. ISBN: 9780080970868

Robinson, Viviane (2014). *Evaluation Indicators for School Reviews. A theory for improving and revising the leading and managing indicators*. Prepared for the Education Review Office. https://ero.govt.nz/how-ero-reviews/schoolskura-english-medium/school-evaluation-indicators/evaluation-indicators-for-school-reviews-a-theory-for-improving-and-revising

Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Reading: CfBT Education Trust.

Schildkamp, K., Rekers-Mombarg, L., Harms, T. (2012). Student group differences in examination results and utilization for policy and school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 229-255, 10.1080/09243453.2011.652123

Schweinberger, Kirsten, Quesel, Carsten, Mahler, Sara, Höchli, Andrea (2017). Effects of feedback on process features of school quality: A longitudinal study on teachers' reception of school inspection of Swiss compulsory schools. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 75–82.

Smith, P. (1995). On the unintended consequences of publishing performance data in the public sector. *International Journal of Public Administration*, 18, 277–310.

Steins, Gisela, Behravan, Bita & Behnke, Kristin (2020). Is resistance futile? Teachers' viewpoints about school inspection—Taking practioners' perspectives into account. *Studies in Educational Evaluation*, 64.

Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2018). Instrumental, conceptual and symbolic effects of data use: The impact of collaboration and expectations. *Educational Studies*, 44(5), 521–534. https://doi.org/10.1080/ 03055698.2017.1382328

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Οι Επιλογές των Σχολείων για Βελτίωση σε Σχέση με την Επαγγελματική Ταυτότητα των Εκπαιδευτικών

Μαρία Νίκα[1], Σταυρούλα Βούρβουλη[2], Χριστίνα Ερριέττα Συκά[3]
[1]Σύμβουλος Α', Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)
[2,3]Σύμβουλος Β', Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)

Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων είναι μια συνεργατική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας τα σχολεία αποτιμούν το εκπαιδευτικό τους έργο, αναδεικνύουν δυνατότητες και εντοπίζουν αδυναμίες για επικείμενη βελτίωση. Στην Ελλάδα, αυτές οι διαδικασίες εφαρμόζονται θεσμικά τα τελευταία τρία σχολικά έτη στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής αλλαγής. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι ένας βασικός παράγοντας που επιδρά στη διαχείριση αυτής της αλλαγής. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει τους θεματικούς άξονες του εκπαιδευτικού έργου, από τους συνολικά εννέα του αξιολογικού πλαισίου, που τέθηκαν σε προτεραιότητα για βελτίωση από τις σχολικές μονάδες και τη σχέση τους με τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τις Εκθέσεις του Συλλογικού Προγραμματισμού των σχολείων στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σχολικές μονάδες επικεντρώνονται κυρίως στη βελτίωση των αξόνων που αφορούν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία καθώς και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών, ενώ εμφανίζεται περιορισμένη η ενασχόληση με δράσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στους υπόλοιπους θεματικούς άξονες. Οι προτεραιότητες των σχολικών μονάδων παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί για την περαιτέρω μελέτη των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση υποστηρικτικών δράσεων με σκοπό την ενίσχυσή της.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, βελτίωση, εκπαιδευτικό έργο, επαγγελματική ταυτότητα

School Self-Evaluation: The Choices of Schools for Improvement in Relation to the Professional Identity of Teachers

Abstract

School self-evaluation is a collaborative process through which schools evaluate their educational work and identify their strengths and weaknesses to drive change and improvement. In Greece, these procedures have been implemented formally over the past three school years as part of a broader educational reform. Teachers' professional identity is a key factor in the management of this change. The present study aims to provide an overview of the implementation of school self-evaluation procedures in terms of the areas of educational work prioritized for improvement by schools - out of the nine axes provided in the evaluation framework - and their relation with the main

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

characteristics of teachers' professional identity. The data were collected from the schools' Collective Planning Reports on IEP's digital platform. The results showed that schools primarily focus on improving the teaching and learning process as well as the relationships among students, whereas other areas seem to receive less attention. The priorities of schools offer valuable feedback that can be used for further study of the characteristics of teachers' professional identity and facilitate the design of supporting actions for its enhancement.

Keywords: self-evaluation, improvement, educational work, professional identity

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύγχρονες ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχουν αναδείξει την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην επίδραση του έργου του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία (Kythreotis et al., 2010 · Petek & Pope, 2023), αναδεικνύει την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση (Holzberger & Schiepe-Tiska, 2021 · Ozga, 2012) και επιτρέπει τη διατύπωση προβληματισμών και προτάσεων με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (European Commission, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, το ενδιαφέρον σταδιακά μετατοπίστηκε από τις ατομικές αξιολογήσεις σε ηπιότερες και περισσότερο συλλογικές και διαλλακτικές μορφές, όπως η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, οι οποίες επικεντρώνονται σε συμμετοχικές διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (MacBeath et al., 1996). Οι συγκεκριμένες μορφές αξιολόγησης μεταθέτουν το βάρος της ευθύνης από τα μεμονωμένα άτομα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Λάμνιας, 2001). Ως εκ τούτου, οι σχολικές μονάδες μπορούν να λειτουργούν ως οργανισμοί των οποίων τα μέλη δρουν συλλογικά, αναδεικνύοντας δυνατότητες και εντοπίζοντας αδυναμίες, με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού, μέσω στοχευμένων δράσεων και ενεργειών.

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η αντίληψή τους για τον ρόλο τους στο σχολείο αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την προώθηση αυτής της βελτίωσης ως μορφή εκπαιδευτικής αλλαγής (Day, 2011). Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει τη σχέσης αυτή, διερευνώντας τις επιλογές των σχολικών μονάδων σε συνάρτηση με τους θεσμικά προτεινόμενους άξονες του εκπαιδευτικού έργου κατά την εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης σχολικής μονάδας κατά τα τρία τελευταία σχολικά έτη, με στόχο τον σχεδιασμό δράσεων βελτίωσης.

Η προτεραιοποίηση των πεδίων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου από τα σχολεία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αφενός παρέχει πληροφορίες για τους τομείς εστίασης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και αφετέρου θέτει τις βάσεις για τη διαμόρφωση υποστηρικτικών ενεργειών με σκοπό την ενίσχυση των αξιολογικών διαδικασιών και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Δεδομένου ότι η προτεραιοποίηση αυτή εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων και σχετίζεται σε θεωρητικό ή (και) θεσμικό επίπεδο κυρίως με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια πρώτη διερεύνηση της πιθανότητας συσχέτισής της και με τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και αυτοαξιολόγηση

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνιστά μια μορφή αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία μεταθέτει το ενδιαφέρον από την ιδεολογικά φορτισμένη αξιολόγηση των ατόμων προς την αξιολόγηση των διαδικασιών και των παραγόντων που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Λάμνιας, 2001). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και επιμέρους στάδια (Κασσωτάκης, 2018· MacBeath & McGlynn, 2002).

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική, ανάλογα με τον σκοπό που κάθε φορά εξυπηρετεί. Η εξωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί στην εποπτεία του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση επικεντρώνεται στη διάγνωση, ανάπτυξη και βελτίωση του οργανισμού μέσω της καλλιέργειας κουλτούρας συνεργασίας, διαρκούς έρευνας και ανάληψης κοινής ευθύνης για τα αποτελέσματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · MacBeath & McGlynn, 2002). Οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης μπορούν να λειτουργούν παράλληλα, διαδοχικά ή συνεργατικά (Kyriakides & Campbell, 2004 · MacBeath & McGlynn, 2002).

Κεντρικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης, ως μορφή εσωτερικής αξιολόγησης, είναι η συμβολή στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού μέσω μιας κριτικής επισκόπησης κατά την οποία τα σχολεία αποκτούν αυτογνωσία (MacBeath et al., 1996). Υιοθετώντας αυτήν την προσέγγιση που επικεντρώνεται στη συνεχή βελτίωση (Calnin & Davis, 2018), τα μέλη της σχολικής κοινότητας καλούνται να αποτιμήσουν τα επιτεύγματα του σχολικού οργανισμού μέσω συστηματικών διαδικασιών (Κασσωτάκης, 2018) και στη συνέχεια να σχεδιάσουν, προγραμματίσουν και υλοποιήσουν βελτιωτικές δράσεις.

Οι επιμέρους στόχοι της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνουν την ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας (Kurum & Cinkir, 2019), την ανάδειξη εκπαιδευτικών μεθόδων και διδακτικών πρακτικών με θετική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Calnin & Davis, 2018), τη χρήση ερευνητικών μεθόδων για τη συγκέντρωση δεδομένων (O'Brien et al., 2022), τη συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Freddano & Siri, 2012), τη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2018) καθώς και τη δημιουργία σχολικών δικτύων (Schildkamp et al., 2012).

Ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύεται η δυνατότητα συμβολής της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στη βελτίωσή του και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, επισημαίνεται παράλληλα η ύπαρξη ανεπιθύμητων αρνητικών συνεπειών της στη λειτουργία των σχολείων και στους εκπαιδευτικούς (European Commission, 2020). Αν και η εφαρμογή της

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

προορίζεται για την ανάπτυξη συμμετοχικών διαδικασιών και βελτιωτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ανάδειξη της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, συχνά προσκρούει στην καθημερινή διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και προκαλεί προβλήματα, όπως ο αυξημένος φόρτος εργασίας ως αποτέλεσμα των γραφειοκρατικών διαδικασιών, που ορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο.

Βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση της αυτοαξιολόγησης αποτελεί και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντί της καθώς και η αντίληψη που έχουν γενικότερα για τον ρόλο τους στο σχολείο. Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης δεν συνάδουν με τα κύρια εκπαιδευτικά τους καθήκοντα και δεν θεωρούνται μέρος των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων έχει αρνητική επίδραση (Κασσωτάκης, 2018 · O'Brien et al., 2019). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπεύθυνοι κυρίως για τον διδακτικό τους ρόλο μέσα στην τάξη και προετοιμάζονται να λογοδοτήσουν γι' αυτόν, χωρίς να επιδεικνύουν αντίστοιχο ενδιαφέρον για την ανάληψη ευθύνης στα συνολικά πεπραγμένα της σχολικής μονάδας (Faddar et al., 2018 · Schildkamp et al., 2012).

Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Οι τρέχουσες θεσμικές διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων έχουν τεθεί σε ισχύ από τον Σεπτέμβριο του 2021, βάσει των διατάξεων του νόμου 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» και της Υπουργικής Απόφασης 108906/ΓΔ4/10-9-2021, «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».

Το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο περιγράφει τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, χαρακτηρίζοντάς την ως «μια δυναμική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα» (αρθρ.1). Η διαδικασία περιλαμβάνει τον συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, τη δημιουργία ομάδων δράσης για τη βελτίωση επιλεγμένων αξόνων του έργου της σχολικής μονάδας, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση των δράσεων αυτών καθώς και την ετήσια τελική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η επιδιωκόμενη βελτιωτική παρέμβαση αφορά στις τρεις βασικές λειτουργίες του σχολείου, της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, της διοικητικής λειτουργίας και της λειτουργίας του ως επαγγελματικής κοινότητας ανάπτυξης, οι οποίες εξειδικεύονται συνολικά σε εννέα άξονες (βλ. Πίνακα 1) με ενδεικτικούς δείκτες για τον λειτουργικό ορισμό τους.

Πίνακας 1.
Λειτουργίες, άξονες

Λειτουργίες	**Άξονες**
Παιδαγωγική και μαθησιακή	1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση
	2. Σχολική διαρροή - φοίτηση

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

	3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών
	4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών και εκπαιδευτικών
	5. Σχέσεις σχολείου- οικογένειας
Διοικητική	6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας
	7. Σχολείο και κοινότητα
Επαγγελματική ανάπτυξη	8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις
	9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετέχουν ως ενεργά μέλη στις ομάδες δράσης, στην αποτίμηση των δράσεων και στην τελική αξιολόγηση του συνόλου των λειτουργιών του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ενώ η επιλογή των δράσεων βελτίωσης βασίζεται με βάση το θεσμικό πλαίσιο στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως εκπαιδευτική αλλαγή και ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού στη διαχείρισή της

Η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου είναι ένα είδος εκπαιδευτικής αλλαγής, η οποία αποτελεί διαρκώς αντικείμενο αντιπαράθεσης. Οι συζητήσεις για την προσέγγιση του ζητήματος συχνά καθορίζονται από τις ιδεολογικές πεποιθήσεις των ατόμων, καθιστώντας δύσκολη την υπέρβαση των διαφορών που προκύπτουν. Οι Mark και Henry (2004) έχουν αναδείξει δύο βασικές μορφές της εκπαιδευτικής αλλαγής σε σχέση με τους στόχους της αξιολόγησης, την εργαλειακή και την εννοιολογική (Patton, 2008 · Ólafsdóttir et al., 2022). Η πρώτη αφορά τις αλλαγές στις πρακτικές και στις ενέργειες των εκπαιδευτικών, ενώ η δεύτερη αφορά τις αλλαγές στις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η συνύπαρξη των δύο μορφών είναι σημαντική για την επιτυχή εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης και την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Η διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών σε έναν σχολικό οργανισμό επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι ασκούν επίδραση τόσο στη διαμόρφωση των συναισθηματικών αντιδράσεων των ατόμων που είναι υπεύθυνα για τη διαχείριση των αλλαγών, όσο και στη διαδικασία της πρακτικής τους εφαρμογής. Σε αυτούς συγκαταλέγονται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας (Fullan, 2007), το στάδιο της επαγγελματικής καριέρας (Van Veen & Lasky, 2005), ο «χαρακτήρας» του σχολικού οργανισμού (Fullan, 2007), ο βαθμός θεσμικής επιβολής των διαδικασιών (Hardy, 2012) καθώς και ο βαθμός της θεσμικής υποστήριξης (Fullan, 2015).

Η διαμόρφωση και ο βαθμός αμφισβήτησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα στη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Σύμφωνα με τον Day (2011), «η ταυτότητα, είτε προσωπική είτε επαγγελματική, είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και η εικόνα που παρουσιάζουμε στους άλλους» (σ. 48). Η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους εξαρτάται άμεσα από τις αλλαγές στην επιστήμη και την κοινωνία καθώς η διαμόρφωση της

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ταυτότητάς τους σε ένα δεδομένο περιβάλλον είναι συνυφασμένη με τον καθορισμό των ρόλων σε αυτό, καθώς και με τις αλλαγές στην αντίληψη του εαυτού και των άλλων. Έτσι, η ταυτότητα επηρεάζεται, θετικά ή αρνητικά, από την εμπειρία στην τάξη, την οργανωτική κουλτούρα και τα γεγονότα κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Αυτά τα γεγονότα μπορεί να απειλούν τις υπάρχουσες νόρμες και πρακτικές, καθιστώντας την ταυτότητα είτε σταθερή είτε κατακερματισμένη, ανάλογα με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τις επιδράσεις στον χώρο εργασίας τους (Day et al., 2006).

Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα ισχυρό σώμα κατασκευασμένης από τους ίδιους γνώσης για το έργο τους (Ryan, 2005), το οποίο βασίζεται σε προϋπάρχουσες σχηματοποιημένες πεποιθήσεις και πρακτικές (Coburn, 2003). Αυτή η γνώση εξελίσσεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη, διαμορφώνοντας σταδιακά την επαγγελματική τους ταυτότητα (Cross & Hong, 2009). Σύμφωνα με τον Τσάφο (2014), «η γνώση αυτή έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, είναι προσωπική και δύσκολα αλλάζει» (σ. 380). Με αυτή οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις πρακτικές τους και ερμηνεύουν κάθε θεωρία (Φρυδάκη, 2015), ενώ με τον καιρό αφενός συνηθίζουν σε έναν τρόπο άσκησης καθηκόντων που τους παρέχει ασφάλεια (Μάνεσης κ.ά., 2006).

Η σχηματοποιημένη αντίληψη της επαγγελματικής γνώσης και η άρνηση ή απροθυμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν διαφορετικές πρακτικές διδασκαλίας και εναλλακτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις δυσχεραίνει την αποδέσμευση από το παλιό και γνώριμο, όταν επίκειται αλλαγή (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

Κατά συνέπεια, αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ευρέως ως η κινητήρια δύναμη της αλλαγής, η συμμετοχή τους σε αυτήν διαφέρει σημαντικά, ιδιαίτερα όταν η αλλαγή αφορά τη βελτίωση πρακτικών πέρα από το επίπεδο της τάξης και επεκτείνεται στο σχολικό επίπεδο (Lin, 2014 · Mitchell & Sackney, 2011). Αυτός ο περιορισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, δεδομένου ότι η βελτίωση του σχολείου δεν αφορά μόνο στις διδακτικές πρακτικές, αλλά επεκτείνεται στην ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, στη συλλογική διαμόρφωση της αποστολής του σχολείου και στην ανάληψη ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων.

Έρευνες υποδεικνύουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού και της ποιότητας της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αλλαγής και της αντίληψής τους για την ηγεσία. Εξίσου σημαντική είναι και η ικανότητά τους για «υπέρβαση των ορίων» (boundary-crossing), δηλαδή η ικανότητα των ατόμων να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται σε συνεργασία με άλλους πέρα από το δικό τους επιστημονικό πεδίο, οργανισμό ή κουλτούρα, ώστε με την οικοδόμηση γεφυρών μεταξύ νέων ιδεών και ομάδων να επιτευχθεί η αλλαγή (Rechsteiner et al., 2022). Αντίστοιχα είναι τα συμπεράσματα έρευνας της Przybylska (2011), η οποία αναδεικνύει την προτεραιότητα που έχουν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών οι ρόλοι που συνδέονται με τη διδασκαλία και την παιδαγωγική, ενώ περιορισμένη είναι η σημασία που δίνουν σε τομείς όπως η ηγεσία.

Η διαχείριση της τάξης θεωρείται παραδοσιακά ένα από τα βασικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού, με πολλές έρευνες να την αναδεικνύουν ως καθοριστικό παράγοντα πρόβλεψης της μαθησιακής επιτυχίας (Johler et al., 2022). Η διαχείριση της τάξης φαίνεται να έχει ιδιαίτερα μεγάλη σημασία στην

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η έμφαση μετατοπίζεται περισσότερο στην επίτευξη μαθησιακών στόχων που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο (Beijaard et al., 2000).

Μεθοδολογία

Για την παρούσα μελέτη, τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των τριών σχολικών ετών (2021-2024) από τις υποβληθείσες εκθέσεις Συλλογικού Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων στην ψηφιακή πλατφόρμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), που υποστηρίζει και συντονίζει τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν υπολογιστικά φύλλα στα οποία καταγράφηκαν οι λειτουργίες και οι άξονες που επιλέχθηκαν από τα σχολεία για τον σχεδιασμό δράσεων βελτίωσης. Για την απεικόνιση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες με σκοπό την ερμηνεία των αποτελεσμάτων βάσει του θεωρητικού πλαισίου.

Αποτελέσματα

Κατά το πρώτο έτος εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης των σχολικών μονάδων 2021-22, τα σχολεία υπέβαλαν στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ συνολικά 55.984 βελτιωτικά σχέδια δράσης. Από αυτά, τα 34.602 (62%) αφορούσαν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στην «Παιδαγωγική και Μαθησιακή Λειτουργία», ενώ τα υπόλοιπα σχέδια δράσης κατανεμήθηκαν σχεδόν ισομερώς (19% αντίστοιχα) στις δύο άλλες λειτουργίες, τη «Διοικητική Λειτουργία» και την «Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών» (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 2.
Σχέδια Δράσης ανά λειτουργία και σχ. έτος

Λειτουργίες	Σχέδια Δράσης σχ. έτους 2021-22		Σχέδια Δράσης σχ. έτους 2022-23		Σχέδια Δράσης σχ. έτους 2023-24	
	Ν	Ποσοστό %	Ν	Ποσοστό %	Ν	Ποσοστό %
	55.984	100	46.912	100	43.950	100
Παιδαγωγική και μαθησιακή	34.602	62	28.527	61	25.749	58
Διοικητική	10.837	19	10.340	22	10.428	24
Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών	10.545	19	8.045	17	7.773	18

Το σχολικό έτος 2022-2023 δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση στην επιλογή των λειτουργιών και των αξόνων του εκπαιδευτικού έργου που τέθηκαν σε προτεραιότητα για την εκπόνηση βελτιωτικών δράσεων. Συγκεκριμένα, από τα 46.912 σχέδια δράσης που υποβλήθηκαν στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

(αριθμός μειωμένος συγκριτικά με το προηγούμενο σχολικό έτος), τα 28.527 (61%) αφορούσαν την «Παιδαγωγική και Μαθησιακή Λειτουργία».

Το τρίτο έτος της θεσμικής εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης, σχ. έτος 2023-24, υποβλήθηκαν στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ 43.950 σχέδια δράσης, αριθμός και πάλι μειωμένος σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Στην πλειονότητά τους, η εστίαση των σχεδίων εξακολουθούσε να αφορά την «Παιδαγωγική και Μαθησιακή Λειτουργία».

Από το σύνολο των υποβληθέντων σχεδίων δράσης στις τρεις λειτουργίες του εκπαιδευτικού έργου, κατά το πρώτο έτος εφαρμογής (σχ. έτος 2021-22), η πλειονότητα αφορούσε δύο άξονες, τη «Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση» (19%) και τις «Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών» (17%). Και οι δύο εν λόγω άξονες που τέθηκαν σε προτεραιότητα ανήκουν στην «Παιδαγωγική και Μαθησιακή Λειτουργία» (βλ. Πίνακα 2). Η επιλογή για υλοποίηση βελτιωτικών δράσεων στους υπόλοιπους άξονες ήταν μειωμένη, ιδιαίτερα σε άξονες που αφορούν την εξωστρέφεια του σχολείου, όπως οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας (8%).

Οι ίδιοι άξονες αναδεικνύονται ως προτεραιότητες των σχολικών μονάδων και κατά το δεύτερο έτος εφαρμογής (2022-23). Η συνέπεια στην επιλογή αξόνων και λειτουργιών προς βελτίωση υπογραμμίζει τη σταθερή εστίαση των σχολείων στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των διαπροσωπικών σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας, όπως και κατά το τρίτο έτος εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης (2023-24).

Πίνακας 3.
Σχέδια Δράσης ανά άξονα και σχ. έτος

Άξονες	Σχέδια Δράσης σχ. έτους 2021-22		Σχέδια Δράσης σχ. έτους 2022-23		Σχέδια Δράσης σχ. έτους 2023-24	
	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Συνολικά	55.984	100	46.912	100	43.950	100
1. Διδασκαλία, μάθηση & αξιολόγηση	10.803	19	8.802	19	8.212	19
2. Σχολική διαρροή - φοίτηση	4.924	9	3.735	8	3.436	8
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών	9.349	17	6.975	15	6.920	16
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών και εκπαιδευτικών	5.323	10	5.492	12	4.144	9
5. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	4.203	8	3.523	8	3.037	7
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	6.356	11	5.156	11	5.232	12

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

7. Σχολείο και κοινότητα	4.481	8	5.184	11	5.196	12
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	6.994	12	5.260	11	4.889	11
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	3.551	6	2.785	6	2.884	7

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις υποβληθείσες εκθέσεις Συλλογικού Προγραμματισμού των τριών σχολικών ετών αναδεικνύουν μια σταδιακή μείωση του αριθμού των υπό υλοποίηση σχεδίων δράσης. Η παρατηρούμενη διαφοροποίηση οφείλεται κυρίως στην καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών αξιολόγησης των σχολικών μονάδων γενικότερα, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει και την καλύτερη κατανόηση των αναγκών και προτεραιοτήτων της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά την επιλογή των τομέων βελτίωσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν σαφώς ότι κατά τη διάρκεια της τριετούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης οι σχολικές μονάδες διατηρούν σταθερό το ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση βελτιωτικών δράσεων σε συγκεκριμένους άξονες του εκπαιδευτικού έργου που αφορούν τη διδακτική και μαθησιακή λειτουργία, με έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση, και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Καταδεικνύεται αντίστοιχα η μειωμένη ενασχόληση με σχέδια δράσης που στοχεύουν στη βελτίωση πτυχών του εκπαιδευτικού έργου που απαιτούν την υπέρβαση των ορίων της τάξης και άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα ή σε τομείς που πιθανά δεν θεωρούν ως αποκλειστικά δική τους αρμοδιότητα και ευθύνη.

Η προτεραιότητα των σχολικών μονάδων για εφαρμογή δράσεων βελτίωσης στους τομείς της διδασκαλίας και μάθησης και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών είναι συμβατή με τα πορίσματα ερευνών και τεκμηριώνουν την βασική θέση που κατέχουν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματικό τους ρόλο και την έμφαση στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο (Beijaard et al., 2000). Τα παραπάνω συμπεράσματα βρίσκονται σε συνάφεια με την τάση προσανατολισμού στην άμεση και στοχευμένη βελτίωση των σχετικών πεδίων που σχετίζονται ειδικότερα με την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών (Κωνσταντίνου, 2017· Τσάφος, 2014). Επίσης, φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπεύθυνοι κυρίως για τον διδακτικό τους ρόλο εντός της σχολικής τάξης, χωρίς το ανάλογο ενδιαφέρον για την ανάληψη ευθύνης αναφορικά με τα πεπραγμένα της σχολικής μονάδας (Faddar et al., 2018· Schildkamp et al., 2012).

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει επομένως την πιθανότητα συσχέτισης των επιλογών των σχολείων με τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Φαίνεται ότι η διαμορφωμένη επαγγελματική ταυτότητα των

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

εκπαιδευτικών, ενισχυμένη κατά περίπτωση από τον βαθμό επαγγελματικής εμπειρίας (Okas et al., 2014), επηρεάζει πράγματι τις επιλογές τους για δράση.

Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για περαιτέρω έρευνα με σκοπό την επικύρωση της συνάφειας αυτής και για τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι επιλογές των πεδίων βελτίωσης του σχολείου επηρεάζονται από την διαμορφωμένη επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ένα ερώτημα που τίθεται, μεταξύ άλλων, είναι κατά πόσο βασικός παράγοντας που επιδρά σε αυτή την επιλογή, πέρα από τις εντοπισμένες ανάγκες της σχολικής μονάδας, είναι και το αίσθημα «ασφάλειας» (Μάνεσης κ.ά., 2006) που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στους τομείς της διδασκαλίας και μάθησης, και στη διαχείριση της τάξης, σε αντίθεση με άλλους τομείς, όπως η ηγεσία, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, η σχέση με την κοινότητα και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση αναφορικά με άλλους παράγοντες που ενδέχεται να συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των επιλογών και προτεραιοτήτων των σχολείων σε σχέση με τη βελτίωσή τους, καθώς και τις πιθανές διαφορές μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι διαφορετικές ανάγκες των σχολικών μονάδων, καθώς και οι διαφοροποιήσεις στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα συμπεράσματα μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της απαιτούμενης υποστήριξης και στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμμετοχικών διερευνητικών διαδικασιών, σύγχρονων και επιστημονικά έγκυρων παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας καθώς και της συμμετοχικής διαχείρισης των θεμάτων που αφορούν το σύνολο της σχολικής μονάδας με βάση τις ανάγκες της.

Η παροχή συστηματικής και εστιασμένης υποστήριξης μπορεί να οδηγήσει σε μάθηση και εμπειρία σχετικά με τη συλλογή και χρήση δεδομένων, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση τους (O' Brien, et al., 2022) αλλά και να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαχείριση της αλλαγής όσον αφορά τις πρακτικές τους, τις λειτουργίες του σχολείου γενικότερα και το άνοιγμα στην κοινωνία στο πλαίσιο της ανάπτυξης ευρύτερων κοινοτήτων μάθησης αλλά και τη στάση και τα συναισθήματά τους.

Βιβλιογραφία

Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*, p. 749-764. DOI:10.1016/S0742-051X(00)00023-8

Calnin, G., & Davis, L. (2018). A rationale for the Cambridge Assessment International Education standards for school self-evaluation. *International Schools Journal 38*(1), 76-85.

Coburn, C.E (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher, 32*(6), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X032006003

Cross, D.I., & Hong, J.Y (2009). Beliefs and professional Identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teacher.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

In P. A. Schutz & M. Zempylas (Eds), *Advances in Teacher Emotion Research: The impact of Teachers' Lives* (pp. 273-296). Springer.

Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the emotional contexts of teaching. In C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 45-64). Springer.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. British *Educational Research Journal,* 32(4) 601-616. DOI:10.1080/01411920600775316

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2020). *Supporting school self-evaluation and development – Key considerations for policy-makers* – Executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/02550

Faddar, J., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2018). School self-evaluation: self-perception or self-deception? The impact of motivation and socially desirable responding on self-evaluation results. *School Effectiveness and School Improvement,* 29(4), 660-678. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1504802

Freddano, M., & Siri, A. (2012). Teacher training for school self-evaluation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1142 – 1149. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.12.044

Fullan, M. (2007). *The New meaning of educational change, 4th Edition.* Teachers College Press.

Fullan, M. (2015). *Freedom to change. Four strategies to put your inner drive into overdrive*. Jossey-Bass.

Hardy, I. (2012). *The politics of teacher professional development policy: Research and practice.* Taylor and Francis Group-Routledge.

Holzberger, D. & Schiepe-Tiska, A. (2021). Is the school context associated with instructional quality? The effects of social composition, leadership, teacher collaboration, and school climate. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(3), 465–485. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1913190

Johler, M., Krumsvik, R. J., Bugge, H. E., & Helgevold, N. (2022). Teachers' Perceptions of Their Role and Classroom Management Practices in a Technology Rich Primary School Classroom. *Frontiers in Education*. DOI:10.3389/feduc.2022.841385

Kurum, G. & Cinkir, S. (2019). An authentic look at evaluation in education: A school self-evaluation model supporting school development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 253-286.

Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, *30,* 23-36.

Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration, 48*(2), 218-240. DOI:10.1108/09578231011027860

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation. What's in it for schools?* Routledge/Falmer. https://doi.org/10.4324/9780203018668

MacBeath, J., Boyd, B., & Rand, J. (1996). *Schools speak for themselves: Towards a framework for school-evaluation.* National Union of Teachers.

Mark, M.M., & Henry, G.T. (2004). The mechanisms and outcomes of evaluation influence. Evaluation, 10(1), 35-77. https://doi.org/10.1177/1356389004042326

Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Routledge

Lin, Y.J. (2014). Teacher involvement in school decision making. *Journal of Studies in Education, 4* (3), p. 50-58. https://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/6179

O'Brien, S, McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2019). Irish teachers, starting on a journey of data use for school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation,* 60, 1–13.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2022). Learning by doing: evaluating the key features of a professional development intervention for teachers in data-use, as part of whole school self-evaluation process. *Professional Development in Education,* 48(2), 273-297. DOI: 10.1080/19415257.2020.1720778

Okas, A., Van der Schaaf, M., & Krull, E. (2014). Novice and experienced teachers' views on professionalism. *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences, 18*(68/63), 4, 327–344. DOI:10.3176/tr.2014.4.02

Ólafsdóttir, B., Jónasson, J. T., & Sigurðardóttir, A. K. (2022). Use and impact of external evaluation feedback in schools. *Studies In Educational Evaluation*, *74*(1): 101181. DOI:10.1016/j.stueduc.2022.101181

Ozga, J. (2012). Assessing PISA. *European Educational Research Journal,11*(2), 166-171. https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.2.166

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Sage.

Petek, N., & Pope, N. G. (2023). The Multidimensional Impact of Teachers on Students. *Journal of Political Economy, 131* (4), 1057-1107.

Przybylska, Irena (2011). Teachers' Role Perception. The New Educational Review 26(4), p. 85-95.

Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., Schaefer, L. M., Rickenbacher, A., & Maag Merki K. (2022). Teachers involved in school improvement: Analyzing mediating mechanisms of teachers' boundary-crossing activities between leadership perception and teacher involvement. Teaching and *Teacher Education, 116*. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22001482

Ryan, A. (2005). Teacher development and educational change: empowerment through structured reflection. *Irish Educational Studies, 24*(2), 179-198. https://doi.org/10.1080/03323310500435463

Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal, 38*(1), 125-152. DOI:10.1080/01411926.2010.528556

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21, 895–898. DOI:10.1016/j.tate.2005.06.002Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός έργου στη σχολική μονάδα: Το παράδειγμα των διερευνητικών πρακτικών. Στον Γ. Μπαγάκη (Επιμ. Εκδ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 206-213). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2017). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης 1* (1), 126-135.

Λάμνιας, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της «αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των ανθύπαρκτων λογικών. Στον Γ. Μπαγάκη (Επιμ. Εκδ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ.79-88). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η. & Τσερεγκούνη, Α. (2006). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συνεργάτης. Στον Γ. Μπαγάκη (Επιμ. Εκδ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 98-108). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Νόμος 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α'120/12.06.2020

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί - αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο.* Μεταίχμιο.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας* (1η έκδοση). Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-9-2021 "Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο", ΦΕΚ 4189 Β 10-9-2021

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι μαθητές μιλούν για το σχολείο τους: μία άτυπη αξιολόγηση της λειτουργίας του Λυκείου

Αντιγόνη - Άλμπα Παπακωνσταντίνου[1], Αναστασία Σιδερίδου[2]
[1]Αν. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
[2]Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιείται μία άτυπη αξιολόγηση της λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την καταγραφή των απόψεων των δρώντων στους κόλπους της. Το εν λόγω εγχείρημα εφορμά από την επιστημονικά και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη θέση πως οι έρευνες στην εκπαίδευση εστιάζουν κυρίως στο δημοτικό σχολείο, ενώ παράλληλα, για λόγους πρακτικούς ή ερευνητικούς, οι έρευνες που αφορούν στις απόψεις, στις αντιλήψεις ή στις στάσεις των μαθητών παραμένουν περιορισμένες. Ο λόγος δίνεται, λοιπόν, στους μαθητές του λυκείου, από τους οποίους ζητείται να αξιολογήσουν τις σχολικές τους εμπειρίες, να κρίνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους και να αποτιμήσουν τις διδακτικές πρακτικές που είχαν ακολουθήσει ή ακολουθούν οι καθηγητές τους. Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν επέβαλαν την υιοθέτηση μίας ποιοτικής προσέγγισης, η οποία επέτρεψε την εις βάθους καταγραφή, ανάλυση και κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων. Διενεργήθηκαν 18 ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε μαθητές δημοσίων λυκείων της χώρας, αγόρια και κορίτσια, από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν αποκαλύπτουν συμμετέχοντες δυσαρεστημένους και απογοητευμένους από τη λειτουργία του σχολείου τους. Σημείο αιχμής αναδεικνύεται η «επιβολή» παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων, η οποία αποσκοπεί στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών, ενώ τα γνωστικά αντικείμενα χαρακτηρίζονται από τους μαθητές ως μη ενδιαφέροντα και στην συντριπτική πλειονότητά τους θεωρητικά. Συνολικά, η αξιολόγηση του λυκείου, έστω και άτυπη, που διενεργούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή, φέρει ένα αρνητικό πρόσημο, καθώς επισημαίνονται οι αστοχίες και οι ελλείψεις μιας βαθμίδας, η οποία στα μάτια των μαθητών της απαρτίζεται από «κουρασμένο» προσωπικό, το οποίο χρησιμοποιεί παρωχημένες μεθόδους διδασκαλίας και μεταδίδει γνώσεις ελάχιστα ενδιαφέρουσες.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση του σχολείου, απόψεις μαθητών λυκείου, προσφορά του λυκείου, ποιοτική έρευνα

Students describe their school: an informal evaluation of the function of the upper-high school (Lyceum)

Abstract

The purpose of this study was to realize an unofficial evaluation of schooling through the experiences and the descriptions of high school students. The following research questions were asked: - How do high school students

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

evaluate the school education provided? - How do they evaluate the teaching practices followed by their teachers? - How do they judge their relationships with their teachers?. In order to answer these questions a qualitative approach was followed and 18 semi-structured interviews were realized. Data were analyzed with thematic content analysis. Results indicate that Greek high school students attribute a negative evaluation to their school subjects and are disappointed by the fact that they are forced to follow private tutoring to succeed their school exams. Although, they recognize as a positive aspect of their schooling their good relationships with their teachers and their classmates.

Keywords: school evaluation, high school students perceptions, high school's contribution, qualitative research

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία άτυπη αξιολόγηση της λειτουργίας, της καθημερινότητας, αλλά και της προσφοράς του λυκείου σύμφωνα με τους μαθητές που φοιτούν σ' αυτό. Καθώς η άποψη των μαθητών μελετάται στη διεθνή βιβλιογραφία σπανιότερα από αυτή των εκπαιδευτικών ή των γονέων τους, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική η απόπειρα να δοθεί βήμα στους μαθητές να εκφράσουν αυτό που βιώνουν καθημερινά κατά τη σχολική τους φοίτηση και να αξιολογήσουν στη βάση των εμπειριών τους τις συνιστώσες και τις παραμέτρους που επηρεάζουν, διαμορφώνουν και συνθέτουν τη σχολική τους ζωή. Παράλληλα, όπως συμβαίνει στο πλαίσιο κάθε αξιολογικής διαδικασίας, τυπικής ή άτυπης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές μοιραία προχωρούν στη διατύπωση προτάσεων και σχολίων, που στόχο έχουν να συμβάλουν καλύτερη απόκριση του σχολείου τους στις ανάγκες τους και στις προσδοκίες τους.

Στην Ελλάδα, η μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το λύκειο δηλαδή, αποτελεί μία από τις βαθμίδες, στις οποίες ανέκαθεν πραγματοποιούνταν οι περισσότερες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Εντούτοις, οι εμπειρικές έρευνες στη βαθμίδα αυτή είναι πιο περιορισμένες απ' ότι στις υπόλοιπες (Παπακωνσταντίνου, 2022) και επικεντρώνουν κυρίως σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και εφαρμογής μέτρων και μεταρρυθμίσεων και λιγότερο σε ζητήματα καθημερινής λειτουργίας του θεσμού και αλληλεπιδράσεων των δρώντων εντός του. Ακόμη, οι έρευνες που καταγράφουν απόψεις και αποτυπώνουν στάσεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατά κύριο λόγο ποσοτικό χαρακτήρα και παρουσιάζουν κυρίως ποσοστά ικανοποίησης ή συχνότητας εμφάνισης συναισθημάτων.

Στην έρευνά της σε μαθητές λυκείου η Πολυμίλη (2014) αναδεικνύει το γεγονός πως οι μαθητές διέπονται από συναισθήματα απογοήτευσης αναφορικά με το σχολείο στο οποίο φοιτούν. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγουν και έρευνες μεγάλης εμβέλειας που αφορούν στη χώρα μας (ΟΑΣΑ, 2017; ΕΠΙΨΥ,2018, 2020), ενώ η Ζιάκα (2021) επισημαίνει πως τα ποσοστά μη ικανοποιημένων μαθητών βαίνουν διαρκώς αυξανόμενα με το πέρας των ετών. Οι Moeller, Brackett, Ivcevic, & White (2020) πραγματοποιώντας επίσης μία ποσοτική έρευνα ανέδειξαν πως οι μαθητές της δευτεροβάθμιας διακατέχονται σε μεγάλο βαθμό από αρνητικά συναισθήματα σε ότι αφορά στη σχολική τους φοίτηση, όπως η κούραση, το άγχος

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

και η νωθρότητα, ενώ οι Hrbackova & Hrncirikova (2022) καταλήγουν στο ότι το σχολείο αποτελεί για ορισμένους μαθητές έναν χώρο που θα προτιμούσαν να αποφύγουν.

Οι σχέσεις μεταξύ των δρώντων σε μία σχολική μονάδα αναδεικνύονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ως ένας παράγοντας που δύναται να διαμορφώσει τις απόψεις των μαθητών για τη σχολική τους φοίτηση και κατ' επέκταση να επηρεάσει τις αξιολογικές τους κρίσεις. Ενδεικτικά, η υψηλή αξία που αποδίδουν οι μαθητές στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν εντός της σχολικής κοινότητας και η ισχύς που αυτές έχουν ως παράγοντας ικανοποίησης αναδεικνύονται στις έρευνες των Lillie R. Lowery (2008), Coelho & Dell'Aglio (2019) και Ζιάκα (2021). Αναλυτικότερα, αποδεικνύεται πως οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση του βαθμού ικανοποίησής τους από τη σχολική φοίτηση και στην καλύτερη αξιολόγηση της σχολικής τους καθημερινότητας, η οποία βιώνεται μέσα από αισθήματα χαράς, ασφάλειας και υποστήριξης (ΕΠΙΨΥ, 2018; ΕΠΙΨΥ, 2020).

Παράλληλα, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι έφηβοι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς τους φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά, σύμφωνα με σχετικές ποσοτικές κυρίως έρευνες, τις αξιολογικές τους κρίσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, την επιτυχή λειτουργία του και τη δική τους ικανοποιητική φοίτηση. Όπως αναδεικνύεται από τις συστηματικές και επαναλαμβανόμενες έρευνες του ΕΠΙΨΥ (2010,2018, 2019) οι μαθητές των λυκείων και των γυμνασίων αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών τους σχετικά με την εκπαιδευτική εξέλιξη και τη μαθησιακή τους πρόοδο, όμως αναφέρουν πως δεν αισθάνονται την ίδια υποστήριξη και ενδιαφέρον για πιο προσωπικά ζητήματα που τους απασχολούν (Γιαννακόπουλος, 2014; Παρασκευάς, 2020). Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα του OECD (2017) η οποία τοποθετεί την Ελλάδα πιο πάνω από τον μέσο όρο των χωρών που συμμετάσχουν στην έρευνα, χαμηλά παρόλα αυτά συγκριτικά με τα ανεπτυγμένα δυτικά κράτη. Στην εν λόγω έρευνα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να δείχνουν ενδιαφέρον για τους μαθητές και την μαθησιακή τους εξέλιξη, να τους εξηγούν την ύλη μέχρι να γίνει κατανοητή από όλους, να προσφέρουν επιπλέον βοήθεια σε όσους χρειάζονται και να δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Η βαθμολόγηση και η μελέτη για το σπίτι αποτελούν έναν ακόμα παράγοντα διαμόρφωσης των απόψεων των μαθητών λυκείου για τη λειτουργία του σχολείου τους (ΕΠΙΨΥ, 2010; OECD, 2013), αναδεικνύοντας κυρίως αρνητικές εμπειρίες, βιώματα και σκέψεις και συναισθήματα πίεσης (ΕΠΙΨΥ,2018) και άγχους (Sari,2015). Απότοκο ή και αιτία αυτών των ευρημάτων θα μπορούσε να είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των μαθητών για τα διδακτικά αντικείμενα, τα οποία οι μαθητές χαρακτηρίζουν θεωρητικά προσανατολισμένα και βαρετά (Ζιάκα, 2021), αλλά και οι μέθοδοι διδασκαλίας που κρίνονται από τους εφήβους μαθητές ως μη ελκυστικές και όχι εκσυγχρονισμένες (Γιαννακόπουλος, 2014; Πολυμίλη, 2014). Την ανάγκη για διδασκαλία που εμπλέκει, δεσμεύει και γοητεύει τους μαθητές αναφέρουν επίσης η Πόππη (2015) και οι Moeller et.al (2020), ενώ Πολυμίλη (2014) από την πλευρά της τονίζει πως η παρακολούθησης

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

φροντιστηριακών μαθημάτων από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας φαίνεται να εφησυχάζει τους εκπαιδευτικούς.

Χαρακτηριστικά του σχολείου που φαίνεται, επίσης, να απογοητεύουν τους μαθητές του λυκείου είναι τα εγχειρίδια, η απουσία προηγμένων τεχνολογικών υποδομών (Ζιάκα,2021), αλλά και το περιεχόμενο ορισμένων γνωστικών αντικειμένων (Ζιάκα, 2021; Πολυμίλη, 2014). Ακόμη, σύμφωνα με τον Παπαοικονόμου (2015) οι μαθητές δευτεροβάθμιας δηλώνουν απογοητευμένοι από τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων και τον αντίκτυπο της δράσης αυτών. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει και ο Παρασκευάς (2020), ο οποίος αναφέρει πως οι μαθητές αισθάνονται ότι δεν έχουν λόγο σε σοβαρά ζητήματα της σχολικής ζωής και καθημερινότητας και ότι το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους εκφράζει.

Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, λοιπόν, εξάγεται αβίαστα το συμπέρασμα πως το ζήτημα της αποτύπωσης των απόψεων και της ερμηνείας των βιωμάτων των μαθητών λυκείου για τη λειτουργία του σχολείου τους δεν έχει μελετηθεί εστιασμένα και σε βάθος. Συνεπώς, στόχος της έρευνάς αυτής ήταν να ωθήσει τους μαθητές λυκείου να πραγματοποιήσουν μία άτυπης μορφής αξιολόγηση της σχολικής τους φοίτησης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, στην οποία φοιτούν. Τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αξιολογούν οι μαθητές λυκείου την παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση;
- Πώς αποτιμούν τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι καθηγητές τους;
- Πώς κρίνουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους;

Μέθοδος

Ερευνητική προσέγγιση και τεχνική συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να απαντηθεί ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς αυτής επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) προσεγγίζει ολιστικά την πραγματικότητα και ερευνά σε βάθος τα βιώματα των συμμετεχόντων. Η τεχνική συλλογής δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη (Combessie, 2007), η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να απαντήσει στο κεντρικό ζήτημα μελέτης και παράλληλα στους συμμετέχοντες να αναδείξουν άλλα σχετικά ζητήματα που τους απασχολούν. Η επιλογή αυτή κρίθηκε ως επιβεβλημένη με βάση το γεγονός πως η έρευνα δεν δίνει συχνά και συστηματικά βήμα στους μαθητές λυκείου και ως προτιμώμενη, καθώς επιτρέπει στους ερευνητές να αναδείξουν και νέα θέματα προς μελέτη επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να εκφραστούν αβίαστα, ελεύθερα και συνεπώς γόνιμα.

Εργαλείο και Ερευνητική Διαδικασία

Για την υλοποίηση της έρευνας κατασκευάστηκε ένα πρωτότυπο πρωτόκολλο συνέντευξης. Το εν λόγω εργαλείο περιλάμβανε αρχικά ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και στη συνέχεια δεκατέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις, που στόχευαν ουσιαστικά στην αποτύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

με τα ζητήματα που τίθενται από τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές λυκείου αρχικά ερωτήθηκαν εάν αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη λειτουργία του σχολείου τους. Έπειτα, η συζήτηση επικεντρώθηκε στη διδασκαλία και ζητήθηκε να αξιολογήσουν το εάν καλύπτονται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες από τους καθηγητές του σχολείου τους, το εάν τα διδασκόμενα μαθήματα τους αρέσουν και το αν είναι ικανοποιημένοι τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούνται. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις αφορούσαν στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και στο εάν υπάρχει πίεση ως προς τις επιδόσεις τους και τέλος οι συμμετέχοντες πραγματεύτηκαν ζητήματα σχέσεών τους με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους και τον ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στη θετική ή αρνητική αξιολόγηση του σχολείου τους. Κλείνοντας η συνέντευξη έγινε πιο συγκεκριμένη και η αξιολόγηση των μαθητών πήρε πιο πρακτική διάσταση, αφού τους ζητήθηκε να αναφέρουν τι θα άλλαζαν και τι θα διατηρούσαν ως έχει, τι τους απογοητεύει και τι τους αρέσει από τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο τους.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας (Bryman, 2017) και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (Creswell, 2016). Οι πρώτοι συμμετέχοντες μαθητές προέρχονταν από το φιλικό περιβάλλον των ερευνητριών και στη συνέχεια αρκετοί πρότειναν σε φίλους τους να συμμετάσχουν. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν εκ του σύνεγγυς σε χώρο είτε των ερευνητριών, είτε των μαθητών, ανάλογα με τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων, με βασικό μέλημα αυτοί να νιώθουν άνετα, χαλαρά και σε ασφάλεια. Οι γονείς των ανήλικων μαθητών είχαν ενημερωθεί πλήρως για τη διαδικασία και το περιεχόμενο των συνεντεύξεων και είχαν υπογράψει τα απαραίτητα έντυπα συναίνεσης. Τους δόθηκε δε η δυνατότητα να παρίστανται κατά τη διενέργεια της συνέντευξης, όμως ελάχιστοι παρέμειναν να παρακολουθήσουν. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με χρήση κινητού τηλεφώνου και απομαγνητοφωνήθηκαν.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκαοχτώ συμμετέχοντες, εκ των οποίων δώδεκα ήταν κορίτσια και έξι αγόρια ηλικίας δεκαέξι έως δεκαοχτώ ετών. Από τα δώδεκα κορίτσια, τα 2 ήταν φοιτήτριες πρώτων ετών, οκτώ είχαν μόλις ολοκληρώσει την φοίτησή τους στην Γ' Λυκείου και τα τρία επρόκειτο να παρακολουθήσουν την τάξη αυτή κατά σχολικό έτος 2023-2024. Σε ό,τι αφορά στα αγόρια στο σύνολό τους θα φοιτούσαν στη Γ'Λυκείου το σχολικό έτος 2023-2024. Όλοι οι συμμετέχοντες φοίτησαν ή θα φοιτούσαν σε ελληνικά γενικά λύκεια αστικών κέντρων και επαρχιακών περιοχών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.
Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Α/Α	Φύλο	Ηλικία	Τάξη Φοίτησης	Σχολείο Φοίτησης	Τόπος κατοικίας	Επάγγελμα Μητέρας	Επάγγελμα Πατέρα	Ανώτερο Επίπεδο Σπουδών Μητέρας	Ανώτερο Επίπεδο Σπουδών Πατέρα

1	Κορίτσι	18	Γ΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Δημόσιος υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό
2	Κορίτσι	17	Γ΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Θεσσαλονίκη	Άνεργη	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό
3	Κορίτσι	17	Β΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Ιδιωτική υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Γενικό Λύκειο	Απόφοιτος ΙΕΚ
4	Κορίτσι	17	Β' Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Θεσσαλονίκη	Δημόσιος υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	Διδακτορικό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό
5	Κορίτσι	18	Γ΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Ιδιωτική υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Γενικό Λύκειο	Γενικό Λύκειο
6	Αγόρι	18	Γ' Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Άνεργη	Συνταξιούχος επιχειρηματίας	Τεχνική Σχολή	Τεχνική Σχολή
7	Κορίτσι	18	Γ΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Δημόσιος υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	ΑΕΙ	ΑΕΙ
8	Κορίτσι	18	Γ΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Θεσσαλονίκη	Άνεργη	Ιδιωτικός Υπάλληλος	ΑΕΙ	ΑΕΙ
9	Κορίτσι	18	Γ' Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Ιδιωτική υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	ΑΕΙ	ΑΕΙ
10	Κορίτσι	18	Γ' Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Δημόσιος υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	ΑΕΙ	ΑΕΙ
11	Αγόρι	17	Β΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Ιδιωτική υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	ΤΕΙ	Λύκειο
12	Αγόρι	17	Β΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Θεσσαλονίκη	Ιδιωτική υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Επαγγελματικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο
13	Αγόρι	18	Β΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Δημόσιος υπάλληλος	Ελεύθερος Επαγγελματίας	ΑΕΙ	ΑΕΙ
14	Κορίτσι	19	Φοιτήτρια	Γενικό Λύκειο	Λαγκαδάς-Θεσσαλονίκης	Συνταξιοδοτημένη δημόσιος υπάλληλος	Ελεύθερος Επαγγελματίας	ΑΕΙ	ΑΕΙ
15	Αγόρι	17	Β΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Άνεργη	Δημόσιος Υπάλληλος	ΑΕΙ	ΑΕΙ
16	Αγόρι	17	Β΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Επιχειρηματίας	Επιχειρηματίας	ΑΕΙ	ΑΕΙ
17	Κορίτσι	20	Φοιτήτρια	Γενικό Λύκειο	Φλώρινα	Δημόσιος υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	Γενικό Λύκειο	Εκκλησιαστικό Λύκειο
18	Κορίτσι	17	Β΄ Λυκείου	Γενικό Λύκειο	Θεσσαλονίκη	Ιδιωτική υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	ΑΕΙ	ΑΕΙ

Τεχνική Ανάλυσης Ποιοτικών Δεδομένων

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου (Cohen & Manion, 1997; Maxwell, 1999; Bryman, 2017). Αρχικά απομαγνητοφωνήθηκαν όλες οι συνεντεύξεις και καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικά αρχεία (word). Έπειτα κάθε απάντηση κωδικοποιήθηκε διαμορφώνοντας έναν εννοιολογικό χάρτη, ώστε να συγκεντρωθούν τα νοήματα και να γίνει η απαραίτητη ομαδοποίηση (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Έπειτα αξιοποιήθηκαν οι κώδικες για την καλύτερη δυνατή κατανόηση, ερμηνεία και καταγραφή των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές κλήθηκαν αρχικά να περιγράψουν τη σχολική τους φοίτηση και να αξιολογήσουν αν το σχολείο τους ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές τους ανάγκες. Η πλειονότητα εξάρτησε τις απαντήσεις της στην ερώτηση αυτή με το γεγονός πως αναγκάζονται να παρακολουθούν μετά το πέρας του σχολείου συμπληρωματικά φροντιστηριακά μαθήματα. Αξιοσημείωτο είναι δε πως όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές που αναφέρονται στα φροντιστήρια δηλώνουν πως οδηγήθηκαν στην πρακτική αυτή, αφού δεν ήταν σε θέση να κατακτήσουν την ύλη και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης φοίτησής τους μόνο μέσα από τις σχολικές παραδόσεις και τη δουλειά που έπρεπε να γίνεται στο σχολείο.

«Δεν καλύπτονται οι ανάγκες μου εκπαιδευτικά από το σχολείο. Όχι αρκετά. Αν σκεφτείς ότι πηγαίνουμε φροντιστήρια και χρειαζόμαστε έξτρα μαθήματα, όχι. Στα περισσότερα μαθήματα τουλάχιστον.» Μ17

«Πιστεύω πως όχι, γιατί δεν θα χρειαζόμασταν αλλιώς το φροντιστήριο. Φανταστείτε κάποιοι καθηγητές κάνουν δεν κάνουν καν το μάθημά τους, γιατί βασίζονται αποκλειστικά και μόνο στο φροντιστήριο.» Μ10

Συνεχίζοντας την αποτίμηση της σχολικής τους φοίτησης, οι συμμετέχοντες μαθητές μπήκαν σε μια διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόμενων μαθημάτων. Θετικότερα αξιολόγησαν όσα μαθήματα εξετάζονται σε πανελλήνιο επίπεδο, στα οποία αναγνώρισαν χρησιμότητα και ενδιαφέρον, ενώ ανέφεραν πως θα ήθελαν να διδάσκονται και αντικείμενα που προσφέρουν πρακτικές γνώσεις και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Ακόμη, αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν πως από το αναλυτικό τους πρόγραμμα λείπουν μαθήματα που συνδέονται με την τέχνη και τον πολιτισμό.

«Τα διδασκόμενα μαθήματα… Ε, λόγω των κατευθύνσεων πάλι θα πω, ότι είναι πολύ συγκεκριμένα ανάλογα μ' αυτό που έχεις επιλέξει. Αυτά τα μαθήματα είναι χρήσιμα, ναι. Κι ότι πάλι, ότι δεν υπάρχουν οι χρήσιμες γνώσεις που χρειάζεται κάποιος, ούτε αυτές που του αρέσουν, όπως οι τέχνες ας πούμε.» Μ9

«Εεε… Όσο αφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, δεν θα το 'λεγα ότι είμαι υπέρ ευχαριστημένος, γιατί εεε δεν ξέρω δεν….Το σχολείο δεν μου δείχνει κάτι το οποίο, εεε δεν μου μαθαίνει κάτι το οποίο χρειάζομαι στη ζωή μου και το θεωρώ σημαντικό.» Μ16

Μέσα από την ανάλυση των λεγομένων των συμμετεχόντων μαθητών αναδύθηκε και μία διάσταση της λυκειακής εκπαίδευσης, που συνδέεται σθεναρά με τη συμμετοχή των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις. Η σχολική φοίτηση στο λύκειο χαρακτηρίστηκε, λοιπόν, ως πιεστική και στρεσογόνος. Οι παράγοντες που την στοιχειοθετούν ως τέτοια είναι κυρίως η αγωνία μαθητών και καθηγητών για

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

την έγκαιρη κάλυψη της ύλης, το άγχος των μαθητών να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις των καθηγητών τους και η εντατική προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα τη διδαχθείσα ύλη. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων περιέγραψε, επίσης, περιστατικά ακραίας βαθμοθηρίας μαθητών, αλλά και γονέων, ενώ ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος περιεγράφηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές και συνδέθηκε με αρνητικό αξιολογικό πρόσημο.

«Πιστεύω περισσότερο στην τρίτη λυκείου, γιατί ξέρεις ότι έχεις μια προθεσμία εεε μέχρι την οποία ξέρεις ότι πρέπει να είσαι προετοιμασμένος όσο καλύτερα μπορείς εεε για να καταφέρεις να αποδώσεις στις πανελλήνιες και να περάσεις στη σχολή που θέλεις.» Μ2

«Η πίεση υπάρχει στο οι μαθητές να ανταποκρίνονται στο μάθημα, να παίρνουν καλούς βαθμούς, να λειτουργούν στο πλαίσιο των κανόνων του σχολείου, να είναι τυπικοί στις υποχρεώσεις τους. Εκεί υπάρχει πίεση. Και πέρα από το σχολείο υπάρχει πίεση και από την οικογένεια το παιδί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου.» Μ13

Διερευνώντας τις απόψεις των μαθητών για τη σχολική εκπαίδευση και επιχειρώντας μία σκιαγράφηση της αξιολόγησής τους γι' αυτήν, δεν θα μπορούσε να απουσιάζει μία ερώτηση σχετική με την προσφορά του σχολείου στην κοινωνία. τους μαθητές. Στην περίπτωση αυτή οι συμμετέχοντες δεν διαφοροποίησαν καθόλου τις απαντήσεις τους. Στο σύνολό τους ανέφεραν ότι το σχολείο προσφέρει στην κοινωνία άτομα μορφωμένα, με διευρυμένους ορίζοντες, που γνωρίζουν να λειτουργούν σε επίπεδο ομάδας, που έχουν μάθει να πειθαρχούν και να ακολουθούν τους κανόνες. Παράλληλα, η ύπαρξη του σχολείου φάνηκε να είναι στα μάτια τους άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνία, πέρα από απαραίτητη και αδιαμφισβήτητη.

«Μα δεν γίνεται χωρίς το σχολείο. Στο κάτω κάτω και τα παιδιά πρέπει να περάσουν κάπως τον χρόνο τους! Γιατί είναι πολλά χρόνια και αν δεν πηγαίνουν σχολείο τί θα κάνανε;»Μ4

«Το σχολείο βγάζει κάπως… μορφωμένους ανθρώπους, εεε αυτό πιστεύω….Θα μπορούν να έχουν άποψη πάνω σε θέματα, να έχουν κριτική ικανότητα, εες.. να μην… να παίρνουν μέρος σε θέματα που αφορούν την κοινωνία, οπότε να μην, πώς το λένε… να μην… να μην μας ελέγχουν κάπως άλλοι. Αυτό κυρίως. Α! Και μαθαίνουν και τους κανόνες! Και να τους υπακούν! Αλλιώς πώς θα ήταν η κοινωνία; Δεν θα ήταν! »Μ8

Σε ό,τι αφορά στους ίδιους, οι συμμετέχοντες μαθητές πιστεύουν ότι το σχολείο τους είναι απαραίτητο και συνολικά το αξιολογούν θετικά, αφού από τη φοίτησή τους αποκομίζουν ιδιαίτερα σημαντικά κοινωνικά εφόδια. Όπως δηλώνουν, λοιπόν, το σχολείο προφέρει γνώσεις, καλλιεργεί τη σκέψη, αναπτύσσει την κριτική ικανότητα, διαμορφώνει χαρακτήρες μέσα από την αλληλεπίδραση, κοινωνικοποιεί και αναπτύσσει φιλίες, δημιουργεί ευχάριστες αναμνήσεις μέσα από τις εκδρομές, βοηθάει στον επαγγελματικό προσανατολισμό και δίνει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και όλα αυτά μέσα από την καθημερινή συναναστροφή, τις μαθητικές κοινότητες, τα γνωστικά αντικείμενα και τα επιπλέον προγράμματα που λειτουργούν στα σχολεία.

«Στους μαθητές σίγουρα προσφέρει γνώσεις σε όλα τα μαθήματα, τους μαθαίνει πώς να σέβονται τους άλλους, πώς να κοινωνικοποιούνται, γενικά να κοινωνικοποιείσαι, να μιλάς, να κάνεις παρέες, να είσαι φιλικός με τους άλλους.»Μ3

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

«Στο σχολείο μαθαίνουμε. Μαθαίνουμε από τα μαθήματα, αλλά και από τα άλλα. Από όσα γίνονται. Από τους καθηγητές που μιλάνε μαζί μας. Και προετοιμαζόμαστε να περάσουμε κάπου, να κάνουμε μία δουλειά.» Μ1

Το στοίχημα της προετοιμασίας των μαθητών για την ενήλικη ζωή μοιραία αποτέλεσε το επόμενο θέμα των συνεντεύξεων, με τους συμμετέχοντες να αναφέρουν πως θα ήθελαν περισσότερη ενημέρωση σχετικά με το τι θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν μετά το σχολείο και πιο πρακτικές γνώσεις αναφορικά με ζητήματα κυρίως κοινωνικά.

«Πιστεύω πως μέχρι έναν βαθμό μας βοηθάει, γιατί δημιουργεί ενσυνείδητους πολίτες που ακολουθούν τους κανόνες, έχουν πειθαρχία και σεβασμό, αλλά γενικότερα δεν προσφέρει πολλές γνώσεις που θα ήταν απαραίτητες να έχουμε, έτσι ώστε να μπορέσουμε να βγούμε στην κοινωνία και να είμαστε προετοιμασμένοι για όσα θα έχουμε να αντιμετωπίσουμε στη συνέχεια.» Μ7

«Δεν μας βοηθάει καθόλου με το θέμα φόροι και πώς θα ανταπεξέλθουμε σε όλο αυτό. Το τί θα ψηφίσουμε, γιατί παίζει μεγάλο ρόλο και για παράδειγμα πολλοί μαθητές ψήφισαν φέτος και δεν είχαν ιδέα και ψήφισαν μόνο με το τί τους είπαν οι γονείς τους, χωρίς να έχουν ιδέα αν αυτό είναι καλό, αν τους συμφέρει και τα λοιπά.» Μ15

Μοιραία μία συζήτηση γύρω από τη σχολική ζωή και καθημερινότητα των μαθητών δεν θα μπορούσε να μην επικεντρωθεί και στη διδασκαλία. Οι έφηβοι μαθητές, που συμμετείχαν στην έρευνά μας, περιγράφουν τη διδασκαλία ως μία παράδοση μαθήματος, διάλεξη δηλαδή, με παράλληλη χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας αναφέρουν ότι δεν τους φαίνεται ελκυστικός και ότι δεν τραβά το ενδιαφέρον τους και συνεπώς τον αξιολογούν αρνητικά. Προτείνουν όμως τα μαθήματα να διδάσκονται με χρήση της τεχνολογίας και μεθόδων που τους ενεργοποιούν και τους συμπεριλαμβάνουν στη διδασκαλία.

«Όχι, δεν μου αρέσει η διδασκαλία έτσι όπως γίνεται. Βασικά σε κάποια μαθήματα δεν μπορείς να χρησιμοποιείς πάρα πολλούς τρόπους, αλλά δεν έχουν, δεν έχουν και τα μέσα για να το κάνουν, δηλαδή δε φταίνε μόνο οι καθηγητές. Τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν ούτε διαδραστικούς πίνακες! Τίποτα δεν μπορούν να μας δείξουν, έστω κάτι σε powerpoint. Ακόμα και οι υπολογιστές είναι ελάχιστοι. Δεν…εντάξει δεν φταίνε οι καθηγητές σε αυτό. Όχι δεν είμαι ευχαριστημένη, δεν.» Μ18

«Όταν π.χ ένας καθηγητής μπαίνει στο μάθημα και αρχίζει μιλάει μόνος του και δεν λέει π.χ δεν ρωτάει τους μαθητές για να υπάρχει διάλογος εεε αυτός είναι ένας λάθος τρόπος νομίζω. Θα έπρεπε να υπάρχει διάλογος μεταξύ μαθητή και καθηγητή.» Μ5

Στη συνέχεια των συνεντεύξεων στο επίκεντρο τέθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των δρώντων στο σχολικό θεσμό και ειδικότερα οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε πως δεν έχει μεγάλα παράπονα από τους καθηγητές της και χαρακτήρισε τις σχέσεις αυτές ως «*καλές σε γενικές γραμμές*». Η ερμηνεία αυτής της φράσης αναδύθηκε σε μία εύκολη διαδικασία, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες έσπευδαν να εξηγήσουν την αρχική τους τοποθέτηση.

Όπως προέκυψε, λοιπόν, οι συμμετέχοντες μαθητές λυκείου διαχωρίζουν τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους σε καλές και τυπικές. Οι πρώτες αναπτύσσονται κυρίως με νεότερους καθηγητές, με τους οποίους αισθάνονται εγγύτητα, και με καθηγητές που, όπως λένε, «ενδιαφέρονται». Το ρήμα αυτό καθρεφτίζει, όπως αποδεικνύεται από την ανάλυση των απαντήσεων των

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

συμμετεχόντων, συμπεριφορές καθηγητών τους που δείχνουν ενδιαφέρον όχι μόνο στο να κατακτήσουν οι μαθητές τους τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά και στο να τους ακούσουν, να τους υποστηρίξουν ψυχοσυναισθηματικά και πρακτικά, να τους κατανοήσουν και να τους συμβουλέψουν για ζητήματα οικογενειακά, κοινωνικά, προσωπικά.

«Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που είναι πάρα πολύ κοντά στα παιδιά και να σε πουν στείλε μου στο messanger αν έχεις ααπορία, εεε να σε βοηθήσουν σε ό, τι θέμα έχεις. Απλά υπάρχουν και κάποιοι που είναι τελείως αδιάφοροι δεν τους νοιάζει (καταφατικό επιφώνημα φοιτήτριας).» Μ5

«Εεε δεν έχω καλές σχέσεις με όλους. Υπάρχουν πάλι καθηγητές που κάθονται εκεί και σε ακούνε με τις ώρες, αν υπάρχει πρόβλημα. Και εξωσχολικό να είναι, όχι απαραίτητα στο σχολείο. Γιατί, για το μπούλινγκ κυρίως, υπάρχουν καθηγητές που σε υποστηρίζουν όσο δεν πάει. Με αυτούς έχω καλές σχέσεις. Και υπάρχουν και άλλοι που δεν δίνουν σημασία. Με αυτούς έχω μάλλον τυπικές.» Μ15

Συζήτηση

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και την παρουσίαση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας έγινε εφικτή η αξιολόγηση της λειτουργίας του λυκείου από τους ίδιους του τους μαθητές, ενεργούς δρώντες σ' αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η παρεχόμενη στο λύκειο εκπαίδευση, η καθημερινή διδασκαλία και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των δρώντων στο πλαίσιο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας παρουσιάστηκαν, αποτιμήθηκαν και αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες εφήβους μαθητές, οι οποίοι εκφράστηκαν με ειλικρίνεια, συναισθηματισμό, προθυμία και ελπίδα στο ότι συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στη βελτίωση των όσων δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις, που έχουν τεθεί, ή δεν καλύπτουν τις ανάγκες, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί.

Η άτυπη αυτή αξιολόγηση φέρει τόσο αρνητικά, όσο και θετικά πρόσημα. Οι πρακτικές ελλείψεις των σχολείων, ο σταθερά θεωρητικός προσανατολισμός των διδασκόμενων μαθημάτων, η ανάγκη παρακολούθησης φροντιστηριακής ενισχυτικής εκπαίδευσης, τα φαινόμενα βαθμοθηρίας και ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου, αλλά και η προσκόλληση σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους αναδεικνύονται αβίαστα από τους συμμετέχοντες, χωρίς ωστόσο να εκπλήσσουν, αφού ουσιαστικά επιβεβαιώνουν και παλαιότερες σχετικές έρευνες (Νόβα-Καλτσούνη, 2010; Πολυμίλη, 2014; Ζιάκα, 2021). Στον αντίποδα της θετικής αποτίμησης, οι έφηβοι μαθητές αξιολογούν θετικά ως προς το περιεχόμενό τους και τη χρησιμότητά τους τα πανελληνίως εξεταζόμενα μαθήματα, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Γιαννακόπουλου (2014) και τα όσα συνολικά κατακτούν μέσα από τη σχολική τους φοίτηση.

Ταυτόχρονα, όμως, οι συμμετέχοντες μαθητές λυκείου αναδεικνύουν και άλλα ζητήματα που χαρακτηρίζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και για τα οποία γίνεται περιορισμένος λόγος στην ελληνική βιβλιογραφία. Τα ζητήματα αυτά αφορούν στον διαχωρισμό των μαθημάτων σε σημαντικά και μη, με την μοιραία αντίστοιχη διάκριση και του έργου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μη πανελληνίως εξεταζόμενα μαθήματα (Παπακωνσταντίνου, 2022), αλλά και την ανάγκη για μαθήματα που να τους προετοιμάζουν για την ενήλικη ζωή (Lowety,

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

2008). Ακόμη, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα φέρονται να αναγνωρίζουν τη σημαντική θέση του σχολείου στην κοινωνία και, παρά το γεγονός ότι βρίσκονται στην εφηβεία, να αξιολογούν θετικά την σχολική προσήλωση στην εκμάθηση του σεβασμού των κανόνων.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί και ενδεχομένως να διερευνηθεί περαιτέρω, το γεγονός πως ορισμένα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με ευρήματα πρότερων ερευνών. Ενώ, λοιπόν, πρότερες έρευνες συσχετίζουν την επίδοση και τη βαθμολογία των μαθητών με την απογοήτευσή τους από τη λειτουργία του σχολείου (OECD, 2013) και αναφέρουν δύσκολες ή κακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους (Ζιάκα, 2021), στην παρούσα έρευνα δεν αναδείχθηκε κάτι τέτοιο. Αντιθέτως, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών αξιολογούνται κυρίως θετικά από τους συμμετέχοντες και στη θετική αυτή αξιολόγηση συμβάλλει η αντίληψη των μαθητών πως οι καθηγητές τους υποστηρίζονται ελλιπώς από το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο σε επίπεδο πόρων, όσο και σε επίπεδο καθημερινής δράσης. Τέλος, ενώ οι συμμετέχοντες μαθητές αναφέρονται στην πίεση, που τους ασκείται κατά τη σχολική τους φοίτηση στο λύκειο και στο αυξανόμενο άγχος, όσο πλησιάζουν οι πανελλήνιες εξετάσεις, δεν συνδέουν τα συναισθήματα αυτά με τάσεις αποφυγής της σχολικής φοίτησης ή απόρριψης της σχολικής εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει με μαθητές άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (Moeller et all., 2020; Hrbackova& Hrncirikova, 2022).

Βιβλιογραφία

Bryman,A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Coelho, C. C. de A., & Dell'Aglio, D. D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: Teoria e Prática, 21(*1), 265-281. Ανακτήθηκε από: doi:10.5963/1980/6906/psicologia.v21n1p265-281

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων

Hrbackova, K. & Hrncirikova, Z. (2022) The Perception of School Life From the Perspective of Popular and Rejected Students. *Frontiers in Psychology, 66* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.80161

Lowery, L.,(2008), High School Students' Perceptions of Their High School Experience (Διπλωματική εργασία) Ανακτήθηκε από: High School Students' Perceptions of Their High School Experience (georgiasouthern.edu)

Maxwell, J.A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse

Moeller, J., Brackett, M. A., Ivcevic, Z., & White, A. E. (2020). High school students' feelings: Discoveries from a large national survey and an experience sampling study. *Learning and Instruction, 66*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101301

OECD (2013). *"What Do Students Think About School?", PISA in Focus, 24*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5k4c78mk3g6f-en

OECD (2017), *PISA 2015 Results, 3: Students' Well-Being, PISA,* OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε από: http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Sari, Navy. (2019). Student School Satisfaction and Academic Stress. *PROCEDIA Studi Kasus dan Intervensi Psikologi 2015, 3* (1), 13-18 Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/336407328_Student_School_Satisfaction_and_Academic_Stress

Γιαννακόπουλος, Χ.,(2014), *Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των καθηγητών στο λύκειο που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία* (Διπλωματική εργασία) Ανακτήθηκε από: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (auth.gr)

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας «ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ», ΕΠΙΨΥ (2010), *Οι έφηβοι και το σχολείο.* Ανακτήθηκε από:

https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/Fylladia2010/05_HBSC_2010_EPIPSI_2011.pdf

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας «ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ», ΕΠΙΨΥ (2018), *Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον.* Ανακτήθηκε από:

https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/HBSC2018_03_Sxoleio.pdf

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας «ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ», ΕΠΙΨΥ (2019*), Οι έφηβοι και το σχολείο.* Ανακτήθηκε από:
https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/Deltio_Typou_EPIPSI_Sxoliko_Perivallon_21Nov.pdf

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας «ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ», ΕΠΙΨΥ (2010), *Διακρατικά αποτελέσματα HBSC 2018.* Ανακτήθηκε από:
https://www.epipsi.gr/images/Documents/Deltio_Typou_EPIPSI_19-05-2020_Diakratika.pdf

Ζιάκα Β. (2021). Η ικανοποίηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την παρεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία στο Γενικό Λύκειο. *International Journal of Education, 3,* (6), 137-149 Ανακτήθηκε από:
https://journal.eepek.gr/manuscript/i-ikanopoiisi-ton-mathiton-tis-deyterobathmias-ekpaideysis-apo-tin-parechomeni-ekpaideytiki-diadikasia-sto-geniko-lykeiolp3WIyQ7ew

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., & Καλλινικάκη, Θ. (2015*). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Παπακωνσταντίνου Α. Ά. (2022). Γονικές επιρροές στη βαθμολόγηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 33–56. https://doi.org/10.12681/plogos.30598

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Οι στάσεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4,* 177-194. Ανακτήθηκε από:
https://doi.org/10.12681/hjre.8860

Παρασκευάς, Ε. (2020). *Μαθητική Ηγεσία-Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Πολυμίλη, Α. Χ. (2014). *Το φροντιστήριο ως λανθάνον δομικό στοιχείο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την εισαγωγή των μαθητών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Πόππη, Φ. (2015) *Η αξιολόγηση των διδακτικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού στα από τους μαθητές του: Έλεγχος της γενικευσιμότητας των δεδομένων.* Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αξιολόγηση της ιδιαίτερης πολιτικής σχολικών μονάδων στην Ελλάδα: Δυνατότητες ανάπτυξης προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας

Βασιλική Πολυμεροπούλου[1], Λεωνίδας Κυριακίδης[2]
[1]Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Παν. Κύπρου· Σ.Ε.Π., Α.Π.Κ.Υ. & Frederick
[2]Καθηγητής Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Παν. Κύπρου

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αξιολογήσει τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας που βρίσκονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Βασικός σκοπός της είναι η ανάπτυξη και εγκυροποίηση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο έχει αντληθεί από το δυναμικό μοντέλο και επιδιώκεται να εφαρμοστεί στο δευτεροβάθμιο ελληνικό σχολείο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιθυμεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ιδιαίτερη πολιτική που εφαρμόζει το σχολείο σε σχέση με δύο μεγάλες περιοχές της σχολικής ζωής, (α) Το Περιβάλλον Μάθησης και (β) τη διδασκαλία. Σε ότι αφορά το περιβάλλον μάθησης εξετάζονται τέσσερεις πτυχές και πιο συγκεκριμένα: η συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών υλικών και άλλων πηγών μάθησης. Αναφορικά με τη διδασκαλία εξετάζονται τρεις περιοχές παραγόντων που είναι η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, η παροχή ευκαιριών μάθησης και η ποιότητα διδασκαλίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την τρέχουσα σχολική χρονιά 2023-2024 με τη συμμετοχή 17 σχολικών μονάδων (10 γυμνάσια και 7 λύκεια). Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλαμβάνει δυο μετρήσεις, μια στην αρχή της χρονιάς και μια στο τέλος, ώστε να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα για την εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα δημοσίευση θα ανακοινωθούν τα αποτελέσματα από την πρώτη μέτρηση, στην οποία ανταποκρίθηκαν 141 εκπαιδευτικοί και από τις 17 σχολικές μονάδες. Προκειμένου να εγκυροποιηθεί το ερωτηματολόγιο, εκτός από τον βαθμό αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου βάσει του δείκτη Cronbach a που φάνηκε πολύ υψηλός (a =0,975), ελέγχθηκε η εγκυρότητα γνωρίσματος (construct validity) του ερωτηματολογίου μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis). Η ανάλυση διασποράς έδειξε ότι τα δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς είναι γενικεύσιμα σε επίπεδο σχολείου. Περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι ο παράγοντας με τη χαμηλότερη τιμή είναι η πολιτική που υιοθετεί το σχολείο αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας. Επιπλέον, με τη βοήθεια της επαγωγικής στατιστικής φάνηκε ότι οι απόψεις για τη σχολική τους μονάδα δεν καθορίζονται από προσωπικά τους χαρακτηριστικά όπως τα χρόνια υπηρεσίας. Τέλος, στο άρθρο διατυπώνονται εισηγήσεις για τρόπους αξιοποίησης της έρευνας που αφορούν την ανάπτυξη προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης με τη βοήθεια της δυναμικής προσέγγισης.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση σχολικής μονάδας, Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, παράγοντες αποτελεσματικότητας, εγκυροποίηση

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Evaluation of the special policy of school in Greece: Possibilities of developing programs to improve school effectiveness

Abstract

The present research seeks to evaluate the effectiveness factors of the Dynamic Model of Educational Effectiveness located at the level of the school. Its main purpose is the development and validation of a questionnaire, which has been drawn from the dynamic model and is intended to be applied in the secondary Greek school. This specific questionnaire wishes to explore the views of teachers regarding the particular policy applied by the school in relation to two major areas of school life, (a) the learning environment and (b) teaching. Regarding the learning environment, four aspects are examined, more specifically: the behavior of students outside the classroom, the cooperation between teachers, the relations with parents and the wider school community and the utilization of educational materials and other learning sources. In relation to teaching, three areas of factors are examined, which are the use of teaching time, the provision of learning opportunities and the quality of teaching. The research was carried out in the school year 2023-2024 with the participation of 17 school units (10 high schools and 7 high schools). The research design includes two measurements, one at the beginning of the year and one at the end, so that safe conclusions can be drawn for the validation of the questionnaire. In this publication, the results from the first measurement will be announced, to which 141 teachers from all 17 school units responded. In order to validate the questionnaire, in addition to the degree of reliability of the questionnaire based on the Cronbach a index which appeared to be very high (a =0.975), the construct validity of the questionnaire was checked through Confirmatory Factor Analysis. Analysis of variance showed that the data from the teachers are generalizable to the school level. Descriptive analysis showed that the factor with the lowest value is the policy adopted by the school regarding the quality of teaching. In addition, with the help of inductive statistics it was shown that the views of their school unit are not determined by their personal characteristics such as years of service. Finally, the article makes suggestions for ways to utilize the research related to the development of school improvement programs with the help of the dynamic approach.

Keywords: school evaluation, Dynamic Model of Educational Effectiveness, effectiveness factors, validation

Εισαγωγή

Αναπτύσσουν οι σχολικές μονάδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) ιδιαίτερη πολιτική; Μπορεί αυτή να αξιολογηθεί; Πως μπορεί να αξιοποιηθεί πρακτικά η αξιολόγηση της ιδιαίτερης πολιτικής του σχολείου προκειμένου να βελτιώσει το ίδιο την αποτελεσματικότητά του; Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν το ουσιαστικό κίνητρο για την πραγματοποίησή της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία για το λόγο αυτό εστίασε στο επίπεδο του σχολείου.

Η δομή της συγκεκριμένης επομένως εισήγησης αποτελείται από 3 μέρη. Στο πρώτο αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο έχει στηριχθεί η

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

συγκεκριμένη έρευνα, στο δεύτερο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα και στο τρίτο ακολουθεί μια σύντομη συζήτηση καθώς η έρευνα βρίσκεται υπό εξέλιξη.

Θεωρητικό υπόβαθρο έρευνας

Οριοθέτηση της έννοιας «πολιτική» του σχολείου

Τι εννοείται όμως με το όρο ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου; Αυτή είναι κάτι διαφορετικό από την επίσημη πολιτική που προέρχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα; Στην ουσία λέγοντας ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου πρόκειται για την πρακτική εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, οι εφημερίες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων αποτελούν θεσμοθετημένη αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών και διαδικασία. Παρόλα αυτά, το κάθε σχολείο ορίζει τον αριθμό των εφημερευόντων εκπαιδευτικών, διερευνά ποια είναι τα «επικίνδυνα» σημεία του σχολείου και ορίζει συγκεκριμένες περιοχές εφημερίας κ.α. Στην περίπτωση αυτή, το σχολείο αναπτύσσει μια ιδιαίτερη πολιτική βάσει των αναγκών του και αυτή σαφέστατα διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα σχολεία καθώς οι ανάγκες τους είναι διαφορετικές.

Με το ανωτέρω παράδειγμα γίνεται ξεκάθαρο ότι αφενός υπάρχει ένα νομοθετικό πλαίσιο κοινό για όλες τις σχολικές μονάδες, εντούτοις το κάθε σχολείο, έχοντας τη δική του δυναμική, είναι σε θέση να αναπτύσσει την ιδιαίτερη πολιτική του προκειμένου να ανταποκρίνεται στο μέγιστο δυνατό στις ανάγκες του. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του επιπέδου το σχολείου ως συνδιαμορφωτής της κάθε επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ συνάμα αναδεικνύεται η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας η οποία εστιάζει στο συγκεκριμένο επίπεδο και επιδιώκει να διερευνήσει την ιδιαίτερη πολιτική του ελληνικού σχολείου με σκοπό όμως τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του. Με ποιον τρόπο όμως θα αξιολογηθεί η ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου και σε ποιους τομείς θα εστιάσει;

Στο σημείο αυτό είναι ιδιαιτέρως σημαντικό να αποσαφηνιστεί ότι για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια έρευνα που να χρησιμοποιεί κάποιο εργαλείο ποσοτικής μέτρησης, το οποίο να αξιοποιείται για την αξιολόγηση της ιδιαίτερης πολιτικής του σχολείου. Οπότε ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εγκυροποίηση ενός τέτοιου εργαλείου μέτρησης για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιλέχθηκε να εγκυροποιηθεί το εργαλείο μέτρησης του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας το οποίο εστιάζει σε δυο βασικούς τομείς: στην πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης.

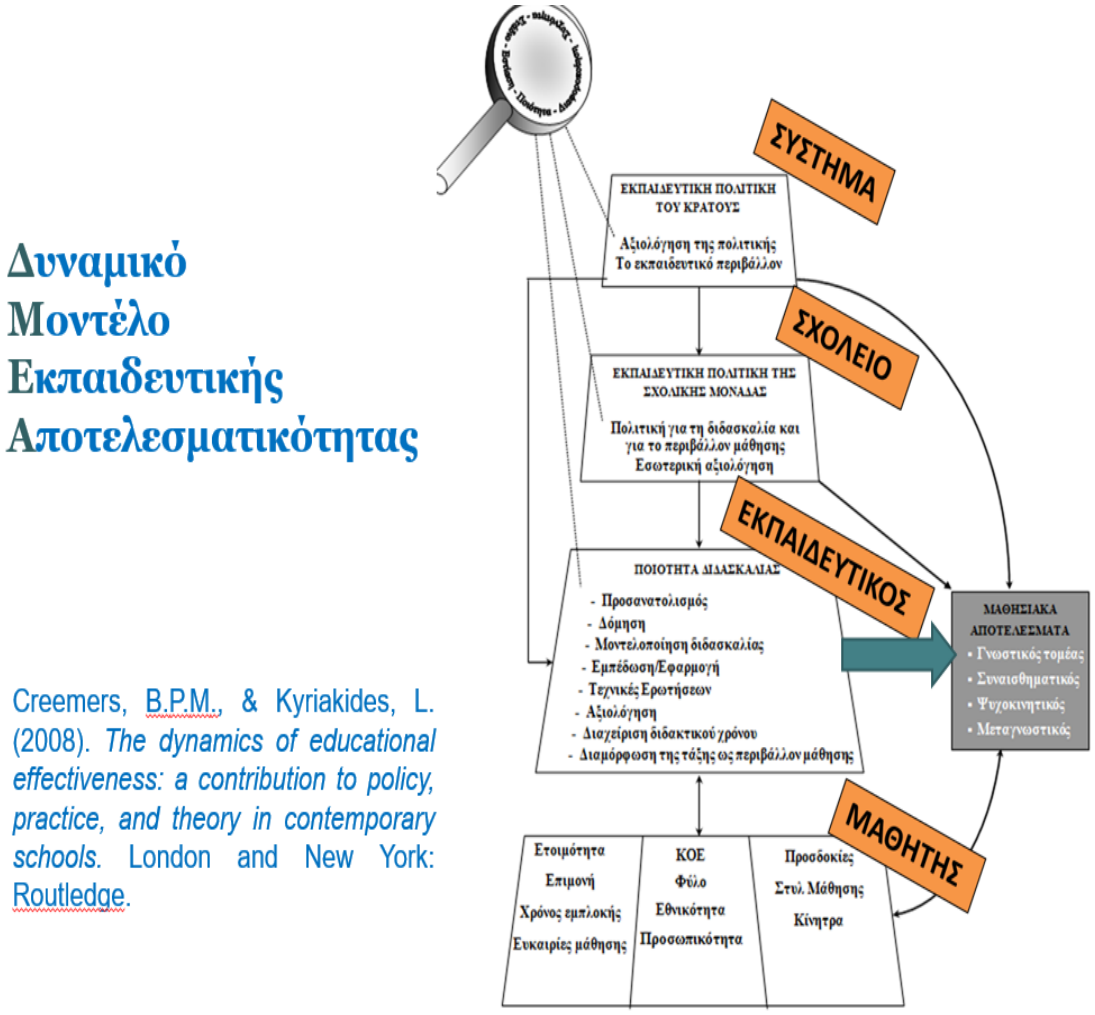
Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) ως θεωρητικό πλαίσιο για την εφαρμογή μηχανισμών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Το Δ.Μ.Ε.Α. είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο (*Σχήμα 1*) και αναφέρεται σε σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ παραγόντων που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα (μαθητής, σχολική τάξη, σχολείο, εκπαιδευτικό σύστημα) και σε σχέσεις

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ανάμεσα σε παράγοντες που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Για το σκοπό της έρευνας εστίαση θα γίνει στο επίπεδο του σχολείου. Συγχρόνως υιοθετεί πέντε διαστάσεις μέτρησης του κάθε παράγοντα ανεξαρτήτως επιπέδου: τη συχνότητα, την εστίαση, το στάδιο, την ποιότητα και τη διαφοροποίηση (Chistoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers, 2014·Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009). Το Δ.Μ.Ε.Α. μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη μηχανισμού διαμορφωτικής αξιολόγησης της πολιτικής της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της ανάπτυξης θετικού μαθησιακού κλίματος (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013).

Σχήμα 1.
Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α) των Creemers & Kyriakides, 2008



Ειδικότερα, το δυναμικό μοντέλο αναφέρεται σε τέσσερεις παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολειου:

1. στην πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και ενεργειες που λαμβανονται υποψη για τη βελτιωση της διδακτικης πρακτικης

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

2. στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και ενεργειες που λαμβανονται υπόψη για τη βελτιωση του μαθησιακου περιβαλλοντος του σχολειου,
3. στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και
4. στην αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία

Αναλυτικότερα ο πρώτος παράγοντας που αφορά την πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και τη βελτίωση αυτής, επιμερίζεται σε επιμέρους παράγοντες που αφορούν την ποσότητα και την ποιότητα διδασκαλίας αλλά και τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρονται στους μαθητές/τριες. Όσον αφορά τη ποσότητα της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη:

- Η πολιτική του σχολείου αναφορικά με το χρόνο διδασκαλίας (τα μαθήματα ξεκινούν χωρίς καθυστερήσεις και ολοκληρώνονται στην ώρα τους, δεν διακόπτεται η μαθησιακή διαδικασία π.χ. για ανακοινώσεις ή για προετοιμασία σχολικών εορτών και άλλων εκδηλώσεων).
- Η πολιτική που ακολουθείται για τους τρόπους διαχειρισης της απουσίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, ώστε να μεγιστοποιείται ο διδακτικός χρόνος.
- Η πολιτική που ακολουθείται για την κατ΄ οίκον εργασία των μαθητών/τριών.
- Η πολιτική που ακολουθείται για το πρόγραμμα μαθημάτων και το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Όσον αφορά τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρονται στους μαθητές/τριες λαμβάνεται υπόψη εάν το σχολείο έχει κάποιο μάκρο ή/και βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών στους μαθητές/τριες, την υποστήριξη που προσφέρεται στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την αξιοποίηση των διδακτικών επισκέψεων και εκδρομών ή άλλων εξωδιδακτικών δράσεων που πραγματοποιούνται για μαθησιακούς /γνωστικούς σκοπούς.

Τέλος, η ποιότητα της διδασκαλίας αναφέρεται στο βαθμό που στο σχολείο γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Πολιτική του σχολείου για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου

Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Στο επίκεντρο τίθεται η πολιτική που υιοθετείται από το σχολείο προκειμένου να προσφέρονται ποικίλα ερεθίσματα στους μαθητές. Η διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος στο σχολείο αποτελεί βασικό δείκτη των αποτελεσματικών σχολείων. Συνάμα, η έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα έχει φανερώσει ότι αφενός τα σχολεία με τέτοιο μαθησιακό κλίμα επιδιώκουν να καλύψουν τις ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, αφετέρου βρίσκονται σε μια διαρκή επαναξιολόγηση των εσωτερικών διαδικασιών τους με σκοπό να αγγίζουν πιο αποτελεσματικά τους μαθησιακούς στόχους που θέτουν και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες. Εντός αυτού του πλαισίου, στο δυναμικό μοντέλο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αναπτύσσονται 5 πτυχές ώστε να διερευνάται το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Αυτοί είναι οι εξής:

- Η συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών
- Εξωστρέφεια του σχολείου όπως αυτή εκδηλώνεται με τη συνεργασία που αναπτύσσεται με τους γονείς, την κοινότητα και άλλους φορείς ή θεσμούς
- Πρόβλεψη για παροχή ικανοποιητικών πηγών μάθησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές
- Οι αξίες που αναπτύσσονται στο σχολείο και σχετίζονται με τη μάθηση

Οι πρώτες τρεις πτυχές αναφέρονται στο πλαίσιο λειτουργίας που διαμορφώνεται από το σχολείο και αφορούν τη δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος εντός και εκτός τάξης. Αυτές οι πτυχές δεν αποσκοπούν αποκλειστικά στη μάθηση των μαθητών. Για παράδειγμα η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να οδηγεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της επιδρά στις διδακτικές τους πρακτικές καταλήγοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης γνωρίζουμε ότι οι μαθητές διάγουν ένα τμήμα της σχολικής τους ημέρας αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς (Νόβα-Καλτσούνη, 2001· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001) παρατηρούνται κυρίως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή και των όποιων απουσιών των εκπαιδευτικών από τη σχολική τάξη. Οπότε η ξεκάθαρη πολιτική από μέρους της σχολικής κοινότητας θεωρείται επιβεβλημένη ώστε τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται ανάλογα.

Αναφορικά με τη δεύτερη πτυχή, αυτή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να φανεί πως αυτή εκδηλώνεται στο σχολικό πλαίσιο καθώς η επίδρασή της είναι σημαντική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Η τρίτη πτυχή αφορά την εξωστρέφεια που αναπτύσσει το σχολείο στην πολιτική συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς, την κοινότητα ή/και άλλους φορείς και θεσμούς.

Η τέταρτη πτυχή σχετίζεται με την παροχή ικανοποιητικών πηγών μάθησης, πτυχή που εξελίσσει εκπαιδευτικούς και μαθητές. Εάν για παράδειγμα στο σχολείο υπάρχουν διαθέσιμοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και κατάλληλα λογισμικά προς ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, τότε και οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται αλλά και οι μαθητές μετέχουν σε ένα περιβάλλον με ποικίλα μαθησιακά ερεθίσματα.

Αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου

Στο δυναμικό μοντέλο η αξιολόγηση των δυο πρώτων παραγόντων αποτελεσματικότητας(πολιτική για τη διδασκαλία και για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου) και των ενεργειών που υιοθετούνται στο πλαίσιο αυτών από το σχολείο είναι σημαντική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Έτσι λοιπόν οι παράγοντες αυτοί μπορούν να αξιολογηθούν βάσει των παρακάτω διαστάσεων:

- Της συχνότητας

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

- Της εστίασης
- Του σταδίου
- Της ποιότητας και
- Της διαφοροποίησης

Ειδικότερα, η συχνότητα αποτελεί το μοναδικό ποσοτικό τρόπο μέτρησης εφαρμογής και λειτουργίας του κάθε παράγοντα. Αυτό που αποτιμάται στο επίπεδο του σχολείου είναι πόσες φορές κατά τη διάρκεια της χρονιάς το σχολείο συγκεντρώνει δεδομένα τα οποία εστιάζουν στην αξιολόγηση της πολιτικής των δυο παραγόντων.

Ακολουθεί η εστίαση, σύμφωνα με την οποία εξετάζονται ποιες συγκεκριμένες οπτικές του παράγοντα της διδασκαλίας και του παράγοντα του μαθησιακού περιβάλλοντος αξιολογούνται.

Η διάσταση του σταδίου εστιάζει στην περίοδο κατά την οποία συγκεντρώνονται τα ερευνητικά δεδομένα.

Η διάσταση της ποιότητας εξασφαλίζεται λαμβάνοντας υπόψη τις ψυχομετρικές ιδιότητες των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση δεδομένων.

Τέλος, η διάσταση της διαφοροποίησης αναφέρεται στην προτεραιοποίηση που δίνει το σχολείο στο να διεξάγει αξιολόγηση σε συγκεκριμένα πεδία της διδασκαλίας ή/και του μαθησιακού περιβάλλοντος λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Για το σκοπό της έρευνας δεν πραγματοποιήθηκε εστίαση στην αξιολόγηση του σχολείου βάσει των πέντε διαστάσεων αλλά προτεραιότητα δόθηκε στην εγκυροποιηση του εργαλείου μέτρησης για το ελληνικό συγκείμενο, το οποίο αποτυπώνει την πολιτική του ελληνικού σχολείου στους δυο βασικούς τομείς: της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης.

Έρευνες εγκυροποίησης του δυναμικού μοντέλου

Το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα έρευνα έχει εγκυροποιηθεί σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα μέσα από πλήθος ερευνών, για τις οποίες θα ακολουθήσει μια αδρομερής αναφορά παρακάτω. Περισσότερες πληροφορίες μπορεί κάποιος να αναζητήσει στο βιβλίο των Kyriakides, Creemers, Panayiotou, & Charalambous (2021).

Ειδικότερα, η πρώτη έρευνα των Demetriou & Kyriakides (2012) πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, το έτος 2007-2008, ήταν πειραματική και συμμετείχαν 60 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Φάνηκε ότι τα σχολεία που ανέπτυξαν μηχανισμούς αξιολόγησης του σχολείου μέσω της δυναμικής προσέγγισης και με την καθοδήγηση της υποστηρικτικής ομάδας βελτίωσαν περισσότερο τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών/τριών συγκριτικά με τα σχολεία της ομάδας ελέγχου.

Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους Kyriakides, Ioannou, Charalambous, & Michaelidou, (2024). Ήταν διαχρονική πειραματική έρευνα (2014-2017) με τη συμμετοχή 18 σχολείων της Κύπρου. Φάνηκε, μέσω πολυεπίπεδων αναλύσεων, ότι τα σχολεία της πειραματικής ομάδας πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα στην αποτελεσματικότητα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

των παραγόντων που αναπτύσσονταν στο επίπεδο του σχολείου συγκριτικά με τα σχολεία της ομάδας ελέγχου ενώ και οι επιδόσεις των μαθητών/τριών βελτιώθηκαν λόγω και της συστηματικής εφαρμογής της δυναμικής προσέγγισης σε βάθος τριών ετών.

Η τρίτη έρευνα εστίαζε στην επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Kyriakides, Creemers, Muijs et al., 2014). Συμμετείχαν 15 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 5 χώρες (Βέλγιο, Κύπρος, Αγγλία, Ελλάδα και Ολλανδία), τα οποία μέσω υποστήριξης που έλαβαν με την αξιοποίηση της δυναμικής προσέγγισης, επιδίωκαν να μειώσουν τα φαινόμενα εκφοβισμού. Πραγματοποιήθηκε το 2009-2010 και ήταν πειραματική. Διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία τα οποία εφάρμοσαν τη δυναμική προσέγγιση μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων μειώθηκαν αισθητά τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τα σχολεία της ομάδας ελέγχου.

Η τέταρτη έρευνα ήταν πειραματική, πραγματοποιήθηκε στη Κύπρο τη σχολική χρονιά 2012-2013 και προσανατολισμό είχε τη διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση (Charalambous, Kyriakides, & Creemers, 2018). Συμμετείχαν 40 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από μειονεκτούσες κοινωνικοοικονομικές περιοχές, τα οποία μοιράστηκαν στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου. Φάνηκε ως προς τη διάσταση της ποιότητας ότι στα σχολεία της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκε περισσότερο η επίδοση των μαθητών συγκριτικά με τα σχολεία της ομάδας ελέγχου. Όσον αφορά τη διάσταση της ισότητας προέκυψε μείωση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών/τριών στην επίδοση μόνο για τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας.

Τέλος, η πέμπτη έρευνα ήταν πειραματική και αποτελούσε τμήμα ενός τριετούς ευρωπαϊκού προγράμματος που στόχο είχε την υποστήριξη σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ήταν σε μειονεκτούσες κοινωνικοοικονομικά περιοχές ώστε μέσω της δυναμικής προσέγγισης να ενισχυθούν οι βασικές δεξιότητες των μαθητών/τριών στα μαθηματικά. Πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2015-2016 από τους Kyriakides, Charalambous, Creemers, & Dimosthenous (2019) με τη συμμετοχή 72 σχολείων από 4 Ευρωπαϊκές χώρες (Κύπρος, Αγγλία, Ελλάδα και Ιρλανδία). Φάνηκε ότι για τα σχολεία της ομάδας ελέγχου αυξήθηκε μέχρι το τέλος της χρονιάς η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών/τριών, ενώ δεν συνέβη το ίδιο για την πειραματική ομάδα που παρέμεινε σταθερή.

Αξίζει να επισημανθεί ότι στις ανωτέρω έρευνες διερευνήθηκε και η επίδραση των όποιων παρεμβάσεων που ακολούθησαν μετά την αξιολόγηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας του σχολείου. Στην παρούσα έρευνα δεν επιδιώκεται αυτού του τύπου η διερεύνηση αλλά επιδιώκεται η εγκυροποίηση του εργαλείου του δυναμικού μοντέλου στην ελληνική εκπαίδευση και δη τη δευτεροβάθμια, καθώς εντοπίζεται περιορισμένος αριθμός ερευνών που να διερευνούν τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό καθιστά την έρευνα σημαντική για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ερευνητικά ερωτήματα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Βάσει της προηγηθείσας βιβλιογραφικής επισκόπησης διαμορφώνονται οι στόχοι της έρευνας εν είδει ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Επιδιώκεται η εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου του εκπαιδευτικού, που διερευνά την/τις πολιτική/ές που αναπτύσσεται/ονται στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον. Επομένως, κατά πόσο το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιτελεί τον αρχικό σχεδιασμό του εντός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συγκείμενου;
2. Ποιοι παράγοντες από το επίπεδο του σχολείου θα αναδειχθούν για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο ως εκείνοι που χρειάζεται να δοθεί έμφαση και προτεραιότητα για βελτίωση;
3. Ποιοι παράγοντες θα αναδειχθούν για το κάθε σχολείο; Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανά σχολείο ως προς τους παράγοντες;

Μεθοδολογία έρευνας

Σχεδιασμός έρευνας – Δειγματοληψία

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η εγκυροποίηση του εργαλείου μέτρησης του Δ.Μ.Ε.Α. για την πολιτική του σχολείου στο πεδίο της διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και ιδιαίτερα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό αρχικά χορηγήθηκε πιλοτικά- σε δείγμα 15 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- το σχετικό εγκυροποιημένο, από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ερωτηματολόγιο. Μετά την πιλοτική χρήση και τις όποιες αλλαγές και εφόσον είχε εξασφαλιστεί η έγκριση τόσο από τους διευθυντές των σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα όσο και από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δόθηκε για συμπλήρωση στις συμμετέχουσες σχολικές μονάδες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι διευθυντές όλων των σχολείων του νομού Φθιώτιδας, εκτός των Επαγγελματικών Λυκείων, είχαν ενημερωθεί μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος για το σκοπό, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της έρευνας και συμμετείχαν μόνο όσοι ανταποκρίθηκαν θετικά. Από τις 57 σχολικές μονάδες ανταποκρίθηκαν θετικά οι 17. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στις συμμετέχουσες σχολικές μονάδες το διάστημα από τον Οκτώβριο έως το Νοέμβριο του 2023 προκειμένου να συμπληρωθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς και τη διευθυντική ομάδα των σχολείων και σχεδιάζεται να επαναχορηγηθεί στη λήξη (Μάιος – Ιούνιος 2024) του διδακτικού έτους.

Ερευνητικό Εργαλείο

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε προκειμένου να αποτιμηθεί η πολιτική του κάθε σχολείου είναι το ερωτηματολόγιο που έχει δημιουργηθεί από τους Creemers και Kyriakides (2012) με την προσθήκη των χρόνων υπηρεσίας του κάθε εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει εγκυροποιηθεί από πλείστες έρευνες (Kyriakides & Charalambous, 2020· Kyriakides & Creemers, 2011· Kyriakides & Creemers, 2013· Kyriakides, Creemers, Antoniou, Demetriou, & Charalambous, 2015· Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο να αποτυπώσει την οπτική τους για την πολιτική που ακολουθεί η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν σε σχέση με δύο μεγάλες περιοχές της σχολικής ζωής, (α) τη διδασκαλία και (β) το Περιβάλλον Μάθησης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 40 ερωτήσεις τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Απόλυτα) και χωρίζεται σε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δηλώσεις (1-27) που αφορούν σε πρακτικές που παρατηρούνται στο σχολείο και σχετίζονται με τη διαμόρφωση της ιδιαίτερης πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και του περιβάλλοντος μάθησης. Το δεύτερο μέρος: περιλαμβάνει δηλώσεις (28-40) που αφορούν σε πρακτικές που παρατηρούνται στο σχολείο και σχετίζονται με τη αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στην ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα μόνο του πρώτου μέρους.

Δείγμα έρευνας

Από τις 17 σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα 10 ήταν Γυμνάσια και τα 7 Λύκεια. Από αυτά τα 11 αναπτύσσονται σε αστική περιοχή ενώ τα υπόλοιπα 6 σε ημιαστική. Κατά τη πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου ανταποκρίθηκαν 141 εκπαιδευτικοί. Δεν ζητήθηκαν δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα παρά μόνο τα έτη προϋπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Αποτελέσματα

Βασικός προσανατολισμός της έρευνας ήταν να φανεί εάν το ερωτηματολόγιο του δυναμικού μοντέλου μπορούσε να ανταποκριθεί στα ελληνικά δεδομένα και να αναδείξει εκείνους τους παράγοντες που επιδέχονται βελτίωσης, τόσο στο σύνολο των συμμετεχόντων σχολικών μονάδων όσο και ανά σχολική μονάδα.

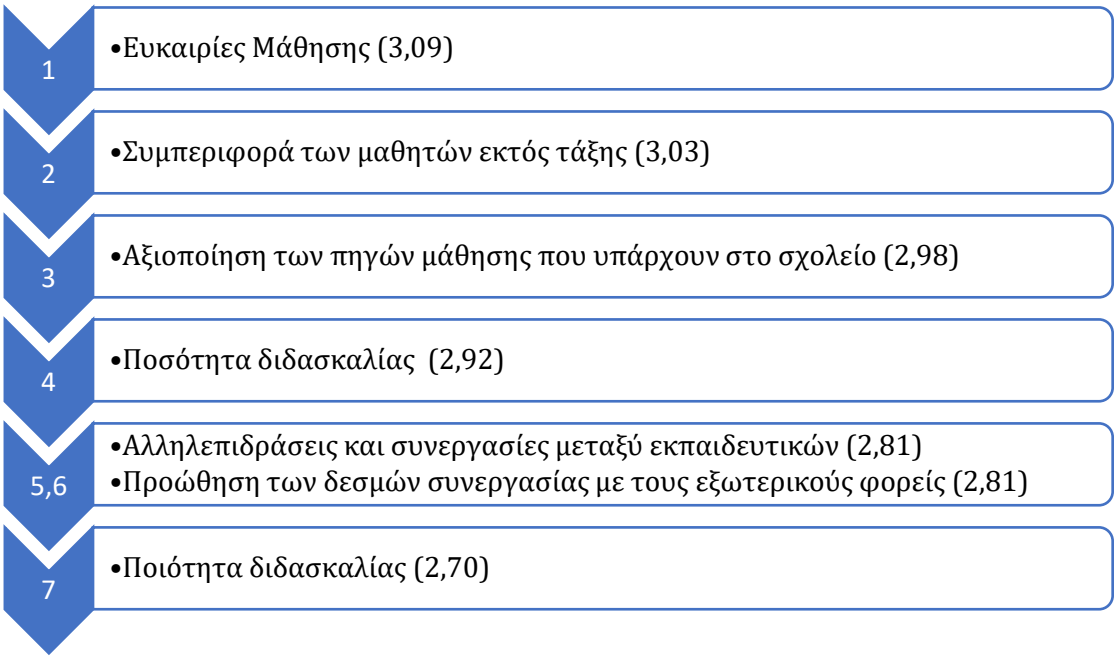
Έτσι λοιπόν ελέγχθηκε ο βαθμός αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου βάσει του δείκτη Cronbach a, ο οποίος φάνηκε πολύ υψηλός (a =0,975) ενώ ελέγχθηκε η εγκυρότητα γνωρίσματος (construct validity) του ερωτηματολογίου μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis). Η ανάλυση διασποράς έδειξε ότι τα δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς είναι γενικεύσιμα σε επίπεδο σχολείου. Βάσει των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να αποτιμήσει τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας διαμορφώνοντας την ιδιαίτερη πολιτική της.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) που βρίσκονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας προέκυψε συγκεντρωτικά το παρακάτω σχήμα (*Σχήμα 2*). Όπως φαίνεται ως χαμηλότερος παράγοντας αναδείχθηκε η πολιτική που υιοθετεί το σχολείο αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας, ενώ ο παράγοντας με την υψηλότερη βαθμολογία ήταν οι ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται στους μαθητές. Οι επόμενοι παράγοντες προς βελτίωση είναι οι «Αλληλεπιδράσεις και συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών» και η «Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς», οι οποίοι ισοβαθμούν.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Επιπλέον, με τη βοήθεια της επαγωγικής στατιστικής φάνηκε ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη σχολική τους μονάδα δεν καθορίζονται από προσωπικά τους χαρακτηριστικά όπως τα χρόνια υπηρεσίας.

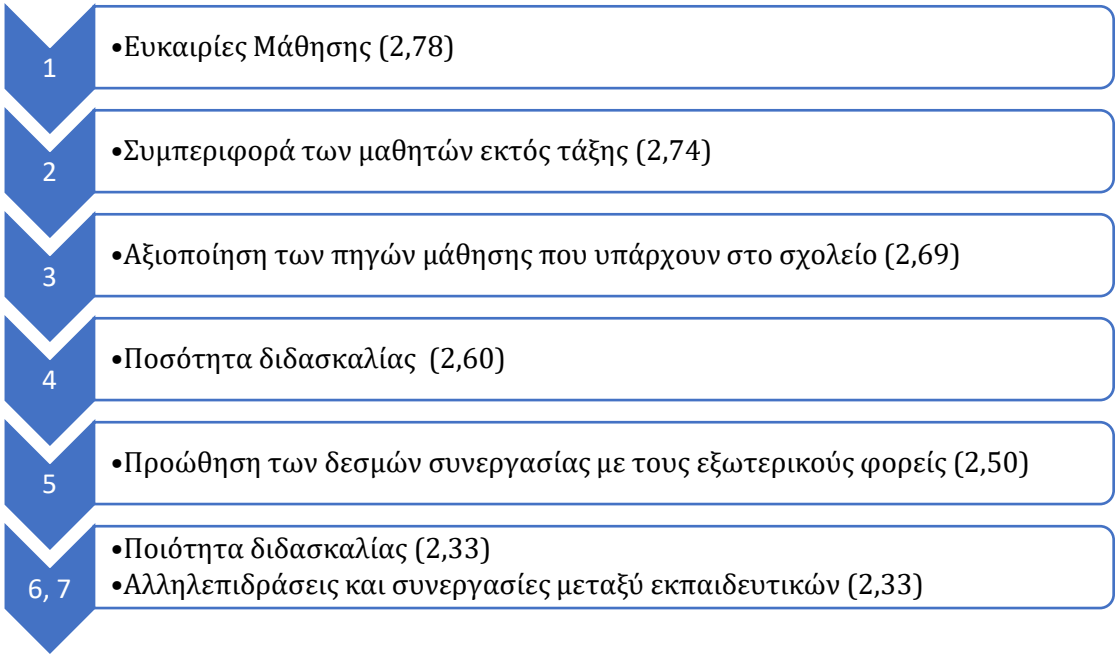
Σχήμα 2.
Αποτελέσματα από τη συμμετοχή όλων των σχολείων



Αντίστοιχα προέκυψαν για την κάθε συμμετέχουσα σχολική μονάδα οι παράγοντες αποτελεσματικότητας, εφόσον ελέγχθηκε ότι το δείγμα ήταν ικανοποιητικό βάσει του μεγέθους της σχολικής μονάδας σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Ενδεικτικά παρουσιάζεται το παρακάτω σχήμα (*Σχήμα 3*) που αφορά την αποτίμηση των παραγόντων μιας σχολικής μονάδας από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε στην αρχή της χρονιάς. Όπως φαίνεται για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα αναδείχθηκαν δυο παράγοντες με τη χαμηλότερη βαθμολογία, η ποιότητα διδασκαλίας και οι αλληλεπιδράσεις και συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών.

Σχήμα 3.
Ενδεικτικά αποτελέσματα από ένα σχολείο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης



Είναι σημαντικό να φανούν και οι παράγοντες προς βελτίωση ανά σχολική μονάδα. Έτσι, ο πίνακας που ακολουθεί (Πιν.1) αποτυπώνει τους δυο παράγοντες προς βελτίωση ανά σχολική μονάδα βάσει του μέσου όρου που συγκέντρωσαν.

Πίνακας 1.
Αποτελέσματα παραγόντων προς βελτίωση ανά σχολική μονάδα

ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	**1ος ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ**	**2ος ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ**
SCH001	Ποιότητα Διδασκαλίας	Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς
SCH002	Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς	Συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης
SCH003	Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	Ποιότητα Διδασκαλίας
SCH004	Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς
SCH005	Ποιότητα Διδασκαλίας	Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
SCH006	Ποιότητα Διδασκαλίας	Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς
SCH007	Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	Ποιότητα Διδασκαλίας
SCH008	Ποιότητα Διδασκαλίας	Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

SCH009	Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολείο	Ποιότητα Διδασκαλίας
SCH010	Ποσότητα διδασκαλίας	Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς
SCH011	Ποιότητα Διδασκαλίας	Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
SCH012	Ποιότητα Διδασκαλίας	Ποσότητα διδασκαλίας
SCH013	Ποιότητα Διδασκαλίας	Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών / Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς
SCH014	Ποιότητα Διδασκαλίας	Ποσότητα διδασκαλίας
SCH015	Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς	Ποιότητα Διδασκαλίας
SCH016	Ποιότητα Διδασκαλίας	Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς
SCH017	Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	Προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς

Συζήτηση - Εισηγήσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής

Η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη καθώς αναμένονται τα αποτελέσματα από τη δεύτερη μέτρηση, ώστε αφενός να εγκυροποιηθεί για ακόμη μία φορά το εργαλείο μέτρησης αφετέρου να αναδειχθούν εκ νέου οι παράγοντες βελτίωσης αποτελεσματικότητας της ιδιαίτερης πολιτικής που αναπτύσσουν τα σχολεία τόσο συνολικά όσο και εξατομικευμένα.

Παρόλα αυτά φάνηκε ότι το εργαλείο μέτρησης του δυναμικού μοντέλου, το οποίο έχει εγκυροποιηθεί σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Charalambous, et al., 2018; Ioannou et al., 2018; Kyriakides et al., 2014; Kyriakides, et al., 2019) μπορεί να εφαρμοστεί στο ελληνικό συγκείμενο και να αξιολογήσει τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που αναπτύσσονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας παρέχοντας έγκυρα αποτελέσματα, τα οποία δύνανται να αξιοποιηθούν για σκοπούς βελτίωσης.

Επόμενο σημαντικό στοιχείο της έρευνας που φάνηκε από τη συμμετοχή όλων των σχολείων είναι η ανάδειξη παραγόντων προς βελτίωση. Ο πρώτος σχετίζεται με την πολιτική που υιοθετούν τα σχολεία ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η ανάδειξη του συγκεκριμένου παράγοντα δεν σημαίνει ότι η ποιότητα διδασκαλίας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι χαμηλή αλλά ότι τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζεται να αναπτύξουν ιδιαίτερη πολιτική ως προς τη βελτίωση του συγκεκριμένου παράγοντα. Εάν κάποιος επιθυμεί να διερευνήσει την ποιότητα διδασκαλίας τότε το καταλληλότερο επίπεδο είναι αυτό του εκπαιδευτικού και το δυναμικό μοντέλο έχει αναπτύξει σχετική μεθοδολογία

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

και εργαλεία για την αξιολόγησή του. Περισσότερες πληροφορίες για σχετικές έρευνες αλλά και για τη θεωρητική πλαισίωση του συγκεκριμένου παράγοντα στο επίπεδο του εκπαιδευτικού μπορεί κάποιος να αντλήσει από το βιβλίο των Kyriakides et al. (2021), ενώ οι Πολυμεροπούλου & Λαζαρίδου (2022) και Polymeropoulou & Lazaridou (2022) έχουν αναφερθεί στην ποιότητα διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο προσεγγίζοντας το επίπεδο του εκπαιδευτικού.

Οι επόμενοι παράγοντες που ισοβαθμούν είναι οι αλληλεπιδράσεις και συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και η προώθηση των δεσμών συνεργασίας με τους εξωτερικούς φορείς. Ειδικότερα, όσον αφορά τον παράγοντα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ενδιαφέρουσα καθίσταται η έρευνα του Βιδάκη (2020) που διερευνά αυτόν τον παράγοντα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναδεικνύοντας δυσχερείς παραμέτρους στην εφαρμογή του. Παραμέτρους που σχετίζονται με τη διοίκηση και τη λειτουργική δομή της σχολικής μονάδας αλλά και με παράγοντες που αφορούν ατομικά τους εκπαιδευτικούς, όπως τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία τους και το φόβο της έκθεσης τους ή της επιπλέον εργασίας. Παρόμοιες δυσχέρειες εφαρμογής για το ελληνικό συγκείμενο παρουσιάζει και η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (Τριανταφύλλη, 2021).

Από τα αποτελέσματα ανά σχολείο, φάνηκε ότι υπήρχε σύγκλιση ως προς τους τρεις πρώτους παράγοντες βελτίωσης του σχολείου καθώς οι μικρές διαφοροποιήσεις προέκυψαν στη σειρά προτεραιότητας. Έτσι, φαίνεται ότι τα σχολεία παρουσιάζουν μια ομοιομορφία ως προς τους παράγοντες βελτίωσης, στοιχείο σημαντικό για σχετική εισήγηση σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, με την προώθηση δράσεων που να εστιάζουν στους συγκεκριμένους παράγοντες.

Δυσκολίες

Η κυριότερη δυσκολία στη διεξαγωγή της έρευνας σχετίζεται με την επιφυλακτικότητα και την καχυποψία που εξέφραζαν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Ιδιαίτερη ανησυχία εκδήλωσαν μην τυχόν και κατηγοριοποιηθούν τα σχολεία τους ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Η δυσκολία αυτή δεικνύει ότι η αξιολόγηση στην Ελλάδα δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Βιδάκης, Χ. (2020). *Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής Μονάδας: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών σε σχολεία του Νομού Πιερίας*. Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Charalambous, E., Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2018). Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group-randomisation study. *Studies in Educational Evaluation, 57*, 42- 52. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.001

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

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., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of Educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London and New York: Routledge

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement.* Routledge.

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

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. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.666032

Kyriakides, L., & Charalambous, E. (2020). Testing the theoretical framework of whole school interventions aiming to promote student learning outcomes: the contribution of multilevel structural equation modelling. *International Journal of Research & Method in Education*. https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1795114

Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B. P. M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas. *Educational Research, 61*(3), 274–301. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1642121

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2011). Can schools achieve both quality and equity? Investigating the two dimensions of educational effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 16*(4), 237–254. https://doi.org/10.1080/10824669.2011.610269

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2013). Characteristics of effective schools in facing and reducing bullying. *School Psychology International, 34*(3), 348–368. https://doi.org/10.1177/0143034312467127

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*, 12-23.

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., 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. https://doi.org/10.1080/01411920903165603

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction, 36*, 113–124. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.004

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*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 25 (1), 83-104,
DOI: 10.1080/09243453.2013.771686

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2021). *Quality And Equity in Education: Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*. Routledge: N.Y.

Kyriakides, L., Ioannou, I., Charalambous, E., & Michaelidou, V. (2024). The dynamic approach to school improvement: investigating duration and sustainability effects on student achievement in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(3), 342-364.
DOI: 10.1080/09243453.2024.2385921

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία-ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πετρόπουλος , Ν. , & Παπαστυλιανού, Α. (2000*).Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πολυμεροπούλου, Β & Λαζαρίδου, Α. (2022). Αναζητώντας τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 7, 1-28.

Polymeropoulou, V. & Lazaridou, A. (2022). Quality Teaching: Finding the Factors That Foster Student Performance in Junior High School Classrooms. *Education Science*,12, 327. https://doi.org/10.3390/educsci12050327

Τριανταφύλλη, Χ. (2021). Συνεργασία σχολείου και κοινότητας: εμπλοκή και απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Παν. Ιωαννίνων.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αξιολόγηση της πορείας αποκέντρωσης της διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης από το 2000 έως σήμερα

Παναγιώτα Ι. Ρούνη
Διδάκτορας Παιδαγωγικού τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ, Προϊσταμένη Διεύθυνσης Ιδιωτικής Εκπαίδευσης Υπουργείου Παιδείας

Περίληψη

Στο πλαίσιο του σύγχρονου ρευστού συγκείμενου της εκπαίδευσης και της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, η αποκέντρωση αναγνωρίζεται ως αναγκαιότητα για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά στην εγχώρια εκπαιδευτική πολιτική, μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με αποκεντρωτικό πρόσημο έχουν λάβει χώρα επί σειρά ετών τις τελευταίες δεκαετίες. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η αξιολόγηση της πορείας αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης και η δυναμική που έχει αναπτυχθεί στο σύστημα κατά την τελευταία εικοσιπενταετία μέσω της ποιοτικής ανάλυσης και αξιολόγησης του περιεχομένου των εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας. Η εν λόγω έρευνα βασίστηκε στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, ενώ για την ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκαν ως θεματικές κατηγορίες οι λειτουργίες διοίκησης (προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος), σύμφωνα με τις αρχές της διοικητικής επιστήμης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας εξήχθησαν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την πορεία αποκέντρωσης του συστήματος της ελληνικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα: Α) Όσον αφορά στον *προγραμματισμό*, διαπιστώνεται ότι σε κεντρικό επίπεδο(ΥΠΑΙΘΑ) δεν χαράσσονται μόνο οι κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά παρέχονται οδηγίες για τον τρόπο υλοποίησης αυτής και ορίζονται χρονοδιαγράμματα για τις απαιτούμενες διοικητικές διαδικασίες. Β) Η λειτουργία της *οργάνωσης* σχεδόν στο σύνολό της έχει παραμείνει στη ρυθμιστική εξουσία του Υπουργού Παιδείας, στοιχείο που προσδίδει δυσκαμψία στη λειτουργία του συστήματος, ενώ όσες αρμοδιότητες έχουν αποκεντρωθεί, ασκούνται σύμφωνα με το πλαίσιο που καθορίζεται επίσης κεντρικά(αποσυγκέντρωση). Γ)Η λειτουργία της *διεύθυνσης* του διοικητικού έργου των περιφερειακών υπηρεσιών εξακολουθεί να ασκείται από την κεντρική διοίκηση μέσω υποδείξεων για προσήλωση σε διαδικασίες και οργανωτικά πρότυπα, γεγονός που δεν ευνοεί τη συμμετοχικού τύπου διαδικασία από τα εμπλεκόμενα μέρη. Δ)Ο διοικητικός *έλεγχος* εξακολουθεί να επικεντρώνεται στην παρακολούθηση του βαθμού τήρησης των οδηγιών που εκδίδονται και όχι στο συνολικό έλεγχο του συστήματος και την αποτίμηση/σύγκριση των πραγματικών αποτελεσμάτων με τους επιθυμητούς στόχους. Βάσει της ανωτέρω αξιολόγησης των διοικητικών κειμένων και των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων διαπιστώνεται η έλλειψη συνέχειας της διοίκησης, όσον αφορά στις πολιτικές αποκέντρωσης ακόμη και μετά την ευρεία χρήση των νέων τεχνολογιών στις διοικητικές διαδικασίες, η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τα στελέχη των περιφερειακών υπηρεσιών, πολλές από τις οποίες στελεχώνονται περιστασιακά με προσωπικό, καθώς και η απουσία συγκροτημένης προσπάθειας προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας καθόλο το διάστημα των τελευταίων εικοσιπέντε ετών.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικής αποκέντρωσης, λειτουργίες διοίκησης της εκπαίδευσης, αποσυγκέντρωση, αυτονομία σχολικής μονάδας

Abstract

In the context of the modern fluid content of education and the New Public Management decentralization is recognized as a necessity for the organization of the educational system. As far as the domestic educational policy is concerned, decentralizing reform efforts have taken place over the years in recent decades. The purpose of this work is to evaluate the decentralization process of the educational administration and the dynamics that have been developed in the system during the last twenty-five years through the qualitative context analysis and evaluation of the circulars of the Ministry of Education. This research was based on the methodological approaches of empirically based theory, while for the classification of the research material the management functions (planning, organizing, directing and controlling) were used as thematic categories according the principles of administrative science. From the results of the research important conclusions were drawn regarding the course of decentralization of the Greek educational system. Specifically: A)As far as planning is concerned, it can be seen that at the central level not only are the guidelines of the educational policy drawn up, but also instructions are provided on how to implement it and timetables defined for the required administrative procedures. B)The operation of organization has almost entirely remained under the regulation of the Ministry of Education, an element that lends rigidity to the system operation, while those responsibilities that have decentralized are exercised in accordance with the framework also determined centrally (decocentration). C) The direction of the administrative work of the regional services is still carried out by the central administration through instructions to stick to procedures and organizational standards, which does not favor a participatory type of process by the parties involved. D) The administrative control, is still focused on monitoring the degree of compliance with the issued instructions and not on the overall control of the system and the comparison of the actual results with the desired goals. Based on the above mentioned research results, the lack of continuity of the administration is established, in terms of decentralization policies even after the wide spread use of new technologies in administrative procedures, the lack of trust in the executives of the regional services, many of which are occasionally staffed, as well as the absence of a concerted effort towards school unit autonomy through-out the last twenty-five years.

Keywords: educational decentralization, educational management functions, school unit autonomy, deconcentration

Εισαγωγή

Το σύστημα διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από το σύνολο της βιβλιογραφίας ως συγκεντρωτικό, μερικώς αποσυγκεντρωμένο, γραμμικό και ιεραρχικά διαρθρωμένο, όντας οργανωμένο βάσει του γραφειοκρατικού προτύπου, του κατεξοχήν οργανωτικού παραδείγματος του δημόσιου τομέα κατά τους νεωτερικούς χρόνους, που ανάγει την κυριαρχία του

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

στην αποτελεσματικότητα του μοντέλου που εισήγαγε στη διοικητική σκέψη ο M. Weber.

Εξάλλου, η διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μέρος (υπο-σύστημα) του ευρύτερου συστήματος της δημόσιας διοίκησης, με χαρακτηριστικά λειτουργίας που απορρέουν και διαμορφώνονται από τις γεωγραφικές συνθήκες του ιδιόμορφου γεωγραφικού ανάγλυφου της χώρας, καθώς και από τις ιστορικές, πολιτικές και δημογραφικές ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας της χώρας.

Επιπλέον, τα τελευταία τριάντα χρόνια, ως αποτέλεσμα της επίδρασης διαφόρων παραγόντων(οικονομική κρίση, νεοφιλελεύθερες κριτικές, παγκοσμιοποίηση και εξατομίκευση της κοινωνίας) το γραφειοκρατικό κράτος πρόνοιας έχει υποστεί κρίσεις ορθολογισμού και νομιμοποίησης, ενώ έχει αναζητήσει νέες μορφές δράσης και παρέμβασης στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, ποικίλες πρακτικές και διαδικασίες έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις/αδυναμίες αυτού(αποκέντρωση, αποσυγκέντρωση, σύναψη συμβάσεων, αξιολόγηση, σύμπτυξη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα), ενώ ταυτόχρονα έχει αναπτυχθεί η φιλελευθεροποίηση ή ιδιωτικοποίηση και η αγορά, επιτρέποντας σε ορισμένη πολιτική εξουσία, με την επέκταση των κανόνων και των διαδικασιών, την εφαρμογή νέων μορφών παρέμβασης και ρόλων από την πολιτεία (Maroy,C.2012). Στο πλαίσιο αυτό το κράτος εφαρμόζοντας πολιτικές διακυβέρνησης, μέσω αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών αναδεικνύει μετα-γραφειοκρατικά γνωρίσματα αναζητώντας κοινωνικούς εταίρους που θα διευκολύνουν το έργο του και συνεπικουρείται στην εδραίωση αγορών, όσο και στη θέσπιση συμπράξεων μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου τομέα (Ζμας,Α.,2012).

Στο παλλόμενο αυτό συγκείμενο της εκπαίδευσης, αναπτύσσονται τάσεις υπό τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως επένδυσης με πολλαπλά οφέλη(επίδραση της φιλελεύθερης οικονομικής προσέγγισης με την οποία επιδιώκεται ο συντονισμός της κοινωνικής πολιτικής με την οικονομική ανάπτυξη) και την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να προσβλέπουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών και να προσαρμόζονται στις παγκόσμιες συνθήκες. Στο πλαίσιο αυτό προωθούνται αξιολογικές έρευνες για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τις βέλτιστες πρακτικές (PISA), όπου βασίζονται οι συστάσεις πολιτικής των Διεθνών Οργανισμών(ΔΟ). Καθόσον μάλιστα μετά την ανάδυση από τη δεκαετία του ΄90 νέων πεδίων διακυβέρνησης, η εκπαιδευτική πολιτική έχει αναπτυχθεί σε ένα παγκοσμιοποιημένο πεδίο πολιτικής, το πρόγραμμα PISA και η διαδικασία της Μπολόνια αποτελούν τα κορυφαία παραδείγματα της σημαντικά αυξανόμενης επίδρασης του ρόλου τους (K.Martens et al.,2010).

Στο ίδιο πλαίσιο προωθούνται οι πολιτικές αποκέντρωσης στην εκπαίδευση με ρητορική για εκδημοκρατισμό και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αυτοδιοίκηση και αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ευελιξίας στη διοίκηση των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Για την επίτευξη ενός συστήματος εκπαιδευτικής αποκέντρωσης αναγκαία προϋπόθεση θεωρείται η πολιτική υποστήριξη(όλων των πολιτικών φορέων) για τις προτεινόμενες αλλαγές και η συνεργασία των κυριότερων θεσμικών οργάνων πάνω στο κοινό όραμα της αποκέντρωσης(OECD,2018a). Ο σχεδιασμός των πολιτικών αποκέντρωσης θα πρέπει να λάβει χώρα από ηγετικές προσωπικότητες που διακρίνονται για την εργασιακή τους σταθερότητα(Hanson, E. M.,2006), με

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μετατόπιση των νέων ηγετικών προτύπων από τον έλεγχο στην υποστήριξη των εργαζομένων. Επίσης, οι εν λόγω πολιτικές προϋποθέτουν την ικανότητα και την αναγκαία γνώση, την εμπειρία και τις δεξιότητες των εμπλεκόμενων σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων αποκέντρωσης και την πίστη τους στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Καθόσον οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης συμμετέχουν και σε διαδικασίες εκτός σχολείου (σχεδιασμού των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ανάπτυξης της διεπιστημονικής σκέψης πάνω σε μελλοντικά σενάρια και στρατηγικές για αλλαγή, αναγνώριση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία) ο ρόλος και οι λειτουργίες τους επαναπροσδιορίζονται. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας όσων εμπλέκονται στη διαδικασία επαναλειτουργίας της εκπαίδευσης. Συνεπώς αναγκαία συνθήκη αποτελεί η ετοιμότητα των περιφερειακών και τοπικών δομών να αναλάβουν τις αρμοδιότητες που μεταβιβάζονται, ενώ η εν λόγω διαδικασία θα πρέπει να συνοδεύεται από επάρκεια των μέσων που απαιτούνται για την άσκηση αυτών των εξουσιών(ΟΟΣΑ, 2011).

Η αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας αποτελεί στάδιο της πορείας προς την αποκέντρωση, περιλαμβανομένης της καλλιέργειας αποτελεσματικού διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών(στελέχη, εκπαιδευτικοί, γονείς, εκπρόσωποι των μαθητών, φορείς τοπικής κοινωνίας) που θα εξασφαλίσει τη δέσμευση και την αφοσίωσή τους προς τους επιδιωκόμενους στόχους. Σ' αυτό θα βοηθήσει η δικτύωση των σχολείων τόσο μεταξύ τους όσο και με κοινωνικές υπηρεσίες και θεσμούς μέσω λειτουργικών δικτύων που οδηγούν σε κοινές λύσεις για τα κοινά προβλήματα κι ως εκ τούτου σε εξοικονόμηση πόρων ποικίλης προέλευσης(Φάλκα,Δ.,2017,23-24). Για το σκοπό αυτό απαιτείται αλλαγή και στα μοτίβα επικοινωνίας μεταξύ των συντελεστών του συστήματος, όπως και αναθεώρηση του προγραμματισμού των διαδικασιών της διοίκησης, ώστε να αναπτυχθούν τοπικές πολιτικές και προγράμματα, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες και συνθήκες.

Στο πλαίσιο αυτό προωθείται η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων προκειμένου αυτές να καταστούν αποτελεσματικές με υψηλές επιδόσεις των μαθητών τους, ενώ ο ρόλος του κράτους ενισχύεται, καθώς καθοδηγεί και συντονίζει τις αλλαγές και την αρμονική ανάπτυξη του συστήματος, περνώντας από τη λογική της ιεραρχίας (αυταρχικό στυλ καθοδήγησης και παροχής εντολών) στη λογική του συντονιστή(Παπακωνσταντίνου,Γ., 2005,5). Στην εξέλιξη αυτή βασική επιδίωξη αποτελεί η κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης, καθόσον κάθε εθνική εκπαιδευτική ατζέντα, αν και επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τις εν λόγω επιρροές, διαμορφώνεται κυρίως από τις εθνικές συνθήκες, τις ερμηνείες και τους κοινωνικοοικονομικούς πόρους που έχουν σημασία σε ένα δεδομένο κοινωνικό σχηματισμό, το πολιτιστικό πλαίσιο και τις παραδόσεις κάθε χώρας, τις διαφορές στην οικονομία, την έκταση του κράτους πρόνοιας, τις αντιδράσεις των κοινωνιών και της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και τις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας (Κατσαρός,Ι.,2008, 33,183-184).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Υπό τις συνθήκες αυτές διαμορφώνεται η άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα. Ήδη από τη δεκαετία του 1980 και ιδίως μετά το 2000, υπό την επίδραση των συστάσεων των ΔΟ εισήχθησαν μεταρρυθμίσεις για την αποκέντρωση του συστήματος (Ν.1566/1985, Ν.2817/2000, Ν.2986/2002, Ν.3848/2010, Ν.4027/2011, Ν.4547/2018, Ν.4823/2021), ενώ στα ίδια πλαίσια εντάσσεται η σύσταση μίας επιπλέον βαθμίδας διοίκησης (Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης). Ωστόσο, σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει υψηλά συγκεντρωτικό (OECD,2017b, OECD,2018a, Bush,T.,2011,48), με έντονα γραφειοκρατικό και φορμαλιστικό χαρακτήρα, χωρίς να έχει καταφέρει μέσω των προαναφερόμενων προσπαθειών ανασυγκρότησης να ακολουθήσει μία εκσυγχρονιστική πορεία ώστε να βελτιωθεί σε ζητήματα λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας (Καλλιοντζή,Β.,2020, 89).

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η αξιολόγηση της πορείας αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα και η δυναμική που έχει αναπτυχθεί στο σύστημα την τελευταία εικοσιπενταετία, μέσω της ποιοτικής ανάλυσης και αξιολόγησης του περιεχομένου αντιπροσωπευτικού δείγματος 107 εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας.

Μεθοδολογία

Η εν λόγω έρευνα βασίστηκε στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, ενώ το ποιοτικό υλικό που μελετήθηκε ταξινομήθηκε σε θεματικές κατηγορίες σχετικές με τους ερευνητικούς στόχους. Αυτές καθορίστηκαν από τις υποκατηγορίες στις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι κωδικοί που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου του ερευνητικού υλικού (Bryman,2017,619κ.έ.), συνάπτονται δε εξαιτίας της σημασιολογικής τους σχέσης με τις διοικητικές λειτουργίες όπως αυτές προσεγγίστηκαν θεωρητικά από τους πρωτοπόρους της διοικητικής επιστήμης Η. Fayol (1916, *στοιχεία διοίκησης*) και L. Gulick (1937, *ακρωνύμιο POSDCOMB*) και τους νεότερους μελετητές του διοικητικού φαινομένου Scanlan(1974) και Koontz O'Donnel(1984). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, από τις διαφορετικές προτάσεις για την κατάταξη και τον αριθμό των λειτουργιών διοίκησης που έχουν διατυπωθεί, υιοθετήθηκε η προσέγγιση που ταξινομεί ως λειτουργίες της διοίκησης *τον σχεδιασμό-προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο,* στις οποίες υποδιαιρείται το σύνολο των διοικητικών δραστηριοτήτων κάθε οργανωτικής μονάδας(Μπουραντάς,Δ.,2001,39-40, Τύπας,Γ.,-Κατσαρός,Γ.,2006,77,Robbins et al.2017, 29).

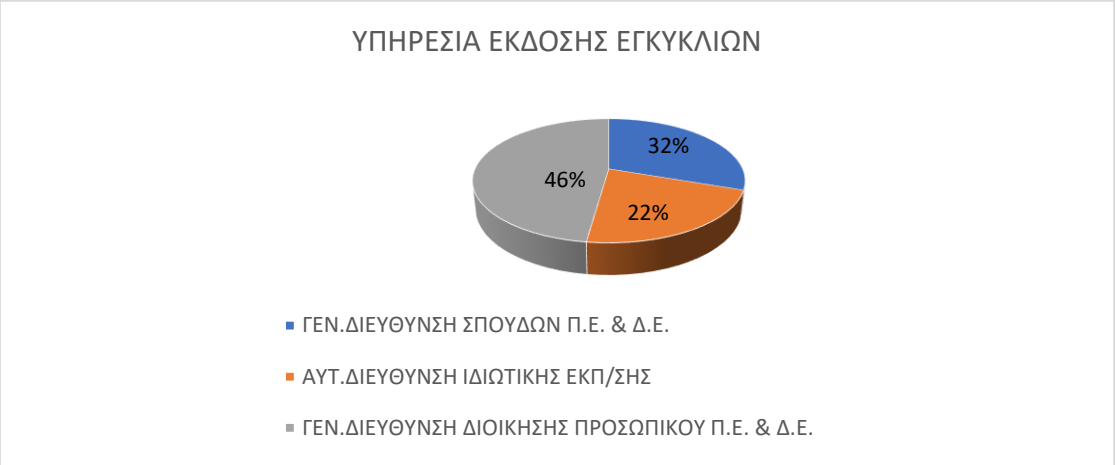
Διαδικασία της έρευνας

Για την επίτευξη του ερευνητικού μας σκοπού αναλύθηκε μέσω ποιοτικής έρευνας το περιεχόμενο 107 εγκυκλίων του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. Τα διοικητικά κείμενα που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας επελέγησαν βάσει κριτηρίων που συνάπτονται προς τους ειδικότερους ερευνητικούς στόχους. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν εγκύκλιοι ποικίλης θεματολογίας που εκδόθηκαν καθόλο το χρονικό διάστημα που εκτείνεται η έρευνα(2000-σήμερα), από τις αρμόδιες υπηρεσίες της κεντρικής διοίκησης του συστήματος. Επιπλέον, κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η χρονική στιγμή έκδοσης αυτών, κατά τη διακυβέρνηση από διαφορετικούς πολιτικούς σχηματισμούς καθόλη

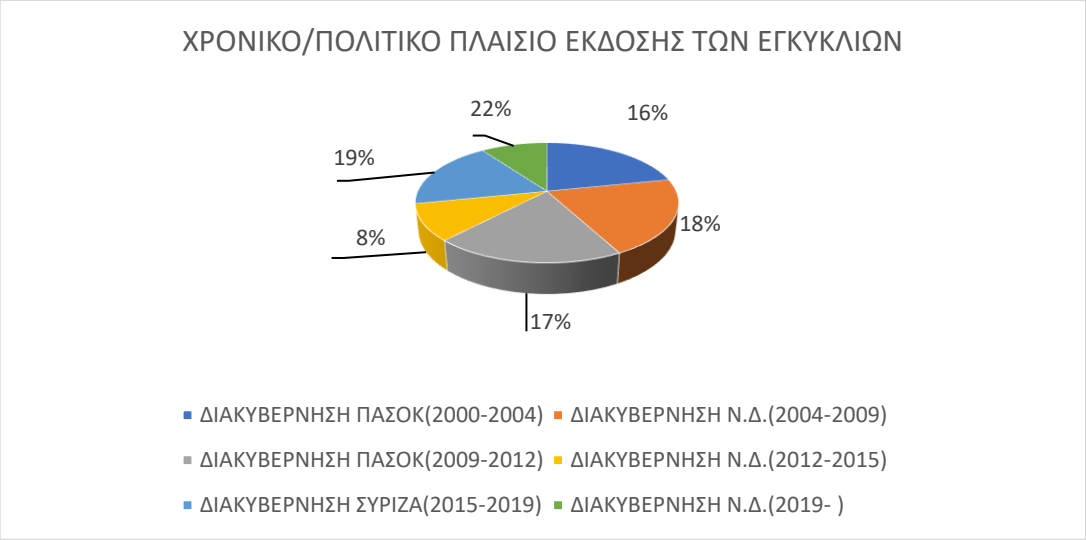
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

τη διάρκεια του εν λόγω διαστήματος. Στα παρακάτω διαγράμματα παρουσιάζονται τα διάφορα κριτήρια επιλογής του ερευνητικού υλικού (διοικητικών κειμένων):

Σχήμα 1.
Κεντρικές υπηρεσίες (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) έκδοσης των εγκυκλίων



Σχήμα 2.
Χρονολογία έκδοσης των εγκυκλίων σε συνάρτηση με τον πολιτικό φορέα διακυβέρνησης



Σχήμα3.
Θεματολογία των εγκυκλίων (ομαδοποίηση)

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αποτελέσματα της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, το κωδικοποιημένο υλικό που προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ταξινομήθηκε σε θεματικές κατηγορίες που συνάπτονται με τις λειτουργίες της διοίκησης. Τα στατιστικά δεδομένα της εν λόγω ερευνητικής εργασίας παρουσιάζονται συνολικά στο παρακάτω διάγραμμα.

Πίνακας 1.
Στατιστικά δεδομένα κωδικοποίησης ερευνητικού υλικού

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ/ ΔΙΟΙΚ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	***ΠΡΟΓΡΑΜ-ΜΑΤΙΣΜΟΣ***	***ΟΡΓΑΝΩΣΗ***	***ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ***	***ΕΛΕΓΧΟΣ***	***ΣΥΝΟΛΟ***
ΣΠΟΥΔΩΝ	**5%**	**14%**	**13%**	**2%**	**34%**
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	**5%**	**10%**	**26%**	**4%**	**45%**
ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ	**2%**	**9%**	**9%**	**1%**	**21%**
ΣΥΝΟΛΟ	**12%**	**33%**	**48%**	**7%**	**100%**

Τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης του ερευνητικού υλικού (Σύνολο: 911 κωδικοί) ανά θεματική κατηγορία παρουσιάζονται παρακάτω.

1η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: *Προγραμματισμός της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης* (ΣΥΝΟΛΟ: 113 κωδικοί)

Υποκατηγορίες:

- προγραμματισμός δράσης και επιμέρους ενεργειών (17%)
- προγραμματισμός εφαρμογής ισχύουσας νομοθεσίας από τα στελέχη εκπαίδευσης ή εν όψει νομοθετικής ρύθμισης(8%)
- προθεσμίες για ενέργειες(17%)
- επίτευξη παιδαγωγικών στόχων (33%)
- πρόβλεψη ευελιξίας και προσαρμογή ενεργειών στην περίπτωση ιδιαζουσών περιπτώσεων (25%)

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι σε κεντρικό επίπεδο (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) δεν χαράσσονται μόνο οι κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

παρέχονται επίσης οδηγίες για τον τρόπο υλοποίησης αυτής σε επίπεδο περιφέρειας και σχολικής μονάδας και ορίζονται προθεσμίες για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στοιχείο που επισημαίνεται και στα κείμενα διεθνών οργανισμών(PISA, 2015).

Εξάλλου επισημαίνεται η απουσία συγκρότησης στοχοθεσίας για κάθε βαθμίδα διοίκησης, σύμφωνα με το αποκεντρωτικό πρότυπο, ενώ ορίζονται μικρές χρονικές προθεσμίες για την ολοκλήρωση διαχειριστικών κυρίως εργασιών σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση στις περιφερειακές δομές με τη μορφή εντολών και παρέχονται οδηγίες για κάθε ιδιαίτερη περίπτωση που ενδέχεται να παρουσιαστεί στη διοικητική καθημερινότητά τους. Το στοιχείο αυτό όμως δυσχεραίνει την ενότητα και τη συνέχεια του σχεδιασμού για την αποφυγή επικαλύψεων, ώστε να αποφεύγονται οι ρήξεις στην οργανωτική συμπεριφορά (Τύπας,Γ.,-Κατσαρός,Γ.,ό.π.,220), γεγονός που αποτελεί ένδειξη διοικητικής αναποτελεσματικότητας.

2η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: *Οργάνωση της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης* (ΣΥΝΟΛΟ: 302 κωδικοί)

Υποκατηγορίες:

- καθορισμός/κατανομή ενεργειών για κάθε διοικητικό όργανο/ στέλεχος(11%)
- καθορισμός διαδικασιών, ενεργειών και αρμόδιων οργάνων για θέματα διοίκησης του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες(30%)
- προσθήκη επιπλέον ενεργειών σε μία εφαρμοζόμενη διαδικασία ή σε ιδιάζουσες περιπτώσεις κατά τη διαδικασία(41%)
- καθορισμός ενεργειών για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και σε ειδικές περιπτώσεις(11%)
- διοικητικές διαδικασίες/ενέργειες των υπηρεσιών εκπαίδευσης(7%)

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι η λειτουργία της οργάνωσης σχεδόν στο σύνολό της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει παραμείνει στη ρυθμιστική εξουσία του Υπουργού Παιδείας, ενώ όσες αρμοδιότητες έχουν αποκεντρωθεί, ασκούνται σύμφωνα με το πλαίσιο που καθορίζεται επίσης κεντρικά.

Τα ανωτέρω διαπιστώνονται και για την κάλυψη των θέσεων των στελεχών στα διάφορα επίπεδα διοίκησης του συστήματος (Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, Διευθυντών Εκπαίδευσης, Συμβούλων Εκπαίδευσης και Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης). Ο καθορισμός, σε κεντρικό επίπεδο, των προσόντων για τις θέσεις αυτές εξασφαλίζουν στο Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. την άσκηση ενός προκαθορισμένου ελέγχου του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του συντονισμού του. Καθόλη τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος που εκτείνεται η παρούσα μελέτη, η τροποποίηση του εν λόγω ρυθμιστικού πλαισίου ακολουθούσε την εναλλαγή των πολιτικών κομμάτων στη διακυβέρνηση της χώρας γεγονός που συνέβαλε στην τυποποίηση των προσόντων και (δι' αυτών) των εκροών του συστήματος που συγκροτούν τους συντονιστικούς μηχανισμούς του συστήματος κατά το εννοιολογικό πλαίσιο του Mintzberg (Μιχόπουλος, 1998,Ι,55).

Στο πλαίσιο αυτό, οι εγκύκλιοι του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α καθορίζουν με λεπτομερή τρόπο τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούν τα στελέχη της ιεραρχίας του συστήματος για την κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών στις διάφορες περιοχές της

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

χώρας. Περαιτέρω, η λεπτομερής παράθεση των διατάξεων της νομοθεσίας σε μεγάλο μέρος αυτών καθιστά σαφή την αντίληψη του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. για την ασυνέχεια του ανθρώπινου δυναμικού των περιφερειακών υπηρεσιών όπου απευθύνονται.

Η ελληνική οικονομική κρίση (2009-2018) καθώς και η με αρ. 527/2015 απόφαση του ΣτΕ περί υποχρεωτικής συμμετοχής του ΑΣΕΠ στις διαδικασίες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού(εκπαιδευτικού προσωπικού) δεν μετέβαλε τη βασική συγκεντρωτική λογική του συστήματος.

Συνοψίζοντας, από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η οργάνωση της διοίκησης της εκπαίδευσης δε λαμβάνει χώρα βάσει στρατηγικού προγραμματισμού της πορείας του συστήματος, αλλά, όπως διαπιστώνεται και σε σχετικές μελέτες, η λειτουργία του εξακολουθεί ακόμη και σήμερα βάσει οργανωτικού προτύπου που χαρακτηρίζεται από δύσκαμπτες δομές που δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες (Ηλιάδης,Η., 2014,154).

3η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: *Διεύθυνση της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης* (ΣΥΝΟΛΟ: 438 κωδικοί)

Υποκατηγορίες:

- προϋποθέσεις για ενέργειες στελεχών(22%)
- λεπτομερείς υποδείξεις για τα βήματα καθώς και τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για κάθε διοικητική διαδικασία(39%)
- παραπομπή για ρύθμιση της διοικητικής συμπεριφοράς σε άλλα κείμενα ρυθμιστικού περιεχομένου ή σε διατάξεις της νομοθεσίας ή επισύναψη αυτών(17%)
- καθοδήγηση ενεργειών που αφορούν στην καθημερινότητα του σχολείου(7%)
- υποδείξεις για ενέργειες σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και παρακίνησής τους για τη νομότυπη λειτουργία των σχολείων (10%)
- παρακίνηση στελεχών εκπαίδευσης για συνεργασία με εμπλεκόμενα μέρη και ορθολογική διαχείριση εκπαιδευτικών(5%)

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, η κατεύθυνση και δραστηριοποίηση όλων των υπηρεσιών του συστήματος εξακολουθεί να ασκείται από την κεντρική διοίκηση, χωρίς να ευνοείται η συμμετοχικού τύπου διαδικασία μέσω της ενδοοργανωτικής διάχυσης της εξουσίας για λήψη αποφάσεων σε περιφερειακό και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η διεύθυνση της διοικητικής δράσης περιορίζεται στην προσήλωση σε διαδικασίες και οργανωτικά πρότυπα για τον συντονισμό της εργασίας μέσω της εξειδίκευσης και προβλεψιμότητας της αποτελεσματικότητας αυτής (Μιχόπουλος,Α.,ό.π.,83).Η τυποποίηση αυτή των ενεργειών, μέσω κανόνων και διαδικασιών βασίζεται σε σχέδια δράσης που τυποποιούνται από ομάδες ειδικών (Ι.Ε.Π./τεχνοδομή- κατά το θεωρητικό πρότυπο του Mintzberg) που αναλύουν τα δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος και σχεδιάζουν την προσαρμογή με το περιβάλλον του (Μιχόπουλος,Α., ό.π.,58, Παπακωνσταντίνου,Γ., 2007). Ωστόσο, η ανάπτυξη αυτού του μοντέλου μηχανιστικής γραφειοκρατίας (Παπακωνσταντίνου, Γ.,2012) οδηγεί στον αυτοματισμό της διοίκησης και στη μηχανιστική διεκπεραίωση των διοικητικών διαδικασιών και ενεργειών, στοιχείο που οδηγεί σε ανία και διοικητικό άχθος τους εργαζόμενους και στην απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος και κινήτρων για την απόδοσή τους.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σ' αυτά τα πλαίσια λειτουργίας η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα και η ποιότητα της διοικητικής δράσης που συνιστούν τους άξονες του οργανωτικού παραδείγματος της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management) δεν ενισχύονται ούτε η ευελιξία και η διάχυση των οργανωτικών στόχων, οι οποίες προϋποθέτουν την καθοδήγηση μίας ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από πειθώ, εμπιστοσύνη, δημοκρατικές διαδικασίες και διάλογο. Καθίσταται συνεπώς φανερό ότι ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στα διάφορα επίπεδα του συστήματος είναι διεκπεραιωτικός των εντολών του κέντρου, χωρίς να ευνοείται η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως επισημαίνεται σχετικά (Ανδρέου, Α.,-Παπακωνσταντίνου,Γ., 1994,σελ.157) για την αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού τους.

Τέλος, δεν έχει λάβει χώρα μέχρι σήμερα ένα συνολικό πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση των εργαζομένων και τη μεγιστοποίηση της συνεισφοράς τους. Κατά συνέπεια, είναι δύσκολο να υπάρξουν περιθώρια πρωτοβουλίας στα στελέχη κάθε επιπέδου όσον αφορά στο εύρος των απαιτούμενων ενεργειών στο πεδίο ευθύνης τους, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν, χωρίς την έγκριση των εκάστοτε επιτελικών ομάδων της κεντρικής διοίκησης (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) με αποτέλεσμα να "παραμένουν όργανα παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων" (Ανδρέου - Παπακωνσταντίνου, ό.π.,172)

4η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Έλεγχος της διοικητικής δράσης των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης (ΣΥΝΟΛΟ: 58 κωδικοί)

Υποκατηγορίες:

- τήρηση κείμενης νομοθεσίας(και για την περίπτωση παραβάσεων) (33%)
- αποτίμηση επίτευξης συγκεκριμένων στόχων σε καθορισμένα χρονικά σημεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους(22%)
- έλεγχος των επιμέρους φάσεων της καθοριζόμενης διαδικασίας(23%)
- αυστηρή προειδοποίηση για κυρώσεις και επίπληξη για προηγούμενες παράτυπες διοικητικές συμπεριφορές(22%)

Ο διοικητικός έλεγχος διαπερνά όλα τα επίπεδα του συστήματος, καθόσον διενεργείται προκαταβολικά μέσω της τυποποιημένης διαδικασίας εκτέλεσης των διοικητικών ενεργειών. Συνεπώς, χωρίς να τίθενται σαφείς στόχοι προς επίτευξη, το κέντρο (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) εξακολουθεί να παρακολουθεί το βαθμό τήρησης των εκάστοτε κανονισμών που εκδίδονται χωρίς αποτίμηση/σύγκριση των πραγματικών αποτελεσμάτων με τους επιθυμητούς στόχους, όπως επισημαίνεται σχετικά (Κατσαρός,Ι.,ό.π.,σελ.56-57). Η όλη διαδικασία επικουρείται από ένα πολύπλοκο σύστημα ελεγκτικών διαδικασιών και οργάνων, το πλαίσιο του οποίου ρυθμίζεται κεντρικά χωρίς να υφίσταται σύστημα ουσιαστικής αξιολόγησης, που θα προσφέρει την απαραίτητη ανατροφοδότηση στη λειτουργία του.

Γενικές διαπιστώσεις - Προτάσεις

Από την ανωτέρω αξιολόγηση των διοικητικών κειμένων και των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις σχετικά με την πορεία αποκέντρωσης του συστήματος εκπαίδευσης κατά την τελευταία εικοσιπενταετία:

1. Όσον αφορά στη δυναμική που έχει αναπτυχθεί στο σύστημα, διαπιστώνεται η ασυνέχεια των εκπαιδευτικών πολιτικών που εισήχθησαν από τις εκάστοτε

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Κυβερνήσεις με επακόλουθο να μην εξασφαλίζονται οι προοπτικές για σχεδιασμό μακροπρόθεσμων στρατηγικών. Η απουσία μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και στοχοθεσίας στην εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί και τη βασική αιτία αποτυχίας των μεταρρυθμίσεων που επιχειρήθηκαν, εξαιτίας της καθοριστικής επίδρασης της πολιτικής αλλαγής στη λειτουργία του συστήματος.

2. Η ελλιπής αποστασιοποίηση της διοίκησης από την πολιτική εξαιτίας της επικράτησης των πολιτικών σκοπιμοτήτων και του υπολογισμού του πολιτικού κόστους κατά τη λήψη των αποφάσεων (κυρίως από τα επιτελεία της Πολιτικής Ηγεσίας που δεν χαρακτηρίζονται για τη σταθερότητά τους) δεν επέτρεψε τη μεταβολή του βασικού συγκεντρωτικού χαρακτήρα του συστήματος. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια την αδυναμία άσκησης μίας συγκροτημένης περιφερειακής και τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας.

3. Το επιπλέον επίπεδο που εισήχθη στο σύστημα (Π.Δ.Ε.) αποτέλεσε ουσιαστικά ένα επιπλέον επίπεδο διεκπεραιωτικού χαρακτήρα για τη μεταβίβαση και εκτέλεση των εντολών του κέντρου, χωρίς σαφή καθορισμό του έργου και των στόχων του. Ωστόσο, «η δημιουργία νέων περιφερειακών υπηρεσιών χωρίς τη μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων και ανάλογου προσωπικού (από το κέντρο στην περιφέρεια) δε σημαίνει αποκέντρωση αλλά γραφειοκρατική επέκταση» (Σαΐτης,Χρ., 1992,92-93). Εξάλλου, η απουσία λειτουργικής διαφοροποίησης των εν λόγω υπηρεσιών (επικαλύψεις, σύγκρουση ευθυνών και σύγχυση αρμοδιοτήτων) συνιστά μία από τις παθογένειες του ελληνικού πολιτικοδιοικητικού συστήματος που ευθύνονται για την αναποτελεσματική διοικητική δράση και την ανακολουθία στη λήψη αποφάσεων που χρεώνονται στην ελληνική δημόσια διοίκηση (Μακρυδημήτρης,Α,κ.ά., 2000,31,35).

4. Η απουσία ελέγχου και λογοδοσίας σε όλα τα επίπεδα του συστήματος σχετικά με την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, καθώς και η απουσία συστήματος ουσιαστικής και αντικειμενικής αξιολόγησης, αποδεκτού από όλους τους εμπλεκόμενους διαπιστώνεται, καθόσον ο έλεγχος περιορίζεται στην τήρηση των κεντρικών οδηγιών και κανονισμών που εκδίδονται χωρίς σύνδεση με τον συνολικό σκοπό της εκπαίδευσης. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης, ώστε να προωθηθεί η εμπλοκή όλων των μερών στη λήψη των αποφάσεων, η σαφής στοχοθεσία για κάθε επίπεδο και η κοινωνική λογοδοσία παραμένει σε μεγάλο βαθμό τροχοπέδη για την ενδυνάμωση της δεύτερης ώστε να ασκήσει αποτελεσματικά τις αρμοδιότητες της στα πλαίσια του αποκεντρωτικού μοντέλου. Εξάλλου, η απόπειρα ρύθμισης από το κέντρο όλων των ζητημάτων της εκπαιδευτικής περιφέρειας αποστερεί την αποτελεσματικότητα, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στην καθημερινότητα των περιφερειακών δομών διοίκησης, με αρνητικό αντίκτυπο στην αποτελεσματική λειτουργία τους στο πλαίσιο του διαρκώς μεταβαλλόμενου και ανταγωνιστικού περιβάλλοντος της εκπαίδευσης. Περαιτέρω, οι βασικές αρχές της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management) που ενυπάρχει στο αποκεντρωμένο μοντέλο δεν μπορούν να έχουν πεδίο εφαρμογής στα πλαίσια λειτουργίας των υπηρεσιών της εκπαιδευτικής διοίκησης.

5. Οι περιφερειακές υπηρεσίες στα διάφορα επίπεδα του συστήματος (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης-ΠΔΕ, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης-ΔΕ) δεν

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αποτελούν αποκεντρωμένες δομές με αυτονομία και σαφείς στόχους προς επίτευξη για τα θέματα της χωρικής τους αρμοδιότητας, αφού δεν υφίσταται διαφοροποιημένη στρατηγική ανά περιφέρεια, σύμφωνα με τις γεωγραφικές και δημογραφικές ιδιαιτερότητες, ούτε ενοποιημένος προγραμματικός προϋπολογισμός σχετικά με όλα τα θέματα για κάθε βαθμίδα διοίκησης. Υπό τις συνθήκες αυτές οι διάφορες υπηρεσίες εκπαίδευσης μπορούν να καταρτίζουν μόνο βραχυχρόνια σχέδια διοικητικής δράσης, στα πλαίσια εκτέλεσης των εντολών του κέντρου, ενώ τα ανελαστικά χρονοδιαγράμματα που τίθενται συχνά παρεμποδίζουν τον ορθολογικό σχεδιασμό της διοικητικής δράσης. Ωστόσο, η πραγμάτωση της αποκέντρωσης προϋποθέτει την αναγνώριση διακριτής λειτουργίας και ρόλου στα στελέχη εκπαίδευσης των διαφόρων βαθμίδων, στα πλαίσια ισορροπίας μεταξύ του βαθμού συγκέντρωσης και αποκέντρωσης στη λήψη αποφάσεων. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, με τη σταδιακή, προγραμματισμένη και μεθοδική μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από το κεντρικό στα περιφερειακά και τοπικά επίπεδα διοίκησης που έχει μεγαλύτερη πιθανότητα μακροπρόθεσμης επιτυχίας (Μακρυδημήτρης,Α., κ.ά.,ό.π., 360).

6. Δεν προκύπτει η ενίσχυση της ετοιμότητας των περιφερειακών υπηρεσιών να ασκήσουν αποκεντρωμένες εξουσίες, τόσο ως προς την ποιότητα, όσο και ως προς τα αριθμητικά δεδομένα του ανθρώπινου δυναμικού. Συναφώς διαπιστώνεται ότι δεν υπήρξε ορθή διαχείριση των λειτουργιών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού(προγραμματισμός των απαιτούμενων υλικών και ανθρώπινων πόρων, στελέχωση βάσει κριτηρίων και διαφανών διαδικασιών επιλογής, συστηματική και οργανωμένη εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη) για την υποστήριξή του στην άσκηση των καθηκόντων του. Εξάλλου, η ενίσχυση της ετοιμότητας των αποκεντρωμένων υπηρεσιών για την άσκηση ουσιαστικών εξουσιών προκειμένου τα στελέχη της εκπαίδευσης να καταστούν «*πραγματικοί οργανωτές και καθοδηγητές των υπηρεσιών και των σχολικών δομών τους*" (Παπαδόπουλος,Α.,2019,σελ.56), θα δώσει ώθηση στο σύστημα της εκπαίδευσης να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι οι αρμοδιότητες των στελεχών εκπαίδευσης δεν είναι σαφώς καθορισμένες, αλλά αόριστες και πολλές φορές επικαλυπτόμενες, προκαλεί σύγχυση και τα περιορίζει σε έναν εκτελεστικό-διεκπεραιωτικό ρόλο χωρίς να ενδυναμώνονται κατά την άσκηση του ρόλου τους. Στα εν λόγω πλαίσια καθοδήγησης και κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, δεν εξασφαλίζονται οι παράγοντες υποκίνησής του, καθόσον ελλείπουν τα κίνητρα για πρόθυμη εκτέλεση του ανατιθέμενου έργου, ικανοποιώντας ταυτόχρονα δικές του ανάγκες (Κατσαρός,Ι.,ό.π.,79 κ.έ) . Τέλος, η ετοιμότητα αυτή, δεν ευνοείται από την απουσία στρατηγικής και συνέχειας στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης των περιφερειακών δομών και την αποσπασματικότητα της κάλυψης των υπηρεσιακών τους αναγκών.

7. Δεν αναπτύχθηκε μία δυναμική απλούστευσης της οργανωτικής (κάθετης και οριζόντιας) επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων επιπέδων του συστήματος, παρά μόνο ως προς τη μορφή (ηλεκτρονική)/ διαδικασία διεκπεραίωσης και την ταχύτητά της. Όπως διαπιστώθηκε κατά την έρευνα, υπήρξε μία μετάθεση του διοικητικού φόρτου εργασίας προς τις ΠΔΕ και τις ΔΕ. Προκύπτει επομένως ότι οι προϋποθέσεις λειτουργίας του μεταγραφειοκρατικού μοντέλου *Διοίκηση μέσω Στόχων (MBO)* δεν εξασφαλίζονται, είκοσι και επιπλέον έτη μετά τη θεσμοθέτησή του.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

8. Από τη μη συστηματική χρήση των νέων τεχνολογιών, τη μη τήρηση των διαδικασιών και την άγνοια βασικών διατάξεων που διαπιστώθηκαν κατά την έρευνα προκύπτει η παρουσία βασικών στοιχείων των μοντέλων αβεβαιότητας που συνδέονται με τις καταστάσεις οργανωμένης αναρχίας. Ωστόσο, τα μοντέλα αυτά στερούνται συνεκτικών διαδικασιών και πρακτικών για αναμενόμενα και ενιαία αποτελέσματα δράσης για παρόμοιες περιπτώσεις, με συνέπεια να μην εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της διοικητικής δράσης προς το ευρύτερο περιβάλλον (Bush,T.,2011,σελ.148κ.έ., March,J.,2005, 231 κ.έ.)

9. Τέλος, διαπιστώνεται η απουσία συγκροτημένης προσπάθειας προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας, παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις του ν.4823/2021 που στην πράξη –μέχρι σήμερα-χαρακτηρίζονται άτολμες και περιορισμένης κλίμακας.

Συνοψίζοντας διαπιστώνεται ότι η πορεία αποκέντρωσης της ελληνικής εκπαίδευσης έχει παραμείνει ακόμη στο στάδιο της αποσυγκέντρωσης αρμοδιοτήτων, ήτοι της εξάπλωσης της κεντρικής εξουσίας με τη μορφή εξουσιοδότησης(delegation) και όχι μεταβίβασης (devolution) σε άλλους φορείς (Ginn&Welsh,1999,18,Φάλκα,Δ.,ό.π.,102) που θεωρείται πιο αποτελεσματική και με μεγαλύτερη πιθανότητα μακροπρόθεσμης επιτυχίας (Hanson,E.M., ό.π.,10,23). Πρόκειται ουσιαστικά για μία "σχετική αποσυγκέντρωση" (Παπακωνσταντίνου,Γ., 2012) που έχει αποσυμφορήσει το κέντρο από το διοικητικό φόρτο εργασιών, χωρίς τη μεταφορά αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στις περιφερειακές υπηρεσίες βάσει των τοπικών ιδιαιτεροτήτων σύμφωνα με τους εθνικούς στόχους και κατευθύνσεις, που συνιστά την ουσία της πολιτικής αποκέντρωσης. Η παραμονή του συστήματος στα συγκεντρωτικά γραφειοκρατικά πρότυπα οργάνωσης απηχείται και στις επιμέρους διοικητικές λειτουργίες, όπως εκπορεύονται από τις (εγκύκλιες) οδηγίες της κεντρικής διοίκησης(Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.).

Βιβλιογραφία

Bryman, A., 2017, Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας, (μτφρ.Σακελλαρίου Π.), Αθήνα: Gutenberg

Bush,T., 2011, *Theories of educational leadership and management*, SAGE Publications (4th edition)

Hanson., M.,2006, Strategies of educational decentralization: key questions and core issues in Bjork,Chr.,(Ed.) *Educational Decentralization Asian Experience and Conceptual Contributions*, σσ.9-25

Maroy, C.,2012, Towards Post-Bureaucratic Modes of Governance: A European Perspective in Steiner-Khamsi, G., & Waldow, F., (eds), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education*

March,J.G.,Weil,T.,2005, *On Leadership,* Malden, MA: Blackwell

Martens,A., Nagel,M., Windzio & a.Weymann, (Eds), 2010, *Transformation of educational Policy*, Basingstoke: Palgrave Macmillan

OECD, 2016a, *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA*. Paris: OECD Publishing https://doi.org/10.1787/9789264267510 -en

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

OECD,2017b, *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*, Paris: OECD Publishing

OECD, 2018a, *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*, Paris: OECD Publishing

Mc Ginn,N., Welsh,T.,1999, *Decentralization of Education: Why, When, What and How? Fundamentals of Educational Planning* - 64 Paris:UNESCO, International Institute for Educational Planning (IIEP) (http:// unesdoc.unesco.org/images/ 0012/001202/ 120275e .pdf)

Robbins,St., Coulter,M., DeCenzo,D., 2017, *Διοίκηση Επιχειρήσεων*, (μτφρ. Νικολάου Η.),εκδ. Κριτική (2η εκδ.)

Ανδρέου,Α.,-Παπακωνσταντίνου,Γ.,1994, *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού συστήματος,* Αθήνα: εκδ. Λιβάνη

Ζμας, Α.,2012, Κράτος, εκπαιδευτική διακυβέρνηση και ελεγκτικοί μηχανισμοί, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, No. 27, σσ.12-38

Ηλιάδης,Η.,2014, *Οι Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά την ένταξη την Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*,(διπλ. εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Καλλιοντζή,Β. ,2020, *Η μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγοντας διαμόρφωσης της οργανωσιακής κουλτούρας στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (διδ.διατριβή), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κατσαρός,Ι.,2008,*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μακρυδημήτρης ,Α, Χρυσανθάκης, Χ., Χλέπας, Κομν. Νικ., Μιχαλόπουλος, Ν.,Οικονόμου, Θ., Λιβιεράκος, Π, 2000, *Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση, Διαπιστώσεις - Προτάσεις,* Αθήνα*:* Ακαδημία Αθηνών

Μιχόπουλος,Α.,1998*, Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι, Διαδικασίες δομικής μορφολογίας,* Αθήνα

Μπουραντάς,Δ.,2001,*Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα: Γ. Μπένος

ΟΟΣΑ,2011,*Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*

Παπαδόπουλος, Α.,2019, Ανώτερα στελέχη της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,Ο ρόλος τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης, *Θεωρία και Πράξη στις επιστήμες της αγωγής*, 43, σελ.35-58

Παπακωνσταντίνου,Γ., *Κράτος και Αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων* (Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης) Άρτα, 2-4/12/2005

Παπακωνσταντίνου, Γ., 2007, Διοίκηση της εκπαίδευσης, Τάσεις νεοτεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Διοικητική Ενημέρωση,* τ. 41, σελ. 62-72

Παπακωνσταντίνου,Γ.,2012,Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια:Σκοπούμενες αλλαγές, *Νέα Παιδεία*,τ.141, σελ. 25-50

Σαΐτης,Χρ.1992, *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Αθήνα

Τύπας,Γ.,Κατσαρός,Γ.,2006,*Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη,* Αθήνα: *εκδ.* Gutenberg

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Φάλκα,Δ.,2017,*Η εκπαιδευτική αποκέντρωση στο λόγο διεθνών οργανισμών και εκπονητών πολιτικής:Η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος,* (διπλ. εργασία) Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Εισηγήσεις παράλληλων συνεδριών

Θεματική: Αξιολόγηση, Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η Διαμόρφωση ενός νέου προφίλ του/ης εκπαιδευτικού με κυρίαρχη τη διακυβερνησιμότητα που ενισχύει τη σύγχρονη βιοπολιτική επιτήρηση και τον έλεγχο ενός επισφαλούς διδακτικού προσωπικού. «Ανάγνωσή» τους, μέσα από το πρίσμα του B. Bernstein και του M. Foucault

Τουρνά Χαρινέλα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων Β΄ Αθήνας

Περίληψη

Κοινωνική Πολιτική και Ιδεολογία: Υπάρχουν έρευνες σε σύνδεση με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, που αναδεικνύουν τη σχέση Κοινωνικής Πολιτικής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως κοινωνικής λειτουργίας η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα στο σχολείο, κι είναι καθοριστική για την οικονομική ζωή και τη γενικότερη πρόοδο σε ατομικό κι εθνικό επίπεδο στο πλαίσιο ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών. Συνεπώς το έργο των εκπαιδευτικών πρέπει πλέον να προσαρμόζεται στις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις, με όρους *επιτελεστικότητας, διακυβερνησιμότητας* και μετρήσιμης αποδοτικότητας. Τα καλύτερα ακαδημαϊκά επίπεδα θα οδηγήσουν στη βελτίωση της απασχόλησης, στη μείωση της φτώχειας και σε ικανοποιητικά και ποιοτικά επίπεδα διαβίωσης. Η εκάστοτε κυβερνητική Εκπαιδευτική Πολιτική με ρητό ή άρρητο ιδεολογικό πρόσημο μπορεί να έχει καταλυτικό ρόλο και να αποτρέψει τη σχολική αποτυχία εφαρμόζοντας πρακτικές καταπολέμησης διακρίσεων κι ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας, δομώντας μία κοινωνία με λιγότερες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες για να δίνει τη δυνατότητα στους πολίτες της να αναπτύσσονται και να δρουν σε ένα πιο δίκαιο κοινωνικό περιβάλλον με απώτερο στόχο την κοινωνική ευημερία σε όλους ανεξαιρέτως. Στον Bernstein οφείλεται η υπόθεση ότι η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον «επεξεργασμένο» (elaborated) γλωσσικό κώδικα και ότι συνακόλουθα η διαπιστωμένη σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών εργατικής προέλευσης με τον «περιορισμένο» (restricted) κώδικα συνδέεται με την άνιση σύγκρουση των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο. Οι κώδικες αυτοί ανήκουν σε κείνες τις κοινωνικές πρακτικές γενικότερα που διέπουν τις ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου και που εκδηλώνονται μέσα σε ποικίλους φορείς (θεσμούς και ιδρύματα· εδώ μας αφορούν αυτοί από το χώρο της εκπαίδευσης) της πολιτισμικής αναπαραγωγής, διαμορφώνοντας έτσι την εμπειρία και τη συνείδηση των υποκειμένων, ατομικών και συλλογικών, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Ως προς αυτή τη γενική παραδοχή θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το έργο του Bernstein είναι πολύ συγγενές με εκείνο του Michel Foucault. Στην προσέγγιση του Foucault, εξουσία παράγεται παντού, σε κάθε κοινωνική σχέση και πρακτική, άρα και στην παιδαγωγική μέσα στους φορείς και τα ιδρύματα πολιτισμικής αναπαραγωγής, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση.

Λέξεις- κλειδιά: Κοινωνική Πολιτική, Ιδεολογία, Εκπαιδευτική Πολιτική

Εισαγωγή

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Υπάρχουν έρευνες σε σύνδεση με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, που αναδεικνύουν τη σχέση Κοινωνικής Πολιτικής και Εκπαίδευσης, τον κοινωνιοκεντρικό σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως κοινωνικής λειτουργίας η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κουλτούρα ενός λαού, αλλά και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα στο σχολείο, που είναι καθοριστική για την οικονομική του ζωή και τη γενικότερη πρόοδο σε ατομικό κι εθνικό επίπεδο σε εναρμόνιση με ευρωπαϊκές και διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές από οργανισμούς όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Ευρωπαϊκή Ένωση και η U.N.E.S.C.O.

Συνεπώς το έργο των εκπαιδευτικών πρέπει να προσαρμόζεται στις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις (1 Πηγή: https://ec.europa. eu 2 Πηγή: https://ec.europa.eu 7), για να υπάρχουν βάσιμες προσδοκίες για καλύτερο ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών/τριών που θα οδηγήσει στη βελτίωση της απασχόλησης, στη μείωση της φτώχειας και σε ικανοποιητικά και ποιοτικά επίπεδα διαβίωσης. Η Εκπαιδευτική Πολιτική μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο ή κι όχι στο να αποτρέψει τη σχολική αποτυχία, εφαρμόζοντας πρακτικές Κοινωνικής Πολιτικής όπως αυτή της καταπολέμησης ανισοτήτων και διακρίσεων εντός των σχολικών μονάδων της για να δίνει τη δυνατότητα στους αυριανούς πολίτες της να αναπτύσσονται και να δρουν έχοντας ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας με απώτερο στόχο την κοινωνική ευημερία (Σαμαντά, 2019).

Γενικότερα διακηρύσσεται θεωρητικά η πολιτική μέριμνα των κρατών-μελών της Ε.Ε. για την Κοινωνική Πολιτική, σύμφωνα με την οποία όλοι/ες πρέπει να έχουν πρόσβαση στη βασική και συνεχή εκπαίδευση, ιδιαίτερα αυτοί/ες που ανήκουν σε εθνοτικές μειονότητες και ειδικότερα όσοι/ες ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές ή δια-βιούν σε δύσκολες καταστάσεις. Η νέα στρατηγική της Ε.Ε. 2020 επιθυμεί τα κράτη- μέλη της να επεκτείνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και να βρουν τρόπους να αντιμετωπίσουν τη σχολική εγκατάλειψη (Πηγή: https://europa.eu 47), καθόσον η κοινωνική ευημερία- οικονομική ανάπτυξη με Κοινωνική Δικαιοσύνη- επιτυγχάνεται, όταν και εφόσον αναπτύσσονται αξίες και στάσεις που ευνοούν την κοινωνική ένταξη ΟΛΩΝ, η οποία σύμφωνα με τον (Βενιέρη, 2015) είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας, χωρίς εξαιρέσεις και αποκλεισμούς, Κοινωνικής Πολιτικής.

Στην κατεύθυνση ανάλυσης της έννοιας της αναπαραγωγής στο σχολείο συμβάλλει η υπόθεση του Β. Bernstein, Κοινωνιολόγου της πολιτισμικής αναπαραγωγής στο χώρο της εκπαίδευσης (Bernstein, 1991), σύμφωνα με την οποία μέσα σε διαφορετικές κατηγορίες κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες, οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις: ο «επεξεργασμένος» (elaborated) κώδικας που αντιστοιχεί στη «μεσαία τάξη» και ο «περιορισμένος» (restricted) κώδικας που αντιστοιχεί στην «εργατική τάξη». Στον Bernstein οφείλεται επίσης η υπόθεση ότι η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ότι συνακόλουθα η διαπιστωμένη σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών εργατικής προέλευσης συνδέεται με την άνιση σύγκρουση των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο, γενικότερα, συνεπώς και στο ελληνικό.

Οι υποθέσεις αυτές στηριγμένες σε ένα ευρύ εμπειρικό ερευνητικό υλικό, συγκεντρώθηκαν στο βιβλίο του Bernstein *Class, Codes and Control, τόμ. I.,*

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

(Κοινωνικές Τάξεις, Κώδικες και Έλεγχος, τόμ. Ι). Οι μελέτες αυτές ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του ’60, άσκησαν μεγάλη επιρροή σε κοινωνιολόγους και εκπαιδευτικούς σε όλον τον κόσμο Η Άννα Φραγκουδάκη έχει ασχοληθεί με το θέμα αυτό στο Φραγκουδάκη Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*.

Σύμφωνα με το Bernstein, η πολιτισμική αναπαραγωγή η οποία μπορεί να περιγράφει με κοινωνιολογικούς όρους και να προσδιορίζει τις αρχές που διέπουν τις γλωσσικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές ιδιαίτερα στην οικογένεια και το σχολείο, συνδέει αυτές τις πρακτικές μεταξύ τους, αναδεικνύει την ταξική φύση της ρύθμισής τους, και κατασκευάζει εκείνες τις κοινωνικές διαδικασίες δόμησης/συγκρότησης της εμπειρίας και της συνείδησης των εμπλεκόμενων υποκειμένων.

Ως προς αυτή τη γενική παραδοχή θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το έργο του Bernstein είναι πολύ συγγενές με εκείνο του Michel Foucault, καθόσον στην προσέγγιση του Foucault, εξουσία παράγεται παντού, σε κάθε κοινωνική σχέση και πρακτική, στην οικογένεια, στην παραγωγή, στα ιδρύματα εγκλεισμού, στην εκπαίδευση, στις σχέσεις των φύλων κ.λπ.

Οι κοινωνικές σχέσεις και οι διαδικασίες που διαμορφώνονται μέσα στους φορείς και στα ιδρύματα πολιτισμικής μετάδοσης και αναπαραγωγής, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, διέπονται στην ουσία από ταξικά προσδιορισμένες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου.

Το έργο του Bernstein εμπεριέχει επομένως μια θεμελιώδη θέση της μαρξικής θεωρίας. Ο ίδιος ο Bernstein αναγνωρίζει την επιρροή που έχει ασκήσει στη σκέψη του ο Antonio Gramsi και υπογραμμίζει τη σημασία των αναλύσεων του Louis Althusser σχετικά με την ιδεολογία και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (Althusser, 1977), του Νίκου Πουλαντζά σχετικά με τις κοινωνικές τάξεις, το κράτος και την ιδεολογία (Bernstein, 1988), και ενός άλλου σημαντικού μελετητή των συμβολικών συστημάτων, του Pierre Bourdieu: κοινή είναι η ενασχόληση των ως άνω αναφερθέντων με το πεδίο του συμβολικού ελέγχου ως μέσου πολιτισμικής αναπαραγωγής και η διερεύνηση του κυρίαρχου ρόλου της εκπαίδευσης μέσα σε αυτό το πεδίο. Αυτή η κοινότητα στοχοθεσίας επισφραγίστηκε από τη συνεργασία που είχε ο Bernstein με τον Bourdieu στην Ecole Pratique des Hautes Etudes στο Centre de Sociologie Europeenne στο Παρίσι.

Στο θεωρητικό μοντέλο του Bernstein που βρίσκει εφαρμογή στην τυπική εκπαίδευση, συνδετικό νήμα του είναι οι *κώδικες* που σύμφωνα με αυτούς ρυθμίζονται, δηλαδή *επιλέγονται* και *συνδυάζονται* τα κατάλληλα «νοήματα» που μπορεί να είναι εν προκειμένω, γνωστικά αντικείμενα, παιδαγωγικές έννοιες, άτομα και ομάδες με διάφορα κοινωνικά χαρακτηριστικά (κοινωνική τάξη, φύλο, εθνότητα, θρησκεία, ηλικία, «ικανότητα», κατοχή γνώσης, επάγγελμα κ.ο.κ.). Όμως όχι μόνο αυτό. Οι *κώδικες* ως ρυθμιστικές αρχές (και όχι ως περιεχόμενα) προσλαμβάνονται από τα υποκείμενα (μαθητές/μαθήτριες, διδάσκοντες/ουσες) σιωπηρά και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδησή τους και είναι αυτοί που, όπως λέει ο Bernstein, τοποθετούν άνισα αυτά τα υποκείμενα μέσα στις κοινωνικές σχέσεις.

Το ίδιο συμβαίνει με έναν άλλο όρο-κλειδί στο θεωρητικό μοντέλο του Bernstein: τα *σύνορα* νοούμενα ως κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωρισμένες στο χώρο και στον χρόνο τις κοινωνικές ομάδες, τις περιοχές

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

γνώσης, τα στάδια των παιδαγωγικών διαδικασιών, που κι αυτά προσλαμβάνονται σιωπηρά από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και ρυθμίζουν τη συνείδησή τους στο βαθμό που τους προσφέρουν τους *κανόνες για την αναγνώρισή* τους (recognition rules), σε τελευταία ανάλυση, το πού ανήκουν, την ταυτότητά τους και την τοποθέτησή τους στο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας (Πρότυπα, Πειραματικά, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Σχολεία εντός των φυλακών, Διαπολιτισμικά, Σχολικές δομές εντός των HOTSPOTS, CAMPS προσφύγων, Τ. Υ και ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες κ. λπ.).

Ο ίδιος ο Bernstein έχει θέσει σε εφαρμογή την έννοια του *κώδικα* και των *συνόρων* σε πολλές και διάφορες κοινωνικές πρακτικές, θεσμούς, ιδρύματα, πεδία κοινωνικής δράσης: γλώσσα, συνείδηση/ιδεολογία, οικογένεια, τυπική εκπαίδευση (επιλογή και οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης, παιδαγωγική πρακτική, αξιολόγηση κ.λπ. σε διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος) εργασία/παραγωγή, κοινωνική διαίρεση εργασίας κ.λπ.

Η δομή των πραγμάτων και η αλλαγή της

Η θεωρία του Bernstein, όμως δεν στοχεύει απλώς στον εντοπισμό του ταξικού προσδιορισμού των πρακτικών αλλά και στην αποσαφήνιση των προϋποθέσεων και των διαδικασιών αλλαγής τους. Με τον όρο της αλλαγής ο Bernstein εννοεί τη δραστική και γενικευμένη αλλαγή της ισχύος των *κωδίκων* και των *συνόρων* που μπορεί να προέλθει από το πεδίο της πολιτισμικής αναπαραγωγής και που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει και να προκαλέσει μετασχηματισμούς στο πεδίο των ταξικά προσδιορισμένων κοινωνικών σχέσεων. Είναι σαφές ότι κάτι τέτοιο έχει για τον Bernstein επαναστατική σημασία. Ας επισημάνουμε τη μεγάλη βαρύτητα που δίνει ο Bernstein στις «εσωτερικές» διαδικασίες αλλαγής, στην αλλαγή «εντός» των υποκειμένων και στην προκειμένη περίπτωση των διδασκόντων/ουσών και διδασκομένων. (Το κράτος έχει μια σημαντική θέση στη διερεύνηση των όρων μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών θεσμών, που επιχειρεί ο Bernstein χωρίς, ωστόσο, ο ίδιος να προβαίνει σε μια ξεχωριστή και εκτεταμένη ανάλυση του ρόλου του).

Κώδικες και παιδαγωγική πρακτική

Είναι αναμφισβήτητο ότι το θεωρητικό μοντέλο του Bernstein μπορεί πράγματι να συμβάλει, ώστε ο καθένας/καθεμία από εμάς, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εμπλεκόμαστε στους φορείς και στις πρακτικές της πολιτισμικής αναμετάδοσης και ιδιαίτερα της θεσμισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής/παιδαγωγικής πρακτικής να αποσαφηνίσει και να συνδέσει τις πρακτικές αυτές με το «κοινωνικόν όλον», να εντοπίσει τις διαδικασίες νομιμοποίησης των παιδαγωγικών πρακτικών, να ερευνήσει μέσα και πίσω από τις πραγματώσεις των παιδαγωγικών «θεωριών» και των φιλοσοφικών τους στηριγμάτων, τις διαστάσεις εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου και να ανασύρει τις άρρητες ταξικές παραδοχές που τις στηρίζουν.

Η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική αξιολόγηση καθορίζονται, θεωρητικά και πρακτικά, από το είδος της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συνεπάγεται την αναπόφευκτη ανάμειξη του παιδαγωγικού περιεχομένου τους με

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

την εκάστοτε κυβερνητική ιδεολογία, την πολιτική και την οικονομία. Στις σύγχρονες μετα-βιομηχανικές «κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας» οι σύγχρονες πολιτικές της γνώσης συνδέονται με νέες θεωρήσεις για τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου που επηρεάζονται από την επικράτηση νεοφιλελεύθερων αγοραίων αντιλήψεων. Τα μέσα πιστοποίησης (validation) και αξιολόγησης (evalution) των αποτελεσμάτων και των χρήσεων της γνώσης αλλάζουν. Προωθούνται και επιβάλλονται νέες «τεχνολογίες διακυβέρνησης, επιτήρησης και λογοδοσίας» (Πασιάς, 2015).

Πολλοί υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες ευρωπαϊκές πολιτικές, μεταξύ άλλων αφορούν «*στον έλεγχο και την επιτήρηση των υποκειμένων (ατομικών και συλλογικών) μέσα από την εφαρμογή τεχνολογιών που εξυπηρετούν τη μεταφορά της έμφασης και της εστίασης από τα κυρίαρχα διακυβεύματα της ευρωπαϊκής πολιτικής (έλλειμμα δημοκρατίας, διαφάνειας, κοινωνικής συνοχής, φτωχοποίηση, περιθωριοποίηση, κοινωνικός αποκλεισμός) προς τη νομιμοποίηση της διακυβέρνησης και την αναπαραγωγή της εξουσίας των ευρωκρατών όχι μόνον σε τμήματα των ευρωπαϊκών κοινωνιών αλλά και σε ολόκληρες χώρες του ευρωπαϊκού, κυρίως νότου*» (Πασιάς, 2012: 198).

Ο εκπαιδευτικός θεσμός συναντάται σε μια άνιση μάχη με τις σύγχρονες νεοφιλελεύθερες θεωρήσεις για το ανθρώπινο κεφάλαιο και την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή (βλ. Bernstein). Οι ριζικές αλλαγές (νομικού, θεσμικού και οικονομικού χαρακτήρα) στο χώρο της εργασίας (νέα Π. Σπουδών με τεχνοκρατική αντίληψη συνολικά, αλλά ακόμη και στις συνοδευτικές τους θεσμικές οδηγίες, κατάργηση 13ου μισθού, χαμηλές αμοιβές, ευέλικτες μορφές εργασίας: αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, πίνακες διορισμού με αξιολογικά κριτήρια βάσει μεταπτυχιακών σπουδών όχι δωρεάν, αλλά με υψηλά δίδακτρα, ανεπάρκεια αντισταθμιστικών μέτρων, ανεπαρκών διορισμών μονίμων εκπαιδευτικών, παρά μόνο της παράλληλης στήριξης κυρίως κι όχι της βασικής, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.λπ.) οδηγούν στην ανεργία ενός διαθέσιμου με πληθώρα ακαδημαϊκών προσόντων προσωπικού, παρά την υποστελέχωση των σχολείων, ως αποτέλεσμα της μόνιμης υποχρηματοδότησής τους.

Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια την αποδόμηση (ο όρος, σύμφωνα με τον Ντεριντά αναδεικνύει τα αντιφατικά νοήματα, εδώ καλύτερα με την έννοια της εξάρθρωσης) βασικών στοιχείων της ιδιότητας των εκπαιδευτικών και τους περιορισμούς τους, όχι μόνο ως εργαζομένων, αλλά ευρύτερα των δικαιωμάτων τους ως πολιτών. Τα παραδείγματα από τις επιπτώσεις των παραπάνω είναι: ευρύτερα στρώματα της μαθητιώσας και φοιτητιώσας νεολαίας (κι όχι μόνο αυτών που προέρχονται από ασθενή οικονομικά και κοινωνικά τάξεις) να στερούνται βασικών κοινωνικών και εργασιακών δικαιωμάτων (εργασίας, πρόνοιας και ασφάλειας, δημόσιας παιδείας), όπως και πρόσβασης και ισότητας ευκαιριών στα πεδία της γνώσης και της εργασίας. Δυστυχώς, ο ηγεμονισμός της «αγοράς» δεν συνοδεύεται απλώς από την αύξηση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς η «αγορά» λειτουργεί σε βάρος της Κοινωνικής Πολιτικής, και εν τέλει οδηγεί στην έκπτωση της δημόσιας δωρεάν παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνακόλουθα του δημόσιου λόγου και ρόλου. Στην κοινωνία της αγοράς, η «τραγωδία» ειδικά των αποκλεισμένων πολιτών δεν αφορά μόνο στην εμπορευματοποίηση της γνώσης (ότι δηλαδή πρέπει να πληρώσουν γι αυτήν), αλλά αφορά και στη

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

μετατροπή των ίδιων ως εργαζομένων στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης σε φτηνό εμπόρευμα και ευάλωτο ανθρώπινο δυναμικό (Πασιάς, 2015: 198-199).

Η επισφαλής εκπαιδευτική κοινότητα

Με δεδομένους τους ριζικούς μετασχηματισμούς στους χώρους της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας που καθορίζονται από οικονομιστικές αντιλήψεις, εργαλειακές πρακτικές, νέες ευέλικτες (flexible) και επισφαλείς (precarious) σχέσεις εργασίας και (που) επιβάλλονται από τα κράτη, τις επιχειρήσεις και τις αγορές και με δεδομένες τις περιορισμένες προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (των λεγόμενων καθηγητικών σχολών), ο εκπαιδευτικός θεσμός καθίσταται επισφαλής (precarious institution) με τη συγκρότηση ενός (μορφωμένου, εξειδικευμένου, αλλά σε πολλές περιπτώσεις άνεργου) ανθρώπινου δυναμικού, του *πρεκαριάτου* (precariat) ως της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής συνεκδοχής και μετεξέλιξης του σύγχρονου «προλεταριάτου» στις αγοραίες κοινωνίες της γνώσης (Πασιάς, 2015: 199, Standing, 2011, Allen & Ainley, 2011).

Οι έννοιες των «ικανοτήτων» και της «δια βίου μάθησης» αποτελούν κομβικά σημεία στη συνάρθρωση των «πολιτικών της γνώσης», καθώς το παράδειγμα της οικονομίας μεταφέρεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η έννοια της «δια βίου μάθησης» αντιπροσωπεύει ένα πληθικό σημαίνον, καθώς γύρω της συνωστίζονται συμβολικές αναπαραστάσεις, θεσμικοί λόγοι, επιστημονικές κοινότητες, θεωρητικές παραδόσεις, πολιτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικές πρακτικές που καθορίζουν το πλαίσιο της μετάβασης προς τις σύγχρονες κοινωνίες της *επιτελεστικότητας* και του ελέγχου. Η επικράτηση της δια βίου μάθησης συνδέεται με τη μετάβαση σε ένα σύστημα «ικανοκεντρικό» (competence-based) που δίνει έμφαση σε νέες μορφές και τεχνολογίες αξιολόγησης και αποδοτικότητας (Πασιάς, 2015: 193, Φλουρής, Πασιάς, 2005 στο Αναστασιάδης, (επιμ.)., Ball, 2003: 215-228, Πασιάς, 2008 στο Καψάλης, Γ., Κατσίκης, Ν. (επιμ.): 160-167, και Φλουρής .& Πασιάς, 2009 στο Κουτσελίνη, Μ. κά (επιμ.)).

Το περιεχόμενο των «ικανοτήτων» στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης συμπεριλαμβάνει τις έννοιες των «ακαδημαϊκών» (academic), των εργασιακών (workplace) και των εγκάρσιων (transversal) ικανοτήτων και συνδέεται με ριζικές αλλαγές στα Π.Σ. και στις σχέσεις εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας στο πλαίσιο μιας μετρήσιμης 'Ευρώπης της γνώσης.

Στην πλατφόρμα για την ατομική αξιολόγηση, όπου εμφανίζεται το Ζευγάρι: Αξιολογητής/τρια/Αξιολογούμενος/η, το σύγχρονο εκπαιδευτικό υποκείμενο κατασκευάζεται σύμφωνα με μια νέα ορθολογικότητα, αυτήν της διακυβέρνησης. Οι ριζικές αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα (ευέλικτες μορφές εργασίας εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά σχολεία, υπο-απασχόληση ωρομισθίων, μακρόχρονη ανεργία παρά την επιτυχία τους στον ΑΣΕΠ, ατομική αξιολόγηση που συνδέεται με τη μονιμοποίηση των δοκίμων) χαρακτηρίζουν το νεοφιλελεύθερο εργασιακό καθεστώς μιας γενικευμένης και μόνιμης αβεβαιότητας. Η σύγχρονη «οικονομική» προστακτική αφορά στην «απασχολησιμότητα» και στη διαμόρφωση μιας «ευέλικτης εκμετάλλευσης» (flexploitation) (Bourdieu στο Ball 2009b: 204), που στηρίζεται στην ικανότητα του εργαζομένου να «αυτό-ανα-

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

παράγεται», να κατασκευάζει το βιογραφικό του, να είναι δηλαδή προσαρμόσιμος στις απαιτήσεις της νέας οικονομίας της γνώσης ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε διαδικασίες διακοπτόμενης, αποσπασματικής και ασυνεχούς μάθησης και εργασίας. Ο ιδεότυπος της «δια βίου μάθησης» αντιπροσωπεύει μια νέα δυναμική ηθική τεχνολογία της εξουσίας, η οποία ενισχύει τη «φυσικοποίηση» του σύγχρονου βιοπολιτικού ελέγχου του πληθυσμού με σκοπό την παραγωγή ευπειθών, υπάκουων, παραγωγικών, ευέλικτων και εύπλαστων υποκειμένων, το εκπαιδευτικό «βιογραφικό» των οποίων θα (ανα)προσαρμόζεται και θα «πιστοποιείται» καθόλη τη διάρκεια της ζωής μέσα από κατάλληλες τεχνικές ελέγχου της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Πασιάς, 2015: 194- 195, Feyes & Nicoll, 2008).

Σε συνάφεια με τις προηγούμενες διαπιστώσεις για μια νέα δυναμική τεχνολογία της εξουσίας στην εκπαίδευση, αλλά και με τη θεωρητική ανάλυση του Bernstein περί ταξικά προσδιορισμένων κοινωνικών σχέσεων πολιτισμικής μετάδοσης και αναπαραγωγής τους στο σχολείο, βρίσκεται η προσέγγιση του Φουκώ σε σχέση όχι μόνο με την εκπαίδευση ο οποίος επισημαίνει ότι θα πρέπει να προσδιορισθούν οι μορφές και ο βαθμός ορθολογικοποίησης των εξουσιαστικών μεθόδων των ιδεολογικών μηχανισμών και τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται γενικότερα στις ανθρώπινες σχέσεις και ειδικότερα στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Πασιάς, 2015: 95-97), κυρίως αποδίδοντας έμφαση στο ρόλο και τη λειτουργία του Λόγου, και εν προκειμένω του Παιδαγωγικού ο οποίος, πρέπει να εκληφθεί «*ως μια βία που ασκούμε ή, σε κάθε περίπτωση, ως μια πρακτική την οποία επιβάλλουμε*» (Πρβλ. Foucault, 1988: 125-184).

Ο εκπαιδευτικός Λόγος και οι «πρακτικές παιδαγωγικού λόγου» κατασκευάζουν επιθυμίες, όπως και κυρίως τις ματαιώσεις τους και είναι συνδεδεμένες με σχέσεις εξουσίας. Κεντρικό στοιχείο της προσέγγισης αυτής είναι η διαπίστωση ότι οι σχέσεις εξουσίας δεν μπορούν βέβαια να μελετηθούν έξω από τους μηχανισμούς οικονομικής εκμετάλλευσης ούτε έξω από τους μηχανισμούς πολιτικής κυριαρχίας, αλλά ταυτόχρονα οι σχέσεις εξουσίας συνίστανται από περίπλοκες και αλληλεξαρτώμενες κοινωνικές σχέσεις, μέσα από τις οποίες τα άτομα συγκροτούνται ως υποκείμενα, αποκτούν την ταυτότητά τους και συμμετέχουν σε κάποιο καθεστώς γνώσης και αλήθειας, όπως συμβαίνει με τους *κώδικες* και τα *σύνορα* στο θεωρητικό μοντέλο του Β. Bernstein. Μέσα από αυτό το πλαίσιο ο Φουκώ ορίζει τη «βιο-εξουσία» ως ιδιαίτερη μορφή εξουσίας/γνώσης της εποχής μας. Πρόκειται για έναν τρόπο συναρμογής των σύγχρονων πρακτικών μας που τείνει σε μια τάξη πραγμάτων όπου οι άνθρωποι στη Δύση θα ανταποκρίνονται σε και θα κατατάσσονται με βάση κριτήρια όχι μόνο υγείας, ασφάλειας, αλλά και παραγωγικότητας (Βλ. Δοξιάδης, 1988: 18-43).

Ο Φουκώ (Λυριντζής, 1995) θεωρεί ότι η εξουσία κυκλοφορεί και λειτουργεί όπως μια αλυσίδα, που διαπερνά τα άτομα (Φουκώ, 1991) και όπως σημειώνει και ο Δοξιάδης, η σύνδεση της διαδικασίας του «γίγνεσθαι υποκείμενο» και της εξουσίας στηρίζεται στη διαπίστωση ότι «*στις δυτικές κοινωνίες έχουμε για πρώτη φορά το φαινόμενο συνδυασμού "τεχνικών εξατομίκευσης" και "διαδικασιών ολοποίησης", φαινόμενο που συνδέεται με την ενσωμάτωση από το κράτος μιας ειδικής τεχνικής εξουσίας που ο Φουκώ ονομάζει "ποιμαντορική εξουσία*" (Βλ.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Φουκώ, *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*: 83). Η *ποιμαντική* είναι γνωστή για τον καθ-οδηγητικό της ρόλο στη διαβουκόληση των μαζών.

Ο Φουκώ δεν ισχυρίζεται ότι η βιο-εξουσία επικαθορίζει όλη μας την ύπαρξη. Εξετάζοντάς την όμως, μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή η κατάσταση του σύγχρονου ανθρώπου (βλ. Dreyfus - Rabinow, «Habermas και Foucault. Τι Είναι η Ηλικία της Ωριμότητας», στο Βέλτσος, (επιμ.). 1990: 161) για την οποία λέει «*... Το να ισχυριστεί κανείς ότι τα πάντα είναι πολιτική, σημαίνει την επιβεβαίωση της απανταχού παρουσίας των σχέσεων εξουσίας και την εγγενή σχέση τους με το πολιτικό πεδίο*» (Foucault, 1987).

Όπως όμως παρατηρεί ο ίδιος σχετικά με το θέμα αυτό, καλόν είναι να μην «*λέμε ότι η "εξουσία" αποτελεί ένα άφευκτο πεπρωμένο στην καρδιά των κοινωνιών (που δεν μπορεί να υπονομευτεί), αλλά* (να λέμε) *ότι η ανάλυση, η εκ νέου αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας και το αμετάθετο της ελευθερίας (intransitive) είναι ένα αδιάκοπο πολιτικό καθήκον*» (Φουκώ, 1991: 94-95. Βλ. Δεμερτζής, 1990: 23-46).

Με άλλα λόγια, η εμπλοκή σε σχέσεις εξουσίας σημαίνει τη δυνατότητα παρέμβασης στον κόσμο γύρω μας ή αποχής από τη δράση και με αυτή την έννοια σημαίνει την ύπαρξη ενός ανοιχτού πεδίου όπου οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών. Όπως το θέτει ο Φουκώ, «δεν είναι τα πάντα κακά, είναι όμως επικίνδυνα, και εάν είναι επικίνδυνα, αυτό σημαίνει ότι πάντα υπάρχει κάτι να κάνουμε» (Foucault, 1987: 90-91).

Τα παραπάνω αφορούν άμεσα στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και στην εκπαιδευτική διαδικασία που επηρεάζονται ριζικά από αυτούς τους ιδεολογικούς μηχανισμούς εξουσίας και που συνδέονται με τη διαμόρφωση ενός νέου προφίλ του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση νέων παιδαγωγικών σχέσεων και αντιλήψεων που εστιάζουν στις πρακτικές *επιτελεστικότητας* (Πασιάς, 2015: 195-196, Pasias & Royssakis, 2013: 39-48).

Οι παραδοσιακοί μηχανισμοί μετάδοσης και διάχυσης της γνώσης (π.χ. παλαιότερα ΣΕΛΜΕ, πρόσφατα, αλλά ανενεργή Π(εριφερειακά) Ε(πιμορφωτικά) Κ(έντρα)) στην εκπαιδευτική κοινότητα αποδομούνται και αντικαθίστανται από νέα ευέλικτα ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης. Δηλαδή τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (ΜΑΔΜ, αγγλικά: Massive Open Online Course MOOC) που συνδέονται άμεσα με τους στόχους της νέας γνώσης και των νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται για τις αλλαγές στα πρότυπα (Φλουρής, Πασιάς, 2005).

Η εκπαίδευση μεταλλάσσεται σε «μάθηση», η γνώση μετατρέπεται σε μετρήσιμες «ικανότητες» (competences), η ισότητα των ευκαιριών μετατρέπεται σε προσβασιμότητα, η εργασία σε καταρτισιμότητα και απασχολησιμότητα, η ενεργός συνείδηση σε ικανότητα επιτέλεσης και προσαρμόζεται σε πρότυπα αντίστοιχα με αυτά της νεοφιλελεύθερης οικονομίας της γνώσης: ανταγωνιστικότητα, ευέλικτη και ελαστική απασχόληση, προσαρμοστικότητα, αποδοτικότητα.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, όπως τονίζει ο Γιώργος Πασιάς ο εκπαιδευτικός θεσμός βρίσκεται αντιμέτωπος με την πρόκληση να ζήσει και να επιβιώσει σε μια κοινωνία στην οποία ο δημόσιος παιδαγωγικός και χειραφετητικός χαρακτήρας του σχολείου αποδομείται σταδιακά αλλά σταθερά (Flouris & Pasias, 2008). Σε μια κοινωνία στην οποία, η εκπαίδευση από διαδικασία

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ατομικής και συλλογικής χειραφέτησης μετατρέπεται σε ιδιωτική συναλλαγή και υπόθεση ατομικής ευθύνης. Η έμφαση δίνεται πλέον στα προϊόντα, τις εκροές (πόσοι από τους δόκιμους εκπαιδευτικούς αξιολογήθηκαν) όπως και στα προσόντα ομοιοστασίας και ισομορφισμού (πόσοι από αυτούς ανάρτησαν έκθεση αυτοαξιολόγησης και άρα είναι πρόθυμοι να αξιολογηθούν και συνεπώς δεν μετέχουν στην απεργία-αποχή της ΟΛΜΕ) (βλ. Πασιάς, 2008). «Ο εκπαιδευτικός, η αγορά και το «Πανεποπτικό» στο Flouris & Pasias, (2008). Οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας «αποτελούν το νέο αίμα της εκπαίδευσης» (OZGA, j. (eds) 2011), τα standards «*συνιστούν βασικά συστατικά στοιχεία της στη διακυβέρνηση της νέας οικονομίας της εκπαίδευσης*» (Lawn, 2011).

Ταυτόχρονα το νέο πλαίσιο της επιτήρησης που αφορά στον έλεγχο των υποκειμένων (ατομικών και συλλογικών) που συμπληρώνεται από πρακτικές συμμετοχής, αποδοχής και εναρμόνισης, πλαισιώνεται με επιστημονική νομιμοποίηση και τεχνοκρατική επικύρωση και υποστηρίζεται από τεχνολογίες επιτήρησης και θέασης στην προοπτική της διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού «Πανοπτικού», στο οποίο η ορατότητα είναι εξασφαλισμένη μέσω της ψυφιακής διακυβέρνησης (Πασιάς, 2005), προσομοιάζοντας με το *Πανοπτικόν* του Τζέρεμυ Μπένθαμ στα τέλη του 18ου αιώνα: το εκπαιδευτικό επ-οικοδόμημα μετατρέπεται σε ένα είδος κτηρίου, η αρχιτεκτονική του οποίου επιτρέπει τη διαρκή επιτήρηση όλων των παρευρισκόμενων σε αυτό, από έναν/μια κεντρικό/ή επιτηρητή/τρια, εν προκειμένω τον/ην Σύμβουλο/Αξιολογητή/τρια. Οι επιτηρούμενοι από την άλλη πλευρά, λόγω της ιδιότυπης αυτής αρχιτεκτονικής κατασκευής, δεν γνωρίζουν αν στην πραγματικότητα επιτηρούνται, καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα να δουν εκείνοι/ες τον/ην επιτηρητή/τρια τους, τον/ην Σύμβουλο/Αξιολογητή/τρια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι επιτηρούμενοι να συμπεριφέρονται συνεχώς σαν να τους επιτηρούν, ακόμα και όταν δεν τους επιτηρούν. Με αυτόν τον τρόπο, ο «πανοπτισμός» δημιουργεί μια τυποποιημένη, εκ-φοβισμένη, εκ-βιασμένη «ηθική».

Ο Φουκώ, προφητικά σχεδόν, επισημαίνει ότι η πειθαρχική κοινωνία, ξεκινά από τη λειτουργία των κλειστών πειθαρχικών συστημάτων, όπως είναι για παράδειγμα οι εργασιακοί χώροι, τα σχολεία και οι φυλακές, χώροι που αποτελούν ένα είδος «κοινωνικής καραντίνας» και καταλήγει σε έναν γενικευμένο μηχανισμό «πανοπτισμού» της με την εφαρμογή τεχνολογιών *επιτήρησης και ελέγχου* που συναρθρώνουν μια «κατασκευή» συμβολικού και πραγματικού ελέγχου. Εάν μεταφέρουμε αυτή τη συμβολική, ελεγκτική «κατασκευή» στα καθ' ημάς τότε αυτή μετασχηματίζεται σε Παρατηρητήριο επιτήρησης της εφαρμογής του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των πολιτικών του από τους/ις εκπαιδευτικούς σε εθνικό και πανευρωπαϊκό επίπεδο. Σε αντίστοιχο ρόλο προφήτη, ο Γιουβάλ Χαράρι σε άρθρο του στους *Financial Times* εν μέσω καραντίνας, προβλέπει ότι στην μετά Covid-19 εποχή, πολλά από τα έκτακτα μέτρα επιτήρησης λόγω της πανδημίας θα γίνουν αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας. Όμως αυτά αποτελούν μόνο την αρχή, σύμφωνα με τον Ισραηλινό στοχαστή, καθώς η τεχνολογία επιτήρησης εξελίσσεται με φρενήρεις ρυθμούς.

Βιβλιογραφία

Allen, M. & Ainley, P. (2011). "The precariat: the new dangerous class». *International Studies in Sociology of Education*, 21 (3), 255-261.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Althusser, Louis. (1977). «Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Κρατικοί Μηχανισμοί» στο *Θέσεις,* Θεμέλιο.

Ball, S. J. (2003). "The teacher' s soul and the terrors of performativity". *Journal of educational Policy,* 18(2), 215-228.

Ball, S. J. (2009b). "Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society" in Peters, M.A. ET al. *Governmentality Studies in Education*, Roterdam, Sense Publishers, 201-216.

Bernstein, Basil. (1988). Συνέντευξη "An Essay in Education, Symbolic Control and Social Practices", 3.

Bernstein, Basil. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες & κοινωνικός έλεγχος*, Εισαγωγή, Μετάφραση, Σημειώσεις ΙΩΣΗΦ ΣΟΛΟΜΩΝ, Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Αλεξάνδρεια. 17-37.

Dreyfus, H. L. - Rabinow, P. «Habermas και Foucault. Τι Είναι η Ηλικία της Ωριμότητας», στο Βέλτσος, Γ. (επιμ.). (1990). *Η Διαμάχη*. *Κείμενα για τη Νεωτερικότητα*, Πλέθρον, Αθήνα, 161.

Feyes, A. & Nicoll, A. (2008). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*, London, Routledge.

Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση, ηθική*, Ύψιλον.

Foucault, M. (1988). *Οι Λέξεις και τα Πράγματα*, Γνώση. 125-184.

Lawn, M. (2011). Standardizing the European Policy Space, *European Educational Research Journal*, 10 (2), 259-272.

OZGA, j. (eds) (2011). *Fabricating Quality in Education Data and Governance in Europe* (London, Routledge).

Pasias, G. & Royssakis, Y. (2013). Discourses of Quality, Practices of Performativity Restructuring Teacher Education and Professional Development Politicies in the "Europe of Knowledge", in Karras, K. G. et al., *Education and Teacher Education Worldwide. Current Reforms, Problems and Challenges*, University of Crete/Dept. of Primary Teachers Education, Rethymno, Crete. 39-48.

Standing, G. (2011). *The precariat: the new dangerous class*, London, Bloomsbury.

Flouris, G. & Pasias, G. (2008). "Education at risk? Discourses of Distopia and the new Panopticon in the Europe of Knowledge.in Pereyra M. A. (ed.), Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Politicies in Global Societies, (N. Y., Peter Lang). 151-170.

Βενιέρης, Δημήτρης. (2015). *Κοινωνική Πολιτική. Έννοιες και Σχέσεις*, Τόπος.

Δεμερτζής, Ν. (Δεκέμβριος 1990). «Θεωρίες περί της Εξουσίας», *Θεωρία και Κοινωνία*, Νο 3, 23-46.

Δοξιάδης, Κ. (1988). «Foucault, Ιδεολογία, Επικοινωνία», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 71, 18-43.

Λυριντζής, Χρήστος. (1995). «Περί εξουσίας: ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας». *Επιθεώρηση κοινωνικών θεμάτων*, τεύχος 86.

Πασιάς, Γ. (2005). « Η «ΑΜΣ ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης», στο Πασιάς Γ. (2008). «Ο εκπαιδευτικός, η αγορά και το «Πανοπτικόν» και στο Πασιάς, *Συγκριτική παιδαγωγική*, 191-196.

Πασιάς, Γ. (2008). «Ο εκπαιδευτικός, η αγορά και το «Πανοπτικό»: πλαίσιο προσόντων, κουλτούρα μάθησης και τεχνολογίες επιτήρησης στην «Ευρώπη

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

της γνώσης», στο Καψάλης, Γ. Κατσίκης, Ν. (επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας,* ΠΤΔΕ Πανεπ. Ιωαννίνων, 160-167.

Πασιάς, Γ. (2012). «Η ποιότητα», Η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών», στο Τριλιανός, Α., και (επιμ), (2012). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Τάσεις και προοπτικές* Αθήνα, Διάδραση. 41-51.

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική Εκπαίδευση. Τόποι και Λόγοι*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Σαμαντά, Αγγελική. (2019), Πρακτικές κοινωνικής πολιτικής σε ευρωπαϊκά σχολεία. Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5770/%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20.pdf?sequence=1

Φλουρής, Γ. , Πασιάς, Γ. (2005). «Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα» στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.) Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση την κοινωνία της πληροφορίας, εκδ. ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ, Πανεπ. Κρήτης, Ρέθυμνο, 91-111.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2009). «Προς την «μετρήσιμη» Ευρώπη της γνώσης: Η ελλειμματική διαχείριση των συμβόλων και η διακυβέρνηση των αριθμών» στο Κουτσελίνη, Μ. κ. ά (επιμ.) Τιμητικός τόμος Μιχ. Ι. Μαραθεύτη, εκδ. Κύπρου, Τμήμα επιστημών της αγωγή. Λευκωσία. 441-446.

Φουκώ, Μ. (1991). *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*, Ύψιλον. 87-94.

Φραγκουδάκη Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης,* Παπαζήσης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αξιολόγηση και Διά Βίου Μάθηση: διαμορφώνοντας το διά βίου μανθάνον υποκείμενο

Αντωνία Σαμαρά
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η δια βίου μάθηση κατά τις τελευταίες δεκαετίες μοιάζει να αποτελεί ένα ηγεμονεύον παράδειγμα για την εκπαίδευση, το οποίο υπερβαίνει τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές δομές, εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια και σε όλο το εύρος του βίου και σχετίζεται στενά με την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική συνοχή και φυσικά με την απασχολησιμότητα του ατόμου στις κοινωνίες και τις οικονομίες της γνώσης. Από την αρχή του 21ου αιώνα ο λόγος για τη δια βίου μάθηση έχει συνδεθεί με τις ικανότητες, οι οποίες προσεγγίζονται ως δυναμικοί συνδυασμοί γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων/προδιαθέσεων. Το πρόταγμα της δια βίου μάθησης συνδέεται ακόμη με την ιδέα του επιχειρηματικού εαυτού (enterpreneural self) σε ένα πλαίσιο ατομικής ευθύνης και αυτορρύθμισης. Στην εργασία μας μελετούμε τη συμβολή της (αυτό)αξιολόγησης στην οικοδόμηση του δια βίου μανθάνοντος υποκειμένου. Προσεγγίζουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης ως ερευνητική διαδικασία η οποία οδηγεί τα αξιολογούμενα υποκείμενα της σε βαθύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, ώστε να ενισχυθούν οι πρώτες και να βελτιώθουν, με στοχευμένο τρόπο, τις δεύτερες. Υπό την έννοια αυτή, η αξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία, αποτελεί μια διεργασία εκμάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούμε την βιβλιογραφική επισκόπηση των πεδίων της αειφόρου αξιολόγησης, της αξιολόγησης ως μάθησης και της αυταγωγικής, προκειμένου να χαρτογραφήσουμε συστηματικά το πεδίο συνάντησης μεταξύ αξιολόγησης και δια βίου μάθησης. Στη συνέχεια προσεγγίζουμε σύγχρονα ευρωπαϊκά πλαίσια οριζόντιων ικανοτήτων ως εργαλεία (αυτό)αξιολόγησης για την χάραξη προσωπικών μαθησιακών διαδρομών.

Λέξεις-κλειδιά: διά βίου μάθηση, αξιολόγηση, αυτορρύθμιση, μαθησιακό υποκείμενο, πλαίσια ικανοτήτων, αειφόρος αξιολόγηση, αξιολόγηση ως μάθηση

Assessment and Lifelong Learning: constructing the lifelong learning subject

Abstract

Lifelong learning in recent decades seems to be a leading paradigm for education, which goes beyond traditional educational structures, extends across the whole length and width of life and is closely related to personal fulfilment, social cohesion and of course to the employability of the individual in knowledge societies and economies. Since the beginning of the 21st century, the discourse on lifelong learning has been linked to competences, which are approached as dynamic combinations of knowledge, skills and attitudes/preferences. The lifelong learning project is also linked to the idea of the entrepreneurial self in a context of individual responsibility and self-

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

regulation. In our paper we study the contribution of (self-)assessment to the construction of the lifelong learning subject. We approach the process of assessment as a research process that leads subjects to a deeper understanding of their strengths and weaknesses in order to enhance the former and improve the latter. In this sense, assessment as a research process is a learning process. More specifically, we draw on the literature review of the fields of sustainable evaluation, assessment as learning and heutagogy in order to systematically map the meeting ground between assessment and lifelong learning. We then approach contemporary European frameworks of horizontal competences as (self-)assessment tools for mapping personal learning pathways.

Key-words: lifelong learning, (self)assessment, self-regulation, educational subject, competence frameworks, sustainable assessment, assessment as learning

Εισαγωγή

Οι έννοιες της δια βίου μάθησης και της αξιολόγησης αποτελούν επικυρίαρχα σημαίνοντα στον εγχώριο και στον διεθνή λόγο για την εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Συνοδεύουν και οι δύο ως κυρίαρχες έννοιες την εκπαίδευση όπως διαμορφώθηκε ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα μέσα σε ένα επικρατούν νεοφιλελεύθερο παράδειγμα. Και οι δύο σχετίζονται με την στενή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαίδευσης, οικονομίας και αγοράς εργασίας στις κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης. Η πρώτη συνδέεται στενά με την λογική του επιχειρηματικού εαυτού μέσα από ένα πλέγμα αυτορρύθμισης, κυβερνησιμότητας και ανταγωνιστικότητας. Η δεύτερη σχετίζεται στενά με αιτήματα για ποιότητα, αποδοτικότητα και επιτελεστικότητα στην εκπαίδευση.

Στο κείμενό μας επιχειρούμε να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ δια βίου μάθησης και αξιολόγησης. Μελετώντας διαχρονικά την εξέλιξη του λόγου για τη δια βίου μάθηση και την ανάδυση κατά την τελευταία ιδιαίτερα δεκαετία της λογικής των πλαισίων οριζόντιων ικανοτήτων αφενός και ασχολούμενοι με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και τη συνοδευτική λογική του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών σε οργανισμούς μάθησης, παρατηρήσαμε κοινά σημεία τα οποία αποτέλεσαν αφορμή για μια ευρύτερη μελέτη της σύγχρονης σχέσης μεταξύ αξιολόγησης, δια βίου μάθησης και διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Μελετούμε με άλλα λόγια τόσο τη δια βίου μάθηση ως στρατηγική κυβερνησιμότητας και την αξιολόγηση ως τεχνική διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υποκειμένου.

Εξετάζουμε παράλληλα τις έννοιες της αειφόρου αξιολόγησης, της αξιολόγησης ως μάθησης και της αυταγωγικής (heutagogy), έχοντας ως βασικό θεωρητικό πλαίσιο την έννοια της κυβερνησιμότητας και της διαμόρφωσης του υποκειμένου, εν προκειμένω του δια βίου μανθάνοντος υποκειμένου. Υπό το πρίσμα αυτό μελετούμε, τέλος, και τα ευρωπαϊκά πλαίσια οριζόντιων ικανοτήτων, εστιάζοντας ειδικότερα την αρχιτεκτονική των πλαισίων αυτών, τόσο στην αναλυτική/περιγραφική της διάσταση όσο και στην αξιολογική τους διάσταση. Μελετούμε δηλαδή την αρχιτεκτονική των πλαισίων ικανοτήτων τόσο ως πλαίσια ανάπτυξης και ανάλυσης ήπιων ικανοτήτων που συνοδεύουν το διακύβευμα του δια βίου μανθάνοντος ατόμου, όσο και ως εν δυνάμει αξιολογικά πλαίσια

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αποτίμησης των επί μέρους διαστάσεων των εν λόγω ικανοτήτων. Στόχος μας είναι να αναδείξουμε τη αξιολογική διάσταση των πλαισίων ικανοτήτων, και ειδικότερα να συνδέσουμε την αυτό-αξιολόγηση με την δια βίου μάθηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου.

Δια βίου μάθηση και κυβερνησιμότητα

Ήδη από το τέλος του 20ου αιώνα, το πρόταγμα της δια βίου μάθησης συνοδεύει τον λόγο για την εκπαίδευση σε όλες τις μορφές και τα επίπεδά της και αγκαλιάζει τη ζωή «από την κούνια μέχρι τον τάφο» (EC 1995). Η δια βίου μάθηση όμως, ή για να είμαστε περισσότερο ακριβείς, η δια βίου εκπαίδευση, ξεκίνησε πολύ νωρίτερα ως ένα μέσο αντισταθμιστικής παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών (Σαμαρά 2010). Η μετάβαση από τη δια βίου εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση συνέβη κατά κύριο λόγο στις δεκαετίες του 1990 και 2000, και σηματοδότησε μια σημαντική αλλαγή όσον αφορά τον πληθυσμό τον οποίο απευθύνεται. Η «Δια βίου Μάθηση για όλους» (OECD 1996) έγινε ουσιαστικά μια επιβεβλημένη διαδικασία στην αναδυόμενη οικονομία και κοινωνία της γνώσης (Olssen 2006, Ball 2009, Barros 2012). Στη διαμόρφωση του σύγχρονου λόγου για τη δια βίου μάθηση ως καθολικού παραδείγματος για την εκπαίδευση καθοριστικό ρόλο έπαιξαν οι διεθνείς οργανισμοί, με προεξέχοντες τον ΟΟΣΑ και την ΕΕ (βλ. EC 1995, 2000, 2001, OECD 1996, 2000, 2002, Unesco 1999). Κατά τις πρώτες δύο δεκαετίες του 21ου αιώνα σημειώνεται ακόμα μια μετάβαση στον διεθνή λόγο για τη δια βίου μάθηση, αφού αυτή συνδέεται στενά και πιο συγκεκριμένα με τις ικανότητες ως δέσμες γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων/αξιών/προδιαθέσεων. Η λογική των ικανοτήτων και των πλαισίων ικανοτήτων φιλοδοξεί να περιγράψει με σχετική ακρίβεια το διά βίου μανθάνον υποκείμενο τόσο σε γνωστικό (cognitive), όσο και σε επιτελεστικό (perfomative) αλλά και προδιαθεσικό (dispositional) επίπεδο. Ο Rubenson (2009) αναφέρεται σε αυτές τις τρεις περιόδους και γενιές λόγων γύρω από τη δια βίου μάθηση ως ανθρωπιστική (humanistic) (δεκαετία 1970, πρώτη γενιά λόγων), ισχυρά οικονομίστικη (strong economistic) (δεκαετία 1990 – δεύτερη γενιά λόγων) και ήπια οικονομίστικη (soft economistic) (τρίτη γενιά λόγων – 21ος αιώνας).

Η αλλαγή του λόγου από τη δια βίου εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση που συνόδευσε την ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης (Fejes 2014) και τον προοδευτικό ψηφιακό μετασχηματισμό της παραγωγής (Harteis 2018), σηματοδοτεί μια σειρά περαιτέρω αλλαγών που αφορούν την ίδια την έννοια και το περιεχόμενό της(Tuijnman & Boström 2002), τον πληθυσμό στόχο (Brine 2006), το σκοπό (Fejes 2014) και φυσικά την ευθύνη για τη συμμετοχή σε αυτή (Ball 2009, Olssen 2006). Οι αλλαγές αυτές, και ιδιαίτερα εκείνη που σχετίζεται με την ευθύνη για τη συμμετοχή, συνδέουν τη δια βίου μάθηση με την κυβερνησιμότητα, υπό την έννοια ότι «αναφέρεται στη διαγωγή της διαγωγής, ιδιαίτερα στις τεχνολογίες που διαμορφώνουν τα άτομα» (Bevir 2010: 423). Ο Ball (2009:202) το τοποθετεί πιο ευθέως, αναφέροντας ότι «στον πυρήνα του λόγου γύρω από τη δια βίου μάθηση βρίσκεται το επιχειρηματικό άτομο (enterprising individual)», το οποίο «έχει μια θετική, ευέλικτη, προσαρμόσιμη διάθεση προς την αλλαγή, τη θεωρεί […] περισσότερο ως ευκαιρία, παρά ως πρόβλημα» (OECD 1989:36). Για το ίδιο ζήτημα ο Fejes (2006:676) αναφέρει ότι «το εκπαιδεύσιμο υποκείμενο σήμερα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

δημιουργείται σε σχέση με μια νέα λογική κυβερνησιμότητας στην οποία διαμορφώνεται σύμφωνα με τις δικές του επιλογές και πράξεις» γι' αυτό και ιδιαίτερα κατά την ήπια οικονομίστικη περίοδο (βλ. Rubenson 2009), κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες κατά τις οποίες η δια βίου μάθηση έχει επικρατήσει ως κυρίαρχη εκπαιδευτική έννοια που αφορά το σύνολο του πληθυσμού, μια σειρά μελετών και δημοσιεύσεων την εξετάζει ως μορφή/τεχνολογία κυβερνησιμότητας. (Fejes & Nicol 2008, Olssen 2006, Chiang 2020, Kinnari & Silvennoinen 2023, Kopecký 2011 et al.).

Η έννοια της κυβερνησιμότητας αναπτύσσεται στο έργο του M. Foucault, το επηρέασε μια σειρά μελετητών (McKinlay et al 2012: 6). «Η προσέγγιση του Foucault στην κυβερνησιμότητα αναφέρεται σε δομές εξουσίας με τις οποίες οργανώνεται η διαγωγή των υποκειμένων και με τις οποίες η διακυβέρνηση ευθυγραμμίζεται με ικανότητες αυτό-οργάνωσης των ίδιων των υποκειμένων» (Olssen 2008: 35). Συνδέεται στενά με τη διακυβέρνηση υπό την έννοια ότι «κεντρικό στοιχείο αυτού του κυβερνητικού μοντέλου είναι η ανάγκη βελτιστοποίησης του ορθολογισμού των ανθρώπων, οπότε η τέχνη της διακυβέρνησης είναι να καθοδηγεί (να ποιμαίνει) τα υποκείμενα στη σφαίρα της αυτοπειθαρχίας, μέσω της οποίας γίνονται αυτορρυθμιστές που επιθεωρούν συνεχώς τη σκέψη και τις πράξεις τους». (Chiang et al 2024:02). Συνιστά έτσι μια τεχνολογία ελέγχου (Olssen 2008:37) καθώς «η άσκηση εξουσίας συνίσταται στην καθοδήγηση της πιθανότητας της διαγωγής και στη διαχείριση του πιθανού αποτελέσματος» (Foucault 1982a: 221).

Η κυβερνησιμότητα ωστόσο λειτουργεί σε ένα περιβάλλον ελευθερίας και όχι καταναγκασμού, με την έννοια ότι απαιτεί την ελεύθερη επιλογή ελεύθερων ατόμων, τα οποία υποβάλλουν τον εαυτό τους σε διαδικασίες αυτό-ρύθμισης. Η ελευθερία αυτή όμως ενυπάρχει μέσα στα πλαίσια συγκεκριμένων λογικών που την πραγματικότητα νοητή κατά τρόπο που να επιδέχεται πολιτικό προγραμματισμό (Rose, 1999: 42), και μια τέτοια λογική που λειτουργεί ως διανοητικός μηχανισμός είναι ο νεοφιλελευθερισμός. Η προαναφερθείσα ελευθερία λειτουργεί έτσι ως αόρατος μηχανισμός διακυβέρνησης: το υποκείμενο είναι ταυτόχρονα ενεργό και κυβερνήσιμο [Fejes 2008] (Kopecký 2011:251). «Καθώς η συγκρότηση του υποκειμένου είναι το σημείο επαφής μεταξύ του εαυτού και της εξουσίας, η δημιουργία του επιχειρηματικού υποκειμένου είναι η βασική αποστολή της νεοφιλελεύθερης διακυβερνησης, η οποία μας δίδει τους κανόνες διαγωγής δημιουργώντας μηχανισμούς καθοδήγησης από απόσταση (steering at a distance)(Dean, 2010)»(Chiang 2020: 42).

Η δια βίου μάθηση στο νεοφιλελεύθερο παράδειγμα αποτελεί «έναν λόγο της αγοράς που προσανατολίζει την εκπαίδευση προς την επιχειρηματική κοινωνία, στην οποία το μανθάνον υποκείμενο γίνεται επιχειρηματίας του εαυτού του και το αποτέλεσμα υπόκειται στις δικές του επιλογές. Ένα τέτοιο μοντέλο απαιτεί δεξιότητες αυτό-διαχείρισης και καταγραφής, οι οποίες να καθιστούν τις αποκτώμενες δεξιότητες και γνώσεις ορατές σε ένα πλαίσιο ελέγχου». (Olssen 2008:41). Το μανθάνων υποκείμενο γίνεται υπεύθυνο για τη μάθησή του (Rose 1999, Olssen 2008, Fejes 2008, Kopecký 2011) αλλά και για τη διαχείριση της μάθησής τους «αναπτύσσοντας τη δικής του μαθησιακή στρατηγική, παρακολουθώντας τη διαδικασία και αξιολογώντας τα αποτελέσματα» (Westhoff

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

1996: 21), καθώς «η αυτό-κινητοποίηση αναφέρεται όχι μόνο στην ευθύνη του επιχειρηματικού εαυτού να κινητοποιεί το ανθρώπινο κεφάλαιό του, αλλά και στην ευθύνη κανείς να κεφαλαιοποιεί τη ζωή του με τέτοιο τρόπο που να έχει οικονομική αξία» (Rose 1999: 162). Οι Kinnari & Silvennoinen (2023:425) υποστηρίζουν επίσης ότι η δια βίου μάθηση λειτουργεί ως πολιτική αυτό-κυβερνησιμότητας η οποία διαρκώς αναδομεί το μαθησιακό υποκείμενο με την αξιοποίηση τεχνικών όπως η αυτό-παρατήρηση, η αυτό-αξιολογηση, η παραδοχή των σημείων στα οποία κανείς υστερεί, η συχνή επικαιροποίηση την δεξιοτήτων του ατόμου και η διαμόρφωση των στάσεων και των συναισθημάτων με τέτοιο τρόπο ώστε το άτομο να είναι ένας ενεργό επιχειρηματικό υποκείμενο.

Αξιολόγηση και Διά Βίου Μάθηση

Από τα παραπάνω γίνεται φανερή η σχέση μεταξύ δια βίου μάθησης όπως αυτή διαμορφώνεται στον σύγχρονο διεθνή λόγο με τεχνικές και λογικές αυτό-αξιολόγησης. Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια, η έμφαση σε διαδικασίες αξιολόγησης έχουν προβάλλει μια σειρά σχολών σκέψης στο πεδίο, αρκετές από τις οποίες συνδέουν την αξιολόγηση με τη μάθηση, την προβάλλουν ως μια ερευνητική διαδικασία που ευνοεί τη διαρκή μάθηση ή την εξετάζουν ως μια καθεαυτό μαθησιακή διαδικασία.

Από τις πρώτες προσεγγίσεις που συνδέουν την αξιολόγηση με τη δια βίου μάθηση είναι η εκείνη του Boud (2000) για την *αειφόρο αξιολόγηση (sustainable assessment).* Αναλογιζόμενος πάνω στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης ήδη από τη δεκαετία του 1990, την επικράτηση της λογικής της διά βίου μάθησης με τη μαθητοκεντρική της διάστασης και την ευθύνη του μαθησιακού υποκειμένου για την προσωπική του μαθησιακή διαδρομή, την έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και την έναρξη τότε της συζήτησης για την αναγνώριση της προϋπάρχουσας γνώσης (Accreditation of Prior Learning – APEL), εισάγει την έννοια της αειφόρου αξιολόγησης – κατ' αντιστοιχία προς την αειφόρο ανάπτυξη – ορίζοντάς την ως «αξιολόγηση η οποία απαντά στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να συμβιβάζεται ως προς τη δυνατότητα των μαθητών να ικανοποιούν τις μελλοντικές μαθησιακές τους ανάγκες» (Boud 2000: 151). Θεωρεί την αξιολόγηση αναπόσπαστη από τη δια βίου μάθηση (Nguyen & Walker 2016) και για το λόγο αυτό θα έπρεπε να είναι στα χέρια των ίδιων των μαθησιακών υποκειμένων. «Η αειφόρος αξιολόγηση περιλαμβάνει τις γνώσεις, δεξιότητες και προδιαθέσεις που απαιτούνται προκειμένου να υποστηρίζονται δραστηριότητες δια βίου μάθησης» (Boud 2000: 151). Η αειφόρος αξιολόγηση συνδέεται ενδεχομένως περισσότερο με την διαμορφωτική παρά με την απολογιστική αξιολόγηση, ωστόσο επιτελείται κατά κύριο λόγο από τα ίδια τα μαθησιακά υποκείμενα, είναι δηλαδή περισσότερο μια μορφή αυτό-αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό ο Boud υποστηρίζει ως πυλώνες της αειφόρου αξιολόγησης την αναστοχαστική αξιολόγηση ομοτέχνων (reflective peer assessment) αλλά και την παροχή ενός πλαισίου στη μορφή δεικτών και κριτηρίων που υποστηρίζει το μαθησιακό υποκείμενο σε σχέση με την αποτίμησης της κατάκτησης των στόχων του. «Χωρίς ένα πλαίσιο δεικτών οι μανθάνοντες δεν μπορούν να γνωρίζουν αν τα επιτεύγματά τους είναι αποτέλεσμα της εκπλήρωσης ενός αποδεκτού επιπέδου μάθησης ή απλώς οι επιδόσεις τους είναι καλύτερες από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες της ομάδας τους» (Boud 2000: 156).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Το σημείο της παροχής ενός πλαισίου δεικτών και κριτηρίων είναι σημαντικό, καθώς αφενός λειτουργεί ως αναλυτικό πλαίσιο για την πληρέστερη αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και αφετέρου μπορεί μπορεί να λειτουργήσει ως οδικός χάρτης για τα μελλοντικά μαθησιακά αποτελέσματα και να κατευθύνει τη μάθηση του υποκειμένου. Μπορεί δηλαδή να λειτουργήσει αξιολογικά κατευθύνοντας τον αξιολογητή και κυρίως τον (αυτό)αξιολογούμενο σε μια ερευνητική διαδικασία αξιολόγησης (Κολλιοπούλου, Σαμαρά, Φανάρας 2022), κατά την οποία συλλέγονται δεδομένα προκειμένου να τεκμηριώσουν τον βαθμό κατάκτησης/ικανοποίησης δεικτών στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Παράλληλα ένα πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει παραγωγικά ως προς τη μάθηση του υποκειμένου, υποδεικνύοντας συγκεκριμένες περιοχές και προσφέροντας ενδεικτικά κριτήρια προς την κατάκτηση των οποίων μπορεί να προσανατολιστεί το μαθησιακό υποκείμενο για να κατακτήσει ή να αναπτύξει μια περιοχή γνώσεων και ικανοτήτων.

Συναφής προσέγγιση που συνδέει την αξιολόγηση με τη μάθηση είναι εκείνη της *αξιολόγησης ως μάθηση (assessment as learning*). Η αξιολόγηση ως μάθηση ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του 1970 στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης και στην προσέγγιση αυτή πρωτοστάτησε το Alverno College (ΗΠΑ) και ορίζεται ένα μοντέλο που ισορροπεί μεταξύ διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, «ως μια διαδικασία … συνυφασμένη με τη μάθηση, η οποία περιλαμβάνει την παρατήρηση, την ανάλυση και ερμηνεία και την κρίση σχετικά με την επίδοση του μανθάνοντος στη βάση αναλυτικών δημόσιων κριτηρίων, που εμπλέκει την αυτοαξιολόγηση και η οποία καταλήγει σε ανατροφοδότηση στους ίδιους τους μανθάνοντες. Εξυπηρετεί την επιβεβαίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην παροχή ανατροφοδότησης για την βελτίωση της μάθησής του (Mentkowski, 2006: 48). Στη συνέχεια η προσέγγιση υιοθετήθηκε και στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Η Dann (2002: 153) υποστηρίζει ότι «η αξιολόγηση δεν σχετίζεται μόνο με τη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά παράλληλα αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας η μαθητική εμπλοκή στην αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μέρος της μάθησης – αυτό είναι η αξιολόγηση ως μάθηση». Η διαδικασία συνδέεται με την ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών καθώς εστιάζει στο ρόλο του μαθησιακού υποκειμένου ως κριτικού διαμεσολαβητή μεταξύ αξιολόγησης και μάθησης, όταν δηλαδή τα ίδια τα υποκείμενα εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησής τους, νοηματοδοτούν τη νέα πληροφορία, τη συνδέουν με την προηγούμενη γνώση και την αξιοποιούν για τη νέα μάθηση. Σχετίζεται με την ανάπτυξη του αναστοχασμού και της κριτικής ανάλυσης της μάθησης από πλευράς των ίδιων των μαθησιακών υποκειμένων. (Earl 2006: 13-14). Συνδέεται με την αυτόνομη μάθηση, υπό την έννοια ότι τα μαθησιακά υποκείμενα γνωρίζουν τι απαιτείται να μάθουν ή ποιες ικανότητες αναμένεται να αναπτύξουν και προς την κατεύθυνση αυτή είναι σε θέση να παρακολουθούν και να αποτιμούν την πορεία της μάθησής τους και να αυτορυθμίζονται αξιοποιώντας δεδομένα προκειμένου να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (Berry 2008). Σχετίζεται με την καλλιέργεια αυτοέλέγχου, ενώ τόσο το ίδιο το υποκείμενο όσο και οι ομότιμοί του (peers) μετασχηματίζονται σε μαθησιακούς πόρους (Πασιας κ.α. 2024). Πρόκειται με άλλα λόγια για μια διαδικασία στην οποία η αξιολόγηση και η μάθηση δεν συνδέονται γραμμικά, αλλά βρίσκονται σε διαρκή κυκλική αλληλεπίδραση (Yan &

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Boud 2021: 15). Πρόκειται για μια προσέγγιση που σχετίζεται με τη λογική της δια βίου μάθησης, καθώς βασίζεται στην καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας, στην αυτό-παρατήρηση και στην αυτό-ρύθμιση όσον αφορά τη νέα γνώση και τους μαθησιακούς στόχους που το ίδιο το υποκείμενο θέτει στον εαυτό του, αποτιμώντας διαρκώς τη μαθησιακή του πορεία.

Με τα παραπάνω είναι και ανερχόμενη ιδέα της αυταγωγικής (heutagogy) ως «διαδικασία αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης» (self-determined learning) (Hase & Kenyon 2000) και με την ευελιξία του εκπαιδευομένου στο να (αυτο)προσδιορίζει (όχι απλά να αυτό-καθορίσει) τη μάθησή του (Blaschke, 2012). Η αυταγωγική προσέγγιση αναπτύχθηκε σε αντιστοιχία και σε αμβισβήτηση και μετεξέλιξη του διπόλου μεταξύ παιδαγωγικής και αδραγωγικής, σχετίζοντάς την μεν ακόμη υψηλότερο βαθμό ανεξαρτησίας του μαθησιακού υποκειμένου από το εκπαιδευτικό του περιβάλλον ((εκπαιδευτικός, μαθησιακά μέσα, διδακτικές προσεγγίσεις) σε σχέση με την ανδραγωγική και οπωσδήποτε με την παιδαγωγική (Blaschke, 2012). Βασικό χαρακτηριστικό της αυταγωγικής είναι η μάθηση διπλού βρόχου (βλ. Argyris & Schön 1978) (Hase & Kenyon 2000) κατά την οποία τα μαθησιακά υποκείμενα επιπλέον της απόκτησης νέων γνώσεων και ικανοτήτων στέκονται κριτικά απέναντι στις αξίες και τις πεποιθήσεις τους και τις προσαρμόζουν βασισμένα στα δεδομένα και την πληροφόρηση που αποκτούν (μέσω αξιολογικών διαδικασιών). Η αυταγωγική προσέγγιση προσφέρει στα μαθησιακά υποκείμενα την ευκαιρία να αναπτύξουν αυτό-προσδιοριζόνενες, αυτό-καθοριζόμενες δεξιότητες δια βίου μάθησης (Blaschke 2012, 2021). «Εστιάζοντας στην πρωτοβουλία (agency) toy μαθησιακού υποκειμένου, η αυγαγωγική ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτονομίας, διερεύνησης, αναστοχασμού και κριτικής σκέψης, καινοτομίας και επιχειρηματικότητας» (Blaschke 2021: 1630). Στην παραπάνω λογική, η (αυτό) αξιολόγηση συνδέεται στενά με την αυταγωγική. «Η αξιολόγηση στο αυταγωγικό πλαίσιο συνίσταται σε μια μεταγνωστική οπτική της μαθησιακής διαδικασίας» (Booth 2014: 69), αποτελεί με άλλα λόγια μια μαθησιακή πράξη (learning process) και περιλαμβάνει μια συνεχή διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών από μια πληθώρα πηγών - συμπεριλαμβανομένου του εαυτού μας - σχετικά με τη μάθησή μας. Είναι μια έρευνα σχετικά με τη μάθηση του ατόμου – τι μαθαίνω, πόσο καλά το μαθαίνω, τι άλλο πρέπει να μάθω ή θέλω να μάθω. Δύο βασικές πηγές/διαδικασίες αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση του υποκειμένου από τους ομοτίμους του (peers) και η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός, ώστε το μαθησιακό υποκείμενο να αποκτήσει σαφή και εμπεριστατωμένη άποψη, ώστε στη συνέχεια να καταστρώσει πολύ στοχευμένες δράσεις βελτίωσης.

Όλες οι προσεγγίσεις που παρουσιάζονται αδρομερώς στην ενότητα αυτή δίνουν έμφαση αφενός στη μαθησιακή διάστασης της αξιολόγησης και αφετέρου στην αυτό-ρύθμιση του υποκειμένου μέσω του αναστοχασμού και της ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών, στον (αυτό) καθορισμό των μαθησιακών του στόχων και στη χάραξη προσωπικών μαθησιακών διαδρομών. Όλα τα παραπάνω συνδέονται στενά με τον σύγχρονο λόγο για το δια βίου μανθάνον υποκείμενο, το οποίο αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του στο πλαίσιο άσκησης της προσωπικής του πρωτοβουλίας και της ανάπτυξης ενός επιχειρηματικού εαυτού (βλ. παραπάνω).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Ικανότητες και Πλαίσια ικανοτήτων

Στο σύγχρονο σύνθετο τοπίο της δια βίου μάθησης ξεχωρίζει η ανάπτυξη του λόγου για τις ικανότητες ως σύνθετες δέσμες γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων/αξιών προδιαθέσεων τις οποίες είναι κρίσιμες σε ένα ευρύ φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας που περιλαμβάνει την εργασία, την κοινωνική συμμετοχή και την προσωπική ανάπτυξη (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Συμβούλιο της ΕΕ, 2006:13). Ο Tuijnman (2003:476) την ίδια περίπου περίοδο διατυπώνει ότι «η εφαρμογή της στρατηγικής της δια βίου μάθησης απαιτεί μια νέα προσέγγιση στον καθορισμό και την επιλογή των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την εργασία και τη ζωή γενικά». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις οριζόντιες ικανότητες, ή ικανότητες κλειδιά (κατά ΕΕ), στις ικανότητες δηλαδή εκείνες οι οποίες αξιοποιούνται σε ποικίλα περιβάλλοντα, μπορούν να ιδωθούν ως «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, στόχοι, κίνητρα και προτιμήσεις που εκτιμώνται στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση και σε πολλούς άλλους τομείς [καθώς αποτελούν] ένα μείγμα προδιαθέσεων, κατανόησης, χαρακτηριστικών και πρακτικών» (Heckman και Kautz, 2013:452 στο Cinque, 2016:394). Ο σχετικός διεθνής λόγος αναπτύσσεται την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα (OECD 2005, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Συμβούλιο της ΕΕ, 2006) ωστόσο κατά τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα και μέχρι σήμερα έμφαση δίνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο στην ανάπτυξη αναλυτικών και αρκετά στέρεα δομημένων πλαισίων ικανοτήτων (τα περισσότερα εξειδικεύουν πάνω σε κάποιες από τις ιδιότητες κλειδιά για τη δια βίου μάθηση). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, έχουν μέχρι στιγμής παραχθεί από ομάδες εμπειρογνωμόνων του European Joint Research Centre πλαίσια ικανοτήτων όπως, μεταξύ άλλων, το DigComp (Vuorikari et al. 2016) για την ψηφιακή ικανότητα, το Entrecomp (Bacigalupo et al. 2016) για την ικανότητα του επιχειρείν και το Lifecomp (Sala et al. 2020) για την προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, αλλά και το GreenComp (2022) για την αειφορία ή το Policymakers' competence framework (2022) για τους διαμορφωτές πολιτικής (!) (Σαμαρά 2024).

Μελετώντας τα μέχρι στιγμής παραχθέντα πλαίσια ικανοτήτων εύκολα διακρίνει κανείς μια κοινή λογική ως προς την αρχιτεκτονική τους, η οποία συνίσταται α. στην ύπαρξη μιας κεντρικής ικανότητας ομπρέλας, β. στην αξιοποίηση συμβόλων και στη δόμηση μιας συγκεκριμένης επαναλαμβανόμενης εικονικής ταυτότητας και γ. σε μια δενδροειδή ανάλυση από το γενικό στο μερικό, αναλύοντας την κεντρική ικανότητα που περιγράφουν κάθε φορά (ψηφιακή ικανότητα, ικανότητα του επιχειρείν, προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, ικανότητα για την αειφορία) σε υπο-ικανότητες, οι οποίες επίσης περιγράφονται αναλυτικά και οι οποίες καταλήγουν σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης τα οποία αποτυπώνονται σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι π.χ. στο πλαίσιο DigComp η ψηφιακή ικανότητα αναλύεται σε πέντε περιοχές, γύρω από τις οποίες δομούνται 21 υπο-ικανότητες οι οποίες καταλήγουν σε 8 επίπεδα ανάπτυξης. Ομοίως το EntreComp αναλύεται σε τρείς περιοχές καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει 5 υπο-ικανότητες οι οποίες με τη σειρά τους αναπτύσσονται σε διαφορετικά επίπεδα. Το ίδιο και στο πλαίσιο LifeComp, στο οποίο η κεντρική ικανότητα-ομπρέλα διαιρείται σε τρεις περιοχές, καθεμιά από τις

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

οποίες περιλαμβάνει τρεις υπο-ικανότητες με τρεις διαφορετικούς βαθμούς ανάπτυξης, ήτοι 27 διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Η αρχιτεκτονική των πλαισίων ικανοτήτων εμφανίζει σημαντική συνάφεια με τα πλαίσια αξιολόγησης (Κολλιοπούλου, Σαμαρά, Φανάρας 2022). Υποστηρίζουμε ότι η μετάβαση προς τη λογική πλαισίων ικανοτήτων συνοδεύεται από μερικές βασικές παραδοχές: α. έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα ανεξάρτητα από το πώς αυτά επιτεύχθηκαν, β. την υποβόσκουσα λογική ότι οι ικανότητες (συμπεριλαμβανομένων των αξιών/στάσεων/προδιαθέσεων) μπορούν να καλλιεργηθούν αυτόνομα, να αναπτυχθούν, να αξιολογηθούν και ενδεχομένως να πιστοποιηθούν και να αναγνωριστούν (Σαμαρά 2024).

Για το λόγο αυτό υποστηρίζουμε ότι τα πλαίσια ικανοτήτων μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο σε μια αναπτυξιακή/παιδαγωγική/αυταγωγική λογική – εκκινώντας αναλυτικά από την ικανότητα ομπρέλα και οικοδομώντας τα επί μέρους μαθησιακά αποτελέσματα - όσο και ως (αυτό)αξιολογικά πλαίσια – εκκινώντας από την (αυτό)αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και βαδίζοντας προς την αποτίμηση του βαθμού κατάκτησης της κεντρικής ικανότητας. Το γεγονός μάλιστα της αναλυτικής περιγραφής των διαφορετικών επιπέδων κατάκτησης των επί μέρους ικανοτήτων είναι δυνατό να λειτουργήσει ως πυξίδα για τα μαθησιακά υποκείμενα προκειμένου να διαμορφώσουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους με βάση την (αυτό)αξιολόγησή τους.

Επιλεγόμενα και προβληματισμοί

Τα παραπάνω σχετίζονται με τις προσεγγίσεις που περιγράφονται στην προηγούμενη ενότητα (αειφόρος αξιολογηση, αξιολόγηση για τη μάθηση, αυταγωγική) (βλ. ειδικότερα τη σημασία παροχής ενός πλαισίου για την αειφόρο αξιολόγηση). Υποστηρίζουμε με άλλα λόγια ότι τα πλαίσια ικανοτήτων μπορούν να συνδεθούν με δυναμικές (αυτό)αξιολογικές διαδικασίες οι οποίες ενισχύουν την οικοδόμηση του δια βίου μανθάνοντος υποκειμένου, αποτελώντας εργαλεία (αυτό)ρύθμισης και (αυτό)κυβερνησιμότητας.

Δύο σημεία ωστόσο αξίζουν προσοχή: α. τα πλαίσια ικανότητων συγκροτούν όψεις του κυρίαρχου λόγου σε σχέση με τη δια βίου μάθηση ο οποίος εκφράζεται από ισχυρούς παράγοντες της διεθνούς εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (εδώ η ΕΕ), β. οι ίδιες οι ικανότητες δεν είναι δυνατό ποτέ να κατακτηθούν ποτέ πλήρως, καθώς συγκροτούν μελλοντικές δυνατότητες (Lorenzini 2020: 162). Για το λόγο αυτό το (αυτό)αξιολογούμενο δια βίου μανθάνον υποκείμενο είναι ένα «χρεωμένο υποκειμενο» (Lazzarato 2011, Πασιάς 2020), υποχρεωμένο σε μια διαρκή (αυτό)αξιολογική διαδικασία που με τη σειρά της «θα πρέπει να λογίζεται ως μία από τις κύριες στρατηγικές της σύγχρονης κυβερνησιμότητας.» (Σαμαρα 2024: 84).

Βιβλιογραφία

Bacigalupo M, Kampylis P, Punie Y and Van Den Brande L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework.* EUR 27939 EN.Luxembourg: Publications Office of the European Union

Ball, S. (2009). Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society. In M.A. Peters et al. (eds). *Governmentality Studies in Education*. Senge Publishers

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Vol. 3, No 2 pp. 119-134

Berry, R. (2008). *Assessment for learning* (Vol. 1). Hong Kong University Press.

Bevir, M. (2010). Rethinking governmentality: towards genealogies of governance. European *Journal of Social Theory*. 13(4) pp. 423–441

Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *13*(1), 56-71.

Blaschke, L. M. (2021). The dynamic mix of heutagogy and technology: Preparing learners for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, *52*(4), 1629-1645.

Booth, M (2014). Assessment as an ongoing act of learning: A heutagogical approach. In Blaschke, L., Kenyon, Ch., Hase, S. (eds). Experiences in Self-determined Learning. Amazon Publishing

Boud, D. (2000) Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22:2, 151-167, DOI: 10.1080/713695728

Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not—the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal.* Vol. 32, No. 5, October 2006, pp. 649–665

Chiang T-h, Thurston A.,MacKenzie, A. (2024). Lifelong learning as a governing technique of subjectivation from the perspective of the discourse of hope and fear. *Frontiers in Political Science,* 6:1404956.
doi: 10.3389/fpos.2024.1404956

Chiang, T-H. (2020). Governing at a distance: the issue of lifelong learning in the age of neoliberal governance. *Academia,* No 18, 41-57.

Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. Tuning. *Journal for Higher Education*. 3:2, 389-427

Dann, R. (2002). *Promoting assessment-as-learning: Improving the learning process*. New York, NY: Routledge.

Dean, M. (2010). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage

Earl, L. M. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment-for-learning, assessment-as-learning, assessment-of-learning*. Canada: Government of Manitoba.

European Commission (1995). White Paper "*Teaching and Learning- Towards the Learning Society*", Brussels

Fejes, A. & Nicol, K. (eds) (2008). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. London: Routledge

Fejes, A. (2006). The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is an educable adult. *Journal of Education Policy*, 21 (6), pp. 676-716

Fejes, A. (2014) Lifelong learning and employability. In Zarifis, G. & Gravani, M. (Eds.) *Challenging the 'European area of lifelong learning': A critical response*. Dordrecht: Springer, 99-107

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, Vol. 8, No. 4, 777-795 https://www.jstor.org/stable/1343197

Harteis, C. (2018). Machines, change and work: An educational view on the digitalization of work. *The impact of digitalization in the workplace: An educational view*, 1-10.

Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. *Ulti-BASE In-Site*.

Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (2023) Subjectivities of the lifelong learner in 'humanistic generation' - Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD, *International Journal of Lifelong Education*, 42:4, 424-440, DOI: 10.1080/02601370.2023.2234089

Kopecký, M. (2011). Foucault, Governmentality, Neoliberalism and Adult Education – Perspective on the Normalization. *Journal of Pedagogy* 2 (2), 246-262, DOI 10.2478/v10159-011-0012-2.

Lazzarato, M. (2004). *Η κατασκευή του χρεωμένου ανθρώπου. Δοκίμιο για την νεοφιλελεύθερη κατάσταση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Lorenzini, D. (2018) Governmentality, subjectivity, and the neoliberal form of life, *Journal for Cultural Research*, 22:2,154-16

Lorenzini,D (2018) Governmentality, subjectivity, and the neoliberal form of life, *Journal for Cultural Research*, 22:2, 154-166, DOI: 10.1080/14797585.2018.1461357

McKinlay, A., Carter, C. & Pezet, E. (2012) Governmentality, power and organization, *Management & Organizational History*, 7:1, 3-15, DOI: 10.1177/1744935911429414

Mentkowski, M. (2006). Accessible and adaptable elements of alverno student assessment-as-learning: Strategies and challenges for peer review. In C. Bryan, & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 48–63). London: Taylor and Francis.

Nguyen, Th. T.H., Walker, M. (2016) Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41:1, 97-111, DOI: 10.1080/02602938.2014.985632

OECD (1996). *Lifelong Learning for All.* Paris: OECD Publishing

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris:OECD

Olsen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 25, No 3, pp.213-230

Olssen, M. (2008). Foucault as Complexity Theorist: Overcoming the problems of classical philosophical analysis. *Educational Philosophy and Theory*, *40*(1), 96–117

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge University Press

Rubenson, K. (2009). Lifelong learning: Between humanism and global capitalism. In *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 411-422). Routledge.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera, M. (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence.* JRC Science for Policy Report. Publications Office of the European Union.

Samara, A. (2021). Education governance in the era of lifelong learning: The construction of the lifelong learning teacher. In V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, Oruç Ertürk, F. Sheldon (eds). *Voices from the Classroom: A Celebration of Learning Vol. 1.* Münster: Waxmann

Tuijnman, A. & Boström A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, Vol. 48, No 1-2, pp. 93-110

Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, JRC128415

Yan, Z., & Boud, D. (2021). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan, & L. Yang (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement (pp. 11-24).* New York: Routledge.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Συμβούλιο της ΕΕ (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της ΕΕ σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. (2006/962/ΕΚ).

Κολλιοπούλου, Κ., Σαμαρά, Α., Φανάρας, Β. (2022). Ενότητα Γ. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Επιμορφωτικό υλικό για το *«Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών»* του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πασιάς, Γ. (2020). Η Παιδαγωγική του Χρέους και η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24,2-30

Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ., Τηλιγάδα, Ε. (2024). *Αξιολόγηση Ομοτέχνων. Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Γρηγόρης

Σαμαρά, Α. (2024). Διά βίου μάθηση και ικανότητες. Όψεις της ευρωπαϊκής και της ελληνικής εμπειρίας. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση στην εποχή της Αβεβαιότητας».* Αθήνα

Σαμαρά, Α. (2010). «Δια βίου εκπαίδευση ή δια βίου μάθηση; Μερικές σκέψεις πάνω σε ιδέες ‘παρόμοιες’», στα *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Αγωγής,* Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, 8, τ. ΙΙΙ
© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Αναζητώντας ηθική νομιμοποίηση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Γεώργιος Τσίτας[1], Οδηγήτρια Πετράκη[2]
[1]Δρ Ηθικής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης - Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
[2]Μ.Δ.Ε Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Το να επιχειρήσει κάποιος να νομιμοποιήσει ηθικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο δύσκολο αλλά και αμφίβολο ως προς την επιτυχία του, λόγω της θεωρητικής φύσεως του φιλοσοφικού στοχασμού από τη μια, και της πρακτικής φύσεως της αξιολόγησης από την άλλη. Παρ' όλα αυτά, οι ηθικές θεωρίες επηρεάζουν όλους τους άξονες της αξιολόγησης, επικαθορίζοντας -συχνά ασυνείδητα- τις συμπεριφορές τόσο των αξιολογητών όσο και των αξιολογουμένων. Υπό αυτήν την έννοια, το να εξετάζεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μόνο από πολιτικής ή κοινωνικής σκοπιάς είναι βεβαίως σημαντικό, μοιάζει όμως να παραβλέπει βασικές πτυχές του τρόπου που δρούμε ή κρίνουμε τα πράγματα γύρω μας. Στο ίδιο πνεύμα, το να θεωρεί κάποιος ότι οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μπορεί να πραγματωθεί χωρίς ηθική ή δεοντολογική θεμελίωση - θωράκιση είναι τόσο στέρεος ως ισχυρισμός όσο το να υποστηρίζει ότι η υπόδειξη του ορθού αρκεί για την εφαρμογή του. Το κενό αυτό ευελπιστεί να καλύψει η παρούσα εισήγηση, όπου, με αφορμή τον Ν. 4823/2021, επιχειρείται να διερευνηθεί, (με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, του αναλογικού επιχειρήματος και της διαλεκτικής), το αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ηθικά νομιμοποιημένη ή όχι με κριτήριο τις διάφορες Ηθικές Θεωρίες (Ηδονισμού, Ενστίκτου, Κατηγορικής Προσταγής, Ωφελιμισμού, Ενόρασης και Επιταγής). Η έρευνα οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Κατά πρώτον, σκιαγραφεί τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί όντως να επιτύχει τον σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε, δηλαδή τη βελτίωση κατ' αρχάς των ίδιων και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά δεύτερον, αποσαφηνίζει ότι δεν τίθεται θέμα ηθικού πλεονεκτήματος ή δικαίωσης των θιασωτών της αξιολόγησης αλλά ούτε και των πολεμίων της, καθότι στην εφαρμοσμένη - επαγγελματική ηθική είναι ο σκοπός, οι διαδικασίες καθώς και τα αποτελέσματα που κρίνουν εν τέλει το όλο εγχείρημα, και όχι μόνο οι εκπεφρασμένες προθέσεις ή οι τιθέμενοι στόχοι.

Λέξεις-κλειδιά: Ηθική, δεοντολογία, αξιολόγηση εκπαιδευτικών

In search of moral legitimacy in teacher evaluation

Abstract

The attempt to morally legitimize teacher evaluation is a major challenge, due to the theoretical nature of philosophical reflection on the one hand, and the practical nature of evaluation on the other. Nevertheless, considering the necessity of teacher evaluation solely from a political or social point of view seems to overlook key aspects of the way we act or judge the things around us.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

In this sense, to hold that any form of evaluation can be made without a moral or ethical foundation is as erroneous as to hold that the consensus of what is right is a sufficient condition for its application. This proposal hopes to bridge the gap, where, on the occasion of the Law 4823/2021, an attempt is made to investigate (with the methods of bibliographic review, analogical argument and dialectic), whether the evaluation of Greek teachers is ethically legalized or not based on the various Ethical Theories. The research leads to interesting conclusions; first, it outlines the conditions under which teacher evaluation can actually achieve the purpose for which it was designed. Secondly, it clarifies that there is no question of moral advantage or justification of the devotees of the evaluation, nor of its opponents, since in applied ethics it is the purpose, the procedures as well as the results that ultimately judge the whole project, and not the expressed intentions or stated objectives alone.

Εισαγωγή

Η προσφάτως θεσπισμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ν. 4823/2021) βρήκε εξ αρχής ένθερμους υποστηρικτές αλλά και σθεναρούς πολέμιους. Ακόμη και σήμερα, τρία χρόνια μετά, εξακολουθεί μία ιδιότυπη μάχη χαρακωμάτων μεταξύ της εκτελεστικής εξουσίας και των συνδικαλιστικών ομάδων των εκπαιδευτικών που αντιστέκονται σε αυτήν. Το αξιοσημείωτο είναι ότι, μολονότι η σύγκρουση μοιάζει να έχει πολιτικό υπόβαθρο, τα επιχειρήματα που αξιοποιούνται έχουν συχνά ηθική φόρτιση. Για παράδειγμα, ο ισχυρισμός «δεν μπορεί κάποιος να αξιολογεί και να μην δέχεται να αξιολογείται ο ίδιος» παραπέμπει ευθέως στην αρχή της γενικευσιμότητας, που δεσπόζει στην καντιανή ηθική (Παπανούτσος, 2010). Υπό αυτό το πρίσμα, κρίθηκε σκόπιμη η εξέταση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από σκοπιάς ηθικής, και μάλιστα με έμφαση στις Ηθικές Θεωρίες – Σχολές, όπως αυτές περιγράφονται από τον Πελεγρίνη (1997). Στόχος, να αναδειχθούν: α) η σημασία της ηθικής ως αθέατου παράγοντα νομιμοποίησης ή απονομιμοποίησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, και β) ο ρόλος του ηθικού πράττειν στη δικαίωση ή ματαίωση του σκοπού για τον οποίο θεσπίστηκε.

Ερευνητικό ερώτημα και Μεθοδολογία έρευνας

«Η συνεισφορά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος πείθει αυτοδικαίως κάθε εχέφρονα για την ηθική της νομιμοποίηση». Θα μπορούσε κάποιος, προτάσσοντας τον παραπάνω ισχυρισμό, να αποδομήσει την αναγκαιότητα ηθικής συζήτησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κι όμως, στην Ελλάδα έχουμε πορευθεί δεκαετίες δίχως τέτοιου είδους αξιολόγηση χωρίς αυτό να συνεπάγεται κατάρρευση του συστήματος. Επιπλέον, η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τώρα και παλαιότερα (βλ. διορισμούς μέσω ΑΣΕΠ) δεν φαίνεται να έχει αποδώσει θεαματικά αποτελέσματα. Κι αυτό διότι η αξιολόγηση είναι «κρίση» και ως τέτοια αναμετράται συνεχώς με τις διαχρονικές κακοδαιμονίες του «κρίνειν»: ποιος κρίνει, γιατί, με ποια κριτήρια, με ποιο εργαλείο, ποια η πιθανότητα σφάλματος, κ.ο.κ. Το ερώτημα του «υπό ποιες προϋποθέσεις από/νομιμοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα. Για να το επιτύχει, αξιοποιήθηκε κατ'

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

αρχήν η βιβλιογραφική ανασκόπηση (Δημητρόπουλος, 2004) σε συνδυασμό με την ιστορική μελέτη των ηθικών συστημάτων (Sidgwick, 1981), όπως αυτά περιγράφονται από τον Πελεγρίνη (1997) και αναλύονται στον Τσίτα (2019), καθώς και η μετα-ηθική μεθοδολογική προσέγγιση, που επιτρέπει την ανάλυση των ηθικών εκφράσεων προς αποσαφήνιση του πώς οι ηθικές κρίσεις διαφέρουν από τις μη ηθικές (McCloskey, 1969; Miller, 2003). Προκειμένου δε να υπηρετηθούν οι αναγωγές και οι διασυνδέσεις ηθικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έχει επιπλέον χρησιμοποιηθεί η μέθοδος - τεχνική του αναλογικού επιχειρήματος (Haramia, 2018) και μάλιστα με τρόπο διαλεκτικό, ώστε η ολοκληρωμένη και ξεκάθαρη λύση να προκύπτει κατόπιν κριτικού ελέγχου μόνο στο τέλος (Παπανούτσος, 2010), με την επισήμανση ότι στην «ηθική» τα συμπεράσματα παραμένουν ανοιχτά για αποδοχή, περαιτέρω διερεύνηση ή και αμφισβήτηση.

Η «φυσιοκρατική πλάνη»

Φαίνεται πως ο μεγαλύτερος «εχθρός» της συζήτησης περί ηθικής νομιμοποίησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι αυτό που ονομάστηκε από τον Μουρ φυσιοκρατική πλάνη (McCloskey, 1969), και που συμπυκνώνει όλη την κριτική του Χιουμ στις διάφορες ηθικές θεωρίες περί αυθαίρετης και εσφαλμένης μετάβασης από προτάσεις του «είναι» σε προτάσεις του «πρέπει». (Searle, 1964). Ερχόμενοι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορούμε να διατυπώσουμε δύο παραδείγματα:

- Ο κύριος Χ είναι εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τις σύγχρονες τεχνολογίες.
- Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τις σύγχρονες τεχνολογίες είναι εξαιρετικοί.
- Άρα ο κύριος Χ είναι εξαιρετικός εκπαιδευτικός.

Σε αυτό το παράδειγμα δεν υπάρχει λογικό σφάλμα. Ο «κύριος Χ», το «είναι» το «εξαιρετικός» και το «εκπαιδευτικός» περιλαμβάνονται στις δύο προκείμενες προτάσεις. Όμως η εκπαιδευτική αξιολόγηση συχνά αναγκάζεται να προχωρήσει από τις προτάσεις του «είναι» στις προτάσεις του «πρέπει»:

- Ο κύριος Ψ είναι εκπαιδευτικός που δεν χρησιμοποιεί τις σύγχρονες τεχνολογίες.
- Άρα ο κύριος Ψ πρέπει να επιμορφωθεί.

Το «πρέπει», όμως, δεν περιλαμβάνεται στην προκείμενη πρόταση. Από μία πρόταση του «είναι» οδηγείται κανείς αυθαίρετα σε μία πρόταση του «πρέπει». Η αξία του έργου ενός εκπαιδευτικού καθορίζει το τι πρέπει να του συμβεί. Κι όμως, εδώ η φυσιοκρατική πλάνη μπορεί να θεωρηθεί φαινομενική, καθότι μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης πρότασης εννοείται εκείνη που περιγράφει όσα προβλέπει ο νόμος για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ενσωματώσει τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Ο νόμος εδώ παίζει τον ρόλο της μείζονος προκείμενης, που έχει προταθεί ως λύση για την υπέρβαση της φυσιοκρατικής πλάνης:

- Ο κύριος Ψ είναι εκπαιδευτικός που δεν χρησιμοποιεί τις σύγχρονες τεχνολογίες.
- Οι εκπαιδευτικοί που δεν χρησιμοποιούν τις σύγχρονες τεχνολογίες πρέπει, βάσει του νόμου, να επιμορφωθούν (ή π.χ. να απολυθούν).

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

- Άρα ο κύριος Ψ πρέπει, βάσει του νόμου, να επιμορφωθεί (ή αντίστοιχα να απολυθεί).

Το πρόβλημα, εν τοιαύτη περιπτώσει, οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι η μείζων προκείμενη εξαρτάται από το τι προβλέπουν θεσπισμένοι νόμοι που δεν αποτελούν καθολικά αναγνωρισμένες ηθικές αρχές με αυταπόδεικτη ισχύ. Γεγονός, πάντως, είναι ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση προϋποθέτει συχνά τη μετάβαση από προτάσεις του «είναι» σε προτάσεις του «πρέπει», π.χ. οι ανεπαρκείς πρέπει να απολύονται. Υπό αυτήν την έννοια, το κρίσιμο ερώτημα του αν πρέπει να αξιολογούνται ή όχι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποδεχθούμε, κατ' αρχήν, ότι με όρους ηθικής δεν λαμβάνει μόνο μία ορθή απάντηση, γιατί εξαρτάται από τον συλλογισμό στον οποίο βασίζεται.

Αν, ωστόσο, σε πείσμα της παραπάνω παραδοχής, επιχειρήσει κανείς να τεκμηριώσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη βάση κάποιας Ηθικής Σχολής, θα οδηγηθεί ενώπιον πολύ ενδιαφερόντων συμπερασμάτων.

Ηθικές Θεωρίες και νομιμοποίηση - απονομιμοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

α. *Η Θεωρία του Ηδονισμού*, δηλαδή η αντίληψη ότι το ηθικά σωστό έχει ιδιοτελή χαρακτήρα, ότι η ηδονή δεν είναι μέσο αλλά αυτοσκοπός και πως ό,τι προσφέρει ηδονή αποτελεί κίνητρο επιτέλεσης μίας πράξης, ενώ ό,τι επιφέρει πόνο αποτελεί αιτία για την αποφυγή της πράξης (Πελεγρίνης, 1997), εκφράζεται μέσω δύο βασικών εκπροσώπων: α) του Αρίστιππου του Κυρηναίου (ακραίος ηδονισμός), όπου, σύμφωνα με τον Ζωγραφίδη (Επίκουρος, 2015), οι ηδονές ιεραρχούνται ανάλογα με την έντασή τους και τη βεβαιότητα κάρπωσής τους και β) του Επίκουρου, (μετριοπαθής ηδονισμός), όπου η φρόνηση τίθεται ως κριτήριο επιλογής μεταξύ των κινητικών (φευγαλέων) και καταστηματικών (σταθερών) ηδονών.

Υπό το πρίσμα του Αρίστιππου, ο εκπαιδευτικός που αντλεί πραγματική ευχαρίστηση από πράξεις άσχετες με την ιδιότητά του, π.χ. από τα ταξίδια, νομιμοποιείται να παραμελεί τα διδακτικά του καθήκοντα, εφόσον τα αντιλαμβάνεται ως κοπιαστικά. Και ο αξιολογητής των εκπαιδευτικών όμως νομιμοποιείται να ασκεί πλημμελώς το «επιβαρυντικό» καθήκον του, υιοθετώντας αμφίβολης εγκυρότητας και αξιοπιστίας τρόπους αξιολόγησης, ώστε να διαθέτει άπλετο χρόνο για τις υπόλοιπες «ηδονικές» δραστηριότητές του. Ακόμη και υψηλότερα στην «πυραμίδα» της αξιολόγησης εκείνοι που «χτίζουν» πολιτικές ή ακαδημαϊκές καριέρες στο όνομα της αξιολόγησης νομιμοποιούνται να μην έχουν ως κίνητρο το συμφέρον της κοινωνίας, αλλά το να γίνουν αρεστοί, ταυτόμενοι με την εκάστοτε δημοφιλέστερη άποψη. Μόνο που στην ανάλυση αυτή η αξιολόγηση λογίζεται ως αυτοσκοπός, ενώ στην πραγματικότητα είναι μέσο και είναι από τη φύση της σχεδόν απίθανο να αποτελέσει «ηδονικό» αυτοσκοπό για οποιονδήποτε εκπαιδευτικό.

Κι όμως, στον Επίκουρο η καταπόνηση του να υφίσταται κάποιος μία αξιολόγηση μοιάζει να δικαιώνεται, αφού ο πόνος του σήμερα μπορεί να συνεισφέρει στην χαρά του αύριο, στην «ηδονή» της επιτυχίας, της επαγγελματικής καταξίωσης· υπό την προϋπόθεση, βέβαια, ότι δεν επηρεάζεται, ως τελικός σκοπός, η αδιατάρακτη γαλήνη. Ποιος μπορεί, όμως, να εγγυηθεί ότι η αξιολόγηση θα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

διασφαλίσει στον εκπαιδευτικό κοινωνική αναγνώριση και οικονομική ευμάρεια χωρίς να διαταράξει τη γαλήνη του, πλήττοντας έτσι τη φαινομενικά αδιαμφισβήτητη νομιμοποίησή της;

Συνεπώς, το ζήτημα στον ηδονισμό είναι μάλλον α) το αν μπορούν οι σύγχρονες κοινωνίες να παραδεχτούν ότι μεγάλη μερίδα όσων τις απαρτίζουν είναι ηδονιστές, β) το ποια «ηδονή» επιλέγεται ως καθοριστικότερη, και γ) το πώς το πρόταγμα της εκάστοτε «ηδονής» μπορεί να δικαιολογήσει ή και να αποδομήσει πλήρως την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με κριτήρια το αν θα υποταχτούν ή όχι σε αυτήν και το αν θα είναι «υψηλή» ή «χαμερπής».

β. Η Θεωρία του Ενστίκτου (Πελεγρίνης, 1997), προβάλλοντας τον ισχυρισμό ότι το «αγαθό» και το «κακό» δηλώνουν πράγματα που επιθυμούν ή αποστρέφονται οι άνθρωποι, παρουσιάζει υψηλή και πολύπλευρη ηθική νομιμοποίηση για την αξιολόγηση στην πλειονότητα των εκπροσώπων της (π.χ. Σοφιστές και Χομπς). Το αγαθό μπορεί να είναι μακροπρόθεσμο ή βραχυπρόθεσμο. Το μακροπρόθεσμο (συνεχής επιθυμία) είναι αξιολογικά ανώτερο και επικαθορίζει ηθικά το βραχυπρόθεσμο (μικρότερες επιθυμίες). Στο βαθμό, λοιπόν, που η αξιολόγηση μπορεί να υπηρετήσει τη μακροπρόθεσμη εκπλήρωση του ανθρώπινου αιτήματος για ευημερία μέσω της ανταπόδοσης στον κάθε άνθρωπο των αναλόγων με την αξία του, δικαιούται κανείς να περιμένει ότι τυχόν άλλα αγαθά (βραχυπρόθεσμα) παρουσιάζουν ηθική απονομιμοποίηση. Υπό αυτή την έννοια ακόμη και η σκληρότερη μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών νομιμοποιείται, εφόσον υπηρετεί τη βελτίωσή τους και την εκπλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης.

Για την πλειονότητα των Σοφιστών ως απόλυτο αγαθό λογίζεται «το προσωπικό συμφέρον». Η ιδέα αυτή νομιμοποιεί την αξιολόγηση γενικά αλλά και ειδικά στην πιο ακραία ανταγωνιστική μορφή της. Έτσι, όμως, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν χρειάζεται να υπηρετεί το όραμα μίας ανώτερης εκπαίδευσης για να νομιμοποιηθεί ηθικά. Αντιθέτως, αρκεί η ανάγκη π.χ. βαθμολογικής ή μισθολογικής επιβράβευσής τους ή ακόμη και κοινωνικής καταξίωσης - προβολής τους, καθώς και η επιθυμία αυτοπροβολής ή και δικαιολόγησης της ύπαρξης επαγγελματικών ομάδων και εξειδικεύσεων, μηδέ εξαιρουμένης της αξιολόγησης per se.

Ο Χομπς, θέτοντας ως υπέρτατο αγαθό το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και προκειμένου να υπηρετηθεί το αίτημα για ειρήνη και ευνομία, δεν διστάζει να προβεί σε εθελούσια εκχώρηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένης και της ελευθερίας, σε κάποια αυθεντία (Μορφίνο, 2018). Αν όμως η παραίτηση από το δικαίωμα στην ελευθερία παρουσιάζεται ως εύλογο τίμημα για την κοινωνική σταθερότητα, μήπως και η αξιολόγηση μπορεί να λογιστεί ως το ελάχιστο τίμημα για την διασφάλιση της παιδείας; Αν ναι, τότε εξίσου νομιμοποιημένος ηθικά παρουσιάζεται και ο αξιολογητής των εκπαιδευτικών, που -ως ειδικός και αυθεντία- είναι αυτός που του έχει ανατεθεί από τους υπόλοιπους πολίτες η αρμοδιότητα διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ο αντίλογος τώρα: η ιδέα του Πρωταγόρα περί homo mensura αντικατοπτρίζει απόλυτα τη σχετικοκρατία και τον υποκειμενισμό στα γνωστικά και ηθικά θέματα (Μαραγγιανού – Δερμούση, 2011), διδάσκοντας πως κάθε τόπος, κάθε εποχή, έχει την επιλογή τού να διαμορφώσει ένα αξιολογικό σύστημα ανάλογο

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

με το ηθικό αξιακό του σύστημα (ανάλγητο, μετριοπαθές, ελαστικό, ανταγωνιστικό, υποχρεωτικό ή προαιρετικό). Μόνο που, βάσει του παραπάνω σκεπτικού, μία αυταρχική αξιολόγηση παρουσιάζεται εξίσου νομιμοποιημένη με μία αυθαίρετη αξιολόγηση, μολονότι ο Πρωταγόρας προτρέπει να επιλέξουμε την πιο ενάρετη (Soverini, 2018).

Σε κάθε περίπτωση, μέσω των διαφόρων εκπροσώπων της, η θεωρία του ενστίκτου μοιάζει να βυθίζεται στην υποκειμενική ερμηνεία της: ό,τι απλόχερα χαρίζει ως ηθική νομιμοποίηση στην αξιολόγηση από τη μία σκοπιά, το υφαρπάζει ως ηθική αποδόμηση από κάποια άλλη.

γ. Η Θεωρία της Κατηγορικής Προσταγής (Πελεγρίνης, 1997) εκπροσωπείται από τον Καντ, για τον οποίο η απλή συμφωνία με κάποια αλήθεια δεν σήμαινε τίποτα από ηθικής απόψεως. Αντιθέτως, το να ρυθμίζει κανείς τη ζωή του με έναν συγκεκριμένο τρόπο σήμαινε τα πάντα (Τσάρλσγουορθ, 2014). Άρα σημασία έχει το πώς δρα ο άνθρωπος, με βάσει «το καθήκον» και όχι τις προθέσεις ή τα αποτελέσματα τους (Παπανούτσος, 2010). Μόνο που στην εκπαιδευτική αξιολόγηση η αποσύνδεση μίας πράξης από τις προθέσεις, τα κίνητρα και τα αποτελέσματα, καθίσταται προβληματική. Ο αξιολογητής που βαθμολογεί έντιμα αλλά αυστηρά εξομοιώνεται με εκείνον που βαθμολογεί εκδικητικά, κάτι που δεν είναι αποδεκτό για τον Καντ, διότι μεταχειρίζεται τον αξιολογούμενό του ως «μέσο» ρεβανσισμού, και όχι ως «σκοπό», μην αναγνωρίζοντας την αξιοπρέπεια άλλων ηθικών υποκειμένων, όπως θα όφειλε (Έκο, 2018). Στον Καντ, λοιπόν, βρίσκουν ανέλπιστα σύμμαχο εκείνοι που ισχυρίζονται πως είναι ηθικά ανεπίτρεπτη η χρήση της αξιολόγησης για την απόλυση εργαζομένων και την εξυπηρέτηση σκοπών π.χ. οικονομικής πολιτικής, με το πρόσχημα της διασφάλισης αξιοκρατίας και αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση.

Κι όμως, η κατηγορική προσταγή μπορεί να γίνει πιλότος κάθε ηθικής πράξης δια του «Πράττε μόνο σύμφωνα με έναν κανόνα τέτοιον, που να μπορείς ταυτόχρονα να θέλεις ο κανόνας αυτός να γίνει νόμος γενικός» (Παπανούτσος, 2010). Δυστυχώς, η γενίκευση, η καθολικοποίηση των κανόνων δεν είναι εύκολη υπόθεση. Πολλοί άνθρωποι θα προέβαιναν σε μία πράξη, εφόσον έκριναν ότι ακολουθεί έναν ηθικό κανόνα του οποίου τη γενίκευση θα επιθυμούσαν, αρκεί αυτός ο κανόνας να μην συγκρούεται με τη λογική και να μένει σταθερή η δέσμευση τους σε αυτόν. Ωστόσο, από τον Καντ απουσιάζει το συναίσθημα, που ουδένα λόγο μπορεί να έχει στην όποια ηθική απόφαση, καθότι ο Καντ έχει κατασκευάσει ένα τέλειο, στη σύλληψή του, ηθικό σχήμα που μοιάζει να αγνοεί τον άνθρωπο, και κυρίως την ανθρωπιά, μην επιτρέποντας καμιά επιείκεια (επιστολή του Σίλλερ στον Γκαίτε, 1794)… και υπαγορεύοντας κάθε πράξη να τελείται ψυχρά… κάτω από το αμείλικτο πρόσταγμα του καθήκοντος (Παπανούτσος, 2010). Και εάν αυτό το πρόσταγμα προέρχεται από κάποιον «ολοκληρωτικό τρόπο σκέψης», στον οποίο να μη δικαιούται κάποιος να αντιτάξει την ανθρωπιά του;

Ο Καντ, λοιπόν, φαίνεται να νομιμοποιεί την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θεραπεύοντας γνώριμες «παθογένειες της φυλής» μας, όπως την αντίληψη ότι οι ηθικοί κανόνες πρέπει μεν να υπάρχουν, οφείλουν όμως να εφαρμόζονται μόνο από τους υπόλοιπους, έτσι που στο τέλος να έχουν όλοι αυτοεξαιρεθεί και μην απομένει κανείς να τους εφαρμόσει. Απονομιμοποιείται, ωστόσο, πλήρως από όσους θεωρούν ότι οι άνθρωποι έχουν εκτός από λογική και συναισθήματα.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

δ. Η Θεωρία του Ωφελιμισμού (Πελεγρίνης, 1997) κρίνει την ηθικότητα μίας πράξης βάσει των αποτελεσμάτων της. Όποια πράξη συμβάλλει στην ευτυχία - ευδαιμονία των ανθρώπων είναι καλή, ειδάλλως είναι ηθικά επιλήψιμη. Εκ πρώτης όψεως, λοιπόν, η αξιολόγηση, όσο σωστά κι αν ασκείται μεθοδολογικά, εφόσον βλάπτει κάποιους ανθρώπους ή τους οδηγεί στη δυστυχία, χάνει την ηθική της νομιμοποίηση.

Στην πράξη, ο ωφελιμισμός εκφράζεται μέσω τριών μεγάλων σχολών. Τη σχολή του Μπένθαμ που προτάσσει ως κριτήριο την ποσότητα της ευχαρίστησης. Η άποψή του μάλιστα ότι το να παίζει κανείς τρίλιζα μπορεί να είναι ηθικά ισοδύναμο με το διαβάζει ποίηση τον καθιστά εισηγητή του ηδονιστικού ωφελιμισμού. Η δεύτερη σχολή εκπροσωπείται από τον Μουρ, ο οποίος πίστευε ότι κάποιες πνευματικές καταστάσεις όπως η γνώση έχουν αξία ανεξαρτήτως της ευχαρίστησης που προκαλούν, και αποκαλείται ιδεαλιστικός ωφελιμισμός. Τρίτη σχολή, με εισηγητή τον Μιλλ, ο μετριοπαθής ιδεαλιστικός ρεαλισμός, που θεωρεί ότι υπάρχουν υψηλότερες και χαμηλότερες ικανοποιήσεις… αλλά το αγαθό εξαρτάται και από άλλες ποιότητες εμπειριών, πέρα από την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια (Smart & Williams, 1973).

Στη θεώρηση του Μπένθαμ, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει με πάθος το αντικείμενό του, επειδή π.χ. λατρεύει τα μαθηματικά, εξισώνεται με τον εκπαιδευτικό που επιτρέπει στους μαθητές τους να παίζουν με το κινητό τους την ώρα του μαθήματος, συμπεριφορά που νομιμοποιείται εκ του αποτελέσματος της ικανοποίησης που επιτυγχάνεται, και που, ως εκ τούτου, θα πρέπει να αξιολογηθεί με άριστα! Στην περίπτωση του Μιλλ όμως, επειδή η προσφορά γνώσεων προσφέρει ικανοποίηση ανώτερη ποιοτικά από τις υπόλοιπες απολαύσεις, η πράξη του εκπαιδευτικού που διδάσκει με πάθος και προσήλωση κρίνεται ηθικά ανώτερη.

Ενόψει του αδιεξόδου, δεν μένει παρά να αναζητήσει κανείς την ουσία του όρου της ευδαιμονίας στον βασικό εισηγητή της, τον Αριστοτέλη, όπως αποτυπώνεται στα Ηθικά Νικομάχεια. Το ενδιαφέρον στο έργο του δεν έγκειται μόνο στην περιγραφή του τι εστί «ευδαιμονία», αλλά και στην αντίληψη ότι κάθε πράξη ή τέχνη έχει το δικό της αγαθό, τον δικό της σκοπό. Η ιατρική για παράδειγμα έχει ως σκοπό την υγεία. Η αξιολόγηση άραγε; Πολλές φορές έχουν αναφερθεί τέτοιοι σκοποί: η μάθηση, η γνώση, η βελτίωση, η αποτελεσματικότητα, κ.τ.λ. Όταν οι σκοποί υπηρετούνται, η αξιολόγηση νομιμοποιείται. Τι γίνεται όμως όταν ο σκοπός υπηρετείται εις βάρος του εαυτού του; Όταν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αντί να εστιάζει στη βελτίωση της ουσίας του έργου, δηλαδή της διδασκαλίας του, γίνεται «συλλέκτης» αντικειμενικών προσόντων (επιμορφώσεις, ανακοινώσεις σε συνέδρια, κ.τ.λ.), για να υπηρετήσει την αξιολόγησή του;

Επανερχόμενοι στον Μπένθαμ (Μπαγκίνι & Φοσλ, 2014; Παπανούτσος, 2010), αναζητούμε ως «ηθικά καλή ενέργεια εκείνη που αποφέρει την ύψιστη ευτυχία για τον μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων». Μόνο που στην περίπτωση της αξιολόγησης ο ορισμός αυτός μπορεί να οδηγήσει σε ένα ασφυκτικό και δυσκίνητο σύστημα ελέγχου (βλ. PISA, Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών, Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων) ικανό να του στερήσει την οποία νομιμοποίηση του. Κι αν δίπλα στην ποσοτική ευτυχία προσθέσουμε την ποιοτικά φορτισμένη «μεγαλύτερη ευτυχία συνολικά», του Μιλλ (Μπαγκίνι & Φοσλ, 2014; Παπανούτσος, 2010, Πελεγρίνης, 1997), ποιος και πώς, με ποια «εξίσωση» θα αποφανθεί ότι τα κριτήρια

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

που τίθενται για την επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν την ουσία του έργου τους ακριβέστερα από τον εμπειρικό τρόπο που υφίστανται διαχρονικά ούτως ή άλλως όλοι οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή την αξιολόγησή τους από τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς κ.τ.λ.;

Εν τέλει, φαίνεται πως υπάρχουν πολλές «ευτυχίες» και πολλά πιθανά ωφέλιμα ή βλαπτικά αποτελέσματα για κάθε αξιολόγηση κι όταν επιλέγεται η μία, τελική και ανώτερη ευτυχία έναντι κάποιων άλλων είναι σαν να πραγματοποιείται μία «θυσία» που, όπως λένε και οι Μπαγκίνι και Φοσλ (2014), υπονομεύει την ίδια την αρχή της ουσίας του ωφελιμισμού.

ε. Πέμπτη στη σειρά *Θεωρία* είναι εκείνη *της Ενόρασης*. Αφετηρία της σκέψης του Μουρ είναι πως το «αγαθό» α) είναι μία μη φυσική ποιότητα που μπορεί ο άνθρωπος να συλλάβει διαισθητικώς με την ηθική ενόραση, β) είναι καθεαυτήν αυτόνομη οντότητα που δεν μπορεί να οριστεί και γ) δεν ταυτίζεται με τα επιφαινόμενά της όπως η «ηδονή» (Πελεγρίνης, 1997). Η δυσκολία πρακτικής αξιοποίησης της ενόρασης, πέραν του θεωρητικού της χαρακτήρα, έγκειται στο ότι η διαίσθηση του καθενός μπορεί να του υπαγορεύει διαφορετικές συμπεριφορές, οπότε χρειάζεται και πάλι διαισθητικά να επιλέξει μία εξ αυτών. Επιπλέον, η διαίσθηση δεν μπορεί να λειτουργήσει επιστημονικά, να περιοριστεί π.χ. σε μία ρουμπρίκα. Ο καθένας μπορεί να κρίνει διαισθητικά έναν εκπαιδευτικό ως προς το αν είναι καλός, όπως μπορεί να κρίνει και έναν γονέα. Είναι πολύ δύσκολο, όμως, αυτή η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού ή του γονέα να καλύψει όλο το εύρος του «είναι» του. Ο Ρος παραδέχεται ότι η ενόραση μπορεί μεν να αποκαλύπτει γενικές αρχές συμπεριφοράς - καθήκοντα, όμως αυτές οι αρχές μπορεί να είναι αλληλοσυγκρουόμενες. Παρόλα αυτά, στον Ross (1930) βρίσκει κανείς μία ιδιαιτέρως χρήσιμη επισήμανση: αν η ενόραση συνεισφέρει κάποιες γενικές αρχές συμπεριφοράς, π.χ. δικαιοσύνη, αγαθοπραξία, αυτοβελτίωση, μη βλαπτικότητα, μήπως θα ήταν χρήσιμο να κωδικοποιηθούν, ώστε να συνταχθεί Κώδικας Δεοντολογίας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Ο Σάφτσμπερυ, τώρα, υποστήριξε ότι ως άνθρωποι θα πρέπει να διαθέτουμε μία ειδική αίσθηση, το «ηθικό αίσθημα» (moral sense), με το οποίο αντιλαμβανόμαστε το αγαθό ερήμην της λογικής (Παπανούτσος, 2010). Ένα αίσθημα αντίστοιχο της «κοινής λογικής» (common sense), που βοηθά τον άνθρωπο να αποτιμά άμεσα, «φύσει» και όχι «θέσει», την ηθική ποιότητα των πράξεων και των προθέσεων. Όλα αυτά υπό την προϋπόθεση ότι η αίσθηση αυτή έχει καλλιεργηθεί μέσω της παιδείας και ότι ο εκάστοτε άνθρωπος διαπλάθεται σε ηθικό περιβάλλον που δεν συσκοτίζει την ηθική του αίσθηση, προς επίτευξη του «αλάθητου» (Πελεγρίνης, 1997). Άραγε η ηθική μας παιδεία μάς κατευθύνει υπέρ ή κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της ορθής πραγμάτωσής της, ειδικά αν λάβουμε υπόψη παθογένειες του παρελθόντος που κατέστησαν ανεπιθύμητη την αξιολόγηση, όπως π.χ. ο επιθεωρητισμός, ή τις, κατά Σάφτσμπερυ, ανθρώπινες τάσεις: α) τις εγωιστικές (υπηρέτηση προσωπικού συμφέροντος) β) τις κοινωνικές (υπηρέτηση του γενικού συμφέροντος) και γ) τις αφύσικες (μη υπηρέτηση κάποιου εκ των παραπάνω συμφέροντος) (Παπανούτσος 2010). Στην πρώτη περίπτωση ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός μπορεί να μετέλθει ποικίλων μέσων, για να φανεί άριστος. Στη δεύτερη να συμμετάσχει ευσυνείδητα στη βελτίωσή του, και στην τρίτη να την ανεχθεί διεκπεραιωτικά.

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Συμπερασματικά, λοιπόν, μολονότι ο χαρακτήρας της θεωρίας της ενόρασης είναι κυρίως θεωρητικός, μας διδάσκει ότι οι ειδικοί της ηθικής επαφίενται στη διαίσθησή τους (Bedke, 2008), νομιμοποιώντας ή απονομιμοποιώντας την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ύπαρξη ή ανυπαρξία ηθικού πλαισίου, της παιδείας που λαμβάνουν και του τρόπου πραγμάτωσή της.

στ. Πιο πρόσφατη χρονικά *Ηθική Θεωρία* είναι αυτή *της Επιταγής* (Πελεγρίνης, 1997), που εδράζεται στη «συγκινησιακή» άποψη ότι οι ηθικοί όροι που μεταχειριζόμαστε εκφράζουν ψυχολογικές καταστάσεις, δηλαδή αισθήματα επιδοκιμασίας και αποδοκιμασίας απέναντι σε κάποια γεγονότα. Υπό αυτή την έννοια, οι ηθικές παραδοχές των παραδοσιακών φιλοσόφων δεν είναι αληθείς ή ψευδείς, αλλά κενές, «α-νόητες», δηλαδή «στερούμενες νοήματος» (Τσάρλσγουορθ, 2014). Ως εκ τούτου, και όλοι εκείνοι που εκ του ασφαλούς τίθενται υπέρ ή κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργούν «α-νόητα», καθότι ακόμη και οι ηθικοί φιλόσοφοι μπορούν μεν να διερευνήσουν και να αποσαφηνίσουν τους όρους μίας ηθικής πρότασης, όχι όμως και να βοηθήσουν στην υιοθέτηση ενός ηθικού τρόπου ζωής ή στην επίλυση κάποιου ηθικού διλήμματος. Ο Ayer (1994), μάλιστα, υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει τρόπος να καθοριστεί το κύρος ενός ηθικού συστήματος… το μόνο που δικαιούμαστε να αναρωτηθούμε είναι ποιες ηθικές έξεις έχουν οι άνθρωποι και γιατί. Αντ' αυτού, προτιμά την «αρχή της επαλήθευσης και της διάψευσης», προκειμένου να αποφανθεί εάν έχει νόημα μία πρόταση, όπως συμβαίνει στις επιστημονικές προτάσεις (Τσάρλγουορθ, 2014). Το ίδιο θα μπορούσε να ισχύει και στην αξιολόγηση. Αντί ηθικής θα αρκούσε η πιστή τήρηση των επιστημονικών της πρωτοκόλλων. Μόνο που η αξιολόγηση, όπως και τα παιδαγωγικά, είναι οιονεί επιστήμη. Ο βαθμός επαλήθευσής της είναι τέτοιος που δεν επιτρέπει εφησυχασμούς, και η φυσιοκρατική πλάνη καραδοκεί.

Κατά τον Ayer, λοιπόν, το να ειπωθεί π.χ. ότι είναι ηθική η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το μόνο που δηλώνει είναι επιδοκιμασία - συμφωνία με αυτήν, χωρίς να καθίσταται αυτή η άποψη ηθικά ανώτερη από την αποδοκιμασία. Δεν διαφέρει ουσιαστικά από το να λεγόταν με τόνο απέχθειας στη φωνή ή να γραφόταν με μερικά θαυμαστικά (Ayer, 1994).

Ο έτερος εκπρόσωπος της θεωρίας της επιταγής, ο Stevenson (1944) επεκτείνει την άποψη του Ayer, διευκρινίζοντας ότι το «αυτό είναι κακό» σημαίνει πως «το αποδοκιμάζω και πράττω αναλόγως», και πως το «αυτό είναι καλό» σημαίνει πως «το επιδοκιμάζω και πράττω αναλόγως», αφενός «απαιτώντας» συνέπεια λόγων και έργων, και αφετέρου σκοπεύοντας να επηρεάσω τους άλλους προς την ίδια κατεύθυνση, ή να ασκήσω κριτική στην πρόταση κάποιου άλλου. Και πραγματικά, μήπως αυτό δεν γίνεται συστηματικά από τους υπερασπιστές ή τους πολέμιους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Ο Χερ, τώρα, ισχυρίζεται πως, προκειμένου κάποιος να αποφανθεί για την καθολικευσιμότητα μίας πρότασης, θα πρέπει να μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του στο γεγονός και τις συνθήκες ενός συμβάντος, και μάλιστα λαμβάνοντας υπ' όψιν τις κλίσεις του (Πελεγρίνης, 1997). Αν, λοιπόν, κάποιος δει τον εαυτό του στη θέση του «δικαιωμένου» από την αξιολόγηση εκπαιδευτικού που λαμβάνει πριμ παραγωγικότητας, τότε μπορεί μάλλον εύκολα να συναινέσει σε αυτήν. Εάν τον φανταστεί, ωστόσο, στη θέση του «αδικημένου» με μείωση μισθού, πιθανότατα θα

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

την αρνηθεί ή θα δράσει αθέμιτα, όχι λόγω υποκρισίας, αλλά αδυναμίας (Hare, 1952).

Στο δια ταύτα, η Θεωρία της Επιταγής μάλλον εξηγεί τον τρόπο που εκφραζόμαστε υπέρ ή κατά της αξιολόγησης (ως επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία) παρά την νομιμοποιεί ή την απονομιμοποιεί ηθικά.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Εν κατακλείδι, η έρευνα που προηγήθηκε περισσότερο προβληματίζει παρά απαντά οριστικά στο ερώτημα της νομιμοποίησης της αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο επειδή η νομιμοποίηση προϋποθέτει αναγκαία την ορθή και δίκαιη εφαρμογή της, αλλά και επειδή η αλλαγή και μίας μόνο παραμέτρου αρκεί για να οδηγηθεί κάποιος σε ετερόκλητα ηθικά συμπεράσματα. Εντούτοις, κι αν ακόμα μία ηθική θεωρία μόνη της δεν μπορεί να απαντήσει σε όλες τις προκλήσεις… κι αν οι άνθρωποι είναι τόσο μοναδικοί, ώστε ο καθένας τους να «είναι» μία ηθική θεωρία από μόνος του… κι αν, για να ικανοποιήσουμε κάθε άνθρωπο, θα έπρεπε να οικοδομήσουμε τόσα συστήματα ηθικής αξιολόγησης όσα είναι όλοι οι συμμετέχοντες… οι Ηθικές Θεωρίες και η εξειδίκευσή τους στον χώρο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να τη βοηθήσουν, αν όχι να φτάσει σε μία ουτοπική τελειότητα, τουλάχιστον να προστατευτεί από την ψευδεπίγραφη επίτευξη της. Γιατί, τελικά, είναι η αξιολόγηση που οφείλει να είναι αντάξια του ανθρώπου, όσο μεγαλειώδης ή ταπεινός κι αν είναι αυτός, και δευτερευόντως ο άνθρωπος αντάξιος της αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Ayer, A.J. (1994). *Γλώσσα, αλήθεια και λογική* (Λ. Τάταρη – Ντουριέ Μετ.). Τροχαλία.

Bedke, M. (2008). Ethical intuitions: what they are, what they are not, and how they justify. *American Philosophical Quarterly, 45*(3), 253-269. https://www.jstor.org/stable/20464416

Haramia, C. (2018). *Applied ethics.* 1000-Word Philosophy. https://1000wordphilosophy.com/2018/02/13/applied-ethics/

Hare, R. (1952). *The Language of Morals,* Oxford University Press.

Αριστοτέλης. (1975). *Ηθικά Νικομάχεια, Τα άπαντα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων,* αρχαίον κείμενον (Αν. Δαλέζιος, Εισ. Μετ. Σχ.). Πάπυρος.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (3η έκδ.). Ίων.

Έκο, Ο. (2018). Η ιστορία της φιλοσοφίας: Η σκέψη του Καντ. Στο U. Eco & R. Fedriga (Επιμ.), *Από τον Διαφωτισμό στον Καντ και τον Χέγκελ, τόμος 5* (σσ. 236-267). Ελληνικά Γράμματα.

Επίκουρος. (2015). Ηθική, η θεραπεία της ψυχής (Γ. Ζωγραφίδης, Εισ. Μετ. Σχ.). *Η σοφία των αρχαίων Ελλήνων 5* (Ειδ. Εκδ.). Το Βήμα.

Μαραγγιάνου - Δερμούση, Ε. (2011). *Οι Προσωκρατικοί* (2η εκδ. βελτιωμένη).

McCloskey, H. (1969). *Meta-ethics and normative ethics.* Martinus Nijhoff.

Miller, A. (2003). *An introduction to contemporary metaethics.* Polity Press.

Ross, W. (1930). *The right and the good.* (P. Stratton-Lake, ed.). Clarendon Press. http://spot.colorado.edu/~heathwoo/readings/ross.pdf

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Searle, J. R. (1964). How to Derive "Ought" From "Is." *The Philosophical Review*, *73*(1), 43–58. https://doi.org/10.2307/2183201

Sidgwick, H. (1981). *The methods of ethics* (7th ed.). Hackett Publishing.

Smart, J., & Williams, B. (1973). *Utilitarianism: for and against.* Cambridge University Press.

Soverini, L. (2018). Η ιστορία της φιλοσοφίας: Οι σοφιστές. Στο U. Eco & R. Fedriga (Επιμ.), Από τους Προσωκρατικούς στον Αριστοτέλη, τόμος 1, (σσ. 134-150). Ελληνικά Γράμματα.

Stevenson, C. (1944). *Ethics and language*. Yale University Press.

Μορφίνο, Β. (2018). Η Ιστορία της φιλοσοφίας: Τόμας Χομπς. Στο U. Eco & R. Fedriga (Επιμ.), *Από τον Μακιαβέλι στους εγκυκλοπαιδιστές, τόμος 4* (σσ. 348-361). Ελληνικά Γράμματα.

Μπαγκίνι, Τζ., & Φοσλ, Π. (2014). *Τα εργαλεία της ηθικής, έννοιες και μέθοδοι στην ηθική φιλοσοφία* (Κ. Θεολόγου, Εισ. Μετ. Σχ.). Καστανιώτη.

Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021).

Παπανούτσος, Ε. (2010). *Ο Κόσμος του πνεύματος Γ΄: Ηθική* (νέα έκδ.). Νόηση.

Πελεγρίνης, Θ. (1997). *Ηθική* φιλοσοφία (2η έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.

Τσάρλσγουορθ, Μ. (2014). *Φιλοσοφία και θρησκεία, τυπολογία των σχέσεών τους από την αρχαιότητα έως σήμερα* (Χ. Τριανταφυλλόπουλος, Μετ.). (Γ. Δημητρακόπουλος, Επιμ.). Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Τσίτας, Γ. (2019). *Ηθική και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μία προσπάθεια θέσπισης Ηθικών Αρχών για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στη Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). ΕΑΔΔ. http://hdl.handle.net/10442/hedi/45222