

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

Αδαμάντιος Παπασταμάτης

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, προβάλλεται όλο και πιο έντονα το αίτημα για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (βλ. Δημητρόπουλος 1998, Παλεινοκρασάς κ.ά. 1997, Πασιαρδής 1996, Χάρης 1995, Broadfoot 1996, Solomon 1997). Μέσα στην ατμόσφαιρα αυτή δημοσιεύτηκε το πρόσφατο προεδρικό διάταγμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Π.Δ. 140/20-5-1998 - ΦΕΚ 107Α). Βέβαια, ακόμα και όταν τυπικά δεν υπάρχει αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται καθημερινά στο έργο τους κατά τρόπο άτυπο είτε από τους μαθητές τους είτε από τους σχολικούς συμβούλους είτε από τους προϊσταμένους είτε από τους γονείς είτε από τους συναδέλφους τους είτε από άλλους πολίτες, οι οποίοι άμεσα ή έμμεσα σχετίζονται με το σχολείο και με το έργο το οποίο επιτελείται μέσα σ' αυτό. Ωστόσο, από διάφορες πλευρές τονίζεται η αναγκαιότητα καθιέρωσης και της τυπικής αξιολόγησης, η οποία γίνεται από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές κατά τρόπο συστηματικό και υπεύθυνο.

Από όλους τους παιδαγωγούς (βλ. Δημητρόπουλος 1998, Πασιαρδής 1996, Broadfoot 1996, Kyriacou 1991, 1992) υποστηρίζεται ότι η καθιέρωση της αξιολόγησης είναι απαραίτητη, επειδή με την αξιολόγηση μπορούμε να διαπιστώνουμε αν και σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι. Μπορούμε επίσης, με βάση την αξιολόγηση, να διερευνήσουμε τους λόγους οι οποίοι συνετέλεσαν στην επιτυχία ή την αποτυχία της προσπάθειάς μας, ώστε να πάρουμε τα κατάλληλα διορθωτικά μέτρα. Ο εκπαιδευτικός, εξάλλου, αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεπώς, όπως όλοι οι παράγοντες, πρέπει να αξιολογείται. Θα μπορούσε μάλιστα να δεχτεί κανείς ότι η έλλειψη αξιολόγησης εξυπνοεί και αντίστοιχη μείωση της σημασίας την οποία αποδίδει η πολιτεία στην εκπαίδευση και στο σχολείο (πρβλ. Τρούλης 1989). Εξάλλου, αποτελεί αυτονόητη αρχή η άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αν τα μέτρα μιας μεταρρύθμισης δεν αξιολογούνται, αυτό σημαίνει ότι δεν κρίνονται ως προς το αποτέλεσμα τους αλλά μόνον ως ανυκείμενο πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους (Πα-

λαιοκρασάς κ.ά. 1997).

Το αίτημα για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κερδίζει ακόμα περισσότερο έδαφος εξαιτίας του γεγονότος ότι ζούμε σε μία κοινωνία, στην οποία ο καταναλωτής ολοένα και περισσότερο ενθαρρύνεται να διαλέγει αυτό που θέλει και να πληρώνει αυτά που αγοράζει σε ανταγωνιστικές τιμές. Στο χώρο της εκπαίδευσης αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να “λογοδοτούν” για το έργο που επιτελούν και να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση έναντι λογικού οικονομικού κόστους. Εξάλλου, αφού η πολιτεία υποχρεώνει τα παιδιά να φοιτούν εννέα χρόνια στο σχολείο, έχει καθήκον να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις και να πείθει τους πολίτες ότι τα χρόνια αυτά αξιοποιούνται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Από την άλλη καμία κοινωνία δεν αφήνει χωρίς έλεγχο τον εκπαιδευτικό, τον φορέα μιας τόσο σημαντικής κοινωνικής λειτουργίας, όπως είναι η εκπαίδευση των πολιτών της (Μέντζιου 1999). Στα πλαίσια αυτά τονίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη να αξιολογείται συστηματικά η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με σκοπό να αμείβονται ανάλογα με το διδακτικό έργο που προσφέρουν (πρβλ. Bollington, Hopkins and West 1990). Στη χώρα μας ωστόσο δεν γίνεται αποδεκτή η άποψη αυτή από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και από μερικούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης.

2. Η έννοια της αξιολόγησης

Με την πιο απλή έννοια ως αξιολόγηση θα μπορούσε να οριστεί η διαμόρφωση κρίσης για την ποιότητα ενός έργου ή μίας εργασίας. Επειδή τα κριτήρια των ανθρώπων διαφέρουν, διαφέρουν επίσης και οι κρίσεις τους. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς την ουσία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, σύμφωνα με την πρόσφατη Υπουργική Απόφαση

Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της (ΦΕΚ 189/1998, άρθρο Ι, παρ. Ι).

Σε γενικές γραμμές συμφωνούν με τη διατύπωση αυτή και ειδικοί, οι οποίοι ασχολούνται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (πρβλ. Παπα-

κωνσταντίνου 1993, Πασιαρδής 1996). Από τη διατύπωση της Υπουργικής Απόφασης αλλά και τις απόψεις των ειδικών προκύπτει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν (πρέπει να) περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας, όπως αυτή εκφράζεται με τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών. Η αξιολόγηση, δηλαδή, δεν πρέπει να διερευνά μόνο σε ποιο βαθμό συγκεκριμένοι μαθητές έμαθαν ή δεν έμαθαν μια συγκεκριμένη δέσμη γνώσεων ή απόκτησαν ένα σύνολο δεξιοτήτων, αλλά πρέπει να αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς κ.λπ.).

3. Είδη και μορφές αξιολόγησης

Η βιβλιογραφία η οποία αναφέρεται στα είδη, στις μορφές, στους τρόπους, στα συστήματα, στα μοντέλα και στις μεθόδους αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι πολύ πλούσια. Είναι ευνόητο ότι οι διάφοροι επιστήμονες προτείνουν πολλές και διάφορες ταξινομήσεις και κατηγοριοποιήσεις όλων αυτών των μορφών και τρόπων. Πολύ γνωστή είναι π.χ. η κατηγοριοποίηση σε αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση (Bloom, Hastings and Madaus 1971). Τις καθαρά παιδαγωγικές λειτουργίες ασκεί από τα είδη αυτά κυρίως η διαμορφωτική αξιολόγηση, με την επανατροφοδότηση την οποία προσφέρει στον εκπαιδευτικό. Γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια ενός προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων και πράξεων. Έτσι διαμορφώνει τη διδασκαλία και γι' αυτό ονομάζεται διαμορφωτική.

Η αρχική αξιολόγηση, αντίθετα, σκοπεύει να διαπιστώσει και να διαγνώσει την αφετηριακή κατάσταση, γι' αυτό και ονομάζεται και "διαγνωστική".

Η τελική αξιολόγηση, τέλος, πραγματοποιείται ύστερα από την ολοκλήρωση ενός προγράμματος ή την περάτωση ενός κύκλου και αποσκοπεί στον τελικό έλεγχο της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η μορφή αυτή οδηγεί στη βαθμολογία της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Εξίσου βέβαια ποικίλουν και οι τρόποι αξιολόγησης, οι διαδικασίες δηλαδή με βάση τις οποίες συγκεκριμένα πρόσωπα, αρμόδια γι' αυτό το έργο, υλοποιούν την προσπάθεια της αξιολόγησης. Συνηθέστεται τρόποι είναι η

αξιολόγηση των υφισταμένων από τους προϊσταμένους, η αξιολόγηση από συναδέλφους, η αξιολόγηση από μαθητές και η αξιολόγηση από πρόσωπα αναφοράς (γονείς και πολίτες άμεσα ή έμμεσα σχετιζόμενους με το έργο του σχολείου).

3.1. Αξιολόγηση υφισταμένων από προϊσταμένους

Όπως προκύπτει και από τις ίδιες τις έννοιες, ο τρόπος αυτός αξιολόγησης υποδηλώνει μια εξαρτημένη υπηρεσιακή σχέση των εκπαιδευτικών με τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι, Διευθυντές Σχολείων κ.λπ.). Ο προϊστάμενος, δηλαδή ο ανώτερος σε βαθμό εκπαιδευτικός, αξιολογεί τους υφισταμένους του. Στο μοντέλο αυτό η αξιολόγηση βασίζεται: α) σε γενικά κριτήρια, όπως διδακτική ικανότητα, ευσυνειδησία, πρωτοβουλία κ.λπ. και β) στα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της εν λόγω αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να ληφθούν διορθωτικά μέτρα για να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Το σύστημα αυτό αξιολόγησης εφαρμόστηκε επί πολλές δεκαετίες στη χώρα μας και κατέληξε σε εκφυλιστικά φαινόμενα, τα οποία οδήγησαν στη γνωστή έντονη κριτική. Αν κάποιος μελετητής της εξέλιξης του θεσμού του επιθεωρητή και της επιθεώρησης στην εκπαίδευση επιχειρούσε μία γενική αποτίμηση, θα κατέληγε στη διαπίστωση ότι συνολικά αποτελεί μία αρνητική εμπειρία, η οποία χαρακτηρίζεται από αυθαρεσία, αυταρχισμό, κομματικές παρεμβάσεις και διευκολύνσεις (πρβλ. Παλαιοκρασάς κ.ά. 1977).

Πέρα από αυτά, διαπιστώνεται από ειδικούς ότι ο τρόπος με τον οποίο ασκήθηκε κατά το παρελθόν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έπασχε όσον αφορά την επιστημονική του εγκυρότητα, επειδή δεν βασιζόταν σε επιστημονικά κριτήρια, δεν είχε σαφείς στόχους και δεν γινόταν από ειδικά εκπαιδευμένους αξιολογητές. Παράλληλα, η αξιολόγηση γινόταν κατά τρόπο υποκειμενικό και αυθαίρετο, αναφερόταν σε διαστάσεις της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, οι οποίες όχι μόνον είναι δύσκολο να συλληφθούν και να αποτιμηθούν, αλλά ήταν και εν πολλοίς άσχετες προς το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ κατακρινόταν επίσης και ο τρόπος ο ίδιος με τον οποίο χρησιμοποιούνταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (πρβλ. Τρούλης 1989). Δεν ήταν όμως μόνον η υποκειμενικότητα και η αυθαρεσία της κρίσης των επιθεωρητών που υπονόμευαν τη χρησιμότητα και λειτουργικότητα του εγχειρήματος. Η όλη διαδικασία χώλαινε και ως προς

ένα άλλο βασικό σημείο της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης, ως προς το γεγονός δηλαδή ότι η σχετική έκθεση δεν κοινοποιούνται στους εκπαιδευτικούς, ώστε να λάβουν γνώση του περιεχομένου της και να βελτιώσουν τις τυχόν αδυναμίες τους (Παλαστασιμάτης 1990).

Είναι λοιπόν -εν μέρει τουλάχιστον- δικαιολογημένο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα σύνδρομο καχυποψίας απέναντι στη χρησιμότητα της αξιολόγησης αυτού του τρόπου και αμφισβητούν γενικώς την αναγκαιότητά της (Παλαιοκρασάς κ.ά. 1997). Τα φαινόμενα αυθαιρεσίας και αυταρχικότητας, τα οποία συνόδευαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές, οδήγησε τους πρώτους σε αποστροφή προς την πράξη της αξιολόγησης και στην πρόθεση να αποτρέψουν την εμφάνιση παρόμοιων φαινομένων (Μαυρογιώργος 1993). Κατά προέκταση και ο συνδικαλιστικός λόγος, αντλώντας από τη βιωμένη εμπειρία του κλάδου, απορρίπτει την επαβολή ιδεολογικών ελέγχων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε πειθήνια όργανα κυβερνητικών εντολών και συνδέει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, την επιστημονική και παιδαγωγική ελευθερία και με τη θέση και το ρόλο τους στο σύγχρονο σχολείο (Παπακωνσταντίνου 1993). Δηλαδή ΔΟΕ και ΟΛΜΕ διαπιστώνοντας τα λάθη τους για απόλυτη κατάργηση της αξιολόγησης, πέρασαν στην “αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου”, η οποία ασφαλώς παίρνει υπόψη της και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτελείται το έργο αυτό. Ωστόσο, εξακολουθούν να κάνουν το λάθος να μη θεωρούν τον εκπαιδευτικό ως το σημαντικότερο παράγοντα, ο οποίος διαμορφώνει το εκπαιδευτικό έργο και την ποιότητά του.

Στοιχεία και κατάλοιπα αυθαιρεσίας και γραφειοκρατίας διαβλέπουν ωστόσο ΔΟΕ και ΟΛΜΕ και στον πρόσφατο Νόμο 2525/97 για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ύστερα από τη βεβαρημένη ιστορία αυτής της μορφής της αξιολόγησης δικαιολογείται -εν μέρει τουλάχιστον- ο σκεπτικισμός τους. Εκλαμβάνουν την αξιολόγηση ως απειλή, επειδή θεωρούν ως έναν από τους λόγους που οδηγεί την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ στην καθιέρωσή της την πρόθεση να τιμωρήσει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά την άποψή του δεν επιτελούν καλά το εκπαιδευτικό τους έργο. Με άλλα λόγια, ΔΟΕ και ΟΛΜΕ διαβλέπουν στο Ν. 2525/97 την άποψη του ΥΠΕΠΘ ότι το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να βελτιωθεί με τη λήψη πειθαρχικών μέτρων. ΔΟΕ και ΟΛΜΕ αντίθετα υποστηρίζουν ότι βασικός σκοπός της αξιολόγησης (πρέπει να) είναι ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ώστε να βοηθηθούν στην ποιοτι-

κή βελτίωσή τους. Την αναγκαιότητα αυτής της διαδικασίας κανείς δεν μπορεί να την αρνηθεί, επειδή κανείς εκπαιδευτικός δεν είναι τόσο τέλειος, ώστε να μην έχει περιθώρια περαιτέρω βελτίωσής του.

Οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται επίσης την ιδέα της αξιολόγησής τους με βάση την επίτευξη καθορισμένων στόχων. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία απέναντι στο μοντέλο αυτό ασκείται τα τελευταία χρόνια έντονη κριτική, επειδή η μορφή αυτή της αξιολόγησης στηρίζεται στο βιομηχανικό μοντέλο αξιολόγησης. Στην εκπαίδευση όμως τα κριτήρια πάνω στα οποία βασίζεται η αξιολόγηση δεν πρέπει να είναι μόνον αυτά που παρατηρούνται και ελέγχονται εύκολα, αλλά και εκείνα τα οποία δεν προσεγγίζονται εύκολα με τα μέσα και τις μεθόδους που έχει στη διάθεσή της η αξιολόγηση (π.χ. αγάπη για τη γνώση, κοινωνική προσφορά κ.λπ.), τα οποία ίσως είναι σημαντικότερα. Είναι προφανές ότι στην περίπτωση που η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βασίζεται μόνο στα πρώτα, οι εκπαιδευτικοί θα δίνουν προσοχή μόνο σ' αυτά.

Υφίστανται, λοιπόν, κριτήρια με βάση τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί και να βελτιωθεί η ποιότητα της παιδείας, χωρίς αναφορά στο μοντέλο των αντικειμενικών στόχων, το οποίο ορίζει αυθαίρετα το αποτέλεσμα των προσπαθειών ενός ατόμου. Δεν διδάσκουμε ένα άτομο να πηδά ψηλότερα με το να τοποθετούμε το σχοινάκι ψηλότερα, αλλά με το να το κάνουμε ικανό να αξιολογεί την παρούσα επίδοσή του. Είναι, συνεπώς, αδιανόητη οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αν δεν προϋπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης του όλου εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι και συνισταμένη πολλών παραμέτρων και συνεπώς η αξιολόγηση της μίας επιμέρους παραμέτρου δεν μπορεί να γίνει ανεξάρτητα και μειοψήφιστη, αλλά πάντα σε συνδυασμό με την αξιολόγηση όλων των στοιχείων του συστήματος (πρβλ. Γιοκαρίνης 1997, Μαυρογιώργος 1993). Αυτό σημαίνει ότι η σχολική επίδοση των μαθητών δεν είναι συνάρτηση μόνον της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού. Για να την αξιολογήσουμε σωστά, πρέπει να διερευνήσουμε όλους τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στις μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή.

Η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση δικαιολογείται, τέλος, και με βάση τη διαπίστωση ότι η διδασκαλία είναι ένα γεγονός μοναδικό και ανεπανάληπτο. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος, μία και μοναδική μέθοδος, που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του διδακτικού και γενικότερα του παιδαγωγικού έργου.

Πετυχαίνουμε σε κάτι, όταν πιστεύουμε σ' αυτό. Η αξιολόγηση επομένως, η οποία αποβλέπει στην επιβολή της ορθής μεθόδου και του ορθού τρόπου στον εκπαιδευτικό, είναι εκ προοιμίου καταδικαστέα σε αποτυχία. Οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα αλλάζουν τις διδακτικές τους μεθόδους απλώς και μόνον επειδή έτσι ορίζεται από τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα. Για να αλλάξουν πρέπει κυρίως να τα αποδεχτούν. Διαφορετικά, τα νέα μέτρα είναι δυνατόν όχι μόνον την αναμενόμενη πρόοδο να μην συνεπιφέρουν, αλλά και να οδηγήσουν σε περαιτέρω επιδείνωση της εκπαιδευτικής κατάστασης, μολονότι μπορεί να είναι σωστά στη σύλληψή τους. Καλά αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν μόνον όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ενθουσιασμό για τη μέθοδο που χρησιμοποιούν και γνωρίζουν καλά τον τρόπο με τον οποίο θα την χρησιμοποιήσουν. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι διδακτικές μέθοδοι δεν έχουν σημασία. Σημαίνει μόνον ότι και η καλύτερη μέθοδος θα αποτύχει, αν χρησιμοποιηθεί από δάσκαλο, ο οποίος δεν τη γνωρίζει καλά και δεν πιστεύει σ' αυτήν.

Εκτός και αν έχει κάποια βάση το επιχείρημα ότι η γραφειοκρατική αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως πρόσχημα, για να αποτρέψει την προσοχή μας από τα ουσιαστικά προβλήματα της εκπαίδευσης. Είναι προφανές ότι πρέπει να εξασφαλίζονται ευρέα περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το τι θα διδάξουν και πώς θα το διδάξουν. Η αυστηρή προσαρμογή σε ένα μοντέλο γραφειοκρατικής αξιολόγησης με λεπτομερειακώς προσαρμοσμένα κριτήρια, τα οποία διατυπώθηκαν με βάση τους αντικειμενικούς στόχους, αντιστρατεύεται την αυτονομία που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικές αρχές πρέπει να αποβάλουν την ιδέα ότι τα σχολεία ανήκουν σ' αυτές και να δεχτούν τη θέση ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν αποφασιστικό ρόλο στα εκπαιδευτικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί είναι ασφαλώς δημόσιοι υπάλληλοι και πρέπει να εφαρμόζουν τους νόμους και τις εντολές του Υπουργείου. Αν, ωστόσο, διδάσκουν μόνον και πάντα σύμφωνα με υποδείξεις, τότε καταργείται η περιβόητη "παιδαγωγική αυτονομία" τους, παύουν να θεωρούνται επιστήμονες και λειτουργοί και καταντούν πειθήνια όργανα ή και μηχανές. Από σχετικές έρευνες όμως είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί τότε μόνον είναι αποδοτικοί, όταν αισθάνονται ευχαρίστηση από το επάγγελμά τους, και τότε μόνον αισθάνονται ευχαρίστηση από το επάγγελμά τους, όταν έχουν τη δυνατότητα και την ελευθερία να αποφασίζουν για σημαντικές πλευρές του παιδαγωγικού και του διδακτικού τους έργου. Διαφορετικά αλλοτριώνονται και εκπίπτουν σε απλούς εκτελεστές εντολών, οι οποίες έρχονται άνωθεν. Οι απόψεις αυτές τοποθε-

τούν στη σωστή του διάσταση το θέμα της “παιδαγωγικής αυτονομίας” των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική αυτονομία σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει ευρέα περιθώρια επιλογών. Ωστόσο, η τάξη δεν του ανήκει. Επομένως, δεν είναι ο μόνος που έχει το δικαίωμα να καθορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Ούτε μπορεί να διδάσκει, όπως θέλει, χωρίς να δίνει λογαριασμό σε κανέναν (Lawton 1980).

Φαίνεται, πάντως, ότι η γραφειοκρατική αυτή αξιολόγηση προσιδιάζει περισσότερο στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι και το ελληνικό. Η ιδιότητα του εκπαιδευτικού ως δημόσιου υπαλλήλου, ο οποίος οφείλει να υλοποιεί τις αποφάσεις και να εφαρμόζει τις εντολές των εκπαιδευτικών αρχών, αποκτά στα συστήματα αυτά ιδιαίτερη έμφαση. Επομένως, κριτήριο αποτελεσματικότητας αποτελεί ο βαθμός στον οποίο οι υφιστάμενοι υλοποιούν τις αποφάσεις των προϊσταμένων. Στην περίπτωση μας η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στηρίζεται κυρίως στα αποτελέσματα της διδασκαλίας, παρ’ όλες τις αδυναμίες τις οποίες εμφανώς μπορεί να παρουσιάζει. Αναμφισβήτητη η λαϊκή παροιμία “μ’ όποιον δάσκαλο καθίσεις, τέτοια γράμματα θα μάθεις” γίνεται αποδεκτή τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το ευρύ κοινό ως βασική φιλοσοφία αυτού του μοντέλου αξιολόγησης.

Επειδή όμως είναι προφανές ότι η πλήρης αποδέσμευση από το μοντέλο αυτό θα οδηγούσε σε μια αποπροσωποποίηση της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, η οποία ούτε στη βελτίωση της εκπαίδευσης οδηγεί ούτε στην ανύψωση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών συμβάλλει (πρβλ. Τρούλης 1989), είναι, κατά την άποψή μας, αναγκαίο να γίνουν αμβιβαίες υποχωρήσεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδεχτούν να θυσιάσουν ένα μέρος της επαγγελματικής τους αυτονομίας, ενώ οι εκπαιδευτικές αρχές, από την πλευρά τους, να παραιτηθούν από ένα μέρος της γραφειοκρατικής αυθεντίας. Κατ’ αυτόν τον τρόπο μπορούν να τεθούν οι βάσεις ενός συνεργατικού συστήματος αξιολόγησης, το οποίο θα παίρνει υπόψη του ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των αρχών. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου συνεργατικού μοντέλου πρέπει πρωτίστως να πειστούν οι εκπαιδευτικοί για τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης και να συνειδητοποιήσουν ότι τα αποτελέσματά της θα ωφελήσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και την εκπαίδευση (Παλαιοκρασάς κ.ά. 1997).

3.2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών άρχισε να συζητεί-

ται προς το τέλος της δεκαετίας του 1970. Στη χώρα μας, πρώτη επίσημη αναφορά στο μοντέλο αυτό γίνεται στην εγκύκλιο Γ2/4791/7-9-1998 του ΥΠΕΠΘ στο πλαίσιο της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός προβλέπεται να αξιολογεί τον εαυτό του με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, τα οποία είτε καθορίζονται από τον ίδιο είτε προβλέπονται από το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Στην αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός στοχάζεται για τα θετικά και αρνητικά σημεία της διδασκαλίας του και διεργάζεται τρόπους, με τους οποίους θα μπορέσει να βελτιώσει στην παιδαγωγική του πράξη και τις διδακτικές του μεθόδους. Η θεωρητική της βάση στηρίζεται στην ιδέα ότι ένα άτομο κάτω από ορισμένες συνθήκες μπορεί να είναι δημιουργικό και να συνδυάζει τους προσωπικούς του στόχους με εκείνους της υπηρεσίας (Θεοφιλίδης 1998). Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να γνωρίζει καλύτερα από κάθε άλλον τους βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας του. Συνεπώς, η συμμετοχή του στην αξιολόγηση της διδασκαλίας συμβάλλει στη βελτίωση της εγκυρότητάς της (Peterson 1995).

Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μία πρακτική αυτονόητη στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, είναι ένας τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης και από την πλευρά της πολιτείας. Η αυτοαξιολόγηση είναι μία συνεχής διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στην παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίζουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να προσδιορίζουν περιοχές περαιτέρω βελτίωσής τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα που προκύπτουν και να βελτιώνουν συνεχώς τη διδασκαλία τους.

Όταν βέβαια αξιολογούμε τον εαυτό μας, πρέπει να ξέρουμε ποιοι πραγματικά είμαστε. Η αυτογνωσία είναι μια κατεξοχήν ελληνική αρετή, στην οποία είχε αποδοθεί μεγάλη σημασία ήδη από την αρχαιότητα. Αφειρητία και βασική αρχή του φιλοσοφικού στοχασμού τού Σωκράτη αποτελούσε το περίφημο "γνῶθι σεαυτόν". Πέρα από όλα τα άλλα, η αυτογνωσία μάς βοηθάει να εντοπίσουμε και να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα τους στόχους μας. Και όταν γνωρίζει κανείς τους τομείς εκείνους, στους οποίους έχει ιδιαίτερες ικανότητες αλλά και τις περιοχές στις οποίες παρουσιάζει αδυναμίες, τότε μπορεί να προσανατολίζεται σωστά και να αξιοποιεί καλύτερα τις δυνατότητές του, ενώ αποφεύγει λάθη και "κακοτοπιές".

Αποτελεί αυτονόητη παιδαγωγική γνώση ότι ο στοχασμός γύρω από τις

πράξεις και τις παραλείψεις μας, αλλά και η αυτοαξιολόγηση του έργου μας, αποτελούν συστηματικά στοιχεία της προσπάθειάς μας για διαρκή βελτίωση. Δεν θα μπορέσουμε ποτέ να αντιμετωπίσουμε με επιτυχία τις απαιτήσεις του διδακτικού μας έργου, αν δεν σχεδιάσουμε, δεν προγραμματίσουμε αλλά και αν δεν αξιολογήσουμε τις διδακτικές μας μεθόδους.

Προφανώς, προς την κατεύθυνση αυτήν πρέπει να εργαστούμε ήδη κατά τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η καλλιέργεια, δηλαδή, της αυτοκριτικής ικανότητας πρέπει να αποτελέσει μέρος της βασικής εκπαίδευσης και ασφαλώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αφού, όπως είπαμε, οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για αυτοαξιολόγηση βελτιώνουν σημαντικά τις διδακτικές τους ικανότητες.

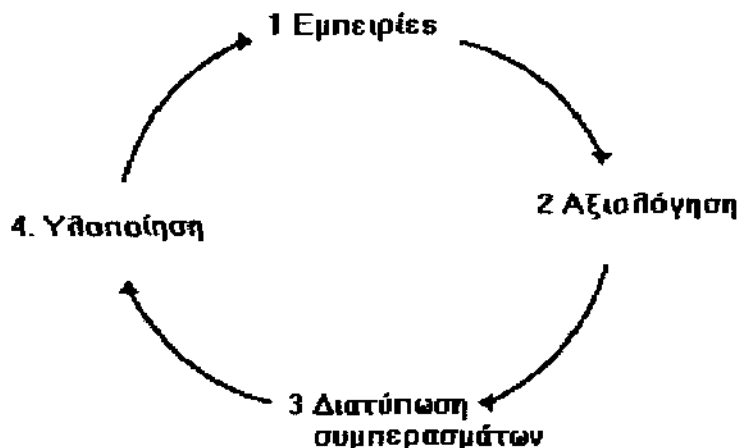
Υπάρχουν μάλιστα ειδικοί, οι οποίοι θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως τον καλύτερο τρόπο αξιολόγησης. Είναι προφανές ότι η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζει προβλήματα αντικειμενικότητας και κατ'επέκταση αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Ωστόσο, η συστηματική αυτοπαρατήρηση, η οποία καταλήγει στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, συμβάλλει αναμφισβήτητα στην αυτογνωσία του και στην επαγγελματική του αυτοπραγμάτωση. Η αυτοαξιολόγηση και ο στοχασμός των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Kyriacou 1991, 1992).

Οι άνθρωποι μαθαίνουν αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους. Για να μάθει κανείς να διδάσκει, πρέπει να ακούει προσεκτικά, να παρατηρεί με οξυδερκεια και να στοχάζεται κριτικά γύρω από όλα αυτά. Όταν ο εκπαιδευτικός στοχάζεται, αξιολογεί και καταλήγει σε συμπεράσματα με βάση τις διδακτικές του εμπειρίες, τότε αρχίζει να δημιουργεί τη δική του προσωπική θεωρία, η οποία μπορεί να καθοδηγήσει τη διδασκαλία του και να λειτουργήσει ως αφετηρία μίας συνεχούς πορείας επανατροφοδότησης και αυτοβελτίωσης. Εξάλλου, η πείρα έχει αποδείξει ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί ούτε γεννιούνται ούτε γίνονται, αλλά αυτοδημιουργούνται. Αυτό το πετυχαίνουν, όταν μαθαίνουν να διδάσκονται από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους. Για να το πετύχει αυτό ο εκπαιδευτικός, πρέπει να στοχάζεται για τις διδακτικές του μεθόδους, να προσπαθεί να τις συσχετίσει με την προσωπική του θεωρία και, στη συνέχεια, να σχεδιάσει τρόπους και πρακτικές, ώστε να μπορέσει καλύτερα την επόμενη φορά.

Η εμπειρία λοιπόν από μόνη της δεν επαρκεί για να γίνει κανείς καλός εκπαιδευτικός. Η εμπειρία είναι χρήσιμη τότε μόνον, όταν ο εκπαιδευτικός

γνωρίζει να τη χρησιμοποιεί στην παρατήρησή του και στην προσπάθειά του να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα διάφορα περιστατικά. Διαφορετικά, η λεγόμενη “πείρα” καταντά συσσωρευμένη επανάληψη λαθών και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να διδάσκει όπως διδάχθηκε από τους δασκάλους του, χωρίς να στοχάζεται για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών του μεθόδων (Cohen and Manion 1983). Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι μερικοί εκπαιδευτικοί έχουν πολυετή υπηρεσία, αλλά εξακολουθούν να διδάσκουν αναποτελεσματικά. Δυστυχώς, για πολλούς ανθρώπους “η αλήθεια είναι πικρή” και δεν θέλουν ή δεν μπορούν να εντοπίσουν τα σφάλματά τους και προσπαθούν να βρουν διάφορες δικαιολογίες για να τα καλύψουν. Αλλά, αν πραγματικά επιθυμούν να βελτιωθούν, θα πρέπει να παραδέχονται τις αδυναμίες τους, επειδή έτσι θα μπορέσουν να τις εξαλείψουν.

Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε από την εμπειρία μας είναι κυκλικός. Όπως προκύπτει από το σχήμα 1, που παρατίθεται παρακάτω, αρχίζουμε από τις διδακτικές μας εμπειρίες, στη συνέχεια παρατηρούμε και αξιολογούμε τα αποτελέσματά τους, διατυπώνουμε συμπεράσματα και, τέλος, τα εφαρμόζουμε στις μελλοντικές μας διδακτικές μεθόδους (βλ. Arends 1994, Petty 1993).



Σχήμα 1. Η κυκλική φύση της εμπειρικής μάθησης.

1. **Εμπειρίες.** Για να μάθουμε να διδάσκουμε, χρειαζόμαστε εξάσκηση. Πολλές διδακτικές μας αδυναμίες οφείλονται στην έλλειψη εμπειρίας. Έτσι λοιπόν είναι σκόπιμο να αποκτούμε διδακτικές εμπειρίες και να

δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή σε εκείνες που είναι ιδιαίτερα σημαντικές, δηλαδή στα κρίσιμα διδακτικά περιστατικά.

2. **Αξιολόγηση.** Στην περίπτωση αυτήν παρατηρούμε, αναλύουμε και αξιολογούμε τα κρίσιμα διδακτικά μας περιστατικά, με σκοπό να εντοπίσουμε τόσο τις περιοχές εκείνες που πετύχαμε όσο και εκείνες στις οποίες αποτύχαμε.
3. **Διατύπωση συμπερασμάτων.** Στη συνέχεια προσδιορίζουμε αυτά τα οποία έχουμε μάθει με βάση τα αποτελέσματα των διδακτικών μας ενεργειών και προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τους λόγους για τους οποίους κάποιες δραστηριότητές μας είχαν θετικά και άλλες αρνητικά αποτελέσματα.
4. **Υλοποίηση.** Έχοντας υπόψη αυτά που διδαχθήκαμε από την εμπειρία μας, διατυπώνουμε προσωπικές θεωρίες και θέσεις, για να τις δοκιμάσουμε και να τις εφαρμόσουμε σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις, με σκοπό να βελτιώσουμε την ποιότητα της διδασκαλίας μας.

Αυτοαξιολόγηση βέβαια κάνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, αφού όλοι κάνουν σκέψεις σχετικά με την έκταση της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους στο διδακτικό έργο. Η αυτοαξιολόγηση αυτή ωστόσο γίνεται κατά τρόπο εμπειρικό και διασθητικό. Γι' αυτό πρέπει να διερευνηθούν οι δυνατότητες συστηματικής αξιοποίησης της αυτοαξιολόγησης και να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί στη συστηματική και κατάλληλη χρήση της. Πρόκειται για εγχείρημα όχι εύκολο βεβαίως.

Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αυτοαξιολόγηση, πρέπει να βασίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία κρίνεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Διαφορετικά, θα έχουμε περιπτώσεις εκπαιδευτικών, των οποίων η αυτογνωσία θα είναι τόσο χαμηλή, ώστε να αξιολογούν τον εαυτό τους πάντα με "άριστα". Μία άλλη βασική πάντως προϋπόθεση για την επιδίωξη υψηλής αντακμενικότητας κατά την αυτοαξιολόγηση αποτελεί η συναποδοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών και της διοίκησης της εκπαίδευσης του όρου ότι τα αποτελέσματά της θα χρησιμοποιούνται μόνον από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να εντοπίζουν τα σημεία εκείνα της διδασκαλίας τους τα οποία πρέπει να προσέξουν.

Επισημαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιθυμούν να εφαρμόσουν συστηματικά την αυτοαξιολόγηση, μπορούν να κατασκευάσουν και δικά τους ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης ανάλογα με τη φύση του μαθήματος, το περιεχόμενό του, τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποίησαν και τους στόχους του μαθήματος που επιδίωξαν να επιτύχουν. Ένα τέτοιο ερω-

τηματολόγιο δίνουμε στη συνέχεια:

1. Προετοίμασα ικανοποιητικά τη διδασκαλία μου, με σαφείς στόχους, κατάλληλο περιεχόμενο και δομή;
2. Επέλεξα τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και τα χρησιμοποίησα στην κατάλληλη στιγμή;
3. Ήταν οι ερωτήσεις μου σαφείς και συνοπτικές;
4. Ενθάρρυνα τους μαθητές μου;
5. Καλλιέργησα ευχάριστη ατμόσφαιρα;
6. Εξατομίκευσα επαρκώς τη διδασκαλία μου;
7. Άκουγα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προσεκτικά τους μαθητές μου;
8. Αντιμετώπισα με επιτυχία τα προβλήματα πειθαρχίας τα οποία προέκυψαν;
9. Έκανα κατάλληλο έλεγχο της μάθησης των μαθητών μου και βοήθησα όσους είχαν δυσκολίες;
10. Διόρθωσα τις εργασίες των μαθητών μου εγκαίρως και τις πλαισίωσα με κατάλληλες παρατηρήσεις;
11. Είχα καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές μου, βασισμένες στον αμοιβαίο σεβασμό;

(πρβλ. Lemlech 1984, Turner 1985).

Βασικό πλεονέκτημα επίσης αποτελεί το γεγονός ότι το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης δεν μπορεί να λειτουργήσει ως απειλή στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναισθημα του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για ένα στοιχείο πολύ σημαντικό, επειδή ζούμε σε μία κοινωνία με ποικίλες πανανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Συνεπώς, η πολιτεία οφείλει να αξιοποιήσει οπωσδήποτε αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Διότι, όπως έχουμε επισημάνει, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικότερα αυτό το μοντέλο αξιολόγησης, αν εκπαιδευτούν στη χρήση του. Ενθουσιασμός υπάρχει σε πολλούς εκπαιδευτικούς, και αυτόν τον ενθουσιασμό πρέπει η πολιτεία να τον αξιοποιήσει. Γι' αυτό σε άλλες χώρες, π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία και Γερμανία, οι εκπαιδευτικές αρχές επιχορηγούν προγράμματα αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου. Καθώς φαίνεται η ιδέα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ανοίγει καινούριους ορίζοντες στη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί κατά τρόπο συμπληρωματικό προς τα παραδοσιακά συστήματα αξιολό-

γησης. Συνεπώς, είναι ανάγκη να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή σε αυτήν τη μορφή αξιολόγησης (πρβλ. Solomon 1997).

3.3. Αξιολόγηση από συναδέλφους

Για να επιτύχουν καλύτερα επίπεδα αυτοαξιολόγησης και αυτογνωσίας μπορούν επίσης οι εκπαιδευτικοί να επισκέπτονται τις τάξεις άλλων συναδέλφων τους και να επιτρέπουν οι ίδιοι σε συναδέλφους τους να επισκεφθούν την τάξη τους και να συζητούν μαζί τους τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν και τα διάφορα άλλα συναφή ζητήματα. Στα πλαίσια αυτής της πρακτικής δύο εκπαιδευτικοί του ίδιου βαθμού και της ίδιας ειδικότητας μπορούν να αλληλοαξιολογούνται. Το μοντέλο αυτό αξιολόγησης θεωρείται από πολλούς ως μια χαλαρή εναλλακτική λύση στο μοντέλο της αξιολόγησης των υφισταμένων από τον προϊστάμενο, ενώ πολλοί επισημαίνουν τον κίνδυνο να αλληλοαξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί σχεδόν πάντα με “άριστα” στα πλαίσια της συναδελφικής αλληλεγγύης. Γι’ αυτό εκφράζονται σοβαρές επιφυλάξεις ως προς τη θεσμοποίησή της. Προβλήματα εξάλλου προκύπτουν και από την πλευρά της οργάνωσης. Κακή οργάνωση, δηλαδή, μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια ανταρσίας, όταν π.χ. δύο εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα “γενναϊόδωροι” ή επιφυλάσσονται να διατυπώσουν και να δεχθούν δυσάρεστες παρατηρήσεις.

Ωστόσο, αυτό το μοντέλο αξιολόγησης τονίζει το δυναμικό ρόλο των εκπαιδευτικών και μπορεί να βοηθήσει στην προσπάθειά τους να καταστούν υπεύθυνοι επαγγελματίες. Σύμφωνα με τις απόψεις του Stenhouse (1975), κύριο γνώρισμα του ολοκληρωμένου επαγγελματία είναι η ικανότητα της αυτόνομης επαγγελματικής του αυτοβελτίωσης μέσω της συστηματικής αυτογνωσίας, της μελέτης, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης των διδακτικών μεθόδων άλλων εκπαιδευτικών και, τέλος, μέσω της εφαρμογής των προσωπικών του θεωριών στη διδακτική πράξη.

Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, όταν ένας εκπαιδευτικός παρακολουθεί τη διδασκαλία άλλου, τότε απορρέουν πολλά οφέλη τόσο για τον ίδιο όσο και για τον εκπαιδευτικό τον οποίο παρακολουθεί, επειδή υπάρχει άμεση εμπειρία του τρόπου με τον οποίο ο άλλος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα διδακτικά του προβλήματα. Όπως όμως σημειώσαμε παραπάνω, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά αυτό το μοντέλο αξιολόγησης, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν κατάλληλα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους ως αξιολογητές και ως αποδέκτες της αξιολόγη-

σης των συναδέλφων τους.

Όπως όμως σημειώσαμε και παραπάνω, σε αρκετούς εκπαιδευτικούς δεν αρέσει η ιδέα των επισκέψεων σε τάξεις άλλων συναδέλφων, επειδή θεωρούν την τάξη ως χώρο, ο οποίος ανήκει αποκλειστικά στο διδάσκοντα και άρα πρέπει να είναι απρόσιτος σε άλλους. Η αντίληψη αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να υλοποιούν τα διδακτικά τους προγράμματα στην τάξη μόνοι τους. Προτιμούν ένα σχολείο στο οποίο ο καθένας εργάζεται μόνος του, χωρίς να αναζητούν νέες μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι όμως, με το πέρασμα του χρόνου μπορεί να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η βασική τους εκπαίδευση τους έδωσε μία για πάντα την κατάρτιση που χρειάζονται. Πολλοί απ' αυτούς μπορεί να είναι ικανοί και εργατικοί εκπαιδευτικοί, η στενότητα όμως αυτή του πνεύματος μπορεί να τους καθιστά περιορισμένων ικανοτήτων επαγγελματίες.

Η ιδιότητα του καλού εκπαιδευτικού συμβαδίζει με την ικανότητα για ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τα άτομα των ομάδων αναφοράς, δηλαδή με τους προϊστάμενους, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς. Η ανάπτυξη όμως καλών διαπροσωπικών σχέσεων πρέπει να γίνεται κυρίως μέσα στο σχολείο στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός μας συναρτάται με την ειλικρινή αποδοχή των άλλων (Rogers 1980). Τα δεδομένα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, στο οποίο η διδασκαλία -όχι μόνο στα σχολεία της δευτεροβάθμιας αλλά εν μέρει και στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- γίνεται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Φυσικής Αγωγής, Αισθητικής Αγωγής, Αγγλικών κ.λπ.), οπότε προβάλλει ιδιαίτερα έντονα η ανάγκη για αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, επειδή και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πλέον όχι απλώς αποδεκτή αλλά και επιθυμητή και ολοένα πιο ενεργός, είναι προφανές ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει και να αναπτύξει συνεργασία και καλές διαπροσωπικές σχέσεις και με τα άτομα αυτής της ομάδας αναφοράς. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα συντονίζεται η εκπαιδευτική και γενικότερα η παιδαγωγική διαδικασία του σχολείου και της οικογένειας και δεν θα γκρεμίζει ο ένας αυτό που οικοδομεί ο άλλος. Προϋπόθεση για το συντονισμό αυτόν αποτελεί η ειλικρινής αμοιβαία συνεργασία και η καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, μία πρωτοβουλία όμως η οποία πρέπει να προέλθει κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι αυτοί είναι

οι ειδικοί επί προβλημάτων αγωγής και εκπαίδευσης. Και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν βεβαίως από την κατάσταση αυτήν, πρώτον διότι θα μπορέσουν να αποκτήσουν καλύτερη επίγνωση των παιδαγωγικών μεθόδων, οι οποίες έχουν αποτελεσματικότητα στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, και δεύτερον διότι το κλίμα της συνεργασίας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης θα τους βοηθήσει περισσότερο στην επίτευξη των στόχων τους και στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων.

Πρέπει να ομολογήσουμε βεβαίως την έλλειψη σχετικής κουλτούρας όχι μόνο επί εθνικού αλλά και επί διεθνούς επιπέδου (πρβλ. Hargreaves 1982). Η έλλειψη αυτή οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε έναν “ιδιωτισμό”, ο οποίος τείνει να αποτελέσει χαρακτηριστικό γνώρισμα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ως ιδιοκτήτης της τάξης του, απομονώνεται στις στερεότυπες απόψεις του για παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και το γεγονός αυτό τον οδηγεί συχνά σε μία παραμορφωμένη αντίληψη της πραγματικότητας. Κατ’ αυτόν τον τρόπο ούτε αισθάνεται την ανάγκη ούτε έχει τη δυνατότητα να συζητήσει με αντικειμενικότητα και ουδετερότητα δεδομένα, περιστάσεις και περιπτώσεις της καθημερινής του ζωής και εργασίας. Παράλληλα, δεν καλλιεργείται και η ανάλογη γλώσσα, μέσω της οποίας πρέπει να γίνεται η σχετική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η επεξεργασία και η κατανόηση των σχετικών εμπειριών (πρβλ. Nias 1985).

Από όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω, προκύπτει ότι η αξιολόγηση από συνάδελφους είναι μία μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τις διδακτικές ικανότητες και αδυναμίες τους και, παράλληλα, να προσφέρει στις εκπαιδευτικές αρχές ένα πλαίσιο, με βάση το οποίο μπορούν να οργανώσουν επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία μπορούν να βελτιώσουν τις τεχνικές αυτού του μοντέλου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και να δώσουν στοιχεία και δεδομένα, τα οποία, σε συνδυασμό με στοιχεία και δεδομένα άλλων προσπαθειών, μπορούν να βοηθήσουν σε μία καλύτερη και αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

3.4. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές

Πρέπει εξ αρχής να επισημάνουμε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι η αξιολόγηση αποτελεί κρίση και η κρίση απαιτεί ωριμότητα και -κατά το δυνατόν- αποδέσμευση από υποκειμενικούς παράγοντες. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών δεν επι-

τρέπει πολλές φορές την αναγκαία αποστασιοποίηση, η οποία μπορεί να δώσει αντικειμενική αξιολόγηση. Πέρα από αυτά όμως ο τρόπος αυτός αξιολόγησης και η σημασία του εξαρτώνται από τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν την κρίση των μαθητών τους και να τη χρησιμοποιήσουν ως επανατροφοδοτική αφετηρία (Wragg 1987). Επειδή οι προϋποθέσεις αυτές εξασφαλίζονται πιο εύκολα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γι' αυτό στην περιοχή κυρίως αυτήν εφαρμόζεται ο τρόπος αυτός αξιολόγησης και λιγότερο στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Παρ' όλα αυτά πολλοί λόγοι συνηγορούν για την εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγηση των δασκάλων τους. Πρώτα από όλα οι μαθητές περνούν πολλές ώρες μαζί με τον εκπαιδευτικό και κατ' αυτόν τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα να τον ζήσουν και να τον γνωρίσουν σε ποικίλες καταστάσεις, ευχάριστες και δυσάρεστες, θετικές και αρνητικές, χαλαρές και αγχωτικές, σοβαρές και εύθυμες κ.λπ. Από αυτήν την άποψη οι μαθητές αποτελούν καλές πηγές πληροφοριών και μπορούν να μας ενημερώσουν πληρέστερα από οποιονδήποτε άλλον για το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, για την αποτελεσματικότητα του δασκάλου, για την ικανότητά του να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του, για τις σχέσεις του δασκάλου τόσο με τους μαθητές του όσο και με τους γονείς τους και γενικά για όλη τη συμπεριφορά του (πρβλ. Μέντζιου 1999). Πέρα από αυτό, η εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Οι πιο συνηθισμένοι απ' αυτούς είναι η ελεύθερη έκφραση της γνώμης τους γενικά για την προσωπικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, η έκφραση της γνώμης τους για συγκεκριμένες πλευρές και διαστάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής συμπεριφοράς του και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων ή κλιμάκων. Έρευνες τόσο στην Ελλάδα (Papastamatis 1988) όσο και στο εξωτερικό (Good and Brophy 1980) έχουν δείξει ότι ακόμα και μαθητές χαμηλών τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε θέση να εκτιμούν με σχετική αντικειμενικότητα πλευρές και διαστάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Αν πράγματι έτσι έχουν τα πράγματα, αυτό σημαίνει ότι έχουμε μία πρόσθετη πηγή πληροφοριών, η οποία μας είναι χρήσιμη για την ολοκλήρωση της αντικειμενικής εικόνας του εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικότητας του και, επομένως, θα ήταν αδιανόητο να μην εκμεταλλευθούμε αναλόγως την πηγή αυτή.

Ωστόσο, από διάφορες πλευρές διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, ιδιαίτερα μάλιστα όσο κατεβαίνουμε τις βαθμίδες και τις τάξεις της εκπαίδευσης. Όπως είναι φυσικό, η κύρια επιφύλαξη αφορά την έλλειψη ωριμότητας των μαθητών. Διάφορα κριτήρια, άσχετα προς την αξιολόγηση, όπως π.χ. προσωπική συμπάθεια ή αντιπάθεια, μπορούν να φαλάδεύσουν την αντικειμενικότητα της κρίσης. Γι' αυτό υποστηρίζεται από πολλούς ότι οι κρίσεις των μαθητών για τους δασκάλους τους αποτελούν μάλλον ενδείξεις της δημοτικότητας των τελευταίων παρά εκτιμήσεις της διδακτικής τους ικανότητας (πρβλ. Coburn 1984). Κανείς εξάλλου δεν μπορεί να αποκλείσει στην περίπτωση της εφαρμογής του μοντέλου αυτού αξιολόγησης τη δραστηριοποίηση υποσυνείδητων μηχανισμών, σύμφωνα με τους οποίους μερικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να προσπαθήσουν να προσεταιρισθούν και να ευνοήσουν μερικούς μαθητές τους, ώστε να αξιολογηθούν ευνοϊκά απ' αυτούς, γεγονός το οποίο μπορεί να έχει μοιραίες επιπτώσεις στην υπόσκαψη του κύρους και της αυθεντίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών γενικότερα.

Καταλήγοντας λοιπόν συνοψίζουμε ότι ύστερα από την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών και παραγόντων, μπορούν οι γνώμες και οι εκτιμήσεις των μαθητών να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτήν τα στοιχεία και τα δεδομένα του μοντέλου αυτού αξιολόγησης δεν μπορούν να αποτελούν τη μοναδική πηγή πάνω στην οποία μπορεί να στηριχθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μπορούν, ωστόσο, να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς άλλες πληροφορίες και άλλα δεδομένα και να βελτιώσουν την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

3.5. Αξιολόγηση από γονείς και κηδεμόνες

Όπως έχουμε σημειώσει και παραπάνω, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συμμετέχουν και διάφορα άτομα από τις ομάδες αναφοράς, δηλαδή γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, εκπρόσωποι του σχολικού συμβουλίου, εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας κ.λπ. Όπως είναι ευνόητο, το μοντέλο αυτό αξιολόγησης προκαλεί έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους ειδικούς και στους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι η αντικειμενικότητα μιας αξιολόγησης βελτώνεται σημαντικά, όταν χρησιμοποιούνται στοιχεία και δεδομένα

από πολλές πηγές. Τόσο από διαπιστώσεις της καθημερινής εμπειρικής παρατήρησης όσο και από σχετικά ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι γονείς και οι κηδεμόνες όχι μόνον παίζουν σημαντικό ρόλο στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, αλλά έχουν άμεση γνώση της σχολικής πραγματικότητας και μπορούν -περισσότερο ίσως από οποιονδήποτε άλλον- να εκτιμήσουν την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα του δασκάλου και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η επίσημη εμπλοκή επομένως των γονέων και κηδεμόνων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί και σαφή αναγνώριση του ρόλου τον οποίο διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσω των παιδιών τους οι γονείς και οι κηδεμόνες πληροφορούνται καθημερινώς για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο και στην τάξη και γνωρίζουν λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής, τις οποίες -πέρα από τα παιδιά τους- κανείς δεν τις ξέρει. Παρακολουθούν, λοιπόν, συνεχώς και μπορούν να εντοπίσουν κενά και αδυναμίες στη λειτουργία και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διάφοροι άλλοι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών αρχών έχουν ως κύριο καθήκον να παρακολουθούν την πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων και να διερευνούν και να εντοπίζουν οποιοδήποτε πρόβλημα στη λειτουργία των σχολείων. Ωστόσο, δεν μπορούν να έχουν πλήρη εικόνα των εργασιών, των δραστηριοτήτων αλλά και των γενικότερων παιδαγωγικών διαδικασιών που διαδραματίζονται στην τάξη και στο σχολείο. Οι γονείς και οι κηδεμόνες, αντίθετα, όχι μόνον αποκτούν πληρέστερη εικόνα της καθημερινής πραγματικότητας, αλλά έχουν και τη δυνατότητα να επηρεάζουν τα γεγονότα, άλλοτε άμεσα με κατ' ιδίαν συναντήσεις και συζητήσεις με το δάσκαλο ή με τη συμμετοχή τους σε βραδιές γονέων και άλλοτε έμμεσα με τη μεταβίβαση της εικόνας που σχηματίζουν προσωπικώς για τον εκπαιδευτικό και την τάξη στο διευθυντή του σχολείου και στους αρμόδιους των εκπαιδευτικών αρχών.

Η εμπλοκή των γονέων και κηδεμόνων, καθώς και άλλων ενδιαφερόμενων πολιτών, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πιστεύεται ότι μπορεί να συμβάλει και στη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Δεν πρέπει να παραβλέψει κανείς βεβαίως και τον κίνδυνο δημιουργίας αντιδικιών και τριβών από εσφαλμένη και ανεπίτρεπτη παρέμβαση των γονέων και κηδεμόνων όχι απλώς στην αξιολόγηση αλλά και στο έργο του εκπαιδευτικού. Εφόσον όμως οριοθετηθούν με σαφήνεια οι χώροι αρμοδιότητας, η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να εξασφαλίσει στους τελευταίους ικανοποίηση και χαρά, διότι συμβαδί-

ζει με αναγνώριση της προσφοράς τους (πρβλ. Peterson 1995).

Διατυπώνονται ωστόσο και σοβαρές επιφυλάξεις απέναντι στον τρόπο αυτόν αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Μία απ' αυτές προέρχεται από την καχυποψία με την οποία πολλές φορές βλέπουν οι εκπαιδευτικοί την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου. Η καχυποψία αυτή δεν είναι εντελώς αστήρικτη, αφού πολλές φορές απουσιάζει η οριοθέτηση των ρόλων, για την οποία μιλήσαμε παραπάνω, και οι γονείς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους όχι ως συνεργό αλλά ως προϊστάμενο του εκπαιδευτικού. Το γεγονός, μάλιστα, ότι πολλοί γονείς έχουν δυσάρεστες αναμνήσεις από τη δική τους σχολική ζωή συμβάλλει πολλές φορές σε μια επιφυλακτική ίσως και εχθρική στάση τους απέναντι στον εκπαιδευτικό και στο έργο του. Τα κριτήρια των γονέων, εξάλλου, δεν συμπίπτουν πάντα με τα κριτήρια ορθής λειτουργίας του σχολείου και αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, όπως τα θεωρούν και τα αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι ειδικοί της εκπαίδευσης. Με αυτήν τη λογική, ένας εκπαιδευτικός δημοφιλής ανάμεσα στους γονείς δεν σημαίνει ότι είναι και ιδιαίτερα αποτελεσματικός.

Πρέπει επίσης να σημειώσουμε ότι μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να τα καταφέρουν οι γονείς απόλυτα στην ανατροφή των παιδιών τους, το γεγονός όμως αυτό δεν τους καθιστά αυτομάτως ειδικούς σε θέματα διδασκαλίας (Peterson 1989). Σε μια εποχή εξάλλου, κατά την οποία η κρίση στην εκπαίδευση οξύνεται ολοένα και περισσότερο, η άμεση συμμετοχή μη ειδικών στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να προκαλέσει άγχος και ανησυχία τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μη ειδικούς αξιολογητές τους με πιθανά μοιραία αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρ' όλα ταύτα το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να εφαρμοστεί με καλά αποτελέσματα, αν εξασφαλιζόταν μεγαλύτερη αυτονομία στο σχολείο και παράλληλα τοπική αυτοδιοίκηση και σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων οργανώνονταν κατάλληλα, ώστε να αναλαμβάνουν με την απαιτούμενη υπευθυνότητα το ρόλο αυτό. Το αίτημα, λοιπόν, για ενίσχυση του ρόλου των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο προβάλλεται με βάση διάφορες άλλες παιδαγωγικές σκέψεις και εκτιμήσεις, γνωρίζει ακόμα μεγαλύτερη στήριξη, όταν στις σχολικές συζητήσεις εντάσσεται και το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους γονείς και κηδεμόνες και από διάφορους άλλους ενδιαφερόμενους πολίτες. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο στο πλαίσιο της βασικής κατάρτισης όσο και της επιμόρφωσής τους, πρέπει να ενημερώνονται και σε θέματα συνεργασίας με τα άτομα των ομάδων αναφοράς.

4. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε μερικές βασικές μορφές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι αφενός δεν είναι οι μόνες που υπάρχουν και αφετέρου ο συνδυασμός τους δίνει τη δυνατότητα να διευρυνθούν ακόμη περισσότερο οι μορφές και οι δυνατότητες έγκυρης αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Ο συνδυασμός μάλιστα των καθιερωμένων μορφών αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού προσφέρει το πλεονέκτημα της αξιοποίησης των θετικών στοιχείων της κάθε περίπτωσης και δίνει ευελιξία στη μορφή αξιολόγησης που προκύπτει από τη "σύνθεση". Αυτό σημαίνει ότι ο κατάλληλος κάθε φορά συνδυασμός μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν για τα ελληνικά δεδομένα η εφαρμογή μορφών αξιολόγησης άγνωστων μέχρι τώρα. Η αξιολόγηση από συναδέλφους, από μαθητές και από γονείς πολλά μπορεί να προσφέρει, αν χρησιμοποιηθεί με την απαιτούμενη προσοχή, προετοιμασία και οργάνωση.

Αν η πλήρης εικόνα/γνώση του σχολείου και του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή εποπτεία και διοίκηση της εκπαίδευσης, τότε η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αφού είναι το κατάλληλο μέσο για να αποκτηθεί η ζητούμενη εικόνα/γνώση. Βέβαια, το πρόβλημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αποτελεί ένα από τα πιο ευαίσθητα και σπουδαία προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν. Δυστυχώς, στη χώρα μας δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο θέμα της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα οι αλλαγές που γίνονται και οι οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς ελάχιστα να στηρίζονται σε στοιχεία που έχουν συλλεγεί με επιστημονικό τρόπο και με βάση τη μεθοδολογία της αξιολόγησης της διδασκαλίας (Κασσωτάκης 1989).

Σήμερα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αμφισβητούν την αναγκαιότητα και τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης, την οποία εκλαμβάνουν εν πολλοίς ως άμεσο έλεγχο του εκπαιδευτικού. Όπως όμως σημειώσαμε και παραπάνω, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιουδήποτε συστήματος ή μορφής αξιολόγησης αποτελεί η αποδοχή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η συνεργασία των τελευταίων με τις εκπαιδευτικές αρχές για τη χωρίς προβλήματα εφαρμογή τους. Αποδοχή και στήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, λοιπόν, αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις

για την επιτυχή εφαρμογή οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης.

Είναι προφανές ότι σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα -συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό, συντηρητικό ή φιλελεύθερο- το κύριο βάρος το αναλαμβάνει η πρώτη μορφή, η αξιολόγηση δηλαδή των υφισταμένων από τους προϊσταμένους. Γι' αυτό και στη μορφή αυτή πρέπει να επικεντρωθεί η κύρια προσπάθεια για αποδοχή από τον εκπαιδευτικό και για καλή οργάνωση από τις εκπαιδευτικές αρχές. Θα μπορούσε όμως η μορφή αυτή να μην ξεκινήσει αμέσως, αλλά αφού ρυθμιστούν ορισμένα σημαντικά ζητήματα προς τις κατευθύνσεις στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω. Τα άτομα εξάλλου, τα οποία σύμφωνα με το νόμο 2525/97 προβλέπεται να αναλάβουν αυτό το έργο, δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα και δεν έχουν ενημερωθεί για τα θέματα τα οποία πρόκειται να αντιμετωπίσουν. Συνεπώς, ύστερα από τη στελέχωση της εκπαίδευσης με κατάλληλα για το έργο της αξιολόγησης άτομα, πρέπει να ακολουθήσει η φάση της ενημέρωσης και της σχετικής επιμόρφωσής τους. Η φάση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την ελληνική εκπαίδευση, δεδομένου ότι και η γενικότερη ιστορία της αξιολόγησης είναι βεβαιωμένη -είτε με τον επιθεωρητή είτε με την πλήρη ανυπαρξία αξιολόγησης- αλλά και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο κατά τη βασική τους εκπαίδευση όσο και κατά την επιμόρφωση είναι ελλιπής.

Ακόμα μεγαλύτερες δυσκολίες έχουν να αντιμετωπίσουν οι άλλες μορφές αξιολόγησης, για τις οποίες δεν υπάρχει σχετική ελληνική εμπειρία. Στην αρχική φάση εφαρμογής τουλάχιστον πρέπει να γίνει συνείδηση σε όλους τους μετέχοντες ότι οι εκτιμήσεις συναδέλφων, μαθητών, γονέων κ.λπ. δεν πρόκειται να έχουν καθοριστική σημασία στο αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση βέβαια και η αξιολόγηση από συναδέλφους είναι οι μορφές εκείνες αξιολόγησης, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν, χωρίς να απειλούν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. επομένως, για την εφαρμογή τους είναι πιο εύκολο να εξασφαλιστεί η αποδοχή των εκπαιδευτικών. Οπωσδήποτε όμως και στην περίπτωση αυτή απαιτείται η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε περιφερειακό και σε επίπεδο σχολείου, η επεξεργασία και η σύνταξη ερωτηματολογίων και κλιμάκων εκτίμησης και η σχετική ενημέρωση των εκπαιδευτικών στην κατάλληλη χρήση τους. Περιττεύει να τονίσουμε ότι σε όλες τις παραπάνω ενέργειες πρέπει να προβλέπεται ένα στάδιο πειραματικής εφαρμογής, ένα στάδιο διάχυσης και ένα στάδιο γενίκευσης της σχετικής διαδικασίας.

Ύστερα από τα παραπάνω μπορούμε να συνοψίσουμε τα κύρια σημεία της συζήτησης του θέματος ως εξής:

- ✓ Να γίνει κοινή συνείδηση ότι αντικειμενική αξιολόγηση δεν μπορεί να επιτευχθεί με βάση μία μόνο επίσκεψη του αξιολογητή ή καλύτερα της ομάδας αξιολόγησης στην τάξη. Η αξιολόγηση είναι ένας πλήρης κύκλος οργάνωσης και σχεδιασμού, που αρχίζει από την καταγραφή δεδομένων, την παρακολούθηση μέσα στην τάξη, τη συλλογή άλλων πληροφοριών, την συνέντευξη του αξιολογητή με τον αξιολογούμενο και, τέλος, τη σύνταξη της σχετικής έκθεσης. Όλα αυτά φυσικά απαιτούν τεράστιο κόπο και χρόνο, συστηματική προετοιμασία και συνεπή προσπάθεια.
- ✓ Οι στόχοι της αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφείς και ρεαλιστικοί, να έχουν συζητηθεί και να έχουν γίνει αποδεκτοί από τα εμπλεκόμενα μέλη. Όπως έχει ήδη ειπωθεί, ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ώστε να τους προσφερθούν κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους μεθόδων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στη διαμορφωτική και όχι στην τελική αξιολόγηση. Με την προσέγγιση αυτή οι αξιολογούμενοι δεν θα αισθάνονται ότι απειλούνται, αλλά ότι η πολιτεία τους συμπαρίσταται στην υλοποίηση του πολυσύνθετου έργου τους. Αντιθέτως, όσο περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η αξιολόγηση θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην υπηρεσιακή τους εξέλιξη, τόσο λιγότερο είναι πιθανόν να αποκαλύψουν στους αξιολογητές τις αδυναμίες τους.
- ✓ Αφού γίνει αυτή η συνεννόηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στις αρχές και αφού -με τη συνεργασία και των ειδικών επιστημόνων- διαμορφωθεί ένα συνεργατικό μοντέλο αξιολόγησης, να τεθεί αυτό το μοντέλο σε πειραματική εφαρμογή.
- ✓ Τα άτομα τα οποία θα αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης (ειδικά εκπαιδευμένοι αξιολογητές, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι και διευθυντές σχολείων) πρέπει να έχουν επιλεγεί με κατάλληλες αξιοκρατικές διαδικασίες και να έχουν επιμορφωθεί, ώστε να εξειδικευτούν σε αυτήν την ιδιαίτερα ευαίσθητη διαδικασία. Δεν πρέπει πάντως σε καμία περίπτωση να παραβλεφθεί το ορθό και εν πολλοίς αντονόητο αίτημα του εκπαιδευτικού κόσμου, τα πρόσωπα που θα αναλάβουν το έργο της αξιολόγησής του να διαθέτουν επαρκώς τουλάχιστον τα τυ-

πικά και ουσιαστικά προσόντα, τα οποία θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο έργο τους. Αν δεν εξασφαλιστεί αυτή η θεμελιώδης προϋπόθεση, ίσως η καθιέρωση της αξιολόγησης να οδηγήσει σε ανεπιθύμητες καταστάσεις. Στην αντικειμενικότερη αξιολόγηση θα βοηθήσει και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από ομάδες αξιολογητών, και όχι μόνον από έναν αξιολογητή, τα μέλη των οποίων προέρχονται τόσο από επαγγελματίες αξιολογητές όσο και από εκπαιδευτικούς της πράξης και ενδεχομένως και από γονείς και ενδιαφερόμενους ιδιώτες (πρβλ. Μέντζιου 1999, Σολομών 1999).

- ✓ Πρέπει να καθοριστούν και να γνωστοποιηθούν στους εκπαιδευτικούς τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία πρέπει να είναι αποδεκτά από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Αξιολόγηση χωρίς συναίνεση δεν έχει προοπτικές επιτυχίες (Παλαιωκρασάς κ.ά. 1997). Γι' αυτό, σε μία πρώτη φάση συζήτησης των σχετικών τεχνικών και εργαλείων αξιολόγησης απαιτείται η συνεργασία και η συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών.
- ✓ Πρέπει να εξασφαλιστεί η οργανωτική ευκολία και η λειτουργική δυνατότητα, ώστε η αξιολόγηση να μη λειτουργεί μόνον από πάνω προς τα κάτω, αλλά και από κάτω προς τα πάνω. Μέσα στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην οποία όλοι αξιολογούνται, αυτό σημαίνει ότι και οι κατώτεροι στην ιεραρχία αξιολογούν τους ανώτερους. Η μορφή αυτή επανατροφοδότησης δεν έχει ελάσσονα σημασία, δεδομένου ότι και οι ανώτεροι πρέπει να έχουν πληροφόρηση για το έργο που έχουν επιτελέσει και επίγνωση των πιθανών αδυναμιών, ώστε και οι ίδιοι να καταβάλουν την απαιτούμενη προσπάθεια για τη βελτίωσή τους.
- ✓ Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται σε συνάρτηση με όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της μάθησης (π.χ. διδακτικά εγχειρίδια, κτίρια, εξοπλισμός, μαθητές, βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση κ.λπ. (πρβλ. Μαυρογιώργος 1984)). Με άλλα λόγια, δεν πρέπει να περιορίζεται στην αξιολόγηση των ατόμων και των διδακτικών τους μεθόδων ούτε να επικεντρώνεται στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διδασκαλίας, αλλά να αποσκοπεί στην καλύτερη θεώρηση όλου του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών 1999).
- ✓ Οι διαδικασίες και οι εκθέσεις της αξιολόγησης πρέπει να διακρίνονται από διαφάνεια και δυνατότητα διόρθωσης. Οι αξιολογούμενοι

πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να μελετούν τις εκθέσεις αξιολόγησης, ώστε να λαμβάνουν γνώση των ικανοτήτων και των αδυναμιών τους και κατ' αυτόν τον τρόπο να λειτουργούν ως βασική πηγή επανατροφοδότησης.

- ✓ Τέλος, είναι απαραίτητο να υπάρχει μηχανισμός αξιολόγησης των αξιολογητών καθώς επίσης και των αξιολογήσεων που διενεργούν. Και στο τέλειο σύστημα κανείς δεν μπορεί να αποκλείσει την πιθανότητα να γίνουν λάθη. Το σημαντικό λοιπόν είναι να προβλεφθούν μηχανισμοί πρόληψης αλλά και διόρθωσης των λαθών κατά την αξιολόγηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Ποκαρίνης, Κ. Ν. (1997). *Η Εποπτεία και η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Αντοέκδοση.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Μέρος Πρώτο): Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου (4^η έκδ.)*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Αυτοαξιολόγησης Σχολείου*. Εμπέτηγηση που πραγματοποιήθηκε στο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ στη Χίο (22-23.4.1998).
- Κασιωτάκης, Μ. Ι. (1989). "Αξιολόγηση διδασκαλίας" *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 2ος, σσ 617-620, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). "Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση". *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15: 11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μέντζιου, Χριστίνα, (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Ε., Κωστάκη, Α., Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: "Ιων".
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπασταμάτης, Α. (1990). "Προτάσεις για μια καλύτερη βασική εκπαίδευση". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 12: 25-49.
- Πασαργός, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Τρούλης, Γ. Μ. (1989). "Αξιολόγηση εκπαιδευτικών" *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 2ος, σσ 621-624. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χάρης, Κ. Π. (1995). "Προοιμιακά μελέτηματα". Στο: Α. Σ. Τσιχαλίδης (επιμ.) *Η Περιπέτεια της Αξιολόγησης στα Σχολεία μας*, σσ 7-79, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ξενόγλωσση

- Arends, R. I. (1994). *Learning to Teach* (3rd edn). New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. and Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bollington, R., Hopkins, D. and West, M. (1990). *An Introduction to Teacher Appraisal*. London: Cassell.
- Broadfoot, P. M. (1996). *Education, Assessment and Society, a Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Coburn, L. (1984). *Student Evaluation of Teacher Performance*. *ERIC Digest* (from the ERIC Database): 1-4.
- Cohen, L. and Manion, L. (1983). *A Guide to Teaching Practice* (2nd edn). London: Methuen.
- Epstein, J. L. (1985). "A question of merit: Principals' and parents evaluation of teachers". *Educational Researcher*, 14, 7: 3-8.
- Flew, A. (1987). *Power to the Parents*. London: Sherwood Press.
- Good, T. L. and Brophy, J. E. (1980). *Educational Psychology* (2nd edn). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hargreaves, D. H. (1982). *The Challenge of the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kyriacou, C. (1991). *Essential Teaching Skills*. Hemel Hempstead, Herts: Simon and Schuster.
- Kyriacou, C. (1992). *Effective Teaching in Schools*. Hemel Hempstead, Herts: Simon and Schuster.
- Lawton, D. (1980). *The Politics of the School Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lemlech, J. K. (1984). *Curriculum and Instructional Methods for the Elementary School*. New York: Macmillan.
- Nias, J. (1985). "Reference group in primary teaching: Talking, listening and identity". In: S. J. Ball and I. F. Goodson (eds). *Teachers' Lives and Careers*, pp 105-119. Lewes, Sussex: Falmer Press.
- Papastamatis, A. (1988). *Teaching Styles of Greek Primary School Teachers*. Unpublished Ph. D. Thesis. University of Manchester.
- Peterson, K. (1984). "Methodological problems in teacher evaluation". *Journal of Research and Development in Education*, 17,4: 62-70.
- Peterson, K. D. (1989). "Parent surveys for school teacher evaluation". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2: 309-319.
- Peterson, K. D. (1995). *Teacher Evaluation: a Comprehensive Guide to New Directions and*

Practices. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Petty, G. (1993). *Teaching Today*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.

Solomon, J. (ed.) (1997). *Trends in the Evaluation of Education Systems. School (Self-) Evaluation and Decentralization*. Athens: Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs, Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission, D. G. XXXII, Education Training and Youth, Directorate A, Unit 1.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Turner, G. (1985). "Nascent schemes for teacher appraisal". *School Organization*, 5: 155-161.

Wragg, E. C. (1987). *Teacher Appraisal: a Practical Guide*. London: Macmillan.

Summary

Teacher appraisal is a major educational topic which causes considerable controversy and lively debate within the teaching profession and among educational authorities and the public in Greece. Appraisal specialists emphasise the importance of teacher appraisal for the professional development of teachers and the improvement of the educational process in classroom. Within this overall climate of debate, five approaches to teacher appraisal are presented and discussed. The discussion leads to the conclusion that the combined use of these approaches can contribute to the improvement of the quality of teaching and to the reform of Greek education in general.

Αδαμάντιος Παπασταμάτης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας

Τ.Θ. 21 - 53100 Φλώρινα

τηλ. 031-991082