



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

**Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις,
Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη
Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.**

ΑΝΔΡΙΑΝΑ ΦΑΤΟΥΡΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Λέξεις κλειδιά	5
Τα σχολεία χτίστε!	6
Εισαγωγή	7
Διεπιστημονικές διαστάσεις της αξιολόγησης.....	10
Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης	10
Αντι-αυταρχική εκπαίδευση	11
Κριτική – χειραφετική παιδαγωγική.....	14
Η θεωρία του fixed και του growth mindset.....	15
Τα είδη της αξιολόγησης	17
Διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment).....	17
Τελική αξιολόγηση (summative assessment)	18
Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	19
Ο θεσμός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.....	19
Προϋποθέσεις μιας ορθά δομημένης διαδικασίας αξιολόγησης.....	21
<i>Επιμόρφωση αξιολογούμενων εκπαιδευτικών</i>	21
<i>Αξιολόγηση βασισμένη σε πρότυπα</i>	23
<i>Αξιολόγηση μέσα στο σχολικό πλαίσιο</i>	25

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

<i>Διδακτικά πρότυπα</i>	26
<i>Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης</i>	28
<i>Συνεργατικές πρακτικές – συνεργατική διάθεση</i>	29
<i>Εμπειρογνωσία – αξιολόγηση από ομότιμους (peers)</i>	32
<i>Σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών</i>	34
<i>Ελαχιστοποίηση εξωτερικών εμποδίων</i>	35
<i>Δεθνείς πρακτικές</i>	37
<i>Η αξιολόγηση στις ΗΠΑ</i>	37
<i>Η αξιολόγηση στην Φινλανδία</i>	39
«Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε...» Ιστορική αναδρομή στις προσπάθειες θεσμοποίησης της αξιολόγησης από την Ελληνική Πολιτεία	41
Η εφαρμογή της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο	45
Μεθοδολογία της έρευνας	52
Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων	52
Συμμετέχοντες	55
Στατιστικός πίνακας με δημογραφικά και ερευνητικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	56
Αποτελέσματα Α' πίνακα: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση	56
Αποτελέσματα Β' πίνακα: Αντιδράσεις και αίτια αντίστασης στην τρέχουσα αξιολόγηση	61

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Αποτελέσματα Γ' πίνακα: Συμβολή της αξιολόγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση...	68
Αποτελέσματα Δ' πίνακα: Προτάσεις για βελτιωτικό σύστημα αξιολόγησης	74
Συζήτηση.....	81
Συμπέρασμα.....	99
Βιβλιογραφία	103

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Περίληψη

Η εργασία αυτή εξετάζει το ισχύον σύστημα αξιολόγησης και τον ρόλο του στη βελτίωση του παρεχόμενου Εκπαιδευτικού Έργου προς όφελος του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Εξετάζει επίσης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σύστημα της αξιολόγησης, τα αίτια αντίδρασής τους απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης και τέλος προτείνει τρόπους διαμόρφωσης ενός συστήματος αποδεκτού από τους εκπαιδευτικούς, το οποίο θα προάγει αφενός το εκπαιδευτικό τους έργο, και αφετέρου την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα και το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης για να συλλεχθούν δεδομένα από εν ενεργεία καθηγητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ανατροφοδότησης σε ένα αποδοτικό σύστημα αξιολόγησης ούτως ώστε η αξιολόγηση να συμβάλει θετικά στο παρεχόμενο διδακτικό έργο και την επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Εκφράζονται όμως ανησυχίες όσον αφορά στη δίκαιη και πρακτική εφαρμογή της τρέχουσας αξιολόγησης. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να δίνει προτεραιότητα στη Διαμορφωτική αξιολόγηση, στη συνεχή υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη, προωθώντας συνεργατική κουλτούρα στον χώρο του σχολείου. Στο τέλος γίνονται προτάσεις ενδυνάμωσης του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης ώστε να ευθυγραμμιστεί με το ανθρωπιστικό και ιδεαλιστικό όραμα για την εκπαίδευση σύμφωνα με το οποίο, το σχολείο αποτελεί χώρο φωτός, αλήθειας, δημιουργίας και πνευματικής καλλιέργειας.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, παρεχόμενο διδακτικό έργο, διαμορφωτική αξιολόγηση, τελική αξιολόγηση, κουλτούρα, επαγγελματική ανάπτυξη.

Τα σχολεία χτίστε!

Με τη φλόγα που ψένει και που πλάθει,
με της καρδιάς τη φλόγα, με του Λόγου
τη δύναμη, ξεσκέπαστα, καθάρια,
και με τα χέρια, και με τα μαχαίρια,
τον τόπο πάρτε.

Κάτου σημάδια που έμπηξε το Ψέμα!
Τα ταξίματα φέρτε στις Αλήθειες
της ιερής το βωμό και τα σφαχτάρια.
Στον τόπο απάνου όχι πολέμων κάστρα·
τα σκολειά χτίστε!

Λιτά χτίστε τα, απλόχωρα, μεγάλα,
γερά θεμελιωμένα, από της χώρας
ακάθαρτης, πολύβοης, αρρωστιάρας
μακριά μακριά τ' ανήλιαγα σοκάκια,
τα σκολειά χτίστε!

Και τα πορτοπαράθυρα των τοίχων
περίσσια ανοίχτε, να 'ρχεται ο κυρ Ήλιος,
διαφεντευτής, να χύνεται, να φεύγει,

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

ονειρεμένο πίσω του αργοσέρνον-
τας το φεγγάρι.

Γιομίζοντάς τα να τα ζωντανεύουν
μαϊστράλια και βοριάδες και μελέμια
με τους κελαηδισμούς και με τους μόσκους·
κι ο δάσκαλος, ποιητής· και τα βιβλία
να είναι σαν κρίνα.

Κωστής Παλαμάς,

24 του Απρίλη 1910

Εισαγωγή

Ελάχιστα πράγματα στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι τόσο εκρηκτικά και να προκαλούν τόσες εντάσεις, ενστάσεις και αμφισβητήσεις όσο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κι ενώ όλοι συμφωνούν ότι ο γενικός στόχος είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης προς όφελος κυρίως των ανήλικων συμμετεχόντων αυτής της συνθήκης, παρόλα αυτά παραμένει ένα θέμα φλέγον και αμφιλεγόμενο. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να διασφαλίσει και να βελτιώσει την ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου προς τους μαθητές (Bolton, 1973). Ο Bolton (1973) επισημαίνει τις ακόλουθες λειτουργίες στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να εκπληρώσει τον σκοπό της.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

α) Να βελτιωθεί η διδασκαλία μέσω του εντοπισμού τρόπων αλλαγής των διδακτικών συστημάτων, περιβαλλόντων ή συμπεριφορών.

β) Να παρασχεθούν πληροφορίες που θα οδηγήσουν σε τροποποίηση των τοποθετήσεων, όπως μετακινήσεις σε άλλες θέσεις, προαγωγές και απολύσεις.

γ) Να προστατευτούν οι μαθητές από την ανεπάρκεια και οι εκπαιδευτικοί από αντιεπαγγελματίες διοικητικούς.

δ) Να επιβραβεύεται η άριστη απόδοση.

ε) Να τεκμηριώνεται η διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικών του σχολικού συστήματος.

στ) Να παρέχεται η βάση για τον επαγγελματικό σχεδιασμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Μελετώντας τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ποιοι είναι οι βασικοί σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και αναγνωρίζουμε τη σημασία που έχει μια καλά σχεδιασμένη διαδικασία αξιολόγησης στο Εκπαιδευτικό σύστημα. Μια διαδικασία που πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα υποστηρικτικό εργαλείο για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι στόχοι που αναφέρει ο Bolton (1973) αφορούν τους εκπαιδευτικούς προσωπικά και ατομικά καθώς κάνει λόγο για επαγγελματική ανάπτυξη, επιβράβευση, προαγωγές αλλά αφορούν και το σύστημα της εκπαίδευσης γενικότερα καθώς αναφέρεται σε βελτίωση διδακτικών πρακτικών, προστασία των μαθητών και ενίσχυση της αξιοπιστίας του συστήματος επιλογής. Το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει φέρει ευθύνη απέναντι στους τελικούς αποδέκτες της εκπαίδευσης, τους μαθητές.

Δεδομένων των ανωτέρω, για ποιο λόγο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παραμένει ακόμα και σήμερα, 52 χρόνια μετά, αμφιλεγόμενη και διασπαστική; Στις περισσότερες των περιπτώσεων οι ενστάσεις προκύπτουν στον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία της αξιολόγησης

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

υλοποιείται. Αναμφισβήτητα, ο σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει να ληφθούν υπόψη αναρίθμητες συνθήκες και δεδομένα ξεκινώντας από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και τελειώνοντας με τη δυσπιστία τους απέναντι στους διεκπεραιωτές της αξιολόγησης, τους Συμβούλους και τους Διευθυντές.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση του διδακτικού έργου καθώς τείνει να εντοπίζει ισχυρά και αδύνατα σημεία στο έργο του εκπαιδευτικού, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά του. Μέσω της αναβάθμισης της διδακτικής διαδικασίας ενισχύονται και οι μαθητές οι οποίοι είναι και οι βασικοί πρωταγωνιστές όλης αυτής της διαδικασίας και συνάμα προστατεύονται, καθώς μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης διασφαλίζεται ότι οι μαθητές διδάσκονται από επαγγελματίες κατάλληλους και επαρκείς. Μέσω της παρεχόμενης ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να αποκτήσουν ενδεχομένως κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και αναστοχασμού.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να ανιχνεύσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο θέμα της ατομικής τους αξιολόγησης.

Στόχοι είναι:

Να ερευνηθεί

α) Ποιο νόημα δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση.

β) Ποιοι είναι οι κύριοι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε θετική ή αρνητική στάση απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης.

γ) Πώς οδηγεί η αξιολόγηση στην αναβάθμιση του παρεχόμενου διδακτικού έργου προς όφελος των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

δ) Πώς μπορεί να διαμορφωθεί ένα σύστημα αξιολόγησης αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς, το οποίο θα προάγει την επαγγελματική τους ανάπτυξη και διδακτική τους βελτίωση.

Διεπιστημονικές διαστάσεις της αξιολόγησης

Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης

Το Κίνημα της Προοδευτικής εκπαίδευσης των ΗΠΑ υπήρξε ένα από τα πλέον επιδραστικά παιδαγωγικά ρεύματα του 20ου αιώνα. Κύριος εκφραστής ήταν ο διακεκριμένος Αμερικανός Φιλόσοφος, Κοινωνιολόγος και Παιδαγωγός John Dewey. Το κίνημα εμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα και αρχές του 20ου αιώνα στις ΗΠΑ οι οποίες ταλανίζονταν από έντονες κοινωνικές αλλαγές λόγω της ραγδαίας εκβιομηχάνισης της χώρας, της αστικοποίησης, των μεταναστευτικών εισροών. Όλα αυτά οδήγησαν στην ανάγκη για μια πιο δημοκρατική κοινωνία. Ως εκ τούτου, η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική εκπαίδευση κρίθηκε ακατάλληλη και ανεπαρκής στο πλαίσιο που όριζαν οι καινούργιες ανάγκες μιας σύγχρονης κοινωνίας (Cremin, 1961). Η εκπαιδευτική θεωρία που ανέπτυξε ο Dewey βασίζεται στον πραγματισμό και στη δημοκρατική συμμετοχή. Το παιδί μαθαίνει βιωματικά, ενεργά, συνεργάζεται, συζητά, αποφασίζει. Ο δάσκαλος διαμορφώνει τη διδασκαλία του γύρω από τις ανάγκες του παιδιού, τα ενδιαφέροντά του, τις εμπειρίες του. Δεν είναι πλέον μόνο μεταφορέας της γνώσης αλλά καθοδηγητής της. Το Κίνημα της Προοδευτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, το οποίο ανέπτυξε μεγάλη δυναμική κυρίως στις δεκαετίες μεταξύ 1910 και 1940, είχε ως βασικά χαρακτηριστικά την κατάργηση της αυστηρής πειθαρχίας στο σχολείο, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που επέτασσε η σύγχρονη εποχή, τη δημιουργία προγραμμάτων βασισμένα στα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και τη δημιουργία προγραμμάτων που προσανατολιζόνταν στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Morris, 1970). Ο Dewey αντιλαμβανόταν το σχολείο ως κοινότητα

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

μάθησης όπου όλοι- μαθητές και εκπαιδευτικοί, μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η φιλοσοφία του Dewey δύναται να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τη Διαμορφωτική αξιολόγηση (σελ. 17) των εκπαιδευτικών καθώς στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και όχι σε κατάταξη ή έλεγχο. Σύμφωνα με τον Dewey, ο εκπαιδευτικός είναι καθοδηγητής, εμπνευστής της μαθησιακής διαδικασίας και μέλος μιας δημοκρατικής κοινότητας μάθησης. Η ιδέα αυτή συνδέεται πλήρως με τις σύγχρονες προσεγγίσεις αξιολόγησης οι οποίες τοποθετούν τον εκπαιδευτικό μέσα στο σχολείο ως αναπόσπαστο κομμάτι ενός ζωντανού οργανισμού με στόχο την προώθηση της συνεργατικής κουλτούρας (Darling-Hammond, 2013). Σύμφωνα με τον Dewey, ο εκπαιδευτικός πρέπει επίσης να μαθαίνει συνεχώς, αρχή που ενσωματώνεται στα σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης καθώς η αξιολόγηση συνδέεται με προγράμματα επιμόρφωσης, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού.

Αντι-αυταρχική εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Κολυμπάρη (2024), το αντισυστημικό κίνημα του 1968 το οποίο εκδηλώθηκε σε διάφορες περιοχές του πλανήτη μέσα από φοιτητικές και εργατικές εξεγέρσεις, καταλήψεις, απεργίες και αμφισβήτηση του Καπιταλισμού, οδήγησε και στην ανάγκη αμφισβήτησης των δομών του σχολείου όπως ήταν θεσπισμένο μέχρι τότε. Γεννήθηκαν ως εκ τούτου τα ρεύματα της Αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και της Κριτικής- Χειραφετικής Παιδαγωγικής τα οποία στοχεύουν στη δημοκρατική εκπαίδευση, στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και στην ανάδειξη της κριτικής σκέψης. Η απόρριψη της αυθεντίας του Δασκάλου, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού, η συνεργατική και βιωματική μάθηση, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης του μαθητή όπως άλλωστε αναλύθηκαν και από τον Dewey (Cremin, 1961), είναι βασικά χαρακτηριστικά της Αντιαυταρχικής εκπαίδευσης.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Από την άλλη, η Κριτική – Χειραφετική Παιδαγωγική, εμπνευσμένη από τη θεωρία του Marx, διατείνεται ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική πράξη η οποία πρέπει να ανατρέπει τις ανισότητες και τις αδικίες ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία με τη σειρά της θα πρέπει να οδηγεί σε κριτική συνείδηση και κοινωνική αλλαγή. Είναι σαφής η συσχέτιση των εν λόγω εκπαιδευτικών κινημάτων με τα ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα της εποχής. Δεν πρέπει να αγνοούμε το γεγονός βέβαια ότι το 1968 συντελέστηκε ένας κοινωνικός και πολιτισμικός σεισμός που οδήγησε σε αλλαγές και σε άλλους τομείς, όχι μόνο στην Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την Κολυμπάρη (2024) η ανάπτυξη αυτών των Παιδαγωγικών Ρευμάτων στην Ελλάδα ανέδειξε την ανάγκη διαφορετικών μορφών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, απορρίπτοντας κάθε μορφή αξιολόγησης που λειτουργεί πειθαρχικά ή ελεγκτικά. Η αναστοχαστική ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγηση σε ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού και η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ιδιότητας του εκπαιδευτικού από τη μία πλευρά, και η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και στηλίτευσης των κοινωνικών ανισοτήτων και δομών μέσα στο Σχολείο από την άλλη πλευρά, φαίνεται να είναι τα θεμελιώδη στοιχεία της αξιολόγησης που απορρέουν από τα ανωτέρω ρεύματα. Κατανοούμε λοιπόν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι παιδαγωγικά ωφέλιμη, να διαπνέεται από δημοκρατικά στοιχεία και να είναι χειραφετική- απελευθερωτική. Δηλαδή, να μην επιβάλλεται από πάνω προς τα κάτω, να μην στοχεύει στον έλεγχο και την πειθάρχηση, να οδηγεί σε κριτική σκέψη και συνειδητοποίηση της κοινωνικής θέσης και να προωθεί την ανάγκη και ικανότητα για αλλαγή.

Για να πραγματοποιηθούν αυτά προφανώς χρειάζεται μία αξιολόγηση της οποίας βασικό χαρακτηριστικό θα είναι η διάδραση ανάμεσα στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο, ο αναστοχασμός, η ανατροφοδότηση, ο σεβασμός, στοιχεία δηλαδή που θα οδηγήσουν στην

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου και όχι στον έλεγχο, την εξουσία ή τη συμμόρφωση.

Το κίνημα της Αντιαυταρχικής εκπαίδευσης εμπνευσμένο από τον A. S. Neill και το ευρέως γνωστό παιδαγωγικό σύστημα του Summerhill στην Αγγλία δίνει έμφαση στη λειτουργία του Σχολείου μέσα σε ένα αυτόνομο πλαίσιο, μέσα στο οποίο η αυτορρύθμιση, η δημοκρατική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων καθώς και η συναισθηματική ελευθερία παίζουν μέγιστο ρόλο (Κασσωτάκης, 2006). Σύμφωνα με την παιδαγωγική αυτή προσέγγιση, ο μαθητής υπάρχει και ενεργεί μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας, δημοκρατίας και συναισθηματικής ασφάλειας όπου οι αποφάσεις παίρνονται ισότιμα από τα μέλη και όπου οι πειθαρχικές ποινές και εξετάσεις δεν υφίστανται. Η έμφαση στην ελευθερία στον χώρο της εκπαίδευσης θα έρθει στο προσκήνιο στα τέλη της δεκαετίας του 1970 οπότε έχουμε την πλήρη απόρριψη των παραδοσιακών, ανελαστικών και γραφειοκρατικών μορφών αξιολόγησης (Recalcati, 2020). Γίνεται προτεραιότητα η ανάγκη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να τελείται σε συνθήκες που δίνουν έμφαση στη δημοκρατία, την ελευθερία και τη συναισθηματική ασφάλεια, μέσα σε ένα πλαίσιο όπου ο εκπαιδευτικός δεν κρίνεται στείρα αλλά γόνιμα, δημιουργώντας ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Η Αντιαυταρχική Εκπαίδευση κάνει λόγο για εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή δίνοντας έμφαση στην αυτοπαρατήρηση, στα εσωτερικά κίνητρα και στην αυτοβελτίωση. Η ισοτιμία ανάμεσα στα μέλη και η δημοκρατική συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη Σχολική Κοινότητα αποτυπώνεται και στη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς η γνώμη των μαθητών, συναδέλφων, γονέων και πρωτίστως του ίδιου του εκπαιδευτικού έχουν ίση αξία. Στο ίδιο πνεύμα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να αποσυνδεθεί από τιμωρητικές πρακτικές και

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

απολύσεις και να έχει ως στόχο τη συλλογική αναστοχαστική μάθηση και επαγγελματική
ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού.

Κριτική – χειραφετική παιδαγωγική

Η Κριτική- Χειραφετική Παιδαγωγική (Freire, 1994; Giroux, 2020) επηρεασμένη από τη θεωρία του Marx και τη Σχολή της Φρανκφούρτης θα τονίσει τη δυνατότητα και τη δύναμη που έχει η Εκπαίδευση να αλλάξει την Κοινωνία. Αναγνωρίζει τη σημασία της αυτονομίας και της ελευθερίας στην Εκπαίδευση καθώς και τη δύναμη που έχει να καλλιεργήσει μαζική συνείδηση απέναντι στο σύστημα και σε μορφές αυταρχικές και καταπιεστικές (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2024). Σύμφωνα με τον Freire (1994) η εκπαιδευτική πράξη είναι πολιτική πράξη και άρρηκτα συνδεδεμένη με τα κοινωνικά προβλήματα. Ως εκ τούτου, τα σχολεία μπορούν να γίνουν χώρος ζυμώσεων επαναστατικών ιδεών και κοινωνικών αλλαγών. Στα πλαίσια επομένως της Κριτικής- Χειραφετικής Παιδαγωγικής, ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλά κάποιος που μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές του αλλά κυρίως ένα πολιτικό πρόσωπο με δύναμη και δυνατότητα κοινωνικής αλλαγής. Η αξιολόγηση επομένως θα πρέπει να έχει έναν χειραφετικό χαρακτήρα, ενισχύοντας τον κριτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και οδηγώντας τον σε επαγγελματική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να είναι ένα μέσο πειθάρχησης και συμμόρφωσης αλλά ένας συνεχής διάλογος με τους μαθητές, τους συναδέλφους και την κοινωνία. Σύμφωνα με τον Giroux (2020) ο εκπαιδευτικός έχει κοινωνική επιρροή, επομένως η αξιολόγηση θα πρέπει να την αναγνωρίζει και να την ενισχύει μέσα από τον αναστοχασμό, την ανατροφοδότηση και τον διάλογο. Η αξιολόγηση παύει να είναι εργαλείο παρατήρησης μετρήσιμων στοιχείων και μετατρέπεται σε μέσο ενδυνάμωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εξελιχθεί,

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

να γίνει περισσότερο δημιουργικός και αυτόνομος και όχι ένας απλός διεκπεραιωτής. Μέσω της αναγνώρισης του κοινωνικού ρόλου του, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συμβάλει σε μία δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία.

Η θεωρία του fixed και του growth mindset

Η θεωρία του fixed mindset και η θεωρία του growth mindset όπως αναλύθηκαν από την Carol Dweck (Dweck & Yeager, 2019) αποτελούν ένα σημαντικό μέσο το οποίο μας επικουρεί στο να κατανοήσουμε τις αντιδράσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ατομική τους αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με το νοητικό σχήμα που διαθέτουν, σταθερό ή αναπτυξιακό, νοηματοδοτούν την αξιολόγηση με διαφορετικό τρόπο. Η εμπιστοσύνη που έχουν ή όχι στις ικανότητές τους είναι επίσης δείκτης ερμηνείας και αντιμετώπισης της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί με σταθερό mindset, βλέπει την αξιολόγηση ως έλεγχο της επαγγελματικής του ιδιότητας, οδηγώντας τον σε προσπάθειες αποφυγής της αξιολόγησης, πιστεύοντας ότι θα αναδείξει μόνο τα αρνητικά του στοιχεία και ως εκ τούτου την ανεπάρκειά του. Οποιαδήποτε αρνητική ανατροφοδότηση μπορεί να οδηγήσει σε χειρότερα αποτελέσματα και όχι σε επαγγελματική ανάπτυξη. Αντιθέτως, ένας εκπαιδευτικός ο οποίος διαθέτει growth mindset, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Η αξιολόγηση είναι ευκαιρία για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Η ανατροφοδότηση που θα λάβει από την αξιολόγηση μετατρέπεται σε δυνατότητα αναγνώρισης των αδυναμιών του και μετατροπής τους σε επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός με αναπτυξιακό νοητικό σχήμα επιδιώκει προγράμματα επιμόρφωσης και βελτίωσης. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι ο τρόπος που νοηματοδοτεί ο εκπαιδευτικός την αξιολόγησή του είναι εξίσου σημαντικός με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι σημαντικό η ίδια η μορφή της αξιολόγησης να ενθαρρύνει τον αναστοχασμό, την

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού ενισχύοντας το growth mindset που
διαθέτει και δυναμώνοντας τον επαγγελματικά και εκπαιδευτικά.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Τα είδη της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους California Teachers Association (2015) ο σκοπός ενός αποτελεσματικού συστήματος επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι να ενημερώνει, να καθοδηγεί και να βελτιώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση, να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ουσιαστική ανατροφοδότηση σχετικά με τα σημεία στα οποία υπερέχουν και εκείνα στα οποία χρειάζονται βελτίωση και να διασφαλίζει δίκαιες και τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική τους πορεία. Ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τόσο διαμορφωτικούς όσο και τελικούς δείκτες, ενσωματωμένους σε ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη και στα αναγκαία μέσα και υποστηρικτικούς πόρους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βελτιώσουν την πρακτική τους και να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών. Ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών το οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης πρέπει να περιλαμβάνει τόσο διαμορφωτικές όσο και τελικές αξιολογήσεις.

Διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment)

Η Διαμορφωτική αξιολόγηση επικεντρώνεται στη διαδικασία της αύξησης της γνώσης και της βελτίωσης της επαγγελματικής πρακτικής. Αξιολογούνται οι διδακτικές πρακτικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και παρέχεται ανατροφοδότηση σχετικά με το πώς μπορούν να βελτιώσουν την πρακτική τους ώστε να προάγουν τη μάθηση των μαθητών. Επίσης, η Διαμορφωτική αξιολόγηση καθοδηγεί το είδος των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που θα ενισχύσουν τη διδακτική τους ικανότητα και επάρκεια. Επιβάλλεται βέβαια η αξιολόγηση να είναι μία συνεχής διαδικασία μέσα από την οποία η γνώση για τη διδασκαλία εξελίσσεται συνεχώς και προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών (CTA, 2015)

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Τελική αξιολόγηση (summative assessment)

Η Τελική αξιολόγηση εστιάζει στα αποτελέσματα, εξετάζοντας τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή και μπορεί να περιλαμβάνει πολλαπλές πηγές τεκμηρίωσης σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών, όπως σχέδια μαθημάτων, παρατηρήσεις, αυτοαξιολογήσεις, εργασίες μαθητών. Τα τελικά αξιολογικά δεδομένα πρέπει να βασίζονται σε πρότυπα που έχουν αναπτυχθεί από κοινού και να χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την απόδοση του εκπαιδευτικού. (CTA, 2015; Darling-Hammond, 2013).

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο θεσμός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να εντοπιστούν συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών που να προσφέρουν στοχοθέτηση και ανατροφοδότηση και παράλληλα να βοηθούν τη μάθηση και τη διδασκαλία. Κι εφόσον η Εκπαιδευτική Πολιτική στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας, αυτή επιτυγχάνεται προφανώς μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2013). Σε κάθε χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής η αξιολόγηση φαίνεται να αποτελεί ένα στοίχημα το οποίο πρέπει οπωσδήποτε να κερδηθεί. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα Συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους μερικές φορές με ακούσιους και αρνητικούς τρόπους (Rowan, 1990; Murphy et al., 2013). Ο Murphy και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ελάχιστο ουσιαστικό αντίκτυπο και δεν έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη σχολική βελτίωση όπως αυτή ορίζεται με βάση τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Ο Kennedy (2010) θα επισημάνει την αβέβαιη σχέση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα, την απόδοση και τη βελτίωσή τους. Αυτή η αβέβαιη σχέση οφείλεται στην αναντιστοιχία ανάμεσα στον σχεδιασμό των Συστημάτων αξιολόγησης και στην κατανόηση του σκοπού της διδασκαλίας, των διαδικασιών εκμάθησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής τους (Howard & Gullickson, 2010). Ένας παράγοντας που σχετίζεται σταθερά με την απουσία επίδρασης είναι η προβληματική σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να μάθουν και να βελτιώσουν την πρακτική τους ως αποτέλεσμα και πέρα από τη διαδικασία της αξιολόγησης (Smylie, 2014).

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Επισημαίνεται βέβαια ότι η αλλαγή στα συστήματα αξιολόγησης δεν κάνει από μόνη της θαύματα. Αντιθέτως, χρειάζεται αλλαγή στη νοοτροπία που διέπει τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα. Εκτός από την Darling-Hammond (2013), η οποία πιστεύει στη δημιουργία ενός γερού και σταθερού συστήματος ενδυνάμωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, παρόμοια επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί και από άλλους ερευνητές οι οποίοι προτείνουν την ενσωμάτωση της αξιολόγησης σε μία ευρύτερη συνεκτική δομή για τη μάθηση, τη βελτίωση και τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. (Moss, 2010; Cohen, 2010; Hunt & MacPhee, 2025). Γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι μέρος ενός υποστηρικτικού πλαισίου επαγγελματικής ενδυνάμωσης και βελτίωσης, ενός ολοκληρωμένου συστήματος υποστήριξης, συνεργασίας και μάθησης. Στην Ελλάδα φαίνεται να λείπει αυτή η ολιστική προσέγγιση όσον αφορά τα συστήματα αξιολόγησης που τείνουν να εφαρμοστούν τελευταία καθώς αυτά εκλαμβάνονται περισσότερο ως γραφειοκρατική υποχρέωση ή ως εργαλείο πειθαρχίας, ελέγχου ή συμμόρφωσης.

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond (2013), Goe et al. (2012) και Sartain (2025) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρείται κομμάτι ενός συστήματος διδασκαλίας και μάθησης, ενός συστήματος που θα δημιουργεί γερές βάσεις στήριξης του εκπαιδευτικού καθ'όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Σύμφωνα πάντα με τους παραπάνω είναι προαπαιτούμενο το σύστημα αυτό να περιλαμβάνει πέντε στοιχεία:

- α) κοινά πρότυπα διδασκαλίας που να εφαρμόζονται από όλους τους εκπαιδευτικούς,
- β) αξιολογήσεις απόδοσης που θα βασίζονται στα πρότυπα αυτά,
- γ) τοπικά συστήματα αξιολόγησης που θα ευθυγραμμίζονται με τα πρότυπα αυτά,
- δ) ευκαιρίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

ε) υποδομές στήριξης με εκπαιδευμένους αξιολογητές και συμβούλους.

Προϋποθέσεις μιας ορθά δομημένης διαδικασίας αξιολόγησης

Επιμόρφωση αξιολογούμενων εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματική επιμόρφωση είναι απαραίτητη ώστε οι αξιολογούμενοι να είναι εξοικειωμένοι με τα πρότυπα μέσω των οποίων αξιολογούνται, τα στοιχεία που πρέπει να εξεταστούν και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να βαθμολογηθούν τα στοιχεία αυτά. Η επιμόρφωση αυτή δεν είναι ένα μεμονωμένο γεγονός αλλά μιας συνεχής διαδικασία βελτίωσης της κατανόησης του τρόπου με τον οποίον τα πρότυπα, τα μέτρα και τα εργαλεία μπορούν να συμβάλλουν ώστε να υπάρξει ευθεία σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μέσω της επιμόρφωσης, οι εμπλεκόμενοι αποκτούν καλύτερη κατανόηση του σκοπού και των προσδοκιών που ενσωματώνονται στο σύστημα (Goe et al., 2012). Και ένα σύστημα για να είναι επιτυχημένο πρέπει οι εμπλεκόμενοι σε αυτό, στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί, να έχουν εμπιστοσύνη στην αξία του.

Η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που είχαν χαμηλή επίδοση, παρέχοντας μόνο σε αυτούς ευκαιρίες για επιμόρφωση, αφήνοντας εκτός πιθανώς μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών που είχαν τουλάχιστον επαρκή απόδοση. Η εστίαση σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς προφανώς δεν υποστηρίζει τη συλλογική μάθηση των εκπαιδευτικών ή τη συνολική βελτίωση του σχολείου (Smylie, 2014). Επιπλέον, πιθανά προβλήματα με την ποιότητα και την ακρίβεια των εκθέσεων αξιολόγησης μειώνουν την αξία τους ως αξιόπιστη πηγή ανατροφοδότησης για τους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια αμφισβήτηση μπορεί να δημιουργηθεί για τους αξιολογητές, οι οποίοι ενδέχεται να έχουν περιορισμένες ικανότητες, λιγοστό χρόνο, ανεπαρκή εξειδίκευση ή προετοιμασία ώστε να συμμετέχουν

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αποτελεσματικά σε συζητήσεις ανατροφοδότησης και αναστοχασμού με τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς (Smylie, 2014; Quiros, 2025).

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, η ανατροφοδότηση είναι ουσιαστική όταν οδηγεί σε ευκαιρίες υψηλής ποιότητας επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς. Περιστασιακά σεμινάρια εκτός διδακτικών ωρών τα οποία αντιμετωπίζουν την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μάλλον με τρόπο επιφανειακό, προφανώς δεν συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Απεναντίας, *η μάθηση θα πρέπει να είναι διαρκής και εστιασμένη ώστε να βελτιώνει τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών* (Darling-Hammond, 2013). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλής ποιότητας προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης διάρκειας 50 ωρών σε μία περίοδο 6 με 12 μηνών είχαν άμεση επίδραση στη μάθηση των μαθητών (Darling-Hammond, 2013; Kaniuka, 2025). Δυστυχώς όμως, αυτά που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς είναι τα εργαστήρια σύντομης διάρκειας τα οποία δεν βελτιώνουν τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών (Wei et al., 2009). Αντιθέτως, οι διαρκείς και συνεχείς δραστηριότητες οι οποίες εφαρμόζουν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν στη διδασκαλία, μπορούν να επηρεάσουν τη διδακτική πρακτική αφενός και αφετέρου τη μάθηση των μαθητών (Cohen & Hill, 2000). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι επιμορφώσεις κατάρτισης που γίνονται σε υπηρεσιακό πλαίσιο είναι περισσότερο αποτελεσματικές όταν είναι συνεχείς σε μακροχρόνια προοπτική (Garet et al., 2001). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι οι επιμορφώσεις αυτές είναι περισσότερο αποτελεσματικές όταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι γενική και αφηρημένη αλλά εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν και συνδέεται άμεσα με πραγματικά παραδείγματα δυσκολιών που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στη σχολική αίθουσα (Garet et al., 2001). Η επιμόρφωση επομένως, γίνεται στοχευμένη και χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό καθώς βελτιώνεται διδακτικά, οδηγώντας τους μαθητές του σε καλύτερα

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

μαθησιακά αποτελέσματα (Blank et al., 2007; Kaniuka, 2025). Πρέπει να σημειωθεί ότι τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου υπολογίζουν μέσα στη σχολική ημέρα, χρόνο για επιμόρφωση και προετοιμασία για τους εκπαιδευτικούς επενδύοντας σε μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη (Darling-Hammond, 2010). Αξιοσημείωτο είναι το παράδειγμα της Σιγκαπούρης, ενός κράτους υψηλών επιδόσεων. Κάθε χρόνο παρέχεται στους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση 100 ωρών για τις οποίες πληρώνονται, εκτός από τις 20 ώρες που έχουν στη διάθεσή τους κάθε εβδομάδα για συνεργασία και συλλογική μάθηση (Darling-Hammond, 2013). Μία επίσης αξιολογημένη επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Σιγκαπούρης από τις πολλές, είναι το Δίκτυο Εκπαιδευτικών, το οποίο από το 1998 οπότε και ιδρύθηκε, στηρίζει τους εκπαιδευτικούς μέσω ανταλλαγής απόψεων, ιδεών, συνεργασίας και έρευνας (Tipp, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτό το δίκτυο προσδιορίζουν και επιλύουν προβλήματα από κοινού, προάγοντας το αίσθημα της συνεργασίας και της συλλογικής ευθύνης (Darling-Hammond, 2013).

Αξιολόγηση βασισμένη σε πρότυπα

Χωρίς πρότυπα και εργαλεία μέτρησης βασισμένα σε πρότυπα, δεν υπάρχουν αποδείξεις αλλά μόνο γνώμες, και χωρίς επιμόρφωση, οι βαθμολογίες από παρατηρήσεις και άλλες μετρήσεις βασίζονται σε προσωπικές κρίσεις και όχι σε τεκμήρια. Με αυτόν τον τρόπο ο ίδιος εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει διαφορετική βαθμολογία ανάλογα με το ποιος τον αξιολόγησε. Επομένως, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του συστήματος αξιολόγησης, οι αξιολογητές και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται πάνω στα πρότυπα και τα εργαλεία μέτρησης. Και οι δύο πλευρές θα πρέπει να κατανοούν και να συμφωνούν στο τι σημαίνουν τα πρότυπα και πώς εφαρμόζονται στην πράξη. Με τον τρόπο αυτόν βελτιώνεται η αξιοπιστία των εργαλείων με

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αποτέλεσμα οι βαθμολογίες να συγκλίνουν. Μια ισχυρή διαδικασία επιμόρφωσης δεν προστατεύει μόνο το σύστημα από λάθη αλλά επίσης λειτουργεί και ως ένα θαυμάσιο εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης για όλους τους εμπλεκόμενους. (Goe et al., 2012). Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013), ένα επιτυχημένο σύστημα αξιολόγησης είναι το τριγωνικό πλαίσιο αξιολόγησης βάσει προτύπων το οποίο αποδεικνύει ότι μια αξιόπιστη αξιολόγηση δεν μπορεί να βασίζεται σε ένα μόνο στοιχείο αλλά σε τρία τα οποία συμπληρώνουν το ένα το άλλο.



Πιο συγκεκριμένα, οι αξιολογήσεις γίνονται πρώτον, πάνω σε πρακτικές οι οποίες ακολουθούν ήδη αποτελεσματικά πρότυπα. Οι πρακτικές αυτές είναι επιθεωρήσεις ή βιντεοσκοπήσεις στην τάξη, σχέδια μαθημάτων, εργασίες των μαθητών. Δεύτερον, οι αξιολογήσεις γίνονται με βάση στοιχεία που αποδεικνύουν τη σχέση του εκπαιδευτικού στη μάθηση του παιδιού. Τα στοιχεία αυτά είναι εργασίες των μαθητών οι οποίες συγκρίνονται με εργασίες μαθητών άλλων σχολείων. Τρίτον, οι αξιολογήσεις γίνονται με βάση τη συνεισφορά

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

των εκπαιδευτικών στο έργο των συναδέλφων τους και του σχολείου γενικότερα. Οι αξιολογήσεις αυτές βασίζονται σε στοιχεία σχετικά με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους τους, γονείς και μαθητές. Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013), οι τρεις παραπάνω παράγοντες θα πρέπει να εξετάζονται όλοι μαζί και όχι μεμονωμένα γιατί η αξιολόγηση χάνει την αξιοπιστία της. Αν υπάρχουν για παράδειγμα, τα πρότυπα χωρίς να εξετάζονται τα στοιχεία, η αξιολόγηση τότε μένει στο επίπεδο του θεωρητικού σχεδιασμού. Εάν εξετάζονται μόνο τα στοιχεία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα πρότυπα, τότε η αξιολόγηση γίνεται υποκειμενική. Οι παρατηρήσεις που δέχεται ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός και οι οποίες βασίζονται σε πρότυπα, και η ανατροφοδότηση που δέχεται συμβάλλουν σημαντικά στη μάθηση των μαθητών, καθώς η διαδικασία της αξιολόγησης βοηθά τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει την πρακτική του και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του (Milanowski, 2004). Σαφής προϋπόθεση είναι βέβαια η συνεχής ανατροφοδότηση. Γίνεται σαφές ότι αν η διαδικασία εφαρμοστεί σωστά, αυτή βοηθά στη μάθηση και στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Αξιολόγηση μέσα στο σχολικό πλαίσιο

Η χρήση πολλαπλών μετρήσεων της απόδοσης των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την κατανόηση του εύρους των ικανοτήτων τους (Kane & Steiger, 2012). Μας επιτρέπουν να εντοπίσουμε τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία ενός εκπαιδευτικού εξασφαλίζοντας καλύτερη σύνδεση με τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013), για να μετριοούνται αποτελεσματικά οι επιδόσεις ενός εκπαιδευτικού, αυτός πρέπει να εξετάζεται μέσα στο πεδίο δράσης του, τη σχολική αίθουσα δηλαδή μέσα στην οποία θα εξεταστούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές με παράμετρο τους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους οι οποίοι έχουν τεθεί. Επίσης, πρέπει να εξετάζεται η

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχετικά με την ανάπτυξη των γνώσεων του μαθητή και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε να μπορούν οι μαθητές να εφαρμόζουν τις κερτημένες γνώσεις. Επιπλέον, για να είναι αποτελεσματικές οι μετρήσεις των επιδόσεων των εκπαιδευτικών θα πρέπει αυτές να εξετάζονται σύμφωνα με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή αλλά και της σχολικής ύλης. Σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές είναι απαραίτητος παράγοντας καθώς αξιολογείται και η δική τους απόδοση σε σχέση με την απόδοση του εκπαιδευτικού. Τέλος, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οδηγοί βαθμολόγησης που να περιγράφουν τα πρότυπα απόδοσης σε διάφορα επίπεδα εμπειρογνωσίας (Darling-Hammond & Wei, 2009).

Διδακτικά πρότυπα

Τα διδακτικά πρότυπα θα πρέπει να βασίζονται σε όσα είναι γνωστά για τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, να περιγράφουν πώς μοιάζει η υποδειγματική επίδοση και να λειτουργούν ως οδηγός για την ανάπτυξη αυτών. Επίσης, τα πρότυπα διδασκαλίας θα πρέπει να συμβαδίζουν με τα πρότυπα για τη μάθηση των μαθητών. Τα υψηλής ποιότητας πρότυπα διδασκαλίας αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο ενός εναρμονισμένου συστήματος αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Goe et al., 2012). Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013), τα πρότυπα διδασκαλίας θα πρέπει να αποτελούν τον οδηγό για τη συνεχή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της καριέρας του. Τα πρότυπα αυτά δίνουν έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιούν κάποιες δεξιότητες στο σχολείο αλλά και στη ζωή τους εν γένει. Σύμφωνα πάντα με την Darling-Hammond (2013), τα πρότυπα αυτά μπορούν να χρησιμεύσουν για τη βελτίωση του σχεδιασμού

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

των προγραμμάτων σπουδών καθώς αναθεωρούνται συνεχώς για να ανταποκρίνονται στις καινούργιες προκλήσεις και ανάγκες που προκύπτουν. Γίνεται σαφές ότι πλέον η έμφαση δίνεται σε δεξιότητες που απαιτούν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην έρευνα, στην επίλυση προβλημάτων, στη συζήτηση, στην παρουσίαση. Στην Ιαπωνία, τα μαθήματα έρευνας αποτελούν βασικό στοιχείο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σε αυτά, μία ομάδα δασκάλων παρατηρούν και πολλές φορές βιντεοσκοπούν μαθήματα συναδέλφων τους και στη συνέχεια συζητούν εκτενώς τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας τους, προσφέροντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Για μια συνηθισμένη μελέτη μαθήματος, μπορεί να χρειαστούν μέχρι και 15 ώρες μελέτης σε διάστημα ενός μήνα. Γίνεται σαφές ότι τα κοινά πρότυπα διδασκαλίας ορίζουν την ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται σε κοινή βάση. Επιπλέον, τα πρότυπα διδασκαλίας ευθυγραμμίζονται με αυτά της μάθησης των μαθητών, ενισχύοντας τη μαθησιακή επίδοση. Επίσης, δημιουργείται κουλτούρα ποιότητας, διευκολύνοντας την ανταλλαγή καλών πρακτικών (Goe et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων ποια πρότυπα χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή τους και να καθοδηγούνται ανάλογα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία υιοθέτησης των προτύπων και του σχεδιασμού των συστημάτων αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει ώστε τα πρότυπα να είναι ουσιαστικά και να αντανακλούν την καθημερινή πρακτική τους και εμπειρία στην τάξη. Καμία μεμονωμένη μέτρηση δεν μπορεί να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την ακριβή αξιολόγηση της απόδοσης ενός εκπαιδευτικού είτε αυτή γίνεται για σκοπούς λογοδοσίας είτε για σκοπούς επαγγελματικής μάθησης.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης

Ακόμα όμως και όταν τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε μια αξιολόγηση είναι αποτελεσματικά, η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών στους εκπαιδευτικούς είναι μια δεξιότητα που δεν την κατέχουν επαρκώς πολλοί αξιολογητές. Ο Sartain και οι συνεργάτες του (2011), διαπίστωσαν ότι πολλοί διευθυντές δεν κατείχαν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική. Οι διευθυντές των σχολείων πέρα από τους πολλούς ρόλους που καλούνται να παίξουν- επόπτες σχολικής μονάδας, διαχειριστές προσωπικού, υπεύθυνοι προϋπολογισμού, πειθαρχικοί παράγοντες, καλούνται να έχουν και τον ρόλο του αξιολογητή στη διαδικασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών τους. Σύμφωνα με τους Goe et al. (2012), είναι δύσκολο να αφιερώσουν τον σημαντικό χρόνο που απαιτείται για μία ολοκληρωμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Με τις συνεχείς αλλαγές που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ πιθανό οι διευθυντές να χρειάζονται οι ίδιοι επιμόρφωση σε τομείς όπως τα διδακτικά πρότυπα, τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους, καθώς και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι πολύ πιθανό επίσης να χρειάζονται καθοδήγηση σχετικά με το πώς να συζητούν εποικοδομητικά με τους εκπαιδευτικούς για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επιπλέον, θα πρέπει οι διευθυντές να παρέχουν αυτή την ανατροφοδότηση σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Ένα βασικό συστατικό ενός επιτυχημένου συστήματος αξιολόγησης που εμπεριέχει την ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι η στοχευμένη εκπαίδευση των στελεχών που θα πραγματοποιούν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν τα συλλεχθέντα στοιχεία κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Συνεργατικές πρακτικές – συνεργατική διάθεση

Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου είναι ο εκπαιδευτικός να μην προσανατολίζεται αποκλειστικά μόνο στη δική του επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά παράλληλα να στοχεύει και στη συνεχή βελτίωση του σχολείου του. Για να επιτευχθεί το τελευταίο, σημαντική είναι η συνεργατική πρακτική. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους, έχουν υψηλότερες επιδόσεις (Darling-Hammond, 2013). Μάλιστα, σε συγκεκριμένη έρευνα που διεξήγαγαν οικονομολόγοι, διαπιστώθηκε μέσω των μεθόδων προστιθέμενης αξίας, ότι τα περισσότερα οφέλη προέρχονταν από εκπαιδευτικούς με την μεγαλύτερη εμπειρογνώσια, οι οποίοι μάλιστα είχαν και ως κοινή πρακτική να συνεργάζονται μεταξύ τους (Jackson & Bruegmann, 2009). Διαπιστώθηκε επίσης ότι η επιμόρφωση από ομότιμους βοηθούσε επιπλέον σημαντικά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι με τη σειρά τους βοηθούσαν τους μαθητές τους να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Σύμφωνα με μια έρευνα του MetLife Foundation (Love, 2010), παραπάνω από το 90% των Αμερικανών εκπαιδευτικών θεωρούν ότι βασίζονται σημαντικά στη συμβολή των συναδέλφων τους για τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής. Το ποσοστό αυτό δεν θα έπρεπε να μας εκπλήσσει εφόσον η συνεργατική πρακτική αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού και της σχολικής αποτελεσματικότητας από την πλευρά του μαθητή. Μέσω της ανταλλαγής ιδεών και πρακτικών, αλλά και μέσω του διαλόγου και του αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τη διδακτική τους πρακτική και ενισχύουν την παιδαγωγική τους ικανότητα. Επίσης, ενισχύεται η συναδελφικότητα και το κοινό όραμα για τη σχολική μονάδα. Οι μαθητές από την πλευρά τους ωφελούνται καθώς η συνεργασία των εκπαιδευτικών οδηγεί στην καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών που δημιουργούνται μέσα στο σχολείο, καθώς αυτό είναι ένα ζωντανός οργανισμός με συνεχείς

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αλλαγές και απαιτήσεις. Τέλος, η συνεργατική κουλτούρα αφομοιώνεται από τους μαθητές ως πρότυπο για το μέλλον. Τα επιτυχημένα Συστήματα αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις συνεργατικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, πρακτική που υιοθετείται από υψηλά επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Φινλανδίας και της Σιγκαπούρης. Στα συστήματα αυτά, οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται με τις πρακτικές του mentoring, του peer evaluation και των Professional Learning Communities (Darling-Hammond, 2013; Quiros, 2025).

Σημαντικό στοιχείο στο να είναι η επιμόρφωση επιτυχημένη και αποτελεσματική είναι η συνεργατική διάθεση μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής κοινότητας εν γένει. Ο εκπαιδευτικός παύει να είναι μόνος του *όταν παρατηρεί τη διδασκαλία των συναδέλφων του παρέχοντας εποικοδομητική κριτική* (Darling-Hammond, 2013). Στα σχολεία που εφαρμόστηκε ένα τέτοιο σύστημα αξιολόγησης από ομότιμους (peer review), παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στον αντίκτυπο που είχε η διδασκαλία τους στους μαθητές και στην κατάκτηση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση και πρόθεση να εμπλακούν σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Dunne et al., 2000). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τους συναδέλφους, όπως και η ανταλλαγή εμπειρογνωσίας και η συνεργατική μάθηση ενισχύουν την κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης που είναι βασικό στοιχείο της θεωρίας του growth mindset της Carol Dweck. Η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τους συναδέλφους οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς και στη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας, στηριζόμενη στη νοοτροπία ότι οι δεξιότητες μπορούν να εξελιχθούν με συνεχή προσπάθεια και μάθηση. Η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας έχει αντίκτυπο στους μαθητές καθώς αυτοί είναι οι τελικοί αποδέκτες των προσπαθειών της επαγγελματικής κοινότητας που

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί. Μία μεγάλη σε διάρκεια έρευνα που εξέτασε 1.500 σχολεία, βρήκε πρόοδο στους μαθητές σε Μαθηματικά, Φυσική Ιστορία και Γλώσσα, και ταυτόχρονα μείωση στις απουσίες ή στα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές. Το πιο σημαντικό στοιχείο σε αυτή την έρευνα είναι η μείωση των κενών στα μαθηματικά και τη φυσική από μαθητές που προέρχονταν από χαμηλά και μεσαία εισοδήματα. Η έρευνα απέδωσε τη βελτίωση αυτή στην αίσθηση κοινού πνευματικού σκοπού και συλλογικής ευθύνης απέναντι στη μάθηση των παιδιών, στοιχεία που προέρχονταν από τις συνεργατικές ομάδες που είχαν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί (Newman & Wehlage, 1997). Σύμφωνα με τον Bourdieu, οι μαθητές από χαμηλά και μεσαία εισοδήματα, διαθέτουν περιορισμένο πολιτισμικό κεφάλαιο (Κυρίδης, 2017). Μέσω του κοινού πνευματικού σκοπού και της συλλογικής ευθύνης οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την πρόσβαση όλων των μαθητών σε πολιτισμικά εφόδια, βελτιώνοντας με τον τρόπο αυτό τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σκέψη αυτή συνδέεται επίσης με την κεντρική θέση του Freire (1994), ο οποίος πίστευε ότι η παιδαγωγική πράξη είναι πρωτίστως πολιτική και ηθική πράξη και πρέπει ανεξαρτήτως συνθηκών να εμφορείται από ελπίδα και να συνδέεται με τα κοινωνικά προβλήματα (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2024). Η αίσθηση κοινού πνευματικού σκοπού, συλλογικής ευθύνης και το πνεύμα συνεργασίας που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεργατικές ομάδες αποτελούν παράδειγμα και πρότυπο για τους μαθητές. Οι μαθητές παρατηρούν, επεξεργάζονται και τελικά μιμούνται. Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977) ταιριάζει στην προκειμένη περίπτωση, καθώς σύμφωνα με αυτόν οι μαθητές μαθαίνουν από τα αποτελέσματα των πράξεών τους, και κάθε άτομο στο περιβάλλον τους γίνεται πρότυπο του οποίου οι πράξεις παρατηρούνται και κωδικοποιούνται από τον παρατηρητή. Αργότερα, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, ο μαθητής θα ανακαλέσει τα θετικά αποτελέσματα αυτών των πράξεων και θα είναι πρόθυμος να τις αναπαράγει. Εν κατακλείδι, η

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

συνεργατική κουλτούρα που υποστηρίζεται από τους καθηγητές τους, γίνεται πρότυπο για τους μαθητές και επένδυση για το μέλλον τους.

Εμπειρογνωσία – αξιολόγηση από ομότιμους (peers)

Η επιλογή καταρτισμένων και αφοσιωμένων εκπαιδευτικών, η συνεχής επιμόρφωσή τους και εκπαίδευση θα οδηγήσει στη δημιουργία ισχυρού συστήματος επαγγελματικής εξέλιξης με στόχο τη διάδοση της εμπειρογνωσίας. (Darling-Hammond, 2013). Η διάδοση εμπειρογνωσίας επιτυγχάνεται άριστα μέσω του μοντέλου ανατροφοδότησης από ομότιμους, το οποίο εφαρμόζεται από χώρες όπως η Φινλανδία και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αναστοχαστική αυτή πρακτική ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας καθώς και την εμπιστοσύνη μεταξύ τους εφόσον αυτού του είδους η ανατροφοδότηση θεωρείται περισσότερο αξιόπιστη καθώς παρέχεται από ανθρώπους με εμπειρία και γνώσεις με στόχο τη συλλογική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Το παράδειγμα της Φινλανδίας έρχεται πάλι στο προσκήνιο. Για να επιτύχουμε αυτό που έχει πετύχει αυτή η χώρα θα πρέπει να στοχεύσουμε στη βελτίωση της μάθησης των παιδιών, και για να το πετύχουμε αυτό θα πρέπει να ενσταλλάξουμε στους εκπαιδευτικούς κουλτούρα συλλογικής μάθησης. Είναι απαραίτητο η κουλτούρα αυτή να ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια σπουδών των εκπαιδευτικών και να υποστηρίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Επομένως, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνδέεται άρρηκτα με τα προγράμματα προετοιμασίας και ένταξης, με τη διδακτική καθημερινότητα και με ένα ενεργό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Darling-Hammond, 2013). Τα αποτελεσματικά συστήματα αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών αλλά και τις ανάγκες των μαθητών στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο. Θα

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

πρέπει επίσης να παρέχουν χρόνο και επιμόρφωση στους αξιολογητές και ευκαιρίες για επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς σε κάθε στάδιο της πορείας τους.

Κι ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί θα συμφωνήσουν ότι ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής τους και το εργαλείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και ορθά σχεδιάζεται το σύστημα αξιολόγησης προς τον στόχο αυτό, πολλές φορές παραλείπονται άλλα σημαντικά στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα ώστε η αξιολόγηση να γίνει με πλήρη και σωστό τρόπο. Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013), ένα απαραίτητο στοιχείο είναι οι έμπειροι αξιολογητές. Οι διευθυντές και οι σύμβουλοι ειδικότητας θα πρέπει να έχουν ουσιώδεις γνώσεις για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, δεξιότητες ώστε να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση καθώς και την ικανότητα να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη σωστή επιμόρφωση, δεδομένου ότι το τελευταίο ΦΕΚ προτείνει ο διευθυντής να οργανώνει 15 ώρες επιμορφωτικών σεμιναρίων κάθε χρόνο. Γίνεται κατανοητό επομένως, ότι η έλλειψη αυτής της κατάρτισης από τους αξιολογητές σίγουρα δημιουργεί προβλήματα στο σύστημα της αξιολόγησης (Darling-Hammond, 2013; Quiros, 2025). Στις ΗΠΑ οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές οι οποίοι θέλουν να αναλάβουν τον ρόλο του αξιολογητή, παίρνουν πιστοποίηση αφού αποδείξουν ότι μπορούν με ακρίβεια να αξιολογήσουν την απόδοση των εκπαιδευτικών *βασιζόμενοι σε περιγραφικούς οδηγούς αξιολόγησης οι οποίοι στηρίζονται σε πρότυπα* όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (Darling-Hammond, 2013). Στη διάθεση των εκπαιδευτικών, αν τους χρειαστούν, βρίσκονται και ειδικοί εκπαιδευτικοί με εμπειρογνωσία, οι οποίοι παρέχουν στους συναδέλφους τους επιπλέον αξιολόγηση πέραν της τυπικής. Οι έμπειροι αυτοί εκπαιδευτικοί επιλέγονται από μία επιτροπή αποτελούμενη από 6 διοικητικά στελέχη της Περιφέρειας και από 6 εκπαιδευτικούς (Darling-Hammond, 2013). Επίσης, σημαντικό στοιχείο είναι η επάρκεια των αξιολογητών είτε πρόκειται για τον διευθυντή είτε για τους συμβούλους.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Όπως αναφέρθηκε πριν, οι διευθυντές κατέχουν πολλαπλούς ρόλους στη σχολική μονάδα με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν το χρόνο που απαιτείται ώστε να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους προσωπικού με ορθό τρόπο. Εδώ λοιπόν έρχονται ως αρωγοί οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν εμπειρογνωσία και μπορούν να στηρίξουν το σύστημα αξιολόγησης (Darling-Hammond, 2013).

Σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την Wei και τους συνεργάτες της (2009), οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι αυτές που συνδέονται με τη διδακτική πρακτική τους, που είναι συνεχείς, που έχουν ως στόχο την πρόοδο των σχολείων και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά σε συνεργατικές επαγγελματικές κοινότητες (PLCs). Αναμφισβήτητα, η αξιολόγηση βοηθάει όταν συνοδεύεται από επικοινωνιακή ανατροφοδότηση, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει σε ευκαιρίες για επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς (Darling-Hammond, 2013). Όταν περιλαμβάνονται συζητήσεις επικοινωνιακής ανατροφοδότησης έχει αποδειχθεί ότι η αξιολόγηση ασκεί διαρκή επίδραση στην εκπαιδευτική πρακτική των δασκάλων, πριν από οποιαδήποτε προβλεπόμενη επαγγελματική μάθηση. Οι Taylor και Tyler (2011), μελετώντας το Μακροχρόνιο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών (TES) των δημόσιων σχολείων του Cincinnati, διαπίστωσαν ότι “η υψηλής ποιότητας αξιολόγηση που βασίζεται σε παρατηρήσεις στην τάξη βελτιώνει την απόδοση των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στα μέσα της σταδιοδρομίας τους, τόσο κατά την περίοδο της αξιολόγησης όσο και στα επόμενα χρόνια”. Αυτό που περιγράφουν οι Taylor και Tyler επομένως φαίνεται να είναι και η ουσία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση μετατρέπεται σε εργαλείο μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό αφού μέσω της ανατροφοδότησης,

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

του δίνεται η ευκαιρία να αναστοχαστεί, να κατανοήσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και να καταφύγει σε στρατηγικές διδασκαλίας και πρακτικής που θα έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στους μαθητές του. Η ανατροφοδότηση δεν έχει μόνο βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα αλλά και μακροπρόθεσμο εφόσον σημειώνεται σταθερή βελτίωση συνεχώς.

Ελαχιστοποίηση εξωτερικών εμποδίων

Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο που πρέπει να καταγραφεί είναι, όταν η αξιολόγηση απαιτεί τη συμπλήρωση εγγράφων που στερούν πολύτιμο χρόνο από τη βασική ενασχόληση των εκπαιδευτικών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Σε αυτό θα πρέπει να προσθέσουμε και το ότι πολλές φορές δεν λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι η διδασκαλία δεν είναι μόνο κανόνες, αλλά μια ζωντανή διαδικασία που μεταβάλλεται κάθε φορά και ανά πάσα στιγμή και στην οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι έτοιμος να προσαρμοστεί στις ανάγκες των διδακτικών στόχων και των μαθητών. Τα εργαλεία που επιλέγονται για την αποτελεσματικότητα του στόχου τους διαφέρουν κάθε φορά. Αυτό το στοιχείο όμως δεν λαμβάνεται υπόψη από ορισμένα συστήματα αξιολόγησης (Wise & Darling-Hammond, 1985). Πολλές φορές μάλιστα, αποτελεσματικοί και καλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να εγκλωβίζονται σε τέτοια συστήματα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μια διαστρεβλωμένη απεικόνιση των ικανοτήτων τους (Anderson, 2012). Γίνεται κατανοητό λοιπόν ότι η αξιολόγηση, αντί να ωφελήσει τη διδακτική διαδικασία τη ζημιώνει. Επομένως, η αξιολόγηση θα πρέπει να μην είναι πολύπλοκη ή τυποποιημένη ειδάλλως παρεμποδίζει την παραγωγική διαδικασία της μάθησης (Darling-Hammond, 2013). Για να αποφευχθεί αυτό η Darling- Hammond υποστηρίζει ότι θα πρέπει να ληφθούν κάποιοι σημαντικοί παράγοντες υπόψη. Πρώτα από όλα, τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούνται για τη διαδικασία θα πρέπει να είναι απλά και συνοπτικά, αποφεύγοντας τον γραφειοκρατικό όγκο και

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

υπολογίζοντας τους διδακτικούς στόχους σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών κάθε φορά.

Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει επάρκεια έμπειρου ανθρώπινου δυναμικού που θα είναι σε θέση να φέρουν σε πέρας τη διαδικασία. Τέλος, θα πρέπει η αξιολόγηση να μην είναι μια οριζόντια διαδικασία αλλά θα πρέπει να επικεντρώνεται κάθε φορά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι ένα επιτυχημένο σύστημα αξιολόγησης βασίζεται σε σαφή επαγγελματικά πρότυπα τα οποία αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικές φάσεις της καριέρας τους. *Μιλάμε επομένως για ένας συνεχές από αξιολογήσεις απόδοσης, οι οποίες αξιολογήσεις θα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία, το μαθησιακό περιβάλλον και τις αποδόσεις των μαθητών, καθώς και τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Darling-Hammond, 2013).* Ένα επιτυχημένο σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να παρέχει συνεχείς ευκαιρίες για επιμορφώσεις υψηλής ποιότητας, με τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, με έμπειρους αξιολογητές και πόρους για τη στήριξη ενός ισχυρού εκπαιδευτικού συστήματος, με την αναγκαία συμμετοχή των εκπαιδευτικών οι οποίοι γνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες και δυσκολίες της τάξης, και η συμβολή τους εξασφαλίζει ότι τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης θα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της διδασκαλίας (Darling - Hammond, 2013).

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Δεθνείς πρακτικές

Η αξιολόγηση στις ΗΠΑ

Στο βιβλίο της “Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: μία μεθοδολογική πρόταση”, η βραβευμένη Παιδαγωγός Linda Darling-Hammond κάνει λόγο για σοβαρά προβλήματα στα συστήματα αξιολόγησης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στα χρόνια ερευνών της ελάχιστα συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών έδιναν στους δασκάλους δυνατότητες για στοχοθέτηση και ανατροφοδότηση. Η Hammond (2013) παρόλα αυτά, ξεχωρίζει το σύστημα αξιολόγησης από ομότιμους του Τολέντο κατά το οποίο η αξιολόγηση γίνεται από ομότιμους συναδέλφους, όπως επίσης το μοντέλο στοχοθέτησης και διαρκούς ελέγχου του Γκρίνιτς της πολιτείας του Κονέκτικατ, κατά το οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνέλεξαν πληροφορίες που αφορούσαν τη διδακτική τους πρακτική και την επίδραση που είχε αυτή στη μάθηση των μαθητών. Γενικότερα όμως, τα συστήματα αξιολόγησης στις ΗΠΑ είναι απογοητευτικά, με αποτέλεσμα να δημιουργούν έντονη δυσαρέσκεια. Είναι όμως και απολύτως απαραίτητα καθώς αποτελούν προϋπόθεση και μάλιστα αναγκαία ώστε τα σχολεία να λάβουν χρηματοδότηση στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομοσπονδιακών προγραμμάτων: Race to the top, No child left behind. (Hammond, 2013)

Πιο συγκεκριμένα, η βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών έχει πολλές κατηγορίες και βασίζεται σε πολλές παρατηρήσεις, σε σχόλια του αξιολογητή καθώς και σε αποτελέσματα των μαθητών σε εξετάσεις. Η αξιολόγηση όμως των εκπαιδευτικών δεν είναι πανάκεια. Δεν θα αλλάξει ως δια μαγείας την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική κουλτούρα, ούτε με την απόλυση των ανίκανων εκπαιδευτικών διασφαλίζεται η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναμφίβολα, αυτό που χρειάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα είναι καταρτισμένους εκπαιδευτικούς με διάθεση και πρόθεση για συνεχή βελτίωση και μάθηση καθώς και ένα

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

σύστημα επαγγελματικής εξέλιξης το οποίο να δίνει έμφαση στη διάδοση της εμπειρογνώσιας (Hammond, 2013). Η Hammond πιστεύει ακράδαντα ότι η ατομική βελτίωση των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή. Χρειάζεται παράλληλα δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας, παραγωγικών συνθηκών εργασίας και προώθησης της μάθησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Ένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών δεν αποδίδει όταν:

α) οι οδηγίες για τη διδακτική πρακτική που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι μια απλή απαρίθμηση παραγόντων χωρίς να γίνεται καμία πρόταση για τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

β) η συνομιλία μεταξύ εκπαιδευτικού και αξιολογητή μετά τη διαδικασία της αξιολόγησης δεν εστιάζει στους τρόπους βελτίωσης του τρόπου διδασκαλίας του.

γ) πολλές φορές δεν υπάρχουν αρκετοί αξιολογητές για το τόσο μεγάλο πλήθος αξιολογούμενων ή οι διευθυντές οι οποίοι είναι και αυτοί υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν διαθέτουν τον χρόνο που χρειάζεται για να αξιολογήσουν ή ακόμα χειρότερα, για να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς.

δ) δεν ενδιαφέρει καθόλου ή ενδιαφέρει ελάχιστα η απόδοση των μαθητών. Το μόνο που φαίνεται να ενδιαφέρει είναι αν ο καθηγητής διαχειρίζεται την τάξη και αν οι μαθητές προσποιούνται ότι προσέχουν.

ε) οι διαδικασίες είναι τυποποιημένες και φαίνεται να μην ωφελούν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ίσως έχουν περισσότερη ανάγκη να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.

στ) η αξιολόγηση δεν συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ACT, 2010).

Ένα επίσης σημαντικό μειονέκτημα που εντόπισαν οι Accomplished California Teachers και αφορά τα συστήματα αξιολόγησης των ΗΠΑ είναι ότι δεν υπάρχει ένα κοινό σύστημα

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αξιολόγησης το οποίο θα βοηθούσε να λυθούν προβλήματα που προκύπτουν στις πρακτικές διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα είναι μια συρραφή από ετερόκλητα προγράμματα τα οποία αδυνατούν να συγκροτήσουν ένα σύστημα που θα διασφαλίζει και θα προωθεί την ποιότητα της διδασκαλίας σε όλα τα επίπεδα της εξέλιξης των εκπαιδευτικών (ACT, 2010)

Η αξιολόγηση στην Φινλανδία

Η Φινλανδία, της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το Άγιο Δισκοπότηρο για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, βρίσκεται στην κορυφή των αξιολογήσεων της PISA και όχι άδικα. Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν στον τομέα της εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1970 και αναβάθμισαν τις σπουδές των εκπαιδευτικών καθώς και οι μεταρρυθμίσεις τη δεκαετία του 1990 που επικεντρώθηκαν στη διδασκαλία δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου, όπως η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη συνεισέφεραν στη ριζική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού της συστήματος (Hammond, 2013). Αυτό που κάνει ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι η Φινλανδία δείχνει να μην επικεντρώνεται στην τυπική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά αντιθέτως έχει ενισχύσει το σύστημα αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων. Μόνο το 15% των αποφοίτων εκπαιδευτικών τμημάτων γίνεται δεκτό για να παρακολουθήσουν ένα διετές ή τριετές πρόγραμμα εκπαίδευσης ώστε να μπορέσουν να στελεχώσουν με επιτυχία τα σχολεία της χώρας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτή η εκπαίδευση είναι δωρεάν, ενώ καλύπτονται και τα προσωπικά έξοδα των φοιτητών. Γίνεται σαφές και κατανοητό ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τυγχάνει ιδιαίτερου κύρους και σημασίας και ανάμεσα στα απαραίτητα προσόντα των μελλοντικών Επαγγελματιών εκπαίδευσης συγκαταλέγονται η κατάλληλη ιδιοσυγκρασία, η κατάρτιση όπως και η προθυμία και ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαβάζουν, να κατανοούν και να ερμηνεύουν έρευνες και επιστημονικά άρθρα σχετικά με την εκπαίδευση. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας στηρίζεται στο νοητικό

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

σύστημα ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (growth mindset) καθώς θεωρείται πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν σύγχρονες πρακτικές που προάγουν την έρευνα σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι τα σχολεία της Φινλανδίας συνεργάζονται στενά με τα Πανεπιστήμια, παράγοντας πολύ σημαντικός καθώς εκεί αναπτύσσονται καινοτόμα προγράμματα και έρευνες οι οποίες δύνανται να ενισχύσουν το έργο των εκπαιδευτικών. Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν υποχρεωτικά σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες τους εκπαιδεύουν έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για οποιοδήποτε πρόβλημα μπορεί να παρουσιαστεί στο μέλλον, είτε αφορά την τάξη τους, το σχολείο τους, την κοινότητα ή σε μεγαλύτερο επίπεδο (Hammond, 2010). Είναι σημαντικό επίσης το growth mindset να διαμορφώνεται και στους μαθητές οι οποίοι εμπλέκονται στην έρευνα και την παρατήρηση μέσα από ιδιαίτερες διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών και στον τομέα τους αλλά και στον τομέα της Παιδαγωγικής. Συμμετέχουν επίσης ενεργά στη διαμόρφωση διδακτικών προγραμμάτων καθώς είναι οι πλέον κατάλληλοι να το κάνουν αυτό και αυτό αναγνωρίζεται από το Φινλανδικό κράτος.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

«Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε...» Ιστορική αναδρομή στις προσπάθειες θεσμοποίησης της αξιολόγησης από την Ελληνική Πολιτεία

Η πρώτη προσπάθεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έγινε το 1834 με τον Νόμο περί Δημοτικών Σχολείων οπότε και εμφανίστηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή (Σφυρής, 2024). Ο Σχολικός Επιθεωρητής είχε τον έλεγχο και την εποπτεία στην Εκπαίδευση συντάσσοντας εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες πολλές φορές δεν αφορούσαν την επαγγελματική τους ιδιότητα αλλά παρείσφρυν και σε προσωπικά ζητήματα. Οι εκθέσεις αυτές καθόριζαν την ανέλιξη ή όχι των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου και την οικονομική τους κατάσταση (Σφυρής, 2024). Γίνεται σαφές ότι την περίοδο αυτή οι Επιθεωρητές λειτουργούσαν αυθαίρετα και αυταρχικά προκαλώντας αντιδράσεις προερχόμενες πολλές φορές και από τους ίδιους τους Υπουργούς Παιδείας. Κατανοούμε ότι ο θεσμός του Σχολικού Επιθεωρητή είναι ένας ιδιαίτερα φορτισμένος θεσμός, άρρηκτα συνδεδεμένος με λειτουργίες αυστηρού ελέγχου, τιμωρίας και συμμόρφωσης. Η εκπαιδευτική αυτονομία και ελευθερία ήταν ως εκ τούτου όροι άγνωστοι και ουτοπικοί. Ο θεσμός του Επιθεωρητή καταργείται το 1982 με τον Νόμο 1304 του ΠΑΣΟΚ (Σφυρής, 2024). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έγινε, ήθελε ένα δημοκρατικό, μαθητοκεντρικό και συμμετοχικό σχολείο σε αντίθεση με το αυταρχικό μοντέλο των προηγούμενων πολλών ετών. Έτσι εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος είχε ως σκοπό την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την παιδαγωγική τους ελευθερία και δημιουργικότητα. Ο στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα δημοκρατικό σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, με ίση συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται σαφές ότι ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΠΑΣΟΚ στηρίχθηκε στο κίνημα της Προοδευτικής εκπαίδευσης του Dewey όπου το σχολείο είναι χώρος ελεύθερης διακίνησης ιδεών και ευκαιρίας για κοινωνικές αλλαγές.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Από τούδε και στο εξής, δεν αξιολογείται ο εκπαιδευτικός αλλά το εκπαιδευτικό του έργο, κάτι που γίνεται σαφές με τον Νόμο 1566 του 1985 και με το προεδρικό διάταγμα 320 του 1993. Ο νόμος Αρσένη (Νόμος 2525 /1997) έδωσε έμφαση στον θεσμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χωρίς να κάνει λόγο στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Ειδικότεροι σκοποί της αξιολόγησης αυτής ήταν:α) *Η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία, β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους, γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών, δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών, ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και την παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής* (Παπακωνσταντίνου, 2002). Η αξιολόγηση όπως ορίστηκε από τον νόμο Αρσένη δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Το 2002 με τον Νόμο 2986 (ΦΕΚ 24/Α/ 13/02/2002)επανέρχεται το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ενίσχυση καλών μεθόδων. Οι σκοποί είναι ίδιοι με τον Νόμο Αρσένη, προστίθεται μόνο ζ) *η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης*. Η διαδικασία αξιολόγησης είναι περιοδική και ο εκπαιδευτικός με ατομικές εκθέσεις αξιολογείται από τον Διευθυντή του και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Ο Νόμος Αρσένη και ο νόμος 2986 ξεκάθαρα δίνουν έμφαση στην ευθύνη του εκπαιδευτικού και συνδέουν την αξιολόγηση με μηχανισμούς ελέγχου και ενδεχομένως

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

τιμωρίας. Η λογική της λογοδοσίας και της αναζήτησης ευθυνών για τη μη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού οδήγησαν σε απόρριψη των νόμων αυτών και σε έντονες αντιδράσεις. Γίνεται σαφές ότι δεν στηρίχθηκαν στις αρχές της Κριτικής- Χειραφετικής Παιδαγωγικής ή της Αντιαυταρχικής Παιδαγωγικής καθώς ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως διεκπεραιωτής της αξιολόγησης που του έχει επιβληθεί ιεραρχικά.

Ο Νόμος 3848 του 2010 και το ΦΕΚ 71/Α/19/05/2010 έχει ως στόχο την “αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση”. Ο Νόμος αυτός κάνει λόγο για προγραμματισμό και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Η “αναβάθμιση” των εκπαιδευτικών έγινε τον επόμενο χρόνο με τον Νόμο 4024/2011 ο οποίος καθιέρωνε Ενιαίο Μισθολόγιο για τους εκπαιδευτικούς και με περικοπές μισθών που έφτασαν σε αρκετές περιπτώσεις έως και το 40% των ετήσιων αποδοχών τους. Στον Νόμο αυτό και στο άρθρο 7 εισάγεται σύστημα βαθμολογικής εξέλιξης και για την προαγωγή από βαθμό σε βαθμό, λαμβάνεται υπόψη η αξιολόγηση του υπαλλήλου στο πλαίσιο του συστήματος αξιολόγησης και συγκεκριμένα αα) η απόδοσή του που μετράται με βάση το βαθμό επιτυχούς ή μη υλοποίησης της στοχοθεσίας και ββ) οι διοικητικές του ικανότητες, β) το ανώτατο ποσοστό επί τοις εκατό προαγωγής στον επόμενο βαθμό των κρινόμενων υπαλλήλων και γ) ο προβλεπόμενος ελάχιστος χρόνος παραμονής στον βαθμό. Στην περίπτωση β γίνεται κατανοητό ότι όχι όλοι οι υπάλληλοι που κρίνονται, προάγονται γιατί υπάρχει ένα μέγιστο όριο εκ των προτέρων. Επομένως, ακόμα κι αν περισσότεροι υπάλληλοι αξιολογηθούν θετικά, δεν θα προαχθούν όλοι στον επόμενο βαθμό εφόσον υπάρχει προαποφασισμένο πλαφόν. Εύλογα δημιουργήθηκε εκείνη την περίοδο ένα έντονο συναίσθημα αδικίας, αμφισβήτηση της έννοιας της αξιολόγησης και ως εκ τούτου έλλειψη εμπιστοσύνης στο σύστημα και στους θεσμούς καθώς άριστοι εκπαιδευτικοί

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

κινδύνευαν να μην προαχθούν. Γίνεται κατανοητό ότι υπό τέτοιες συνθήκες ο εκπαιδευτικός χάνει την παιδαγωγική του ταυτότητα και παρασύρεται σε ένα στείο παιχνίδι βαθμολογικής εξέλιξης και στυγνού ανταγωνισμού με τους συναδέλφους καθώς αυτοί μετατρέπονται σε ανταγωνιστές. Εκείνη την περίοδο οι αντιδράσεις ήταν έντονες και μαζικές. Οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες συνέδεσαν αυτού του είδους την αξιολόγηση με μελλοντικές απολύσεις καθώς και με διαδικασίες που κρίνονται άδικες και αντιπαραγωγικές για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Αντιθέτως, ζητούσαν μία αξιολόγηση που να παρέχει ανατροφοδότηση και αναστοχασμό και όχι ένα μέσο υπονόμευσης της επαγγελματικής αξιοπρέπειας του κλάδου των εκπαιδευτικών.

Με τον Νόμο 4142/2013 συνιστάται ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία “Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α. ΔΙ. Π. Π. Δ. Ε.) και διεθνή ονομασία “Authority for Quality Assurance in Primary and Secondary Education”. (ΦΕΚ Α 83/09-04-2013). Το 2013 η Ελλάδα είχε ήδη υπογράψει το δεύτερο μνημόνιο και βρισκόταν υπό την εποπτεία της Τρόικας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, ΔΝΤ). Κατά την περίοδο αυτή εφαρμόστηκαν μέτρα υποχρεωτικής κινητικότητας και διαθεσιμότητας για τους δημοσίους υπαλλήλους και εκπαιδευτικούς. Με τον Νόμο 4172/2013 2122 εκπαιδευτικοί, τεχνικών κυρίως ειδικοτήτων τέθηκαν σε διαθεσιμότητα τον Ιούλιο του 2013. Μέσα σε ένα τόσο δυσάρεστο πλαίσιο η Αρχή μεταξιολογεί τα Συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και εντοπίζει αδυναμίες και τρόπους αντιμετώπισης τους. Η αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια και δείκτες που βασίζονται σε διεθνή πρότυπα και αναπτύσσει ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης και βάση Δεδομένων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Τελικά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναβλήθηκε και καταργήθηκε με τους νόμους 4354/2015 (άρθρο 34) και 4369/2016 (άρθρο 28) από την κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ. Στον Νόμο

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

4547/2018 εισάγεται η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων η οποία δεν εφαρμόστηκε εν τέλει λόγω αλλαγής πολιτικής ηγεσίας το 2019.

Η εφαρμογή της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο

Ο Νόμος 4692/2020 «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις», αναφέρεται στην αναβάθμιση του σχολείου και στα άρθρα 20 και 21 γίνεται εκτενής αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία. Στο άρθρο 34 προστίθεται το άρθρο 47Α του Νόμου 4547/2018 ο οποίος είχε ψηφιστεί από την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ και κάνει λόγο για αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο όπως και το άρθρο 47Β το οποίο αναφέρεται στην εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων πάλι ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

Η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ αντέδρασαν αμέσως με την προκήρυξη απεργίας- αποχής η οποία κάλυπτε νομικά την άρνηση των εκπαιδευτικών που δεν ήθελαν να συμμετέχουν στις διαδικασίες αυτής της αξιολόγησης προτάσσοντας ως επιχείρημα για άλλη μία φορά ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να είναι ανατροφοδοτική και αποτέλεσμα συλλογικού διαλόγου και όχι επιβολής. Με την υπουργική απόφαση Αριθμ. 6603/ΓΔ4/2021, ΦΕΚ 140Β/20-01-2021 εκδίδονται οι λεπτομερείς διατάξεις που αφορούν την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στο άρθρο 1 αναφέρονται με σαφήνεια ο σκοπός και οι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Σκοπός είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και επιμέρους στόχοι είναι οι εξής:*

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

α) η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων που επιδιώκουν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών- μαθητριών,

β) η ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών,

γ) η ενίσχυση της αυτογνωσίας και υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών,

δ) η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα.

Γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση σκοπεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στους στόχους ιδιαίτερη εντύπωση κάνει η αναφορά στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα υπονοώντας προφανώς ότι μέχρι τώρα δεν υπήρχε μία θετικά νοηματοδοτημένη κουλτούρα αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη αυτή πιθανώς οφείλεται σε κακές πρακτικές του παρελθόντος οπότε και η αξιολόγηση συνδεόταν με τον φόβο πειθαρχικής τιμωρίας ή ακόμα και απόλυσης. Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης είναι αναμφισβήτητα ένα δύσκολο εγχείρημα καθώς συνδέεται και με τη δημιουργία συνεργατικής και αναπτυξιακής προσέγγισης (growth mindset). Κατανοούμε ότι αυτός ο στόχος είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς σημαίνει ότι η αξιολόγηση παύει να είναι εξωτερική επιβολή και μετατρέπεται σε μια διαδικασία η οποία ξεκινάει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως διαδικασία βελτίωσης και εξέλιξης. Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικός γιατί φαίνεται να καθιστά τον εκπαιδευτικό υπόλογο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις βασικές της λειτουργίες οι οποίες εξειδικεύονται σε επιμέρους θεματικούς άξονες και αυτοί σε επιμέρους δείκτες. Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι υπεύθυνος για την

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αξιολόγηση του έργου του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις διαθέσιμες υποδομές και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της. Στον Νόμο 4823/2021, ΦΕΚ 136/Α/3 -8-2021 και συγκεκριμένο στο κεφάλαιο Γ και άρθρο 66 διευκρινίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τον σύμβουλο εκπαίδευσης επιστημονικής ευθύνης ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου τους και από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και τον Σύμβουλο εκπαίδευσης ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια τους. Στο άρθρο 67 παρατίθενται τα πεδία και τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στο πεδίο Α1 οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται:

α) στην προετοιμασία της διδασκαλίας,

β) στην ετοιμότητα ως προς το γνωστικό τους αντικείμενο,

γ) στη διδακτική μεθοδολογία και στις πρακτικές,

δ) στο παιδαγωγικό κλίμα και στη διαχείριση της τάξης,

ε) στον αναστοχασμό της διδασκαλίας του που συνεπάγεται αυτοαξιολόγηση του

εκπαιδευτικού.

Στο πεδίο Α2 οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται:

α) στο παιδαγωγικό κλίμα και στη διαχείριση της τάξης,

β) στον αναστοχασμό- αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Στο πεδίο Β αξιολογούνται:

α) η συνέπεια και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών τους,

β) η ενεργή συμμετοχή τους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και αυτοαξιολόγηση της,

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

γ) η συνεργασία με τους συναδέλφους τους,

δ) η επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

Στο άρθρο 82 γίνεται σαφές ότι το σύστημα αξιολόγησης προβλέπει και περιέχει μηχανισμό και διαδικασίες μεταξιολόγησης για την παρακολούθηση και τον έλεγχο της λειτουργίας του με σκοπό τη διαρκή βελτίωση των διαδικασιών και τη διασφάλιση της αξιοπιστίας του. Στον συγκεκριμένο νόμο γίνεται πρόβλεψη για αύξηση του αριθμού των συμβούλων εκπαίδευσης από 540 σε 800. Επίσης στον συγκεκριμένο νόμο γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση αποτελεί μείζον υπαλληλικό καθήκον και η μη συμμετοχή προβλέπει σαφείς πειθαρχικές κυρώσεις καθώς και αναστολή της μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών που δεν συμμετέχουν για οποιονδήποτε λόγο.

Στο ΦΕΚ 9950/ΓΔ5/27-01-2023 γίνεται σαφής αναφορά στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και στη διαδικασία διενέργειάς της όπως αναφέρεται στο συγκεκριμένο ΦΕΚ. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι *η βελτίωση της ατομικής απόδοσης τους και η προαγωγή και η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται.... λαμβανομένης υπόψη της ιδιαιτερότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού και υποστηρικτικού έργου.*

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται στα εξής πεδία:

A. στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο τους και πιο συγκεκριμένα στο A1, γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και στο A2, παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης,

B. στην υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Οι βαθμοί είναι περιγραφικοί και είναι οι εξής:

α) μη ικανοποιητικό

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

β) ικανοποιητικό

γ) πολύ καλό

δ) εξαιρετικό

Πρέπει να τονιστεί ότι στο σύνολο των νομοθετημάτων διευκρινίζεται ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, οι βαθμίδες εκπαίδευσης και το γνωστικό αντικείμενο, τα προγράμματα σπουδών, οι συνθήκες της τάξης και οι γνωστικές ή άλλες ανάγκες των μαθητών. Δεν διευκρινίζεται όμως αν αυτές οι συνθήκες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον αξιολογητή ή τον αξιολογούμενο. Στο ίδιο ΦΕΚ διευκρινίζονται και οι συνθήκες διενέργειας της αξιολόγησης καθώς καλούνται οι αξιολογητές να αποφασίσουν μαζί με τους αξιολογούμενους τις μέρες και τις ώρες των προγραμματισμένων διδασκαλιών όπως και την τάξη, το τμήμα και το μάθημα. Υπογράφεται δε πριν την πρώτη προγραμματισμένη διδασκαλία, πρακτικό μεταξύ των δύο μερών, το οποίο ενέχει τη μορφή συμβολαίου και κατά το οποίο ο αξιολογούμενος δίνει τη συγκατάθεση του για την αξιολόγηση και αποτελεί τεκμήριο. Σε περίπτωση άρνησης του αξιολογούμενου οι διαδικασίες γίνονται μονομερώς από τον αξιολογητή καταγράφοντας την αποχή του αξιολογούμενου. Στο τέλος κάθε αξιολογικής διαδικασίας, ο αξιολογητής συζητά την αξιολογική του κρίση με τον αξιολογούμενο παρέχοντας πάντα επιχειρήματα. Σε περίπτωση διαφωνίας, ο αξιολογούμενος έχει δικαίωμα ένστασης εντός 5 ημερών από την επομένη γνωστοποίησης του εγγράφου του αξιολογητή. Πριν την έναρξη της διαδικασίας ο αξιολογούμενος πρέπει να καταχωρίζει σε ειδική πλατφόρμα τα προσόντα του, σπουδές, συγγραφικό έργο, σεμινάρια μεταπτυχιακά και γενικά πληροφορίες οι οποίες αφορούν την καριέρα του όπως και μια έκθεση αυτοαξιολόγησης.

Η διαδικασία της αξιολόγησης προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να εμπλουτίζει τον ηλεκτρονικό του φάκελο ανά τακτά χρονικά διαστήματα και αναμφισβήτητα πριν από κάθε

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αξιολογική διαδικασία. Στον ηλεκτρονικό φάκελο καταχωρίζονται “τεκμήρια σχετικά με την επιμορφωτική εμπειρία του εκπαιδευτικού, το σχετικό με την παιδαγωγική και διδακτική συγγραφικό έργο του, το διδακτικό έργο του, τη συμμετοχή του σε ευρωπαϊκά και ερευνητικά προγράμματα καθώς και κάθε είδους δράσεις που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία”. Επίσης συντάσσει εκθέσεις αυτοαξιολόγησης. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται εξ ολοκλήρου από την αρχή πριν από κάθε αξιολόγηση με τον εκπαιδευτικό να μπαίνει σε μία γραφειοκρατική δίνη η οποία προκαλεί δυσφορία και θεωρείται μη αναγκαία. Στο άρθρο 95 επισημαίνεται ότι πρέπει να πραγματοποιούνται με απόφαση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 15 ωρών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τα οποία διενεργούνται εκτός διδακτικού ωραρίου και στα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν προαιρετικά, κάτι το οποίο συνεκτιμάται κατά την ατομική τους αξιολόγηση. Γίνεται αντιληπτή μια έμμεση υποχρεωτικότητα η οποία ενδεχομένως να προκαλεί πίεση στους εκπαιδευτικούς. Και ενώ η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια θα μπορούσε να δημιουργήσει κουλτούρα συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης, εδώ φαίνεται να επιβάλλεται εμμέσως. Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι οι βεβαιώσεις συμμετοχής των εκπαιδευτικών τοποθετούνται στον ατομικό τους ηλεκτρονικό φάκελο, κάτι που παραπέμπει στην τεχνοκρατική διάσταση της αξιολόγησης (Tyler, 1949) καθώς η συμμετοχή σε επιμόρφωση θεωρείται μετρήσιμος δείκτης αξιολόγησης, ενώ αντιθέτως θα έπρεπε να θεωρείται ευκαιρία βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Εκτός από τον Διευθυντή και τον σύμβουλο Ειδικότητας και Παιδαγωγικής Ευθύνης σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021 υπάρχουν οι μέντορες και οι ενδοσχολικοί συντονιστές αντικειμένου ή τάξεων οι οποίοι σύμφωνα με τον Γιώργο Φραγκούλη (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2024) λειτουργούν ως ενδιάμεσοι σταθμοί επιτήρησης και ελέγχου όπως επίσης και

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

νέες δραστηριότητες, όπως η λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων που αντί να αποφορτίζουν τον εκπαιδευτικό ώστε να αποδώσουν τα μέγιστα προς όφελος των μαθητών τους, μετατρέπονται και αυτές σε έναν γραφειοκρατικό εφιάλτη. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ενδοσχολικοί συντονιστές και μέντορες ορίζονται από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, επιφορτίζονται με βαρύ γραφειοκρατικό φόρτο καθώς πρέπει να συγκαλούν τακτές συνεδριάσεις οι οποίες συνοδεύονται από εκθέσεις επί εκθέσεων, και δεν απαλλάσσονται από εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Αποκομίζουν μόνο μόρια τα οποία θα συνυπολογιστούν στην ατομική τους εξέλιξη. Για άλλη μια φορά συνειδητοποιούμε ότι ένας θεσμός που θα έπρεπε να λειτουργεί υποστηρικτικά για την παιδαγωγική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μετατρέπεται σε ένα τεχνοκρατικό εργαλείο συλλογής μορίων υποβαθμίζοντας στην ουσία τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Κι ενώ θα έπρεπε οι θεσμοί αυτοί να καλλιεργούν σχέσεις συνεργασίας και αναστοχασμού μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών, αντιθέτως η αξιολόγηση λειτουργεί για αυτούς ως μέσο ατομικής εξέλιξης και κατάληψης θέσεων ευθύνης στο μέλλον.

Η λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων (άρθρο 89)πραγματοποιείται μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος και συνοδεύεται επίσης με γραφειοκρατικό φόρτο τον οποίο επωμίζονται οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί. Κι εδώ τα ατομικά οφέλη για τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς είναι μόρια για πιθανές μελλοντικές θέσεις ευθύνης. Κι ενώ η ύπαρξη των εκπαιδευτικών ομίλων λειτουργεί θετικά για τους μαθητές, δυστυχώς εξελίσσεται σε διοικητική απαίτηση, χάνοντας την παιδαγωγική τους αξία. Βλέπουμε λοιπόν ότι στα ήδη αυξημένα καθήκοντα των εκπαιδευτικών προστίθενται και άλλα με κίνδυνο την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και εν τέλει την εξαφάνιση του απαιτούμενου ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

κοινωνικών και παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών-μαθητών. (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2024).

Μεθοδολογία της έρευνας

Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Η εργασία αυτή υιοθέτησε την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση καθώς τα ερευνώμενα πεδία όπως και η ιδιαίτερη φύση του ζητήματος την καθιστούν την πλέον κατάλληλη. Πιο συγκεκριμένα, σε μια ποιοτική έρευνα εξετάζονται τρόποι νοηματοδότησης, τρόποι βίωσης συγκεκριμένων καταστάσεων, τρόποι δράσης, (κίνητρα, στρατηγικές), διαντιδράσεις, συστήματα αξιών, κυρίαρχοι λόγοι και αντιλόγοι. (Τσιώλης, 2014). Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014, σ.39), η ποιοτική έρευνα είναι ενδεδειγμένη όταν καλείται να μελετήσει *τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική των εμπλεκόμενων λαμβάνοντας υπόψη ότι η κοινωνική ζωή είναι μία δυναμική διαδικασία που αλλάζει συνεχώς*. Άλλωστε, όπως και ο Κορνήλιος Καστοριάδης (1978) τονίζει, *τα φαινόμενα πρέπει να μελετώνται εντός των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πεδίων στα οποία εξελίσσονται*. Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (2000), η μελέτη των κοινωνικών φαινομένων εντός του φυσικού τους πλαισίου αποτελεί και το διακριτό γνώρισμα της ποιοτικής έρευνας, η οποία αξιοποιεί μεθόδους οι οποίες χαρακτηρίζονται από στενή επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η μέθοδος λοιπόν που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς κρίθηκε καταλληλότερη για την κατανόηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων. Η ημιδομημένη συνέντευξη προσφέρει ευελιξία καθώς οι ερωτήσεις ενδέχεται να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης- όπερ και εγένετο πολλές φορές, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης και τις εμπειρίες του συνεντευξιαζόμενου. Επιπλέον, μια τέτοιας μορφής συνέντευξη

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης παρέχοντας ουσιαστικά δεδομένα.

Παρατίθενται οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης που συντάχθηκε για τον σκοπό της έρευνας.

1. Ποια είναι η άποψή σας για τον θεσμό της αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης;

Πώς νοηματοδοτείτε την αξιολόγηση; Τι είναι αξιολόγηση για εσάς;

2. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι επηρεάζει η παρούσα αξιολόγηση το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών;

3. Ποια είναι η άποψή σας για τον τρόπο που εφαρμόζεται σήμερα η αξιολόγηση;

4. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι το παρόν θεσμικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική κουλτούρα επηρεάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η αξιολόγηση;

5. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιδρούν ή δείχνουν επιφυλακτικότητα απέναντι στην αξιολόγηση;

6. Ποιες εμπειρίες από το παρελθόν θεωρείτε ότι έχουν επηρεάσει τη στάση του κλάδου απέναντι στην αξιολόγηση;

7. Με ποιους τρόπους μπορεί η αξιολόγηση, κατά τη γνώμη σας, να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τη βελτίωση της διδασκαλίας;

8. Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η αξιολόγηση να συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών;

9. Κατά τη γνώμη σας, πώς θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα σύστημα αξιολόγησης που να λειτουργεί υπέρ της ποιότητας της εκπαίδευσης;

10. Τι υποστηρικτικά μέτρα ή δομές θεωρείτε απαραίτητα ώστε η αξιολόγηση να είναι αναπτυξιακή και όχι τιμωρητική;

11. Ποιος θεωρείτε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της αξιολόγησης;

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Τα δεδομένα συλλέγονται σε τρεις φάσεις, στην ανοιχτή κωδικοποίηση, στην κατά άξονα κωδικοποίηση και στην επιλεκτική κωδικοποίηση. Στην ανοιχτή κωδικοποίηση (Strauss & Gorbis, 1998), γίνεται ανάλυση σειρά προς σειρά, αφήνοντας ο ερευνητής τα δεδομένα να μιλήσουν. Στη δεύτερη φάση της κωδικοποίησης, οργανώνονται οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που έχουν ήδη παραχθεί από τα δεδομένα. Σύμφωνα με τους Strauss και Gorbis, (1998), η κατηγορία αντιστοιχεί σε ένα φαινόμενο ενώ η υποκατηγορία απαντά σε ερωτήματα σχετικά με το φαινόμενο. Στην τρίτη φάση ο ερευνητής επιλέγει την κεντρική κατηγορία από τη λίστα των βασικών κατηγοριών. Είναι σημαντικό οι τελικές κατηγορίες να έχουν συνοχή και να συνδέουν τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα έγινε πολλαπλή ανάγνωση της κάθε συνέντευξης ξεχωριστά ώστε να απομονωθούν αρχικά οι έννοιες σε μια πρώτη, όχι πλήρως επεξεργασμένη μορφή (ανοιχτή κωδικοποίηση). Έγινε τεμαχισμός των δεδομένων και απόδοση κωδικών μετά από ενδελεχή ανάλυση σειρά προς σειρά. Οι έννοιες που δημιουργήθηκαν ήταν κοντά στα δεδομένα και στα εξεταζόμενα στοιχεία. Κατά το δεύτερο στάδιο που είναι το στάδιο της κατ'άξονα κωδικοποίησης, έγινε η ανάπτυξη των κατηγοριών με πιο συστηματικό τρόπο και αναδείχθηκαν οι κατηγορίες-άξονες που αποτελούν τον πυλώνα των ερωτημάτων της έρευνας και του εξεταζόμενου φαινομένου. Στη συνέχεια, έγινε η συσχέτιση των κατηγοριών αυτών με άλλες έννοιες δημιουργώντας υποκατηγορίες οι οποίες αναδεικνύουν την ποικιλία του φαινομένου. Στο τρίτο στάδιο, αυτό της Επιλεκτικής Κωδικοποίησης πραγματοποιήθηκε η δημιουργία ενός συστήματος με τις βασικές κατηγορίες και τις σχέσεις που προέκυψαν και αναλύουν το εξεταζόμενο φαινόμενο. Η βασική κατηγορία ενσωματώνει το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα και αποτελεί άξονα αναφοράς για τις άλλες κατηγορίες. Κατευθυντήριες γραμμές αποτελούσαν σε όλα τα στάδια τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εξ αρχής στην έρευνα. Γύρω από την κεντρική κατηγορία οργανώνονται οι υπόλοιπες

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

έννοιες και κατηγορίες και παρουσιάζονται βάσει αυτών τα βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας (Τσιώλης, 2014).

Συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ της πόλης των Ιωαννίνων, με ποικίλα έτη προϋπηρεσίας και με διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Κάποιοι κατείχαν τώρα ή στο παρελθόν θέσεις ευθύνης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 12 γυναίκες και 8 άντρες. Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ήταν οι 12 κι ένας ήταν υποψήφιος Διδάκτωρ. Σε όλες τις συνεντεύξεις το κλίμα ήταν πολύ ζεστό και φιλικό και οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν στη συγκεκριμένη έρευνα. Στην αρχή κάθε συνέντευξης γινόταν γνωστό στον συνεντευξιζόμενο ότι η συνέντευξη καταγράφεται, εξασφαλίζοντας τη συγκατάθεσή τους. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από 25 ως 48 λεπτά και σε πολλές περιπτώσεις οι συζητήσεις συνεχίζονταν και μετά την απενεργοποίηση του μαγνητοφώνου, κάτι το οποίο αποδεικνύει τη σοβαρότητα του ζητήματος και πόσο πολύ απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Η συντριπτική πλειοψηφία (85%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δήλωσαν υπέρ της αξιολόγησης και μόνο τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά, ο ένας μάλιστα διευκρινίζοντας για καθαρά ιδεολογικούς λόγους. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας από τους 20 συναδέλφους έχει αξιολογηθεί με το τρέχον σύστημα αξιολόγησης. Το 50% των συναδέλφων δήλωσαν ότι έχουν αξιολογηθεί με άλλους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, οι 9 αξιολογήθηκαν μέσω της διαδικασίας για την επιλογή στελεχών ευθύνης και ένας μέσω δικτύου δράσεων που διοργανώνει κάθε χρόνο.

Στατιστικός πίνακας με δημογραφικά και ερευνητικά χαρακτηριστικά δείγματος

Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα Δείγματος	Ποσοστό
Σύνολο Συμμετεχόντων	Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων (Γυμνάσια Λύκεια ΕΠΑΛ)	20	100%
Μέθοδος Δειγματοληψίας	Βολική Δειγματοληψία		
Φύλο	Άνδρες	8	40%
	Γυναίκες	12	60%
Τίτλοι Σπουδών	Μεταπτυχιακό	12	60%
	Υποψήφιος Διδάκτωρ	1	5%
Θέσεις Ευθύνης	Κατείχαν ή Κατέχουν	9	45%
Στάση Απέναντι στην αξιολόγηση	Υπέρ	17	85%
	Κατά	3	15%
Έχουν αξιολογηθεί	Με το τρέχον σύστημα	1	5%
	Με διαδικασία επιλογής στελεχών ευθύνης	9	45%
	Με άλλο	1	5%

Αποτελέσματα Α' πίνακα: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας και εξετάζοντας τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση (βλ. Πίνακα 1), οι εκπαιδευτικοί αρχικά κλήθηκαν να νοηματοδοτήσουν την έννοια της αξιολόγησης. Στις ερωτήσεις “Πώς νοηματοδοτείτε την αξιολόγηση και “τί σημαίνει αξιολόγηση για εσάς” οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Το 20% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι εκλαμβάνουν την αξιολόγηση ως έλεγχο

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

του εκπαιδευτικού, αποδίδοντας στον όρο “έλεγχος” θετικό πρόσημο. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί την αξιολόγηση ως απαραίτητο έλεγχο των εκπαιδευτικών για λόγους ευθύνης απέναντι στην κοινωνία. “Ο εκπαιδευτικός υπηρετεί σε ευαίσθητο τομέα, χρειάζεται διακριτικός έλεγχος” (Σ. 2) ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί την αξιολόγηση ως έλεγχο των ικανοτήτων και των γνώσεων του εκπαιδευτικού. “Να μπορεί ο διδάσκων να σταθεί στην τάξη και να κατέχει τις βασικές γνώσεις” (Σ. 15). Τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση ως εργαλείο για εσωτερική αυτοβελτίωση. “Να δούμε τις δυνατότητές μας, πού υστερούμε, να το διορθώσουμε”. (Σ. 4) “αξιολόγηση για μένα σημαίνει βελτίωση” (Σ. 9) ενώ μία εκπαιδευτικός στο ίδιο πλαίσιο νοηματοδοτεί την αξιολόγηση ως εργαλείο ενδοσκόπησης. Η συγκεκριμένη είδε την εμπειρία της αξιολόγησης καθώς είχε αξιολογηθεί την τρέχουσα σχολική χρονιά, ως εργαλείο αυτοκριτικής και ενδοσκόπησης. “Ήταν μια αυτοαξιολόγηση... αυτοέλεγχος. Με βοήθησε με τη δική μου αυτοκριτική” (Σ. 12). Την αξιολόγηση ως αναγκαίο θεσμό την ανέφεραν δύο εκπαιδευτικοί. “Είναι μία διαδικασία απαραίτητη” (Σ. 14). “Δεν υπάρχει μέρος της κοινωνίας που δεν αξιολογείται” (Σ. 15). Σύνδεση της αξιολόγησης με την ανάδειξη του επαγγελματικού ήθους του εκπαιδευτικού καθώς και ως εργαλείο συνολικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου έγινε από δύο συναδέλφους ενώ μία άλλη νοηματοδότησε την αξιολόγηση ως εργαλείο δημιουργίας κουλτούρας βελτίωσης και μια άλλη ως εργαλείο δια βίου μάθησης “γηράσκω αεί διδασκόμενος” (Σ. 12).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αξιολόγηση ως γραφειοκρατική επιβάρυνση. “Είναι μία γραφειοκρατική διαδικασία” (Σ. 10). “Ακρως γραφειοκρατική, αγχωτική διαδικασία” (Σ. 16). Αξίζει να σημειωθεί ότι η γραφειοκρατική πλευρά της αξιολόγησης αναφέρθηκε ως απάντηση και σε άλλες ερωτήσεις. Δύο εκπαιδευτικοί

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

νοηματοδοτούν την αξιολόγηση αρνητικά λέγοντας ότι είναι μηχανισμός ελέγχου και ιδεολογικής επιβολής και υποταγής του εκπαιδευτικού. “ Νομίζω ότι αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο... έχει να κάνει με την παρακολούθηση της εφαρμογής της πολιτικής κάθε φορά” (Σ. 7). “ Και έλεγχος είναι και επιβολή της εξουσίας είναι” (Σ. 8), ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί την αξιολόγηση ως βαθμοθηρική διαδικασία. “ Θέλουν να πάρουν (οι εκπαιδευτικοί) σίγουρα έναν καλό βαθμό” (Σ. 11).

Στο ερώτημα “ Με ποιον τρόπο η τρέχουσα αξιολόγηση επηρεάζει το εκπαιδευτικό τους έργο”, οι απόψεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών είχαν ως εξής: εννέα εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η υπερβολική γραφειοκρατία δεν οδηγεί σε ουσιαστικό παιδαγωγικό αποτέλεσμα. “Μανιέρα, χάνεται η αυτενέργεια, ο αυθορμητισμός και η επικοινωνία, η μεταδοτικότητα που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός και επίσης και το νόημα της αξιολόγησης που είναι να λειτουργεί όπως η κριτική, να βελτιώσουμε τα λάθη μας” (Σ. 5). “ Σελίδες ολόκληρες... χάσιμο χρόνου για περιττά και ανούσια πράγματα” (Σ. 8). ” Το αρνητικό είναι η γραφειοκρατία” (Σ. 9). “ Λεπτομερής καταγραφή... υπερβολή! Το μάθημα είναι ζωντανό, χρειάζεται ευελιξία” (Σ. 12). “ Θεωρώ ότι είναι αναποτελεσματική... άκρως αγχωτική και γραφειοκρατική διαδικασία” (Σ. 16).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον ουτοπικό σχεδιασμό της τρέχουσας αξιολόγησης κάνοντας λόγο για σχέδια μαθήματος που δεν μπορούν να εφαρμοστούν στις πραγματικές συνθήκες της τάξης. “ Φόρμα ρουμπρίκας... δεν μπορεί να εφαρμοστεί απόλυτα σε όλα τα μαθήματα, ειδικότητες, καταστάσεις” (Σ. 9). “ Σχέδιο μαθήματος (που είναι) αδύνατον να εφαρμοστεί σε 45 λεπτά σε όλα τα μαθήματα, όλες τις ώρες” (Σ. 10). “ Τα παιδιά του ΕΠΑΛ έχουν ιδιαίτερες συνθήκες, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Το θεσμικό πλαίσιο δεν τα λαμβάνει υπόψη” (Σ. 19). Επτά εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στο γεγονός ότι η τρέχουσα αξιολόγηση ως

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

πηγή άγχους και αμηχανίας οδηγεί σε μείωση της απόδοσης τους. “ Η αξιολόγηση υποτιμά το έργο μου... με αξιολογούν ξανά” (Σ. 13). “ Το επηρεάζει (το έργο μου) γιατί έχω πολύ άγχος” (Σ. 11). “ (η αξιολόγηση) Επηρεάζει αρνητικά το διδακτικό μου έργο” (Σ. 19). “Το άγχος προέρχεται από τις φόρμες” (Σ. 2). “ Παρέμβαση στο έργο λειτουργεί τιμωρητικά” (Σ. 6). “Το διδακτικό έργο το επηρεάζει απόλυτα, πάντα αρνητικά” (Σ. 7). “ Η αξιολόγηση θα μου προσθέσει άγχος μόνο, ούτε καλύτερος θα γίνω” (Σ. 8). Υπήρχε τέλος μόνο μία θετική άποψη όσον αφορά στον τρόπο επίδρασης της τρέχουσας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο από μία εκπαιδευτικό η οποία εκλαμβάνει την τρέχουσα αξιολόγηση ως πηγή ανατροφοδότησης κι έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς είναι η μόνη που αξιολογήθηκε ως εκπαιδευτικός με την τρέχουσα διαδικασία. “Την αξιολόγηση την είδα ως προσωπική βελτίωση, με βοήθησε με τη δική μου αυτοκριτική” (Σ. 12).

Στο τελευταίο ερώτημα “πώς κρίνουν την τρέχουσα αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί” οι απαντήσεις δεν διαφέρουν και πολύ μεταξύ τους. Δεκατρείς εκπαιδευτικοί ανέφεραν πάλι ότι τη συγκεκριμένη αξιολόγηση τη θεωρούν γραφειοκρατική, προσχηματική και τυπική. “ Θεωρώ πως η αξιολόγηση είναι περισσότερο τυπική” (Σ. 1). “ Είναι μία γραφειοκρατία περισσότερο” (Σ. 2). “Όσοι αξιολογούνται, προετοιμάζουν κάτι πολύ, στις περισσότερες φορές, πολύ δουλεμένο που δεν υπήρχε η παραμικρή πιθανότητα να το κάνουν διαφορετικά” (Σ. 3). “ Η διαδικασία είναι τελείως στημένη” (Σ. 20). “Είναι προσχηματική σε μεγάλο βαθμό” (Σ. 7). “ Η διαδικασία γίνεται προσχηματικά, τελείως προσχηματικά” (Σ. 9). Άλλος εκπαιδευτικός μιλάει για “τυποποιημένα πράγματα” (Σ. 10) και ένας άλλος για “στημένη θεατρική παράσταση” (Σ. 14). Τέσσερις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι δεν εμπιστεύονται την τρέχουσα αξιολόγηση λόγω έλλειψης διαφάνειας. “ Να μην υπάρχουν οι ημέτεροι, οι γνωστοί, οι οποίοι και αν υπάρξει κάτι δεν θα το καταγράψουν” (Σ. 1). “ Φοβούνται τί βαθμό θα πάρουν αν έχουν

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

τσακωθεί με τον διευθυντή ή με τον σύμβουλο” (Σ. 11). Άλλος εκπαιδευτικός λέει χαρακτηριστικά ότι “δε μας λένε τα αποτελέσματα, δε μας πείθουν για το κατά πόσο λειτούργησε αυτό το πράγμα” (Σ. 7). Άλλος είπε χαρακτηριστικά “Γιατί ζούμε στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα ξέρουμε πώς γίνονται αυτά τα πράγματα” (Σ. 8). Τέλος, επτά εκπαιδευτικοί αξιολογούν την τρέχουσα διαδικασία ως αγχωτική, ως πηγή επιβάρυνσης. Ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος μάλιστα είναι εναντίον της αξιολόγησης, λέει χαρακτηριστικά ότι “θα προτιμούσα ένα σεμινάριο παρά μία αξιολόγηση. Η αξιολόγηση με γεμίζει άγχος” (Σ. 8). “Θεωρώ ότι με τον αξιολογητή θα έχω ένα σφίξιμο” (Σ. 1). “Μία αξιολόγηση που έχει γίνει εξαιρετικά αγχωτική για τους συναδέλφους” (Σ. 16), σχόλιο που προήλθε από Διευθύντρια- Αξιολογήτρια, ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός τόνισε ότι “είναι μία πολύ αγχώδης κατάσταση και διαδικασία” (Σ. 11).

Πίνακας 1

Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα : ‘Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση’

Θεματικός άξονας Α: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση .

Κατηγορίες	Κωδικοί / Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
1. Νοηματοδότηση της αξιολόγησης	ΕΛΕΓΧΕΚΠ = Η αξιολόγηση ως έλεγχος του εκπαιδευτικού	4
	ΕΣΩΤΑΥΤΟΒ = Η αξιολόγηση ως εσωτερική αυτοβελτίωση	4
	ΕΡΓΕΝΔ = Η αξιολόγηση ως εργαλείο ενδοσκοπήσης	1
	ΔΙΑΒΙΟΥΜΑΘ = Η αξιολόγηση ως εργαλείο διαβίου μάθησης	1
	ΣΥΝΑΠΟΤΕΚΠΕΡΓ = Η αξιολόγηση ως εργαλείο συνολικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου	1
	ΜΗΧΕΛΕΓΧΥΠΟΤ = Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ελέγχου και υποταγής του εκπαιδευτικού	1
	ΙΔΕΟΛΕΠΙΒ = Η αξιολόγηση ως εργαλείο	1

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

	ιδεολογικής επιβολής	
	ΓΡΑΦΕΠΙΒ = Η αξιολόγηση ως γραφειοκρατική επιβάρυνση	4
	ΒΑΘΜΟΘΗΡΔΙΑΔΙΚ = Η αξιολόγηση ως βαθμοθηρική διαδικασία	1
	ΑΝΑΓΚΘΕΣΜ = Η αξιολόγηση ως αναγκαίος θεσμός	2
	ΑΝΑΔΕΠΙΑΓΓΗΘ = Η αξιολόγηση ως εργαλείο ανάδειξης του επαγγελματικού ήθους του εκπαιδευτικού	1
	ΜΗΧΑΝΑΔΑΔΥΝ = Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανάδειξης των αδυναμιών του εκπαιδευτικού	2
	ΑΞΙΟΛΚΟΥΛΤΒΕΛΤ = Η αξιολόγηση ως εργαλείο δημιουργίας κουλτούρας βελτίωσης	1
2. Τρόποι επίδρασης της τρέχουσας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο	ΥΠΕΡΓΡΑΦΕΛΛΠΑΙΔΑΠΟΤ = Η υπερβολική γραφειοκρατία οδηγεί σε απουσία παιδαγωγικού αποτελέσματος	9
	ΜΗΕΦΣΧΜΑΘΑΠΠΑΙΔΑΠΟΤ = μη εφαρμόσιμα σχέδια μαθήματος οδηγούν σε απουσία παιδαγωγικού αποτελέσματος	4
	ΑΜΗΧΑΓΧΜΕΙΑΠΟΔ = Η τρέχουσα αξιολόγηση ως πηγή αμηχανίας και άγχους οδηγεί σε μείωση της απόδοσης	7
	ΔΙΑΔΑΝΑΤΡ. = Η τρέχουσα αξιολόγηση ως εργαλείο ανατροφοδότησης	1
3. Κριτική τρέχουσας αξιολόγησης	ΓΡΑΦΤΥΠΠΡΟΣΧ. = Η τρέχουσα αξιολόγηση θεωρείται γραφειοκρατική, προσχηματική, τυπική	13
	ΕΛΛΔΙΑΦΕΜΠΙΣΤ. = Έλλειψη διαφάνειας και εμπιστοσύνης στην τρέχουσα διαδικασία	4
	ΑΓΧΩΤΔΙΑΔΙΚ. = Η τρέχουσα αξιολόγηση ως αγχωτική διαδικασία	7

Αποτελέσματα Β' πίνακα: Αντιδράσεις και αίτια αντίστασης στην τρέχουσα αξιολόγηση

Στο ερώτημα “Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιδρούν στην αξιολόγηση” οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ποικίλες και πολύ ενδιαφέρουσες (βλ. πίνακα 2). Δεκατρείς εκπαιδευτικοί θεωρούν υπεύθυνους για αυτό το κλίμα άρνησης και δυσπιστίας που έχει δημιουργηθεί απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης τους συνδικαλιστές και τις πολιτικές επιδράσεις ή πιέσεις που ασκούνται πολλές φορές. “Οι συνδικαλιστές ίσως να εξυπηρετούν και δικά τους συμφέροντα” (Σ1). “ Η στάση των περισσότερων συνδικαλιστών έχει

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

συμβάλλει αρνητικά και η στάση των περισσότερων συνδικαλιστών είναι το πώς θα διατηρήσουν την κομματική τους πελατεία” (Σ. 3). “ Αυτή η εικόνα που παρουσιάστηκε διαχρονικά για την αξιολόγηση από τους συνδικαλιστές ως κάτι κατ’ ανάγκη αρνητικό έχει επηρεάσει και πολλούς από εμάς” (Σ. 4). Μια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στα διαχρονικά λάθη των συνδικαλιστών. “ Υπάρχουν λάθη των συνδικαλιστών οι οποίοι έχουν στραφεί μόνο στο κομμάτι το οικονομικό και έχουν αφήσει όλα τα υπόλοιπα απ’ έξω” (Σ. 5). “Οι συνδικαλιστές είναι πάντα αντίθετοι σε καινούργιες αλλαγές” (Σ. 6). Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην προσπάθεια των συνδικαλιστών να φοβίσουν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να πετύχουν πολιτικούς στόχους. “Υπάρχουν οι συνδικαλιστικές παρατάξεις που φοβίζουν τους εκπαιδευτικούς” (Σ. 10). “Μπορεί βέβαια να είναι και οι ίδιες οι πολιτικές παρατάξεις που έχουν δημιουργήσει όλο αυτό το αρνητικό κλίμα” (Σ. 11). “ Είναι λοιπόν και πολιτικοί οι λόγοι, δογματικοί οι λόγοι στα πλαίσια της πολιτικής ‘όχι στην αξιολόγηση’” (Σ. 20). Όταν ρωτήθηκε εκπαιδευτικός για τον ρόλο των συνδικαλιστών όσον αφορά στην αξιολόγηση η απάντηση ήταν ότι τον θεωρεί “ σκοτεινό και ύποπτο. Άλλα ψηφίσαμε την άλλη φορά, άλλα πήγαν και κατέθεσαν στην Αθήνα” (Σ. 8). Έντεκα εκπαιδευτικοί παρέθεσαν ως λόγο για την αντίδραση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση την αμφισβήτηση προς το πρόσωπο των αξιολογητών. Ένας εκπαιδευτικός είπε χαρακτηριστικά, “γιατί όταν ένας σύμβουλος έχει χρόνια υπηρεσίας τίποτα, και επειδή έχει μαζέψει 85 διδακτορικά και ξαφνικά γίνεται σύμβουλος, αυτός ο άνθρωπος δεν έχει να προσφέρει σε κάποιον που μπαίνει σε τάξη. Μιλάει από θεωρία η οποία πιθανότατα δεν ανταποκρίνεται καν στην πραγματικότητα” (Σ. 20). “Υπάρχει μια κουλτούρα και αμφισβήτηση για αυτούς που μας αξιολογούν. Προσωπικά μου έχει τύχει σύμβουλος, η οποία σε επίπεδο γνώσεων είχε λιγότερες από τους καλούς μαθητές μας και σε επίπεδο παιδαγωγικών ήταν επιεικώς απαράδεκτη... Αν δεν εμπιστεύεσαι αυτούς που σε

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αξιολογούν, δεν τους εκτιμάς” (Σ. 3) “ Σε κρίνουν άλλοι άσχετοι” (Σ. 8). Ένας άλλος εκπαιδευτικός που είναι ιδεολογικά αντίθετος με τον θεσμό της αξιολόγησης αναγνωρίζει τον ίδιο λόγο ως αιτία αντίδρασης των συναδέλφων του απέναντι στην αξιολόγηση. “ Οι περισσότερες ενστάσεις είναι στην αναξιοπιστία των θεσμών που αξιολογούν” (Σ. 7). “Πρέπει ο αξιολογητής ο ίδιος να έχει ένα καθαρό πλαίσιο σκέψης, κρίσης. Να μην κρύβεται πίσω από προσωπικά κριτήρια, από πολιτικά κριτήρια, από χίλια άλλα δύο κριτήρια” (Σ. 12). “ Πρέπει το σώμα των αξιολογητών να είναι κοινά αποδεκτό από εκείνους που αξιολογούνται. Να έχουν πραγματικά προσόντα” (Σ. 5). “Θεωρούν ότι αξιολογούνται πιθανώς από ανθρώπους που έχουν χρόνια να μπουν στην τάξη. Δεν είναι γνώστες της καθημερινότητας και των δυσκολιών τους μέσα στην τάξη” (Σ. 18). “Δεν μπορείς να είσαι σίγουρος ότι η προϊστάμενη αρχή θα έχει τα κατάλληλα εφόδια να σε αξιολογήσει ή ότι θα είναι αμερόληπτη” (Σ. 16), σχόλιο αξιολογού καθώς προήλθε από Διευθύντρια-Αξιολογήτρια. Δέκα εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρούσα αξιολόγηση έχει τιμωρητικό πλαίσιο και αυτός είναι λόγος αντίδρασης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Μάλιστα αρκετοί είπαν ότι είναι πρόφαση για μελλοντικές απολύσεις. “Το θέμα είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρώ ότι πιστεύουν ότι υπάρχει και μία μεθόδευση προς τις απολύσεις” (Σ. 17). “Γιατί είμαστε στην φάση της επέκτασης της αξιολόγησης σε σχέση με την κατάργηση της μονιμότητας και τις απολύσεις, θα εμφανιστεί και το τιμωρητικό μέρος των απολύσεων” (Σ. 20). “ Υπάρχει ο φόβος της απόλυσης” (Σ. 10). “ Επικρατεί φόβος για αρνητικές επιπτώσεις” (Σ. 13). “ Από την άλλη, ένας σημαντικός παράγοντας θεωρώ ότι είναι ότι πολλοί από εμάς θεωρούν δεδομένη μία μονιμότητα και φοβούνται μήπως αυτή η μονιμότητα αρθεί μέσα από μία αρνητική αξιολόγηση” (Σ. 16). Άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο τιμωρητικό πλαίσιο το οποίο θεωρούν ότι έχει η παρούσα αξιολόγηση. “ Ο τρόπος με τον οποίον παρουσιαζόταν τα προηγούμενα χρόνια η αξιολόγηση

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

σαν μία τιμωρία, μπορεί αυτή η προκατάληψη να είναι ένα αίτιο” (Σ. 4). “Έχει μια τιμωρητική μορφή η αξιολόγηση” (Σ. 7). “ Η παρούσα αξιολόγηση έτσι όπως είναι, ναι έχει τιμωρητικό χαρακτήρα” (Σ. 17)“Υπάρχει αυτή η αίσθηση, ό,τι γίνεται, είναι με τιμωρητική κατεύθυνση” (Σ. 18). Οκτώ εκπαιδευτικοί παρέθεσαν ως αίτιο αντίδρασης στην αξιολόγηση τη δυσπιστία στους θεσμούς και στο κράτος. “ Είναι γενικότερο το θέμα στην Ελλάδα ότι υπάρχει δυσπιστία απέναντι στο κράτος” (Σ. 2). “ Μιλάμε για ένα κράτος το οποίο είναι εντελώς αναξιόπιστο” (Σ. 7). “Έχει χαθεί κάθε εμπιστοσύνη σε όλους τους φορείς” (Σ. 8). Έξι εκπαιδευτικοί τόνισαν τον γραφειοκρατικό φόρτο και την τυπολατρία που διέπει το παρόν σύστημα αξιολόγησης και είναι και αυτές αιτίες αντίστασης στην αξιολόγηση. “Το νούμερο ένα αρνητικό που έχει είναι η γραφειοκρατία. Εγώ είμαι αρνητική απέναντι σε αυτή την αξιολόγηση λόγω του υπερβολικού φόρτου, του γραφειοκρατικού φόρτου των διευθυντών” (Σ. 9), σχόλιο που προήλθε από Διευθύντρια- Αξιολογήτρια. “Υπάρχει πάλι μία γραφειοκρατία... η αξιολόγηση έπρεπε να ήταν άμεση και αποτελεσματική” (Σ. 10). “ Έχει και πάρα πολλή γραφειοκρατία” (Σ. 11). “Πολύ γραφειοκρατική η συγκεκριμένη αξιολόγηση” (Σ. 12). “Θεωρώ ότι με όλον αυτόν τον γραφειοκρατικό όγκο έχει διαμορφώσει μια αρνητική στάση” (Σ. 16). Πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως αιτία αντίδρασης στην αξιολόγηση τον ψυχολογικό φόρτο και την εξουθένωση που έχουν υποστεί τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί. “Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν φάει τόση απογοήτευση από την εκπαίδευση” (Σ. 7). “ Όμως ο κλάδος μας έχει φτάσει σε ένα σημείο εξαθλίωσης πλέον που δεν μπορεί να κάνει τίποτα” (Σ. 17). “ Έχουμε πληγεί τα τελευταία χρόνια οικονομικά, δεν μας υπολογίζει κανείς, δεν είμαστε τόσο συνεργάσιμοι για περισσότερα πράγματα” (Σ. 2). Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως αιτία αντίδρασης στην παρούσα αξιολόγηση την ενιαία οριζόντια ρουμπρίκα και μορφή που έχει. “Έχει βγάλει μία γενική οδηγία, μία γενική ρουμπρίκα... που είναι το ίδιο για την Πρωτοβάθμια και τη

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Δευτεροβάθμια... Εκεί φαντάζομαι ότι γέλασαν πολύ οι δάσκαλοι” (Σ. 9) “ Βλέπω ότι υπάρχει κοινή γραμμή” (Σ. 13). Τρεις εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αιτία αντίδρασης είναι και η αμφισβήτηση των κινήτρων του θεσμού της αξιολόγησης καθώς δύο δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι είναι τρόπος απορρόφησης χρημάτων του ΕΣΠΑ. “Είναι για να φαγωθούν λεφτά από το ΕΣΠΑ” (Σ. 20). “...κάθε κυβέρνηση θα πάρει ένα μεγάλο ποσό από το ΕΣΠΑ” (Σ. 1). Ένας εκπαιδευτικός που είναι κάθετα αντίθετος με την αξιολόγηση πιστεύει ότι απώτερος στόχος είναι η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία αποδίδοντας σε αυτήν την πιθανότητα αρνητικό στοιχείο. “ Στόχος αυτής της αξιολόγησης, παρά τα μεγάλα λόγια, είναι να περάσει στα σχολεία η κουλτούρα της αξιολόγησης” (Σ. 7). Κάποιοι θεωρούν και την έλλειψη ενημέρωσης ως αιτία αντίδρασης. “ Είναι λόγοι ενημέρωσης, ότι δεν έχουν ενημερωθεί κατάλληλα” (Σ. 6) όπως επίσης και την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης που μπορεί να χαρακτηρίζει τον κλάδο μας. “Αν αλλάξει λίγο η κουλτούρα μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και έχουμε όλοι θετική στάση” (Σ. 13). “Όχι, δεν έχουμε την κουλτούρα να θέλουμε να αξιολογηθούμε. Οτιδήποτε καινούργιο πήγαινε να εισαχθεί στην εκπαίδευση, τον εκπαιδευτικό τον έβρισκε απέναντι” (Σ. 14). Τέλος, μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αντίδραση χωρίς αιτιολόγηση, “ Θεωρώ ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που αντιδρά για να αντιδρά απλά” (Σ. 1), στην εποχή ατομισμού που χαρακτηρίζει την κοινωνία μας, “ Η εποχή μας είναι πιο πολύ του ατομισμού... οι άνθρωποι σήμερα έχουν κάνει μία επιλογή” (Σ. 7), και στην αίσθηση αυτάρκειας και αυτονομίας που έχει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του, “ Εμείς είμαστε μέσα στην τάξη μας, εμείς κάνουμε κουμάντο” (Σ. 12). Στην ερώτηση “εάν υπάρχουν εμπειρίες από το παρελθόν και ποιες που έχουν επηρεάσει τη στάση του κλάδου απέναντι στην αξιολόγηση, το 50% των συναδέλφων αναφέρθηκε στον θεσμό του επιθεωρητή που υπήρχε στο παρελθόν στην Ελληνική Εκπαιδευτική πραγματικότητα και φαίνεται να στοιχειώνει ακόμα τη σύγχρονη

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Εκπαίδευση. Τις μνήμες των Επιθεωρητών τις ανέφεραν ως αιτία αντίδρασης των εκπαιδευτικών στον θεσμό της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα είπαν, “Είχαμε τους επιθεωρητές και είχαμε δει το πόσο ανούσια διεργασία ήταν όλη... βλέπαμε τους δασκάλους να τρέμουν, να στήνουν παράσταση... βλέπαμε μέσω της παρουσίας του Επιθεωρητή να εσωτερικεύεται στα παιδιά η διάκριση μεταξύ καλών και κακών μαθητών” (Σ. 7). “Ο επιθεωρητής δηλαδή ήταν ο μπαμπούλας. Αν σου έκανε καλή έκθεση, προαγόσουν, αν δεν σου έκανε, δεν ήσουν των ίδιων πολιτικών φρονημάτων, έμενες στάσιμος” (Σ. 9). “Ίσως επειδή έχουν μνήμες από παλιές εποχές με Επιθεωρητές, οι οποίοι με πολιτικά κριτήρια παίρναν αποφάσεις... ίσως για αυτό μπορεί πολλοί εκπαιδευτικοί να δείχνουν μία δυσπιστία απέναντι στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης” (Σ. 12). “Υπάρχει η στερεοτυπική αντίληψη περί αξιολόγησης που σε κάποιους μπορεί να θυμίσει παλιές μορφές επιθεωρητισμού” (Σ. 14). “Οι παλιοί Επιθεωρητές, μετά Σύμβουλοι, δεν είχαν πάντα τη σωστή και πολιτισμένη συμπεριφορά” (Σ. 15). “Έχουμε γαλουχηθεί σε λεγόμενα και σε αναμνήσεις από Επιθεωρητές, οι οποίοι όριζαν το μέλλον ενός εκπαιδευτικού. Αυτό νομίζω ότι έχει περάσει στον τρόπο με τον οποίον ο κλάδος έχει σταθεί απέναντι στην αξιολόγηση” (Σ. 16). “Τις μαύρες εποχές του Επιθεωρητή... η ελληνική κοινωνία κουβαλάει αυτό το πράγμα, ότι ο αξιολογητής θα έρθει και θα μας κουνάει το δάχτυλο” (Σ. 2). Επίσης, οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε πολιτικές και συνδικαλιστικές ενέργειες του παρελθόντος, οι οποίες με τη σειρά τους δημιούργησαν αρνητικό υπόβαθρο για την εδραίωση του θεσμού της αξιολόγησης. “Οι ίδιες οι πολιτικές παρατάξεις που έχουν δημιουργήσει όλο αυτό...” (Σ. 11). “Υπάρχει στον Συνδικαλισμό χρωματική, πολιτική ταυτότητα, με στόχο να δημιουργούνται αντιδράσεις” (Σ. 14). Η ίδια εκπαιδευτικός μάλιστα αναφέρθηκε σε συγκεκριμένο παράδειγμα από την καριέρα της όπου “υπήρξε αμέσως πολιτική βούληση για να μην δυσαρεστήσουν την κοινωνία” και καταργήθηκε με συνοπτικές διαδικασίες

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

η εισαγωγή Εθνικών Εξετάσεων στη Β Λυκείου. “Οι συνδικαλιστές ήταν πάντα αντίθετοι σε καινούργιες αλλαγές” (Σ. 6). “Οι συνάδελφοι βρίσκονται σε μια θάλασσα αναξιοπιστίας, δεν έχουν καμία εμπιστοσύνη σε τίποτα, ούτε στον συνδικαλισμό τους” (Σ. 7). “Ο Συνδικαλισμός υπηρέτησε όχι την αντίσταση σε αυτές τις αλλαγές” (Σ. 7). “Δυστυχώς οι συνδικαλιστές μπαίνουν μπροστά όχι σε πράγματα τα οποία συμφέρουν γενικότερα την εκπαιδευτική κοινότητα” (Σ. 13). “Σταθήκαμε αντίπαλοι ως συνδικαλιστικοί φορείς σε κάτι πριν ακόμη να το γνωρίσουμε” (Σ. 14). “Οι συνδικαλιστές δεν θέλουν να γίνει η αξιολόγηση” (Σ. 3). “Αυτή η εικόνα παρουσιάστηκε διαχρονικά για την αξιολόγηση από τους συνδικαλιστές ως κάτι κατ’ανάγκη αρνητικό” (Σ. 4).

Πίνακας 2.

Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα : ‘Αντιδράσεις και αίτια αντίστασης στην τρέχουσα αξιολόγηση’

Θεματικός άξονας Β: Αντιδράσεις και αίτια αντίστασης στην τρέχουσα αξιολόγηση

Κατηγορίες	Κωδικοί / Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
	ΔΥΣΠΙΘΕΣΜΚΡ = Δυσπιστία στους θεσμούς και στο κράτος	8
	ΑΜΦΙΣΒΑΞΙΟΛ = Αμφισβήτηση Αξιολογητών	11
	ΠΟΛΣΥΝΔΕΠΙΔΡ = Πολιτική και συνδικαλιστική επίδραση	13
	ΦΟΒΚΥΡΤΙΜ = Φόβος για κυρώσεις και τιμωρία	10
	ΓΡΑΦΦΟΡΤΤΥΠ= Γραφειοκρατικός φόρτος και τυπολατρία	6
4.Αιτίες αντίδρασης στον θεσμό της τρέχουσας αξιολόγησης	ΨΥΧΦΟΡΤΕΞΟΥΘ= Ψυχολογικός φόρτος και εξουθένωση	5
	ΑΥΤΑΥΤΟΝΕΚΠ = Αυτάρκεια και αυτονομία του εκπαιδευτικού	1
	ΕΠΟΧΑΤΟΜ= Εποχή ατομισμού	1
	ΑΝΤΙΔΡΧΩΡΑΙΤΙΟΛ = Αντίδραση χωρίς αιτιολόγηση	1
	ΕΛΛΚΟΥΛΤΑΞΙΟΛ= Έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης	2
	ΕΛΛΕΝΗΜ = Έλλειψη ενημέρωσης	3
	ΕΝΟΥΤΟΠΡΟΥΜΠΡ= Ενιαία ουτοπική	4

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

	ρουμπρίκα ΑΜΦΙΣΒΚΙΝΗΤΡΘΕΣΜ=Αμφισβήτηση των κινήτρων του θεσμού της αξιολόγησης	3
5.Ιστορικά αρνητικά φορτισμένος θεσμός η αξιολόγηση	ΜΝΗΜΕΠΙΘΕΩΡ = Μνήμες Επιθεωρητών ΚΟΜΣΥΝΔΙΚΑΡΝΗΣ = Κομματική και συνδικαλιστική άρνηση	10 10

Αποτελέσματα Γ' πίνακα: Συμβολή της αξιολόγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση

Το ζήτημα εάν η αξιολόγηση δύναται να βοηθήσει τη διδασκαλία προσεγγίστηκε από δύο πλευρές στην έρευνα. Πρώτον, ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί με ποιους τρόπους πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ώστε να βελτιώσει ο εκπαιδευτικός τη Διδασκαλία του και δεύτερον, πώς μπορεί η αξιολόγηση να βοηθήσει μαθησιακά τους μαθητές. Στο πρώτο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με δύο τρόπους. Δόθηκαν πολλές θετικές απαντήσεις ενισχύοντας τον θετικό ρόλο της αξιολόγησης στη Διδασκαλία αλλά και αρκετές αρνητικές που προσανατολίζονταν σε παράγοντες που εμποδίζουν την αξιολόγηση να είναι αρωγός στη Διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, οκτώ εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση ώστε η αξιολόγηση να έχει θετική επίδραση στη Διδασκαλία την υποστηρικτική επιμόρφωση με καθοδήγηση . “Για να βελτιωθούν χρειάζεται πραγματική επιμόρφωση” (Σ. 5). “Με συμμετοχή σε σεμινάρια, με επιμόρφωση...” (Σ. 6). “Επιμόρφωση γιατί είναι μέρος της δουλειάς μας και πρέπει να γίνεται και αυτό” (Σ. 12). “Όταν αυτό έχει ως σκοπό τη βελτίωση του δασκάλου, προάγοντας επιμορφώσεις που συνδέονται σαφώς με την αξιολόγηση, όλο αυτό συμβάλλει θετικά προς την βελτίωση” (Σ. 13). “Και να υπάρχει επιμόρφωση, η οποία επιμόρφωση να κρατάει κάποιο χρονικό διάστημα... να επισημαίνει κάποια κενά” (Σ. 14).

1).Έξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεχή ανατροφοδότηση η οποία συμβάλλει σαφώς στη βελτίωση της διδασκαλίας. “Μέσω της ανατροφοδότησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποδεχτεί και να εφαρμόσει στη συνέχεια νέες εκπληκτικές τεχνικές” (Σ. 6).Μια εκπαιδευτικός είπε: “... θα

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

μπορούσε να ενισχυθεί η δική σου δράση και ανατροφοδοτικά να σου δώσει τη δυνατότητα, το έναυσμα για να βελτιώσεις την παρεχόμενη υπηρεσία” (Σ. 16). “Ο εκπαιδευτικός... καταλαβαίνει ότι μέσα από μια διαδικασία που θα ανατροφοδοτεί τις γνώσεις του... θα βελτιώνεται” (Σ. 4). Οκτώ εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανανέωση των γνώσεών τους ως παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη Διδασκαλία τους. “Ο εκπαιδευτικός μπορεί να το βελτιώσει το έργο του, ή θα χρησιμοποιήσει καινούργιες τεχνικές ή τεχνικές που μπορεί να ήξερε αλλά με την πάροδο των ετών δεν τις χρησιμοποιεί πλέον... μπορεί να βελτιώσει τη Διδασκαλία του” (Σ. 11). “Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργαστεί με κάποιους ανθρώπους, να εφαρμόσει νέες τεχνικές” (Σ. 6). “Γιατί ψάχνοντας να φτιάξουν σχέδια διδασκαλίας σίγουρα μαθαίνουν και νέες τεχνικές. Μπορούν να προσθέσουν κάτι στη διδασκαλία τους, να την κάνουν ακόμα καλύτερη” (Σ. 11). Έξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην προϋπόθεση η αξιολόγηση να λειτουργεί πρώτα ως παράγοντας αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης ώστε να μπορεί να επιδράσει θετικά στη Διδασκαλία. “Τα θετικά (της αξιολόγησης) είναι η αυτοβελτίωση, η δυνατότητα να εντοπιστούν οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού και αυτός στη συνέχεια να τις βελτιώσει και να εφαρμόσει νέες παιδαγωγικές μεθόδους” (Σ. 6). “Πιστεύω ο καθένας αναζητά ευκαιρίες για αυτοβελτίωση... ώστε να μπορεί να δει τα λάθη του και να τα διορθώσει” (Σ. 12). “Όταν αυτό έχει ως σκοπό την αυτοβελτίωση, όλο αυτό συμβάλλει θετικά (στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών)” (Σ. 13). “Σήμερα απαιτεί να βαδίζει ο εκπαιδευτικός στην αυτοβελτίωση” (Σ. 14). Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις αυθεντικές συνθήκες παρατήρησης στις οποίες πρέπει να διενεργείται η αξιολόγηση ώστε αυτή να έχει θετική επίδραση στη Διδασκαλία. “Η αξιολόγηση να γίνεται σε συνθήκες τάξης, όχι πλασματικές, για να φαίνονται οι ανάγκες” (Σ. 6). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός μάλιστα αναφέρθηκε σε συγκεκριμένο παράδειγμα: “Ένα πρόγραμμα που έτρεξε πέρυσι, εξεταστήκαμε σε πραγματικές συνθήκες... μετά ρωτήσαμε

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

για τα λάθη μας... μπορούν να έχουν επίπτωση στον τρόπο που διδάσκουμε... ήταν ένα κομμάτι που με βοήθησε πάρα πολύ” (Σ. 6). Μια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρθηκε με παράπονο στις συνθήκες κατά τις οποίες διενεργείται η αξιολόγηση. “Καμιά φορά ένα τέτοιο στημένο μάθημα δεν έχει καμία σχέση με τις πραγματικές καθημερινές συνθήκες στο σχολείο” (Σ. 14). “Μπορεί να βελτιωθεί η Διδασκαλία με την σε πραγματικές συνθήκες αξιολόγηση” (Σ. 20). “Μέσα στις πραγματικές συνθήκες του μαθήματος, με τις δεδομένες δυσκολίες που έχει μία τάξη, τότε μπορεί να ήταν και θετικά τα αποτελέσματα (της αξιολόγησης) ώστε ο εκπαιδευτικός να καλύψει αυτά που νομίζει ότι δεν τα έχει κάνει σωστά και να τα χρησιμοποιήσει μέσα στο μάθημα” (Σ. 4). Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεργατική μέθοδο ως προϋπόθεση ώστε η αξιολόγηση να συμβάλει στη βελτίωση της Διδασκαλίας. “Να συνεργαστεί με κάποιους ανθρώπους, να ενισχύσει τα δυνατά σημεία του και να βελτιώσει τα αδύναμα” (Σ. 6). “Να υπάρχει συνεργασία και να μην είναι έτσι (η αξιολόγηση) ένα στεγνό εργαλείο... όλο αυτό συμβάλλει θετικά” (Σ. 13). “Γιατί πάντα όταν είσαι σε μία ομάδα, κάτι θα δώσει ο ένας στον άλλον” (Σ. 3). Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού ως θετικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης και με άμεση σύνδεση με τη βελτίωση της Διδασκαλίας. “Η αξιολόγηση είναι η δυνατότητα που δίνεται σε κάποιους να αξιολογήσουν τις ικανότητες ενός συναδέλφου, το πως έχει εξελιχθεί, τί έχει μάθει” (Σ. 6). “Αν όμως έχει έναν εκπαιδευτικό καλύτερο, έναν εκπαιδευτικό διατεθειμένο να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να εμπνεύσει...” (Σ. 14). “(Να βλέπουν την αξιολόγηση) σαν μία ευκαιρία να γίνει κάτι και να βγει και ο εκπαιδευτικός στην κοινωνία περισσότερο μέσα από αυτή τη διαδικασία” (Σ. 4). “Ο εκπαιδευτικός μπαίνει και αυτός στη θέση του μαθητευόμενου” (Σ. 4).

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι εκπαιδευτικοί μίλησαν για παράγοντες που επηρεάζουν τη Διδασκαλία με αρνητικό τρόπο εξαιτίας της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, έξι

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η αξιολόγηση είναι μία αντιπαραγωγική διαδικασία. “Είναι εξ ορισμού αντίθετη (η αξιολόγηση) προς μία γνήσια παιδαγωγική διαδικασία... δεν διαφέρει από τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται οι φώκιες στο τσίρκο” (Σ. 7). “Είναι μια διαδικασία που μπορεί να προκαλέσει άγχος στον εκπαιδευτικό, να τον κάνει δυσλειτουργικό” (Σ. 14). “Είναι μία αξιολόγηση και μια διαδικασία την οποία δύσκολα μπορούμε εμείς να εφαρμόσουμε σαν ένα μάθημα μέσα στο σχολείο με τα σχέδια του μαθήματος, με τα φύλλα εργασίας και με όλα αυτά που προτείνονται” (Σ. 4). “Οι σύμβουλοι που έχουν αναλάβει αυτή τη Διαδικασία δεν νομίζω ότι τους μένει χρόνος να συμβουλευθούν ιδιαίτερα” (Σ. 9). “Θεωρώ ότι η αξιολόγηση δεν έχει να δώσει κάτι στην παρούσα φάση” (Σ. 17). “Το μόνο που δεν θα κάνεις όταν θα έρθει ο αξιολογητής είναι να είναι ενδιαφέρον το μάθημα και ευχάριστο... ούτε αστεία, όλοι στημένοι” (Σ. 20). Αξίζει να σημειωθεί ότι από τους παραπάνω συναδέλφους, μόνο οι δύο είναι κατά δήλωσή τους αρνητικοί στην αξιολόγηση. Συνεχίζοντας, μία εκπαιδευτικός μίλησε για πρακτικά εμπόδια, όπως πολλή ύλη, Τράπεζα Θεμάτων, μεγάλος αριθμός παιδιών μέσα στην τάξη, που λειτουργούν ως τροχοπέδη για τη βελτίωση της Διδασκαλίας μέσω της αξιολόγησης. “Οι προτάσεις των αξιολογητών είναι λίγο τυπικές, ξύλινες, δεν μπορούν να τις ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη λόγω του χρόνου, του μεγάλου αριθμού των μαθητών και ότι τρέχει ύλη πολλές φορές και δεν γίνεται να κάνουμε και το κάτι παραπάνω” (Σ. 1). Μία άλλη μίλησε για έλλειψη κουλτούρας αυτοβελτίωσης που λειτουργεί ανασταλτικά στη βελτίωση της Διδασκαλίας μέσω της αξιολόγησης. “Δεν υπάρχει κουλτούρα που να μας απενοχοποιεί και να πούμε ότι ξέρεις αυτό δεν το ξέρω” (Σ. 9). Και τέλος μία παρέθεσε ως λόγο την έλλειψη επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης. “Δεν γίνονται όμως επιμορφώσεις συνεχώς” (Σ. 12). Στο ερώτημα υπό ποιες προϋποθέσεις η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει θετικά στη μάθηση των μαθητών, οι περισσότεροι μίλησαν για έμμεση θετική επίδραση. Συγκεκριμένα, έντεκα

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εμμέσως ωφελούνται και οι μαθητές από τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της αξιολόγησης. Μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι σίγουρα ευνοούνται οι μαθητές από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθώς “οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας ευνοούν τη συνεργατικότητα ανάμεσα στους μαθητές, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών... δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να είναι πιο ενεργητικοί” (Σ. 6). “Υπάρχει 100% (σύνδεση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού). Η γνώση είναι διαχυμένη μέσα στην αίθουσα και απλά ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέμβει ώστε αυτή η γνώση να γίνει πληροφορία” (Σ. 10). “Ναι, γιατί, αφού θα γίνει ο εκπαιδευτικός καλύτερος, μετά θα διδάσκει καλύτερα, άρα και το παιδί θα μάθει καλύτερα” (Σ. 11) “Όταν ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος και πάντα ψάχνει την αυτοβελτίωση, πιστεύω και ο μαθητής μπαίνει σε αυτή την κουλτούρα, γίνεται πιστεύω πάντα καλύτερος” (Σ. 12). “Όταν αυτό έχει ως σκοπό την αυτοβελτίωση... τη βελτίωση τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή” (Σ. 13). “Γιατί βρίσκουμε κοινές γραμμές, κοινό πλαίσιο, κοινή κουλτούρα και κοινές κατευθυντήριες γραμμές με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και σαφώς τη βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών” (Σ. 13). “Ο μαθητής είναι άμεσα συνυφασμένος με τον εκπαιδευτικό. Ο ίδιος ο μαθητής δεν μπορεί να επηρεαστεί από την αξιολόγηση, αν όμως έχει έναν εκπαιδευτικό καλύτερο, διατεθειμένο να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, κάνει το μάθημά του πιο ελκυστικό... θα φτιάξει καλύτερους μαθητές” (Σ. 14). “Εάν ο εκπαιδευτικός είναι ενημερωμένος σωστά, τότε και ο μαθητής θα ενημερώνεται σωστά. Ο σωστός εκπαιδευτικός επηρεάζει τον μαθητή” (Σ. 15). “Ο μαθητής είναι το τελικό ζητούμενο. Αν μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να τροποποιήσει, να βελτιώσει τη διδασκαλία του, θα μπορέσει να λειτουργήσει θετικά και απέναντι στους μαθητές” (Σ. 16). Αξιολογή είναι η άποψη μιας εκπαιδευτικού η οποία είναι αντίθετη στον θεσμό της αξιολόγησης, αναγνωρίζει όμως το όφελος της στην μαθησιακή διαδικασία. Στο ερώτημα

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

εάν πιστεύει ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στη μάθηση απάντησε, “ εγώ θεωρώ ναι, ότι θα μπορούσε. Πολλοί από εμάς, ας μην κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας, δεν επιτελούμε το έργο μας όπως θα έπρεπε” (Σ. 17). Ένας άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε: “ Βελτιώνοντας ο εκπαιδευτικός την παρουσία του και τις υπηρεσίες του, αυτές θα καταλήξουν σίγουρα βελτιωμένες στον μαθητή” (Σ. 18). “ Νομίζω ότι θα βελτιώνεται (ο εκπαιδευτικός), θα εκσυγχρονίζονται οι γνώσεις του,... οπότε νομίζω θα κερδίσει και ο μαθητής” (Σ. 4). Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή μέσω της αξιολόγησης και έχει ενδιαφέρον να καταγραφεί. “ Ενδεχομένως, θα βελτιωθεί και η σχέση σου με τους μαθητές” (Σ. 3). “ Η αξιολόγηση θα τον βοηθήσει να έρθει πιο κοντά στους μαθητές του” (Σ. 19). Τρεις εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι δύο θετικοί στον θεσμό της αξιολόγησης δήλωσαν ότι η αξιολόγηση δεν έχει καμία επίδραση στη μάθηση των παιδιών. “ Η αξιολόγηση... είναι ένα εμπόδιο στη γνήσια διάθεση του ανθρώπου να μάθει. Είναι μια μορφή θεσμικής αλλοτρίωσης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Μεταθέτει το ερώτημα του γιατί να μάθει κανείς σε άλλα ζητήματα εξωτερικά προς την εκπαίδευση” (Σ. 7) .Ένας άλλος πιστεύει ότι εφόσον η αξιολόγηση δεν βελτιώνει το μάθημα, δεν βελτιώνει ούτε και τους μαθητές. “Αμα δεν γίνεται καλύτερο το μάθημα, πώς; ” (Σ. 20). “ Δεν θεωρώ ότι η δική μου αξιολόγηση θα βοηθήσει τους μαθητές. Δεν ξέρω σε τί θα βοηθήσει” (Σ. 1).

Πίνακας 3.

Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα : ‘Συμβολή της αξιολόγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση ’

Θεματικός άξονας Γ: Συμβολή της αξιολόγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Κατηγορίες	Κωδικοί / Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
6. Παράγοντες που επιτρέπουν στην αξιολόγηση να είναι αρωγός στη διδασκαλία	ΥΠΟΣΤΕΠΙΜΚΑΘ = Υποστηρικτική επιμόρφωση και καθοδήγηση	8
	ΣΥΝΑΝΑΤΡΟΦ = Συνεχής ανατροφοδότηση	6
	ΑΥΘΣΥΝΘΠΑΡΑΤ = Αυθεντικές συνθήκες παρατήρησης	5
	ΣΥΝΕΡΓΜΕΘ = Συνεργατική μέθοδος	4
	ΑΝΑΝΓΝΩΣ = Ανανέωση γνώσεων	8
	ΑΥΤΟΓΝΑΥΤΟΒΕΛΤ = Αυτογνωσία-Αυτοβελτίωση	6
7. Παράγοντες που εμποδίζουν την αξιολόγηση να είναι αρωγός στη διδασκαλία	ΕΠΑΝΑΠΡΡΟΛΕΚΠ = Επαναπροσδιορισμός ρόλου εκπαιδευτικού	4
	ΑΝΤΙΠΑΡΑΓΔΙΑΔΙΚ = Αντιπαραγωγική διαδικασία η αξιολόγηση	6
	ΠΡΑΚΤΙΚΕΜΠΟΔ = Πρακτικά εμπόδια	1
	ΕΛΛΚΟΥΛΤΑΥΤΟΒΕΛΤ = Έλλειψη κουλτούρας αυτοβελτίωσης	1
8. Η αξιολόγηση αρωγός στη μάθηση των μαθητών	ΕΛΛΕΠΙΜΟΡΦΑΝΑΤΡΟΦ = Έλλειψη επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης	1
	ΕΜΜΕΣΜΑΘΗΣΟΦΕΛ = Έμμεσο μαθησιακό όφελος	11
	ΒΕΛΤΣΧΕΣΜΑΘΕΚΠ = Βελτίωση σχέσεων μαθητών- εκπαιδευτικών	2
	ΚΑΜΕΠΙΔΡΜΑΘΗΣ = Καμία επίδραση στη μάθηση	3

Αποτελέσματα Δ' πίνακα: Προτάσεις για βελτιωτικό σύστημα αξιολόγησης

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κάνουν τις δικές τους προτάσεις όσον αφορά στη δημιουργία ενός βελτιωτικού συστήματος αξιολόγησης. Προτού γίνει αναφορά στα αποτελέσματα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι προτάσεις έγιναν από όλους τους συναδέλφους ανεξαιρέτως, ακόμα και από αυτούς που είναι κάθετα αντίθετοι με τον θεσμό της αξιολόγησης. Στο ερώτημα λοιπόν “πώς θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα σύστημα αξιολόγησης που να λειτουργεί υπέρ της ποιότητας της εκπαίδευσης” οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής:

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Δέκα εκπαιδευτικοί πιστεύουν ακράδαντα ότι η αξιολόγηση για να λειτουργήσει πρέπει οπωσδήποτε να είναι αναπτυξιακή και υποστηρικτική. “ Το δεδομένο μας είναι να έχουμε μια αναπτυξιακή και όχι τιμωρητική αξιολόγηση” (Σ. 13). “ Να έχει η αξιολόγηση χαρακτήρα εκπαιδευτικό” (Σ. 2). “Ο εκπαιδευτικός να θέλει να αναπτυχθεί προσωπικά” (Σ. 12). “ Για να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να αναπτύξει την αυτογνωσία του” (Σ. 14). “ Μια ανατροφοδοτική όχι τιμωρητική αξιολόγηση που να θέσει το σωστό πλαίσιο” (Σ. 16). Η εκπαιδευτικός μάλιστα παρέθεσε συγκεκριμένο παράδειγμα: “ Σε έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος δυσκολεύεται να λειτουργήσει έναν διαδραστικό πίνακα, εάν υπάρχει μία αξιολόγηση και εντοπίσει αυτό το έλλειμμα, μπορεί να λειτουργήσει θετικά εάν τον παρακινήσει να παρακολουθήσει κάποια σχετικά σεμινάρια” (Σ. 16). Άλλη εκπαιδευτικός είπε: “Για να βοηθηθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να αναπτύξει την αυτογνωσία του,... τις γνώσεις του... Και να με βάλει στη διαδικασία του να γίνω καλύτερος” (Σ. 14). Οκτώ εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη μείωση του γραφειοκρατικού όγκου ως απαραίτητη προϋπόθεση ώστε η αξιολόγηση να λειτουργήσει υπέρ της ποιότητας της εκπαίδευσης. “ Λιγότερη γραφειοκρατική δουλειά... να ανεβάσεις τι έχεις και πού τα θυμάσαι τώρα...” (Σ. 8). “Κάτι λιγότερο γραφειοκρατικό, πολύ λιγότερο γραφειοκρατικό. Έτσι που να μην περιλαμβάνει εκθέσεις επί εκθέσεων, αναστοχασμούς επί αναστοχασμών” (Σ. 9). “ Να υπάρχει ανατροφοδότηση με λιγότερη γραφειοκρατία” (Σ. 16). “Να φτιαχτεί λίγο καλύτερα το πλαίσιο και να μην υπάρχει τόσο πολλή γραφειοκρατία” (Σ. 11). “ Χρειάζεται αλλαγές ως προς το διοικητικό κομμάτι, είναι αρκετά γραφειοκρατική” (Σ. 18). Τα σχόλια αυτά προήλθαν από διευθυντές- αξιολογητές. “Να είναι περισσότερο ουσιαστική η αξιολόγηση και λιγότερο γραφειοκρατική” (Σ. 2). Έξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην προϋπόθεση η αξιολόγηση να διενεργείται σε ρεαλιστικές συνθήκες παρατήρησης ώστε να είναι αποτελεσματική. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

παρατήρησε ότι πρέπει “η αξιολόγηση να γίνεται σε συνθήκες τάξης, όχι πλασματικές για να φαίνονται οι ανάγκες” (Σ. 6). “Και να γίνει η αξιολόγηση σε πραγματικές συνθήκες” (Σ. 14). “Να εφαρμόζεται η αξιολόγηση μέσα στις πραγματικές συνθήκες του μαθήματος με τις δεδομένες δυσκολίες που έχει μία τάξη” (Σ. 4). Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεργατική μέθοδο ως πρόταση για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης. “Εγώ νομίζω ότι θα έπρεπε να ενθαρρυνθεί το peer review” (Σ. 20). “Νομίζω ότι κυρίως πρέπει να μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον. Νομίζω ότι όλοι, όταν δούμε κάτι καλύτερο, το υιοθετούμε” (Σ. 7). Το συγκεκριμένο σχόλιο έχει ιδιαίτερη αξία καθώς προέρχεται από εκπαιδευτικό που είναι ριζικά αντίθετος με τον θεσμό της αξιολόγησης, δέχεται όμως τη συνεργατική μέθοδο ως τρόπο βελτίωσης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. “Πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των καθηγητών, το θεωρώ ότι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό” (Σ. 13). “Προγράμματα τα οποία προάγουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών” (Σ. 3). Επίσης, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην προϋπόθεση η αξιολόγηση να έχει ρεαλιστικούς στόχους και ρουμπρίκες. “Ο εκπαιδευτικός να μην είναι ο διεκπεραιωτής, αυτός που θα πηγαίνει σε 5 σχολικές μονάδες για να καλύψει το ωράριο του και δεν θα γνωρίζει τους μαθητές του” (Σ. 14). “Δεν μπορούμε να μένουμε στο παλιό σύστημα εκπαίδευσης, στείο σύστημα εκπαίδευσης,.. τα παιδιά έχουν μια άλλη πραγματικότητα, την οποία εμείς ασθμαίνουμε για να την ακολουθήσουμε πλέον” (Σ. 16). Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στους έμπειρους και αξιοκρατικούς αξιολογητές ως απαραίτητη προϋπόθεση ώστε η αξιολόγηση να είναι βελτιωτική. “Να είναι επιλεγμένα τα πρόσωπα που θα αξιολογήσουν,... εκτός από τα προσόντα που θα έχουν να μπορούν να είναι διαλλακτικοί και γνώστες των πραγμάτων της τάξης” (Σ. 5). “Πρέπει ο αξιολογητής ο ίδιος να έχει ένα καθαρό πλαίσιο σκέψης, κρίσης” (Σ. 12). “Αυτοί που κάνουν την αξιολόγηση να έχουν συγκεκριμένα εργαλεία, τα οποία θα αποσκοπούν σαφώς στον έλεγχο των γνώσεων και των

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

παιδαγωγικών μέτρων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί” (Σ. 13). Επίσης, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην πολυπηγική αξιολόγηση ως καλή μέθοδο ενός βελτιωτικού συστήματος αξιολόγησης. “Οι μαθητές παίρνουν ρόλο στην αξιολόγησή μας, είναι το αντικείμενό μας. Ένα ποσοστό από την αξιολόγηση μας θα έπρεπε να το παίρνουν. Και από τους γονείς” (Σ. 8). “Νομίζω ότι οι γονείς σιγά σιγά θα αρχίσουν να προσεγγίζουν αυτό το πράγμα και να βοηθάνε πιο ελεύθερα” (Σ. 7). “ Η οποία αξιολόγηση μπορεί να είναι με την έννοια της συμβουλής από κάποιον καθηγητή παλαιότερο” (Σ. 20). Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην παρουσία μάνατζερ ως μέτρο για ένα βελτιωτικό σύστημα αξιολόγησης. “Να είναι ένας μάνατζερ, ο οποίος θα κοιτάζει τη σωστή δουλειά του σχολείου, της μονάδας και του επαγγελματία εκπαιδευτικού αλλά να γνωρίζει και τις ιδιαιτερότητες που έχει ο εκπαιδευτικός” (Σ. 19). Το σχόλιο αυτό προήλθε από εκπαιδευτικό ο οποίος έχει εργαστεί στην Αγγλία και στη διάρκεια της συνέντευξης αναφέρθηκε συχνά στο Αγγλικό σύστημα αξιολόγησης. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην προϋπόθεση η αξιολόγηση να λαμβάνει και ψυχολογικά κριτήρια υπόψη. “Σίγουρα θα έπρεπε η αξιολόγηση να είναι και στο κομμάτι της υγείας. Και ψυχιατρικά θα μπορούσαμε να πούμε” (Σ. 11). “ Εγώ θα πω και ψυχομετρικά κριτήρια πολλές φορές, για το ποιος είναι ικανός να διδάσκει ή όχι. Αυτό το θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό” (Σ. 16). “Άρα να περιέχουν ψυχίατρο, ο οποίος να έχει δικαίωμα βέτο” (Σ. 20)..Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη μελέτη ξένων συστημάτων αξιολόγησης ως τρόπο υιοθέτησης καλών πρακτικών στον τομέα της αξιολόγησης. “ Δεν χρειάζεται να εφεύρουμε τον τροχό, τί σχολείο θέλουμε δεν χρειάζεται να το περιγράψουμε, διαλέγουμε μία χώρα και τη δείχνουμε” (Σ. 20). Άλλος εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην καλλιέργεια κουλτούρας αναστοχασμού εάν θέλουμε να έχουμε ένα βελτιωτικό σύστημα αξιολόγησης. “ Ο αναστοχασμός ο οποίος είναι επιβεβλημένος για οποιονδήποτε, σε κάθε τομέα της ζωής μας αναστοχαζόμαστε. Αυτό είναι ο

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

άνθρωπος, άρα δεν μπορούμε να πούμε ότι για την εκπαίδευση θα αφήσουμε μία μαύρη τρύπα όπου κανείς δεν θα αναστοχάζεται για τίποτα” (Σ. 7). Τέλος ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην εμπειρογνωσία ως σημαντική προϋπόθεση ενός βελτιωτικού συστήματος αξιολόγησης. “Θα ήθελα να δοθεί περισσότερη σημασία... ο παράγοντας προϋπηρεσία ο οποίος δεν υπολογίζεται στο νέο σύστημα αξιολόγησης. Η υπερβολική συγκέντρωση εγγράφων, χαρτιών και τίτλων έχει οδηγήσει σε ανικανότητα, στην παροχή μιας θέσης ευθύνης αλλά στην ανικανότητα διαχείρισης διότι δεν υπάρχει εμπειρία” (Σ. 6). Στο ερώτημα ‘τί υποστηρικτικά μέτρα ή δομές θεωρείτε απαραίτητα ώστε η αξιολόγηση να είναι αναπτυξιακή και όχι τιμωρητική’ οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν εξίσου ενδιαφέρουσες. Δώδεκα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεχή επιμόρφωση που πρέπει να παρέχεται από το Υπουργείο ώστε η αξιολόγηση να είναι αποτελεσματική. “Μορφή αξιολόγησης καλή σίγουρα είναι να κάνουμε επιμορφώσεις” (Σ. 11). “Επιμορφώσεις που συνδέονται σαφώς και με την αξιολόγηση” (Σ. 13). “Να υπάρχουν επιμορφώσεις οι οποίες να βάζουν πολύ πιο γρήγορα τους καθηγητές σε νέα πλαίσια λειτουργίας” (Σ. 16). “Πρώτα επιμόρφωση και μετά αξιολόγηση” (Σ. 17). “Διάφορες επιμορφώσεις, να είναι οργανωμένες και στοχευμένες” (Σ. 18). “Με συμμετοχή σε σεμινάρια, επιμόρφωση” (Σ. 6). “Να υπάρχουν σεμινάρια, να ανοίξουν τα μεταπτυχιακά, τα διδακτορικά για όλους” (Σ. 10). “Και συνεχή επιμόρφωση, που πρέπει να την κάνει ούτως ή άλλως θεωρώ κάποιος εκπαιδευτικός” (Σ. 12). Στην παροχή κινήτρων και αναγνώρισης της δουλειάς των εκπαιδευτικών από την πλευρά του Υπουργείου αναφέρθηκαν πέντε εκπαιδευτικοί. “Ενίσχυση από την ηγεσία του Υπουργείου, κίνητρα... και οικονομικά κίνητρα” (Σ. 6). “Το βασικό κριτήριο για να βελτιωθεί κάποιος είναι το οικονομικό κριτήριο, να αυξήσουν τους μισθούς” (Σ. 8). “Χρειάζεται ενίσχυση ο εκπαιδευτικός οικονομικά” (Σ. 12). “Όλο αυτό το πράγμα θα πρέπει να βελτιωθεί, για να βελτιωθεί πρέπει να έχουμε όμως και εμείς

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

κάποια κίνητρα και κάποια οφέλη που μπορεί να είναι και οικονομικά” (Σ. 13). “Μπορεί να είναι ακόμη και το οικονομικό κίνητρο, η οικονομική επιβράβευση. Γιατί ο κλάδος σε αυτόν τον τομέα νοσει” (Σ. 14). Επτά εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ενίσχυση των υποδομών και των συνθηκών στη σχολική πραγματικότητα ως απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι η αξιολόγηση αναπτυξιακή. “Υποστήριξη, ψηφιακή υποδομή, τεχνολογική υποδομή, όλα αυτά” (Σ. 6). “Υλικοτεχνική υποδομή σίγουρα για να υπάρχει και συνέχεια για την αξιολόγηση” (Σ. 11). “Από εκεί και πέρα και σε υλικοτεχνική υποδομή θα βοηθούσε πάρα πολύ” (Σ. 4). “Ο στόχος είναι να βελτιώσουν τις συνθήκες” (Σ. 5). Τέλος, στην ερώτηση ‘ποιος θα έπρεπε να είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της αξιολόγησης’ δεκαπέντε εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να συμμετέχουν ενεργά και με διάλογο. Συγκεκριμένα, μιας εκπαιδευτικός είπε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της αξιολόγησης θα έπρεπε να είναι “ενεργός, πάρα πολύ ενεργός” (Σ. 5). “Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ενεργός, συμμετοχικός, συνεργατικός, με θετική διάθεση, με θετική πρόθεση” (Σ. 6). “Πρέπει να έχουμε οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό ενεργό ρόλο γιατί εμείς ζούμε καθημερινά μέσα στις αίθουσες και μπορούμε να προσφέρουμε λύσεις και ταυτόχρονα να κάνουμε και προτάσεις” (Σ. 10). “Να έχουν ενεργό ρόλο σίγουρα, να πουν την άποψή τους, πού συμφωνούν, να προτείνουν και αυτοί πράγματα” (Σ. 11). “Για εμένα έπρεπε να αποτελεί ο εκπαιδευτικός μέρος του σχεδιασμού της αξιολόγησης γιατί αυτός είναι καθημερινά με τα παιδιά, με τους μαθητές. Έχει τριβή, και στην πράξη έχει άποψη και γνώμη” (Σ. 12). “Βλέποντας τη διαδικασία να κάνουμε τις προτάσεις μας για να βελτιστοποιηθεί” (Σ. 14). “Από εκεί πρέπει να ξεκινήσει η Πολιτεία, δηλαδή πρέπει να ρωτήσει τους συναδέλφους” (Σ. 15). “Φυσικά και θα έπρεπε να έχουμε λόγο και θα έπρεπε να αντιστεκόμαστε και πιο πολύ” (Σ. 17), σχόλιο που προήλθε από εκπαιδευτικό αντίθετη με τον θεσμό της αξιολόγησης. “Να

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

καταθέσουν την άποψή τους σαφώς ή να πάρουν τη γνώμη τους” (Σ. 18). “ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον σχεδιασμό της αξιολόγησης θα έπρεπε να είναι συμβουλευτικός. Δηλαδή, δεν θα μπορούσε μία επιτροπή αξιολόγησης να μη ρωτήσει εκπαιδευτικούς” (Σ. 19). Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον σημαντικό ρόλο του Διευθυντή του σχολείου τους στην υλοποίηση της αξιολόγησης. “ Κι ο Διευθυντής είναι καθηγητής, γιατί να μην μπορεί να δώσει συμβουλή; ” (Σ. 20). “ Λόγο φυσικά έχει και ο Διευθυντής να αξιολογήσει τον ρόλο σου ως υπάλληλο” (Σ. 17). “ Θέλω αξιολόγηση από τον Διευθυντή μου που με ζει καθημερινά” (Σ. 14).

Πίνακας 4.

Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα : ‘Προτάσεις για βελτιωτικό σύστημα αξιολόγησης ’

Θεματικός άξονας Δ: Προτάσεις για βελτιωτικό σύστημα αξιολόγησης

Κατηγορίες	Κωδικοί / Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
9. Προτάσεις για ένα σύστημα αξιολόγησης που να λειτουργεί υπέρ της ποιότητας της Εκπαίδευσης	ΑΝΑΠΤΥΞΥΠΟΣΤΑΞΙΟΛΟΓ = Αναπτυξιακή και υποστηρικτική αξιολόγηση	10
	ΜΕΙΩΣΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤ = Μείωση γραφειοκρατικού όγκου	8
	ΡΕΑΛΠΑΡΑΤ = Ρεαλιστικές συνθήκες παρατήρησης	6
	ΣΥΝΕΡΓΜΕΘ = Συνεργατική μέθοδος	4
	ΡΕΑΛΣΤΟΧΡΟΥΜΠΡ = Ρεαλιστικοί στόχοι και ρουμπρίκες	4
	ΕΜΠΕΙΡΑΞΙΟΚΡΑΤΑΞΙΟΛΟΓ = Έμπειροι και αξιοκρατικοί αξιολογητές	5
	ΠΟΛΥΠΗΓΑΞΙΟΛΟΓ = Πολυπηγική αξιολόγηση	6
	ΨΥΧΟΜΕΤΡΚΡΙΤΚΛΙΜΑΚΑΞΙΟΛΟΓ = Ψυχομετρικά κριτήρια στην αξιολόγηση	3
	ΜΕΛΕΤΞΕΝΣΥΣΤΑΞΙΟΛΟΓ = Μελέτη ξένων συστημάτων αξιολόγησης	1
	ΚΑΛΛΙΕΡΓΚΟΥΛΤΑΝΑΣΤΟΧ = Καλλιέργεια κουλτούρας αναστοχασμού	1
ΑΞΙΟΛΟΓΕΜΠΕΙΡ = αξιολόγηση της εμπειρίας	1	

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

10. Προτάσεις για υποστηρικτικά μέτρα και δομές ώστε η αξιολόγηση να είναι αναπτυξιακή	ΣΥΝΕΧΕΠΙΜΟΡΦ = Συνεχής επιμόρφωση ΚΙΝΗΤΡΑΝΑΓΝΩΡ = Κίνητρα και αναγνώριση ΕΝΙΣΧΥΠΟΔΟΜΔΥΝΘΗΚ = Ενίσχυση υποδομών και συνθηκών	12 5 7
11. Προτάσεις για τον ρόλο των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της αξιολόγησης	ΣΥΜΜΕΤΟΧΣΧΕΔΔΙΑΛ = Συμμετοχικός σχεδιασμός και διάλογος ΑΝΑΓΝΡΟΛΔΙΕΥΘ = Αναγνώριση του ρόλου του Διευθυντή	15 3

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της ατομικής τους αξιολόγησης. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν την έννοια ‘αξιολόγηση’ ελήφθησαν θετικές καθώς και αρνητικές υπονοούμενες σημασίες, αρκετές φορές προερχόμενες ταυτόχρονα από τον ίδιο συνεντευξιαζόμενο. Η ανάδειξη των αδυναμιών του εκπαιδευτικού η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αξιολόγησης σύμφωνα με τα συλλεχθέντα στοιχεία συμφωνεί με την άποψη του Bolton (1973), ο οποίος μίλησε για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μέσω της αξιολόγησης η οποία εντοπίζει ισχυρά και αδύνατα σημεία στο έργο του εκπαιδευτικού. Η ερμηνεία της αξιολόγησης ως ελεγκτικού μηχανισμού έρχεται σε αντίθεση με τα παιδαγωγικά ρεύματα της Αντιαυταρχικής εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2006) και της Κριτικής- Χειραφετικής Παιδαγωγικής (Freire, 1994; Giroux, 2020) τα οποία απορρίπτουν πλήρως τις ανελαστικές και στείρες μορφές αξιολόγησης, απορρίπτοντας τον ρόλο της ως ένα μέσο πειθάρχησης και συμμόρφωσης. Η ερμηνεία αυτή έρχεται επίσης σε αντίθεση με τη θεωρία του growth mindset που αναλύθηκε από την Carol Dweck (Dweck & Yeager, 2019) καθώς κατανοούμε ότι η συγκεκριμένη νοηματοδότηση αποκαλύπτει καθηγητές με σταθερό mindset. Αντιθέτως, η νοηματοδότηση της αξιολόγησης ως εσωτερική αυτοβελτίωση και εργαλείο ενδοσκόπησης προέρχεται προφανώς από καθηγητές που διαθέτουν growth mindset και

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως εργαλείο αναγνώρισης των αδυναμιών τους και μετατροπής τους σε επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση. Η άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίος θεσμός και εργαλείο δια βίου μάθησης όπως και εργαλείο συνολικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου συμφωνεί με την άποψη της Darling-Hammond (2013) και των Goe et al. (2012), οι οποίοι θεωρούν την αξιολόγηση αναπόσπαστο κομμάτι στην καριέρα του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της. Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω, η αξιολόγηση θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητο κομμάτι ενός συστήματος διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο θα στηρίζει τον εκπαιδευτικό σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Το γεγονός ότι η αξιολόγηση νοηματοδοτήθηκε ως γραφειοκρατική επιβάρυνση έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την άποψη της Darling-Hammond (2013) ότι η αξιολόγηση για να είναι παραγωγική και αποτελεσματική θα πρέπει να είναι απλή, αποφεύγοντας τον γραφειοκρατικό όγκο. Η άποψη ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο ανάδειξης του επαγγελματικού ήθους εναρμονίζεται με την ερμηνεία του Bolton (1973) ο οποίος τόνισε ως μία από τις λειτουργίες στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών την επιβράβευση της άριστης απόδοσης. Τέλος, η αξιολόγηση ως εργαλείο δημιουργίας κουλτούρας βελτίωσης συμφωνεί απόλυτα με την άποψη των Moss (2010) και Cohen (2010) οι οποίοι εντάσσουν την αξιολόγηση σε μία ευρύτερη συνεκτική δομή για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Και ενώ στη νοηματοδότηση της αξιολόγησης οι απαντήσεις είχαν και θετικό πρόσημο, στα αποτελέσματα για την επίδραση της τρέχουσας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο, όλες οι απαντήσεις ήταν αρνητικές πλην μίας. Τονίστηκε ότι η υπερβολική γραφειοκρατία οδηγεί σε απουσία παιδαγωγικού αποτελέσματος καθώς χάνονται ο ενθουσιασμός, ο αυθορμητισμός και η επικοινωνία, στοιχεία σημαντικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013), όταν η αξιολόγηση απαιτεί τη συμπλήρωση εγγράφων που στερούν πολύτιμο

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

χρόνο από τη βασική ενασχόληση των εκπαιδευτικών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση, ζημιώνεται η παιδαγωγική διαδικασία. Επομένως, θα έπρεπε να αποφεύγεται ο γραφειοκρατικός όγκος και να υπολογίζονται οι διδακτικοί στόχοι και οι ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, η τρέχουσα αξιολόγηση στηρίζεται σε μη εφαρμόσιμα σχέδια μαθήματος και η συνθήκη αυτή οδηγεί σε απουσία παιδαγωγικού αποτελέσματος καθώς δεν μπορούν τα σχέδια αυτά να εφαρμοστούν στις πραγματικές συνθήκες της τάξης. Σύμφωνα με τους Goe et al. (2012), τα υψηλής ποιότητας πρότυπα διδασκαλίας αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο ενός εναρμονισμένου συστήματος αξιολόγησης. Η Darling-Hammond (2013) πιστεύει ότι τα πρότυπα αυτά χρησιμεύουν για τη βελτίωση του σχεδιασμού των Προγραμμάτων Σπουδών, ορίζουν την ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία και ευθυγραμμίζονται με αυτά της μάθησης των μαθητών. Γίνεται σαφές ότι αυτό δεν ισχύει στην τρέχουσα αξιολόγηση καθώς οι ρουμπρίκες που χρησιμοποιούνται είναι ουτοπικές και αναποτελεσματικές. Στην κριτική που κάνουν οι Accomplished California Teachers (2010) στα συστήματα αξιολόγησης των ΗΠΑ εντόπισαν μεταξύ άλλων ως σημαντικό στοιχείο ενός συστήματος αξιολόγησης που δεν αποδίδει, τις τυποποιημένες διαδικασίες οι οποίες δεν ωφελούν τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Η άποψη ότι η τρέχουσα αξιολόγηση είναι πηγή αμηχανίας και άγχους η οποία οδηγεί σε μείωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για υποτίμηση του έργου τους, για μείωση της απόδοσής τους και για αρνητικό αποτέλεσμα. Ορισμένοι ερευνητές όπως ο Rowan (1990) και οι Murphy et al. (2013), υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μερικές φορές με ακούσιους και αρνητικούς τρόπους. Η θετική άποψη ότι η τρέχουσα αξιολόγηση επιδρά σημαντικά στο εκπαιδευτικό έργο καθώς είναι εργαλείο ανατροφοδότησης έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς προήλθε από τη μοναδική εκπαιδευτικό η

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

οποία αξιολογήθηκε με το τρέχον σύστημα αξιολόγησης και εξέλαβε τη διαδικασία ως ευκαιρία για προσωπική βελτίωση και αυτοκριτική. Αυτό έρχεται σε πλήρη εναρμόνιση με την άποψη των Taylor και Tyler (2011) οι οποίοι εκλαμβάνουν την αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης καθώς μέσω της ανατροφοδότησης δίνεται στον εκπαιδευτικό η ευκαιρία να αναστοχαστεί προσφέροντάς του μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα εφόσον σημειώνεται σταθερή βελτίωση συνεχώς. Τέλος, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά γενικά στην τρέχουσα αξιολόγηση είχαν μόνο αρνητικό πρόσημο. Τον γραφειοκρατικό, προσχηματικό και τυπικό χαρακτήρα της τρέχουσας αξιολόγησης τόνισαν αρκετοί εκπαιδευτικοί καθώς θεωρούν τη διαδικασία τυποποιημένη και προσχηματική. Όπως αναφέρθηκε πριν, όταν οι διαδικασίες είναι τυποποιημένες, αυτές φαίνεται να μην ωφελούν τους εκπαιδευτικούς (ACT, 2010). Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013), η διαδικασία της Αξιολόγησης δεν θα πρέπει να είναι τυποποιημένη ειδάλλως παρεμποδίζει την παραγωγική διαδικασία της μάθησης. Επίσης, η τρέχουσα αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από τους συναδέλφους από έλλειψη διαφάνειας και εμπιστοσύνης. Η δυσπιστία αυτή προέρχεται από το γεγονός ότι δεν ανακοινώνονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, όπως επίσης και από τη γενικότερη έλλειψη εμπιστοσύνης στους θεσμούς. Γίνεται σαφές ότι αυτή η στάση υπονομεύει την νομιμοποίηση όπως και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης καθώς αυτή αντιμετωπίζεται με δυσπιστία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι προκύπτει συνεχώς η άποψη ότι η τρέχουσα αξιολόγηση βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως αγχωτική εμπειρία αντί ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης, προκαλώντας ψυχολογική πίεση στους εκπαιδευτικούς και περιορίζοντας την ουσιαστική συμμετοχή και συνεργασία.

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις αντιδράσεις και στα αίτια αντίστασης στην τρέχουσα αξιολόγηση. Το γεγονός ότι θεωρούν τους

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

συνδικαλιστές και τους πολιτικούς υπεύθυνους, έχει ιδιαίτερη αξία καθώς θεωρούν ότι αυτοί εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα και όχι τα συμφέροντα του κλάδου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι θεωρούν τους συνδικαλιστές και την πολιτική επιρροή υπεύθυνους για την αρνητική στάση του κλάδου απέναντι στην τρέχουσα αξιολόγηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η αρνητική εκτίμηση είναι συσσωρευτική και αποτέλεσμα πολλών ετών και εκφράζει τη δυσαρέσκεια όπως και την απογοήτευση του κλάδου ο οποίος πιστεύει, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, ότι ο ρόλος των συνδικαλιστών καθορίζεται τις περισσότερες φορές από την ανάγκη νομιμοποίησης των κυβερνητικών επιλογών και πολιτικών. Είναι περιττό να αναφέρουμε πόσο αρνητικό φαινόμενο είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στους Συνδικαλιστές καθώς εκτός από αποδυνάμωση της συλλογικής διαπραγματεύσης οδηγεί επίσης σε απομόνωση των εργαζομένων, καλλιεργώντας τον ατομικισμό, άποψη που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξέφρασαν και τον προβληματισμό τους όσον αφορά στη διαμόρφωση δίκαιων πολιτικών που αφορούν σημαντικά ζητήματα όπως είναι η αξιολόγηση. Χωρίς αξιόπιστη συνδικαλιστική αντιπροσώπευση οι μεταρρυθμίσεις επιβάλλονται από πάνω προς τα κάτω χωρίς συναίνεση, όπως υπάρχει η αίσθηση ότι έγινε με την αξιολόγηση. Σημαντική αιτία αντίδρασης στην τρέχουσα αξιολόγηση φαίνεται να είναι η δυσπιστία και η αμφισβήτηση προς το πρόσωπο αυτών που καλούνται να τη διεκπεραιώσουν. Τα σχόλια ήταν ιδιαίτερα επικριτικά για τους Συμβούλους Ειδικότητας των οποίων οι γνώσεις όπως και η πραγματική διδακτική εμπειρία αμφισβητήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αντλώντας παραδείγματα από τη διάδρασή τους μαζί τους. Σύμφωνα με τους Darling-Hammond (2013) και Goe et al. (2012), ένα γερό και αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης βασίζεται σε υποδομές στήριξης και εκπαιδευμένους αξιολογητές και συμβούλους οι οποίοι θα στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Οι αξιολογητές που έχουν ανεπαρκή

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

εξειδίκευση ή προετοιμασία αδυνατούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε συζητήσεις ανατροφοδότησης και αναστοχασμού με τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς (Smylie, 2014).

Η άποψη των υποκειμένων ότι η παρούσα αξιολόγηση έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και ότι είναι πρόφαση για μελλοντικές απολύσεις έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς το ΦΕΚ της παρούσας αξιολόγησης αναφέρεται σε πειθαρχικές κυρώσεις καθώς και αναστολή της μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών όμως, που δεν συμμετέχουν (ΦΕΚ 140B/20-01-2021). Ο φόβος ότι ενδέχεται να συνδεθεί η αξιολόγηση με απολύσεις είναι συχνά αναφερόμενο ζήτημα και εκτιμάται ότι έχει να κάνει με την περίοδο 2013-14, οπότε και εφαρμόστηκαν αξιολογήσεις στο πλαίσιο της κινητικότητας στο Δημόσιο και τέθηκαν σε διαθεσιμότητα εκατοντάδες εκπαιδευτικοί τεχνικών κυρίως ειδικοτήτων (Ν.4172/2013). Αυτό βέβαια οδηγεί και σε έλλειψη εμπιστοσύνης στους θεσμούς, εύρημα πολύ σημαντικό της παρούσας έρευνας στο πλαίσιο της διερεύνησης των αιτιών αντίδρασης απέναντι στον συγκεκριμένο Νόμο της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται το σύστημα αξιολόγησης γιατί έχει θεσπιστεί από ένα “κράτος αναξιόπιστο” και αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης επεκτείνεται και σε άλλους τομείς κοινωνικών διεργασιών. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και το εύρημα που σχετίζεται με την αμφισβήτηση των κινήτρων του θεσμού της αξιολόγησης καθώς αναφέρθηκε από τους συναδέλφους η απορρόφηση χρημάτων ΕΣΠΑ ως αιτία για την κατεπείγουσα εφαρμογή της αξιολόγησης. Ο γραφειοκρατικός φόρτος και η τυπολατρία που χαρακτηρίζουν την παρούσα αξιολόγηση είναι επίσης σύμφωνα με την παρούσα έρευνα αιτία αντίδρασης. Αναφέρεται για άλλη μία φορά ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της τρέχουσας αξιολόγησης ως σημαντικό εύρημα και δεν θα είναι η τελευταία. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο γραφειοκρατικός όγκος και η τυπολατρία θα πρέπει να αποφεύγονται αν θέλουμε να έχουμε ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης (Darling-Hammond, 2013). Σημαντικό εύρημα χαρακτηρίζεται και ο ψυχολογικός φόρτος και η

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

εξουθένωση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ως αίτιο αντίδρασης στον θεσμό της παρούσας αξιολόγησης, συναισθήματα εντελώς δικαιολογημένα καθώς δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα τελευταία τουλάχιστον 15 χρόνια η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να αντιμετωπίσει συνεχόμενες κρίσεις, οικονομικές υγειονομικές, εκπαιδευτικές. Το τελευταίο αξιοσημείωτο παράδειγμα είναι η εποχή της Πανδημίας οπότε οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λειτουργήσουν σε πρωτόγνωρες καταστάσεις για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα φέροντας σε πέρας την τηλεκπαίδευση με δικά τους μέσα, την ίδια στιγμή που στην Ευρώπη οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αδυναμία. Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών τονίζεται και από τους Κολυμπάρη και Παπακωνσταντίνου (2024). Το γεγονός ότι η παρούσα αξιολόγηση χρησιμοποιεί ενιαίες ρουμπρίκες οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα αναφέρεται ως αιτία αντίδρασης. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Darling- Hammond (2013) και Goe et al. (2012), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν κοινά πρότυπα διδασκαλίας τα οποία ορίζουν την ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία διασφαλίζοντας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται σε κοινή βάση. Επιπλέον, τα πρότυπα διδασκαλίας ευθυγραμμίζονται με αυτά της μάθησης των μαθητών ενισχύοντας τη μαθησιακή επίδοση. Αυτό που προφανώς εννοούν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι οι μετρήσεις των επιδόσεων των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εξετάζονται κάθε φορά σε συνάρτηση με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αλλά και της σχολικής ύλης. Η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης ως αίτιο αντίδρασης είναι επίσης σημαντικό στοιχείο της παρούσας έρευνας καθώς όπως αναφέρθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας το τελευταίο ΦΕΚ αναφέρει τη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα ως επιμέρους στόχο και γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει επίγνωση του γεγονότος ότι υπάρχει κενό στη συγκεκριμένη νοοτροπία. Η ελλιπής ενημέρωση επιτείνει την αντίδραση των εκπαιδευτικών καθώς υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

σαφής ενημέρωση για τους στόχους, τα κριτήρια και τις συνέπειες της τρέχουσας αξιολόγησης. Αξιοσημείωτο εύρημα θεωρείται, αν και αναφέρθηκε μόνο από μία πηγή, η αυτάρκεια και η αυτονομία του εκπαιδευτικού μέσα στην αίθουσα ως αίτιο αντίδρασης στην αξιολόγηση. Η αυτονομία και η αυτάρκεια μέσα στην τάξη καθώς και το δικαίωμα που έχουν να επιλέγουν πρότυπα διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους είναι ένδειξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Μια αξιολόγηση η οποία αποτελείται μάλιστα από ενιαίες ρουμπρίκες, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ενδέχεται να περιορίσει την ελευθερία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι νιώθουν ότι ελέγχονται από εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι ενδεχομένως να μην κατανοούν τις πραγματικές συνθήκες της τάξης, φόβος που εκφράζεται και παρακάτω στην έρευνα. Η διδασκαλία είναι μια ζωντανή διαδικασία η οποία αλλάζει διαρκώς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζονται συνεχώς ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και τους μαθητές. Τα εργαλεία που επιλέγονται αλλάζουν κάθε φορά, στοιχείο όμως που δεν λαμβάνεται υπόψη από ορισμένα συστήματα αξιολόγησης σύμφωνα με τους Wise και Darling-Hammond (1985). Σημαντικά ευρήματα επίσης θεωρούνται οι αναφορές στους Επιθεωρητές οι οποίοι υπήρχαν στην ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 1982 (Σφυρής, 2024) και παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν άμεσες μνήμες, είναι ένας θεσμός ιδιαίτερα φορτισμένος, συνδεδεμένος με λειτουργίες αυστηρού ελέγχου, τιμωρίας και συμμόρφωσης, ο οποίος στοιχειώνει ακόμα την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Η αρνητική στάση των κομματικών και συνδικαλιστικών οργανώσεων στο παρελθόν απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης γενικότερα, επίσης αποτελούν αιτίες αντίδρασης στον θεσμό της τρέχουσας αξιολόγησης και ενδεχομένως συνδέονται με προηγούμενες κακές αξιολογικές πρακτικές όπως ήταν ο θεσμός του Επιθεωρητή.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το ζήτημα εάν η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τη βελτίωση της διδασκαλίας προσεγγίστηκε στην έρευνα και από την πλευρά του εκπαιδευτικού αλλά και από την πλευρά του μαθητή. Όσον αφορά στην πλευρά του εκπαιδευτικού, υπήρχαν θετικές και αρνητικές προσεγγίσεις. Υπήρξαν πολλές απαντήσεις οι οποίες συνηγορούσαν στο γεγονός ότι η αξιολόγηση γενικά μπορεί να γίνει αρωγός στη διδασκαλία και να βελτιώσει τον εκπαιδευτικό παραθέτοντας κάποιους σημαντικούς παράγοντες. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προϋπόθεση η αξιολόγηση να συνοδεύεται από υποστηρικτική επιμόρφωση και καθοδήγηση ώστε να μπορέσει να βοηθήσει ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό στο έργο του. Οι ευκαιρίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα πέντε στοιχεία που καθιστούν ένα σύστημα αξιολόγησης επιτυχημένο σύμφωνα με τους Darling-Hammond (2013) και Goe et al. (2012). Ούτως ή άλλως, χωρίς επιμόρφωση, οι βαθμολογίες από παρατηρήσεις και άλλες μετρήσεις βασίζονται σε προσωπικές κρίσεις και όχι σε τεκμήρια (Goe et al., 2012). Σε παρόμοιο κλίμα είναι και η άποψη των υποκειμένων ότι η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία όταν αυτός λαμβάνει συνεχή ανατροφοδότηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε συνεχή ανατροφοδότηση και όχι περιστασιακή όπως δυστυχώς παρέχει το τωρινό σύστημα αξιολόγησης. Όταν περιλαμβάνονται συζητήσεις επικοινωνιακής ανατροφοδότησης, έχει αποδειχθεί ότι η αξιολόγηση ασκεί διαρκή επίδραση στην εκπαιδευτική πρακτική των δασκάλων πριν από οποιαδήποτε προβλεπόμενη επαγγελματική μάθηση (Taylor & Tyler, 2011). Η άποψη ότι η αξιολόγηση δύναται να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στη Διδασκαλία καθώς του παρέχει ανανέωση γνώσεων έρχεται επίσης να συμφωνήσει με την άποψη των Taylor και Tyler (2011) καθώς δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και να καταφύγει σε στρατηγικές διδασκαλίας και πρακτικής που θα έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στους μαθητές του.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Η διαδικασία της αξιολόγησης βοηθά τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει την πρακτική του και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του οδηγώντας τον σε αυτογνωσία και αυτοβελτίωση (Milanowski, 2004). Η αυτογνωσία και η αυτοβελτίωση είναι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν τακτικά από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προφανώς θεωρούν αυτά τα στοιχεία σημαντικά και αποδεικνύουν τον βαθμό επαγγελματικής ωριμότητάς τους όπως επίσης και το αναπτυξιακό γνωστικό σχήμα που διαθέτουν καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως, είτε συμφωνούν με την αξιολόγηση είτε όχι, έχουν διάθεση για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Η άποψη αυτή συνδέεται επίσης με την άποψη των εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι εφόσον μέσω της αξιολόγησης επαναπροσδιοριστεί θετικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού, θα υπάρξει άμεση θετική επίδραση στη διδασκαλία, καθώς ο εκπαιδευτικός θα γίνει καλύτερος, πρόθυμος να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Το σύγχρονο σχολείο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η συζήτηση, η παρουσίαση. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός επομένως καλείται να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις αυτές, αναπτύσσοντας και ο ίδιος έναν νέο ευρύτερο ρόλο που εκτείνεται πολύ πιο πέρα από τη μετάδοση μόνο γνώσεων. Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω και για να είναι η αξιολόγηση αρωγός στη βελτίωση της διδασκαλίας, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τη συνεργατική μέθοδο και αξιολόγηση, μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην Ιαπωνία (Goe et al., 2012), στη Φινλανδία (Darling-Hammond, 2010) στις ΗΠΑ (Darling-Hammond, 2013), στη Σιγκαπούρη (Hammond, 2013). Σύμφωνα με τους Jackson και Bruegman (2009) οι εκπαιδευτικοί με εμπειρογνωσία και κοινή πρακτική να συνεργάζονται μεταξύ τους διαπιστώνουν τα περισσότερα οφέλη όσον αφορά στη διδασκαλία τους και κατ' επέκταση στη μάθηση των παιδιών. Ίδια αποτελέσματα αποκομίζουμε και από την έρευνα του Metlife Foundation (Love, 2010) όπου η συντριπτική πλειοψηφία των Αμερικανών εκπαιδευτικών

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

βασίζεται στη βοήθεια των συναδέλφων τους για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Τις συνεργατικές επαγγελματικές κοινότητες τονίζουν και οι Wei με τους συνεργάτες της (2009), η Darling-Hammond (2013) και οι Dunne et al. (2000). Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε συνεργατικές κοινότητες έχουν μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση και εξέλιξη βελτιώνοντας συνεχώς τη διδασκαλία τους καθώς η ανατροφοδότηση όπως και η ανταλλαγή εμπειρογνώσιας προάγουν την κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης. Γίνεται σαφές ότι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού έχει αντίκτυπο στους μαθητές, κάτι που τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς όταν ρωτήθηκαν για την επίδραση της αξιολόγησης στη μάθηση των παιδιών. Οι μαθητές ούτως ή άλλως είναι οι τελικοί αποδέκτες των προσπαθειών της επαγγελματικής κοινότητας που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον αντίκτυπο που έχει η διδασκαλία τους στους μαθητές και στην κατάκτηση της γνώσης (Dunne et al., 2000). Η άποψη ότι η αξιολόγηση δύναται να βοηθήσει τον μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης εφόσον βελτιώνεται η σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερη σημασία. Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι, εφόσον βελτιωθεί η διδακτική τους πρακτική και ενισχυθεί η παιδαγωγική τους ικανότητα, θα ενισχυθεί και η σχέση με τους μαθητές τους. Μέσω της αξιολόγησης βελτιώνονται οι στρατηγικές διδασκαλίας και πρακτικής, κάτι που έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στους μαθητές (Taylor & Tyler, 2011). Ιδιαίτερη εντύπωση κάνει η άποψη τριών εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δε βοηθάει καθόλου τους μαθητές καθώς μόνο ένας εξ αυτών είναι κάθετα αντίθετος με τον θεσμό της αξιολόγησης. Ο Murphy και οι συνεργάτες του (2013) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη σχολική βελτίωση όπως αυτή ορίζεται με βάση τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Προσπαθώντας να εξηγήσουμε το παραπάνω παράδοξο, εκπαιδευτικοί δηλαδή που είναι υπέρ της αξιολόγησης γενικότερα να πιστεύουν

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

ταυτόχρονα ότι δεν θα έχει επίδραση στη μάθηση των μαθητών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι προφανώς υποστηρίζουν την αξιολόγηση για λόγους δικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης χωρίς να θεωρούν ότι οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις των μαθητών αποδίδοντας αυτές σε άλλους παράγοντες όπως το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, τις μαθησιακές δυσκολίες, την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών. Επίσης, θα μπορούσαμε να το εξηγήσουμε λέγοντας ότι αν η αξιολόγηση δεν συνδέεται με ποιοτική επιμόρφωση και υποστήριξη τότε δεν αλλάζει ουσιαστικά η διδακτική πρακτική άρα δεν έχει αντίκτυπο στη μάθηση των παιδιών. Σύμφωνα με τον Smylie (2014), ένας παράγοντας που σχετίζεται σταθερά με την απουσία επίδρασης είναι όντως η προβληματική σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι αυθεντικές συνθήκες παρατήρησης είναι προαπαιτούμενο ώστε η αξιολόγηση να βοηθήσει τη βελτίωση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013), ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξετάζεται μέσα στο πεδίο δράσης του που είναι η σχολική αίθουσα, με παράμετρο τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί.

Παρά το γεγονός ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να υποστηρίξει τη διδασκαλία και να ενισχύσει την ποιότητα της μάθησης, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε μια σειρά από παράγοντες που συχνά εμποδίζουν τη συμβολή της στο εκπαιδευτικό έργο. Ένας σημαντικός παράγοντας είναι η άποψη ότι η αξιολόγηση είναι μία αντιπαραγωγική διαδικασία η οποία μόνο οφέλη δεν προσφέρει, αντιθέτως κάνει τον εκπαιδευτικό δυσλειτουργικό. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάζουν την συμπεριφορά τους μερικές φορές με ακούσιους και αρνητικούς τρόπους (Rowan, 1990; Murphy et al, 2013). Όταν λοιπόν η αξιολόγηση λειτουργεί αντιπαραγωγικά, παρεμποδίζει το εκπαιδευτικό έργο και τη διδασκαλία αντί να τα ενισχύσει. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν η αξιολόγηση επικεντρώνεται στον έλεγχο και στη βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού και όχι στον

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αναστοχασμό και την πραγματική επαγγελματική ανάπτυξη. Δίνεται η εντύπωση ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είχαν υπόψη τους το τρέχον σύστημα αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης στη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού συχνά υπονομεύεται από πρακτικά εμπόδια όπως είναι η Τράπεζα Θεμάτων, η ύλη για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας, ο υπερβολικός αριθμός μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013) τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της διδασκαλίας. Η έλλειψη κουλτούρας αυτοβελτίωσης λειτουργεί επίσης ανασταλτικά στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της αξιολόγησης καθώς προφανώς δυσχεραίνει τον αναστοχασμό και την αποδοχή της αξιολόγησης ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Το ίδιο ισχύει και για την ανεπαρκή επιμόρφωση και την έλλειψη ουσιαστικής ανατροφοδότησης με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη λαμβάνουν την καθοδήγηση που χρειάζονται ώστε η αξιολόγηση να λειτουργήσει ως σημαντικό εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου. Σύμφωνα με τους Garet et al. (2001), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αποτελεσματική στο έργο τους όταν δεν είναι γενική και αφηρημένη αλλά εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν και συνδέεται άμεσα με πραγματικά παραδείγματα δυσκολιών που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στη σχολική αίθουσα.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη δημιουργία ενός βελτιωτικού συστήματος αξιολόγησης έχουν μεγάλο ενδιαφέρον όπως και ποικιλία και πρέπει να σημειωθεί για άλλη μία φορά ότι προτάσεις έγιναν ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι κάθετα αντίθετοι με τον θεσμό της αξιολόγησης. Το εύρημα αυτό προφανώς δείχνει ότι, πρώτον οι εκπαιδευτικοί δεν διαφωνούν με την αξιολόγηση ως ευρύτερη έννοια αλλά με τον τρόπο που εφαρμόζεται η συγκεκριμένη αξιολόγηση η οποία έχει, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα μέρη

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

της εργασίας, τιμωρητικό, γραφειοκρατικό ή ελεγκτικό χαρακτήρα. Δεύτερον, οι προτάσεις τους αποδεικνύουν την επιθυμία τους να διαμορφωθεί ένα πιο δίκαιο και παιδαγωγικά χρήσιμο σύστημα αξιολόγησης. Τρίτον, η διατύπωση προτάσεων αποτελεί απόδειξη της επαγγελματικής ευθύνης του κλάδου των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν αποδείξει πολλές φορές ότι πρωταρχικός στόχος τους είναι η βελτίωση του σχολείου και των συνθηκών στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος κυρίως των μαθητών. Η Darling-Hammond (2013) άλλωστε θεωρεί αναγκαία τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό ενός επιτυχημένου συστήματος αξιολόγησης καθώς αυτοί γνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες και δυσκολίες της τάξης και η συμβολή τους εξασφαλίζει ότι τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης θα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της διδασκαλίας. Προτάσσεται λοιπόν αξιολόγηση που έχει αναπτυξιακό και υποστηρικτικό χαρακτήρα και αποτελεί μέρος ενός γερού και σταθερού συστήματος ενδυνάμωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Moss, 2010; Cohen, 2011; Darling-Hammond, 2013). Προτάσσεται η μείωση του γραφειοκρατικού όγκου που χαρακτηρίζει την τρέχουσα αξιολόγηση και έχει αναφερθεί πολλές φορές στην παρούσα έρευνα. Το να αποφεύγεται ο γραφειοκρατικός όγκος είναι κάτι που επισημαίνεται συνεχώς ώστε το σύστημα αξιολόγησης να θεωρείται επιτυχημένο καθώς η γραφειοκρατία απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από την πραγματική ουσία του έργου του που είναι οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών (Darling-Hammond, 2013). Για αυτό είναι σημαντικό η αξιολόγηση να πραγματοποιείται σε ρεαλιστικές συνθήκες παρατήρησης, στοιχείο που έχει αναφερθεί επίσης πολλές φορές στην παρούσα έρευνα καθώς οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η τωρινή αξιολόγηση εκτελείται προσχηματικά και τυπικά. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξετάζεται μέσα στη σχολική αίθουσα για να μετριοούνται αποτελεσματικά οι επιδόσεις του (Darling-Hammond, 2013). Οι παρατηρήσεις μέσα

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

στην τάξη αποτελούν σύμφωνα πάντα με την Darling-Hammond, ένα πολύτιμο μέρος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και μία από τις καλύτερες πηγές πληροφόρησης για την καθοδήγηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ρεαλιστικοί πρέπει επίσης να είναι και οι στόχοι και οι ρουμπρίκες που θέτει ένα επιτυχημένο σύστημα αξιολόγησης και θα πρέπει η αξιολόγηση να μην είναι μία οριζόντια διαδικασία αλλά να επικεντρώνεται κάθε φορά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, στοιχείο όμως που δεν λαμβάνεται υπόψη από ορισμένα συστήματα αξιολόγησης (Wise & Darling-Hammond, 1985). Η συνεργατική μέθοδος προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως απαραίτητο στοιχείο ενός συστήματος αξιολόγησης που λειτουργεί υπέρ της ποιότητας της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η συμβολή των εκπαιδευτικών θεωρείται ιδιαίτερος σημαντική για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Love, 2010). Μέσω του μοντέλου ανατροφοδότησης από ομοτίμους επιτυγχάνεται η διάδοση της εμπειρογνωσίας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έμπειροι και αξιοκρατικοί αξιολογητές είναι επίσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, απαραίτητο στοιχείο ενός επιτυχημένου συστήματος αξιολόγησης και ένα από τα πέντε στοιχεία που προτείνουν οι Darling-Hammond (2013) και Goe et al. (2012). Σύμφωνα λοιπόν με αυτούς, οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν ουσιώδεις γνώσεις για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, δεξιότητες ώστε να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση αλλά και ευκαιρίες επιμόρφωσης και εμπειρογνωσία ώστε να στηρίζουν το σύστημα αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Goe et al., (2012) καμία μεμονωμένη μέτρηση δεν μπορεί να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την ακριβή αξιολόγηση της απόδοσης ενός εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την πολυπηγική αξιολόγηση όπου η αποτίμηση του έργου ενός εκπαιδευτικού προέρχεται από πολλαπλές πηγές ώστε να εξασφαλίζεται μεγαλύτερη εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και πληρότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι πηγές αυτές είναι οι γονείς, οι μαθητές,

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

έμπειροι καθηγητές ή ένας manager όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος έχει ζήσει το Αγγλικό σύστημα αξιολόγησης. Παράλληλα, η μελέτη ξένων επιτυχημένων συστημάτων αξιολόγησης προσφέρει πολύτιμες πρακτικές αξιολόγησης που μπορούν να προσαρμοστούν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Την ενσωμάτωση ψυχομετρικών κριτηρίων σε ένα αποδοτικό σύστημα αξιολόγησης προτείνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί και το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε αναφορά από κάποιους στην πρόσφατη αξιολόγηση των διευθυντών και την τοποθέτηση σε θέσεις ευθύνης ανθρώπων με εμφανή προβλήματα ψυχικής υγείας. Η καλλιέργεια κουλτούρας αναστοχασμού ως πρόταση αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την αποδοχή της αξιολόγησης καθώς αναδεικνύει τη διαδικασία της αξιολόγησης ως ευκαιρία αυτογνωσίας, ενδυνάμωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Μέσω του αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τη διδακτική τους πρακτική και ενισχύουν την παιδαγωγική τους ικανότητα (Darling-Hammond, 2013).

Συμφωνεί επίσης απόλυτα με τη θεωρία του growth mindset της Carol Dweck (2019) καθώς οι άνθρωποι που διαθέτουν κουλτούρα αναστοχασμού έχουν ανεπτυγμένο γνωστικό σχήμα το οποίο τους επιτρέπει να αναπτυχθούν μέσω προσπάθειας, επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης. Τέλος, η αξιολόγηση της εμπειρίας, η συστηματική καταγραφή και μελέτη της καθημερινής εμπειρίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη συμβάλλει στην κατανόηση του πραγματικού παιδαγωγικού έργου και επιτρέπει την εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων για τη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της αξιολόγησης. Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013) η διάδοση της εμπειρογνωσίας είναι ο στόχος ενός ισχυρού συστήματος επαγγελματικής εξέλιξης που επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε πιο εξειδικευμένες προτάσεις για υποστηρικτικά μέτρα και δομές. Η συνεχής επιμόρφωση είναι προαπαιτούμενο και η αναφορά σε επιμορφώσεις διαρκείας είναι στοιχείο που

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

λείπει από την τωρινή αξιολόγηση καθώς προβλέπει επιμόρφωση μόνο για τους εκπαιδευτικούς που κρίνονται ανεπαρκείς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Ένα επιτυχημένο σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να παρέχει συνεχείς ευκαιρίες για επιμορφώσεις υψηλής ποιότητας (Darling-Hammond, 2013) και σύμφωνα με τους Garet et al. (2001), οι επιμορφώσεις που γίνονται σε υπηρεσιακό πλαίσιο είναι περισσότερο αποτελεσματικές όταν είναι συνεχείς σε μακροχρόνια προοπτική. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου υπολογίζουν μέσα στη σχολική ημέρα χρόνο για επιμόρφωση και προετοιμασία (Darling-Hammond, 2010). Η παροχή κινήτρων και αναγνώρισης θεωρείται σημαντική ώστε η αξιολόγηση να είναι αναπτυξιακή. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ενίσχυση των μισθών καθώς όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά “ο κλάδος σε αυτόν τον τομέα νοσει”. Η επιβράβευση της άριστης απόδοσης είναι απαραίτητη λειτουργία στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ώστε αυτή να εκπληρώσει τον σκοπό της και έχει επισημανθεί από τον Bolton (1973) όπως επίσης και η ενίσχυση των υποδομών και των συνθηκών για τη στήριξη ενός ισχυρού εκπαιδευτικού συστήματος (Darling-Hammond, 2013). Αξιοσημείωτο είναι επίσης το εύρημα, χωρίς όμως να προκαλεί έκπληξη, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η γνώμη και η άποψη των εκπαιδευτικών καθώς και οι προτάσεις τους θα έπρεπε να είναι ζητούμενα στοιχεία στον σχεδιασμό μιας διαδικασίας αξιολόγησης. Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2013) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να συνδέεται άρρηκτα με τη διδακτική καθημερινότητα και με ένα ενεργό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον εξέχουσα θέση θα πρέπει να έχει, σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, ο Διευθυντής του οποίου ο ρόλος ως αξιολογητής δεν φαίνεται να αμφισβητείται με τον ίδιο τρόπο όπως των συμβούλων ειδικότητας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι διευθυντές που θέλουν να αναλάβουν τον ρόλο του αξιολογητή θα έπρεπε να

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

λαμβάνουν πιστοποίηση αφού αποδείξουν ότι μπορούν να αξιολογήσουν με ακρίβεια την απόδοση των εκπαιδευτικών βασιζόμενοι σε περιγραφικούς οδηγούς αξιολόγησης οι οποίοι στηρίζονται σε πρότυπα (Darling-Hammond, 2013). Σύμφωνα με τους Goe et al. (2012), είναι πολύ πιθανό οι διευθυντές να χρειάζονται επιμόρφωση σε τομείς όπως τα διδακτικά πρότυπα, τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους καθώς και τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους σημαντικούς περιορισμούς. Πρώτον, οι 17 από τους 20 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν θετική στάση απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης ενώ μόνο τρεις εξέφρασαν αντίθεση. Υπογραμμίζεται επομένως η ανάγκη να ακουστούν στο μέλλον εξίσου και οι απόψεις όσων διαφωνούν με τον θεσμό της αξιολόγησης ώστε να διαμορφωθεί μία πιο ολοκληρωμένη και αντιπροσωπευτική εικόνα. Επιπλέον, ένας ακόμη ουσιαστικός περιορισμός αφορά την εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τους 20 εκπαιδευτικούς, μόνο μία είχε αξιολογηθεί με το τρέχον σύστημα αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό περιορίζει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων καθώς οι περισσότεροι ερωτώμενοι εξέφρασαν άποψη με βάση θεωρητικές γνώσεις και προσδοκίες και όχι προσωπική εμπειρία. Επιβάλλεται επομένως μια έρευνα στο μέλλον η οποία θα συμπεριλάβει μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών που έχουν αξιολογηθεί ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία των δεδομένων. Τέλος θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα έλαβε χώρα μόνο στην πόλη των Ιωαννίνων, ως εκ τούτου τα ευρήματα αντανακλούν τις απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής και δεν μπορούν να γενικευθούν αυτόματα στο σύνολο του ελληνικού εκπαιδευτικού πληθυσμού. Για μελλοντική έρευνα προτείνεται η διεύρυνση του δείγματος σε περισσότερες περιοχές της χώρας για να

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

αποτυπωθούν πληρέστερα οι τάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε πανελλαδικό επίπεδο.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πλέον πολύπλοκα και αμφιλεγόμενα ζητήματα της Ελληνικής Εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Και παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τον θετικό ρόλο της αξιολόγησης ως εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και ενίσχυσης της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην Ελλάδα η αξιολόγηση συναντά έντονη αμφισβήτηση και αντίδραση καθώς έχει συνδεθεί με πρακτικές ελέγχου, γραφειοκρατίας και θεσμικής επιβολής.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, όχι θεωρητικά αλλά μέσω των βιωμάτων τους που έχουν άμεση σχέση με το παιδαγωγικό έργο τους, τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την επαγγελματική ταυτότητά τους. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αξιολόγηση, στις αιτίες που προκαλούν αντιδράσεις και ενστάσεις καθώς και στις προϋποθέσεις υπό τις οποίες η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά και αναπτυξιακά τόσο για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στη συγκρότηση τεσσάρων θεματικών αξόνων οι οποίοι αντιστοιχούν στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Οι άξονες αυτοί αφορούν:

α) τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, β) τις αντιδράσεις και τα αίτια αντίστασης στην τρέχουσα αξιολογική διαδικασία, γ) τη συμβολή της αξιολόγησης στη

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

διδασκαλία και τη μάθηση και δ) τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για ένα βελτιωτικό και αναπτυξιακό σύστημα αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς όταν μετατρέπεται από μηχανισμό ελέγχου σε αναπτυξιακή διαδικασία επαγγελματικής μάθησης. Η αντίσταση στην τρέχουσα αξιολόγηση δεν προκύπτει από τη φύση της αξιολόγησης γενικά αλλά από την ασυμφωνία που υπάρχει μεταξύ θεσμικού πλαισίου και Ελληνικής Εκπαιδευτικής πραγματικότητας, γεγονός που δημιουργεί αντίσταση, άγχος και υποβάθμιση του Παιδαγωγικού Έργου.

Αναλύοντας καλύτερα τα δεδομένα, στον άξονα Α προκύπτει μια αντιφατική νοηματοδότηση της αξιολόγησης. Από τη μια, η αξιολόγηση βιώνεται ως γραφειοκρατικός, ελεγκτικός και αγχογόνος μηχανισμός χωρίς να έχει κάποιο ουσιαστικό παιδαγωγικό αντίκρισμα. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της αξιολόγησης σε θεωρητικό επίπεδο, ως εργαλείο αυτοβελτίωσης, ενδοσκόπησης και καλλιέργειας κουλτούρας βελτίωσης. Η αντίφαση αυτή οδηγεί σε γνωστική ασυμφωνία αφενός, καθώς ο εκπαιδευτικός, ενώ έχει μία συγκεκριμένη άποψη για την αξιολόγηση καλείται να αποδεχτεί κάτι διαφορετικό, δημιουργώντας του εσωτερική ένταση και άγχος στην προσπάθειά του να συμφιλιώσει τις αντιφάσεις, και αφετέρου σε επαγγελματική ασυμφωνία καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως ελεγχόμενος δημόσιος υπάλληλος και όχι ως παιδαγωγός.

Στον άξονα Β προκύπτει ότι η άρνηση και η αντίσταση στην τρέχουσα αξιολόγηση δεν οφείλεται σε άρνηση της λογοδοσίας αλλά είναι αποτέλεσμα θεσμικής δυσπιστίας, πολιτικοποίησης και ιστορικών μνημών Επιθεωρητισμού. Επίσης, είναι αποτέλεσμα άμυνας και αυτοπροστασίας των εκπαιδευτικών σε έναν μηχανισμό που εκλαμβάνεται ως τιμωρητικός, αδιαφανής και αποκομμένος από την Ελληνική Εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Στον άξονα Γ τα εμπειρικά δεδομένα συμφωνούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να έχει θετικό ρόλο μόνο όταν γίνεται σε υποστηρικτικό πλαίσιο επιμόρφωσης και συνεχούς ανατροφοδότησης, σε αυθεντικές συνθήκες παρατήρησης, με συνεργατικό χαρακτήρα και συνδέεται με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έχει έμμεση αλλά ουσιαστική επίδραση στη βελτίωση του μαθητή.

Στον άξονα Δ τα δεδομένα συγκροτούν ένα σαφές εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης. Ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση είναι αναπτυξιακή, πολυπηγική και αξιοκρατική, με μείωση της γραφειοκρατίας και ρεαλιστικές ρουμπρίκες, με συμμετοχικό και ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αξιολόγησης, με έμφαση στην επιμόρφωση, τις υποδομές και την αναγνώριση του σημαντικού ρόλου των εκπαιδευτικών.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι η αξιολόγηση στο πλαίσιο της συλλογικής ευθύνης δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα αλλά επεκτείνεται και στο Υπουργείο Παιδείας ως θεσμικό και πολιτικό φορέα. Τα αποτελέσματα της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους και οι συστημικές ανάγκες και τα προβλήματα που αναδεικνύει η αξιολόγηση οφείλουν να αναλύονται και να αξιοποιούνται από το Υπουργείο για τον σχεδιασμό αποτελεσματικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, για τη στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη των σχολικών μονάδων και τη βελτίωση των συνθηκών άσκησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι υποχρέωση συλλογική και θεσμικά κατανεμημένη και όχι ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού. Το ποίημα του Κωστή Παλαμά “Τα σχολειά κτίστε” γράφτηκε το 1910 και αποτελεί έναν ύμνο στην Παιδεία η οποία προβάλλεται ως δύναμη αναγέννησης της κοινωνίας. Η πραγματική πρόοδος μιας κοινωνίας προέρχεται από την Εκπαίδευση για αυτό ο ποιητής επαναλαμβάνει συχνά τη φράση “τα σχολειά κτίστε” ως ένα κάλεσμα προς την Πολιτεία να επενδύσει στην

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Παιδεία ως θεμέλιο ειρήνης και πολιτισμού. Μετά από χρόνια συνεχών κρίσεων ας
αναγνωριστεί πάλι η Εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και ας αντιμετωπιστεί επιτέλους η ευθύνη
για την αναβάθμισή της ως συλλογική, κοινωνική και θεσμική και όχι ως ατομική και
τιμωρητική. Ο δάσκαλος ως ποιητής, δημιουργός, φορέας έμπνευσης και πολιτισμού και όχι
απλώς μεταδότης γνώσεων, σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης
γεμάτο φως, ομορφιά και πολιτισμό όπου η γνώση δεν επιβάλλεται αλλά καλλιεργείται.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J. (2012, February 19). States Try to Fix Quirks in Teacher Evaluations. *The New York Times*, p. A1.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2007). Analysis of the quality of professional development programs for mathematics and science teachers: Findings from a cross-state study 2007. *Council of Chief State School Officers*.
- Cohen, D. K. (2010). Teacher quality: An American educational dilemma. In M. M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook* (pp. 375-401). Jossey-Bass.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102, 294-343.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876–1957*. Alfred A. Knopf.
- Darling-Hammond, L., & Wei, R. C. (2009). Teacher Preparation and teacher learning: A changing policy landscape. In G. Sykes (Ed.), *The handbook of education policy research* (pp. 613-636). Washington D.C.: American Education Research Association.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education*.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Dunne, F., Nave, B., & Lewis, A. (2000). Critical friends groups: Teachers helping teachers to improve student learning. *Phi Delta Kappan*, 28.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on*

Psychological Science, 14 (3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>

Essay reviews : Selection and evaluation of teachers. Dale L. Bolton. Mccutchan publishing

Corporation, Berkeley, California, 1973, 225 pp. Reviewed by R. Oliver Gibson,

professor of educational administration, State University of New York at buffalo. (1973).

Educational Administration Quarterly, 9 (3), 122-128.

<https://doi.org/10.1177/0013161x7300900310>

Ελληνική Δημοκρατία. (1993). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού*

έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Προεδρικό διάταγμα 320/1993)

(Α 138/1993). Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=126873>

Foundation, B. &., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching:*

Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains. Policy

and practice summary. MET project.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Burns & Oates.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes

professional development effective? Results from a national sample of teachers.

American Educational Research Journal, 38 (4), 915-945.

<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>

Giroux, H. A. (2020). 9.5. Rethinking the promise of critical education. *Militarization*, 270-274.

<https://doi.org/10.1515/9781478007135-056>

Goe, L., Biggers, K., & Croft, A. (2012). *Linking teacher evaluation to professional*

development: Focusing on improving teaching and learning. Research & policy brief.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

- Howard, B. B., & Gullickson, A. R. (2010). Setting standards for teacher evaluation. In M. M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook* (pp. 337-353). Jossey-Bass.
- Hunt, C. S., & MacPhee, D. A. (2025). "Proving Our Worth": Discourses of Teacher Evaluation in Literacy Coaching. *Reading Horizons*, 64 (1), 17-36.
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). *Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers*. Washington D.C: National Bureau of Economic Research.
- Kaniuka, T. (2025). Examining the Association between Teacher Annual Evaluations and Student Academic Performance: Recent Outcomes for North Carolina. *Journal of Research in Education*, 33 (1), 30-62. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1469351.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από τον 18ο αιώνα μέχρι σήμερα*.
- Καστοριάδης, Κ. (1978). *Η ΦΑΝΤΑΣΙΑΚΗ ΘΕΣΜΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ*. Εκδόσεις Κέδρος.
- Kennedy, E. (2010). Narrowing the achievement gap: Motivation, engagement, and self-efficacy matter. *Journal of Education*, 190 (3), 1-11.
<https://doi.org/10.1177/002205741019000302>
- Κυρίδης, Α. (2017). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές. Εκδόσεις Gutenberg.
- Love, A. R. (2010). Collaborating for student success: Perspectives from the MetLife survey of the American teacher. *National Civic Review*, 99 (2), 10-14.
<https://doi.org/10.1002/ncr.20012>

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79 (4), 33-53. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7904_3

Morris, C. W. (1970). *The pragmatic movement in American philosophy*. George Braziller.

Moss, P. (2010). Thinking systemically about assessment practice. In M. M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook* (pp. 3555-374). Jossey-Bass.

Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation. *Educational Researcher*, 42 (6), 349-354. <https://doi.org/10.3102/0013189x13499625>

National Board Resource Center at Stanford University. (2010). *A quality teacher in every classroom: Creating a teacher evaluation system that works for California. Perspectives from accomplished California teachers*.

Newmann, F., & Wehlage, G. (1997). Successful school restructuring: A report to the public and educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools. *Madison, WI: Document Service, Wisconsin Center for Education Research*.

Quiros, C. W. (2025). Principals Needed Support to Conduct Teacher Evaluations. They Found It in a PLC. *Learning Professional*, 46 (5), 19-31.

Παπακωνσταντίνου, Α. Α., & Κολουμπάρη, Τ. (2024). *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αντισυστημικότητα*. Gutenberg.

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

Recalcati, M. (2020). *Η ώρα του μαθήματος*. Ελληνικές Εκδόσεις.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16, 353. <https://doi.org/10.2307/1167356>

Sartain, L. (2025). Can Personnel Policy Improve Teacher Quality? The Role of Evaluation and the Impact of Exiting Low-Performing Teachers. *Education Finance and Policy*, 20 (1), 137-163.

Sartain, L., Stoelinga, S. R., Brown, E. R., & Luppescu, S. (2011). *Rethinking teacher evaluation in Chicago: Lessons learned from classroom observations, principal-teacher conferences, and district implementation*. Consortium on Chicago School Research.

Smylie, M. (2014). Teacher Evaluation and the Problem of Professional Development. *Mid-Western Educational Researcher*, 26 (2).

<https://scholarworks.bgsu.edu/mwer/vol26/iss2/7>

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.

Σφυρής, Γ. (2024). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Taylor, E., & Tyler, J. (2011). The effect of evaluation on performance: Evidence from longitudinal student achievement data of mid-career teachers.

<https://doi.org/10.3386/w16877>

Teachers, A. C. (2015). A coherent system of teacher evaluation for quality teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2006>

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

- Tripp, D. (2004). Teachers' networks: A new approach to the professional development of teachers in Singapore. *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 191-214.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, L., Richardson, A., & Orphanos, N. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>
- Wise, A. E., & Darling-Hammond, L. (1985). Teacher Evaluation and Teacher Professionalism. *Educational Leadership*, 42 (4), 28-33.
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198412_wise.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας. (2011). *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο–βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2012–2015 (Νόμος 4024/2011) (Α 226/2011)*. Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=447019>
- Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας. (2013). *Φορολογία εισοδήματος, επείγοντα μέτρα εφαρμογής του Ν. 4046/2012, του Ν. 4093/2012 και του Ν. 4127/2013 και άλλες διατάξεις (Νόμος 4172/2013) (Α 167/2013)*. Εθνικό Τυπογραφείο.
<https://search.et.gr/el/fek/?fekId=478042>
- Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας. (2015). *Διαχείριση των μη εξυπηρετούμενων δανείων, μισθολογικές ρυθμίσεις και άλλες επείγουσες διατάξεις εφαρμογής της Συμφωνίας*

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Δημοσιονομικών Στόχων και Διαρθρωτικών Μεταρρυθμίσεων (Νόμος 4354/2015) (Α 176/2015). Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=528046>

Υπουργείο Εσωτερικών. (2016). *Εθνικό μητρώο επιτελικών στελεχών δημόσιας διοίκησης, βαθμολογική διάρθρωση θέσεων, συστήματα αξιολόγησης, προαγωγών και επιλογής προϊσταμένων (διαφάνεια, αξιοκρατία και αποτελεσματικότητα) (Νόμος 4369/2016) (Α 33/2016).* Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=534808>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1982). *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις (Νόμος 1304/1982) (Α 144/1982).* Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=701226>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Νόμος 1566/1985) (Α 167/1985).* Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=707465>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1997). *Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις (Νόμος 2525/1997) (Α 188/1997).* Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=749983>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2002). *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (Νόμος 2986/2002) (Α 24/2002).* Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=246684>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις – Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

(Νόμος 3848/2010) (Α 71/2010). Εθνικό Τυπογραφείο.

<https://search.et.gr/el/fek/?fekId=428600>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2013). *Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) (Νόμος 4142/2013) (Α 83/2013)*. Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=480396>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Νόμος 4547/2018) (Α 102/2018)*. Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=576015>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις (Νόμος 4692/2020) (Α 111/2020)*. Εθνικό Τυπογραφείο.

<https://search.et.gr/el/fek/?fekId=578987>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (Νόμος 4823/2021) (Α 136/2021)*. Εθνικό τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=603011>

Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, & Υφυπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). *Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της (Υπουργική απόφαση 9950/ΓΔ5) (Β 388/2023)*. Εθνικό Τυπογραφείο. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=627879>

Υφυπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*

Ο Θεσμός της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών: Στάσεις, Αντιδράσεις και Προτάσεις –
Μια Διερεύνηση με σκοπό τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου.

(Υπουργική απόφαση 6603/ΓΔ4) (Β 140/2021). Εθνικό Τυπογραφείο.

<https://search.et.gr/el/fek/?fekId=613303>