

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
« ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ »

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Της Τσέμπα Χαρίκλειας

ΘΕΜΑ

«Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών : Οι
αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για
τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης».

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σιάνου - Κύργιου Ελένη
Ιωάννινα 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων».

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Σιάνου –Κύργιου Ελένη, καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο καθώς επίσης για την διαρκή και αμέριστη συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης.

Επίσης ευχαριστώ τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής τους κυρίους Παπακωνσταντίνου Παναγιώτη και Αθανασιάδη Χάρη.

Ευχαριστώ επίσης τους συναδέλφους μου για τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και ιδιαίτερα εκείνους που βοήθησαν στην ολοκλήρωση της δουλειάς μου με την ηθική τους συμπαράσταση και τις πολύτιμες υποδείξεις τους.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω την μητέρα μου η οποία υπήρξε πάντα ανεκτίμητο στήριγμα για μένα.

«Το μέτρο δεν δίνει απόλυτο δίκιο σε κανέναν. Αλλά δίνει δίκιο στην αλήθεια. Κι αυτή θα μπορούσε να ανήκει σε όλους, αν δεν την ήθελε ο καθένας δική του, αποκλειστικά δική του».

Απόσπασμα από το βιβλίο του Παναγιώτη Κανελλόπουλου
«Επιστολές στους Προγόνους μου» Λιβάνης, 1990:18

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	11
1.1 Εννοιολογικές διασαφηνίσεις: Τι είναι η αξιολόγηση	11
1.2 Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	12
1.3 Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου	14
1.4 Μορφές και τύποι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	18
1.5 Αξιολόγηση και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών.	23
1.6 Πολιτικές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	26
1.7 Πολιτικές της Ε.Ε. για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.	30
1.8 Προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....	33
1.9 Εκσυγχρονισμός της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	37
1.10 Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα :Βιβλιογραφική επισκόπηση	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: Πολιτικές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	45
2.1 Εκπαιδευτική Πολιτική και αξιολόγηση.	45
2.2 Σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης στην Ε.Ε	47
2.3 Φορείς και διαδικασίες αξιολόγησης στην Ελλάδα	51
2.4 Οι τελευταίες εξελίξεις για την αξιολόγηση στην Ελλάδα.	57
2.5 Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (1982-2013)	60
Συμπεράσματα.....	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: Ανάλυση θεωρίας, μεθόδων και δεδομένων	81
3.1 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	81
3.2 Αντικείμενο και στόχοι της έρευνας.....	81
3.3 Η μεθοδολογία της έρευνας	84
3.4 Επιλογή της Μεθόδου	86
3.5 Το ερευνητικό δείγμα	88
3.6 Δειγματοληψία – συλλογή δεδομένων	90
3.7 Ζητήματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV: Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	95
Α . Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους	95
Συμπερασματικά σχόλια.....	105
Β. Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση	107
α. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση.....	107

Συμπερασματικά σχόλια.....	118
Γ. Στόχοι και κριτήρια της Αξιολόγησης	119
α. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της επίσημης πολιτικής για την αξιολόγηση.....	119
Συμπερασματικά σχόλια.....	125
β. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της αξιολόγησης	126
Συμπερασματικά σχόλια.....	131
γ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και ισότητα ευκαιριών στο σχολείο.	132
Συμπερασματικά σχόλια.....	139
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	140
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	146
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	146
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	158

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζεται μια έρευνα, σκοπός της οποίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί σήμερα με βάση τις πολιτικές για την εφαρμογή της. Στόχος των πολιτικών αυτών, όπως υποστηρίζεται είναι να καλύψει τις σύγχρονες απαιτήσεις του σχολείου και να ανταποκριθεί στην ανάγκη για εναρμόνιση με τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές όλων των κρατών μελών για τα σχετικά ζητήματα.

Η χρήση του όρου πολιτική μπορεί να εμπεριέχει δύο διαφορετικές έννοιες οι οποίες σχετίζονται με τους αγγλικούς όρους politics και policy. Στην Ελλάδα είναι ανύπαρκτη η διάκριση μεταξύ των όρων αυτών, οι οποίοι αποδίδονται ενιαία με τον όρο πολιτική. Επιχειρώντας την εννοιολογική αποσαφήνιση των λέξεων αυτών πρέπει να ορίσουμε ότι με τον όρο politics αναφερόμαστε στις διαδικασίες εκείνες της ανθρώπινης δράσης με τις οποίες συντελείται ή ρυθμίζεται η διαμάχη, που αφορά από το ένα μέρος το κοινό αγαθό και από το άλλο τα συμφέροντα των ομάδων – διαδικασίες που συνεπάγονται πάντοτε τη χρήση ή τη διεκδίκηση της εξουσίας ενώ με τον όρο policy αναφερόμαστε στην πολιτική γραμμή ή τακτική. Η πλησιέστερη κοινωνική και πολιτική χρήση του όρου policy αναφέρεται σε μια επιδιωκόμενη πορεία δράσης, η οποία θεωρείται ότι έχει υιοθετηθεί ενσυνείδητα, ύστερα από μελέτη των ενδεχόμενων εναλλακτικών λύσεων (Λεξικό κοινωνικών επιστημών, 1972). Αντίθετα κατά τον Σαΐτη(2008) δηλώνει τον τρόπο ή τη μέθοδο την οποία ακολουθεί ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων προκειμένου να πετύχουν κάποιο στόχο. Μέσα από αυτό το πρίσμα διαμορφώνονται διάφορες πολιτικές οι οποίες αφορούν μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της κυβερνητικής δραστηριότητας στον συγκεκριμένο τομέα.

Με τον όρο «εκπαιδευτική πολιτική» αναφερόμαστε στο σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που χρησιμοποιούνται από το κράτος, με επίσημο στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων και την κοινωνική συνοχή. Παράλληλα, πρέπει να δούμε τον ρόλο της εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου παγκόσμιου περιβάλλοντος στο οποίο η εκπαιδευτική πολιτική μέσα στη λογική του «εξευρωπαϊσμού» του εκπαιδευτικού

συστήματος και της ανταπόκρισης στις σύγχρονες προκλήσεις καλείται να δώσει λύσεις σε θέματα δια βίου μάθησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και καλύτερης διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των καθορισμένων στόχων (Σαΐτης, 2008).

Με βάση όλα τα παραπάνω και την έμφαση στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης, οι τρέχουσες πολιτικές επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς, ως βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης. Επίσης, εστιάζουν στην αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στη σχολική μονάδα και στη διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών, πρακτική η οποία αφορά θέματα όπως ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 2000). Στόχος, των θεσμικών αλλαγών της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η εφαρμογή στρατηγικών βελτίωσης που αφορούν όχι μόνο την ατομική αλλά και την οργανωτική ανανέωση του σχολείου (Darling-Hammond, 1990: 17). Σ' αυτό το πλαίσιο κινείται η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής με στόχο τη βελτίωση μιας κατάστασης.

Στο παρελθόν οι προσπάθειες με στόχο τη βελτίωση του σχολείου επικεντρώνονταν στο πρόγραμμα μαθημάτων και στην αλλαγή του τρόπου διοίκησης. Αντίθετα σήμερα, η εστίαση στην αξιολόγηση και η σύνδεσή της με την βελτίωση του σχολείου παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αποσαφηνίσουμε την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως τη διαδικασία μέσα από την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτό και αφορούν τα παρακάτω: το πρόγραμμα, την υλικοτεχνική υποδομή ακόμη και την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, πρέπει να αναφερθούμε και στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή και από τον σχολικό σύμβουλο όπως επίσης και στην έκθεση αυτοαξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Προϋπόθεση όμως για την σωστή λειτουργία αυτών των μηχανισμών είναι η διάκριση των παραμέτρων εκείνων που πρέπει να ληφθούν υπόψη όσον αφορά τις μορφές και τους τρόπους αξιολόγησης.

Όσον αφορά τα τεχνικά ζητήματα της αξιολόγησης η Darling-Hammond (1990: 19) επισημαίνει στοιχεία όπως:

α. τις μεθόδους, τη χρήση των εργαλείων και τις πηγές πληροφόρησης,

β. την εκπαίδευση και την εξειδίκευση των αξιολογητών και

γ. δομικά στοιχεία σε σχέση με την αξιολόγηση, όπως ποιος αξιολογεί, πότε και πόσο συχνά, πώς συλλέγονται τα δεδομένα, τι σκοπούς έχει η αξιολόγηση, τι σχεδιάζεται σαν συνέπεια. Στη συνέχεια αναφερόμενη στους οργανωτικούς παράγοντες εκφράζει την άποψη ότι η αξιολόγηση περιλαμβάνει τη σχολική μονάδα, τους στόχους με βάση την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και τα προβλήματα που έχουν εντοπισθεί όπως ο βαθμός συγκεντρωτισμού των σχολικών λειτουργιών, η εξειδίκευση των καθηκόντων, αλλά και θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση του οργανισμού.

Όλες οι έρευνες δείχνουν ότι το ζήτημα της αξιολόγησης είναι πολύπλοκο όσον αφορά το σχεδιασμό αλλά και την υλοποίησή του. Παράλληλα τονίζουν το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους στόχους και τις συνέπειες εφαρμογής του.

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε η σχετικά περιορισμένη έρευνα στην Ελλάδα, σε αντίθεση με την πλούσια βιβλιογραφία που υπάρχει στο εξωτερικό, γεγονός που συνδέεται με την αξιολογική στασιμότητα που υπάρχει στην χώρα μας και το αίτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής για αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ενός εργαλείου ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Παράλληλα προκύπτει και από την αρχή της αναζήτησης πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Αθανασούλα - Ρέππα, 2005) .

Η άποψη ότι η αξιολόγηση είναι η διαδικασία η οποία καθιστά δυνατή την αποτίμηση της λειτουργίας του συστήματος έτσι ώστε να τροποποιηθούν αναποτελεσματικές λειτουργίες και να υπάρχει καλύτερη ποιότητα στο παραγόμενο προϊόν έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές όπως ο Κασσωτάκης (1992) «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».

Ενισχύοντας την ίδια άποψη ο Κουτούζης (1999: 43) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια σύνθετη λειτουργία που αποτελείται από το σχεδιασμό – προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση, τον έλεγχο-αξιολόγηση, την ανασκόπηση και τροποποίηση.

Συνεπώς, με βάση όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις και εκτιμήσεις, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο σε θέματα στοχοθεσίας, εφαρμογής και λειτουργίας του συστήματος αξιολόγησης, ώστε να εντοπίσουμε το βαθμό αποδοχής της διαδικασίας και να εντοπίσουμε τα σημεία στα οποία διαφοροποιούνται. Έτσι θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

Η ίδια η θέση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα αυτό σύμφωνα με τον Manning (1989: 12) προσδιορίζεται από τα κίνητρα - αντικίνητρα των εκπαιδευτικών.

Ο McLaughlin (1990: 404) εκφράζει την άποψη ότι, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης, την αποδέχονται. Αντίθετα, αν θεωρήσουν ότι αποτελεί μηχανισμό ελέγχου που θα επηρεάσει την επαγγελματική τους πορεία, την απορρίπτουν (Peterson, 2000).

Με αφορμή την παραπάνω συζήτηση, την προσωπική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικού Δ/θμιας Εκπαίδευσης αλλά και την διαπίστωση ελλείμματος σε ερευνητικό επίπεδο σχεδιάστηκε η έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Η έρευνα, σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης, στηρίχθηκε στην ποιοτική μέθοδο. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων και δέχθηκαν να δώσουν συνέντευξη μετά από σχετική συνεννόηση.

Συνεκτιμώντας όλα τα παραπάνω στοιχεία διαρθρώσαμε την μελέτη μας σε τέσσερα κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται, κατ' αρχάς, εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης και προσδιορίζονται οι στόχοι στους οποίους καλείται να

ανταποκριθεί. Ορίζεται η έννοια του εκπαιδευτικού έργου και παραθέτονται οι προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Παρουσιάζονται απόψεις σχετικά με την σύνδεση αξιολόγησης και ποιότητας στην εκπαίδευση, οι στόχοι που υπαγορεύουν τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής και οι σύγχρονες τάσεις διοίκησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και παρατίθενται τα πορίσματα από ανάλογες ερευνητικές εργασίες που αφορούν το ζήτημα της αξιολόγησης στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και γίνεται αναφορά στις σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Παραθέτονται επίσης, στοιχεία τα οποία αφορούν τους φορείς και τις διαδικασίες αξιολόγησης στην Ελλάδα ενώ γίνεται ανασκόπηση του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης. Επισημαίνονται τα άρθρα που δείχνουν το ενδιαφέρον της πολιτείας για την αξιολόγηση και αναδεικνύονται οι διαφοροποιήσεις στην εξέλιξη του ζητήματος αυτού.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο αντικείμενο και τους στόχους της έρευνας. Αναλύεται η μεθοδολογία και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης. Επίσης, παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας και παρατίθενται στοιχεία που αφορούν ζητήματα δεοντολογίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για το έργο τους, τη γνώμη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση αλλά και τα κριτήρια που πρέπει να ισχύσουν. Ταυτόχρονα, αναλύονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο, τους παράγοντες που σχετίζονται με την σχολική επίδοση των μαθητών όπως επίσης και εκείνους που συνεισφέρουν στη διαφοροποίηση ενός σχολικού περιβάλλοντος. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε αναφορικά με το ρόλο της αξιολόγησης και την ισότητα ευκαιριών στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

1.1 Εννοιολογικές διασαφηνίσεις: Τι είναι η αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι μια πράξη κατά την οποία γίνεται κρίση για μια αξία. Στο μέγεθος στο οποίο η αξιολόγηση αφορά τον προσδιορισμό της αξίας, κάποια λογική είναι γενικά αποδεκτή και εφαρμόσιμη (Shadish, 1998).

Κατά τον Scriven η αξιολόγηση είναι τέχνη και επιστήμη, γιατί συνδέεται με την ψυχολογία με ένα ιδιαίτερο τρόπο που εκφράζεται με την αντίδραση στα αξιολογικά φαινόμενα από όσους δέχονται την αξιολόγηση ή την ασκούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 170).

Δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός όμως στη σύγχρονη συζήτηση η αξιολόγηση θεωρείται ότι είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία συγκεντρώνει πληροφορίες για τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας με σκοπό τη βελτίωσή τους. Σύμφωνα με τον Jacobs (2000), η εκπαίδευση ήταν πάντοτε πολιτική πράξη, κατά συνέπεια η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας τομέας με αυξανόμενη σημασία στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. Επιπλέον, το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996), είναι ο τρόπος που χρησιμοποιείται, για να δείξει την πραγματική αξία ή απαξία όλων των εμπλεκόμενων και την ποιότητα της αμφίδρομης διαδικασίας που ονομάζεται παιδαγωγική σχέση.

Αντίθετα, ο Stronge (1995) και ο Μπουζάκης (2001) την ορίζουν ως το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Μαυρογιώργος (1993: 162-163) επισημαίνει πως ο ρόλος της αξιολόγησης είναι η συμμόρφωση, αφού είναι μια διαδικασία που είναι ιεραρχική και γραφειοκρατική και προσφέρεται για νομιμοποίηση των αποφάσεων της διοίκησης.

Οι Rhoton, Bowers, Shane (2001) προσπαθώντας να προσδιορίσουν την έννοια της αξιολόγησης αναφέρονται στην άποψη του Huberman (1992) ο οποίος υποστηρίζει ότι, εάν ασχοληθούμε μόνο με τον προσδιορισμό και τη βελτίωση των

“ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αποσπούμε επιδέξια την προσοχή μας από τους πρωταρχικούς λόγους για τους οποίους προκαλέσαμε την αλλαγή” παραδεχόμενοι, εντούτοις, ότι δεν είναι πιθανό να αλλάξουμε τους μαθητές, εάν δεν αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί. Επισημαίνει μάλιστα ότι κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικός και ως εκ τούτου δεν μπορεί να υπάρξει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης κατάλληλο για όλους.

Ο Κασσωτάκης (2003) εκφράζει την άποψη ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος και ότι συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο έργο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα σε κάθε σχολική μονάδα.

Αντίθετα ο Τσιάκαλος (1992: 29) προσδιορίζει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία η οποία συνοδεύει κάθε λογικά σχεδιασμένη δραστηριότητα.

Σε ότι αφορά την κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα σε σχέση με τον θεσμό της αξιολόγησης διαπιστώνουμε ότι μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982 και την καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αδράνησε, κυρίως λόγω της άρνησης των συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τις όποιες προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας για αξιολόγησή τους. Παράλληλα πρέπει να επισημάνουμε ότι η τάση η οποία εμφανίζεται όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο, απορρέει από την προσπάθεια να υπηρετήσει η αξιολόγηση περισσότερο παιδαγωγικά, κοινωνικά και επαγγελματικά αιτήματα όπως βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αύξηση της κοινωνικοοικονομικής αποτελεσματικότητάς της ή την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κ.α. παρά θέματα που στηρίζονται αυστηρά με την διοίκηση (Κασσωτάκης,1992: 47).

1.2 Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, έχει διαπιστωτικό, διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα. Σκοπός του προτεινόμενου συστήματος αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στις εκπαιδευτικές δομές και στα σχολεία της χώρας. Στόχος

της αξιολόγησης έτσι όπως εκφράζεται μέσα από όλες τις νομοθετικές ρυθμίσεις είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος με ταυτόχρονη ωφέλεια του μαθητή και η προσαρμογή του στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς.

Πιο συγκεκριμένα η πληθώρα των νόμων, υπουργικών αποφάσεων και προεδρικών διαταγμάτων που αφορούν την αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να δείξει την προσήλωση και το συνεχές ενδιαφέρον της πολιτείας αναδεικνύοντας τον ρόλο της ως αποφασιστικού συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αξιοκρατία και την προώθηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο Σολομών (1999: 15) αναφέρει ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει:

1. να συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα έργο,
2. να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
3. να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
4. να λειτουργεί σαν μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αξιοποιώντας λοιπόν όλα τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα για τον ρόλο της αξιολόγησης στην διαπίστωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στην επίλυση προβλημάτων που μπορούν να αφορούν είτε τις δομές είτε το ανθρώπινο δυναμικό, την ενημέρωση σε θέματα εφαρμογής πρακτικών, την υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και ευρύτερα στην ενημέρωση της κοινωνίας για το επιτελούμενο έργο.

Οι Ginsburg et al. (1990) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση ως εκπαιδευτική αλλαγή, σύμφωνα με το μοντέλο εξισορρόπησης, γίνεται σε μακροεπίπεδο ως απόπειρα αποκατάστασης της ισορροπίας σε ένα σύστημα στο οποίο συνέβη μια διαταραχή σε προηγούμενη ισορροπία του. (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 174). Αντίθετα, σύμφωνα με το μοντέλο της σύγκρουσης, η αλλαγή γίνεται ως μέρος

ανταγωνισμού ανάμεσα σε ομάδες πίεσης, των οποίων τα συμφέροντα βρίσκονται σε σύγκρουση (Αθανασούλα -Ρέππα, 2008: 175). Στην περίπτωση αυτή βλέπουμε την αξιολόγηση σαν πολιτική πράξη αφού δίνεται έμφαση στη σύγκρουση ατόμων ή ομάδων σε θέματα αξιών, συμφερόντων και εξουσίας.

Η όλη διαχείριση της αξιολόγησης ως μέσον εκπαιδευτικής αλλαγής σχετίζεται άμεσα με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, εν προκειμένω το ελληνικό το οποίο χαρακτηρίζεται σαν συγκεντρωτικό αφού οι αλλαγές προτείνονται από τα κεντρικά όργανα χωρίς να ληφθεί υπόψη η θέση αυτών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι σκοποί της αξιολόγησης φαίνεται να παραμένουν προσηλωμένοι στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά συνδέονται άμεσα με την σημερινή κατάσταση του εκπαιδευτικού που αισθάνεται υποβαθμισμένος και απειλούμενος από τις εξελίξεις ενώ παράλληλα εγκαινιάζουν ένα καινούργιο κεφάλαιο για την εκπαιδευτική πολιτική.

Ως εκ τούτου θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε σε βασικά ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση όπως αυτό του προσδιορισμού της έννοιας και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου.

1.3 Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει τους ερευνητές από το 1983 όταν για πρώτη φορά χρησιμοποιείται ο όρος για να δηλώσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009). Κατά τους Ζουγανέλη, Καφετζόπουλο, Σοφού, Τσάφο, (2007: 135-151) το εκπαιδευτικό έργο είναι ένας απαραίτητος εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός για τη νομιμοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Ο Γκότοβος (1986) θεωρεί ότι ο όρος εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται στον εκπαιδευτικό και στη δράση που εκδηλώνεται μέσω της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Αντίθετα ο Κασσωτάκης (1992) θεωρεί ότι ο ορισμός αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Παπακωνσταντίνου (1993) υποστηρίζει ότι ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου, το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού.

Στην προσπάθεια για την περιγραφή του έργου του εκπαιδευτικού με τη μορφή γενικών αρχών από τον Iwanicki(1981: 207-8) προτείνονται τα παρακάτω:

1. Ο εκπαιδευτικός να έχει διάθεση να συνεργάζεται με συναδέλφους, ανταλλάσσοντας ιδέες και μεθόδους διδασκαλίας,
2. να εκδηλώνει ηθικώς αποδεκτή συμπεριφορά απέναντι σε συναδέλφους και συνεργάτες,
3. να συμμετέχει σε συνεδριάσεις και συσκέψεις για ζητήματα του σχολείου,
4. να αποζητάει βοήθεια, συμβουλές και καθοδήγηση, όταν χρειάζεται από συναδέλφους και ειδικούς,
5. να επικοινωνεί και να συζητεί, όταν χρειάζεται, με γονείς και να δημιουργεί μια επικοινωνιακή σχέση μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικού,
6. να εμπλέκει τους γονείς σε δραστηριότητες του σχολείου, όταν χρειάζεται (Shinkfield & Stufflebeam, 1995).

Κατά συνέπεια σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με βάση όσα παραθέσαμε, είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θεωρείται ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των

συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. Ταυτόχρονα αναμένεται να συμβάλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Διαφαίνεται έτσι η προσπάθεια του Υ.Π. να χρησιμοποιήσει τον «όρο» αξιολόγηση απαλλαγμένο από την έννοια του ελέγχου και των αρνητικών εμπειριών που είχε οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε αρνητικά αισθήματα και να τον διαχωρίσει από τον «επιθεωρητισμό» του παρελθόντος.

Ο προσέγγιση του όρου αξιολόγηση έτσι όπως επιχειρείται σήμερα στοχεύει στην απομάκρυνση και τον διαχωρισμό του από πρακτικές του παρελθόντος και εντάσσει το ζήτημα της αξιολόγησης στις σύγχρονες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις τη εποχής μας. Αν ο στόχος μας είναι το «αποτελεσματικό» σχολείο ή η «βελτίωση» του σχολείου τότε θα πρέπει οι θεσμικές και οι ατομικές ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης να συγχρονιστούν ή τουλάχιστον να εναρμονιστούν. Συνεπώς η αποτίμηση φαίνεται να προσφέρει έναν ιδανικό μηχανισμό, μέσω του οποίου μπορούν να αντιμετωπισθούν οι ανάγκες, και οι μεν και οι δε (Day, 2003).

Πέρα από τους παραπάνω λόγους η αξιολόγηση με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης επιβάλλεται σαν ανάγκη προσαρμογής της χώρας στις σύγχρονες ευρωπαϊκές επιταγές. Σύμφωνα με τις Μπαλωμένου & Διπλάρη (2006: 47) «η επίδραση της έκθεσης του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η ύπαρξη της Λευκής Βίβλου από την Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου η Ευρωπαϊκή κοινωνία να γίνει πιο ανταγωνιστική, η Δήλωση του Μάαστριχτ για ποιότητα στην

παρεχόμενη γενική εκπαίδευση, η συμφωνία της Λισσαβόνας για ποιότητα γενικά, αποτελούν στοιχεία που δρουν καταλυτικά στην υιοθέτηση-εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας».

Την ίδια άποψη φαίνεται να υιοθετεί και ο Παπακωνσταντίνου (1992: 179), όταν διατυπώνει την άποψη ότι «η προοπτική θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών εγγράφεται στην προσπάθεια αναδιάταξης των εν γένει λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος σε μια περίοδο που επιχειρείται στο κοινωνικοπολιτικό επίπεδο μια βίαιη προσαρμογή και ανασυγκρότηση της νεοελληνικής κοινωνίας σε μοντέλα δυτικοευρωπαϊκών μητροπολιτικών κέντρων».

Ο Νούτσος, (1983: 63-80, 1992: 45-60) αναφορικά με το έργο των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την άποψη ότι «η αυτονομία τους στη διδακτική πράξη είναι περιορισμένη, αφού σκοπός της διδασκαλίας είναι η αναπαραγωγή της προεπιλεγμένης γνώσης με την οποία διασφαλίζεται η υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος»

Ο Σύφαντος (2002) αναλύοντας την ρητορική περί ποιότητας επισημαίνει ότι τέσσερις φορές αναφέρεται η πρώτη παράγραφος του άρθρου 4 του ν. 2986/2002 στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Αυτή απορρέει από τις απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης έτσι όπως έχουν διατυπωθεί σε επίσημα κείμενα, στο πλαίσιο της ανάγκης ευθυγράμμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών της, ώστε να ελέγχεται καλύτερα το παραγόμενο εκπαιδευτικό «προϊόν».

Στα παραπάνω πρέπει να προσθέσουμε ότι, ο σκοπός της αξιολόγησης είναι εκείνος που προσδιορίζει και τα πλαίσια και την κατεύθυνση της αξιολόγησης. Τα κριτήρια της αξιολόγησης είναι μεταβλητές βάση των οποίων περιγράφονται ή μετρώνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά συγκρίνονται με τα αντίστοιχα επιθυμητά χαρακτηριστικά τα οποία ανταποκρίνονται στο σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2013) (μετ. εργ.) «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον «επιθεωρητισμό» στις διαπραγματεύσεις διάρκειας (1982-2009)». Για τον λόγο αυτό θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης όπως επίσης και η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης, ποσοτικές μέθοδοι αξιολόγησης (τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης) ή ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης (ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο), είναι δυνατόν να επηρεάσουν την

εγκυρότητα των συμπερασμάτων. Συνεπώς μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η ανάλυση των στοιχείων που ορίζουν το πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζει και τις τεχνικές αξιολόγησής των ίδιων των εκπαιδευτικών.

1.4 Μορφές και τύποι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδίδει στην διδακτική του πρακτική τη σημασία που οφείλει αφού κάθε διδασκαλία μετατρέπεται σε αντικείμενο κριτικής και αξιολόγησης με τον ένα ή τον άλλο τρόπο από εκείνους που εμπλέκονται με αυτή. Με το τέλος των σπουδών του κάθε υποψήφιος εκπαιδευτικός γίνεται κάτοχος των αποτελεσμάτων διαφόρων αξιολογήσεων, μέσα από τις οποίες πέρασε κατά την διάρκεια των σπουδών του.

Στη συνέχεια οι μαθητές αξιολογούν τον τρόπο που ο δάσκαλος τους χρησιμοποιεί κατά την διάρκεια της διδασκαλίας του στην τάξη, συζητούν μεταξύ τους ή με τους γονείς τους και εκφράζουν τις εκτιμήσεις τους σχετικά με την προσωπικότητα του δασκάλου τους και την ποιότητα της δουλειάς του.

Ένας έμμεσος κριτής της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού είναι οι γονείς οι οποίοι καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα μέσα από τις αφηγήσεις των παιδιών τους, αλλά και από προσωπικές τους εμπειρίες και εντυπώσεις (π.χ. κατ' οίκον εργασίες, ενημερωτικές συναντήσεις κλπ.).

Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων τέλος, διαμορφώνουν μια άποψη για την ποιότητα της διδασκαλίας του συναδέλφου τους παίρνοντας σαν δεδομένο ότι η διδασκαλία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του δασκάλου Χανιωτάκης & Καψάλης (2/2002: 27-37) .

Εκτός από τις παραπάνω μη ενεργητικές μορφές αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις χώρες του κόσμου αξιολογούνται επίσημα και συστηματικά από τα αρμόδια όργανα με σκοπούς και τρόπους που ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση (Παλαιοκρασσάς, 1997).

Οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με βάση το φορέα αξιολόγησης Π.Ι.(2009) διακρίνονται σε:

α. Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Οι τύποι της εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι: η επιθεώρηση, (που στηρίζεται σε μετρήσιμα ή παρατηρήσιμα αποτελέσματα), η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος (εθνική στατιστική υπηρεσία, ΚΕΕ, ΟΟΣΑ) και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών (PISA, TALIS) που έχουν ως στόχο τους να ορίσουν ένα αντικειμενικό πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών.

β. Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από παράγοντες που συνδέονται με τη λειτουργία του οργανισμού ο οποίος αξιολογείται. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική (όταν επικεντρώνεται στα άτομα και στις πρακτικές τους με στόχο την υπακοή στο νόμο) ή σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (όταν οργανώνεται από τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση).

Κυριότερες μέθοδοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι οι εξής:

- Συμμετοχική αξιολόγηση
- Ενδυναμωτική αξιολόγηση
- Διοίκηση ολικής ποιότητας
- Έρευνα δράσης
- Ενεργός έρευνα

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο(2012) οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τείνουν προς την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας που οι δυο μορφές αλληλοεξαρτώνται.

Ο Μαυρογιώργος (1993^α: 149-151) υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο μοντέλα αξιολόγησης:

- 1) Το γραφειοκρατικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο «τυπικοί φορείς είναι οι διάφοροι διοικητικοί προϊστάμενοι ή υπηρεσιακοί παράγοντες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Οι γραφειοκρατικές μορφές αξιολόγησης

επιδιώκουν να επιφέρουν ορισμένες επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις, τις ιδέες και την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού» και

- 2) *το διερευνητικό – μετασχηματικό μοντέλο* το οποίο «έχει διαφορετικές αφετηρίες, επιλογές και στόχους. Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι μια προσπάθεια πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση, αυτοπροσδιορισμό και αυτοανάπτυξη του εκπαιδευτικού στα πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης».

Οι Κουτούζης & Χατζηευστρατίου (1999: 32) από την άλλη αναφέρουν:

- 1) *το μοντέλο της εμπειρικής – συγκριτικής αξιολόγησης* όπου «ο αξιολογητής προσπαθεί να καταγράψει όσο το δυνατόν πληρέστερα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ώστε να είναι δυνατόν, αργότερα, να γίνει λεπτομερέστερα η ανάλυση ικανοποίησης των στόχων του προγράμματος βασιζόμενος στις εμπειρικές γνώσεις που διαθέτει για την εφαρμογή και αξιολόγηση αντίστοιχων προγραμμάτων σε προγενέστερο χρονικό διάστημα ή χρησιμοποιώντας συγκριτικά στοιχεία που διαθέτει από την εφαρμογή όμοιων προγραμμάτων ή του ίδιου προγράμματος σε άλλο πεδίο εφαρμογής» και
- 2) *τα μοντέλα ποιοτικής αξιολόγησης* όπου ο αξιολογητής «πρέπει να μελετήσει το συνολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και να καταγράψει μια σειρά παράγοντες που επηρεάζουν και οι οποίοι δε λαμβάνονται υπόψη σε άλλες μορφές αξιολόγησης (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αντιδράσεις του ανθρώπινου παράγοντα)».

Οι Μαρκόπουλος & Λουριδάς (2010) αντίθετα αναφέρονται στην *διαμορφωτική αξιολόγηση* η οποία αφορά τη συλλογή πληροφοριών για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και για την διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό με σκοπό την βελτίωσή τους υιοθετώντας την άποψη των Sergiovanni & Starratt (2002). Αυτό στο οποίο δίνεται έμφαση είναι οι στόχοι και οι ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης προσφέρει την, κατά το

δυνατόν, μεγαλύτερη βοήθεια όσον αφορά την κάλυψη των αδυναμιών αλλά και την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996) η *διαμορφωτική αξιολόγηση* είναι χρήσιμη όχι μόνο στην αρχή της καριέρας ενός εκπαιδευτικού αλλά και στην συνέχεια της επαγγελματικής του καριέρας αφού παρέχει όχι μόνο ενίσχυση και ενθάρρυνση σε κάθε επιτυχημένη πορεία αλλά και διορθωτικές επισημάνσεις, αν ακολουθείται λανθασμένη κατεύθυνση. Αυτή η μορφή αξιολόγησης έχει ως σκοπό την βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης του εκπαιδευτικού μέσω ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης προσαρμοσμένου στις ανάγκες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού.

Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται σε μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός και ο αξιολογητής συνεργάζονται με βάση συγκεκριμένες ενέργειες κατά τη φάση της αξιολόγησης. Αρχικά γίνεται μια συζήτηση-επισκόπηση της επίδοσης του εκπαιδευτικού προκειμένου να εντοπισθούν τυχόν αδυναμίες και σημεία που χρειάζονται άμεση βελτίωση. Στη συνέχεια σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα βελτίωσης το οποίο περιέχει τους στόχους άμεσης προτεραιότητας. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται και παρακολουθείται με σκοπό να αξιολογηθεί η επίδρασή του στον εκπαιδευτικό (Iwanicki, 1981: 203). Κατά την άποψή του η εφαρμογή συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί δίνει στον εκπαιδευτικό το δικαίωμα συμμετοχής στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης (Iwanicki, 1981:204) στον Βεντούρη, (2006: 108).

Ένα άλλο πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης που εκπονήθηκε από τους Harris και Hill με σκοπό να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των πέντε πρώτων χρόνων της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας είναι το *Developmental teacher Evaluation kit*. Το εργαλείο αξιολόγησης (*Developmental teacher Evaluation kit*) περιλαμβάνει έξι διδακτικές ικανότητες που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός: α) συστηματικός, β) φιλικός, γ) ικανός στην προφορική επικοινωνία, δ) ενθουσιώδης, ε) ικανός για διαφοροποίηση / εξατομίκευση της διδασκαλίας και στ) ικανός για πολλαπλή χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Στόχος είναι να δοθεί έμφαση στις ανάγκες του εκπαιδευτικού και όχι στις αντικειμενικές ανάγκες του συστήματος (Χανιωτάκης&Καψάλης,2/2002: 32).

Κατά τους Πασιαρδή (1996), Sergiovanni & Starratt (2002), ένας άλλος τύπος αξιολόγησης είναι αυτός της *τελικής – ολικής αξιολόγησης*, σύμφωνα με τον οποίο ασκείται κριτική στην ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Η τελική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τη λήψη αποφάσεων σε μια θέση ή την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε ανώτερες εκπαιδευτικές ή διοικητικές θέσεις ή για την αναθεώρηση της εργασιακής τους σχέσης αν αναφερόμαστε στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 1996).

Μια τεχνική αξιολόγησης που έχει υιοθετηθεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες είναι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού που εντάσσεται όλο και περισσότερο σε συστήματα εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου, τα οποία εφαρμόζονται και διενεργούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Σολομών κ.ά, 1999). Μέσα σε αυτή τη λογική κινούνται τα μέτρα του ΥΠΕΠΘ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας (Ν. 2525/1997, Π.Δ. 140/1998, Ν. 2986/2002 άρθρα 4-5 αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Ν 3848/2010 άρθρο 32). Η τελευταία αναφορά γίνεται με την Υ.Α. με αριθμό 30972/Γ₁ της 15^{ης} Μαρτίου 2013, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής της. Σύμφωνα με το πνεύμα των νόμων που υπογράφηκαν η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ικανότητά του να συνειδητοποιεί τις ανάγκες του και να αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες για την ικανοποίησή τους. Είναι ο μόνος που γνωρίζει τόσο καλά τις ιδιαιτερότητες της τάξης του και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας του. Ο αξιολογητής δεν μπορεί να κάνει ένα καλό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης χωρίς την βοήθεια του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Η σχολική μονάδα, σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη, αποτελεί το βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου. Κατά συνέπεια θεωρείται απαραίτητη η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία για τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων στη σχολική μονάδα. Επομένως, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ότι μπορεί να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες για τη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου.

Θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε ότι η αξιολόγηση, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται διακρίνεται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Κατά συνέπεια η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να διενεργείται αφενός σε θεσμικό και αφετέρου σε ατομικό επίπεδο.

Στη βάση αυτής της προσέγγισης, στις σύγχρονες μελέτες όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στα κριτήρια αξιολόγησης κάνουμε λόγο για «δείκτες αξιολόγησης» οι οποίοι μπορεί να είναι ποιοτικοί ή ποσοτικοί και συνδέονται με το ζητούμενο για βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

1.5 Αξιολόγηση και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών.

Από τη δεκαετία του 1990 και εξής η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την οποία συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι *in-service training* και *continuing professional development* (Υφαντή,2014: 45). Αυτό συμβαίνει επειδή στόχος των πολιτικών είναι η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων αλλά και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τον επαναπροσδιορισμό του έργου του εκπαιδευτικού. Για την επίτευξη του στόχου αυτού κρίνεται απαραίτητη η διαδικασία της αξιολόγησης όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου με σκοπό α. την βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και β. την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι μελέτες που ερευνούν τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες απαιτήσεις του ***new professionalism***, «νέου επαγγελματισμού» τον συνδέουν με τις υπηρεσίες που αυτοί παρέχουν στο σχολείο και συνιστούν αυτό που αποκαλείται εκπαιδευτικό έργο.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα επαγγέλματα από άλλες απασχολήσεις και να ανταποκριθούν στα έξι κριτήρια που κατά την άποψη του Flexner διαχωρίζουν τα επαγγέλματα από άλλους

τύπους εργασιακής απασχόλησης. Κατά την άποψη του κάθε επαγγελματική δραστηριότητα είναι:

- 1) διανοητική,
- 2) είναι κάτι που μαθαίνεται και δεν βασίζεται στη ρουτίνα,
- 3) είναι πρακτική περισσότερο παρά θεωρητική,
- 4) η τεχνική της μπορεί να διδαχθεί,
- 5) είναι οργανωμένη εσωτερικά και
- 6) υποκινείται από την υποστήριξη του δημόσιου συμφέροντος (Ozga & Lawn, 1981).

Σύμφωνα με την άποψη των Βεμπεριανών ο επαγγελματισμός σχετίζεται με την γραφειοκρατία και τις ορθολογικές μορφές οργάνωσης, ενώ οι Μαρξιστές θεωρούν ότι ο επαγγελματισμός μπορεί να γίνει κατανοητός σαν στρατηγική της αστικής τάξης για βελτίωση και διατήρηση μιας σχετικά προνομιακής θέσης. Οι νεο μαρξιστές από την άλλη πλευρά θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεθεί στενά με τις απαιτήσεις των βιομηχανικών αναγκών του καπιταλισμού.

Φαίνεται λοιπόν αυτονόητη η απάντηση στο ερώτημα για το πώς πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός του σύγχρονου σχολείου, ενώ ταυτόχρονα προβάλλεται η εικόνα ενός εκπαιδευτικού με υψηλή αίσθηση επαγγελματισμού, με μεγάλη παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, με διάθεση να θέσει υψηλούς στόχους, να προσφέρει στο κοινωνικό περιβάλλον, να προωθήσει την ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων του συνόλου των μαθητών του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως κάθε κοινωνικός ρόλος, διαμορφώνεται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης ιστορικής κοινωνίας η οποία λειτουργεί και υπάρχει, επειδή κατανέμει κοινούς ρόλους στα μέλη της και τα εκπαιδεύει για αυτούς (Τσαρδάκης, 1992).

Η έμφαση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και η σύνδεση με την αξιολόγηση πηγάζει από την επιρροή που ασκεί η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στην εκπαιδευτική πολιτική που θεωρεί την εκπαίδευση σαν σημαντικό παράγοντα για την εθνική ανάπτυξη, την διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών, και την ανάδυση της «κοινωνίας της γνώσης» (Σιάνου-Κύργιου, 2006). «Ο δάσκαλος και ο καθηγητής δεν περιορίζονται στην εφαρμογή αντικειμενικών τεχνικών, ως ανθρώπινη εργασία πάνω στον άνθρωπο, η διδασκαλία απαιτεί τη διαμόρφωση διαπροσωπικών και συλλογικών σχέσεων, την ανάληψη δραστηριοτήτων σταθερής

αφομοίωσης και κανένα οργανόγραμμα δεν μπορεί να εξαλείψει τη διαφορετικότητα αλληλοσυνδεόμενων καθηκόντων. Ο καθηγητής πρέπει να μορφώνει αλλά και να εκπαιδεύει, να εργάζεται με ομάδες και με μεμονωμένα άτομα, να συνεργάζεται με τους άλλους και να αποδέχεται τη μοναξιά της τάξης, να διασφαλίζει την ισότητα των μαθητών και ταυτόχρονα την προώθηση των καλύτερων, να αντιμετωπίζει τους μαθητές γι' αυτό που είναι και παράλληλα να τους εμπνέει ιδανικά...», (Dubet, 1999) στο Lorenzo Fischer (2006: 171). Ο Dewey συσχετίζει τον «επαγγελματία» εκπαιδευτικό με τον «στοχαζόμενο εκπαιδευτικό» αυτόν δηλαδή που κατέχει τα τρία παρακάτω γνωρίσματα, « ευρύτητα πνεύματος, υπευθυνότητα, αφοσίωση και τα οποία συνδυάζει με τις ικανότητες της παρατήρησης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης». (Dewey, 1933).

Αντίθετα ο Schon χρησιμοποιεί τον όρο «στοχαζόμενος επαγγελματίας» και θεωρεί ότι αυτός εστιάζει το ενδιαφέρον του στο πρόβλημα και πειραματίζεται πάνω στην προβληματική κατάσταση.

Η έννοια του «επαναπροσδιορισμού» του επαγγελματία εκπαιδευτικού βρίσκεται την καρδιά αυτού που ονομάζει «στοχασμό» ο Schon (1998: 23) στο Καλαϊτζοπούλου (2001). Πρέπει να επισημάνουμε ότι η προώθηση του στοχασμού στο εκπαιδευτικό έργο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από πολλές τεχνικές όπως το γράψιμο ημερολογίου, την ομαδική εργασία και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων επισημαίνει η Καλαϊτζοπούλου (2001: 52–73).

Οι χαρακτηρισμοί όμως αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην πράξη συχνά ακυρώνονται. Η διδασκαλία κατά τους Tardif & Lessard (1999) αποτελεί «μια ιδιαίτερη μορφή εργασίας, με άξονα τον άνθρωπο, μια δραστηριότητα δηλαδή κατά την οποία ο εργαζόμενος σχετίζεται με το αντικείμενό του με τη θεμελιώδη διαδικασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης» (Fischer, 2006).

Στη συνείδηση της μεγάλης μάζας των εκπαιδευτικών η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών εξαρτάται πρώτα από όλα από την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, τις παιδαγωγικές γνώσεις που διαθέτουν, από την επίδοση των μαθητών τους, από το σχολικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν αλλά και από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσεται το συγκεκριμένο σχολείο.

Όλα όμως αυτά τα εκπαιδευτικά δεδομένα αποκτούν ιδιαίτερη αξία μέσα από την επανατροφοδοτική σημασία της αξιολόγησης, η αδρανοποίηση της οποίας έγινε αιτία να χαθούν σημαντικές ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο άρθρο των Χανιωτάκη και Καψάλη (2002), για τη σχέση αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αναφέρεται ότι τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη, η έλλειψη προγραμματισμού και προετοιμασίας της διδασκαλίας, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, η αδυναμία του εκπαιδευτικού να κρατήσει τους μαθητές συγκεντρωμένους στην εργασία τους, οι φωνές του εκπαιδευτικού, η έλλειψη στενής σχέσης επικοινωνίας με τους μαθητές και τα παράπονα από τους γονείς είναι τα στοιχεία εκείνα που συνηγορούν υπέρ της αναγκαιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού η οποία κατά τον Millman (1981: 285) είναι στενά συνδεδεμένη με την αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση λοιπόν των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποκτά καινούργιο νόημα αφού στη σχετική συζήτηση εκείνο που αμφισβητείται δεν αφορά τη χρησιμότητά της αλλά στοιχεία που σχετίζονται με το πρόσωπο του αξιολογητή, τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει, τον προσδιορισμό των κριτηρίων με βάση τα οποία ο εκπαιδευτικός θα αξιολογείται. Η παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη μπορεί να δώσει πληροφορίες για το κλίμα της τάξης και τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, αλλά ενέχει τον κίνδυνο αυθαίρετων κρίσεων. Για μια τέτοια διαδικασία, κατά τους Χανιωτάκη & Καψάλη (2002) απαιτούνται έγκυρα εργαλεία παρατήρησης όπως η *κλίμακα του Stanford* η οποία καλύπτει σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη μας για αντικειμενικότητα και εγκυρότητα.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε λοιπόν γίνεται φανερή η επίδραση της αξιολόγησης σε σχέση όχι μόνο με την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αλλά και με την βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

1.6 Πολιτικές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Το εγχείρημα της περιγραφής και ανάλυσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής υπόκειται σε περιορισμούς οι οποίοι μπορούν να γίνουν κατανοητοί, εάν

λάβουμε υπόψη μας ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση ενός σύνθετου και συνεχώς εξελισσόμενου υπερεθνικού σχηματισμού. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι., 2008).

Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των κρατών μελών που προσδίδουν μια ρευστότητα στη διαδικασία της Ευρωπαϊκής ενοποίησης και ολοκλήρωσης χαρακτηρίζουν όλη την πορεία της Ε.Ε. για πάνω από 50 έτη. Ως σημεία αναφοράς των περιόδων εξέλιξης της Ε.Ε.Π. μπορούν να χρησιμεύσουν οι ημερομηνίες που αποτέλεσαν αφετηρία για σημαντικές ποιοτικές αλλαγές στον ευρύτερο Ευρωπαϊκό προσανατολισμό.

Οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004:49) διακρίνουν τις παρακάτω περιόδους: από το 1957-1976, 1976-1992, 1993-2000, και 2000 έως σήμερα. Ο Πασιάς (2006) θεωρεί σαν σημεία αναφοράς τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και τη στρατηγική της Λισσαβόνας και διακρίνει τρεις περιόδους: 1957 έως 1992, 1993 έως 1999 και 2000 έως σήμερα (Π.Ι.: 2008)

Θα εστιάσουμε στην πρόταση των Σταμέλου-Βασιλόπουλου (2004) κάνοντας μια συνοπτική αναφορά των στοιχείων που χαρακτηρίζουν την κάθε περίοδο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008), ενώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι μετά την ψήφιση των συνθηκών του Μάαστριχτ και του Άμστερνταμ η Ε.Ε. επιτάχυνε τις διαδικασίες διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ο οποίος παρουσιάζει πλέον μεγαλύτερη συνεκτικότητα στοιχείο το οποίο διακρίνεται από όλους τους ερευνητές.

Σύμφωνα με τη μελέτη του Π.Ι. οι περίοδοι είναι οι εξής:

A. Η περίοδος 1957-1976 Στήριξη στην Επαγγελματική Κατάρτιση

Ο βασικός προσανατολισμός σχετίζεται με το γεγονός ότι τα ιδρυτικά κράτη μέλη όρισαν αρχικά την οικονομική και την κοινωνική ολοκλήρωση ως το ίδιο σημαντικές. Η επαγγελματική κατάρτιση θεωρήθηκε ως ο βασικός μηχανισμός κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Το 1971 αποφασίστηκε η δημιουργία ενός καταλόγου αρχών για την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το 1975 ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το κέντρο εδρεύει στη Θεσσαλονίκη από το 1995.

B. Πρώτο στάδιο διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (1976-1992).

Τον Φεβρουάριο του 1976 εγκρίνεται το πρώτο πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι βασικοί στόχοι του πρώτου προγράμματος ήταν οι εξής(Τσαούσης, 2000: 10).

- «Πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση όλων των υπηκόων των κρατών μελών.
- Βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων.
- Συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών
- Συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Ενίσχυση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών
- Ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών»

Βασικός άξονας παραμένει η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην οποία κυριαρχούν οι όροι της παραγωγικότητας, ανταγωνιστικότητας και προσαρμοστικότητας στις διεθνείς συνθήκες. Επίσης τονίζεται η ανάγκη για μια ευρωπαϊκή κοινωνία οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά ολοκληρωμένη ενώ ασκείται κριτική στην αντίληψη ότι η Ένωση οφείλει να έχει μόνο οικονομικό χαρακτήρα.

Μεταξύ των δράσεων που υλοποιήθηκαν κατά την διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου ξεχωρίζουμε τις παρακάτω:

- Σύμβαση για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου της Φλωρεντίας.

- Υιοθέτηση του προγράμματος Erasmus –βάση των άρθρων 128 και 235 της Συνθήκης της Ρώμης.
- Υιοθέτηση του προγράμματος COMMET για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανίας.
- Υιοθέτηση του προγράμματος LINGUA για τη γλωσσομάθεια.
- Θεσμοθέτηση του δικτύου EURYDICE για τη συγκέντρωση αξιόπιστης πληροφόρησης που αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλη την Ευρώπη.

Γ. Θεσμοθέτηση του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου(1992-2000)

Η υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ σηματοδοτεί την αρχή δράσεων που στοχεύουν όχι μόνο στην οικονομική αλλά και στην πολιτική ευρωπαϊκή ολοκλήρωση .Η σημασία της εκπαίδευσης τονίζεται και αναβαθμίζεται.

Δίνεται έμφαση στην προώθηση, κινητικότητα φοιτητών και συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στη σύνδεση των ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας, στη διαμόρφωση συνθηκών ένταξης στην αγορά εργασίας, τη συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το 1995 εκδίδεται η Λευκή Βίβλος με την οποία η εκπαίδευση παίρνει κύριο ρόλο στην οικονομική και κοινωνική συνοχή της κοινότητας.

Για πρώτη φορά ο Ευρωπαϊκός χώρος παρουσιάζει σφαιρικότητα και συνεκτικότητα.

Δ. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική μέσα από τη Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000 – σήμερα).

Η Στρατηγική της Λισσαβόνας θέτει ένα πρόγραμμα στόχων που οφείλει να πετύχει η Ένωση μέχρι το 2010 ώστε να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου. Επίσης αναγνωρίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στο ζήτημα της αναζήτησης λύσεων στον τομέα της απασχόλησης και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην «Κοινωνία της Γνώσης». Επίσης υπογραμμίζεται ότι οι αλλαγές αυτές απαιτούν

μετασχηματισμό της Ευρωπαϊκής οικονομίας αλλά και εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κοινωνικής πρόνοιας.

Η Ένωση εισήγαγε την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού που εφαρμόζεται σε τομείς όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία, η κοινωνική ένταξη, η εκπαίδευση, η νεολαία και η κατάρτιση και βασίζεται:

- Στον κοινό προσδιορισμό των στόχων
- Σε μέσα μέτρησης ορισμένα από κοινού (στατιστικές αναλύσεις, δείκτες, κοινές κατευθυντήριες γραμμές)
- Στη συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεων των κρατών μελών και στην ανταλλαγή «των βέλτιστων» πρακτικών.

Π.Ι., 2008 (www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf).

1.7 Πολιτικές της Ε.Ε. για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Κυρίως με το ψήφισμα για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης το Μάιο του 1988, οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών καλούνται να ενισχύσουν με κατάλληλες δράσεις κάθε πρωτοβουλία συνεργασίας σε θέματα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το ψήφισμα τα κράτη-μέλη πρέπει να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για να ενισχύσουν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα, το παιδαγωγικό-διδακτικό υλικό, την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση των επαφών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών των διαφόρων κρατών.

Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ του 1992 (άρθρα 126 και 127) η συνεργατική αρμοδιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα θέματα πολιτικής της εκπαίδευσης των κρατών-μελών της αποκτά νομικό πλαίσιο. Κοινοτική αρμοδιότητα αποτελεί η πολιτική υποστήριξη και συμπλήρωση της δράσης των κρατών-μελών τα οποία διατηρούν όμως την δικαιοδοσία τους όσον αφορά το περιεχόμενο, την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την πολιτισμική και γλωσσική τους πολυμορφία (άρθρο 126, 1).

Ο Γρόλλιος (2001) συμφωνεί με την άποψη του Beck (1999: 224) και παρουσιάζει την κυρίαρχη πολιτική για την εκπαίδευση ως ένα «μείγμα θέσεων νεοφιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής έμπνευσης», ενώ θεωρεί «την προώθηση της ισότητας ως εμπόδιο στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης». Αναδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στην ατομική επιλογή σχολείου και τη διαφοροποίηση των μαθητών την οποία συσχετίζει με ένα γενικότερο σχέδιο δράσης για την «κατασκευή της ελεύθερης οικονομίας και του ισχυρού κράτους». Η επικράτηση αυτής της κυρίαρχης λογικής για τη σχολική αποτελεσματικότητα συνέβαλε στη συσσώρευση συγκεκριμένων επιπτώσεων στις αγγλοσαξονικές χώρες από όπου ξεκίνησε. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι επιπτώσεις συνοψίζονται σε πτώση του ηθικού, χαμηλή ζήτηση για την είσοδο στο επάγγελμα και πρόωρη απόσυρση, εργασιακή ανασφάλεια, αύξηση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις και περισσότερες ώρες εργασίας. (Morley & Rasool, 2000^a: 174) στον Γρόλλιο (2001). Έτσι, στην Βρετανία οι έρευνες για την σχολική αποτελεσματικότητα επικρίθηκαν για:

- 1) εξάρτηση από τις κυβερνήσεις, διότι υποστηρίζουν την άποψη ότι τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την επιβράδυνση της οικονομικής ανάπτυξης και την ανεργία συγκαλύπτοντας κυβερνητικές ευθύνες και υποχρεώσεις,
- 2) υπεραπλουστεύσεις οι οποίες υποτιμούν τον πολύπλοκο και πολυεπίπεδο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την ανομοιογένεια των σχολείων,
- 3) μεθοδολογικές δυσκολίες όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία στηρίζονται σε ανεπαρκή ερευνητικά δεδομένα και δεν μπορούν να αποτυπωθούν με τη μορφή γενικών δεικτών
- 4) αντιφατικές εννοιολογήσεις, δημοσιογραφικό στυλ ανάλυσης και περιγραφές που δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικού περιβάλλοντος (Γρόλλιος, 2001).

Η ρητορική περί ποιότητας, όπως αναφέρεται στο άρθρο 4 του νόμου 2986/2002, απορρέει από τις απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ανάγκη ευθυγράμμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών – μελών της ώστε να ελέγχεται καλύτερα το παραγόμενο εκπαιδευτικό “προϊόν”. Ο Νούτσος (2001: 12)

θεωρεί ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει σε «*απόπειρες αλλαγής των εργασιακών σχέσεων, της επαγγελματικής εξέλιξης και τελικά στην υπονόμευση του συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών*».

Το Μάιο του 2000 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε επίσημη έκθεση με την οποία προτείνει 16 δείκτες για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, με σκοπό τη διευκόλυνση της αξιολόγησης των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο (Euroqa, 2006). Στόχος ήταν να δοθεί στις χώρες της Ένωσης η δυνατότητα να μαθαίνουν οι μεν από τις δε συγκρίνοντας τα επιτυγχανόμενα αποτελέσματα. Οι δείκτες αυτοί αφορούν τέσσερις τομείς:

1. τα επίπεδα των επιδόσεων (περιλαμβάνει δείκτες για τα μαθηματικά, τις αναγνωστικές ικανότητες, τις θετικές επιστήμες, τις τεχνολογίες των πληροφοριών, τις ξένες γλώσσες, την ικανότητα του μαθητή να μαθαίνει και την αγωγή του πολίτη)
2. την επιτυχία στο σχολείο και την μετάβαση (συγκροτείται από δείκτες για την εγκατάλειψη του σχολείου και τη συμμετοχή στην τριτοβάθμια)
3. την παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης (αποτελείται από δύο δείκτες αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης και συμμετοχή των γονέων) και
4. τον τομέα που αφορά τους πόρους και τις δομές της εκπαίδευσης (αναφέρεται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, αριθμό μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή και εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή).

Η έκθεση των δεικτών ποιότητας αποτελεί προσπάθεια αντίδρασης της Ευρωπαϊκής επιτροπής στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Λισσαβόνας τον Μάρτιο του 2000 που θέτει σαν στόχο “να καταστεί η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο με δυνατότητες αειφόρου ανάπτυξης”(Γρόλλιος, 2002: 265-278). Κατά συνέπεια, ο σχολιασμός των Ευρωπαϊκών επιδιώξεων αποτυπώνει όχι μόνο τις εξελίξεις σε πολιτικό επίπεδο αλλά και ορίζει τα κριτήρια που επηρεάζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, με την εκπαίδευση όπως παρατηρεί ο Neave (1988), να καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής (Βαβουράκη, κ. α. : 2007).

1.8 Προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η έμφαση, που δίνεται στην αξιολόγηση δεν εντοπίζεται μόνο στην Ελλάδα αλλά αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο Ε.Ε. αλλά και διεθνών οργανισμών. Τις τελευταίες δεκαετίες η Ε.Ε. επικεντρώνεται στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου συνδέοντας την αξιολόγηση με την διασφάλιση της ποιότητας. Η έρευνα του ΟΟΣΑ του 2009 με τίτλο «*Teaching and learning International Survey TALIS, 2009*» στο κεφάλαιο που αναφέρεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι η αποτίμηση και η ανατροφοδότηση έχουν μια εξαιρετικά θετική επίδραση στους καθηγητές και στον τρόπο που αυτοί ασκούν το διδακτικό τους έργο. (TALIS, 2009: 138) Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αυξάνει την ικανοποίηση που παίρνουν από την δουλειά τους και σε κάποιο βαθμό την ασφάλεια που αισθάνονται σε σχέση με αυτή, καθώς επίσης ότι τους βοηθά στην περαιτέρω εξέλιξή τους. Φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η έμφαση σε συγκεκριμένες πλευρές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερη είναι η ανταπόκρισή τους και η αλλαγή στις διδακτικές τους πρακτικές έτσι ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.

Μέσα από το TALIS φαίνεται ότι οι πιο αποτελεσματικοί δάσκαλοι δεν είναι εκείνοι που λαμβάνουν την μεγαλύτερη αναγνώριση. Η έρευνα που διεξήχθη μέσα στα πλαίσια του TALIS έχει ως στόχο να ανιχνεύσει την συχνότητα και τους στόχους της αξιολόγησης. Στα σχολεία που συμμετείχαν υπήρχε ετήσια εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ένα σημαντικό εύρημα ήταν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των σχολείων διεξήγαγαν μόνο αυτοαξιολόγηση.

Στην Αυστρία ήταν το 22% των εκπαιδευτικών, στην Δανία το 27%, στην Ιταλία το 40%, στη Μάλτα το 46% και στη Λιθουανία το 34%. Οι εκπαιδευτικοί από τις χώρες του TALIS ανέφεραν ότι δεν λάμβαναν κάποια αναγνώριση για τη δουλειά τους και ότι ακόμη και αν μεγιστοποιούσαν τις προσπάθειές τους δεν θα λάμβαναν περισσότερη αναγνώριση.

Μια ερώτηση της συγκεκριμένης έρευνας σχετική με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αφορούσε την μη - αποδοτικότητα (underperformance) και το πώς αυτή υπολογίζεται. Επιλέχθηκαν έξι περιοχές έρευνας για ανάλυση: η διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό

περιβάλλον, η διαχείριση της τάξης, η γνώση και η κατανόηση εκπαιδευτικών πρακτικών στον τομέα τους, η διαχείριση της πειθαρχίας και των προβλημάτων συμπεριφοράς, η γνώση και η κατανόηση του αντικειμένου τους.

Ένας άλλος στόχος της έρευνας του ΟΟΣΑ ήταν η ανάλυση των δραστηριοτήτων που βοηθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η πιο συχνή αναφορά ήταν στον «ανεπίσημο διάλογο» μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό να βελτιώσουν την διδασκαλία τους. Στην Ουγγαρία η «ανάγνωση επαγγελματικής λογοτεχνίας» ήταν η άποψη που εξέφραζε το 88%, ενώ στο Μεξικό το 94% υποστήριζε «τη συμμετοχή σε σεμινάρια και εργαστήρια».

Άλλες παράμετροι της ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν ήταν: εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια, τα δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης, η ατομική και συνεργατική έρευνα, η καθοδήγηση και η παρατήρηση από ομότιμους, οι επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία, τα προγράμματα απόκτησης προσόντων.

Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών έδινε ιδιαίτερη σημασία στη διαχείριση του σχολείου και στη διοίκηση, ενώ τόνιζαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί κατά περίπτωση να είναι υποχρεωτική, επειδή οι ικανότητες και η γνώση που αποκτώνται μέσα από τις δραστηριότητες ανάπτυξης συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού. Ένα σημαντικό πρόβλημα που αναφέρθηκε ήταν η διαχείριση του χρόνου που απαιτούνταν για τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με το ήδη υπάρχον πρόγραμμα εργασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του ΟΟΣΑ έδειξαν επίσης ότι ο βαθμός και η ένταση της συμμετοχής στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό ανάμεσα στις χώρες, κάτι που έχει να κάνει με τον προσδιορισμό του όρου επαγγελματισμός και αντίστοιχα με τους τύπους επαγγελματικής ανάπτυξης. Η μέτρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συσχετίζεται άμεσα με τον τύπο της δραστηριότητας στον οποίο συμμετείχε ο εκπαιδευτικός, αφού φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολήθηκαν με προγράμματα απόκτησης προσόντων και με ερευνητικές δραστηριότητες αφιέρωσαν πολύ περισσότερο χρόνο από εκείνους που παρακολούθησαν σεμινάρια ή που συμμετείχαν σε εργαστήρια. Επίσης, σημαντικό εύρημα είναι ότι υπάρχουν ανικανοποίητες

απαιτήσεις των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τις δραστηριότητες στις οποίες αυτοί συμμετείχαν. Αναζητώντας την ικανοποίηση των επαγγελματικών απαιτήσεων των εκπαιδευτικών οι υπεύθυνοι με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα ανάπτυξης του επαγγελματισμού τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι θα ήθελαν περισσότερη ενημέρωση από αυτή που είχαν λάβει μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος (TALIS, 2009: 59). Επίσης με βάση τα δεδομένα της έρευνας οι ανάγκες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ταιριάζουν με τις ευρύτερες ανάγκες ανάπτυξης του σχολείου έτσι ώστε να ισορροπήσουν ανάμεσα στο οικονομικό κόστος και στον διαθέσιμο από τους εκπαιδευτικούς χρόνο. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι πρέπει να υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στο οικονομικό κόστος, στην περίπτωση που οι ίδιοι θα κληθούν να το καλύψουν, και στο κέρδος που θα αποκομίσουν με τη μορφή υψηλών προσόντων (TALIS, 2009: 66).

Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδέονται με το σχολείο και τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο Caldwell (2002) εκφράζει την άποψη ότι η κατά το δυνατόν ελαχιστοποίηση του κεντρικού ελέγχου μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της παρακολούθησης και της αξιολόγησης που βεβαιώνει πίστη (προσκόλληση) στα κοινά δεδομένα (OECD, 2009: 140).

Επιπλέον, η μεγαλύτερη σχολική αυτονομία μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερη ποικιλία πρακτικών, αφού τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους με σκοπό να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες τους. Όταν οι οικογένειες είναι ελεύθερες να επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορα σχολεία, η επιλογή σχολείου μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης.

Το TALIS συνέλεξε στοιχεία από σχολικές αξιολογήσεις που έγιναν από τους διευθυντές των σχολείων και μελέτησε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε σχέση με την ανάπτυξη και την βελτίωση των σχολείων και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Συγκεντρώνοντας τα στοιχεία για το TALIS αποσαφηνίστηκε ότι:

- η σχολική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση όλου του σχολείου σαν σύνολο και όχι των ιδιαίτερων μαθημάτων,
- η αξιολόγηση του δασκάλου γίνεται είτε από τον διευθυντή του σχολείου είτε από έναν εξωτερικό επιθεωρητή ή ακόμη και από τους συναδέλφους του εκπαιδευτικού με τρόπους που ποικίλουν από την επίσημη αντικειμενική προσέγγιση με θεσμοθετημένες διαδικασίες και κριτήρια σε πιο ανεπίσημες διαδικασίες όπως μέσα από ανεπίσημες συζητήσεις με τον εκπαιδευτικό.

Στόχος είναι σε κάθε περίπτωση να διατηρήσουμε τα δεδομένα και να βελτιώσουμε την αποδοτικότητα, αφού λάβουμε υπόψη ότι η εφαρμογή του εκάστοτε σχολικού συστήματος συνδέεται όχι μόνο με τους στόχους που θέτουν οι πολιτικές ηγεσίες, η επιστημονική κοινότητα αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι τελευταίοι αποτελούν βασικό παράγοντα της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντας στην πράξη απαντήσεις για το σκοπό και τις μεθόδους κατάκτησης της γνώσης και από τους μαθητές τους.

Ο Hargreaves (2000: 151) σχολιάζει ότι «η εκπαίδευση σε αρκετά σημεία ανά τον κόσμο βρίσκεται στο μέσο ή στην άκρη ενός μεγάλου μετασχηματισμού». Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με μια σειρά αλλαγών οι οποίες αφορούν το ρόλο και τις αρμοδιότητές τους και οι οποίες τους καλούν να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα καθηκόντων και απαιτήσεων που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό έργο. Η ανάγκη για έναν εκ νέου προσδιορισμό της έννοιας του επαγγελματισμού προβάλλει επιτακτική, ενώ πολλοί ερευνητές επισημαίνουν τη δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού του επαγγελματισμού εξαιτίας του εύρους των γνωρισμάτων και της απουσίας μιας αποδεκτής από όλους αναφοράς. Η Σιάνου (2003: 155) υποστηρίζει ότι «ενώ αντιμετωπίζεται ως μια ομοιογενής, ως προς τα βασικά της χαρακτηριστικά δραστηριότητα, παρουσιάζει μεγάλες διαφορές που συνδέονται με ποικίλους παράγοντες».

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε ότι η έννοια της αποτίμησης και της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

συσχετίζεται άμεσα με την κυρίαρχη ρητορική περί σχολικής αποτελεσματικότητας αλλά και με το ζήτημα του εκσυγχρονισμού της διοίκησης των σχολείων.

1.9 Εκσυγχρονισμός της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να διευκρινισθεί αφορά τους παράγοντες που το ορίζουν σήμερα και συνδέονται με τις κυρίαρχες τάσεις στη διοίκηση.

Σύμφωνα με τον Ν. 3230/2004 έχει καθιερωθεί στο δημόσιο το Σύστημα Δημόσιας Διοίκησης μέσω στόχων, η μέτρηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας της κάθε υπηρεσίας καθώς και η αξιολόγηση των υπηρεσιών. Ένα σύστημα αξιολόγησης όμως για να είναι αποτελεσματικό πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, απλότητα και σαφήνεια, να προσαρμόζεται στις ειδικές συνθήκες, να εξασφαλίζει την ένθερμη υποστήριξη των συμμετεχόντων και να είναι ευέλικτο.(Δουράνος, 2012). Μέσα από την εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος επιδιώκεται η αποτελεσματικότερη λειτουργία του δημόσιου τομέα, η εναρμόνισή του με τις απαιτήσεις της κοινωνίας αλλά και με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας.

Στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζονται πολιτικές και πρακτικές για την αναδιάρθρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος που συνδέονται με το ζήτημα της αξιολόγησης.

Στην προσπάθειά μας να αναλύσουμε το παρόν ζήτημα είναι χρήσιμο να αποσαφηνίσουμε τους όρους αποκέντρωση (decentralization) και μεταβίβαση (devolution) οι οποίοι κυριαρχούν στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Ως προς την έννοια της αποκέντρωσης αυτή βρίσκεται στην καρδιά των σύγχρονων θεωριών δημόσιας διοίκησης με επίκεντρο τη διοικητική αποκέντρωση η οποία κάνει λόγο για τα ζητήματα της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης και βασίζεται στο New Public Management (Νέα Δημόσια Διοίκηση). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η αποκέντρωση υποστηρίζεται ότι απελευθερώνει τους διευθυντές να διοικήσουν. Στόχος είναι να κάνει τις δημόσιες υπηρεσίες πιο γρήγορες και πιο ευαίσθητες στις τοπικές και στις ατομικές ανάγκες. Θεωρείται ότι συνεισφέρει στην οικονομία δίνοντας τη δυνατότητα στους οργανισμούς να

απαλλαγούν από ενδιάμεσους διευθυντές, ενώ παράλληλα αυξάνει την αποτελεσματικότητα ελαττώνοντας την γραφειοκρατική ιεραρχία, δημιουργώντας πιο ευαίσθητοποιημένο προσωπικό ικανό να ανταποκριθεί σε ζητήματα όπως αυτά της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του παρεχόμενου έργου.

Ως προς την έννοια του όρου απόδοση - αποτελεσματικότητα (performance) αυτός αναφέρεται στην οικονομία, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του τύπου διοίκησης, όρους που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ως: economy-efficiency-effectiveness.

- Οικονομία είναι ο όρος που αναφέρεται στην ελαχιστοποίηση του κόστους των πόρων που είναι απαραίτητοι για μια δραστηριότητα.
- Αποδοτικότητα. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στην αναλογία μεταξύ του πραγματοποιηθέντος αποτελέσματος (output = εκροή) και του κόστους ή των θυσιών για την πραγματοποίηση του αποτελέσματος (input = εισροή).
- Αποτελεσματικότητα. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στην έκταση στην οποία οι αρχικοί στόχοι μιας πολιτικής, ενός προγράμματος ή ενός σχεδίου επιτυγχάνονται.

Η δεύτερη έννοια η οποία τονίζεται στη θεωρία του New Public Management είναι αυτή της υπευθυνότητας (accountability). Με τον όρο υπευθυνότητα αναφερόμαστε στη σχέση στην οποία το ένα μέλος υποχρεούται να αποδώσει λογαριασμό για τις πράξεις του στο άλλο μέλος ενώ επίσης σημαντική είναι η έννοια του ελέγχου (control), η δυνατότητα δηλαδή του ανθρώπου που ενεργεί να κατευθύνει τις πράξεις ενός άλλου ατόμου.

Οι Pollitt , Birchall, και Putman (1998) εκφράζουν την άποψη ότι η εφαρμογή της θεωρίας της λογικής επιλογής στη διοίκηση ενός σχολείου δεν είναι απλή.

Οι διευθυντές και η ανώτερη διοίκηση μπορεί να έχουν την διακριτική ευχέρεια ως προς το πώς θα ξοδέψουν τον προϋπολογισμό του σχολείου αλλά γενικά ασκούν πολύ περιορισμένη επίδραση όσον αφορά το μέγεθος του προϋπολογισμού. Βρίσκονται στο τέλος της πυραμίδας σε σχέση με τους οργανισμούς διαχείρισης των κονδυλίων ενώ προσπαθούν να βελτιώσουν ή να διατηρήσουν την «καλή εικόνα» του σχολείου τους κάτι που μπορεί να επηρεάσει τους γονείς να επιλέξουν το συγκεκριμένο σχολείο. Κατά συνέπεια, θα λέγαμε ότι ο διευθυντής στις σύγχρονες

σχολικές μονάδες καλείται να παίξει έναν πολυδιάστατο ρόλο για τον οποίο εκτός από τις βασικές γνώσεις διοίκησης απαιτείται να έχει εξειδικευμένες γνώσεις που αφορούν μία μεγάλη κλίμακα αντικειμένων όπως γνώσεις συντονισμού μιας ομάδας, διαχείρισης υλικών και άυλων πόρων, διαμόρφωσης του κλίματος του σχολείου και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Προκειμένου, λοιπόν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του απαιτείται ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο επιμόρφωσης.

Ανεξάρτητα όμως από την υιοθέτηση οποιασδήποτε πρακτικής για τη διοίκηση του σχολείου η αξιολόγηση παραμένει ένα από τα πιο κύρια και αμφιλεγόμενα θέματα που συνδέεται με τον επαγγελματισμό και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό αποδεικνύεται από την πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών την οποία επιχειρούμε να προσεγγίσουμε στην παρακάτω ενότητα.

1.10 Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα :Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στο σχεδιασμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής η ανάγκη ελέγχου και εποπτείας των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι μπορεί να συνεισφέρει στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Στην Ελλάδα ο έλεγχος σαν όρος ενέχει μια έντονη προκατάληψη με αντιδράσεις σε συνδικαλιστικό αλλά και σε πολιτικό επίπεδο. Αντίθετα η έννοια της αξιολόγησης φαίνεται ότι είναι αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως επίσης και της ίδιας της εκπαιδευτικής πρακτικής. Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως διοικητική δραστηριότητα έχει τις ρίζες της στις αρχές της σύστασης του νέου Ελληνικού Κράτους το 1834 με τον θεσμό του επιθεωρητή, θεσμός ο οποίος λειτούργησε έως το 1982 για να αντικατασταθεί από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου.

Αρχικά η αξιολόγηση συνδέθηκε με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών. Στόχος των εκπαιδευτικών όπως και γενικότερα των φορέων που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική ήταν η μέτρηση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές. Στη συνέχεια η αρμόδιοι φορείς της εκπαίδευσης ασχολήθηκαν ευρύτερα με τον θεσμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος μέσα από την αξιολόγηση των ίδιων των

εκπαιδευτικών. Από το 1982, όταν καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, μέχρι σήμερα, έχουν δοθεί στην δημοσιότητα πολλά κείμενα διαβούλευσης ενώ έχουν ψηφισθεί νόμοι, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις για την αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, που στην πράξη όμως παραμένουν ανενεργοί. Αντίθετα το Υπουργείο Παιδείας υποστηρίζει την ανάγκη αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και την καθιέρωση ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου τους. Παρά την αντίδραση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της αξιολόγησης μέσα από τις αλληπάληλες νομοθετικές ρυθμίσεις διαπιστώνουμε την προσήλωση του υπουργείου στην υλοποίηση του θεσμού γεγονός που προκάλεσε το ενδιαφέρον μεγάλου αριθμού ερευνητών .

Στον ελληνικό χώρο, αν και επισημαίνεται η αναγκαιότητα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, αρκετοί ερευνητές (Παπασταμάτης, 2001: 42-57, Κασσωτάκης, 2003: 6) εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία την αξιολόγηση του έργου τους. Από τους βασικότερους παράγοντες φαίνεται να είναι η αντίληψη ότι μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια (Μαυρογιώργος, 2000: 302-306, Κυριαζή, 2002: 26-27). Πιστεύεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα έχουν την δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν έξω από ένα αυστηρά καθορισμένο και ελεγχόμενο πλαίσιο, στην περίπτωση που η κρίσεις των αξιολογητών θα στηρίζονται σε υποκειμενικές αντιλήψεις των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 1993: 35).

Παράλληλα εμφανίζονται σημαντικά προβλήματα που απορρέουν από την υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αξιολόγησής τους:

α) η μετατροπή των εκπαιδευτικών σε απλούς διεκπεραιωτές των Αναλυτικών προγραμμάτων, γεγονός που ίσως οδηγήσει στη γραφειοκρατική απλώς λειτουργία της αξιολόγησης όπου η δυνατότητα για παροχή ανατροφοδότησης θα περιοριστεί εμφανώς. Υπάρχει ο κίνδυνος λοιπόν η αξιολόγηση να καταλήξει σε ένα αναγκαίο κακό γραφειοκρατικής υφής κάτι που θα οδηγήσει σε «εκφυλισμό» την αξιολογική διαδικασία (Κατσουλάκης 1994 : 39),

β) η επαγγελματική αλλοτρίωση των εκπαιδευτικών και η “κανονικοποίησή” τους που ίσως περιορίσει σημαντικά την αποδοτικότητά τους (Μαυρογιώργος, 2000: 305, Παπασταμάτης, 2001: 43).

Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2006) ένας άλλος παράγοντας εξαιτίας του οποίου οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με έντονο σκεπτικισμό την αξιολόγηση του έργου τους αφορά στο ότι δεν έχουν ίσως πεισθεί έως σήμερα για τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση τόσο της δικής τους απόδοσης όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Ευρύτερα, η έλλειψη συσχέτισης της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών με αντίστοιχες αξιολογήσεις των υπόλοιπων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος, λειτουργεί ανασταλτικά στην απόδοση ευθυνών (Παπασταμάτης, 2001: 42).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εργασία τους σύνθετη και της αποδίδουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως «η ιδιάζουσα χρήση του χρόνου, οι ειδικές συνθήκες άσκησης της, η ρευστότητα της διδακτικής πράξης, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της, εξαιτίας του οποίου η επιτυχής διεκπεραίωσή της εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις» (Σιάνου, 2003: 153).

Αντίθετα, η Υφαντή (2011: 128) εκφράζει την άποψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με το ζήτημα του επαγγελματισμού τους γιατί «εάν λοιπόν οι κύριοι στόχοι της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στα σύγχρονα κράτη συνδέονται στενά με την ενίσχυση της μάθησης και την αύξηση των γνωστικών ικανοτήτων των νέων στο σχολικό τους σύστημα, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση αυτόνομων, ευαίσθητοποιημένων και με επαγγελματικές ικανότητες εκπαιδευτικών».

Στην παρούσα συγκυρία θεωρούμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε και «συναφείς» εμπειρικές έρευνες οι οποίες διερευνούν το ζήτημα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησής τους. Η επισκόπηση αυτή αναμένεται να αποσαφηνίσει περαιτέρω τις μέχρι σήμερα κυρίαρχες αντιλήψεις και να αναδείξει τα βασικότερα συμπεράσματα ερευνών με παρόμοια θεματική προσέγγιση.

Ο Χαρακόπουλος (1998: 223), υποστηρίζει ότι τα έτη υπηρεσίας και η επιμόρφωση διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης πρέπει να καθιστά συμμετόχους όλους όσους αποτελούν το λειτουργικό «περιβάλλον» της σχολικής μονάδας ώστε να ενθαρρυνθεί ένα αίσθημα ιδιοκτησίας του σχήματος και να μην θεωρείται προϊόν μονομερούς επιβολής από την πλευρά της πολιτείας. Μεταξύ των κριτηρίων

αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται η επάρκεια του εκπαιδευτικού έργου και ο κοινωνικός ρόλος της σχολικής μονάδας.

Στην ατομική αξιολόγηση στα κριτήρια θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται η παιδαγωγική κατάρτιση, η συνέπεια, η υπευθυνότητα και η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Η Χαϊδεμενάκου (2005), σε δείγμα 50 εκπαιδευτικών του Ν. Θεσπρωτίας υποστηρίζει ότι η στάση τους απέναντι στο ενδεχόμενο εξωτερικής αξιολόγησης φαίνεται να διαμορφώνεται από το σημείο της άρνησης έως το σημείο της θετικής αποδοχής τους. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τους θεσμικούς φορείς που θεσπίστηκαν για την αξιολόγηση ενώ φοβούνται ότι η παρέμβασή τους θα είναι «εισβολή αγνώστων» στο σχολείο. Αντίθετα τονίζεται η συνεισφορά του σχολικού συμβούλου στο ζήτημα της επιμόρφωσής τους με στόχο να καλύψει κάποιες από τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ελλείψεις. Επίσης εκφράζει σκεπτικισμό για τις δυνατότητες των μελών της σχολικής μονάδας να εφαρμόσουν εσωτερική αξιολόγηση χωρίς αυτή να χάσει το νόημά της.

Ο Γκέκας (2011), υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η αξιολόγηση να είναι πολυδιάστατη, να επιτρέπει την υποβολή ένστασης και να αποσκοπεί στην ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της μελέτης του επιβεβαίωσαν άλλες προγενέστερες όπως των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2001) και των Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού, Τσάφου (2008). Σύμφωνα με αυτά οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά τόσο απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όσο και στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ενώ εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς τη μέθοδο, τον τρόπο διενέργειας, τα πρόσωπα και τους φορείς που θα την υλοποιήσουν, τα αξιολογικά κριτήρια και τον σκοπό της (Γκέκας, 2011).

Ο Μπελέσης (2012), διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων για την αναγκαιότητα, τους στόχους, τα κριτήρια, τους φορείς και τις προϋποθέσεις επιτυχίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατά της αξιολόγησης. Αντίθετα εκφράζουν την άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου με την προϋπόθεση ότι δεν συνδέεται με χειραγώγηση εκ

μέρους της πολιτείας την οποία θεωρούν ότι έχει τη βασική ευθύνη για τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται περισσότερο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και λιγότερο τον σχολικό σύμβουλο.

Σε έρευνα του Κρέκη(2012) που παρουσιάστηκε στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο τον Οκτώβρη του 2012 εκφράζεται η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος δείχνει σε μεγάλο βαθμό θετικά προσκείμενος και έτοιμος να δεχθεί την αξιολόγηση με σκοπό την βελτίωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται τον τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης ενώ τονίζουν τον ρόλο των Πανεπιστημίων και του ΙΕΠ με σκοπό την κατάρτιση των αξιολογητών πάνω σε θέματα αξιολόγησης. Παραμένει όμως το αίσθημα καχυποψίας ως προς τον τρόπο εφαρμογής της και ως προς τους σκοπούς της.

Η άποψη αυτή είναι σύμφωνη με τις απόψεις πολλών ερευνητών διεθνώς όπως οι Darling – Hammond (1990 : 17), Scriven (1990: 92), Ellet et al. (2002: 64), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους. Θεωρούν την αξιολόγηση σαν μια διαδικασία ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών για το έργο τους, πρακτική υποστήριξης της εκπαιδευτικής πράξης και του έργου των εκπαιδευτικών που θα μπορούσε να συμβάλλει και στην βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων του δυναμικού μιας τάξης.

Επιπλέον, ο MacBeath (1999) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Natriello ισχυρίζεται ότι η αποδοχή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την συμφωνία των εκπαιδευτικών για τους όρους αξιολόγησης τους με ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική τους συμμετοχή (Millman & Darling-Hammond, 1990). Πιο συγκεκριμένα η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιτυγχάνεται όταν εμπλέκονται οι ίδιοι στη συλλογή των δεδομένων.

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας οδηγούν στο ζήτημα του ρόλου των εκπαιδευτικών στο σχολείο και της αντίληψης που έχουν οι ίδιοι για το έργο τους: το βλέπουν ως επάγγελμα ή ως λειτουργήμα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε ότι ενώ η αξιολόγηση εκτιμάται αρνητικά από τους περισσότερους Έλληνες επιστήμονες, αφού «ο κυβερνητικός και ο συνδικαλιστικός λόγος είναι δυο λόγοι αλληλοαναιρούμενοι» (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007: 143), στη διεθνή βιβλιογραφία τις τελευταίες δεκαετίες συνδέεται με την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: Πολιτικές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

2.1 Εκπαιδευτική Πολιτική και αξιολόγηση.

Η κοινωνία της γνώσης αποτελεί προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Η αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη, αφού ο στόχος είναι η ορθότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων και η άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή.

Μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης υπάρχουν ραγδαίες αλλαγές στην αγορά εργασίας, επίθεση στα εργασιακά-κοινωνικά δικαιώματα, και αποδόμηση του κράτους πρόνοιας. Υπό το πρίσμα των σύγχρονων εξελίξεων τα εκπαιδευτικά συστήματα κατηγορήθηκαν σαν σπάταλοι μηχανισμοί που δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η επικρατούσα λογική βλέπει το σχολείο σαν μια επιχείρηση που επιδιώκει το μέγιστο αποτέλεσμα με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Στην προσπάθεια μας να αναλύσουμε το ζήτημα της αξιολόγησης καλούμαστε να προσεγγίσουμε μια έννοια αφηρημένη μέσα από τα νομοθετικά κείμενα που έχουν ψηφισθεί.

Η ίδια η αξιολόγηση σαν πολιτική πράξη εκφράζει τους στόχους και τις πολιτικές ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Μέχρι το 1982 η αξιολόγηση εφαρμόζονταν σε έξι τομείς:

1. Επιστημονικό πεδίο
2. Διδακτικό πεδίο
3. Διοικητικό πεδίο
4. Ως προς την ευσυνείδητον εκτέλεση των καθηκόντων τους
5. Ως προς την συμπεριφορά τους εκτός σχολείου
6. Ως προς την εσωσχολική και εξωσχολική δράση τους.

«Οι βαθμολογίες ξεκινούσαν από το 1 με τον χαρακτηρισμό ανεπαρκής, το 2 – μέτριος, το 3 – επαρκής, το 4 – ικανός και το 5 – άρτιος. Με βάση τα σύνολα της

βαθμολογίας τους κρίνονταν ως: 17 – μη προακτέοι και μη χορήγηση του επιδόματος παραμονής, 17-21, με προαγωγή κατ' αρχαιότητα, 21,1-23, με προαγωγή κατ' εκλογή και με 23,1-25 προαγωγή κατ' απόλυτον εκλογή» (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002).

Αργότερα και με βάση τον νεοφιλελεύθερο συλλογισμό τα νομοθετικά κείμενα αναφέρονται σε περιοδική αξιολόγηση που αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς με προτεραιότητα στις κατηγορίες των εκπαιδευτικών για μονιμότητα και υπηρεσιακή εξέλιξη.

Σύμφωνα με την μαρξιστική ανάλυση, οι εξελίξεις στην εκπαίδευση και η ανάγκη για αξιολόγηση δημιουργούν μια καινούργιου τύπου γραφειοκρατία η οποία στοχεύει να υπηρετήσει την νομιμοποίηση της κυρίαρχης τάξης. Αυτή η σύγχρονη γραφειοκρατία περιλαμβάνει το διευθυντικό σώμα, τους περιφερειάρχες, τους σχολικούς συμβούλους, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κ.ά., μια κατηγορία δηλαδή υπαλλήλων που ασκούν εξουσία.

Σήμερα, η δημόσια εκπαίδευση καλείται να υποταχθεί σε μια καπιταλιστική οικονομία λειτουργώντας επιλεκτικά υπέρ των ιδιωτικών συμφερόντων. Με βάση αυτή τη λογική η σχολική πραγματικότητα μεταφράζεται σε ταξινομήσεις και δείκτες απόδοσης. Έτσι, η σύγχρονη πολιτική για την εκπαίδευση φαίνεται να είναι ένα μείγμα νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών θέσεων και περιγράφει το σχολείο σαν επιχείρηση που στοχεύει στο μέγιστο αποτέλεσμα με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Υπό το πρίσμα αυτής της πολιτικής βλέπουμε ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι ούτε αθώα ούτε πολιτικά ουδέτερη πράξη. Με άλλα λόγια η αξιολόγηση αποτελεί το μέσο για να επιτελέσει το σχολείο τον διπλό του ρόλο:

- 1) την διευρυμένη αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων και
- 2) την εγχάραξη της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Παράλληλα η «αξιολόγηση» αποτελεί τον κεντρικό μηχανισμό, που εξυπηρετεί την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της «Νέας Οικονομίας» (Καββαδίας, 2002: 173-186). Το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι κατά πόσο η παιδαγωγική κατάρτιση και η διδακτική ικανότητα είναι ποσοτικά μεγέθη που μπορούν να μετρηθούν, ενώ όπως έχει επισημανθεί «όσο διατηρείται η

προσωποπαγής, αυταρχική και γραφειοκρατική διοίκηση της εκπαίδευσης, οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα είναι αναπόφευκτα συμμορφωτική, αντιμεταρρυθμιστική, αντιμετασχηματιστική και θα συντηρεί την ισχύουσα τάξη πραγμάτων. Από αυτή την άποψη οι εκπαιδευτικοί έχουν κάθε λόγο να απορρίπτουν κάθε πρόταση για αξιολόγηση του έργου τους, γιατί σε αυτή την περίπτωση αρνούνται να υπονομεύσουν το ίδιο τους το έργο. Η πράξη τους αυτή και επιστημονικά και πολιτικά εξηγείται» (Μαυρογιώργος, 2013).

2.2 Σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης στην Ε.Ε

Η αξιολόγηση σήμερα τόσο στον διεθνή όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο της εκπαίδευσης έχει σαν σκοπό της την προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης των σχολείων και στοχεύει να λειτουργήσει σαν μοχλός βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η σύγχρονη τάση στο διεθνή χώρο αλλά και στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι να αξιολογήσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα σαν ολότητα με δυνατότητα προσαρμογής στις τοπικές συνθήκες και στη συνεχώς αυξανόμενη ετερογένεια των σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα, η αποδοχή αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης αποτελεί βασικό μέλημα όλων των χωρών της Ε.Ε. αφού έχει γίνει κοινά αποδεκτό ότι μόνο μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να ενισχυθούν ο εθνικός οικονομικός ανταγωνισμός και η κοινωνική συνοχή.

Η Διακήρυξη της Μπολόνια από τους υπουργούς παιδείας 29 ευρωπαϊκών χωρών το 1999, η Συνθήκη της Λισαβόνας, γνωστή και ως «Μεταρρυθμιστική Συνθήκη 2007», η συμφωνία του Δουβλίνου το 2008 αποδέχονται την αξία αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης. Η κοινή κατεύθυνση των αξιολογικών συστημάτων στην Ε.Ε. αναδεικνύει την τάση να ενταχθούν τα συστήματα αξιολόγησης σε ένα πλαίσιο συστημάτων διασφάλισης ποιότητας.

Το δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ παρέχει πληροφορίες και αναλύσεις για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>, ανακτήθηκε 1 Ιουλίου, 2013).

Ενώ μέχρι τις αρχές του 1990 υιοθετούνταν η εξωτερική μορφή αξιολόγησης, τα τελευταία 15 χρόνια ακολουθείται η εσωτερική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Αναλύοντας τα στοιχεία που αφορούν την λήψη αποφάσεων από τα ίδια τα σχολεία βλέπουμε την μεγαλύτερη αυτονομία σε σχολεία στην Ολλανδία, Μ. Βρετανία, στο Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα), στη Δανία, στη Φινλανδία και στη Σουηδία. Αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα στοιχεία και η διαφορετική κουλτούρα μεταξύ Νότου (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία) και Βορρά (Σουηδία - Δανία). Διακρίνεται διαφορετική οργάνωση, με περισσότερο κεντρική και συγκεντρωτική αντίληψη του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γαλλία, ένα αποκεντρωμένο σύστημα 17 αυτόνομων περιοχών στην Ισπανία και εκείνο των ομόσπονδων κρατών στη Γερμανία. Όσον αφορά την αρμοδιότητα αξιολόγησης παρατηρείται τοπική αρμοδιότητα αξιολόγησης στην Δανία, Σουηδία και Φινλανδία, ενώ στην Ισπανία, στο Βέλγιο, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Γερμανία υπάρχει αρμοδιότητα αξιολόγησης σε περιφερειακό επίπεδο.

Στην Ιταλία η προσπάθεια ανάπτυξης μια εθνικής μεθόδου αξιολόγησης είναι σχετικά πρόσφατη – ενώ είναι η χώρα στην οποία παρατηρείται η ισχυρότερη σύνδεση μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Από το 2004, το Εθνικό Ινστιτούτο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Συστήματος και Κατάρτισης είναι αρμόδιο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του συστήματος σε συνεργασία με τα σχολεία, τις περιφέρειες, τις νομαρχίες και τους Δήμους.

Στη Γερμανία η ευθύνη της αξιολόγησης με βάση την εκπαιδευτική νομοθεσία έχει ανατεθεί από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση στα 16 κρατίδια που χρησιμοποιούν το πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο “Ποιοτική βελτίωση στα Σχολεία και Σχολικά Συστήματα”. Κεντρικό ζήτημα αποτελεί η γενική ποιότητα της επίδοσης καθώς επίσης και οι αναγκαίοι καταστατικοί όροι καθενός σχολείου ξεχωριστά και των αντίστοιχων σχολικών συστημάτων. Στόχος είναι να αυξηθεί η εκπαιδευτική επίδοση και στα δύο επίπεδα, σκοπός για τον οποίο περισσότερα από 180 σχολεία όλων των τύπων συμμετείχαν σε πενταετές πιλοτικό πρόγραμμα (2000 - 2004).

Η εκπαίδευση στη Γαλλία από την εξαιρετικά συγκεντρωτική δομή που είχε αλλάζει δίνοντας αρμοδιότητες στην τοπική αυτοδιοίκηση. Οι 31 «Ακαδημίες» είναι

εξωτερικά διοικητικά τμήματα του Υ.Π. με ευθύνη συγκεκριμένων περιοχών της χώρας. Τα σχολεία παρουσιάζονται ανεξάρτητα σε σχέση με τις διοικητικές και διδακτικές τους δραστηριότητες καθώς επίσης και όσον αφορά τα οικονομικά τους.

Στην Αυστρία ο ρόλος του επικεφαλής του σχολείου (Direktor) καλύπτει και τις δυο πλευρές, δηλαδή αυτή του υπεύθυνου για την αξιολόγηση της απόδοσης των δασκάλων (τήρηση του προγράμματος σπουδών, ενημέρωση των γονέων, κ.ά) και την συμβουλευτική δηλαδή βοήθεια προς τους δασκάλους να λύσουν προβλήματα με άλλους δασκάλους, με τους μαθητές ή με τους γονείς.

Στη Σουηδία τη γενική ευθύνη της εκπαίδευσης έχει το Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης, όμως υπάρχουν δύο ακόμα εθνικά όργανα για την παιδεία που χρηματοδοτούνται από το κράτος. Η Εθνική Επιτροπή για την παιδεία υπεύθυνη για την επίβλεψη, την αξιολόγηση και το συντονισμό του δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης και η Εθνική Επιτροπή για τη Βελτίωση των Σχολείων που υποστηρίζει τα σχολεία και τους δήμους σε οτιδήποτε αφορά την επιτυχή λειτουργία των σχολείων σε εθνικό επίπεδο. Το Εθνικό Γραφείο για την Εκπαίδευση παρουσιάζει την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος στην κυβέρνηση και το κοινοβούλιο, συνεισφέροντας στο σχέδιο εθνικής ανάπτυξης των σχολείων.

Στην Φινλανδία η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται είναι αποτέλεσμα συναίνεσης των πέντε πολιτικών κομμάτων της χώρας (3 εντός βουλής και 2 εκτός). Ο στόχος είναι να εφαρμοσθεί μια μακροπρόθεσμη πολιτική με αφοσίωση στην απόκτηση γνώσης από όλους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό κύρος στην κοινωνία. Δεν υπάρχει επιθεωρητής και ατομική αξιολόγηση αλλά αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε τοπικό επίπεδο. Ένας πτυχιούχος για να εργασθεί στην εκπαίδευση πρέπει να παρακολουθήσει ένα διετές διπλό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (major και minor master). Για να γίνει δεκτός στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα περνάει από συνέντευξη με ειδικά δομημένο ερωτηματολόγιο ώστε να διαπιστωθούν: α) η ψυχολογική και ψυχική κατάσταση του υποψηφίου, β) οι λόγοι για του οποίους επιθυμεί να διδάξει και γ) η ικανότητα επικοινωνίας του υποψηφίου. Διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες είναι υποχρεωμένες να λογοδοτούν στο κράτος.

Κάνοντας συγκριτική ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης της Ε.Ε. μπορούμε να καταλήξουμε στους τομείς στους οποίους αυτά επικεντρώνονται. Υπάρχει λοιπόν αξιολόγηση:

1. σε εθνικό επίπεδο όπου τον κύριο λόγο αναλαμβάνει το αρμόδιο υπουργείο ή κάποιος φορέας που μπορεί να εξαρτάται από αυτό ή να είναι τελείως ανεξάρτητος,
2. σε περιφερειακό επίπεδο όπου ρόλο αναλαμβάνει μια τοπική αρχή,
3. σε τοπικό επίπεδο όπου το ρόλο της αξιολόγησης αναλαμβάνει η σχολική μονάδα.

Κλείνοντας την ενότητα θα πρέπει να τονιστεί ότι η σύγχρονη τάση σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. φαίνεται να είναι η θεώρηση της σχολικής μονάδας ως βασικής οντότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, θα λέγαμε ότι σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εντοπίζονται κάποιες κοινές τάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όπως: η επιδίωξη στενότερης σχέσης του σχολείου με τον χώρο εργασίας και με την αγορά εργασίας, η συρρίκνωση της αυτονομίας της εκπαίδευσης, η μερική ιδιωτικοποίηση του κόστους της εκπαίδευσης, η ένταξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, η σύνδεση και διαβάθμιση των αμοιβών ανάλογα με την απόδοση, η εντατικοποίηση των όρων εργασίας, η περικοπή των δαπανών για την εκπαίδευση, η περιστολή διαδικασιών εκδημοκρατισμού, ο συγκεντρωτισμός στη λήψη αποφάσεων κ.ά. (Τσιριγώτης:2002, Δούκας:2000).

Επιπλέον, παρατηρούμε την εισαγωγή κριτηρίων και όρων της οικονομίας στην εκπαίδευση στην προσπάθεια για σύνδεση ανάμεσα στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της μάθησης που στοχεύει στην “οικονομική διαχείριση των υπάρχοντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για σκοπούς της εκπαίδευσης” (Δημητρόπουλος, 2007: 34).

Μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον προβάλλει ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη για διαφοροποίηση και προσαρμογή των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα που υπαγορεύουν αλλαγή στις απόψεις σχετικά με την αποστολή και το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο ενώ η διαδικασία της αξιολόγησης φαίνεται να επηρεάζει και να αναβαθμίζει το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

2.3 Φορείς και διαδικασίες αξιολόγησης στην Ελλάδα

Η ελληνική εκπαίδευση δεν γνώρισε ποτέ μέχρι σήμερα ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Όταν το σύστημα επιθεώρησης της εκπαίδευσης έπαψε να λειτουργεί αντικαταστάθηκε από τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, του Προϊσταμένου Διεύθυνσης (αργότερα Διευθυντή Εκπαίδευσης) και των Προϊσταμένων Γραφείου Εκπαίδευσης (έχουν πλέον καταργηθεί), ενώ οι μορφές αξιολόγησης της εκπαίδευσης οι οποίες ισχύουν σήμερα αποτυπώνονται στις εκθέσεις διεθνών οργανισμών (π.χ. PISA).

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των νομοθετικών κειμένων της περιόδου 1982-1994 είναι η ταύτιση των απόψεων όσον αφορά τον προσδιορισμό του ποιοι μπορεί να είναι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου.

Ως αξιολογητές ορίζονται:

1. Η διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης όπως: διευθυντές σχολείων και προϊστάμενοι με αρμοδιότητα την αξιολόγηση της διοικητικής λειτουργίας.
2. Οι σχολικοί σύμβουλοι με αρμοδιότητα την αξιολόγηση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης.
3. Η αξιολόγηση από τον ίδιο τον κρινόμενο στο σχέδιο Π.Δ. του 1988.
4. Η συνέντευξη του κρινόμενου η οποία αποτελεί στοιχείο αξιολόγησης και χρησιμοποιείται στις επιλογές προϊσταμένων διευθύνσεων, γραφείων και σχολικών συμβούλων (Δούκας, Χ.,1997).

Στον νόμο 2525 του 1997 εισάγεται για πρώτη φορά η δημιουργία του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.).

Για τον σκοπό αυτό συνιστώνται (400) οργανικές θέσεις μονίμων αξιολογητών ΠΕ κατηγορίας στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με τον ίδιο νόμο ορίζεται σαφώς και το έργο των μελών του Σ.Μ.Α :

1. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με αποκλειστική ευθύνη τους.
2. Η σύνταξη ερωτηματολογίων αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα.

3. Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και των κέντρων μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης και η σύνταξη σχετικής έκθεσης που υποβάλλεται στην Ε.Α.Σ.Μ. (Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας).
4. Ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές.
5. Η σύνταξη γενικής έκθεσης αξιολόγησης και η υποβολή της στην Ε.Α.Σ.Μ.
6. Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.

Με την Υ.Α. Δ₂/1938/26-2-1998 γίνεται αναφορά στην έννοια και τον σκοπό της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 2 που αναφέρεται στα όργανα αξιολόγησης και στα καθήκοντά τους ορίζεται με σαφήνεια ο τρόπος σύνταξης της έκθεσης αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας από πενταμελή επιτροπή που ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων και υποβάλλεται στο διευθυντή της. Σκοπός της παραπάνω έκθεσης είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η επισήμανση ενδεχόμενων προβλημάτων, δυσλειτουργιών και σχεδίων αντιμετώπισής τους. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει επίσης αξιολογική έκθεση για την σχολική μονάδα και για όλους τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε αυτή.

Η σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης αφορά τα παρακάτω:

1. την υπηρεσιακή συνέπεια σε σχέση με την άσκηση των καθηκόντων τους, την εκτέλεση εργασιών, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών,
2. την συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης συντάσσει αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, για τους διευθυντές τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στο γραφείο εκπαίδευσης.

Ο προϊστάμενος της διεύθυνσης εκπαίδευσης συντάσσει αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί

στη διεύθυνση εκπαίδευσης καθώς και για τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης και των γραφείων φυσικής αγωγής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει ενώ παράλληλα αξιολογεί το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του.

Στο Π.Δ. 140 20/5/1998 γίνεται αναφορά στις παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και στη διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

Στο άρθρο 4 γίνεται ανάλυση των εγγυήσεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

1. Πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, μετά από πρόσκληση του και σε προθεσμία δεκαπέντε ημερών, έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού.
2. Κάθε όργανο αξιολόγησης γνωστοποιεί στον αξιολογούμενο το περιεχόμενο της αξιολογικής έκθεσης αυτού εντός δεκαημέρου από την κατάθεσή της στην αρμόδια αρχή.
3. Η ΕΑΣΜ συγκροτεί τριμελείς επιτροπές αποτελούμενες από μόνιμους αξιολογητές οι οποίες αποφαινόνται, εκτός των περιπτώσεων των άρθρων 1-3 και στις εξής περιπτώσεις:
 - α. μετά από ένσταση του εκπαιδευτικού που έχει ήδη αξιολογηθεί
 - β. εφόσον προκύψουν σοβαρές ελλείψεις επιστημονικής ή παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού που έχει ήδη κριθεί, από τις αξιολογικές εκθέσεις των αρμόδιων οργάνων και
 - γ. εφόσον παρατηρείται σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις καλές ή άριστες ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και στις κακές αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού έργου της ίδιας σχολικής μονάδας.
4. Η ΕΑΣΜ συγκροτεί τις επιτροπές εντός προθεσμίας 30 ημερών από τη διαβίβαση της ένστασης.

5. Ο εκπαιδευτικός που έχει ήδη αξιολογηθεί μπορεί να ασκήσει ένσταση κατά δυσμενούς έκθεσης αξιολόγησης εντός τριάντα (30) ημερών από τη γνωστοποίησή της.
6. Ο ενιστάμενος ή κρινόμενος εκπαιδευτικό έχει δικαίωμα να παραστεί αυτοπροσώπως ενώπιον της επιτροπής των αξιολογητών και να αναπτύξει τις απόψεις του.

Η επιτροπή μετά με αιτιολογημένη απόφασή της δέχεται ή απορρίπτει ολικά ή μερικά την ένσταση του εκπαιδευτικού.

Με τον νόμο 2986/13-2-2002 γίνεται λόγος για τον σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τονίζεται ότι στόχος είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές.

Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Έχει κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης, παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 4 αναφέρεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) με τις εξής αρμοδιότητες:

- 1) Το Κ.Ε.Ε αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε εθνικό επίπεδο.

- 2) Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- 3) Το Π.Ι και το Κ.Ε.Ε αναλαμβάνουν από κοινού να στηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο.

Το άρθρο 5 του ίδιου νόμου αναφέρεται στο σκοπό αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στον τρόπο διεξαγωγής της.

Επίσης, ορίζεται με λεπτομέρεια η διαδικασία ατομικής αξιολόγησης με ατομικές εκθέσεις και θεσμοθετείται το πλαίσιο συγκρότησης των επιτροπών που είναι αρμόδιες για την κρίση των ενστάσεων των αξιολογηθέντων εκπαιδευτικών.

Ο νόμος 3848 της 19/5/2010 εντάσσει το ζήτημα της καθιέρωσης κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση στα πλαίσια της αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Το άρθρο 32 αναφέρεται στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

1. Ορίζεται ότι μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου κάθε σχολική μονάδα πρέπει να καταρτίσει το πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για την καινούργια σχολική χρονιά.
2. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται: α. η απόδοση της σχολικής μονάδας, β. η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και γ. οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
3. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, γνωστοποιούνται σε μαθητές και γονείς και δημοσιεύονται στο διαδίκτυο.
4. Οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων καταρτίζουν πρόγραμμα δράσης για κάθε σχολικό έτος.

Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται επίσης ότι την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος άρθρου ακολουθεί η

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Μια ακόμη νομοθετική ρύθμιση πάνω στο ζήτημα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας και της Διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης αποτελεί η Υ.Α. αρ. 30972/Γ₁ 5-3-2013.

Στο άρθρο 1 της συγκεκριμένης Υ.Α. ορίζεται σαν σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάμειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον πρόσφατο νόμο, αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Στο άρθρο 4 ορίζεται η μέθοδος και η διαδικασία Αξιολόγησης (Α.Ε.Ε) ενώ το άρθρο 6 εισάγει τον θεσμό του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο με σκοπό:

1. Την υποστήριξη της βιωσιμότητας και της καλής λειτουργίας της Α.Ε.Ε.
2. Τη συνεχή παρακολούθηση των εξελίξεων σε ζητήματα αξιολόγησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και την επεξεργασία σχετικών στοιχείων και μελετών.
3. Την επιστημονική υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στα θέματα της Α.Ε.Ε.
4. Τις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και τη διάχυση καλών πρακτικών σε εξειδικευμένα ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της χώρας.

Το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης εποπτεύεται λειτουργικά και διαχειριστικά από το ΙΕΠ.

Ακολουθούν το Π.Δ. 152/5-11-2013 με τίτλο Διοικητική –Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και η εγκύκλιος με αρ. πρωτ. 1900089 / Γ₁/ 10-12-2013. Στο άρθρο 3 του Π.Δ. 152 αναλύονται οι κατηγορίες διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα κριτήρια που αξιολογούνται όπως επίσης και οι συντελεστές βαρύτητας που αφορούν την κρίση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες. Οι φορείς και οι διαδικασίες αξιολόγησης παραμένουν οι ίδιες με αυτές της Υ.Α. αρ. 30972/Γ₁ 5-3-2013.

Συνοψίζοντας την αναφορά μας στα νομοθετικά κείμενα της περιόδου 1997-2013 σε σχέση με τους φορείς και τις διαδικασίες αξιολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω, παρατηρούμε ότι διατηρείται η ταύτιση απόψεων ως προς τους αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε την προώθηση ενός εξωτερικού τύπου αξιολόγησης σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία καλούνται να αξιολογηθούν (εκπαιδευτικοί – διευθυντές εκπαίδευσης – σχολικοί σύμβουλοι), ενώ οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να αντιδρούν στις ρυθμίσεις αποδίδοντάς τους τα ίδια αρνητικά χαρακτηριστικά που χαρακτήριζαν όλα τα νομοθετικά κείμενα που εκδόθηκαν μέχρι σήμερα. Επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζεται στην χώρα μας για περισσότερο από τριάντα χρόνια, ενώ το ΥΠΕΠΘ όλο αυτό το χρονικό διάστημα έχει προχωρήσει στην ψήφιση ενός σημαντικού αριθμού νομοθετικών κειμένων που αφορούν την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

2.4 Οι τελευταίες εξελίξεις για την αξιολόγηση στην Ελλάδα.

Στην παρούσα συγκυρία (τέλος του 2013) το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την προσπάθεια αναμόρφωσης των λειτουργιών του κράτους και την προσαρμογή του στις

σύγχρονες Ευρωπαϊκές πολιτικές. Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας στηρίζεται σε νομοθετικό επίπεδο στους Ν. 2986/2002 αρ. 4, Ν. 3848/2010 αρ. 32 και στην Υ.Α. 30972/Γ₁/5-3-2013.

Με την τελευταία εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, με αρ. πρωτ. 190089/Γ1 στις 10-12-2013, ορίζεται ο σκοπός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) κατά το πρώτο έτος της εφαρμογής του θεσμού, που είναι η εισαγωγή του πνεύματος της «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τονίζεται ότι η εφαρμογή της ΑΕΕ είναι υποχρεωτική για όλες τις σχολικές μονάδες. Υπεύθυνοι για την υλοποίησή της ορίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων με την επιστημονική / παιδαγωγική στήριξη των Σχολικών Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντων Διευθύνσεων.

Για την ολοκληρωμένη εφαρμογή του θεσμού απαιτούνται:

1. Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου.
2. Επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κατά το σχολικό έτος 2014-2015.
3. Ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα για τις διαδικασίες που αναφέραμε απαιτούνται τα παρακάτω:

1. Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου.

Είναι μια εισαγωγική διαδικασία που έχει σαν στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το πνεύμα της «αυτοαξιολόγησης». Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διερευνήσουν τα δεδομένα του σχολείου, να αναπτύξουν συνεργατικές πρακτικές και να αξιοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό της Α.Ε.Ε.

2. Επιλογή και Διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης

Τα Σχέδια Δράσης συνδέονται με στοχευμένες πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σαν αποτέλεσμα γενικής εκτίμησης ή μπορεί να αφορούν προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες του σχολείου οι οποίες θα υλοποιηθούν το επόμενο σχολικό έτος 2014-2015.

3. Ετήσια έκθεση αξιολόγησης του σχολείου.

Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς κάθε σχολική μονάδα καλείται να υποβάλλει Ετήσια έκθεση αξιολόγησης τα συμπεράσματα της οποίας θα αξιοποιηθούν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους.

Την ευθύνη για την επιστημονική εποπτεία αλλά και την παρακολούθηση του θεσμού της Α.Ε.Ε. έχει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Σημαντικό φορέα ενίσχυσης και υποστήριξης του θεσμού της Α.Ε.Ε. αποτελεί επίσης το Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε. με βασική λειτουργία την ενημέρωση και πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την υποστήριξη ενός δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών συμβούλων, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στο οποίο έχουν πρόσβαση τα αρμόδια στελέχη και οι εκπαιδευτικές αρχές. Πιο συγκεκριμένα το Παρατηρητήριο έχει σαν στόχο να λειτουργήσει :

Α) Σαν ιστοχώρος ενημέρωσης και πληροφόρησης της εκπαιδευτικής κοινότητας με σκοπό τη συνεχή παρακολούθηση των εξελίξεων σε ζητήματα αξιολόγησης σε διεθνές και εθνικό επίπεδο.

Β) Σαν φόρουμ επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών Σχολικών Μονάδων, με σκοπό να ανταλλάσσουν προτάσεις και εμπειρίες σε σχέση με τον συντονισμό των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες και μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ευρύτερο προγραμματισμό του έργου τους στο σχολείο.

Γ) Σαν Δίκτυο Πληροφόρησης σε εθνικό επίπεδο με σκοπό την επεξεργασία των ετήσιων εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών αρχών (στο <http://aee.iep.edu.gr/application/procedures>).

Η τάση που διαφαίνεται από τη συγκεκριμένη νομοθετική πράξη έχει ιεραρχικό και διοικητικό χαρακτήρα.

Με δεδομένο ότι τα σχολεία δεν είναι όλα ίδια, οι συνδικαλιστικοί σύλλογοι των εκπαιδευτικών αντιδρούν στο προτεινόμενο σύστημα εκφράζοντας την άποψη ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει το ίδιο για όλες τις σχολικές μονάδες έτσι ώστε να συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Στη βάση αυτής της κριτικής προσέγγισης οι εκπαιδευτικοί από την άλλη υποστηρίζουν ότι ο ορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι δύσκολο να μετρηθεί.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή των πολιτικών που αναφέρονται στο ζήτημα της αξιολόγησης μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή ενώ θεωρούμε απαραίτητο να αναφέρουμε την απουσία ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις και το Υ.Π.Ε.Π.Θ.

2.5 Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (1982-2013)

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας δεν έχει εφαρμοσθεί ακόμη στην πράξη. Ο αριθμός όμως, των νομοθετικών ρυθμίσεων (Νόμοι, Υ.Α, Π.Δ) που αφορούν την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και αναφέρονται στους σκοπούς, τους στόχους και τους φορείς αξιολόγησης από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έως σήμερα, δείχνει το έντονο ενδιαφέρον και τον προβληματισμό των κυβερνήσεων πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Η κάθε πολιτική ηγεσία μέσα από αναθεωρήσεις και διορθώσεις προσπάθησε να αναβαθμίσει το θεσμό της αξιολόγησης προσθέτοντας στοιχεία που θα αποσαφήνιζαν την διαδικασία και θα έκαναν τους εκπαιδευτικούς να συναινέσουν στην αναγκαιότητα της λειτουργίας του θεσμού. Μέσα από τα εν λόγω νομοθετικά κείμενα φαίνεται η προσήλωση και ο προβληματισμός της πολιτείας πάνω στο ζήτημα της διερεύνησης τρόπων για τη βελτίωση του σχολείου και της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η ανάλυση των βασικών σημείων αναφοράς στην νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών μπορεί να αναδείξει τις διαφοροποιήσεις και την εξέλιξη του ζητήματος της αξιολόγησης μέχρι σήμερα.

2.5.1 Ν.1304 /82 Κατάργηση του επιθεωρητή – Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου

Η δημοσίευση του νόμου 1304/82 που αφορούσε την «επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση» εισάγει για πρώτη φορά το θεσμό του Σχολικού

Συμβούλου με σκοπό «την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».

Η λειτουργία όμως του θεσμού αυτού αποτέλεσε την αφετηρία για μια σειρά προβλημάτων. Με τον νόμο αυτό ορίζεται το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τον σύμβουλο να μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης. Με την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ επιχειρεί αναδιάρθρωση της διοίκησης ικανοποιώντας παράλληλα την ανάγκη των εκπαιδευτικών για κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή μέσα από τις αξιολογικές εκθέσεις που «εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης, που χαρακτήριζε την μεταπολεμική ελληνική κοινωνία» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου ,1994 :282). Με τον ίδιο νόμο γίνεται αναφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όπως επίσης και στην ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας των εκπαιδευτικών για επιστημονική έρευνα μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης. (ΦΕΚ 144/7-12-1982).

2.5.2 Π.Δ. 214 /84 Οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου – Διαδικασία αυτοαξιολόγησης με συμμετοχή του σχολικού συμβούλου.

Η υποδοχή του νόμου για την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και το Π.Δ 214/84 για τα «καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων» έγιναν δεκτά χωρίς ιδιαίτερες αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στο όνομα της κατάργησης του επιθεωρητή οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την «λεπτομέρεια» που αφορούσε τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η εν λόγω ρύθμιση δεν έδειχνε να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πρωτίστως ήθελαν να απαλλαγούν από το σύνδρομο και την απειλή του «επιθεωρητισμού». Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών έδειχναν να προσβλέπουν στον καινούργιο θεσμό σαν τη λύση στα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Οι προσδοκίες όμως των εκπαιδευτικών έδειχναν να αγνοούν το “γράμμα του νόμου”, αφού σύμφωνα με το αρ. 1, παρ. 1 του νόμου 1304/82 και ο αρ. 8, παρ. 4 του Ν. 2525/97 ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να “διαχειρίζεται στον τομέα ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και να υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση”. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο εξασφαλίζεται η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να διαπιστώσει αδυναμίες που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ παράλληλα συντάσσει υπηρεσιακή έκθεση.

Μετά από την έκδοση πολλών νομοθετικών κειμένων και αλληπάλληλων διαπραγματεύσεων θεσμοθετήθηκε ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών το οποίο παρουσιάζεται πιο γραφειοκρατικό, πιο αυστηρά δομημένο και πιο απαιτητικό σε σχέση με τις προηγούμενες ρυθμίσεις. Στο Π.Δ. 214/84 για τα “καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου” προβλέπεται ότι το εκπαιδευτικό έργο σχεδιάζεται, οργανώνεται και αξιολογείται σε επίπεδο τάξης, σχολικής μονάδας και περιοχής ευθύνης Σχολικού Συμβούλου. Έτσι, στο τέλος του διδακτικού έτους οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α) Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αξιολογούν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή όσων σχεδιάστηκαν και προγραμματίστηκαν στη διάρκεια του σχολικού έτους και σχεδιάζουν την εργασία της επόμενης σχολικής χρονιάς.

β) Συντάσσουν και υποβάλλουν στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνοπτική έκθεση, όπου αξιολογούν το έργο που επιτελέστηκε στην περιοχή της αρμοδιότητάς τους και προτείνουν συγκεκριμένα μέτρα για την αντιμετώπισή τους.

γ) Εξετάζουν την εμπειρία που απέκτησαν σε όλους τους τομείς της δραστηριότητάς τους, σε κοινές συσκέψεις που συγκαλούνται κάθε χρόνο, περιφερειακά με πρωτοβουλία του οικείου νομάρχη και πανελλαδικά με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας (ΦΕΚ. 77/29-5-1984).

2.5.3 Ν.1566/85 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

Στο Ν. 1566/85 αναφέρεται στη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις και περιλαμβάνει ρυθμίσεις που αφορούν τις αρμοδιότητες των Διευθυντών, των Προϊσταμένων, των Σχολικών Συμβούλων και του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο νόμος εστιάζει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ενώ προβλέπεται η έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση λεπτομέρεια. Στο άρθρο 11 του ίδιου νόμου σχετικά με τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζεται ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των σχολείων ευθύνης τους

Δημιουργούνται τα ΠΥΣΔΕ και ΚΥΣΔΕ στα οποία οι εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται μέσω των αιρετών τους. Επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ορίζονται οι αρμοδιότητές του. Γίνεται λόγος για τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων (άρθρο 11) όπου επισημαίνεται ότι ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων. Η σύσταση της συγκεκριμένης ομάδας θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι εισάγει σε ένα αρχικό επίπεδο την διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Η ΟΛΜΕ αντιδρά στον συγκεκριμένο νόμο, απορρίπτει το θεσμικό πλαίσιο που θέλει να εφαρμόσει το Υπουργείο Παιδείας και ο νόμος μένει ανενεργός (ΦΕΚ 167/ 30-9-1985).

2.5.4 Π.Δ.320 /93 Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Με το Π.Δ 320/93 για την «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ορίζονται τα κριτήρια πάνω στα οποία αξιολογείται ο εκπαιδευτικός από τον Διευθυντή του και τον Σχολικό Σύμβουλο. Σύμφωνα με το εν λόγω Π.Δ., ορίζεται ο διευθυντής του σχολείου να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό του ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και παράλληλα τη συνεργασία του με τους συναδέλφους όπως και με τους γονείς και τους μαθητές, ενώ ο Σχολικός Σύμβουλος καλείται να αξιολογήσει την επιστημονική επάρκεια και την παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Το άρθρο 6 του ίδιου νόμου αναφέρεται στο ζήτημα των εκθέσεων αξιολόγησης και δίνει δικαίωμα ένστασης.

«Τον Οκτώβριο του 1993 επανέρχεται το ΠΑΣΟΚ στην κυβέρνηση. Υπουργός Παιδείας αναλαμβάνει την πρώτη περίοδο ο Δ. Φατούρος, και από το φθινόπωρο του 1994 ο Γ. Παπανδρέου. Στις 19-10-1993 σε υπόμνημά της προς το νέο Υπουργό Παιδείας η ΟΛΜΕ, αφού τονίζει ότι «ένα απίστευτο πλέγμα νόμων και Π.Δ που ψηφίσθηκαν και εκδόθηκαν ενισχύουν ένα ασφυκτικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και της εκπαίδευσης, με στόχο τον φρονηματισμό και τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών και τον έλεγχο της μετάδοσης της γνώσης, ζητάει» α) ριζική αναθεώρηση του νομοθετικού πλαισίου της Διοίκησης της εκπαίδευσης, β) να αποδευτεθεί η επιμόρφωση από τις διαδικασίες βαθμολόγησης και κατάταξης των εκπαιδευτικών, γ) να καταργηθεί το Π.Δ 320/93 για την «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», δ) να καταργηθεί το Π.Δ για τα «Ωρολόγια Προγράμματα των Γυμνασίων» (Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ, τ. 640/1993: 4-5». (<http://ekpaideysi.espivblogs.net/?p=1679>)

Έτσι, τον Νοέμβριο του 1994 αναστέλλεται η ισχύς του Π.Δ 320/93 (ΦΕΚ 138/ 25-8-1993).

2.5.5 Ν. 2525/97 – Νόμος Αρσένη για την θεσμοθέτηση των ΣΜΑ.

Από τις αρχές της σχολικής χρονιάς 1996-97 η κατάσταση στην εκπαίδευση φαινόταν ιδιαίτερα εκρηκτική με σοβαρές ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό, λειτουργία των σχολείων σε διπλή βάρδια και οικονομική υποβάθμιση των καθηγητών. Το «Ενιαίο» μισθολόγιο που ανακοινώνει η κυβέρνηση “εξαιρώντας τους υπαλλήλους του Υπουργείου Οικονομικών, είναι η σταγόνα που ξεχειλίζει το ποτήρι της οργής και της αγανάκτησης, αφού προβλέπει ονομαστικές μειώσεις των αποδοχών” (Ανακοίνωση ΟΛΜΕ 14/1/1997). Την 20^η Ιανουαρίου του 1997 οι καθηγητές αρχίσουν μία από τις μεγαλύτερες σε ένταση και χρονική διάρκεια απεργίες που διαρκεί έως την 14^η Μαρτίου. Η ΟΛΜΕ σε ανοιχτή επιστολή της επισημαίνει ότι ο απεργιακός αγώνας δεν έχει «στενόθωρα κίνητρα» αλλά υπαγορεύεται από την απαξίωση που υφίσταται η δημόσια εκπαίδευση.

Η κυβέρνηση υπό την πίεση των αξιολογικών εκθέσεων του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα ψηφίζει τον Ν. 2525/97 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Στο άρθρο 8 του συγκεκριμένου νόμου προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου η οποία ανατίθεται στους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), κάτι που αποτελεί καινοτομία του εν λόγω νόμου. Για την εποπτεία, τον έλεγχο και τον συντονισμό των μελών του ΣΜΑ και των Σχολικών Συμβούλων συνιστάται Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ) με θητεία, αποτελούμενη από προσωπικότητες που διορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας κ' Θρησκευμάτων ύστερα από γνώμη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής των Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής. Η ως άνω επιτροπή υπάγεται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας κ' Θρησκευμάτων ενώ στα πλαίσια του ίδιου προγράμματος σχεδιάστηκε το παρατηρητήριο αξιολόγησης που ήταν μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη για την αξιολόγηση(ΦΕΚ 188/ 23-9-1997).

2.5.6 Υ.Α.Δ2/1938/26-2-1998 Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Ακολουθεί η Υ.Α. Δ₂ / 1938 / 26-2-1998 με την οποία προβλέπεται η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας που διενεργείται από πενταμελή επιτροπή που ορίζεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων και υποβάλλεται στο διευθυντή της.

Με την συγκεκριμένη έκθεση αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο και επισημαίνονται ενδεχόμενα προβλήματα και δυσλειτουργίες.

Με το άρθρο 2 ορίζεται ότι:

1. ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτή
2. Ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης συντάσσει αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του
3. Ο προϊστάμενος διεύθυνσης συντάσσει επίσης αξιολογική έκθεση
4. ο σχολικός σύμβουλος συντάσσει έκθεση πάνω σε θέματα διδακτικής επάρκειας.

Επίσης ορίζει τον Πρόεδρο και το Γραμματέα της Ε.Α.Σ.Μ (Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας) η οποία έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα επί όλων των θεμάτων του θεσμού της αξιολόγησης

Στο εν λόγω νομοθετικό κείμενο ορίζονται με σαφήνεια οι αρμοδιότητες της Ε.Α.Σ.Μ. η οποία είναι 7μελής επιτροπή από εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ή συμβούλους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

2.5.7 Π.Δ.140/98 (20-5-1998) Όροι και διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εκπαίδευσης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

Το επόμενο νομοθετικό κείμενο είναι το Π.Δ. 140/98 στο οποίο γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στα άρθρα 1 και 2 ορίζεται ότι αναγκαία προϋπόθεση για την μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους

σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Στο άρθρο 3 του ίδιου Π.Δ. αναφέρεται επίσης ότι για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης του υποψηφίου από τριμελή επιτροπή μονίμων αξιολογητών. Στο άρθρο 4 γίνεται εκτενής αναφορά σε σχέση με τις εγγυήσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τις δυνατότητες που παρέχονται στον εκπαιδευτικό για ένσταση, κατά δυσμενούς έκθεσης αξιολόγησης. (ΦΕΚ 107/20-5-1998).

2.5.8 Ν. 2986/2002 ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΜΑ – ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τον Φεβρουάριο του 2002 μετά την απομάκρυνση Αρσένη από το Υπουργείο Παιδείας και την αντικατάστασή του από τον Π. Ευθυμίου, ψηφίζεται ο Ν. 2986/2002 για την «Οργάνωση των Περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Στα άρθρα 4 και 5 γίνεται λόγος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και για πρώτη φορά γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στους δύο τύπους αξιολόγησης. Επίσης καταργούνται το ΣΜΑ και η ΕΑΣΜ.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι). Στο άρθρο 5 παρ. 5-6 γίνεται αναφορά στη συγκρότηση επιτροπών ενστάσεων, ορίζεται η θητεία του προέδρου των μελών της επιτροπής. Διευκρινίζεται παράλληλα ότι στις επιτροπές ενστάσεων δεν μπορεί να μετέχει ο συντάκτης της έκθεσης αξιολόγησης κατά της οποίας στρέφεται η ένσταση.

Με τον ίδιο νόμο θεσπίζεται ο θεσμός των Περιφερειακών Διευθυντών εκπαίδευσης και δίνεται προτεραιότητα στην εθελοντική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις μονιμοποίησης και υπηρεσιακής εξέλιξης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον σχολικό σύμβουλο αφορά τους τομείς :

- A. Της επιστημονικής συγκρότησης και κατάρτισης
- B. Της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας

Ο σκοπός της αξιολόγησης, όπως παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο νομοθέτημα, δεν είναι να λειτουργήσει σαν μια διαδικασία ελεγκτικού χαρακτήρα

αλλά να ανατροφοδοτήσει τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων.

Ο νέος νόμος ορίζει ως στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους παρακάτω:

α. Την ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική και την διδακτική τους ικανότητα, β. τον σχηματισμό μιας θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοσή τους, γ. την προσπάθεια βελτίωσής τους με βάση τις διαπιστώσεις των αξιολογητών, δ. την επισήμανση των αδυναμιών τους και την προσπάθεια εξάλειψής τους, ε. την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από την αναγνώριση του έργου τους και την παροχή κινήτρων να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, ζ. τη διαπίστωση της ανάγκης επιμόρφωσης και τον προσδιορισμό του περιεχομένου αυτής της επιμόρφωσης, η. την καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Όπως προκύπτει από τον ίδιο νόμο, ολόκληρη η πυραμίδα της εκπαίδευσης αξιολογείται με την ακόλουθη διαδικασία: 1) ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας ως προς το ευρύτερο υπαλληλικό του έργο ενώ από το Σχολικό Σύμβουλο ως προς το παιδαγωγικό και επιστημονικό του έργο, 2) ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας από τον Σχολικό σύμβουλο ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο και από τον Προϊστάμενο γραφείου ή τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο, 3) ο Προϊστάμενος γραφείου αξιολογείται από τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό του έργο, 4) ο Διευθυντής Εκπαίδευσης από Σύμβουλο ή Μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό του έργο και από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο, 5) ο Σχολικός Σύμβουλος από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό – παιδαγωγικό του έργο και τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό και τέλος 6) ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης από τον Περιφερειακό Διευθυντή

Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο και από τον Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο.

Στην έκθεση πεπραγμένων του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για τη διετία 2001-2003 (6 Μαΐου 2003) αναφέρεται η θέση της ΟΛΜΕ σχετικά με τον ν. 2986/2002 για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση και την επιμόρφωση. Σε σχέση με την αξιολόγηση οι σχετικές ρυθμίσεις του παραπάνω νόμου οδηγούν στην «ανατροπή κατακτήσεων και δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών όπως η ακώλυτη μισθολογική εξέλιξη, η παιδαγωγική αυτονομία και εν τέλει η μονιμότητα». «Απαιτήσαμε επίσης την κατάργηση του Π.Δ. για την επιλογή των στελεχών» της διοίκησης, επειδή στόχος του ήταν «η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών» (ΟΛΜΕ, 2003: 1). (ΦΕΚ 24/ 13-2-2002).

2.5.9 Εγκύκλιος Γ1 /37100/31-3-2010 Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η συγκεκριμένη εγκύκλιος στοχεύει στην προετοιμασία και εφαρμογή του προγράμματος της Α.Ε.Ε. σε σχολικές μονάδες που θα επιλεγούν να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα υλοποιήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

2.5.10 Ν. 3848/2010 : Αξιολόγηση – Σύνδεση με την Μισθολογική εξέλιξη (άρθρο 32) / Πρόσληψη μέσω Α.Σ.ΕΠ. αρ. 2 παρ. 1 .

Ο Ν. 3848/2010 έχει θέμα την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Με το νέο αυτό νομοθέτημα το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται να στοχεύει στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού η οποία πιστεύει ότι θα συντελεστεί μέσα από την διεξαγωγή εξετάσεων του ΑΣΕΠ για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρα 1,2,3).

Με τον νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παρ. 6,7) εισάγεται η διαμορφωτική αξιολόγηση με τον θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Ο μέντορας θα είναι εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας με μεγάλη διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, ο οποίος θα στηρίζει και θα καθοδηγεί τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό. Στόχος είναι να παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα για ενδοσχολική επιμόρφωση με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης& Παπαναούμ, 2000).

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση του ίδιου νόμου θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στο άρθρο 32 με το οποίο ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Στη συζήτηση που ακολούθησε την έκδοση του συγκεκριμένου νόμου προέκυψαν ερωτήματα όπως: Οι μέντορες θα χρειάζονται εκπαίδευση αφού η καθοδήγηση απαιτεί ειδικές ικανότητες; Ποιοι φορείς θα αναλάβουν την εκπαίδευση των μεντόρων και τι οφέλη θα δοθούν σ' αυτούς; Ποια θα είναι τα κριτήρια επιλογής των μεντόρων από τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές; . Στην παρ. 3 του άρθρου 32 του ν. 3848/2010 αναφέρεται επίσης ότι το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και το σύλλογο διδασκόντων ενώ γίνεται ενημέρωση και των μαθητών και των γονέων.

Η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει η σχολική μονάδα και η γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τονίζονται ως σκοποί της αυτοαξιολόγησης και από την εγκύκλιο 37100/Γ₁/ 31-3-2010. Στόχος της αυτοαξιολόγησης δεν είναι η επισήμανση των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και η απόδοση ευθυνών αλλά η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η οικοδόμηση του «Νέου Σχολείου». Στα εν λόγω νομοθετικά κείμενα παρουσιάζονται επίσης οι βασικοί τομείς αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αφορούν τα εξής: α. την απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β. την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ. τις επιτυχίες, τις αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους(ΦΕΚ 71/19-5-2010).

2.5.11 Ν. 3966/2011: Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ” και λοιπές διατάξεις.

Στο άρθρο 1 ανακοινώνεται η ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ενώ στα άρθρα 2 και 3 ορίζονται ο σκοπός και οι αρμοδιότητες του ΙΕΠ και γίνεται αναφορά στα όργανα διοίκησης του που είναι, ο πρόεδρος και το διοικητικό συμβούλιο.

Στο άρθρο 16 γίνεται λόγος για την έκθεση Απολογισμού και Αξιολόγησης που υποβάλλεται στον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων από το ΙΕΠ μέσα στο πρώτο τρίμηνο κάθε έτους. Η έκθεση αξιολογεί τα αποτελέσματα της λειτουργίας και τον βαθμό υλοποίησης του ετήσιου προγράμματος δράσης και επίτευξης των στόχων του και υποδεικνύει τις ενέργειες και τα σχέδια βελτίωσης και ανάπτυξής του. Στην παρ.2 του ίδιου άρθρου ορίζεται ότι ο Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων κάθε δύο έτη συγκροτεί επιτροπή τριών εμπειρογνομόνων για τον έλεγχο των δεδομένων της έκθεσης του ΙΕΠ και την αποτίμηση της λειτουργίας του(ΦΕΚ 118/24-5-2011).

2.5.12 Υ.Α Φ 361.22/116672/Δ1 (1-10-2012) Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.

Στη συγκεκριμένη Υ.Α ορίζεται αναλυτικά το περιεχόμενο και η μοριοδότηση των κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα πρότυπα πειραματικά σχολεία. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων αφορά: α. την κατάρτιση και το επιστημονικό έργο, β. την πιστοποίηση γνώσεων, γ. το επιστημονικό έργο, δ. την διδακτική εμπειρία και προϋπηρεσία, ε. την εκπαιδευτική έρευνα, ζ. την συνέντευξη. Με την Υ.Α Φ361 .22 /116672 / Δ₁ 2012 γίνεται σαφής ορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Γίνεται αναφορά στις σπουδές τους, την πιστοποίηση των

γνώσεών τους, το επιστημονικό τους έργο, τη διδακτική τους εμπειρία αλλά και στη διαδικασία της συνέντευξης στην οποία καλούνται να αυτοπαρουσιαστούν και να τεκμηριώσουν ότι καλύπτουν τα παραπάνω κριτήρια (ΑΔΑ: Β4ΤΜ9-ΞΗ5).

2.5.13 Εγκύκλιος Γ1 14841/13-2-2012

Η εγκύκλιος Γ1.14841/ 13-2-2012 αναφέρεται με λεπτομέρεια στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και πιο συγκεκριμένα στην «Προετοιμασία-Δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου- Αυτοαξιολόγηση σχολικών συμβούλων». Στα πλαίσια της προετοιμασίας για την αξιολόγηση και προκειμένου να διασφαλισθεί η μεγαλύτερη ετοιμότητα των σχολικών μονάδων η επιστημονική ομάδα της ΑΕΕ και του Υπ. ΠΔΒΜΘ σχεδιάζουν τις παρακάτω δράσεις:

α. φάση από τον Φεβρουάριο –Μάρτιο, 2012 την επιμόρφωση όλων των επιλεγέντων σχολικών συμβούλων πάνω στα ζητήματα της ΑΕΕ β. φάση Απρίλιος – Μάιος – Ιούνιος 2012 την επιμόρφωση όλων των σχολικών συμβούλων σε περιφερειακό επίπεδο πάνω στα ακόλουθα: 1.στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ(σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση των σχεδίων δράσης) και 2. στο πρόγραμμα «Αυτοαξιολόγηση του έργου των σχολικών συμβούλων».

2.5.14 Υ.Α. 30972/Γ1/15-3-2013 Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης

Στην Υ.Α.30972/Γ1/15-3-2013 δίνεται για μια ακόμη φορά έμφαση στην Αξιολόγηση του Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Στο άρθρο 1 τονίζεται ως σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης πραγματοποιείται από ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίες ορίζονται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις ομάδες εργασίας εργάζονται εκτός διδακτικού ωραρίου, εντός όμως του εργασιακού ωραρίου. Η

ετήσια έκθεση της αυτοαξιολόγησης, η οποία θα εμπεριέχει στοιχεία της εκτίμησης της γενικής εικόνας του σχολείου, θα υποβληθεί ηλεκτρονικά στο τέλος του διδακτικού έτους.

Με βάση το άρθρο 6 της Υ.Α.30972/Γ₁ δημιουργείται Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό επίπεδο με σκοπό:

- Την υποστήριξη της βιωσιμότητας και της καλής λειτουργίας της ΑΕΕ.
- Τη συνεχή παρακολούθηση των εξελίξεων σε ζητήματα αξιολόγησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και την επεξεργασία σχετικών στοιχείων και μελετών.
- Την επιστημονική υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στα θέματα της Α.Ε.Ε.
- Τις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και τη διάχυση καλών πρακτικών σε εξειδικευμένα ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της χώρας (ΦΕΚ 614/15-3-2013).

2.5.15 Π.Δ. 152/ 5-11-2013 Διοικητική –Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Στο Π.Δ. 152 / 5-11-2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και στην εγκύκλιο αρ. πρωτ. 1900089 / Γ₁/ 10-12-2013 που αφορούν την αυτοαξιολόγηση επισημαίνεται το πεδίο εφαρμογής της αξιολόγησης που διακρίνεται σε διοικητική και εκπαιδευτική.

Επιχειρώντας μια πιο αναλυτική προσέγγιση των άρθρων του Π.Δ. 152, αναφέρουμε το άρθρο 3 που αφορά τα κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τους συντελεστές βαρύτητας.

Στον πίνακα που ακολουθεί αναλύονται οι κατηγορίες διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα κριτήρια που αξιολογούνται όπως επίσης και οι συντελεστές βαρύτητας που αφορούν την κρίση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες.

Κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συντελεστές βαρύτητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες

A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ
1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	α. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	0,75
		β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	
		γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	
2	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	α. ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	0,50
		β. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	
		γ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	
3	ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	α. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	1,25
		β. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	
		γ. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΆ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	
		δ. ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	
4	ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	α. ΤΥΠΙΚΕΣ ΥΠΑΛΛΗΛΙΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ	1,5
		β. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ	
		γ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ	
5	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	α. ΤΥΠΙΚΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	1
		β. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	

Είναι χρήσιμο να τονίσουμε ότι:

α. Δεν προάγονται όσοι έχουν κριθεί «ελλιπείς» σε πάνω από 1 κριτήρια και σε μια από τις κατηγορίες ασχέτως συνολικής βαθμολογίας σύμφωνα με το άρθρο 16,παρ.4/Π.Δ.152/2013 ενώ

β. όσοι κρίνονται ανεπαρκείς υποβάλλονται σε διαδικασία κρίσης μετά από 2 έτη.

Αντίθετα, το άρθρο 4 αναφέρεται στα όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στα άρθρα 6, 7, 8, 9, 10 γίνεται ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των τμημάτων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, των σχολικών συμβούλων των διευθυντών εκπαίδευσης και των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο άρθρο 14 γίνεται ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών και ορίζονται οι κλίμακες ποιοτικού χαρακτηρισμού τους (ελλιπής – επαρκής – Πολύ καλός - Εξαιρετικός).

Η αξιολόγηση γίνεται με βαθμολογική κλίμακα από το 0 έως το 100 ως εξής:

Ελλιπής 0-30 βαθμοί

Επαρκής 31-60 βαθμοί

Πολύ Καλός 61-80 βαθμοί

Εξαιρετικός 81-100 βαθμοί

Η τελική βαθμολογία προκύπτει με βάση τον τύπο:

$$Μ.Ο. = (Κ1 \times \Sigma Κ1) + (Κ2 \times \Sigma Κ2) + (Κ3 \times \Sigma Κ3) + (Κ4 \times \Sigma Κ4) + (Κ5 \times \Sigma Κ5) \div 5$$

(Κ1= Ο Μέσος όρος των κριτηρίων της 1^{ης} κατηγορίας, ΣΚ1= Ο συντελεστής βαρύτητας της 1^{ης} κατηγορίας) .(ΦΕΚ 240/ 5-11-2013).

2.5.16 Εγκύκλιος 1900089/Γ1/10-12-2013 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου κατά το σχολικό έτος 2013- 2014

Η εγκύκλιος με αρ. πρωτ. 1900089/Γ1 /10-12-2013 δείχνει την αποφασιστικότητα του Υπουργείου Παιδείας να επιβάλλει αξιολόγηση και έχει τίτλο «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014–Διαδικασίες».

Η εφαρμογή της εγκυκλίου περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- 1.Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου,
- 2.Επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο θα υλοποιηθεί κατά το σχολικό έτος 2014-2015,
- 3.Ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν συνεργατικές πρακτικές, να διερευνήσουν τα δεδομένα του σχολείου, να αξιοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό της Α.Ε.Ε. (Τόμος ΙΙΙ «Μεθοδολογία και εργαλεία διερεύνησης») καθώς και υλικό από τις καλές πρακτικές των σχολείων που είναι αναρτημένα στο Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε. (<http://aee.iep.edu.gr>).

Διευκρινίζεται ότι ο σκοπός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου είναι η εισαγωγή του πνεύματος της «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο, ενώ τονίζεται ότι η εφαρμογή της είναι υποχρεωτική.

Στο πρώτο αυτό στάδιο εφαρμογής του θεσμού προτείνεται να δοθεί έμφαση σε ζητήματα που συνδέονται με την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου όπως η επικαιροποίηση της ιστοσελίδας του σχολείου, ο εκσυγχρονισμός του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου, η οργάνωση της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων, η βελτίωση των σχέσεων με το σύλλογο γονέων και με την μαθητική κοινότητα.

Τονίζεται επίσης, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω των ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών οι οποίες διαμορφώνονται μετά από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. «Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη σχέσεων ισοτιμίας και συνεργασίας ενισχύουν την αποδοχή, την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας», «Α.Ε.Ε., Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα» Τόμος ΙΙ «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης», σελ.7, παρ. 2.1. «Ο Συντονισμός της διαδικασίας και η συμμετοχή των Εκπαιδευτικών» ΥΠΑΙΘΠΑ – ΙΕΠ, Δεκέμβριος 2012.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας διαπιστώνουμε ότι από τα στοιχεία των σχετικών νόμων, προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων που παραθέσαμε προκύπτουν ενδείξεις ότι οι πολιτικές για την αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού έργου αποσκοπούν σε ένα νέο σχολείο που θα στοχεύει στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, στην τόνωση της παραγωγικότητας και στη βέλτιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει τη μη βιώσιμη δομή του κόστους του συστήματος με αλλαγή των δομών του, και βελτίωση της ποιότητας του. Στη σύγχρονη πολιτική και οικονομική συγκυρία το Ελληνικό σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στην πολιτική που χαράσσεται από τους διεθνείς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα) με την θέσπιση δεικτών ποιότητας και την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων.

Ωστόσο, εκφράζεται από πολλούς μελετητές έντονη ανησυχία αναφορικά με την υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που ενδέχεται να ενισχύσει την υπάρχουσα κοινωνική – ταξική λειτουργία του σχολείου.

Αξίζει ίσως, να κάνουμε στο σημείο αυτό μια αναδρομή της μέχρι τώρα νομοθεσίας σε σχέση με τις προτάσεις έτσι όπως παρουσιάζονται στην έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. με τίτλο «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, 2011»:

- «η προώθηση μιας αποκεντρωμένης δομής με αυξημένες αρμοδιότητες και ευθύνες σε σχολικό και περιφερειακό επίπεδο».
- «κάθε βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να αναλάβει την ευθύνη για την αποδοτική χρήση των πόρων του».
- «η Ελλάδα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική εξέλιξη και τα εργασιακά μοντέλα της».
- «Η μονιμότητα της εργασίας μπορεί να δυσχεράνει την προσαρμογή του αριθμού των εκπαιδευτικών, όταν μειώνονται οι εγγραφές ή αλλάζουν τα προγράμματα».

Η εκπαιδευτική πολιτική σε διεθνές επίπεδο έχει θέσει στο κέντρο του ενδιαφέροντος της την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα ως τον πιο ουσιαστικό χώρο άσκησης της. (Gray et al: 1999, Ματθαίου: 2000, Bryk & Schneider: 2004, Elmore: 2004, James et al: 2006, Eurydice: 2007, Hopkins,: 2007, Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτη: 2007).

Τα ζητήματα της βελτίωσης της κατάστασης του σχολείου, της αποτελεσματικότητας και της σύνδεσης του με την αγορά εργασίας, της μεγαλύτερης αυτονομίας της σχολικής μονάδας αλλά και της απόδοσης λογοδοσίας κυριαρχούν σε όλες τις σύγχρονες προσεγγίσεις. Διαμορφώνεται λοιπόν μια κοινή πρακτική στη βάση της οποίας υπάρχει η έννοια της αυτό-αξιολόγησης του σχολείου ως οργανισμού που εξελίσσεται και μαθαίνει και της έρευνας δράσης. Κάτω από αυτό το πρίσμα η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως η διαδικασία η οποία διενεργείται με στόχο την συλλογή χρήσιμων πληροφοριών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Αυτή η παραδοχή φαίνεται ότι αποτέλεσε και την βασική φιλοσοφία της τελευταίας εγκυκλίου του Υ.Π.

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας δεν έχει εφαρμοσθεί ακόμη στην πράξη. Η παράθεση όμως των Νόμων, Υπουργικών Αποφάσεων, Π.Δ. και Εγκυκλίων που αφορούν την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών μας βοηθάει να καταλάβουμε το ενδιαφέρον της πολιτείας για το συγκεκριμένο ζήτημα. Μέσα από τις διαφορές που εντοπίζουμε σχετικά με τον σκοπό, τους στόχους και τους φορείς της αξιολόγησης μπορούμε να διερευνήσουμε τον τρόπο που η πολιτεία προσπάθησε να προσεγγίσει το συγκεκριμένο ζήτημα με στόχο την συμφωνία των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους φορείς αξιολόγησης αλλά και τη διαχείριση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την αξιολογική διαδικασία.

Σύμφωνα με τα νομοθετικά διατάγματα, επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή και η διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα πρέπει να αναλυθεί μέσα στα πλαίσια ανταπόκρισης του σχολείου στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες της εποχής μας και της διατήρησης των δεδομένων κοινωνικών θεσμών.

Η κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη για τη συνοπτική εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Από το 1982, όταν καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και αντικαταστάθηκε από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου «για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών» διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του στην πράξη αποδυναμώθηκε. Η ανάγκη όμως συμμετοχής του στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την υιοθέτηση αξιολογικών πρακτικών σαν συνέχεια του προηγούμενου αξιολογικού συστήματος.

Το 1984 η πολιτεία θεσμοθετεί το Π.Δ. 214 για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και επανέρχεται με το άρθρο 9 για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η συνέχεια δίνεται με τον Ν.1566/85 ο οποίος στο άρθρο 11 ορίζει ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διάταξη η οποία ενισχύεται με τον Ν.2043/92.

Με το Π.Δ. 320/93 ορίζεται για πρώτη φορά η αξιολόγηση όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Στο άρθρο 6 προσδιορίζεται η διαδικασία γνωστοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον Ν.2525/97 ορίζονται οι στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τη βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές/τριες και τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη. Τον συντονισμό αναλαμβάνει η Ε.Α.Σ.Μ. (Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων) με στόχο τη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος ενώ οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει παράλληλα να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης. Σημαντική καινοτομία είναι σύσταση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών.

Ακολουθεί το Π.Δ. 140/98 το οποίο συνδέει τις εκθέσεις αξιολόγησης με τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών και η Υ.Α.Δ2/1938/27/2/98 με την οποία προσδιορίζεται ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι διαδικασίες αξιολόγησης και στο άρθρο 5 οι αρμοδιότητες της επιτροπής Αξιολογητών Σχολικών Μονάδων. Με τον Ν.2986/2002 οργανώνονται οι εκπαιδευτικές περιφέρειες ενώ στα άρθρα 4 και 5 γίνεται αναφορά στα όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Το καινοτομία που εισάγεται με τον Ν.3848/2010 αφορά τη διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης.

Στη συνέχεια ο Ν.3966/2011 αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους ενώ με την Υ.Α.Φ 361.22/116672/Δ1 της 1/10/2012 γίνεται αναφορά στη μοριοδότηση των διευθυντών και εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά.

Ακολουθεί η εγκύκλιος 14841/Γ1 της 13/2/2012 που αφορά την αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων ενώ συστήνεται το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ).

Η Υ.Α. 30972/Γ1,15/3/2013 επισημαίνει εκ νέου το ενδιαφέρον για τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα δίνοντας έμφαση στην υποστήριξη από το παρατηρητήριο της ΑΕΕ.

Με το επόμενο νομοθέτημα Π.Δ. 152, 5/11/2013, ορίζονται τα κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και οι συντελεστές βαρύτητας των εκπαιδευτικών ενώ γίνεται ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός όλων των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο τέλος της ίδιας χρονιάς με την εγκύκλιο 1900089/Γ1/ 10-12-2013 τονίζεται η υποχρεωτική εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Από την ανάλυση των νομοθετημάτων που παρατέθηκαν εκδηλώνεται η βούληση για την εφαρμογή αξιολόγησης. Μετά από 30 και πλέον έτη μη εφαρμογής των κείμενων διατάξεων για αξιολόγηση και των αντιδράσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι τελικά θα εφαρμοσθεί. Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν και αφορούν την ισχύουσα κατάσταση έως το τέλος του 2014.

Από την προηγηθείσα ανάλυση καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι φορείς αξιολόγησης που έχουν κατά καιρούς προταθεί είναι πολλοί και αλλάζουν με στόχο να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να την αποδεχθούν. Αντίθετα το θεσμικό πλαίσιο μετά από 30 και πλέον έτη παραμένει στα βασικά του χαρακτηριστικά το ίδιο με κάποιες τροποποιήσεις οι οποίες δεν το διαφοροποιούν ουσιαστικά.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η νέα κυβέρνηση του 2015 καταργεί τη διαδικασία αξιολόγησης.

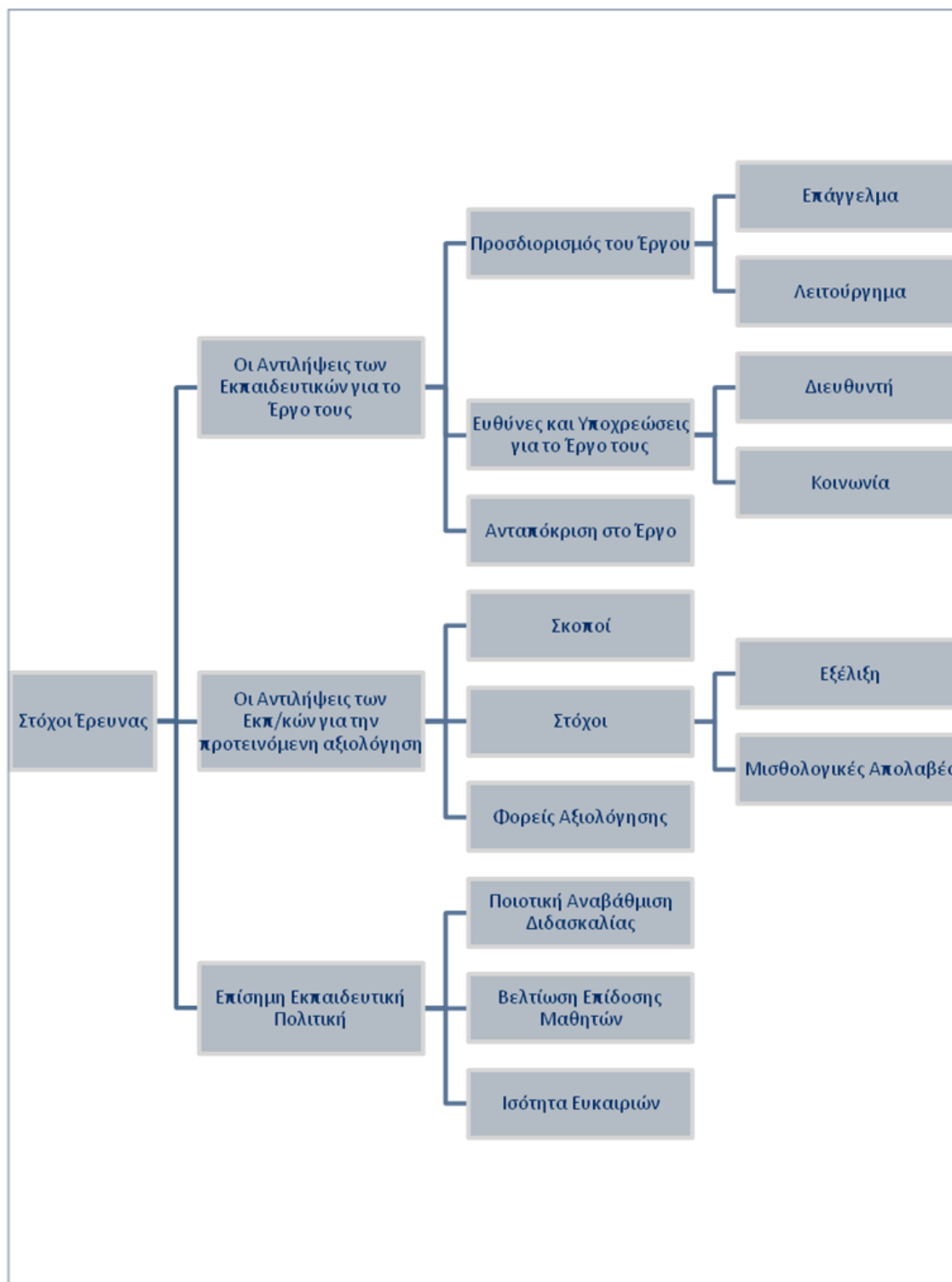
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: Ανάλυση θεωρίας, μεθόδων και δεδομένων

3.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική πάνω στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, όπως εκφράστηκε μέσα από νόμους, προεδρικά διατάγματα και Υ.Α. από το 1982 έως σήμερα, καθιστά αναγκαία τη διεξαγωγή συζήτησης, μελέτης και έρευνας. Η διερεύνηση της άποψης των ίδιων των εκπαιδευτικών της Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ για την αξιολόγηση και για τους λόγους που εκείνοι διαφοροποιούνται από την επίσημη πολιτική στο θέμα της αξιολόγησης αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ζήτημα.

3.2 Αντικείμενο και στόχοι της έρευνας

Παρά λοιπόν τον πλουραλισμό που φαίνεται μέσα από τα σχετικά νομοθετικά κείμενα παρατηρείται μια μικρή σε αριθμό ερευνητική προσπάθεια με αποτέλεσμα η συζήτηση για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών να βασίζεται σε αρκετά περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που ελάχιστα τροφοδοτούν την διεξαγωγή ενός γόνιμου διαλόγου. Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη μας οι στόχοι της παρούσας έρευνας αποτυπώνονται στο διάγραμμα που ακολουθεί:



Διάγραμμα 1
Στόχοι έρευνας

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της αξιολόγησής τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για πολλούς λόγους. Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής και λειτουργίας

του συστήματος αξιολόγησης αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών που μπορεί να βοηθήσει στην ίδια την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης και να καλλιεργήσει το κατάλληλο κλίμα ώστε αυτή να γίνει αποδεκτή.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής :

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το έργο τους; θεωρούν ότι πρόκειται για επάγγελμα ή λειτούργημα;
- Αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για την αξιολόγηση του έργου τους; Ποια είναι τα επιχειρήματά τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα;
- Ποια είναι η αντίληψή τους για τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης όπως αυτή πρόκειται να εφαρμοσθεί σήμερα;
- Ποιές είναι οι μορφές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγησή τους;
- Ποια πρέπει, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, να είναι τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου τους;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την λειτουργία ενός σχολείου και ποιες οι συνθήκες που συνεισφέρουν στη βελτίωση του έργου ενός εκπαιδευτικού;
- Ποια είναι τα κριτήρια που θεωρούν ότι πρέπει να βαρύνουν περισσότερο όσον αφορά την αξιολόγησή τους και ποια πρέπει να είναι η προετοιμασία τους πριν από την αξιολόγηση;
- Πώς θεωρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;
- Ποια είναι η αντίληψή τους για τους επίσημους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Στη βάση αυτής της ανάλυσης μπορούμε να ερμηνεύσουμε από τη μία τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και από την άλλη τους παράγοντες που προβληματίζουν όσον αφορά την «ενσωμάτωση» της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.3 Η μεθοδολογία της έρευνας

Με τον όρο μεθοδολογία της έρευνας αναφερόμαστε στον τρόπο διαχείρισης της έρευνας, δηλαδή στη μέθοδο και την τεχνική που έχουμε επιλέξει να διεξάγουμε τη συγκεκριμένη έρευνα. Στην παρούσα έρευνα ως μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών επιλέξαμε τη συνέντευξη με στόχο την ανάπτυξη των απόψεων των ερωτώμενων ελεύθερα και σε βάθος Σύμφωνα με την Bell (2005), το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα ενώ επισημαίνει ότι ένας ικανός συνεντευξιαστής μπορεί «να προσθέσει ιδέες, να εμβαθύνει στις απαντήσεις και να διευρύνει τα κίνητρα και τις απόψεις κάτι που δεν μπορεί να κάνει με το ερωτηματολόγιο». Η τεχνική που επιλέχθηκε ήταν αυτή της επισκόπησης. Οι επισκοπήσεις μπορεί να ποικίλουν όσον αφορά τα επίπεδα πολυπλοκότητάς τους και διαφοροποιούνται σε αυτές που παρέχουν απλές μετρήσεις συχνότητας φθάνοντας μέχρι του σημείου άλλες να παρουσιάζουν ανάλυση σχέσεων. Κατά τον Βάμβουκα,(2007) η επισκόπηση μια «μορφή έρευνας που γίνεται πάνω σε μια κατάσταση όπως είναι, χωρίς να δημιουργεί ιδιαίτερες συνθήκες παρατήρησης ή πειραματισμού».

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion, (1994: 122), οι “επισκοπήσεις” συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ενώ καταβάλλεται προσπάθεια να προσδιορίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές

Η “τεχνική” που ακολουθήσαμε για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησής τους έχει άμεση σχέση με την μέθοδο που επιλέξαμε.

Εκτιμάται ότι τρία είναι τα προαπαιτούμενα στοιχεία για το σχεδιασμό οποιασδήποτε επισκόπησης. Αυτά είναι ο προσδιορισμός του ακριβούς σκοπού της έρευνας, του πληθυσμού στον οποίο πρόκειται να επικεντρωθεί και των πόρων που είναι διαθέσιμοι. Έχοντας αποσαφηνίσει τον πρωταρχικό στόχο της επισκόπησης προχωράμε στη φάση του προγραμματισμού. Σ’ αυτήν ασχολούμαστε με τον εντοπισμό και τον διαχωρισμό των δευτερογενών ζητημάτων τα οποία αναφέρονται

στον κεντρικό στόχο. Τέλος, ο ερευνητής οφείλει να ασχοληθεί με τον διαχωρισμό αυτών των δευτερογενών θεμάτων και τον προσδιορισμό των πληροφοριών σε σχέση με κάθε ένα από αυτά τα θέματα. (Cohen & Manion, 1994: 125)

Κατά την διεξαγωγή της επισκόπησης λειτουργούν συγκεκριμένοι παράγοντες που αφορούν τις δαπάνες, τον χρόνο και τη δυνατότητα πρόσβασης. Κατά συνέπεια οι ερευνητές προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες από μια μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού με τέτοιο τρόπο, ώστε η γνώση που αποκομίζουν να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού πληθυσμού. Η γνώση των στοιχείων που αναφέρθηκαν προσδιορίζει την ποιοτική ανάλυση δεδομένων η οποία στοχεύει στον περιορισμό των δεδομένων, στην παρουσίαση τους με οργανωμένο τρόπο και τελικά στον έλεγχο και την απόδοση νοήματος στα δεδομένα.

Θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι «οι τεχνικές της κοινωνιολογικής έρευνας δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά στηρίζονται σε παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα και τη σχέση του υποκειμένου με αυτήν» (Κυριαζή, 2006).

Όπως αναφέραμε, η “σωστή” επιλογή τεχνικής σχετίζεται άμεσα με την μέθοδο που έχουμε επιλέξει. Θεωρούμε σκόπιμο λοιπόν να παραθέσουμε μερικές τεχνικές ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, οι οποίες μπορεί να είναι οι: α) Παρατήρηση, β) Επισκόπηση, γ) Μελέτη περίπτωσης, δ) Έρευνα συσχετίσεων, ε) Εκ των υστέρων έρευνα, ζ) Πειράματα, η) Ανάλυση περιεχομένου, θ) Τήρηση και μελέτη αρχείων και πηγών, ι) Συνδυασμοί των παραπάνω τεχνικών». (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 37 - 39)

Οι τεχνικές ανάλυσης που αναφέρθηκαν σχετίζονται άμεσα με τις κατηγορίες ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων μια διαδικασία η οποία ολοκληρώνεται με το τέλος της ερευνητικής δουλειάς. Στη συγκεκριμένη έρευνα η τεχνική ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της ανάλυσης περιεχομένου.

«Σε αντίθεση λοιπόν με την απλή ανάγνωση του κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου. Αυτό συνεπάγεται: α. ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά, β. ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της

διαδικασίας από άλλους ερευνητές, και γ. ότι χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα». (Κυριαζή , 2006: 284).

Κατά συνέπεια «η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος έρευνας και ανάλυσης της κοινωνικής επικοινωνίας αλλά κυρίως των κοινωνικών της προεκτάσεων και συνεπειών»(Ιωσηφίδης,2003).

3.4 Επιλογή της Μεθόδου

Στην προσπάθειά μας να ερευνήσουμε το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της β/θμιας εκπαίδευσης επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση, για να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο ζήτημα, γιατί θεωρούμε ότι οι ποιοτικές μέθοδοι ασχολούνται με «αληθινά υποκείμενα» αντί για τα «αντικείμενα έρευνας» των ποσοτικών μεθόδων.

Οι ποιοτικές μέθοδοι, σύμφωνα με τους Ιωσηφίδη & Σπυριδάκη (2006), ανοίγονται στην εξερευνητική διερεύνηση και την ερμηνεία κοινωνικών κατασκευών και πολιτισμικών ταυτοτήτων, αντίθετα με τις ποσοτικές μεθόδους που «μετρούν» σαφώς διατυπωμένες «υποθέσεις εργασίας» και «παγώνουν» τις ταυτότητες χωρίς να θέτουν ζήτημα «τοποθετημένης γνώσης».

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη(2003) η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικής υπόστασης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, τον έλεγχο των τυχόν ερευνητικών υποθέσεων ή την επεξήγηση στάσεων και συμπεριφορών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή ανάλυση του ποιοτικού υλικού, σύμφωνα με τους Miles και Huberman, είναι η συστηματική διαδικασία της συλλογής των δεδομένων, η αποθήκευσή τους και η δυνατότητα ανάκτησης του ποιοτικού υλικού.

Στόχος μας ήταν η διερεύνηση μη μετρήσιμων και μη ποσοτικοποιήσιμων διαστάσεων μιας κοινωνικής στάσης, εν προκειμένω αυτής των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησής τους. Μάλιστα, από το 1982 με τον ν. 1304/82, όπου καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και αντικαταστάθηκε από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου, διατυπώνονται για πρώτη φορά οι στόχοι της

αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, ακολουθεί το θεσμικό πλαίσιο που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και καταγράφεται στα νομοθετικά πλαίσια των νόμων, υπουργικών αποφάσεων και των προεδρικών διαταγμάτων που έχουν εκδοθεί από τότε μέχρι σήμερα. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε ότι ανεξάρτητα από τις όποιες ρυθμίσεις έχουν γίνει τα εν λόγω νομοθετικά κείμενα συνάντησαν τη σφοδρή αντίσταση των εκπαιδευτικών. Στην προσπάθεια να ερμηνεύσουμε την εμμονή των κυβερνήσεων μέχρι τώρα να πραγματοποιήσουν αξιολόγηση διαπιστώνουμε την άσκηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που φαίνεται να έχει συγκεκριμένους στόχους αλλά και την απουσία ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς.

Η Κυριαζή (2006: 51) εκφράζει την άποψη ότι η ανάπτυξη και η αποσαφήνιση της θεωρίας ταιριάζουν καλύτερα με την εφαρμογή της ποιοτικής μεθόδου, που επιδέχονται τη διαμόρφωση και τη συγκεκριμενοποίηση των θεμάτων, καθώς εξελίσσεται η έρευνα.

Η επιλογή ως εκ τούτου της ποιοτικής ανάλυσης είναι, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), εκείνη που ανάλογα με την οπτική του ερευνητή μπορεί να δώσει έμφαση σε ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού φαινομένου με στόχο να ερευνήσει και να κατανοήσει την ανάπτυξη ή διάψευση μιας θεωρίας ή την αποκάλυψη αιτιακών σχέσεων.

Στοιχείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί επίσης η έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, σε αντίθεση με την στατική προσέγγιση που χαρακτηρίζει την ποσοτική έρευνα (Κυριαζή, 2006: 53).

Σύμφωνα με τους Miles και Huberman (1994), η ποιοτική ανάλυση περιλαμβάνει τρεις διαδικασίες οι οποίες είναι οι ακόλουθες :

1. Περιορισμός των δεδομένων προς συλλογή (κατά την κρίση του ερευνητή ποιοι καταλληλότερα θα απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα.

2. Παρουσίαση των δεδομένων (οργάνωση της πληροφορίας), οι συνόψεις των δεδομένων, οι εκτεταμένες περιλήψεις, η αρχειοθέτηση, η παρουσίασή τους σε μορφή πινάκων.

3. Έλεγχος και απόδοση νοήματος στα δεδομένα (ο ερευνητής προχωρά στη δόμηση ερευνητικού και θεωρητικού πλαισίου).

Τελικά πρέπει να παρατηρήσουμε όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2008) ότι η επιλογή της ποιοτικής έναντι της ποσοτικής έρευνας επιβάλλεται στις κοινωνικές επιστήμες, επειδή ο ποιοτικός ερευνητής υιοθετεί τη συγκεκριμένη προσέγγιση δουλεύοντας με συγκεκριμένες περιπτώσεις, ενώ αντίθετα η επιλογή ποσοτικών μεθόδων ανάγει την έρευνα σε μια «υπόθεση εργασίας» της οποίας η «εξακρίβωση» θα περιλάμβανε μηχανιστικούς συσχετισμούς ανάμεσα σε επιλεγμένες αλλά κατακερματισμένες μεταβλητές.

3.5 Το ερευνητικό δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον νομό Ιωαννίνων και πιο συγκεκριμένα σε σχολεία της πόλης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων από πολλά σχολεία της πόλης, με διαφορετική προϋπηρεσία και με εμπειρία όχι μόνο στην δημόσια αλλά και στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Η δειγματοληψία μας θεωρείται, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994: 130), ως «δειγματοληψία σκοπιμότητας». «Στη δειγματοληψία σκοπιμότητας οι ερευνητές σταχυολογούν τις περιπτώσεις που πρόκειται να συμπεριληφθούν στο δείγμα με βάση το κατά πόσο τις κρίνουν τυπικές. Κατά αυτό τον τρόπο, καταρτίζουν ένα δείγμα που να ικανοποιεί τις συγκεκριμένες ανάγκες τους».

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007:155), σημαντική είναι η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος επισημαίνοντας τον βαθμό στον οποίο τα άτομα του δείγματος αντικατοπτρίζουν τα άτομα του πληθυσμού, αποτελούν δηλαδή μικρογραφία του πληθυσμού προέλευσης σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά τους. Για το λόγο αυτό το δείγμα των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήσαμε έπρεπε να είναι αντιπροσωπευτικό των απόψεων του συνόλου των εκπαιδευτικών και να παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν τόσο σε γυμνάσια όσο και σε λύκεια της πόλης.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται χρήσιμα για την έρευνά μας στοιχεία όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν:

	Ειδικότητα	Φύλο	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας	Σπουδές	Επιμόρφωση
1	ΠΕ 19	Θ	Γυμνάσιο Ιωαννίνων	16	Πτυχίο Χημείας Π.Ι. <u>Μεταπτυχιακό:</u> Επιστήμης Υπολογιστών Αμερική	Καμία
2	ΠΕ02	Θ	Λύκειο Ιωαννίνων	6	Τμήμα φιλολογίας Π.Ι. <u>Μεταπτυχιακό:</u> Νεοελληνική Λογοτεχνία	2 εβδομάδες(εισαγωγική επιμόρφωση)
3	ΠΕ02	Θ	Λύκειο Ιωαννίνων	12 δημ. εκπ/ση & 11 ιδιωτ. εκπ/ση	Κλασικό τμήμα Φιλολογίας Π.Ι.	Καμία
4	ΠΕ06	Θ	Γυμνάσιο	20	Αγγλική Φιλολογία Αθηνών	Γλωσσολογία στο Παν.Εδιμβούργου
5	ΠΕ02	Θ	Λύκειο	16 δημ. εκπ/ση & 9 ιδιωτ. εκπ/ση	Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων Ειδίκευση: Φιλοσοφία	Πληροφορική-Διακόσμηση- Κοσμήματα-Ενδυματολογία
6	ΠΕ12	Α	Γυμνάσιο	21	Πολυτεχνείο <u>Διδακτορικό:</u> Εφαρμογές Η/Υ στην εκπ/ση	ΠΑΤΕΣ-Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης
7	ΠΕ06	Θ	Γυμνάσιο	18	Αγγλική Φιλολογία Θεσσαλονίκης	Σεμινάρια-Ημερίδες
8	ΠΕ06	Θ	Γυμνάσιο Ιωαννίνων	12	Αγγλική Φιλολογία Θεσσαλονίκης	Καμία
9	ΠΕ06	Θ	Γενικό Λύκειο Ιωαννίνων	22	Αγγλική Φιλολογία Αθηνών	Πιστοποίηση στους υπολογιστές
10	ΠΕ02	Θ	Γυμνάσιο	9	Φιλολογικό Τμήμα Παν. Ιωαννίνων <u>Β πτυχίο:</u> Τμήμα Νηπιαγωγών	Περιβαλλοντικά προγράμματα/ΠΕΚ
11	ΠΕ02	Θ	Λύκειο Ιωαννίνων	13	Φιλολογία Ιωαννίνων Νεοελληνική Κατεύθυνση	Καμία
12	ΠΕ02-Ειδική Αγωγή	Θ	Γυμνάσιο- Λύκειο Ιωαννίνων	3	Μεσαιωνική & Νεοελληνική Φιλολογία-Π.Ι.	ΠΕΚ-Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής
13	ΠΕ11	Α	Λύκειο - Ιωαννίνων	30(1 σαν διευθυντής)	ΤΕΦΑ Αθηνών	Πολλές επιμορφώσεις στο γνωστικό αντικείμενο των Π.Ε.11
14	ΠΕ03	Θ	Σε δύο Γυμνάσια	5 και ½	Μαθηματικό Πατρών	ΠΕΚ (2 εβδομάδες)
15	ΠΕ02	Θ	1 Γυμνάσιο & 2 Λύκεια Ιωαννίνων	8	Κλασική Φιλολογία <u>Μεταπτυχιακό:</u> Βυζαντινή Φιλολ. <u>Διδακτορικό:</u> Βυζαντινή Φιλολογία	(2 έτη) σε παιδαγωγικά και Διδακτική

3.6 Δειγματοληψία – συλλογή δεδομένων

Ως μέθοδος άντλησης του ποιοτικού μας υλικού και των πληροφοριών που αναζητήσαμε χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη.

Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο προσέγγισης ποιοτικών δεδομένων σε σχέση με την παρατήρηση, τη συμμετοχική παρατήρηση, την έρευνα δράσης, τη μέθοδο των focus groups, την ανάλυση περιεχομένου, την ιστορικό – συγκριτική ανάλυση, τη βιογραφική μέθοδο, τη μελέτη περίπτωσης και την αρχειακή έρευνα (McKendrick, 1995, Λάζος, 1998, Κυριαζή, 1998, Ιωσηφίδης, 2001).

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως η συνέντευξη σε βάθος κατά την οποία ο ερευνητής κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα, ενώ ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος.

Από τα τρία βασικά είδη συνέντευξης επιλέξαμε την ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία με τον συνεντευκτή να είναι ελεύθερος να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να τις εξηγήσει ή να κάνει προσθήκες σε αυτές.

Ένα σημαντικό στοιχείο της συνέντευξης είναι η άμεση αλληλεπίδραση κάτι που θεωρείται πηγή πλεονεκτημάτων όσο και μειονεκτημάτων της συγκεκριμένης τεχνικής έρευνας. Εύκολα διαπιστώνει κανείς ως βασικό της πλεονέκτημα το ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος από ό,τι στην περίπτωση των άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων, ενώ ταυτόχρονα είναι περισσότερο επιρρεπής στην υποκειμενικότητα, αφού ο ερωτώμενος μπορεί να επηρεάζεται από τον συνεντευκτή.

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της συνέντευξης, σύμφωνα με την Bell (2005: 206), είναι η προσαρμοστικότητα. Ένας ικανός συνεντευκτής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, που δεν θα μπορούσε ποτέ να κάνει με τα ερωτηματολόγια. Ο τρόπος με τον οποίο μια αντίδραση εμφανίζεται (ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, ο δισταγμός κ.λ.π) παρέχει πληροφορίες, τις οποίες μια γραπτή απάντηση θα

απέκρυπτε. Οι απαντήσεις ενός ερωτηματολογίου πρέπει να καταγράφονται, όπως ακριβώς δόθηκαν, αλλά η αντίδραση σε μια συνέντευξη μπορεί να αναπτυχθεί και να διευκρινιστεί.

Η σειρά των ερωτήσεων που υποβάλλονται σε έναν ερωτώμενο στα πλαίσια μιας συνέντευξης είναι επίσης σημαντική για την εδραίωση μιας καλής σχέσης μαζί του. Ο τρόπος με τον οποίο ρωτάμε συνήθως επηρεάζει. Η εξάσκηση στη συνέντευξη και ο σωστός προγραμματισμός απαιτούνται, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι η διατύπωση των ερωτήσεων είναι σαφής, δεν δημιουργεί ανταγωνιστικότητα με τον ερωτώμενο και μας επιτρέπει να διατηρήσουμε τις απαντήσεις με τρόπο τέτοιο ώστε να τις καταλαβαίνουμε και μετά το τέλος της συνέντευξης, σύμφωνα με την Bell (2005: 208). Ο Cohen(1976) από την άλλη παρομοιάζει τη συνέντευξη με το ψάρεμα και υποστηρίζει ότι είναι μια δραστηριότητα που απαιτεί προετοιμασία, υπομονή και μεγάλη εξάσκηση προκειμένου αυτό που θα πάρουμε να αξίζει τον κόπο.(Bell, 2005).

3.7 Ζητήματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα η έννοια της ερευνητικής εγκυρότητας αναφέρεται (Ιωσηφίδης, 2003: 128) στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Αναφέρεται, δηλαδή, στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από το πεδίο καθώς και η ανάλυση και ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι αντιλήψεις για την συνέντευξη ποικίλουν και σύμφωνα με τους Cohen & Manion, (1994: 377) μπορεί να είναι: πρώτον η αντίληψη που θεωρεί τη συνέντευξη μέσο μετάδοσης πληροφοριών, δεύτερον η αντίληψη της συναλλαγής στην οποία αναπόφευκτα υπάρχουν προκαταλήψεις που πρέπει να αναγνωρισθούν και να ελεγχθούν και τρίτον η αντίληψη για τη συνέντευξη η οποία τη θεωρεί μια συνάντηση που αναγκαστικά μοιράζεται πολλά από τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής.

Ένα πρόβλημα που αφορά τη χρήση της συνέντευξης στην έρευνα σχετίζεται επίσης με το κατά πόσο οι ερωτήσεις που τίθενται φαίνεται ότι μετρούν αυτό που προτίθενται να μετρήσουν. Η έλλειψη εγκυρότητας είναι σύμφωνα με τους μελετητές του θέματος μια τάση, την οποία ορίζουν ως συστηματική ή μόνιμη τάση να γίνονται λάθη προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή να υπερτονίζεται ή να υποβαθμίζεται η αξία κάποιου χαρακτηριστικού κάτι που μπορεί να ισχύει, όταν το εργαλείο μέτρησης δεν περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του χαρακτηριστικού που αντιπροσωπεύει. «Η διαφορά αυτή αντιστοιχεί στο σφάλμα της μέτρησης και καθορίζεται από τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, την ασάφεια του εργαλείου μέτρησης, την ψυχική διάθεση του ερωτώμενου, καθώς και άλλους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τα αποτελέσματα της μέτρησης» (Κυριαζή, 2006: 86).

Οι Miles και Huberman (1994) μας προειδοποιούν ότι τα ερευνητικά στοιχεία «ταιριάζουν». «Αλλά το πρόβλημα είναι ότι μπορεί να κάνουμε λάθος». Αναφέρουν επίσης οι άνθρωποι έχουμε την τάση να δίνουμε «υπερβολικό βάρος» σε κάποια γεγονότα και να παραβλέπουμε τις περιπτώσεις που επαληθεύουν κάποιες άλλες απόψεις σταθμίζοντας μονομερώς τα δεδομένα (Bell, 2005: 218).

Η αναλογία κόστους – οφέλους είναι μια κύρια έννοια που εκφράζει ένα σημαντικό δεοντολογικό δίλημμα. Στον προγραμματισμό της έρευνας, οι κοινωνικοί επιστήμονες πρέπει να υπολογίσουν τα πιθανά κοινωνικά οφέλη σε σχέση με το προσωπικό κόστος των ατόμων που συμμετέχουν που μπορεί να αφορά παραμέτρους που σχετίζονται με την ενόχληση, απώλεια της πίστης στις κοινωνικές σχέσεις και μειωμένη αυτοεκτίμηση.

Μεγάλο μέρος της κοινωνικής έρευνας απαιτεί επίσης την εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας κατά την διεξαγωγή της έρευνας, αφού έχουμε εξηγήσει πρώτα από όλα τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Αυτή η μέθοδος ονομάζεται «μέθοδος του διαθέσιμου δείγματος» (Κυριαζή, 2006: 117).

Το επόμενο βήμα ήταν να ζητήσουμε την άδεια για χρήση κασετόφωνου για την καταγραφή των απαντήσεων, να διαβεβαιώσουμε τους ερωτώμενους για την κατά γράμμα απόδοση των λεγομένων τους, για την εμπιστευτικότητα, για την τήρηση της ανωνυμίας, για τον σεβασμό του δικαιώματός τους για ιδιωτικότητα.

Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό της ερευνητικής, ημιδομημένης συνέντευξης με σκοπό να συλλέξουμε πληροφορίες για την έρευνά

μας χωρίς όμως να παρεμβαίνουμε δίνοντας στο υποκείμενο αρκετή πρωτοβουλία να διατυπώσει τις απαντήσεις του, ενώ η παρέμβαση του συνεντευκτή περιορίστηκε στο ελάχιστο. Επίσης, καταβλήθηκε προσπάθεια «για τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του συνεντευκτή και των ερωτώμενων» (Ιωσηφίδης, 2008:123).

Αμέσως μετά έγινε η απομαγνητοφώνηση του υλικού, η καταγραφή του και άρχισε η διαδικασία ανάλυσης του υλικού. Βασικό μέλημά μας ήταν η ταξινόμηση του υλικού με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης που επιλέξαμε λαμβάνοντας υπόψη ότι «η ποιοτική συνέντευξη στηρίζεται στη λογική ότι η ίδια η συνέντευξη κατασκευάζει νοήματα και συνεπώς δεν έχει σημασία τι έχει λεχθεί ακριβώς, αλλά και πώς εκτυλίσσεται και διαμορφώνεται η συζήτηση» (Κυριαζή, 2006: 264).

Οι κατηγορίες ανάλυσης που επιλέξαμε με κύριο κριτήριο να ανταποκριθούν στο σκοπό της έρευνας ήταν οι ακόλουθες:

- A. Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους
- B. Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση
- Γ. Στόχοι και κριτήρια της αξιολόγησης

Για την διαμόρφωση των συγκεκριμένων κατηγοριών και την κατά το δυνατόν επιτυχή ανάλυση περιεχομένου λάβαμε υπόψη μας το κατά πόσο αυτές αποδεικνύονται κατάλληλες στην πράξη για να τροποποιούνται ή να οριστικοποιούνται (Κυριαζή, 2006: 292).

Με την πρώτη κατηγορία ανάλυσης διερευνούμε:

- α.** Πως προσδιορίζουν το έργο τους ως επαγγελματία και ως λειτουργού;
- β.** Ποια κατά την γνώμη τους είναι η ευθύνη και οι υποχρεώσεις που έχουν;
- γ.** Τι περιμένει η κοινωνία από τους εκπαιδευτικούς και σε ποιόν κατά την γνώμη τους έχουν μεγαλύτερη ευθύνη;
- δ.** Αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις της εργασίας τους ή όχι και σε ποιους παράγοντες το αποδίδουν.

Με την δεύτερη κατηγορία ανάλυσης εξετάζουμε:

- α.** Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους.
- β.** Τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εφαρμογή ή μη της αξιολόγησης.
- γ.** Τις αντιλήψεις τους για την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση από τον διευθυντή και από τον σχολικό σύμβουλο.

δ. Τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους αξιολόγησης του έργου τους.

Η τρίτη κατηγορία ανάλυσης αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου τους. Πιο συγκεκριμένα διερευνούμε:

α. Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της επίσημης πολιτικής για την αξιολόγηση;

β. Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου τους και για τα προσόντα του ιδανικού εκπαιδευτικού.

γ. Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ισότητα μεταξύ μαθητών και μεταξύ σχολικών μονάδων και τη διαμόρφωση της φήμης ενός σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

A . Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους

Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος ήταν γενική και είχε σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις για το έργο τους, το πώς οι ίδιοι το προσδιορίζουν, εάν δηλαδή το αντιμετωπίζουν ως επάγγελμα ή ως λειτούργημα έτσι ώστε να γίνουν να γίνουν κατανοητές στη συνέχεια και οι αντιλήψεις τους σε σχέση με την αξιολόγηση. Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων προκύπτουν ενδείξεις ότι θεωρούν το έργο τους περισσότερο λειτούργημα παρά επάγγελμα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να δείχνει προσκολλημένη στην παραδοσιακή αντίληψη για το έργο ενός εκπαιδευτικού.

Οι 13 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το κύριο κομμάτι του έργου τους αφορά τη διδασκαλία, ενώ παράλληλα τονίζουν τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα ταυτίζοντας την έννοια του παιδαγωγού με αυτή του λειτουργού. Τα παρακάτω αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις δείχνουν με χαρακτηριστικό τρόπο πώς αντιλαμβάνονται το έργο τους.

Με το χαρακτηρισμό λειτούργημα θέλουν να τονίσουν τον ευρύ και σοβαρό κοινωνικό ρόλο πέρα από τις όποιες συμβάσεις που συνδέονται με το γραφειοκρατικό τους έργο και την αμοιβή για την βιοπορία τους.

Σ1: «Όλοι οι καθηγητές νομίζω ότι το θεωρούμε λειτούργημα. Αnéφερα και παραπάνω ότι έχουμε να κάνουμε με νέες ψυχές, χρειάζεται διαπαιδαγώγηση πάνω απ' όλα. Πρέπει να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε σ' αυτά τα παιδιά και την κριτική τους σκέψη και το ομαδικό πνεύμα, για παράδειγμα στο δικό μου μάθημα επειδή τα παιδιά αναγκάζονται να κάθονται ανά δύο (2) βοηθιέμαι αρκετά σ' αυτόν τον τομέα, μπορούνε να δουλέψουνε σαν ομάδες, δεν το παρατηρώ τόσο εύκολα μέσα στα άλλα μαθήματα ότι υπάρχει συνεργατική διάθεση. Είμαστε λειτουργοί γιατί πρέπει να συμβάλλουμε στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών, στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας όσο δύσκολο και αν είναι αυτό. Στο δικό μου το μάθημα έρχονται παιδιά που μπορεί να ξέρουν πάρα πολλά πράγματα και άλλα που μπορεί να μην έχουν καθίσει μπροστά σε υπολογιστή. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να περάσεις τις γενικές γνώσεις στα παιδιά και ταυτόχρονα στα παιδιά που έχουν επιπλέον ενδιαφέροντα να μπορέσεις να βοηθήσεις να κάνουν κάτι παραπάνω».

Σ2: « Στόχος είναι να δείξεις ένα καλύτερο διδακτικό έργο.... αλλά απογυμνωμένο απ' όλα τα υπόλοιπα , το κομμάτι της ψυχικής σχέσης με τα παιδιά χάνει τελείως το νόημά του. Επιμένω λοιπόν ότι είναι λειτούργημα ».

Σ3: «Είναι ένα επάγγελμα αλλά πάνω απ' όλα είναι λειτούργημα. Στην έννοια του λειτουργήματος δεν δίνω μόνο μια ηθική διάσταση. Πιστεύω ότι μετά την οικογένεια είναι αυτή η βαθμίδα που δημιουργεί ».

Σ15: «Δεν θεωρώ ότι μπορούμε να δούμε τη δουλειά μας σαν επάγγελμα γιατί έτσι δεν θα μπορέσουμε να ικανοποιήσουμε τους πολύπλευρους στόχους που πρέπει να έχουμε μέσα στην τάξη ».

Σύμφωνα με την άποψη της πλειοψηφίας ο ρόλος, του παιδαγωγού είναι σημαντικότερος από αυτόν του διδάσκοντος που ασκεί με επάρκεια και ικανότητα το γνωστικό του αντικείμενο με αποτέλεσμα να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην έννοια της κοινωνικής αποστολής του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το θέμα της διαμόρφωσης σωστών προσωπικοτήτων και της σωστής διάπλασης του χαρακτήρα των μαθητών διδάσκοντας τους με το ίδιο το προσωπικό τους παράδειγμα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν κάποιοι εκπαιδευτικοί

Σ1: «Πέρα από τη στείρα εκπαίδευση των μαθητών, δηλαδή να τους δώσω γνώσεις σχετικά με το γνωστικό μου αντικείμενο, θεωρώ επειδή ακριβώς έχουμε να κάνουμε με νέες ψυχές χρειάζεται να εστιάσουμε πάρα πολύ στη διαπαιδαγώγησή τους, δηλαδή να μπορέσουμε, πράγμα που είναι εξαιρετικά δύσκολο, να βγουν από το σχολείο σωστοί άνθρωποι και όχι απλά άτομα »....« Η διδασκαλία είναι σαν την ηθοποιία. Πρέπει κάθε φορά να μπαίνεις μέσα στην τάξη και να δίνεις μια παράσταση ».

Σ13: «....Περιμένουν κάτι περισσότερο από τον καθηγητή, τον θέλουν πρότυπο. Ψάχνουν για πρότυπα, ειδικά στις μέρες που ζούμε, πρέπει να είμαστε πρότυπα. Σε όλα τα επίπεδα πρέπει να κυνηγούμε το καλό, το τέλειο, το άριστο».

Αναφερόμενοι στις ευθύνες και τις υποχρεώσεις τους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι το έργο τους είναι κατά βάση παιδαγωγικό. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο παιδαγωγικό κομμάτι χωρίς να έχουν διδαχθεί παιδαγωγικά και χωρίς να έχουν συμμετάσχει σε οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης. Επιμένουν σε μία ουδέτερη αντίληψη για το έργο τους που δεν έχει αντίστοιχο γνωστικό υπόβαθρο. Είναι αξιοσημείωτο ότι όχι μόνο παραβλέπουν τις άλλες διαστάσεις του έργου τους και κυρίως αυτή που σχετίζεται με την γραφειοκρατία του σχολείου αλλά δείχνουν τάση άρνησης εκφράζοντας την άποψη ότι τα γραφειοκρατικά τους καθήκοντα τους αποσπούν από το κύριο έργο τους που είναι η διδασκαλία και η διάπλαση σωστών προσωπικοτήτων.

Δύο μόνο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι εκτελούν το υπαλληλικό τους έργο μέσα στα πλαίσια ενός επαγγέλματος(Σ5, Σ6) ενώ δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αισθάνονται ότι είναι παράλληλα και τα δύο(Σ9, Σ13). Αναφερόμενοι στον ορισμό του επαγγέλματος του αποδίδουν χαρακτηριστικά όπως «σαφείς όρους», «το επάγγελμα είναι πιο ειδικό, πιο εφαρμόσιμο σαν έννοια».

Επιβεβαιώνεται η άποψη των Bacharach & Conley ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως γραφειοκρατικά «στελέχη» και ότι ο ρόλος τους περιορίζεται στην εφαρμογή προδιαγεγραμμένων δράσεων. Η διοίκηση πιέζει τους εκπαιδευτικούς να καθορίζουν τα προβλήματα με ομοιόμορφο τρόπο και να εφαρμόζουν παρόμοιες λύσεις (Παπαναούμ, 2000).

Αντίθετα μια εκπαιδευτικός με μεγάλη εμπειρία στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια) αναφερόμενη στο έργο των εκπαιδευτικών επισημαίνει

Σ5: «Άλλη ήταν η αντίληψή μου όταν μπήκα στη σχολή μου, άλλη όταν ήμουν μαθήτρια, άλλη στην παραπαιδεία και άλλη στην δημόσια εκπαίδευση και άλλη στο σχολείο έτσι όπως εξελίσσεται. Ξεκίνησα με μια ρομαντική αντίληψη ότι είμαστε παιδαγωγοί και κατέληξα με την εντύπωση ότι δουλεύουμε σ' ένα παρκινγκ παιδιών όπου οι γονείς αφήνουν τα παιδιά τους για να τα εξασφαλίσουν για 6-7 ώρες χωρίς να περιμένουν τίποτε από μας».

Ενώ για την άποψή της περί επαγγέλματος ή λειτουργήματος αναφέρει

Σ5: «Ίσως χαμαλίκι (γέλιο). Μερικές φορές λοιπόν θα προτιμούσα να είναι επάγγελμα γιατί το επάγγελμα έχει πιο σαφείς όρους. Όταν επαφίεσαι σ' αυτή την έννοια του

λειτουργήματος σηκώνει πολύ νερό και μπορείς να είσαι αυθαίρετος, τεμπέλης, δημιουργικός, ανύπαρκτος, πολλά πράγματα τα οποία δεν αντέχουν τα παιδιά και ίσως μας βγάζουν και έξω από το τυπικό κομμάτι του έργου. Γιατί με την έννοια του λειτουργού μας έχουν παρεξηγήσει σ' αυτή την κοινωνία. Παπάδες και δάσκαλοι είναι λειτουργοί. Δεν μ' αρέσει αυτή η λογική. Θα θελα να 'μαι ένας συνεπής και σωστός επαγγελματίας».

Η εκπαιδευτικός που ασχολείται με την ειδική αγωγή αναφερόμενη στο έργο ενός εκπαιδευτικού δίνει περισσότερο απ' όλους έμφαση στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών θεωρώντας δεδομένο ότι αυτοί οι μαθητές υστερούν γνωστικά.

Σ12 : «Επειδή αφορά την ειδική αγωγή και άτομα που έχουν κάποιου είδους πρόβλημα περισσότερο ασχολούμαι με το κομμάτι της ψυχολογικής υποστήριξης. Επειδή τα άτομα αυτά στο μαθησιακό κομμάτι είναι πολύ αδύνατα αυτό που προέχει είναι να έχουν δίπλα τους έναν άνθρωπο που να τα στηρίζει και να τον θεωρούν φίλο τους και αυτό είναι και το πιο δύσκολο κομμάτι τις περισσότερες φορές. Για εμένα αυτό είναι το πιο σημαντικό, να μπορέσω να δεθώ με τα παιδιά και να τα κάνω να ανοιχτούν και να με εμπιστευτούν»... «Το να μπορέσω να δεθώ με τα παιδιά και να τα κάνω να με εμπιστευτούν. Αυτό είναι η μεγαλύτερη ευθύνη μου».

Οι εκπαιδευτικοί δεν αποποιούνται την σημασία της βασικής τους ειδικότητας αλλά δείχνουν προσκολλημένοι στην παραδοσιακή αντίληψη για το έργο τους.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003: 101) οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους με αποτέλεσμα η στάση τους απέναντι σ' αυτό να έχει διαμορφωθεί κυρίως κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων ή στη φάση προετοιμασίας τους για την ενεργή συμμετοχή τους στο επάγγελμα.

Προκειμένου να διαμορφώσουμε μια πιο σαφή εικόνα για το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το έργο τους θέσαμε σε αυτούς και μια πιο ειδική ερώτηση. Σκοπός μας ήταν να διατυπώσουν τις απόψεις τους πάνω στο ζήτημα της ευθύνης και των υποχρεώσεων που αισθάνονται ότι έχουν μέσα στα πλαίσια του έργου τους. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τη

δουλειά τους με αίσθημα ευθύνης, ενώ επισημαίνουν την ιδιαίτερη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ορίζουν τους στόχους τους που θεωρούν ότι είναι:

- συνέπεια στη διδασκαλία,
- καλή προετοιμασία και γνώση του αντικειμένου,
- καλή οριοθέτηση των στόχων κάθε διδακτικής ενότητας,
- και διαλογική σχέση με τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση την ανάλυση περιεχομένου δείχνουν να έχουν αντιληφθεί τη συνθετότητα του εκπαιδευτικού τους έργου λόγω της ιδιαιτερότητας του κάθε «σχολικού περιβάλλοντος». Με δεδομένο ότι διεξάγεται σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από διακυμάνσεις γνωρίζουν ότι δεν πρόκειται για ένα επάγγελμα ρουτίνας. (Παπαναούμ, 2003: 20).

Αναφερόμενοι στις υποχρεώσεις και στις ευθύνες τους σε σχέση με τις προσδοκίες ενός διευθυντή από τον εκπαιδευτικό επισημαίνουν ότι όλοι οι διευθυντές περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν με αίσθημα ευθύνης στα γραφειοκρατικά τους καθήκοντα, ενώ παράλληλα ενδιαφέρονται για την εικόνα που δίνει το σχολείο τους στην τοπική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους, δίνουν έμφαση στο γραφειοκρατικό κομμάτι της δουλειάς τους όπως επίσης και στην αντίληψη που διαμορφώνεται στην τοπική κοινωνία για το έργο που παράγεται σε αυτό.

Όσον αφορά τη σχέση τους με τον διευθυντή θεωρούν ότι τα καθήκοντα που έχουν είναι:

- η συνέπεια στο ωράριο,
- η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, όπως ορίζεται από το Υ.Π.
- και η καλή επικοινωνία με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους.

Για να ενισχύσουν την άποψή τους αναφέρονται σε παραδείγματα θετικά και αρνητικά διευθυντών στα σχολεία που υπηρέτησαν.

Σ2 :«Δεν τον ενδιέφερε εάν υπάρχει παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές, να μην πω ότι την απεύχονταν κιόλας, δεν τον ενδιέφερε καθόλου αυτό το κομμάτι, τον ενδιέφερε όμως το κομμάτι της πειθαρχίας μέσα στην τάξη και της τυπικότητας στα καθήκοντά μας τα υπαλληλικά. Έχω πετύχει διευθυντή που ενδιαφερόταν για την επαφή μας με τον μαθητή, σχολείο επαρχιακό, μικρό με δύσκολες συνθήκες, επειδή τα παιδιά είχαν δυσκολίες έτσι κι αλλιώς εξαιτίας της περιοχής, ήταν ακριτική, ενδιαφερόταν να είμαστε εκεί δίπλα τους, να τους βοηθήσουμε και διδακτικά και να είμαστε σε επαφή καλή μαζί τους».

Σ5: «Είναι ανάλογα με τον διευθυντή. Κάποιοι διευθυντές επιθυμούν απλώς να τους αφήσουμε στην ησυχία τους, κάποιοι άλλοι διευθυντές λόγω προσωπικών φιλοδοξιών θέλουν να είμαστε δημιουργικοί για να αναδείξουμε την σχολική μονάδα και αυτό να προσμετρήσει στη δική τους κρίση, και κάποιοι άλλοι ίσως πιο ρομαντικοί περιμένουν από μας συνεργασία, επικοινωνία, πρωτοβουλίες, ουσιαστικό έργο και άλλοι θέλουν να είμαστε πολύ τυπικοί στην δουλειά μας, αυτό σημαίνει ωράριο, εφημερίες κλπ. Πολλών ειδών διευθυντές».

Σ13: « Περιμένει αγαστή συνεργασία κάτι που απορρέει από το φιλότημο, που απορρέει από την δική του προσωπική στάση ζωής».

Αναλύοντας περισσότερο το ζήτημα της ευθύνης των εκπαιδευτικών θεωρήσαμε σκόπιμο να τους ζητήσουμε να μας εκφράσουν την άποψή τους σε σχέση με τις απαιτήσεις της κοινωνίας από αυτούς και εντέλει να διατυπώσουν την γνώμη τους για το βαθμό ευθύνης τους απέναντι σε όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά το ζήτημα της ευθύνης των εκπαιδευτικών από τα στοιχεία των συνεντεύξεων τεκμηριώνεται η άποψη ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις της πλειονότητας η κύρια ευθύνη τους είναι απέναντι στους μαθητές τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μοιράζονται την πεποίθηση ότι πρώτα και κύρια έχουν ευθύνη για τον άνθρωπο που είναι απέναντί τους και μετά για τον μαθητή. Ο σημαντικότερος στόχος είναι να διαμορφώσουν στο μέτρο του δυνατού σωστές προσωπικότητες και δευτερευόντως καλούς μαθητές. Θεωρούν την ψυχολογική στήριξη των μαθητών περισσότερο απαραίτητη από το διδακτικό κομμάτι της δουλειάς τους. Επίσης, τονίζουν τη σημασία του να στηρίξουν τα παιδιά με σωστές

συμβουλές, να ασχοληθούν με αυτά και να τα βοηθήσουν να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τις κλίσεις τους.

Σ3: « Η κοινωνία πιστεύω ότι περιμένει πολύ περισσότερα πράγματα από εμάς από αυτά που γίνονται σήμερα στο δημόσιο σχολείο. Περιμένει να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε τέτοιες προσωπικότητες ώστε να μπορέσουν να σταθούν επάξια στην κοινωνία αργότερα και φυσικά να μπορέσουμε να τους δώσουμε τα κατάλληλα εφόδια ώστε τα παιδιά που θα βγουν στην δουλειά αργότερα να σταθούν, στη δουλειά τους να σταθούν, δηλαδή να έχουν ηθικές αξίες, ιδανικά. Να διαμορφώσουμε δηλαδή μια καλύτερη κοινωνία. Στα παιδιά έχουμε την μεγαλύτερη ευθύνη και στις μελλούμενες γενιές, στην κοινωνία μας, στην Ελλάδα μας, σ' αυτό που αφήνουμε πίσω μας».

Σ4: «Νομίζω ότι περιμένει να διαμορφώσουμε σωστούς ανθρώπους, θεωρεί ότι ο ρόλος του σχολείου είναι πρωταρχικός και ιδιαίτερα σημαντικός όσον αφορά το τι μελλοντικούς πολίτες θα έχουμε, αν και σ' αυτό θα έλεγα ότι είναι μεγαλύτερος ο ρόλος της οικογένειας και μετά του σχολείου. Το σχολείο θα βοηθήσει, είναι σημαντικό ένας καθηγητής να είναι πρότυπο αλλά πάντα εξαρτάται από το ποιον μαθητή έχεις πιο κάτω, το οικογενειακό background του μαθητή στον οποίο απευθύνεσαι για να δείξει την ανάλογη ευαισθησία, τον σεβασμό και πολλά άλλα στοιχεία που πρέπει να δείξει απέναντι στον καθηγητή του».

Σ13: «Η μεγαλύτερη ευθύνη μας είναι απέναντι στους μαθητές ,το υποκείμενο στο οποίο απευθυνόμαστε. Σε καμία περίπτωση οι γονείς και η κοινωνία γενικότερα δεν θα ήθελαν το παιδί τους να φύγει τραυματισμένο ψυχικά ή σωματικά ή με ελλειπείς γνώσεις ή με συμπεριφορές τέτοιες που απαξιώνονται από το αξιακό επίπεδο που θέλει να περάσει μια κοινωνία. Οι συμπεριφορές που θέλει η κοινωνία είναι αυτές που πρέπει να δώσουμε και εμείς σαν σχολείο. Όλα αυτά θα τα δώσει το σχολείο, η οικογένεια και μετά η κοινωνία».

Σ14: «Κάποιες φορές αισθάνομαι ότι γυρνάω σπίτι μου και λέω σήμερα έκανα σωστά τη δουλειά μου. Σ' αυτό παίζει ρόλο και το σχολείο και η συνεργασία που έχεις και ο διευθυντής, και τη σχέση που έχεις και με τα παιδιά και με τους γονείς των παιδιών. Όσο και να θέλεις να βοηθήσεις ένα παιδί που παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά, αν δεν υπάρχει η συνεργασία με τους γονείς, αν ένας γονιός δεν έρχεται ποτέ στο σχολείο και δυστυχώς με τα χρόνια βλέπω ότι όλο και λιγότεροι γονείς έρχονται να ρωτήσουν για τα παιδιά τους, ίσως γιατί γνωρίζουν ότι αυτά που θα ακούσουν δεν είναι τα καλύτερα και

οπότε το αποφεύγουν. Φροντίζω να είμαι προετοιμασμένη από το σπίτι γιατί όταν δεν έχεις προετοιμαστεί σωστά, είναι πολύ εύκολο να χάσεις τον έλεγχο της τάξης. Υπάρχουν τμήματα που αισθάνομαι τέλεια και άλλα που αισθάνομαι ότι δεν έδωσα τον καλύτερο μου εαυτό, ίσως γιατί οι συνθήκες δεν μου το επέτρεψαν».

Διευρύνοντας την έρευνά μας πάνω στο ζήτημα της ευθύνης και των υποχρεώσεων που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν όσον αφορά την εργασία τους τούς ρωτήσαμε αν και σε ποιο βαθμό νομίζουν ότι ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις της εργασίας τους. Στην περίπτωση που δεν αισθάνονται ότι ανταποκρίνονται επαρκώς τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτό.

Σ13: «Θα έλεγα ότι κάνω προσπάθειες για να ανταποκριθώ. Το επαρκώς δεν μπορώ να το πω και οι λόγοι είναι διάφοροι. Πρώτα το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών με τους οποίους ασχολούμαστε, άλλες συμπεριφορές υιοθετεί ο καθένας αφού η διαφορετικότητα είναι μέσα στη ζωή μας και μετά οι αντικειμενικοί λόγοι, η έλλειψη υποδομής, δεν νοείται σήμερα να μην υπάρχει η ανάλογη υλικο-τεχνική υποδομή. Γυμναστήριο, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων ή άλλου υλικού. Όλα αυτά δρουν σε βάρος της δουλειάς μας. Άρα δεν υπάρχει στην απόδοση επάρκεια. Για να συμβεί το επιθυμητό θα πρέπει οι δαπάνες για την παιδεία να μην μείνουν στο στάσιμο σημείο που βρίσκονται σήμερα. Η πολιτεία θα πρέπει να δει σοβαρά το κομμάτι αυτό, να δώσει τα απαραίτητα και εμείς να μπορούμε μπροστά σε αυτό. Πρέπει οι αποδοχές των εκπαιδευτικών να είναι αξιοπρεπείς και να μην ζουν κάτω από το κράτος της τρομοκρατίας. Είναι συνάρτηση πολλών πραγμάτων. Αλλά δεν νομίζω ότι δίνουμε επαρκώς αυτό που πρέπει να δώσουμε. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές αλλά δεν φθάνουν αυτές».

Σ14: «Κάποιες φορές αισθάνομαι ότι γυρνάω σπίτι μου και λέω σήμερα έκανα σωστά τη δουλειά μου. Σ' αυτό παίζει ρόλο και το σχολείο και η συνεργασία που έχεις και ο διευθυντής, και τη σχέση που έχεις και με τα παιδιά και με τους γονείς των παιδιών. Όσο και να θέλεις να βοηθήσεις ένα παιδί που παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά, αν δεν υπάρχει η συνεργασία με τους γονείς, αν ένας γονιός δεν έρχεται ποτέ στο σχολείο και δυστυχώς με τα χρόνια βλέπω ότι όλο και λιγότεροι γονείς έρχονται να ρωτήσουν για τα παιδιά τους, ίσως γιατί γνωρίζουν ότι αυτά που θα ακούσουν δεν είναι τα καλύτερα και οπότε το αποφεύγουν. Φροντίζω να είμαι προετοιμασμένη από το σπίτι γιατί όταν δεν έχεις

προετοιμαστεί σωστά, είναι πολύ εύκολο να χάσεις τον έλεγχο της τάξης. Υπάρχουν τμήματα που αισθάνομαι τέλεια και άλλα που αισθάνομαι ότι δεν έδωσα τον καλύτερο μου εαυτό, ίσως γιατί οι συνθήκες δεν μου το επέτρεψαν».

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι ανταποκρίνονται επαρκώς στις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της εργασίας τους, κάτι το οποίο αποδίδουν στον προσωπικό τους αγώνα μέσα στην τάξη και στην διάθεση να προσφέρουν ότι καλύτερο μπορούν. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι αποδίδουν στην εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο τον χαρακτήρα της ατομικής προσπάθειας, του προσωπικού αγώνα μέσα στην τάξη και λιγότερο της καθοδήγησης και της συμβολής της πολιτείας. Παράλληλα επισημαίνουν την έλλειψη επιμόρφωσης πάνω σε παιδαγωγικά ζητήματα κάτι που θεωρούν απαραίτητο για να βελτιώσουν το έργο τους. Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας θα λέγαμε ότι επιμένουν σε μια «ουδέτερη» αντίληψη για το έργο τους, ενώ παράλληλα «εξακολουθούν να αμφιρρέπουν ανάμεσα σε δύο αντίθετες όψεις» για τον ρόλο τους(Παπαναούμ,2003: 20).

Σ1: «Οι περισσότεροι από μας νοιώθω ότι ανταποκρινόμαστε επαρκώς στο κομμάτι το διδακτικό, λίγο-πολύ όλοι βγαίνουμε από τα πανεπιστήμια με τις ίδιες γνώσεις, από εκεί και πέρα είναι στη διάθεση του καθενός μας να μάθει κάτι παραπάνω, να ενσωματώνει κάθε φορά καινούργια πράγματα σ' αυτά τα οποία ήδη γνωρίζει. Επομένως ανταποκρινόμαστε οι περισσότεροι γιατί θεωρώ ότι είμαστε ένας κλάδος που είναι και υπεύθυνος, είναι και συνεπής, έχουμε και γνώσεις, έχουμε μάθει να διαβάζουμε, να κωδικοποιούμε αυτά που διαβάζουμε. Αν δεν ανταποκρινόμαστε, τουλάχιστον σε μένα η μεγαλύτερη δυσκολία είναι ότι δεν έχω σωστή παιδαγωγική κατάρτιση. Δεν μπορώ λόγω έλλειψης γνώσης, διάφορα προβλήματα στην τάξη να τα χειριστώ σωστά. Εκεί θα ήθελα βοήθεια. Επιμόρφωση από το κράτος. Δεν θα με πείραζε κάποιος να βιντεοσκοπούσε το μάθημα και μετά να μου έλεγε ότι αυτό και αυτό το χειρίστηκες λάθος γι' αυτό το λόγο. Εδώ θα θελα βοήθεια γιατί είπαμε, είμαστε λειτουργοί. Με το σκεπτικό ότι θέλουμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά, δεν υπάρχει λόγος να αισθανθούμε ούτε ντροπή, ούτε ενοχή. Αφού αυτή είναι η δουλειά σου και μ' αυτό ασχολείσαι όλοι κοιτάζουν να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό. Να 'ρθουν λοιπόν αξιολογητές να είναι κριτήρια αδιάβλητα, να ξέρουμε και πως ακριβώς θα γίνει».

Σ2: «Ναι, επαρκώς είναι η σωστή λέξη. Θα ήθελα να μπορώ να ανταποκρίνομαι και πολύ καλύτερα. Οι στόχοι μου είναι πολύ υψηλότεροι από το απλώς επαρκώς. Τουλάχιστον υπάρχουν κάποιες μέρες που βγαίνω πολύ ικανοποιημένη από το σχολείο και λέω “πολύ καλά πήγες σήμερα”, υπάρχουν κάποιες μέρες που λέω απλώς “καλά” ή “επαρκώς” δηλαδή. Πρώτα από όλα έχει να κάνει με τον προσωπικό κόπο τον δικό μου, την ενασχόληση πριν το μάθημα, διάθεση υπάρχει πάντα, χρόνος πολλές φορές δεν υπάρχει. Δεύτερον, φέτος είμαι πολύ τυχερή γιατί υπάρχει όντως πολύ καλός σύλλογος και με τους φιλολόγους έχω και άμιλλα σε κάποια θέματα, όχι απλή συνεργασία. Δηλαδή, σε μαθήματα που έχουμε από κοινού στη λογοτεχνία για παράδειγμα που άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας και όλοι συνεισφέραμε σε ιδέες και θεωρώντας – επειδή μας άρεσαν οι ιδέες του άλλου συναδέλφου – πιέζαμε και τα παιδιά και τον εαυτό μας να προσφέρουν το κάτι παραπάνω στις ομαδικές εργασίες που είχαμε να κάνουμε και στο τέλος εκπλαγήκαμε όλοι με το αποτέλεσμα γιατί είχαμε προσανατολισθεί στο ίδιο πράγμα. Όλοι πολύ καλά εξαιτίας της συνεργασίας και της άμιλλας μεταξύ μας».

Σ15 :«Νομίζω πως ναι. Αν έχεις ξεκαθαρίσει τι θέλεις στη διδασκαλία σου, αν έχεις οριοθετήσει τους στόχους σου, αν έχεις προετοιμαστεί, αν είσαι σίγουρος για τις γνώσεις σου μπορείς να ανταπεξέλθεις. Βέβαια πολλές φορές, πρέπει να υπάρχουν και τα κατάλληλα μέσα. Για παράδειγμα θέλεις να εμπλουτίσεις τη διδασκαλία σου με εποπτικό υλικό, πολλές φορές δεν μπορείς να το βρεις στο σχολείο ή θέλεις να πας με τους μαθητές σου μια εκδρομή εκπαιδευτική και βρίσκεις δυσκολίες στον τρόπο οργάνωσης, στη συνοδεία. Ίσως είναι κάποια θέματα διαδικαστικά ή γραφειοκρατικά που δυσκολεύουν την ανταπόκριση. Νοιώθω ότι ανταποκρίνομαι κι αυτό οφείλεται σε ένα σύμπλεγμα παραγόντων, πρώτα σε μένα και μετά στη δυναμική της τάξης και στην οργάνωση του σχολείου. Είναι ένα σύμπλεγμα δηλαδή παραγόντων. Στα σχολεία που είμαι θεωρώ ότι δεν υπάρχουν μεγάλες ιδιαιτερότητες (1 Γυμνάσιο – 2 Λύκεια της πόλης) όσον αφορά τη μαθησιακή κοινότητα και από την άλλη έχω την ελευθερία να οργανώσω εκδηλώσεις (π.χ. μια επίσκεψη στο πανεπιστήμιο). Δεν θεωρώ ότι έπαιξε ρόλο η επιμόρφωση του Υ.Π. αλλά είχε να κάνει με την προσωπική μου ενασχόληση».

Ένας παράγοντας τον οποίο επισημαίνουν είναι το επίπεδο συνεργασίας όλων των παραγόντων του σχολείου, κάτι που αφορά στις σχέσεις τους όχι μόνο με τους μαθητές αλλά επίσης με τον διευθυντή και με τους συναδέλφους. Επίσης, εκφράζεται η άποψη ότι η μη ανταπόκριση στα καθήκοντά τους μπορεί να

οφείλεται στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και στο ίδιο το περιβάλλον του σχολείου.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η κοινωνία σήμερα έχει απαξιώσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ενώ ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών αποδίδει ευθύνες για την κατάσταση στην εκπαίδευση στη νοοτροπία «δημοσίου υπαλλήλου» που κάνει κάποιους να εφησυχάζουν.

Σ10: «Και η κοινωνία θέλει οι εκπαιδευτικοί να κάνουν όσο γίνεται καλύτερα την δουλειά τους, μολονότι ακούγονται πάρα πολλά δυσάρεστα, υπάρχει κάποιος λόγος προφανώς, περιμένει να είμαστε συνεπείς στα λόγια μας, στις πράξεις μας και στο να αποβάλουμε αυτή τη νοοτροπία του δημοσίου υπαλλήλου. Του φεύγω ή έρχομαι, όσα δικαιούμαι κάνω και όσα με πληρώνουν και επειδή δεν βλέπω να ακουμπάει κάτι το παραπέρα, που έχει να κάνει με το φιλότιμο του καθενός, μ' αυτό που δεν είναι υποχρέωσή μου, αυτό το κάτι διαφορετικό νομίζω ότι το θέλει η κοινωνία από εμάς».

Σ14: «Σήμερα δεχόμαστε μεγάλη απαξίωση. Δεν περιμένουν πολλά από μας, αλλά νομίζω ότι κάτι πρέπει να κάνουμε γι 'αυτό για να το ανατρέψουμε».

Από τα δεδομένα μας προκύπτουν σημαντικές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μεγαλύτερη ενημέρωση εκ μέρους της πολιτείας πάνω σε παιδαγωγικά θέματα ενώ φαίνεται να υιοθετούν μια παραδοσιακή αντίληψη για το έργο τους.

Συμπερασματικά σχόλια

Ο σχολιασμός των δεδομένων της έρευνας στο κεφάλαιο αυτό μας οδηγεί σε χρήσιμα συμπεράσματα που αφορούν τα παρακάτω:

Πρώτον, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών το έργο τους είναι πρωτίστως διδακτικό και παιδαγωγικό. Η έννοια του παιδαγωγού, σύμφωνα με την άποψη της πλειοψηφίας, ταυτίζεται με αυτή του λειτουργού. Θεωρούν λοιπόν το έργο τους περισσότερο λειτούργημα παρά επάγγελμα.

Από την άποψη αυτή, ερμηνεύεται και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο έργο τους με αίσθημα ευθύνης πρώτα απέναντι στους μαθητές τους και μετά απέναντι στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να αποτελέσουν

παράδειγμα για τους μαθητές τους και εκφράζουν την άποψη ότι το σημαντικότερο κομμάτι του έργου τους είναι να δημιουργήσουν σωστές προσωπικότητες και όχι απλά άτομα.

Δεύτερον, δείχνουν μεγάλο αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές τους ενώ εκφράζουν δυσαρέσκεια για το γραφειοκρατικό κομμάτι της δουλειάς τους το οποίο θεωρούν ότι τους αποσπά από το κύριο έργο τους που είναι η διδασκαλία. Επίσης αναφέρονται στη δημιουργία ενός καλού κλίματος στο σχολείο το οποίο μπορεί να συμβάλλει ώστε να ξεπεραστούν τυχόν ελλείψεις.

Τρίτον, αναφερόμενοι στις ευθύνες που έχουν απέναντι στο διευθυντή τους επισημαίνουν ότι όλοι οι διευθυντές περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς τους να ανταποκριθούν με συνέπεια στα γραφειοκρατικά τους καθήκοντα ενώ παράλληλα ενδιαφέρονται για την εικόνα που δίνει το σχολείο τους στην κοινωνία. Επίσης θεωρούν απαραίτητη την δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και το συσχετίζουν με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.

Τέταρτον, οι εκπαιδευτικοί από την άλλη θεωρούν ότι ανταποκρίνονται επαρκώς στα καθήκοντά τους κάτι που αποδίδουν στον προσωπικό τους αγώνα μέσα στην τάξη και λιγότερο στη συμβολή της πολιτείας. Επίσης, επισημαίνουν την έλλειψη ενημέρωσης πάνω σε παιδαγωγικά ζητήματα αλλά και σε τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συνδέουν το ζήτημα της επιμόρφωσης(συστηματικής ή περιοδικής) με τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου και την ίδια την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Την άποψη αυτή εκφράζει και η Υφαντή (2014: 47).η οποία επισημαίνει: «ειδικότερα ενώ εξαίρεται η σημασία και η συμβολή της επιμόρφωσης στην επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης, παρ' όλα αυτά δεν λειτουργεί στο πλαίσιο μιας συστηματικής και μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής που να συνδέει συνολικά τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μορφές, τη μεθοδολογία, την αξιολόγηση και τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης».

Μια άλλη παράμετρο στην οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί αφορά την απαξίωση του σχολείου σήμερα και την ανάγκη να ανατραπεί αυτή η κατάσταση.

Τα συμπεράσματα αυτά μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν υψηλό αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές τους και αναζητούν τρόπους βελτίωσης του έργου τους μέσα στην τάξη. Επίσης θεωρούν

ότι η συμβολή της πολιτείας στο έργο τους θα πρέπει να είναι πιο δραστική μέσα από συνεχείς επιμορφώσεις πάνω σε παιδαγωγικά ζητήματα έτσι ώστε να ανατραπεί η νοοτροπία απαξίωσης που υπάρχει σήμερα. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ανατροφοδότηση και βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα που παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια και αφορούν τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση.

B. Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση

α. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση.

Με στόχο να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση θέσαμε σε αυτούς μία ερώτηση που αφορούσε την άποψη που έχουν γενικά για τον θεσμό της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν δείχνουν τάσεις πλήρους απόρριψης του θεσμού της αξιολόγησης ενώ προκύπτουν ενδείξεις ότι θα μπορούσαν να την αποδεχθούν. Παράλληλα εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα διεξαχθεί αναφερόμενοι στα κριτήρια που πρέπει να τεθούν. Από την έρευνά μας προκύπτουν ενδείξεις ότι θα μπορούσαν να την αποδεχθούν και οι όποιες επιφυλάξεις τους φαίνεται να σχετίζονται με το ζητούμενο για αντικειμενικότητα. Επίσης, αναφέρονται στο ζήτημα των αξιολογητών και ζητούν ανθρώπους εκπαιδευμένους γι' αυτό το σκοπό, με κύρος και επάρκεια πάνω στο αντικείμενό τους. Ακόμη προβληματίζονται ως προς το ποια θα είναι αυτά τα αντικειμενικά κριτήρια ώστε να εξασφαλισθεί ένα αδιάβλητο σύστημα αξιολόγησης. Ζητούν δηλαδή τα εχέγγυα από την πολιτεία ότι η αξιολόγηση θα εφαρμοσθεί σωστά.

Σ3: «Αν με ρώταγες πριν κάποια χρόνια που ήμουν στην ιδιωτική εκπαίδευση ήμουν υπέρμαχος και έλεγα ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση, δεν μπορεί να συνεχιστεί αυτό που γίνεται, δεν εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στον δημόσιο τομέα κλπ. Ακόμη και όταν μπήκα στο δημόσιο σχολείο πίστευα ότι χρειάζεται να γίνει αξιολόγηση. Το πιστεύω και σήμερα. Απλώς όσο περνάει ο καιρός τόσο βλέπουμε αυτή τη διάβρωση που υπάρχει στην κοινωνία

μας, γενικότερα αρχίζω να έχω αμφιβολίες για το αν εφαρμοσθεί με τέτοιους όρους που πραγματικά θα αξιολογήσουν τους καθηγητές και το έργο τους...».

Σ14: «Είμαι κάθετη σ' αυτό. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να αξιολογούμαστε. Το θέμα είναι με ποιον τρόπο και από ποιον. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση για να βελτιωθεί το διδακτικό μας έργο και η εικόνα του σχολείου. Γιατί υπάρχει κόσμος που μπορεί να μην είναι ικανός να διδάσκει και έτσι να απαξιώνεται συνολικά και η εικόνα του σχολείου. Όλοι μας περνάμε φάσεις στη ζωή μας που δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε, έτσι ίσως να είναι καλύτερο να είμαστε στο γραφείο εκείνη τη χρονιά ή να κάνουμε κάτι άλλο μέσα στο χώρο του σχολείου, αλλά να μην μπαίνουμε στην τάξη».

Σ15: «Θεωρώ την αξιολόγηση σωστή ως μέτρο αλλά έχω κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με το πώς θα εφαρμοσθεί. Το θεωρώ όμως πολύ θετικό να γίνει».

Από την άλλη όμως, διαπιστώνεται αντίφαση γιατί ενώ δέχονται τη σημασία της αξιολόγησης εκφράζουν τον προβληματισμό τους όσον αφορά την εφαρμογή της, επισημαίνοντας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε περάσει στη διάρκεια της σχολικής και της πανεπιστημιακής ζωής μας από εξετάσεις και έχουμε αξιολογηθεί επαρκώς, γεγονός που μας κάνει ικανούς να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις της δουλειάς μας.

Σ3: «Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε βγει από σχολές, από πανεπιστήμια που είναι πάρα πολύ αξιόλογα, που έχουμε δουλευτεί και έχουμε αξιολογηθεί μέσα στην τάξη, μπορούμε να περάσουμε άνετα απ' όλες αυτές τις βαθμίδες της αξιολόγησης».

Σ10: «Ας γίνει δεν έχουμε κάτι να φοβηθούμε, αλλά να γίνει με κάποιες προϋποθέσεις. Ανησυχώ μόνο και απορώ ως προς το ποιος θα μπορεί να κάνει αξιολόγηση, σωστή αξιολόγηση, τι προσόντα θα έχει, τι ικανότητες ώστε να αξιολογήσει σωστά, δίκαια, αντικειμενικά. Αυτό μόνο με απασχολεί».

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών εκφράζει θετική στάση στο ζήτημα της εφαρμογής της αξιολόγησης συνδέοντάς την με την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την ίδια την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σ1: «Θεωρώ ότι είμαστε από τους λίγους κλάδους που αξιολογούμε σε καθημερινό επίπεδο. Με το που έχεις δώδεκα (12) μάτια στραμμένα πάνω σου αξιολογείται από τα παιδιά και οι περισσότεροι από μας έχουμε νομίζω, την ικανότητα να αυτοαξιολογηθούμε. Έχουμε νομίζω την ευαισθησία να πούμε, σήμερα το μάθημα το έκανα καλά, σήμερα δεν πήγα καλά ότι αυτό έφταιξε. Οι περισσότεροι από μας. Όχι αναγκαστικά όλοι. Τη θέλουμε νομίζω την αξιολόγηση. Όποιος θέλει να 'ναι σωστός, όποιος θέλει να 'ναι επαγγελματίας νομίζω ότι την θέλει την αξιολόγηση. Τώρα το πώς θα γίνει υπάρχουν τόσο διαφορετικοί τρόποι. Θα σου πω και έναν που νομίζω ότι δεν έχει ακουστεί. Σκέψου να αξιολογούσε ο ένας συνάδελφος τον άλλο. Σκέψου μέσα στον ίδιο σύλλογο ότι σου έλεγαν, έχεις το παιδί σου σ' αυτό το σχολείο, ποιους απ' αυτούς τους καθηγητές θα διάλεγες. Πόσο δύσκολο θα ήταν. Θα έβλεπες πολλές φορές πόσο δύσκολοι θα ήμασταν, να αποδεχθούμε τον συνάδελφο για το παιδί μας».

Σ7: «Χρειάζεται και θα έπρεπε ίσως να έχει γίνει και νωρίτερα, αλλά το θέμα είναι πως θα γίνει. Να γίνει αλλά με προϋποθέσεις. Με ασφαλιστικές δικλίδες ότι θα γίνει σωστά, με αξιοκρατικά κριτήρια όχι με γνωστούς, γνωριμίες. Αν γίνει όπως πρέπει νομίζω ότι όντως χρειάζεται».

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στην μέχρι τώρα «χαλαρότητα» του συστήματος που δεν επιβραβεύει τον συστηματικό εκπαιδευτικό ούτε τιμωρεί τον λιγότερο επαρκή.

Σ5: «Εγώ είμαι πάντα υπέρ μιας διαδικασίας κρίσης που θα αναδείξει αυτούς που είναι ικανότεροι. Πάντα μου άρεσε αυτή η ιδέα και πάντα είχα το παράπονο ότι σ' αυτό το χώρο κανείς δεν επιβραβεύει τον άνθρωπο που θα δουλέψει συστηματικά και σωστά. Αλλά το ελληνικό κράτος δεν μας εγγυάται τίποτα για την ορθότητα αυτής της κρίσης».

Σ6: «Εγώ πιστεύω ότι γενικά πρέπει να εφαρμοσθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και για λόγους βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου αν εφαρμοσθεί σωστά, αλλά και για λόγους δικαιοσύνης. Κάποιος που εργάζεται καλύτερα, που προσπαθεί περισσότερο να έχει κάποιο προβάδισμα, κάποιο όφελος».

Σ9: «Γενικά πιστεύω ότι η αξιολόγηση και των εκπαιδευτικών επιβάλλεται. Επιτέλους ο κατάλληλος άνθρωπος να μπει στην κατάλληλη θέση αν είναι εφικτό».

Από ένα μέρος των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση θεωρείται ότι θα οδηγήσει σε στοχοποίηση τους και στη δημιουργία ενός κλίματος φόβου με μισθολογικές συνέπειες.

Σ7: «Χρειάζεται και θα έπρεπε ίσως να έχει γίνει και νωρίτερα, αλλά το θέμα είναι πως θα γίνει. Να γίνει αλλά με προϋποθέσεις. Με ασφαλιστικές δικλείδες ότι θα γίνει σωστά, με αξιοκρατικά κριτήρια όχι με γνωστούς, γνωριμίες. Αν γίνει όπως πρέπει νομίζω ότι όντως χρειάζεται».

Σ13: «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπως θέλει να την περάσει το σχέδιο νόμου είναι άστοχη πέρα για πέρα. Γιατί όταν ένας καθηγητής ζει υπό το κράτος του φόβου για το αν θα αξιολογηθεί, επαρκώς, ανεπαρκώς, και αυτό έχει να κάνει με την πορεία της ζωής του και με τις αντίστοιχες αποδοχές δεν μπορεί να λειτουργήσει όπως πρέπει. Ακόμη θα κατηγοριοποιηθούν οι καθηγητές σε καλούς, κακούς, μέτριους. Στοχοποιείται ο εκπαιδευτικός, είναι ένα κυνήγι υποτέλειας στον οποιονδήποτε ανώτερό του διευθυντή σχολικής μονάδας, διεύθυνσης κλπ. και δεν θα εξαρτιέται η παροχή γνώσεων από το φιλότιμο του καθένα. Εμμένω στην άποψη ότι δεν θα έπρεπε να γίνεται αξιολόγηση παρά μόνο για τα στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές, υποδιευθυντές ή προϊστάμενους και αυτό αφορά όλη την κατηγορία των δημόσιων υπαλλήλων».

Ένας εκπαιδευτικός εκφράζει την απορία για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, αφού υπάρχει και εφαρμόζεται ο δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας ενώ φαίνεται να αποδίδει την μέχρι σήμερα αναστολή της εφαρμογής της αξιολόγησης στο πολιτικό κόστος εξαιτίας των αντιδράσεων των συνδικαλιστικών φορέων.

Σ13: «Όμως νομίζω ότι δεν υπήρχε η ανάγκη αξιολόγησης αφού υπήρχε ο δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας που όριζε ποιος είναι ικανός ή όχι».

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εκφράζουν τον προβληματισμό τους απέναντι στα μέχρι τώρα προτεινόμενα συστήματα αξιολόγησης ενώ φαίνεται να θεωρούν απαραίτητη την καλλιέργεια ενός συστήματος αξιολόγησης πριν από την ουσιαστική εφαρμογή της. Επίσης θεωρούν ότι πρέπει να εφαρμοσθεί και εκφράζουν την άποψη ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι βελτιωτική του εκπαιδευτικού έργου και να μην έχει το χαρακτήρα της τιμωρίας απέναντι στον εκπαιδευτικό.

Σ2: «Κοίταξε, καθημερινά αξιολογούμε. Γιατί να μην αξιολογηθούμε και εμείς. Κατανοώ ότι η διδασκαλία δεν είναι πάντα κάτι χειροπιαστό, ούτε ποσοτικά μετρήσιμο, ούτε ξέρω αν υπάρχουν ποσοτικοί παράγοντες, φαντάζομαι ότι υπάρχουν άλλοι ειδικότεροι που μπορούν να θέσουν τις παραμέτρους, που θα καταστήσουν σαφές το πώς ορίζεται, αλλά κρίνοντας από εμένα προσωπικά νομίζω ότι θα με βοηθούσε η πίεση με την καλή έννοια στο να γίνω καλύτερη ξέροντας ότι έχω την αξιολόγηση στο να δώσω το κάτι παραπάνω, να δώσω το κάτι παραπάνω έστω και σαν υποχρέωση. Καλό είναι να ανεβαίνει λίγο ο πήχης, να μην βαλτώνεις στη δουλειά με το καθημερινά επαναλαμβανόμενο και δεν βαριέσαι αν φέτος δεν κάναμε κάτι φοβερό, στη διδασκαλία του τάδε μαθήματος δεν αποκόμισαν κάτι τα παιδιά, σημασία έχει ότι πέρασε η χρονιά. Βαλτώνεις. Κάτι πρέπει να σε ωθεί, να σε σπρώξει να κάνεις το κάτι παραπάνω».

Σ4: «Η ίδια η κατάσταση όπως βιώνεται σήμερα και από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές επιβάλλει το να γίνει αξιολόγηση με ζητούμενο ότι η εκπαίδευση μπορεί να βελτιωθεί. Υπάρχουν πάρα πολλά περιθώρια βελτίωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να τοποθετήσει κάποιους εκπαιδευτικούς με διάφορα θέματα προσωπικά ή οτιδήποτε άλλο σε άλλες θέσεις καθαρά γραφειοκρατικές και να αφήσει τους εκπαιδευτικούς που έχουν αξιολογηθεί να μπου μέσα στην τάξη και να παράγουν κάποιο αποτέλεσμα και να κρατήσει κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς σε θέση μικρότερης ευθύνης. Υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, το οποίο δεν μπορώ να προσδιορίσω, που αντιμετωπίζει προβλήματα σε σχέση με την διδασκαλία και η τάξη είναι κάτι πάρα πολύ κουραστικό...».

Σ5: «Πιστεύω ότι πρέπει να εφαρμοσθεί. Σαφώς, αλλά για τους όρους ο κλάδος θα πρέπει να έχει λόγο, και τον βασικό».

Σ10: «Πρέπει να εφαρμοσθεί για να περιοριστεί κάποια ασυδοσία που μας χαρακτηρίζει λίγο, κάποια ασυνέπεια, κάποια αδιαφορία η οποία έχει και αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές, σε ανθρώπους δεν είναι άψυχα αντικείμενα ή επιταγές, όπως συμβαίνει σε άλλες δουλειές, έχει να κάνει με διάπλαση χαρακτήρα και με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Πιστεύω ότι μια αξιολόγηση ίσως μας συνεφέρει και μας κάνει πιο συνεπείς στη δουλειά μας. (Διευκρίνηση) Ναι, λοιπόν για να βελτιώσουμε τη δουλειά μας».

Οι αντιλήψεις των Πασιαρδή, Σαββίδη, Τσιάκκιρου(2005) για την αξιολόγηση φαίνεται ότι συμφωνούν με την άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών «διότι η αξιολόγηση χρειάζεται για την ίδια τη βελτίωση των εκπαιδευτικών, καθώς και για να λογοδοτεί το σύστημα στην κοινωνία που το συντηρεί».

Στη συνέχεια θέλοντας να εστιάσουμε στους λόγους για τους οποίους, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, πρέπει να εφαρμοσθεί η αξιολόγηση τους ζητήσαμε να εξηγήσουν, κατά την άποψή τους, τις συνθήκες που υπαγορεύουν την ανάγκη ή μη της αξιολόγησης σήμερα.

Οι εκπαιδευτικοί ανέλυσαν την κατάσταση του σχολείου και αναφέρθηκαν στα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους η αξιολόγηση μπορεί να αναδείξει τα σχολεία που ενδιαφέρονται να παράγουν ένα καλό έργο, σχολεία τα οποία είναι ανοιχτά στην κοινωνία, σχολεία που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις, ενώ δεν λείπει ο φόβος για κατηγοριοποίηση των σχολείων και τη δημιουργία σχολείων διαφόρων ταχυτήτων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ανάγκη για σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Κύριο μέλημά τους όμως παραμένει η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης με συγκεκριμένες προϋποθέσεις και όρους, με κριτήρια κατά το δυνατόν αντικειμενικά.

Σ8: «Αν υπάρχουν κριτήρια που να είναι αντικειμενικά, τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμόζονται, ναι πρέπει να εφαρμοσθεί».

Σ15: «Νομίζω ότι πρέπει να εφαρμοσθεί και ίσως να είναι τελικά ένα κίνητρο για να βελτιωθούμε. Αν εφαρμοσθεί αμερόληπτα και αντικειμενικά θα είναι ένα κίνητρο για να βελτιωθούμε και στην παιδαγωγική και στη διδακτική διαδικασία της τάξης».

Στη συνέχεια θέσαμε στους εκπαιδευτικούς πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις με στόχο να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τα ζητήματα της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από τον διευθυντή και από τον σχολικό σύμβουλο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στους στόχους που βάζει ο κάθε διδάσκων και στην προσωπική φιλοδοξία του να τους παλέψει, για να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα εκφράζοντας την άποψη ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογεί το αποτέλεσμα της δουλειάς του. Κάποιοι

εκπαιδευτικοί φαίνεται να προβληματίζονται έντονα με το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης και αναρωτιούνται σε ποιο βαθμό έχουμε τις απαραίτητες δεξιότητες, για να διδάξουμε και να αξιολογήσουμε την δουλειά μας σωστά. Άλλοι προβληματίζονται σχετικά με τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης, τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσουμε για να αναλύσουμε το έργο μας με τον σωστό τρόπο. Στο ερώτημα γιατί πρέπει να αξιολογήσουμε την δουλειά μας ο Weiss (1972: 318) πρότεινε την παρακάτω εξήγηση: «ο βασικός λόγος για την αξιολόγηση είναι ότι παρέχει πληροφορία για δράση» στους (Kremer –Hayon, 1993).

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών θεωρεί βασική τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αφού πιστεύει ότι οι στόχοι κάθε εκπαιδευτικού ποικίλουν ανάλογα με το μάθημα και τις απαιτήσεις της κάθε τάξης με συνέπεια η στοχοθεσία του κάθε διδάσκοντα να διαφοροποιείται αντίστοιχα. Συνεπακόλουθη λοιπόν όσο και απαραίτητη κρίνεται η αναπροσαρμογή των στόχων του εκπαιδευτικού ως διαδικασία βελτίωσης του έργου του.

Σ1: «Αν μου ζητιόταν να κάνω έκθεση αυτοαξιολόγησης θα έγραφα αρνητικά στοιχεία αφού βλέπω ότι υστερώ σε συγκεκριμένα πράγματα, δεν πρόκειται να με παινέσω και να πω είμαι καταπληκτική. Τα ξέρω όλα. Ξέρω δέκα πράγματα και αυτά αλλάζουν μέρα με την μέρα. Τα παιδιά ώρες-ώρες με ξεπερνάνε. Μου κάνουν ερωτήσεις και μπορώ να τους πω ότι δεν το ξέρω και θα ψάξω να το βρω. Δεν κάνω τον παντογνώστη. Δεν είμαι σωστή σε πολλά πράγματα. Προσπαθώ. Πάντα με γνώμονα το πώς θα το πω για να το καταλάβει το ίδιο το παιδί μου. Όταν εξηγώ το μάθημα στα παιδιά μου, μου λεν ότι τους το λέω καλά. Δεν ξέρω τα παιδιά μες στην τάξη πως το εκλαμβάνουν».

Σ10: «Για την αυτοαξιολόγηση δεν ξέρω κατά πόσο υπάρχει ωριμότητα και σοβαρότητα. Δεν ξέρω κατά πόσο όσα γραφθούν θα είναι αλήθεια, δεν ξέρω αυτή η αυτοαξιολόγηση τι βαρύτητα θα έχει, μου φαίνεται θολό το τοπίο. Τώρα η αξιολόγηση από τον διευθυντή, πάλι κάποια στοιχεία φαίνονται λίγο δύσκολα να εφαρμοσθούν, π.χ. όταν κάποιος γνωρίζει τον εκπαιδευτικό μόνο ένα έτος ή και ο σύμβουλος επίσης όταν έχει μία και μόνο παρουσία στο σχολείο, κάποιους δεν μας γνωρίζει καν, πως θα αξιολογήσει με ποια κριτήρια. Εκεί θα πρέπει να τεθούν κάποιες προϋποθέσεις, κάποια συγκεκριμένα standard στοιχεία».

Η πλειοψηφία από την άλλη δείχνει να εμπιστεύεται την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογούν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους με ειλικρίνεια και θεωρούν την έκθεση αυτοαξιολόγησης ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης, ενώ μια πολύ μικρή ομάδα εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι στην έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου.

Σ6: «Η έκθεση αυτοαξιολόγησης μπορεί να είναι ανατροφοδοτική, σκέφτεσαι κάποια πράγματα που έκανες σωστά, κάποια που δεν έκανες, τα προβλήματα που είχες».

Σ13: «Η ιδέα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι καλή, όμως γιατί το κάθε σχολείο πρέπει να αποκτήσει δική του ταυτότητα, στοχοθεσία με βάση τα δικά του ποιοτικά χαρακτηριστικά. Πρέπει να δούμε αν το σχολείο αυτό βγάζει κάποιο άρωμα παιδείας να δώσει στην παιδεία κάτι».

Αντίθετα, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών συνδέει την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης με την αυτοαντίληψη που έχει ο καθένας μας και αναρωτιέται αν θα μπορούσε κάποιος να είναι αντικειμενικός όσον αφορά την προσωπική του αξιολόγηση και την επίτευξη των στόχων του στην τάξη ως μέρος μιας ευρύτερης αξιολογικής διαδικασίας που θα μπορούσε να επηρεάσει την εργασιακή του κατάσταση ή τη θέση του στο επάγγελμα.

Σ5: «Η αυτοαξιολόγηση μου φαίνεται ένα φαιδρό κομμάτι, ένα το κρατούμενο. Θα γίνει σίγουρα ένα τυπικό έντυπο στο οποίο όλοι θα απαντάμε με τον ίδιο τρόπο, θα ευλογούμε τα γένια μας και θα τελειώσει».

Σ10: «Για την αυτοαξιολόγηση δεν ξέρω κατά πόσο υπάρχει ωριμότητα και σοβαρότητα. Δεν ξέρω κατά πόσο όσα γραφθούν θα είναι αλήθεια, δεν ξέρω αυτή η αυτοαξιολόγηση τι βαρύτητα θα έχει, μου φαίνεται θολό το τοπίο».

Οι εκπαιδευτικοί επίσης ρωτήθηκαν για τη σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων ως μέρος των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολείων.

Αναφορικά με το κομμάτι της αξιολόγησης από τον διευθυντή οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι μπορεί να αξιολογήσει το πόσο τυπικοί είμαστε στα εκπαιδευτικά μας καθήκοντα αλλά και την ανταπόκρισή μας σε γραφειοκρατικά θέματα με την προϋπόθεση ότι θα έχει το ίδιο κριτήριο για όλους τους εκπαιδευτικούς και τον ίδιο βαθμό εντιμότητας απέναντι σε όλους. Η αξιολόγηση από τον διευθυντή δεν φαίνεται να αγχώνει τους εκπαιδευτικούς τόσο όσο η αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο διευθυντής μπορεί να αποκτήσει μια πλήρη εικόνα σε σχέση με το πόσες ώρες περνά ένα άτομο στο σχολείο και με το πώς αντιμετωπίζει τους μαθητές και τους γονείς τους, εκφράζουν όμως επιφύλαξη για τα κριτήρια αξιολόγησης που θα κληθούν να εφαρμόσουν οι διευθυντές ειδικά, όταν γνωρίζουν τον εκπαιδευτικό τους για μικρό χρονικό διάστημα.

Σ2: «Σίγουρα ξέρει πως λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική του μονάδα , ποιος είναι εργατικός, ποιος είναι τυπικός, ποιος έχει καλή σχέση και διάθεση με τα παιδιά ».

Σ5: «Από το διευθυντή νομίζω ότι θα είχε κάποια ουσία γιατί είναι αυτός που μας παρατηρεί καθημερινά ως προς τον τύπο και ως προς την ουσία και ούτως ή άλλως του φθάνουν και μηνύματα από τις τάξεις.....».

Σ10: «Τώρα η αξιολόγηση από τον διευθυντή, πάλι κάποια στοιχεία φαίνονται λίγο δύσκολα να εφαρμοσθούν, π.χ. όταν κάποιος γνωρίζει τον εκπαιδευτικό μόνο ένα έτος ή και ο σύμβουλος επίσης όταν έχει μία και μόνο παρουσία στο σχολείο, κάποιους δεν μας γνωρίζει καν, πως θα αξιολογήσει με ποια κριτήρια. Εκεί θα πρέπει να τεθούν κάποιες προϋποθέσεις, κάποια συγκεκριμένα standard στοιχεία».

Μια μειοψηφία εκπαιδευτικών ανέφερε ακόμη και την ιδέα να διανεμηθεί ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές που να αφορά την άποψη που έχουν για τους καθηγητές τους, ενώ κάποια εκπαιδευτικός αναφέρει την άποψη ότι θα έπρεπε να γίνουν συνεντεύξεις στους μαθητές, κάτι που ενώ είναι χρονοβόρα διαδικασία παρέχει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας απέναντι στο διευθυντή τους ενώ εκφράζουν προβληματισμό

για την αξιολόγησή τους από το σχολικό σύμβουλο κάτι που αποδίδουν στο μικρό αριθμό επισκέψεων των σχολικών συμβούλων στα σχολεία.

Σ1: «Για τον σχολικό σύμβουλο. Μακάρι να είναι ικανοί οι σχολικοί σύμβουλοι , μακάρι να έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση να μας βοηθήσουν. Το ζητούμενο είναι να πάν όλα καλύτερα .Ο δικός μου σύμβουλος είναι απών. ...».

Σ2: «Φέτος δεν έχω συναντηθεί με τον σχολικό σύμβουλο στο σχολικό περιβάλλον και το καταλαβαίνω γιατί είναι μεγάλη η πόλη ,πολλά τα σχολεία στα οποία έχει αρμοδιότητες ο σύμβουλος, νομίζω ότι δεν γνωρίζει ούτε κατόψη τους συναδέλφους. Δεν υπάρχει στοιχειώδης βοήθεια σε απορίες. Παρακολούθησα μια διάλεξη του σχολικού συμβούλου και έφυγα πάλι με τα ίδια ερωτήματα με τα οποία προσήλθα».

Σ5: «Όσον αφορά το σύμβουλο έχω την εξής ένσταση. Ο σύμβουλος θα παραστεί στην τάξη μας μια φορά. Δεν μπορεί να γίνει άπαξ η κρίση μας. Μια συγκεκριμένη ώρα σ' ένα συγκεκριμένο τμήμα μπορεί να είναι πολύ διαφορετική από κάτι άλλο. Κάθε μέρα, κάθε ώρα σε κάθε τάξη είμαστε εντελώς διαφορετικοί. Τι θα δει από μας ο σύμβουλος μια ώρα δύο, τρείς και τέσσερις ώρες. Δεν θα μας αφιερώσει τέσσερις. Για μένα αυτό έχει ένα κενό».

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους εκφράζουν έντονο προβληματισμό για την αξιολόγησή τους από τον σχολικό σύμβουλο άποψη με την οποία συμφωνεί και ο Γιοκαρίνης (2000: 14) επειδή θεωρούν ότι τα κριτήρια μέτρησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας είναι δύσκολο να ορισθούν με σαφήνεια και κατά συνέπεια είναι αναξιόπιστα.

Παράλληλα, επισημαίνουν τις δυσκολίες που θεωρούν ότι θα προκύψουν. Αναφέρονται σε ζητήματα όπως αυτό της αναλυτικής αξιολόγησης, ενώ δίνουν έμφαση στα ιδιαίτερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την συγκεκριμένη διδασκαλία με αποτέλεσμα την όποια εξέλιξη της .

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το πολύπλευρο της διδασκαλίας με αποτέλεσμα η αξιολόγηση να γίνεται μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία. Τα ερωτήματα που προβληματίζουν τους αξιολογούμενους σε σχέση με τον ρόλο του σχολικού συμβούλου είναι :

- Πώς είναι δυνατό ο Σ.Σ. να αξιολογήσει κατά τρόπο υπεύθυνο και με επαγγελματική συνέπεια;
- Πώς μπορεί να αξιολογήσει τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα να διατηρεί το ρόλο του συμβούλου για τη βελτίωση και εξέλιξη του διδάσκοντος ;
- Ποια κριτήρια μπορούν να εξασφαλίσουν την αντικειμενικότητα της αξιολογικής κρίσης, όταν η διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δεν προσδιορίζεται από κανόνες ή αρχές των επιστημών της αγωγής αλλά εξαρτάται από παράγοντες μη προβλέψιμους εσωγενείς και εξωγενείς. (Γιοκαρίνης, 2000: 161-162).

Όσον αφορά τους τρόπους αξιολόγησης του έργου τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αμφισβητούν τη γενίκευση των κριτηρίων αξιολόγησης και μιλούν για κριτήρια διαφορετικής βαρύτητας ανάλογα με το περιβάλλον του σχολείου.

Από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι προβληματίζονται πάνω στο ζήτημα της αντικειμενικότητας ενώ επισημαίνουν τα στοιχεία που, κατά την γνώμη τους, συνεισφέρουν στη βελτίωση της εικόνας ενός σχολείου. Σύμφωνα με αυτά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση των μαθητών, η δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη αλλά και γενικότερα στο σχολείο, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα, η διάθεση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και γενικότερα η εξωστρέφεια του σχολείου και η σύνδεσή του με τις ανάγκες της κοινωνίας.

Σ10: «Οι επιδόσεις των μαθητών, δεν ξέρω πόσο είναι σαφές (αμφιβολία) αλλά φαίνεται κι αυτό. Το καλό κλίμα μέσα στην τάξη, κατά πόσο είναι ευχαριστημένα, αν έχουν την άνεση να ρωτήσουν, δεν τους μεταδίδεται κάποιος φόβος ή κάποια απέχθεια προς το μάθημα. Νομίζω ότι είναι κι αυτό ένα στοιχείο. Όταν το μάθημα συνδυάζεται και με άλλες επιπλέον δραστηριότητες. Να μην είναι μόνο το γνωστό μάθημα πάνω στο συγκεκριμένο βιβλίο και τίποτε άλλο».

Σ15: «Το έργο μου μέσα στην τάξη μπορεί καλύτερα να αξιολογηθεί από τον σχολικό σύμβουλο, αφού έλθει όχι μόνο μια αλλά περισσότερες φορές στην τάξη για να κρίνει συνολικά το έργο μας (εκπαιδευτικό - διδακτικό), ή ίσως από μια επιτροπή από την

δευτεροβάθμια εκπαίδευση που θα είναι καταρτισμένη σε παιδαγωγικά θέματα. Επίσης, μπορεί να αξιολογηθεί από τους μαθητές και μετά από τους γονείς τους και βέβαια και από τον διευθυντή όσον αφορά τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και μετά από τον σχολικό σύμβουλο για τις γνώσεις και την μεταδοτικότητά του».

Συμπερασματικά σχόλια

Επιχειρώντας να προσεγγίσουμε τα δεδομένα της έρευνας στο κεφάλαιο αυτό οδηγούμαστε στις παρακάτω ενδείξεις.

Πρώτον, ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται έτοιμοι να αποδεχθούν την αξιολόγηση του έργου τους, ενώ παράλληλα εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια με τα οποία θα διεξαχθεί. Ένα από τα ζητήματα στα οποία αναφέρονται είναι αυτό του ορισμού των αξιολογητών και ζητούν ανθρώπους καταξιωμένους με κύρος και επάρκεια στο αντικείμενό τους. Επισημαίνουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν υποβληθεί στη διαδικασία των εξετάσεων κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής τους ζωής κάτι που τους δίνει τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δουλειάς τους ενώ θεωρούν την αξιολόγηση ως μια πρακτική η οποία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δεύτερον, ασπάζονται την άποψη ότι η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμοσθεί με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού. Παράλληλα θεωρούν απαραίτητη την καλλιέργεια ενός κλίματος αξιολόγησης πριν από την ουσιαστική εφαρμογή της ενώ εκφράζουν την άποψη ότι η αξιολόγηση πρέπει να έχει βελτιωτικό χαρακτήρα και όχι χαρακτήρα τιμωρίας με μισθολογικές κυρώσεις.

Τρίτον, σχετικά με το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης δέχονται ότι όλοι οι διδάσκοντες, ενδυνάμει θέτουν στόχους και αποτιμούν το αποτέλεσμα του έργου τους. Επιπλέον, αναφέρουν ότι οι στόχοι αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με το υλικό της τάξης. Όσον αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης από τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι ο διευθυντής μπορεί να κρίνει πόσο τυπικοί είμαστε στα εκπαιδευτικά και γραφειοκρατικά μας

καθήκοντα με την προϋπόθεση ότι έχει το ίδιο κριτήριο για όλους. Εκφράζουν αμφιβολίες όμως για την κρίση του σχολικού συμβούλου κάτι που αποδίδουν στον πολύ μικρό αριθμό επισκέψεων στα σχολεία.

Τέταρτον, αναφορικά με τους τρόπους αξιολόγησης του έργου τους οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τον πολύπλευρο χαρακτήρα της διδασκαλίας και τη δυσκολία ορισμού αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης.

Με βάση τα συμπεράσματα αυτά μπορούμε να διατυπώσουμε τις παρακάτω βασικές υποθέσεις:

Πρώτον, ότι δεν αμφισβητείται η χρησιμότητα της αξιολόγησης και η σύνδεσή της με την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του έργου τους εφόσον βέβαια υπάρχουν δικλείδες ασφαλείας.

Δεύτερον, αναφορικά με το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αποτίμηση των στόχων τους αποτελεί ήδη μέρος του έργου τους. Σχετικά με την αξιολόγηση από το διευθυντή θεωρούν ότι μπορεί να κρίνει τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ανταπόκρισή τους σε γραφειοκρατικά θέματα ενώ προβληματίζονται για την αξιολόγηση από την πλευρά του σχολικού συμβούλου κάτι που συσχετίζουν με τον μικρό αριθμό επισκέψεων στα σχολεία.

Τρίτον, αναφέρονται στην «σχετικότητα» των τρόπων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοσθούν σε κάθε σχολική μονάδα. άποψη με την οποία συμφωνεί και ο Παπακωνσταντίνου(1992: 136).

Γ. Στόχοι και κριτήρια της Αξιολόγησης

α. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της επίσημης πολιτικής για την αξιολόγηση.

Προκειμένου να διερευνήσουμε την ανάγκη για αξιολόγηση στην εκπαίδευση σήμερα ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την γνώμη τους για τους λόγους για τους οποίους το Υ.Π. επιμένει στην παρούσα φάση να εφαρμόσει αξιολόγηση και την αντίληψή τους σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στη συνέχεια με βάση τους στόχους της επίσημης πολιτικής: α. την ποιοτική

αναβάθμιση της διδασκαλίας, β. την καλύτερη επίδοση των μαθητών και γ. την ισότητα των ευκαιριών ζητήσαμε την γνώμη τους για το ρόλο της αξιολόγησης σε σχέση με τους παραπάνω στόχους.

Από τις απαντήσεις που πήραμε διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει ένα αίσθημα φόβου που συνδέεται με την παρούσα δύσκολη οικονομική συγκυρία που βιώνει η χώρα ενώ θεωρούν ότι ο βασικός λόγος είναι να “ξεκαθαρίσει” ποιους εκπαιδευτικούς χρειάζεται πραγματικά και να προχωρήσει σε εκκαθαρίσεις. Δεν πιστεύουν ότι το Υ.Π. στην παρούσα φάση ξεκινά από αγνή προαίρεση, για να βελτιώσει το επίπεδο εκπαίδευσης στην Ελλάδα ούτε θεωρούν ότι η αξιολόγηση συνδέεται με θέματα βελτίωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσα από τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Σ2: «Εδώ υπάρχει σκοπιμότητα Είναι τακτική γενικότερη των τελευταίων ετών να στοχοποιήσεις μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, περικοπή μισθών, απολύσεις Εδώ κάποια σκοπιμότητα υπάρχει Δεν είναι εντελώς αγνές οι προθέσεις του υπουργείου».

Σ11: «Φαντάζομαι ότι έχει να κάνει με το γενικότερο οικονομικό κλίμα της εποχής, ε, το γεγονός ότι θέλει να κάνει τις λεγόμενες εκκαθαρίσεις».

Σ12: «Θεωρώ ότι βλέπει την εκπαίδευση να υποβαθμίζεται, προσπαθεί να εφαρμόσει διάφορα συστήματα δεν τα πετυχαίνει και βρίσκεται σε αδιέξοδο. Προσπαθεί να δώσει κίνητρα ή να αναγκάσει κάποιους καθηγητές να κάνουν καλύτερα το έργο τους και να βρει έναν τρόπο έτσι ώστε η παιδεία να αναμορφωθεί και να εξελιχθεί».

Σ14: «Το Υπουργείο Παιδείας επιμένει να κάνει αξιολόγηση όχι για να βελτιώσει την κατάσταση της παιδείας. Μακάρι να γινόταν γιαυτό. Δεν πιστεύω ότι το κάνουν για το καλό μας ή για το καλό της κοινωνίας. Απλά θέλουν να μας διώξουν».

Πιστεύουν ότι “η Ελλάδα της κρίσης” έχει ανάγκη από μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών και απολύσεις. Ενδιαφέρονται και επιζητούν στο μεγαλύτερό τους μέρος την διαδικασία κρίσης αλλά περισσότερο ενδιαφέρονται για τους “όρους”

αυτής της κρίσης, σε μια Ελλάδα που έχει σχολεία πολλών ταχυτήτων, διαφορετικά στην περιφέρεια και διαφορετικά στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση αν γίνει με σωστό τρόπο κάτι το οποίο έχει επισημανθεί και σε προηγούμενες ερωτήσεις.

Σχετικά με το ζήτημα της σύνδεσης της αξιολόγησης με τις μισθολογικές απολαβές ενός εκπαιδευτικού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει την αντίθεσή της και θεωρεί ότι τα όποια αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας πρέπει να χρησιμοποιηθούν «με ευαισθησία». Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντά ότι πρέπει να είναι συνδεδεμένη με την εξέλιξη αλλά όχι με τις μισθολογικές απολαβές. Θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να λειτουργήσει ως μια μορφή τιμωρίας και κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά πρέπει να αποτελέσει κίνητρο για βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερό τους μέρος φαίνεται να έχουν μια ιδεαλιστική αντίληψη για το επάγγελμά τους, η οποία δεν συνάδει με την άποψη ότι «δουλεύω περισσότερο ή λιγότερο και πληρώνομαι αντίστοιχα».

Σ2: «Θεωρώ ότι δεν πρέπει γιατί είναι δίκιο μαχαίρι.Δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να διασφαλισθεί εκεί η αντικειμενικότητα και κατά πόσο θα μπορέσει η αξιολόγηση να είναι έντιμη. Όχι δεν πρέπει να συνδέεται».

Σ4: «Αναμφίβολα είναι λίγο επικίνδυνο αυτό, αν και όταν γίνεται μια αξιολόγηση πρέπει να φθάσει σ' ένα αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα αυτό θα πρέπει ίσως να το διαχειρισθούμε με μεγάλη ευαισθησία. Δεν θα έλεγα ότι αποτελεί de facto ορισμό ότι κάποιος αξίζει και κάποιος άλλος δεν αξίζει. Αν το δούμε ανοιχτά θα δούμε πολύ συχνά να διαψεύδονται τα πράγματα, δεν σημαίνει τίποτε γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός κάνει την προσπάθειά του να παρέχει ένα έργο μέσα στην τάξη του. Εγώ πιστεύω στον εκπαιδευτικό. Με κάποιες εξαιρέσεις οι περισσότεροι άνθρωποι ενδιαφέρονται και θέλουν να παράγουν

Σ6: «είναι κάτι που θα δημιουργούσε πολλές εντάσεις.... Ένα καλό αποτέλεσμα θα ήταν να λαμβάνονται υπόψη εάν κάποιος θέλει να εξελιχθεί σε σχολικό σύμβουλο ή διευθυντή ή περιφερειακό διευθυντή για την υπηρεσιακή εξέλιξη. Στην αρχή μπορεί να γίνουν και κάποιες αδικίες γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχουν ασφαλιστικές δικλείδες».

Σ11: «Ε, όχι γιατί έτσι γινόμαστε υποχείρια, κατηγοριοποιούμαστε, αυξάνονται οι διαφορές μας, δεν το θεωρώ θετικό. Θα μας διασπάσει μέσα στο σύλλογο κι αυτό δεν είναι καλό γιατί αυτό θα βγει στα παιδιά, στα εκπαιδευτικά μας καθήκοντα, σε όλα».

Σ15: «Είχα ακούσει ακόμη την λέξη “κυρώσεις” μισθολογικές ή όσον αφορά την θέση μας, δεν ξέρω αν αυτό πρέπει να γίνει τόσο άμεσα. Πρέπει να χρησιμοποιηθούν με ευαισθησία και όχι τιμωρητικά. Όταν υπάρχει ένα πέπλο φόβου πάνω του θα είναι όλα επιτηδευμένα, θα θίγεται η ελευθερία του μέσα στην τάξη. Πρέπει να το δούμε σαν λειτούργημα και κατά πόσο ανταποκρινόμαστε σ’ αυτό».

Μια μειοψηφία εκπαιδευτικών θεωρεί την σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης και επαγγελματικής εξέλιξης ως κίνητρο για την βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας.

Σ3: «Πρέπει να είναι συνδεδεμένη με την εξέλιξη αλλά όχι με τις μισθολογικές μας απολαβές εκτός εάν γίνεται σε σχέση με ανθρώπους που δεν μπαίνουν μέσα στις τάξεις, είναι ανεπαρκείς και θα μπορούσαν να πάνε σε κάποιους άλλους τομείς, όχι τιμωρητικά σε σχέση με τον μισθό τους. Μιλάμε για το πρακτικό μέρος να μην κρατάει μια θέση στο σχολείο τη στιγμή που δεν μπορεί να ανταποκριθεί και να μπει μέσα στην τάξη».

Σ5: «Με την εξέλιξη ναι, με τις μισθολογικές απολαβές όχι. Το θεωρώ πάρα πολύ αγοραίο».

Στην ερώτηση σχετικά με την προετοιμασία και της ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση η πλειοψηφία απαντάει ότι θα ήθελαν ενημέρωση από τον διευθυντή και από τον σχολικό σύμβουλο και τη δυνατότητα να μπορούν να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε αυτή.

Σ2: «Μια στοιχειώδη ενημέρωση. Όχι πολλά πράγματα και ούτε χρειάζονται φοβερά σεμινάρια. Ενημέρωση που με εύληπτο τρόπο να με κάνει να καταλάβω πως ακριβώς θα λειτουργήσει και σε τι ακριβώς αποσκοπεί».

Σ5: «Πρώτα να λάβω μέρος στη διαδικασία που θα μπουν οι όροι, ως κλάδος. Μετά να ενημερωθώ με ακρίβεια για τους όρους αυτής της αξιολόγησης και να έχω ένα δικαίωμα

αν δεν μου αρέσει η διαδικασία να έχω μια παρέμβαση επ' αυτής. Δηλαδή αν με παρακολουθήσει ο σύμβουλος για μια ώρα και δω ότι δεν έχω φθάσει στο μάξιμουμ των δυνατοτήτων μου ή αν δεν μου αρέσει ο τρόπος που θα μπει στην τάξη να έχω και εγώ επ' αυτού ένα λόγο. Ακόμη και μια προηγούμενη ώρα που ο συνάδελφος θα αφήσει λίγο χαλαρά τα παιδιά μπορεί να καταστρέψει το δικό μου μάθημα. Μια επετειακή εκδήλωση ή ένας σχολικός αγώνας μπορεί να μου φέρει τα παιδιά στην τάξη με έναν διαφορετικό τρόπο που θα μου τα φέρει μια ήπια ώρα».

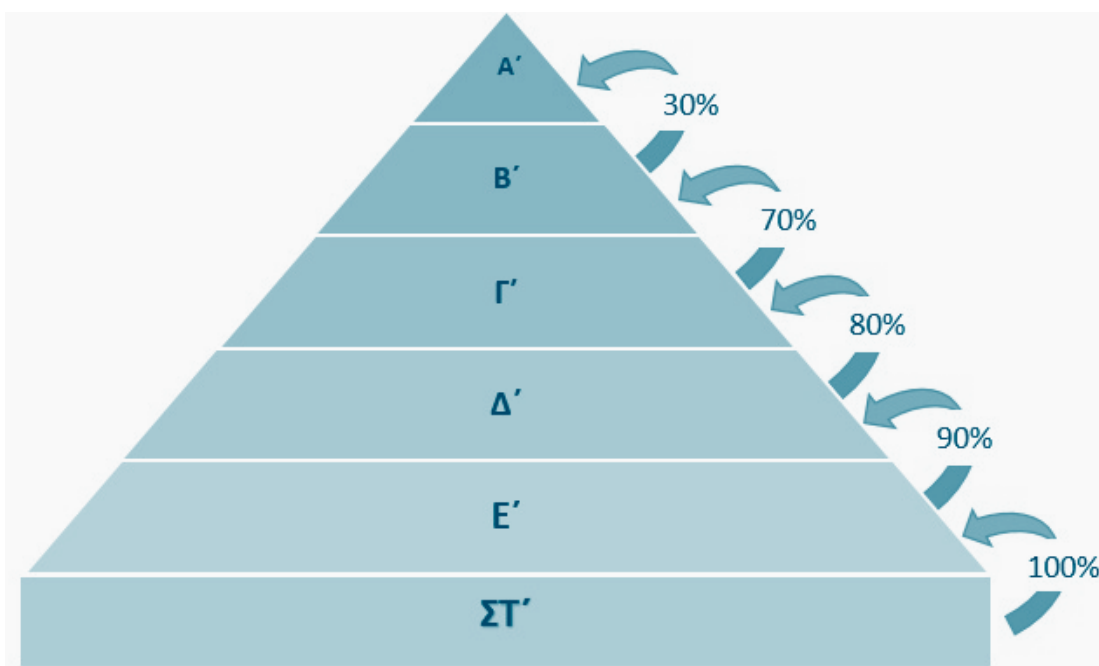
Σ8: «Οπωσδήποτε να υπάρχει ενημέρωση από τον σύμβουλο και κάποια προετοιμασία».

Σ14: «Δεν θεωρώ ότι χρειάζεται ιδιαίτερη προετοιμασία για να εφαρμοσθεί η αξιολόγηση. Αν ήθελε το Υ.Π. να έχει ικανούς εκπαιδευτικούς θα έπρεπε να γίνονται επιμορφώσεις που δεν γίνονται. Αυτή τη στιγμή ότι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός το κάνει μόνος του, δεν υπάρχει κάποια καθοδήγηση και ο σχολικός σύμβουλος παίζει απλώς διακοσμητικό ρόλο».

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αναφέρονται στην καλλιέργεια ενός κλίματος αξιολόγησης πριν από την ουσιαστική εφαρμογή του μέτρου με στόχο την ίδια τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τη μισθολογική καθήλωση τους στην περίπτωση που κάποιος κριθεί «ελλιπής», σύμφωνα με τον Ν. 4024 /2011, άρθρο 8, παρ. 4 που αναφέρεται στο ενιαίο μισθολόγιο, βαθμολόγιο μέσα στα πλαίσια της εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.

Στο παρακάτω διάγραμμα απεικονίζονται τα ποσοστά προαγωγής των εκπαιδευτικών από βαθμό σε βαθμό.



Διάγραμμα 2
(Ποσοστοποίηση προαγωγών)

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι το υπουργείο ξεκίνησε αρχικά με θετική διάθεση να βελτιώσει την κατάσταση στην παιδεία αλλά βλέποντας σήμερα τα προβλήματα στον ευρύτερο δημόσιο τομέα οδηγούνται στη σκέψη ότι υπάρχει η τάση να απαλλαγεί από τους καθηγητές που δεν χρειάζεται, ενώ στο σημείο αυτό αμφισβητούν “την ορθότητα της κρίσης” και “την αντικειμενικότητα” των αξιολογητών. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονίσουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού μόνο εάν συνδεθεί με προγράμματα επιμόρφωσης.

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα αυτής της έρευνας συνδέει την αρνητική αξιολόγηση με τη διαδικασία επιμόρφωσης και τις συστάσεις για ανατροφοδότηση και βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τον σχολικό σύμβουλο ενημέρωση σε συχνά διαστήματα με στόχο την παιδαγωγική τους επάρκεια και την αναβάθμιση του ρόλου τους στο σχολείο.

Τέλος μελετώντας το κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στη συνέντευξη θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε κάποια στοιχεία «νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας» για τη σύνδεση ανάμεσα στην απόκτηση εκπαιδευτικών προσόντων, χρήσιμων για την ένταξη στην αγορά εργασίας, με τις ατομικές ικανότητες και τα προσωπικά επιτεύγματα. (Σιάνου, 2005: 34). Οι

διαπιστώσεις όμως αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως γενικευμένα συμπεράσματα εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού των ερωτήσεων που τέθηκαν.

Συμπερασματικά σχόλια

Με βάση τα ευρήματά μας στο κεφάλαιο αυτό οδηγούμαστε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Πρώτον, ότι η διαμόρφωση ενός πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ένα πολύπλοκο θέμα. Οι στόχοι της επίσημης πολιτείας για την αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ζητήματα όπως την καλή γνώση του αντικειμένου, την ύπαρξη συμβουλευτικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων και τη διάθεση για επιμόρφωση. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι πίσω από την επίσημη άποψη του Υ.Π. υπάρχει η ανάγκη για μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών και απολύσεις.

Δεύτερον, συνδέουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού όχι όμως με τις μισθολογικές του απολαβές κάτι το οποίο θεωρούν ότι δεν συνάδει με την φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν τη σύνδεση της αξιολόγησης με μισθολογικές κυρώσεις και θεωρούν ότι πρέπει να συνδεθεί με προγράμματα επιμόρφωσης.

Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ζητούν ενημέρωση πριν από την εφαρμογή της αξιολόγησης και την καλλιέργεια ενός κλίματος που θα τους εισάγει στον θεσμό.

Αξιοποιώντας τα συμπεράσματα αυτά, μπορούμε να διατυπώσουμε δύο βασικές υποθέσεις:

Πρώτον, ότι οι επίσημοι στόχοι του Υ.Π. για την αξιολόγηση πρέπει να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας ενώ η αρνητική αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με προγράμματα επιμόρφωσης.

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν τη σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης και μισθολογικής εξέλιξης και ζητούν ενημέρωση και προετοιμασία πριν από την ουσιαστική εφαρμογή του θεσμού.

β. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την άποψη ότι η διαμόρφωση του πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα. Εντοπίζουν ζητήματα όπως αυτά της γνώσης του αντικειμένου τους, της επιδεξιότητας στη διδακτική προσέγγιση, της ύπαρξης συμβουλευτικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, της διάθεσης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και ανατροφοδότηση των στόχων τους, ώστε να καταστούν ικανοί να υιοθετήσουν νέες πρακτικές. Στα παραπάνω πρέπει να προστεθούν κάποια αναγκαία ποιοτικά χαρακτηριστικά στα οποία οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία όπως η διαφάνεια, η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας.

Σ1: «Πολύ δύσκολο. Δεν νομίζω ότι είναι ένα κριτήριο. Είναι πολλά πράγματα. Δεν μπορώ να τα διαχωρίσω. Το πρώτο θα ήταν να βγει η ύλη. Δεν νομίζω ότι είναι μόνο τα παιδαγωγικό ή μόνο το διδακτικό κομμάτι. Σίγουρα σχολείο είμαστε, το πιο σημαντικό είναι να καταφέρεις τα παιδιά να προσεγγίσουν την γνώση. Θα μπορούσε να είναι η καλή συνεργασία με τα παιδιά».

Σ4: «Τα κριτήρια είναι δύσκολο να ορισθούν με σαφήνεια, νομίζω, και προσπαθώντας να είμαι ευαίσθητη απέναντι σε αυτό το θέμα θα έλεγα ότι ένα κριτήριο είναι η καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου, η συνεργασία με τους συναδέλφους, η συνεργασία με τον διευθυντή, καλή συνεργασία και επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς, συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, νομίζω ότι αυτά είναι τα στοιχεία τα οποία θα έθετα. Το ζήτημα είναι αν τα κριτήρια μπορεί να είναι ενιαία για όλους. Εξαρτάται πάντα από το πού βρίσκεται ο εκπαιδευτικός».

Σ10: «Το πρώτο κριτήριο αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η δουλειά του μέσα στην τάξη. Αυτό φαίνεται και από τους μαθητές και από τους γονείς αν είναι ευχαριστημένοι. Κατά πόσο επίσης προσπαθεί να κάνει και άλλα πράγματα στο σχολείο. Να προωθεί το ίδιο το σχολείο και να αισθάνονται ευχαριστημένοι και οι ίδιοι οι μαθητές, κάποιες δραστηριότητες, κάποιες εκδηλώσεις που μπορεί να μην έχουν άμεση σχέση με το μάθημα, κάποιες διαθεματικές εργασίες, εξωσχολικές δραστηριότητες. Να προσπαθεί δηλαδή να

προσεγγίζει το μάθημά του από διάφορες οπτικές, σύνδεση με άλλα μαθήματα, συνεργασία με άλλους συναδέλφους και με τον διευθυντή με επίκεντρο το να αρέσει στα παιδιά, να διευρύνουμε τους ορίζοντες των μαθητών και ασφαλώς μετά βγαίνει και μια καλή εικόνα του σχολείου και οι γονείς ικανοποιούνται».

Παράλληλα όσον αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν διάφορα κριτήρια που, κατά την γνώμη τους, πρέπει να ληφθούν υπόψη. Στις απαντήσεις που δόθηκαν τονίζεται η διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στις σχολικές μονάδες. Όπως αναφέρεται (Day, 1999, Day, Kington, Stobart et al., 2006, Fullan, 1995, McLaughlin, 1993, Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011), η κουλτούρα που διαμορφώνεται σε κάθε σχολείο σχετίζεται με τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες των ατόμων στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού και εκδηλώνεται μέσω των μικροπολιτικών διαδικασιών που εντοπίζονται στη σχολική ζωή. Ένα μικρό ποσοστό αναφέρει σαν κριτήριο αξιολόγησης την επίδοση των μαθητών και την συσχετίζει με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Όλοι όμως οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την σημασία της προσαρμοστικότητας των κριτηρίων και μιλούν για κριτήρια διαφορετικής βαρύτητας ενώ ζητούν ενημέρωση και καλλιέργεια ενός κλίματος αξιολόγησης πριν από την εφαρμογή της.

Σ15: «Πρώτα απ' όλα λοιπόν θα πρέπει να δοθεί έμφαση στις γνώσεις του εκπαιδευτικού, μετά στην μεταδοτικότητα και την επαφή με τα παιδιά, την εγγύτητα με τα παιδιά, αν είσαι πρόθυμος να απαντήσεις στις ερωτήσεις τους, το υλικό που μοιράζεις στους μαθητές πόσο καλά το έχεις διαμορφώσει».

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση αν γίνει με σωστό τρόπο κάτι το οποίο έχει επισημανθεί και σε προηγούμενες ερωτήσεις.

Η αξιολόγηση με βάση την επίσημη πολιτική στοχεύει:

- Στην ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας
- Στην καλύτερη επίδοση των μαθητών
- Στην ισότητα των ευκαιριών

Οι ερωτώμενοι ζητήθηκε να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τους παραπάνω στόχους. Στο πρώτο ζήτημα σχετικά με τον παράγοντα που επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό το διδακτικό έργο αναφέρουν ότι η αναβάθμιση της διδασκαλίας δεν συνδέεται με την αξιολόγηση αλλά με άλλους παράγοντες όπως το μαθητικό υλικό του σχολείου, το σχολικό περιβάλλον, το ενδιαφέρον των μαθητών, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου αλλά και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαχείρισης της τάξης.

Σ1: «Το έργο μου επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός ότι δεν γνωρίζω σωστές τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Υπάρχουν μέρες που μπορώ να το διαχειριστώ καλά και άλλες που τα παιδιά θα με βγάλουν εκτός εαυτού. Θετικά το διδακτικό μου έργο επηρεάζεται από το γεγονός ότι έχω δικά μου παιδιά. Προσπαθώ να διδάξω σκεπτόμενη τα δικά μου παιδιά».

Σ2: «Αναλόγως την περιοχή, αναλόγως το σχολείο, αναλόγως την σχολική τάξη. Σ' άλλα σχολεία είναι οι κοινωνικές συνθήκες που παίζουν ρόλο, όσο και να προσπαθείς όταν τα παιδιά έχουν οικονομικά προβλήματα, κοινωνικά προβλήματα είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσει η διδασκαλία με τον ίδιο τρόπο. Πολλά πράγματα παίζουν ρόλο. Το σχολικό περιβάλλον, ο ίδιος ο διευθυντής, το κλίμα του σχολείου».

Σ3: «Ο παράγοντας που επηρεάζει το διδακτικό μας έργο είναι αυτή η απαξίωση (μιλάω για το λύκειο) του δημόσιου σχολείου και του εκπαιδευτικού. Αυτό πιστεύω ότι είναι ο σημαντικότερος παράγοντας και εξαρτάται από τον χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού να το διαχειριστεί».

Στο δεύτερο ζήτημα αναφορικά με την καλύτερη επίδοση των μαθητών από τις απαντήσεις που δόθηκαν συμπεραίνουμε ότι αμφισβητείται ο ρόλος της αξιολόγησης σε σχέση με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών ενώ δίνεται βαρύτητα στις ικανότητες του μαθητή και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζει τον ρόλο των κοινωνικών και οικονομικών κριτηρίων στη διαμόρφωση του κλίματος ενός σχολείου, ενώ επισημαίνεται η έννοια της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών για την δουλειά τους εάν δηλαδή τη θεωρούν επάγγελμα ή λειτούργημα.

Σ2: «Οι προσωπικές ικανότητες καταρχήν. Οι ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή. Δεύτερον είναι το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται. Τι ερεθίσματα του έχει δώσει. Η κοινωνική προέλευση, ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος, σε τι κατάσταση είναι. Ένα παιδί

με δυνατότητες αλλά χωρίς οικονομικές δυνατότητες είναι λίγο πιο πίσω από ένα παιδί αντίστοιχων ικανοτήτων αλλά με περισσότερες οικονομικές δυνατότητες. Παίζουν όλα ρόλο».

Σ7: «Νομίζω ότι το οικογενειακό περιβάλλον και το κατά πόσο μεγαλώνουν σε ένα ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον. Όταν τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια, ηρεμία μπορούν και να μάθουν πράγματα. Η οικογένεια είναι το κυριότερο. Σίγουρα και το σχολείο επηρεάζει, οι παρέες αλλά ένα καλό κλίμα στο σχολείο, και όταν έρχονται ευχάριστα και αυτό σίγουρα βοηθάει».

Σ15: «Το γνωστικό τους υπόβαθρο, το οικογενειακό τους περιβάλλον, οι αξίες που έχουν πάρει από την οικογένειά τους και από την άλλη το πώς εμείς οι ίδιοι τους καθοδηγούμε, τα προσωπικά διαβάσματα των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους».

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε λύκειο θα λέγαμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει ότι η επίδοση των μαθητών σχετίζεται άμεσα με τα ερεθίσματα που παίρνουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον και τα κίνητρα που τους δίνουν οι διδάσκοντες «διαπιστώθηκε επίσης σε εμπειρικές έρευνες ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών από τη μια μεριά και στη σχολική τους επίδοση από την άλλη» (Ξωχέλλης, 2006:24), με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια συγκεκριμένη αντίληψη για μαθήματα πρώτης κατηγορίας και άλλα τα οποία αγνοούν. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε λύκεια αναφέρονται στο ζήτημα της βαθμολογίας σε σχέση με τα ιδιωτικά σχολεία και στην πλασματική εικόνα ενός σχολείου όσον αφορά τις επιδόσεις ενώ τονίζουν ότι από το σημερινό σχολείο λείπει ο μέτριος μαθητής.

Σ5: «Α την πραγματική ή Β την πλασματική. Δηλαδή οι μαθητές μας φαίνονται όλοι αριστούχοι καθώς τελειώνουν το λύκειο. Αυτή η πελατειακή σχέση και αυτός ο λαϊκισμός βάλε στα παιδιά βαθμούς. Εν μέρει μας κρατάει δέσμιους το θέμα των ιδιωτικών σχολείων. Εφόσον εκεί οι βαθμοί μπαίνουν αφειδώς εμείς δεν μπορούμε να αφήσουμε τα παιδιά μας ακάλυπτα. Μόνο και μόνο γι' αυτόν τον λόγο παίρνουμε όλοι μέρος σ' αυτό το παιχνίδι. Σίγουρα όμως αυτό που βγαίνει σαν επίδοση δεν έχει καμιά σχέση με την πραγματική. Θεωρώ ότι σήμερα η επίδοση των μαθητών μας είναι πολύ διαφορετική. Χάσαμε τον μέτριο μαθητή. οι μαθητές είναι είτε άριστοι που καλπάζουν και πριμοδοτούνται από το οικογενειακό τους περιβάλλον ίσως και με τρόπους χωρίς δική μας συμμετοχή και είναι και μαθητές εντελώς αδιάφοροι που σέρνονται και ελπίζουν μέσα από αυτό το σαθρό σύστημα

να επιβιώσουν κάπου, να μπου σε σχολές με το 10, 12, 13. Θα βγουν αναγκαστικά γιατί θα τους βγάλουν και έχουμε ουσιαστικά μαθητές δύο (2) ταχυτήτων».

Σ12: «Πόσο καλά κάνεις την δουλειά σου και η δική τους η προσπάθεια εάν διαβάζουν αν αξιοποιούν αυτά που μαθαίνουν αλλά πολύ σημαντικός παράγοντας είναι και το οικογενειακό περιβάλλον, γιατί τα περισσότερα παιδιά έχουν πολλά προβλήματα στο σπίτι τους και δεν είναι εύκολο να συνδυάσουν και τα δύο και επηρεάζονται ψυχολογικά πράγμα που βγαίνει και στην τάξη αλλά και στις επιδόσεις τους».

Σ14: «Τα κίνητρα κυρίως που δίνουμε στους μαθητές μας. Δυστυχώς οι μαθητές το μόνο κίνητρο που έχουν είναι ο βαθμός και δεν θεωρώ ότι είναι ένα ασφαλές κίνητρο, και εκεί μπορούμε να πέσουμε σε παγίδες και οι μαθητές και εμείς».

Αντίθετα ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι σημαντικό ρόλο παίζει η ποιότητα του μαθήματος.

Σ5: «Θεωρώ ότι πέρα από οτιδήποτε άλλο είναι η προσωπική μας δουλειά. Μόνος σου γίνεσαι καλύτερος, μόνος σου γίνεσαι καθηγητής, γιατί το υπουργείο ποτέ δεν μας έδωσε δικαίωμα για μια ουσιαστική μετεκπαίδευση, μόνο αποσπασματικές κινήσεις γινόταν στις οποίες δεν συμμετείχε ο κλάδος, και άπαξ στη ζωή ενός εκπαιδευτικού».

Σ10: «Η επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την ποιότητα του μαθήματος που κάνουμε. Έναν μαθητή μπορείς να τον κερδίσεις ή να τον αποθαρρύνεις παντελώς. Έτσι η επίδοση εξαρτάται από το πόσο καλά κάνεις το μάθημά σου ή όχι, αλλά τα παιδιά έχουν και τα σκαμπανεβάσματά τους. Σε κάποια φάση μπορεί να έχουν όρεξη, σε κάποια όχι, είναι θέμα της ιδιοσυγκρασίας τους. Πρώτα το δικό μας χρέος και μετά η φάση που βρίσκονται οι μαθητές».

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γυμνάσια φαίνεται να τονίζουν περισσότερο τη σημασία του μαθήματος που κάνει ο εκπαιδευτικός, ενώ και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών δίνουν έμφαση στα κοινωνικά κριτήρια του σχολείου και της οικογένειας .

Σ2: «Αναλόγως την περιοχή, αναλόγως το σχολείο, αναλόγως την σχολική τάξη. Σ' άλλα σχολεία είναι οι κοινωνικές συνθήκες που παίζουν ρόλο, όσο και να προσπαθείς όταν τα παιδιά έχουν οικονομικά προβλήματα, κοινωνικά προβλήματα είναι πολύ δύσκολο να

λειτουργήσει η διδασκαλία με τον ίδιο τρόπο. Πολλά πράγματα παίζουν ρόλο. Το σχολικό περιβάλλον, ο ίδιος ο διευθυντής, το κλίμα του σχολείου».

Σ3: «Η επίδοση εξαρτάται πρωτίστως από άλλους παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον, από το σχολείο τι δυνατότητες έχει, τα κίνητρα που τους δίνει..... δημιουργούν ένα κοινωνικό υπόβαθρο και μια ενασχόληση του μαθητή με άλλα πράγματα εκτός σχολείου».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επίδοση των μαθητών μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και μέσα από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να πείσουν τα παιδιά για την αξία της παιδείας. Παράλληλα επισημαίνουν το ζήτημα της καλής συνεργασίας με τους γονείς.

Σ1: «Η οικογένεια βοηθάει πάρα πολύ η οικογένεια με την υποστήριξη της βοηθάει πολύ. Έχουμε παιδιά με ιδιαιτερότητες και εκεί βλέπεις αν οι γονείς θέλουν και μπορούν να συμπαρασταθούν».

Σ4: «Θεωρώ ότι η επίδοση εξαρτάται πρωτίστως από άλλους παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον, από το ίδιο το σχολείο τι δυνατότητες έχει, από το πόσα κίνητρα τους δίνει το σχολείο, όπως συμμετοχή σε προγράμματα κλπ. τα οποία δημιουργούν ένα κοινωνικό υπόβαθρο και μια ενασχόληση του μαθητή με άλλα πράγματα εκτός σχολείου. Όλα αυτά παίζουν κατά την ταπεινή μου γνώμη πολύ περισσότερο ρόλο από την ίδια την αξιολόγηση».

Σ10: «Με το να προσπαθούμε να βρούμε όποιον καλύτερο τρόπο μπορούμε να τους ενθαρρύνουμε, να τους κερδίσουμε, να τα προσεγγίσουμε, να ασχοληθούμε με τον καθένα προσωπικά, ποιο είναι το πρόβλημα του, γιατί υστερεί».

Συμπερασματικά σχόλια

Τα ευρήματα που σχολιάσαμε στο κεφάλαιο αυτό μας οδηγούν στα παρακάτω συμπεράσματα όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια τα οποία σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη σωστή αξιολόγηση του έργου τους.

Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο σχετίζονται άμεσα με την χωροταξική κατανομή του σχολείου και το κοινωνικό του περιβάλλον. Ως εκ τούτου μιλούν για την προσαρμοστικότητα των κριτηρίων με δεδομένη τη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στις σχολικές μονάδες. Επίσης, εκφράζουν την άποψη ότι πρέπει να υπάρχει διαφορετική βαρύτητα στους δείκτες αξιολόγησης. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την σύνδεση της αξιολόγησης με προγράμματα επιμόρφωσης.

Δεύτερον, θεωρούν ότι υπάρχει άμεση συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στα ερεθίσματα που παίρνουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζει την σημασία των κοινωνικών και οικονομικών κριτηρίων στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε λύκεια αναφέρονται στην πλασματική εικόνα που διαμορφώνεται σε σχέση με την βαθμολογία ενώ οι διδάσκοντες σε γυμνάσια αναφέρονται περισσότερο στην σημασία που έχει το μάθημα που κάνει ο εκπαιδευτικός.

Τρίτον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το κλίμα απαξίωσης του δημόσιου σχολείου μπορεί να ανατραπεί εάν πείσουμε τα παιδιά για την αξία της παιδείας και εάν στοχεύσουμε στην καλύτερη συνεργασία με τους γονείς.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικό περιβάλλον των σχολείων στοιχείο το οποίο συσχετίζουν και με το ενδιαφέρον ή την απαξίωση των μαθητών και με την ευρύτερη απόδοση τους.

γ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και ισότητα ευκαιριών στο σχολείο.

Αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης σε σχέση με την άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων οι εκπαιδευτικοί, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα μειώσει τις ανισότητες μεταξύ σχολικών μονάδων κάτι για το οποίο θεωρούν ότι ευθύνεται η χωροταξική κατανομή και το κοινωνικό περιβάλλον ενός σχολείου άποψη με την οποία συμφωνεί και ο Ξωχέλλης (2006: 23) επειδή «υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους παρέχονται»

Σ1: «Βλέπω ότι το δικό μας σχολείο, λόγω περιοχής, έχοντας χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο με γονείς που δεν ενδιαφέρονται, με διαφορά φέτος στα πρωτάκια, ένας έλεγχος μπορούσε να μείνει στο σχολείο και κανείς δεν ερχόταν να τον πάρει. Ίσως με κάποιες συγχωνεύσεις σχολείων, μεγαλώνοντας τη χωροταξική κατανομή, κάνοντας μεγαλύτερες σχολικές μονάδες και μεγαλώνοντας τη γκάμα της γειτονιάς. Δεν είναι τόσο ο καθηγητής, είναι τα παιδιά».

Σ2: «Σαφέστατα. Μια σχολική μονάδα στον Έβρο και μια σχολική μονάδα στο κέντρο της Αθήνας ή στα βόρεια προάστια δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία. Ούτε τα ερεθίσματα των παιδιών είναι τα ίδια, ούτε ο καθηγητής έχει τις ίδιες ευκαιρίες να κάνει κάτι εκτός σχολείου επιπλέον για τα παιδιά, ούτε την ίδια οικονομική δυνατότητα έχουν οι σχολικές μονάδες να κάνουν δράσεις για τα παιδιά. Αυτό που παραμένει ίδιο είναι η διάθεση του εκπαιδευτικού να εργασθεί και να προσφέρει. Δεν μπορεί να υπάρχει ισότητα ευκαιριών στα σχολεία».

Σ10: «Είναι ασφαλώς οι γεωγραφικοί παράγοντες, η χωροταξική κατανομή, τα σχολεία. (Διευκρίνηση) Δεν ξέρω αν θα μπορούσε η αξιολόγηση να κάνει κάτι στο θέμα των ανισοτήτων. Πάλι εγώ ρίχνω το βάρος σε μας. Δεν ξέρω αν ένας καθηγητής βρεθεί σε ένα κεντρικό σχολείο της πόλης είναι καλύτερος; νομίζω ο ίδιος. Αν υπάρχει όμως ο φόβος της αξιολόγησης, με το φόβο όπου και να βρεθεί θα προσπαθεί να γίνει καλύτερος αλλά θα πρέπει να είναι ο φόβος το βασικό κίνητρο. Δηλαδή σε ένα επαρχιακό σχολείο, εκεί δεν ελέγχομαι ενώ σ' ένα κεντρικό να έχω το φόβο του διευθυντή, της αξιολόγησης, της κοινωνίας. Δεν θα έπρεπε να υπάρχει. Τώρα αν η αξιολόγηση βοηθήσει σ' αυτό μέλλει να το δούμε».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν συνδέει τον στόχο για άμβλυση των ανισοτήτων μεταξύ σχολικών μονάδων και την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών με την εφαρμογή του νόμου για την αξιολόγηση, ενώ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα κοινωνικά κριτήρια που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο και στην ίδια την χωροταξική κατανομή του σχολείου. «Αυτό σημαίνει ότι οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού καθορίζονται κυρίως από τις αξιώσεις και προσδοκίες των «κοινωνικών ομάδων αναφοράς», που περιβάλλουν το σχολείο ή έχουν σχέση με αυτό» (Παπαναούμ, 1979, Κελπανίδης, 2002: 212-218, Ξωχέλλης,

2006: 47). Η τοποθέτηση των «εξαιρετικών» εκπαιδευτικών σε σχολεία που μειονεκτούν λόγω κοινωνικών ανισοτήτων δεν πιστεύουν ότι θα δώσει λύση στο πρόβλημα. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι οι κοινωνικές ανισότητες θα αντικατοπτρίζονται πάντα στο σχολείο, ενώ πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί πραγματικά να συνεισφέρει στην αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου του.

Σ1: «Όταν μιλάς για τρίτη λυκείου, τα σχολεία τα βάζεις σε μια κατηγορία με βάση τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά σε γυμνασιακό επίπεδο εστιάζεις περισσότερο στο έργο των καθηγητών, όχι μόνο σε σχέση με την τάξη αλλά και σε σχέση με προγράμματα εκτός τάξης».

Σ2: «Και από τα δύο. Σίγουρα σε ένα σχολείο και ειδικά στα λύκεια μετράει πολύ το ποσοστό των επιτυχόντων στις πανελλήνιες. Είναι κάτι που δημιουργεί θετικό αντίκτυπο στην κοινή γνώμη της περιοχής. Σε σχολικές μονάδες όπως γυμνάσια μετράει, γέρνει η πλάστιγγα στο κλίμα που βγάζει το σχολείο, οι παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ καθηγητών και παιδιών, αν υπάρχουν προγράμματα. Κι αυτά είναι σημαντικά».

Σ5: «Η άμβλυση των ανισοτήτων στις σχολικές μονάδες είναι η κορυφή του παγόβουνου. Ένα βαθιά κοινωνικό φαινόμενο και δεν λύνεται παίρνοντας καθηγητές και βάζοντας τους εκεί. Η Ελλάδα είναι πολλών ταχυτήτων, η περιφέρεια παρακμάζει, τα σχολεία της περιφέρειας κλείνουν. Αναγκαστικά εκεί πηγαίνουν οι νεότεροι συνάδελφοι που λειτουργούν μ' ένα διαφορετικό τρόπο. Τα ωράρια, οι διευθυντές, οι γειτονιές της πόλης μας. Δεν θα λυθεί το πρόβλημα παίρνοντας καθηγητές από εδώ – εκεί».

Σ6: «Αυτό έχει να κάνει με το οικογενειακό περιβάλλον εννοείται. Αυτό μπορεί να βελτιωθεί μέχρι ενός σημείου γιατί πάντα θα υπάρχουν περιοχές που οι μαθητές προέρχονται από καλύτερο κοινωνικό περιβάλλον, που προσέχουν τα παιδιά τους περισσότερο, τους κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα, έχουν ένα διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον με επισκέψεις σε μουσεία με βιβλιοθήκες. Αυτό μέχρι ενός σημείου μπορεί να αμβλυνθεί αλλά πλήρης ισότητα δεν θα υπάρξει ποτέ. Οι κοινωνικές διαφορές θα αντικατοπτρίζονται πάντα και στο σχολείο. Αυτό είναι κακό βέβαια αλλά έτσι είναι».

Συνάφεια υπάρχει επίσης ανάμεσα στη φήμη του σχολείου και στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το συγκεκριμένο σχολείο.

Σ1: «Δεν είναι ιδιαίτερα γνωστό το σχολείο. Είναι ένα σχολείο που παίρνει μαθητές από χαμηλή οικονομικά περιοχή. Οι γονείς δεν το προτιμούν. Υπάρχουν μεγάλοι δρόμοι γύρω του και οι γονείς προσπαθούν να πάρουν μετεγγραφές. Αυτό δηλώνει τη γνώμη που έχουνε. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχουν θετική γνώμη».

Σ13: «Παρά τις πολλές αδυναμίες του (παλιό χωρίς υλικοτεχνική υποδομή), είναι καταξιωμένο στη συνείδηση των περισσότερων γονέων, γιατί όλοι οι συνάδελφοι είναι φιλότιμοι και προσπαθούν για το καλύτερο, έχουμε έναν καλό λόγο για τα παιδιά τους και δεν υπάρχουν διενέξεις. Υπάρχει μια αγάπη».

Ειδικότερα, η φήμη που επικρατεί για ένα σχολείο σχετίζεται άμεσα με το έργο των καθηγητών αλλά και με τις επιδόσεις των μαθητών. Σύμφωνα με την άποψη της πλειοψηφίας αυτά τα δύο στοιχεία είναι αλληλένδετα.

Σ6: «Πιο πολύ νομίζω από το έργο των εκπαιδευτικών. Εάν εργάζονται σωστά οι εκπαιδευτικοί και οι επιδόσεις των μαθητών θα βελτιωθούνε, όταν οι εκπαιδευτικοί κάνουν δραστηριότητες, πηγαίνουν σε μουσεία, όταν μέσα στην τάξη επικρατεί καλό περιβάλλον και γίνεται σωστά το μάθημα αυτά μαθαίνονται από τους γονείς και πιστεύω ότι η θετική γνώμη αυξάνεται».

Σ8: «Πιστεύω ότι και τα δύο παίζουν σημαντικό ρόλο και οι μαθητές και το έργο των εκπαιδευτικών. Δηλαδή οι εργασίες που κάναμε, τα προγράμματα κατά πόσον ανταποκρίνονται τα παιδιά, κατά πόσο έχουν από το σπίτι την διάθεση τα παιδιά να συμμετέχουν».

Σ12: «Είναι αλληλένδετα το ένα με το άλλο».

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει επίσης ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και στην ίδια τη λειτουργία του σχολείου.

Σ3: «Βεβαίως. Καθοριστικά. Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο και αντίστοιχα ενισχύουν τα παιδιά τους».

Σ5: «Στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι γονείς απόντες. Περνάν απλώς να πάρουν έναν έλεγχο στη μέση της χρονιάς και δεν τους ξαναβλέπουμε. Ελάχιστοι από αυτούς είναι συνεργάτες μας και αυτό φαίνεται στα παιδιά τους. Είναι πολύ διαφορετικά μέσα στην τάξη. Αρκετοί από αυτούς είναι ανασταλτικός παράγοντας. Έρχονται κάνοντας παρεμβάσεις, θέλοντας να ελέγξουν μια ποινή, ένα βαθμό και ξαφνικά έχουμε γίνει όλοι παιδαγωγοί. Μια ειδικότητα που την μοιραζόμαστε με πολλούς».

Σ10: «Ναι. Οι γονείς επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου μου. Στο συγκεκριμένο σχολείο οι περισσότεροι γονείς είναι απλοί, δεν είναι παρεμβατικοί και εκτιμούν το επάγγελμα. Δεν υπάρχει η απαξίωση που έχω ακούσει ότι υπάρχει σε άλλα σχολεία».

Σ14: «Φυσικά ναι. Οι γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζουν την λειτουργία του σχολείου, και το επίπεδο της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, ο γονιός επηρεάζει σίγουρα».

Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι τα προσόντα του ιδανικού εκπαιδευτικού;

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω θεωρήσαμε σκόπιμο να υποβάλουμε στους εκπαιδευτικούς μια υποθετική ερώτηση σχετικά με τον προσδιορισμό των στοιχείων εκείνων που θα αξιολογούσαν οι ίδιοι εάν τους ζητούνταν να προσλάβουν έναν εκπαιδευτικό.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σκιαγράφησαν την εικόνα του ιδανικού εκπαιδευτικού στον οποίο απέδωσαν χαρακτηριστικά όπως :

- αγάπη για τα παιδιά,
- παιδαγωγική κατάρτιση,
- διδακτική επάρκεια,
- αίσθηση χιούμορ,

- σεβασμό απέναντι στα παιδιά αλλά και απέναντι στους συναδέλφους του,
- διάθεση να πειραματισθεί με καινούργιους τρόπους διδασκαλίας,
- να έχει υπομονή,
- να έχει ηθικές αξίες.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους στην τάξη συνθέτουν την εικόνα του ιδανικού εκπαιδευτικού στην οποία μπορεί να συνεισφέρει η αξιολόγηση με προϋποθέσεις. Όμως, αυτή η διαδικασία φαίνεται να μπορεί να αποδώσει μόνο όταν οι ίδιοι νοιώθουν ασφάλεια για τη διαδικασία και τα πρόσωπα (αξιολογητές). Την ίδια άποψη διαπιστώνουμε και στις έρευνες των Σφυρή (2006: 132) και Λώλη (2006: 127).

Παράλληλα αναφέρονται στον πολύπλευρο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τονίζουν την ιδιαίτερη φύση του επαγγέλματος τους.

Σ3: «Σίγουρα να είναι καταρτισμένος, να κατανοεί το υλικό των παιδιών της τάξης, να μπορεί να γίνει αποδεκτός. Η συνεργασία, η αποδοχή και φυσικά να μπορεί να προάγει το εκπαιδευτικό του έργο. Στην προσωπικότητά του ένα στοιχείο είναι η δικαιοσύνη, η αγάπη (ένα στοιχείο που το παραγκωνίζουμε), η κατανόηση, η διαλλακτικότητα, η δημοκρατικότητα, να τα αντιμετωπίζει με έναν τρόπο που να μπορεί να προάγει την προσωπικότητα του καθενός, ως άτομο. Μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά έρχονται με πάρα πολλά προβλήματα, ειδικά σήμερα. Πιστεύω ότι πρέπει να είμαστε και πάρα πολύ καλοί ψυχολόγοι, όχι ότι το έχουμε σπουδάσει, π.χ. χθες ζήτησα να μου περιγράψουν ένα πρόσωπο ή ένα κτίριο που τους αρέσει. Από τις απαντήσεις τους μπορείς να δεις ποια προβλήματα έχει, ποια άγχη έχει, όταν απαντάει ότι του αρέσει η τάξη γιατί είναι ζεστή και το αναφέρει πολλές φορές καταλαβαίνεις ότι έχει οικονομικά προβλήματα».

Σ4: «Θα ήθελα να έχει πολύ καλή γνώση του αντικειμένου του. Θα ήθελα να είναι ένας άνθρωπος ο οποίος ενδιαφέρεται συνέχεια να διευρύνει τις γνώσεις του. Όμως θα ήθελα μέσα σ' όλα αυτά να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που να τον βοηθάνε να ανταποκρίνεται σε πολλά περιβάλλοντα, να έχει υψηλή αίσθηση χιούμορ και βέβαια μεγάλη υπομονή για να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Σήμερα υπάρχει μεγάλη απαξίωση. Ένας εκπαιδευτικός για να καταφέρει να κάνει την

διαφορά πρέπει να μπορέσει να εμπνεύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του. Πρέπει να προσπαθήσει να έχει τη διάθεση να πάει την σκέψη του μαθητή λίγο παραπέρα».

Σ5: «Είμαι εντελώς ανίκανη για διοικητικό έργο οπότε δεν ξέρω αν θα 'χα το σωστό κριτήριο. Δεν ξέρω πραγματικά αν στην αρχική μου κρίση θα ήμουν σωστή. Θεωρώ όπως είτε και ο Σοφοκλής "αρχή άνδρα δείκνυσι" πρέπει και να δοκιμαστείς και ως διευθυντής, και ως εκπαιδευτικός για να έχεις ένα συμπέρασμα. Το να δεις το πακέτο των τυπικών προσόντων ενός συναδέλφου δεν λέει τίποτα. Πολλές φορές βλέπουμε ότι τα χοντρά πακέτα έχουν ένα πρόβλημα επικοινωνιακό μέσα στην τάξη. Άρα θα έλεγα επιστημονική επάρκεια και παιδαγωγικό χάρισμα».

Σ7: «Σίγουρα να είχε γνώσεις επαρκείς για το αντικείμενό του, αυτό είναι το βασικό, αλλά και συνέπεια, εργατικότητα, όρεξη για δουλειά, να είναι άνθρωπος με ηθικές αξίες, να είναι κοντά στα παιδιά, να συνεργάζεται. Πολλά έβαλα αλλά υπάρχουν και τέτοιοι».

Ο σχολιασμός των δεδομένων που αναφέραμε μας οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα:

Πρώτον, διαπιστώνουμε την προτεραιότητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο παιδαγωγικό μέρος του έργου τους και στη διάθεσή τους να ανταποκριθούν όσο γίνεται καλύτερα σε αυτό. Συνεπώς, δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει το διδακτικό τους έργο και θα μειώσει τις ανισότητες μεταξύ των σχολείων.

Δεύτερον, όσον αφορά τη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους κοινωνικούς παράγοντες του σχολείου διαπιστώνουμε ότι τους θεωρούν περισσότερο καθοριστικούς από την ίδια την επίδραση της αξιολόγησης. Πιστεύουν ότι το κοινωνικό περιβάλλον μιας οικογένειας ασκεί καθοριστική επίδραση στο ενδιαφέρον ή την απαξίωση που εκδηλώνουν οι μαθητές για το σχολείο.

Τρίτον, αναμένουν ότι η αξιολόγηση θα κινητοποιήσει τους μέχρι τώρα "βολεμένους", ενώ φοβούνται μήπως ακυρωθεί στην πράξη. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις απόψεις τους υπέρ της αξιολόγησης, ενώ ένα μικρό ποσοστό βλέπει την αξιολόγηση σαν "στοχοποίηση" του κλάδου.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο το οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί αφορά την σχέση της αξιολόγησης με την εικόνα του «καλού εκπαιδευτικού» στην οποία μπορεί να συνεισφέρει η αξιολόγηση με προϋποθέσεις. Στο σημείο αυτό οι

εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια στάση αντίφασης η οποία ίσως να αποτελεί «μέρος της ευρύτερης αντίφασης που περικλείει η εκπαιδευτική πολιτική»(Σιάνου,2003: 161).

Συμπερασματικά σχόλια

Τα ευρήματα που σχολιάσαμε στο κεφάλαιο αυτό μας οδηγούν στα παρακάτω συμπεράσματα όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών και στην άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ μαθητών και μεταξύ σχολικών μονάδων.

Πρώτον, το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, οι αξίες που έχουν πάρει από την οικογένειά τους και από την άλλη τα ενδιαφέροντά τους μπορούν να επηρεάσουν την επίδοσή τους και να τροφοδοτήσουν τη δημιουργία ανισοτήτων μεταξύ σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια είναι αυτά που διαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι κοινωνικές ανισότητες θα αντικατοπτρίζονται πάντα στα σχολεία.

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι η φήμη ενός σχολείου διαμορφώνεται όχι μόνο από τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και από το έργο των εκπαιδευτικών και τονίζουν ότι τα δύο αυτά στοιχεία είναι αλληλένδετα.

Τρίτον, αναφέρονται στην εικόνα του «καλού εκπαιδευτικού» στην οποία μπορεί να συνεισφέρει η αξιολόγηση με προϋποθέσεις όπως «η ορθότητα της κρίσης» και «η αντικειμενικότητα» των αξιολογητών.

Τα συμπεράσματα αυτά μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν ταυτίζονται με τους επίσημους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια αντίφαση υποστηρίζοντας από τη μια πλευρά την αξιολόγηση ως διαδικασία η οποία μπορεί να βελτιώσει το εκπαιδευτικό έργο ενώ από την άλλη διατηρούν μια επιφύλαξη όσον αφορά την εφαρμογή και τα αποτελέσματά της. Ειδικότερα, όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για τη σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης και ισότητας ευκαιριών μεταξύ σχολικών μονάδων, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να μειώσει

τις κοινωνικές ανισότητες και ότι αυτές πάντα θα αντικατοπτρίζονται στα σχολεία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάσαμε σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη φήμη ενός σχολείου. Σύμφωνα με αυτά το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών παίζει καθοριστικό ρόλο, κατά την άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, στις επιδόσεις τους και στη διαμόρφωση της φήμης του σχολείου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας την μελέτη μας θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε συνοπτικά τα συμπεράσματα που εξάγονται από την έρευνά μας. Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης στο ζήτημα της αξιολόγησής τους. Το θέμα της αξιολόγησης φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένο με την προώθηση του νέου μοντέλου διοίκησης, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αναβάθμιση του ρόλου τους αλλά και με την υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών εκ μέρους της επίσημης πολιτείας.

Θεωρούμε ότι η έρευνά μας υπόκειται σε περιορισμούς που έχουν σχέση με τον μικρό αριθμό συνεντεύξεων που πήραμε στην προσπάθειά μας να συγκεντρώσουμε ποιοτικά στοιχεία τα οποία επιτρέπουν την σε βάθος ανάλυση του αντικειμένου.

Το δείγμα των ερωτηθέντων αποτελείται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια της πόλης μας με εμπειρία στα ζητήματα εκπαίδευσης, ενώ ερωτήθηκαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν παράλληλα και στις δύο βαθμίδες σχολείων (γυμνάσιο – λύκειο). Μέσα από την έρευνά μας αναδεικνύονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο σχολείο και η άποψη που έχουν για το επάγγελμά τους.

Αξιόλογο εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια παραδοσιακή αντίληψη για το έργο τους το οποίο θεωρούν περισσότερο λειτούργημα παρά επάγγελμα. Δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο τους ως παιδαγωγού και παραβλέπουν το γραφειοκρατικό μέρος της δουλειάς τους. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί

χαρακτηρίζουν το έργο τους ως επάγγελμα κυρίως, όταν αναφέρονται στις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις της δουλειάς τους τομέα αξιολόγησης του έργου τους από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, κάνουν λόγο για λειτούργημα όταν αναφέρονται στο παιδαγωγικό και στο γνωστικό κομμάτι του έργου τους τομέα ευθύνης του σχολικού συμβούλου. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παλινδρομούν ανάμεσα σε δύο αντιλήψεις. Αυτή της αναγκαιότητας με βάση τις σύγχρονες συνθήκες για αξιολόγηση του έργου τους, θεωρία που σχετίζεται άμεσα με τον επαγγελματισμό τους και εκείνη του λειτουργήματος που αναφέρεται στη διάπλαση της ψυχής και του χαρακτήρα των μαθητών τους.

Όσον αφορά στο ζήτημα της ευθύνης που έχουν θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερη ευθύνη απέναντι στους μαθητές τους και δίνουν έμφαση στο παιδαγωγικό κομμάτι του έργου τους και στη διαμόρφωση, κατά το δυνατόν, σωστών προσωπικοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν θετική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης με προϋποθέσεις, ενώ φαίνονται επηρεασμένοι από τις εμπειρίες του παρελθόντος. Παρά τις όποιες ενστάσεις και τους προβληματισμούς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη της Υφαντή(2014: 16). ότι η αξιολόγηση αποτελεί «αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας ανανέωσης και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης ειδικά σήμερα που οι ραγδαίες επιστημονικές και τεχνοοικονομικές εξελίξεις απαιτούν συνεχή ενημέρωση όχι μόνο σε θέματα σχετικά με την ειδικότητά τους αλλά και σε θέματα παιδαγωγικής επάρκειας και διαχείρισης προβλημάτων στη σχολική τάξη».

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την σημασία και τον ρόλο της αξιολόγησης για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης υιοθετώντας αντίθετη στάση από αυτή των επίσημων συνδικαλιστικών φορέων. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ζητούν αξιολόγηση με κριτήρια που θα τους κάνουν να αισθάνονται ασφάλεια για τον ίδιο το θεσμό της αξιολόγησης και για τα πρόσωπα (αξιολογητές). Όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αυτοαξιολόγηση αναγκαία διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης του έργου τους.

Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών εκφράζεται και στην σχετική μελέτη του Ξωχέλλη (2006: 141) όπου αναφέρεται ότι: «η κουλτούρα του σχολείου, καθώς και η ικανότητα να κάνει η ίδια η σχολική μονάδα διάγνωση των αναγκών της δηλαδή να εντοπίζει και να λύνει προβλήματα και έτσι να αυτοβελτιώνεται» σχετίζεται άμεσα με την αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών. Όπως έχουν υποστηρίξει και οι (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκικος, 2005). οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι βελτιωτική του εκπαιδευτικού έργου και να μην έχει το χαρακτήρα τιμωρίας

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δεν συνδέουν την αρνητική αξιολόγηση με την επιβολή κυρώσεων όπως μισθολογική ή βαθμολογική στασιμότητα αλλά με την ανάγκη επιμόρφωσης. Επίσης τονίζουν το ρόλο της επιμόρφωσης όχι μόνο για την βελτίωση των αδυναμιών ενός εκπαιδευτικού αλλά και για τη δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ίδια άποψη εκφράζεται και από την Παπαναούμ στο (Υφαντή, 2014: 47) «η επιτυχής πραγματοποίηση της επιμόρφωσης συντελείται, όταν προάγεται η επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού, ώστε να γίνεται πιο αποτελεσματικός στο έργο του στο σχολείο».

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν επίσης ενδείξεις ότι ο παράγοντας που επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό το διδακτικό έργο είναι η απαξίωση των μαθητών απέναντι στη διαδικασία της μάθησης ενώ εκφράζουν επιφύλαξη εάν αυτή μπορεί να βελτιωθεί με την αξιολόγηση. Αντίθετα ο Παπακωνσταντίνου(2005) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ως κοινωνική διαδικασία «χρησιμοποιείται σήμερα και σκοπεύει να ενισχύσει τις ιδεολογικές λειτουργίες του σχολείου, οι οποίες υποστηρίζεται ότι έχουν σοβαρά αμφισβητηθεί και ουσιαστικά έχουν αποδυναμωθεί κυρίως στο επίπεδο της εκπαίδευσης(και επιμόρφωσης) των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής πράξης».

Μια άλλη παράμετρος αφορά τη στάση της οικογένειας στο ζήτημα της αξίας της παιδείας. Αυτή συσχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στα κοινωνικά κριτήρια που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο, στην διαφορετικότητα ανάλογα με τις κοινωνικές ομάδες που αποτελούν το περιβάλλον ενός σχολείου αναφερόμενοι έμμεσα στη διαφοροποίηση της Ελληνικής κοινωνίας και «στον

πλουραλισμό αξιών και προτύπων συμπεριφοράς» όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2006: 80).

Αναφορικά με τους κοινωνικούς παράγοντες θεωρούν ότι αυτοί διαμορφώνουν το περιβάλλον ενός σχολείου, προκαλούν ανισότητες μεταξύ σχολικών μονάδων και δημιουργούν τη φήμη ενός σχολείου με αποτέλεσμα η εικόνα που διαμορφώνεται να επηρεάζεται αντίστοιχα. Προκύπτει λοιπόν ένα «ζήτημα διαμορφωμένης κουλτούρας» των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο των κοινωνικών παραγόντων και τη φήμη ενός σχολείου.

Σημαντικό θεωρείται επίσης το ζήτημα της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με το θεσμό της αξιολόγησης έτσι ώστε αξιολογητές και αξιολογούμενοι να συνεργασθούν μέσα σ' ένα πλαίσιο σεβασμού και εμπιστοσύνης. Στόχος είναι η διαμόρφωση ενός κοινά αποδεκτού αξιολογικού συστήματος με αντικειμενικά και αδιάβλητα κριτήρια. Αυτά θα αποτελέσουν τα εργαλεία με τα οποία οι αξιολογητές θα κρίνουν τους αξιολογούμενους στην προσπάθεια να γίνει καλύτερη επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης και να διαμορφωθεί ένα σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο όλοι οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες θα συνεργάζονται αποτελεσματικά.

Οι εκπαιδευτικοί ζητούν αδιάβλητα και αντικειμενικά κριτήρια τα οποία θα ελαχιστοποιούν τη δυνατότητα υποκειμενικών κρίσεων. Ταυτόχρονα, συνδέουν την αξιολόγηση με την επιμόρφωση η οποία θεωρούν ότι θα αναδομήσει το ρόλο του σχολείου και θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς «να οριοθετούν τον εαυτό τους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο» (MacBeath, 2005: 27-28).

Παρά τις ενστάσεις και τους προβληματισμούς που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί εκ μέρους των εκπαιδευτικών και παρά τις άκαρπες απόπειρες εφαρμογής αξιολόγησης εκ μέρους της Πολιτείας οι εκπαιδευτικοί δεν ακυρώνουν τη χρησιμότητά της. Για να εφαρμοσθεί όμως μια αξιολόγηση η οποία θα είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς χρειάζεται να υπάρχει συναίνεση ανάμεσα στην Πολιτεία και την εκπαιδευτική κοινότητα και η καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης η οποία θα έχει ως στόχο την θεσμική ενίσχυση των εκπαιδευτικών μέσα από την αναδόμηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και του ρόλου του σχολείου. Σύμφωνα με τον Scriven (1981) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί

να είναι καταστροφική όταν οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται είναι κακής ποιότητας και οι αρχές για την άσκησή της ασαφείς (Good, Mulryan, 1990: 201).

Συνοψίζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση θα πρέπει να τονίσουμε ότι αυτές δεν είναι προσαρμοσμένες στις σύγχρονες θεωρίες διοίκησης της εκπαίδευσης οι οποίες συνδέουν την αξιολόγηση με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ενώ δέχονται την διαδικασία της αξιολόγησης προβληματίζονται όσον αφορά την εφαρμογή της εκφράζοντας αντίφαση η οποία μπορεί να υπαγορεύεται από τις πρακτικές του παρελθόντος ή από μια παραδοσιακή αντίληψη για το επάγγελμά τους η οποία δεν συνδέει την αξιολόγηση με την επαγγελματική εξέλιξη. Από την άλλη θεωρούν την επιμόρφωση περισσότερο ως «εύλογη συνέπεια» σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης παρά ως τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αμφισβητούν τους επίσημους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποσυνδέουν την αξιολόγηση από την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας τους, την καλύτερη επίδοση των μαθητών ή την ισότητα των ευκαιριών. Δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα προβληματίζονται για τις συνέπειες μιλώντας άλλοτε για επαγγελματική ανάπτυξη και άλλοτε για επαγγελματική χειραγώγηση μέσα από την ενίσχυση των έμμεσων μορφών ελέγχου στο έργο τους που αποτελεί στόχο του New Public Management. Από την άλλη προκύπτουν ενδείξεις ότι η αντίληψη που έχουν οι ίδιοι για το έργο τους είναι παραδοσιακή με τους εκπαιδευτικούς να τονίζουν περισσότερο το παιδαγωγικό κομμάτι του έργου τους το οποίο συνδέουν με την έννοια του λειτουργήματος και μια περισσότερο ιδεαλιστική προσέγγιση για το έργο τους. Σύμφωνα με τη Σιάνου(2003: 154) η διδασκαλία ως εργασία «ταυτίζεται με ιδεαλιστικούς σκοπούς, κυρίως με το καθήκον που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί να μεταδώσουν τη γνώση στις νέες γενιές και να συμβάλλουν, έτσι, στην ατομική και συλλογική πρόοδο». «Οι αντιφάσεις αυτές ίσως είναι αντανάκλαση των ευρύτερων αντιφάσεων που περικλείει η εκπαιδευτική πολιτική, με την οποία οι κυβερνήσεις προσπαθούν να λύσουν τα οξυμμένα και πολυσύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση» (Σιάνου, 2003: 157).

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας μας θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι τα στοιχεία που αναφέρθηκαν αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έως το τέλος του 2014. Με την αλλαγή της κυβέρνησης το ενδιαφέρον για αξιολόγηση φαίνεται να έχει ατονήσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Apple, M. (2001). Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποιά είναι η ερώτηση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 58.

Ανδρεαδάκης, Ν.(2006).“Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης”, Αθήνα.

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

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη ,Α., Σοφού, Ε., Κούτρα, Χ.,(2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,13,33.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Βεντούρης, Α.(2006).*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον φοιτητή: Πρόταση εργαλείου συλλογής πληροφοριών*, ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2013, από

<http://invenio.lib.auth.gr/record/100800/files/gri-2008-1081.pdf?version=1>

Γιοκαρίνης, Κ.Ν., (2000).*Ο σχολικός Σύμβουλος: εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Γκέκας, Β.,(2011).*Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ανακτήθηκε 8 Μαρτίου, 2015, από <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1252-aporseis-kai-antilipseis-ekpaideytikon-deyterovathmias>

- Γκότοβος, Α.** (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκρίτζιος, Β.** (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, 6.
- Γράβαρης, Δ., Παπαδάκης, Ν., Cowen, R.** (2005) *.Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Γρόλλιος, Γ.** (2001). *Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση* ανακτήθηκε 5 Ιουνίου, 2014, από <http://www.paremvasis.gr/old-site/ax/gg1.htm#a33>
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., Τζήκας, Χ.** (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στο: Κάτσικας, Χ./Καββαδίας, Γ.(επ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση : ποιος, ποιόν και γιατί*; σ.113-135. Αθήνα :Σαββάλας.
- Day, C** (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημαράς, Α.** (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, 2 τόμοι. Αθήνα: Ερμής .
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* .σ.251-252. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δ.Ο.Ε.** (1993). Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την Αξιολόγηση. Αθήνα: *Διδακταλικό Βήμα*, 1061, 3.
- Δούκας, Χ.** (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ.** (1999). *Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δουράνος, Γ.** (2012). *Ο εκσυγχρονισμός της Δημόσιας Διοίκησης. Οι πυλώνες που γενικά στηρίζουν και διασφαλίζουν ένα λειτουργικό και αποδοτικό- εκσυγχρονιστικό πλαίσιο*. Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου, 2014, από <http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/4874/1/Douranos.pdf>
- Ζαμπέτα, Ε.** (1990). Προβλήματα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Συστήματος και κοινωνικός Έλεγχος της Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 55.
- Ζμάς, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13 ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2014, από www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί. Κριτική θεώρηση, εθνογραφική διερεύνηση*. Αθήνα: τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδανός

Κάτσικας, Χ. , Θεριανός, Κ(2009). *Σύντομη ιστορία του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας*, ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου, 2014, από <http://ekpaideysi.espivblogs.net/?p=1679>

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καββαδίας, Γ. ,Κάτσικας, Χ. , Τσιριγώτης, Θ. (1993). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ποιός –ποιόν και γιατί*; Αθήνα: Εκπαιδευτικός Όμιλος –Αντιτετράδια.

Καββαδίας, Γ. (1992) *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή το άλλοθι για την υπηρεσιακή και ιδεολογική τους συμμόρφωση; Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 19.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδανός.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων –Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ.(2003). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κάτσικας, Χ, Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., Καββαδίας, Γ. (2008). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.

Κάτσικας, χ. & Καββαδίας, Γ.(2003).(επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιός ποιόν και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2000,β). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2002). *Το εγχειρίδιο του καλού εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ., Ποιμενίδου, Δ.** (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 44.
- Cohen , L.& Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.** (1999). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: κοινωνιολογική ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουζέλης, Γ.,**(1999). Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 50.
- Κουτούζης, Μ.**(1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2014, από www.alfavita.gr/arthron/ιτεμ-αξιολογηση-του-εκπαιδευτικου-εργου.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι.** (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική μονάδα στο: ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ, Α., ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ, Μ. & ΧΑΤΖΗΕΥΣΤΡΑΤΙΟΥ, Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τόμος Γ΄*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κρέκης, Δ.**(2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Ανακτήθηκε την 8 Μαρτίου, 2015, από http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf
- Κυριαζή, Ν.**(2006). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Ι.** (2009). (μετ. εργ.). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον “επιθεωρητισμό” στις διαπραγματεύσεις διαρκείας (1982-2009)» Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λεξικό κοινωνικών επιστημών, Unesco.** (1972), (τ.2, σ.732-736). Αθήνα: Νίκας-Τεγόπουλος
- Λώλης, Κ.** (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δ Δ/σης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αθηνών*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Macbeath, J. , Δελληγιάννη, Μ.(2005).*Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ.,(2009).Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,15,195-209.

Μαρκόπουλος, Ι., Λουριδάς, Π.(2010).Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στο *Επιστημονικό Βήμα*, 14- Δεκέμβριος 2010 ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2014, από

http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf

Μπάλιου, Ε. Μ., (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωση και στην Ελλάδα.* Αθήνα: [Μουρούσια].

Μαυρογιώργος, Γ.(1993^α). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ.149-151

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού,* στο: Κάτσικας, Χ. /Καββαδίας, Γ. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση –Ποιος, ποιόν και γιατί.* Αθήνα: Σαββάλας, σ.139-150.

Μαυρογιώργος, Γ.(2013)Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασηματική παρέμβαση- 7 κείμενα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2014, από www.alfavita.gr/arthra/7-κείμενα-για-την-αξιολόγηση-του-εκπαιδευτικού

Μπαγάκης, Γ.(επιμ.) (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαλωμένου, Α., & Διπλάρη, Χ. (2006). Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή-Προοπτικές, στο *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* κείμενα από τα πρακτικά 1^{ου} εκπαιδευτικού Συνεδρίου 12-14/5/06,38-50.Ιωάννινα.

Μπελέσης,Ι.,(2012).*Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α'βαθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Δ/ση Π.Ε. Αθήνας.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ανακτήθηκε 8 Μαρτίου, 2015, <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1234-i-axiologisi-toy-ekpaideytikoy-ergoy-oi-aporeis-ton>

- Μπουζάκης, Σ.** (2001). *Νεοελληνική εκπαίδευση(1821-1998): εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ.** (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα , δύο τόμοι*. Αθήνα : Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ.** (1981). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, περ. *Λόγος και Πράξη, 13-14*, 63-80.
- Νούτσος, Μπ.** (1983). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, σ.63-80 Αθήνα-Γιάννινα: Εκδόσεις «Δωδώνη».
- Νούτσος, Χ.** (1999). *Ιδεολογία και πολιτική στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 49*.
- Νούτσος, Χ.** (Φεβρουάριος-Απρίλιος 2001). στο “Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικοί: κάποιες απόψεις με ενδιαφέρον”. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, 57: 12*.
- Νούτσος, Χ.** (2004). *Προτείνω την απόλυσιν. Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19^ο αιώνα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε.** (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ο.Λ.Μ.Ε.** Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου , Πληροφοριακό Δελτίο Ο.Λ.Μ.Ε., τ.645/1995.
- Ο.Λ.Μ.Ε.** (2004). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Από τις επιλεκτικές πολιτικές στην παιδεία για όλους*. Πρακτικά 7^{ου} εκπαιδευτικού συνεδρίου. Θεσσαλονίκη 16,17 κ 18 Δεκεμβρίου 2004.
- Ο.Ο.Σ.Α.** (2009).
- Ο.Ο.Σ.Α.** (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*, ανακτήθηκε την 8 Δεκεμβρίου, 2014, από [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537_01_%CE%9F%CE%9F%CE%A3%CE%91%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20\(%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%9A%CE%A4\).pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537_01_%CE%9F%CE%9F%CE%A3%CE%91%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20(%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%9A%CE%A4).pdf)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανακτήθηκε 8 Οκτωβρίου, 2014, από www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανακτήθηκε 9 Οκτωβρίου, 2014, http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf

Παλιοκρασάς, Σ. (1997). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη Γαλλία, στο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.

Παπαδόπουλος, Π. (2012). *Αξιολόγηση σχολικών μονάδων στον Ευρωπαϊκό χώρο* ανακτήθηκε 7 Σεπτεμβρίου, 2013, από <http://www.slideshare.net/parispapadopouoos/ss-14243493>

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Εκπαιδευτικό Έργο και κατάρτιση Εκπαιδευτικών, στο Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων- Καθηγητών.

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

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση-Υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ-Τζίκια, Ζ. (2000). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*, ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.1.α, Έργο ΣΕΠΠΕ Θεσσαλονίκη, Action ΑΕ.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπασταμάτης, Α. (2001). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31, 37-64.*

- Πασιαρδής, Π.** (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκικρος, Α.,** (2005). «*Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*» Αθήνα: Έλλην.
- Ρέππας, Χ.** (1999). Εκπαιδευτική πολιτική και Αξιολόγηση. Σκέψεις πάνω στην πρόταση εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 52.
- Σαΐτης, Χ.**(2008). Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου, 2014, από <http://repository.edulll.gr/1093>. PDF
- Σιάνου, Ε.**(1992). Το νέο σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: επιστημονική ανανέωση ή επαγγελματική τυποποίηση των; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 18.
- Σιάνου - Κύργιου, Ε.**(2003). Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. *Ηπειρωτικά γράμματα*, Περίοδος Β', Έτος Β', 3, 151-162.
- Σιάνου - Κύργιου, Ε** (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σιάνου - Κύργιου, Ε.** (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιώχος, Ο.** (2008). *Η εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού: οι θέσεις των κομμάτων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού κατά την περίοδο 1990-2004*, μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σύντερ, Ζ.** (1981). *Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων*. Αθήνα: Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Σολομών, Ι.** (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σολομών, Ι.**(1999). (επιμ.), *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α.**(2004), *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική* .Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ.,** (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: εκδόσεις Διόνικος.

- Σύφαντος, Ν.**(2002). "Αξιολόγηση και "καλός" εκπαιδευτικός", στο Κάτσικας, Χ.& Καββαδίας, Γ (επιμ.) .) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος, ποιον και γιατί;* . Αθήνα: Σαββάλας.
- Σφυρής, Γ.**(2006). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και η συμβολή της στη βελτίωση της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης*, Ιωάννινα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσαρδάκης, Δ.** (1992). *Η Κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα: Σκαρβαβίος.
- Τσιάκαλος, Γ.**(1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός Ευρωπαϊκής τροχιάς;* . Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων –Καθηγητών.
- Τσιριγώτης, Θ.**(2002). Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στο Κάτσικας, Χ. &Καββαδίας, Γ.(επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση –Ποιος, ποιον και γιατί;* Αθήνα: Σαββάλας.
- Υφαντή, Α.**(2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για Ένα Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Υφαντή, Α.**,(2014). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Fischer, L.** (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Φράγκος, Χ.** (1991). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου, 10*.
- Χαϊδεμενάκου, Σ.**(2005) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας* ανακτήθηκε 8 Μαρτίου, 2015, από <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12 .pdf>
- Χανιωτάκης, Ν. & Καψάλης, Α** (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, *Επιστήμες της Αγωγής 2/2002*,27-36.
- Χαρακόπουλος, Κ.**(1998).*Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας* ανακτήθηκε 8 Μαρτίου, 2015, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10381#page/1/mode/2up>
- Hoyles, M. & Παπακωσταντίνου, Κ.** (1986). *Η πολιτική της παιδείας*. Αθήνα: Θεωρία.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Beck, U. (2000). The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity. *British Journal of Sociology*, retrieved July 5, 2014, [http://www.social-sciences-and-humanities.com/reading/Ulrich%20Beck%20-%20The%20Cosmopolitan%20Perspective%20-%20Sociology%20Of%20The%20Second%20Age%20Of%20Modernity%20\(2000%20British%20Journal%20Of%20Sociology\).pdf](http://www.social-sciences-and-humanities.com/reading/Ulrich%20Beck%20-%20The%20Cosmopolitan%20Perspective%20-%20Sociology%20Of%20The%20Second%20Age%20Of%20Modernity%20(2000%20British%20Journal%20Of%20Sociology).pdf)

Clarke, J., Gewirtz, S., Mclaughlin, E. (2000). *New Managerialism New Welfare*. London: Sage Publications Ltd.

Commonwealth Secretariat, (2002). *Current good practices and new developments in public sector service management*. London.

Darling-Hammond, L. & Millman, J.(1991).*The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. California: Sage Publications, Inc.

Europa, (2006). *Δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*. Retrieved September 7, 2014, from http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_el.htm

Eurydice,(2006).*Evaluation of schools providing Compulsory education in Europe*, retrieved October 9, 2013, from http://www2.eyliko.gr/htmls/eurydice/eurydice_1.aspx

Good, L.T. & Mulryan, C (1991).Teacher Ratings: A Call for Teacher Control and Self-Evaluation in *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. California: Sage Publications, Inc.

Greene, J. (2005).*Public administration in the new century. A concise introduction*. Wadsworth: Belmont USA.

Hargreaves, A(2000) Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A case study in Greece, *World Journal of Education*, v.1,n.1, April 2011, retrieved July 6, 2014, from

<http://www.sciedupress.com/journal/index.php/wje/article/viewFile/114/99>

Miles , M. B & Huberman, A. M (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Kremer - Hayon , L. (1993).Teachers Self Evaluation : Teachers in their own mirror, in *Evaluation in Education & Human Services* , 37.

MacBeath,J (1999).*Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.

Miles , M. B & Huberman, A. M (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Morley, L. & Rasool, N. (2000a) School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of Education. *Journal of Education Policy*, vol 15, no 2.Retrieved May 30, 2014, from <http://www.paremvasis.gr/old site/ax/gg1.htm>

Natriello, G. (1990).*Intended and Unintended Consequences: Purposes and Effects of Teacher Evaluation*, in *The New Handbook of Teacher Evaluation* by Millman J. & Darling-Hammond L. California USA: Corwin Press, Inc.

O. E. C. D. (1996). *Evaluating and reforming education systems*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris.

O. E. C. D. (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results from Talis*, retrieved November 20, 2012,

<https://books.google.gr/books?id=QIm5i43lubcC&pg=PA140&lpg=PA140&dq=Caldwell,2002+for+teachers+professional+development&source=bl&ots=rBR62AHs14&sig>

≡

Olssen, M., Codd,j., O'Neill, A.-M. (2006). *Education Policy. Globalization, Citizenship & Democracy*. London: Sage Publications

Ozga, J. & Lawn, M. (1981). *Teacher's professionalism & class. A study of organized teachers*. London: The Falmer Press.

Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Peterson, D. K (2000). *Teacher evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*, 2nd edition, California: Corwin Press, retrieved June 5, 2014, from [https://books.google.gr/books?id=5GbLTU6LSqUC&pg=PA18&dq=%28mclaughlin,+1990+:+404%29.&hl=el&sa=X&ei=5_6iVJj0H8j_Uo-KgcgL&ved=0CCUQ6AEwAQ#v=onepage&q=\(mclaughlin%2C%201990%20%3A%20404\).&f=false](https://books.google.gr/books?id=5GbLTU6LSqUC&pg=PA18&dq=%28mclaughlin,+1990+:+404%29.&hl=el&sa=X&ei=5_6iVJj0H8j_Uo-KgcgL&ved=0CCUQ6AEwAQ#v=onepage&q=(mclaughlin%2C%201990%20%3A%20404).&f=false)

Pollitt, C., Putman, K., Birchall, J., (1998). *Decentralising public service management*. Basingstoke: Macmillan.

Rhoton, J., Bowers, P., Shane, P., (2001). *Professional Development: Planning and Design*. U.S.A: NSTA Press, retrieved October 3, 2014, from [https://books.google.gr/books?id=BTb52Gs8j3IC&pg=PA95&lpg=PA95&dq=%28Huberman,+1992+%29.&source=bl&ots=lguANP7P2I&sig=KxGuNetkemEO70rNDz5VEllLpY&hl=el&sa=X&ei=f4atVO3ICIKuOKePgJgF&ved=0CCcQ6AEwATgK#v=onepage&q=\(Huberman%2C%201992%20\).&f=false](https://books.google.gr/books?id=BTb52Gs8j3IC&pg=PA95&lpg=PA95&dq=%28Huberman,+1992+%29.&source=bl&ots=lguANP7P2I&sig=KxGuNetkemEO70rNDz5VEllLpY&hl=el&sa=X&ei=f4atVO3ICIKuOKePgJgF&ved=0CCcQ6AEwATgK#v=onepage&q=(Huberman%2C%201992%20).&f=false)

Shinkfield, A., Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation. Guide to effective practice*. U.S.A: Kluwer Academic Publishers, retrieved September 8, 2014, from <https://books.google.gr/books?id=dhMUvlurKJwC&pg=PA245&dq=Contract+plans:A+professional+growth+oriented+approach+to+evaluating+teacher+performance&hl=el&sa=X&ei=F7suVaXGHdjxavSvgLgE&ved=0CCCEQ6AEwAA#v=onepage&q=Contract%20plans%3Aprofessional%20growth%20oriented%20approach%20to%20evaluating%20teacher%20performance&f=false>

Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21 (2), 131-151.

Taylor, S., Ruzvi, F., Lingerd, B., Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.

Whitty, G. (2006). *Making sense of education policy*. London: Sage Publications Ltd.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Φύλο:

A2. Ειδικότητα:

A3. Βαθμίδα σχολείου που υπηρετείτε:

A4. Έτη υπηρεσίας :

A5. Σπουδές :

A6. Επιμόρφωση :

B. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥΣ

1. α. Ποιο είναι ακριβώς το έργο σας;

β. Θεωρείτε ότι είναι ένα επάγγελμα με την κλασική έννοια του όρου ή είναι περισσότερο λειτούργημα;

γ. Στο πλαίσιο αυτού του έργου ποια είναι κατά την γνώμη σας η ευθύνη και οι υποχρεώσεις που έχετε ;

δ. Τι περιμένει από εσάς ο διευθυντής του σχολείου;

ε. Τι περιμένει κατά την γνώμη σας η κοινωνία από εσάς;
Σε ποιόν πιστεύετε ότι έχετε μεγαλύτερη ευθύνη;

2 .Νοιώθετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε επαρκώς στις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της εργασίας σας; Αν ανταποκρίνεστε σε τι οφείλεται αυτό; Αν δεν ανταποκρίνεστε σε ποιους παράγοντες οφείλετε αυτό ;

Γ. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Το τελευταίο διάστημα το Υ.Π. δήλωσε την απόφασή του να εφαρμόσει αξιολόγηση:

α. Ποια είναι γενικά η γνώμη σας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

β. Πιστεύετε ότι πρέπει να εφαρμοσθεί; Γιατί ναι; Γιατί όχι;

2. α. Αν εφαρμοσθεί τι πιστεύετε για την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση από τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο;

β. Ποια πρέπει να είναι τα κριτήρια;

γ. Πως θα μπορούσε να αξιολογηθεί το έργο σας στην τάξη;

δ. Τι είδους προετοιμασία θα θέλατε να έχετε για να εφαρμοσθεί η αξιολόγηση;

ε . Πρέπει η αξιολόγηση να είναι συνδεδεμένη με την εξέλιξη και τις μισθολογικές σας απολαβές; Γιατί ναι ; Γιατί όχι ;

ζ. Πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

3 . Η αξιολόγηση με βάση την επίσημη πολιτική συνδέεται :

α. με την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας. Ποιος παράγοντας κατά την γνώμη σας, επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό το διδακτικό σας έργο ;

β. με την καλύτερη επίδοση των μαθητών .

β. 1 Ποιοί παράγοντες επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών σας;

β.2 Πως θα μπορούσε να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών ;

β.3 Είναι κατάλληλες οι συνθήκες στο σχολείο σας για να πετύχετε τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σας;

γ. με την ισότητα των ευκαιριών. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται η άμβλυση ανισοτήτων μεταξύ μαθητών και μεταξύ σχολικών μονάδων;

Ανάλογα με τη ροή της συζήτησης ετέθησαν στους εκπαιδευτικούς οι παρακάτω ερωτήσεις:

α. Γιατί θεωρείς ότι το Υ.Π. επιμένει τόσο να μας αξιολογήσει;

β. Πιστεύεις λοιπόν ότι στην παρούσα φάση ο στόχος είναι η βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού; Θα κάνει κάποιο καλό στο έργο μας;

γ. Ποια είναι η γνώμη που επικρατεί στην ευρύτερη κοινωνία για το σχολείο σας;

δ. Αν είχατε τη δυνατότητα να προσλάβετε έναν καθηγητή στη θέση σας ποια θα θέλατε να είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του;