

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ
ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΣΑΡΔΕΛΗΣ του ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΞΗΡΟΤΥΡΗ - ΚΟΥΦΙΔΟΥ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2011

Ευχαριστίες

Οφείλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη στήριξη που μου παρείχαν και μου παρέχουν. Χωρίς αυτούς τίποτα δεν θα ήταν εφικτό.

Οφείλω όμως να αναφερθώ και να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Στυλιανή Ξηροτύρη - Κουφίδου για δύο λόγους πέρα από τους προφανείς και ίσως τετριμμένους που γράφονται ως συνήθως σε τέτοια κείμενα.

Την ευχαριστώ για την υπομονή της και το σημαντικότερο για την δημιουργική ελευθερία που μου παρείχε. Είναι μεγάλο δώρο διότι μου έδωσε τη δυνατότητα να μάθω περισσότερα για ένα γνωστικό αντικείμενο πολύ σημαντικό για την εξέλιξη μου.

Δεν έχω άλλο τρόπο να της το ανταποδώσω. Ελπίζω ότι θα της το ανταποδώσω με την μελλοντική μου πορεία.

Αφιερώνεται στα παιδιά, στους γονείς και στη σύζυγο μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A.	ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	ΣΕΛ.
	ΕΙΣΑΓΩΓΗ : ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	- 1 -
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο Η Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς	- 2 -
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο Παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών	- 3 -
B.	ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	- 5 -
	3.1 Αρχές της Εκπαίδευσης	- 5 -
	3.2 Βασική Νομοθεσία	- 5 -
	3.3 Συνοπτική Περιγραφή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος	- 6 -
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο Αξιολόγηση απόδοσης	
	4.1 Έννοια και περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση	- 8 -
	4.2 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	- 9 -
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο Το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης	- 11-
	5.1.1. Προσεγγίσεις αξιολόγησης με έμφαση στην υλοποίηση των στόχων (Objectives-Oriented evaluation approaches)	- 12 -
	α. Το Θεωρητικό Σχήμα του Tyler	
	β. Το Θεωρητικό Σχήμα των Metfessel & Michael	
	γ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Hammond	
	δ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Provus	
	5.1.2. Προσεγγίσεις αξιολόγησης με έμφαση στη λήψη αποφάσεων – διοίκησης (Management – oriented evaluation approaches)	- 17 -
	α. Το Θεωρητικό Σχήμα του Stufflebeam (CIPP)	
	β. Το Θεωρητικό Σχήμα του A.Aikin	
	γ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Patton	
	5.1.3. Προσεγγίσεις αξιολόγησης βάσει κρίσης – εμπειρίας Ειδικών και Πελατών (Expertise – Consumer oriented evaluation approaches)	- 23-
	α. Το Θεωρητικό Σχήμα του M.Scriven	
	β. Το Θεωρητικό σχήμα του Eisner	
	γ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Borich	

5.1.4. Πλουραλιστικές – Συμμετοχικές προσεγγίσεις αξιολόγησης (Naturalistic and Participant oriented evaluation approaches)	- 29 -
α. Το Θεωρητικό Σχήμα του Stake	
β. Το Θεωρητικό Σχήμα του Guba	
γ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Rippey	
δ. Το Θεωρητικό Σχήμα του McDonald	
ε. Το Θεωρητικό Σχήμα των Parlett & Hamilton	
5.1.5 «Αντιπαραθετικές» προσεγγίσεις αξιολόγησης (Adversary-oriented evaluation approaches)	- 36 -
α. Τα νομικά-δικαστικά μοντέλα αξιολόγησης (judicial evaluation models)	
β. Τα ημι-δικαστικά μοντέλα	
γ. Τα μοντέλα απλής αντιπαράθεσης (debates).	
5.1.6. Άλλες θεωρητικές προτάσεις	- 38 -
α. Η <i>μελέτη σκοπιμότητας</i>	
β. Η Συμμετοχική αξιολόγηση του Garaway	
γ. Το θεωρητικό Σχήμα του Dressel	
δ. Η «αξιολόγηση διαδικασίας» της Simons	
5.2 Συνοπτική επισκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης	- 39 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο Η αξιολόγηση απόδοσης του Εκπαιδευτικού	- 40 -
6.1 Η σημασία της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού	- 40 -
6.2 Χρήσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	- 40 -
6.3 Το κοινό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και η επιρροή του.	- 40 -
6.4 Είδη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	- 42 -
6.5 Μέθοδοι – Τεχνικές της αξιολόγησης	- 44 -
6.6 Βήματα για τη δημιουργία σχεδίων αξιολόγησης	- 46 -
6.7 Παράμετροι του έργου του και κριτήρια της απόδοσης του εκπαιδευτικού	- 48 -
6.8 Η ποιότητα των σχεδίων αξιολόγησης	- 50 -
Γ. ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στις χώρες της Ε.Ε.	- 54 -
7.1 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	- 54 -
7.2 Συνοπτική παρουσίαση των συστημάτων αξιολόγησης των χωρών της Ε.Ε.	- 55 -

7.3.1	Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	- 65 -
7.3.2	Εστίαση της αξιολόγησης	- 66 -
7.3.3	Παροχή Κινήτρων – Επιπτώσεις	- 67 -
7.3.4	Κριτική Θεώρηση	- 67 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα		- 69 -
8.1	Ιστορική αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο	- 69 -
8.2	Το σημερινό θεσμικό πλαίσιο και η εφαρμογή του	- 71 -
8.3	Κριτική θεώρηση	- 72 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ^ο Συμπεράσματα - προτάσεις		- 74 -
9.1	Προτάσεις για την εισαγωγή συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.	- 74 -
9.2	Συμπεράσματα	- 84 -
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		- 85 -

Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ελληνική και Ευρωπαϊκή Πραγματικότητα

Αναστάσιος Σαρδέλης του Δημητρίου

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να τονίσει την αναγκαιότητα της ύπαρξης αλλά και να περιγράψει τη σημασία που έχει η λειτουργία της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στους Εκπαιδευτικούς οργανισμούς και εστιάζοντας στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να θέσει τις βάσεις για μια μελλοντική διερεύνηση του θέματος. Η αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και του έργου του έχει δεσπόζουσα θέση σε όποια προσπάθεια γίνεται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για βελτίωση των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας. Κάθε μεταρρυθμιστική πρωτοβουλία, όσο καινοτόμος και αν είναι, είναι καταδικασμένη σε αποτυχία χωρίς αποτελεσματικούς και υψηλών ποιοτικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να την εφαρμόσουν. Για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα η ανάγκη εισαγωγής ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού είναι πιο επιτακτική από ποτέ.

A. ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παιδεία είναι το μέγιστο ανθρώπινο αγαθό, όπως αναφέρεται στην κατά τον Ξενοφώντα “Απολογία του Σωκράτους”. Η σπουδαιότερη πηγή παιδείας είναι το σχολείο, το οποίο μπορεί να ορισθεί ως μια οργανωμένη και διαρκής υπηρεσία, στην οποία, ανεξαρτήτως της αλλαγής διδασκόντων και διδασκομένων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού γνωστικών αντικειμένων. Αυτή η μορφή παιδείας αποδίδεται με τη νεοελληνική λέξη εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 16 παρ. 2 του Συντάγματος η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων και τη διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

Σημαντικό ρόλο στην εκπλήρωση αυτής της Συνταγματικής επιταγής κατέχουν, μεταξύ άλλων, οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη που ασχολούνται με τον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, οι διοικητικοί υπάλληλοι και το λοιπό βοηθητικό προσωπικό, μέσω του έργου των οποίων επιδιώκεται να επιτευχθούν οι βασικοί σκοποί της εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να τονίσει την αναγκαιότητα της ύπαρξης αλλά και να περιγράψει τη σημασία που έχει η λειτουργία της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στους Εκπαιδευτικούς οργανισμούς και εστιάζοντας στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να θέσει τις βάσεις για μια μελλοντική διερεύνηση του θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της κοινωνίας για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και την ποιότητα του. Αν και υπάρχει πληθώρα αντικρουόμενων συχνά απόψεων σχετικά με την πορεία, τους στόχους και τις στρατηγικές που πρέπει να εφαρμοστούν για την επίτευξη τους, παρατηρείται μια γενικότερη συμφωνία όσον αφορά την αναγκαιότητα σημαντικής βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του. Ο διεθνής ανταγωνισμός, οι ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, η περιορισμένη εκ των πραγμάτων δυνατότητα διάθεσης πόρων και η συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για την αποδοτική διαχείριση τους, κυρίως όμως η αποδοχή από την Ελληνική Κοινωνία της εκπαίδευσης ως το σημαντικότερο συντελεστή κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης, επιβάλλουν την προσαρμογή των στόχων της στα εκάστοτε δεδομένα του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια επιβάλλουν και το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που να καλύπτει τις ανάγκες του παρόντος και του μέλλοντος.

Τα προβλήματα και τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν στην προσπάθεια για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας είναι πολλά και ποικίλα. Σημαντικότερα μεταξύ άλλων είναι η επιλογή των στόχων που θα πρέπει να εξυπηρετούν ώστε να καλύπτουν τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις, η χάραξη της κατάλληλης στρατηγικής για την επίτευξη τους, η δημιουργία των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η εφαρμογή τους στην πράξη από το προσωπικό εκπαιδευτικό ή μη, η εκπαίδευση και η επιλογή του προσωπικού, και η βελτίωση των εγκαταστάσεων.

Κατά κοινή ομολογία όμως η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας είναι κατά κύριο λόγο συνδεδεμένη με την ποιότητα του προσωπικού που θα αναλάβει την εκτέλεση του έργου αυτού και την απόδοση του, όσο και με τις συνθήκες που την επηρεάζουν (Stronge, J.H 1993). Η διαπίστωση αυτή δεν υποβαθμίζει καθόλου την σημασία των υπολοίπων παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι προφανές ότι παράγοντες, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η σχολική στέγη, οι διατιθέμενες για την παιδεία πιστώσεις κλπ επηρεάζουν την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών. Τις επιθυμητές όμως αλλαγές τις σχεδιάζει και τις εφαρμόζει ο ανθρώπινος παράγοντας συμβάλλοντας έτσι στην αγωγή των

μαθητών και των νέων. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή και τα στελέχη που ασχολούνται με τον τομέα της Διοίκησης της εκπαίδευσης, μέσω του έργου των οποίων επιδιώκεται να επιτευχθούν οι βασικοί σκοποί της (Stronge, J.H. & Tucker, P.D. 2003).

Η αποστολή της Λειτουργίας Ανθρωπίνων πόρων σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι η προσέλκυση, εξέλιξη, παραμονή και υποκίνηση του προσωπικού με βασικούς στόχους: α) Την επίτευξη των βασικών σκοπών της εκπαίδευσης. β) Την υποστήριξη του, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της θέσης εργασίας του. γ) Την παροχή σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, στον εργαζόμενο όλων των ευκαιριών και μέσων που θα τον βοηθήσουν να εξελιχθεί και να πετύχει την καλύτερη δυνατή εξέλιξη κατά την διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. δ) τη σύνδεση των ατομικών με τους οργανωσιακούς στόχους (Casterter, 1981)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

ΠΑΡΟΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ

Η νέα γενιά των επιτυχημένων επιχειρηματικών οργανισμών αναγνωρίζει τον πρωταρχικό ρόλο του πελάτη και αναγνωρίζει ότι ο πελάτης είναι ο μοναδικός σκοπός ύπαρξης τους. Οι ανάγκες του πελάτη και η εξυπηρέτησή τους πληροφορούν και καθοδηγούν το σύστημα διοίκησης για το σχεδιασμό, τη διεύθυνση και την αξιολόγηση του οργανισμού και η ικανοποίηση τους είναι αυτή που προσδιορίζει την αποτυχία ή την επιτυχία του. Το ίδιο ακριβώς ισχύει ανέκαθεν και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το δύσκολο όμως στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ο προσδιορισμός του πελάτη και των απαιτήσεων του. Στην περίπτωση της χώρας μας πελάτης για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι: Η Πολιτεία η οποία το δημιούργησε με τις αποφάσεις της, του ανέθεσε την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων και το χρηματοδοτεί. Οι γονείς και η κοινωνία γενικότερα που επιθυμούν και «αγοράζουν» από αυτό τη μόρφωση των παιδιών και τη διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Η αγορά εργασίας και οι επιχειρήσεις, οι οποίες «αγοράζουν» τις γνώσεις και τις ικανότητες των αποφοίτων για να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους. Φυσικά οι ίδιοι οι μαθητές (Garbutt, S. 1996) αλλά και ο καθηγητής της επόμενης βαθμίδας ή ο καθηγητής που θα αναλάβει να διδάξει το ίδιο μάθημα την επόμενη χρονιά (Hequet, M. 1995).

Δυσκολία επίσης υπάρχει και στον προσδιορισμό της έννοιας του τι παράγουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Κάθε επιχείρηση ή βιομηχανία παράγει ένα συγκεκριμένο

προϊόν ή παρέχει μια συγκεκριμένη υπηρεσία μέσα από συγκεκριμένες και σταθερές διαδικασίες, και με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα που εξασφαλίζουν μια συγκεκριμένη εικόνα και μια συγκεκριμένη ποιότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας.

Η εκπαιδευτική διαδικασία από την άλλη πλευρά απαιτεί μια μακρόχρονη και προγραμματισμένη σχέση με το μαθητή και μια συνεχή παροχή υπηρεσίας μέχρι την ώρα που θα επιτευχθούν τα όποια προσδοκώμενα αποτελέσματα. Αυτά επηρεάζονται από πληθώρα μη ελεγχόμενων παραγόντων του γενικότερου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική υπηρεσία όπως μεταξύ άλλων το οικογενειακό περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά των τοπικών κοινωνιών, ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη, Επιπρόσθετα και επειδή πρόκειται για ένα σύνολο άϋλων στην πλειονότητα τους ενεργειών, που απευθύνονται κυρίως στο μυαλό του ανθρώπου, σημαντικότερο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζουν οι μαθησιακές δυνατότητες και ο βαθμός ωριμότητας του κάθε μαθητή (Mazzarol, T. 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

3.1 ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 16 παρ.1), αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση αυτών ως ελευθέρων και υπεύθυνων πολιτών.

Ειδικότερα, η εκπαιδευτική διαδικασία, επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την επιτυχή κοινωνική ένταξή του, μέσα από την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας είναι οι εξής:

- Παροχή γενικής παιδείας.
- Καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και ανάδειξη των ενδιαφερόντων του.
- Εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές.
- Ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς.
- Προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας.
- Ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

3.2 ΒΑΣΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως συγκεντρωτικό, γιατί τα πάντα σχεδιάζονται, προγραμματίζονται και αποφασίζονται από τις επιτελικές κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η βασική νομοθεσία που διέπει την οργάνωση και τη λειτουργία του περιλαμβάνεται στα κάτωθι:

- Σύνταγμα 1975/1986 (Αρθ.16 παρ. 1)
- Νόμος 309/1976: «Περί Γενικής Εκπαιδεύσεως»

- Νόμος 1566/1985: «Για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 1268/1982: «Νόμος- πλαίσιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση»
- Νόμος 2525/97: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2640/98: «Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2817/00: «Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης»
- Νόμος 2916 /01: «Δομή της Ανώτατης Εκπαίδευσης και διευθέτηση θεμάτων του Τεχνολογικού Τομέα»
- Νόμος 2986/02: «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- ΦΕΚ 303 και 304/3-3-2003: «Εκσυγχρονισμός του περιεχομένου σπουδών και εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση»
- Νόμος 3848/2010: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

3.3 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η παράθεση μιας συνοπτικής περιγραφής του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος και του θεσμικού πλαισίου που το διέπει.

Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 6-15, δηλαδή περιλαμβάνει την Πρωτοβάθμια (Δημοτικό) και την κατώτερη Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο).

Η διάρκεια φοίτησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό) είναι εξαετής, με ηλικία εισόδου το 6ο έτος. Παράλληλα προς τα κοινά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά λειτουργούν και Ολοήμερα σχολεία, τα οποία έχουν διευρυμένο ωράριο λειτουργίας.

Η μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: τα Ενιαία Λύκεια και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Η διάρκεια φοίτησης είναι τριετής στα Ενιαία Λύκεια και διετής (α΄ κύκλος σπουδών) ή τριετής (β΄ κύκλος σπουδών) στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια. Παράλληλα με τα κοινά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν

και Ειδικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια και Λυκειακές τάξεις, που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης λειτουργούν και Μουσικά, Εκκλησιαστικά, Καλλιτεχνικά, Πειραματικά, Διαπολιτισμικά και Αθλητικά Γυμνάσια και Λύκεια καθώς και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για άτομα που έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στη μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εντάσσονται και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK), τα οποία προσφέρουν επίσημη αλλά αδιαβάθμιτη εκπαίδευση. Τα Ιδρύματα αυτά χαρακτηρίζονται αδιαβάθμιτα, γιατί δέχονται τόσο αποφοίτους Γυμνασίου όσο και αποφοίτους Λυκείου, ανάλογα με τις επιμέρους ειδικότητες που προσφέρουν.

Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανώτατη όπως αλλιώς αναφέρεται χαρακτηρίζεται και αναφέρεται, ανήκουν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.). Η εισαγωγή των φοιτητών σε αυτά τα ιδρύματα εξαρτάται από την επίδοσή τους σε εξετάσεις εθνικού επιπέδου που λαμβάνουν χώρα στη Γ΄ τάξη του Λυκείου. Στη βαθμίδα αυτή όμως ανήκει και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο οποίο οι φοιτητές μπορούν να ενταχθούν εφόσον έχουν συμπληρώσει το 22 έτος και γίνονται αποδεκτοί μετά από συμμετοχή σε διαδικασία κλήρωσης.

Η επίσημη τυπική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από καθορισμένη διάρκεια σπουδών, επαναληψιμότητα, και απονομή επίσημου τίτλου σπουδών στο τέλος τους, ο οποίος αποτελεί και την κρατική νομιμοποίησή της. Η διαβάθμιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συνεπάγεται την υποχρέωση κατοχής του αποδεικτικού τίτλου (απολυτηρίου, πτυχίου κλπ.) του προηγούμενου επιπέδου σπουδών για τη συνέχιση στο επόμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥ

4.1 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.

Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα απόψεων για την έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση. Οι Worthen και Sanders (1973) θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος, διαδικασίας κλπ. Ο Guba (1969) αποδίδει τρεις έννοιες στον όρο αξιολόγηση: α) την έννοια της μέτρησης, β) την έννοια της συμφωνίας μεταξύ σκοπών και πράξεων και γ) την έννοια της επιστημονικής κρίσης. Ο Suchman (1967) διαχωρίζει την έννοια της αξιολόγησης από την έννοια της αξιολογικής έρευνας και υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος και δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσης κάτι που αναγνωρίζει ως προϋπόθεση στην αξιολογική έρευνα όπου προσδοκείται η απόδειξη της αξίας ενός πράγματος, μιας προσπάθειας ή διαδικασίας.

Κατά τους Stufflebeam et al. (1971), αξιολόγηση είναι η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων. Σύμφωνα με τον Galloway (1975) ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής, πληροφοριών, κριτικής αυτών των πληροφοριών, και λήψης αποφάσεων. Ενώ ο Dressel (1976) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι αφενός μεν η διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδραση προγράμματος, μιας ενέργειας ή ενός περιστατικού, ενός ατόμου κλπ αφετέρου όμως είναι και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής. Ο Φαναριώτης (n.d.) ορίζει την αξιολόγηση του προσωπικού ως μια διαδικασία, μέσα από την οποία προσδιορίζεται η αξία των διαφόρων ατόμων, σε σύγκριση με ορισμένα πρότυπα, καθώς και ως διαδικασία σύγκρισης των εργαζομένων μεταξύ τους. Ενώ η Ξηροτύρη (1997) αναφερόμενη στην αξιολόγηση των στελεχών μιας τυπικής οργάνωσης θεωρεί ότι είναι μια δομημένη διαδικασία που αποτελεί ένα μέτρο έλεγχου του βαθμού στο οποίο το στέλεχος έχει συμβάλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από μια τυπική οργάνωση και αποσκοπεί στο να εκτιμήσει και να επηρεάσει τη συμβολή του εργαζομένου στην αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας.

4.2 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Για τον Tyler (1950), που ουσιαστικά είναι ο πρώτος που διατύπωσε άποψη, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι η μέθοδος του καθορισμού του βαθμού, στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται (εντοπίζονται – συνειδητοποιούνται) σαφώς. Ο Porhan (1975) ορίζει την αξιολόγηση και ειδικά τη συστηματική ως την οργανωμένη εκτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών φαινομένων. Ο Tolbert (1978) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την προσπάθεια που αποσκοπεί στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας μίας εκπαιδευτικής προσπάθειας, στον υπολογισμό της επιτυχίας στην προσπάθεια υλοποίησης κάποιων σκοπών, και στη διευκόλυνση της λήψης εκπαιδευτικών και άλλων αποφάσεων. Ενώ ο Golstein (1986), βαδίζοντας στην ίδια κατεύθυνση με τους Worthen και Sanders (1973), τον Alkin (1974) και τον Stufflebeam (1971), θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, που είναι απαραίτητες, για να λαμβάνονται έγκυρες αποφάσεις που έχουν σχέση με επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης.

Από την υπάρχουσα Ελληνική Βιβλιογραφία ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι προσεγγίσεις των Κασσωτάκη, Μ. (1989), Δημητρόπουλου, Ε. (1991) , Κουλαϊδής, Β. (1992), Σιγάλα, Χ. (1992), Πασιαρδή, Π. (1996), Δελληγιάνη, (2002).

Κατά τον Κασσωτάκη (1989) ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται συνήθως για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Ο Δημητρόπουλος (1991^α) ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Ενώ ο Κουλαϊδής (1992) παρουσιάζει την αξιολόγηση ως τη μια διαδικασία εκτίμησης αλλά και κατανόησης της αξίας, την οποία διάφοροι παράγοντες που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσαρτούν στις εμπλεκόμενες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα. Ο Σιγάλας (1992) αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια συλλογική και πολυεπίπεδη διαδικασία, κατά την οποία μέσα από την εκτίμηση της λειτουργίας προσώπων, φορέων και θεσμών αξιολογείται ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο

Πασιαρδής (1996) ασχολούμενος με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες, σε ότι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα με σκοπό τη βελτίωση του, αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Η Δελληγιάνη (2002) χρησιμοποιεί τον όρο αξιολόγηση ως αναφορά στη διαδικασία της εκτίμησης της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης και την θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας.

Ο Scriven (1973) διαχωρίζει το ρόλο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση από τους στόχους αυτής και αναφέρει ότι ενώ η αξιολόγηση μπορεί να διαδραματίζει πολλούς ρόλους έχει όμως μόνο ένα σκοπό: τον προσδιορισμό της αξίας αυτού που τίθεται υπό αξιολόγηση. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η εύρεση απαντήσεων στα ερωτήματα αξιολόγησης που τίθενται και συνήθως συνδέεται με ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την αξία ενός πράγματος. Ενώ οι ρόλοι της αξιολόγησης αφορούν τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

5.1 ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Παρά την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης υπάρχουν και ομοιότητες. Πολλοί είναι αυτοί που προσπάθησαν να βάλουν τάξη στο χάος που αντανακλάται στη βιβλιογραφία της αξιολόγησης με την ανάπτυξη συστημάτων κατάταξης ή ταξινομιών. Οι Worthen και Sanders αναφέρουν ότι κάθε τέτοια προσπάθεια δίνει έμφαση σε διαφορετικές παραμέτρους και κριτήρια για την κατάταξη των διαφόρων προσεγγίσεων οπότε και το ίδιο θεωρητικό μοντέλο μπορεί να ενσωματωθεί σε διαφορετικές κατηγορίες και ταξινομήσεις. Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης για την παρουσίαση των βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων έχει χρησιμοποιηθεί η κατάταξη των Worthen και Sanders ενώ ενδεικτικά αξίζει να αναφερθεί και η ταξινόμηση των Alkin και Christie(2004) για να καταδειχθεί η πολυπλοκότητα του εγχειρήματος κατάταξης των θεωρητικών προσεγγίσεων.

Οι Alkin και Christie (2004) παρουσιάζουν μια κατάταξη των θεωρητικών σχημάτων της αξιολόγησης με τη μορφή ενός δέντρου. Στον κορμό τοποθετούν την ανάγκη για λογοδοσία και την συστηματική κοινωνική αναζήτηση διότι τις θεωρούν ως ρίζες του θεωρητικού οικοδομήματος της αξιολόγησης αλλά και πηγές αυτού. Τη λογοδοσία την αντιμετωπίζουν με την ευρεία δυνατή έννοια της και όχι ως περιοριστική δραστηριότητα αλλά ως βασικό πυλώνα της βελτίωσης προγραμμάτων και κοινωνικών διαδικασιών. Ενώ για την συστηματική κοινωνική έρευνα θεωρούν ότι πηγάζει από την ανάγκη για εφαρμογή μιας έγκυρης και αξιόπιστης μεθοδολογίας (δικαιολογητέα (Justifiable set of methods) την αναφέρουν) για τον καθορισμό της απολογισμικότητας.

Το κύριο κλαδί που εδράζεται στην συστηματική κοινωνική έρευνα, στο οποίο δίνουν τον τίτλο μέθοδοι (methods) ασχολείται με τη δυνατότητα γενίκευσης (generability) και την παραγωγή γνώσης (Knowledge Construction). Σε αυτήν την κατηγορία τοποθετούν θεωρητικά σχήματα όπως του Tyler, του Boruch, του Suchman και του Cronbach.

Στο δεύτερο κλαδί το οποίο ονομάζουν κλάδο μέτρησης ή αποτίμησης (Valuing Branch) τοποθετούν θεωρητικούς οι προτάσεις των οποίων δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του αξιολογητή και θεωρούν την αποτίμηση των δεδομένων ως την

σημαντικότερη παράμετρο του έργου του. Σε αυτή την κατηγορία κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι θέσεις του Scriven, του Eisner του Stake, του MacDonald και του Guba.

Στο τρίτο κλαδί το οποίο ονομάζουν χρήση (Use) τοποθετούν απόψεις που τονίζουν τη σημασία της αξιολόγησης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι θεωρητικοί της κατηγορίας αυτής εκφράζουν έντονο ενδιαφέρον για τη χρήση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση και εστιάζουν στη σημασία αυτών που θα τις χρησιμοποιήσουν. Στην ομάδα αυτή θεωρητικών εντάσσουν τους Stufflebeam, Patton, Wholley, Provus, και Alkin.

Τόσο οι Worthen και Sanders όσο και οι Alkin και Christie (2004) σχολιάζουν ότι αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις πληρούν τα κριτήρια ώστε κατατάσσονται σε περισσότερες από μια κατηγορίες – ομάδες των ταξινομήσεων τους. Οι Worthen και Sanders χαρακτηρίζουν μάλιστα ως κάπως αυθαίρετη την τοποθέτηση τους από τους συντάκτες των κατατάξεων και σχολιάζουν ότι αυτή καθορίζεται από το ιδεολογικό και επιστημονικό τους υπόβαθρο. Για την δική τους κατάταξη αναφέρουν ότι έδωσαν σημασία στο κύριο χαρακτηριστικό των θεωρητικών σχημάτων και στα κύρια ερωτήματα που αποτελούν τη βάση της κάθε προσέγγισης (για παράδειγμα έμφαση στους στόχους ή έμφαση στην διευκόλυνση λήψης αποφάσεων κλπ).

Τα κυριότερα θεωρητικά σχήματα της, που αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης μπορούν να χωριστούν σε έξι ομάδες, στις οποίες έχουν δοθεί οι εξής γενικοί τίτλοι: (1) Προσεγγίσεις αξιολόγησης με έμφαση στην υλοποίηση των στόχων (Objectives-oriented evaluation approaches), (2) Προσεγγίσεις αξιολόγησης με έμφαση στη λήψη αποφάσεων - Διοίκησης (Management-oriented evaluation approaches), (3) Προσεγγίσεις αξιολόγησης βάσει κρίσης – εμπειρίας ειδικών και πελατών (Consumer and expertise evaluation approaches), (4) Πλουραλιστικές – Συμμετοχικές προσεγγίσεις αξιολόγησης (Naturalistic and participant oriented evaluation approaches), (5) Αντιπαραθετικές προσεγγίσεις αξιολόγησης (adversary – oriented evaluation approaches), (6) Άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις.

5.1.1. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ (OBJECTIVES – ORIENTED EVALUATION APPROACHES)

Στα σχήματα αυτά η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως μια διαδικασία, που αποσκοπεί στην διαπίστωση του βαθμού υλοποίησης ή όχι συγκεκριμένων και προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Συνεπώς, ο προσδιορισμός με κάθε

λεπτομέρεια στην αρχή μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας των σκοπών – στόχων αυτής και η συσχέτιση τους με τα αποτελέσματα στο τέλος είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά στην διαδικασία της αξιολόγησης. Κύρια σχήματα της ομάδας αυτής είναι του Tyler, των Metfessel και Michael, του Hammond και του Provus.

α. Το Θεωρητικό Σχήμα του Tyler

Στο θεωρητικό σχήμα του Tyler (όπως αναφέρεται στο Δημητρόπουλος (1999)) η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι σκοποί ενός σχολικού προγράμματος (Tyler 1942, Smith και Tyler 1942).

Ο Tyler διαμόρφωσε μια διαδικασία που περιλάμβανε 7 στάδια, τα εξής:

1. Διατύπωση σκοπών ή/και στόχων της προσπάθειας.
2. Ταξινόμηση αυτών των σκοπών/στόχων.
3. Διατύπωση των σκοπών/στόχων σε μορφή εξωτερικής συμπεριφοράς.
4. Διαμόρφωση προϋποθέσεων και εμπειριών για την απόκτηση/εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς (μάθηση).
5. Ανάπτυξη ή Επιλογή των μεθόδων διαπίστωσης της συμπεριφοράς αυτής.
6. Συλλογή δεδομένων σχετικών με την επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών.
7. Σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους προκαθορισμένους σκοπούς.

Η διαπίστωση απόκλισης μεταξύ αποτελεσμάτων και σκοπών / στόχων, θα πρέπει να οδηγεί σε αναλυτική μελέτη σχετικά με τα πιθανά αίτια, με τους πιθανούς παράγοντες που οδήγησαν σε αυτή, κατόπιν σε διορθωτικές επεμβάσεις, και επανάληψη του κύκλου.

β. Το Θεωρητικό Σχήμα των Metfessel & Michael

Στο θεωρητικό σχήμα των Metfessel και Michael (1967) (όπως αναφέρεται στο Δημητρόπουλος (1999)) προτείνεται μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα παρακάτω οκτώ στάδια:

1. Εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας στην αξιολόγηση, ώστε όλοι να λειτουργήσουν ως διευκολυντές της.
2. Διαμόρφωση ενός συνόλου σκοπών/στόχων σε σχέση με το πρόγραμμα και την αξιολόγησή του.

3. Μετατροπή των σκοπών/στόχων σε κατανοητή μορφή διαδικασιών, που να διευκολύνουν τη μάθηση στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (προσφορά εμπειριών μάθησης).
4. Επιλογή ή κατασκευή μέσων, τα οποία επιτρέπουν τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.
5. Πραγματοποίηση περιοδικής παρακολούθησης/παρατήρησης της διαδικασίας μάθησης, με τη χρήση τεστ, κλιμάκων και άλλων μέσων διαπίστωσης συμπεριφοράς, που να διαθέτουν κύρος περιεχομένου.
6. Ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνονται, με την αξιοποίηση αξιόπιστων στατιστικών μεθόδων.
7. Ερμηνεία των δεδομένων/αποτελεσμάτων στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και επιπέδων επιθυμητής απόδοσης.
8. Διαμόρφωση προτάσεων για την περαιτέρω εξέλιξη (υιοθέτηση και εφαρμογή του προγράμματος ή τροποποίηση, αναθεώρηση κτλ. των σκοπών/στόχων κτλ.)

γ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Hammond

Το θεωρητικό σχήμα του Hammond (1973) (όπως παρουσιάζονται στο Δημητρόπουλος, 1999) το οποίο έχει τον τίτλο «Δομή της αξιολόγησης και αναφέρεται και ως **«Κύβος του Hammond»** παρουσιάζεται σε τρισδιάστατη απεικόνιση οι τρεις διαστάσεις της αξιολόγησης που αφορούν:

- τη διδασκαλία,
- το ίδρυμα/σχολική μονάδα και
- την επιθυμητή συμπεριφορά.

Ξεχωριστά αντικείμενα αξιολόγησης μπορούν να αποτελέσουν οι δυνατοί συνδυασμοί της τρισδιάστατης απεικόνισης του Hammond:

α. Τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που αξιολογείται, και περιλαμβάνονται στη διάσταση της διδασκαλίας είναι:

- (1) Η Οργάνωση, δηλαδή ο τρόπος οργάνωσης και προγραμματισμού του διδακτικού έργου,
- (2) Το περιεχόμενο, δηλαδή το θεματικό περιεχόμενο που καλύπτεται με τη διδασκαλία,
- (3) Η μεθοδολογία της διδακτικής διαδικασίας,
- (4) Η υλικοτεχνική υποδομή που αξιοποιείται στο διδακτικό έργο, και

(5) Το συνολικό κόστος που απαιτείται για την υλοποίηση του διδακτικού έργου.

β. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που συντελούν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που αξιολογείται και εμφανίζονται στη διάσταση ίδρυμα/σχολική μονάδα είναι:

- (1) Τα ατομικά, οικογενειακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών,
- (2) Το Προσωπικό, δηλαδή το διδακτικό, διοικητικό, εποπτικό και λοιπό βοηθητικό προσωπικό που μετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- (3) Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ο βαθμός συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, και
- (4) Το περιβάλλον, κοινωνικό, οικονομικό, γεωγραφικό, εθνολογικό και πολιτιστικό, μέσα στο οποίο υλοποιείται η αξιολογούμενη εκπαιδευτική προσπάθεια.

γ. Οι σκοποί-στόχοι που προκαθορίζονται στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αξιολογείται συμπεριλαμβάνονται στη διάσταση συμπεριφορά και είναι:

- (1) Οι Γνωστικοί στόχοι, που ανάγονται στο γνωστικό τομέα.
- (2) Οι Συναισθηματικοί στόχοι, που ανάγονται στο συναισθηματικό τομέα, και
- (3) Οι Ψυχοκινητικοί στόχοι, που ανάγονται στον ψυχοκινητικό τομέα.

Ως προς την μεθοδολογική της πλευρά η διαδικασία που προτείνει ο Hammond για την αξιολόγηση περιλαμβάνει τα εξής 6 στάδια:

1. Προσδιορισμός του προγράμματος,
2. Προσδιορισμός των μεταβλητών που θ' αξιοποιηθούν στην αξιολόγηση,
3. Διατύπωση των σκοπών/στόχων του προγράμματος,
4. Διαπίστωση της απόδοσης/επίδοσης ως αποτέλεσμα της μάθησης,
5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων,
6. Σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους στόχους.

Η δομή του σχήματος είναι απλή ως προς τη σύλληψη, αλλά ως προς την εφαρμογή της στην πράξη της αξιολόγησης πολύπλοκη, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των δυνατών προς αξιολόγηση αντικειμένων που προκύπτουν.

δ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Provus

Ο Provus (1973) ανέπτυξε ένα μοντέλο γνωστό ως *Μοντέλο Αξιολόγησης της Απόκλισης* (Discrepancy Evaluation Model – DEM).

Η αξιολόγηση κατά τον Pronus (Όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος, (1999)) είναι η διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η συνεχής εποπτεία της εκπαίδευσης, και κατά συνέπεια ο συνεχής έλεγχος της.

Δηλαδή η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία:

- (1) Προσδιορίζονται τα επιθυμητά επίπεδα απόδοσης (Standards),
- (2) Προσδιορίζεται η απόκλιση της πραγματικής απόδοσης σε σχέση με το προκαθορισμένο επιθυμητό επίπεδο,
- (3) Αξιοποιούνται οι πληροφορίες ως προς τις αποκλίσεις που παρουσιάζονται προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για την αναμόρφωση ή κατάργηση της υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή προγράμματος.

Στη διαδικασία ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια:

- (1) Στάδιο του ορισμού ή της σχεδίασης. Διευκρινίζονται και εξετάζονται όλοι οι παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Ορίζονται τα επιθυμητά επίπεδα απόδοσης και οριοθετούνται οι ειδικές προδιαγραφές.
- (2) Στάδιο της εγκατάστασης. Αρχίζει η υλοποίηση της δραστηριότητας και η πραγματοποίηση συνεχών συγκρίσεων πραγματικής και επιθυμητής απόδοσης με ταυτόχρονη διατύπωση των πιθανών αποκλίσεων. Αν διαπιστωθούν αποκλίσεις, απαιτούνται ενέργειες άρσης της διαφοράς.
- (3) Στάδιο διαδικασίας. Υλοποιούνται οι έλεγχοι που στοχεύουν στη διαπίστωση της επίτευξης ή μη των ενδιάμεσων στόχων της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με ταυτόχρονη λήψη διορθωτικών μέτρων ως προς τις τμηματικές αποκλίσεις.
- (4) Στάδιο προϊόντων/αποτελεσμάτων. Με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των τερματικών σκοπών της. Διάκριση μεταξύ των άμεσα τερματικών σκοπών και των ολικών ή μακροπρόθεσμων σκοπών του προγράμματος οδηγεί σε συνέχιση της αξιολόγησης (μετααξιολόγηση) για την ολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
- (5) Στάδιο ανάλυσης «κόστος ωφέλειας». Υλοποιείται, προαιρετικά, η σύγκριση οικονομικών μεγεθών της υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικής δραστηριότητας και άλλων παρόμοιων.

Διαπίστωση αποκλίσεων κατά τη διάρκεια των ελέγχων αξιολόγησης δρομολογεί την αξιοποίηση διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, στις

οποίες μετέχουν οι αξιολογητές και το προσωπικό που εμπλέκεται στην υπό αξιολόγηση εκπαιδευτική δραστηριότητα.

5.1.2. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ – ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (MANAGEMENT ORIENTED EVALUATION APPROACHES)

Στα σχήματα αυτά η αξιολόγηση αποτελεί μέσο στα χέρια της διοίκησης προκειμένου να διευκολυνθεί η λήψη εύστοχων αποφάσεων και η πραγματοποίηση συνετών επιλογών. Κύρια σχήματα αυτής της κατηγορίας είναι το σχήμα του Stufflebeam, το σχήμα του Alkin και το σχήμα του Patton.

α. Το Θεωρητικό Σχήμα του Stufflebeam (CIPP)

Το θεωρητικό σχήμα του Stufflebeam (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος, 1999) αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως CIPP (Context Input Process Product). (Stufflebeam 1968, 1974, Stufflebeam & Shinkfield 1985, Stufflebeam 1994) (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος, 1999).

(1) Καταστάσεις Αξιολόγησης

Στο CIPP γίνεται διάκριση τεσσάρων καταστάσεων, στις οποίες απαιτείται η λήψη αποφάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον:

1. Η ομοιοστατική, όπου επιδιώκεται η διατήρηση της ισορροπίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, πρόγραμμα ή περιβάλλον. Με τις αποφάσεις αυτές καθορίζονται λειτουργίες ανάθεσης διδακτικού έργου και καθορισμού διδακτικών προγραμμάτων.

2. Η εξελικτική, όπου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τις αποφάσεις αυτές καθιερώνονται πειραματικά προγράμματα, προγράμματα έρευνας, προστίθενται νέες κατηγορίες προσωπικού και γίνονται περιορισμένης κλίμακας παρεμβάσεις βελτίωσης.

3. Η νεωτεριστική, με την οποία επιδιώκονται ευρείας κλίμακας παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με τις αποφάσεις αυτές υλοποιούνται προγράμματα παραγωγής εποπτικών μέσων διδασκαλίας και καθιερώνονται προγράμματα βοήθειας μαθητών.

4. Η αναδιάρθρωτική, στην οποία οι αποφάσεις που λαμβάνονται αποσκοπούν στη ριζική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι κατάσταση λήψης αποφάσεων η οποία ελάχιστα εμφανίζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, διότι οι ριζικές αλλαγές σε αυτό είναι αδύνατον να υλοποιηθούν σε μια μόνο «φάση» και με μια μόνο απόφαση.

(2) Οι Τύποι των Εκπαιδευτικών Αποφάσεων

Το CIPP προτείνει τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών αποφάσεων:

- αποφάσεις *σχεδίασης*, για καθορισμό σκοπών.
- αποφάσεις *δομής*, για προγραμματισμό διαδικασιών,
- αποφάσεις *εφαρμογής*, για την υλοποίηση, παρακολούθηση και βελτίωση των διαδικασιών, και
- αποφάσεις *ανάδρασης*, για την κρίση των αποτελεσμάτων και ανατροφοδότηση με βάση αυτά τ' αποτελέσματα.

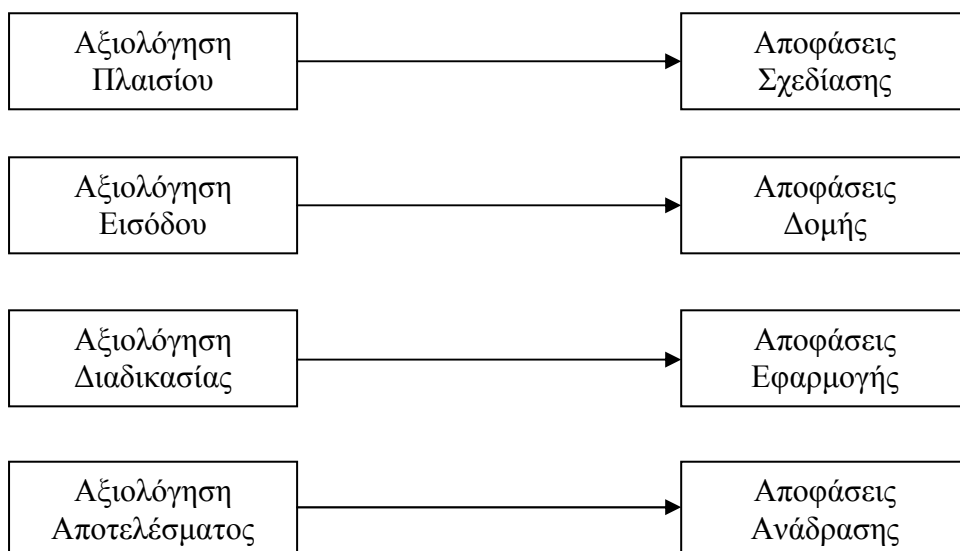
(3) Τα Είδη Αξιολόγησης

Ο Stufflebeam (1968) προτείνει για κάθε ένα από τα είδη αποφάσεων τον αντίστοιχο τύπο αξιολόγησης:

- αξιολόγηση πλαισίου,
- αξιολόγηση εισόδου,
- αξιολόγηση διαδικασίας, και
- αξιολόγηση αποτελέσματος.

Η διαδικασία και για τους τέσσερις τύπους αξιολόγησης ακολουθεί τα εξής στάδια:

- εστίαση της αξιολόγησης,
- συλλογή πληροφοριών,
- οργάνωση των πληροφοριών,
- ανάλυση των πληροφοριών,
- παρουσίαση των πληροφοριών



Διάγραμμα 3: Τύποι Αξιολόγησης ανά Είδος Αποφάσεων (Stufflebeam 1971)

Τα είδη αξιολόγησης.

1. Η **Αξιολόγηση Πλαισίου** (περιβάλλοντος) εφαρμόζεται στον αρχικό σχεδιασμό κάποιου προγράμματος ή δραστηριότητας και αποτελεί την πιο απλή μορφή αξιολόγησης. Περιλαμβάνει τη μελέτη των συνθηκών που επικρατούν στο περιβάλλον που αυτό θα υλοποιηθεί και επηρεάζουν τη λειτουργία του. Προκειμένου να ιδρυθεί μία νέα σχολική μονάδα είναι απαραίτητο να μελετηθούν ο αριθμός των μαθητών που θα εξυπηρετηθούν, οι δυνατότητες για στέγαση και συντήρηση του σχολικού συγκροτήματος, η προσβασιμότητα αυτής από τους μαθητές, οι δυνατότητες στελέχωσης και λειτουργίας της και οι τοπικές κοινωνικές συνθήκες.
2. Η **Αξιολόγηση Εισόδου** εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την υλοποίηση κάποιου προγράμματος με την ταυτόχρονη ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών μιας περιοχής ή μιας ομάδας ατόμων. Η επιλογή των κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων προϋποθέτει τη συλλογή των απαιτούμενων πληροφοριών.
3. Η **Αξιολόγηση Διαδικασίας**. Χρησιμοποιείται κατά την φάση εφαρμογής ενός προγράμματος και αποβλέπει στη διαπίστωση υπαρχόντων ή μελλοντικών προβλημάτων στη διαδικασία υλοποίησης. Σε συνεχή βάση διαπιστώνονται πιθανά σημεία παρέκκλισης ή αποτυχίας.
4. Η **Αξιολόγηση Αποτελέσματος**. Εφαρμόζεται μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και αποσκοπεί στη διαπίστωση της υλοποίησης των στόχων που τέθηκαν κατά τον αρχικό προγραμματισμό, σε συσχέτιση με άλλες προηγούμενες αξιολογήσεις, όπως και στην εκτίμηση άλλων, μη προγραμματισμένων εκβάσεων. Παρέχεται έτσι η δυνατότητα διαπίστωσης της αποτελεσματικότητας και της αναγκαιότητας του προγράμματος.

Ο Stufflebeam (1974) προσπάθησε επίσης να συνδέσει το CIPP με τους τύπους αξιολόγησης του Scriven. Έκανε διάκριση μεταξύ:

(α) της αξιολόγησης για λήψη αποφάσεων την οποία αναφέρει ως «προδρομική αξιολόγηση» (διαμορφωτική κατά τον Scriven) και

(β) της αξιολόγησης για έλεγχο απόδοσης την οποία αναφέρει ως «αναδρομική αξιολόγηση» (ολική κατά τον Scriven).

Η σχέση αυτή φαίνεται παραστατικά στο διάγραμμα 4.

Σκοπός Αξιολόγησης	ΤΥΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
	Πλαισίου	Εισόδου	Διαδικασίας	Αποτελέσματος
Λήψη Αποφάσεων και Σχεδίαση	Προδρομική	Διαμορφωτική	Προκαταρκτική	Αξιολόγηση
Έλεγχος Απόδοσης	Αναδρομική	Ολική	- Τελική Αξιολ	όγηση

Διάγραμμα 4

Αντιστοιχία Σχήματος Stufflebeam και Σχήματος Scriven

(Stufflebeam 1974)

Ως προς τη μεθοδολογική της πλευρά η διαδικασία που προτείνεται για την αξιολόγηση, περιλαμβάνει τις εξής τρεις φάσεις:

- (1) τη σχεδίαση της αξιολόγησης,
- (2) την υλοποίηση της αξιολόγησης, και
- (3) την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.

β. Το Θεωρητικό Σχήμα του A.Alkin

Το θεωρητικό σχήμα του Alkin (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος 1999) προτείνει πέντε διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης προγραμμάτων: την αξιολόγηση του συστήματος, το σχεδιασμό προγράμματος, την εφαρμογή προγράμματος, τη βελτίωση προγράμματος και την πιστοποίηση προγράμματος (Alkin 1969).

1. Η «*αξιολόγηση συστήματος*» είναι αξιολόγηση, που γίνεται προκειμένου να εξασφαλιστούν πληροφορίες για το υπάρχον σύστημα το ίδιο, τις δομές του, τους συντελεστές του, τους όρους λειτουργίας του κτλ.

2. Ο «*σχεδιασμός προγράμματος*» είναι αξιολόγηση, που γίνεται προκειμένου να διευκολυνθεί η επιλογή μεταξύ συγκεκριμένων προγραμμάτων που θα μπορούσαν στη συγκεκριμένη περίπτωση να ικανοποιήσουν τις συγκεκριμένες ανάγκες.

3. Η «*εφαρμογή προγράμματος*» είναι αξιολόγηση, που γίνεται προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικές με την εφαρμογή του προγράμματος: αν

εφαρμόστηκε στους σωστούς ανθρώπους με το σωστό τρόπο υπό τις σωστές προϋποθέσεις.

4. Η «*βελτίωση προγράμματος*» είναι αξιολόγηση, που γίνεται προκειμένου να εξασφαλιστούν πληροφορίες σχετικές με την πορεία του προγράμματος: αν προχωρεί κατά τον σχεδιασμό, αν απαιτούνται αλλαγές, αν επιτυγχάνονται οι ενδιαμέσοι στόχοι κτλ.

5. Τέλος, η «*πιστοποίηση προγράμματος*» είναι αξιολόγηση, που γίνεται προκειμένου να δοθούν πληροφορίες ως προς την ποιότητα του προγράμματος, τη γενίκευση ή επέκταση της χρήσης του κτλ.

Ο Alkin, για την υλοποίηση των παραπάνω πέντε ειδών αξιολόγησης, πρότεινε και μια διαδικασία αξιολόγησης προγράμματος των πέντε σταδίων. Η διαδικασία αυτή συνοψίζεται παρακάτω.

1. ***Εκτίμηση των αναγκών.*** Αυτή είναι η πρώτη φάση στη διαδικασία, και εστιάζει την προσοχή του αξιολογητή στη συγκέντρωση και μελέτη πληροφοριών σχετικά με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές μπορεί να προκύπτουν από τη μελέτη αυτών που υπάρχουν σε σύγκριση με την επιθυμητή ή επιδιωκόμενη. Για παράδειγμα, ελέγχεται αν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ικανοποιούν τις υπάρχουσες ανάγκες. Με βάση αυτή την ανάλυση διαμορφώνονται κάποιοι σκοποί. Συμπερασματικά, το επίκεντρο της προσοχής σ' αυτή τη φάση βρίσκεται σ' αυτό που ο Alkin αποκαλεί «*επιβολή προβλήματος*».

2. ***Σχεδίαση προγράμματος.*** Αυτή η φάση είναι εκείνη στην οποία αποκτώνται πληροφορίες σχετικά με το είδος των προγραμμάτων τα οποία ικανοποιούν τις ανάγκες κάποιου πλήθους, όπως εντοπίστηκαν στην προηγούμενη φάση. Συνεπώς, το επίκεντρο της προσοχής σ' αυτή τη φάση βρίσκεται στην «*επιλογή προγράμματος*».

3. ***Αξιολόγηση εφαρμογής.*** Μετά τη σχεδίαση, και επιλογή στη συνέχεια, ενός προγράμματος, ακολουθεί λογικά η υλοποίησή του. Η αξιολόγηση εφαρμογής αποσκοπεί στη διαπίστωση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αυτού έτσι όπως πιστοποιείται κατά την εφαρμογή του, σε σχέση πάντα με τις λεπτομέρειες της σχεδίασης, δηλαδή σε σχέση με τους σκοπούς, τις προϋποθέσεις, τη μεθοδολογία, τις παραμέτρους κτλ. Το κέντρο ενδιαφέροντος σ' αυτό το σημείο είναι η «*τροποποίηση του προγράμματος*».

4. ***Αξιολόγηση προόδου.*** Σ' αυτή τη φάση του σχήματος CSE παρέχονται πληροφορίες σχετικά με το βαθμό στον οποίο το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εφαρμόζεται φαίνεται να επιτυγχάνει τους σκοπούς του. Ο αξιολογητής σ' αυτή τη

φάση προσπαθεί να διαπιστώσει τη σχετική επιτυχία στην εξέλιξη του προγράμματος, όσον αφορά σε κάθε διάστασή του, με σκοπό την ενεργοποίηση διορθωτικών μηχανισμών για τη βελτίωση του προγράμματος. Επίσης, δίδει πολύ μεγάλη προσοχή και έμφαση στα λεγόμενα «καθ' οδόν παράγωγα», δηλαδή στα ενδιάμεσα αποτελέσματα του προγράμματος. Όπως και στην προηγούμενη φάση, και σ' αυτή το επίκεντρο ενδιαφέροντος βρίσκεται στην «τροποποίηση προγράμματος».

5. **Αξιολόγηση αποτελέσματος.** Όπως φαίνεται και από τον τίτλο, το κύριο μέλημα σ' αυτή τη φάση είναι ο καθορισμός της αξίας του προγράμματος με βάση την έκβασή του, τ' αποτελέσματά του. Αξονική σημασία στο σημείο αυτό έχει η διαπίστωση της υλοποίησης των προγραμματισμένων σκοπών όσον αφορά στο πρόγραμμα. Σκοπός του αξιολογητή είναι να συλλέξει πληροφορίες οι οποίες θα διευκολύνουν κάποιον που πρέπει ν' αποφασίσει σχετικά με την κατάρτιση του προγράμματος, την τροποποίησή του, τη διατήρησή του αυτούσιου, ή ακόμη ίσως και την επέκτασή του. Κέντρο ενδιαφέροντος στο στάδιο αυτό είναι αυτό που ονομάζεται «*υιοθέτηση ή αποδοχή του προγράμματος*».

Σε κάθε ένα από τα παραπάνω στάδια ακολουθείται η ίδια πορεία: (1) καθορισμός των περιοχών στις οποίες πρέπει να ληφθούν αποφάσεις, (2) επιλογή των πληροφοριών που είναι απαραίτητες για τη λήψη αυτών των αποφάσεων, (3) συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, (4) διαμόρφωση και παροχή των πληροφοριών στο φορέα που απαιτείται.

γ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Patton

Ο Patton (1978) (όπως αναφέρεται στο Δημητρόπουλος 1999) πρότεινε ένα μοντέλο αξιολόγησης που είναι γνωστό ως *χρηστικοκεντρική αξιολόγηση* (utilization-centered) και το οποίο στηρίζεται στις αρχές των υπόλοιπων σχημάτων αυτής της ομάδας. Κατά τη γνώμη του, σε κάθε αξιολόγηση το πρώτο βήμα είναι πάντοτε η συνεργασία με τα στελέχη που παίρνουν τις αποφάσεις και χρησιμοποιούν τις πληροφορίες. Ύστερα απαιτείται οι ίδιοι να αποφασίσουν τι ακριβώς πληροφορίες απαιτούνται στην κάθε περίπτωση και από τον κάθε χρήστη, και κατόπιν δρομολογούνται οι διαδικασίες που οδηγούν στη συλλογή και αξιοποίηση κατά περίπτωση αυτών των πληροφοριών.

5.1.3. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΡΙΣΗ – ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΙΔΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΛΑΤΩΝ (CONSUMER AND EXPERTISE ORIENTED EVALUATION APPROACHES)

Τα θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης αυτά δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον αξιολογητή και την επιστημονική του κρίση και εμπειρία. Προτάθηκαν ως αντίδραση στην περιορισμένη αντίληψη της σκοποκεντρικής αξιολόγησης (Worthen και Sanders)

Κύρια σχήματα αυτής της Κατηγορίας είναι του Scriven, του Eisner και του Borich.

α. Το Θεωρητικό Σχήμα του M.Scriven

Οι θέσεις του M.Scriven για την αξιολόγηση όπως παρουσιάζονται στο Δημητρόπουλος, 1999) εστιάζουν στην εμπειρία και κρίση του «επιστήμονα αξιολογητή», του «ειδήμονα», τον οποίο και διακρίνει σαφώς από τους «ερασιτέχνες αξιολογητές», και στην «πελατοκεντρική» αξιολόγηση, και αποτελούν ένα σύνθετο θεωρητικό σχήμα για την αξιολόγηση (Scriven, M. 1967), το οποίο όμως δεν διατυπώθηκε ολοκληρωμένο, αλλά εξελίχθηκε διαχρονικά.

(1) Οι Διακρίσεις της Αξιολόγησης.

α) Η πρώτη διάκριση έγκειται μεταξύ της διαμορφωτικής και ολικής αξιολόγησης:

- Η *διαμορφωτική* (formative) πραγματοποιείται παράλληλα με την υποαξιολόγηση εκπαιδευτική διαδικασία, και στοχεύει στην διαμόρφωση της εξέλιξης του προγράμματος.
- Η *ολική* (summative) σε αντίθεση πραγματοποιείται μετά το τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

β) Η δεύτερη διάκριση έγκειται μεταξύ της συγκριτικής αξιολόγησης και της μη συγκριτικής αξιολόγησης:

- Στην συγκριτική, κατά τον Scriven, αξιολόγηση ο αξιολογητής είναι υποχρεωμένος να προβαίνει σε συγκρίσεις προκειμένου ν' αποφασίσει ποια εκπαιδευτική εμπειρία είναι προτιμότερη και αποτελεσματικότερη για περαιτέρω διαμόρφωση του προγράμματος.

γ) Η τρίτη διάκριση έγκειται μεταξύ της Τελικής και της Ολικής αξιολόγησης:

- Η **Τελική Αξιολόγηση** είναι μια τερματική εκτίμηση της επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας. Πραγματοποιείται στο τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και αποσκοπεί στη διαπίστωση των επιδράσεων της στους

εκπαιδευόμενους και την εκτίμηση του ποσοστού υλοποίησης των εκπαιδευτικών σκοπών. Αποτελεί επίσης και πηγή κατάλληλων εμπειριών οι οποίες, θα οδηγήσουν σε ποιοτική βελτίωση της επόμενης εκπαιδευτικής δραστηριότητας (ανατροφοδότηση).

- **Η Ολική Αξιολόγηση** πραγματοποιείται πολύ μετά την τελική και αποσκοπεί στη διαπίστωση του βαθμού στον οποίο κάποιος από τους πρώην εκπαιδευμένους *εφαρμόζει* εκείνα τα οποία διδάχθηκε και έμαθε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Είναι ίσως η *ουσιαστικότερη* μορφή αξιολόγησης διότι οδηγεί στην διαπίστωση της χρήσης στην πράξη εκείνων που προσφέρθηκαν κατά τη διάρκειά της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

(2) Η Αξιολόγηση Ερήμην των Σκοπών.

Προτείνοντας την **αξιολόγηση ερήμην των σκοπών** αντέδρασε στην υπερβολική επιμονή των αξιολογητών στους σκοπούς (Scriven 1972). Η «αξιολόγηση ερήμην των σκοπών» ασχολείται με το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Με αυτή του την πρόταση ο Scriven έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι μια εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί να έχει και αποτελέσματα χρήσιμα ή όχι που πρέπει να αξιολογηθούν και τα οποία πιθανώς να μην εμπεριέχονται μέσα στους αρχικούς σκοπούς της. Συνεπώς και ο αξιολογητής θα πρέπει να είναι έτοιμος να κρίνει και να αξιολογήσει όλα τα πιθανά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ακόμα κι όταν αυτά είναι απρόσμενα, ίσως μερικές φορές κι ανεπιθύμητα, και άσχετα με τους σκοπούς.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της *αξιολόγησης ερήμην των σκοπών* είναι:

(α) Συνειδητή αποφυγή πληροφόρησης των σκοπών/στόχων μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

(β) Μη παρεμβολή των προκαθορισμένων σκοπών/στόχων στην κρίση του αξιολογητή.

(γ) Εστίαση στα πραγματικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και όχι στα προσδοκώμενα αποτελέσματα βάσει σκοπών/στόχων.

(δ) Διευκόλυνση εντοπισμού απρόβλεπτων αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αξιολόγηση ερήμην των σκοπών απαιτεί για την εφαρμογή της δύο ομάδες πληροφοριών:

- πληροφορίες που αφορούν τις πραγματικές επιδράσεις – αποτελέσματα της εκπαιδευτικής ενέργειας.
- Πληροφορίες για την διαπίστωση των αναγκών που υποτίθεται ότι η εκπαιδευτική δραστηριότητα ικανοποιεί.

Οι ανάγκες αυτές είναι που αποτελούν το κριτήριο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν αυτές ικανοποιούνται από τα όποια αποτελέσματα τότε η εκπαιδευτική διαδικασία είναι επιτυχής.

(3) Η Μέτα – αξιολόγηση

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στο σημείο αυτό στην πρόταση του Scriven για **μετα-αξιολόγηση** η οποία αναφέρεται στην αξιολόγηση των αξιολογήσεων, με τη διαπίστωση της ποιότητας της διαδικασίας αξιολόγησης και την επίτευξη των ίδιων σκοπών της. Η διαδικασία της μετααξιολόγησης δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στον έλεγχο άλλων αξιολογήσεων, αλλά στην απόκτηση κατάλληλων εμπειριών οι οποίες, θα οδηγήσουν σε ποιοτική βελτίωση της επόμενης αξιολόγησης. Βασικά κριτήρια της μετααξιολόγησης είναι:

- το *κύρος* (εσωτερικό και εξωτερικό),
- η *αξιοπιστία*,
- η *αντικειμενικότητα*
- και η *πρακτικότητα*

(4) Οι «Πελατοκεντρικές» Θέσεις του Scriven

Ο Scriven εισηγήθηκε την **πελατοκεντρική αξιολόγηση**. Ο όρος αυτός αποδίδει τις πρακτικές εκείνες αξιολόγησης όπου ο αξιολογητής εκπονεί αξιολογικές μελέτες, παράγει αξιολογικό υποστηρικτικό υλικό ή γενικά παρέχει υπηρεσίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες του πελάτη του, που έχει ανάγκη και αξιοποιεί τις υπηρεσίες αυτές.

Στον τομέα αυτό γνωστοί είναι οι *κατάλογοι ελέγχου* (checklists) του Scriven, με τους οποίους αξιολογούνται συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και κυρίως εκπαιδευτικά προϊόντα, υλικά και μέσα.

Για την κατάρτιση του περιεχομένου αυτών των καταλόγων ελέγχου αξιοποίησε μια σειρά *κριτηρίων*, τα οποία συνοπτικά είναι τα παρακάτω:

1. *Ανάγκη* για τα συγκεκριμένα προϊόντα, υλικά μέσα.
2. *Δοκιμασμένη αποτελεσματικότητα* (έκταση στην οποία αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητα των υλικών με βάση προγενέστερη χρήση στην πράξη).
3. *Αγορά* (πιθανές αγορές αξιοποίησης του προϊόντος).
4. *Καταναλωτές* (φάσμα πιθανών καταναλωτών).
5. *Κριτικές συγκρίσεις* (του προϊόντος με άλλα ανάλογα).
6. *Μακροπρόθεσμη προοπτική* (χρήσης των προϊόντων).
7. *Πιθανές προεκτάσεις ή συνέπεια* από τη χρήση των προϊόντων).
8. *Διαδικασία* (χρήσης του προϊόντος και ηθικές όψεις).
9. *Αιτιολόγηση* της αποτελεσματικότητας (μέσω έρευνας).
10. *Στατιστική σημαντικότητα* (δείκτες που να δείχνουν την αποτελεσματικότητα του προϊόντος).
11. *Εκπαιδευτική σημαντικότητα* (ξεχωριστές κρίσεις για τη σημασία του προϊόντος στην εκπαιδευτική διαδικασία).
12. *Ανάλυση κόστους-αποτελεσματικότητας*.
13. *Προοπτική υποστήριξης του προϊόντος*.

Καταλήγοντας, οι «θεωρίες» του Scriven είναι καθιερωμένες πλέον θεωρίες, που κλίνουν προς την πλευρά της ποιοτικής παρά της ποσοτικής αξιολόγησης.

β. Το Θεωρητικό σχήμα του Eisner

Το θεωρητικό σχήμα του Eisner (1969 και 1979) (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος, 1999) αποτελεί μια πρόταση αξιολόγησης που στηρίζεται λιγότερο στην εκπαιδευτική επιστήμη και περισσότερο στη λογοτεχνική και καλλιτεχνική κριτική. Υποστηρίζει ότι, όπως οι κριτικοί της τέχνης, έτσι και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την επιστημονική-επαγγελματική τους εμπειρία (expertise) στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Μεταφέρει, δηλαδή, ο Eisner την πρακτική από την τέχνη στην εκπαίδευση, θεωρώντας την αξιολόγηση, όπως την κριτική, ως ένα καθαρά ποιοτικό, ανθρωπιστικό, μη επιστημονικό συμπλήρωμα στην μέχρι τότε γνωστή και παραδεδεγμένη επιστημονική έρευνα. Πιστεύει δε ότι προκειμένου να υλοποιηθεί το μοντέλο του, απαιτείται εκπαιδευτική γνώση (connoisseurship) και εκπαιδευτική κριτική. Γι' αυτό και το μοντέλο του είναι γνωστό ως *κριτικό-γνωσιακό μοντέλο*.

Ο Eisner κάνει έντονη κριτική στις θεωρίες των σκοπών/στόχων. Ταξινομεί τους σκοπούς σε τρεις ομάδες, σε τρία πρότυπα: (1) το βιομηχανικό πρότυπο, (2) το

συμπεριφοριστικό πρότυπο, και (3) το βιολογικό πρότυπο. Ο Eisner συντάσσεται με το τρίτο, τους στόχους του οποίου ονομάζει *εκφραστικούς στόχους* (σε αντίθεση με τους *διδακτικούς* των άλλων δύο προτύπων). Και ενώ οι διδακτικοί στόχοι αξιολογούνται στη βάση της σχέσης τους με το αποτέλεσμα, «οι εκφραστικοί στόχοι συζητούνται στη βάση της εξέτασης του τί επετεύχθη και πόσο μοναδικό και σημαντικό είναι αυτό» (Eisner 1969, σ.16)

Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει υψηλού επιπέδου γνώση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και της συνθετότητας και πολυπλοκότητας των διαδικασιών, διαθέτει και την ικανότητα της κρίσης αυτών των πολύπλοκων διεργασιών, των παραγόντων που τις επηρεάζουν και των επιπτώσεων που δημιουργούνται. Έτσι, η «αυθεντία» αυτή, ο «ειδήμων» αυτός, εξασφαλίζει και την αντιληπτική οξύτητα, και την προγενέστερη εμπειρία να βλέπει διεισδυτικά, να κρίνει, ακόμη και να κρίνει πού και τί πρέπει να κοιτάξει προκειμένου να αποφανθεί για την αξία κάποιου πράγματος.

Ο ίδιος μάλιστα ο Eisner χρησιμοποιεί το παράδειγμα του δοκιμαστή κρασιών, ο οποίος χωρίς επιστημονική κατάρτιση αλλά στηριζόμενος μόνο στην εμπειρία του είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται ακόμη και ελάχιστες ποιοτικές διαφορές.

Οι αξιολογητές της εκπαίδευσης είναι «κριτικοί», οι οποίοι έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, να τα περιγράφουν δημόσια, να τα αξιολογούν, να τα ερμηνεύουν. Με άλλα λόγια, η κριτική είναι η δημοσιοποίηση της εσωτερικής γνώσης και εμπειρίας. Γι' αυτό και η γνώση/ εμπειρία που συνθέτει την «αυθεντία» του εκπαιδευτικού είναι το πιο κρίσιμο στοιχείο στην ικανότητά του να λειτουργήσει ως αξιολογητής.

Το σχήμα του Eisner δεν επικεντρώνει την προσοχή του στη **μεθοδολογική** όψη, αφού από τη φύση του είναι μοντέλο ελεύθερης, υποκειμενικής κρίσης, όπου στη διαδικασία της αξιολόγησης το ζητούμενο δεν είναι η αντικειμενικοποίηση και συγκεκριμενοποίηση. Αντίθετα, από τη φύση της διαδικασίας κρίσης οδηγεί σε διεύρυνση των κριτικών προσεγγίσεων, σε απόκλιση παρά σε σύγκλιση των κρίσεων και των ερμηνειών.

Η διδασκαλία αξιολόγησης που αφήνεται να εννοηθεί ως προτεινόμενη περιλαμβάνει την περιγραφή της κρίσης, την ερμηνεία της και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής κατάστασης.

Όργανα, εργαλεία ή υλικά δεν είναι απαραίτητα, αφού το καθαυτό *όργανο αξιολόγησης είναι ο ίδιος ο ειδήμων-αξιολογητής*, και η κρίση του είναι εσωτερική.

Από το σύντομη παρουσίαση του σχήματος αυτού γίνεται προφανές ότι πρόκειται για σκέψεις μεταφερμένες από το χώρο της καλλιτεχνικής κριτικής, όπου οι ελευθερίες στους κριτικούς είναι απείρως μεγαλύτερες απ' ό,τι στους αξιολογητές της εκπαίδευσης. Φυσικό είναι, λοιπόν, να εγείρονται, σε σχέση με την εφαρμογή του μοντέλου στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, βασικές ενστάσεις σχετικές με κύρος, αξιοπιστία, πειστικότητα κτλ. μιας τέτοιας κρίσης, ιδιαίτερα μάλιστα αν πρόκειται για σοβαρές και κρίσιμες εκπαιδευτικές εφαρμογές ή επιλογές.

Σίγουρα όμως ως ιδέες συμπληρωματικές προς άλλες θεωρίες αξιολόγησης, οι σκέψεις του Eisner και των ομοίων του είναι χρήσιμες.

γ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Borich

Στο θεωρητικό σχήμα του Borich (1977) με τον τίτλο *δομημένη ιεραρχική ανάλυση* (structural hierarchical decomposition) (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος 1999) προτείνεται η μεταφορά και χρήση των συστημικών θεωριών στην αξιολόγηση. Σκοπός είναι η επίτευξη μιας συνολικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να προκύψει μια *ολική κρίση* σχετικά με τη διαδικασία αυτή, με την ανάλογη κατά περίπτωση συνέχεια.

Η ολική αυτή κρίση μπορεί να προκύψει μόνον ως αποτέλεσμα της πλήρους κατανόησης των συνθετικών του προγράμματος, ώστε να συγκεντρωθούν τα απαιτούμενα αξιολογικά δεδομένα για την αξιολόγηση του ρόλου και της επάρκειας κάθε συνθετικού ξεχωριστά. Η αξιολόγηση, συνεπώς, είναι μια διαδικασία ανάλυσης ενός προγράμματος σε μέρη και κρίσεις καθενός από τα μέρη του προγράμματος, ώστε να προκύψει μια συνολική κριτική σύνθεση.

Ως **μεθοδολογικό** μοντέλο για την υλοποίηση των παραπάνω χρησιμοποιεί τη *δομημένη ανάλυση*, στην οποία λειτουργούν ως ομάδα και συνεργάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι: τα στελέχη, οι αξιολογητές και οι σχεδιαστές προγραμμάτων.

Η *διαδικασία* υλοποίησης του μοντέλου αποτελείται από τα παρακάτω έξι στάδια.

1. *Ανάπτυξη του σχήματος της ανάλυσης* για τη συγκεκριμένη περίπτωση αξιολόγησης. Η ειδική αυτή ανάλυση στηρίζεται στις πρώτες εκτιμήσεις της κατάστασης, σε σχετικά γραπτά στοιχεία του οργανισμού και του προγράμματος κτλ.

2. *Πραγματοποίηση της ίδιας της ανάλυσης*, διάσπασης δηλαδή του όλου στα μέρη, στα συνθετικά του δηλαδή, ώστε να είναι δυνατό να μελετηθούν ξεχωριστά.

3. *Ιεράρχηση των προτεραιοτήτων*, δηλαδή προσδιορισμός μιας σειράς διαστάσεων και ιεράρχηση των διαστάσεων αυτών. Μ' αυτό τον τρόπο αγγίζονται και εξετάζονται αξιολογικά τα πιο σημαντικά, για την περίπτωση, ερωτήματα.

4. Με βάση την παραπάνω ανάλυση σε διαστάσεις, διατύπωση *αξιολογικών ερωτημάτων*, στους φυσικούς χρήστες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, και εξασφάλιση απαντήσεων. Η χρήση της «φυσικής γλώσσας των χρηστών» είναι καθοριστικό στοιχείο στη διατύπωση των ερωτήσεων.

5. *Επιλογή των στατιστικών μεθόδων* που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των δεδομένων μέσω των οποίων θα δοθούν οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.

6. Παροχή στους ενδιαφερόμενους *των συμπερασμάτων* των αναλύσεων του αξιολογητή.

7. *Διατύπωση προτάσεων βελτίωσης*: με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, σε σχέση με το πρόγραμμα και την εξέλιξή του, σχηματισμός μιας σειράς σκέψεων για τη βελτίωση του προγράμματος.

5.1.4 ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΕΣ – ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (NATURALISTIC AND PARTICIPANT-ORIENTED EVALUATION APPROACHES)

Οι θεωρητικοί που εντάσσονται σ' αυτή την ομάδα έχουν τα εξής ειδικότερα κοινά χαρακτηριστικά (*Δημητρόπουλος, 1999*):

- Ακολουθούν *επαγωγική πορεία σκέψης* και εργασίας. Κατανοούν το σύνολο των χαρακτηριστικών της βάσης πριν προχωρήσουν.
- Χρησιμοποιούν *πολλαπλά στοιχεία από πολλαπλές πηγές*.
- Αξιοποιούν *πολλαπλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις*.
- Αποτυπώνουν, αξιοποιούν και περιγράφουν *πολλαπλές απόψεις και θέσεις*

Αντιπροσωπευτικότερα θεωρητικά σχήματα αυτής της ομάδας του R.Stake, του E.Cuba, του Rippey, του McDonald και των Parlett & Hamilton.

α. Το Θεωρητικό Σχήμα του Stake

Το θεωρητικό σχήμα του Stake (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος (1999)) αποτελείται από δύο θεωρίες. Η πρώτη φέρεται με τον τίτλο *θεωρία των δύο όψεων* (two countenances), ενώ η δεύτερη είναι γνωστή ως *αξιολόγηση ανταπόκρισης*.

1. Η Θεωρία των Δύο Όψεων

Κατά τον Stake, στην αξιολόγηση «δύο όψεις» είναι κυρίαρχες: η *περιγραφή* και η *κρίση*. Αυτό που κάνει δηλαδή ο αξιολογητής είναι ακριβώς να περιγράψει μια πραγματικότητα και να την αξιολογεί. Το σχήμα δε προβλέπει δραστηριότητα του αξιολογητή κατά τη διάρκεια τριών φάσεων στην υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος: (α) την προκαταρκτική φάση, (β) τη φάση της συναλλαγής, και (γ) τη φάση των αποτελεσμάτων.

Η πρώτη αναφέρεται στη μελέτη των υπαρχουσών προϋποθέσεων σε σχέση με τη διεργασία της εκπαίδευσης. Η δεύτερη φάση αναφέρεται στη μελέτη της «αλληλουχίας σχέσεων», αλληλουχία η οποία συνθέτει τη διαδικασία της εκπαίδευσης, και η τρίτη στη μελέτη της έκβασης της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Ο Stake πιστεύει ότι πριν προγραμματιστεί κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα, υπάρχει κάποια *λογική αιτιολογία*, δηλαδή κάποια σκέψη και κάποια σχεδίαση σχετικά με τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια, οι *περιγραφικές δραστηριότητες* της αξιολόγησης αναφέρονται είτε (α) σ' εκείνα που επιδιώκονται από το πρόγραμμα, δηλαδή τους σκοπούς, είτε (β) σ' εκείνα που πράγματι έλαβαν χώρα, και φυσικά στη συμφωνία («συνέπεια») μεταξύ των προθέσεων (σκοπών) και παρατηρούμενων στην πράξη (δηλαδή αποτελεσμάτων).

Οι δραστηριότητες *κρίσης* αναφέρονται είτε α) στα πρότυπα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για να γίνουν οι κρίσεις, είτε β) στις κρίσεις τις ίδιες.

Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι ο αξιολογητής παρατηρεί και κρίνει τουλάχιστον σε τρία σημεία: (1) πριν από την εκπαιδευτική διαδικασία, (2) κατά τη διάρκειά της, και (3) μετά απ' αυτήν. Στη συνέχεια ο Stake αναλύει τον τρόπο με τον οποίο διενεργείται η «κρίση», και υποστηρίζει ότι η κρίση παίρνει τη μορφή (1) συγκριτικής αξιολόγησης (σύγκριση ενός προγράμματος με άλλο), (2) απόλυτης αξιολόγησης (σύγκριση ενός προγράμματος με κάποια πρότυπα ή προκαθορισμένα κριτήρια), ή (3) συνδυασμό των δύο αυτών.

2. Αξιολόγηση «Ανταπόκρισης»

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι Αξιολόγηση Ανταπόκρισης αν προσανατολίζεται περισσότερο στις ενέργειες και δραστηριότητες του προγράμματος και λιγότερο στις προθέσεις του αξιολογητή· αν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των χρηστών για πληροφορίες· Και εάν οι διάφορες ενυπάρχουσες αξίες αναφέρονται στην έκθεση επιτυχίας ή αποτυχίας ενός προγράμματος»

Υπονοούμενα στον παραπάνω ορισμό είναι τα εξής χαρακτηριστικά της «Αξιολόγησης Ανταπόκρισης»: είναι πελατειακά προσανατολισμένη, είναι ευέλικτη και προσαρμόσιμη σε ανάγκες και αξίες, είναι πλουραλιστική και αξιοποιεί μάλλον περισσότερο το στοιχείο της υποκειμενικής κρίσης.

Ο αξιολογητής σ' αυτή την προσέγγιση ελάχιστα ενδιαφέρεται για τους σκοπούς του προγράμματος ή την τυποποίηση των διαδικασιών ή των δεδομένων. Αντίθετα, ενδιαφέρεται περισσότερο για ποιοτική αξιολόγηση, σε συνεργασία με τους αποδέκτες της προσπάθειάς του.

β. Το Θεωρητικό Σχήμα του Guba

Το θεωρητικό σχήμα του Guba (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος, 1999) έχει τον τίτλο **Νατουραλιστική Αξιολόγηση** (naturalistic evaluation). Η έννοια του «νατουραλιστικού» έγκειται στο ότι η αξιολόγηση γίνεται μέσα στο ίδιο το φυσικό περιβάλλον (in situ) στο οποίο και λειτουργεί ένα πρόγραμμα, με τη συμμετοχή και τη συνεργασία των ίδιων των συντελεστών του προγράμματος που αξιολογείται, των ίδιων των «πελατών» της αξιολόγησης, και με τις αξίες και ανάγκες τους να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της αξιολόγησης.

Τόσο στην έρευνα όσο και στην αξιολόγηση είναι ανάγκη να εφαρμόζονται συγκεκριμένα **κριτήρια**, βάσει των οποίων κρίνεται η επιστημονικότητα της διαδικασίας. Ενδεικτικά και συνοπτικά, αυτά είναι τα παρακάτω:

1. *Πειστικότητα των ευρημάτων*, η οποία εξασφαλίζεται μέσω διασταύρωσης στοιχείων και του τριγωνισμού.

2. *Εφαρμοστικότητα – γενικευσιμότητα* μιας αξιολόγησης σε άλλες καταστάσεις με άλλα υποκείμενα, η οποία εξασφαλίζεται μέσω της προσαρμογής των ευρημάτων, της γενίκευσης και του ελέγχου υποθέσεων και της εξειδικευμένης περιγραφής.

3. *Συνέπεια των ευρημάτων* της αξιολόγησης, η οποία εξασφαλίζεται με την αξιοποίηση μιας δεύτερης θεώρησης των ευρημάτων από έμπειρους ειδικούς.

4. Τέλος, *ουδετερότητα της αξιολόγησης*, η οποία εξασφαλίζεται με διαδικασίες επιβεβαίωσης.

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω διατυπώσεις, οι θεωρητικοί αποφεύγουν τα παραδοσιακά κριτήρια της αξιοπιστίας, του εσωτερικού και εξωτερικού κύρους κτλ.

Από **μεθοδολογικής** πλευράς, στη νατουραλιστική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κάθε μέθοδος, τεχνική και μέσο που ταιριάζει στην ποιοτική έρευνα.

Τα είδη των πληροφοριών που απαιτούνται αναφέρονται κατά περίπτωση στις ανάγκες των εμπλεκομένων, στις κυρίαρχες αξίες, στην περιγραφή του αντικειμένου αξιολόγησης, στους προβληματισμούς των εμπλεκομένων, στα κριτήρια και στα επίπεδα επιθυμητής απόδοσης κοκ.

Και η ίδια η *διαδικασία* που ακολουθεί ο αξιολογητής ακολουθεί τη φιλοσοφία που αντανάκλαται στα παραπάνω: πρώτα συνεργάζεται με τους «πελάτες» προκειμένου να κατανοήσει τα προβλήματά τους, τις ανάγκες τους, τις αξίες τους, τις προσδοκίες τους, της επιδιώξεις τους κτλ. Μετά συνεχίζει σε επόμενα στάδια.

Μέθοδοι, τεχνικές και μέσα όπως συνεντεύξεις, συστηματική και μη συστηματική παρατήρηση, έγγραφα, αρχεία και κάθε είδους τεκμήρια, επίσημες και ανεπίσημες εκθέσεις και προπάντων η προσωπική αντίληψη των αξιολογητών είναι κατάλληλα για αξιοποίηση στη νατουραλιστική αξιολόγηση.

γ. Το Θεωρητικό Σχήμα του Rippey

Το θεωρητικό σχήμα του Rippey (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος, 1999) με τον τίτλο **Συναλλακτική Αξιολόγηση** εστιάζει την προσοχή του στις επιπτώσεις που δημιουργούνται για έναν οργανισμό, μια σχολική μονάδα, ένα ίδρυμα κτλ. καθώς αυτό βρίσκεται σε *διαδικασία αλλαγής*. Οι επιπτώσεις αυτές συνήθως σχετίζονται με δυσλειτουργίες, οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα σύγχυσης στους ρόλους εξαιτίας των αλλαγών. Άρα, η συναλλακτική αξιολόγηση είναι μια προσέγγιση διαχείρισης δυσλειτουργιών αποϊσορροπήσεων κατά τη διάρκεια μιας αλλαγής, όπως φερ' ειπείν όταν αλλάζουν ή αναθεωρούνται αναλυτικά προγράμματα. Οι δυσλειτουργίες αυτές κατά κανόνα σχετίζονται με το προσωπικό που εμπλέκεται,

και λογικά υφίσταται και τις αναταράξεις από τις αλλαγές, δηλαδή εκπαιδευτικοί, διευθυντικά στελέχη, διοικητικό προσωπικό και άλλοι.

Στην προσπάθεια να προλάβει ή να αντισταθμίσει τις δυσλειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, η αξιολόγηση μετατρέπεται με μέσον *διαχείρισης κρίσεων και προπάντων συγκρούσεων*. Έτσι, λογικά με την αξιολόγηση επιχειρείται η αποκάλυψη των εστιών που προκαλούν τις συγκρούσεις, και η εξασφάλιση τρόπων, ώστε τα δύο μέρη που εμπλέκονται στη σύγκρουση να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν τα ίδια τη συναλλακτική αξιολόγηση. Ο ρόλος του αξιολογητή σ' αυτή τη διαδικασία είναι ρόλος συντονιστή και τεχνικού συμβούλου.

Η προσέγγιση/διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερος χρήσιμη όταν οι αλλαγές επιβάλλονται έξωθεν/άνωθεν, οπότε λογικά η έκταση των δυσλειτουργιών που προκαλούνται είναι μεγαλύτερη.

Από **μεθοδολογικής** πλευράς, ο Rippey προτείνει μια διαδικασία υλοποίησης της συναλλακτικής αξιολόγησης, που περιλαμβάνει τις παρακάτω πέντε φάσεις:

1. Την *αρχική φάση*, κατά την οποία εντοπίζονται οι εστίες τριβών ή αποϊσορρόπησης, με διαδικασίες ουδέτερης προσέγγισης,
2. Την *οργάνωση*, κατά την οποία συγκεντρώνονται δεδομένα μέσω συναντήσεων και συζητήσεων με άτομα ή ομάδες ατόμων που εμπλέκονται στις διαδικασίες αλλαγής,
3. Την *ανάπτυξη προγράμματος*, κατά την οποία επαναδιατυπώνονται οι σκοποί και οι διαδικασίες αλλαγής, αλλά μέσα από οδούς που αντανακλούν συναίνεση μεταξύ των δύο μερών, ως προς τους σκοπούς, τις αξίες, τις επιδιώξεις της κτλ.,
4. Την *παρακολούθηση του προγράμματος*, κατά την οποία, με συμφωνία των δύο μερών, το νέο πρόγραμμα εφαρμόζεται ενώ παρακολουθείται η εφαρμογή του, και
5. Την *ανακύκλωση*, κατά την οποία το πρόγραμμα ή μέρη του ή διαστάσεις του ανακυκλώνονται καθώς νέες συγκρούσεις ενδεχομένως προκαλούν νέα προβλήματα στην εφαρμογή τους.

δ. Το Θεωρητικό Σχήμα του McDonald

Στο θεωρητικό σχήμα του McDonald (1976) (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος, 1999) γίνεται μια διάκριση της αξιολόγησης, ανάλογα με τους ρόλους της, τους σκοπούς της, την πελατεία της, τη μεθοδολογία της, τους προβληματισμούς

της κτλ., σε αξιολόγηση τριών ειδών: γραφειοκρατική αξιολόγηση, ιδιοχρησιακή αξιολόγηση και δημοκρατική αξιολόγηση .

α. Στην περίπτωση της *γραφειοκρατικής αξιολόγησης* (bureaucratic evaluation) ο γραφειοκρατικός οργανισμός που παραγγέλλει ή χρηματοδοτεί την αξιολόγηση έχει τον έλεγχο των πληροφοριών που συλλέγονται και αξιοποιούνται, και φυσικά είναι ο μόνος αποδέκτης και χρήστης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Μ' άλλα λόγια, ο έλεγχος και η χρήση της αξιολόγησης δεν βρίσκονται στον ίδιο τον αξιολογητή, ούτε στους αξιολογούμενους.

β. Στην περίπτωση της *ιδιοχρησιακής αξιολόγησης* (autocratic evaluation) ο αξιολογητής εξασφαλίζει και διατηρεί ο ίδιος την «ιδιοκτησία» της μελέτης, και υποβάλλει μεν έκθεση αποτελεσμάτων στον φορέα που χρηματοδοτεί ή παραγγέλλει την αξιολόγηση, αλλά δημοσιεύει και ο ίδιος ανάλογα στοιχεία (π.χ. σε επιστημονικά περιοδικά).

γ. Στην περίπτωση, τέλος, της *δημοκρατικής αξιολόγησης* ο αξιολογητής πραγματοποιεί μια μελέτη αξιολόγησης με σκοπό το γενικό καλό, όπως την πληροφόρηση του κοινωνικού συνόλου, μιας συγκεκριμένης κοινωνίας κτλ. Μεταξύ αυτών που ωφελούνται είναι και οι χρηματοδότες και οι οργανισμοί που στηρίζουν την αξιολόγηση και αυτοί που μετέχουν ή εμπλέκονται σ' αυτήν. Τα αποτελέσματα, με άλλα λόγια, ανήκουν στο κοινό, και δεν μπορούν να διεκδικηθούν αποκλειστικά από κανέναν, ούτε από τον ίδιο τον αξιολογητή.

Ο McDonald υποστηρίζει ακόμη την ανάγκη να αξιολογείται κάθε προσπάθεια και διαδικασία αξιολόγησης. Τα *κριτήρια* δε που θεωρεί ως τα κατ' εξοχήν κατάλληλα για την κρίση της επιτυχίας μιας αξιολόγησης είναι (1) ο πλουραλισμός των αξιών και (2) το εύρος των ομάδων που εξυπηρετείται από μια αξιολόγηση.

Κατά τον McDonald ένας «δημοκρατικός αξιολογητής» δεν πρέπει να διατυπώνει προτάσεις ούτε να κάνει συστάσεις. Οι αξιολογικές εκθέσεις πρέπει να είναι από μόνες τους ενδιαφέρουσες, μη τεχνοκρατικές και ευχάριστες στον καθένα να τις διαβάσει, και να είναι δυνατόν διαβάζοντάς τις να βγάξει τα δικά του συμπεράσματα ως προς το πρακτέον.

Τέσσερις πολύ σημαντικές αρχές στη δημοκρατική αξιολόγηση είναι (1) η αμεροληψία, (2) η εμπιστευτικότητα και ο έλεγχος στη διαδικασία, (3) η διαπραγμάτευση και (4) η συνεργασία μεταξύ αξιολογητών-αξιολογούμενων.

ε. Το Θεωρητικό Σχήμα των Parlett & Hamilton - Διαφωτιστική Αξιολόγηση

Το Θεωρητικό Σχήμα των Parlett & Hamilton με τον τίτλο διαφωτιστική αξιολόγηση (όπως παρουσιάζεται στο Δημητρόπουλος, 1999) επιδιώκει να εντοπίσει και να αναδείξει προβλήματα, προβληματισμούς και ιδιοσυστατικά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος. Πρόκειται για μια συνολική αξιολόγηση ενός προγράμματος ως όλου: της φιλοσοφίας του, των λειτουργιών του, των επιδόσεων και αποτελεσμάτων, των δυσκολιών του και του περιβάλλοντος μάθησης.

Η διαφωτιστική αξιολόγηση ενδιαφέρεται κυρίως για την περιγραφή και την ερμηνεία φαινομένων και καταστάσεων, κι όχι για την μέτρηση και πρόγνωση. Δεν επιχειρείται ο έλεγχος μεταβλητών, αλλά η κατανόηση και ερμηνεία του πολύπλοκου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η μελέτη ενός εκπαιδευτικού πλαισίου είναι σημαντική, διότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επηρεάζεται από μια πληθώρα παραγόντων, όπως είναι οι περιορισμοί, οι λειτουργικές υποθέσεις που γίνονται από μέρος του προσωπικού, τα ατομικά χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες και διαθέσεις των μαθητών κ.ο.κ. Ο ρόλος λοιπόν της αξιολόγησης είναι να εξασφαλίσει μια συνολική κατανόηση όλων αυτών των παραγόντων που αποτελούν την πολύπλοκη πραγματικότητα μέσα στην οποία υλοποιείται το πρόγραμμα.

Παρ' ότι η έμφαση στη διαφωτιστική αξιολόγηση δίνεται στη συγκέντρωση πληροφοριών, είναι φυσικό κάποιιοι από τους εμπλεκόμενους να αναζητήσουν σ' αυτήν και στήριγμα σε σχέση με αποφάσεις που είναι υποχρεωμένοι να πάρουν. Όμως ο διαφωτιστικός αξιολογητής αποφεύγει να εκφράσει κρίσεις, αλλά αντίθετα επιχειρεί να ανακαλύψει και να τεκμηριώσει τρόπους για την πραγματοποίηση αλλαγών με τη θετική συμμετοχή σ' αυτήν των εμπλεκομένων.

Οι Parlett και Hamilton πρότειναν μια **διαδικασία** για τη διαφωτιστική αξιολόγηση, που περιλαμβάνει τρία στάδια:

1. Την *παρατήρηση*, προκειμένου ο αξιολογητής να εξοικειωθεί με την καθημερινή πραγματικότητα του προγράμματος που αξιολογείται και του περιβάλλοντός του αντίστοιχα.

2. *Περαιτέρω διερεύνηση*, προκειμένου ο αξιολογητής να εστιάσει την προσοχή της προσπάθειας σε συγκεκριμένους προβληματισμούς που σχετίζονται με την επιτυχία του προγράμματος.

3. *Εξήγηση*, προκειμένου ο αξιολογητής να ερμηνεύσει φαινόμενα και παρατηρούμενη συμπεριφορά και να καταλήξει σε σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος.

Η διαφωτιστική αξιολόγηση στηρίζεται μεθοδολογικά σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση, στην επιτόπια έρευνα, στην υποκειμενική-ποιοτική διερεύνηση. Αυτά για να είναι πρακτικά δυνατά, απαιτείται να δαπανήσει ο αξιολογητής ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του μέσα στο «πεδίο», δηλαδή στο υπό αξιολόγηση περιβάλλον.

5.1.5 ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ADVERSARY – ORIENTED EVALUATION APPROACHES)

Η προσέγγιση που είναι γνωστή ως *αντιπαραθετική αξιολόγηση* (adversary-oriented evaluation) δεν είναι τίποτε άλλο από εφαρμογή στην αξιολόγηση ιδεών από το χώρο των δικαστικών ακροαματικών διαδικασιών. Στηρίζεται σε έναν προβληματισμό που αφορά στη σχέση του αξιολογητή με την αξιολόγηση και τα αποτελέσματά της. Όσο ανεπηρέαστος και όσο αντικειμενικός και αν «προσπαθεί» να είναι ο αξιολογητής, Μια κατάσταση αξιολόγησης και κυρίως τα αποτελέσματα της επηρεάζονται πάντοτε από τις πεποιθήσεις, τις ιδέες, και τις προκαταλήψεις του αξιολογητή. Η λύση σε αυτό το πρόβλημα βρίσκεται στο να διαμορφωθούν οι συνθήκες ώστε στην αξιολογική διαδικασία να ενσωματωθούν μηχανισμοί που θα εξασφαλίζουν δυνατότητες να ακουστεί και αντίθετη άποψη, να συνεξεταστούν και υποβαθμισμένες όψεις, να ακουστεί και αντίλογος, να διατυπωθούν και αντεπιχειρήματα, να επισημανθούν και αδυναμίες ή παραλείψεις κτλ. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι μηχανισμοί αυτοί πρέπει ν' αποτελούν εγγενές μέρος της αξιολόγησης *κατά τη* διεξαγωγή της, όχι δυνατότητες διατύπωσης ενστάσεων και αντιρρήσεων *μετά* την ολοκλήρωσή της. Η ομάδα αξιολόγησης, έτσι, πρέπει να περιέχει και μέλη εξαρχής υπέρ, και μέλη εξ αρχής κατά ενός προγράμματος, μιας προσπάθειας, ενός μέτρου κτλ.

Τα μοντέλα αυτά μπορούν να ενταχθούν σε τρεις κατηγορίες: (1) Στα νομικά-δικαστικά μοντέλα αξιολόγησης, (2) στα ημι-δικαστικά μοντέλα και (3) στα μοντέλα απλής αντιπαράθεσης (debates).

1. Τα *νομικο-δικαστικά μοντέλα αξιολόγησης* είναι από τα πρώτα που αναπτύχθηκαν με την αξιοποίηση των ήδη υπάρχουσών αντίστοιχων διαδικασιών. Παράδειγμα τέτοιου μοντέλου είναι αυτό που έχει προταθεί από τον Wolf (1973, 1975), και του οποίου η διαδικασία περιλαμβάνει τέσσερα στάδια:

α) Τη *διατύπωση των θεμάτων*, συγκεκριμενοποίηση δηλαδή και αυστηρό προσδιορισμό των όψεων και διαστάσεων που αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού,

β) Την *επιλογή των θεμάτων* που θ' αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης στη συγκεκριμένη αντιπαραθετική συζήτηση,

γ) Την *προετοιμασία επιχειρημάτων* από μέρους των δύο μερών, προκειμένου να προβάλουν και να υποστηρίξουν την άποψή τους, και

δ) Την *ακροαματική διαδικασία*, κατά την οποία πραγματοποιείται η αντιπαραθέση: παρουσιάζονται τα επιχειρήματα υπέρ και κατά, και λαμβάνονται τελικά αποφάσεις.

Στη διαδικασία αυτή παίρνουν μέρος εισηγητές, σύμβουλοι, μάρτυρες, «δικαστής» και ομάδα «ενόρκων». Είναι, δηλαδή, η διαδικασία μία κατά προσέγγιση προσομοίωση μιας αντίστοιχης νομικο-δικαστικής ακροαματικής διαδικασίας.

2. Τα *ημι-δικαστικά μοντέλα* μοιάζουν με τα προηγούμενα μόνο ως προς το ότι κάποτε αξιοποιούν και ακροαματικές διαδικασίες. Οι διάφορες «ομάδες εξέτασης» διαφόρων θεμάτων («εξεταστικές επιτροπές») είναι μία από τις χρήσεις, δεδομένου ότι οι επιτροπές αυτές κατά κανόνα καλούν και υποστηρικτές ενός θέματος ή μέτρου ή αντιτιθέμενους σ' αυτό και καταθέτουν τις απόψεις τους.

Ένα ξεχωριστό χαρακτηριστικό αυτών των προσεγγίσεων είναι ότι είναι «πολλαπλής αντιπαραθέσης», δηλαδή δεν υποστηρίζονται δύο θέσεις, υπέρ και κατά, αλλ' ακούγονται όλες οι πιθανές απόψεις πριν ληφθεί μία απόφαση ή διατυπωθεί μία εισήγηση. Έτσι εξασφαλίζεται πως σε κάθε ομάδα που έχει συμφέρον ή ενδιαφέρεται να ακουστεί και να προβληθεί η θέση της, δίδεται η δυνατότητα να το κάνει.

3. Με τα διάφορα μοντέλα *απλής αντιπαραθέσης* όλοι μας είμαστε εξοικειωμένοι από τη χρήση τους στην τηλεόραση. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι διεξαγωγής τέτοιων αντιπαραθετικών συζητήσεων (*debates*), που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς χαρακτηριστικά όπως (α) ενώπιον τίνος γίνεται η αντιπαραθέση, (β) ποιοι παρουσιάζουν αντίθετες ή πολλαπλές απόψεις, (γ) με ποιον τρόπο παρουσιάζονται οι απόψεις, (δ) πότε, σε ποια φάση δηλαδή της αξιολόγησης παρουσιάζονται, (ε) αν υπάρχει ή όχι ακροατήριο, κοκ.

Οι προσεγγίσεις αυτές στηρίζονται στην πεποίθηση ότι σε μια τέτοια αντιπαραθετική συζήτηση είναι δυνατόν να επιτευχθούν δύο σημαντικά αποτελέσματα: Πρώτον, ότι ακούγονται επιχειρήματα υπέρ και κατά όλων των απόψεων και θέσεων, οι οποίες έτσι αναλύονται και εξετάζονται σε βάθος. Δεύτερον, ότι μέσα από τη

συζήτηση, την επιχειρηματολογία και τη σοβαρή εξέταση των θεμάτων απ' όλα τα μέρη, εξασφαλίζεται μια αλληλοενημέρωση σε βάθος, οπότε υπό συνθήκες καλής προαίρεσης είναι δυνατόν να εξασφαλίζεται αμοιβαιότητα και συναίνεση σε πολλά κοινά σημεία.

5.1.6. ΑΛΛΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Παρουσιάστηκαν παραπάνω τα κυριότερα και αντιπροσωπευτικότερα θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης, ομαδοποιημένα σε πέντε ομάδες ομοειδών θέσεων.

Σ' αυτή την ενότητα γίνεται σύντομη αναφορά σε μερικές ακόμη σκέψεις που υπάρχουν και πρακτικές που εφαρμόζονται στην αξιολόγηση.

1. Η **μελέτη σκοπιμότητας**, η οποία είναι κοινά χρησιμοποιούμενη πρακτική στους τομείς της Διοίκησης και Οργάνωσης. Η μελέτη σκοπιμότητας είναι μια κατά παραγγελία αξιολόγηση, που προσιδιάζει περισσότερο στα σχήματα λήψης αποφάσεων. Συνήθως γίνεται προκειμένου ν' αποφασιστεί μια επένδυση, να ιδρυθεί μια μονάδα κτλ. Η έκθεση μιας μελέτης σκοπιμότητας δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως (1) είναι συμφέρον α γίνει μια επένδυση, (2) είναι δυνατόν να γίνει, (3) τι θα αποφέρει και τι θα στοιχίσει, (4) ποιος θα ωφεληθεί και ποιος ίσως θα βλαφθεί με το να γίνει κτλ.

2. Ο Garaway (1995) (όπως αναφέρεται στο Δημητρόπουλος, 1999) παρουσιάζει τη **συμμετοχική αξιολόγηση**, και προβάλλει ως ιδιαίτερα πλεονεκτήματα πολλά χαρακτηριστικά της. Με τον τίτλο αυτό αποδίδεται η αξιολόγηση στην οποία μεγάλη έμφαση δίνεται στη «συμμετοχή» των αξιολογούμενων στη διαδικασία της αξιολόγησης, στους οποίους δίνονται ιδιαίτερα σημαντικοί ρόλοι.

3. Ο Dressel (1976) (όπως αναφέρεται στο Δημητρόπουλος, 1999) προτείνει τέσσερα είδη αξιολόγησης: (1) την αξιολόγηση *σχεδίασης*, (2) την αξιολόγηση *εισόδου*, (3) την αξιολόγηση *διαδικασίας*, και (4) την αξιολόγηση *εξόδου*.

4. Η Helen Simons (1982) (όπως αναφέρεται στο Δημητρόπουλος, 1999) πρότεινε ένα άλλο μοντέλο, με τον τίτλο «αξιολόγηση διαδικασίας» και ειδικότερα **αυτό-αξιολόγηση διαδικασίας**, και μάλιστα στο πλαίσιο της αξιολόγησης του σχολείου ως όλου. Η πρόταση αυτή προβάλλει επίμονα τη θέση της συμμετοχής του σχολείου στην αξιολόγησή του στον μέγιστο βαθμό (κι αν είναι δυνατόν να είναι το ίδιο αξιολογητής του εαυτού του – όθεν «αυτό-αξιολόγηση»). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση είναι αξιολόγηση της διαδικασίας της εκπαίδευσης, κατά την οποία συνεξετάζονται όλοι

οι παράγοντες και συντελούν στην ποιότητά της. Από μεθοδολογικής πλευράς, έμφαση δίνεται στις ποιοτικές προσεγγίσεις, χωρίς όμως ν' απορρίπτονται οι ποσοτικές ενώ τονίζεται η ανάγκη να γίνει σαφής διάκριση των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση διαδικασίας από εκείνα που θα χρησιμοποιηθούν για τυχόν αξιολόγηση τύπου απολογισμικότητας, δεδομένου ότι τα δύο αυτά είδη αξιολόγησης υπηρετούν τελείως διαφορετικούς σκοπούς: την αυτο-βελτίωση στην πρώτη περίπτωση (με υποστήριξη, επιμόρφωση, συμβούλευση κτλ.) και τη θεμελίωση στη δεύτερη.

I. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στις προηγούμενες ενότητες αυτού του κεφαλαίου συνοψίστηκαν οι κυριότερες θεωρίες αξιολόγησης. Η ποσότητα και η πολυμορφία τους δείχνει το βαθμό του ενδιαφέροντος που αναπτύχθηκε για την αξιολόγηση. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι παρατηρούνται πολλές και σημαντικές ομοιότητες σε πολλές από αυτές αλλά και ουσιαστικές διαφοροποιήσεις για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Όπως μεταξύ άλλων το γεγονός ότι διατυπώθηκαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ότι δημιουργήθηκαν για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών αλλά και απαιτήσεων η κάθε μία στην εποχή της και το γεγονός ότι οι δημιουργοί τους προέρχονταν από πολλούς και διαφορετικούς χώρους όπως η εκπαίδευση, ή έρευνα, οι επιχειρήσεις, το συνδικαλισμό κλπ. Επίσης είναι προφανές ότι δεν έχουν όλες οι θεωρίες το ίδιο επίπεδο αρτιότητας. (Worthen & Sanders, 1987), Όμως ο κάθε αξιολογητής μπορεί από αυτές να αντλήσει ιδέες και ερωτήματα χρήσιμα στον σχεδιασμό ενός μοντέλου αξιολόγησης που να ταιριάζει στις ανάγκες της δικής του αποστολής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

6.1 Η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Ο πυρήνας της εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία και η μάθηση και αυτή η σχέση βελτιστοποιείται όταν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν τους μαθητές. Κατά συνέπεια η ύπαρξη υψηλής ποιότητας συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι αναμφισβήτητα εξαιρετικής σημασίας εάν θέλουμε να έχουμε τους κατάλληλους αλλά και τους πιο αποτελεσματικούς να διδάσκουν τους μαθητές.

Πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης είναι η καταγραφή της ποιότητας της απόδοσης του εκπαιδευτικού (Stronge, nd) ενώ κύριος σκοπός είναι η βελτίωση της απόδοσης του μέσω της παροχής στον ίδιο της δυνατότητα να μπορεί να την ελέγξει αλλά και να λογοδοτεί για αυτή. Εκτός όμως από την βελτίωση του εκπαιδευτικού και την λογοδοσία, βάση των ατομικών του στόχων, το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να είναι δομημένο ώστε ταυτόχρονα να εξυπηρετεί και την συνολική βελτίωση του οργανισμού, στην περίπτωση μας της σχολικής μονάδας, και την επίτευξη των στόχων του.

6.2 Χρήσεις της αξιολόγησης

Ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η διαφύλαξη και βελτίωση της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων που αυτή έχει στον μαθητή. Όμως οι λόγοι για τους οποίους πραγματοποιείται μια αξιολόγηση όσον αφορά την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού ποικίλουν. Έτσι σύμφωνα με τους Millman και Darling-Hammond, 1990 (όπως αναφέρεται στο Webster, 1995) η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για επιλογή εκπαιδευτικών, προαγωγή, αδειοδότηση και πιστοποίηση, καθοδήγηση και βοήθεια στην ενσωμάτωση του νέου στο επάγγελμα εκπαιδευτικού, μονιμοποίηση ή απόλυση.

6.3 Το κοινό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και η επιρροή του.

Σε ένα ιδανικό περιβάλλον η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως διαδικασία θα παρουσίαζε την αξία του εκπαιδευτικού έργου, θα υποβοηθούσε στην βελτίωση της απόδοσης και θα την επιβράβευε και θα περιόριζε δραστικά την μειωμένη προσπάθεια

και απόδοση. Διάφοροι όμως παράγοντες και αιτίες οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Μεταξύ άλλων μπορούν να αναφερθούν η κακή προετοιμασία και η ελλιπής επιστημονική κατάρτιση των αξιολογητών, η έλλειψη ενημέρωσης για την διαδικασία της αξιολόγησης των ενδιαφερομένων, η επιλογή ακατάλληλων μεθόδων και εργαλείων μέτρησης που αδυνατούν να μετρήσουν το ζητούμενο κλπ. Σημαντικό όμως ρόλο παίζουν και τα κοινά τα οποία επηρεάζονται ή έχουν άμεσο συμφέρον από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και την χρήση τους Τα συμφέροντα τους, η δύναμη τους να επηρεάζουν καταστάσεις, επιλογές και αποφάσεις, οι στόχοι τους, οι συνδυασμοί τους, οι διαφωνίες τους και η πρόσβαση τους στα κέντρα εξουσίας και αποφάσεων μεταξύ άλλων επηρεάζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης και εντέλει τα αποτελέσματα της. (Bridges & Groves, 1999). Μεταξύ άλλων στο κοινό της αξιολόγησης περιλαμβάνονται:

- Οι Αρχιτέκτονες – Σχεδιαστές: Η εκάστοτε πολιτική ηγεσία ή διοικητική ηγεσία η οποία δημιουργεί το θεσμικό πλαίσιο και καλείται να λάβει αποφάσεις βάσει των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων αλλά και ταυτόχρονα έχει την δυνατότητα να επηρεάζει και να τροποποιεί το αντικείμενο του έργου των εκπαιδευτικών.
- Οι αξιολογητές και οι αξιολογούμενοι οι οποίοι με την στάση τους και τις επιλογές τους κατά την διάρκεια της διαδικασίας επηρεάζουν την πορεία και τα αποτελέσματα τους.
- «Οι Διαιτητές»: Με τον όρο αυτό αναφέρονται όλοι όσοι καλούνται να λύσουν τις όποιες διαφωνίες προκύπτουν ή να επικυρώσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης όπως τα μέλη των συμβουλίων αξιολόγησης, οι δικαστές και τα δικαστικά συμβούλια, τα συμβούλια των εκπαιδευτικών τα οποία καλούνται να επικυρώσουν με την ψήφο τους προτάσεις για απόλυση ή προαγωγή κλπ. Σε αυτή την κατηγορία μπορούν να συμπεριληφθούν και όσοι συμβουλεύουν ή καθοδηγούν τους άμεσα ενδιαφερόμενους για τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούν κατά την διάρκεια μιας διαδικασίας αξιολόγησης (Νομικοί ή επιστημονικοί σύμβουλοι, συνδικαλιστικοί φορείς και άλλα)
- Οι βασικοί αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι οι μαθητές και οι γονείς τους. Η ποιότητα των υπηρεσιών που απολαμβάνουν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την απόδοση των βασικών παρόχων που είναι οι εκπαιδευτικοί και η σχολική μονάδα.

- Οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών: Αποτελεί πρωταρχικό τους δικαίωμα αλλά και υποχρέωση να τους εκπροσωπούν τόσο στην φάση σχεδιασμού του θεσμικού πλαισίου των αξιολογήσεων όσο και κατά την διαδικασία εφαρμογής της.
- Διάφοροι έμμεσα ενδιαφερόμενοι: Εργοδοτικοί φορείς, τοπικές ενώσεις πολιτών κλπ.

6.4 Είδη της αξιολόγησης

Όπως προαναφέρθηκε στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλες μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Στην συνέχεια θα γίνει συνοπτικά αναφορά στις κυριότερες από αυτές:

1. **Ως προς το αντικείμενο:** Αν αφορά δηλαδή στην αξιολόγηση ατόμων ή ομάδων.
2. **Ως προς τη θέση του αξιολογητή σε σχέση με το αντικείμενο της αξιολόγησης:** Αν θα είναι εξωτερική ή εσωτερική, ιεραρχική ή αυτοαξιολόγηση, ομαδική κλπ.
3. **Ως προς το σημείο στο οποίο βρίσκεται το αντικείμενο αξιολόγησης:** Αν πρόκειται δηλαδή για αξιολόγηση πλαισίου, εισροών, διαδικασιών ή εκροών/αποτελεσμάτων.
4. **Ως προς την διάρκεια και την περιοδικότητα της:** Αν είναι διαρκής (π.χ. αυτοαξιολόγηση) ή εφαρμόζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα στην διάρκεια της συνολικής υπηρεσίας του εκπαιδευτικού.
5. **Ως προς τον χαρακτήρα των κριτηρίων και των αντικειμένων που αξιολογούνται:** Αν δηλαδή αφορά το σύνολο της απόδοσης του εκπαιδευτικού ή μόνο μέρος αυτής όπως για παράδειγμα την διδακτική, την παιδαγωγική ή την συμμόρφωση του με την απαιτήσεις που εκπορεύονται από την υπαλληλική του ιδιότητα που καθορίζονται από το είδος της σχέσης εργασίας.
6. **Ως προς την νομιμοποίηση του φορέα ανάθεσης και του φορέα αξιολόγησης:** Αν πρόκειται για δημόσιο έλεγχο, λογοδοσία ή απόδοση λόγου στον πελάτη – καταναλωτή.

7. **Ως προς τον χρόνο της διαδικασίας αξιολόγησης:** Αν είναι αρχική/προκαταρκτική, τελική ή διαμορφωτική. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να γίνει μια περαιτέρω ανάλυση των όρων που προηγήθηκαν:

α) Η προκαταρκτική αξιολόγηση διενεργείται πριν από την έναρξη κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος ή διδασκαλίας, προκειμένου να διαμορφωθούν και να διαπιστωθούν οι διάφοροι παράγοντες και οι διάφορες μεταβλητές και παράμετροι που σχετίζονται με την υπό μελέτη διαδικασία και είναι πιθανόν να το επηρεάσουν.

β) Στη διαμορφωτική αξιολόγηση κάνουμε πάντα διαγνωστική ή διαμορφωτική εργασία. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι να μάθουμε τις δυνατότητες και αδυναμίες του εκπαιδευτικού, καθώς και τους τομείς στους οποίους χρειάζεται βελτίωση. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικός διότι κατά την διάρκεια της διαδικασίας αυτής μπορεί να βρεθούν τυχόν προβλήματα και αδυναμίες και θα πρέπει να δοθεί η κατάλληλη βοήθεια στον εκπαιδευτικό για βελτίωση. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης δεν είναι απειλητικός για τον εκπαιδευτικό, και γι αυτό, αναμφίβολα, μπορεί να προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια μέσα από μια διαδικασία που είναι συνεργατική και αναπτυξιακή στη φύση της (Harris 1986, Κασωτάκης 1990, Sergioanni και Startat 1993). Όταν έχει δοθεί ο κατάλληλος χρόνος για βελτίωση και αλλαγές, τότε προχωράμε σε ένα άλλο είδος αξιολόγησης, την τελική αξιολόγηση, κατά την οποία θα συλλέξουμε πληροφορίες που θα μας είναι χρήσιμες για την λήψη αποφάσεων σημαντικών για το επαγγελματικό μέλλον του εκπαιδευτικού.

γ) Στην τελική αξιολόγηση θα αποφασίσουμε κατά πόσον ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τους στόχους του συστήματος και αν πρέπει να τύχει αμοιβής (είτε μισθολογικής είτε βαθμολογικής είτε και των δύο) ή αν θα πρέπει να αναθεωρηθεί η εργασιακή σχέση με τον εν λόγω εκπαιδευτικό. Δηλαδή στον τύπο αυτό της αξιολόγησης προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού (σχολικό σύστημα , σχολική μονάδα) που διενεργεί την αξιολόγηση σε αντίθεση με το διαμορφωτικό σύστημα όπου προέχει η παροχή ευκαιριών για βελτίωση στον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό (και άρα οι στόχοι και οι ανάγκες του ιδίου του εκπαιδευτικού). Οι πληροφορίες που θα συλλεγούν θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να είναι όσο γίνεται αντικειμενικές, παρόλο που στην ερμηνεία τους πάντα θα υπάρχει μια δόση υποκειμενισμού.

Τέλος, στο σύστημα αυτό της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών υπάρχει μια δόση αυταρχισμού (authoritarianism) και ο ρόλος του αξιολογητή δεν παύει να είναι εξουσιαστικός όσο κι αν ο αξιολογητής είναι δημοκρατικός και φιλικός στην προσέγγιση του. Πότε θα χρησιμοποιείται το ένα σύστημα και πότε το άλλο εξαρτάται από (1) την επαγγελματική κατάσταση του εκπαιδευτικού, (2) τα χρόνια υπηρεσίας του σε μια συγκεκριμένη θέση και (3) τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξία λοιπόν της κάθε μιας είναι δυνατόν να κριθεί μόνο με κριτήριο την πρακτική τους χρησιμότητα. Όμως κάποιες θεωρίες είναι σίγουρα περισσότερο κατάλληλες για μια συγκεκριμένη κατάσταση αξιολόγησης από όσο είναι για κάποια άλλη. Κι εδώ ακριβώς εστιάζεται και ο ρόλος του αξιολογητή: να μπορέσει να προσαρμόσει σωστά τις προδιαγραφές μιας κατάστασης αξιολόγησης με εκείνες της κάθε θεωρίας, και να οδηγηθεί στην επιλογή της καταλληλότερης θεωρίας.

6.5 Μέθοδοι – Τεχνικές αξιολόγησης

Οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δεν διαφέρουν σε τίποτα από τις μεθόδους αξιολογήσεως που θα χρησιμοποιούσε μια εταιρεία ή ένας οργανισμός για την αξιολόγηση της απόδοσης του προσωπικού του (Scriven, M. 1995). Ο Scriven αναφέρει τις ακόλουθες μεθόδους και τεχνικές:

- **Η παραδοσιακή μέθοδος της επιθεώρησης (Inspector Model):** Η μέθοδος συνίσταται στην απλή παρακολούθηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, με πολλαπλές επισκέψεις από κάποιον «σχετικό» της εκπαίδευσης, ο οποίος βασιζόμενος στην εμπειρία του ορίζει τα θέματα στα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός και αποφασίζει για την βαθμολογία που θα δοθεί. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δεν χρησιμοποιεί κάποια συγκεκριμένα κριτήρια και για αυτό η αξιολόγηση είναι υποκειμενική.
- **Αξιολόγηση από συναδέλφους (Peer Evaluation – Collegial Model):** Στη συγκεκριμένη μέθοδο η απόδοση του εκπαιδευτικού αξιολογείται από τους συναδέλφους του, παρουσιάζοντας πολλές ομοιότητες με την προηγούμενη

μέθοδο Το βασικό στοιχείο είναι η εμπειρία των συναδέλφων – αξιολογητών και η αξιολόγηση είναι υποκειμενική και εμπειρική.

- **Μοντέλα που αξιοποιούν την γνώμη του «πελάτη» (Consumer rating models):** Η χρήση των συγκεκριμένων μοντέλων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προϋποθέτει τον προσδιορισμό των «πελατών» και βασίζεται στην κρίση τους για τον εκπαιδευτικό και την απόδοσή του, σε αντίθεση με τις παραπάνω μεθόδους όπου η αξιολόγηση προέρχεται από ανώτερο ή ίδιο επίπεδο.
- **Συνέντευξη αξιολόγησης.** Μπορεί να είναι ελεύθερη ή τυποποιημένη με συγκεκριμένο πλάνο διαδικασίας και προκαθορισμένα αντικείμενα αξιολόγησης τα οποία χρήζουν διερεύνησης.
- **Το μοντέλο της διοίκησης μέσω στόχων (Management by objectives model):** Η συγκεκριμένη μέθοδος, απαιτεί την συνεργασία εκπαιδευτικού και αξιολογητή στην από κοινού υιοθέτηση των κριτηρίων αλλά και των μεθόδων με τις οποίες θα κριθεί η «επιτευχθείσα» με το πέρας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας απόδοσης.
- **Το Μοντέλο της αξιολόγησης με βάση την έρευνα (Research-based teacher evaluation):** Στο συγκεκριμένο μοντέλο η απόδοση του εκπαιδευτικού στην τάξη συγκρίνεται με πρότυπα τα οποία έχουν καθοριστεί μετά από εμπειρική έρευνα και προσδιορίζουν την αποτελεσματική ή αλλιώς αποδεκτή απόδοση. Ο εκπαιδευτικός παίρνει υψηλή βαθμολογία εφόσον η απόδοση του στα συγκεκριμένα κριτήρια ταυτίζεται με τα πρότυπα και φυσικά αρνητική βαθμολογία εφόσον υστερεί σε σχέση με αυτά.
- **Το μοντέλο της αξιολόγησης με βάση τις δεξιότητες-ικανότητες (Competency – based teacher evaluation):** Στην συγκεκριμένη μέθοδο αξιολογείται ο βαθμός κατοχής από τον εκπαιδευτικό των βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που απαιτούνται για την ορθή εκτέλεση των καθηκόντων του, όπως αυτές προσδιορίζονται από εμπειρικές μελέτες ή την ανάλυση των θεωριών της διδασκαλίας και της μάθησης, και ο τρόπος αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- **Η διδασκαλία της αντανάκλασης ή αλλιώς μοντέλο λήψης αποφάσεων (Reflective teaching or decision making model):** Στην μέθοδο αυτή τα κριτήρια αφορούν την ποιότητα των διαδικασιών που ακολουθεί ο

εκπαιδευτικός για την λήψη τακτικών και στρατηγικών αποφάσεων σε σχέση με τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί αυτή την μέθοδο προσπαθεί να επιτύχει την βελτίωση των διαδικασιών σε σχέση με την μαθησιακή απόδοση.

- **Μοντέλα του αποτελέσματος (Outcome models):** Πρόκειται για στατιστικές μεθόδους οι οποίες επιχειρούν να υπολογίσουν ποσοστιαία τον βαθμό επιρροής που έχει σε συγκεκριμένους δείκτες απόδοσης του μαθητή η προσφερόμενη από τον εκπαιδευτικό μαθησιακή δραστηριότητα.
- **Η αξιολόγηση με βάση τα καθήκοντα (Duty based approach):** Η μέθοδος αυτή θεωρεί τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού, όπως αυτά περιγράφονται στην ανάλυση έργου της συγκεκριμένης «θέσεως εργασίας» (Ξηροτύρη, Σ. 1997), ως τα μοναδικά αξιόλογα και αξιόπιστα κριτήρια στα οποία πρέπει να αξιολογηθεί.
- **Υβριδικά μοντέλα (Hubrid models):** Τα υβριδικά μοντέλα είναι ουσιαστικά προσεγγίσεις, οι οποίες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, απαιτούν την ταυτόχρονη εφαρμογή περισσότερων της μίας μεθόδων. Το «μίγμα» μπορεί να αποτελείται από μεθόδους όπως: η παραδοσιακή μέθοδος της επιθεώρησης, η αξιολόγηση από συναδέλφους, η αξιολόγηση από τον μαθητή και τους γονείς («πελάτες»), η μέθοδος αξιολόγησης «διοίκησης μέσω στόχων» και η ανάλυση χαρτοφυλακίου.
- **Άλλες μέθοδοι.** Πρόκειται για σύνολο μεθόδων που χρησιμοποιούνται για συγκεκριμένους τύπους αξιολόγησης μεταξύ των οποίων είναι η «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» TQM (Total Quality Management), η αξιολόγηση σε επίπεδο συνόλου εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση μέσω γραπτής εξέτασης όπου ο εκπαιδευτικός εξετάζεται γραπτώς σε συγκεκριμένη ύλη.

6.6 Βήματα για την δημιουργία σχεδίων αξιολόγησης.

Είναι προφανές ότι η χρήση ακατάλληλων συστημάτων αξιολόγησης έχει μεγαλύτερο κόστος από την χρήση ενός σωστά σχεδιασμένου συστήματος, στα μέτρα και της απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης κατάστασης αξιολόγησης. Οι Worthen &

Sanders (1973) παρουσιάζουν μια σειρά από βήματα που πρέπει να ακολουθούνται για την δημιουργία μιας πολιτικής αξιολόγησης:

1. Αιτιολογία – Λογική (Rationale) :

A. Γιατί πρέπει να γίνει ή γίνεται αυτή η αξιολόγηση?

2. Στόχοι της μελέτης αξιολόγησης:

A. Πιο θα είναι το αποτέλεσμα ή τα αποτελέσματα της?

B. Ποιους αφορά και ενδιαφέρει?

3. Κατανόηση – Περιγραφή της υποαξιολόγηση κατάσταση – προγράμματος

A. Ποια η κύρια φιλοσοφία που διέπει την λειτουργία της?

B. Ποιο το περιεχόμενο?

Γ. Ποιοι είναι οι στόχοι (Ρητώς διατυπωμένοι ή σιωπηροί)?

Δ. Ποιες είναι οι διαδικασίες και τα μέσα που διέπουν και επηρεάζουν την λειτουργία του?

4. Σχεδιασμός της Αξιολόγησης

A. Καθορισμός των περιορισμών (νομικοί, παιδαγωγικοί, ηθικοί κλπ) που υπάρχουν και μπορεί να επηρεάσουν τον σχεδιασμό?

B. Δημιουργία ενός γενικού πλάνου αξιολόγησης?

Γ. Καθορισμός των ερωτημάτων στα οποία θα δοθούν απαντήσεις?

Δ. Καθορισμός των πληροφοριών που χρειάζονται για να απαντηθούν τα ερωτήματα?

E. Προσδιορισμός των πηγών πληροφόρησης και των μεθόδων συλλογής των δεδομένων.

Z. Χρονικός προσδιορισμός της συλλογής των δεδομένων?

H. Καθορισμός των προτύπων βάσει των οποίων θα κριθεί η απόδοση?

Θ. Καθορισμός των διαδικασιών έκθεσης των αποτελεσμάτων?

I. Προσδιορισμός του απαιτούμενου προϋπολογισμού και των πόρων (υλικών ή άυλων που θα χρειαστούν)?

5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

A. Καθορισμός των μεθόδων και εργαλείων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν από τον αξιολογητή για την παρουσίαση της δουλειάς του?

B. Καθορισμός της χρησιμότητας των αποτελεσμάτων της μελέτης αξιολόγησης?

Γ. Έλεγχος της τελικής έκθεσης για δείγματα ακούσιας ή εκούσιας προκατάληψης από των αξιολογητή?

6.7 Παράμετροι του έργου και κριτήρια της απόδοσης του εκπαιδευτικού

Ο καθορισμός των παραμέτρων που θα χρησιμοποιηθούν σε μια διαδικασία αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικός για την περαιτέρω εξειδίκευση του τι ακριβώς επιδιώκεται με την διαδικασία αυτή και το περαιτέρω καθορισμό των προτύπων – κριτηρίων (Conley, 1987). Παράμετροι που συνήθως χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μεταξύ άλλων και οι ακόλουθοι (George, 1987):

- Η συμπεριφορά του μέσα και έξω από την τάξη
- Η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί
- Η παιδαγωγική του κατάρτιση
- Η διαχείριση του διδακτικού χρόνου
- Η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών
- Η παρουσίαση των μαθησιακών αντικειμένων
- Η παρακολούθηση της απόδοσης των μαθητών και η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν
- Ο βαθμός και τα είδη της συμμετοχής του στο σχολικό περιβάλλον και η εκτέλεση των μη διδακτικών καθηκόντων του.

Ο Scriven (1994) ορίζει πέντε κύριες κατηγορίες παραμέτρων στις οποίες μπορεί να ενσωματωθεί η πληθώρα των κριτηρίων αξιολόγησης και διαχωρίζει την αναγκαιότητα από την σημαντικότητα τους. Κατά τον Scriven και οι πέντε είναι αναγκαίοι παράγοντες του έργου του εκπαιδευτικού ενώ η σημαντικότητα τους καθορίζεται από το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο την εξετάζουμε:

A. Γνώση του διδακτικού αντικειμένου

- Της ειδικότητας του.
- Διαθεματικών προσεγγίσεων.

B. Ικανότητα διδασκαλίας του αντικειμένου.

- Ικανότητα διαχείρισης των διδακτικών διαδικασιών.

- Ικανότητα διαχείρισης της προόδου.
- Ικανότητα διαχείρισης των εκτάκτων καταστάσεων.
- Ικανότητα σχεδιασμού του μαθήματος.
- Ικανότητα επιλογής και δημιουργία των κατάλληλων υλικών και μέσων διδασκαλίας.
- Κατάλληλη χρήση των διαθέσιμων πόρων.
- Ικανότητα αξιολόγησης του μαθήματος, της διδασκαλίας, των υλικών και του αναλυτικού προγράμματος.

Γ. Ικανότητα αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας

- Γνώση της αξιολόγησης του μαθητή.
- Ικανότητα κατασκευής και διαχείρισης αξιολογικών εργαλείων και μεθόδων αξιολόγησης του μαθητή.
- Ικανότητα βαθμολόγησης και κατάταξη διαδικασιών και αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας.
- Ικανότητα καταγραφής και παρουσίασης των μαθητικών επιτευγμάτων.

Δ. Γενικός επαγγελματισμός (general professionalism)

- Επαγγελματική ηθική.
- Επαγγελματική στάση και συμπεριφορά.
- Επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση.
- Γνώση του επαγγέλματος.
- Γνώση της σχολικής μονάδας και των παραμέτρων που επηρεάζουν την λειτουργία της.
- Γνώση των καθηκόντων του.
- Συνεργασία με τους συναδέλφους, και βοήθεια προς αυτούς ειδικά τους νεότερους.
- Συμμετοχή σε επαγγελματικές – επιστημονικές ενώσεις και συμμετοχή σε ερευνητικές ομάδες.

Ε. Άλλα καθήκοντα προς το σχολείο και την κοινότητα.

6.8 Η ποιότητα των συστημάτων αξιολόγησης

Όσο αυξάνεται η απαίτηση για βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού τόσο αυξάνεται και η ανάγκη για υψηλής ποιότητας συστήματα αξιολόγησης της. Παρόλη όμως την βαρύτητα που έχει η αξιολόγηση του προσωπικού στην συνολική αποτελεσματικότητα, παρατηρείται αδυναμία των εκπαιδευτικών οργανισμών να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Πολλοί συγγραφείς έχουν περιγράψει τα χαρακτηριστικά ποιοτικών και πετυχημένων συστημάτων αξιολόγησης (Sanders & Nafriger, 1976, Stronge, nd, Stufflebeam & Brethover 1987, Conley, 1987). Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η αξιολόγηση προσωπικού πρέπει να αντανakλά την ανθρώπινη απόδοση στο οργανωσιακό περιβάλλον. Εάν λοιπόν η αξιολόγηση αντανakλά την ανθρώπινη απόδοση, τότε και η διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής ενός ποιοτικού συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα στοιχεία που προσδιορίζουν και επηρεάζουν την αποτελεσματική ανθρώπινη απόδοση (Stronge, 1991).

Ο Conley (1987) υποστηρίζει ότι για να επιτυγχάνουν τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τον σκοπό τους πρέπει να διαθέτουν μια σειρά από χαρακτηριστικά που θα επιτρέπουν την αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και την βελτίωση του αλλά ταυτόχρονα θα εξυπηρετούν την ανάγκη για απολογισμικότητα και θα διευκολύνουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

- Η αποδοχή από όλους τους συμμετέχοντες στην διαδικασία της εγκυρότητας του συστήματος.
- Η κατανόηση από όλους τους συμμετέχοντες των μηχανισμών του.
- Η γνώση από τους αξιολογούμενους της λογικής, της συνέπειας και της χρηστικότητας των κριτηρίων βάσει των οποίων καλούνται να αξιολογηθούν.
- Η ύπαρξη κατάλληλων και κατάλληλα εκπαιδευμένων αξιολογητών οι οποίοι γνωρίζουν πλήρως την λειτουργία του συστήματος και τις βασικές παραμέτρους του.

- Διαφοροποίηση της αξιολόγησης με βάση τους σκοπούς (Διαφοροποίηση της διαδικασίας όταν πρόκειται βελτίωση μιας επιτυχημένης απόδοσης σε σχέση με την περίπτωση της διόρθωσης μιας ελλιπούς απόδοσης).
- Η χρήση πολλαπλών τεχνικών αξιολόγησης και μέσων συλλογής δεδομένων
- Καθαρότητα των στόχων και των μηνυμάτων που εκπέμπονται από τους σχεδιαστές και τους φορείς της αξιολόγησης.
- Η υιοθέτηση της αξιολόγησης ως μία από της σημαντικότερες προτεραιότητες για τον εκπαιδευτικό οργανισμό στο σύνολο.

Ο Stronge (1991) σημειώνει ότι τα συστήματα αξιολόγησης προσωπικού στην εκπαίδευση θα πρέπει να μετρούν την ικανότητα κάποιου να αποδίδει και προσδιορίζει τρεις τομείς στους οποίους θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα κατά τον σχεδιασμό: α) Τον Θεωρητικό (Conceptual domain). β) Τον τομέα των ανθρωπίνων σχέσεων (Human Relation Domain) και γ) Τον Τεχνικό – Διαδικαστικό τομέα (Technical Domain). Σύμφωνα με τον Stronge οι σημαντικότερες παράμετροι κάθε τομέα είναι:

A. Θεωρητικός τομέας

- Ο ορθός και ολοκληρωμένος θεωρητικός σχεδιασμός (Sound Conceptualization) ο οποίος θα πρέπει να προηγείται κάθε προσπάθειας εφαρμογής.
- Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, με σαφή προσδιορισμό των φάσεων εφαρμογής.
- Η αρμονική σύνδεση της ανάγκης του οργανισμού να μετρά την επίτευξη των στόχων του με την ικανοποίηση των προσδοκιών των ατόμων που τον απαρτίζουν.
- Η καθιέρωση της αξιολόγησης ως μια από τις βασικές στρατηγικές προτεραιότητες του οργανισμού με ταυτόχρονη παροχή ισχυρών κινήτρων προς τα μέλη του για την αποδοχή της.
- Ο προσδιορισμός των σκοπών και στόχων του συστήματος αξιολόγησης πριν από την εφαρμογή του.
- Σύνδεση του συστήματος αξιολόγησης με το όραμα του οργανισμού για το μέλλον του και χρήση τόσο ως μέσου για την βελτίωση του όσο και ως μέσου

παρακολούθησης της προόδου και της επίτευξης των στόχων τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

- Ο προσδιορισμός των επιπτώσεων του συστήματος αξιολόγησης σε άλλους τομείς λειτουργίας και δραστηριότητας του οργανισμού.
- Διαρκή προσπάθεια ενημέρωσης όλων των συμμετεχόντων για τους σκοπούς, τους στόχους και κυρίως για τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη που θα προκύψουν τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

B. Τομέας των ανθρωπίνων σχέσεων

- Η αξιολόγηση προσωπικού από την φύση της είναι μια λειτουργία ανθρωπίνων σχέσεων. Ασχολείται όχι μόνο με το πόσο καλά δουλεύει το προσωπικό αλλά και πόσο καλά δουλεύουν μαζί.
- Η σχέση μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου έχει πολύ μεγάλη σημασία στην διαδικασία της αξιολόγησης.
- Η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων σε μία διαδικασία αξιολόγησης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και η ποιότητα της καθορίζεται κυρίως από την αξιοπιστία των πηγών πληροφόρησης (source credibility), το περιεχόμενο του μηνύματος που εκπέμπεται από την διαδικασία στο σύνολο της, και την σαφήνεια του μηνύματος σε σχέση με τους προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους της.
- Η Αξιοπιστία των πηγών πληροφόρησης συνδέεται και με την αντίληψη που έχουν οι συμμετέχοντες για τις ικανότητες, τις δεξιότητες και την εξειδίκευση στο αντικείμενο της αξιολόγησης που έχει ο εκάστοτε αξιολογητής.
- Για την βελτίωση της ποιότητας ενός συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει η επικοινωνία να είναι αμφίδρομη μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου σε όλη την διάρκεια της διαδικασίας. Έτσι επιτυγχάνεται η ελαχιστοποίηση ακούσιων συνεπειών και η μεγιστοποίηση σχετικής με τους στόχους του οργανισμού απόδοσης της διαδικασίας.
- Η ανοιχτή επικοινωνία και η συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων είναι ζωτικής σημασίας για την δημιουργία ενός παραγωγικού συστήματος αξιολόγησης από την στιγμή που κατά κοινή ομολογία ο απώτερος στόχος είναι η βελτίωση των παρεχομένων υπηρεσιών.
- Τα συστήματα αξιολόγησης που επιβάλλονται ιεραρχικά (Top – down) και αποτυγχάνουν να εμπλέξουν με ομαλό τρόπο όλα τα μέλη ενός οργανισμού

τείνουν να δημιουργήσουν στους αξιολογούμενους αμφιβολίες σχετικά με την τιμιότητα των προθέσεων.

- Η συνεργασία και ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες τις δικές τους και των άλλων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να ενσωματώνονται στην διαδικασία αξιολόγησης επ' ωφελεία όλων.
- Η διαδικασία αξιολόγησης από την φύση της μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις συμφερόντων γι' αυτό και η διαδικασία πρέπει να καλλιεργεί την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή. Αυτό προϋποθέτει ότι ο σχεδιασμός της αξιολόγησης θα επιτρέπει στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις επιδιώξεις πίσω από αυτήν, χωρίς να αφήνει χώρο για δεύτερες σκέψεις σχετικά με την τιμιότητα των προθέσεων και την καθαρότητα του σκοπού και των στόχων.

Γ. Τεχνικός – Διαδικαστικός τομέας

- Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας συνδέονται άρρηκτα με τον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης ενώ η χρησιμότητα (utility) είναι συνδεδεμένη με την χρήση του.
- Η εγκυρότητα σχετίζεται με το κατά πόσο η διαδικασία της αξιολόγησης μετρά αυτό που πραγματικά πρέπει. Η χρήση ενός ακατάλληλου συστήματος σε ένα περιβάλλον και για ένα σκοπό στον οποίο δεν ταιριάζει εγγυάται την αποτυχία.
- Η αξιολόγηση από την φύση της εμπεριέχει την έννοια της κρίσης. Γι' αυτό και η αξιοπιστία ενός συστήματος αξιολόγησης είναι μια πάρα πολύ σημαντική παράμετρος. Όταν σε μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία αξιολόγησης προσωπικού, με την χρήση ίδιων μέσων και κριτηρίων από διαφορετικούς αξιολογητές προκύπτουν σημαντικές διαφορές, τότε η όλη διαδικασία παύει να είναι αξιόπιστη και χρειάζεται αναθεώρηση.
- Η χρηστικότητα είναι ένας παράγοντας που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην δημιουργία ενός συστήματος αξιολόγησης. Η επιλογή των μεθόδων και εργαλείων αποτύπωσης της απόδοσης που θα χρησιμοποιηθούν, η διαθεσιμότητα των ανθρώπινων αλλά και οικονομικών πόρων που απαιτούνται και τέλος οι χρονικές προδιαγραφές που τίθενται για την υλοποίηση της αξιολόγησης επηρεάζουν σε πολύ σημαντικό βαθμό την πρακτικότητα

εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης κατ' επέκταση και τη χρηστικότητα του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο **Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ**

7.1 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης στο θέμα της αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και η διευκόλυνση μιας πιο εμπειριστατωμένης μελλοντικής διερεύνησης του θέματος και βασικοί στόχοι η εξαγωγή συμπερασμάτων για τις πολιτικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, με ποιο σκοπό γίνεται η αξιολόγηση και πως χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα αυτής. Σκοπός λοιπόν του κεφαλαίου αυτού είναι να καταγράψουμε το τι συμβαίνει στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Για την συλλογή των απαιτούμενων πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν ως πηγή οι Εθνικές Εκθέσεις Περιγραφής Δεδομένων του Εκπαιδευτικού συστήματος που υποβάλλουν οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Δίκτυο "ΕΥΡΥΔΙΚΗ". Για λόγους συμβατότητας, οι εκθέσεις των χωρών μελών ακολουθούν τα ίδια πρότυπα και αναφέρονται σε συγκεκριμένα θέματα που καθορίζονται από το δίκτυο. Έτσι στα κεφάλαια 8,9 των εκθέσεων έχει προσδιοριστεί ότι θα πρέπει να παρουσιάζεται η κατάσταση, η πολιτικές που ακολουθούνται, οι μέθοδοι και οι πρωτοβουλίες που έχουν ξεκινήσει για την αξιολόγηση των όλων των συντελεστών και παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά συνέπεια και της απόδοσης του εκπαιδευτικού (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>).

Στην καταγραφή αυτή υπάρχουν και οι ακόλουθοι περιορισμοί:

- A. Το γεγονός ότι η κάθε χώρα είναι υποχρεωμένη να χρησιμοποιεί το ίδιο πρότυπο σύνταξης της έκθεσης δεν την υποχρεώνει να αναφέρεται με λεπτομέρειες σε όλα τα αντικείμενα.

- B. Παρατηρείται χρήση συγκεκριμένων όρων για την περιγραφή ανόμοιων πραγμάτων ή καταστάσεων κάτι που δυσκολεύει την κωδικοποίηση των διαθέσιμων στοιχείων.
- Γ. Στις χώρες με ομοσπονδιακή οργάνωση δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί η έκταση της εφαρμογής όσων αναφέρονται στις Εθνικές εκθέσεις και αν αντιπροσωπεύουν το σύνολο της ομοσπονδίας.
- Δ. Δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθεί ο βαθμός εφαρμογής των όσων αναφέρονται στις εκθέσεις. Σημαντικότερες αιτίες μεταξύ άλλων είναι: α) Η επιλογή των αρμόδιων αρχών κάθε χώρας να δίνουν έμφαση στα μελλοντικά σχέδια και όχι στην υπάρχουσα κατάσταση. β) Η απλή παρουσίαση του υφιστάμενου νομικού πλαισίου το οποίο μπορεί στην πραγματικότητα να μην εφαρμόζεται (π.χ. η Ελληνική Έκθεση παρουσιάζει την ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού κάτι που όμως γνωρίζουμε ότι αποτελεί παρουσίαση ενός νομοθετικού πλαισίου που δεν χρησιμοποιήθηκε ποτέ.
- Ε. Η είσοδος νέων χωρών στην Ε.Ε. έχει ως αποτέλεσμα είτε να μην έχουν υποβληθεί καθόλου οι εθνικές εκθέσεις είτε να μην είναι ολοκληρωμένες ως προς τα στοιχεία που αποτελούν το κύριο θέμα αυτής της μελέτης, είτε είναι ακόμη μόνο διαθέσιμες στην μητρική τους γλώσσα κάτι που δυσκολεύει ή κάνει αδύνατη της συλλογή των στοιχείων.

7.2 Συνοπτική παρουσίαση των συστημάτων αξιολόγησης των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

7.2.1 Αυστρία

Παραδοσιακά στο Αυστριακό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν δύο είδη αξιολόγησης. Η αυτοαντανάκλαση (self – reflection) είτε πρόκειται για ατομική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού ή για ολόκληρη την σχολική μονάδα και η ειδική αξιολόγηση που γίνεται κατά περίπτωση και χρησιμοποιεί επιστημονικά δεδομένα και μεθόδους που είναι αποδεκτές μέσα πάντοτε στα πλαίσια της ισχύουσας νομοθεσίας. Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται τόσο η εσωτερική όσο και η εξωτερική αξιολόγηση. Η εσωτερική αξιολόγηση γίνεται από τον Διευθυντή, του οποίου τα κύρια καθήκοντα είναι η συνεχής παρακολούθηση και ο έλεγχος της λειτουργίας και της απόδοσης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά συνέπεια και της απόδοσης των εκπαιδευτικών είτε ατομικά είτε ως σύνολο.

Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται από τους επιθεωρητές των οποίων η παρέμβαση έχει κυρίως συμβουλευτικό χαρακτήρα και χαρακτήρα ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού, ο οποίος από την πρώτη στιγμή που μπαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και κατά την διάρκεια των σπουδών του εκπαιδευτεί στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Μετά το πέρας της διαδικασίας αξιολόγησης συντάσσεται έκθεση η οποία κοινοποιείται τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον Διευθυντή. Αυτή η μορφή αξιολόγησης εφαρμόζεται κυρίως στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού.

7.2.2 Γερμανία

Οι σχολικές εποπτικές αρχές (school supervisory authorities) στο Γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ασκούν ακαδημαϊκή και νομική εποπτεία και έλεγχο σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας μιας σχολικής μονάδος και επιπρόσθετα είναι αρμόδιες για το έλεγχο της απόδοσης τόσο των οργάνων διοίκησης (Διευθυντών, Συμβουλίων κλπ) όσο και των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Κύριοι σκοποί είναι ο έλεγχος της λειτουργίας της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, και η παροχή βοήθειας, τεχνογνωσίας και οδηγιών με στόχο την συνεχή βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την εποπτεία του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών ως διασφαλίζεται ότι ασκούν σωστά τα καθήκοντα και εκτελούν όλα όσα προβλέπονται για την θέση εργασίας τους είτε σε επίπεδο διδασκαλίας είτε σε επαγγελματικό – υπαλληλικό επίπεδο. Ο Κώδικας Δημοσίων Υπαλλήλων ορίζει την ανάγκη για αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών τόσο σε συγκεκριμένες καταστάσεις του υπηρεσιακού του βίου, όπως στο τέλος της δοκιμαστικής περιόδου πριν την τελική πρόσληψη, σε περίπτωση μετάθεσης και προαγωγής όσο και σε τακτά χρονικά διαστήματα. Σκοπός είναι η επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού και η βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση αφορά την ικανότητα διδασκαλίας και τις δεξιότητες που διαθέτει ο εκπαιδευτικός και η αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η επαγγελματική του επάρκεια. Εκτός από τον επόπτη στην διαδικασία αξιολόγησης συμμετέχει και ο Διευθυντής και ως βασικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται η επίσκεψη – επιθεώρηση στην τάξη, η συζήτηση – συνέντευξη αξιολόγησης, η παρουσίαση τεκμηρίων της δουλειάς του (portfolio analysis), ο έλεγχος της επίδοσης αλλά και των εργασιών των μαθητών και η εξέταση των τακτικών εκθέσεων αξιολόγησης του Διευθυντή.

7.2.3 Δανία

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση παρουσιάζει δυο κατευθύνσεις: την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση από ειδικούς με κοινό σκοπό την διαπίστωση του βαθμού υλοποίησης ή επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε τοπικό (επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού). Η ίδια λογική αφορά και τις σχολικές μονάδες και έχει εφαρμογή σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της και σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά συνέπεια και του εκπαιδευτικού είτε ατομικά είτε ως μέλους μιας ευρύτερης οντότητας (π.χ. σχολική μονάδα, η κάποιος ειδικός τομέας αυτής). Σκοποί της αξιολόγησης είναι η ενημέρωση των αρχών αλλά όλων των μετόχων (εκπαιδευτικοί, Διευθυντές, κοινωνία, γονείς, Δημοτικές αρχές κλπ) για την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών), η αυτοδιάγνωση των δυνατών σημείων και αδυναμιών και ενθάρρυνση για λήψη των απαραίτητων πρωτοβουλιών βελτίωσης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται είναι:

- Η προκαταρκτική έρευνα πριν από κάθε αξιολόγηση. Έχει την μορφή διαλόγου με όλους τους μετόχους της αξιολόγησης και εξετάζει όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα αυτής (αναλυτικά προγράμματα, διαταγές.
- Μελέτη – σύνταξη έκθεσης αυτοαξιολόγησης όπου η σχολική μονάδα αλλά και ο εκπαιδευτικός, αν και η ατομική αξιολόγηση δεν φαίνεται να προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία, κατάγράφει και αξιολογεί τα δυνατά και τα αδύνατα στοιχεία της απόδοσης του.
- Χρήση ομάδων αξιολόγησης τα μέλη των οποίων έχουν εξειδίκευση στα υπό αξιολόγηση προγράμματα ή αντικείμενα.
- Επισκέψεις αξιολόγησης σε συνεννόηση με την σχολική μονάδα.
- Η συμμετοχή των μετόχων μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίων για θέματα που έχουν σχέση με τα θέματα – αντικείμενα της αξιολόγησης.

Η διαδικασία αξιολόγησης ολοκληρώνεται με την σύνταξη από τους αξιολογητές έκθεσης στην οποία περιγράφονται τα ευρήματα και οι προτάσεις τους για βελτίωση. Στην συνέχεια η έκθεση αξιολόγησης ανεξαρτήτως του θέματος και του σκοπού της δημοσιοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι προσβάσιμη από κάθε ενδιαφερόμενο.

Ενώ η σχολική μονάδα εντός 6 μηνών από την δημοσιοποίηση οφείλει με νέα αξιολόγηση να παρουσιάσει τα αποτελέσματα των βελτιωτικών παρεμβάσεων που έγιναν.

7.2.4 Κύπρος

Η αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι μια εδραιωμένη αλλά και διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία με γνώμονα την συνεχή βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο νεοπροσλαμβανόμενος εκπαιδευτικός στην διάρκεια της διετούς δοκιμαστικής περιόδου πριν την μονιμοποίηση του αξιολογείται τόσο από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, όσο και από τον αρμόδιο για την ειδικότητα του επιθεωρητή σε εξαμηνιαία βάση. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να οδηγήσει είτε στην μονιμοποίηση, είτε στην επιμήκυνση της δοκιμαστικής περιόδου, ακόμη και στην διακοπή της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (απόλυση).

Μετά την δοκιμαστική περίοδο ο εκπαιδευτικός αξιολογείται κάθε χρόνο για τα πρώτα δύο χρόνια και κάθε τρία χρόνια μέχρι την συμπλήρωση εικοσιπέντε ετών υπηρεσίας. Μετά το σημείο αυτό η αξιολόγηση γίνεται μία φορά κάθε τέσσερα χρόνια. Κύρια μέθοδος αξιολόγησης είναι η επίσκεψη παρατήρησης στην τάξη. Ο επιθεωρητής – αξιολογητής είναι υποχρεωμένος να συζητήσει τα αποτελέσματα με τον Διευθυντή και μετά να συντάξει την έκθεση αξιολόγησης του. Στο στάδιο αυτό μπορεί να ανατρέξει στις παλαιότερες εκθέσεις αξιολόγησης αλλά και να ζητήσει την άποψη των προηγούμενων αξιολογητών οι οποίοι έχουν το δικαίωμα να εκφράσουν και γραπτώς την γνώμη τους για την απόδοση του εκπαιδευτικού απευθείας στην έκθεση αξιολόγησης. Στην έκθεση αυτή παρουσιάζονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία της απόδοσης του εκπαιδευτικού και προτείνονται μέτρα για την βελτίωση της.

Εκτός των προβλεπόμενων σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα αξιολογήσεων, η διαδικασία αξιολόγησης επιβάλλεται πριν από οποιαδήποτε διαδικασία προαγωγής και τα αποτελέσματα αυτής, αλλά και όλων των προηγούμενων παίζουν σημαντικό ρόλο. Η έκθεση αξιολόγησης αποστέλλεται στον Γενικό επιθεωρητή και στον Διευθυντή εκπαίδευσης και φυσικά κοινοποιείται στον ίδιο τον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει το δικαίωμα να αντικρούσει τα αποτελέσματα αυτής μέσα από προβλεπόμενες διαδικασίες στις ανώτερες εκπαιδευτικές αρχές.

Εκτός από τις διαδικασίες αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος σε ετήσια βάση να υποβάλλει έκθεση αυτοαξιολόγησης για τις δραστηριότητες που ανέλαβε κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πέρα των βασικών εκπαιδευτικών και διδακτικών υποχρεώσεων του. Η εκθέσεις αυτές παραδίδονται στον επιθεωρητή, από τον Διευθυντή πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης.

7.2.5 Φιλανδία

Στο φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπεται σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Παρόλα αυτά ο Διευθυντής του Σχολείου όμως είναι υπεύθυνος, τόσο διοικητικά όσο και παιδαγωγικά, για την καθοδήγηση της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπρόσθετα αξίζει να αναφερθεί ότι σε πολλά σχολεία εφαρμόζονται συστήματα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (TQM) και Διοίκησης Μέσω Στόχων (MBO) στα πλαίσια των οποίων δημιουργούνται ομάδες ποιότητας οι οποίες συζητούν και αξιολογούν την επίτευξη κατά την διάρκεια της προηγούμενης χρονιάς των στόχων που είχαν τεθεί για την απόδοση της σχολικής μονάδας είτε σε ατομικό, είτε σε ομαδικό επίπεδο και να θέσουν τους στόχους για την επόμενη χρονιά και την διαδρομή που θα ακολουθηθεί για την επίτευξη τους.

7.2.6 Γαλλία

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην «Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» γίνεται από τον Εθνικό Επιθεωρητή Εκπαίδευσης ο οποίος είναι υπεύθυνος για περίπου 400 εκπαιδευτικούς (ο αριθμός μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας). Με το δεδομένο αυτό προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται περίπου κάθε έξι με επτά χρόνια. Η αξιολόγηση γίνεται με την μέθοδο της παρατήρησης και ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του αξιολογητή και του εκπαιδευτικού. Εκτός από τον επιθεωρητή ο οποίος αξιολογεί την παιδαγωγική και διδακτική απόδοση του ο εκπαιδευτικός αξιολογείται και από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας όσον αφορά την επαγγελματική του απόδοση και συμπεριφορά κατά τα οριζόμενα στον Δημοσιουπαλληλικό Κώδικα. Το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας αξιολόγησης προκύπτει από το άθροισμα των δύο αυτών διαδικασιών και παρουσιάζεται με την

μορφή αριθμητικής κλίμακας με μέγιστο το εκατό και δείχνει το επίπεδο των δεξιοτήτων που κατέχει ο εκπαιδευτικός.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού χρησιμοποιούνται και μάλιστα έχουν πολύ μεγάλη βαρύτητα σε περίπτωση υποψηφιότητας αυτού για προαγωγή.

7.2.7 Ολλανδία

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται αποκλειστικά από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας μέσω δύο διαδικασιών:

α) Τη συνέντευξη εργασιακής απόδοσης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τον Διευθυντή την απόδοσή τους και σχεδιάζουν την μελλοντική τους πορεία. Η διαδικασία γίνεται περίπου κάθε δύο χρόνια. Κύρια μέθοδος είναι η παρατήρηση στην τάξη. Συμπληρωματικά όμως μπορεί να ζητηθεί και η άποψη των συναδέλφων ή των μαθητών.

β) Τη συνέντευξη αποτίμησης στην οποία αξιολογείται η απόδοση του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της προηγούμενης χρονιάς. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην συμπεριφορά απέναντι στους συναδέλφους με την ευρεία έννοια και στις πρωτοβουλίες που πήρε για την επαγγελματική του ανάπτυξη και έχουν αντίκτυπο στην απόδοση.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να έχουν συνέπειες στην σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να συνδεθούν με ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης, μετάθεση, προαγωγή, διακοπή της σχέσης εργασίας ή μονιμοποίηση όταν πρόκειται για προσωρινό εκπαιδευτικό ή απόλυση για μόνιμο. Ενώ συνδέονται και με την αμοιβή είτε με την μορφή δώρου (bonus), παροχή υποτροφιών για περαιτέρω σπουδές κλπ.

Επιπρόσθετα στο Ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται και η εξωτερική αξιολόγηση από το Σώμα των Επιθεωρητών (Inspectorate) των εκπαιδευτικών ως συστατικό όμως της συνολικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. (Reezigt, Creemers & De Jong, 2003).

7.2.8 Σουηδία

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν καθορίζεται δια νόμου. Παρόλα αυτά όλο το προσωπικό έχει σε ατομικό επίπεδο τακτικές συνεντεύξεις αναπτυξιακού χαρακτήρα

με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και ανάλογα με τις ανάγκες μπορεί να υιοθετηθούν βελτιωτικές παρεμβάσεις. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ουσιαστικά γίνεται μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας όπου και αυτός συμμετέχει με κύριο κριτήριο την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και απώτερο σκοπό την διαρκή βελτίωση.

7.2.9 Πορτογαλία

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού συνδέεται κυρίως με την προαγωγή και την υποκίνηση και έχει τρεις κύριες μορφές:

- **Τη συνήθη αξιολόγηση** η οποία ξεκινά με τον εκπαιδευτικό να υποβάλλει μια έκθεση αυτοαξιολόγησης για το έργο του κατά την διάρκεια της προηγούμενης περιόδου. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, ενώ οι «προσωρινοί» (εκπαιδευτικοί με συμβόλαιο) αξιολογούνται στο τέλος της σύμβασης τους. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας μελετάει την έκθεση και εισηγείται στον σύλλογο των καθηγητών τον χαρακτηρισμό της απόδοσης του εκπαιδευτικού ως ικανοποιητικό ή μη. Αν η απόδοση κριθεί ως μη ικανοποιητική τότε η διαδικασία της αξιολόγησης ανατίθεται στην επιτροπή αξιολόγησης η οποία ορίζει έναν αξιολογητή από το εκπαιδευτικό προσωπικό της ίδιας σχολικής μονάδος ο οποίος μαζί με έναν αξιολογητή της επιλογής του αξιολογούμενου πλέον είναι αρμόδιοι για την διαδικασία.
- **Την ειδική αξιολόγηση** η οποία αφορά εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει το 15^ο έτος υπηρεσίας και οι οποίοι έχουν πάντοτε λάβει τον χαρακτηρισμό καλώς στις προηγούμενες αξιολογήσεις. Η διαδικασία αυτή ξεκινά με την υποβολή στην επιτροπή αξιολόγησης της έκθεσης αυτοαξιολόγησης και εφόσον η απόδοση κριθεί πολύ καλή οδηγεί σε προαγωγή κατά δύο έτη της υπηρεσίας του εκπαιδευτικού με ότι αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο μισθολογικής, βαθμολογικής και συνταξιοδοτικής εξέλιξης.
- **Την αξιολόγηση αναθεώρησης** η οποία δίνει την δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς που στην προηγούμενη διαδικασία της Συνήθους Αξιολόγησης έλαβαν για πρώτη φορά μη ικανοποιητικό βαθμό, και εφόσον έχει περάσει

συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, να κριθούν εκ νέου με τη διαδικασία της επιτροπής.

Αξιοσημείωτο στην περίπτωση της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Πορτογαλία είναι ότι οι συντάκτες της Εθνικής Έκθεσης Περιγραφής Δεδομένων του εκπαιδευτικού συστήματος παραδέχονται ότι η Ειδική αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται γιατί δεν έχουν καθοριστεί τα κριτήρια και οι διαδικασίες μέσω των οποίων θα υλοποιηθεί. Αυτό επιβεβαιώνει τους περιορισμούς της μελέτης όπως διατυπώθηκαν στην μεθοδολογία της ότι ναι μεν στις εκθέσεις παρουσιάζονται καταστάσεις αξιολόγησης αλλά δεν είναι βέβαιο ότι εφαρμόζονται στην πράξη.

Οι Morgandoa και Sousab (2010) επιβεβαιώνουν τις δυσκολίες εφαρμογής του εγχειρήματος. Το σημερινό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 2008 και αποτελεί μέρος μιας συνολικής αλλαγής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία έχει ξεκινήσει στις αρχές της δεκαετίας του 2000 και στην οποία μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονται η αποκέντρωση των διαδικασιών λήψης απόφασης σε διάφορους τομείς από το κεντρικό σε περιφερειακό επίπεδο, με κυριότερες όλων την δυνατότητα επιλογής σε επίπεδο σχολικής μονάδας των προγραμμάτων σπουδών και των αναλυτικών προγραμμάτων, την ενεργότερη συμμετοχή των σχολικών κοινοτήτων και των τοπικών κοινωνιών στις διαδικασίες λήψης απόφασης για την σχολική ζωή. Η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην Πορτογαλία σύμφωνα με τους Morgandoa και Sousab (2010) ακολούθησε την εφαρμογή το 2002 ενός συστήματος αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ως βασικά της προβλήματα αναφέρουν την ύπαρξη υψηλού γραφειοκρατικού βάρους για τους συμμετέχοντες στην διαδικασία και ότι εξελίχθηκε σε μια καθαρά "τελική" (summative) διαδικασία αξιολόγησης για την διευκόλυνση των διαδικασιών λήψης απόφασης χωρίς να δίνεται καμία έμφαση στην αναγνώριση των προβλημάτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού που οδηγούν στην μειωμένη απόδοση. Για αυτό και πολύ πρόσφατα μόλις τον Αύγουστο του 2009 ξεκίνησαν διαπραγματεύσεις μεταξύ κυβέρνησης και συνδικάτων για την βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης στην βάση μιας πρότασης της Κυβέρνησης για δημιουργία σε επίπεδο σχολικής μονάδας μιας επιτροπής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ένα μέλος της οποίας θα είναι επιφορτισμένο με την διαμορφωτική (formative) πλευρά της διαδικασίας.

7.2.10 Ισλανδία

Τα σχολεία εφαρμόζουν διάφορες μορφές αυτοαξιολόγησης και αποφασίζουν αν και πως πρέπει να αξιολογηθεί το έργο των εκπαιδευτικών. (Εθνική Έκθεση 2010) Οι Davidsdottir και Lisi, (2007) παρουσιάζουν στοιχεία ότι ευρεία χρήση έχουν η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση από συναδέλφους, η μελέτη επίτευξης στόχων και η αξιολόγηση από τους μαθητές.

7.2.11 Λιθουανία

Το συμβούλιο διοίκησης της σχολικής μονάδας μπορεί να εμπλακεί στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ενώ μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό.

7.2.12 Λετονία

Στην Λετονία έχουμε εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως συνόλων με την μορφή της επιθεώρησης αλλά και την μορφή της αξιολόγησης από συναδέλφους όπου αξιολογητής είναι κάποιος από τους συναδέλφους του ιδίου αντικειμένου ή ο αρχαιότερος – επικεφαλής αυτών.

7.2.13 Αγγλία

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Αγγλία είναι αποκεντρωμένο και στηρίζεται στην αυτοδιαχείριση των σχολείων και την απολογισμικότητα τους στις τοπικές αρχές. Παρατηρούνται κατά συνέπεια δύο κύριες μορφές αξιολόγησης:

- Η εξωτερική αξιολόγηση που διενεργείται από το Office for Standards in Education (OFSTED) σε συνεργασία με τις Τοπικές Εκπαιδευτικές αρχές (LEA' s) στην οποία συνεκτιμώνται η επάρκεια του διδακτικού και του εποπτικού προσωπικού, η πρόοδος της μαθητικής επίδοσης, η διοικητική επάρκεια του σχολείου και το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων.
- Η εσωτερική αποτίμηση των στόχων που θέτουν και της απόδοσης που παρουσιάζουν. Υπεύθυνος του σχεδιασμού αλλά και της υλοποίησης της

εσωτερικής αξιολόγησης είναι ο διευθυντής του σχολείου. Σε αυτή ελέγχεται ο εκπαιδευτικός όσον αφορά τους διδακτικούς σκοπούς που θέτει, τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζει, την επιστημονική του κατάρτιση, τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές και την αποτελεσματική χρήση ή μη των διδακτικών μέσων και πόρων που του παρέχονται. Στις διαδικασίες υποχρεωτικά συμπεριλαμβάνεται συνέντευξη του εκπαιδευτικού με τον αξιολογητή στην οποία συναποφασίζονται οι μελλοντικοί στόχοι του και διερευνώνται επιμορφωτικές δραστηριότητες συμβουλευτικής και στήριξης του εκπαιδευτικού και ορίζεται το χρονοδιάγραμμα της μελλοντικής παρακολούθησης της απόδοσης του.

Βάση των ευρημάτων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συντάσσεται το «Σχεδίο Βελτίωσης του Σχολείου» ενώ παράλληλα προβλέπεται και ένα είδος μεταξιολόγησης την οποία διενεργεί το Office for Standards in Education (OFSTED) όπου κρίνεται κάθε φορά η ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και τα αποτελέσματα της (Ψαχαρόπουλος, 2003).

7.2.14 Πολωνία

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού. Η πρωτοβουλία για την υλοποίηση της διαδικασίας μπορεί να ανήκει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στον διευθυντή, στο σχολικό συμβούλιο ή στο σύλλογο γονέων. Ο Διευθυντής είναι υποχρεωμένος εντός τριών μηνών από την υποβολή του αιτήματος αξιολόγησης να ξεκινήσει την διαδικασία ενώ κατά την διάρκεια της μπορεί να ζητήσει την γνώμη του μαθητικού συμβουλίου σχετικά με το αντικείμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Το χρονικό διάστημα μεταξύ δύο αξιολογήσεων, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης για προαγωγή, δεν μπορεί να είναι μικρότερο του ενός έτους. Η έκθεση αξιολόγησης που ακολουθεί είναι περιγραφική και καταλήγει με χαρακτηρισμό της απόδοσης του εκπαιδευτικού ως εξαιρετική (outstanding), καλή (good) και αρνητική (negative).

Στην αξιολόγηση για μονιμοποίηση των δόκιμων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με συμβόλαιο (κάτι αντίστοιχο με τους αναπληρωτές) συμμετέχουν επίσης οι καθηγητές κατάρτισης (κάτι αντίστοιχο με τον μέντορα) και ζητείται και η γνώμη του συλλόγου γονέων.

Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα υποβολής ένστασης, εντός δεκατεσσάρων ημερών, προς την ανώτερη παιδαγωγική εποπτική αρχή η κρίση της οποίας είναι και οριστική και δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να επαναξιολογηθεί αφού ολοκληρώσει έναν επιπλέον κύκλο μαθητείας ή συμβόλαιο και η διαδικασία μπορεί να ξεκινήσει με δική του αίτηση και την συναίνεση του Διευθυντή.

7.2.15 Σουηδία

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν ρυθμίζεται με νόμο. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί έχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα ατομικές συναντήσεις με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας με θέμα την πορεία τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

7.2.16 Ιρλανδία

Η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο Ιρλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μακρά παράδοση όσον αφορά τους δόκιμους εκπαιδευτικούς. Διεξάγεται από ειδικούς επιθεωρητές και καταλήγει στην σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης. Η αμοιβή δεν συνδέεται με την απόδοση. Παράλληλα όμως με την εξωτερική αξιολόγηση από τους επιθεωρητές υπάρχει και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας κομμάτι της οποίας είναι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του.

7.3.1 Φορείς αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού

Το κυριότερο συμπέρασμα που προκύπτει από την μελέτη των διαθέσιμων στοιχείων είναι ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις μορφές αξιολόγησης. Πρωτίστως πολλές χώρες χρησιμοποιούν την επιθεώρηση του έργου των εκπαιδευτικών που διεξάγεται από εξειδικευμένα σώματα επιθεωρητών εκτός της σχολικής μονάδας. Αυτά τα σώματα μπορεί να δίνουν αναφορά στις εθνικές αρχές (Γαλλία, Κύπρος) στις περιφερειακές αρχές (Γερμανία, Αυστρία, Ισπανία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

Η διδακτική δραστηριότητα μπορεί επίσης να ελεγχθεί μέσω της αυτοαξιολόγησης. Αυτή η μορφή μάλιστα μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτόνομα

(Ιρλανδία, Ισλανδία) είτε ως αρχικό στάδιο μιας εξωτερικής αξιολόγησης (Κύπρος) ή συμπληρωματικό προς αυτή (Τσεχία). Οι εκπαιδευτικοί επίσης μπορεί να αξιολογηθούν μέσα στο σχολείο από το όργανο διοίκησης (άτομο όπως ο Διευθυντής ή συλλογική οντότητα όπως το συμβούλιο διοίκησης) στο οποίο απευθείας λογοδοτούν. Η μορφή αυτή χρησιμοποιείται στην πλειονότητα των χωρών αυτόνομα ή σε συνδυασμό βέβαια με άλλες μορφές αξιολόγησης.

Άλλη μια μορφή αξιολόγησης που χρησιμοποιείται είναι όταν η αξιολόγηση πραγματοποιείται ή υποστηρίζεται από τους συναδέλφους. Αυτή η μορφή εμφανίζεται στην Σλοβενία, τη Σλοβακία, την Πορτογαλία και την Ελλάδα. Για παράδειγμα στην Ελλάδα ο συνάδελφος – Σχολικός σύμβουλος μπορεί να ζητήσει την γνώμη των συναδέλφων του αξιολογούμενου που διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο ενώ στην Σλοβενία το συμβούλιο των εκπαιδευτικών πρέπει με απόλυτη πλειοψηφία να εγκρίνει σε μυστική ψηφοφορία τις προτάσεις που υποβάλλει στο Υπουργείο Εκπαίδευσης ο Διευθυντής για προαγωγή εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

7.3.2 Εστίαση της αξιολόγησης

Στο παρελθόν όπου η κλασσική μέθοδος της επιθεώρησης επικρατούσε ως μέθοδος αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών δίνονταν κυρίως έμφαση στην παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας στην τάξη και όχι στα αποτελέσματα αυτής. Σήμερα με την υιοθέτηση των νέων μορφών αξιολόγησης σε αρκετές χώρες προτάσσεται η σημασία των αποτελεσμάτων. Έτσι σήμερα στο Ηνωμένο Βασίλειο η εσωτερική αξιολόγηση στοχεύει στην εύρεση των λόγων απόκλισης της απόδοσης, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και μαθητών, μεταξύ των καθιερωμένων Εθνικών Προτύπων Απόδοσης. Παρομοίως σε άλλες χώρες όπως η Τσεχία και η Ουγγαρία η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει και την ανάλυση της απόδοσης του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα μεταστροφή παρατηρείται και στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης σε χώρες όπως η Τσεχία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ισπανία και η Αυστρία όπου αν και αυξάνεται η επιρροή των προτύπων απόδοσης η αξιολόγηση περιλαμβάνει και ανάλυση των αποτελεσμάτων του έργου του εκπαιδευτικού. Παρόλο όμως που η αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων έχει ισχυρή αποδοχή παρατηρούμε ότι η αξιολόγηση βάσει παρακολούθησης των διαδικασιών και η μέτρηση της συμμόρφωσης με τα καθιερωμένα πρότυπα και απαιτήσεις συνεχίζει να είναι η κυρίαρχη τάση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

Οι νέες μορφές αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και όχι των διδακτικών διαδικασιών συμπεριλαμβάνουν και μελέτη της απόδοσης του εκπαιδευτικού σε τομείς όπως η επίδοση των μαθητών, η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες η ερευνητικά προγράμματα, η συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές, η καθοδήγηση νέων συναδέλφων και η στήριξη των μαθητών.

7.3.3 Παροχή Κινήτρων – Επιπτώσεις

Οι μορφές παροχής κινήτρων βάση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που παρατηρούνται είναι η παροχή επιπλέον αμοιβής, μειωμένο ωράριο, προαγωγή, παροχή επιμορφωτικών δυνατοτήτων, ταχύτερη εξέλιξη εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας.

Μεγάλη ποικιλία παρατηρείται όμως και στις επιπτώσεις που έχει η μειωμένη απόδοση. Μεταξύ άλλων είναι η απόλυση, η αλλαγή σχολικής μονάδας, η υλοποίηση ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος σχεδιασμένου σε συνεργασία με τον αξιολογητή με στόχο την εξάλειψη των αδυναμιών.(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

7.3.4 Κριτική Θεώρηση

Το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και του έργου του στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αυξάνεται συνεχώς (Ζουγανέλη και συν, 2006). Η τάση αυτή εξηγείται κυρίως από την ανάγκη για βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το αίτημα για αποτελεσματικότερη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων (Παπασταμάτης, 2001, Δελληγιάνη, 2002).

Στη Δεκαετία του 1990 στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και παγκοσμίως κυριαρχούσε το κίνημα για την σχολική αυτονομία, με αυξανόμενη την ευθύνη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, χωρίς όμως να υφίστανται και συνέπειες για τους συντελεστές της διδακτικής διαδικασίας είτε ατομικά είτε ως σύνολο. Στα μέσα όμως της δεκαετίας του 2000 η έμφαση άρχισε να δίνεται στην ενίσχυση μηχανισμών ατομικής λογοδοσίας που μπορεί να φέρει σημαντικές επιπτώσεις στους συντελεστές.

Έτσι ενώ στις περισσότερες χώρες παρατηρούμε την χρήση της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του συνόλου του διδακτικού προσωπικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας παρατηρούμε ότι υπάρχουν και χώρες που όπως η Ρουμανία και το Βέλγιο όπου χρησιμοποιείται κυρίως ο

εκπαιδευτικός αξιολογείται ως μέλος μιας ομάδας εκπαιδευτικών ή του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σε πολλές χώρες υιοθετούνται μη κρατικώς κατευθυνόμενα συστήματα αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού (π.χ Ισλανδία, Φιλανδία κλπ). Η κρατική παρέμβαση σταματά στην παροχή των γενικών εκπαιδευτικών στόχων και κατευθύνσεων που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα και το έργο των εκπαιδευτικών και επαφίεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή κοινότητας η σχεδίαση και εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης τους (Ψαχαρόπουλος, 2003)

Το σημαντικότερο ίσως συμπέρασμα είναι ότι όλες οι χώρες που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ζήτημα της αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού και συνεχώς, η κάθε μια ανάλογα με την οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τους στόχους τους θέτουν για αυτό, επανεξετάζουν τις διαδικασίες και συνεχώς αναζητούν τρόπους για την βελτίωση τους, διότι αναγνωρίζουν ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι οποιαδήποτε προσπάθειας βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stronge, nd).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

8.1. Ιστορική αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο

Ενώ στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ η αξιολόγηση εξελίχθηκε σε επιστημονικό τομέα πολύ νωρίς, στην Ελλάδα τα πράγματα παρουσιάζονται εντελώς διαφορετικά. Η αξιολόγηση παρουσίαζε μεγάλη στασιμότητα και δεν παρατηρούνταν σημαντική επιστημονική εξέλιξη.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 80 για τους εκπαιδευτικούς δεν χρησιμοποιούνταν καν η έννοια της αξιολόγησης αλλά αυτή της επιθεώρησης, η οποία δεν είχε να κάνει μόνο με τη διδακτική ικανότητα τους αλλά έφθανε μέχρι του σημείου να ελέγχει ακόμη και την εξωτερική εμφάνιση, το ήθος και γενικότερα την ιδιωτική τους ζωή. Βασικά χαρακτηριστικά όπως τα παρουσιάζει το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, σε έκθεση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε. 2004) σε έκθεση που υιοθέτησε επισήμως και επέτρεψε την δημοσίευση της από τον **Οργανισμό Οικονομικής Ανασυγκρότησης και Ανάπτυξης** (OECD) μεταξύ άλλων α) ο αυταρχισμός και β) οι πολιτικές επιρροές, παρεμβάσεις και σκοπιμότητες. Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις που παρουσίασε ο θεσμός της επιθεώρησης κατά το πέρασμα των χρόνων, δεν παρουσίασε καμιά ουσιαστική μεταβολή ως προς την φιλοσοφία του. Ο κεντρικός άξονας της φιλοσοφίας ήταν ο έλεγχος της λειτουργίας της εκπαίδευσης και η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο Πασιαρδής (1996) αναφέρει ότι η επιθεώρηση είχε σκοπό τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και όχι την παροχή βοήθειας προς αυτόν

Μια άλλη επίσης παραδοχή της ίδιας έκθεσης που υιοθετεί το Υπουργείο Παιδείας είναι το γεγονός ότι υπήρξε σε όλη την περίοδο από τα μέσα του 1980 μέχρι και σήμερα πληθώρα νομοθετημάτων και παρεμβάσεων, τα οποία όμως έμειναν στα χαρτιά και ανεφάρμοστα. Ο Chryssos, (2000) αναφέρει ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όλες οι προηγούμενες προσπάθειες απέτυχαν να συνδέσουν με τον κατάλληλο τρόπο τη ρητορική, τους σκοπούς και τους στόχους, με τον σωστό σχεδιασμό και την ορθή επιλογή των μεθόδων αλλά και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ανάπτυξη και υιοθέτηση ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

παραμένει προβληματική και συνεχίζει να προκαλεί την άκαμπτη στάση και αντίδραση των εκπαιδευτικών.

Σημαντικότερα μεταξύ άλλων, νομοθετήματα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου είναι τα ακόλουθα:

- Νόμος 2043/1992, «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2525/97 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Κοινό χαρακτηριστικό τους αποτελεί ότι εισάγουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσα σε μία συνολική αξιολόγηση όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος.

8.1.1 Νόμος 2043/1992

Με το Νόμο 2043/1992 αποδίδεται στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Σχολικούς Συμβούλους η ευθύνη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Με την έκδοση του Π.Δ. 320/1993 οριοθετήθηκαν οι στόχοι και οι διαδικασίες που θα ακολουθούνταν όμως οι αντιδράσεις ήταν έντονες και σύντομα ανεστάλη η εφαρμογή του.

8.1.2 Νόμος 2525/1997

Στο άρθρο 8 του Νόμου 2525/1997 αναφέρεται ότι ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτή ορίζεται από την κείμενη νομοθεσία. Επιπρόσθετα ορίζεται ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε όλες τις δομές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορά το έργο του εκπαιδευτικού, την απόδοση σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και

την συνολική αποτίμηση της απόδοσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Ως φορείς υλοποίησης της αξιολόγησης στον νόμο αυτό ορίζονται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι προϊστάμενοι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα μέλη του Σώματος Μονίμων Επιθεωρητών. Ο νόμος προέβλεπε την σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων από τους ιεραρχικά προϊστάμενους για τους υφισταμένους τους και από το σώμα των μονίμων επιθεωρητών ανά περίπτωση. Οι σχολικοί σύμβουλος ο οποίος υποστηρίζει το παιδαγωγικό και επιστημονικό έργο των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει και την ευθύνη αξιολόγησης της διδακτικής και επιστημονικής τους επάρκειας. Η υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 και το Π.Δ. 140/1988 που προέβλεπαν τους όρους και τους κανόνες εφαρμογής και τις συνέπειες της διαδικασίας της αξιολόγησης για τους αξιολογούμενους συντάχθηκαν αλλά δεν εκδόθηκαν άλλα για μια ακόμη φορά οι προβλέψεις του νόμου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του παρέμειναν ανενεργές.

8.1.3 Νόμος 2986/2002

Σύμφωνα με τον Νόμο 2986/2002, άρθρο 5 , η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση και προτεραιότητα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπό μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και Κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία. Όπως αναφέρεται στον ίδιο νόμο και στο ίδιο άρθρο, παρ. 3 (β) ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

Ο συγκεκριμένος νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ διότι α) υπήρχαν αντιδράσεις όσον αφορά την αναγκαιότητα, τους στόχους αλλά και την σκοπιμότητα της αξιολόγησης και β) δεν ορίστηκαν σαφή κριτήρια για την όλη διαδικασία.

8.2. Το σημερινό θεσμικό πλαίσιο και η εφαρμογή του

Ο πρόσφατος νόμος 3848/2010 επαναφέρει το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εισάγοντας νέες διαδικασίες και ενεργοποιώντας εκ νέου

ρυθμίσεις που περιλαμβάνονταν στον νόμο 2986/2002. Συγκεκριμένα προβλέπει ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μονιμοποιηθούν τους θα κρίνονται από «επιτροπή» αποτελούμενη από τον οικείο σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή της σχολικής μονάδος και τον εκπαιδευτικό – μέντορα ο οποίος θα παρακολουθεί και θα κατευθύνει την δουλειά τους. Παράλληλα προβλέπεται και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η οποία σήμερα βρίσκεται στο στάδιο της πειραματικής εφαρμογής με την διαδικασία να έχει προχωρήσει μόνο ως προς την εκδήλωση επιθυμίας σχολικών μονάδων να συμμετέχουν και την έναρξη της διαδικασίας εξειδίκευσης του θεσμικού και του απαραίτητου συνοδευτικού υλικού. Στην διαδικασία αυτή εμπεριέχεται και η αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι προβλέπεται και η συμμετοχή των μαθητών και των γονέων.

8.3. Κριτική Θεώρηση

Η αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και του έργου του έχει μακρά και επεισοδιακή ιστορία στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και μετά που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή παρατηρούμε μια σειρά νομοθετικών πρωτοβουλιών οι οποίες δεν εφαρμόστηκαν ποτέ γιατί συνάντησαν την σφοδρή αντίθεση των εκπαιδευτικών και των συλλογικών τους οργάνων.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα είναι ένα συχνό φαινόμενο. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι νομοθετικές πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση αντανakλούσαν αποκλειστικά τις θέσεις της πολιτικής ηγεσίας και ήταν προϊόν της συνεργασίας της με τους ορισμένους, άρα και εξαρτώμενους, από αυτή συμβούλους της, χωρίς να έχει προηγηθεί κανένας ουσιαστικός διάλογος με τους εμπλεκόμενους φορείς (Chrysos, 2000).

Το ίδιο συμβαίνει διαχρονικά και με την περίπτωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προκαλώντας την σφοδρή αντίδραση των εκπαιδευτικών και των ενώσεων τους. Εξηγεί δε σε μεγάλο βαθμό και την αποτυχία εφαρμογής της διότι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των πετυχημένων ή ποιοτικών συστημάτων αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού είναι η συμφωνία όλων των συντελεστών του για την αναγκαιότητα, τα χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες του

((Conley 1987, Παπασταμάτης 2001, Ζουγανέλη & συν 2007, Bridges & Groves, 1999).

Η σφοδρή αντίδραση των εκπαιδευτικών στις προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης τους μπορεί να αποδοθεί μεταξύ άλλων στο βεβαρυμένο παρελθόν του επιθεωρητισμού, στην ελλιπή ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης, στην έλλειψη εμπιστοσύνης για τις προθέσεις και τις επιδιώξεις της πολιτικής ηγεσίας και στο γεγονός ότι κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια υιοθετούνταν αποσπασματικά και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες που επικρατούσαν στο ευρύτερο κοινωνικό - οικονομικό περιβάλλον.

Σήμερα δε που η οικονομική κρίση προκαλεί ανασφάλεια για το εργασιακό και οικονομικό μέλλον των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης, που δεν κατανοούν και θεωρούν αποσπασματικό και αναχρονιστικό, χωρίς μάλιστα την συναίνεση τους (ΟΛΜΕ, 2010), φαντάζει ακόμη πιο απειλητική. Έτσι εκ των προτέρων υποβαθμίζονται τα όποια καλά μπορεί να φέρνει η νέα προσπάθεια και τίθενται υπό αμφισβήτηση οι πιθανότητες επιτυχίας του εγχειρήματος.

Διαχρονικά οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την υιοθέτηση συστημάτων αξιολόγησης που με ξεκάθαρους όρους, διαδικασίες και κριτήρια θα προωθούν την βελτίωση των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και θα οδηγούν στην επαγγελματική τους βελτίωση, στα πλαίσια της συνολικής αξιολόγησης και αναβάθμισης όλων των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (ΔΟΕ, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1 Προτάσεις για την εισαγωγή συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού είναι μια από της σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ακόμη και χώρες με βαθιά παράδοση στο ζήτημα αναζητούν διαρκώς νέους τρόπους για την εξέλιξη της διότι αποδέχονται ότι διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην διαρκή βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής – παιδαγωγικής διαδικασίας.

Μια αποτελεσματική διαδικασία πρέπει να περιλαμβάνει την ακριβή αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, την καταγραφή των δυνατών σημείων και των αδυναμιών, να εμπεριέχει τα στοιχεία της ανατροφοδότησης και της καθοδήγησης και να παρέχει ευκαιρίες για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα όμως να αναγνωρίζει και να ανταμείβει την προσπάθεια και το έργο του εκπαιδευτικού. Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η υλοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Το αντίθετο μάλλον. Άλλωστε όπως έγινε κατανοητό στον γράφοντα από την μελέτη του θέματος κάθε διαδικασία αξιολόγησης πρέπει είναι σχεδιασμένη ειδικά για την κάθε περίπτωση και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα. Μια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που πάσχει σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και υλοποίησης είναι προφανές ότι θα έχει αρνητικές επιπτώσεις για τον ίδιο αλλά το σημαντικότερο θα έχει επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον μαθητή. Η Ζουγανέλλη (2007) καταλήγει ότι η εισαγωγή ενός αξιολογικού συστήματος σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια κοινωνική διαδικασία η οποία θα πρέπει να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά, συναινετικά και με μεγάλη προσοχή.

Για αυτό τον λόγο το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στο σύνολο του, η ηγεσία και οι συντελεστές του, θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ζήτημα πέρα από πολιτικές ή προσωπικές επιδιώξεις και συμφέροντα και να καταλήξουν από κοινού σε προτάσεις και λύσεις που θα βοηθούν τον Έλληνα εκπαιδευτικό να εκτελεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το λειτούργημα του.

Η πρόταση που ακολουθεί στηρίζεται στην μελέτη της βιβλιογραφίας, στην μελέτη των συστημάτων άλλων χωρών και στην επαγγελματική εμπειρία του γράφοντα και

αποτελεί ουσιαστικά έναν «οδικό χάρτη» για το πώς από την ανυπαρξία θα φτάσουμε στην υλοποίηση ενός συστήματος αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

A. Ενέργειες πριν τον σχεδιασμό

Η εμμονή των εκάστοτε Υπουργών Παιδείας να μελετήσουν, σχεδιάσουν επιλέγοντας με κάθε λεπτομέρεια όλες τις παραμέτρους και να συμμετάσχουν τελικά ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, με την βοήθεια συμβούλων κλπ όπως καταγράφεται σε όλες τις νομοθετικές πρωτοβουλίες από το 1981 μέχρι σήμερα δεν οδηγεί πουθενά. Η πολιτεία σεβόμενη την ανάγκη της κοινωνίας για συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και απόδοση λόγου στην χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων το μόνο που οφείλει να κάνει είναι να δημιουργήσει ένα θεσμικό πλαίσιο το οποίο θα καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους και τα επιδιωκόμενα από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελέσματα, να οριοθετήσει τις μεθόδους και το περιεχόμενο που επιτρέπεται να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και φυσικά να παράσχει του πόρους (υλικούς ή άυλους) που απαιτούνται για την επίτευξη τους. Αυτό μπορεί και πρέπει να γίνει με την συνεργασία ειδικών από την επιστημονική κοινότητα, την συμμετοχή των ιδίων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών εταίρων γενικότερα.

Αφού λοιπόν ξεκαθαριστούν πλήρως ποιοι είναι οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η πολιτική ηγεσία πρέπει απλώς να νομοθετήσει την αξιολόγηση, τους γενικούς βασικούς της στόχους και τους ειδικούς σκοπούς της, αλλά και τις κυρώσεις που θα επιφέρει η μη εφαρμογή της και να αποχωρήσει από την διαδικασία του διαλόγου αφήνοντας πλέον το θέμα του σχεδιασμού στους εκπαιδευτικούς και την επιστημονική κοινότητα θέτοντας όμως συγκεκριμένα ερωτήματα και χρονοδιαγράμματα. Έτσι θα αποφευχθούν οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και οι αιτιάσεις τους για προσπάθεια χειραγώγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, αφού θα κληθούν να εφαρμόσουν ένα σύστημα το οποίο οι ίδιοι με την βοήθεια ειδικών σχεδίασαν.

B. Δημιουργία κλίματος αξιολόγησης

Από το 1981 που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ουσιαστικά εμπειρία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του, με την εξαίρεση ελαχίστων και περιορισμένης εμβέλειας ερευνητικών προγραμμάτων. Οι

εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία από την εποχή του επιθεωρητισμού είναι ελάχιστοι λόγω συνταξιοδότησης ενώ οι νεότεροι στην πλειοψηφία τους δεν έχουν διδαχθεί ποτέ θέματα σχετικά με την αξιολόγηση απόδοσης, την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, αλλά και την διοίκηση ανθρωπίνων πόρων και την οργάνωση και διοίκηση γενικότερα. Η ενημέρωση δε για τις νέες τάσεις στον τομέα αυτό όπως αυτές παρουσιάζονται είτε ως επιστημονικό έργο είτε ως εφαρμοσμένες σε άλλες χώρες πρακτικές είναι ανύπαρκτη.

Για την δημιουργία λοιπόν μιας ελληνικής κουλτούρας αξιολόγησης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού προτείνεται η εισαγωγή υποχρεωτικών μαθημάτων σχετικών με την Οργάνωση και Διοίκηση, την Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων και την αξιολόγηση στα προγράμματα σπουδών των τμημάτων των πανεπιστημίων και των ΤΕΙ πτυχιούχοι των οποίων έχουν το δικαίωμα να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί.

Για τους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς αλλά και τους πτυχιούχους πανεπιστημίων της αλλοδαπής προτείνεται η ουσιαστική και συνολική επιμόρφωση τους στα προαναφερθέντα αντικείμενα ακόμη και με μείωση για μια χρονιά του διδακτικού χρόνου (π.χ αντί να ανοίξουν τα σχολεία στις 9 Σεπτέμβρη να ανοίξουν τρεις εβδομάδες αργότερα και ταυτόχρονα όλοι οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στα συγκεκριμένα αντικείμενα, συνολικός διάστημα επιμόρφωσης από 1 έως 30 Σεπτεμβρίου). Αν αναλογισθούμε τα οφέλη που μπορεί να συνεισφέρει η αξιολόγηση στις προσπάθειες βελτίωσης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας το κόστος από την απώλεια του διδακτικού χρόνου είναι μηδαμινό.

Προτείνεται επίσης η επιμορφωτική – ενημερωτική διαδικασία να προηγηθεί της όποιας συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και επιστημονικής κοινότητας. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί ευκολότερα η συναίνεση στις όποιες διαδικασίες επιλεγούν και θα διευκολυνθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης από τη στιγμή που γνωρίζουν το αντικείμενο και τις διαστάσεις του. Ταυτόχρονα θα καταδειχθεί η πίστη του οργανισμού (πολιτική ηγεσία, κοινωνία, επιστημονική κοινότητα, εκπαιδευτική κοινότητα) στην χρησιμότητα και αναγκαιότητα της αξιολόγησης και θα αποτελέσει επίσης και ξεκάθαρο μήνυμα προς όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία για την στρατηγική προτεραιότητα που δίδεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια βελτίωσης των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε δεύτερη φάση η επιμόρφωση μπορεί να συνεχιστεί με μεταπτυχιακές σπουδές στα συγκεκριμένα αντικείμενα, που θα αφορούν όλους όσους επιθυμούν να ασχοληθούν με την εφαρμογή της αξιολόγησης ή την άσκηση Διοίκησης στην εκπαίδευση.

Με τον τρόπο αυτό καλύπτεται και η ανάγκη για επαρκές και κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό που θα αναλάβει να φέρει σε πέρας την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Γ. Φάση πρώιμου σχεδιασμού.

Η επιστημονική και η εκπαιδευτική κοινότητα βάση συγκεκριμένων χρονοδιαγραμμάτων και έχοντας στην διάθεση τους όλους τους απαραίτητους πόρους θα ορίσουν επιστημονικά κατηρτισμένους εκπροσώπους τους οι οποίοι θα αναλάβουν να μελετήσουν και να καταγράψουν τα σημερινά συστήματα και τις παραμέτρους και τα ιστορικά δεδομένα των συστημάτων αξιολόγησης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και συστήματα από άλλες χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες και ο Καναδάς όπου υπάρχει μακρά παράδοση στον χώρο και να προχωρήσουν στην σχετική επιστημονική τεκμηρίωση. Το αποτέλεσμα της εργασίας των ειδικών θα παρουσιαστεί δημόσια με την μορφή επιστημονικής μελέτης και σε αυτή θα περιγράφονται όλα τα χαρακτηριστικά και οι παράμετροι που είναι αποδεκτές για την δημιουργία συστημάτων αξιολόγησης. Στο σημείο αυτό και για να γίνει κατανοητή η φιλοσοφία της πρότασης κρίνεται απαραίτητο να δοθούν ορισμένα παραδείγματα με την μορφή απαντήσεων σε συγκεκριμένα ερωτήματα:

1. Ποιος αξιολογεί?

Στο ερώτημα αυτό η επιτροπή καλείται να παρουσιάσει όλες τις πιθανές επιλογές τις οποίες εγκρίνει και όχι να προσδιορίσει η ίδια ποιος αξιολογεί και τι ακριβώς όπως συμβαίνει με όλα τα νομοθετήματα από τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα. Αυτό θα είναι θέμα διαπραγμάτευσης και επιλογής σε τοπικό επίπεδο. Ως βάση περαιτέρω συζήτησης προτείνονται οι ακόλουθες επιλογές:

- Διευθυντής.
- Σχολικός Σύμβουλος.
- Μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ – ΤΕΙ με γνωστικό αντικείμενο στην Ειδικότητα.
- Μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ – ΤΕΙ με ειδίκευση στην Διοίκηση.
- Ειδικός σε θέματα αξιολόγησης.

- Συνάδελφος υψηλών προσόντων με ειδικευση στην αξιολόγηση επιλεγμένος από τον εκπαιδευτικό.
- Συνάδελφος υψηλών προσόντων με ειδικευση στην αξιολόγηση επιλεγμένος από την προϊσταμένη αρχή
- Μέντορας
- Εξωτερικός αξιολογητής
- Ομάδα εξωτερικών αξιολογητών
- Ομάδα εσωτερικών αξιολογητών
- Ομάδες ποιότητας

2. Τι αξιολογείται και με ποια κριτήρια?

Η επιτροπή καλείται να περιγράψει όλες τις δυνατές παραμέτρους που θα προκύψουν. Ως βάση συζήτησης προτείνονται:

- Οι θέσεις του Scriven (1994) για τις παραμέτρους που προσδιορίζουν και συναποτελούν το έργο εκπαιδευτικού όπως συνοπτικά παρουσιάστηκαν στην βιβλιογραφία.
- Οι απαιτήσεις που εκπορεύονται από την υπαλληλική του ιδιότητα.
- Η απόδοση των μαθητών (με κάποιες σταθμίσεις και υπό προϋποθέσεις)
- η βαθμός υλοποίησης του σχεδιασμού της διδακτικής δραστηριότητας και η επίτευξη των διδακτικών, παιδαγωγικών ή διοικητικών στόχων που τίθενται σε ατομικό, τοπικό ή εθνικό επίπεδο.

Η επιτροπή μπορεί να παρουσιάσει μια λίστα κριτηρίων με βάση τις παραμέτρους που θα επιλέξει αλλά με παραδειγματική μορφή. Η εξειδίκευση των κριτηρίων, ο καθορισμός της βαρύτητας και την αξία των δεδομένων θα γίνεται σε τοπικό επίπεδο ώστε να ανταποκρίνεται στις τοπικές συνθήκες και να γίνεται κατανοητό από τους όλους τους εμπλεκόμενους του τι μετράται με το καθένα και γιατί.

3. Πηγές πληροφόρησης και μέθοδοι συλλογής των δεδομένων

Και εδώ έργο της επιτροπής είναι η καταγραφή των δυνατών επιλογών και όχι ο καθορισμός τους. Όσον αφορά τις πηγές ενδεικτικά αναφέρονται:

- Η αυτοαξιολόγηση
- Η γνώμη του Διευθυντή και των συναδέλφων
- Η γνώμη ειδικών όπως ο σχολικός σύμβουλος κλπ
- Οι γονείς και οι μαθητές
- Ο ατομικός φάκελος (portfolio)
- Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των μαθητών
- Ο ατομικός διοικητικός φάκελος

Ως μέθοδοι ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν η χρήση ερωτηματολογίων, η παρατήρηση, η έκθεση αξιολόγησης, ο ατομικός φάκελος κλπ.

Δ. Σχεδιασμός σε Εθνικό και τοπικό επίπεδο

Όπως προαναφέρθηκε στην πρόταση αυτή η πολιτική ηγεσία δεν θα έχει εμπλοκή στην επιλογή των χαρακτηριστικών του συστήματος. Αυτό έχει αφεθεί στους ειδικούς και την εκπαιδευτική κοινότητα. Όμως η πολιτεία οφείλει να νομοθετήσει τις προτάσεις τους ώστε να υπάρχει η σχετική νομιμοποίηση του συστήματος και των σχετικών διαδικασιών.

Η πρόταση που ακολουθεί λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν σε ένα σύστημα αξιολόγησης να μην λαμβάνονται υπόψη οι όποιες τοπικές ιδιαιτερότητες. Για παράδειγμα δεν έχει νόημα να νομοθετήσεις την παράμετρο αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού «προσπάθεια βελτίωσης στο γνωστικό αντικείμενο» με κριτήριο την συμμετοχή του σε επιμορφωτικές διαδικασίες επιστημονικών φορέων και να περιμένεις αυτό να ισχύει το ίδιο για όσους υπηρετούν στην Θεσσαλονίκη και τις Οινούσσες Χίου αντίστοιχα. Πολύ απλά γιατί όσοι υπηρετούν στις Οινούσσες δεν μπορούν να συμμετάσχουν λόγω αντικειμενικών δυσκολιών. Μπορείς όμως να ορίσεις την παράμετρο της επιμόρφωσης και τις διάφορες μορφές της (ενδοσχολική επιμόρφωση, εξ αποστάσεως επιμόρφωση, συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα επιστημονικών φορέων, Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. κλπ) και να αφήσεις την δυνατότητα δημιουργίας ενός συστήματος σε τοπικό επίπεδο με χαρακτηριστικά τέτοια που να ανταποκρίνονται στις τοπικές συνθήκες. Ούτε για παράδειγμα μπορείς να ορίσεις ως κύριο και αποκλειστικό κριτήριο την επικοινωνία με τους γονείς σε μια περιοχή όπως για παράδειγμα η Εμπεσός Αιτωλοακαρνανίας όπου οι συνθήκες

εργασίας των γονέων και οι αποστάσεις κάνουν σε κάποιες περιπτώσεις δύσκολη ακόμη και την παράδοση της βαθμολογίας, με υπαιτιότητα των γονέων. Ούτε για παράδειγμα μπορείς να ορίσεις ως αποκλειστική μέθοδο συλλογής δεδομένων χωρίς κάποια στάθμιση την γνώμη των γονέων και των μαθητών σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Προτείνεται λοιπόν η υιοθέτηση ενός διπλού συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού, με διαμορφωτική (formative) και αποφασιστική (summative) εστίαση, με βάση τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στην εισήγηση της προαναφερθείσας επιτροπής που θα αποτελείται από ένα Σύστημα Τοπικής Επιλογής και ένα Βασικό Αξιολογικό Σύστημα.

Στο Σύστημα Τοπικής Επιλογής είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας, είτε περιφέρειας (αν υπάρχει ομοιογένεια στις συνθήκες λειτουργίας), οι συντελεστές της εκπαιδευτικής κοινότητας (Διοίκηση, εκπαιδευτικοί, Σχολικοί Σύμβουλοι) με την βοήθεια ειδικών από την τοπική επιστημονική κοινότητα αν αυτό κριθεί απαραίτητο καλούνται να δημιουργήσουν ένα αξιολογικό σύστημα που να ανταποκρίνεται στις τοπικές ιδιαιτερότητες. Το σχέδιο θα υποβάλλεται για έγκριση στην επιτροπή αξιολόγησης και αν ανταποκρίνεται στους στόχους που έχουν τεθεί και πληρεί τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και χρησιμότητας τότε θα εφαρμόζεται ως έχει.

Αν υπάρχουν προβλήματα τότε είτε θα αποστέλλεται για διόρθωση είτε θα επιβάλλεται η εφαρμογή του Βασικού Αξιολογικού Συστήματος. Το Βασικό Αξιολογικό Σύστημα θα χρησιμοποιείται και στην περίπτωση που σε τοπικό επίπεδο οι συντελεστές επιλέξουν αιτιολογημένα να μην συμμετάσχουν στην διαδικασία δημιουργίας Συστήματος Τοπικής Επιλογής ή απλώς αρνηθούν.

Για παράδειγμα το Σχολείο των Οινουσσών λόγω του ότι δεν είναι εύκολη η μετάβαση σχολικών συμβούλων στο νησί μπορεί να προτείνει την αξιολόγηση μέσω στόχων που θα προσδιορίζονται από τον διευθυντή και τον εκπαιδευτικό και θα ελέγχεται η πορεία υλοποίησης και επίτευξης τους ή την σύσταση ομάδων ποιότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι οποίες θα θέτουν στόχους διαρκούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα μέλη τους, θα ελέγχουν την υλοποίηση και θα αξιολογούν τα αποτελέσματα υποβάλλοντας συνολική έκθεση αξιολόγησης στον Διευθυντή. Ο Διευθυντής με την σειρά του θα ελέγχει και ο ίδιος την υλοποίηση των συμφωνηθέντων με τον εκπαιδευτικό ή την ομάδα εκπαιδευτικών θα συντάσσει αξιολογική έκθεση και θα συζητά με τον εκπαιδευτικό τρόπους βελτίωσης.

Αν το σύστημα που πρότεινε το σχολείο των Οινουσσών πληρεί τις προϋποθέσεις τότε εφαρμόζεται αν όχι τότε επιστρέφεται με προτάσεις για βελτίωση.

Τέλος προτείνεται ο σχεδιασμός μιας διαδικασίας μεταξιολόγησης των συστημάτων, των χαρακτηριστικών τους και των αποτελεσμάτων τους.

Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ 360°

Ως Βασικό Αξιολογικό Σύστημα προτείνεται μια μορφή αξιολόγησης των 360° ώστε να καλύπτεται η ανάγκη για μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία πηγών πληροφόρησης αλλά και η μεγαλύτερη εμπλοκή των ενδιαφερομένων στη διαδικασία. Στο σύστημα αυτό ο εκπαιδευτικός κρίνεται από επιτροπή όπου συμμετέχουν εκπρόσωπος της προϊστάμενης αρχής (Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ή ο προϊστάμενος της αμέσως ανώτερης διοικητικής βαθμίδας) ειδικός (ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας ή Πανεπιστημιακός), και συνάδελφος (εκπαιδευτικός υψηλής εμπειρίας και προσόντων, με ειδίκευση στην αξιολόγηση, επιλογής του ίδιου του εκπαιδευτικού).

Η διαδικασία ξεκινά στην αρχή της σχολική περιόδου αξιολόγησης με την συζήτηση επιτροπής και εκπαιδευτικού για την οριοθέτηση των στόχων που υπάρχουν για την επόμενη περίοδο και τον ορισμό συγκεκριμένων παραμέτρων και κριτηρίων που θα συμπεριληφθούν στην αξιολογική διαδικασία αλλά και των και του χρονοδιαγράμματος βάσει του οποίου θα υλοποιηθεί. Στο καθορισμένο χρονικό διάστημα η επιτροπή ζητά από τον εκπαιδευτικό να υποβάλλει έκθεση αυτοαξιολόγησης αλλά και να παρουσιάσει τον ατομικό του φάκελο (portfolio analysis) στον οποίο ο εκπαιδευτικός ενσωματώνει οτιδήποτε ο ίδιος θεωρεί ότι παρουσιάζει αλλά και τεκμηριώνει την ποιότητα του έργου του. Ταυτόχρονα στο ίδιο χρονικό διάστημα η επιτροπή ζητά για συγκεκριμένα ζητήματα την γνώμη των γονέων και των μαθητών σύμφωνα με τους όρους και την μεθοδολογία που έχει συμφωνηθεί με τον εκπαιδευτικό στην αρχή της περιόδου. Αμέσως μετά η επιτροπή συντάσσει την αξιολογική έκθεση την οποία και γνωστοποιεί στον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει την υποχρέωση να την αποδεχθεί ή να εκφράσει γραπτώς τις αντιρρήσεις του. Σε όποια περίπτωση αυτές λαμβάνονται υπόψη και από κοινού επιτροπή και εκπαιδευτικός συζητούν και συναποφασίζουν από κοινού τις βελτιωτικές ενέργειες (Σχέδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης) που θα πρέπει να αναλάβει ο εκπαιδευτικός μέχρι την επόμενη αξιολογική περίοδο. Η αξιολογική έκθεση και το Σχέδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης τηρούνται στον Διοικητικό Ατομικό Φάκελο του εκπαιδευτικού.

Στην περίπτωση που οι αντιρρήσεις του εκπαιδευτικού έχουν βάση ή στην περίπτωση που επιθυμεί να μην υπάρχει αυτή αξιολογική κρίση στον φάκελο του μπορεί να ζητήσει την επανάληψη της αξιολογικής διαδικασίας αφού όμως παρέλθει μια σχολική περίοδος από την λήψη της προηγούμενης, υπό την προϋπόθεση ότι θα έχει εκτελέσει τα αναφερόμενα στο Σχέδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

Αν η νέα αξιολόγηση είναι θετική και συμφωνούν όλοι τότε η προηγούμενη έκθεση μπορεί να αφαιρεθεί από τον Διοικητικό Ατομικό Φάκελο και να αντικατασταθεί από την νέα.

Ε. Πεδίο εφαρμογής, χρήση των αποτελεσμάτων και χρονοδιαγράμματα

1. Περίπτωση εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για συμμετοχή σε διαδικασίες επιλογής στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συμμετάσχει σε διαδικασίες επιλογής στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης π.χ. θέση Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει δύο χρόνια πριν την έναρξη τους την υλοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας. Στην περίπτωση αυτή προτείνεται η συμμετοχή αντί του σχολικού συμβούλου Μέλους ΔΕΠ – ΑΕΙ με ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και ίσως η αντικατάσταση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας με τον επικεφαλής της προϊσταμένης αρχής. Η έμφαση σε αυτή την διαδικασία θα δίνεται στις διοικητικές παραμέτρους της απόδοσης του και το Σχέδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης θα είναι προς αυτή την κατεύθυνση. Στην περίπτωση αυτή θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά το Βασικό Αξιολογικό Σύστημα με την μορφή των 360°. Για την υποβολή της αίτησης συμμετοχής στην διαδικασία επιλογής θα απαιτείται η εκτέλεση του Σχεδίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης με έμφαση στις διοικητικές γνώσεις και ικανότητες και η έκθεση αξιολόγησης θα συντάσσεται μετά την υλοποίηση του. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολογικής διαδικασίας και της εφαρμογής του Σχεδίου θα συμπεριλαμβάνονται στην διαδικασία επιλογής.

2. Περίπτωση εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για συμμετοχή σε διαδικασίες επιλογής σχολικών συμβούλων.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συμμετάσχει σε διαδικασίες επιλογής σχολικών συμβούλων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει δύο χρόνια πριν την έναρξη τους την υλοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας. Στην περίπτωση αυτή προτείνεται η συμμετοχή αντί του σχολικού συμβούλου Μέλους ΔΕΠ – ΑΕΙ με ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας του ή της παιδαγωγικής. Η έμφαση σε αυτή την διαδικασία θα δίνεται στις παιδαγωγικές και διδακτικές παραμέτρους της απόδοσης του και το Σχέδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης θα είναι προς αυτή την κατεύθυνση. Στην περίπτωση αυτή θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά το Βασικό Αξιολογικό Σύστημα με την μορφή των 360°. Για την υποβολή της αίτησης συμμετοχής στην διαδικασία επιλογής θα απαιτείται η εκτέλεση του Σχεδίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης και η έκθεση αξιολόγησης θα συντάσσεται μετά την υλοποίηση του. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολογικής διαδικασίας και της εφαρμογής του Σχεδίου θα συμπεριλαμβάνονται στην διαδικασία επιλογής.

3. Περίπτωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση.

Στην περίπτωση των νεοδιόριστων προτείνονται τα εξής: ο εκπαιδευτικός αξιολογείται με βάση το Σύστημα Τοπικής Επιλογής μετά την πάροδο δύο ετών από τον διορισμό του (Προκαταρκτική αξιολόγηση και διαμορφωτική αξιολόγηση). Από την μέρα όμως του διορισμού του συνεργάζεται με εκπαιδευτικό υψηλών προσόντων και των διευθυντή πάνω σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης. Αφού ολοκληρωθεί η διετία και αξιολογηθεί συντάσσεται Σχέδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης το οποίο ακολουθείται για μια ακόμη διετία στο τέλος της οποίας εφαρμόζεται υποχρεωτικά το βασικό αξιολογικό σύστημα των 360ο. Η αξιολογική αυτή διαδικασία έχει ταυτόχρονα και διαμορφωτικό και αποφασιστικό χαρακτήρα διότι οδηγεί στην μονιμοποίηση ή την απόλυση του.

4. Γενική Εφαρμογή

Μετά την μονιμοποίηση ο εκπαιδευτικός εφόσον ως βασικό σύστημα υιοθετηθεί η προαναφερθείσα παραλλαγή των 360° με στοχοθεσία ο

εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα για παράδειγμα κάθε τρία χρόνια μέχρι την συμπλήρωση είκοσι ετών σταδιοδρομίας και κάθε πέντε για το υπόλοιπο, με την υποχρέωση όμως να συμμετέχει πλέον ως αξιολογητής ή μέντορας. Αν επιλεγεί η δημιουργία ενός Συστήματος Τοπικής Επιλογής αξιολόγησης του χρονικό διάστημα μεταξύ των αξιολογήσεων θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά του συστήματος και στην ανάγκη για συνεχή βελτίωση και λογοδοσία.

Για παράδειγμα αν υιοθετηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης με στοχοθεσία στα πρότυπα του MBO όπου εκπαιδευτικός και αξιολογητής – αξιολογητές συμφωνούν του στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαράζουν από κοινού την στρατηγική επίτευξης για την επόμενη χρονιά τότε εξυπακούεται ότι η αξιολόγηση θα πρέπει σε επίσημη μορφή να είναι σε ετήσια βάση και ανεπίσημα συνεχής.

9.2 Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι η πρόταση που προηγήθηκε δεν είναι ούτε στο ελάχιστο πλήρης και επιστημονικά τεκμηριωμένη. Ο γράφων θεωρεί ότι για τα ελληνικά δεδομένα είναι ίσως πιο σημαντική η «αναίμακτη» εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τα χαρακτηριστικά του. Βασικός στόχος σε πρώτη φάση θα πρέπει να είναι η δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης και όχι η εστίαση στα αποτελέσματα που ίσως προέκυπταν από την εφαρμογή πρωτοποριακών λύσεων που ίσως να μην ταιριάζουν στα γενικότερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκεκριμένη πρόταση στηρίζεται στην ιδέα της ελάχιστης δυνατής πολιτικής – ιεραρχικής παρέμβασης (μη κρατικά κατευθυνόμενα συστήματα) και στην εμπλοκή στο μέγιστο δυνατό βαθμό των άμεσα ενδιαφερόμενων (αξιολογητών και αξιολογούμενων). Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι δεν στηρίζεται και σε επιστημονικά δεδομένα. Αυτό εξασφαλίζεται με την συμμετοχή σε πολλά στάδια της διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής της επιστημονικής κοινότητας.

Πρόκληση για τον γράφοντα και πρόταση για μελλοντική διερεύνηση του θέματος αποτελούν ο σχεδιασμός, η επιστημονική τεκμηρίωση, η συμμετοχή στην υλοποίηση ενός συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού που θα τυγχάνει κοινής αποδοχής και επιτέλους θα εφαρμοστεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ξενόγλωσση

- Alkin, M.C., Cristie, C. (2004). Evaluation theory tree. In Alkin. M.C., (ed) Evaluation roots, tracing theorists views and influences. Sage Publications p.12-66.
- Bridges, M.E., Groves, R.B. (1999) The macro and micro – politics of personnel evaluation: A framework. Journal of Personnel Evaluation in Education, 13:4 321-337.
- Castetter, W.B, (1981). *The personnel function in educational administration (3th ed)*. Macmillan Publishing CO., INC. New York.
- Chrysos, M., (2000). Government policy on teacher evaluation in Greece: Revolutionary change or repetition of the past;. Education Policy Analysis Archives, Vol 8, Number 28.
- Conley, D.T. (1987). Critical attributes of effective evaluation systems. Educational leadership, 44(7), 60-64.
- Davidsdottir, S., Lisi, P., (2007). Effects of deliberative democracy on school self evaluation. Evaluation, Vol 13(3): 371 – 386.
- Dressel, P.L., (1976). *A Handbook of academic Evaluation*. Washington: Jossey-Bass.
- Garbutt, S., (1996). *The Transfer of TOM from industry to education*. Education + Training, Vol 38 Issue 7.
- George, P.S. (1987). Performance management in education. Educational leadership, 44(7), 60-64.
- Guba, E.G., (1969). *The failure of educational evaluation*. Educational technology, 9, 29 – 38.
- Harris, B., (1986). *Developmental Teacher Evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Heguet, M., (1995). *Quality goes to school*. Training (ISSN 0095-5892). Minneapolis.

- Hung, A., Liu, J., (1999). *Effects of stay-back on teachers' professional commitment*. The International Journal of Educational Management. 13/5 pp. 226-240.
- Mazzarol, T., (1998). Critical success factors for international education Marketing. International Journal of Educational Management 12/4 163–175
- Morgandoa, C.J., Sousab, F., (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy* Vol. 25, No. 3, May 2010, 369–384
- Lovelock, C., (1983). *Classifying services to gain strategic marketing insights*. Journal of Marketing, Vol 47, pp. 9-20.
- Eurydice: National Education System Descriptions.
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
- Reezigt, G., Creemers, B., De Jong, R., (2003). Teacher evaluation in the Netherlands and its relationship to educational effectiveness research. (Journal of Personnel Evaluation in Education 17: 1, 67-81.
- Sanders, J.R., Nafriger, D. (1976). A basis for determining the adequacy of evaluation designs. Occasional Paper series. Paper 6 Northwest Regional Educational Laboratory.
- Sawa, R., (1995). Teacher evaluation policies and practices. SSTA Research Centre Report #95-04.
- Scriven, M., (1994). Duties of the teacher. Journal of Personnel Evaluation in Education, 8:151-184.
- Scriven, M., (1995). *A unified theory approach to teacher evaluation*. Studies in educational evaluation, Vol. 21 Issue 2, pp. 111-129.
- Sergiovanni, T.J., Starratt. R., (1993). *Supervision: A redefinition*. (5th edition) New York. McGraw-Hill, Inc.
- Stronge, J.H. (nd). Teacher Evaluation and School Improvement: Improving the educational Landscape.
- Stronge, J.H. (1991). The Dynamics of Effective Performance Evaluation Systems in Education: Conceptual, Human Relations, and Technical Domains. Journal of Personnel Evaluation in Education, 5:77-83.

- Stronge, J.H. (1993). *Evaluating teachers and support personnel*. In B.S. Billingsley (Ed.), *Program Leadership for serving students with disabilities* (p.p. 445-464)
- Stronge, J.H. & Tucker, P.D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larcmont, NY: Eye on Education.
- Stufflebeam, D.L., Foley, W.J., Gephart, W.J., Guba, e.g., Hammond, R.I., Meriman, H.O. & Provus, M.M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itaska Ill.: Peacock.
- Stufflebeam, D.L., (1974). *“Alternative Approaches to Educational Evaluation”* Evaluation In Education. Current Application Berkeley: McCutchan.
- Stufflebeam, D.L., Brethover, D.M., (1987) Improving personnel evaluations through professional standards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1:125 -155.
- Suchman, E.A., (1967). *Evaluative Research: Principles and practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russel-Sage Foundation.
- Webster, W., (1995). The connection between personnel evaluation and school evaluation. *Studies in educational evaluation*, Vol. 21 Issue 2, pp. 227-254.
- Worthen, B.R., Sanders, J.R., (1973). *Educational evaluation: Theory and Practice*. Ohio: Jones.

B. Ελληνική

- Δελληγιάνη, Α., (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 33/2002 28-43.
- Δημητρόπουλος, Ευ., (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.
- ΔΟΕ, (2008). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου – Στελέχη της Εκπαίδευσης – Αξιολόγηση μαθητή. <http://www.doe.gr> – 6-6-2008.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και Ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Ευριδίκη, ISBN 978-92-79-09454-5, <http://www.eurydice.org>.

- Ζουγανέλλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β., (2007) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (7) 135 – 151.
- Κασσωτάκης, Μ.Ι., (1990). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών (Μέσα. Μέθοδοι, προβλήματα , προοπτικές)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νόμος 2043/1992, «Περί της εποπτεία και διοικήσεως της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». ΦΕΚ 79 τ. Α΄, 1992.
- Νόμος 2525/97 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 188 τ. Α΄, 1997.
- Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 24 τ. Α΄, 2002.
- Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». ΦΕΚ 71 τ. Α΄, 2010.
- Ξυροτύρη – Κουφιδου, Σ., (1997). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Εκδόσεις ΑΝΙΚΟΥΛΑ, Θεσσαλονίκη.
- ΟΛΜΕ, (2010). Απάντηση στα κείμενα διαβούλευσης για την αναβάθμιση της διοίκησης της εκπαίδευσης και το μέντορα. <http://www.olme.gr> – 10-12-2010.
- Παπασταμάτης, Α., (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. 31/2001 37-63.
- Πασιαρδής, Π., (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Επιστήμες της Αγωγής 21. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Π.Δ. 140/1998. Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης. ΦΕΚ. 107 Α / 20-5-1998.
- Π.Δ. 320/1993. Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ΦΕΚ. 138 Α / 25-8-1993.
- Σιγάλας, Χρ., (1992). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Συζητήσεις για την εκπαίδευση 5, Εκπαιδευτικό έργο, Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση. ΟΛΜΕ. Αθήνα.

- Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. ΦΕΚ.
- Φαναριώτης, Π., (n.d.) *Διοίκηση Προσωπικού*. Αθήνα. Εκδόσεις Σταμούλη
- Ψαχαρόπουλος, Γ., (2003). Συστήματα αξιολόγησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 36/2003 σ. 114 – 131.