

ΛΕΩΝΙΔΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ» ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Προβλήματα – Προϋποθέσεις – Προοπτικές¹

1. Βασικά σημεία της μελέτης αυτής ανακοινώθηκαν στο διεθνές συνέδριο που έγινε στη Ρόδο στις 18-20.10.1989 με θέμα: «Αξιολόγηση - Εξετάσεις στην (Υποχρεωτική) Εκπαίδευση». Το συνέδριο οργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

1. Εννοιολογικές διευκρινίσεις

α. Ο όρος «Αξιολόγηση» στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες, είναι εύχρηστος αλλά και από τους πιο παρερμηνευμένους². Χρησιμοποιείται συνήθως ως ταυτόσημος με τους όρους: «εκτίμηση - εξέταση - βαθμολογία». Η ταύτιση αυτή δεν είναι ορθή. Η αξιολόγηση είναι όρος ευρύς και προϋποθέτει όλους τους προηγούμενους. Για να αξιολογήσει κανείς, να κάνει δηλαδή λόγο για την «αξία» ενός προσώπου, μιας επίδοσης, μιας συμπεριφοράς κ.τ.λ. στο σχολείο, απαιτείται να έχει πληροφορίες πολύ περισσότερες από αυτές που παρέχουν οι διάφορες εξετάσεις, επίσημες ή ανεπίσημες, οι βαθμοί κ.τ.λ.

Για να μιλήσει, για παράδειγμα, κάποιος για αξιολόγηση του «εκπαιδευτικού» στο σχολείο, θα πρέπει να γνωρίζει όχι μόνο το πώς εργάζεται αυτός, με ποιους συνεργάζεται και τι προβλήματα συναντάει στο έργο του, αλλά και κάτω από ποιες συνθήκες εργάζεται, ποια μέσα διαθέτει για το έργο του (διδακτήριο, βιβλιοθήκη, εργαστήριο, οπτικοακουστικά μέσα κ.τ.λ.), το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθεί, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, την επικοινωνία που έχει με τους μαθητές, με τη διεύθυνση του σχολείου, τους άλλους συναδέλφους, τους γονείς, τον κοινωνικό περίγυρο κ.τ.λ.

Οι επιδράσεις όλων αυτών των παραγόντων είναι πολύ σημαντικές και επηρεάζουν άμεσα το διδακτικό έργο. Επομένως δεν μπορεί κανείς να τις αγνοήσει. Αν το κάνει ή αν δεν τις λάβει υπόψη, τότε και οι οποιοσδήποτε κρίσεις του θα πρέπει να διατυπώνονται με επιφυλάξεις. Να αναφέρονται δηλαδή, μόνο στο συγκεκριμένο κάθε φορά έργο, που παρακολουθείται, και να μη σχετίζονται οι

2. Αθανασίου Λ., 1986:23.

οποιοσδήποτε παρατηρήσεις με την όλη συγκρότηση και κυρίως την προσωπικότητα του διδάσκοντα. Είναι αναμφίβολο ότι ο ίδιος εκπαιδευτικός αν εργαζόταν κάτω από διαφορετικές συνθήκες θα είχε διαφορετικά αποτελέσματα.

Εκείνο που θα πρέπει ιδιαίτερα να επισημανθεί είναι ότι στο σχολείο γενικά δεν αξιολογείται ο εκπαιδευτικός ως προσωπικότητα³. Αξιολογούνται κάθε φορά συγκεκριμένες ενέργειες, δραστηριότητες, συμπεριφορές, επιδόσεις του κ.τ.λ. ενταγμένες όμως σε συγκεκριμένο χωροχρονικά πλαίσιο και σε συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας. Οι επιδόσεις του στους παραπάνω τομείς είναι εύκολο να αλλάξουν, αν αλλάξουν οι συνθήκες εργασίας, ο χρόνος και ο τρόπος ελέγχου, ο αξιολογητής κ.τ.λ.

β. Οι ίδιες παρατηρήσεις ισχύουν και όσον αφορά τη χρήση του όρου **«αξιολόγηση του μαθητή»**. Οι επιφυλάξεις που επισημάναμε για τους εκπαιδευτικούς ισχύουν και για τους μαθητές. Στο σχολείο δηλαδή, ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί τους μαθητές ως προσωπικότητες. Αξιολογεί συγκεκριμένες επιδόσεις τους στα μαθήματα, σε συγκεκριμένους χρόνους και με συγκεκριμένους τρόπους ελέγχου. Οι επιδόσεις όμως αυτές δεν είναι σταθερές. Μπορούν να μεταβληθούν, αν αλλάξει ένας ή περισσότεροι από αυτούς τους παράγοντες (χρόνος εξέτασης, τρόπος, εξεταστής, συνθήκες κ.ο.κ.).

Κατά συνέπεια δε δικαιολογούνται αξιολογικές κρίσεις, οι οποίες να αναφέρονται στην όλη συγκρότηση του μαθητή ή στην προσωπικότητά του, όπως π.χ. **«δεν παίρνει τα γράμματα»**, **«είναι φτωχό μυαλό»**, **«είναι καθυστερημένος»**, **«είναι θλάκας»** ή και τα αντίθετά τους. Αυτού του είδους οι κρίσεις, που δυστυχώς δε σπανίζουν από τα σχολεία μας, εκτός από αυθαίρετες είναι και «επικίνδυνες», γιατί απογοητεύουν το μαθητή, τον αποθαρρύνουν και του αναστέλλουν κάθε διάθεση για επιτυχία και πρόοδο. Στην περίπτωση, μάλιστα, των μικρών σε ηλικία μαθητών είναι ακόμα πιο **«επικίνδυνες»** γιατί **οι αρνητικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών βιώνονται από τους μαθητές και μετατρέπονται σε αρνητικές αυτοαξιολογήσεις με όλες τις ευνόητες επιπτώσεις.**

3. Mehrens W.A./Lehmann I.J., 1975:4.

γ. Αντί των όρων «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» και «αξιολόγηση του μαθητή» προτείνουμε τους όρους «εκτίμηση του διδακτικού έργου» και «εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή». Ο όρος «εκτίμηση» (assessment), που χρησιμοποιείται ολοένα και σε ευρύτερη έκταση σε άλλες χώρες, κυριολεκτεί περισσότερο από τον όρο «αξιολόγηση» γιατί περιορίζεται σε δεδομένα που απορρέουν κατευθείαν από τη διδακτική πράξη⁴.

Εκτίμηση, για παράδειγμα, του διδακτικού έργου ενός εκπαιδευτικού σημαίνει προσωπική παρακολούθηση του έργου του από τον κριτή, επισήμανση των δυνατοτήτων και αδυναμιών, συζήτηση με το διδάσκοντα και κοινή αναζήτηση των καλύτερων δυνατών λύσεων, ώστε το έργο αυτό να γίνεται ολοένα και περισσότερο αποδοτικό.

Εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών, επίσης, σημαίνει συστηματική παρακολούθηση αυτής της επίδοσης, με ποικίλους τρόπους, στο σχολείο και καταγραφή των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών, έτσι ώστε η επανατροφοδότηση που θα ακολουθήσει, να συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της επίδοσής τους στο σχολείο.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκτίμησης είναι ότι τα αποτελέσματά της έχουν περιορισμένη εμβέλεια. Αναφέρονται δηλαδή, σε συγκεκριμένο χρόνο και συγκεκριμένες συμπεριφορές κατά το χρόνο που αυτή λαμβάνει χώρα, κάτω από δοσμένες συνθήκες. Με άλλα λόγια η εκτίμηση ενός έργου ή μιας επίδοσης μας πληροφορεί για το τι κάνει ο κρινόμενος σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, κάτω από σαφώς προσδιορισμένες συνθήκες και με κριτήρια αυστηρά προσωπικά, που θέτει κάθε φορά το άτομο το οποίο ενεργεί αυτή την εκτίμηση.

Η περιορισμένη αυτή εμβέλεια των δεδομένων της εκτίμησης δεν επιτρέπει αναφορές στις γενικότερες δυνατότητες του κρινόμενου, γιατί αυτές δεν ελέγχονται. Πολύ περισσότερο δεν επιτρέπει αναφορές που σχετίζονται με την προσωπικότητά του. Δεν νομιμοποιείται δηλαδή, ο κριτής να διατυπώσει κρίσεις, για τον εκπαιδευ-

4. Athanassiou L., 1981:25, Anderson et al., 1975:26, Rowntree D., 1977:4, Piper, 1976:9.

τικό, της μορφής: «έχει μετρίαν γενικήν και παιδαγωγικήν μόρφωσιν και ευφυΐαν», «είναι εγωιστής και ενίοτε αυθάδης», «είναι από πάσης απόψεως εξάίρετος χαρακτήρ και άψογος εις την συμπεριφοράν του», «... έχει γαλουχηθεί με τα νόματα της πίστεως προς τον Θεόν και της αγάπης προς την Πατρίδα», «είναι τω όντι... προικισμένη με πολλά ψυχικά χαρίσματα», «... υπεράξιος δάσκαλος με εξαίρετο ήθος, αδαμάντινο χαρακτήρα ... πολύ καλός οικογενειάρχης και υπερβολικά φιλόστοργος πατέρας...», όπως στο παρελθόν⁵ ούτε ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει κρίσεις για το μαθητή, όπως αυτές που επισημάναμε πιο πάνω, με κριτήριο την επίδοσή του στο σχολείο.

Στη χώρα μας, ο όρος «Αξιολόγηση» φαίνεται να είναι ακόμα δημοφιλής και δύσκολα θα μπορούσε κανείς να τον αλλάξει. Είναι ωστόσο ανάγκη να προσδιορίζεται κάθε φορά το περιεχόμενο αυτού του όρου, ώστε να αποφεύγονται οι συγχύσεις και οι παρερμηνείες.

Στη μελέτη αυτή με τον όρο «**αξιολόγηση του εκπαιδευτικού**» εννοούμε την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Τη διαδικασία δηλαδή, που μας πληροφορεί για το τι επιδιώκει να πετύχει κάθε φορά ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός στο σχολείο με τα μαθήματα που διδάσκει, σε ποια έκταση και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνει αυτό που επιδιώκει, ποιες δυσκολίες επηρεάζουν το έργο του, με ποιον τρόπο επικοινωνεί με τους μαθητές και το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται, κ.ο.κ. Οι πληροφορίες αυτές, αν συλλεγούν προσεκτικά και αξιολογηθούν σωστά, μπορούν να βοηθήσουν στη συνεχή και συστηματική βελτίωση του διδακτικού έργου, χωρίς προβλήματα, όπως αυτά τουλάχιστον που είναι γνωστά από παρόμοιες διαδικασίες στο παρελθόν⁶.

5. Αθανασίου Λ., 1990:99-102.

6. Αθανασίου Λ., 1990:104-10.

2. Το πλαίσιο του προβληματισμού

Ως θεσμός η αξιολόγηση στην εκπαίδευση άρχισε να μελετάται συστηματικά από τις αρχές του αιώνα μας⁷. Το ενδιαφέρον όμως εστιάστηκε ιδιαίτερα στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Οι εξετάσεις και η βαθμολογία στο σχολείο έχουν απασχολήσει συστηματικά την παιδαγωγική θεωρία και έρευνα⁸. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου δε μελετήθηκε με την ίδια έμφαση.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες του αιώνα μας παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον και στον τομέα αυτόν⁹. Η εκδήλωση αυτού του ενδιαφέροντος θα μπορούσε να δικαιολογηθεί ποικιλότητα. Η έμφαση στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών οδήγησε αναγκαστικά και στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Η επίδοση των μαθητών στο σχολείο δεν είναι ούτε ανεξάρτητη ούτε άσχετη από την επίδοση των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Μαθητές και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν αμοιβαία ο ένας το έργο του άλλου. Σε άλλες χώρες η έμφαση αποδίδεται, επίσης, και στην πίεση που ασκείται από τους φορολογούμενους πολίτες προς τα σχολεία, για αύξηση της αποδοτικότητας του έργου τους και για αποτελέσματα άμεσα εμφανή σε διάφορους τομείς¹⁰.

Στο σχολείο υπάρχουν τρεις κυρίως βασικοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν: ο μαθητής - ο εκπαιδευτικός και το γνωστικό αντικείμενο ή το μορφωτικό υλικό που διδάσκεται. Οι παράγοντες αυ-

7. Ebel R., 1972.

8. Επισημαίνουμε ενδεικτικά μερικά από τα βασικότερα βοηθήματα στα οποία θα μπορούσε κανείς να ανατρέξει για το θέμα αυτό: Ebel R. (1979), Gronlund N. (1976), Mehrens W.A./Lehmann I.J. (1978), Thorndike/Hagen (1977), Rowntree D. (1977).

9. Schachter H.L., 1984:8-9, Michell et al, 1981:147.

10. Kovach D.A., 1984:20, Sapone C.V., 1980:44.

τοί είναι δύσκολο να απομονωθούν και να μελετηθούν ανεξάρτητα. Γι' αυτό δεν είναι αποδεκτό, από παιδαγωγική τουλάχιστον σκοπιά, να «χρεώνονται» τα οποιαδήποτε αποτελέσματα, που προκύπτουν από τις διάφορες αξιολογικές διαδικασίες μόνο σ' έναν από αυτούς. Θα πρέπει να μελετούνται συνδυαστικά και οι οποιεσδήποτε αποφάσεις να βασίζονται σε συνεκτιμήσεις, που θα προκύπτουν από τις τρεις αυτές μεταβλητές¹¹.

Στα σχολεία όμως, ιδιαίτερα στη χώρα μας, αυτές οι συσχετίσεις, συνήθως, δε γίνονται. Οι επιδόσεις των μαθητών π.χ. μελετούνται ανεξάρτητα από τις επιδράσεις των άλλων παραμέτρων, με τις οποίες σχετίζονται άμεσα και «κοστολογούνται» με αποκλειστικότητα σ' αυτούς, ως να ήταν οι μαθητές μόνον υπεύθυνοι για τα οποιαδήποτε αποτελέσματα. Το ίδιο συμβαίνει και με τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, αν λάβουμε υπόψη μας τις «υπηρεσιακές εκθέσεις» των προϊσταμένων τους¹². Πρόκειται για μια τακτική, η οποία θα πρέπει αναμφίβολα να προσεχθεί στο μέλλον, αν πράγματι αναμένεται η διαδικασία της αξιολόγησης να λειτουργήσει αποδοτικά για τη συστηματική βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο.

Ως θεσμός η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου στη χώρα μας εφαρμόζεται συστηματικά από τα μέσα περίπου του προηγούμενου αιώνα¹³. Οι συνθήκες, βέβαια, κάτω από τις οποίες η διαδικασία αυτή λειτούργησε, καθώς και τα άτομα που την είχαν αναλάβει ποικίλλουν. Από τις αρχές όμως του αιώνα μας την αξιολόγηση αναλαμβάνουν με αποκλειστικότητα οι επιθεωρητές¹⁴, οι οποίοι ήταν διοικητικοί και επιστημονικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών.

Η ανάθεση της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στους επιθεωρητές, σε άτομα δηλαδή, με αυξημένες δικαιδοσίες, δημιούργησε πολλά προβλήματα και προκάλεσε – όχι άδικα πάντα – την αγανάκτηση των εκπαιδευτικών και στις δύο βαθμίδες

11. Hamby, 1983:43-5.

12. Αθανασίου Λ., 1990:98-108.

13. Λέφα Χ., 1942:174-77.

14. ό.π.π., σ. 284.

της γενικής εκπαίδευσης¹⁵. Η κατάσταση αυτή διατηρήθηκε μέχρι το 1981.

Από το Γενάρη του 1982 το Υπουργείο Παιδείας με εγκύκλιό του προς τους επιθεωρητές, αναστέλλει τις επιθεωρήσεις στα σχολεία «**μέχρι αναμορφώσεως του θεσμού**»¹⁶. Στη συνέχεια, τον ίδιο χρόνο, καταργεί το θεσμό των επιθεωρητών και τον αντικαθιστά με το θεσμό των σχολικών συμβούλων¹⁷.

Οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν αρχικά με ικανοποίηση την αναστολή των επιθεωρήσεων, επηρεασμένοι προφανώς και από τις δυσάρεστες εμπειρίες του παρελθόντος. Σύντομα όμως άρχισαν να διαπιστώνουν ότι το μέτρο άρχισε να δημιουργεί νέα προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά έγιναν αισθητά κυρίως τον επόμενο χρόνο, κατά την επιλογή των σχολικών συμβούλων και δύο χρόνια αργότερα κατά την επιλογή των διευθυντών των σχολείων.

Τα κριτήρια για την επιλογή των στελεχών αυτών και στις δύο περιπτώσεις σχετίζονταν με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο των υποψηφίων¹⁸. Στους ατομικούς φακέλους όμως δεν υπήρχαν πρόσφατες πληροφορίες για το έργο τους. Έτσι αναγκαστικά χρησιμοποιήθηκαν οι πληροφορίες που υπήρχαν σ' αυτούς από προηγούμενα χρόνια ή προσωπικές απόψεις των κριτών για τους υποψήφιους, όπου μπορούσαν να υπάρχουν. Με βάση τα στοιχεία αυτά έγιναν οι επιλογές, οι οποίες όμως επικρίθηκαν, σε αρκετές περιπτώσεις, ως μη αξιοκρατικές.

Το διάστημα της οχταετίας (1982-1990), που η αξιολόγηση του διδακτικού έργου έχει ανασταλεί, το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται να παίζει το παιγνίδι της διελκυστίνδας με τους εκπαιδευτικούς. Όταν θέλει να τους αποπροσανατολίσει από άλλα αιτήματα και διεκδικήσεις φέρνει στο προσκήνιο το θέμα της αξιολόγησης. Άλλοτε συγκροτεί επιτροπές και συζητεί με τις συνδικαλιστικές ηγε-

15. ΟΛΜΕ: Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Αθήνα 13-16.5.81:157-59. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΒΗΜΑ: Φ.856/16.10.79, 857/1.11.79, 866/16.3.80, 887/1.2.81.

16. ΥΠΕΠΘ, Φ.351.7/2/Δ 1550/15.1.82.

17. ΥΠΕΠΘ, 1304/82.

18. Ν.1566/85, άρθρ. 11 § 2.

σίες των εκπαιδευτικών για την αναζήτηση των καλύτερων δυνατών λύσεων.

Από την άλλη πλευρά η αντιπολίτευση την ίδια περίοδο προσπάθησε να εκμεταλλευθεί την κατάσταση αυτή και να αποδώσει τις περισσότερες τουλάχιστον κακοδαιμονίες της παιδείας το διάστημα αυτό, στην έλλειψη ελέγχου και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Η παράταξη της ΝΔ συγκεκριμένα, ως αντιπολίτευση, είχε επικρίνει την τότε κυβέρνηση για την αναστολή του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, την κατάργηση των επιθεωρητών κ.τ.λ. και είχε διακηρύξει ότι, όταν έρθει στην εξουσία, θα αποκαταστήσει το θεσμό της αξιολόγησης σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους μαθητές.

Τώρα που η ΝΔ είναι στην εξουσία αναμένεται η υλοποίηση αυτών των εξαγγελιών. Πρόσφατα, μάλιστα, δόθηκαν στη δημοσιότητα και σχέδια Π.Δ. σχετικά με αλλαγές στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: επαναφορά της αριθμητικής κλίμακας βαθμολογίας στο δημοτικό, προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις στην Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού και στο Γυμνάσιο, τροποποιήσεις στο σύστημα προαγωγής των μαθητών και στις δύο βαθμίδες κ.τ.λ. Αναμένεται, μετά από τις εξαγγελίες αυτές, να ακολουθήσουν και αντίστοιχες για το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Είναι ίσως νωρίς ακόμα να διακινδυνεύσει κανείς σκέψεις για το τι τελικά θα προταθεί και τι θα επικρατήσει στον τομέα αυτό. Εκείνο ωστόσο που θα μπορούσε να υποστηρίξει, είναι ότι η επαναφορά του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνει με πολλή περίσκεψη. Κυρίως θα πρέπει να αξιοποιηθούν όλες οι εμπειρίες του παρελθόντος, ώστε να αποφευχθούν κατά το δυνατό περισσότερο τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία αυτή.

Για την παιδαγωγική, η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Οι δύο αυτές διαδικασίες αλληλεπιδρούν και η μία επανατροφοδοτεί την άλλη.

Για την παιδαγωγική όμως η αξιολόγηση είναι αποδεκτή, όταν εξυπηρετεί κυρίως στόχους: διαγνωστικούς, επανατροφοδοτικούς και όταν αποσκοπεί στην ενίσχυση, ενθάρρυνση και καθοδήγηση. Επίσης, όταν βασίζεται σε κριτήρια έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά. Τέλος, όταν λειτουργεί ως συλλογική διαδικασία και όχι ως ατομική υπόθεση, γιατί μόνον έτσι εξασφαλίζονται οι απαραίτητες ασφαλιστικές δικλίδες για την προστασία των αξιολογούμενων από αυθαιρεσίες των αξιολογούντων.

Συνοψίζοντας την προβληματική μας αυτή θα επισημαίναμε ότι αν η σημερινή ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αποσκοπεί στην επαναφορά του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτή θα πρέπει να γίνει με εξασφάλιση εγγυήσεων ότι δε θα λειτουργήσει όπως στο παρελθόν και ότι θα συμβάλλει αποτελεσματικά στην προώθηση και βελτίωση της μάθησης. Διαφορετικά θα προκαλέσει αναταραχή στην εκπαίδευση και θα επιδεινώσει ίσως τα προβλήματα που υπάρχουν. Θετικό θα ήταν προς την κατεύθυνση αυτή αν οι οποιοσδήποτε αποφάσεις δε λαμβάνονται μόνον από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά είναι προϊόν πολλών και γόνιμων συζητήσεων μεταξύ πολιτείας, συνδικαλιστικών ηγεσιών των εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών επιστημόνων, ώστε να επισημανθούν κατά το δυνατόν περισσότερο τα προβλήματα και οι δυσκολίες που υπάρχουν. Έτσι μπορεί να τεθεί η αξιολόγηση αποκλειστικά στην υπηρεσία της ουσιαστικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών και τη μεγιστοποίηση της απόδοσής τους στο σχολείο.

3. Σκοποί της μελέτης

Με τη μελέτη αυτή θα επιδιώξουμε να διερευνήσουμε και να συζητήσουμε τα ακόλουθα, βασικά κατά τη γνώμη μας, ερωτήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στο σχολείο:

- α. Είναι αναγκαία η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και γιατί;**
- β. Τίνος είναι έργο η διαδικασία αυτή;**
- γ. Μπορεί το διδακτικό έργο να αναλυθεί και να αξιολογηθεί;**
- δ. Ποιες προϋποθέσεις απαιτούνται για μια τέτοια ανάλυση και αξιολόγηση;**
- ε. Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα δεδομένα της αξιολόγησης, ώστε να αποδώσουν τα προσδοκώμενα οφέλη, από ποιον θα γίνεται η αξιοποίηση αυτή και για ποιους συγκεκριμένους σκοπούς;**

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών θα βασιστούμε κυρίως σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα της σύγχρονης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας. Οι διαπιστώσεις που θα προκύψουν ελπίζουμε ότι θα βοηθήσουν τους αρμόδιους φορείς σ' ένα γόνιμο προβληματισμό για την αναζήτηση των καλύτερων δυνατών λύσεων.

4. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου

Οι απόψεις, που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για το θέμα αυτό, είναι αντιφατικές¹⁹. Έχει υποστηριχτεί ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι αναγκαία, γιατί:

α. Η συστηματική παρακολούθησή του μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης. Σ' αυτό φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία των ερευνητών²⁰. Υποστηρίζεται²¹, επίσης, ότι η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να διδάξει αποδοτικά δεν είναι αυτονόητη. Ούτε αποκτάται αυτοδίκαια με την απόκτηση ενός πτυχίου. Αναπτύσσεται σταδιακά, ύστερα από συστηματική παρατήρηση των στοιχείων που την επηρεάζουν και καθοδήγηση από άτομα με ειδικές γνώσεις και εμπειρίες.

β. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και κάθε εργαζόμενος, χρειάζονται επανατροφοδότηση στο έργο τους. Χρειάζονται, δηλαδή, να γνωρίζουν πόσο καλό, ποιοτικά και ποσοτικά, είναι αυτό, πού υπάρχουν προβλήματα, πώς μπορούν να ξεπεραστούν κ.τ.λ. Μόνοι τους δεν μπορούν πάντα να προβούν σ' αυτές τις διαπιστώσεις. Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί άλλα σχεδιάζουν συχνά να κάνουν στο διδακτικό τους έργο και άλλα κάνουν στην πράξη²². Αυτό όμως δεν το καταλαβαίνουν πάντα. Γι' αυτό και εξανίστανται, όταν ένας παρατηρητής τους επισημαίνει αυτές τις διαφοροποιήσεις.

Από την άποψη αυτή η αξιολόγηση παίζει θετικό ρόλο. Βοηθάει τον εκπαιδευτικό να δει το έργο του. Επισημαίνει ικανότητες και αδυναμίες και τον επανατροφοδοτεί ποικιλότητα. Την επανατροφοδότηση αυτή τη χρειάζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτη-

19. Medley D.M./Coker H., 1987:138.

20. Neagley R.L./Evans N.D., 1980:1.

21. Ober et al., 1971:2.

22. ό.π.π., σ. 36.

τα από ηλικία, βαθμό ή θέση στο σχολείο²³. Έρευνες²⁴, μάλιστα, έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στη συχνότητα της επανατροφοδότησης και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση, ακόμα και όταν η επανατροφοδότηση είναι αρνητική.

γ. Οι παρατηρήσεις από το διδακτικό έργο και ιδιαίτερα οι συζητήσεις αυτών των παρατηρήσεων από τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους, πέρα από τον επανατροφοδοτικό τους ρόλο, έχουν και ψυχολογικές επιδράσεις²⁵. Ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους ή τους βοηθούν σε αυτοκριτική και σε ανάληψη ευθυνών, όπου απαιτείται. Αυτό τους βοηθάει σε αυτογνωσία, αλλά και σε απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, προϋποθέσεις σημαντικές για την τροποποίηση της μελλοντικής τους συμπεριφοράς, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της απόδοσης στο έργο τους.

δ. Έχει υποστηριχθεί ότι το να διδάσκει κανείς χωρίς να αξιολογείται το αποτέλεσμα του έργου του είναι αδιανόητο. Μοιάζει με επιχείρηση που δεν κάνει ποτέ καταγραφή των εμπορευμάτων της, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να προσδιορίζει τα κέρδη ή τις ζημιές που έχει κάθε φορά²⁶. Έχει, επίσης, υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση είναι από τις πιο σημαντικές επενδύσεις σε μια χώρα. Λειτουργεί όμως και συντηρείται με τα χρήματα των φορολογουμένων πολιτών. Κατά συνέπεια και αυτοί ως επενδυτές δικαιούνται να γνωρίζουν πόσο καλά και αποδοτικά αξιοποιούνται τα χρήματά τους, προκειμένου και μελλοντικά να συνεχίσουν να επενδύουν, με στόχο τη συστηματική βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης²⁷. Η αξιολόγηση συμβάλλει θετικά στον τομέα αυτό και μπορεί, όταν λειτουργήσει σωστά, να δώσει όλα τα στοιχεία που απαιτούνται για σωστή και πλήρη ενημέρωση. Αυτό οδηγεί στη συνέχεια στη λήψη σαφών και τεκμηριωμένων αποφάσεων για τροποποιήσεις, βελτιώσεις και καινοτομίες σε ποικίλους τομείς. Συνο-

23. Dunnivant J.E., 1984:10.

24. Schachter H.L., ό.π.π., σ. 8.

25. Dunnivant J.E., ό.π.π.

26. Ebel R., 1979.

27. Mehrens W.A./Lehmann I.J., 1978.

ψίζοντας θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου επιβάλλεται από λόγους: **παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, διοικητικούς** κ.τ.λ.

Άλλοι όμως αμφισβητούν τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στο σχολείο, γιατί όπως υποστηρίζουν:

α. Καταστρέφει τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον αξιολογητή και τους αξιολογούμενους²⁸.

β. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση είναι γενικά, ασαφή και αόριστα. Κυρίως είναι άγνωστα στους αξιολογούμενους. Κατά συνέπεια και τα αποτελέσματα, που προκύπτουν, δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά.

γ. Το διδακτικό έργο είναι πολύπλευρο και πολύπλοκο. Η επιτυχία σ' αυτό επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Τις επιδράσεις αυτών των παραγόντων δεν πρέπει να τις «χρεώνονται» μόνον οι εκπαιδευτικοί.

δ. Δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για το τι σημαίνει «καλός» εκπαιδευτικός και «καλή» διδασκαλία²⁹. Το περιεχόμενο των όρων αυτών ποικίλλει. Επηρεάζεται συνήθως από την αντίληψη που έχει ο κάθε αξιολογητής γι' αυτούς, από τον κώδικα της δικής του δεοντολογίας και γενικότερα από τα στερεότυπα, που ο καθένας έχει διαμορφώσει για τον εκπαιδευτικό και το έργο του.

ε. Τα αποτελέσματα του διδακτικού έργου δεν είναι πάντα άμεσα ορατά. Απαιτείται χρόνος για να φανούν και να αποδώσουν. Αν ο αξιολογητής αγνοήσει την περίπτωση αυτή, σίγουρα θα οδηγηθεί σε εσφαλμένες εκτιμήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε εσφαλμένες αποφάσεις και συμπεράσματα, σε βάρος πάντα των αξιολογούμενων.

στ. Οι παρατηρήσεις των αξιολογητών από το διδακτικό έργο δε συζητούνται, συνήθως, μετά τη διδασκαλία και δεν ανταλλάσσονται απόψεις³⁰. Επομένως δεν υπάρχει επανατροφοδότηση. Οι παρατηρήσεις αξιοποιούνται υποκειμενικά από τους αξιολογητές

28. Dearden R.F., 1979:111-15.

29. Soreson et al., 1963:287, Braskamp L.A. et al., 1984:15.

30. Αρχιμανδρίτης Ι., 1957:194-5.

για διοικητικές κυρίως αποφάσεις.

ζ. Οι αξιολογήσεις του διδακτικού έργου στην πλειοψηφία τους αποσκοπούν στον έλεγχο της τήρησης των εντολών και οδηγιών της πολιτείας σε διάφορους τομείς και όχι στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας για καινοτομίες. Είναι, δηλαδή, αξιολογήσεις συμμορφωτικές³¹.

η. Δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να μας πληροφορούν ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου παρέχει πράγματι θετικές υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς και στη διαδικασία της μάθησης³².

θ. Η αξιολόγηση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία. Έχει αφετηρίες κοινωνικοπολιτικές ακόμα και σε θέματα μεθοδολογίας³³. Μέσα από τη διαδικασία αυτή η πολιτεία ασκεί ιδεολογικό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς³⁴.

Η επιχειρηματολογία αυτή για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του διδακτικού έργου είναι πράγματι αξιόλογη. Φωτίζει πολύπλευρα το θέμα και επισημαίνει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που υπάρχουν. Φανερώνει, επίσης, ότι ουσιαστικά οι αμφισβητήσεις δε στρέφονται ιδιαίτερα στην αξιολόγηση ως θεσμό. Επικεντρώνονται κυρίως στους τρόπους, που αυτή διενεργείται, στα άτομα που αξιολογούν και στους σκοπούς τους οποίους η αξιολόγηση εξυπηρετεί. Αυτό μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι αν αρθούν τα προβλήματα και αν η αξιολόγηση γίνεται για καθαρά παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς σκοπούς: επανατροφοδότηση, διάγνωση, ενίσχυση, καθοδήγηση, ενημέρωση κ.τ.λ. μπορεί να γίνει αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς.

Η άποψη αυτή θα πρέπει ίσως να προσεχθεί ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, από τις συνδικαλιστικές τους ηγεσίες και από τα αρμόδια όργανα της πολιτείας, που την περίοδο αυτή τουλάχιστον συζητούν το θέμα, ώστε να βρεθούν οι καλύτερες δυνατές λύσεις.

31. Μαυρογιώργος Γ., 1985:14.

32. Feldvebel A., 1980:416-20.

33. Μαυρογιώργος Γ., ό.π.π., σ. 13.

34. Παπακωνσταντίνου Π., 1988, σ. 77.

5. Ποιος θα αξιολογεί το διδακτικό έργο

Είναι το ερώτημα που φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την πολιτεία. Στο παρελθόν, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, το έργο αυτό είχε ανατεθεί αποκλειστικά στους επιθεωρητές και για ένα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, κατά την περίοδο της δικτατορίας και στους διευθυντές των σχολείων³⁵.

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία σχετικά με το ερώτημα «ποιος θα αξιολογεί το διδακτικό έργο», έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις, όπως οι ακόλουθες:

α. Η αξιολόγηση να γίνεται από την ιεραρχία της εκπαίδευσης³⁶.

β. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου να είναι πολύπλευρη. Να προκύπτει συγκεκριμένα α) από την εικόνα που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για το διδακτικό και εκπαιδευτικό του έργο (αυτοαξιολόγηση)· β) από την εικόνα που έχουν οι μαθητές γι' αυτούς και γ) από την εικόνα που έχουν οι άλλοι συνάδελφοί τους για το έργο που επιτελούν στο σχολείο³⁷.

γ. Να αξιολογείται το έργο των εκπαιδευτικών ανάλογα με την επίδοση των μαθητών³⁸.

δ. Να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί κατά τακτά διαστήματα σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς με ειδικά tests επίδοσης³⁹.

35. Στις εκθέσεις «υπηρεσιακής ικανότητας» αυτής της περιόδου ο διευθυντής του σχολείου είναι ο «Αξιολογών» και ο επιθεωρητής ο «Γνωματεύων». Σε περίπτωση διαφωνίας στις κρίσεις υπερίσχυε η άποψη του επιθεωρητή.

36. Van der Maren J.M., 1978:24-6.

37. ό.π.π.

38. Brophy J., 1970:245-52.

39. Barr A.S., 1984:253-83.

ε. Να βασίζεται η αξιολόγηση σε όσο το δυνατόν περισσότερο αξιόπιστα και αντικειμενικά δεδομένα, όπως αυτά που προκύπτουν από μαγνητοφωνήσεις ή βιντεοσκοπήσεις⁴⁰ διδασκαλιών.

Ας σχολιάσουμε συνοπτικά τις απόψεις αυτές. Είναι αναμφίβολο ότι καθεμία έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Επομένως, μόνη της δεν μπορεί καμιά να δώσει ολοκληρωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που δημιουργούνται, ούτε και θα πρέπει να χρησιμοποιείται με αποκλειστικότητα.

Η ανάθεση της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στους ιεραρχικά προϊστάμενους του εκπαιδευτικού είναι μια τακτική που ακολουθήθηκε στη χώρα μας για ενάμιση αιώνα περίπου. Ακολουθείται, επίσης, και σήμερα σε άλλες χώρες στην Ευρώπη, στην Αμερική, στην Αυστραλία κ.τ.λ. Οι ιεραρχικά προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να περιοριστούν σε δύο κυρίως: στο διευθυντή του σχολείου και στον επιστημονικό συνεργάτη και καθοδηγητή των εκπαιδευτικών, όπως ο επιθεωρητής παλιότερα ή ο σχολικός σύμβουλος σήμερα. Οι δύο αυτοί φορείς μπορούν να έχουν άποψη και να εκτιμήσουν το διδακτικό και το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο.

Ο διευθυντής του σχολείου βρίσκεται σε άμεση επαφή και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό καθημερινά. Παρακολουθεί από κοντά το έργο του και μπορεί να του συμπαρασταθεί πολύπλευρα και ποικιλότητα σε πολλούς τομείς. Το γνωρίζει καλύτερα από κάθε άλλον φορέα. Τα οποιαδήποτε μικροπροβλήματα, αν υπάρχουν, μπορούν να αρθούν. Γεγονός είναι ότι ούτε ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να ασκήσει σ' αυτό υπεύθυνο διοικητικό έργο χωρίς τη βοήθεια και τη συμπαράσταση των εκπαιδευτικών, ούτε οι εκπαιδευτικοί είναι εύκολο να ανταποκριθούν με επιτυχία στο διδακτικό και γενικότερα στο εκπαιδευτικό τους έργο χωρίς τη βοήθεια και τη συμπαράσταση του διευθυντή του σχολείου. Η συνεργασία είναι αμοιβαία και εξίσου αναγκαία.

Ενδεχόμενη συμμετοχή των διευθυντών των σχολείων σ' ένα πρόγραμμα αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου

40. Alfonso R. - Goldsberry L., 1982:99.

απαιτεί όμως συστηματική ενημέρωση και κατάρτισή τους. Η ίδια ενημέρωση και κατάρτιση απαιτείται και για κάθε άλλο φορέα, που θα λάβει μέρος στη διαδικασία αυτή. Μόνον έτσι θα μπορούσαν να εξασφαλιστούν κάποιες ασφαλιστικές δικλείδες, για την προστασία των εκπαιδευτικών από πιθανές αυθαιρεσίες των κριτών τους.

Σε άλλες χώρες ο διευθυντής του σχολείου έχει πολλές αρμοδιότητες και δικαιοδοσίες. Είναι ο κύριος μοχλός για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Οι διευθυντές όμως επιλέγονται με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια. Έχουν κάνει ειδικές σπουδές οι περισσότεροι. Είναι απαλλαγμένοι από διδακτικά καθήκοντα. Έχουν ένα καλά οργανωμένο επιτελείο συνεργατών για τις διοικητικές υποθέσεις και έχουν την ευθύνη για την καλή οργάνωση και λειτουργία του σχολείου από κάθε άποψη. Μέσα στα καθήκοντά τους συμπεριλαμβάνεται και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, αν ο διευθυντής του σχολείου δεν είναι ικανοποιημένος από το έργο ενός εκπαιδευτικού και εφόσον έχει αποδεικτικά στοιχεία γι' αυτό, μπορεί να ζητήσει από το Υπουργείο Παιδείας τη μετάθεσή του σε άλλο σχολείο για τον επόμενο χρόνο.

Στη χώρα μας, δυστυχώς, η θέση των διευθυντών των σχολείων δεν είναι καθόλου επίζηλη. Είναι επιφορτισμένοι με διδακτικά καθήκοντα, έστω και περιορισμένα. Έχουν πολλές διοικητικές υποχρεώσεις και αναγκαστικά ένα μεγάλο μέρος των διοικητικών υποθέσεων το αναλαμβάνουν οι ίδιοι. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν συχνά τα ουσιαστικά προσόντα μερικών διευθυντών και κυρίως την επιστημονική τους κατάρτιση και συγκρότηση. Κατ' επέκταση αμφισβητούν και το δικαίωμα να αξιολογούν το διδακτικό τους έργο, ιδιαίτερα όταν αυτή η αξιολόγηση θα έχει αποφασιστική επίπτωση στη μετέπειτα σταδιοδρομία τους.

Γενικά, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να «συμπαθούν» την αξιολόγηση από τους διευθυντές των σχολείων. Δεν υπάρχουν εξάλλου και ερευνητικές μαρτυρίες για το πόσο έγκυρες και αντικειμενικές είναι οι κρίσεις

των διευθυντών των σχολείων για το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών⁴¹.

Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου από το σχολικό σύμβουλο έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις⁴². Μερικοί αποκλείουν τη συμμετοχή του στη διαδικασία της αξιολόγησης, γιατί τότε, όπως ισχυρίζονται: καταστρέφονται οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, επανέρχεται στο προσκήνιο η ιεραρχική εξάρτηση των εκπαιδευτικών, ενισχύεται ο κρατικός παρεμβατισμός και επιβεβαιώνεται ο διοικητικός συγκεντρωτισμός. Θέλουν το σχολικό σύμβουλο: φίλο, οδηγό, ενισχυτή, συνερευνητή, επανατροφοδότη του διδακτικού έργου.

Άλλοι ισχυρίζονται ότι ο σχολικός σύμβουλος ως στενός συνεργάτης και καθοδηγητής των εκπαιδευτικών, είναι ο πλέον αρμόδιος να εκφέρει γνώμη για το διδακτικό τους έργο. Μπορεί, μάλιστα, να υποστηρίξει και να προστατεύσει το έργο αυτό, αν υποθέσουμε ότι συμμετέχει μαζί με τους άλλους φορείς σε μια επιτροπή αξιολόγησης.

Είναι δύσκολο να ισχυριστεί κανείς ότι ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να αποκλειστεί από μια διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Είναι ο άνθρωπος που βρίσκεται σε άμεση επαφή και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και αποστολή του είναι να συνεργάζεται μαζί του, να τον κατευθύνει, να τον ενημερώνει, να τον ενισχύει κ.τ.λ. Είναι γενικά ο επιστημονικός συνεργάτης και καθοδηγητής του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο. Με την ιδιότητα, λοιπόν, αυτή δικαιούται να εκφέρει γνώμη για το έργο του.

Οι επιφυλάξεις βέβαια που διατυπώνονται δεν είναι πάντα άστοχες. Είναι όμως γενικές και θα μπορούσαν να ισχύσουν για κάθε αξιολογητή. Από τη στιγμή, δηλαδή, που οι σχέσεις δύο συνεργαζόμενων φορέων, σε κάποια στιγμή, μεταβάλλονται και ο ένας γίνεται κριτής και ο άλλος κρινόμενος, είναι επόμενο οι οποιεσδήποτε άλλες διαπροσωπικές σχέσεις να διαταραχθούν. Το πόσο «επικίνδυνη» θα είναι αυτή η διαταραχή, εξαρτάται κυρίως από το ποιες αποφάσεις θα βασιστούν σ' αυτές τις αξιολογήσεις και πόσο αυτές

41. Medley D.M. - Coker M., ό.π.π. σ. 138-40.

42. ΟΛΜΕ, ό.π.π., σ. 159, ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΒΗΜΑ, 926/1982.

θα επηρεάσουν τη σταδιοδρομία του κρινόμενου.

Αναμφίβολο είναι ότι και οι σχολικοί σύμβουλοι, πριν από τη συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του διδακτικού έργου, είναι ανάγκη να ενημερωθούν συστηματικά για τις απαιτήσεις που έχει η διαδικασία αυτή. Να ενημερωθούν, δηλαδή, για τις στρατηγικές παρατήρησης του διδακτικού έργου, για την καταγραφή των παρατηρήσεων με βάση κάποιο μοντέλο, για τους τρόπους επικοινωνίας με τους διδάσκοντες, με τους μαθητές κ.τ.λ. Επίσης, για τις βασικές θεωρίες μάθησης και γενικότερα για θέματα ψυχολογίας και παιδαγωγικής, όσον αφορά τη σχολική τάξη, τα γνωστικά αντικείμενα, το αναλυτικό πρόγραμμα κ.ο.κ.

Δεν είναι αυτονόητο ότι όλοι οι ιεραρχικά προϊστάμενοι του εκπαιδευτικού μπορούν να αξιολογήσουν. Η αξιολόγηση είναι διαδικασία πολύπλοκη και πολύπλευρη. Απαιτεί συστηματική ενημέρωση και άσκηση, προκειμένου τα προβλήματα που την επηρεάζουν να περιοριστούν στο ελάχιστο.

Η αυτοαξιολόγηση, στοιχείο της δεύτερης άποψης που αναφέραμε, θεωρείται πράγματι ένας από τους πιο αποδοτικούς τρόπους αξιολόγησης του διδακτικού έργου⁴³. Ιδιαίτερα είναι ενδιαφέρουσα, όταν παρέχει βασικές πληροφορίες για: τα μαθήματα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο· τον αριθμό των μαθητών σε κάθε τάξη· τους σκοπούς που επιδιώκει να πετύχει με κάθε μάθημα ή διδακτική ενότητα· τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο διδακτικό του έργο· τους τρόπους με τους οποίους τα ξεπερνάει· την επικοινωνία που έχει με τους μαθητές και τους άλλους φορείς, κ.τ.λ. Οι πληροφορίες αυτές είναι πολλαπλά χρήσιμες σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Κανείς δεν είναι σε καλύτερη θέση από τον ίδιο το διδάσκοντα να δώσει τεκμηριωμένες απαντήσεις στους τομείς αυτούς, στους οποίους ουσιαστικά βασίζεται και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από οποιονδήποτε άλλον κριτή.

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους μαθητές έχει προκαλέσει διαφωνίες και έχει οδηγήσει σε διαφορετικές εκτιμήσεις. Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές δικαιούνται να έχουν άποψη σε

43. Thomas M.D., 1980:3.

μια διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Είναι βασικός φορέας στη διαδικασία της μάθησης. Αυτοί εισπράττουν άμεσα τις οποιεσδήποτε θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις του διδακτικού έργου. Εξάλλου, είναι γενικά αποδεκτό ότι **«ο καλύτερος κριτής για τον εκπαιδευτικό και το έργο του είναι οι μαθητές του»**. Είναι, επίσης, αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δε λειτουργούν μόνο ως πομποί αλλά και ως δέκτες. Τα μηνύματα που παίρνουν από τους μαθητές τους ακόμα και από τους πιο μικρούς, μπορούν, αν τα αξιοποιήσουν σωστά, να τους βοηθήσουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς και να τους κάνουν περισσότερο αποδοτικούς στο έργο τους. Επομένως σε μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία θα αποσκοπούσε στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών, στην επανατροφοδότηση και στην αύξηση της αποδοτικότητάς τους, οι απόψεις των μαθητών θα ήταν αρκετά χρήσιμες. Σίγουρα δε θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως μοναδική πηγή για αξιολογικές κρίσεις υπέρ ή κατά των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά όμως υποστηρίζεται⁴⁴ ότι μπορεί η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους μαθητές να έχει κάποια αξιοπιστία ως προς τα αποτελέσματα, αμφισβητείται όμως η χρηστικότητα αυτών των αποτελεσμάτων για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται ιδιαίτερα ότι οι μαθητές δεν είναι αρκετά ώριμοι για να κρίνουν την αξία του μαθήματος και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Αμφισβητείται, επίσης, το ότι οι απόψεις των μαθητών μπορεί να είναι ακριβείς, δίκαιες και απροκατάληπτες. Άλλοι⁴⁵ όμως υποστηρίζουν ακριβώς το αντίθετο. Δέχονται δηλαδή ότι οι μαθητές από την τρίτη δημοτικού και πάνω είναι σε θέση να διατυπώσουν σαφείς κρίσεις για το διδακτικό έργο και ότι οι κρίσεις αυτές μπορούν να βοηθήσουν θετικά τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωσή τους. Δεν αποδέχονται όμως τη χρήση των απόψεων αυτών ως βασική πηγή για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου.

44. Kovach, ό.π.π., σ. 21.

45. Osterman D.N., 1980:31.

Οι συνάδελφοι του εκπαιδευτικού, είτε μεμονωμένα σε μικρά σχολεία είτε ως σύλλογος στα πολυπληθή, είναι πολύ θετικό να έχουν λόγο σε μια διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Η συμμετοχή αυτή θεωρείται⁴⁶ αποδοτική, παρά τις κατά καιρούς επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί. Υποστηρίζεται ότι τα κριτήρια των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο σαφή, οι απόψεις τους συζητούνται και αναλύονται με πληρότητα, η κατανόηση θεωρείται δεδομένη και η συμμετοχή τους είναι αποδεκτή από τους αξιολογούμενους⁴⁷.

Οι εκπαιδευτικοί θέλουν τη βοήθεια και την κριτική των συναδέλφων τους, ιδιαίτερα οι νέοι. Έρευνες⁴⁸ συγκεκριμένα έδειξαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους παλιότερους συναδέλφους ως πρώτη πηγή για επαγγελματική βοήθεια και καθοδήγηση. Υποστηρίζεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί, γενικότερα, προτιμούν τις οποιοσδήποτε παρατηρήσεις και κρίσεις από τους συναδέλφους τους, παρά από τους ιεραρχικά προϊσταμένους τους.

Για να λειτουργήσει αποδοτικά το σύστημα αυτό της αξιολόγησης από τους συναδέλφους, είναι ανάγκη να υπάρχει μια συνεχής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, βασισμένη σε αμοιβαία εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια. Οι αίθουσες διδασκαλίας να είναι ανοικτές για τους συναδέλφους και να μη λειτουργούν ως «**κρεβατοκάμαρες**». «Θα ήθελα μια μέρα να δω σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα λειτουργούν ως επαγγελματίες συνάδελφοι, όπου μέρος του ρόλου τους του επαγγελματικού θα ήταν να επισκέπτονται τις τάξεις των συναδέλφων τους, να παρατηρούν και να μοιράζονται μαζί τους με έναν ενισχυτικό και χρήσιμο τρόπο αυτά που έχουν παρατηρήσει» επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Eisner⁴⁹.

Η συμμετοχή συναδέλφων του εκπαιδευτικού σε μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται σημαντική, γιατί τον προστατεύει από οποιοσδήποτε «αυθαιρεσίες» των άλλων κριτών. Παράλληλα, επειδή είναι σε στενή επικοινωνία μαζί του, ζουν τα προβλήματά του,

46. Singh R., 1984:73-5.

47. Carrier, 1981:59.

48. Holly, 1977.

49. Eisner, 1978:22.

γνωρίζουν το έργο του και μπορούν να προσφέρουν θετική βοήθεια σ' αυτό. Έχει σωστά επισημανθεί ότι αν κάποιος θέλει να βοηθήσει και να καθοδηγήσει συστηματικά τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει «να βαδίζει πίσω τους»⁵⁰.

Σύμφωνα με την τρίτη άποψη για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου δεν είναι αναγκαία η συστηματική παρακολούθηση στην τάξη. **Αρκεί η μελέτη των αποτελεσμάτων. Ο αξιολογητής καλείται να παρακολουθήσει τις επιδόσεις των μαθητών κάθε τάξης.** Αν δηλαδή, αυτές είναι αποδοτικές· πώς κατανέμονται οι βαθμοί στους μαθητές· τι διακυμάνσεις υπάρχουν· πόσοι μαθητές αποτυγχάνουν κ.τ.λ. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν στη συνέχεια να οδηγήσουν σε αξιολογικές κρίσεις για την αποδοτικότητα του έργου ενός εκπαιδευτικού⁵¹. Άλλοι⁵² υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να βασιστεί ακόμα και **στη μελέτη των ερωτήσεων και των θεμάτων που δίνονται στις ποικίλες εξετάσεις των μαθητών στο σχολείο.** Μέσα από αυτές μπορούν να διατυπωθούν ποικίλες αξιολογικές κρίσεις για το διδακτικό έργο.

Θετικό στοιχείο αυτής της αξιολόγησης είναι ότι ο εκπαιδευτικός δεν θεωρείται αμέτοχος και ανεύθυνος για τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Αρνητικό στοιχείο όμως είναι ότι δεν λαμβάνει υπόψη της ποικίλους εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση. Τα οποιαδήποτε, δηλαδή, αποτελέσματα «κοστολογούνται» αποκλειστικά στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από την επίδραση των άλλων παραγόντων: διδακτικών βιβλίων, αναλυτικού προγράμματος, συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, κ.ο.κ., που δεν θα πρέπει να αγνοηθούν.

Η τέταρτη άποψη προτείνει **να αξιολογούνται οι ικανότητες και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς με ειδικά τεστ επίδοσης**⁵³. Να δίνονται, δηλαδή, κατά και

50. Singh, R., ό.π.π., σ. 74.

51. Brophy, ό.π.π., σ. 245-52.

52. Rowntree D., 1977:1.

53. Barr A.S., ό.π.π., σ. 263-83.

ρούς στους εκπαιδευτικούς τεστ για τον έλεγχο των γενικών και των ειδικότερων γνώσεών τους σε κάποια θέματα, που σχετίζονται άμεσα με το διδακτικό έργο. Από τις επιδόσεις αυτές θα μπορούσε να εκτιμηθεί η γενική και ειδική κατάρτισή τους, ο προβληματισμός τους κ.τ.λ. Τα δεδομένα αυτά θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη συνέχεια και σε σκέψεις για την αποδοτικότητα του έργου τους στο σχολείο. Βασική αδυναμία αυτής της τάσης είναι το ότι οι προσπάθειες που έγιναν ως τώρα για την εξασφάλιση εγκυρότητας στα τεστ αυτού του είδους δεν ήταν αποδοτικές.

Η τελευταία άποψη προτείνει **να μαγνητοφωνούνται ή να βιντεοσκοπούνται οι διδασκαλίες**. Ο πρώτος τρόπος θεωρείται πολύ αποδοτικός για αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Να μαγνητοφωνεί, δηλαδή, κατά καιρούς διδασκαλίες του ή τμήματα αυτών και σε κάποιον άλλο χρόνο, να τις ακούει και να τις κρίνει ο ίδιος, επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που διαπιστώνει. Είναι μια πολύ καλή περίπτωση άμεσης επανατροφοδότησης. Η ακρόαση αυτών των διδασκαλιών θα μπορούσε να γίνει και από άλλο ή άλλα άτομα, που θα επέλεγε ο εκπαιδευτικός, ώστε να γίνουν στη συνέχεια συζητήσεις, προτάσεις, να διατυπωθούν εναλλακτικές λύσεις και να καταλήξουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Η βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών, όπου αυτή θα μπορούσε να γίνει χωρίς να διαταράσσεται το κλίμα και η ηρεμία της τάξης, είναι ακόμα πιο ενδιαφέρουσα, γιατί επιτρέπει στον εκπαιδευτικό όχι μόνο να ακούει το τι είπε ή έκανε μέσα στην τάξη, αλλά και να βλέπει πώς ενεργεί κάθε φορά. Παρέχει επίσης τη δυνατότητα να παρατηρεί το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, τον τρόπο της λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας του, τις αντιδράσεις των μαθητών στα ερεθίσματά του κ.ο.κ.

Σύμφωνα με τους οπαδούς αυτής της μορφής αξιολόγησης, τόσο οι μαγνητοφωνήσεις όσο και οι βιντεοσκοπήσεις θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους κριτές και να διατυπωθούν αξιολογικές κρίσεις για το διδακτικό έργο. Ο τρόπος αυτός αξιολόγησης όμως, με τα δεδομένα τουλάχιστον που ισχύουν ακόμα στην εκπαίδευσή μας, δεν είναι εφικτός. Μόνον ως συμπληρωματικός άλ-

λων τρόπων θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και εκεί όπου δεν δημιουργεί προβλήματα.

Συνοψίζοντας τις απόψεις που επισημάναμε σχετικά με το ερώτημα «Ποιος θα αξιολογεί το διδακτικό έργο στο σχολείο», θα λέγαμε ότι όλες οι απόψεις που έχουν υποστηριχθεί είναι ενδιαφέρουσες. Μεμονωμένη χρήση τους όμως δεν θα μπορούσε να δώσει ικανοποιητική απάντηση στο ερώτημα. Συνδυασμός αυτών των τρόπων είναι αναμφίβολα η καλύτερη λύση.

Σήμερα ολοένα και περισσότερο η άποψη της πολυδύναμης αξιολόγησης φαίνεται να κερδίζει έδαφος και να γίνεται αποδεκτή. Σύμφωνα μ' αυτήν η εκτίμηση και η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, δεν θεωρείται υπόθεση ενός μόνο ατόμου ή φορέα. Είναι διαδικασία που απαιτεί συνεργασία συστηματική όχι μόνο μεταξύ των αξιολογητών, αλλά και μεταξύ αξιολογούντων και αξιολογούμενων. Με την συνεργασία αυτή θα προσδιοριστούν κριτήρια για την αξιολόγηση. Θα επισημανθούν οι τομείς, οι οποίοι θα διερευνούνται κάθε φορά. Θα προσδιοριστούν οι σκοποί της αξιολόγησης και κυρίως θα επισημανθούν οι τρόποι για την καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, που θα προκύπτουν από αυτές τις αξιολογήσεις. Οι αξιολογούμενοι είναι ανάγκη να γνωρίζουν κάθε φορά τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν και με ποια κριτήρια θα επιδιωχθεί η κρίση τους⁵⁴. Με αυτές τις προϋποθέσεις και οι αξιολογητές θα μπορέσουν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους και κυρίως να καθοδηγήσουν σωστά και αποδοτικά τους εκπαιδευτικούς⁵⁵.

Η πολυδύναμη αυτή τάση για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου αντανακλάται ως ένα βαθμό και στο σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, το οποίο έχει δοθεί στους εκπαιδευτικούς για συζήτηση και σχολιασμό⁵⁶.

54. Covach D.A., 1984:20-3.

55. Morris W.R., 1980:32., Diamont S., 1980:26-7.

56. Το σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, που έχει δοθεί, προ διετίας περίπου, για συζήτηση και κριτική στους εκπαιδευτικούς, προβλέπει πολυδύναμη αξιολόγηση, σύμφωνα με το άρθρο 7.

6. Μπορεί να αξιολογηθεί το διδακτικό έργο;

Το ερώτημα αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί από τα πιο σημαντικά στον τομέα της αξιολόγησης. Σχετίζεται άμεσα με την ανάλυση του διδακτικού έργου. Η διαδικασία όμως αυτή δεν είναι καθόλου εύκολη. Επηρεάζεται από ποικίλους εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι πάντα δυνατόν να επισημανθούν και να μελετηθούν. Μερικές από τις πιο σημαντικές δυσκολίες στον τομέα αυτό θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι ακόλουθες:

α. Ο καθορισμός σαφών και αντικειμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου κοινά αποδεκτών από αξιολογητές και αξιολογούμενους.

β. Ο σαφής προσδιορισμός του τι είναι «καλή» ή «κακή» διδασκαλία. Επισημάναμε και πιο πάνω ότι οι όροι αυτοί προσδιορίζονται πάντα ανάλογα με τις προσωπικές απόψεις των αξιολογητών, τις προσδοκίες τους από τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα από τα στερεότυπα που έχουν διαμορφωμένα για το θέμα αυτό⁵⁷.

γ. Ο τρόπος που παρατηρείται το διδακτικό έργο, ο χρόνος που διατίθεται και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τις παρατηρήσεις.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι κριτές αποδίδουν, συνήθως, ιδιαίτερη έμφαση στην ομοιόμορφη διεξαγωγή του διδακτικού έργου και όχι στην πρωτοτυπία του⁵⁸. Άλλοτε εκτιμούν τη διδασκαλία ως τέχνη. Εστιάζουν, δηλαδή, το ενδιαφέρον τους στον εκπαιδευτικό ως ηθοποιό, επισημαίνουν τα «δραματικά και αισθητικά» στοιχεία της διδασκαλίας και αγνοούν ή υποβαθμίζουν ενέργειες ρουτίνας προφανώς, αλλά πολύ σημαντικές, όπως η επιλογή της κατάλληλης

57. Soreson et al., 1963:287.

58. Ellen, 1969:88.

κάθε φορά ύλης, η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου, η σταδιακή και συστηματική αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές⁵⁹, κ.ο.κ.

Για να υπάρχει ένα *minimum* αξιοπιστίας για την αξιολόγηση μιας διδασκαλίας υποστηρίζεται ότι απαιτούνται τουλάχιστον έξι (6) κριτές⁶⁰. Παρ' όλα αυτά η διδασκαλία τελικά είναι συμπεριφορά. Κατά συνέπεια είναι θέμα που υπόκειται σε ανάλυση, μελέτη και βελτίωση⁶¹. Σε μια διδασκαλία θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει και να αναλύσει τα ακόλουθα:

- Τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Την αλληλεπίδραση, δηλαδή, που ασκείται κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας στην τάξη.

- Τις συνθήκες που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός για μάθηση.
- Την προετοιμασία του εκπαιδευτικού στο μάθημα.
- Την οργάνωση της διδασκαλίας.
- Τον τρόπο παρουσίασης της διδασκαλίας στην τάξη.
- Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, ώστε η διδασκαλία να γίνεται ολοένα και περισσότερο ενδιαφέρουσα.

- Τον τρόπο που ελέγχει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του.

- Τη στάση του εκπαιδευτικού στις αντιδράσεις των μαθητών, στις απορίες τους, στα ερωτήματα, τα οποία θέτουν, σχετικά με το συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα.

- Τον τρόπο που ενημερώνει τους μαθητές στους διάφορους τομείς.

- Την κυριαρχία του εκπαιδευτικού στην τάξη και τον τρόπο με τον οποίο την επιδιώκει.

- Τη στάση του εκπαιδευτικού στις εμπειρίες των μαθητών, τα ερεθίσματα που έχουν από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και την αξιοποίηση αυτών στη διδασκαλία.

- Τις ευκαιρίες που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές

59. Smith, 1966:Ch. 15.

60. Gage, 1974:72.

61. Smith, ό.π.π. Braskamp et al., 1984:67-8. Caspari/Engglestone, 1965, 68:42.

για επικοινωνία στην τάξη: υποβολή ερωτήσεων, συμμετοχή σε διάλογο, τοποθετήσεις σε διάφορα θέματα, αμφισβήτηση απόψεων, έκφραση συναισθημάτων, κριτική απόψεων κ.τ.λ.

- Τον τρόπο που δίνει διευκρινίσεις, επεξηγεί απορίες, αντιμετωπίζει δυσκολίες, συσχετίζει τις νέες πληροφορίες με τις υπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών κ.τ.λ.

- Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη.

Για να παρατηρήσει όμως κάποιος μια διδασκαλία από όλες αυτές τις διαστάσεις θα πρέπει να είναι με επάρκεια καταρτισμένος και έμπειρος, ώστε να μπορεί να επισημάνει ποικίλες μορφές συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Να τον παρατηρήσει και αξιολογήσει δηλαδή ως: **φορέα γνώσεων, κάτοχο των μέσων και των τεχνικών της διδασκαλίας, προγραμματιστή και οργανωτή, σύντροφο και οδηγό των μαθητών, μέτοχο στη διαδικασία της μάθησης, άτομο ικανό να διευθύνει μια τάξη, πομπό και δέκτη στη διαδικασία της επικοινωνίας, άτομο με αισθήματα αντίστοιχα με αυτά που απαιτεί το έργο του (όπως: φιλικό, ζεστό, χαρούμενο, ανοικτό, πολύπλευρο)**⁶².

Οι τομείς αυτοί ελάχιστα επισημαίνονταν στο παρελθόν από τους επιθεωρητές. Η έμφαση δινόταν στο διοικητικό τομέα και στο «διδασκισμό», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται⁶³. Αυτό εξάλλου προκύπτει και από τις εκθέσεις επιθεωρήσεων, που συνέτασσαν οι επιθεωρητές μετά την παρακολούθηση κάθε διδασκαλίας.

Το Π.Δ., που έχει ήδη δοθεί για μελέτη και σχολιασμό στους εκπαιδευτικούς, προτείνει να δίνεται βαρύτητα κατά την αξιολόγηση στους ακόλουθους τομείς:

α. **Το έργο του εκπαιδευτικού:** οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας, οργάνωση της τάξης, του εργαστηρίου, της σχολικής ζωής κ.τ.λ.

β. **Το έργο του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα:** συμβολή του εκπαιδευτικού στη διοίκηση του σχολείου, επικοινωνία με τους άλλους συναδέλφους, το σύλλογο του σχολείου, επικοινωνία με

62. a) Campbell, O.L., 1961:68-9 b) Joyce B./Weil M., 1972:3.

63. Αρχιμανδρίτης Ι., ό.π.π., σ. 100-1.

τους γονείς, πολιτιστικές εκδηλώσεις, σχολικός συνεταιρισμός, βιβλιοθήκη κ.τ.λ.

γ. **Το έργο του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον:** συνεργασία με ΟΤΑ, πολιτιστικές και άλλες δραστηριότητες.

δ. **Συμμετοχή σε δραστηριότητες επιμόρφωσης:** παρακολούθηση σεμιναρίων, παιδαγωγικών συγκεντρώσεων, διδασκαλιών, συγγραφικό έργο κ.τ.λ.

Επισημαίνουμε ωστόσο ότι οι οποιεσδήποτε παρατηρήσεις στους παραπάνω τομείς **έχουν ενδεικτικό και μόνο χαρακτήρα**. Η αξία τους έγκειται στον προβληματισμό που μπορούν να προκαλέσουν και στη μεγαλύτερη, πιθανόν, ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στους συγκεκριμένους τομείς. Ο προβληματισμός αυτός μπορεί με τη σειρά του να οδηγήσει σε τροποποιήσεις της συμπεριφοράς, οι οποίες θα συμβάλλουν στη βελτίωση του διδακτικού έργου.

Βασικό μέσο για την ανάλυση μιας διδασκαλίας θεωρείται η συστηματική παρατήρηση. Τονίζουμε το «**συστηματική**», γιατί κάθε παρατήρηση σε μια τάξη δε σημαίνει αναγκαστικά και αξιολόγηση. Η παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποδοτικά σε μια αξιολογική διαδικασία, όταν επιτρέπει συνεργασία ανάμεσα στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο, πριν και μετά τη διδασκαλία, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει εισαγωγική ενημέρωση (input) και επανατροφοδότηση (feedback)⁶⁴. Όταν, επίσης, παρέχει ποικιλία πληροφοριών: για τους διδακτικούς σκοπούς, τις ποικίλες μορφές συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη, μορφές συμπεριφοράς των μαθητών, κ.ο.κ.

Για να είναι αποδοτική η παρατήρηση θα πρέπει να γίνεται με τη βοήθεια κάποιου μοντέλου, από τα ποικίλα που έχουν δημιουργηθεί για το σκοπό αυτό, από τις πρώτες κιόλας δεκαετίες του αιώνα μας⁶⁵.

64. Covach D.A., ό.π.π., σ. 20.

65. Για την ανάλυση της διδασκαλίας και του διδακτικού έργου γενικότερα, έχουν δημιουργηθεί από τις πρώτες κιόλας δεκαετίες του αιώνα μας πολλά μοντέλα και για ποικίλους σκοπούς. Μνημονεύουμε ενδεικτικά τα μοντέλα των:

Είναι εύκολο να παρακολουθήσει κανείς μια διδασκαλία και στο τέλος να κάνει παρατηρήσεις γενικές και ασαφείς, όπως: δεν έκανες αυτό, δεν πρόσεξες εκείνο, έπρεπε να κάνεις το άλλο, δεν κινήθηκε όλη η τάξη, δεν επέβαλες πειθαρχία, δεν έκανες έλεγχο σε όλες τις εργασίες, δεν χρησιμοποίησες πολύ τον πίνακα, κ.ο.κ. Παρατηρήσεις αυτής της μορφής όμως ούτε προβληματισμό δημιουργούν, ούτε το διδακτικό έργο βελτιώνουν. Είναι γνωστό ότι στη διδασκαλία δεν υπάρχουν «συνταγές».

Θετική είναι η συμβολή του οποιοσδήποτε παρατηρητή μιας διδασκαλίας, αν κατορθώσει και καταγράψει συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού την ώρα της διδασκαλίας, έτσι ώστε στο τέλος να μπορεί να σκιαγραφήσει το «**προφίλ**» του διδάσκοντα και να τον ενημερώσει: *για το χρόνο που μίλησε ο ίδιος και το χρόνο που μίλησαν οι μαθητές· για τη σχέση και το είδος του λόγου που αναπτύχθηκε στην τάξη· για τους τομείς στους οποίους επικεντρώθηκε το ενδιαφέρον· για τη στάση του εκπαιδευτικού στις ερωτήσεις των μαθητών· για την ποιότητα, το είδος και την ποσότητα των δικών του ερωτήσεων· για το κλίμα της τάξης, κ.ο.κ.*

Αυτού του είδους οι παρατηρήσεις μπορούν να οδηγήσουν σε ουσιαστικό διάλογο τον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο, να επανατροφοδοτήσουν θετικά το διδακτικό έργο και να οδηγήσουν σε αξιολογικές κρίσεις αξιόπιστες και αντικειμενικές.

— Wrihstone (1935) για την καταγραφή «νέων πρακτικών στη διδασκαλία»

— Anderson (1945-46) για την παρατήρηση βασικών μορφών επικοινωνίας του εκπαιδευτικού

— Withall (1949) για την παρατήρηση του κοινωνικο - συναισθηματικού κλίματος στην τάξη

— Hughes (1959) για τις λειτουργίες των εκπαιδευτικών στην τάξη

— Flanders (1963) για τη μελέτη της λεκτικής αλληλεπίδρασης στην τάξη

— Ryans (1960) για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών

— Smith et al. (1962) για την ανάλυση του διαλόγου στην τάξη

— Bellack (1963) για τη μελέτη της γλώσσας στην τάξη

— Gallaway (1969) για τη μελέτη της μη λεκτικής επικοινωνίας κ.τ.λ. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα μοντέλα αυτά βλ. Ober R.L. et al., ό.π.π., σ. 22-23.

7. Βασικές προϋποθέσεις για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου

Οι εκπαιδευτικοί γενικά δεν φαίνεται να έχουν θετική στάση για τη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου. Αυτό τουλάχιστον έχει διαπιστωθεί από σχετικές έρευνες⁶⁶, που έχουν γίνει σε άλλες χώρες. Οι αντιδράσεις τους ως ένα βαθμό είναι κατανοητές. Το διδακτικό έργο είναι πολύπλοκο. Επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες και οι αξιολογητές στην πλειονότητά τους δεν φαίνεται να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους αυτούς τους παράγοντες. Εκτιμούν και αξιολογούν συνήθως με βάση τις παρατηρήσεις τους από τις παρακολουθήσεις των διδασκαλιών και με βάση δεδομένα που συλλέγουν από την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς και άλλους παράγοντες στο σχολείο.

Κυρίως όμως οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν, γιατί δεν τηρούνται συχνά ούτε οι βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για το σκοπό αυτό. Ιδιαίτερα επισημαίνεται:

α. Ο ανεπαρκής χρόνος που διατίθεται για την αξιολόγηση. Η παρακολούθηση π.χ. δύο-τριών ή έστω και περισσότερων ωρών διδασκαλίας, δεν μπορεί να θεωρεί επαρκής χρόνος για να κρίνει και να αξιολογήσει κανείς ικανότητες και αδυναμίες του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία, ούτε, πολύ περισσότερο, στο ευρύτερο έργο του στο σχολείο.

β. Η μικρή συχνότητα με την οποία γίνονται αυτές οι παρακολουθήσεις.

γ. Η ευκολία με την οποία οι αξιολογητές οδηγούνται σε αξιολογικές κρίσεις και μάλιστα τελεσίδικες.

δ. Η υποκειμενική καθαρά άποψη που έχει ο αξιολογητής για

66. Jensen M., 1981:130-7.

την «καλή» ή «κακή» διδασκαλία και τον «επαρκή» ή «ανεπαρκή» εκπαιδευτικό. Οι έννοιες αυτές όμως, όπως σωστά έχει υποστηριχθεί, «έχουν πολλά μεγέθη, σχήματα και χρώματα»⁶⁷.

ε. Οι προσδοκίες που έχει ο αξιολογητής από τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.

στ. Οι διδακτικές εμπειρίες του αξιολογητή.

ζ. Η ενημέρωση που έχει ο αξιολογητής⁶⁸ για το μάθημα που παρακολουθεί: ως προς το περιεχόμενο, τους σκοπούς που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός να πετύχει, το επίπεδο των μαθητών, τις εμπειρίες τους, την κοινωνική τους προέλευση, κ.ο.κ.

η. Οι ελάχιστες ευκαιρίες που παρέχονται από τον αξιολογητή στους εκπαιδευτικούς για συζήτηση και κριτικό σχολιασμό των παρατηρήσεων, που κάνουν σε κάθε διδασκαλία⁶⁸.

θ. Η ικανότητα του αξιολογητή να παρατηρεί και να καταγράφει τις παρατηρήσεις του από μια διδασκαλία, έτσι ώστε η συζήτηση που θα ακολουθήσει να είναι γόνιμη, να προβληματίζει και να οδηγήσει σε συγκεκριμένες υποδείξεις και προτάσεις.

Οι προϋποθέσεις αυτές είναι πράγματι σημαντικές και σκόπιμο είναι να προσεχθούν από τους αξιολογητές του διδακτικού έργου, αν ενδιαφέρονται να επισημάνουν υπαρκτά προβλήματα και να οδηγηθούν σε ουσιαστικές αποφάσεις. Αν ενδιαφέρονται, επίσης, η αξιολόγηση να λειτουργεί ως διαρκής επανατροφοδοτικός μηχανισμός της διδασκαλίας και μάθησης⁶⁹.

Μια αξιολογική διαδικασία στο σχολείο υποστηρίζεται ότι είναι αποδοτική, όταν κλιμακώνεται στις ακόλουθες πέντε φάσεις:

α. **Προηγείται συζήτηση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και αξιολογητή**, ώστε να δοθούν αμοιβαίες πληροφορίες και εξηγήσεις για τη συγκεκριμένη διδασκαλία, τους στόχους της, το επίπεδο των μαθητών, τα κριτήρια αξιολόγησης, κ.ο.κ. (**Pre-Conference**).

β. **Συλλέγονται τα δεδομένα (Data Collection)**.

γ. **Ακολουθεί αμέσως συζήτηση** επί των παρατηρήσεων και δι-

67. Dunnivant, ό.π.π., σ. 11.

68. Orlich/Ratclift, 1977:246-51.

69. Munnely, 1979:223.

νονται, αμοιβαία, διευκρινίσεις, επεξηγήσεις ή αιτιολογούνται ενέργειες, ώστε να διαμορφωθεί στο τέλος μια σαφής άποψη για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας (**Post-Conference**).

δ. Καταστρώνεται από κοινού σχέδιο για τη βελτίωση των αδυναμιών που παρατηρήθηκαν στην τάξη, για την ενίσχυση δεξιοτήτων, για την αντιμετώπιση προβλημάτων που παρουσιάζονται με συχνότητα στην τάξη και επηρεάζουν τη διδασκαλία και μάθηση, κ.τ.λ. (Plan for Improvement).

ε. Γίνεται συστηματική παρακολούθηση καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και σε ποικίλα αντικείμενα, ώστε η ενίσχυση και η βελτίωση να είναι πολύπλευρη και πολυδύναμη (Follow Up Report)⁷⁰.

Μια αξιολογική διαδικασία είναι συνήθως αποδεκτή, όταν βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν κατά το δυνατόν περισσότερο και να ευαισθητοποιηθούν στο διδακτικό τους έργο. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι οι σχέσεις μεταξύ των αξιολογητών και αξιολογούμενων να είναι φιλικές, «ζεστές», ανοιχτές και άτυπες. Να κυριαρχεί αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός⁷¹. Η επικοινωνία να είναι άμεση και τα οποιαδήποτε προβλήματα να συζητούνται καλόπιστα και να αναζητούνται από κοινού λύσεις για την αντιμετώπισή τους.

Από τις πρακτικές που συνήθως ακολουθούν οι αξιολογητές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο χρήσιμες, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα⁷², τις ακόλουθες:

- Τη βοήθεια που τους παρέχεται για την ανάπτυξη θετικών στάσεων όσον αφορά το διδακτικό έργο.
- Τις ανεπίσημες συζητήσεις, όσον αφορά τις παρατηρήσεις που προκύπτουν από τις παρακολουθήσεις των διδασκαλιών.
- Την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών και κυρίως την κριτική αξιολόγηση αυτών.
- Τη βοήθεια για προγραμματισμό - οργάνωση και σχεδιασμό της διδασκαλίας.

70. Norris W.R., 1980:32.

71. Campbell O.L., 1961:68-9. Neagley R.L./Evans N.D., 1980.

72. Grossman, 1967:101.

- Τη συστηματική ενημέρωσή τους σε επιστημονικά θέματα σχετικά με το έργο τους.

- Τη συνεχή βιβλιογραφική ενημέρωση.

Είναι χρήσιμο ο αξιολογητής να δημιουργεί κάθε φορά συνθήκες και προϋποθέσεις για έναν ελεύθερο και ανοιχτό διάλογο όχι μόνο με τον άμεσο ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό, αλλά και τα άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού, έτσι ώστε η ενημέρωση να είναι πολύπλευρη και αμφίδρομη. Οι παρατηρήσεις του να είναι σαφείς και τεκμηριωμένες. Οι υποδείξεις άμεσα κατανοητές και εφικτές, ώστε να συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση του διδακτικού έργου⁷³.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, θα πρέπει όχι μόνον να είναι, αλλά και να νιώθουν ελεύθεροι στο διδακτικό τους έργο. Να μην έχουν δηλαδή το φόβο του ελέγχου και των συνεπειών του, γιατί ο φόβος αυτός είναι ανασταλτικός παράγοντας για κάθε επιτυχία⁷⁴. Έρευνες⁷⁵ έδειξαν ότι το κλίμα που προάγει τη δημιουργικότητα, είναι αυτό που συνεχώς κεντρίζει και ερεθίζει τους εκπαιδευτικούς για καινοτομίες, που τους ενισχύει και τους κάνει να νιώθουν ελευθερία και ανεξαρτησία στο διδακτικό τους έργο.

Προσοχή, επίσης, χρειάζεται εκ μέρους των αξιολογητών, όταν αυτοί εισηγούνται στους εκπαιδευτικούς νέες προσεγγίσεις των μαθημάτων ή νέες μεθόδους διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή είναι χρήσιμο να μην ασκείται πίεση για άμεση υιοθέτηση και εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων ή των μεθόδων και επιμονή για αναντίρρητη προσαρμογή σ' αυτές. Μια τέτοια στάση μπορεί να προκαλέσει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα. Είναι γνωστό ότι το νέο «φοβίζει» τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα όταν δε συνοδεύεται και από αντίστοιχη συστηματική ενημέρωση. Από την άλλη πλευρά πάλι είναι γνωστό ότι μια δόση αμφιβολίας θα πρέπει πάντα να υπάρχει, ιδιαίτερα σε θέματα μεθοδολογίας, εφόσον ελάχιστες μαρτυρίες εγγυώνται ότι η νέα προσέγγιση ή το νέο μοντέλο διδασκαλίας είναι ουσιαστικά ανώτερο από όλα τα άλλα που είναι γνωστά.

73. Dunnivant, ό.π.π., σ. 10.

74. Sandler et al., 1977:124-30.

75. ό.π.π.

Επιμονή στον τομέα αυτό θα πρέπει να συνοδεύεται και από συστηματική τεκμηρίωση, αλλά και αντίστοιχη συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ώστε έμπρακτα να διαπιστώνουν την αποτελεσματικότητα και την αξία της προτεινόμενης καινοτομίας.

Μια σύγχρονη αξιολόγηση του διδακτικού έργου, για να έχει ουσιαστικό νόημα και να αποδώσει τα οφέλη που αναμένονται από αυτήν, θα πρέπει να είναι: πολυδύναμη, κατανοητή, ευαίσθητη, οδηγητική και να καλύπτει όσο το δυνατόν ευρύτερο φάσμα από το διδακτικό έργο. Αυτό φυσικά προϋποθέτει σημαντικές επενδύσεις για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο διδακτικό τους έργο. Προϋποθέτει, επίσης, συστηματική επιμόρφωση των αξιολογητών σε τρόπους παρατήρησης, καταγραφής και μελέτης της διδακτικής συμπεριφοράς⁷⁶.

76. Schachter H.L., όπ.π., σ. 8-9.

8. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του διδακτικού έργου

Το ποιος θα αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και για ποιο σκοπό, είναι από τα κρισιμότερα ερωτήματα, που θα πρέπει να απασχολούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Από την απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα εξαρτηθεί και η αποδοτικότητα του διδακτικού έργου αλλά και η σταδιοδρομία τους.

Οι εμπειρίες που υπάρχουν από το παρελθόν δεν δικαιολογούν καμιά αισιοδοξία. Αντίθετα εντείνουν τους προβληματισμούς και αυξάνουν τις ανησυχίες. Είναι γνωστό ότι οι εκθέσεις που συνέτασσαν οι επιθεωρητές μετά από κάθε επιθεώρηση, ετήσια στην καλύτερη περίπτωση και κάθε δύο-τρία χρόνια στις συνηθέστερες, ήταν καθοριστικές για το μέλλον των εκπαιδευτικών. Οι εκθέσεις αυτές κατά κανόνα δεν κοινοποιούνταν στους εκπαιδευτικούς. Επομένως δε γνώριζαν το περιεχόμενό τους. Αλλά κι αν το γνώριζαν ελάχιστα περιθώρια για την ανασκευή του είχαν, αφού οι επιθεωρητές ήταν όχι μόνο οι επιστημονικοί τους σύμβουλοι, αλλά και οι διοικητικοί προϊστάμενοι με τεράστιες εξουσίες, κυρίως σε θέματα προαγωγών, μεταθέσεων, αποσπάσεων, αδειών κ.τ.λ.

Δεν είχαν, επίσης, οι επιθεωρήσεις αυτές ουσιαστικό επιστημονικό αποτέλεσμα. Οι επιθεωρητές σπάνια συζητούσαν διεξοδικά με τους εκπαιδευτικούς τις παρατηρήσεις και τις απόψεις τους από τη διδασκαλία. Επομένως δεν τους βοηθούσαν να βελτιωθούν επιστημονικά.

Όσο περιορισμένη όμως ήταν η επιστημονική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που προέκυπταν από τις αξιολογήσεις του διδακτικού έργου, τόσο εκτενής και «ασύδοτη» ήταν η χρήση τους για διοικητικές αποφάσεις, που σχετίζονταν άμεσα με την σταδιοδρο-

μία των εκπαιδευτικών. Επισημαίνουμε ότι στις εκθέσεις αυτές⁷⁷ δεν υπήρχαν μόνο πληροφορίες για την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Υπήρχαν και κρίσεις σχετικά με ποικίλους άλλους τομείς, όπως: το ήθος, ο χαρακτήρας τους, οι πεπαιθώσεις τους (πολιτικές και θρησκευτικές), η εξωσχολική τους δράση, οι σχέσεις τους με την οικογένεια κ.ο.κ.

Εύλογα λοιπόν αυτού του είδους οι επιθεωρήσεις και οι επιπτώσεις τους ήταν στο στόχαστρο της πολεμικής των εκπαιδευτικών. Εύλογα, επίσης, ανησυχούν και σήμερα μήπως αναβιώσουν με την επαναφορά της διαδικασίας της αξιολόγησης του έργου τους, παρόμοιες χρήσεις. Γι' αυτό εξάλλου και στο σημείο αυτό επικεντρώνονταν πολλές από τις αντιδράσεις τους για την αξιολόγηση και τη χαρακτηρίζουν ως «φακέλωμα».

Τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων έχουν ουσιαστικό νόημα, όταν συζητούνται συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς μετά από κάθε διδασκαλία. Επομένως αυτοί πρώτοι θα πρέπει να τα αξιοποιήσουν και με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των κριτών τους να μεγιστοποιήσουν την επίδοσή τους. Οι συζητήσεις όμως αυτές θα πρέπει να είναι ειλικρινείς, καλόπιστες και να διέπονται από πνεύμα αμοιβαίας κατανόησης.

Στο τέλος του χρόνου ο αξιολογητής σκόπιμο θεωρείται να συνοψίσει τις παρατηρήσεις του από το διδακτικό έργο κάθε εκπαιδευτικού σ' ένα τελικό κείμενο. Το κείμενο όμως αυτό θα πρέπει να τεθεί, επίσης, υπόψη και του ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού, ώστε αν διαφωνεί να έχει την δυνατότητα να εκφράσει και αυτός τις δικές του σκέψεις και κρίσεις.

Αν οι κριτές είναι δύο ή περισσότεροι χρήσιμο θα ήταν να συζητούν τις απόψεις τους, και οι πληροφορίες να συνεκτιμούνται και να αλληλοσυμπληρώνονται. Αν υπάρχουν κρίσεις διαμετρικά αντίθετες, θα μπορούσαν να τεθούν υπόψη του συλλόγου των διδασκόντων ή «άλλου κριτή», ώστε να υπάρχει και τρίτη άποψη.

Στον ατομικό υπηρεσιακό φάκελο του εκπαιδευτικού μπορεί, ύστερα από τη διαδικασία αυτή να υπάρχει ένα πλουραλιστικό

77. Αθανασίου Λ., 1990:97-8.

κείμενο ή περισσότερα από ένα κείμενα, σε περιπτώσεις διαφωνιών, που θα αναφέρονται στο διδακτικό έργο. Ο ρόλος όμως αυτών των κειμένων θα είναι ενδεικτικός και όχι καθοριστικός σε περιπτώσεις που χρησιμοποιηθούν για λήψη αποφάσεων. Αυτός ο ενδεικτικός ρόλος υπαγορεύεται από τις αντικειμενικές δυσκολίες που επηρεάζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Επιβάλλεται, επίσης, και από το ρόλο τελικά που παίζει η αξιολόγηση στο διδακτικό έργο. Επισημάνουμε κι αλλού ότι στόχος της αξιολόγησης είναι η συστηματική ενίσχυση, καθοδήγηση και επανατροφοδότηση του διδακτικού έργου, ώστε αυτό να βελτιώνεται και να μεγιστοποιείται και όχι οι τυπικές διοικητικές πράξεις, όπως: μεταθέσεις, αποσπάσεις, άδειες κ.τ.λ.

Για τους τομείς αυτούς θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν άλλα κριτήρια. Ένας «καλός» εκπαιδευτικός π.χ. που υπηρετεί στην επαρχία, δεν θα πρέπει να επιβραβεύεται γι' αυτό με μετάθεση στο κέντρο, γιατί είναι εξίσου και ίσως περισσότερο χρήσιμος και στην επαρχία. Ένας «κακός» εκπαιδευτικός, επίσης, που υπηρετεί στο κέντρο δεν θα πρέπει να «τιμωρείται» με μετάθεση στην επαρχία, γιατί εκεί ίσως αποβεί ακόμα πιο «κακός» και οι επιπτώσεις να είναι πιο επιζήμιες απ' ό,τι στην πόλη.

Ενδεικτικός θα πρέπει να είναι ο χαρακτήρας αυτών των πληροφοριών, επίσης, και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση, όπως διευθυντού σχολείου, διευθυντού εκπαίδευσης κ.τ.λ. Οι θέσεις αυτές απαιτούν αναμφίβολα αυξημένα προσόντα και ικανότητες: επιστημονικές, διοικητικές, οργανωτικές, επικοινωνίας κ.τ.λ. Το προηγούμενο ιστορικό του εκπαιδευτικού είναι χρήσιμο να λαμβάνεται υπόψη. Δεν θα πρέπει όμως αυτό να είναι το μοναδικό κριτήριο. Στις επιστήμες της αγωγής το «παρόν» είναι ισχυρότερο από το «παρελθόν» και αυτό θα πρέπει ιδιαίτερα να λαμβάνεται υπόψη για αποφάσεις όπως οι προηγούμενες.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου έχουν ουσιαστικό νόημα, όταν αξιοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση του έργου τους. Για το λόγο αυτό μετά από κάθε διδασκαλία οι αξιολογητές θα πρέπει να συζητούν διεξοδικά και καλόπιστα τις παρατη-

ρήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και να αναζητούν από κοινού τις καλύτερες λύσεις στα ποικίλα προβλήματα που θα προκύψουν. Χρήσιμα, επίσης, μπορούν να αποθούν στους διευθυντές των σχολείων και στους σχολικούς συμβούλους για τη συστηματική ενίσχυση, ενθάρρυνση και επανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

Αν χρησιμοποιηθούν από την πολιτεία θα πρέπει να έχουν ενδεικτικό μόνο χαρακτήρα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν ηγετικές θέσεις. Για άλλες διοικητικές αποφάσεις θα πρέπει να αναζητηθούν άλλα κριτήρια.

Το σχέδιο Π.Δ. που ήδη από διετίας έχει δοθεί στη δημοσιότητα για συζήτηση, μολονότι θα μπορούσε να προβλέπει λιγότερες χρήσεις των δεδομένων της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, παρέχει και βασικές ασφαλιστικές δικλίδες, οι οποίες προστατεύουν τους εκπαιδευτικούς από «αυθαιρεσίες» των κριτών τους⁷⁸.

78. Στο άρθρο 3 του Π.Δ. που έχει δοθεί για συζήτηση στους εκπαιδευτικούς και στους άλλους φορείς προβλέπονται τα ακόλουθα: Η αξιολόγηση θα είναι συνεχής. Η τελική αξιολόγηση θα γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας στο τέλος του διδακτικού έτους, θα βασίζεται σε γραπτή εισήγηση του Δ/ντή του σχολείου στο σύλλογο των διδασκόντων. Παρουσίαση των θέσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Εκτίμηση του έργου από το σχολικό σύμβουλο. Στο άρθρο 7, επίσης, αναφέρεται η δυνατότητα που παρέχεται στον εκπαιδευτικό για αυτοαξιολόγηση. Επίσης, η τελική κρίση θα βασίζεται σε συνεκτίμηση των πληροφοριών που συγκεντρώνονται με τη διαδικασία αυτή από το σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με συνάδελφό του της γειτονικής περιφέρειας. Στο άρθρο 8 τέλος παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό, όταν νομίζει ότι αδικείται, να προσφεύγει σε δευτεροβάθμια συλλογικά όργανα, που συγκροτούνται με απόφαση του οικείου Νομάρχη και τα οποία αποτελούνται: α) από ένα σχολικό σύμβουλο του νομού β) ένα διευθυντή σχολικής μονάδας, γ) τον αιρετό εκπρόσωπο του κλάδου, που μετέχει στη νομαρχιακή επιτροπή παιδείας. Όλα αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ασφαλιστικές δικλίδες πράγματι και να προστατεύσουν τους εκπαιδευτικούς από τυχόν «αυθαιρεσίες» ή «αδικίες» κατά την αξιολόγησή τους.

9. Επιλογικά

Συνοψίζοντας τις απόψεις που αναπτύξαμε ως τώρα και σύμφωνα με τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που αναφέραμε, θα μπορούσαμε, επιλογικά, να οδηγηθούμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α. Η αξιολόγηση ως διαδικασία συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και μάθηση. Κατά συνέπεια είναι απαραίτητη στο διδακτικό έργο και για όλους όσους σχετίζονται άμεσα με αυτό. Χρειάζεται όμως προσοχή, ώστε τα δεδομένα αυτής της διαδικασίας να συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση και προώθηση του διδακτικού έργου και όχι για άλλους σκοπούς.

β. Για να λειτουργήσει η διαδικασία της αξιολόγησης απαιτείται συλλογική προσπάθεια. Δεν είναι δηλαδή ατομική υπόθεση κανενός. Οι εμπειρίες από το παρελθόν δεν αφήνουν καμιά αμφιβολία γι' αυτό.

γ. Τα άτομα ή οι φορείς που θα αναλάβουν την αξιολόγηση του διδακτικού έργου (δ/ντής του σχολείου, σχολικός σύμβουλος, εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών κ.τ.λ.) θα πρέπει να είναι με επάρκεια ενημερωμένοι και να έχουν ασκηθεί συστηματικά πριν από οποιαδήποτε εφαρμογή του. Συστηματική ενημέρωση και διαρκή επιμόρφωση θα πρέπει, επίσης, να έχουν και οι εκπαιδευτικοί, ώστε και αυτοί από τη σκοπιά τους να γνωρίζουν τι κάνουν, τι τους ζητείται και να βοηθήσουν θετικά για την προαγωγή της διδασκαλίας και μάθησης.

δ. Οι αξιολογητές του διδακτικού έργου επιβάλλεται να είναι άτομα προβληματισμένα, με πλούσια διδακτική εμπειρία, πρόθυμα και ικανά όχι μόνο να επισημαίνουν ελλείψεις, αλλά και ικανότητες των εκπαιδευτικών. Ικανά, επίσης, όχι μόνο στο να παρατηρούν αλλά και στο να υποδεικνύουν λύσεις για τη συστηματική βελτίωσή

τους. Με άλλα λόγια οι αξιολογητές θα πρέπει να είναι σύμβουλοι, συνεργάτες, φίλοι, συμπαραστάτες, καθοδηγητές, συνήγοροι υπεράσπισης των εκπαιδευτικών και όχι κατήγοροί τους.

ε. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων του διδακτικού έργου να συζητούνται κάθε φορά συστηματικά με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και να αναζητούνται από κοινού οι οποιεσδήποτε λύσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωσή τους. Χρήσιμες, επίσης, συζητήσεις θα μπορούσαν να γίνουν και με ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου ή ομάδες σχολείων, ώστε οι οποιεσδήποτε παρατηρήσεις, τα σχόλια, οι προτάσεις κ.τ.λ. να απορρέουν κατεξοχήν από τη διδακτική πράξη που ζουν οι εκπαιδευτικοί και με βάση αυτές τις εμπειρίες να γίνουν ποικίλοι προβληματισμοί και να αναζητηθούν οι καλύτερες δυνατές λύσεις.

στ. Η συστηματική ανάλυση και μελέτη του διδακτικού έργου, όσο κι αν είναι αναγκαία, χρειάζεται πολλή προσοχή. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο αυτό είναι πολλοί και ποικίλοι. Κυρίως είναι δύσκολο να απομονωθούν, ώστε να μελετηθούν ανεξάρτητα οι επιπτώσεις τους. Για το λόγο αυτό και οι πληροφορίες της αξιολόγησης του διδακτικού έργου θα πρέπει να αξιοποιούνται με σύνεση και κυρίως να έχουν ενδεικτικό περισσότερο χαρακτήρα και όχι καθοριστικό. Κατεξοχήν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για ενίσχυση, επανατροφοδότηση και βελτίωση του διδακτικού έργου.

ζ. Αν στον ατομικό φάκελο κάθε εκπαιδευτικού θα πρέπει να καταχωρούνται παρατηρήσεις από το έργο του, αυτές είναι ανάγκη να τίθενται πάντα υπόψη του ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να διατυπώσει κι αυτός την άποψή του και να αντικρούσει ενδεχομένως παρατηρήσεις που τον αδικούν. Σκόπιμο, επίσης, είναι να ζητείται και από τον ίδιο, έστω και συνοπτικά, να αξιολογεί κάθε φορά το συγκεκριμένο έργο του, ενταγμένο πάντα στις συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια. Αυτή η πλουραλιστική ενημέρωση μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τους κριτές του εκπαιδευτικού στη λήψη των καλύτερων δυνατών αποφάσεων, όταν κυρίως αυτός διεκδικεί προαγωγή για κάποια ηγετική θέση, που απαιτεί αυξημένα προσόντα σε συγκεκριμένους τομείς.

η. Να υπάρχει η δυνατότητα προσφυγής του εκπαιδευτικού σε δευτεροβάθμιο όργανο αξιολόγησης του έργου του, όταν αυτός βάσιμα πιστεύει ότι αδικείται από κάποιον αξιολογητή.

θ. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου σκόπιμο είναι να μη σχετίζεται, άμεσα τουλάχιστον, με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Κυρίως δεν πρέπει να συνεκτιμούνται οι δύο κρίσεις. Είναι χρήσιμη και αναγκαία η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η συμμετοχή όμως αυτή δεν είναι πάντα δυνατή σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ούτε είναι πάντα «ανώδυνη». Συχνά παρερμηνεύεται, για πολλούς και ευνόητους λόγους, κυρίως κομματικούς και μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα.

Συμπερασματικά επισημαίνουμε ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, καθώς και κάθε άλλη μορφή αξιολόγησης στο σχολείο, είναι χρήσιμη, γιατί μπορεί να προσφέρει, με τα δεδομένα της, ουσιαστική βελτίωση στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Είναι όμως και αρκετά δύσκολη, ιδιαίτερα όταν ανατίθεται σε άτομα χωρίς συστηματική κατάρτιση για το έργο αυτό ή όταν διενεργείται επιπόλαια. Στις περιπτώσεις αυτές τα δεδομένα της αξιολόγησης μπορούν να οδηγήσουν σε λανθασμένες αποφάσεις, ικανές να βλάψουν και τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση.

Για όλους αυτούς τους λόγους η πολιτεία και οι αρμόδιοι για το θέμα φορείς θα πρέπει να μελετήσουν συστηματικά και σε βάθος το όλο θέμα της αξιολόγησης, ώστε η ενδεχόμενη επαναφορά του, που κατά τα φαινόμενα θα γίνει σύντομα, να τεθεί σε σωστές και στέρεες βάσεις για το καλό όλων όσων προσδοκούν οφέλη από τη διαδικασία αυτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Λ., «Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο» στη «ΔΩΔΩΝΗ». Επιστημονική εφημερίδα του τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμος ΙΘ', Ιωάννινα 1990: 83-130.
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Λ., Η αξιολόγηση της «έκθεσης» στο Λύκειο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, εκδ. εκπαιδευτήρια ΔΟΥΚΑ, Αθήνα 1986.
- ΑΤΗΑΝΑΣΣΙΟΥ L., Assessment in Greek secondary schools: Student's and Teacher's perception and evaluation of current practices, στο «Αυστραλοελληνικά Εκπαιδευτικά θέματα», εκδ. Συνδέσμου Ηπειρωτών Μελβούρνης, Μελβούρνη 1990: 83-342.
- ALFONSO R./GOLDSBERRY L., «Colleagueship in supervision», in Supervision of Teaching ASCD, 1982 Yearbook, 1982:99.
- ANDERSON S.B. et al., Encyclopedia of Educational Evaluation, Jossey-Bass Publishers, London 1975.
- AUSBEL D., Educational Psychology: A cognitive view, Holt Rinehart and Winston, Inc., New York, 1968, ch. 17.
- ΑΡΧΙΜΑΝΔΡΙΤΗΣ Ι., Επιθεωρητές και Δάσκαλοι, Τρίπολις 1957.
- BARR A.S., «Measurement and prediction of teacher efficiency», in *Journal of Experimental Education*, 1984, vol. 16:263-83.
- BRASKAMP L.A./BRANDENBURG D.C./ORY J.C., Evaluating Teaching Effectiveness: A practical guide, Sage Publications Inc., London 1984.
- BROPHY J., «Stability in teacher effectiveness», in *American Educational Research Journal*, 1970, vol. 10:245-52.
- CAMPBELL O.L., *The relationship between eight situational factors and low scores of the leadership dimensions of instructional supre-*

- revision, Doctoral Dissertation, North Texas State College, 1961:68-9.
- CARRIER C., «Developmental environment for teachers», in *The Education Digest*, 1981, XLVI, 8:59.
- CASPARI/ENEGGLESTON, «A new approach to the supervision of teaching practice», in *Education for Teaching*, 1965, 68:42.
- DEARDEN R.F., «The Assessment of learning», in *British Journal of Educational Studies*, vol. XXVIII,2, June 1979:11-123.
- DIAMOND S., «Micro-supervisory experience, a humanistic and clinical form», in *National Association of Secondary School Principal Bulletin*, 1980,65:26-7.
- DUNNIVANT J.E., «Teacher evaluation: A positive approach to a negative situation», in *American Secondary Education*, 1984, vol. 14, no 1:10-11.
- EBEL R., *Essentials of Educational Measurement*, (3rd ed.) Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 1979.
- EISNER E., «The Improverished Mind» in *Educational Leadership*, 1978 (May), 35:622.
- ELLEN J.J.S., «The assessment of Teaching Practice: Theory and procedures», in *Educational Measurement and Assessment*, edited by The Australian College of Education, Victoria 1969.
- FELDVEBEL A., «Teacher Evaluation: Ingredients of a credible model», in *The Clearing House*, 1980, 53:416-20.
- GAGE N.C., «Ratings of College Teaching, in N.S.Glasman / B.R.Kil-lait (Eds), *Second UCSB Conference on Effective Teaching*, University of California, Santa Barbara, 1974.
- GRONLUND, N.E., *Measurement and evaluation in Teaching*, 3rd ed. Mac Millan Pub. Co., Inc New York, 1976.
- GROSSMAN B., *Teacher's methodological emphasis and their evaluation of supervisory practices*, Doctoral Dissertation, Rutgers State University, 1967:101.
- HAMBY J.V., «The value in evaluation», in *Clearing House*, 1983, 57,1:43-45.
- HENDRIX C.L., *A study of supervisory practices with reference to classroom observations and conferences as perceived by teachers, principals and supervisors in Tennessee*, Doctoral Dissertation, Univer-

- sity of Tennessee, 1976.
- HOLLY M.L., *A conceptual framework for personal/professional growth implications for inservice education*, Ph.D.Dissertation, Michigan State University, 1977.
- HUMAN R.T., *School Administrator's Handbook of Teacher Supervision and Evaluation Methods*, Prentice-Hall, Inc., Publ. Co., 1975:17.
- JENSEN M., «How teachers view teacher's evaluation», in *Education*, 1981, vol. 102,2:130-137.
- JOYCE B./WEIL M., *Models of Teaching*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1972:3.
- KOVACH D.A., «Teacher Evaluation: A democratic process», in *American Secondary Education*, 1984, Vol. 14, 1:20-23.
- ΛΕΦΑΣ Χ., *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*, ΟΕΣΒ, Εν Αθήναις 1942.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ Γ., «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα 1985, 15:11-19.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ Γ., «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διάπραγμάτευση προσεταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα 1986, 28:15-19.
- MEDLEY D.M./COKER H., «How valid are principal's judgments of teacher effectiveness;», in *Phi Delta Kappan*, 1987, 69,2:138-40.
- MEDLEY D.M./COKER H., «The Accuracy of principal's judgments of teacher performance», in *Journal of Educational Research*, March/April 1988:242-47.
- MEHRENS W.A./LEHMANN I.J., *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2nd edition, Holt Rinehart and Winston, New York, 1978.
- MEHRENS W.A./LEHMANN I.J., *Standardized Tests in Education*, 2nd edition, Holt Rinehart and Winston, New York, 1975.
- MICHELL D., et al., «The impact of collective bargaining on school management and policy», in *American Journal of Education*, 1981, Vol. 89:147-8.
- MORRIS S., «Teaching Practice: Objectives and conflicts», in *Educational Review*, 1969, Vol. 21, 2:120.
- MUNNELLY R.J., «Dealing with teacher incompotence supervision and

- evaluation in a due process framework», in *Contemporary Education*, 1979,50:223.
- NEAGLEY R.L./EVANS N.D., Handbook for effective supervision of instruction, 3rd edition, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1980.
- NEWTON R., «Teacher Evaluation: Focus on outcomes:», in *Peabody Journal of Education*, 1980, Oct., vol. 58:45-54.
- NORRIS W.R., «Seven Promisses for improving teacher evaluation», in *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 1980, 64:32.
- OBER R.L./BENTLEY E.L./MILLER E., Sustematic Observation of Teaching, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 1971.
- ORLICH D./RATCLIFT J., «Coping with the myth of accountability», in *Educational Leadership*, January 1977:246-51.
- OSTERMAN D.M., «Inaccuracies in student evaluations», in *Instructional Innovator*, 1980,25:31.
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Από τη «συγκρουσιακή» θεώρηση στην αναζήτηση της κοινωνικής δυναμικής» στο Γ. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ, Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Αθήνα 1988.
- PHELAN W., «Governing Staff Reductions: The use and abuse of teacher evaluations», in *Education and Urban Society*, 1983, Feb., vol. 15:189-98.
- PIPER K., Evaluation in the Social Sciences for Secondary Schools, Australian Government Publ. Service, Camberra 1976.
- ROBINSON J.J., *The written classroom observation report: Its use and effectiveness in connecticut Senior High Schools*, Doctoral Dissertation, Hofstra University, 1975:181.
- ROTHBERG R.A./BUCHANAN L.L., «Teacher perceptions of teacher assessment» in *Phi Delta Kappan*, 1981,62:44.
- ROWNTREE D., *Assessing Students: How shall we know them?*, Harper and Row, Publ. Ltd, London 1977.
- SANDLER B.E et al., «A creative leadership development programm for college administrators», in *Journal of Creative Behavior*, 1977, (May):124-130.
- SAPONE C.V., «An appraisal and evaluation system for teachers and

- administrators», in *Educational Technology*, 1980,20:44.
- SCHACHTER H.L., «Teacher Evaluation: The organizational criteria», in *American Secondary Education*, 1984, 14,1:8-9.
- SHIPMAN M.D., «Theory and practice in the education of teachers», in *Education for Teaching*, 1966, 70.
- SINGH A., «Peer Evaluation: A process that could enhance the self-esteem and professional growth of teachers», in *Education*, 1984, Vol. 105,1:73-75.
- SMITH E. (Ed.), *Teacher Education: A Reappraisal*, Harper and Row, New York 1966.
- SORESON H., et al., «Divergen Concepts of Teacher Role: An approach to the measurement of teacher effectiveness», in *Journal of Educational Psychology*, 1963:287.
- STEMNOCK S.K., «Evaluating teaching performance», in *Educational Research Service Circular*, 1972,2, Washington D.C.
- TAYLOR P.W., *Normative discourse*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 1961.
- THOMAS M.D., «Perfomance Evaluation: Basis job motivation», in *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 1980,64:3.
- THORNDIKE, R.L., HAGEN, E. «Measurement and Evaluation in Psychology and Education», 4th ed., John Willy an Jons, New York 1977.
- VAN DER MAREN J.M., «Ο διδάσκων και το πρόβλημα της παιδαγωγικής αξιολόγησης», *Νέα Παιδεία*, Αθήνα 1978,4:23-323.

**TEACHER'S EVALUATION IN SCHOOLS:
Difficulties – Presuppositions – Perspectives**

SUMMARY

The basic purpose of this paper is to investigate and to study problems regarding teacher's evaluation in school. The following topics are discussed:

- a. Is teacher's evaluation necessary and why?
- b. Who is responsible for this process?
- c. Can teaching and teacher's work in school be evaluated?
- d. What presuppositions are necessary for this task?
- e. Who will use the data of this process and for which purpose(es)?

The study of the above questions is based mainly on the evidence from Greek and international literature (theory and research).

The discussion has led us to the following realizations:

1. Evaluation as a process is directly concerned with the process of teaching and learning. This demands careful consideration from evaluators in order teachers to succeed as best as they can in their task.
2. Evaluation is a collective process and not only one person's task, if it is to be helpful for the teachers and their work in school.
3. The results of any evaluation must be discussed before any other use with the teachers who have been evaluated.
4. Both evaluators and teachers should try to find solutions to any kind of problem which has appeared in the classroom.
5. Teachers and evaluators need continuous training in order to succeed in their duties.
6. Evaluation of teaching should not be directly related to any other teacher's extracurricular activities in schools, especially in Greek schools, because such a relation may be misinterpreted and may become a «bumerang» for teachers.

7. Evaluators must have an open mind, be very well qualified, have a lot of teaching experiences, be ready not only to point out problems, but to help teachers solve successfully these problems.
8. Finally, evaluators ought to be the best friends for teachers, to support their effort, to encourage, to motivate their task and not to be their accusers.

Leonidas Athanassiou