

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού στην Ελλάδα

Χλαπουτάκη Ελισάβετ

Φιλολόγος, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας, PhD/MSc
xlapout@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν ορισμένες όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Ειδικότερα, θέσαμε ερωτήματα σχετικά με τις αιτίες και τα αποτελέσματα της μη εφαρμογής καθώς και τις προϋποθέσεις εφαρμογής ενός αξιολογικού συστήματος. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στα αποτελέσματα της ανασκόπησης αναδείχθηκαν οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και η έλλειψη πολιτικής βούλησης απέναντι στην εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως βασικοί λόγοι για τη μη εφαρμογή. Η μακροχρόνια κατάσταση οδήγησε σε απομάκρυνση από τις αντίστοιχες εξελίξεις σε άλλες χώρες ενώ στο εσωτερικό διαπιστώνεται εφησυχασμός για μία μερίδα εκπαιδευτικών, έλλειψη κινήτρων για άλλους με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται δυσλειτουργίες που αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών/τριών. Τέλος, στην πρότασή μας για την εισαγωγή συστηματικής αξιολόγησης διατυπώθηκαν ως βασικές προϋποθέσεις α) η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων, βασισμένων σε επιστημονικά πορίσματα, β) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γ) η παροχή κινήτρων και δ) η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικού, κριτήρια αξιολόγησης, κουλτούρα αξιολόγησης

Εισαγωγή

Το αίτημα για βελτίωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με το ενδιαφέρον για τα θέματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στον διεθνή χώρο αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η αξιολόγηση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 127). Πρωταγωνιστικός έμφυχος συντελεστής της εκπαίδευσης είναι ο/η εκπαιδευτικός και κατά συνέπεια δεν νοείται εκπαιδευτική αξιολόγηση χωρίς αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 2004: 285).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στις ΗΠΑ και στη Βρετανία και εξελίχθηκε με γοργούς ρυθμούς σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας και εφαρμογών τοπικής ή εθνικής εμβέλειας. Από αυτή την κινητικότητα προέκυψε η δημιουργία ενός αυτοδύναμου επιστημονικού πεδίου με σαφή μεθοδολογία, με ένα πολυπληθές σώμα επιστημόνων που ασχολούνται με την αξιολόγηση, με μία εκτενέστατη βιβλιογραφία που καλύπτει όλες τις όψεις της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης. Επιπλέον, προγράμματα αξιολόγησης οργανώνονται και υλοποιούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα των ΗΠΑ και των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο των ιδιαίτερων πολιτισμικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών τους (Δημητρόπουλος, 2004: 41-44).

Στη χώρα μας η εξέλιξη των ζητημάτων αξιολόγησης σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής δεν ήταν ανάλογη των εξελίξεων, οι οποίες πραγματοποιούνται σε χώρες του εξωτερικού κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Έτσι, ως προς το ερευνητικό επίπεδο στην Ελλάδα λίγοι ερευνητές ασχολήθηκαν επιστημονικά με τα θέματα της αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις διδακτορικές διατριβές του Ε. Χ. Δημητρόπουλου *Σχέση του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Έρευνα: μία διερεύνηση της "Διάθεσης" των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης* (1982), του Χ. Δούκα *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία – Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών(1982-1994)* (1995), του Δ.

Θεοχάρη Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη (2011), στις οποίες το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κατά την τελευταία δεκαετία παρατηρήθηκε αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον και πληθώρα επιστημονικών δημοσιεύσεων σχετικά με την «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» ή την «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», όροι που φαίνεται να ταυτίζονται σημασιολογικά.

Η αξιολογική διαδικασία σε επίπεδο εφαρμογής, κυρίως μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή Εκπαίδευσης το 1981, περιορίστηκε στον μαθητή και στην επιλογή στελεχών και αργότερα στην επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) σύμφωνα με το άρθρο 6 της σχετικής νομοθετικής διάταξης (Ν. 2525, 1997). Το άρθρο 8 του ίδιου νόμου προέβλεπε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με συγκεκριμένες διατάξεις, που στην πλειοψηφία τους δεν εφαρμόστηκαν (Ν. 2525, 1997). Αργότερα, κάτω από την πίεση συμμόρφωσης με πρακτικές που επιβάλλονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Δημητρόπουλος, 2004: 43) και σύμφωνα με το σύγχρονο πνεύμα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Μαρκόπουλος & Λουριδιάς, 2010: 36), μία εκ νέου προσπάθεια διατύπωσης προτάσεων αξιολόγησης διαφαίνεται με την κατάρτιση κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε νέο νόμο, όπου εισάγεται ο θεσμός του μέντορα και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Ν. 3848, 2010). Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσης η απόφαση για τον συλλογικό προγραμματισμό, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (ΥΑ 6603/ΓΔ4, 2021). Η απόφαση δεν υλοποιήθηκε στο μεγαλύτερο μέρος των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Λόγω της συμμετοχής εκπαιδευτικών στην απεργία-αποχή που προκηρύχθηκε από τα συνδικαλιστικά όργανά τους, δεν κατέστη δυνατό να γίνουν οι συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων/ουσών όπου θα συγκροτούνταν ομάδες εργασίας εσωτερικής αξιολόγησης. Έτσι, το επόμενο έτος (σ.σ. έτος συγγραφής της παρούσας εργασίας) νομοθετήθηκε η υποχρέωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης να υλοποιήσουν τις προβλεπόμενες διαδικασίες αξιολόγησης, καθώς αυτή «*συνιστά υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας...*» (Ν.4823, 2021: 8981).

Με βάση τα παραπάνω καθορίστηκε ως σκοπός της παρούσας μελέτης να διερευνηθεί η υφιστάμενη κατάσταση μη εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Ειδικότερα, καθορίζουμε ως επιμέρους στόχους διερεύνησης τα εξής ερωτήματα:

α) για ποιους λόγους, παρότι κατά καιρούς έχουν ψηφιστεί διάφοροι νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αυτή τελικά δεν εφαρμόστηκε στην πράξη (σ.σ. μέχρι τον χρόνο συγγραφής της παρούσας μελέτης).

β) σε ποιον βαθμό αυτή η κατάσταση τελικά ωφέλησε την εκπαιδευτική κοινότητα και την εκπαίδευση στη χώρα μας γενικότερα.

γ) αν υφίσταται κάποιο σύστημα αξιολόγησης, το οποίο θα μπορούσε να βελτιώσει τον εκπαιδευτικό και κάτω από ποιες προϋποθέσεις.

Μέθοδος

Η μέθοδος, που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των ανωτέρω ερωτημάτων, ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για την αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, όπου καταχωρήθηκαν λέξεις-κλειδιά. Συγκεκριμένα, έγινε αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά: “αξιολόγηση εκπαιδευτικού”, “κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού”, “κουλτούρα αξιολόγησης εκπαιδευτικών”. Η επιλογή της επιστημονικής βιβλιογραφίας έγινε βάσει των περιλήψεων. Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε περίληψη ή δεν ήταν επαρκής για την κατανόηση της έρευνας, η επιλογή έγινε μετά από μελέτη του συνόλου της δημοσίευσης. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 1998: 263-280) των ευρημάτων. Τα δεδομένα, δηλαδή, αναλύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν. Στην παρούσα μελέτη η ανάλυση περιεχομένου ήταν

ποιοτικού τύπου, βασίστηκε δηλαδή στην παρουσία των στοιχείων των σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα στα αναλυόμενα τεκμήρια και όχι στη συχνότητα εμφάνισής τους, καθώς σκοπός ήταν αυτά να εντοπιστούν και να αξιοποιηθούν για την παρούσα έρευνα.

Λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Η προσπάθεια εισαγωγής συστημάτων αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσκρούει κατά κύριο λόγο στις αντιδράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα ουσιαστικά περιλαμβάνει την αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού. Η τελευταία εγείρει επιφυλάξεις από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στους σκοπούς και στις διαδικασίες της αξιολόγησης, όταν αυτή ενδέχεται να λειτουργήσει ως μηχανισμός κομματικού ελέγχου και πίεσης σε ένα έντονα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό. Το μοντέλο του επιθεωρητισμού που εφαρμόστηκε στο παρελθόν δημιούργησε αρνητικό αντίκτυπο, καθώς βασιζόταν στον διοικητικό έλεγχο χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και την ουσία της διδακτικής πράξης. Παράλληλα, υπάρχουν οι αρνητικές εντυπώσεις από τις εφαρμογές του μοντέλου της απολογισμικότητας (accountability) σε άλλες χώρες, όπου η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εκτιμάται ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στις εξετάσεις χωρίς να συνυπολογίζονται άλλοι παράγοντες (π.χ. ιδιαίτερες συνθήκες, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μαθητών, υλικοτεχνικές υποδομές κλπ.). Στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (χ.χ.: 433) η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να ενοχοποιηθούν οι ίδιοι για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, η πολιτική ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα για την απουσία εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης. Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μεταφέρεται και στις πιλοτικές εφαρμογές με αποτέλεσμα να εντείνεται η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ενώ υλοποιήθηκε η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2014-2015, δεν αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματά της από την Πολιτεία (Ζουγανέλη κ.ά., χ.χ.: 395).

Κατά συνέπεια, διατυπώνεται προβληματισμός σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να σημειωθεί μεταστροφή και να αντιμετωπιστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως φυσική και αναγκαία συνθήκη για την επαγγελματική βελτίωσή τους. Σε αυτόν τον προβληματισμό μπορεί να απαντήσει η ανάπτυξη του σχετικού επιστημονικού πεδίου στη χώρα μας και η συμβολή των ερευνητών/ειδικών στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως θα εξετάσουμε στη συνέχεια της παρούσας εργασίας. Προηγουμένως, θα διαπιστώσουμε τα αποτελέσματα της απουσίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αν δηλαδή η κατάσταση που επικρατεί τις τελευταίες δεκαετίες λειτουργεί προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και τελικά της κοινωνίας.

Αποτελέσματα απουσίας αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Η απουσία της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στην Ελλάδα έχει δημιουργήσει μία κατάσταση στασιμότητας όσον αφορά στις επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο αλλά πολύ περισσότερο στη διδακτική πράξη, καθώς η ανατροφοδότηση και η βελτίωση είναι διαδικασίες άρρηκτα συνδεδεμένες με την αξιολόγηση. Θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, να αναδείξουμε την κατάσταση στασιμότητας μέσα από την επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητα αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού.

Παρόλο που η διδασκαλία και η μάθηση είναι σύνθετες διαδικασίες εξαρτώμενες από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις δεν ελέγχονται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο στα πλαίσια του επίσημου περιβάλλοντος μάθησης, όπως είναι το σχολείο, μεγάλης έκτασης έρευνες αποδεικνύουν ότι η προετοιμασία, οι ικανότητες και η εμπειρία του διδάσκοντα ευθύνονται περισσότερο από κάθε άλλον παράγοντα για τις επιδόσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, από την ανάλυση της συσχέτισης των επιδόσεων

2,4 εκατομμυρίων μαθητών της πολιτείας του Texas με την ικανότητα των δασκάλων τους καθώς και άλλους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, αναδείχτηκε ότι η ικανότητα των δασκάλων συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό επίδρασης στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Ferguson, 1991). Η ικανότητα των δασκάλων (teacher expertise) μετρήθηκε με το σύνολο της εκπαίδευσής τους, τα αποτελέσματα των εξετάσεων επαγγελματικής αδειοδότησης και την εμπειρία τους. Ανάλογα ευρήματα είχαν και οι Greenwald, Hedges και Laine (1996) σε μία μετα-ανάλυση 60 ερευνών πάνω στη σχέση των μαθητικών επιδόσεων και διαφόρων σχολικών παραγόντων. Μία άλλη μακρόχρονη έρευνα για τον ρόλο των υψηλής και χαμηλής απόδοσης εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών/τριών διενεργήθηκε στην πολιτεία του Tennessee από τους Sanders και Rivers (1996), μέσα από την οποία αποδείχτηκε ότι οι υψηλής απόδοσης εκπαιδευτικοί έπαιξαν σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα των εξετάσεων μαθητών/τριών που τοποθετήθηκαν στις τάξεις τους.

Ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης του/της διδάσκοντα/ουσας είναι να προσδιοριστεί και να εκτιμηθεί η αξία του διδακτικού έργου του (Peterson, 2000: 36). Σύμφωνα με τη Smith (2005), η αξιολόγηση του/της διδάσκοντα/ουσας εξυπηρετεί τέσσερις κύριους στόχους: την πιστοποίηση διδασκαλίας, την απολογισμικότητα, την επαγγελματική προαγωγή και την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, η πιστοποίηση διδασκαλίας παρέχεται μέσα από την τελική και κρίσιμη αξιολόγηση της ποιότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση των σπουδών εκπαίδευσης, προκειμένου να ενταχθούν στο προσωπικό ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ελλάδα υπεύθυνος φορέας για την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού είναι το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Η επιλογή και πρόσληψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται μέσω ειδικού γραπτού διαγωνισμού (N2525/1997). Στη συνέχεια, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποδεικνύουν στην πολιτεία και πολύ περισσότερο στην κοινωνία την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Αυτού του είδους ο απολογισμός στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα συνήθως βασίζεται στις επιδόσεις των μαθητών/τριών ως τελικό προϊόν της διδασκαλίας. Σε προχωρημένα στάδια της καριέρας στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται διαδικασίες αξιολόγησης για την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών. Τέλος, η αξιολόγηση μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανατροφοδότηση και συνεπώς την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και αυτή είναι η πιθανόν χρησιμότερη λειτουργία της για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Smith, 2005: 96).

Η αναγκαιότητα για την εκτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να τεκμηριωθεί με άλλες λιγότερο ορατές αλλά εξίσου σημαντικές λειτουργίες, όπως είναι η προστασία των μαθητών/τριών από ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς, η αναγνώριση και (αυτο)επιβεβαίωση όσων δασκάλων εργάζονται αποτελεσματικά, η ενημέρωση των εμπλεκόμενων κοινωνικών ομάδων –γονείς, κηδεμόνες, εκπρόσωποι φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης. Σε κάθε περίπτωση, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη λειτουργία της βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών, η οποία είτε γίνεται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς είτε αφορά τους ειδικούς των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Peterson, 2000: 36-38). Επιπλέον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, εφόσον εξασφαλίζει και αναδεικνύει αποτελεσματικούς διδάσκοντες/ουσες, είναι αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματική εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όσο προσεκτικά κι αν έχει σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς ανθρώπους ικανούς να το υποστηρίξουν (Stronge & Tucker, 2003: 3-4).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να επιτευχθούν λειτουργίες που αφορούν τόσο στην προσωπική του/της επαγγελματική βελτίωση όσο και στη βελτίωση των υπηρεσιών που παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες από το δημόσιο σχολείο και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον/τη διδάσκοντα/ουσα. Οι αντίστοιχες λειτουργίες στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εναπόκεινται για πολλές δεκαετίες στη φιλοτιμία, στην επαγγελματική συνείδηση των εκπαιδευτικών, καθώς εκλείπουν συστήματα αποτίμησης της αποτελεσματικότητάς τους. Σε τέτοιες συνθήκες έλλειψης αξιολογικού συστήματος και κινήτρων, είναι εύλογο ότι δεν διασφαλίζεται πάντα η αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, εφόσον εκλείπουν κριτήρια αξιολόγησης για τις παραμέτρους της διδακτικής πράξης που αφορούν στον/στην εκπαιδευτικό (π.χ. αν έχει ανανεώσει την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του/της, πώς αξιοποιεί τον διδακτικό χρόνο, ποιες καινοτομίες υιοθετεί ως προς τις διδακτικές μεθόδους και τα εποπτικά μέσα, ποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνει, με ποιες μεθόδους αξιολογεί και ανατροφοδοτεί τους/τις μαθητές/τριες, πώς συνεργάζεται με τα παιδιά, τους/τις συναδέλφους, τους γονείς, πώς διαχειρίζεται δυσκολίες που αφορούν συμπεριφορές ή γνωστικές αδυναμίες κλπ.), διαιωνίζονται προβληματικές καταστάσεις που έχουν αποδέκτες τους/τις μαθητές/τριες, τους μελλοντικούς πολίτες της χώρας και τελικά την ίδια την κοινωνία.

Προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Η εκδήλωση πολιτικών προθέσεων αξιολόγησης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού έργου αφενός, η απόσταση της ελληνικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας από τις διεθνείς εξελίξεις και εφαρμογές στα ζητήματα της αξιολόγησης, που σε ορισμένες περιπτώσεις οφείλεται στη γενικότερη αρνητική στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών αφετέρου, σε συνδυασμό με τον προβληματισμό σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να σημειωθεί μεταστροφή και να αντιμετωπιστεί ως φυσική και αναγκαία συνθήκη για την επαγγελματική βελτίωσή τους έδωσαν το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Βασική θέση στη μελέτη είναι ότι οι πρακτικές των αξιολογικών συστημάτων πρέπει να διαμορφώνονται και να υποστηρίζονται από τα σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα.

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι η έννοια της αξιολόγησης. Η διδασκαλία προγραμματίζεται, υλοποιείται και πρέπει να αξιολογείται, για να κριθεί αν είναι αποτελεσματική, αλλά και, αντίστροφα, ο εντοπισμός αποτελεσματικών παραγόντων μπορεί να ανατροφοδοτήσει τα κριτήρια αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας αποτελεί υποσύστημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, εκείνης, δηλαδή, της διαδικασίας συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του εκάστοτε αξιολογούμενου συντελεστή της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 115). Πρωταγωνιστικός έμπυχος συντελεστής της εκπαίδευσης είναι ο/η εκπαιδευτικός και κατά συνέπεια δεν νοείται αξιολόγηση της διδασκαλίας χωρίς αξιολόγηση του/της δασκάλου/ας (Δημητρόπουλος, 2004: 285). Η πρόταση που κάνουμε στην παρούσα εργασία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορά στον προσδιορισμό ενός γενικού πλαισίου αξιολόγησης βασισμένου σε κριτήρια.

Ο ρόλος των κριτηρίων αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού

Η διδακτική πράξη περιλαμβάνει ένα σύνθετο σύμπλεγμα γνώσεων, ικανοτήτων και προσωπικών στάσεων σε δυναμική αλληλεπίδραση. Δεδομένης της πολυπλοκότητας της διδακτικής πράξης, η αξιολόγηση του/της διδάσκοντα/ουσας συνιστά εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα. Η δυσκολία, επιπλέον, εκπορεύεται από τη μοναδικότητα της διδακτικής πράξης. Ένα στοιχείο, που μπορεί να είναι λειτουργικό σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο, δεν είναι σίγουρο ότι θα λειτουργήσει σε άλλα πλαίσια (Smith, 2005: 100). Γι' αυτό, έχουν προταθεί πολλά μοντέλα αξιολόγησης με διαφοροποιήσεις κυρίως ως προς τους σκοπούς και τις μεθόδους. Τα μοντέλα μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο γενικές κατευθύνσεις: α) η τεχνοκρατική προσέγγιση με συγκεκριμένους, μετρήσιμους στόχους αξιολόγησης και αντικειμενικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, β) η ανθρωπιστική-πλουραλιστική προσέγγιση, που λαμβάνει υπόψη τις αλληλεπιδράσεις των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνει έμφαση στις ιδιαιτερότητες και στην ερμηνεία τους. Η κριτική που

ασκήθηκε στα μοντέλα της τεχνοκρατικής κατεύθυνσης αφορούσε κυρίως στη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και μέτρησης δυναμικών και διαρκώς μεταβαλλόμενων στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η ανθρωπιστική κατεύθυνση αμφισβητήθηκε κυρίως για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 116-120).

Ανεξάρτητα, όμως, από τη επιλογή του μοντέλου και από τον ορισμό των σκοπών και των μεθόδων, βασική προϋπόθεση συστηματικής αξιολόγησης αποτελεί η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων. Δεν είναι, δηλαδή, εφικτή οποιασδήποτε μορφής και σκοπιμότητας αποτίμηση της διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού χωρίς ορισμένα κριτήρια που αποτελούν άξονες αναφοράς πάνω στους οποίους γίνεται η αποτίμηση (Δημητρόπουλος, 2004: 130; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 116). Τα κριτήρια απόδοσης (performance standards) είναι οι ευθύνες ή τα καθήκοντα που πρέπει να επιτελούνται από τον/την εκπαιδευτικό και αποτελούν τη βάση για την περιγραφή της δουλειάς του/της και κατά συνέπεια για την αξιολόγησή της. Τα κριτήρια περιγράφονται από δείκτες απόδοσης (performance indicators), συμπεριφορές και πρακτικές του/της διδάσκοντα/ουσας που είναι δυνατό να παρατηρηθούν και να καταγραφούν, προκειμένου να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο αυτός/ή εκπληρώνει κάποιο κριτήριο απόδοσης (Stronge & Tucker, 2003: 31). Σε πολλές χώρες έχουν αναπτυχθεί κριτήρια (standards) που καταγράφουν με ευρύτητα τη γνώση και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις εργασίες περιγραφής παραμέτρων αξιολόγησης για μια ολοκληρωμένη διδασκαλία από το National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) στις ΗΠΑ και από το Scottish Executive για τους Chartered Teachers στη Σκωτία. Μία ακόμη πηγή κριτηρίων του/της εκπαιδευτικού είναι η εργασία του Coolahan για το Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Smith, 2005: 98). Οι Yinger και Hendricks-Lee προσδιορίζουν τον διττό ρόλο των κριτηρίων στην εκπαίδευση. Από τη μία, τα κριτήρια μπορούν να λειτουργήσουν ως δικλείδα ασφαλείας της επαγγελματικής ποιότητας τόσο για την είσοδο όσο και για την εξέλιξη των ανθρώπων στην εκπαίδευση και, από την άλλη, λειτουργούν ως οδηγό για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στη βάση αποτελεσματικών πρακτικών. Κατά συνέπεια, τα κριτήρια είναι ένα ισχυρό μέσο για την *επαγγελματοποίηση* (professionalization) της διδασκαλίας (Yinger & Hendricks-Lee, 2000: 96-97).

Τα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού αφορούν γενικότερα τη μεθοδολογία του/της, τη συμπεριφορά του/της, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του/της και άλλους ειδικότερους κατά περίπτωση άξονες (Δημητρόπουλος, 2004: 260-261). Ένας ειδικός άξονας από όπου αντλούνται κριτήρια είναι αυτός του ειδικού αντικειμένου ή της ηλικίας των μαθητών/τριών. Η αποτελεσματική διδασκαλία των μαθηματικών δεν έχει τη ίδια φύση με την αποτελεσματική διδασκαλία της λογοτεχνίας όπως επίσης διαφέρει η διδασκαλία σε εφήβους/ες από τη διδασκαλία σε μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου (Smith, 2005: 108). Για παράδειγμα, ο ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης του/της καθηγητή/τριας της μητρικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει υπό το φως των ιδιαίτερων πτυχών της διδασκαλίας του εφηβικού γραμματισμού.

Ωστόσο, η εξειδίκευση του αξιολογικού συστήματος στη βάση των επιστημονικών πορισμάτων δεν αρκεί για την εφαρμογή της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. Απαιτείται η μύηση των εκπαιδευτικών στα επιστημονικά πορίσματα μέσω συστηματικής οργανωμένης επιμόρφωσής τους στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξέλιξής τους. Οι επιμορφώσεις πρέπει να είναι εστιασμένες στις ανάγκες των Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών, να τους/τις εμπλέκουν σε διδακτικές δραστηριότητες σκοποθεσίας, προγραμματισμού και υλοποίησης με διαρκή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. Επιπλέον, η παροχή κινήτρων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και περαιτέρω στις εφαρμογές αξιολογικών συστημάτων που θα διέπονται από εγκυρότητα, αξιοπιστία και ευελιξία (Οικονόμου, 2021). Μακροπρόθεσμα, με την καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, ο/η εκπαιδευτικός θα

αποκτήσει εμπιστοσύνη και θα πειστεί ότι η εφαρμογή της αξιολόγησής του/της θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητάς του/της, της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τελικά προς όφελος των μαθητών/τριών (Θεοχάρης, 2011).

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του/της διδάσκοντα/ουσας συνιστά ένα επίμαχο θέμα και συχνά εγείρει δικαίως ή αδικώς αμφισβητήσεις, καχυποψία, διαφωνίες ή και σφοδρή πολεμική. Από την άλλη, αποτελεί ένα ενδιαφέρον επιστημονικό πεδίο που αναπτύσσεται διαρκώς σε όλα τα κράτη ως επενδυτική κίνηση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού γίνεσθαι. Η επιστημονική έρευνα επεκτείνεται σε όλες τις πτυχές της αξιολόγησης και καλύπτει τέσσερις βασικούς άξονες: το αντικείμενο (το *Τι*), τους αξιολογητές (το *Ποιος*), τους σκοπούς (το *Γιατί*) και τα εργαλεία (το *Πώς*) (Smith, 2005: 96).

Στην παρούσα μελέτη αναδείχθηκαν οι αιτίες αποτυχίας της εφαρμογής συστημάτων αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στην ελληνική πραγματικότητα. Το μοντέλο του επιθεωρητισμού που εφαρμόστηκε στο παρελθόν και δημιούργησε αρνητικό αντίκτυπο, η επιφυλακτικότητα απέναντι στον έντονα συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό μηχανισμό, η καχυποψία ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενοχοποιηθούν οι ίδιοι για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης εξηγούν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Η κατάσταση οδηγεί σε στασιμότητα στο πεδίο της αξιολόγησης και σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Δημιουργείται λοιπόν προβληματισμός σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να σημειωθεί μεταστροφή και να αντιμετωπιστεί ως φυσική και αναγκαία συνθήκη για την επαγγελματική βελτίωσή τους.

Βασική θέση στην πρότασή μας για την εισαγωγή της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού στον ελληνικό χώρο είναι ότι οι πρακτικές των αξιολογικών συστημάτων πρέπει να διαμορφώνονται και να υποστηρίζονται από τα σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα. Γι' αυτό, δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων τα οποία πρέπει να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού αφορούν γενικότερα τη μεθοδολογία του/της, τη συμπεριφορά του/της, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του/της και άλλους ειδικότερους κατά περίπτωση άξονες.

Ωστόσο, λόγω της πολυπλοκότητας του ζητήματος και της ευαισθησίας των εκπαιδευτικών θεωρούμε ότι χρειάζεται χρόνος συστηματικής και οργανωμένης επιμόρφωσής τους, χρόνος πιλοτικών εφαρμογών, χρόνος καλλιέργειας κουλτούρας αξιολόγησης και εμπιστοσύνης στο σύστημα. Η παρούσα ερευνητική μελέτη θα μπορούσε να αξιοποιηθεί περαιτέρω ως οδηγός για την κατασκευή εργαλείων αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Εν κατακλείδι, χρειάζεται να κατακτηθεί η εμπιστοσύνη ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού δε θα λειτουργήσει ως μηχανισμός επιτήρησης και ελέγχου του από το κράτος αλλά θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητάς του/της, της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τελικά προς όφελος των μαθητών/τριών.

Αναφορές

Ferguson, R. F. (1991). Paying for Public Education: New Evidence of How and Why Money Matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28, 465-498.

Greenwald, R. L., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The Effect of School Resources on School Achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.

Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices* (2η ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. (Διαθέσιμο: http://www.mccsc.edu/~curriculum/cumulative_and_residual_effects_of_teachers.pdf, προσπελάστηκε στις 08/04/2022).

Smith, K. (2005). New methods and perspectives on teacher evaluation. In: D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & T. Harm, *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (pp. 95-114). The Netherlands: Springer.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.

Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (2000). The Language of Standards and Teacher Education Reform. *Educational Policy*, 14(1), 94-106.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1984). Σχέση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και έρευνα: μια διερεύνηση της «διάθεσης» των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 55, 76-97. (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.12681/grsr.800>, προσπελάστηκε στις 08/04/2022).

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δούκας, Χ. (1995). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία –Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994). *ΕΑΔΔ*, (Διαθέσιμο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/5345?lang=el#page/2/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 08/04/2022).

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (χ.χ.). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_oiot_xar_prot_def_t_ekp/oiot_ekp_erevn/s_3_91_436.pdf, προσπελάστηκε στις 12/03/2021).

Θεοχάρης, Δ. (2011). Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη. *ΕΑΔΔ*, (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/27371>, προσπελάστηκε στις 08-04-2022).

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική Προσέγγιση Νέων Κανόνων Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41.

Ν. 2525. (1997). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (τ. Α'), ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997, 6671-6678.

Ν.3848. (2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (τ. Α'), ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010, 1439-1470.

Ν.4823. (2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (τ. Α'), ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021, 8927-9066.

Οικονόμου, Β. (2021). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών ή/και εκπαιδευτικού έργου, *Η τεχνολογία στην εκπαίδευση*, (Διαθέσιμο: <https://economu.wordpress.com/εκπαιδευτικό-υλικό/αξιολόγηση-εκπαιδευτικών-ή-μαθήματο/>, προσπελάστηκε στις 15/3/2021).

Υ.Α. Αριθμ. 6603/ΓΔ4. (2021). Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (τ. Β'), ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, 1255-1262.