

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση

*Κωνσταντίνος Μιχαήλ, Ιωάννης Σαββίδης,
Μάριος Στυλιανίδης, Ανδρέας Τσιάκκιρος,
Πέτρος Πασιαρδής*

1. Εισαγωγή

Αρκετοί οργανισμοί σε διεθνές επίπεδο έχουν αναπτύξει διάφορα συστήματα που κύριο σκοπό έχουν την αξιολόγηση και βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού από τη μια και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους από την άλλη. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση σε αυτό το γενικό κανόνα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει παραδοσιακά θεωρηθεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα ορθολογικό σύστημα αξιολόγησης επιβάλλεται για τη στελέχωση της εκπαίδευσης με την τοποθέτηση των κατάλληλων ατόμων στις κατάλληλες θέσεις την κατάλληλη χρονική στιγμή. Σε ένα τέτοιο σύστημα είναι απαραίτητη η παροχή κινήτρων, η προαγωγή των καταλληλότερων εκπαιδευτικών με βάση μετρήσιμους δείκτες και αντικαταστάσιμα κριτήρια και η συνεχής ανατροφοδότηση για σκοπούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η εργασία που ακολουθεί σκοπό έχει την παρουσίαση μιας πρότασης για ένα καινούργιο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου στις τρεις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης (δημοτική, μέση, τεχνική εκπαίδευση). Για την ετοιμασία της πρότασης αυτής έχουν ληφθεί υπόψη η κυπριακή πραγματικότητα και οι συγκεκριμένες δομές του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος, η κριτική που ασκήθηκε και εξακολουθεί να ασκείται στο υφιστάμενο σύστημα από διάφορους φορείς, ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, καθώς και η διεθνής βιβλιογραφία. Αρχικά εξετάζονται οι σύγχρονες τάσεις που επικρατούν σήμερα στην αξιολόγηση προσωπικού και ακολούθως περιγράφεται η τρέχουσα κατάσταση όσον αφορά την κυπριακή πραγματικότητα μέσω μιας κριτικής παρουσίασης του υφιστάμενου συστήματος και ανάλυσης και αξιολόγησης των αναγκών του. Στη συνέχεια, περιγράφεται και αναλύεται το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης καθώς

και η λογική που το διέπει, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των κυριότερων συμπερασμάτων.

2. Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση προσωπικού

Ο θεσμός της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων, στην ουσία αποτελεί την κύρια πρακτική έκφραση ενός θεωρητικά σχεδιασμένου συστήματος αξιολόγησης. Τα παραδοσιακά συστήματα προσπαθούσαν να συγκεράσουν τις απαιτήσεις για ποιότητα στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη καθώς επεδίωκαν να καταστήσουν τους αξιολογητές ικανούς να παρέχουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, ενώ ασκούσαν και κριτική θεώρηση της διδασκαλίας. Η διαδικασία αυτή, κατά τη Danielson (2001), αν και πολύτιμη, φάνηκε ανεπαρκής από μόνη της, καθώς προβάλλει τη σύγκρουση των ρόλων του συμβούλου και του αξιολογητή.

Κατά τα τελευταία χρόνια έχει γίνει σημαντική προσπάθεια για να βελτιωθεί η απόδοση των εκπαιδευτικών, μέσα στα πλαίσια του κινήματος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι προσπάθειες έχουν επικεντρωθεί στο να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές φτάνουν σε υψηλά επίπεδα επίδοσης, αφού έχει διαπιστωθεί ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να κάνει τη διαφορά (Danielson, 2001). Νομοθεσίες έχουν θεσπιστεί και «σκληρά» συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχουν καθιερωθεί σε συνδυασμό με προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να κατοχυρωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και η υπεγγυότητα (*accountability*) των εκπαιδευτικών, καθώς οι απαιτήσεις της κοινωνίας για αποδοτικότητα από μέρους τους αυξάνονται συνεχώς (Webb & Norton, 1999).

Ο σκοπός της επιθεώρησης/αξιολόγησης, όπως εκφράζεται μέσα από τα σχετικά νομοθετήματα που ρυθμίζουν τις λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, κατά κανόνα τοποθετείται ανάμεσα στο δίπολο που αφορά τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την αποτίμηση της προσφοράς του έργου αυτού. Ο Duffy (2000) συζητά την αναποτελεσματικότητα των πρακτικών εποπτείας της διδασκαλίας που επικράτησαν και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται μια μετακίνηση από τη θεωρητική βάση στην οποία εδράζεται σήμερα η εποπτεία, ώστε αυτή να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος σε κοινότητα μανθανόντων.

Στο πέρασμα του χρόνου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει διέλθει από διαφορετικά στάδια παίρνοντας πολλές μορφές. Από την αξιολόγηση

για σκοπούς επιλογής, πιστοποίησης, διορισμού, προαγωγής και απόλυσης, έχουμε φτάσει στην αξιολόγηση συμμετοχικής μορφής για σκοπούς βελτίωσης και αυτο-ρύθμισης. Στο πλαίσιο μιας συνεχούς ανασήτησης σε ένα διαρκώς αναμορφούμενο κοινωνικό περιβάλλον, η αξιολόγηση τα τελευταία χρόνια άρχισε να κινείται από την εποπτεία και την αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού στη συνεργασία και στο στοχασμό (Blase & Blase, 1998).

Οι ραγδαίες αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια στην κοινωνία γενικά και στην εκπαίδευση ειδικότερα, δημιούργησαν μια κρίση νομιμότητας στην επιθεώρηση της διδασκαλίας (Holland & Garman, 2001). Η κρίση νομιμότητας οριοθετείται από το δίλημμα επιλογής ανάμεσα σε δύο μορφές νομιμότητας, την επαγγελματική και τη δημοκρατική. Η πρώτη προέρχεται από τις αντιλήψεις ότι η επιθεώρηση συνεπάγεται κάποιες γνώσεις και δεξιότητες και η δεύτερη από τη νομική εξουσία που παρέχεται από την πολιτεία, ώστε να δημιουργείται δέσμευση των σχολείων προς την κοινότητα που υπηρετούν για σκοπούς υπεγγυότητας.

Οι Holland και Garman (2001), κατά τα πρότυπα των Sergiovanni και Starratt (1998), προτείνουν έναν επαναιπροσδιορισμό της αξιολόγησης με την αποσύνδεσή της από ιεραρχικούς ρόλους, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και θεώρησή της ως μιας δημοκρατικής και επαγγελματικής διαδικασίας που διεξάγεται από άτομα της ίδιας επαγγελματικής κοινότητας ως «δρώντα συνυποκείμενα». Σύμφωνα με τους Sullivan και Glanz (2000), είναι αναγκαίο να ξεπεραστεί η μηχανιστική αντίληψη για το θεσμό της αξιολόγησης και να δημιουργηθούν και εφαρμοστούν εναλλακτικές προσεγγίσεις, ώστε ανώτερος στόχος να παραμείνει η βελτίωση της διδασκαλίας. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική. Ενδεικτικά αναφέρονται: η συμβουλευτική (*mentoring*), η συναδελφική καθοδήγηση (*peer coaching*), η χρήση χαρτοφυλακίου για σκοπούς διαφοροποιημένης επιθεώρησης (*using portfolios for differentiated supervision*), η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων (*peer assessment*) και η έρευνα δράσης (*action research*).

Σύμφωνα με τη Danielson (2001), οι διαφοροποιημένοι κύκλοι αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία αποτελούν σύγχρονες τάσεις που εκδηλώνονται στο χώρο. Η διαφοροποίηση αφορά τις δραστηριότητες, τις διαδικασίες, τα κριτήρια και τα χρονοδιαγράμματα που χρησιμοποιούνται για διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών. Μια άλλη νέα προσέγγιση καθορίζει έναν πολυετή κύκλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η οποία παίρνει τη μορφή στοχοθεσίας, αυτοα-

ξιολόγησης και αυτοκατευθυνόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Webb και Norton (1999) αναφέρονται στη δημιουργία κέντρων αξιολόγησης (*assessment centers*), όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσα από μια σειρά δοκιμασιών να επιδείξουν συγκεκριμένες δεξιότητες, κατά τα πρότυπα των κέντρων αξιολόγησης και επιλογής των διευθυντικών στελεχών. Ο Pashiardis (1993) αναφέρει το παράδειγμα της Αμερικής, η οποία άρχισε να χρησιμοποιεί τα κέντρα αξιολόγησης γύρω στα μέσα της δεκαετίας του '70, για παρατήρηση, μέτρηση και αξιολόγηση των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης μέσω διαφόρων ασκήσεων και προσομοιώσεων. Οι υποψήφιοι σε αυτού του είδους τα κέντρα αξιολογούνται σε διάφορες δεξιότητες/διαστάσεις, όπως για παράδειγμα, ανάλυση προβλήματος, κρίση, οργανωτική ικανότητα, αποφασιστικότητα, ηγεσία, ευαισθησία, προφορική και γραπτή επικοινωνία, εκπαιδευτικές αξίες κ.λπ. Ο συγγραφέας καταλήγει στο άρθρο του συμπεραίνοντας ότι τα κέντρα αξιολόγησης υπόσχονται τη δημιουργία διαδικασιών επιλογής του προσωπικού οι οποίες βασίζονται σε ισχυρές επιστημονικές ενδείξεις.

Μια άλλη σύγχρονη τάση στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελούν τα χαρτοφυλάκια αξιολόγησης (*portfolios*), τα οποία εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τους καθιστούν συμμετοχούς στις διαδικασίες αναπτύσσοντας το αίσθημα της κοινωνικομορφής των διαδικασιών της αξιολόγησης (Tell, 2001). Το χαρτοφυλάκιο αξιολόγησης είναι ένα τεκμηριωμένο ιστορικό και μια απεικόνιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που αντανάκλα την προσωπική του φιλοσοφία για τη διδασκαλία και μάθηση. Αυτή η απεικόνιση γίνεται αντιληπτή με την επιλογή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του υλικού που θα περιληφθεί στο χαρτοφυλάκιο και τον αναστοχασμό (*reflection*) αναφορικά με αυτό, γεγονός που οδηγεί σε επίγνωση του βαθμού ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Painter, 2001).

3. Η κυπριακή πραγματικότητα

3.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα και το σύστημα αξιολόγησης

Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό γραφειοκρατικό με συγκεντρωτικό χαρακτήρα και δομές. Διοικείται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το οποίο χωρίζεται οργανωτικά σε τέσσερα βασικά τμήματα που αφορούν τη δημοτική, τη μέση, την τεχνική και την ανώτερη-ανώτατη εκπαίδευση. Ο Διευθυντής του κάθε τμήματος είναι υπό-

λογος στο Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου και υποβοηθείται στο έργο του από τους Πρώτους Λειτουργούς Εκπαίδευσης και τους Επιθεωρητές του τμήματός του. Οι επιθεωρητές αυτοί είναι υπεύθυνοι μεταξύ άλλων και για την επιθεώρηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της κάθε βαθμίδας, έχοντας υπό την επίβλεψή τους ένα αριθμό σχολείων και εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους ισχύοντες Κανονισμούς του 1976 που καλύπτονται από τον Περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμο του 1969 (Κ.Δ.Π. 223/76), όπως αυτοί δημοσιεύονται από τον Παύλου (1999), για κάθε εκπαιδευτικό που έχει συμπληρώσει 12 χρόνια υπηρεσίας συντάσσεται ειδική έκθεση με αριθμητική βαθμολογία από τριμελή ομάδα επιθεωρητών. Μετά τα 12 χρόνια υπηρεσίας και μέχρι τα 25 η έκθεση αυτή γίνεται ανά διετία, ενώ μετά τα 25 χρόνια υπηρεσίας γίνεται ανά τριετία. Η βαθμολογία αυτή στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις ετήσιες περιγραφικές εκθέσεις που συντάσσει ο οικείος επιθεωρητής από τις επισκέψεις που πραγματοποιεί στην τάξη του εκπαιδευτικού 2-3 φορές το χρόνο. Οι εκθέσεις αυτές είναι το αποτέλεσμα των εντυπώσεων που αποκομίζει ο επιθεωρητής από τις επισκέψεις του, ενώ λαμβάνεται υπόψη και η αντίστοιχη έκθεση που ετοιμάζει ο διευθυντής, αλλά και το ετήσιο ατομικό δελτίο που συμπληρώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, στο οποίο περιγράφει τη δράση που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Σύμφωνα με τους κανονισμούς, ο κάθε εκπαιδευτικός αξιολογείται σε τέσσερις συγκεκριμένους τομείς, ο καθένας από τους οποίους βαθμολογείται με 10 μονάδες (σύνολο 40). Οι τομείς αυτοί αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση, την επάρκεια στην εργασία, την οργάνωση, διοίκηση και ανθρώπινες σχέσεις και τη γενική συμπεριφορά και δράση του εκπαιδευτικού.

3.2 Κριτική του υφιστάμενου συστήματος

Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, οι ενστάσεις που συχνά προβάλλονται σε σχέση με το υφιστάμενο σύστημα επιθεώρησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δεν σχετίζονται τόσο με το σκοπό του θεσμού, ο οποίος προβλέπεται από τη σχετική νομοθεσία και αναφέρεται σε καθοδήγηση του προσωπικού, αξιολόγηση του έργου της εκπαίδευσης και εκτίμηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως με την αντίληψη που επικράτησε για την ανεπάρκεια των πρακτικών που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του σκοπού (Μιχαήλ, 2001· Σαββίδης, 2001· Στυλιανίδης, 2001· Τσιάκας, 2001)¹. Η έρευνα

1. Τα ευρήματα αυτά προέκυψαν μέσα από οκτώ συνεντεύξεις που διεξήγαγαν οι συγγραφείς στα πλαίσια άλλης αδημοσίευτης εργασίας τους.

Πασιαρδή (1996) διερεύνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτό χρήζει αλλαγής, η οποία πρέπει να στηριχτεί στην ετοιμασία έγκυρων και αξιόπιστων εντύπων και εργαλείων αξιολόγησης, την κατάρτιση και την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και τη διαφοροποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα το 93% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν με την ανάγκη για αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης του προσωπικού. Εξάλλου, σε μια πιο πρόσφατη εργασία του ο Θεοφιλίδης (1999), ανάμεσα σε άλλα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συντριπική πλειοψηφία τόσο των Κυπρίων εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών πιστεύει ότι ο θεσμός του επιθεωρητή πρέπει να διαφοροποιηθεί και να προσλάβει συμβουλευτικό χαρακτήρα.

Με βάση τα πιο πάνω, ο θεσμός της αξιολόγησης, όπως αυτός εφαρμόζεται σήμερα, φαίνεται ότι αντιμετωπίζει πλέον μια περίοδο έντονης και καθολικής αμφισβήτησης από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου, μη εξαιρουμένων και των ίδιων των φορέων του. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης τίθεται πλέον σε αμφισβήτηση. Η όλη φιλοσοφία που τη διέπει κρίνεται ως ξεπερασμένη, ενώ οι πρακτικές που τη στηρίζουν μοιάζουν να είναι ξεκομμένες από την πραγματικότητα. Το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης και η αδυναμία διαφοροποίησής του, ώστε να συνάδει με τις σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, είναι απότοκο του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας εκδηλώνεται με ευθυνοφοβία όσων στελεχώνουν τα κέντρα λήψης αποφάσεων και δυσκίνητη γραφειοκρατία, η οποία δυσχεραίνει την εισαγωγή καινοτομιών και τον εκσυγχρονισμό του συστήματος αξιολόγησης.

Βασικός προσανατολισμός του ισχύοντος συστήματος είναι ο έλεγχος και η αποτίμηση της αξίας του εκπαιδευτικού, χωρίς κανένα ουσιαστικό ενδιαφέρον για τη θεραπεία των αδυναμιών που υπάρχουν και για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών. Ο συμβουλευτικός ρόλος που έχουν να διαδραματίσουν οι επιθεωρητές εξουδετερώνεται από το ρόλο του κριτή και αξιολογητή που επίσης επωμίζονται. Αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από την Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ (1997), στην οποία επισημαίνεται ότι ενώ η επίσημη πολιτική στην Κύπρο είναι οι επιθεωρητές να ασχολούνται κυρίως με τη στήριξη των εκπαιδευτικών, «στην πραγματικότητα ο επιθεωρητικός ρόλος τους επικυριαρχεί του συμβουλευτικού» (σ. 34).

Σημαντικό επίσης κενό εντοπίζεται και στον τομέα της αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου στην ολότητά του, είτε κατά σχολική μονάδα είτε σε εθνικό επίπεδο, ενώ ένα τρίτο μειονέκτημα που παρατηρείται στο υφιστάμενο σύστημα είναι η αδυναμία του να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για σκοπούς συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι Goddard και Emerson (1992) εύστοχα επισημαίνουν ότι μέσω της επιμόρφωσης θα γίνει πράξη η βασική αρχή για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για σκοπούς βελτίωσης και ανάπτυξης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών.

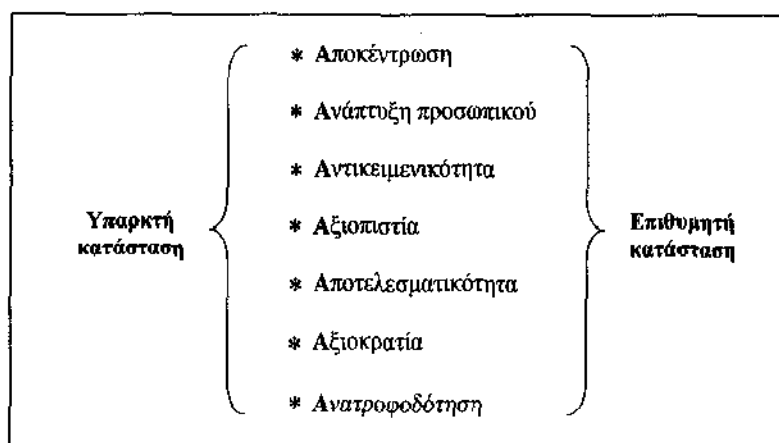
Συναφής με το προηγούμενο θέμα είναι και η απουσία ενός θεσμοθετημένου προγράμματος για σκοπούς προετοιμασίας, κατάρτισης αλλά και επιμόρφωσης των ίδιων των επιθεωρητών. Συγκεκριμένα, «οι επιθεωρητές δεν έχουν καθόλου συστηματική επιμόρφωση. Εκδίδονται γι' αυτούς μόνο κατευθυντήριες γραμμές που περιλαμβάνουν επαγγελματικό κώδικα» (Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997, σ. 96). Επιπλέον, σημείο τριβής αποτελεί το δικαίωμα του αξιολογούμενου να έχει πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες που τον αφορούν, συμπεριλαμβανομένης και της έκθεσης αξιολόγησης που συντάσσουν γι' αυτόν οι αξιολογητές.

3.3 Ανάλυση και αξιολόγηση των αναγκών

Οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του όλους τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη λειτουργία του και ανάλογα θα πρέπει να έχει την ικανότητα και την ευελιξία να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας και των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση μπορεί και αυτή να ενταχθεί στη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων στην οποία υπάρχουν ανταλλαγές μεταξύ του περιβάλλοντος και του συστήματος γιατί τίποτα δεν λειτουργεί «εν κενώ αέρος» (Πασιαρδής, 1999). Έτσι, η υιοθέτηση οποιωνδήποτε νέων προγραμμάτων ή καινούργιων μοντέλων θα πρέπει να γίνεται αφού προηγηθεί προσεκτική ανάλυση και αξιολόγηση των τοπικών αναγκών. Σύμφωνα με τον Kaufman (1988a), η αξιολόγηση αναγκών (*needs assessment*) παρέχει κατεύθυνση για επωφελή επίλυση προβλημάτων και προσφέρει τη δυνατότητα εξασφάλισης των αναγκών δεδομένων ώστε να επισημανθούν, τεκμηριωθούν και ιεραρχηθούν σε ρεαλιστική βάση τα σημαντικά κενά. Αποτελεί την ανάλυση της διαφοράς που επισημαίνει και τεκμηριώνει τα κενά στα αποτελέσματα και όχι στις μεθόδους ή τους πόρους και είναι το πρώτο μέρος στη διαδικασία ενός συστηματικού σχεδιασμού.

Ακολουθώντας την ταξινόμια σχεδιασμού του Kaufman (1988b) για τις

λειτουργίες μιας συστημικής προσέγγισης έξι βαθμίδων που αφορούν (1) τον προσδιορισμό του προβλήματος, (2) τον καθορισμό των εναλλακτικών λύσεων, (3) την επιλογή στρατηγικών λύσης, (4) την εφαρμογή, (5) τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας της εκτέλεσης και (6) την αναθεώρηση και μελετώντας τις απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών μέσα από συνεντεύξεις (Μιχαήλ, 2001· Σαββίδης, 2001· Στυλιανίδης, 2001· Τσιάκκρος, 2001), οι ανάγκες που στηρίζουν την εναλλακτική πρόταση του νέου συστήματος θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις ακόλουθες επτά λέξεις-κλειδιά και το χάσμα μεταξύ της υπαρκτής και επιθυμητής κατάστασης θα μπορούσε να παρασταθεί γραφικά, όπως στο Διάγραμμα 1:



Διάγραμμα 1

Το χάσμα μεταξύ της υπαρκτής και επιθυμητής κατάστασης

4. Το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης

4.1 Φιλοσοφία – βασικές αρχές – πρόνοιες

Η συζήτηση γύρω από το θεσμό της επιθεώρησης και τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ακολουθεί δύο κατευθύνσεις: οι υποστηρικτές της πρώτης ριζοσπαστικής αντίληψης θέτουν θέμα κατάργησης του θεσμού, ενώ οι υποστηρικτές της δεύτερης αντίληψης, της μετασχηματιστικής, καταθέτουν έντονους προβληματισμούς για τον προσανατολισμό της επιθεώρησης και εισηγούνται αλλαγές τόσο στην αντίληψη όσο και στην πρακτική της (Sullivan & Glanz, 2000).

Η αντίληψη που υιοθετείται στην παρούσα πρόταση είναι μετασχηματιστικού χαρακτήρα, καθώς δεν αντιτίθεται στην ύπαρξη του θεσμού, αλλά βασίζεται στην ιδέα ότι τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτικά και επιστημονικά δεδομένα της εποχής μας συνηγορούν στην προώθηση αλλαγών σε σχέση με τη θεωρητική-φιλοσοφική βάση της αξιολόγησης, αλλά και σε σχέση με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε αυτήν. Η εναλλακτική πρόταση που αναπτύσσεται στη συνέχεια στηρίζεται στην ιδέα ότι πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να οδηγήσει το εκπαιδευτικό σύστημα στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με ταυτόχρονη ανάπτυξη ενός αισθήματος υπεγγυότητας και ατομικής και συλλογικής ευθύνης για τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου. Η κατεύθυνση αυτή προσδίδει στην πρόταση ένα οικοδομικό χαρακτήρα, καθώς το ζητούμενο αποτέλεσμα οικοδομείται μέσα από μια διαδικασία συλλογικής προσπάθειας και διαλόγου.

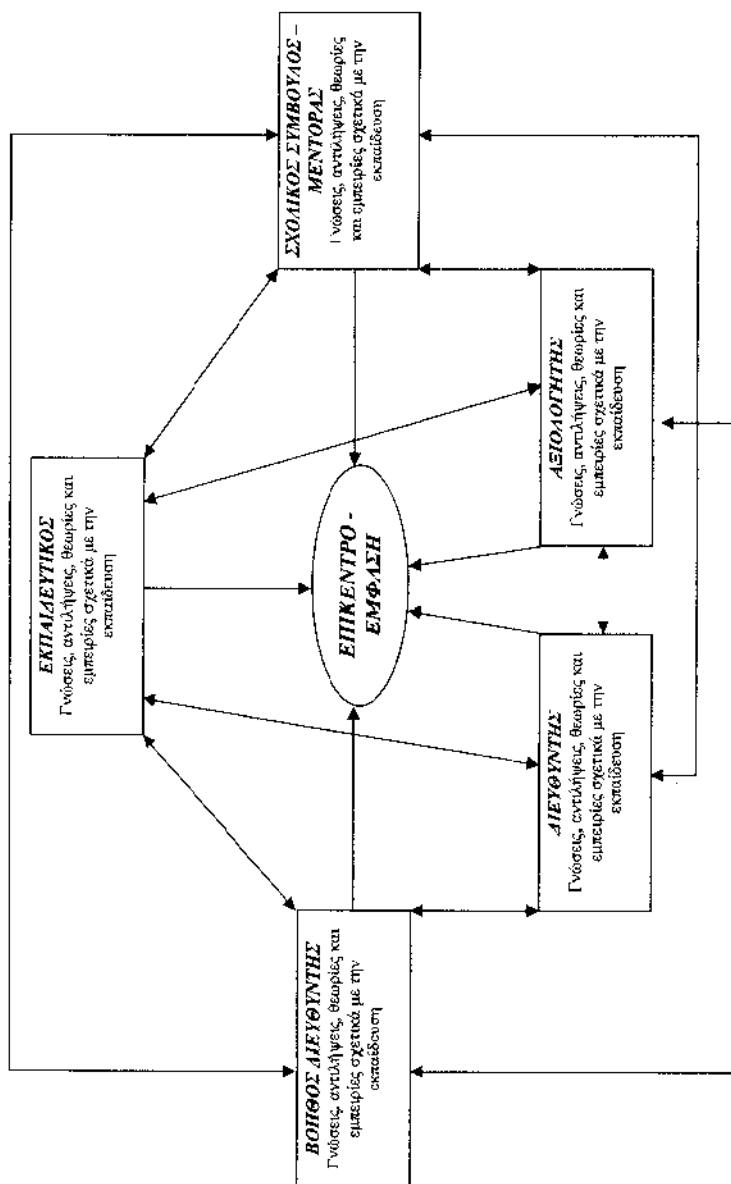
Το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης φιλοδοξεί να προάγει την παροχή υποστήριξης στο έργο των εκπαιδευτικών, τη δημοκρατικότητα και τη συμμετοχικότητα κατά τη διαδικασία της αποτίμησης της αξίας του έργου τους, την πολυσυλλεκτικότητα κατά τη συλλογή πληροφοριών και τη διαφάνεια κατά τη διαδικασία κατάθεσης κρίσεων. Επιπλέον, θεωρείται πως θα συμβάλει στην ανάπτυξη ενός αισθήματος εμπιστοσύνης προς το θεσμό της αξιολόγησης, το οποίο φαίνεται να υπονομιεύεται σε μεγάλο βαθμό από τα ισχύοντα δεδομένα του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Η παρούσα πρόταση αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και έχει περισσότερο αναπτυξιακή κατεύθυνση. Σε αυτή ενσωματώνονται και στοιχεία που αποσκοπούν στην εμπέδωση ενός αισθήματος αντικαμεινικότητας και αξιοπιστίας και η διαφάνεια αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο του συστήματος. Όλα τα έντυπα αξιολόγησης και παρακολούθησης της διδασκαλίας κοινοποιούνται στον ενδιαφερόμενο, ο οποίος και έχει το δικαίωμα να τα σχολιάσει γραπτώς, και παρέχεται η δυνατότητα στους αξιολογούμενους να προσβάλουν το περιεχόμενο του εντίπου της τελικής αξιολόγησης.

Γίνεται αξιοποίηση τόσο της διαμορφωτικής όσο και της τελικής αξιολόγησης, αφού εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου-μέντορα με την εμπλοκή του στην όλη διαδικασία, όχι όμως για να αξιολογεί, αλλά για να στηρίζει, να συμβουλεύει και να καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό, λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο του Κυπριακού Συστήματος. Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε πως παρά το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος θεσμός παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες με το θεσμό που προτάθηκε στην Ελλάδα (Νόμος 1304/82), εντούτοις η εφαρμογή του όπως αυτή προτείνεται

στο παρόν σχέδιο διαφέρει. Εκείνο που φαίνεται να οδήγησε σε αποτυχία του θεσμού στο ελληνικό σύστημα είναι ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε, αφού σύμφωνα με το Chryso (2000) ο όρος του σχολικού συμβούλου εισήχθη το 1982 για να αντικαταστήσει άλλους κατ' ευφημισμόν όρους όπως αυτόν του επιθεωρητή. Η Δελιγιάννη (2002) προσθέτει ότι «η εποπτεία, ανάλογα με το ποιόν του Σχολικού Συμβούλου και τον τρόπο με τον οποίο ασκείται, είναι δυνατόν να έχει εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα» (σ. 31). Εξάλλου, στις Υπουργικές Αποφάσεις Δ2/1938 (1998) και Αριθ. Φ.353.11/324/105657/Δ1 (2002) αναφέρεται ότι ο σχολικός σύμβουλος συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και συντάσσει αξιολογική έκθεση [Άρθρο 2(5α) και Άρθρο 8(1δ) αντίστοιχα], οπότε ο συμβουλευτικός και αξιολογικός ρόλος σαφώς δεν διαχωρίζονται.

Επιπρόσθετα, εισάγεται η διαδικασία της διμερούς αξιολόγησης, της αξιολόγησης δηλαδή του εκπαιδευτικού από δύο διαφορετικούς αξιολογητές, η βαρύτητα της αξιολόγησης των οποίων διαφέρει ανάλογα. Εφαρμόζεται, επίσης, η πολυσυλλεγκτικότητα στην άντληση πληροφοριών για σκοπούς αξιολόγησης και προτείνονται διαφορετικές διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών που δεν κατέχουν θέσεις προαγωγής, από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέσεις προαγωγής επιχειρώντας την αριθμητική αποτίμηση (βαθμολογία) της αξίας κάθε εκπαιδευτικού με τη βοήθεια συγκεκριμένων δεικτών. Οι διευθυντές εμπλέκονται ενεργά στην παρακολούθηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργότερα στη διαδικασία αξιολόγησης τόσο των ιδίων όσο και της σχολικής τους μονάδας. Εισάγεται ο θεσμός των κέντρων αξιολόγησης, όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί που επιθυμούν να προαχθούν σε ανώτερες θέσεις θα αποκοτούν πιστοποίηση μετά από σχετικές δοκιμασίες (Pashiaridis, 1993). Ακόμη, εισάγεται ο θεσμός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που παίρνει τη μορφή αυτοαξιολόγησης από το διδακταλικό σύλλογο και αποβλέπει στη συντονισμένη αναπτυξιακή προσπάθεια των μονάδων και μετρά στον υπολογισμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προάγοντας έτσι το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης.

Στο Διάγραμμα 2 συνοψίζεται η φιλοσοφία του προτεινόμενου σχεδίου σε ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το μοντέλο που προτείνεται περιλαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών, βοηθών διευθυντών, σχολικών συμβούλων – μεντόρων, διευθυντών και αξιολογητών. Ο καθένας από τους πέντε συμμετέχοντες φέρει τις δικές του γνώσεις, αντιλήψεις, θεωρίες και εμπειρίες



Διάγραμμα 2

Μοντέλο αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων γύρω
από ένα κοινό επίκεντρο - έμφαση

σχετικά με την εκπαίδευση και μεταξύ τους αναπτύσσεται μια δυναμική σχέση γύρω από ένα επίκεντρο – έμφαση που καθορίζεται κάθε φορά από κοινού και μπορεί να αποτελεί οποιαδήποτε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρειάζεται βελτίωση ή ανάπτυξη στην κάθε σχολική μονάδα.

4.2 Σκοποί της αξιολόγησης στο προτεινόμενο σχέδιο

Στο προτεινόμενο σχέδιο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των σχολικών μονάδων αποβλέπει:

(α) Στην ποιοτική βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου μέσω της ποιοτικής βελτίωσης της διαδικασίας «διδασκαλία-μάθηση», της οργάνωσης και διεύθυνσης του σχολείου, καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

(β) Στη διάγνωση τυχόν αδυναμιών και ελλείψεων και στην παροχή διορθωτικών μέτρων με την αποτίμηση και προσδιορισμό του βαθμού της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών λειτουργιών για προαγωγή και τη διαπίστωση της καταλληλότητας των λειτουργιών που τελούν επί δοκιμασία για μονιμοποίηση στη δημόσια εκπαιδευτική υπηρεσία.

4.3 Θέσεις που προνοούνται

Ακολουθούν οι θέσεις που προνοούνται και, περιληπτικά, τα καθήκοντα και τα προσόντα που απαιτούνται αναφέροντας μόνο εκείνα που έχουν σχέση με την αξιολόγηση.

α) *Αξιολογητής*: Η θέση περιλαμβάνει ανάμεσα στα άλλα τα ακόλουθα βασικά καθήκοντα:

- Παρακολουθεί το έργο των εκπαιδευτικών λειτουργιών τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο.
- Συμπληρώνει τα ανάλογα έντυπα διαμορφωτικής/τελικής αξιολόγησης για κάθε εκπαιδευτικό.
- Στις χρονιές που οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφωτική αξιολόγηση, προβαίνει σε εποικοδομητικές εισηγήσεις οι οποίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ στις χρονιές που έχουν βαθμολογία, συμπληρώνει τα έντυπα βαθμολογίας, αιτιολογώντας και τεκμηριώνοντας τα αρνητικά σημεία.
- Αξιολογεί τα χαρτοφυλάκια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
- Συμμετέχει σε κλιμάκια αξιολόγησης με άλλους συναδέλφους του για αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και συντάσσει τις ανάλογες εκθέσεις.

- Συνεργάζεται με το σχολικό σύμβουλο-μέντορα κάθε σχολικής μονάδας για συντονισμό και καθορισμό κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής.

β) *Διευθυντής σχολικής μονάδας*: Κάθε διευθυντής υπόκειται σε αξιολόγηση από τον οικείο αξιολογητή και έναν δεύτερο αξιολογητή, οι οποίοι αποτελούν την ομάδα αξιολόγησης του διευθυντή. Η θέση περιλαμβάνει ανάμεσα στα άλλα τα ακόλουθα βασικά καθήκοντα:

- Μελετά την έκθεση αξιολόγησης και τις υποδείξεις του κλιμακίου για το έργο της σχολικής μονάδας και ενεργεί ανάλογα όσον αφορά τις αρμοδιότητές του.
- Συμμετέχει στις διαδικασίες αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.
- Αναθέτει διοικητικά καθήκοντα στους βοηθούς διευθυντές του σχολείου ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και μεριμνά για την εκτέλεση των καθηκόντων αυτών.
- Μεριμνά για την εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων που ανέθεσε στους βοηθούς διευθυντές.
- Συνεργάζεται με τη διευθυντική ομάδα και το υπόλοιπο προσωπικό για εφαρμογή του αναπτυξιακού σχεδίου δράσης της σχολικής μονάδας.

γ) *Βοηθός διευθυντής σχολικής μονάδας*: Η θέση περιλαμβάνει ανάμεσα στα άλλα τα ακόλουθα βασικά καθήκοντα:

- Αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα που του ανατίθενται από το διευθυντή του σχολείου, ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.
- Μελετά την έκθεση αξιολόγησης και τις υποδείξεις του κλιμακίου για το έργο της σχολικής μονάδας και ενεργεί ανάλογα όσον αφορά τις αρμοδιότητές του.
- Συνεργάζεται με το διευθυντή για εφαρμογή του αναπτυξιακού σχεδίου δράσης της σχολικής μονάδας.

δ) *Σχολικός σύμβουλος-μέντορας*: Ο σχολικός σύμβουλος-μέντορας διενεργεί διαμορφωτική αξιολόγηση και κατέχει οργανική θέση ομοίωβατη με αυτή του βοηθού διευθυντή. Προσφέρει τις υπηρεσίες του σε όποιον εκπαιδευτικό χρειάζεται, σε συνεργασία με το διευθυντή και τον αξιολογητή. Η θέση περιλαμβάνει ανάμεσα στα άλλα τα ακόλουθα βασικά καθήκοντα:

- Συναντάται σε προσυνηνομημένες συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό για να συζητήσει τυχόν διδακτικά προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει, για να τον συμβουλευθεί και για να προσφέρει βοηθητικό υλικό.
- Επισκέπτεται τον εκπαιδευτικό στην τάξη, ύστερα από συνεννόηση

και με τη συναίνεσή του, και παρακολουθεί το μάθημα που έχει από πριν συζητηθεί και ετοιμαστεί.

- Εξασφαλίζει την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας ειδικότητας και ενθαρρύνει την ανάληψη δειγματικών διδασκαλιών και επισκέψεων στην τάξη.
- Παρέχει ιδιαίτερη βοήθεια και στήριξη στους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς.
- Συνεργάζεται με τον οικείο αξιολογητή της σχολικής μονάδας για συντονισμό και καθορισμό κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Μελετά την έκθεση αξιολόγησης του κλιμακίου για το έργο της σχολικής μονάδας και ενεργεί ανάλογα όσον αφορά τις αδυναμίες του.
- Ετοιμάζει ετήσια έκθεση για τη σχολική μονάδα που αναφέρεται συνολικά στις δραστηριότητες και τη δράση του.

ε) *Εκπαιδευτικός*: Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα στα πλαίσια του Ωρολογίου Προγράμματος, καθώς και οποιαδήποτε άλλα καθήκοντα του ανατεθούν από το διευθυντή, ή αναλάβει ο ίδιος με δική του πρωτοβουλία κατόπιν έγκρισης του διευθυντή.

Για τη θέση του εκπαιδευτικού απαιτείται πανεπιστημιακό πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής ή σε συγκεκριμένη ειδικότητα για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας απαιτείται πιστοποιητικό ψυχολογολογικής κατάρτισης. Για τις υπόλοιπες θέσεις θεωρείται καλό κάποιος να κατέχει τα ακόλουθα προσόντα:

1. Πτυχίο Πανεπιστημίου στις Επιστήμες της Αγωγής ή σε συγκεκριμένη ειδικότητα (για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης)
2. Μεταπτυχιακός τίτλος σε περιοχές ειδικότητας των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, την Ανάπτυξη Προγραμμάτων, την Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ή άλλα συναφή θέματα
3. Πιστοποιητικό επάρκειας διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης, το οποίο μπορεί να προσφέρεται από ακαδημαϊκό ίδρυμα ή άλλο φορέα και το περιεχόμενό του θα αφορά την εκτέλεση των ειδικών καθηκόντων της κάθε θέσης
4. Πιστοποίηση καταλληλότητας για προαγωγή στη θέση από το κέντρο αξιολόγησης.
5. Εκπαιδευτική υπηρεσία στην προηγούμενη θέση.

4.4 Μέσα σύλλογής πληροφοριών

Για τη σύλλογή των απαραίτητων πληροφοριών γίνεται χρήση συγκεκριμένων εντύπων παρακολούθησης-παρατήρησης διδασκαλίας, τα οποία έχουν την ευχέρεια να δημιουργήσουν οι αξιολογητές (με βάση τα αποτελέσματα ερευνών για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό) ή να επιλέξουν από έτοιμα σταθμισμένα έντυπα. Χρησιμοποιούνται, επίσης, τα χαρτοφυλάκια των εκπαιδευτικών λειτουργιών τα οποία περιλαμβάνουν ανάμεσα σε άλλα:

- Έντυπο αυτοαξιολόγησης (δείγμα επισυνάπτεται στο Παράρτημα).
- Προσωπικές πληροφορίες (βιογραφικό σημείωμα, εκπαιδευτική φιλοσοφία και στόχοι).
- Πληροφορίες επαγγελματικής ανάπτυξης (κατάλογος επαγγελματικών δραστηριοτήτων, συγγραφικό έργο, συμμετοχές σε συνέδρια, επιμόρφωση).
- Διδακτικά επιτεύγματα (δείγματα εκτεταμένης διδακτικής ενότητας, σχέδια μαθήματος, εργαλεία αξιολόγησης, δείγματα εργασίας μαθητών, αυτοαξιολόγηση).
- Διοικητικά επιτεύγματα (όπου εφαρμόζεται).
- Συμβουλευτικά επιτεύγματα (όπου εφαρμόζεται).

4.5 Επισκέψεις και διαδικασίες αξιολόγησης

Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών συμμετέχουν δύο αξιολογητές: ο οικείος αξιολογητής και ο διευθυντής του σχολείου (ή ο 2ος αξιολογητής για τους διευθυντές). Ως πηγές πληροφόρησης χρησιμοποιούνται:

- Τα έντυπα παρακολούθησης – παρατήρησης διδασκαλίας του τρέχοντος σχολικού έτους, τα οποία συμπληρώνουν ο οικείος αξιολογητής και ο διευθυντής (ή 2ος αξιολογητής) σε κάθε επίσκεψή τους
- Το προσωπικό χαρτοφυλάκιο και η παρουσίασή του προς τον αξιολογητή
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, βοηθών διευθυντών και σχολικών συμβούλων-μεντόρων, καθένιας από τους συμμετέχοντες στην επιθεώρηση είναι υποχρεωμένος να τους επιθεωρήσει μια τουλάχιστον φορά σε κάθε ένα από τα δύο τετράμηνα του έτους και να συντάξει στο τέλος της σχολικής χρονιάς το έντυπο διαμορφωτικής/τελικής αξιολόγησης. Στις περιπτώσεις αξιολόγησης των διευθυντών σχολείων οι αξιολογητές επισκέπτονται τη σχολική μονάδα δύο φορές το χρόνο και αφιερώνουν χρόνο για παρακολούθηση του έργου τους. Κατά την παρουσίαση του έργου του διευθυ-

ντή διεξάγεται συνεδρία και αν κριθεί σκόπιμο από τους αξιολογητές μπορεί να γίνει και παρακολούθηση συνεδρίας της ολομέλειας του προσωπικού.

Πριν και μετά από κάθε παρατήρηση διδασκαλίας-αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, λαμβάνεται πρόνοια, με ευθύνη του αξιολογητή και του διευθυντή, για συζήτηση μαζί τους σε σχέση με τη λογική, το σχεδιασμό και τις δυσκολίες στην εργασία τους. Σε κάθε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθέννας από τους δύο αξιολογητές συμπληρώνει έντυπο παρακολούθησης-παρατήρησης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν από θέση προαγωγής, κατά τη διάρκεια της πρώτης επίσκεψης παρουσιάζουν τον προγραμματισμό τους σε σχέση με τα καθήκοντά τους. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας της δεύτερης επίσκεψης παρουσιάζουν το προσωπικό τους χαρτοφυλάκιο, που περιλαμβάνει τεκμήρια για τη δράση τους στη σχολική μονάδα (όπως έχουν περιγραφεί πιο πάνω).

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδυάζει στοιχεία διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης και διενεργείται ανά διετία. Στην αρχή του έτους καταρτίζεται σε συνεδρία προσωπικού ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας και σε κοινή συνεδρία με τον οικείο αξιολογητή αυτός οριστικοποιείται. Ο προγραμματισμός περιλαμβάνει αξιολόγηση των αναγκών του σχολείου με βάση συγκεκριμένους τομείς και δείκτες. Αφού συζητηθούν και ξεκαθαριστούν οι τομείς και οι δείκτες, τα μέλη του προσωπικού δηλώνουν το βαθμό στον οποίο συμβαίνει τώρα (παρούσα κατάσταση) και το βαθμό στον οποίο έπρεπε να συμβαίνει (ιδεατή κατάσταση) αυτό που περιγράφει ο κάθε δείκτης, χρησιμοποιώντας μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 μέχρι το 5. Υπολογίζονται οι μέσοι όροι για όλο το προσωπικό ώστε να φανεί η συλλογική εκτίμηση για το χάσμα που υπάρχει και με βάση αυτό καταρτίζεται το αναπτυξιακό σχέδιο της σχολικής μονάδας.

Η πορεία υλοποίησης του προγραμματισμού παρακολουθείται συνεχώς από το προσωπικό. Το σχολείο επισκέπτεται και τριμελές κλιμάκιο αξιολογητών και αξιολογείται ο βαθμός υλοποίησης του προγραμματισμού, ενώ εντοπίζονται τυχόν δυσκολίες. Κατά το τελευταίο τετράμηνο του έτους το ίδιο κλιμάκιο επισκέπτεται και πάλι το σχολείο τη φορά αυτή για να αξιολογήσει το βαθμό υλοποίησης του συνολικού προγραμματισμού και τα τελικά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας. Το κλιμάκιο ετοιμάζει έκθεση και εξάγει γενικά συμπεράσματα για την ποιότητα της εργασίας κάνοντας συγκεκριμένες εισηγήσεις για βελτίωση. Στο τέλος, υπολογίζεται η βαθμολογία για τη σχολική μονάδα και ανάλογα με το χαρακτηρισμό που θα δοθεί από τους αξιολογητές, δίνονται και οι ανάλογες μονάδες για το προσωπικό που

θα ληφθούν υπόψη στην αξιολόγησή του. Η έκθεση κοινοποιείται το αργότερο μέχρι την τελευταία εβδομάδα της σχολικής χρονιάς στο διευθυντή του σχολείου, ο οποίος και τη διανέμει σε όλα τα μέλη του προσωπικού. Με βάση τα αποτελέσματά της γίνεται ο προγραμματισμός για τις δύο επόμενες σχολικές χρονιές.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, κατατέθηκε μια συγκεκριμένη πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών της Κύπρου το οποίο να ανταποκρίνεται στο διτλό διακηρυγμένο σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: τη βελτίωση και ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, ταυτόχρονα με την ανάπτυξη συλλογικού και ατομικού αισθήματος ευθύνης και υπεγγυότητας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η πρόταση μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη, όχι γιατί περιγράφει με εξαντλητική λεπτομέρεια τις πτυχές που διέπουν την εφαρμογή της, αλλά γιατί καλύπτει συνολικά τους τομείς αυτούς, ακολουθώντας μια συνέπεια στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης θεωρητικής – φιλοσοφικής βάσης που προβλέπει καινοτομίες πέρα από συγκεκριμένες πρακτικές παρακολούθησης του προσωπικού. Η θεωρητική βάση που υιοθετήθηκε κατεύθυνε και την επιλογή των πρακτικών πτυχών της πρότασης για τις οποίες καταβλήθηκε προσπάθεια να διατηρούν δημοκρατικό, συμμετοχικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα μέσα σε πλαίσια διαφάνειας και πολυσυλλεκτικότητας στις πηγές πληροφόρησης.

Αναγνωρίζεται ότι το προτεινόμενο σύστημα απαιτεί αλλαγές που θα αναβαθμίσουν τις δαπάνες για την εκπαίδευση και που πιθανόν να έρθουν σε σύγκρουση με παγιωμένους θεσμούς και κατεστημένα, καθώς και σχεδιασμούς που θέτουν υπό αμφισβήτηση το σύστημα της εκπαίδευσης. Η παρούσα πρόταση αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί, η οποία αποβλέπει τελικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΝΤΥΠΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Αρ. φακέλου:	Έτος σύνταξης εντύπου:
Όνομα εκπαιδευτικού λειτουργού:	Έτος διορισμού:
Σχολείο:	Ειδικότητα (όπου ισχύει):
Οργανική θέση:	

Μελετήστε τους πιο κάτω δείκτες και σημειώστε ✓ στην κατάλληλη στήλη

Δείκτες αυτοαξιολόγησης	Δυνατό σημείο	Ικανοποιητική απόδοση	Περιοχή που χρειάζεται βελτίωση
I. Διδακτική απόδοση			
A. Σχεδιασμός και οργάνωση δραστηριοτήτων σύμφωνα με τους σκοπούς και στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος			
B. Ανάπτυξη σχεδίου αξιολόγησης της εργασίας των μαθητών			
Γ. Πληροφόρηση των μαθητών για τους στόχους της διδασκαλίας			
Δ. Παροχή δραστηριοτήτων και εξάσκησης, προσαρμοσμένων στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών			
Ε. Παροχή ευκαιριών ενεργής και επιτυχούς συμμετοχής των μαθητών			
Στ. Χρήση αποτελεσματικών τεχνικών υποβολής ερωτήσεων			
Ζ. Επιβλεψη της εργασίας και της προόδου των μαθητών			
Η. Αναγνώριση των διαφορετικών стил. μάθησης και πρόνοια γι' αυτά			
Θ. Παροχή ευκαιριών για διασαφήνιση εννοιών			
Ι. Παροχή ευκαιριών για εμφάνιση			
ΙΑ. Χρήση κατάλληλου ρυθμού στο μάθημα			
ΙΒ. Γλωσσική σαφήνεια και ακρίβεια			
ΙΓ. Εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος μέσω της χρήσης ποικιλίας κατάλληλων υλικών και μέσων			
ΙΔ. Δόμηση της διδασκαλίας			
II. Οργάνωση – διοίκηση τάξης			
A. Αποτελεσματική οργάνωση διδασκαλίας, ώστε να μη χάνεται χρόνος			
B. Δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης			
Γ. Χρήση ενθάρρυνσης και επαινών			
Δ. Τήρηση στοιχείων για την πρόοδο και άλλα σημαντικά στοιχεία που αφορούν τους μαθητές			
Ε. Αποτελεσματική αντιμετώπιση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς			

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blase, J., & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Chrysos, M. D. (2000). "Government policy on teacher evaluation in Greece: Revolutionary change or repetition of the past?", *Educational Policy Analysis Archives*, 8(28). Available online at <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n28.html>.
- Danielson, C. (2001). "New trends in teacher evaluation", *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.
- Δελιγιάννη, Α. Ν. (2002). «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.
- Duffy, M. F. (2000). "Reconceptualizing instructional supervision for 3rd millennium school systems", *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(2), 123-145.
- Έκθεση UNESCO (1997). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου*. Παρίσι: Διεθνές Ινστιτούτο για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.
- Goddard, I., & Emerson, C. (1992). *Appraisal and your school*. Oxford: Heinemann.
- Holland, P. E., & Garman, N. (2001). "Toward a resolution of the crisis of legitimacy in the field of supervision", *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(2), 95-111.
- Kaufman, R. A. (1988a). *Assessing educational needs*. Lancaster, PA: Technomic. 63-89.
- Kaufman, R. A. (1988b). *A Possible taxonomy of needs assessments*. Lancaster, PA: Technomic.
- Μιχαήλ, Κ. (2001). «Πτυχές της επιθεώρησης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αντιλήψεις ενός διευθυντή και ενός βοηθού διευθυντή σε σχέση με το θεσμό και την πρακτική». Λευκωσία. (Ανέκδοτη εργασία στα πλαίσια των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ανάπτυξης Προγραμμάτων στο Πανεπιστήμιο Κύπρου).
- Painter, B. (2001). "Using teaching portfolios", *Educational Leadership*, 58(5), 31-34.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργιών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (1999). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης - Άρθρα και σημειώσεις*. Λευκωσία.
- Παύλου, Σ. (1999). (Επιμ.). *Ενοποιημένη εκπαιδευτική νομοθεσία και ο περί σινητάξεως νόμος*. Λευκωσία: Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ.
- Pashiardis, P. (1993). "Selection methods for educational administrators in the USA". *International Journal of Educational Management*, 7(1), 27-35.
- Σαββίδης, Γ. (2001). «Το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέσα από τις αντιλήψεις ενός επιθεωρητή και μιας εκπαιδευτικού». Λευκωσία. (Ανέκδοτη εργασία στα πλαίσια των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ανάπτυξης Προγραμμάτων στο Πανεπιστήμιο Κύπρου).
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998⁶). *Supervision: A redefinition*. Boston: McGraw-Hill.
- Στυλιανίδης, Μ. (2001). *Συνέντευξη με ένα διευθυντή και μια δασκάλα με θέμα το ισχύον σύστημα αξιολόγησης*. Λευκωσία. (Ανέκδοτη εργασία στα πλαίσια των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ανάπτυξης Προγραμμάτων στο Πανεπιστήμιο Κύπρου).
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Alternative approaches to supervision: Cases from the field*.

Journal of Curriculum and Supervision, 15 (3), 212-235.

Tell, C. (2001). Appreciating good teaching: A conversation with Lee Schuman. *Educational Leadership*, 58 (5), 6-11.

Τσιάκκας, Α. (2001). «Συνεντεύξεις με διευθύντρια και με εκπαιδευτικό ενός σχολείου για το ισχύον σύστημα αξιολόγησης». Λευκωσία. (Ανέκδοτη εργασία στα πλαίσια των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ανάπτυξης Προγραμμάτων στο Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Θεοφιλάκης, Χρ. (1999). «Φιλοσοφία και πρακτική της επιθεώρησης στη Δημοτική Εκπαίδευση - Οι απόψεις των διευθυντών και των δασκάλων». *Εκπαιδευτικός*, 199, 7-12.

Webb, L. D., & Norton, M. S. (1993). *Human resources administration: Personnel issues and needs in education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938 (1998, Φεβρουάριος 26). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Available online at <http://www.edra.gr/Laws/Ypap/1998-02-26-Ypepth.html>.

Υπουργική Απόφαση Αριθ.Φ.353.11/324/105657/Α1 (2002, Οκτώβριος 16). Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων των ΣΓΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Τεύχος Δεύτερο Αρ. Φύλλον 1340, σσ. 17881-17904.

Abstract

Designing a systemwide reform such as that involved in a new teacher evaluation system is a difficult, problematic and challenging task. Awareness about the new developments and trends in the literature as well as technical expertise is required in defining what constitutes good teaching and selecting appropriate methods for collecting accurate data. Equally important, however, is the determination of the main objectives pursued by the new system, which will provide the theoretical base and the philosophical direction of the system.

The purpose of this article is to present, describe and analyse a new proposal concerning a new teacher evaluation system in Cyprus. Doing so, the contemporary international trends in teacher evaluation are examined, and in the light of these findings the present situation in the Cyprus Educational System is described through a critical presentation of the existing system. This critical approach brings to the surface the feeling of a general dissatisfaction as well as the main deficiencies of the system. Consequently, an attempt for needs analysis and assessment is made, and

the main components of the suggested evaluation system are presented and analysed. The presentation covers issues such as, the theoretical base of the proposal, basic concepts and provisions, duties for each position, methods and procedures for collecting data, various instruments for formative and summative evaluation, individual and group evaluation.

All these issues are explained and discussed in detail and in relation to the local realities and constraints. This enables the reader to conceptualize the various aspects of the new system of teacher evaluation and understand better its developmental direction and constructivist and transformational character.

Κωνσταντίνος Μιχαήλ

Ιωάννης Σαββίδης

Μάριος Στυλιανίδης

Ανδρέας Τσιάκκικος

Υποψήφιοι Διδάκτορες

Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Πέτρος Πασιαρδής

Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τ.Θ. 20537, 1678 Λευκωσία, Κύπρος

Τηλ.: +357-22753739, +357-22753705

Fax: +357-22377950

e-mail: cdpetros@ucy.ac.cy