



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Master of Science in Management of Educational Organisations

ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου και ως προς την αξιολόγησή του έργου τους από τους μαθητές τους.

Ελένη Μίαρη



Επιβλέπων Καθηγητής: **Ιωάννης Ρουσσάκης**

Αθήνα, Ιανουάριος 2018

Περιεχόμενα

Περίληψη-Abstract.....	4
Εισαγωγή	7
A. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	8
1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.....	9
1.1.Η Ιστορική Αναδρομή της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα.....	9
1.2.Εννοιολογική Οριοθέτηση της Αξιολόγησης.....	12
1.3. Η Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης	16
1.4.Η Έννοια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	17
1.5.Μοντέλο Αξιολόγησης.....	20
1.6.Μορφές Αξιολόγησης	21
1.6.1.Εξωτερική Αξιολόγηση	22
1.6.2.Εσωτερική Αξιολόγηση.....	22
1.7.Στόχοι και Πλεονεκτήματα της Εσωτερικής Αξιολόγησης.....	23
2.Η Έννοια του Εκπαιδευτικού Έργου	26
3.Κριτική Αξιολόγησης - Απόψεις Εκπαιδευτικών	29
3.1.. Επιχειρήματα Υπέρ της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	29
3.2. Επιχειρήματα Εναντίον – Κατά της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	33
B. Μεθοδολογία Έρευνας.....	39
1.Το Είδος της Έρευνας	39
2.Το Δείγμα της Έρευνας	40
3.Ερευνητικό Εργαλείο(Ημι-δομημένη συνέντευξη).....	40
4.Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων.....	45
5. Ερευνητικός Στόχος	46
Γ.Αποτελέσματα Έρευνας.....	47
Δ.Συμπεράσματα Έρευνας	64
Ε. Προτάσεις και Αναστοχασμός Ερευνητή	68
ΣΤ.Βιβλιογραφικές Αναφορές	70
Ζ.Παράρτημα.....	77

Περίληψη

Ένα από τα κεντρικά ζητήματα του εκπαιδευτικού κόσμου είναι η βελτίωση της σχολικής αξιολόγησης αποτιμώντας το σύγχρονο σχολείο μέσα στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αναδομήσεις και αναδιαρθρώσεις των τελευταίων δεκαετιών σε παγκόσμιο επίπεδο. Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου για το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναντίρρητο τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο απασχολώντας εντατικά τον εκπαιδευτικό κόσμο τις τελευταίες δεκαετίες. Προς αυτήν την κατεύθυνση συνέβαλλαν προεξέχοντες οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η Ευρωπαϊκή Ένωση, η Unesco και η Παγκόσμια Τράπεζα ενδυναμώνοντας μια πολιτική που ξεκίνησε από τον αγγλοσαξονικό χώρο το 1960.

Γίνεται σαφές πως η εκπαιδευτική κοινότητα και διεθνείς οργανισμοί επιδιώκουν την “μέτρηση” όλων εκείνων των εκπαιδευτικών μεταβλητών που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του. Στο τομέα των επιστημών αγωγής, οι μετρήσεις (π.χ. επίδοση του μαθητή, αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου) είναι γεγονός στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και δεν πρέπει να συγχέονται με την έννοια της αξιολόγησης καθώς η δεύτερη περιλαμβάνει ένα πολύ μεγαλύτερο εύρος θεμάτων και είναι εν γένει ποιοτικά διαφορετική.

Η σχολική αξιολόγηση παρουσιάζεται στις μέρες μας ως επιταγή αναβάθμισης κάθε προσπάθειας να υπάρχει μια σύγχρονη και επιστημονικά τεκμηριωμένη απόδειξη των σχολικών πεπραγμένων και προς αυτή την κατεύθυνση η έρευνα της παρούσας εργασίας κινήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Από τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας, προκύπτει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι εν γένει θετική και συμφωνεί με τις βιβλιογραφικές θεωρήσεις του υπό μελέτη ζητήματος.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση μια γόνιμη διαδικασία ανατροφοδότησης και επανασχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου καθώς ακόμα καταδεικνύεται ότι είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως είναι η αυτοαξιολόγηση. Ωστόσο, κρατούν τις επιφυλάξεις τους αναφορικά με το κατά πόσον η εκπαιδευτική αξιολόγηση καλλιεργεί τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και κατά πόσο η ίδια πραγματοποιείται με αντικειμενικά κριτήρια. Τέλος, όσον αφορά το κομμάτι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους, ζήτημα το οποίο ερευνήσαμε στην έρευνα μας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εσωτερική αυτή αξιολόγηση από τους μαθητές τους μια χρήσιμη διαδικασία, η οποία όμως δε μπορεί να αποτιμήσει το βαθμό του εκπαιδευτικού τους έργου στο σύνολό του.

Λέξεις- κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εσωτερική αξιολόγηση.

Abstract

One of the main issues of the world of education is the improvement of the school assessment that evaluates the modern school through the social, economic and technological reorganization and restructuring of the last decades on a global level. The interest of the educational world in the evaluation of educational work is indisputable both at national and international level and has been a major concern for the educational world during the recent decades. To this end, prominent organizations such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the European Union, Unesco and the World Bank have contributed to strengthening a policy that began in the Anglo-Saxon area in 1960.

It is clear that the educational community and international organizations are seeking to "measure" all the educational factors that affect the educational project as a whole. In practice, measurements are a fact of daily learning and should not be confused with the concept of evaluation, as the second involves a much wider range of issues and is generally qualitatively different.

The school evaluation is presented today as a requirement for upgrading every effort for the existence of modern and scientifically documented evidence of school activities and in this direction the research of this work was undertaken with a view to investigating the views of the teachers. From the conclusions of this research it turns out that that teachers' attitudes towards educational assessment are generally positive and agree with the bibliographic considerations of the subject under discussion.

In addition, teachers consider the educational assessment a family process of feedback and redesign of the educational work as it demonstrates its willing to support alternative forms of assessment such as self-evaluation. However, they maintain their reservations as to whether the educational assessment fosters the creation of a climate of cooperation and whether it is conducted on the basis of objective criteria. Finally, as far as the part of teacher evaluation by our students is concerned, the topic we investigated in our research, the teachers consider this internal assessment by their students a useful process, but they can not assess the degree of their teacher work as a whole.

Key words: educational assessment, educational project evaluation, internal evaluation.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια η συζήτηση έχει περιστραφεί γύρω από το φλέγον και αμφιλεγόμενο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σήμερα, ολοένα και περισσότερο η ιδέα της αξιολόγησης γίνεται όλο και πιο προσφιλής στους κόλπους των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς ωστόσο να έχουν εξαλειφτεί οι φωνές που αντιτάσσονται οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε τρεις επιμέρους «τομείς» αναφορικά με τη φύση και τα υποκείμενα στα οποία απευθύνεται (διευθυντής σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικός και μαθητής). Η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της, αρχικά, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια εστιάζει, στην εσωτερική αξιολόγηση την αξιολόγηση δηλαδή, των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους καθώς κρίθηκε αναγκαίο να σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους από τους μαθητές τους.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το ερευνητικό μέρος. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελείται από τρεις βασικές ενότητες, οι οποίες απαρτίζονται από υποενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση και παρουσιάζεται μια συνοπτική ιστορική αναδρομή στην ιστορία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επιπλέον η πρώτη ενότητα, αποτελείται από εννοιολογικές οριοθετήσεις και ορισμούς της έννοιας «αξιολόγηση» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση» καθώς και από μελέτες που αποδεικνύουν την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παράλληλα στη πρώτη ενότητα παρουσιάζουμε τα μοντέλα και τις μορφές της αξιολόγησης, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην εσωτερική αξιολόγηση (η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με το θέμα της παρούσας έρευνας) και αναφέρουμε εκτενέστερα, τους στόχους και τα πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης.

Στην δεύτερη ενότητα αποφασηνίζουμε αρχικά την έννοια του εκπαιδευτικού έργου, αναφέροντας ορισμούς από γνωστούς ερευνητές και συγγραφείς. Τέλος, στην τρίτη

ενότητα παρατίθενται τα επιχειρήματα τόσο υπέρ όσο και κατά της αξιολόγησης συνολικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος της εργασίας, μας υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί με την ιδέα της αξιολόγησης, αντίθετα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βλέπουν την αξιολόγηση ως ένα μέσο που μπορεί να βελτιώσει τη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς θεωρούν ότι μπορεί να συνεισφέρει σε σημαντικούς τομείς της εκπαίδευσης. Επίσης, βρίσκουν ελκυστική της ιδέα της αυτοαξιολόγησης είτε ως αποκλειστική μορφή είτε ως συμπληρωματική μορφή αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν, ότι η αξιολόγηση τους είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία, η οποία αν γίνει με τον κατάλληλο τρόπο και τεθούν τα απαραίτητα κριτήρια, μόνο θετικά στοιχεία μπορεί να επιφέρει στην εκπαίδευση. Καθώς μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα λάθη τους και προσπαθούν να τα βελτιώσουν και να γίνουν αποδοτικότεροι. Τέλος στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζεται και η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους.

Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι έχουν επιχειρήσει να αξιολογηθούν από τους μαθητές τους. Τους φάνηκε μία χρήσιμη διαδικασία, ωστόσο θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους δεν μπορεί να αποτιμήσει στο σύνολο το έργο τους, καθώς τα παιδιά είναι μικρά και δεν μπορούν να είναι αντικειμενικά και συνήθως επηρεάζονται από συναισθηματικούς παράγοντες.

Καταληκτικά θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως, τον επόπτη καθηγητή μου κύριο Ιωάννη Ρουσσάκη για τη συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, καθώς επίσης και για την καθοδήγηση και στήριξή του στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Αθανάσιο Σπυριδάκο ο οποίος μαζί με τον κύριο Ιωάννη Ρουσσάκη αξιολόγησαν την διπλωματική μου εργασία. Ευχαριστώ ακόμη τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα καθώς η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής δε θα ήταν δυνατή χωρίς τις δικές τους συνεντεύξεις. Τέλος ευχαριστώ, την οικογένεια και τους φίλους μου για την αμέριστη συμπαράσταση στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας και στην απόκτηση του μεταπτυχιακού μου τίτλου.

A. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

1.1 Η Ιστορική Αναδρομή της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση αποτελούσε πάντα μια πολύ ευαίσθητη πτυχή στο χώρο της εκπαίδευσης. Είτε η παρουσία της είτε η απουσία της γεννούσαν πάντα έντονες αντιδράσεις και προβληματισμούς και αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στον πολύπλευρο και πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της. Η παρουσία της στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη μετρά χρόνια, ήδη από το 18ο και 19ο αιώνα, ωστόσο ο χαρακτήρας της ανά του καιρούς έχει αλλάξει ποιόν και μορφή. Οι Worthen & Sandres (1973) θα ορίσουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την προσπάθεια για συλλογή πληροφοριών που θα αξιοποιηθούν για την κρίση της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός προϊόντος, ενός αποτελέσματος, ενός σκοπού ή της πιθανής χρησιμότητας κάποιων εναλλακτικών λύσεων οι οποίες σχεδιάστηκαν για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών.

Από την πλευρά του ο Δημητρόπουλος (1999) θεωρεί την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους σκοπούς. Σύμφωνα με τους Tschannen, Moran et al., (1998, σελ. 227- 234) η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί στις ακόλουθες μορφές: α) Διαμορφωτική η οποία στοχεύει στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, β) Συγκριτική, που αποσκοπεί στην επιλογή εκείνων των εκπαιδευτικών που είναι πιο αποτελεσματικοί με σκοπό να προαχθούν ή να αξιοποιηθούν σε θέσεις κλειδιά του εκπαιδευτικού συστήματος, γ) Κριτηριακή, η οποία εκτελείται για σκοπούς νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επίσης, πέρα από αυτές τις μορφές η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί και μεταξύ της α) αυτοαξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται από τα ίδια τα άτομα που μετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο και αφορά στην αποτίμηση της δικής του προσπάθειας, και β) της

ετεροαξιολόγησης, που γίνεται από ένα άτομο ή μια αρμόδια ομάδα με στόχο να κρίνει κάποιο άλλο πρόσωπο(Αναστασίου, 2014).

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999) [όπως αναφέρεται στο Παπαδημητρακόπουλος & Τόκας, 2006, σελ. 71] η αξιολόγηση ως προκαταρτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος, που περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τον επανασχεδιασμό του.

Την τελευταία εικοσαετία έχουν αλλάξει αρκετοί νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση τα οποία προσπαθούν να καθιερώσουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χωρίς την ύπαρξη ενός νομοθετικού πλαισίου και εν συνεχεία χωρίς την ύπαρξη αποτελέσματος . Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα, αυτή πρώτο εμφανίστηκε το 1834 όποτε εμφανίστηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή ο οποίος με αρκετές τροποποιήσεις διήρκεσε έως και το 1982. Ο θεσμός αυτός έφερε πολλές αντιδράσεις αφού ο ρόλος του ήταν, κατά κύριο λόγο, ρόλος ελέγχου και αξιολόγησης της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής.

Έτσι, ύστερα από μια μακρά πορεία του θεσμού του Επιθεωρητή, το 1982 με τον νόμο Ν.1304/82 καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος είχε ως στόχο του την προώθηση και την επικράτηση της δημοκρατικής παιδείας στα σχολεία, ένα αίτημα το οποίο είχαν θέσει οι εκπαιδευτικοί πολύ καιρό πριν και παγιώθηκε το 1982 με τον θεσμό αυτόν. Τώρα η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης έχει πάρει άλλη μορφή, από ελεγκτικός ο ρόλος της αξιολόγηση έγινε καθοδηγητικός και επιμορφωτικός. Ωστόσο, λόγω της αδυναμίας του Υπουργείου να υποστηρίξει τις διδακτικές και παιδαγωγικές καινοτομίες και να αντισταθεί στις πιέσεις των Συνδικαλιστών , τα αρχικά αιτήματα και οι προσδοκίες ακυρώθηκαν παρά ότι ο νόμος παρέμεινε .

Ακολουθεί μια μακρά πορεία νομοθετικών ρυθμίσεων οι οποίες είχαν ως στόχο τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Έτσι, το 1997 με τον Νόμο Ν 2525/97 εισάγεται για πρώτη φορά το Σώμα των Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) και η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.)

με την οποία επιδιώκεται η εκτίμηση της «επάρκειας των εκπαιδευτικών», της «απόδοσης των σχολικών μονάδων» και γενικότερα της «αποτελεσματικότητας του συστήματος».

Η αξιολόγηση σύμφωνα με τον νόμο αυτόν, πέρα από τους παραπάνω θεσμούς, ασκείται από τους διευθυντές και τους προϊστάμενους. Στις 26/02/1998 εκδίδεται Υπουργική Απόφαση, η Δ2/1938, η οποία καθορίζει τον χρόνο, το περιεχόμενο και τον τύπο της αξιολόγησης καθώς και τις υποχρεώσεις του Σ.Μ.Α. και Ε.Α.Σ.Μ. Με την απόφαση αυτή ρυθμίζονται λεπτομερώς η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου καθώς επίσης εμφανίζεται για πρώτη φορά η έννοια της αυτοαξιολόγησης.

Και ενώ όλα δείχνουν πως πλέον η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει μπει σε σωστό δρόμο νομοθετικά, το Υπουργείο αδυνατεί να εφαρμόσει όσα νομοθέτησε και έτσι στη πράξη δεν έγινε τίποτα από αυτά. Ύστερα από τέσσερα χρόνια καταργούνται όλα όσα αναφέρθηκαν και το Υπουργείο νομοθετεί ξανά με τον νόμο Ν.2986/2002 με τον οποίο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων αναθέτονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Από την πλευρά του το Κ.Ε.Ε αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τον έλεγχο της κατάστασης και την αξιοπιστία του συστήματος. Και ενώ πάλι όλα δείχνουν να οδηγούμαστε προς την αναβάθμιση εν τέλει δεν έχει αναδειχθεί κάποιο αποτέλεσμα της μεταρρύθμισης αυτής. Με τον Νόμο 3848/2010 για πρώτη φορά δόθηκε έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας η οποία θα αξιολογούταν σε 5 βασικούς τομείς : μέσα-πόροι, διοίκηση σχολείου, κλίμα-σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Στη συνέχεια με το άρθρο 21 του νόμου 3966/2011 καταργούνται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και τον ρόλο τους αντικαθιστά το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το οποίο αξιολογεί τη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου , εποπτεύει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και εντοπίζει

αδυναμίες και τρόπους αντιμετώπισής τους. Τέλος, το άρθρο 2 του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 αποτέλεσε το αναλυτικότερο νομοθετικό κείμενο στην ιστορία της ελληνικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σε αυτό γίνεται αναφορά στο σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου μέσω της επιμόρφωσή τους με όφελος προς τους ίδιους, τους μαθητές και όλη τη κοινωνία.

Όλη η παραπάνω ιστορική αναδρομή αναδεικνύει την κοινή παραδοχή για την αναγκαιότητα εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Πέρα από τα Υπουργικά Διατάγματα και Νόμους αυτό που πρέπει να οριστεί με σαφήνεια είναι τα κριτήρια και οι αρχές οι οποίες θα διέπουν τη διαδικασία της αξιολόγησης ώστε να μπορέσει να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στη διεθνή βιβλιογραφία συνήθως επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται στενά με το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης και ότι πρόκειται για μια διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Cronbach et al., 1980).

Στόχος επομένως, των προτεινόμενων ρυθμίσεων, θα πρέπει να αποτελεί η εδραίωση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της άποψης ότι μέσα από την αξιολόγηση προάγεται η συνεργατικότητα των σχολικών φορέων, εμπλουτίζονται οι πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας και κυρίως απομυθοποιείται ο δήθεν «τιμωρός» ρόλος της αξιολόγησης (Hendricks, 1998).

1. 2. Εννοιολογική Οριοθέτηση της Αξιολόγησης

Σήμερα, οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες απαιτούν την αξιολόγηση μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι έρευνες επικεντρώνονται στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται και στην λήψη των αποφάσεων οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική κοινότητα, τους αξιολογούμενους, τους εκπαιδευτικούς και την γνώση καθεαυτή. Τα συστήματα αξιολόγησης παρέχουν πληροφορίες στο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα για την κατάσταση που επικρατεί, τα προβλήματα και τις

αδυναμίες που υπάρχουν, με σκοπό την αναβάθμιση και βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης αλλά και την ανατροφοδότησή της.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους αξιολογούμενους. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η βελτίωση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, η ποιότητα της σχολικής ζωής, η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος με τον καλύτερο τρόπο, η μείωση της γραφειοκρατίας και η ταχύτερη μετάδοση πληροφοριών και γενικότερα, επισημαίνονται τα προβλήματα, αποτιμάται η συνολική προσπάθεια και η δράση όλων των παραγόντων για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια διαδικασία μόνο ελέγχου αλλά και ανατροφοδότησης. (Κασιμάτη, 2010)

Η αξιολόγηση είναι διεθνώς ένα σχετικά νέο γνωστικό αντικείμενο. Η ύπαρξη διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης χρονολογούνται από πολύ παλιά, αλλά με την σημερινή επιστημονική έννοια, ως αυτοτελή επιστημονική περιοχή, υπάρχει τα τελευταία χρόνια. Στην χώρα μας, το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση ξεκίνησε τις τελευταίες δεκαετίες και η ιστορία της χρονολογείται στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Γι' αυτό τον λόγο υπάρχει ακόμα εννοιολογικό πρόβλημα, το οποίο αφορά την ορολογία στην περιοχή της αξιολόγησης και κυρίως στην ελληνική γλώσσα, καθώς μεταφέρεται αυτούσιο από μεταφράσεις ξένων όρων και γιατί κανένας ελληνικός όρος δεν είναι τόσο περιεκτικός, ώστε να αποδώσει με επάρκεια όλους τους ξένους σχετικούς όρους (Δημητρόπουλος, 1999).

Η ανάπτυξη του κλάδου των Επιστημών την Αξιολόγησης φαίνεται ότι άρχισε το 1960 μαζί με την ανάπτυξη των Επιστημών της Αγωγής. Χρησιμοποιήθηκε ως διαδικασία, σε εθνική και υπερεθνική κλίμακα αποκτώντας ιδιαίτερη σημασία και συνδέθηκε με τις ανάγκες συντονισμού, αναπροσανατολισμού και εκτίμησης της αποτελεσματικότητας σε διάφορα προγράμματα υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών, επιτροπών, κέντρων και υπουργείων. Σήμερα οι Επιστήμες της Αξιολόγησης αποτελούν κλάδο των Παιδαγωγικών Σπουδών και συνδέεται με ιστορικοπολιτικές, θεσμικές και κυρίως κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Παπακωσταντίνου, 1993).

Μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά την έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση δεν υπάρχει ομοφωνία, αντίθετα η σημασία του όρου αυτού συγχέεται με την σημασία άλλων σχετικών λέξεων, όπως η εκτίμηση, η μέτρηση κ.α.(Δημητρόπουλος, 1999). Κατά τους Worthen & Sanders, οι οποίοι αναφέρονται στον Δημητρόπουλο (1999), «αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος κτλ.», ενώ ο Guba (1969) για την έννοια της αξιολόγησης εντοπίζει τρεις τάσεις και τρεις κατευθύνσεις: την μέτρηση, την συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεων και την επιστημονική κρίση. Κατά τους Stufflebeam et al (1971), «αξιολόγηση είναι η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων» (Δημητρόπουλος, 1999 :25). Ο Tuckman (1975) δίνει στην αξιολόγηση την έννοια της μέτρησης, σύμφωνα με τον οποίο «η μέτρηση αναφέρεται στον συστηματικό καθορισμό των αποτελεσμάτων ή χαρακτηριστικών με χρήση κάποιου είδους μέτρησης» (Δημητρόπουλος, 1999 :26), ενώ ο Popham (1975) διαφοροποιεί την μέτρηση από την αξιολόγηση, τονίζοντας ότι η πρώτη αναφέρεται στον καθορισμό της θέσης, ενώ η δεύτερη στον καθορισμό της αξίας.

Σύμφωνα με έναν ορισμό της UNESCO, αξιολόγηση είναι η διαδικασία η οποία με συστηματικό και αντικειμενικό τρόπο, προσπαθεί να προσδιορίσει την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί. Επίσης, αποτελεί εργαλείο το οποίο βοηθά στην απόκτηση γνώσεων και στη δράση, προκειμένου να βελτιωθούν οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται αλλά και για το μέλλον στη λήψη των αποφάσεων, αποτελεί δηλαδή μια εκτίμηση της λειτουργίας ενός οργανισμού (Ηλίου, 1991). Ο Καψάλης ορίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε αξία σε κάτι με βάση τα κριτήρια τα οποία έχουμε θέσει. Εφαρμόζεται σε κάθετι που κάνει ο άνθρωπος και το οποίο μπορεί να κριθεί με τους όρους μιας αξίας (Καψάλης, 2004).

Στους Άννα και Χρίστο Σαϊτή (2012) αναφέρεται ο ορισμός του Κασσωτάκη σύμφωνα με τον οποίο, η αξιολόγηση σημαίνει «απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση» και αναφέρεται «στην απόδοση μιας ιδιότητας, θετικής ή αρνητικής, σε ό,τι αξιολογείται, στο αποτέλεσμα της σύγκρισης

κάποιου πράγματος με κάποιο άλλο ομοειδές και στο βάθος επίτευξης ορισμένου στόχου» (Άννα και Χρίστος Σαΐτης, 2012: 310).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999: 30), εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού, εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους σκοπούς» και διακρίνεται σε επίσημη και ανεπίσημη. Η πρώτη αφορά τη συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια από εξειδικευμένους φορείς, ενώ η δεύτερη γίνεται από τον καθένα καθημερινά και σχετίζεται με τις ανάγκες και τις δραστηριότητες του ατόμου, γι' αυτό και κατά κανόνα είναι μη σκόπιμες, προσωπικές και υποκειμενικές. Επίσης πραγματοποιούνται χωρίς να ακολουθούνται συγκεκριμένοι κανόνες, πολλές φορές και μη συνειδητά.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά κάθε κρίκο της αλυσίδας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κάθε συντελεστή της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Παρακάτω ακολουθούν κάποιες από τις βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθούνται σε κάθε αξιολογικό μοντέλο και είναι οι εξής:

- Η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων
- Η αξιολόγηση πρέπει να εντάσσεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης
- Για να υπάρξει αξιολόγηση θα πρέπει να έχει καθοριστεί με σαφήνεια ο σκοπός, το αντικείμενο και το κριτήριο αξιολόγησης
- Δεν αξιολογούνται μόνο οι γνώσεις αλλά και οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές
- Η μορφή, η μέθοδος και οι τεχνικές αξιολόγησης που ακολουθούνται προσαρμόζονται με βάση τους στόχους μάθησης, το περιεχόμενο του μαθήματος, την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων
- Είναι σημαντικό να υπάρχει συνεργασία μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου για να αποκτήσει η αξιολόγηση δυναμικό χαρακτήρα κ.α. (Κασιμάτη, 2010)

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια ευρύτερη έννοια και μπορεί να αναφέρεται σε έμψυχους ή μη έμψυχους συντελεστές της εκπαίδευσης οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολικών μονάδων που είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνονται και άλλοι όπως είναι το διοικητικό και συμβουλευτικό προσωπικό της εκπαίδευσης, οι σύλλογοι γονέων, τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή, τα σχολικά εγχειρίδια, η μεθοδολογία εκπαίδευσης και διδασκαλίας, η αρχική κατάρτιση η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (Δημητρόπουλος, 1998) Γίνεται φανερό ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει να συγχέεται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί ένα μικρότερο τμήμα αυτής της αξιολόγησης και αναφέρεται στην διδασκαλία και στον εκπαιδευτικό ειδικότερα.

Διεθνείς οργανισμοί όπως είναι ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση, ασχολούνται συστηματικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση και προσπαθούν να οριοθετήσουν το περιεχόμενο της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτό προσπαθούν να το πετύχουν μέσα από την διασφάλιση της εγκυρότητας και την δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της για να διευκολυνθεί στην αποτίμηση ενός «φανταστικού παγκόσμιου εκπαιδευτικού προϊόντος» (Βέρδης, 2001). Αν ισχύουν τα παραπάνω τότε η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά για τον ΟΟΣΑ ανάλυση των κύριων μέρων μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία θα δίνει έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και στο κατά πόσο μπορούν να αξιοποιηθούν αυτά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να συμβάλει στην λήψη των αποφάσεων, την κατανομή πόρων και απόδοση ευθυνών και να βελτιώσει τις τρέχουσες καταστάσεις. (Βεργίδης, 2001)

1.3 Η Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999), δυο είναι οι λόγοι που οδήγησαν την χώρα μας στην αξιολόγηση. Ο πρώτος αφορά την ανάγκη της ελληνικής κοινωνίας για αξιολόγηση μέτρων, θεσμών, δραστηριοτήτων, προσώπων, ομάδων κτλ. Ο δεύτερος είναι αποτέλεσμα της άμεσης ή έμμεσης πίεσης ή επίδρασης που δέχονται οι διάφοροι οργανισμοί, δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα, από εξωτερικούς παράγοντες και κυρίως από οργανισμούς και φορείς διεθνούς εμβέλειας όπως UNESCO, Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ κτλ. Γενικά, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας για την εύρυθμη λειτουργίας της. Η οικονομική δυσπραγία της πολιτείας μαζί με την δυσκολία επιμερισμού κονδυλίων στους διάφορους τομείς δραστηριότητας καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση. Από την άλλη μεριά, τα μέσα και τα υλικά θα πρέπει να αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να εξασφαλίζουν τα μέγιστα.

Όσον αφορά την αξιολόγηση στην εκπαίδευση φαίνεται ότι λειτουργεί με παρόμοιο τρόπο στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο οικονομικό, στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό και στο πρακτικό. Στο οικονομικό επίπεδο το πρόβλημα ανακύπτει κυρίως από τη στενότητα πόρων και αγαθών. Η στενότητα αυτή επιβάλλει την επινοήση μεθόδων, οι οποίες θα συμβάλλουν στην διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης των υπαρχόντων αγαθών για τους σκοπούς της εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας. Στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Αυτό σημαίνει ένα υγιές περιβάλλον μάθησης στο οποίο ο μαθητής θα νιώθει ασφαλής και το οποίο θα του εξασφαλίζει την προσαρμογή του σε αυτό με βάση τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του. Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο, το πρακτικό, η ανάγκη εντοπίζεται στην αντιμετώπιση πρακτικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό κτλ. Ενώ ανεπισήμως υπήρχε αξιολόγηση από χιλιετίδες δεν είχε καταστεί δυνατή η οργάνωση και συστηματοποίησή της και κυρίως όσον αφορά την ανθρώπινη συμπεριφορά (Δημητρόπουλος, 1999).

1.4 Η Έννοια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Ο Κασσωτάκης (1992) ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από την διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Θέτει τον προβληματισμό σχετικά με την επίτευξη των στόχων, τους παράγοντες που περιορίζουν την ικανοποίηση αυτών των στόχων και την διαδικασία της ανατροφοδότησης. Με αυτήν την έννοια δεν πρόκειται για μια απλή καταγραφή των επιδόσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων αλλά αντίθετα, μέσα από αυτές τις διαδικασίες προσδιορίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ελέγχεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των μέσων που χρησιμοποιούνται.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1994), εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες οι οποίες αφορούν την διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό, και γενικά για ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον. Ο Χυτήρης (2001) δίνει έναν ακόμα ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο κάθε εκπαιδευτική διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγησή της. Στόχος της διαδικασίας της αξιολόγησης, είναι να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο Χαρακόπουλος (1998) εκτιμά ότι με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να εννοηθεί γενικά η αξιολόγηση που αφορά όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα των παραγόντων που αποτελούν την θεσμοποιημένη εκπαίδευση, στους οποίους περιλαμβάνονται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το διοικητικό προσωπικό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική υποδομή κτλ.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίστηκε εννοιολογικά κυρίως μέσα από τα νομοθετικά κείμενα του ΥΠΕΠΘ. Τα νομοθετικά κείμενα στα οποία το υπουργείο προβαίνει σε εννοιολογικό

προσδιορισμό του παραπάνω όρου, με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, είναι το Σχ. ΠΔ/1988, ΠΔ320/1993, ο Νόμος 2525/1997 και ο Νόμος 2986/2002.

Στο σχέδιο ΠΔ/1988 και συγκεκριμένα στο άρθρο 1, σημειώνεται ότι με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους.

Στο ΠΔ 320/1993 «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά». Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, το έργο κάθε σχολικής μονάδας συνολικά, καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Στο Νόμο 2525/1997 και συγκεκριμένα στο άρθρο 8 ορίζεται «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων, και γενικά η αποτελεσματικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο».

Τέλος, στον Νόμο 2986/2002 που αναφέρεται στην «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Ειδικότερα, στον συγκεκριμένο νόμο η αξιολόγηση ορίζεται όπως και στο Νόμο 2525/1997, προσθέτοντας ότι συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και τη ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Επίσης, στο άρθρο 4 του συγκεκριμένου νόμου, ορίζεται και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ο οποίος είναι « η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της

σχολικής ζωής...η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί την διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στην ισότητα ευκαιριών πρόσβασης».

1.5 Μοντέλα Αξιολόγησης

Έχουν προταθεί πολλά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για να προσεγγίσουμε την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα αναφερθούμε συνοπτικά σε δύο πολύ γενικά μοντέλα, αντίθετα μεταξύ τους: Το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο. Το πρώτο αντιπροσωπεύει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα και το δεύτερο τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, που κυριάρχησε τις δεκαετίες του '80 και '90, προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Επιδιώκει τη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο και υπερτονίζει την αποτελεσματικότητα του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους.

Η αδυναμία του να δώσει στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες ενός συστήματος που αξιολογείται, τα ποιοτικά δηλαδή χαρακτηριστικά του καθώς και η έμφαση που δίνεται στην επίτευξη των στόχων και τον έλεγχο και ταξινόμηση των αποτελεσμάτων, καθιστούν το μοντέλο αυτό ανεπαρκές για την αξιολόγηση στον

χώρο της εκπαίδευσης, αφού βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι μόνο η στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της αποτελεσματικότητας στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Οι νέες τάσεις που εμφανίστηκαν στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο ως αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, οδήγησαν στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου δίνουν έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται. Τονίζουν την ανάγκη εντοπισμού των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων με σκοπό την ερμηνεία τους και τελικά τη βελτίωσή τους με τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων.

Η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτή, ώστε να ανατροφοδοτείται και να βελτιώνεται συνεχώς. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία ως συμβούλου που βασικό στόχο έχει την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου. Η συγκεκριμένη αξιολογική προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της, επειδή δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης.

Επιπλέον, προκύπτουν δυσκολίες εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου, λόγω του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτείται για την εφαρμογή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001). Παρά τις αντιθέσεις στην προσέγγιση του θέματος όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει: α) να συμβάλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, β) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, γ) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, δ) να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999).

1.6 Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Τις τελευταίες δεκαετίες στις χώρες της Ευρώπης αλλά και σε άλλες χώρες αναπτύσσονται διάφορες μορφές και συστήματα αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ιστορικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών κάθε χώρας. Παρά την πολυμορφία, διακρίνονται δύο μορφές αξιολόγησης ως προς τον φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση στη σχολική μονάδα: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση.

1.6.1.Εξωτερική Αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση σχέση με τις σχολικές δραστηριότητες, συνήθως ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης και μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης.

Η πρώτη κατηγορία, η επιθεώρηση, που είναι και η συνηθέστερη, πραγματοποιείται από τις εκπαιδευτικές αρχές σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο. Πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, της οποίας βασική λειτουργία είναι ο έλεγχος κυρίως σε ότι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η δεύτερη κατηγορία είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης της κατάστασης και της εξέλιξης διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης σε μια χώρα. Η τρίτη μορφή αξιολόγησης είναι οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Τα θέματα των μελετών αυτών σχετίζονται συνήθως με την επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα, τα αναλυτικά προγράμματα, το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών και γενικότερα με το σχολικό κλίμα. (Σολομών, 1999)

1.6.2 Εσωτερική Αξιολόγηση

Η Εσωτερική Αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται και διακρίνεται σε Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Η πρώτη μορφή αξιολόγησης θεωρείται ως συμπληρωματική ή ως επέκταση της εξωτερικής ιεραρχικής. Σε αυτή την μορφή οι ανώτεροι στην ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους και ως εκ τούτου στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για τη σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας, όσο και στην αλλαγή του σχολείου. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, κυρίως από εκπαιδευτικούς αλλά και από μαθητές και γονείς, με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας που παρέχεται. Βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι ο καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης γίνεται από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Σολομών, 1999).

Η μορφή εσωτερικής αξιολόγησης παρουσιάζει μια σειρά από πλεονεκτήματα και αδυναμίες. Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα θεωρείται ότι παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου, ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας και ομαδικότητας, ευαισθητοποιεί τα άτομα και ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους με το να τους παρακινεί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράσεις, και γενικότερα καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της για την βελτίωση του έργου τους. Από την άλλη μέρια φαίνεται να σημειώνονται κάποια αδύναμα σημεία τα οποία αφορούν την δυσκολία που αντιμετωπίζουν αυτά τα σχολεία ως προς την σύνδεσή τους με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη κοινότητα, την δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων και άντλησης στοιχείων για εξαγωγή συμπερασμάτων και τέλος οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συχνά παρουσιάζονται απαιτητικές και χρονοβόρες.

1.7 Στόχοι και Πλεονεκτήματα της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στο να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον ως βασικός συντελεστής μάθησης, να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων και να συνειδητοποιήσουν όλοι όσοι εμπλέκονται την ανάγκη για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Στοχεύει, επίσης, στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο, να ερμηνεύσουν τη στάση τους και, σταδιακά, να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία του. Έτσι, θα προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο, μακροπρόθεμα, θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998) και εφοδιάζει τη σχολική μονάδα με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, τους βοηθά να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενώ ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό του. Ενθαρρύνει, επίσης, την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και διερευνητικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου, ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και μπορεί να συμβάλει στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με όρους «bottom-up», δηλαδή ουσιαστικής συμμετοχής και αυτενέργειας των «από κάτω» (Κατσαρού κ.ά., 2003).

Η εσωτερική αξιολόγηση αν και προτείνεται από τους μελετητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης, δεν μπορεί να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις (Σολομών, 1999) όπως: η αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης, η αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης, η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων που πρέπει να ακολουθούν

τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις. Είναι, επίσης, απαραίτητο να τροποποιηθούν οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας.

Στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία χρόνια η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση. Η ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης στηρίζεται, κυρίως, στην ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αξιολογική διαδικασία (McBeath, 2001). Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν τη συμμετοχή των εκ- παιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας στην εσωτερική αξιολόγηση. Αυτή είναι πλέον υποχρεωτική σε 22 χώρες της Ε.Ε. και συνιστάται σε άλλες 6. Βασική επιδίωξη είναι να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και να γίνουν αλλαγές για την αξιοποίηση στοιχείων που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Eurydice, 2004).

Επιπλέον, φαίνεται να υιοθετείται τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βασιζόμενη στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up) και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003).

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλει την εύρεση απαντήσεων σε ερωτήματα που αναφέρονται στο αντικείμενο και τον σκοπό της αξιολόγησης, στα κριτήρια και τις διαδικασίες υλοποίησής της, στους φορείς αξιολόγησης καθώς και στο πού και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της. Έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις από τους ερευνητές σχετικά με τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006) πρέπει να περιλαμβάνει τέσσερις τουλάχιστον παραμέτρους: α) τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τις παντός είδους οδηγίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, β) την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, γ) τον εκπαιδευτικό και τον

μαθητή ως βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επομένως, εκτείνεται αφενός σε θεσμικό-οργανωτικό και αφετέρου σε ατομικό επίπεδο. Το θεσμικό-οργανωτικό (μακροδιδακτικό) επίπεδο αναφέρεται στον γενικό σκοπό, τους στόχους της εκπαίδευσης και το σύνολο των ενεργειών και των παρεμβάσεων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ το ατομικό (μικροδιδακτικό) επίπεδο αναφέρεται στην αξιολόγηση της δραστηριότητας των συμμετεχόντων ατόμων (κυρίως του εκπαιδευτικού και του μαθητή). Όλες οι παραπάνω παράμετροι εντάσσουν το εκπαιδευτικό έργο στη συστημική προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού (Σαΐτης, 2000).

Η αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και το δικό του προφίλ και το γεγονός ότι στο σχολείο αναπτύσσεται από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μια πολυπαραγοντική δυναμική οδήγησαν στην υιοθέτηση νέων δεικτών αξιολόγησης με παράλληλη μετακίνηση της έμφασης από την αξιολόγηση των προσώπων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 2000).

2. Η Έννοια του Εκπαιδευτικού Έργου

Με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία» στο χώρο της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2003: 19). Ο προσδιορισμός «εκπαιδευτικό» δηλώνει ότι πρόκειται για μια εργασία που πραγματοποιείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού, με συγκεκριμένους στόχους, καθορισμένο προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες.

Ο ίδιος όρος «εκπαιδευτικό έργο» συχνά δηλώνει το δημιούργημα, δηλαδή το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και

της εκπαίδευσης ως θεσμού. Από αυτές τις εννοιολογικές προσεγγίσεις προκύπτει ότι, το έργο αυτό γίνεται σε τρία επάλληλα επίπεδα. Στην πρώτη περίπτωση, πραγματοποιείται σαν αποτέλεσμα ολόκληρης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, στην δεύτερη περίπτωση ως αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας που αφορά μια σχολική μονάδα και στην τελευταία περίπτωση, αναφέρεται σαν αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας ενός εκπαιδευτικού, προϊόν δηλαδή διδακτικής πράξης. Απ' όλα αυτά γίνεται φανερό ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων που μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια πραγματοποιείται η εκπαιδευτική πράξη. (Παπακωνσταντίνου, 1993)

Η θεωρητική σύλληψη του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993) είναι: η αυθεντικότητα του σαν κοινωνικό γεγονός, με την έννοια ότι πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο, αυθύπαρκτο, ανεπανάληπτο και ξεχωριστό γεγονός, δεύτερον η συνθετότητα του, που αναφέρεται στα τρία επίπεδα στα οποία πραγματοποιείται το εκπαιδευτικό έργο (α. λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως όλου, β. ενδιάμεσο επίπεδο της σχολικής μονάδας και γ. το επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης μαζί με τους παράγοντες που συντελούν στην πραγματοποίησή της) και τέλος η σχετικότητα, η οποία αναφέρεται στα κριτήρια και την ερμηνεία που θεμελιώνουν την αντίληψη και την αξιολόγησή του.

Ο Γκότοβος (1984) δίνει έναν άλλον ορισμό για το εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με τον οποίο «εκπαιδευτικό έργο» είναι το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση που προκύπτει στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, ενώ ο Μπαλάσκας (1992) το ορίζει ως το σύνολο των ενεργειών που καταβάλουν η πολιτεία, οι τοπικές αρχές και το προσωπικό της σχολικής μονάδας, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, ο Κασσωτάκης (1992) αναφέρει ότι το «εκπαιδευτικό έργο» είναι έννοια ευρύτερη από την έννοια του «διδακτικού έργου», το οποίο συνιστά μια μόνο, ίσως και τη σημαντικότερη πτυχή του. Το εκπαιδευτικό έργο δεν βασίζεται μόνο στην προγραμματισμένη, σκόπιμη και συστηματική μετάδοση γνώσεων και εμπειριών από τον δάσκαλο στο μαθητή, αλλά περιλαμβάνει όλες τις διεργασίες που προηγούνται της εκτέλεσης της διδακτικής διαδικασίας, οι οποίες καθορίζουν τα πλαίσια μέσα στα οποία θα πραγματοποιηθεί. Με άλλα λόγια, περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (με την έννοια της παραγωγής και με την έννοια της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μελών του κοινωνικού συνόλου), ώστε οι πολίτες να είναι ικανοί να κατανοούν την

συνέχεια, το νόημα και τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και να συνεργάζονται με τους άλλους για την δημιουργία μια κοινωνίας δικαίου και αρμονικής συμβίωσης.

Οι προσπάθειες εννοιολογικής αποσαφήνισης ξεκίνησαν το 1982-1983, όταν επιχειρήθηκε σε θεσμικό αρχικά επίπεδο, η συμπύεση και απόκρυψη της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην έννοια του εκπαιδευτικού έργου και αναζητήθηκε σε νομοθετικό επίπεδο, η σχετική μετάθεση και συσκότιση για να επιτευχθεί η κατάλληλη μεταμπίεση: το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση στη δράση των εκπαιδευτικών. Το 1982 το ΥΠΕΠΘ κατήργησε νομοθετικά το θεσμό του Επιθεωρητή και προκειμένου να αποφορτιστεί το αρνητικό κλίμα, που ίσως υπήρχε για το έργο των επιθεωρητών, έπρεπε να αναζητηθεί ένας νέος εννοιολογικός προσδιορισμός που θα οδηγούσε στην νομιμοποίηση της αξιολόγησης. Με την έννοια του εκπαιδευτικού έργου το ΥΠΕΠΘ αναφερόταν πλέον στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής τάξης και μονάδας και σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Η δράση του εκπαιδευτικού εντάσσεται ως υποσύνολο στο συνολικό έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Παπακωνσταντίνου, 1993)

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα άρχισε ήδη με την καθιέρωση του εκπαιδευτικού συστήματος το 1834 και παγιώθηκε για 150 χρόνια περίπου από τους επιθεωρητές. Στην αρχή λειτουργούσε κυρίως ως ελεγκτικός μηχανισμός της εκπαίδευσης και εργαλείο το οποίο καθόριζε την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και δεν ενδιαφερόταν για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982 καταργήθηκε και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με αποτέλεσμα μέχρι σήμερα να μην αξιολογείται η ποιότητα και η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης. Οι λόγοι που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην απόρριψη του θεσμού του επιθεωρητή ήταν κυρίως δύο. Πρώτον, οι επιθεωρητές είχαν πολλές αρμοδιότητες με αποτέλεσμα πολλές φορές να οδηγούνται σε αυθαιρεσίες και να κατηγορούνται από τους εκπαιδευτικούς για καταπίεση και δεύτερον, τα κριτήρια της αξιολόγησης που χρησιμοποιούσαν ήταν αυθαίρετα και περιελάμβαναν τις πολιτικές και ιδεολογικές απόψεις των εκπαιδευτικών ή ακόμα και στοιχεία για το ήθος τους και την ιδιωτική τους ζωή. (Καψάλης και Χανιωτάκης, 2011)

Στην Ελλάδα ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά στη δεκαετία του '80 στο πλαίσιο της προσπάθειας να επαναπροσδιοριστεί το περιεχόμενο και η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση με το Νόμο 1566/1985 (Κασσωτάκης, 1992). Βασικός συντελεστής στη διαμόρφωση της συζήτησης για το εκπαιδευτικό έργο στη χώρα μας υπήρξε το ΥΠΕΠΘ και στη συνέχεια ακολούθησε πλέον και η συζήτηση του όρου στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Με τον Νόμο 1566/1985 για τον εκσυγχρονισμό της «Δομής και της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» καθιερώθηκε επίσημα ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι των εκπαιδευτικών. Ο νόμος εστιάζει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και αποβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη για την αξιολόγηση αναγκαία λεπτομέρεια. Ο νόμος παρέμεινε ανενεργός, γιατί ποτέ δεν εκδόθηκαν Προεδρικά Διατάγματα.

3. Κριτική Αξιολόγησης- Απόψεις Εκπαιδευτικών

3.1. Επιχειρήματα Υπέρ της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η ανάγκη για αξιολόγηση στην εκπαίδευση προέρχεται από την ανάγκη επιμερισμού κονδυλίων στους διάφορους τομείς δραστηριότητας μετά από ανάλυση κόστους - αποτελέσματος για πιο σωστή διαχείριση των πόρων. Επιδιώκεται η μέγιστη δυνατή απόδοση με τα υπάρχοντα υλικά, ενώ στο ψυχολογικό - παιδαγωγικό επίπεδο επιζητάτε η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και η βελτίωση της διδακτικής αποδοτικότητας. Επιδιώκεται η αναζήτηση ευθύνης για την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου και σε πρακτικό - διοικητικό επίπεδο χρησιμεύει για την κρίση του προσωπικού και τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό διδασκόντων και μαθητών. Επειδή ο εκπαιδευτικός θεωρείται παράγων επιτυχίας της Εκπαίδευσης, πρέπει και αυτός να αξιολογείται.

Η αξιολόγηση προεξασφαλίζει την επιτυχία στο διδακτικό έργο και επίσης μέσω αυτής ο πολίτης εξασφαλίζεται από την πολιτεία ότι οι υπηρεσίες που του προσφέρει ο εκπαιδευτικός πληρούν κάποιες προδιαγραφές. Η αξιολόγηση επίσης διευκολύνει την επιλογή για ανάθεση αρμοδιοτήτων και εξασφαλίζει την αξιοκρατία. Με κατάλληλη μεθοδολογία (δυναμική αξιολόγηση), ανατροφοδοτείται η διδακτική πρακτική σε όφελος των μαθητών (Δημητρόπουλος Ε. 1998, σελ. 32-36 και 252-254).

Σύμφωνα με μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Κασιμάτη Αικατερίνη και Γιαλαμά Βασίλειο, η οποία διερεύνησε τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόσφατο νομοσχέδιο, που αφορά την αξιολόγησή τους, παρατηρήθηκε ότι υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών(67%) τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης. Στις δηλώσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση συνδέεται με τους όρους: «Αναβάθμιση», «Αναγνώριση», «Απόδοση», «Αυτογνωσία», «Βελτίωση», «Επιμόρφωση», «Κίνητρα», «Κύρος». Κατά της αξιολόγησης τάσσεται το 13,22% του δείγματος. Η αξιολόγηση σύμφωνα με τις στάσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συνδέεται με τους όρους: «Άγχος», «Αναξιοκρατία», «Ανασφάλεια», «Έλεγχος», «Κομματικότητα», «Κριτήρια», «Σκοπιμότητα», «Υποκειμενικότητα».

Η μερίδα των εκπαιδευτικών που τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης υποστηρίζει ότι αυτή πρέπει να γίνεται και να στοχεύει στον “ορθό σχεδιασμό της παιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης” αφενός και αφετέρου “συμβάλλει ώστε να επανεκτιμηθεί η παιδαγωγική παρέμβαση” για να ωφεληθεί η πλειονότητα των εμπλεκομένων στην διαδικασία της αξιολόγησης (Ριζικιανός, 2005: 9). Ο πιο βασικός και τελικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και αυτό προϋποθέτει τόσο την αξιολόγηση των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζονται με σαφήνεια οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο τους και συμβάλλουν ή όχι στην ανάπτυξή τους (Μάνος, 1989: 210-211).

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής αφού μέσα από αυτήν γίνονται κατανοητές οι αδυναμίες και οι παιδαγωγικές-διδακτικές ελλείψεις, διαπιστώνονται οι επιμορφωτικές ανάγκες και καλλιεργούνται εσωτερικά κίνητρα για

αυτοβελτίωση. Επιπρόσθετα, τονώνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς ανωρίζεται το έργο τους και ενισχύεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου στη λήψη αποφάσεων (Λουκέρης κ.ά., 2009: 183). Μέσα από την αξιολόγηση πρέπει να επιδιώκεται ο έλεγχος του βαθμού επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και ο εντοπισμός παραμέτρων που επέδρασαν θετικά ή αρνητικά στην επίτευξή του (Φοινικιανάκης, 2010: 208). Ενώ, εκτιμώνται καλύτερα οι ιδιαιτερότητες και οι ικανότητες κάθε μαθητή. Η αξιολόγηση παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας. (Ριζικιανός, 2005: 11).

Μελετώντας την σχετική βιβλιογραφία εκείνων όσων τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης και επιχειρηματολογούν υπέρ αυτής διαπιστώνουμε ότι μάλλον αποτελούν την πλειοψηφία. Για την ανασκόπηση των επιχειρημάτων υπέρ της διαδικασίας της αξιολόγησης θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ένα σχήμα που να έχει ως άξονα “τον παραλήπτη” των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, προκύπτει μια τριπλή διάκριση : α) ο μαθητής, β) το σχολείο γ) το κοινωνικό σύστημα (με όλες τις διαστάσεις του). Σύμφωνα με την συμπεριφοριστική θεώρηση ο μαθητής έχει την ανάγκη της αξιολόγησης με την μορφή της ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2003: 29-30). Έτσι, μπορεί να διαπιστώνει την πρόοδο του στην προσπάθεια του για μάθηση αλλά και από γνωστική σκοπιά, μπορεί, γνωρίζοντας την πρόοδο του, να τροποποιήσει την συμπεριφορά του για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Δημητρόπουλος, 2003: 44).

Ακόμα, εξετάζοντας το ζήτημα από μια κοινωνικό-ηθική σκοπιά μπορούμε να πούμε ότι “ με την αξιολόγηση απονέμεται δικαιοσύνη στους μαθητές” καθώς επιβραβεύονται εκείνοι που κατέβαλλαν μια αξιόλογη προσπάθεια και δικαιώνονται ηθικά. Ακόμη, καλλιεργείται μια “καλώς εννοούμενη άμιλλα” χαρακτηριστικό που υπάρχει σε κάθε σύγχρονη δυτική, τουλάχιστον, κοινωνία βοηθώντας τους να βελτιωθούν συγκρίνοντας τις επιδόσεις τους είτε με τους άλλους είτε, ακόμα, με τον ίδιο τους τον εαυτό(Δημητρόπουλος, 2003: 44). Η γνώση των αποτελεσμάτων της μάθησης αφενός ενισχύει την αυτογνωσία και την αυτοαντίληψη των μαθητών, στοιχείο απαραίτητα για τον προγραμματισμό και την λήψη σοβαρών επαγγελματικών αποφάσεων στο μέλλον, αφετέρου σύμφωνα πάντα με την μιχεβιοριστική θεώρηση αποτελούν παρωθητικά-εξωτερικά

κίνητρα (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2010: 90-91) που ιδιαίτερα στην περίπτωση των μικρών μαθητών έχουν μεγάλη επίδραση καθώς δεν είναι ακόμα ανεπτυγμένη πλήρως η συναίσθηση των σκοπών της σχολικής εργασίας (Δημητρόπουλος, 2003: 44-45).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή από το μοντέλο “διάγνωση-παρέμβαση” στο μοντέλο “παρέμβαση- διάγνωση” για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνοντας τρία βασικά στοιχεία: α) την πιστοποίηση της χαμηλής επίδοσης, β) τον προσδιορισμό των συνθηκών που δυσχεράνουν την μάθηση και πρέπει να αποκλειστούν και γ) την αξιολόγηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι απαραίτητο εργαλείο παρακολούθησης της ανταπόκρισης στη διδασκαλία. Από το νηπιαγωγείο πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και ειδικότερα στην φωνολογική επίγνωση που αναπτύσσουν. Έτσι, με την αξιολόγηση μπορούν να εντοπιστούν νωρίς μαθητές και μαθήτριες που είναι σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες και παράλληλα παρακολουθείται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Εφόσον αυτή κριθεί ανεπαρκής, μπορεί έγκαιρα να αλλάξει και να μην έχει επιζήμιες συνέπειες για τους μαθητές (Φοινικιανάκης, 2009: 221).

Πιο γενικά, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι η αξιολόγηση ενισχύει την ατομική πρόοδο των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα ενσωματώνοντας σε κάποιο βαθμό τη γλώσσα και τον πολιτισμό των “ξένων” μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα αλλά και στις δυνατότητες που παρέχονται στους “ξένους” μαθητές να παρουσιάζουν προς τους συμμαθητές τους δικές τους εμπειρίες και βιώματα (Φοινικιανάκης, 2009: 222).

Συνολικά, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την αξιολόγηση την αντιμετωπίζουν ως επανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης. Επιπλέον διαφαίνεται ότι η θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση συνδέεται κυρίως με τη διδακτική ικανότητα και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, όσον αφορά τους τομείς της εκπαιδευτικής λειτουργίας που χρήζουν αξιολόγηση με την αναβάθμιση του κοινωνικού και επαγγελματικού κύρους του εκπαιδευτικού και τη στήριξη

διαδικασιών επιμόρφωσης, με τη σύσταση ενός ειδικού επιστημονικού σώματος που θα λειτουργεί διακομματικά, ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη ,οι εκπαιδευτικοί που αρνούνται την αξιολόγηση, προβάλλουν δυσπιστία, ως προς την αξιοκρατία, και εκδηλώνουν δυσαρέσκεια να αξιολογείται η επιστημονική επάρκεια και η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Πιθανόν να πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται διαρκώς και θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα επηρεάσει αρνητικά τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο περιβάλλον του σχολείου.

3.2 Επιχειρήματα Εναντίον-Κατά της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι παραπάνω θέσεις όμως αφήνουν πολλά και επιστημονικά τεκμηριωμένα περιθώρια αμφισβητήσεων. Αναφέρονται ενδεικτικά τα προβλήματα επινόησης κριτηρίων αξιολόγησης, της υποκειμενικότητας αξιολογητών, τα προβλήματα ερμηνείας αποτελεσμάτων, η χρήση μη έγκυρων και αξιόπιστων μεθόδων, παρείσφρηση πολιτικών κ.α. σκοπιμοτήτων σε αξιολογικές διαδικασίες και ακύρωση πρακτικά της αξιολόγησης με άδικες ή μεροληπτικές αποφάσεις. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, διατυπώνονται μεταξύ άλλων επιχειρήματα ότι είναι επιστήμονας με επάρκεια και ευσυνειδησία που δεν χρειάζεται αξιολόγηση, ότι η αξιολόγηση είναι μέσο πίεσης και χειραγώγησης που επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία, ότι προκαλεί περιττό άγχος και είναι ανεπαρκής διαδικασία γιατί η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι δύσκολο να αξιολογηθεί και βέβαια τονίζονται όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου που έμμεσα προβάλλουν σαν επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. (Δημητρόπουλος Ε. 1998, σελ. 36-38, 251-252 και 254-259, Καββαδίας Γ., Τσιριγώτης Θ. 1997).

Ανάμεσα στα παραπάνω, η αξιολόγηση ως μέσο πίεσης και χειραγώγησης που επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία, είναι η σοβαρότερη άποψη πάνω στην οποία στηρίζονται οι θέσεις εναντίον της αξιολόγησης ειδικά των εκπαιδευτικών. Αυτές

αντανακλούν την αποδειγμένη κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης και την εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ίδια η αξιολόγηση δεν αποτελεί διαπαιδαγωγική πράξη, αλλά είναι το εργαλείο με το οποίο μετράμε το αποτέλεσμα και το χρησιμοποιούμε για την πιο πέρα προώθηση της σχολικής μας εργασίας, με την ανατροφοδότηση του περιεχομένου της. Η αξία της είναι σχετική, γιατί δεν καλύπτει το σύνολο των παραμέτρων που μπορούν να συμβάλουν στο σχηματισμό της προσωπικότητας.

Επιπλέον η αξιολόγηση ως όργανο της εκπαιδευτικής πολιτικής του αστικού κράτους, όπως παραπάνω αναπτύχθηκε, λόγω της κοινωνικής της διάστασης, αναδεικνύεται ως ένα αντικείμενο διαπάλης ανάμεσα σε κοινωνικές ή πολιτικές δυνάμεις. Συχνά εφαρμόζεται επιλεκτικά και καθαρά μηχανικά με τελικό σκοπό το κόστος της εκπαίδευσης και την εκτίμηση του κέρδους που θα αποκομίσει το σύστημα. Μεταφέρεται εύκολα από το επιστημονικό επίπεδο στο πολιτικό και, με δεδομένη την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας, γίνεται παράγοντας κοινωνικού ελέγχου και αναπαραγωγής του συστήματος. Δηλαδή δεν αποτελεί με τον τρόπο που συνήθως εφαρμόζεται μια χρήσιμη διαδικασία, αλλά έναν ακόμη κατασταλτικό και αντιεκπαιδευτικό μηχανισμό.

Παράλληλα οξύς και ισχυρός λόγος εναντίον της αξιολόγησης εμφανίζεται από έγκριτους εκπαιδευτικούς στα επιστημονικά περιοδικά και στον τύπο, εκφράζοντας στην πραγματικότητα το άγχος του μαχόμενου εκπαιδευτικού μήπως πέσει πάλι θύμα αυταρχικών πολιτικών και κοινωνικών πρακτικών όπως επί 150 χρόνια συνέβαινε με τον επιθεωρητισμό. Είναι σεβαστή η αγωνία αυτή και χρειάζεται προσοχή από κάθε καλόπιστο υποστηρικτή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ώστε να μην παρέχει πρόσφορο έδαφος στην αναβίωση παρωχημένων αντιδημοκρατικών τακτικών (Καββαδίας Γ., Τσιριγώτης Θ. 1997, Μαυρακάνας Φ. 1998, Σάββα Σ. 2001, Χρονοπούλου Α., Γιαννόπουλος Κ. 2001).

Μελετώντας την σχετική αρθρογραφία, μπορεί κανείς να διακρίνει τρία είδη λόγου ή τρεις συνιστώσες της κριτικής της αξιολόγησης, που μπορεί να φθάνουν και ως την πλήρη άρνηση.

1) *Ο συνδικαλιστικός λόγος* (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ), αρνείται καταρχήν την επιβολή των ιδεολογικών ελέγχων στην εκπαιδευτική λειτουργία και τη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε πειθήνια εκτελεστικά όργανα κυβερνητικών επιλογών και εντολών

και συνδέει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, την επιστημονική και παιδαγωγική ελευθερία στη γνώση και με τη θέση και το ρόλο τους στο σύγχρονο σχολείο. Επιβεβαιώνει την ανάγκη στήριξης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο τρίπτυχο προγραμματισμός - υλοποίηση - απολογισμός, με ταυτόχρονη ένταξη σ' έναν συνολικό προγραμματισμό και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως μια δυναμική μετασχηματιστική λειτουργία.

2) *Ο φιλοσοφικός και πολιτικός λόγος* βασιζόμενος σε εννοιολογικές αναλύσεις όρων όπως ιεραρχία και γραφειοκρατία αντιτίθεται στην επιχειρούμενη επιβολή της αξιολόγησης λόγω πλήθους κενών, ασαφειών και αντιφάσεων στο σχεδιασμό της. Επίσης θεωρεί την αξιολόγηση ως μέσο διασφάλισης του διοικητικού συγκεντρωτισμού, την ενίσχυση του κρατικού ελέγχου και την προσπάθεια υποταγής του εκπαιδευτικού προσωπικού στην επικρατούσα εκπαιδευτική ιδεολογία.

3) Τέλος, *ο παιδαγωγικός λόγος* επιχειρεί με θεωρητικές προσεγγίσεις παιδαγωγικού περιεχομένου να απαντήσει στο ερώτημα «ποιος έχει την ευθύνη της αξιολόγησης» και «σε ποιον δίνουν λόγο οι εκπαιδευτικοί» επιζητώντας τελικά την μέγιστη δυνατή αυτονομία και αυτοδιάθεση του σχολείου για αποφυγή ταύτισης του ρόλου του με την απλή και δυνητικά επικίνδυνα κοινωνική αναπαραγωγή (Παπακωνσταντίνου Π. 1993, σελ. 160-164).

Επιπλέον θεωρείται από ορισμένους ότι η αξιολόγηση αναιρεί την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού ακυρώνοντας την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση ενώ παράλληλα αποτελεί τροχοπέδη στην ελεύθερη βούληση και έκφραση της δημιουργικότητας του δίνοντας γόνιμο έδαφος στον γραφειοκρατισμό και σε κάθε μοντέλο διοικητικού ελέγχου που προσπαθεί ως πολιτική βούληση να καταπνίξει την εκπαιδευτική ελευθερία και να τονώσει την πειθαρχία και την συμμόρφωση με τις άνωθεν επιβολές χειραγωγώντας την εκπαίδευση στο σύνολό της (Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997: 29-31; Χαρίσης, 2007: 160).

Επίσης, τονίζονται προβλήματα που τίθενται με την επιλογή κριτηρίων για την αξιολόγηση, το στοιχείο της υποκειμενικότητας των αξιολογητών, η δυσκολία αντιστοίχισης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τις αιτίες τους, η

πολυπαραγοντικότητα και η συνθετότητα των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πραγμάτων. Αν συμπεριλάβουμε στην συλλογιστική μας και την παρείσφρηση πολιτικών σκοπιμοτήτων στις διαδικασίες αξιολόγησης οδηγούμαστε στην πρακτική ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2004: 37-38).

Παράλληλα όπως υποστηρίζουν οι υποστηρικτές της κατάργησης της αξιολόγησης, η αξιολόγηση στην μεταμοντέρνα κοινωνία όπως έχει διαμορφωθεί με τα σημερινά δεδομένα και μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον θα πρέπει να μας προβληματίσει ως προς τους στόχους και το ρόλο του σχολείου του αύριο. Οι επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων χρησιμοποιούνται ως κριτήρια μέτρησης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας. Αυτή η νεοφιλελεύθερη λογική πιστεύουν αρκετοί (Κάτσικας, 2007) οδηγεί στην αξιολόγηση με την μορφή μοντέλων που χρησιμοποιούνται στην βιομηχανία και το εμπόριο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εφαρμογή της αξιολόγησης σε ορισμένα σχολεία της Βρετανίας που ακολουθεί το διεθνές “εμποροβιομηχανικό” πρότυπο ISO9000 ως πιστοποιητικό ποιότητας αντιμετωπίζοντας τους μαθητές και τις οικογένειες τους ως καταναλωτές – πελάτες (Φοινικιανάκης, 2009: 208-209).

Με άλλα λόγια, παρατηρείται μια μετατόπιση από τις ανθρωπιστικές αξίες στον αξιακό κώδικα των δυνάμεων της αγοράς στις σχέσεις μεταξύ των σχολείων. Η διαμόρφωση και η διατήρηση μιας “καλής εικόνας” κρίνεται απαραίτητη αν όχι ουσιαστικότερη από την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Κάτω από αυτό το πρίσμα αυτό το μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής ουσιαστικά:

- Μεταμορφώνει αυτούς που κληρονομούν μια “ισχυρή” κοινωνικο-πολιτισμική καταβολή σε άτομα που αξίζουν και περιθωριοποιεί τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Παρέχει εγγυήσεις στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας
- Μετατρέπει τις κοινωνικές ανισότητες σε φυσικές και αναπόφευκτες κάτω από την εννοιολογική «σύγχυση» πολύπλοκων και ερευνητικά ακαθόριστων, ακόμα και σήμερα, εννοιών όπως η νοημοσύνη και η κουλτούρα

- Επιτρέπει στο σχολείο να νομιμοποιεί την λειτουργία μεταγγίζοντας τα αριστοκρατικά προνόμια σε αξιοκρατικά και δίνοντας την δυνατότητα κατάκτησης μιας θέσης ή άσκησης εξουσίας σε συγκεκριμένους μαθητές (Φοινικιανάκης, 2009: 211).

Οι διάφορες μορφές σύγχρονης και ποιοτικής αξιολόγησης δέχονται έντονα την κριτική ότι στοχεύουν στο να τεχνικοποιήσουν την αξιολόγηση. Θα μπορούσαμε να τις παρομοιάσουμε με τον “δούρειο ίππο” του κράτους- αξιολογητή που εν ονόματι της επιστημονικής- θετικιστικής αντίληψης για την αξιολόγηση επιδιώκει να νομιμοποιήσει πολιτικές που υπακούουν και προσιδιάζουν στον αντικειμενικό και επιστημονικό ορθολογισμό του management (Δούκας, 1999: 182).

Η επιχειρηματολογία που απορρέει από την συλλογιστική υπέρ της κατάρτησης της αξιολόγησης από την εκπαίδευση έχει έρεισμα σε τρεις οπτικές γωνίες: α) την παιδαγωγική, β) την ψυχολογική, γ) την κοινωνιολογική (Δημητρόπουλος, 2003: 38).

Παιδαγωγική διάσταση: Όπως αναφέρουν οι Gronlund, Debesse και Miliaret στον Δημητρόπουλο (2003) υπάρχει σαφής διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού με εκείνου του αξιολογητή. Η προσπάθεια να ταυτιστούν τα δύο αυτά πρόσωπα όταν η εκπαίδευση αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής συμβάλλει στο να καταστρέφεται η ψυχοπαιδαγωγική σχέση δασκάλου- μαθητή και παύει πλέον να αποτελεί παρώθηση για μάθηση. Επίσης, ο Ebel στον Δημητρόπουλο (2003), τονίζει ότι “η κριτική της σχολικής αξιολόγησης απορρέει από την αδυναμία της φύσης των τεστ να πείσουν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους και να ποσοτικοποιήσουν εν γένει το σχολικό έργο που θεωρείται στην πλειοψηφία του ποιοτικό χαρακτηριστικό” (Δημητρόπουλος, 2003: 39). Έτσι, η βαθμολογία γίνεται αυτοσκοπός και συντρίβεται συθέμελα η παιδαγωγική διάσταση του σχολείου και ο σκοπός της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και η μεθοδολογία των μέσων επιστημονικότητά τους καθίστανται τροχοπέδη για την εξέλιξη της μάθησης (Δημητρόπουλος, 2003: 39-40).

Ψυχολογική διάσταση: Απόρροια των παραπάνω είναι στο ψυχολογικό κομμάτι, η εν δυνάμει σχολική αποτυχία των μαθητών ως προϊόν της διαδικασίας της σχολικής αξιολόγησης να αποτελεί αφετηρία γενικότερης αποτυχίας που μπορεί να οδηγήσει σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικής ανισότητας ή και εκπαιδευτικού αποκλεισμού αλλά και όσο αφορά τον ίδιο τον μαθητή ως προσωπικότητα, μπορεί να προκαλέσει τρομακτικό άγχος με αποτέλεσμα να καταρρακώσει την αυτοπεποίθησή του (Δημητρόπουλος, 2003: 41).

Κοινωνιολογική διάσταση: Είναι σαφές ότι τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κινούνται ως επί το πλείστον σε κοινωνικό-ιδεολογικό επίπεδο αντανakλώντας τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα του πολιτικού ελέγχου και της χειραγώγησης του εκπαιδευτικού κόσμου.

Υπάρχουν έρευνες όπως αυτή του Παπακωνσταντίνου που με βάση τη σχολική επίδοση διαπιστώνεται ότι υπάρχει πράγματι εκπαιδευτική ανισότητα και ότι το σχολείο ως φορέας επιλογής και διαφοροποίησης παράγει δύο κατηγορίες μαθητών, τους «καλούς» και τους «κακούς» μαθητές καθορίζοντας καταλυτικά πολλές φορές το μορφωτικό και το κοινωνικό τους status (Δημητρόπουλος, 2003: 42).

Με άλλα λόγια, υποστηρίζουν, ότι η αξιολόγηση στο σχολείο έχει μετατραπεί σκόπιμα από την άρχουσα κάθε φορά κοινωνική τάξη σε ένα πολύ ισχυρό εργαλείο διατήρησης και διαιώνισης των κοινωνικών ανισοτήτων με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές που δεν πληρούν τα «τυπικά γνωρίσματα» του καλού μαθητή να αποκλείονται σιωπηρά από την εκπαίδευση ενώ αντίθετα άλλοι που υπακούουν στη νόρμα, αναβαθμίζονται κοινωνικά και επαγγελματικά στο μέλλον.

Δυστυχώς στις περισσότερες περιπτώσεις, διαφαίνεται μια αιτιολογημένη μεν άρνηση των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων αξιολογικών πρακτικών αλλά χωρίς να συνοδεύεται από εναλλακτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο σοβαρού κοινωνικού διαλόγου. Και η απουσία πλήρως επεξεργασμένων προτάσεων από τους εκπαιδευτικούς καταγράφεται σαν αδυναμία και νομιμοποιεί τις κρατικές και άλλες εξωτερικές παρεμβάσεις.

B. Μεθοδολογία Έρευνας

1. Το Είδος της Έρευνας

Το είδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με το Merriam (2002), η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση και την εξαγωγή νοημάτων από τα φαινόμενα που έχουν παρατηρηθεί μέσα από την οπτική αντίληψη των συμμετεχόντων. Η ποιοτική έρευνα είναι «μία προσπάθεια για την κατανόηση καταστάσεων μέσα στη μοναδικότητά τους ως μέρους ενός συγκεκριμένου περιεχομένου περιγράφοντας τις αλληλεπιδράσεις μέσα σε αυτό» (Patton, 1985, σ.1). Η ποιοτική έρευνα δεν επιχειρεί να προβλέψει τι πιθανόν να γίνει στο μέλλον αλλά να κατανοήσει την υπάρχουσα κατάσταση, τι σημασία έχει για παράδειγμα η κατάσταση που βιώνουν οι συμμετέχοντες, με τι μοιάζουν οι ζωές τους, ποια νοήματα δίνουν σε αυτά που τους συμβαίνουν. Έτσι φαίνεται πως η ανάλυση στοχεύει στην κατανόηση σε βάθος στην οποία διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο, όπως είναι φυσικό, η ανθρώπινη αντίληψη.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εργασία αφορά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και πιο συγκεκριμένα σε τι πιστεύουν ότι συνεισφέρει η αξιολόγηση αυτή, ποια κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση τους και ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους

από τους μαθητές τους. Για τη διερεύνηση των παραπάνω πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν δέκα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .

2. Το Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία (Robson, 2007). Το δείγμα αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί (εννιά γυναίκες και ένας άνδρας), εργαζόμενοι οι τέσσερις σε σχολείο στην πόλη της Κέρκυρας και οι έξι σε σχολείο της πόλης της Αθήνας. Συγκεκριμένα, οι 10 εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, συμμετείχαν στην έρευνα μέσω των απαντήσεων που μας έδωσε ο καθένας στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτική εμπειρία που κυμαινόταν από 17 έως 33 χρόνια με μέσο όρο περίπου τα 25 χρόνια διδασκαλίας.

3.Ερευνητικό Εργαλείο(Ημι-δομημένη συνέντευξη)

Σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), η συνέντευξη είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για να κατανοήσει το θέμα το οποίο μελετά. Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη γιατί δίνει τη δυνατότητα της ευελιξίας. Ειδικότερα, στην ημι-δομημένη συνέντευξη ο συνεντευξιαστής έχει το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί αλλά μπορεί να τροποποιήσει, να βελτιώσει και να αλλάξει ερωτήσεις ανάλογα με την εξέλιξη της συνέντευξης. Ο ερευνητής συνειδητά αφήνει ανοιχτό το μοντέλο για τροποποιήσεις οι οποίες συνδέονται με δεδομένα που δεν ήταν στο αρχικό σχεδιασμό (Βρασίδης, 2014, σελ. 87-88).

Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως μέσω συλλογής δεδομένων ,καθώς μέσω αυτής, αναδύονται οι αντιλήψεις και οι σκέψεις των ερωτηθέντων και δίνεται η δυνατότητα για διευκρινίσεις και επεξηγήσεις, δυνατότητα που δεν προσφέρουν απαραίτητως τα ερωτηματολόγια. Επιπλέον, ο διερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας εξυπηρετούνταν καλύτερα από τη συνέντευξη και τη θέση ανοικτών ερωτημάτων στους πληροφορητές

Στόχος της συνέντευξης ήταν να γίνουν σαφείς οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για την συνεισφορά της αξιολόγησης αυτής , για την αναγκαιότητά της , για τα κριτήρια τα οποία πρέπει να συνυπολογίζονται κατά τη διαδικασία αυτή, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς και τέλος η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους .

Για το λόγο αυτό, οι ερωτήσεις της συνέντευξης κινήθηκαν γύρω από τις πεποιθήσεις τους για διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι άξονες της συνέντευξης ήταν οι ακόλουθοι. Αρχικά υπήρχαν κάποιες ερωτήσεις γενικού περιεχομένου ,έτσι ώστε να αισθανθούν οι συνεντευξιαζόμενοι πιο άνετα και οικεία , προκειμένου να είναι αυθόρμητοι και ειλικρινείς στις απαντήσεις που θα δώσουν. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί αρχικά ,καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τον σκοπό της ,την αναγκαιότητά της και τα κριτήρια που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να έχει η αξιολόγησή τους , προκειμένου να είναι αντικειμενική. Στη συνέχεια ακολούθησαν ερωτήσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους (εσωτερική αξιολόγηση). Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν , αν έχουν αξιολογηθεί από τους μαθητές τους και αν ναι με ποια μορφή (για παράδειγμα ερωτηματολόγια , προφορικά κ.α.)έγινε η αξιολόγηση αυτή. Τέλος οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν στο αν θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους μπορεί να αποτιμήσει το έργο τους , στο σύνολό του.

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνεται η συσχέτιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτήματα της συνέντευξης.

Ερευνητικά
Ερωτήματα

Στόχοι
ερωτήσεων

Περιεχόμενο
Ερωτήσεων

Ερωτήσεις
Συνέντευξης

Γενικές Ερωτήσεις

- Δημιουργία οικείου κλίματος ανάμεσα σε εμένα και στους εκπαιδευτικούς, μέσω των εισαγωγικών ερωτήσεων.
- Διερεύνηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών τους.
- Διερεύνηση του τρόπου αξιολόγησης του εαυτού τους(εάν πραγματοποιείται η συγκεκριμένη διαδικασία).

- Διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση.
- Την θεωρούν μία χρήσιμη, μία άσκοπη ή μία αδιάφορη διαδικασία;
- Ποια τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την άποψή τους για το ρόλο της αξιολόγησης.

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους.

- Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό και την εξυπηρέτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης,

- Διερεύνηση για την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών , προκειμένου να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση.

- Καταγραφή βασικών

➤ Γενικές ερωτήσεις για τα χρόνια υπηρεσίας , το συναίσθημα από τη φετινή χρονιά, τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη ,τους μαθητές , το επίπεδό τους , την αξιολόγηση των μαθητών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

➤ Ερώτηση που αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

➤ Ερώτηση που αφορά τον σκοπό της αξιολόγησης.

➤ Ερώτηση που αφορά

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
2. Είστε ευχαριστημένος/ η από τη λειτουργία της τάξης σας φέτος;
3. Υπάρχουν κάποια ζητήματα που σας απασχολούν στην καθημερινότητά σας στην τάξη;
4. Πόσα παιδιά έχετε στην τάξη σας;
5. Πως είναι το επίπεδο των μαθητών σας;
6. Πως αξιολογείτε κυρίως το επίπεδο των μαθητών σας(με ποιο μέσο);
7. Πως αξιολογείτε των εαυτό σας(με ποιο μέσο);
8. Τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
9. Την θεωρείται μία απαραίτητη διαδικασία , και για ποιο λόγο την θεωρείται απαραίτητη ή άσκοπη διαδικασία.

10. Ποιος πιστεύεται ότι είναι ο σκοπός της αξιολόγησης και τι αυτή εξυπηρετεί.

2. Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι εξυπηρετεί η αξιολόγησή τους.

κριτηρίων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκειμένου η αξιολόγηση τους να είναι αντικειμενική και αξιόπιστη, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

- Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση τους από τους ίδιους τους μαθητές.
- Είναι οι εκπαιδευτικοί θετικοί στην αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους;

3. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την αξιολόγηση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

- Να ερευνηθεί αν γενικά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους είναι μία διαδομένη ή μη διαδομένη διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς
- Διερεύνηση των μορφών αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογηθούν από τους μαθητές τους.

- Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους είναι μια

την αναγκαιότητα της αξιολόγησης για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

➤ Ερώτηση που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ποια κριτήρια θεωρούν απαραίτητα ,προκειμένου η αξιολόγηση να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική.

➤ Ερώτηση που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τη γνώμη τους για την αξιολόγηση τους από τους μαθητές τους. Γίνεται και μία μικρή αναφορά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές , ως μορφή εσωτερικής αξιολόγησης.

➤ Ερώτηση που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους .Μορφές εσωτερικής αξιολόγησης με τις οποίες έχουν αξιολογηθεί οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους.

11. Θεωρείται αναγκαία την αξιολόγηση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται αυτή τη στιγμή από το εκπαιδευτικό σύστημα;

12. Ποια κριτήρια πιστεύετε ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη , προκειμένου η αξιολόγησή σας να είναι σωστή και αντικειμενική;

13. Ποια είναι η γνώμη σας για την αξιολόγηση σας από τους ίδιους σας τους μαθητές;

14. Θεωρείται την αξιολόγησή σας από τους μαθητές σας μια χρήσιμη διαδικασία; Αιτιολογείστε την απάντησή σας.

5. Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους (εσωτερική αξιολόγηση);

6. Έχουν αξιολογηθεί ποτέ οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους και αν ναι με ποια μορφή.

7. Μπορεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους, να αποτιμήσει το έργο τους στο σύνολό του;

διαδικασία που μπορεί να αποτιμήσει αντικειμενικά το έργο των εκπαιδευτικών.

- Να φανεί αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι μαθητές τους είναι ικανοί να τους αξιολογήσουν.

➤ Ερώτηση που επικεντρώνεται στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής τους από τους μαθητές τους.

15. Έχετε αξιολογηθεί ποτέ από τους μαθητές σας; Αν ναι με ποια μορφή έγινε η αξιολόγηση αυτή.

16. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές σας θα μπορούσε να αποτιμήσει το έργο σας στο σύνολό του.

Πίνακας 1: Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερωτήσεις Συνέντευξης

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, αφού λάβαμε πρώτα την άδεια από το διευθυντή του σχολείου και τη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών να μας βοηθήσουν, συμμετέχοντας στην έρευνα. Χρονικά, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων τοποθετείται στην τελευταία εβδομάδα λειτουργίας του σχολείου πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της Κέρκυρας, και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της Αθήνας, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιανουαρίου. Το κλίμα των συνεντεύξεων ήταν φιλικό και από τις δύο πλευρές, δίνοντας τη δυνατότητα στους συνεντευξιζόμενους να εκφράσουν ανοιχτά τις απόψεις τους και να απαντήσουν ειλικρινά στις ερωτήσεις που τους θέσαμε. Κάθε συνέντευξη, την οποία μαγνητοφωνούσαμε, διαρκούσε περίπου 30 λεπτά και, φυσικά, γινόταν μετά το πέρας των μαθημάτων.

4.Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Braun and Clarke (2006) η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος εντοπισμού, ανάλυσης και αναφοράς των διάφορων θεμάτων που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Ειδικότερα, μέσα από τον εντοπισμό των βασικών σημείων της συνέντευξης επιτυγχάνεται η κατανόηση του κειμένου και η εύρεση κοινών σημείων μεταξύ των συμμετεχόντων. Τα βασικά στάδια της θεματικής ανάλυσης είναι έξι και ακολουθήθηκαν και στην συγκεκριμένη έρευνα με σκοπό την ανάλυση των συγκεκριμένων ερευνητικών δεδομένων. Το πρώτο στάδιο ήταν η εξοικείωση των δεδομένων, η οποία έγινε μέσα από πολλές αναγνώσεις της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης. Στο δεύτερο στάδιο έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων, ανάλογα με το νόημα της πρότασης ή της λέξης, και στη συνέχεια αφού συλλέχθηκαν αρκετοί κώδικες αναζητήθηκαν για αυτούς κοινά θέματα. Στα θέματα έγινε συμπύκνωση των ομάδων κωδίκων. Στο τέταρτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης των ερευνητικών

θεμάτων πραγματοποιήθηκε αναθεώρηση των θεμάτων, δηλαδή δεν αξιοποιήθηκαν τα θέματα τα οποία δεν εξυπηρετούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα ή ήταν κοινά με άλλα θέματα. Έτσι προέκυψαν ορισμένες κατηγορίες-θέματα που μας βοηθούσαν να παρουσιάσουμε καλύτερα τα δεδομένα της έρευνας. Για παράδειγμα, η κατηγοριοποίηση των δεδομένων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις, κατηγοριοποιήθηκαν ενδεικτικά για την πρώτη ερώτηση, η οποία ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να πουν τη γνώμη τους ,σχετικά με την εξυπηρέτηση της αξιολόγησης τους σε : «αποδοτικότητα μαθητών», «βελτίωση εκπαιδευτικού έργου», «καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος» και «δεν εξυπηρετεί τίποτα» . Η κωδικοποίηση όλων των ερωτήσεων , παρουσιάζονται αναλυτικά στα αποτελέσματα της έρευνας. Στη συνέχεια έγινε η ονομασία των θεμάτων όπου προσδιορίστηκε η ουσία του κάθε θέματος. Τέλος στο έκτο και τελευταίο στάδιο υλοποιήθηκε η έκθεση των δεδομένων (Braun and Clarke, 2006).

5.Ερευνητικός Στόχος

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η μελέτη και η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης , για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ως κάτι θετικό την αξιολόγησή τους , να επιχειρηματολογήσουν για την συνεισφοράς της ή μη, να διατυπώσουν τα κριτήρια με τα οποία πρέπει να γίνεται η διαδικασία αυτή , και τέλος να αναφέρουν αν είναι θετικοί ή όχι στην αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους και κατά πόσο θεωρούν οι ίδιοι ότι η αξιολόγηση αυτή είναι αξιόπιστη.

Ειδικότερα η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε:

1. Στην άποψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους και για το τι αυτή εξυπηρετεί.
2. Στο αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγκαία την αξιολόγηση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
3. Στα κριτήρια που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγησή τους.
4. Στη γνώμη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους.
5. Στο αν έχουν αξιολογηθεί ποτέ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους μαθητές τους, και αν ναι με ποια μορφή.
6. Στην άποψη των εκπαιδευτικών ,σχετικά με το αν μπορεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους, να αποτιμήσει το έργο τους στο σύνολό του.

Γ. Αποτελέσματα Έρευνας

Αρχικά, θεωρείται πως η αξιολόγηση για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια σημαντική διαδικασία. Αυτόν τον ισχυρισμό τον ενισχύουν οι απαντήσεις των περισσότερων από τους εκπαιδευτικούς στην αντίστοιχη ερώτηση, όπου κατά γενική ομολογία , αναφέρουν ότι , η αξιολόγηση είναι ένας σημαντικός τομέας για όλους τους δημόσιους φορείς, φυσικά και τους ιδιωτικούς. Μια πολύ σημαντική διαδικασία γενικότερα. Ωστόσο από τους συνεντευξιζόμενους δε λείπει και η αντίθετη άποψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ότι δηλαδή η αξιολόγηση είναι μία άσκοπη διαδικασία , του οποίου η άποψη είναι αποδεκτή και κατανοητή και την οποία άποψη την επιχειρηματολογεί κάθε φορά πλήρως.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, δηλαδή στο ερώτημα «Σε τι εξυπηρετεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών;», φαίνεται πως για τους περισσότερους, η εκπαιδευτική αξιολόγηση καλύπτει ένα μεγάλο εύρος λειτουργιών οι οποίες είναι δυνατόν να αναβαθμίσουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τα θετικά της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού φαίνεται πως αυτή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται να θεωρούν πως μέσω της αξιολόγησής τους γίνονται περισσότερο αποδοτικοί και ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους καινοτόμες διδακτικές πρακτικές οι οποίες φέρνουν ως επακόλουθό τους ένα καλό μαθησιακό αποτέλεσμα για τους μαθητές.

Επιπλέον μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών υποδηλώνεται πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου «πιέζει» τους εκπαιδευτικούς να είναι αποτελεσματικοί, να σκέφτονται με ποιον τρόπο μπορούν οι μαθητές τους να πετύχουν ένα καλό μαθησιακό αποτέλεσμα και για να το πετύχουν αυτό αξιοποιώντας καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί μέσω της αξιολόγησής τους βρίσκονται σε μια επαγρύπνηση και αυτό επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενα μίας από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς, η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά, πως << η εκπαιδευτική αξιολόγηση κάνει τους εκπαιδευτικούς να μην καθυστερούν αλλά να θέτουν τον πήχη υψηλότερα και να αναρωτιούνται για την αποτελεσματικότητα του έργου τους>>. Ως απόρροια της επαγρύπνησης αυτής των εκπαιδευτικών είναι η καλύτερη απόδοση του μαθητή αλλά και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας με απαντήσεις εκπαιδευτικών για το τι πιστεύουν ότι εξυπηρετεί η αξιολόγηση του έργου τους.

	Αποδοτικότητα μαθητών	Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου	Καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος	Δεν εξυπηρετεί τίποτα
Εκπαιδευτικός 1	✓			
Εκπαιδευτικός 2		✓		
Εκπαιδευτικός 3			✓	
Εκπαιδευτικός 4		✓		
Εκπαιδευτικός 5		✓		
Εκπαιδευτικός 6		✓		
Εκπαιδευτικός 7		✓		
Εκπαιδευτικός 8			✓	
Εκπαιδευτικός 9	✓	✓		
Εκπαιδευτικός 10				✓

Συγκεκριμένα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (6 στους 10), ανέφεραν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί κυρίως τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ένα άλλο μέρος των εκπαιδευτικών(2 στους 10) υποστήριξε ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί την καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος ,ενώ ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί κυρίως την καλύτερη αποδοτικότητα των μαθητών στις απαιτήσεις του σχολείου. Τέλος ένας από τους εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι η αξιολόγηση δεν εξυπηρετεί τίποτα.

Πιο αναλυτικά ο εκπαιδευτικός 1 ανέφερε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αποδοτική όταν γίνεται από σωστούς φορείς και είναι κατάλληλα οργανωμένη. Συνέχισε λέγοντας ότι η αποδοτικότητα των μαθητών του ,είναι άμεσα συνυφασμένη

με την αξιολόγηση του έργου του , με τον εντοπισμό των προβλημάτων-δυσκολιών, τη βελτίωση τους και την ανατροφοδότηση του ίδιου έτσι ώστε να γίνει καλύτερος στο έργο του και οι μαθητές του να μπορέσουν να αποδώσουν καλύτερα .Ο εκπαιδευτικός 2 ανέφερε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί τη βελτίωση του ίδιου και του έργου του ,με σκοπό να γίνει αποδοτικότερος δάσκαλος και καθοδηγητής.

Ο εκπαιδευτικός 3 τόνισε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την καλύτερη οργάνωση και κατά συνέπεια τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτικός 4 πιστεύει ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί τη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών, τον εντοπισμό των αδύνατων σημείων ή των σημείων που χρειάζονται κάποια αλλαγή. Το ίδιο πιστεύει και ο εκπαιδευτικός 5 και ο εκπαιδευτικός 6 προσθέτοντας ότι η βελτίωση θα επέλθει μόνο αν ο εκπαιδευτικός έχει όρεξη να βελτιωθεί. Ο εκπαιδευτικός 7 θεωρεί ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί τη βελτίωση του εκπαιδευτικού καθώς ο ίδιος θα βελτιώσει τη διδακτική του πράξη αν μέσα από την αξιολόγηση παρατηρήσει δυσκολίες, καθώς επίσης θεωρεί ότι η αξιολόγηση μπορεί από τη μεριά της να βελτιώσει τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός 8 πιστεύει ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν καλύτεροι και αποδοτικότεροι στο έργο τους. Μέσα από τον εντοπισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να γίνει και η αναδιάρθρωση του συνεχίζει. Ο εκπαιδευτικός 9 θεωρεί και αυτός ότι μέσω της αξιολόγησης τους θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους έργο και θα γίνουν αποδοτικότεροι οι μαθητές τους. Επίσης τονίζει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί και τη βελτίωση της σχέσης τους με τους μαθητές και της απόδοσής τους μέσα στην τάξη. Τέλος ο εκπαιδευτικός 10 θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν εξυπηρετεί τίποτα καθώς τη θεωρεί χρονοβόρα και άσκοπη , επειδή δε γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο και τα κατάλληλα κριτήρια.

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι **αναγκαία** προκειμένου να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί(6 στους 10), δήλωσαν ότι θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση που προσφέρεται

τόρα στα σχολεία. Ωστόσο τέσσερις από τους 10 εκπαιδευτικούς , δε θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Πίνακας με απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκειμένου να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση.

	Λιγότερο αναγκαία	Αναγκαία
Εκπαιδευτικός 1		✓
Εκπαιδευτικός 2		✓
Εκπαιδευτικός 3		✓
Εκπαιδευτικός 4	✓	
Εκπαιδευτικός 5	✓	
Εκπαιδευτικός 6	✓	
Εκπαιδευτικός 7		✓
Εκπαιδευτικός 8		✓
Εκπαιδευτικός 9		✓
Εκπαιδευτικός 10	✓	

Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός 1 υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση ,όμως θα πρέπει να γίνεται από αρμόδιους φορείς για να είναι πιο σωστή και αποδοτική. Ο εκπαιδευτικός 2 θεωρεί και εκείνος αναγκαία την αξιολόγηση του, για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και προσθέτει ότι για κάποιους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαίο κίνητρο πάνω απ όλα για τη δική τους επιμόρφωση, που οδηγεί κατά συνεπεία σε βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον και ο εκπαιδευτικός 3 πιστεύει ότι προκειμένου να βελτιωθεί η παρεχόμενη

εκπαίδευση και να εξαλειφθούν τα αδύναμα σημεία της ,βασική προϋπόθεση είναι η αξιολόγηση, με βασικό σκοπό τον εντοπισμό των προβλημάτων ,την καταγραφή τους και τέλος την εξάλειψή τους .Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί 4,5 και 6 δε θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός 4 αναφέρει ότι οι γνώσεις και η αποκτώμενη με τα χρόνια εμπειρία ,είναι τα πιο σημαντικά κριτήρια για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το ίδιο πιστεύει και ο εκπαιδευτικός 5 αναφέροντας ότι σημαντικό ρόλο για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ,παίζει η εμπειρία του εκπαιδευτικού και τα χρόνια υπηρεσίας του. Ο εκπαιδευτικός 6 θεωρεί και αυτός όπως και οι εκπαιδευτικοί 4 και 5 ότι η αξιολόγηση δεν είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να βελτιώνεται και από την εμπειρία του στο πέρασμα των χρόνων. Ο εκπαιδευτικός 7 θεωρεί απαραίτητη την αξιολόγηση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης το ίδιο και ο εκπαιδευτικός 8 και ο εκπαιδευτικός 9

Ο τελευταίος προσθέτει ότι είναι ναι μεν απαραίτητη άλλα πρέπει να γίνεται και από τους αρμόδιους φορείς ,οργανωμένα και συνειδητά. Τέλος ο εκπαιδευτικός 10 δε θεωρεί την αξιολόγηση αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τονίζει μάλιστα ότι αν συνεχίσει έτσι η αξιολόγηση θα χειροτερεύει την παρεχόμενη εκπαίδευση , καθώς είναι χρονοβόρα και κουράζει τους εκπαιδευτικούς μειώνοντάς με αυτόν τον τρόπο την όρεξή τους για μάθημα.

Σχετικά με το επόμενο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας , δηλαδή, ποια κριτήρια πιστεύουν οι εκπαιδευτικού πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση τους, τα αποτελέσματα αναφέρονται παρακάτω. Ειδικότερα, ως προς το πρώτο κριτήριο τίθενται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή να προσμετρείται θετικά το γεγονός αν οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες με οποιοδήποτε τρόπο, με συνεχιζόμενες σπουδές , με τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια, με την εκμάθηση ξένων γλωσσών κ.ά.

Ένα επιπρόσθετο κριτήριο το οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να προσμετρείται κατά την αξιολόγηση τους είναι η βελτίωση των μαθητών τους και η καλύτερη τους απόδοση, η οποία είναι δυνατόν να προσμετρείται μέσα από το πορτφόλιο του κάθε μαθητή, όπως αναφέρουν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον κριτήρια τα οποία θέτουν ως προς την αξιολόγησή τους οι εκπαιδευτικοί

είναι η προσωπικότητά τους και οι διδακτικές πρακτικές τις οποίες αξιοποιούν. Ειδικότερα, στο κριτήριο της προσωπικότητας οι εκπαιδευτικοί βάζουν το κατά πόσο είναι φιλικοί με τους μαθητές τους, χαρούμενοι, κατά πόσο διακατέχονται από τις διαπολιτισμικές αξίες και επίσης κατά πόσο μπορούν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών τους και οι τελευταίοι να τους βλέπουν σαν τη δεύτερη οικογένειά τους.

Ένα ακόμη κριτήριο εκπαιδευτικής αξιολόγησης, για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας αποτελεί η επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος η οποία είναι δυνατόν να ελεγχτεί μέσω από ζωγραφίες των παιδιών, από πρότζεκτ από εκθέσεις κ.ά. Τέλος, αναφέρεται πως η γνώμη του διευθυντή, η γνώμη των συναδέλφων και η γνώμη των μαθητών είναι ακόμη ορισμένα κριτήρια τα οποία πρέπει να αξιολογούνται ωστόσο υπό ορισμένες συνθήκες οι οποίες πρέπει να ορίζονται από ειδικούς.

Ωστόσο, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τον εαυτό τους αρμόδιο στον ορισμό των κριτηρίων αλλά πιστεύουν πως αυτά πρέπει να συνυπολογίζονται και να τίθενται από ειδικούς διότι η αξιολόγηση είναι ένα δύσκολο έργο το οποίο πρέπει να σχεδιαστεί κατάλληλα και να επιδέχεται διορθώσεις και τροποποιήσεις. Ο παραπάνω ισχυρισμός τεκμηριώνεται από το εξής απόσπασμα :« Δεν είμαι η αρμόδια , ασφαλώς, και για αυτό εκφράζω την άποψη μου και όπως ανέφερα παραπάνω ίσως να είναι δύσκολα εφαρμόσιμα όλα αυτά. Τα κριτήρια πρέπει να οριστούν από αρμόδιους φορείς ειδικευμένους και ίσως από ειδικούς οι οποίοι να έχουν περάσει μέσα από την εκπαίδευση, να μην τα βλέπουν εξιδανικευμένα. Γενικότερα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι αποτέλεσμα πολλών μαζί παραγόντων, δηλαδή να προσμετρούνται όλα μαζί όσα ανέφερα ή όσα πιστεύουν ο ειδικοί πως πρέπει να προστεθούν ή αφαιρεθούν», « Είναι ένα αρκετά δύσκολο έργο το οποίο για να εφαρμοστεί πρέπει να έχει σχεδιαστεί κατάλληλα και να δέχεται φυσικά και τροποποιήσεις».

Πίνακες με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

	Γνώσεις εκπαιδευτικού	Μεταδοτικότητα εκπαιδευτικού	Προσωπικότητα εκπαιδευτικού	Προσωπικότητα μαθητών	Επιδόσεις μαθητών	Κλίμα τάξης
Εκπαιδ.1						
Εκπαιδ.2					✓	
Εκπαιδ.3						
Εκπαιδ.4	✓	✓				✓
Εκπαιδ.5	✓	✓	✓	✓		
Εκπαιδ.6	✓	✓	✓	✓		
Εκπαιδ.7	✓	✓	✓	✓	✓	
Εκπαιδ.8	✓	✓	✓	✓	✓	
Εκπαιδ.9	✓	✓	✓	✓	✓	
Εκπαιδ.10						

	Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών	Σύγκριση με συναδέλφους	Επίτευξη στόχων	Ικανότητα διαχείρισης Τάξης	Κριτήρια από ειδικούς φορείς	Σεμινάρια/Επιμορφωτικά προγράμματα
Εκπαιδ.1					✓	
Εκπαιδ.2		✓	✓			
Εκπαιδ.3						✓
Εκπαιδ.4	✓					
Εκπαιδ.5						
Εκπαιδ.6				✓		
Εκπαιδ.7				✓		
Εκπαιδ.8				✓		
Εκπαιδ.9						
Εκπαιδ.10						

Έτσι πιο αναλυτικά , ο εκπαιδευτικός 1 πιστεύει ότι τα κριτήρια θα πρέπει να προσδιορίζονται από ειδικούς φορείς του Υπουργείου Παιδείας ,οι οποίοι έχουν υπάρξει και αυτοί δάσκαλοι και έτσι έχουν εμπειρία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία . Θα πρέπει οι φορείς αυτοί , συνεχίζει, να χρησιμοποιούν σαφή και αντικειμενικά κριτήρια , τα οποία θα είναι εύκολα προσδιορίσιμα. Ο εκπαιδευτικός 1 κλείνει λέγοντας ότι δεν έχουν προσδιοριστεί ακόμη τα σωστά κριτήρια ,ώστε να μπορεί να γίνει θεμιτή και σωστή η αξιολόγηση.

Ο εκπαιδευτικός 2 θεωρεί ότι βασικά κριτήρια για την σωστή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ,οι επιδόσεις των μαθητών του, η σύγκριση του έργου του με τη σύγκριση του έργου άλλων συναδέλφων του και η αίσθηση της ικανοποίησης , την οποία αυτός νιώθει όταν καταφέρνει να πετύχει τους στόχους που είχε εξαρχής θέσει .Ο εκπαιδευτικός 3 θεωρεί ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του τα χρόνια προϋπηρεσίας του , τα σεμινάρια που έχει παρακολουθήσει αλλά και κάποια πολιτιστικά προγράμματα στα οποία , ο ίδιος είχε συμμετάσχει στο παρελθόν.

Ο εκπαιδευτικός 4 πιστεύει ότι για τη σωστή αξιολόγηση του βασικό ρόλο θα πρέπει να παίζουν οι γνώσεις του , το αν έχει μεταδοτικότητα και εξηγεί καλά τα μαθήματα στους μαθητές του , η σχέση που έχει με τους μαθητές του διότι οι μαθητές είναι οι αποδέκτες του έργου και θα πρέπει να επικρατούν καλές σχέσεις ανάμεσά τους και τέλος το κλίμα που επικρατεί στην τάξη , το οποίο είναι άμεσα συνυφασμένο με τη σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Οι εκπαιδευτικοί 5 και 6 έχουν θέσει σχεδόν τα ίδια κριτήρια για τη σωστή αξιολόγησή τους . Έτσι οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν αναγκαία κριτήρια για την αξιολόγησή τους , τη μεταδοτικότητα τους , τις γνώσεις τους, τη προσωπικότητά τους και τη προσωπικότητα των μαθητών τους .

Ο εκπαιδευτικός 6 θεώρησε αναγκαίο ακόμη ένα κριτήριο , την ικανότητά του να διαχειρίζεται τη τάξη, διότι αν δεν επικρατεί το κατάλληλο κλίμα στη τάξη , όσο καλοί και να είναι οι μαθητές δε κερδίζουν αυτά που θα κέρδιζαν αν το κλίμα ήταν καταλληλότερο .Οι εκπαιδευτικοί 7 και 8 θεωρούν τις γνώσεις τους ,τη μεταδοτικότητά τους ,τις ιδιαιτερότητες και τις επιδόσεις των μαθητών τους καθώς και την ικανότητα διαχείρισης της τάξης , βασικά κριτήρια για τη σωστή αξιολόγησή τους. Ο εκπαιδευτικός 9 αναφέρει τις γνώσεις του εκπαιδευτικού , τη προσωπικότητα του , τη μεταδοτικότητα του , τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του και τις επιδόσεις τους ως κριτήρια για την αξιολόγηση του. Επίσης προσθέτει ως δευτερεύοντα

κριτήρια , τη συνέπεια του εκπαιδευτικού , τη προθυμία του για μάθημα αλλά και των σωστό προγραμματισμό της διδασκαλίας του. Τέλος ο εκπαιδευτικός 10 αναφέρει ότι η αξιολόγηση του μπορεί να γίνει από τον ίδιο και οι ανώτεροι του Υπουργείου Παιδείας ας θέσουν σαφή και αντικειμενικά κριτήρια.

Σε επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας κλήθηκαν να πουν τι γνώμη έχουν για την αξιολόγηση τους από τους μαθητές τους, αν δηλαδή κατά τη γνώμη τους είναι απαραίτητη και χρήσιμη μία τέτοιου είδους διαδικασία ή και ακόμη εάν έχουν επιχειρήσει να αξιολογηθούν από τους μαθητές τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (8 στους 10) θεώρησαν την αξιολόγηση από τους μαθητές τους μία χρήσιμη διαδικασία. Ένας από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας τη θεώρησε άσκοπη , ενώ ένας άλλος ανέφερε ότι δεν έχει αξιολογηθεί από τους μαθητές του αλλά τη θεωρεί μία χρήσιμη και δημιουργική διαδικασία

Πίνακας με απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους.

	ΧΡΗΣΙΜΗ	ΑΣΚΟΠΗ	ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΕΙ
Εκπαιδευτικός 1			✓
Εκπαιδευτικός 2	✓		
Εκπαιδευτικός 3	✓		
Εκπαιδευτικός 4	✓		
Εκπαιδευτικός 5	✓		
Εκπαιδευτικός 6	✓		
Εκπαιδευτικός 7	✓		
Εκπαιδευτικός 8	✓		
Εκπαιδευτικός 9	✓		
Εκπαιδευτικός 10		✓	

Πιο αναλυτικά ο εκπαιδευτικός 1 ανέφερε ότι δεν έχει αξιολογηθεί ποτέ από τους μαθητές του παρόλο που βρίσκεται αρκετά χρόνια (14 χρόνια) στα σχολεία. Ωστόσο συνεχίζει λέγοντας ότι θα ήθελε να αξιολογηθεί και ότι έχει σκοπό να το επιχειρήσει άμεσα ,καθώς το θεωρεί αρκετά ωφέλιμο. Όταν στη συνέχεια του τέθηκε το ερώτημα,

αφού λοιπόν θεωρεί χρήσιμη την αξιολόγηση από τους μαθητές του γιατί δεν την έχει πραγματοποιήσει, εκείνος απάντησε ότι δε του είχε δοθεί η ευκαιρία και ότι δεν είχε χρόνο για να οργανώσει μία τέτοια δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι η αξιολόγησή του από τους μαθητές του πραγματοποιείται καθημερινά και ότι οι επιδόσεις τους και οι αντιδράσεις τους ,οδηγούν τον ίδιο σε αυτοαξιολόγησή ,προκειμένου να γίνεται καλύτερος και πιο αποδεκτός από τους μαθητές του .

Ο εκπαιδευτικός 3 τονίζει ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές του είναι ιδιαίτερα χρήσιμη .Το ίδιο πιστεύει και ο εκπαιδευτικός 4 προσθέτοντας ότι η αξιολόγηση εκτός του ότι είναι χρήσιμη αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο στο να εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί σε σημεία που χρήζουν βελτίωσης και που ίσως δε τα θεωρούσαν σημαντικά. Ο εκπαιδευτικός 5 υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές είναι χρήσιμη , διότι βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γίνονται καλύτεροι και να εστιάζουν σε σημεία που μπορεί για αυτούς να φαίνονται βατά ,αλλά τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν.

Ο εκπαιδευτικός 6 αναφέρει ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές είναι πολύ χρήσιμη και αντικειμενική. Συνεχίζει , λέγοντας χαρακτηριστικά *«τα παιδιά είναι τα άτομα με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή και η κρίση τους είναι απαραίτητη»*. Ο εκπαιδευτικός 7 τονίζει ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές είναι πολύτιμη και πολύ βοηθητική , ενώ και για τον εκπαιδευτικό 8 η αξιολόγηση από τους μαθητές του είναι πολύ σημαντική καθώς τον βοηθάει να βελτιώνεται. Το ίδιο πιστεύει και ο εκπαιδευτικός 9 καθώς αναφέρει ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές του είναι μια διαδικασία η οποία μόνο θετικά μπορεί να προσθέσει στον εκπαιδευτικό.

Τέλος ο εκπαιδευτικός 10 θεωρεί εντελώς άσκοπη την αξιολόγηση από τους μαθητές του διότι πιστεύει ότι οι επιδόσεις των μαθητών λειτουργούν ως αξιολόγηση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Συνεχίζει αναφέροντας ότι κάθε μορφή αξιολόγησης της εκπαίδευσης είτε αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς είτε σε μαθητές γίνεται με λανθασμένο τρόπο στην Ελλάδα. Επιπλέον ο ίδιος αναφέρει ότι δε θεωρεί τους μαθητές του δημοτικού σχολείου ικανούς και αντικειμενικούς για να αξιολογήσουν τους δασκάλους τους, λόγω ηλικίας και ανωριμότητας.

Στο ίδιο θεματικό πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους , κινήθηκαν και οι επόμενες δύο ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Έτσι στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχουν

αξιολογηθεί από τους μαθητές τους ,κατά τη διάρκεια των εργασιακών τους χρόνων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ,φάνηκε ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας , έχουν θέσει σε διαδικασία αξιολόγησης των ίδιων ,τους μαθητές τους.

Πίνακας που δείχνει αν έχουν ή όχι αξιολογηθεί οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Εκπαιδευτικός 1		✓
Εκπαιδευτικός 2	✓	
Εκπαιδευτικός 3	✓	
Εκπαιδευτικός 4		✓
Εκπαιδευτικός 5	✓	
Εκπαιδευτικός 6		✓
Εκπαιδευτικός 7	✓	
Εκπαιδευτικός 8	✓	
Εκπαιδευτικός 9	✓	
Εκπαιδευτικός 10		✓

Αναλυτικά λοιπόν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (6 στους 10, οι εκπ.2,3,5,7,8,9) ανέφεραν ότι έχουν αξιολογηθεί από τους μαθητές τους ,κατά τη διάρκεια των εργασιακών τους χρόνων. Τέσσερις στους 10 εκπαιδευτικούς (οι εκπ.1,4,6,10), είπαν ότι δεν έχουν αξιολογηθεί από τους μαθητές τους , ωστόσο οι

τρεις από τους τέσσερις(ο εκπ.1, ο εκπ.4 και ο εκπ.6), ανέφεραν ότι παρόλο που δεν το έχουν κάνει, τη θεωρούν μία διαδικασία πολύ εποικοδομητική και χρήσιμη και θα ήθελαν να τη δοκιμάσουν. Ο εκπαιδευτικός 10 αναφέρει ότι δεν έχει αξιολογηθεί από τους μαθητές του διότι δε θεωρεί ότι οι μαθητές του είναι ικανοί να τον αξιολογήσουν.

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους. Η ερώτηση αυτή αποτελεί υπο-ερώτημα της παραπάνω ερώτησης. Σε αυτή την ερώτηση, όσοι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας απάντησαν θετικά στη παραπάνω ερώτηση και δήλωσαν ότι έχουν αξιολογηθεί από τους μαθητές τους, θα πρέπει να περιγράψουν με ποιο τρόπο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί 2,3, 5,7,8,9 δήλωσαν ότι έχουν αξιολογηθεί από τους μαθητές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί 1,4,6 και 10 δήλωσαν ότι δεν έχουν αξιολογηθεί.

Πίνακας με τις διάφορες μορφές που έγινε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές σας

	Επιδόσεις και Αντιδράσεις μαθητών	Μυστική ψηφοφορία	Ερωτηματολόγια	Κοινή συζήτηση στη τάξη	Ανώνυμο ,προσωπικό σκέφτομαι και γράφω μαθητών
Εκπαιδευτικός 2	✓				
Εκπαιδευτικός 3		✓			
Εκπαιδευτικός 5			✓		
Εκπαιδευτικός 7				✓	
Εκπαιδευτικός 8					✓
Εκπαιδευτικός 9				✓	

Πιο αναλυτικά ο εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές του είναι καθημερινή. Οι αντιδράσεις τους και οι επιδόσεις τους οδηγούν τον ίδιο σε αυτοαξιολόγησή. Ο ίδιος θεωρεί τις επιδόσεις των μαθητών του αλλά και τη στάση τους απέναντι στο μάθημα μία μορφή αξιολόγησης, τόσο των ίδιων των παιδιών μέσω των επιδόσεών τους, όσο και της δικής του αξιολόγησης μέσω των αντιδράσεων των παιδιών απέναντι στο μάθημα, διότι θεωρεί δική του ευθύνη εάν τα παιδιά δεν έχουν όρεξη για μάθημα, καθώς πρέπει να βρίσκει τρόπους για να κεντρίζει τον ενδιαφέρον και τη προσοχή των μαθητών του. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός 3 δηλώνει ότι έχει αξιολογηθεί από τους μαθητές του με μυστική ψηφοφορία, κατά την οποία οι μαθητές έγραφαν ανώνυμα σχόλια για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Ο εκπαιδευτικός 5 αναφέρει ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές του έγινε με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, στα οποία οι μαθητές αξιολογούσαν σε κλίμακα διαβάθμισης τα σχολικά μαθήματα με βάση τη προτίμησή τους αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Του φάνηκε πολύ χρήσιμη διαδικασία και τον βοήθησε στο να αναδιαρθρώσει και να βελτιώσει τη διδασκαλία του και να έρθει μέσω της διδασκαλίας του πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών του, διότι προσέγγιζε θέματα που με βάση το ερωτηματολόγιο είχαν ενδιαφέρον για τους περισσότερους από τους μαθητές του.

Οι εκπαιδευτικοί 7 και 9 προτιμούν να συζητούν με τους μαθητές τους για το πώς τους φάνηκε το μάθημα, τι θα ήθελαν να αλλάξουν στο τρόπο διδασκαλίας του δασκάλου τους, τι δε καταλαβαίνουν και άλλες ερωτήσεις τέτοιου είδους που βοηθάν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τυχόν λάθη τους ή ακόμη και να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Τέλος ο εκπαιδευτικός 8, κάθε Παρασκευή λέει στους μαθητές του, να γράφουν τι κέρδισαν, όσον αφορά τις γνώσεις τους αυτή την εβδομάδα, τι τους δυσκόλεψε και τι έχουν να προτείνουν στο δάσκαλο τους να κάνει, προκειμένου να γίνει καλύτερος και να εξηγήσει καλύτερα στους μαθητές του ή και ακόμη τι λάθη παρατήρησαν οι μαθητές του στον δάσκαλό τους. Κάθε φορά προσπαθεί να διορθώνει αυτά που του επισυνάπτουν οι μαθητές του, όπως για παράδειγμα ότι λέει πολύ γρήγορα το μάθημα ή ότι βάζει πολλές ασκήσεις.

Τέλος θέλοντας να καταλάβουμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους σημαντική για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ,τους ρωτήσαμε σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση από τους μαθητές τους , μπορεί να αποτιμήσει το έργο τους στο σύνολό του. Πέντε λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι η εσωτερική αξιολόγηση από τους μαθητές τους *δε μπορεί ν αποτιμήσει το έργο τους* στο σύνολό του. Ένας από τους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι η εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους *μπορεί να αποτιμήσει το έργο τους* στο σύνολό του , ενώ τέσσερις στους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους *μπορεί να αποτιμήσει το έργο τους σε ορισμένο βαθμό*.

Πίνακας με απόψεις εκπαιδευτικών για τον «βαθμό» αποτίμησης του έργου τους , από τους μαθητές τους.

	Μπορεί να αποτιμήσει	ΔΕΝ Μπορεί να αποτιμήσει	Μπορεί να αποτιμήσει σε Ορισμένο βαθμό
Εκπαιδευτικός 1		✓	
Εκπαιδευτικός 2	✓		
Εκπαιδευτικός 3			✓
Εκπαιδευτικός 4		✓	
Εκπαιδευτικός 5		✓	
Εκπαιδευτικός 6		✓	
Εκπαιδευτικός 7			✓
Εκπαιδευτικός 8			✓
Εκπαιδευτικός 9			✓
Εκπαιδευτικός 10		✓	

Πιο αναλυτικά ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί ωφέλιμη την εσωτερική αξιολόγηση από τους μαθητές του, ωστόσο δε πιστεύει ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές είναι ικανή να αποτιμήσει το έργο του εκπαιδευτικού στο σύνολο του ,καθώς τα κριτήρια δεν είναι σαφή και αντικειμενικά, επίσης θεωρεί ότι οι μαθητές δεν έχουν την επαρκή ωριμότητα για να κάνουν κάτι τέτοιο. Ο εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι η αποτίμηση του έργου του από τους μαθητές του , μπορεί να γίνει στο σύνολό του ,όμως μετά από αρκετό χρονικό διάστημα ,ίσως όταν δε θα είναι πια μαθητές του.

Ο εκπαιδευτικός 3 αναφέρει ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές του μπορεί να αποτιμήσει το έργο του σε αρκετά μεγάλο βαθμό αλλά όχι απόλυτα αντιπροσωπευτικό καθώς οι μαθητές επηρεάζονται και κρίνουν το δάσκαλό τους ανάλογα με το αν τον συμπαθούν ή όχι. Και τα κριτήρια σε αυτή τη περίπτωση δεν είναι αντικειμενικά καθώς κάποιοι από τους μαθητές δε συμπαθούν το δάσκαλό τους , γιατί για παράδειγμα θεωρούν ότι τους βάζει πολλές ασκήσεις. Ο εκπαιδευτικός 4 θεωρεί δύσκολο να αποτιμηθεί το έργο των εκπαιδευτικών στο σύνολό του , μέσα από την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους , διότι τα παιδιά επηρεάζονται από τη συμπάθεια και όχι από το έργο και τη προσπάθεια αλλά και την ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Ο εκπαιδευτικός 5 αναφέρει ότι δεν είναι εύκολο να αποτιμήσουν οι μαθητές το έργο ενός εκπαιδευτικού στο σύνολό του, γιατί μπορεί να επηρεαστούν από το κλίμα της τάξης και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης, το ίδιο πιστεύει και ο εκπαιδευτικός 6 αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι πολλές φορές οι μαθητές επηρεάζονται από το συναισθηματικό δεσμό με τον εκπαιδευτικό τους. Ο εκπαιδευτικός 7 από την άλλη, θεωρεί ότι η εσωτερική αξιολόγηση από τους μαθητές του , μπορεί να αποτιμήσει το έργο του σε πολύ μεγάλο βαθμό ,διότι τα παιδιά είναι οι αποδέκτες της προσπάθειας που πραγματοποιεί καθημερινά μέσα στην αίθουσα. Ο εκπαιδευτικός 8 πιστεύει ότι η αξιολόγηση των μαθητών στους δασκάλους τους μπορεί να αποτιμήσει το έργο τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό .

Παρόλα αυτά εμπλέκονται και συναισθηματικοί παράγοντες. Ο εκπαιδευτικός 9 τονίζει ότι σε αρκετά μεγάλο βαθμό μπορεί να αποτιμηθεί το έργο των εκπαιδευτικών στο σύνολό του ,μέσω της αξιολόγησής τους από τους μαθητές τους , ωστόσο δε μπορεί η αποτίμηση να είναι πλήρης καθώς οι μαθητές δυσχεραίνονται με κάποια

μαθήματα που δε συμπαθούν , λόγω δυσκολίας ασκήσεων κ.α . Για το λόγω αυτό δε μπορούν οι μαθητές να είναι απόλυτα αντικειμενικοί όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους. Τέλος ο εκπαιδευτικός 10 δε θεωρεί ωφέλιμη την εσωτερική αξιολόγηση από τους μαθητές του ,γιατί τα κριτήρια τους δεν είναι αντικειμενικά καθώς τα παιδιά δε διαθέτουν την κατάλληλη ωριμότητα για να κρίνουν το δάσκαλό τους.

Δ. Συμπεράσματα Έρευνας

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω στα αποτελέσματα και σε σχέση με τη βιβλιογραφία διαφαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κυμαίνονται θετικά προς την αξιολόγηση τους προσδίδοντας στη διαδικασία αυτή αρκετά προτερήματα και θετικά. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το βασικό θετικό της αξιολόγησης είναι η βελτίωση. Ακριβώς σε αυτό συμφωνούν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της δικής μας έρευνας. Η βελτίωση αυτή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σχετίζεται με όλο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και μεμονωμένα, δηλαδή μπορεί μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο, το μαθησιακό αποτέλεσμα, ο ίδιος ο μαθητής όπως και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Η βελτίωση των εκπαιδευτικών, λόγω της αξιολόγησης, είναι απόρροια της υπευθυνότητας και της αποδοτικότητας που είναι αναγκαίο να επιδείξει ο εκπαιδευτικός καθώς αξιολογείται. Ωστόσο, διαφαίνεται πως η αξιολόγηση κάνει τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους, να αναζητούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές ,να είναι πιο αποδοτικοί, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να επιμορφώνονται. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν αναφέρθηκαν στο κύρος το οποίο προσδίδει στους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση τους, ωστόσο στη βιβλιογραφία αναφέρεται και μάλιστα συχνά. Ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης είναι ένα σημαντικό στοιχείο της αφού μπορεί να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχει συμβουλές. Παράλληλα, στο σύνολό της η αξιολόγηση, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι μια διαδικασία επικοινωνιακή η οποία μπορεί να προσδιορίσει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και με τις σωστές

ενέργειες των αρμόδιων φορέων να τις εξαλείψει, προσφέροντας έτσι περισσότερη ποιότητα σε αυτήν.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως όταν η αξιολόγηση δεν γίνεται με αντικειμενικότητα και αξιοκρατικά όλα τα θετικά της στοιχεία αναιρούνται και το μόνο που μπορεί να προσφέρει είναι άγχος και ανασφάλεια στους ίδιους. Ακριβώς και σε αυτό αντιτίθενται όσον αφορά την αξιολόγησή τους. Όπως δηλώνουν και οι ίδιοι δεν είναι μια γενικότερη αντίθεση σε κάθε μορφή αξιολόγησης αλλά στην αξιολόγηση της οποίας ο χαρακτήρας δεν είναι ανατροφοδοτικός αλλά χαρακτήρας τιμωρίας και καταδίκης. Φαίνεται να πιστεύουν πως η αξιολόγηση δεν είναι αντικειμενική διαδικασία και τονίζουν ότι πρέπει να απουσιάζουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης «οι πελατειακές σχέσεις» οι οποίες υπάρχουν και κυριαρχούν στην ελληνική κοινωνία. Υποστηρίζουν πως αν δεν υπάρξει αξιοκρατία η όλη διαδικασία της αξιολόγησης δεν οδηγεί πουθενά αλλά σε έναν φαύλο κύκλο.

Στα αρνητικά της αξιολόγησης συγκαταλέγουν τον περιορισμό της ατομικής υπευθυνότητάς τους, της δράσης τους, της δημιουργικότητάς τους αλλά και την χειραγώγησή τους. Γενικότερα διαφαίνεται πως η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προέρχεται από την αντίληψη πως αυτή θα γίνεται με έναν παρεμβατικό και ελεγκτικό τρόπο, όπως τα χρόνια του επιθεωρητισμού. Σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία η οποία τονίζει πως απουσιάζει η κουλτούρα της αξιολόγησης στην Ελλάδα διαφαίνεται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας πως η ύπαρξη της αξιολόγησης θεωρείται σημαντική και πως τα θετικά της είναι πολλά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιος θα αξιολογεί θεωρούν πως ο φορέας αυτός πρέπει να είναι ειδικός και συγκροτημένος διακομματικά. Επίσης, όπως υποστηρίζουν και αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας οι αξιολογητές είναι αναγκαίο να είναι ειδικευμένοι και να έχουν περάσει από τον χώρο της εκπαίδευσης ώστε να γνωρίζουν τα προτερήματα και τα ελαττώματα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και τι είναι δυνατόν να αλλάξει σε αυτό. Για τους εκπαιδευτικούς τα κριτήρια της αξιολόγησης τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την ορθότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης καθώς επίσης θεωρούν πως πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή κατά την επιλογή τους. Πιστεύουν πως ως κριτήρια θα ήταν σωστό να τεθούν η επιμόρφωσή τους, η επίδοση των μαθητών τους,

οι διδακτικές προσεγγίσεις τους, οι επίτευξη των στόχων τους, η επιστημονική τους κατάρτιση, οι επικοινωνιακές σχέσεις που έχουν με τους μαθητές τους αλλά και οι σχέσεις και οι απόψεις των συναδέλφων τους και του διευθυντή. Ωστόσο, θεωρούν πως η εφαρμογή τους είναι δύσκολη για αυτό και πρέπει να γίνεται από καταρτισμένους φορείς οι οποίοι θα είναι σε θέση να λάβουν υπόψη τους πολλά , παραδείγματος χάρη την ύπαρξη μετρήσιμων ή μη κριτηρίων τα οποία να δέχονται περιγραφή ώστε να αποφευχθούν παραλείψεις ή λάθη κατά την αξιολόγηση.

Όσον αφορά το επόμενο βασικό ερώτημα της έρευνας , το οποίο σχετίζεται με την άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους , φαίνεται ότι αρκετοί είναι αυτοί ,οι οποίοι έχουν ζητήσει από τους μαθητές τους να αξιολογήσουν το έργο τους. Συνήθως τους ζητούν με διάφορους τρόπους όπως για παράδειγμα μέσω ερωτηματολογίων , μέσω μυστικής ψηφοφορίας είτε μέσω σημειωμάτων ή μικρού μήκους εκθέσεων , να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με το μάθημα.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι το έργο τους αξιολογείται καθημερινά από τους μαθητές τους μέσω των επιδόσεων και των στάσεων – αντιδράσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα. Παράλληλα κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς προτιμούν να συζητούν με τους μαθητές τους , για το πώς κύλησε το μάθημα και τι θα ήθελαν οι μαθητές να αλλάξουν στη διαδικασία του μαθήματος. Αυτό το κάνουν με προοπτική να διορθώσουν τυχόν λάθη και αδυναμίες της διδασκαλίας τους και να προσπαθήσουν να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές τους. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται αρκετά για την γνώμη των μαθητών τους και για την απήχηση που έχει η διδασκαλία τους από τους ίδιους τους μαθητές τους.

Οι ίδιοι οι μαθητές είναι οι βασικοί αποδέκτες του έργου των εκπαιδευτικών και εκείνων η γνώμη και η άποψη θα έπρεπε να αποτελεί βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά είναι πολλοί οι παράγοντες που θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους. Σύμφωνα με τους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας , τα παιδιά του δημοτικού σχολείου , είναι μικρά σε ηλικία για να μπου σε μια τέτοια διαδικασία και πάνω απ όλα να είναι αντικειμενικά στην κριτική-αξιολόγηση που θα πραγματοποιήσουν για το έργο των εκπαιδευτικών τους. Τα

παιδιά δεν είναι ικανά να αξιολογήσουν τη διδασκαλία , τα εποπτικά μέσα , τη μέθοδο διδασκαλίας και όλη τη προσπάθεια που έχει πραγματοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να φέρει εις πέρας μία διδακτική ώρα. Οι μαθητές ενδέχεται να αξιολογήσουν αρνητικά έναν δάσκαλο τους , επειδή για παράδειγμα είναι αυστηρός ή επειδή τους βάζει ασκήσεις για το σπίτι ή επειδή τους εξετάζει συχνά. Επιπλέον οι μαθητές μπορεί να μη προτιμούν κάποιο από τα μαθήματα και για τον λόγο αυτό , να έχουν αρνητική στάση απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα αυτό, ακριβώς επειδή το μάθημα αυτό δεν ανήκει στα δικά του ενδιαφέροντα. Γνωρίζουμε ότι ο κάθε μαθητής είναι μία ξεχωριστή , μοναδική και ιδιαίτερη προσωπικότητα. Δεν έχουν όλοι οι μαθητές τα ίδια ενδιαφέροντα, τα ίδια κίνητρα και τις ίδιες κλίσεις.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού) θα μπορούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό και κάτω από προϋποθέσεις να αξιολογήσουν πιο αντικειμενικά τους εκπαιδευτικούς τους , καθώς έχουν αναπτύξει περισσότερες δεξιότητες απ ό τι τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά, γεγονός που τα καθιστά περισσότερο ικανά για την αντικειμενική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς επιμένουν ότι είναι αρκετά δύσκολο, η αξιολόγηση των μαθητών να αποτιμήσει το έργο τους στο σύνολό του , καθώς τα παιδιά στην ηλικία αυτή δε κρίνουν αντικειμενικά τους εκπαιδευτικούς τους αλλά περισσότερο συναισθηματικά. Αξιολογούν και κρίνουν το δάσκαλό τους ανάλογα με τη συμπάθεια και όχι με τη ποιότητα της διδασκαλίας Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας , οι μαθητές επηρεάζονται από το συναισθηματικό δέσιμο που έχουν με τον εκπαιδευτικό τους και έτσι δε μπορούν να κρίνουν αντικειμενικά

Ωστόσο υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους μπορεί να αποτιμήσει το έργο τους στο σύνολό του , έως ένα βαθμό , διότι τα παιδιά είναι οι αποδέκτες της προσπάθειας που πραγματοποιεί καθημερινά ο εκπαιδευτικός. Επιπρόσθετα και η εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους είναι σύμφωνα με τη δική τους άποψη μία περίπλοκη διαδικασία. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου , επειδή ακριβώς βρίσκονται σε μικρή ηλικία επηρεάζονται περισσότερο από το συναισθηματικό δέσιμο που έχουν με τον δάσκαλο της τάξης τους και δε μπορούν να κρίνουν αντικειμενικά το έργο του. Για αυτό το λόγο κυρίως οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών ,δε μπορεί να αποτιμήσει το έργο των εκπαιδευτικών στο σύνολό του. Ωστόσο είναι αρκετά χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς η άποψη των μαθητών τους για τη διδασκαλία τους, οπότε η αξιολόγηση αυτή θα μπορούσε να έχει άτυπο χαρακτήρα και να γίνεται καθαρά και μόνο για την αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών , αλλά και για τη βελτίωση του κλίματος της τάξης και της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του.

Καταληκτικά, συμπεραίνεται πως η αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντική, μπορεί να προσφέρει θετικά στοιχεία όχι μόνο στο ατομικό τους επίπεδο αλλά σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο μέσω της αξιολόγησης μπορεί να αναδιαρθρωθεί και να απαλλαγθεί από τις αδυναμίες του. Ωστόσο, όπως υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί, για να διατελέσει αυτόν τον ρόλο της είναι αναγκαίο αρχικά να απαλλαγθεί από κάθε είδους κομματικότητα και εν συνεχεία να χαρακτηριστεί για την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία της.

Σημαντικό επίσης για τους εκπαιδευτικούς είναι ο χαρακτήρας της αξιολόγησης να είναι ανατροφοδοτικός και όχι παρεμβατικός ή ελεγκτικός. Μεγάλη σημασία για τους ίδιους έχει η αξιολόγηση να γίνεται από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα θέτουν κριτήρια τα οποία θα είναι εύκολα εφαρμόσιμα αλλά και μετρήσιμα καθώς επίσης να δέχονται περιγραφή. Γενικότερα θεωρούν πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα δύσκολο έργο αλλά με τη σωστή αντιμετώπιση και οργάνωση των αρμόδιων φορέων μπορεί να καταστεί μια αξιοσημείωτη διαδικασία για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

E. Προτάσεις και Αναστοχασμός Ερευνητή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό τομέα της εκπαίδευσης αφού όπως αναφέραμε και παραπάνω μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητά της. Οι έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι κατά καιρούς αρκετές αλλά διαφοροποιούνται λόγω των συχνών μεταρρυθμίσεων στα αντίστοιχα νομοσχέδια. Για αυτόν τον λόγο θα ήταν καλό να μελετηθούν εκτενέστερα και

συγκεκριμένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αντίστοιχο νομοσχέδιο και όχι συγκεντρωτικά. Επίσης, ως πρόταση για περισσότερο διερεύνηση του θέματος θα μπορούσε να ήταν η αξιοποίηση μεγαλύτερου δείγματος αλλά και περισσότερων ερευνητικών εργαλείων, παραδείγματος χάρη ερωτηματολογίου, ώστε να μπορέσει να υπάρξουν και ποιοτικά αλλά και ποσοτικά δεδομένα. Παράλληλα, η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να φέρει χρήσιμα δεδομένα για τη στάση των εκπαιδευτικών προς την αξιολόγηση ανάλογα τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Οι περαιτέρω έρευνες σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση τους είναι σημαντικές αφού όπως υποστηρίζει και ο Μακρίδης (1997) ενισχύουν το αίσθημα της υπευθυνότητας και της ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Ως περαιτέρω ιδέα θα μπορούσε να προταθεί κατά την κατάρτιση και υλοποίηση των ρυθμίσεων του νομοσχεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης να ληφθούν υπόψη οι ιδέες, οι απόψεις και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών.

ΣΤ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση:

Αθανασιάδης, Χ.(2002) «Αξιολόγηση και αποσυγκέντρωση. Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ολοκληρώθηκε». Περιλαμβάνεται στο: Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ. «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί», Εκδ.Σαββάλας, σελ. 279-288. Αθήνα.

Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Προβλήματα και Προοπτικές*. Στο Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας, Ιωάννινα 12-15/5/2006.

Αναστασίου, Μ. (2014). *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και του Έργου τους: Νομοθετικό Πλαίσιο και Αντιδράσεις*. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, σελ. 63-75, 2014.

Ανδρέου, Α. (1999): *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύννορα – Α.Α Λιβάνη.

Αραμπατζής, Δ. (2002). *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης- Τα Εκπαιδευτικά*. 63-64, 190-193.

Βεργίδης, Δ. (2001): *Η Συμβολή της Αξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Πως*; Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βέρδης, Α. (2001): *Αξιολόγηση. Εκπαιδευτικό Έργο. Ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και Συσχετίσεις στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πως*; Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βρασιδάς, Χ. (2014).*Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Εκδόσεις Cardet Press. Λευκωσία 2014.

Γκότοβος, Θ. (1984): *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998): *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Β΄. Η Αξιολόγηση του Μαθητή (Ε' εκδ.)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Πέμπτη Έκδοση Ανανεωμένη. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δ.Ο.Ε.,(1993). *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου-Στελέχη Εκπαίδευσης –Αξιολόγηση μαθητή*. Αντλήθηκε από <http://www.doe.gr>.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8.

Ηλίου Μ. (1991): *Βήματα εμπρος βήματα πίσω: θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης*, πορεία. Αθήνα

Καββαδίας, Γ. & Τσιριγιώτης, Θ. (1997). *Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 47, 26-32

Καββαδίας, Γ.(2002) «Ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Περιλαμβάνεται στο: Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ. «*Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί*», Εκδ.Σαββάλας, σελ. 173-186. Αθήνα .

Κασιμάτη, Αι., Γιαλαμάς, Β. (2000). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2017 από το Διαδίκτυο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>

Κασσωτάκης, Μ. (1992): *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2005): *Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Στο Κοσμίδου- Hardy , Χ (επιμ) *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα , σσ 64-81.

Καψάλης, Α., (1993). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Art of text: Θεσσαλονίκη.

Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης Α.Γ., (2004), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καψάλης Α. & Χανιωτάκης Ν. (2011): *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η Αξιολόγηση, ο Εκπαιδευτικός και το Εκπαιδευτικό Έργο από την Οπτική της Παιδαγωγικής Λογικής και της Επικρατούσας Δυσπιστίας*. Αναρτήθηκε 13 Μαρτίου 2017 από το Διαδίκτυο : <https://xeneglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/>

Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α., (2010). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., Συρίου, Ι. (2009). *Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 180-194.

Μακρίδης , Γ.; Γρηγορίου, Γ.; Χανδριώτης, Δ. (2000). *Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγησή τους: Παγκύπρια Έρευνα*. Πρακτικά 17ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας. Αθήνα, 525-538.

Ματθαίου, Δ. (2006). *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*. 7, 9 -11. Σημείωμα του εκδότη.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Ευρήματα Ερωτηματολογίου για την Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2017 από το Διαδίκτυο: <http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/12-11-2012-eyrimata-diavouleysis.xls>

Μπαλάσκας Κ. (1992): *Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικού Έργου: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ

Μπαλωμένου, Α. & Διπλάρη, Χ. (2006). «*Ο Θεσμός της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή-προοπτικές*». *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου*. Στο Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, Ιωάννινα, 12-15/5/2006

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

Παπαδημητρακόπουλος, Β., Τόκας, Δ. (2006). *Διαμόρφωση ποιοτικών δεικτών για μια εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων*. Στο Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας, Ιωάννινα 12-15/5/2006.

Παπακωνσταντίνου Π. (1993): *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Β' έκδοση συμπληρωμένη. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, 11-21. Θεσσαλονίκη.

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

Πασιαρδής, Π. (1994). *Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού*. Νέα Παιδεία, 72, 15-33.

Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτή Άννα και Σαϊτής Χρίστος Αθ.(2012): *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα

Σολομών , I. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. *Virtual School , The Sciences of Education Online* , 1 (3). Αντλήθηκε από <http://web.auth.gr/Virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html>.

Σολομών I. (1999): *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα

Υφαντή, Α. (2001) «Αξιολόγηση και η Πολιτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών», *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, 61-70, Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Φοινικιανάκης, Δ. (2010). *Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 207-228

Χαρακόπουλος Κ.(1998): *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Χαρίσης, Α. (2007). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του Εκπαιδευτικού Έργου – Αξιολόγηση της Σχολικής Μάθησης και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σελ. 159-169. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2017 από το Διαδίκτυο : <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xarisis.pdf>

Oosterhof, A (2010): Πρόλογος. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Από την θεωρία στην πράξη* (σσ5-6). Εκδόσεις ΈΛΛΗΝ.

Ξενόγλωσση:

Azis, A. (2015). Conceptions and Practices of Assessment: a Case of Teachers Representing Improvement Conception. Victoria University of Wellington Wellington, New Zealand.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Νέα Συμπληρωμένη και Αναθεωρημένη Έκδοση)*. Εκδόσεις Μεταίχμιο. Αθήνα 2008.

Davies, B, & Ellison, L (1997). Teachers' perceptions of school quality and effectiveness: improving schools using staff attitude surveys. *International Journal of Educational Management*, 11(5), 222-228.

Faubert, V. (2009) «School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review», OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing

Gowin, D. B., & Millman J.(1980). *Toward reform of program evaluation*. Cronbach, L., Ambron S., Dornbusch, S., Hess, R., Hornik, R., Phillips, D., Walker, D., Weiner, S. Cornell University. .San Francisco: Jossey Bass.

Hendricks, (1998). *Quality Evaluation in School Education, the Netherlands : National Report*. University of Twente. Centre for Applied Research on Education.

MacBeath, J. & McGlynn, A. (2003) *Self-evaluation: What's in it for schools?* London, Routledge

Scriven, M. (1991) *Evaluation Thesaurus (4th ed.)*, Newbury Park, C A., Sage.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Worthen, B. R. & Sanders, J.R., (1973). Educational Evaluation. Theory and Practice.
Ohio: Jones Publishing

Z.Παράρτημα

(Παραδείγματα από την αποβελτίωση δύο από τον δέκα συνεντεύξεων)

1^ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΦΥΛΟ Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ 30

ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2^ο Δημοτικό Σχολείο Τάυρου

ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

ΤΑΞΗ ΣΤ' Δημοτικού

1. Ποια είναι η γνώμη σας για την αξιολόγησή σας;

Θεωρώ ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια χρήσιμη διαδικασία και αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο για να εστιάζουμε σε σημεία που χρίζουν βελτίωσης και που ίσως δεν τα θεωρούσαμε σημαντικά. Μέσω της αξιολόγησης μπορούμε να εντοπίσουμε τις αδυναμίες μας, να τις προσδιορίσουμε και να προσπαθήσουμε να τις διορθώσουμε με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών μας.

2. Τι πιστεύετε ότι εξυπηρετεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Κατά τη γνώμη μου, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί αρχικά τη βελτίωση των ίδιων και εκτενέστερα τη βελτίωση και καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αποδοτική όταν γίνεται από σωστούς φορείς και είναι κατάλληλα οργανωμένη.

3. Θεωρείτε την αξιολόγηση αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

Για κάποιους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαίο κίνητρο για τη δική τους επιμόρφωση, που οδηγεί στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο θέλω να τονίσω ξανά, ότι θα ήταν καλύτερο να γίνεται από αρμόδιους φορείς για να είναι πιο σωστή και αποδοτική.

4. Ποια κριτήρια πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση σας;

Πιστεύω ότι τα κριτήρια πρέπει να προσδιορίζονται από ειδικούς φορείς του Υπουργείου Παιδείας οι οποίοι έχουν υπάρξει κι αυτοί δάσκαλο ,και έτσι έχουν εμπειρία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Θα πρέπει οι φορείς αυτοί να χρησιμοποιούν σαφή και αντικειμενικά κριτήρια τα οποία θα είναι εύκολα προσδιορίσιμα για τους εκπαιδευτικούς.

5. Ποια η γνώμη σας για την αξιολόγησή σας από τους μαθητές σας; Έχετε αξιολογηθεί ποτέ από τους μαθητές σας; Αν ναι, με ποια μορφή έγινε η αξιολόγηση αυτή;

Η αξιολόγηση από τους μαθητές είναι πολύ χρήσιμη και αντικειμενική. Οι μαθητές είναι τα άτομα με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή και η κρίση τους είναι απαραίτητη.

Αν και δεν έχω αξιολογηθεί ‘επίσημα’ από τους μαθητές μου, θεωρώ ότι οι επιδόσεις τους θα μπορούσαν να θεωρηθούν μια μορφή αξιολόγησης.

6. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εσωτερική αξιολόγηση από τους μαθητές σας, μπορεί να αποτιμήσει το έργο σας στο σύνολό του;

Η εσωτερική αξιολόγηση από τους μαθητές μου, μπορεί να αποτιμήσει το έργο μια σε πολύ μεγάλο βαθμό καθώς τα παιδιά είναι αποδέκτες της προσπάθειας που κάνω καθημερινά μέσα στην τάξη. Δεν θεωρώ, ωστόσο ότι είναι μια εύκολη διαδικασία, διότι τα παιδιά μπορεί να επηρεαστούν από το κλίμα της τάξης και της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό.

2^ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΦΥΛΟ Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ 29

ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Δημοτικό Σχολείο Κορισσίων –Περιβολίου , Κέρκυρας

ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8

ΤΑΞΗ Γ΄ Δημοτικού

1. Ποια είναι η γνώμη σας για την αξιολόγησή σας;

Πιστεύω ότι πρέπει να αξιολογούμαστε , γιατί αυτός είναι ένας τρόπος για να βελτιωνόμαστε , να εντοπίζουμε τα λάθη μας και να τα διορθώνουμε. Η αξιολόγηση είναι μία πάρα πολύ χρήσιμη διαδικασία που αν γίνει με τον κατάλληλο τρόπο , μόνο θετικά μπορεί να προσφέρει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

2. Τι πιστεύετε ότι εξυπηρετεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατά τη γνώμη μου ,εξυπηρετεί τη βελτίωση της σχέσης τους με τους μαθητές και της απόδοσής τους μέσα στη τάξη. Επιπλέον βοηθάει στην βελτίωση της αποδοτικότητας των μαθητών καθώς όταν εμείς οι ίδιοι αξιολογούμαστε και εντοπίζουμε τα λάθη μας καλούμαστε να τα διορθώσουμε ,με βασικό σκοπό οι μαθητές μας να γίνονται ολοένα και καλύτεροι.

3. Θεωρείτε την αξιολόγηση αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

Όχι απαραίτητα. Πιστεύω ότι οι γνώσεις και η αποκτώμενη με τα χρόνια εμπειρία είναι εξίσου σημαντικά για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους , παρακολουθώντας ορισμένα σεμινάρια , καθώς έτσι θα γίνονται ολοένα και καλύτεροι και η παρεχόμενη εκπαίδευση ολοένα και θα βελτιώνεται.

4. Ποια κριτήρια πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγησή σας;

Τα κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση μας είναι αρχικά οι γνώσεις μας , η μεταδοτικότητα που διαθέτουμε αλλά και η επικοινωνία που έχουμε με του μαθητές μας. Επιπλέον ένα ακόμη κριτήριο αποτελεί η βελτίωση της επίδοσης όλων των μαθητών μια τάξης. Τέλος τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού καθώς και η ικανότητα διαχείρισης της τάξης του, αποτελούν βασικά κριτήρια για εμένα

5. Ποια η γνώμη σας για την αξιολόγησή σας από τους μαθητές σας; Έχετε αξιολογηθεί ποτέ από τους μαθητές σας; Αν ναι, με ποια μορφή έγινε η αξιολόγηση αυτή;

Η αξιολόγηση από τους μαθητές μου είναι πολύτιμη και πολύ βοηθητική γιατί μας βοηθάει να γινόμαστε καλύτεροι .

Ναι έχω αξιολογηθεί από τους μαθητές μου αρκετές φορές . Η αξιολόγηση έγινε με τη μορφή ερωτηματολογίου και μου φάνηκε πολύ χρήσιμη. Πιο συγκεκριμένα μοίραζα ερωτηματολόγια , τα οποία οι μαθητές έπρεπε να τα απαντήσουν ανώνυμα και τους έθετα ορισμένες ερωτήσεις , σχετικά με το μάθημα αλλά και το πώς κρίνουν το κλίμα που επικρατεί στη στάση , αλλά και το τι θα ήθελαν να αλλάξουν στο μάθημα. Τα ερωτηματολόγια αυτά τα μοίραζα με σκοπό να δω τι αρέσει και τι όχι στους μαθητές μου , ώστε να προσέξω τι θα αλλάξω στη διδασκαλία μου για να γίνει πιο ευχάριστη και προσιτή από τα παιδιά.

6. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εσωτερική αξιολόγηση από τους μαθητές σας, μπορεί να αποτιμήσει το έργο σας στο σύνολό του;

Σύμφωνα με την εμπειρία μου, έχω συμπεράνει ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν είναι ικανά να κρίνουν αντικειμενικά τον δάσκαλό τους , γιατί επηρεάζονται εύκολα από το συναισθηματικό δέσιμο που έχουν αναπτύξει μαζί του. Παρόλα αυτά ίσως και

να μπορούσε να γίνει μία σωστή αξιολόγηση του έργου μου από τους μαθητές μου , έπειτα από κάποια χρόνια , όταν αυτοί πάψουν να είναι μαθητές μου. Παραδείγματος χάρη, όταν θα έχουν περάσει σε μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες , γεγονός που αποδεικνύει ότι έχουν αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και έχουν καλλιεργήσει καλύτερα τη κριτική τους σκέψη άρα θα μπορέσουν να κρίνουν περισσότερο αντικειμενικά το έργο των εκπαιδευτικών τους.