

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ**

**- ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΜΕΝΗ ΠΡΟΤΑΣΗ
ΑΠΟ ΜΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ -**

Ιωάννινα 2000

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου*

**Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού
ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα:
Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά**

Περίληψη

Καταρχήν επιχειρηματολογούμε ορθολογικά, για ποιο λόγο η αξιολόγηση θεωρείται μία κοινωνική αναγκαιότητα. Στη συνέχεια καθιστούμε σαφές, μέσα από παιδαγωγικά επιχειρήματα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού επιβάλλεται προς το λειτουργικό και επαγγελματικό συμφέρον του ίδιου, των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών και ασφαλώς του μαθητή, ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο όλων των σχολικών λειτουργιών. Τα επόμενα σημεία διαπραγμάτευσης αποτελούν οι στόχοι και οι μορφές αξιολόγησης, οι αξιολογητές, τα κριτήρια, η περίπτωση και η συχνότητα αξιολόγησης. Στις συγκεκριμένους παραμέτρους δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρακτική τους διάσταση.

**Teacher's evaluation us social, pedagogical and professional
necessity:
Rational proposition by a theoritic and practical point of view**

Abstract

To begin with we argue soberly that evaluation must be considered as a social necessity. Next, we render it clear, on the basis of pedagogical arguments, that teachers' evaluation is necessary for the professional and operational interest of themselves, the teaching and learning procedures and the student, who is at the center of all school operations. Other points of discussion are the aims and the forms of evaluation, the evaluators, the criteria, the conditions and the frequency of evaluation. We put emphasis on the practical dimension of these particular parameters.

* Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σε ευρύ επίπεδο θα υποστηρίζαμε ότι δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα και βέβαια με το αποτέλεσμα της, αποτελεί βασικό και καθοριστικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός – προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση – εφαρμογή του. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και βεβαίως, να εντοπισθούν οι παράμετροι που παρεμποδίζουν την πραγματοποίησή του.

Η συνολική πορεία της αξιολόγησης και τα επιμέρους στάδιά της διακρίνονται με περισσότερη σαφήνεια στις οργανωμένες και ιδιαίτερα σημαντικές ανθρώπινες δραστηριότητες, για τις οποίες πρόκειται να δαπανηθούν αυξημένα χρηματικά ποσά, να απασχοληθεί μεγάλο ανθρώπινο δυναμικό και των οποίων το αποτέλεσμα θα έχει καθοριστικές επιπτώσεις στη ζωή πολλών ανθρώπων. Η διαδικασία αυτών των σταδίων αφορά, κατά κανόνα, συλλογικές ανθρώπινες προσπάθειες που αναλαμβάνονται από κρατικούς ή μη κρατικούς φορείς. Μια τέτοια μεγάλης εμβέλειας κοινωνική προσπάθεια είναι και η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι αξιολογήσεις βέβαια, οι οποίες γίνονται με απλοϊκό τρόπο (π.χ. σε μια συζήτηση στο καφενείο), διεξάγονται, κατά κανόνα, χωρίς σύστημα, συνήθως αυθόρμητα και αυθαίρετα, γεγονός που σημαίνει ότι δεν τηρούνται οι προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά τους. Πέραν αυτού, γίνονται και χωρίς «κοστολόγηση», με την έννοια ότι δε συνδέονται οπωσδήποτε με επιπτώσεις σε βάρος του «αξιολογούμενου». Ωστόσο, οι αξιολογήσεις που συναρτώνται με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο ιδιαίτερα σημαντικών θεσμών, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλουν να γίνονται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένους στόχους.

Όπως γίνεται αντιληπτό, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδυσασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις διεργασίες πραγματοποίησης των στόχων, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα (π.χ. βιβλία), τις σχολικές μονάδες, τους μα-

θητές, τους εκπαιδευτικούς και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Υπό την έννοια αυτή, με τον όρο «αξιολόγηση» εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας και γενικά της εκπαίδευσης σε σχέση με αρχικά προσδιορισμένους στόχους αλλά και με τη χρήση συγκεκριμένης μεθοδολογίας.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και ιδιαίτερα την ελληνική, ο όρος αξιολόγηση παραπέμπει σε έλεγχο και σε αρνητικές εμπειρίες, γεγονός που έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς αυτονόητα σε προκατάληψη, καχυποψία και αρνητικούς συνειρμούς. Βέβαια, έτσι κι αλλιώς, ο έλεγχος σημαίνει κάτι δυσάρεστο, όταν συνδέεται με πρόσωπα και εργασία. Ειδικά για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παραπέμπει σε αρνητικές εμπειρίες από το παρελθόν, δηλαδή στον «επιθεωρητισμό». Αν δεν υπήρχαν αυτές οι αρνητικές εμπειρίες και η αδράνεια της εικοσαετίας (1981 – 2000) που συναρτάται με τη λανθασμένη διαχείριση του θέματος της αξιολόγησης από τους συνδικαλιστικούς φορείς, τους εκπαιδευτικούς και φυσικά από την πολιτεία, είμαστε της άποψης ότι ο θεσμός θα λειτουργούσε σαφώς πιο διαφορετικά και συνεπώς πιο αποτελεσματικά ως προς την αποδοχή και τη λειτουργία του. Όπως γίνεται αντιληπτό, επισημαίνουμε ιδιαίτερα το αρνητικό γεγονός ότι η αξιολόγηση, τουλάχιστον ως παιδαγωγικό περιεχόμενο, δεν συνδέθηκε με αυτό που επιδιώκει, δηλαδή τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών ελλείψεων, τη διόρθωσή τους, τη δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού και τελικά τη βελτίωση των προσπαθειών όλων των εμπλεκομένων.

Ιδιαίτερα στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα οι απαιτήσεις για πιο αποτελεσματικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου είναι πολύ υψηλές. Έχουμε να κάνουμε πλέον με ραγδαίες οικονομικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και γενικά κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, που δημιουργούν έναν ανταγωνισμό πολύ υψηλού επιπέδου. Αυτές οι αλλαγές έχουν ως αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιέσεις προς το σχολείο και ειδικότερα προς τους εκπαιδευτικούς, από τους οποίους απαιτούμε να είναι πιο αποτελεσματικοί, προκειμένου να διατηρήσουμε τη γλώσσα μας, τον πολιτισμό μας, την ταυτότητά μας και γενικά να παρακολουθήσουμε τις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό και ευρύτερο διεθνή χώρο τόσο εξειδικευμένα στο γνωστικό όσο και γενικευμένα στον κοινωνικό τομέα. Τούτο σημαίνει ότι το σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να περιορίζονται σε παρωχημένες εκπαιδευτικές διαδικασίες μετάδοσης «στείρων» γνώσεων, αλλά οφείλουν να δίνουν βαρύτητα σε διδακτικά ποιοτικές μαθησιακές διαδικασίες και κυρίως σε παιδαγωγικές μεθόδους

που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας δυναμικής προσωπικότητας του μαθητή, με βάση μια πλουραλιστική πλέον κοινωνία, η οποία απαιτεί νέους θεσμούς, νέες αντιλήψεις και νέες πρακτικές.

Επομένως, ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και γενικά του εκπαιδευτικού έργου, που είναι προσανατολισμένος στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών και τελικά στην ικανοποίηση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή, αποτελεί σήμερα μια αναπόφευκτη και επιτακτική αναγκαιότητα. Με την έννοια αυτή, όλοι μας επιδιώκουμε τα παιδιά μας στο σχολείο να έχουν παιδαγωγικά και διδακτικά κατάλληλους και αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Δεν είναι τυχαίο ότι αρκετοί γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία και σε «επιτυχημένα» φροντιστήρια γι' αυτόν ακριβώς το λόγο. Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, που επιδιώκει, θα υποστηρίξαμε διακαώς, τα παιδιά τους στο φροντιστήριο και στο σχολείο, να έχουν τον «καλύτερο» και «αποτελεσματικότερο» εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει ότι «προς όφελος» των παιδιών τους προβαίνουν σε ετεροαξιολόγηση των συναδέλφων τους της ιδιωτικής εκπαίδευσης, με τελικό σκοπό την επιλογή του «καλύτερου» εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, για να έχουμε τον αποτελεσματικό και ενδεδειγμένο εκπαιδευτικό, είναι χρέος της πολιτείας, να του διασφαλίσει ευνοϊκές εργασιακές και κοινωνικές προϋποθέσεις. Τούτο σημαίνει ενδεδειγμένη επαγγελματική κατάρτιση (μόρφωση και επιμόρφωση), οικονομικά κίνητρα εργασίας, κατάλληλες εργασιακές συνθήκες και αντίστοιχη κοινωνική αναβάθμιση. Με την έννοια αυτή, ο θεσμός της αξιολόγησης, που έχει αποσαφηνισμένους προσανατολισμούς, διευκολύνει όχι μόνο το ίδιο το έργο του εκπαιδευτικού αλλά και την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολείου.

1. Στόχοι και μορφές αξιολόγησης

Σε κάθε αξιολόγηση επιβάλλεται για λόγους μεθοδολογικούς, να προσδιοριστεί ο γενικός στόχος και οι επιμέρους ειδικοί στόχοι, γιατί σε διαφορετική περίπτωση ο αξιολογητής δε θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει. Με άλλα λόγια, το κυρίαρχο ερώτημα είναι, πού αποσκοπεί η αξιολόγηση, στη συγκεκριμένη περίπτωση, του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτή την απαίτηση, ο επακριβής προσδιορισμός των στόχων της αξιολόγησης συνδέεται με δύο μορφές εφαρμογής της και κατά συνέπεια με δύο προσανατολισμούς της, που είναι, αφενός η βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αφετέρου η επαγγελματική αναγνώριση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ειδικότερα, τις δύο μορφές συγκροτούν:

α) Η **διαμορφωτική** αξιολόγηση που γίνεται για **παιδαγωγικούς σκοπούς**. Σ' αυτή τη μορφή ο αξιολογητής παίζει το ρόλο του συμβούλου – «προπονητή», ο οποίος μαζί με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό λειτουργούν ως συνεργάτες, έχοντας κοινούς προσανατολισμούς, που δεν είναι άλλοι από την αποτελεσματικότητα και την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και γενικά των επιδόσεων του σχολείου. Ειδικότερα, μέσα από τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης επιδιώκεται να δοθεί βαρύτητα στις πρακτικές του εκπαιδευτικού που αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας, τα μαθησιακά μέσα και γενικά τον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής επικοινωνίας. Απώτερος σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι να εντοπίσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μέσα από την ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση, τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες των παιδαγωγικών και διδακτικών του ενεργειών. Με την έννοια αυτή δηλαδή, θα οδηγηθεί στην ενίσχυση της αυτογνωσίας του, στη λήψη από τον ίδιο διορθωτικών μέτρων, που αφορούν τις πρακτικές του σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαδικασιών και προσφοράς του προς το μαθητή, στην επαγγελματική αναγνώρισή του και ασφαλώς και τελικά στην αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού του έργου. Παράλληλα, μέσα από τις αξιολογικές διαδικασίες, ανακύπτουν με συγκεκριμένο τρόπο επιμορφωτικές ανάγκες για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά και για τα μαθησιακά μέσα που του έχουν δοθεί για χρήση.

β) Η **τελική ή συνολική** αξιολόγηση που διεξάγεται για **υπηρεσιακούς ή βαθμολογικούς σκοπούς**. Σ' αυτή τη μορφή, οι κρίσεις για την αξία των παιδαγωγικών διαπραγματεύσεων ενός εκπαιδευτικού, σχετίζονται με τη συνολική του πορεία και το συνολικό του εκπαιδευτικό έργο (παιδαγωγικό, διδακτικό, οργανωτικό και διοικητικό) και χρησιμοποιούνται για την επαγγελματική (υπηρεσιακή) του προαγωγή και εξέλιξη. Εδώ αξιολογούνται δηλαδή τα αποτελέσματα του έργου του σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και τις αρχικές - συνολικές προσδοκίες, καταλήγοντας σε τελικές αξιολογικές διαπιστώσεις.

Στο συνολικό εκπαιδευτικό έργο λοιπόν εντάσσονται, πέραν της παιδαγωγικής και διδακτικής δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού, και οι πρακτικές του που σχετίζονται με οργανωτικά και διοικητικά ζητήματα, με εσωσχολικές και εξωσχολικές συνεργασίες και πρωτοβουλίες (εκτός των καθιερωμένων), καθώς και παράμετροι από τη δυναμική της προσωπικότητάς του, όπως είναι τα κίνητρα εργασίας, οι τάσεις επαγγελματικής ανόδου, η θετική διάθεση για αποτελεσματικές αποφάσεις και πρακτικές κ.λπ. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι για τις διευθυντικές θέσεις και γενικά τη στελέχωση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας δεν αρκούν μόνο οι παιδαγωγικές

ικανότητες, αλλά πρέπει, μέσα από την αξιολόγηση, να αναδειχτούν και τα διοικητικά και οργανωτικά προσόντα του εκπαιδευτικού.

Τούτο σημαίνει ότι η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εμπεριέχει την πρώτη (διαμορφωτική), γι' αυτό και όχι αδικαιολόγητα δημιουργείται δυσχέρεια διαφοροποίησης των σκοπών τους, και ιδιαίτερα της δεύτερης, δηλαδή της συνολικής (υπηρεσιακής). Στο σημείο αυτό εμφανίζονται και τα ίχνη ή αλλιώς οι σημασιοδοτήσεις της καχυποψίας στους εκπαιδευτικούς ως προς τους πραγματικούς σκοπούς της αξιολόγησης.

Όπως γίνεται αντιληπτό και για να μην περιπλέξει κανείς το πραγματικό νόημα της αξιολόγησης και το οδηγήσει σε πολύπλοκη και συνεπώς σε ανέφικτη διαδικασία, κεντρικός στόχος της αξιολόγησης πρέπει να είναι η αναβάθμιση της παιδαγωγικής και διδακτικής προσφοράς του εκπαιδευτικού, προς όφελος του μαθητή, του σχολείου και της κοινωνίας ευρύτερα. Παράλληλα όμως, τις αξιοπρόσεκτες ικανότητες του εκπαιδευτικού σε επίπεδο παιδαγωγικό, διδακτικό, οργανωτικό και διοικητικό, πρέπει να τις βοηθήσει η εκπαιδευτική εξουσία να αναδειχτούν και να καταγραφούν, έτσι ώστε κι αυτές να αξιοποιηθούν και από τον ίδιο (π.χ. επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη) αλλά και από την εκπαιδευτική κοινότητα (π.χ. οικονομικά, ηθικά, και κοινωνικά).

2. Αξιολογητές

(ποιος αξιολογεί ποιον)

Θεωρείται μεθοδολογικά αυτονόητο, τουλάχιστον από παιδαγωγική σκοπιά, ότι αιτός ή αυτοί, που είναι επιφορτισμένοι με τη “δικαιοδοσία” του αξιολογητή, οφείλουν να διαθέτουν τις προϋποθέσεις (τα προσόντα) και να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και γενικά τους κανόνες της μεθοδολογίας. Στο στάδιο τούτο πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι επικρίσεις, οι αμφισβητήσεις και οι προβληματισμοί στο θεσμό της αξιολόγησης έχουν ως σημεία αιχμής, κατά κύριο λόγο, τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα των τεχνικών, τους στόχους που τίθενται ή υποκρύπτονται και γενικά τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διεξάγονται. Όπως προδήλως υπονοείται, η εξουσία του αξιολογητή μπορεί να οδηγήσει σε καταστρατήγησή της και σε αυθαιρεσίες που οδηγούν αναπόφευκτα και σε αμφισβήτηση του θεσμού της αξιολόγησης. Εξάλλου, τα σημεία αυτά αποτελούν, στο σύνολό τους, και τις πλέον επίμαχες περιοχές στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Είναι γνωστό, τουλάχιστον σε επίπεδο ειδικών, ότι υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρωπίνων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων και μάλιστα μεγαλύτερο.

όταν η αξιολόγηση εκφράζεται με ποσοτικές - αριθμητικές τιμές. Από τα ζητήματα αυτά συνεπώς, προκύπτουν ερωτήματα όπως: **τι αξιολογώ, πώς το αξιολογώ, γιατί το αξιολογώ και πώς το εκφράζω.**

Προέχει λοιπόν πρωτίστως να επιλεγούν ως αξιολογητές εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά, διδακτικά και διοικητικά προσόντα. έτσι ώστε να μην τεθεί σε αμφισβήτηση η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα των διαδικασιών και του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Επομένως, αποτελεί βασική προϋπόθεση η κατά το δυνατόν αξιοκρατικότερη επιλογή των κριτών, από τους οποίους εξαρτάται σε ύψιστο βαθμό, το κύρος και η αποδοχή των αξιολογικών διαδικασιών. Τούτο σημαίνει ότι για την επιλογή τους θα ληφθούν υπόψη κυρίως ποιοτικά κριτήρια. Για παράδειγμα, υπογραμμίζουμε ότι η "αρχαιότητα στην υπηρεσία" του εκπαιδευτικού ασφαλώς και αποτελεί ένα προσόν, όχι όμως ποιοτικό, δεδομένου ότι όταν αυτή παίζει τον καταλυτικότερο ρόλο στις επιλεκτικές διαδικασίες, τότε αναδεικνύεται "άνευ κόπων και βασάνων" σε κυρίαρχο παράγοντα κριτηρίων. Με αυτό υπονοείται, εκτός των άλλων, ότι η "αρχαιότητα", ως προσόν, προκύπτει και "αυτοδικαία", χωρίς να καταβληθούν ιδιαίτερες προσπάθειες από τον εκπαιδευτικό για την ποιοτική ροή της.

Επιπλέον και για την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών, πρέπει να προηγηθεί, αλλά και να διατηρηθεί, η επιμόρφωση των αξιολογητών πρωτίστως γύρω από θέματα που αφορούν τους στόχους, τις τεχνικές, τα κριτήρια και τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης.

Γύρω από το θέμα των αξιολογητών υπάρχει πληθώρα συζητήσεων κι μελετών, τουλάχιστον στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία. Σ' αυτήν γίνεται λόγος για αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, και εκεί εμπλέκουν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση), τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή του σχολείου, το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή ή τον προϊστάμενο εκπαίδευσης. Σταθμίζοντας κανείς τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για την αξιολόγηση από όλες αυτές τις κατηγορίες προσώπων (βλ. περισσότερα: Bessoth, R. 1986: *Lehrerberatung - Lehrebeurteilung*), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στην πράξη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διεξάγεται, κατά κανόνα, από το διευθυντή του σχολείου, το σχολικό σύμβουλο και τον προϊστάμενο εκπαίδευσης, η επιλογή των οποίων όμως, σύμφωνα με τα σχετικά εμπειρικά δεδομένα, έχει διασφαλιστεί με αξιοκρατικά κριτήρια, περιορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την αμφισβήτηση τόσο της "αποδοχής" τους όσο και των αξιολογικών κρίσεών τους. Εξάλλου, ένας τρόπος περιορισμού των "υπερεξουσιών" και συνεπώς των καταστρατηγήσεών τους αποτελεί η δημιουργία αλληλένδετης αξιολογικής πυραμίδας στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, η οποία οροθετεί αλλά

και ενισχύει την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα της αξιολόγησης, ενώ παράλληλα διαμορφώνει και διαδικασίες ανάπνευσης, αναθεώρησης και συνεπώς επαναξιολόγησης.

3. Κριτήρια, περίσταση και συχνότητα αξιολόγησης

Τα κυριότερα ερωτήματα που συνδέονται αναπόσπαστα μεταξύ τους και που οφείλουν να απασχολούν έντονα τον αξιολογητή είναι: *“Τι επιδιώκει με την αξιολογική διαδικασία και με ποια κριτήρια θα το πράξει”*.

Επιβάλλεται δηλαδή μεθοδολογικά, ο αξιολογητής να προσδιορίσει τις παραμέτρους, οι οποίες σχετίζονται με αυτό που αναμένει από τον αξιολογούμενο και συνεπώς να καθορίσει με σαφήνεια τα κριτήρια γύρω από τα οποία θα στραφεί η συστηματική παρατήρηση - παρακολούθησή του.

Το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης θεωρείται ότι έχει πληρότητα και άρα γίνεται αποδεκτό, εφόσον τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις - αξιώσεις που σχετίζονται με: α) την **εγκυρότητά** του, δηλαδή όταν αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος, β) την **αξιοπιστία** του αποτελέσματος της αξιολόγησης, δηλαδή όσες φορές κι αν επαναληφθεί η διαδικασία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα και γ) την **αντικειμενικότητά** του, δηλαδή όταν η διαδικασία δεν επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που είναι άσχετοι προς το αντικείμενο αξιολόγησης (π.χ. υποκειμενικοί παράγοντες, προκατάληψη, συμπάθεια ή αντιπάθεια). Αυτό συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση των ποιοτικών και προσωπικών πρακτικών του εκπαιδευτικού (π.χ. ιδεολογικές και θεωρητικές τοποθετήσεις) εμπεριέχει σαφώς το στοιχείο της υποκειμενικότητας και συνεπώς μπορεί να αμφισβητηθεί ως μεροληπτική.

Έχοντας υπόψη τις ευρωπαϊκές εμπειρίες σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, (βλ. περισσότερα: Bessoth, R. 1986: *Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung* και Jüdt, N. u.a. 2000: *Entwicklung einer Begleitbeurteilung für GHS - Referendare*) και με βάση τη διοικητική πυραμίδα εκπαίδευσης, οι αξιολογήσεις έχουν ως σημεία αιχμής τα ακόλουθα κριτήρια:

Ο εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας αξιολογείται:

α) **Από το Διευθυντή του σχολείου**, ο οποίος έχει άμεση αντίληψη των ιδιαιτεροτήτων του σχολείου, των μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού κ.λπ., ως προς την ενδεδειγμένη (υπεύθυνη, συνεπή) άσκηση των υποχρεώσεών του, την εκπλήρωση των εργασιών που του ανατίθενται, τη συνεργασία με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων που κινούνται πέρα από καθιερωμένες υποχρεώσεις του κ.λπ.

Για λόγους αντικειμενικότητας αλλά και αποδοχής του αξιολογικού αποτελέσματος, προστίθεται στην αξιολογική διαδικασία και εκπρόσωπος του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, ο οποίος διαθέτει αυξημένα προσόντα και έχει επιλεγεί απ' αυτό για το συγκεκριμένο σκοπό.

β) **Από το Σχολικό Σύμβουλο**, ως προς την επιστημονική κατάρτιση (κατοχή διδακτέας ύλης, ενημέρωση στις νεότερες εξελίξεις της επιστήμης, ενεργό συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφωτικές δραστηριότητες κ.λπ.) και την παιδαγωγική και διδακτική του συγκρότηση (προγραμματισμός διδακτικού έργου, χρήση ενδεδειγμένης διδακτικής μεθόδου, ενεργοποίηση μαθητή, οργάνωση διαδικασιών αγωγής, αξιολόγηση του μαθητή και γενικά εκπαιδευτικής και κοινωνικοποιητικής επικοινωνίας).

Η αξιολόγηση δηλαδή έχει ως σημεία αναφοράς τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και ειδικότερα τη διδασκαλία, τη διαπαιδαγώγηση, την αξιολόγηση και γενικά την κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Επιβάλλεται όμως, για τη διατήρηση της αξίας των κριτηρίων και γενικά της συνολικής αξιολογικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού, η προσυνηννόηση μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου, μέσα από την οποία θα διασφαλιστεί η συνεργασία τους σε επίπεδο ανταλλαγής πληροφοριών γύρω από τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, της σχολικής τάξης, των μαθητών, των γονέων κ.λπ. Οι πληροφορίες αυτές, σε σχέση και με την ενεργοποίηση των κριτηρίων που προαναφέρθηκαν, συμβάλλουν ασφαλώς θετικά στην εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των διαδικασιών αξιολόγησης, η οποία γίνεται αντικείμενο συζήτησης μετά το πέρας της (προφορική και γραπτά), έτσι ώστε να αρθούν ή να μειωθούν οι οποιεσδήποτε αμφισβητήσιμες παράμετροι από τη σκοπιά του αξιολογούμενου. Με την έννοια αυτή, επισημαίνεται ότι προέχει η διασφάλιση ενός κλίματος αλληλοεμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού.

Αποτελεί αυτονόητη παραδοχή ότι η αξιολόγηση ενέχει το στοιχείο του ελέγχου και της κριτικής, για το λόγο αυτό ο αξιολογητής πρέπει με κατηγορηματικό τρόπο να αποφεύγει να εκφέρει κρίσεις που αφορούν την αξιοπρέπεια του εκπαιδευτικού και γενικά τον προσωπικό χαρακτήρα της ταυτότητάς του. Έτσι, αρνητικές επισημάνσεις ως προς τις παιδαγωγικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού γίνονται μόνο όταν οι ελλείψεις είναι σαφείς, αδιαμφισβήτητες και τεκμηριωμένες. Εξυπακούεται λοιπόν ότι ακατάσχετα αρνητικά σχόλια και ισχυρισμοί του αξιολογητή δεν έχουν καμία θέση στην αξιολογική διαδικασία. Εξάλλου, οι στόχοι, αξιολογητή και αξιολογούμενου, είναι κοινοί και έχουν στο επίκεντρό τους την ποιοτική προσφορά και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος του μαθητή και γενικά του

κοινωνικού συστήματος.

Ο αξιολογητής οφείλει ακόμη να γνωρίζει ότι δεν υπάρχει μεθοδολογικό εργαλείο, τουλάχιστον μέχρι τώρα, που να οδηγεί, χωρίς αμφισβητήσεις, στην ακριβή μέτρηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου και ειδικότερα των επιδόσεων του εκπαιδευτικού στις ενγένη σχολικές του δραστηριότητες. Ωστόσο, εξυπακούεται ότι ο αξιολογητής πρέπει να εξαντλήσει όλα τα μεθοδολογικά μέσα που διαθέτει, για να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική η αξιολογική διαδικασία και το αποτέλεσμα της. Είμαστε της άποψης όμως ότι παρόλα αυτά και γενικά λόγω ασφαλώς των ιδιαιτεροτήτων που έχει η αξιολογική διαδικασία, πιθανότατα ο αξιολογητής δεν θα μπορέσει να εκφράσει με απόλυτα δίκαιο τρόπο τις κρίσεις του και τις εκτιμήσεις του γύρω από τις επιζητούμενες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού.

Οι αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, που στελεχώνει την ιεραρχική πυραμίδα του σχολικού συστήματος, διεξάγονται κατά κανόνα από τους “προϊσταμένους” των αντίστοιχων υπηρεσιών. Έτσι, ο **Διευθυντής** της σχολικής μονάδας αξιολογείται από τον **Προϊστάμενο** του Γραφείου Εκπαίδευσης και από το **Σχολικό Σύμβουλο**.

Κατά ακολουθία, ο **Προϊστάμενος Γραφείου** από τον **Προϊστάμενο Διεύθυνσης** και ο τελευταίος, όπως και ο Σχολικός Σύμβουλος, αξιολογούνται, προφανώς, από ανώτερο στέλεχος της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (π.χ. από τον **Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης**).

3.1 Συχνότητα αξιολόγησης

Ο αξιολογητής, αφού έχει εξασφαλίσει στο μεγαλύτερο βαθμό τις προϋποθέσεις που ευνοούν τη διεξαγωγή της αξιολογικής διαδικασίας (σαφήνεια στόχων, επικοινωνιακή πληρότητα με τον αξιολογούμενο κ.λπ.), προβαίνει σε συστηματική παρατήρηση - παρακολούθηση των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που επιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός με βάση τα κριτήρια, τα οποία έχουν προσδιοριστεί εκ των προτέρων με σαφή τρόπο.

Θεωρούμε ότι η διαδικασία της μονιμοποίησης συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, δεδομένου ότι μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να εδραιωθεί ως “δημόσιος υπάλληλος” στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά συνέπεια, στη διαδικασία της μονιμοποίησης, που αποτελεί την απαρχή εφαρμογής των αξιολογικών διαδικασιών για τον εκπαιδευτικό, οφείλει κανείς να αποδώσει ουσιαστικό νόημα.

Μακριά δηλαδή από γραφειοκρατικές αντιλήψεις, μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται, αφενός ο εντοπισμός των ελλείψεων και των δυνατοτήτων

στην παιδαγωγική και διδακτική δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού και επομένως η βελτίωση της προσφοράς των υπηρεσιών του προς το μαθητή και αφετέρου η εδραίωση και αποδοχή του στην εκπαιδευτική κοινότητα. Με την έννοια αυτή, εκτιμούμε ότι η συμβολή της αξιολόγησης στην παραπέρα επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική και καθοριστική, γιατί θα του αποδοθούν, σε πρακτική πλέον μορφή, συγκεκριμένες αξιολογικές κρίσεις σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής υπόστασης. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες κρίσεις στο εκπαιδευτικό του έργο, για να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα, πρέπει να είναι απόρροια συστηματικής και πολύωρης παρακολούθησης των διδακτικών, παιδαγωγικών και γενικά υπηρεσιακών του δραστηριοτήτων. Είμαστε της άποψης ότι η μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού οφείλει να έχει ως σημείο αναφοράς, συζήτησης και αξιολόγησης την τριετή θητεία του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακολούθως οι αξιολογικές επισκέψεις των αξιολογητών (Σχολικών Συμβούλων), που θα γίνονται πάντα σε προσυνηννόηση με τον εκπαιδευτικό, οφείλουν να πραγματοποιούνται σε αραιά χρονικά διαστήματα (π.χ. κάθε δύο έτη). Η συγκεκριμένη πρόταση συνδέεται με την προϋπόθεση ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται διαρκώς σε μόνιμη διαδικασία συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, προβαίνοντας στη διάρκεια και στο τέλος του διδακτικού έτους σε αξιολογικές κρίσεις, ενώ παράλληλα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν ανοιχτή δίοδο επικοινωνίας με το Σχολικό Σύμβουλο, από τον οποίο θα επιδιώκουν συμπληρωματικές ή και συγκεκριμένες προτάσεις ή λύσεις σε επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα.

Κλείνοντας το περιεχόμενο του παρόντος κειμένου, υπογραμμίζεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν είναι ουδέτερη ενέργεια και αυτοσκοπός, ούτε εργαλείο απειλών, κυρώσεων και εκδίκησης, αλλά διαδικασία αφενός αναβάθμισης του διδακτικού, παιδαγωγικού και γενικά υπηρεσιακού του έργου και κατ' ακολουθία της προσφοράς του προς το μαθητή και αφετέρου επαγγελματικής ανέλιξής του. Για το λόγο αυτό πρέπει να διασφαλιστούν εκείνες οι προϋποθέσεις που, αφενός κάνουν έγκυρο, αξιόπιστο, αντικειμενικό και συνεπώς αποδεκτό το αποτέλεσμα των αξιολογικών διαδικασιών και αφετέρου δίνουν κίνητρα στον εκπαιδευτικό (ηθικά, επαγγελματικά, οικονομικά και κοινωνικά), ώστε, ως πρωταγωνιστής των εκπαιδευτικών διαδικασιών, να έχει αυτονόητο χρέος να επιδιώξει τη βελτίωσή τους και κατ' ακολουθία την επαγγελματική και κοινωνική νομιμοποίηση και αναγνώρισή του.