

## ΠΕΜ: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

### Κριτική Προσέγγιση – Βασικά Ερωτήματα/προβληματισμοί

Η επονομαζόμενη «κοινωνία της γνώσης» απαιτεί συνεχείς αλλαγές, προσαρμογές και μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και των αναλυτικών προγραμμάτων και επιβάλλει την αδιάκοπη ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού τόσο για το γνωστικό του/της αντικείμενο όσο και για την παιδαγωγική του/της θωράκιση.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί βασική στόχευση της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής επειδή με αυτόν τον τρόπο καθίσταται εφικτή η ενίσχυση της εθνικής οικονομίας, της ανταγωνιστικότητας αλλά και της κοινωνικής συνοχής.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια σύνθετη λειτουργία που αποτελείται από το **σχεδιασμό-προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο-αξιολόγηση, την ανασκόπηση και τροποποίηση** (Κουτούζης, 1999: 43) και δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την καταλληλότητα, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων, του διδακτικού υλικού, των διοικητικών υπηρεσιών υποστήριξης και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού κ.ά. (Ανδρεαδάκης, 2005).

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ), ως το θεσμοθετημένο συνδικαλιστικό όργανο έκφρασης της εκπαιδευτικής κοινότητας, ουδέποτε αντιτάχθηκε στο θεσμό της αξιολόγησης και στη δημιουργία ενός αξιολογικού και αντικειμενικού αξιολογικού συστήματος, όπως επιχειρήθηκε και επιχειρείται να παρουσιάζεται από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και από τους κρατικούς φορείς.

Απεναντίας, παρουσίασε τις θέσεις της για τη δημιουργία αντικειμενικού αξιολογικού συστήματος. Υποστηρίζει ότι από το θεσμό της αξιολόγησης προκύπτει όφελος, κέρδος και ανάδειξη των προσπαθειών για τους αξιολογούμενους, καθώς και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης.

Ο/η Έλληνας/ίδα εκπαιδευτικός στάθηκε και στέκεται αρωγός γιατί αφενός είναι εξοικειωμένος/η με την καθημερινή αξιολόγηση του έργου του από τους μαθητές, τους γονείς και γενικότερα από την τοπική κοινωνία, αφετέρου η συνεχής μορφωτική του εξέλιξη τον/την καθιστά ικανό/η να υλοποιήσει οποιοδήποτε καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μέθοδο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την μεγαλύτερη συμμετοχή σε επιμορφώσεις, σεμινάρια, μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους από τους άλλους κλάδους του δημοσίου.

Η μόνη «ένσταση» των συνδικαλιστικών οργανώσεων εστιάζει στη διεκδίκηση ενός αντικειμενικού θεσμού αξιολόγησης ως προς τους σκοπούς τους οποίους εξυπηρετεί και τα μέσα με τα οποία επιδιώκεται η επίτευξή τους.

Η Δ.Ο.Ε. έχει χρέος να προστατεύσει το μαθητή, τους γονείς και τον εκπαιδευτικό από την αλόγιστη πίεση, που το κάθε προτεινόμενο από το 1982 μέχρι και σήμερα αξιολογικό σύστημα, τους μεταβίβαζε.

Αν και, πρώτα, θα έπρεπε να ελέγχεται η **συνάφεια της εκάστοτε υιοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής** σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα και τις δυνατότητες των ελληνικών Σχολικών Μονάδων και ακολούθως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, τα αναλυτικά προγράμματα, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία είναι αποκλειστική ευθύνη της διοίκησης και όχι του δασκάλου, του μαθητή και του γονέα **αλλά από αυτά εξαρτάται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του μαθητή, όλα τα προτεινόμενα αξιολογικά συστήματα ξεκινούσαν και σταματούσαν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Υπεύθυνοι, λοιπόν, της όποιας αποτυχίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ορίζονταν έμμεσα αλλά αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και κατ' επέκταση και οι γονείς.**

Με κύριο άξονα τη δημιουργία ενός **αξιοκρατικού και αντικειμενικού αξιολογικού συστήματος**, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας έθεσε **βασικά ερωτήματα και βασικές προϋποθέσεις που σχετίζονται με τους αξιολογικούς δείκτες**, ώστε το αξιολογικό σύστημα να διακρίνεται από αντικειμενικότητα, να μη καταστρατηγεί τις παιδαγωγικές αρχές και να οδηγεί πραγματικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας.

### **Βασικά ερωτήματα:**

**1) Πώς θα μπορέσει ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα να κατανοήσει και να αξιολογήσει με αντικειμενικό τρόπο εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες που ξεκινούν από διαφορετικές «αφετηρίες», εμφανίζουν διαφορετικά προβλήματα και έχουν διαφορετικές δυνατότητες;**

Στην προσπάθεια να θεσμοθετηθούν πρακτικές αξιολόγησης, οι ελληνικές κυβερνήσεις κατά τη χρονική περίοδο 1981-2010 προέβησαν στην ψήφιση έξι Νόμων (Νόμος 1304/82, Νόμος 1566/85, Νόμος 2043/92, Νόμος 2525/97, Νόμος 2986/2002, Νόμος 2848/2010) και στην έκδοση δύο Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ 320/1993, Π.Δ 140/1998), αλλά κανένα αξιολογικό σύστημα δεν εφαρμόστηκε. Ο κρατικός

μηχανισμός με το ΠΔ 152 θεσμοθετεί μια συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία με την τοποθέτηση όμως πολλαπλών αξιολογητών που καθιστά πρόδηλη την τάση για αυστηρό συγκεντρωτικό, ελεγκτικό, ιεραρχικό, διοικητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Είναι αμφίβολο όμως, κατά πόσο θα μπορούσε το ΠΔ 152 να επιλύσει τα προβλήματα, τα οποία δεν μπορεί να αντιμετωπίσει ένα συγκεντρωτικό σύστημα. Είναι δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό έργο ενός/μιας εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε μια οργανωμένη σχολική μονάδα έχει σαφώς περισσότερες πιθανότητες να είναι επιτυχημένο από το εκπαιδευτικό έργο ενός/μιας εξίσου καταρτισμένου/ης εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α όμως εργάζεται σε μια ακριτική σχολική μονάδα με ιδιαίτερες ελλείψεις.

Άλλωστε, υπάρχει δήλωση πρώην Υπουργού Παιδείας σε ομιλία στη Βουλή με την οποία αναγνωρίζει ότι τα σχολεία δεν είναι όλα όμοια, δε βρίσκονται σε περιοχές με όμοια χαρακτηριστικά και δεν έχουν όλα τα ίδια προβλήματα.

**Αυτόματα τίθεται το ερώτημα: «Πώς είναι δυνατό το προτεινόμενο αξιολογικό σύστημα να λειτουργήσει για όλες τις Σχολικές Μονάδες και να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, όταν αναγνωρίζεται από τους ιθύνοντες η ποικιλία και η διαφορετικότητα των ΣΜ, ωστόσο επιλέγουν να εφαρμόσουν την αξιολόγηση «οριζόντια»;**

**2) Πώς θα αποφευχθεί η κατηγοριοποίηση των σχολείων και η αναπόφευκτη δημιουργία σχολείων διαφόρων ταχυτήτων;**

Τα μέσα, οι πόροι και η έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό, σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως είναι της Ελλάδας, είναι αποκλειστική ευθύνη του κρατικού φορέα. Επηρεάζει όμως καταλυτικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η αποτελεσματική διδασκαλία εξαρτάται σαφέστατα από το γνωστικό υπόβαθρο του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α πρέπει να ενημερώνεται συχνά είτε με επιμορφώσεις που προσφέρονται τακτικά και δωρεάν από δημόσιους φορείς (οι οποίες το τελευταίο διάστημα είναι ουσιαστικά ανύπαρκτες, ειδικά μετά την κατάργηση της Μετεκπαίδευσης) για τις εξελίξεις που παρατηρούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στη διδακτική πράξη είτε με ατομική προσπάθεια παρακολουθώντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία και τις καινοτομίες στην εκπαίδευση γενικά, αλλά όχι μόνο από αυτό.

Για να είναι αποτελεσματικός/ή ο/η εκπαιδευτικός, χρειάζεται, μεταξύ των άλλων, να στελεχώνεται έγκαιρα και πλήρως η σχολική μονάδα με το κατάλληλο προσωπικό, να έχει τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα (σχολικά εγχειρίδια, βιβλιοθήκες, εποπτικό υλικό κ.ά.) και να εργάζεται σε μια καλά οργανωμένη σχολική μονάδα που θα του/της επιτρέπει να εστιαστεί στο αντικείμενό του/της. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η τάση να αποδίδεται η χαμηλή ποιότητα της εκπαίδευσης, στην απόδοση των εκπαιδευτικών και να παραβλέπονται άλλες βασικές παράμετροι, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Η υλικοτεχνική υποδομή μιας σχολικής μονάδας καθορίζει εν μέρει και τις διδακτικές μεθόδους που θα ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός. Στα περισσότερα σχολεία όχι μόνο δεν υπάρχει εργαστήριο Φυσικής, για παράδειγμα, αλλά λείπει και ο στοιχειώδης εξοπλισμός για την υλοποίηση πειραμάτων. Η έλλειψη σε χάρτες, σε υπολογιστές, σε οπτικοακουστικό υλικό αναγκάζουν συχνά τον/την εκπαιδευτικό να καταφύγει σε ξεπερασμένες, παραδοσιακές μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, ακόμα και αν έχει τις απαραίτητες, σύγχρονες γνώσεις, οι οποίες θα του/της επέτρεπαν να κινηθεί διαφορετικά στη σχολική τάξη.

Επίσης, μια εκπαιδευτική εκδρομή, ώστε να συνδέσουν οι μαθητές/τριες όσα έμαθαν θεωρητικά στην Ιστορία με το απτό ιστορικό μνημείο, εξελίσσεται σε άθλο για τον/την εκπαιδευτικό, καθώς θα πρέπει να ζητήσει τη χρηματοδότηση των γονέων, για να λάβει χώρα η εκδρομή, οι οποίοι λόγω οικονομικών δυσκολιών παραπονούνται πολλές φορές για τις συνεχείς οικονομικές καταβολές.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι το οικονομικό υπόβαθρο των γονέων καθορίζει και τις κινήσεις των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, μπορείς κανείς να συναντήσει σχολικές μονάδες με πολυάριθμες δραστηριότητες και σχολικές μονάδες με ελάχιστες ή ανύπαρκτες δραστηριότητες και αναμφισβήτητα κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί θα θεωρηθούν δραστήριοι/ες και αποτελεσματικοί/ές και κάποιοι/ες αναποτελεσματικοί/ές.

**Όσους τίτλους σπουδών και να έχει κάποιος/α εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ξεπεράσει αντίστοιχα εμπόδια. Όμως θα υποστεί τις συνέπειες.**

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι αν η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα λειτουργήσει ως μέσο εντοπισμού και αντιμετώπισης των εκάστοτε προβλημάτων ή απλώς ως εργαλείο πίεσης απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς και στους γονείς, οι οποίοι/ες, υπό τον φόβο δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, θα αναγκαστούν να καλύψουν οι ίδιοι/ιες τις ανάγκες τους με οποιονδήποτε τρόπο. Μέχρι σήμερα οι σχολικοί φορείς που ήταν αρμόδιοι για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της υλικοτεχνικής υποδομής ξεκινούσαν από την έλλειψη χρημάτων και την κάλυψη

ελάχιστων από τα απολύτως απαραίτητα, όπως για παράδειγμα κιμωλίες, χαρτί κλπ.. Το βάρος έπεφε στους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες κρίνονταν και γι' αυτό.

Κατά συνέπεια, σχολεία που υπόκεινται σε συγχωνεύσεις, που δεν έχουν επάρκεια σε εποπτικά μέσα, εκπαιδευτικό υλικό, διαδίκτυο, έχουν έλλειψη σε διδακτικό προσωπικό (αριθμός, σύνθεση), σε διοικητικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό ή θα στελεχωθούν αρκετό χρονικό διάστημα μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, είναι δεδομένο ότι θα παρουσιάσουν προβλήματα στη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, ακόμα και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η χαμηλή βαθμολογική τους κατάταξη, παρόλο που θα είναι απόρροια της έλλειψης συντονισμού και προγραμματισμού του κρατικού φορέα του συγκεντρωτικού συστήματος, **θα στιγματίσει άδικα** τόσο τη Σχολική Μονάδα όσο και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σ' αυτή.

**3) Πώς είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η ποσόστωση αφού θα πρέπει να βαθμολογηθούν οι ποιοτικοί παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, πώς είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η προτεινόμενη ποσόστωση και τι ακριβώς θα αναδειχθεί μέσα από την ποσόστωση?**

Στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνουν χώρα συνήθως δύο ομάδες: από τη μια οι φορείς που διαμορφώνουν και αποφασίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και από την άλλη οι φορείς που καλούνται να την εφαρμόσουν. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας η οποία απλά καλείται να συμμορφωθεί με τις επιταγές και τις αποφάσεις της κάθε κυβέρνησης. (Αθανασούλα 1999:125). Η σχολική μονάδα (Σ.Μ.) αποτελεί εκτελεστή-εφαρμοστή και τελικό αποδέκτη της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία.

Ως σχολική μονάδα νοείται το έμφυχο υλικό (στελέχη εκπαίδευσης, διοικητικό, εκπαιδευτικοί, τεχνικό και βοηθητικό προσωπικό, μαθητές, γονείς) καθώς και οι κτηριακές εγκαταστάσεις με τους περιβάλλοντες (προαύλιους) χώρους, όπως και η υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια) (Τατατόρη, 2009:23)

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας όμως του εκπαιδευτικού μας συστήματος δημιούργησε αρκετά προβλήματα καθώς εκτός από το ότι εστιάστηκε αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντιμετώπισε όλα τα σχολεία της επικράτειας σαν πανομοιότυπες μονάδες με τα ίδια χαρακτηριστικά. Αυτή η αντιμετώπιση αγνοεί συχνά τις ιδιαιτερότητες που έχει και την κουλτούρα που αναπτύσσει το κάθε σχολείο. Οι ζωντανοί πληθυσμοί που την αποτελούν, ο χώρος και ο χρόνος στους οποίους συντελείται το εκπαιδευτικό έργο και πολλές άλλες παράμετροι, αποτελούν διαφοροποιητικά στοιχεία στην ύπαρξη της κάθε σχολικής μονάδας, αλλά κυρίως στο έργο που αυτή παράγει.

**Οι Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση και τη σωστή λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι:**

- **Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου.** Διοικητικές αρμοδιότητες έχουν: α) Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, β) Οι Προϊστάμενοι επιστημονικής, και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων, γ) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, δ) Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και στ) Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων.
- **Η ποιότητα των υλικών πόρων** περιλαμβάνει τα απαραίτητα μέσα, όπως οπτικοακουστικός εξοπλισμός, διδακτικός εξοπλισμός στις τάξεις και εγκαταστάσεις για ανεξάρτητη μελέτη μαθητών, εξοπλισμός πληροφορικής, εξοπλισμός βιβλιοθήκης κ.ά.
- **Ο τρόπος προσφοράς των μορφωτικών αγαθών.** Τα προσφερόμενα μορφωτικά υλικά και η διαδικασία για την ενεργή απόκτησή τους θα πρέπει αφενός να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας και αφετέρου να προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή, να καλλιεργούν τις απαραίτητες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να καταστήσουν το μαθητή ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να καλλιεργούν τις απαραίτητες κοινωνικές αξίες.
- **Το εκπαιδευτικό προσωπικό** (αριθμός και προσόντα διδακτικού προσωπικού, αναλογία προσωπικού-μαθητών, διορισμός προσωπικού, συντήρηση ή ενίσχυση των ικανοτήτων, κινητικότητα προσωπικού, προαγωγή και μισθοδοσία προσωπικού).
- **Η κουλτούρα που αναπτύσσει το σχολείο.** Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική κουλτούρα καθορίζεται: α) από το αναλυτικό πρόγραμμα, β) από το διευθυντή του σχολείου (άρθρ. 11 Ν. 1566/1985), ο οποίος είναι το ιεραρχικά ανώτερο όργανο του προσωπικού του σχολείου, υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και συμμετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με τον σύμβουλο (άρθρ. 5, παρ. 3β, Ν. 2986/2002), γ) από το Σύλλογο Διδασκόντων, αρμόδιο για τη χάραξη κατευθύνσεων, για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, την οργάνωση της σχολικής ζωής, την ιεράρχηση των σχολικών αναγκών και την αντιμετώπισή τους καθώς και την καλλιέργεια πνεύματος συνεργατικής συμπεριφοράς

ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς, δ) από το Σύλλογο Γονέων καθώς και το Σχολικό Συμβούλιο. Αυτοί δραστηριοποιούνται ως προς την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τη διαμόρφωση επικοινωνιακών σχέσεων των διδασκόντων και των οικογενειών των μαθητών, καθώς και τη φροντίδα της σχολικής υγιεινής (Μιχόπουλος, 2002).

**Ο ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά δύσκολος, η ποιότητα εύκολα διακρίνεται, δύσκολα ορίζεται και είναι αδύνατο να μετρηθεί**, τονίζει ο Βλάχος (2007).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τίθενται τα εξής ερωτήματα:

- πώς είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η προτεινόμενη ποσόστωση και
- τι ακριβώς θα αναδειχθεί μέσα από την ποσόστωση?

**Γιατί ενώ οι εκπαιδευτικοί θα δηλώνουν έναν αριθμό που θα αντιπροσωπεύει την έλλειψη της κρατικής μέριμνας πχ στην υλικοτεχνική υποδομή ή στη μη έγκαιρη στελέχωση της ΣΜ με το απαραίτητο εκπαιδευτικό προσωπικό, ο βαθμός αυτός αντί να καταλογίζεται και να βαραίνει τους υπεύθυνους κρατικούς φορείς θα καταλογίζεται και θα βαραίνει το έργο της ΣΜ.**

Δεδομένου ότι σε κανένα εκπαιδευτικό αξιολογικό σύστημα της ΕΕ και όχι μόνο δεν εφαρμόζεται η ποσόστωση κατά την αυτοαξιολόγηση της ΣΜ, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα αντιεπιστημονικό ελληνικό εφεύρημα, που στόχο έχει την κατηγοριοποίηση των σχολείων, τη μείωση του κύρους του εκπαιδευτικού προσωπικού και φυσικά την δημιουργία εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων πολλών «ταχυτήτων».

**4) Πώς θα αξιολογηθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης κάθε Σχολικής Μονάδας, η επαρκής γνώση των σχολικών εγχειριδίων και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις προτεινόμενες, μέσω αναλυτικών προγραμμάτων ή υποδείξεων των συμβούλων, μεθόδους διδασκαλίας χωρίς την έγκαιρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;**

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το ελληνικό παράδοξο ότι κατά κανόνα πρώτα καλούνται οι εκπαιδευτικοί είτε να διδάξουν τα σχολικά εγχειρίδια είτε να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και στη συνέχεια επιμορφώνονται με επιφανειακά πρόχειρα σεμινάρια που δε στοχεύουν στην πραγματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά στην τυπική κάλυψη της υποχρέωσης της πολιτείας να τους/τις επιμορφώσει.

Πώς είναι δυνατόν να επωμισθεί και να στιγματιστεί η ποιότητα της απόδοσης της Σχολικής Μονάδας, ενώ την ευθύνη φέρει εξολοκλήρου ο κρατικός φορέας και μηχανισμός;

Η πρόοδος και η βελτίωση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον έλεγχο-εντοπισμό των τομέων από τους οποίους προέρχεται η απόκλιση από τους πρωταρχικούς στόχους, την ανάληψη ευθυνών και την άσκηση έγκαιρων και προγραμματισμένων δράσεων. Όταν διερευνάται μόνο η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και όχι οι λόγοι που την επηρεάζουν-διαμορφώνουν, οδηγεί σε λανθασμένες εκτιμήσεις και λανθασμένα ή ελλιπή διορθωτικά μέτρα.

**5) Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας είναι μια εσωτερική διαδικασία που διενεργείται από το Σύλλογο Διδασκόντων, όπου λαμβάνονται υπόψη και οι γνώμες μαθητών και γονέων και στοχεύει στην ανάδειξη των θετικών δράσεων της Σχολικής Μονάδας, καθώς και στον εντοπισμό των προβλημάτων ή ελλείψεων για την αντιμετώπισή τους. Πώς είναι δυνατό όμως τα αποτελέσματα μιας εσωτερικής διαδικασίας να δημοσιοποιούνται και να κατατάσσεται η Σχολική Μονάδα σε βαθμολογική κλίμακα με άμεση συνέπεια την κατηγοριοποίηση της;**

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας – κυρίως τους/τις εκπαιδευτικούς και λιγότερο συχνά τους/τις μαθητές/τριες ή και τους γονείς, οι οποίοι/ες θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, αλλά και εκείνοι/ες οι οποίοι/ες μπορούν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο να οργανώσουν τη δράση και τη βελτίωση ή την επίλυσή τους (Σολομών, 1999:19).

Όπως επεξηγεί ο MacBeath (1999), πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Σύμφωνα με τους Κουτούζη & Χατζηευστρατίου (1999:24), οι μελετητές που προτείνουν τα μοντέλα αυτά της αξιολόγησης θεωρούν ότι μόνο όταν ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει την ουσιαστική δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχθεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε, οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν πολύ καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και, συνεπώς, είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους τους παράγοντες που συντελούν ουσιαστικά στην

ποιοτική αναβάθμισή της. Εντοπίζουν τις αποκλίσεις από τους αρχικούς στόχους και επανασχεδιάζουν τις δράσεις τους ελέγχοντάς τες σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Είναι, λοιπόν, μια εσωτερική διαδικασία με αποδέκτες όσους εμπλέκονται στη Σχολική Μονάδα και όχι κρατικούς φορείς. Σύμφωνα με τις αρχές της εσωτερικής αξιολόγησης οι τοπικοί φορείς σε ένα αποκεντρωμένο διοικητικό σύστημα ή οι φορείς ενός συγκεντρωτικού συστήματος λειτουργούν ως αρωγοί για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και δε χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης για την κατάταξη της Σχολικής Μονάδας σε βαθμολογική κλίμακα, καθώς οποιαδήποτε βελτίωση θα προέρχονταν μόνο από την πίεση των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και δε θα αντιμετωπίζονταν τα ουσιαστικά προβλήματα της Σχολικής μονάδας.

**6) Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες κάθε σύστημα αξιολόγησης συνοδεύεται και από τους θεσμοθετημένους φορείς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, που εντοπίζουν προγραμματίζουν και υλοποιούν προγράμματα για την κάλυψη των αναγκών που αναδείχθηκαν. Τίθενται, λοιπόν, τα ακόλουθα ερωτήματα:**

**α) Ποιοι είναι οι θεσμοθετημένοι φορείς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, που θα αναλάβουν την κάλυψη των αναδειχθέντων αναγκών;**

**β) Πώς είναι δυνατόν να αντιμετωπίσει ένα συγκεντρωτικό σύστημα τις διαφοροποιημένες ανάγκες που θα αναδειχθούν μέσα από την αξιολογική διαδικασία;**

Σύμφωνα με το Νόμο 2525/1997 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στοχεύει στη βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους/τις μαθητές/τριες και στη βελτίωση της διδακτικής πράξης μέσα στην τάξη. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο να διασφαλίσει τη θωράκιση του/της εκπαιδευτικού όσο το δυνατόν καλύτερα, για να τον/την καταστήσει ικανό/ή να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του/της (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ώστε να έχουν τη δυνατότητα για ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και ίσες ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και ανέλιξης. Παράλληλα, παρέχει πληροφόρηση στην ηγεσία που θα τη βοηθήσουν στη λήψη στρατηγικών αποφάσεων σχετικά με την τροποποίηση, βελτίωση, αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξιολόγηση είτε με τη μορφή της τυπικής αξιολόγησης είτε με τη μορφή της άτυπης (αυτοαξιολόγηση) έχει βελτιωτικό χαρακτήρα. Για να προκύψει όμως βελτίωση θα πρέπει να συλλεχθούν όλα τα αποτελέσματα από την κάθε Σχολική Μονάδα, να μελετηθούν και να προγραμματιστούν δράσεις που θα καλύψουν συγκεκριμένες, στοχοθετημένες, ανάγκες, οι οποίες και θα οδηγήσουν στη βελτίωση .

Η δημιουργία των φορέων επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να γίνεται ταυτόχρονα με τη δημιουργία του αξιολογικού συστήματος, στην περίπτωση, που κύριο μέλημα είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και όχι ο στείρος έλεγχος του εκπαιδευτικού.

Η ουσιαστική αντιμετώπιση όμως των αναγκών δεν μπορεί να προέλθει από μαζικές επιμορφώσεις, του συγκεντρωτικού συστήματος, καθώς θα εξαρτώνται από τα ιδιαίτερα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας και της κάθε Σχολικής Μονάδας.

**7) Πώς είναι δυνατό ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, του επιστημονικού καθοδηγητή και αρωγού του εκπαιδευτικού της τάξης να προσλάβει και το ρόλο του αξιολογητή;**

Με το νόμο 1304/82 καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή

**[1]**, θεσπίστηκε δε και λειτούργησε από την αρχή του 1984 ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ο θεσμός του/της σχολικού συμβούλου, προήλθε από προτάσεις των εκπαιδευτικών που μορφοποιήθηκαν στο χώρο της Δ.Ο.Ε. και θα αποτελούσε στήριγμα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών μονάδων στο καθημερινό τους πολυσύνθετο έργο, αλλά και ενός φορέα ανατροφοδότησης εντός εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος θα δρούσε με βάση τους όρους άσκησης των επιστημονικών επαγγελμάτων. Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την καθιέρωση του θεσμού του/της σχολικού συμβούλου είχε ως αιτία την ανάγκη για επιστημονική καθοδήγηση και εκπαιδευτική-παιδαγωγική ανάπτυξη (Δημητρόπουλος, 1984).

Σύμφωνα όμως, με το Νόμο 1304/82, άρθρο 1 (ΦΕΚ 144Α/7-12-82, Π.Δ. 214/84) στα καθήκοντα του **Σχολικού συμβούλου** είναι και να μετέχει στην αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα.

**Ο διττός ρόλος του/της Σχολικού Συμβούλου οδηγεί τελικά σε σύγκρουση ρόλων. Ενισχύει στην πράξη και δίνει προβάδισμα στη διοίκηση έναντι της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης του εκπαιδευτικού συστήματος.**

**Εκτός από τη σύγκρουση ρόλων αφήνει και αναπάντητο το ερώτημα: «Πώς θα είναι εφικτό ο/η Σχολικός Σύμβουλος να αξιολογήσει όλους τους/τις εκπαιδευτικούς που ανήκουν στον τομέα του σε κάθε σχολική χρονιά;»**

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια χρονοβόρος διαδικασία, σύμφωνα με την οποία ο/η Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να έχει τουλάχιστον 4-5 συναντήσεις με τον κάθε αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, όπου από κοινού θα συζητήσουν τις δράσεις του/της εκπαιδευτικού και μετά θα ακολουθήσει η αξιολόγηση.

Η διαδικασία της αξιολόγησης, όπως υλοποιείται στα κράτη μέλη της ΕΕ είναι χρονοβόρα για να έχει ο/η εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να παρουσιάσει όλο το έργο του και να μη κινδυνεύει η αξιολόγησή του να είναι αποτέλεσμα τυχαίων και βιαστικών παρατηρήσεων.

Η λειτουργία του θεσμού του/της σχολικού συμβούλου εμποδίζεται πρακτικά και απέχει πολύ από την ιδέα όπως την είχαν συλλάβει οι εκπαιδευτικοί που οραματίστηκαν το θεσμό (Τουλούπης, 1985).

**Το μοντέλο αξιολόγησης, που προτείνεται στα ανωτέρω κείμενα δε διαφέρει δομικά από το παραδοσιακό επιθεωρητικό μοντέλο.**

**8) Πώς εξασφαλίζεται η επάρκεια των αξιολογητών να εκτελέσουν το πολυσύνθετο έργο τους, όταν η εκπαίδευσή τους διήρκεσε ελάχιστες μέρες;**

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, καθώς είναι πολλοί οι παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η ποιότητα των αποτελεσμάτων θα εξαρτηθεί από την ικανότητα και την εμπειρία των αξιολογητών να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους. Για τη θεωρητική και πρακτική τους κατάρτιση απαιτείται να εντρυφήσουν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς οι κρίσεις θα συνοδεύουν τόσο την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και θα αποτελούν τη βάση για τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων, όσον αφορά τον επανασχεδιασμό και τις διορθωτικές δράσεις. Η ταχύτατη (ολιγοήμερη) ενημέρωσή τους σε καμία περίπτωση δε διασφαλίζει την ποιότητα του έργου τους και την αντικειμενικότητα των κρίσεών τους.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**MacBeth, J., (1999),** Schools Must Speak for Themselves: the Case for School Self-evaluation, London, Routledge.

**Ανδρεαδάκης, Ν., (2005),** Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών [πανεπιστημιακές σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.

**Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994),** Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

**Βλάχος, Δ., (2007),** Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 13, 5-9.

**Δημητρόπουλος, Ε., (1984).** «Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου», *Νέα Παιδεία*, τ. 29 (Χειμώνας 1984), σελ. 96-108.

**Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι., (1999),** Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα, στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Γ', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

**Κουτούζης, Μ., (1999),** *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

**Μιχόπουλος, Α., (2002),** *Εκπαιδευτικό Δίκαιο*, Αθήνα.

**Τουλούπης, Φ., (1983),** *Σχολικός Σύμβουλος - μια δυνατότητα για τη συνείδηση και τα έργα του "εμείς"*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., (Αθήνα Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου).

---

**[1]** Ο ρόλος τους δέχθηκε δριμεία κριτική η οποία εστιάζει τόσο στη συνύπαρξη διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων όσο και στον ασφυκτικό έλεγχο που άσκησαν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994)