

Κ. Καφετζόπουλος, Γ. Κόσουβας, Κ. Αποστολόπουλος

## **Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

**ΤΕΥΧΟΣ Α**

*Σκέψεις, ερωτήματα και αναμνήσεις  
από την αξιολόγηση στα Πρότυπα Πειραματικά  
Σχολεία*

**Συμμετέχουν:**

**Α. Βαλαδάκης, Α. Βράκας, Μ. Γάτσιου, Π. Κωσταρίδης,**

**Ζ. Λυγάτσικας, Σ. Νικηφόρου, Γ. Τραμπίδου**

**Αθήνα 2014**

*Συλλογική εργασία εκπαιδευτικών και αξιολογητών, οι οποίοι ενεπλάκησαν στη διαδικασία αξιολόγησης στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2012-2013.*

Κ. Καφετζόπουλος, Δρ. Χημικός, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04

Γ. Κόσσυβας, Δρ. Μαθηματικός, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ03

Κ. Αποστολόπουλος, Δρ. Χημικός, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04

**Συμμετέχουν:**

Α. Βαλαδάκης, Δρ. Φυσικός, ΠΠ Λύκειο της ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ

Α. Βράκας, Δρ. Φιλολογίας ΠΠ Λύκειο της ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ

Μ. Γάτσιου, Φιλολόγος, ΜΔΕ, ΠΠ Λύκειο της ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ

Π. Κωσταρίδης, Δρ. Βιολόγος, 1<sup>ο</sup> ΠΠ Λύκειο

Ζ. Λυγάτσικας, Δρ. Μαθηματικός, ΠΠ Λύκειο της ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ

Σ. Νικηφόρου, Φυσικός, 2<sup>ο</sup> ΠΠ Λύκειο

Γ. Τραμπίδου, Δρ. Φυσικός, 1<sup>ο</sup> ΠΠ Γυμνάσιο

Φιλολογική επιμέλεια α' μέρους: Ελένη Στέφου, Φιλολόγος

**ISBN 978-618-81396-0-2**

Επιτρέπεται η αναδημοσίευση τμημάτων του παρόντος με αναφορά στην πηγή.



## Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Σκέψεις, ερωτήματα και αναμνήσεις από την αξιολόγηση στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	7
Καφετζόπουλος Κωνσταντίνος: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ). Σκέψεις, ερωτήματα και αναμνήσεις.....	11
<b>1. Γενικά .....</b>	<b>11</b>
1.1 Πού πάει η εκπαίδευση;.....	14
1.2 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης.....	16
1.3 Σκοπός της αξιολόγησης.....	19
<b>2. Σκέψεις σχετικά με την αξιολόγηση στα ΠΠΣ .....</b>	<b>22</b>
2.1 Ο χαρακτήρας της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στα ΠΠΣ.....	22
2.2 Η εμπειρία της αξιολόγησης και η απόκτηση «κουλτούρας αξιολόγησης» .....	24
2.3 Προβλήματα αξιολόγησης .....	25
2.4 Ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση στα ΠΠΣ .....	26
2.5 Ερωτήματα σχετικά με το σχολείο και τους μαθητές .....	27
2.6 Ερωτήματα σχετικά με τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους.....	28
2.7 Τι γίνεται μετά ; .....	29
<b>3. Αναμνήσεις από την αξιολόγηση των ΠΠΣ .....</b>	<b>30</b>
3.1 Η αξιολόγηση στην πράξη.....	30
3.2 Τα στιγμιότυπα αξιολόγησης δεν είναι πάντα αρκετά .....	32
3.3 Αξιολόγηση και αποτελέσματα της διδασκαλίας .....	33
3.4 Εκπαιδευτικό πλαίσιο, προέλευση και πρόοδος του μαθητή .....	34
3.5 Ο αξιολογητής .....	35
3.6 Ο αξιολογούμενος .....	35
<b>4. Ημερολόγιο παρακολούθησης διδασκαλιών .....</b>	<b>36</b>
4.1 Η παρουσία του αξιολογητή και η συμμετοχή των παιδιών.....	37
4.2 Η ροή του μαθήματος.....	39
4.3 Συγκρίνοντας μαθήματα διαφορετικών ειδικοτήτων, συγκρίνοντας θεωρητικό και εργαστηριακό μάθημα .....	40
4.4 Απολαμβάνει το μάθημα ο αξιολογητής;.....	41
4.5 Είναι δυνατόν ο ίδιος αξιολογητής να κρίνει εκπαι-δευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, που διδάσκουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα; .....	42
4.6 Η ομαδοσυνεργατική στην πράξη.....	43
4.7 Ψυχολογικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορά των μαθητών .....	43
4.8 Το σχέδιο μαθήματος .....	44
4.9 Το φύλλο εργασίας των μαθητών .....	45
4.10 Τα βιβλία του εκπαιδευτικού.....	46
4.11 Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση.....	46
4.12 Όπου γίνεται διδασκαλία, συντελείται και μάθηση; .....	47
4.13 Πρώτα συμπεράσματα .....	48
<b>5 Επίλογος, πέρα από την αξιολόγηση των ΠΠΣ.....</b>	<b>49</b>
5.1 Αξιοπιστία μέσα σε ένα αναξιόπιστο περιβάλλον (I).....	49
Το αναξιόπιστο κράτος.....	49
5.2 Αξιοπιστία μέσα σε ένα αναξιόπιστο περιβάλλον-(II).....	50
Ο αναξιόπιστος πολίτης. ....	50

<i>Ανωνύμου του Έλληνας: Κάποιες σκέψεις μετά την ολοκλήρωση μιας διαδικασίας αξιολόγησης.....</i>	<i>52</i>
<i>Κωσταρίδης Παναγιώτης: Πώς βίωσα την αξιολόγηση. ....</i>	<i>55</i>
<i>Νικηφόρου Σταυρούλα: Κάποιες σκέψεις που βίωσα κατά την αξιολόγηση. ....</i>	<i>58</i>
<i>Τραμπίδου Γεωργία: 2012-13: Το Σχολικό Έτος της αυτοαξιολόγησης - αξιολόγησης μου ήρθε, μου παρήλθε... ..</i>	<i>62</i>
<i>Λυγάτσικας Ζήνων: Προσωπική εμπειρία από την Αξιολόγηση Επιστημονικής και Διδακτικής Επάρκειας καθηγητών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία .....</i>	<i>64</i>
<i>Βράκας Αντώνιος: ΕΚΘΕΣΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ της ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ για κάλυψη θέσης επί τηρείας στα ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ .....</i>	<i>66</i>
<i>Γάτσιου Μαρία:- « Αξιολόγηση»; - Όχι, ευχαριστώ!.....</i>	<i>68</i>
<i>Βαλαδάκης Ανδρέας: 12% ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ.....</i>	<i>72</i>
<i>Κόσσυβας Γεώργιος: Στοχασμοί για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) : μπορεί η παιδαγωγική αξιολόγηση να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους;... 76</i>	
<i>1.Σκέψεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου .....</i>	<i>76</i>
<i>Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....</i>	<i>76</i>
<i>Συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης .....</i>	<i>78</i>
<i>2. Τα Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών .....</i>	<i>79</i>
<i>Τα Π.Π.Σ. και η προώθηση καινοτομίας, αριστείας και αξιολόγησης .....</i>	<i>79</i>
<i>Π.Π.Π.: Διοικητικός έλεγχος, αυτοαξιολόγηση ή συναξιολόγηση; .....</i>	<i>84</i>
<i>Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Π.Π.Σ. και διεκδικούν θέσεις για πενταετή θητεία.....</i>	<i>85</i>
<i>Η υποβολή του προσωπικού Υποφακέλου του εκπαιδευτικού για το σχολικό σύμβουλο</i>	<i>87</i>
<i>3. Αυτοοργάνωση της πρακτικής της αξιολόγησης.....</i>	<i>88</i>
<i>Η επίσκεψη του σχολικού συμβούλου στο Π.Π.Σ.....</i>	<i>88</i>
<i>Ο σχεδιασμός της παρατήρησης των διδασκαλιών .....</i>	<i>89</i>
<i>Προδιδακτική συνομιλία .....</i>	<i>89</i>
<i>Η παρατήρηση της διδασκαλίας.....</i>	<i>90</i>
<i>Τα κριτήρια αξιολόγησης: τι μπορεί και τι πρέπει να παρατηρήσει ο σχολικός σύμβουλος; .....</i>	<i>91</i>
<i>Βαθμολόγηση των κριτηρίων του ειδικού εντύπου και ελεύθερη παρατήρηση της τάξης .....</i>	<i>106</i>
<i>Η μεταδιδακτική συμβουλευτική συνομιλία.....</i>	<i>108</i>
<i>Η “έκθεση” αξιολόγησης/ανατροφοδότησης .....</i>	<i>109</i>
<i>4. Σχολικός σύμβουλος και παρακινήτική αξιολόγηση.....</i>	<i>111</i>
<i>5.Βιβλιογραφία .....</i>	<i>113</i>
<b>ΦΥΛΛΟ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ .....</b>	<b>116</b>

**Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος: Η ενδιάμεση εσωτερική αξιολόγηση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ), η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης ..... 117**

<b>1. Το θεσμικό πλαίσιο της ενδιάμεσης εσωτερικής αξιολόγησης των ΠΠΣ .....</b>	<b>117</b>
<b>2. Το πλαίσιο και τα εργαλεία ετεροπαρατήρησης που διαμόρφωσε η ΔΕΠΠΣ.....</b>	<b>118</b>
2.1. Το πλαίσιο της ΔΕΠΠΣ για την ετεροπαρατήρηση .....	118
2.2. Τα εργαλεία της ετεροπαρατήρησης που πρότεινε η ΔΕΠΠΣ .....	120
<b>2. Ένα πληρέστερο θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας από συναδέλφους (ετεροπαρατήρηση) .....</b>	<b>121</b>
3.1. Εισαγωγικά.....	121
3.2. Η σημασία των εκπαιδευτικών και η ανάγκη για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους .....	122
3.3. Γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι οι πλέον κατάλληλοι για να αξιολογήσουν τη διδασκαλία .....	124
<b>4. Προτάσεις για τη βέλτιστη εφαρμογή της αξιολόγησης της διδασκαλίας από συναδέλφους στα ΠΠΣ (ετεροπαρατήρηση) .....</b>	<b>125</b>
<b>5. Η ετεροπαρατήρηση στο Π.Π. ΓΕΛ Βαρβακείου Σχολής. Το έντυπο παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας.....</b>	<b>127</b>
<b>ΕΝΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....</b>	<b>129</b>
<b>6. Βιβλιογραφία .....</b>	<b>136</b>

**Η σχετική εγκύκλιος για την αξιολόγηση (29-12-2012/ Α.Π. 150085/Δ1) ..... 138**

## Πρόλογος

Τα κείμενα που ακολουθούν παρά τη διαφορά προσεγγίσεων, έχουν την κοινή πρόθεση να αξιοποιηθούν για την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Οι καταγραμμένες εμπειρίες μεταφέρουν ποικίλες αντιδράσεις εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων, που συμμετείχαν στην αξιολόγηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ). Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ΠΠΣ ακολούθησε τη σχετική νομοθεσία<sup>1,2</sup>, και τις Υπουργικές Αποφάσεις (ΥΑ) 116672/Δ1/01-10-2012<sup>3</sup>, 132732/Δ1/25-10-2012<sup>4</sup> και 150085/Δ1/29-12-2012<sup>5</sup>. Σε αυτές περιγράφονται οι διαδικασίες που αφορούν στην υποβολή των φακέλων και των συνοδευτικών δικαιολογητικών των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν δικαίωμα για κατάληψη θέσης με πενταετή θητεία στα ΠΠΣ και είναι αναρτημένες στο διαδίκτυο. Στο τέλος του βιβλίου περιέχεται το κείμενο της ΥΑ 132732/Δ1/25-10-2012 ώστε να δοθεί ακριβέστερη ενημέρωση για τα κριτήρια της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.

Σύμφωνα με την ΥΑ 116672/Δ1, ένα σύνολο 100 αξιολογικών μονάδων (μορίων) των εκπαιδευτικών κατανέμεται στα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών ως εξής:

1. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΕΡΓΟ (μέχρι 31 μόρια)
2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ, ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ (μέχρι 44 μόρια)
3. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ (μέχρι 35 μόρια)

3.A. Επιστημονική και διδακτική επάρκεια. (Μέγιστο 20 μόρια). Τις επιστημονικές γνώσεις που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο που θεραπεύει ο εκπαιδευτικός και τη διδακτική του επάρκεια αξιολογεί ο σχολικός σύμβουλος συνεκτιμώντας: α) Τον προσωπικό φάκελο- portfolio, που έχει συμπληρώσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας ειδικές προδιαγραφές που τον βοηθούν να περιγράψει και να τεκμηριώσει το έργο του με προτυποποιημένο τρόπο. β) Τη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, την οποία κατευθύνει ο εκπαιδευτικός, μετά από παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών (η αξιολόγηση γίνεται βάσει προδιαγραφών σε ειδικό έντυπο).

3.B. Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο. (Μέγιστο 15 μόρια). Ανάπτυξη καινοτομιών (π.χ. υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων, δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα, συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης κ.λπ.) Οι δραστηριότητες αυτές αξιολογούνται από το διευθυντή του Προτύπου Πειραματικού Σχολείου, σε συνεργασία με το σχολικό

<sup>1</sup> Ν. 3966/2011 άρθρα 42, 48 και 51 (Φ.Ε.Κ. 118/2011)

<sup>2</sup> ΥΑ 116672/Δ1/01-10-2012 (ΦΕΚ 2788/2012)

<sup>3</sup> [http://www.elmeprotypon.gr/images/legal/orismos\\_kritirion.pdf](http://www.elmeprotypon.gr/images/legal/orismos_kritirion.pdf)

<sup>4</sup> <http://static.diavgeia.gov.gr/doc/%CE%9243%CE%999-7%CE%A12>

<sup>5</sup> <http://et.diavgeia.gov.gr/f/minedu/ada/%CE%924%CE%A3%CE%A59-%CE%A17%CE%9E>

σύμβουλο-μέλος του Επιστημονικού Εποπτικού Συμβούλιου (ΕΠΕΣ) βάσει προδιαγραφών σε ειδικό έντυπο. Στις δραστηριότητες αυτές συνεκτιμάται η συνεργατικότητα, η οργάνωση, η συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων, η συμβολή στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου κ.λπ. Και στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός υποβάλλει φάκελο - portfolio, ακολουθώντας ειδικές προδιαγραφές που τον βοηθούν να περιγράψει και να τεκμηριώσει το έργο του με προτυποποιημένο τρόπο.

4. ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗ (μέχρι 25 μόρια). Κατά τη συνέντευξη, θα ζητηθεί από τον αξιολογούμενο να αποδείξει ότι έχει το προφίλ του εκπαιδευτικού που θα του επιτρέψει να λειτουργήσει αποτελεσματικά συμβάλλοντας θετικά στο έργο της σχολικής μονάδας.

Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων-μορίων ανέρχονται σε 100 και θεωρείται θετική η αξιολόγηση αν ο εκπαιδευτικός συγκεντρώσει τουλάχιστον 55 μόρια.

Να σημειώσουμε ότι η αξιολόγηση στο ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια διαδικασία που έχει διακοπεί εδώ και 30 περίπου χρόνια. Η ενεργοποίησή της παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν και το σημερινό νομοθετικό πλαίσιο είναι πολύ διαφορετικό από ό,τι στο παρελθόν.

Η αξιολόγηση αναθεωρεί τις γνωστές σχέσεις εκπαιδευτικών-πολιτείας και δίνει ένα νέο στίγμα στα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά δρώμενα. Εάν το στίγμα αυτό θα βελτιώνει την πορεία μας για την παιδεία των μαθητών μας, θα το αξιολογήσουμε τα επόμενα χρόνια. Από αυτή την άποψη, η αξιολόγηση, αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική ζωή του τόπου και διαμορφώνει ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο.

Σύμφωνα με όσα προβλέπει η θεωρία της αξιολόγησης, η διαδικασία παρακολούθησης της εκπαίδευσης έχει στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, στην πράξη εκδηλώνεται ιδιαίτερη δυσφορία εκπαιδευτικών και μαζικών φορέων σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης.

Επί δεκαετίες ασκείται έντονη κριτική σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής αξιολόγησης στα σχολεία. Κάτω από το βάρος του «επιθεωρητισμού» όπως εφαρμόστηκε κατά το παρελθόν στην Ελλάδα, προκαλούνται πολλοί αρνητικοί συνειρμοί, με κέντρο τις διώξεις και απολύσεις των εκπαιδευτικών.

Σε ένα σύστημα γειτονικό με το ελληνικό, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση δεν έχει διακοπεί, αν και κριτικάρονται οι μέθοδοι εφαρμογής και η αποτελεσματικότητά της<sup>6</sup>. Παρατηρούνται φαινόμενα πληθωρισμού και ισοπέδωσης των βαθμολογιών για την αξιολόγηση, γεγονός το οποίο δημιουργεί πρόβλημα ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αξιολογήσεων. Δηλαδή, δεν υπάρχει άλλος τρόπος επιβράβευσης εκτός από το να γίνουν όλοι είτε Βοηθοί Διευθυντές είτε Διευθυντές. Το σύστημα αυτό δεν κρατάει τον καλό εκπαιδευτικό στην τάξη<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> [http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/leonidas\\_eleni.pdf](http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/leonidas_eleni.pdf)

<sup>7</sup> [http://www.paideia.org.cy/upload/neo\\_shedio\\_axiologisi.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/neo_shedio_axiologisi.pdf)



*Ανάλογη κριτική ασκείται για τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο. Σε κάθε τύπο αξιολόγησης, συναντώνται τόσο οι θερμοί υποστηρικτές όσο και οι ζηλωτές πολέμιοι. Η διερεύνηση των ποικίλων στάσεων απέναντι στην αξιολόγηση, αποτελεί διαρκή ερευνητική πρόκληση<sup>8</sup>.*

*Παρά την έντονη πολλές φορές κριτική για την αξιολόγηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αξιολόγηση. Στην Ελλάδα βιώνουμε μια άκρως ιδιαίτερη πραγματικότητα τα τελευταία 30 χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται και όμως συνεχίζουν να κάνουν αξιοπρεπώς τη δουλειά τους, προς τιμήν τους βέβαια! Η Ελλάδα αποτελεί ένα φαινόμενο, με εκπαιδευτικούς να εκτελούν ως ένα βαθμό τις υποχρεώσεις τους, έχοντας υψηλής στάθμης εσωτερικές προδιαγραφές και κίνητρα, χωρίς ποτέ κάποιος να αξιολογεί τον τρόπο ή το αποτέλεσμα της εργασίας τους. Αυτό δείχνει το αίσθημα κοινωνικής και υπηρεσιακής ευθύνης των ελλήνων εκπαιδευτικών. Υποδεικνύει όμως και την υποχρέωσή μας να διερευνήσουμε την εκπαιδευτική πράξη και την απόδοση του εκπαιδευτικού έργου, με την αρωγή της αξιολόγησης<sup>9</sup>.*

*Παράλληλα πρέπει να παραδεχτούμε, ότι το εκπαιδευτικό έργο του δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου, συμπληρώνεται σε μεγάλο βαθμό από το ιδιωτικό φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Αυτή η πολυπλοκότητα της ελληνικής πραγματικότητας, καθιστά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ιδιαίτερα σύνθετη υπόθεση.*

*Το μέλλον των εκπαιδευτικών πραγμάτων δεν γνωρίζουμε αν θα είναι καλύτερο ή χειρότερο, από το ήδη ρευστό και γκρίζο παρόν. Σίγουρα όμως, έρχονται έντονες στιγμές για το εκπαιδευτικό τοπίο. Οι συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, οι απώλειες οργανικών θέσεων, οι μειώσεις μισθών και η γενικότερη πίεση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών σε ένα περιβάλλον γενικότερης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, εγείρουν πολλά ερωτήματα. Μπορεί να οδηγηθούμε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή σε μια συνεχή υποβάθμιση.*

*Η πρόσφατη κατάργηση θέσεων προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ιούλιος 2013) και οι απολύσεις που ακολούθησαν είναι πρωτοφανή και ιδιαίτερα δυσάρεστα φαινόμενα. Η απομάκρυνση μονίμων εκπαιδευτικών από τη σχολική τους μονάδα και την υπηρεσία, με τη μορφή διαθεσιμότητας, δεν έχει συμβεί ξανά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τίθεται το ερώτημα αν οι ακολουθούμενες πρακτικές σε κεντρικό ή τοπικό επίπεδο, απορρέουν από μια ορθολογική αντιμετώπιση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων ή μήπως από μια επιπόλαια επιλογή στο όνομα της «αγοράς», της «εξοικονόμησης πόρων» και της «ανάπτυξης».*

*Χρέος της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας είναι να παρακολουθεί την πορεία της εκπαίδευσης και να βελτιώνει την πορεία της. Τους επί μέρους στόχους για την πορεία της εκπαίδευσης, βέβαια τους θέτει η κοινωνία μέσω της*

<sup>8</sup> <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>

<sup>9</sup> [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_deflt\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_391\\_436.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf)

πολιτείας. Πρόθεσή μας είναι να συμβάλουμε στον εξορθολογισμό των γενικότερων επιλογών και των στόχων για την Παιδεία, η οποία πρέπει να θέτει σε προτεραιότητα τον άνθρωπο.

Έχοντας πλήρη επίγνωση ότι η αξιολόγηση είναι ένα δίκικο μαχαίρι, ελπίζουμε ότι θα αξιοποιηθεί για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Όμως, η τρέχουσα πραγματικότητα πολεμά με κάθε μέσο, φανερά ή με αδιαφάνεια, με λογική ή με τον παραλογισμό που διακρίνει τις μέρες μας, να διαψεύσει τις ελπίδες μας για το λογικό αίτημα της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Η ψήφιση του πολυνομοσχεδίου για τις απολύσεις των εκπαιδευτικών το καλοκαίρι του 2013<sup>10</sup>, επιβεβαιώνει αυτή την πολεμική. Οι πρώτες απολύσεις μόνιμων εκπαιδευτικών μετά τη δικτατορία του 1967 με ένα θεσμικό πλαίσιο που θέτει πολλά ερωτηματικά! Η ιστορία της εκπαίδευσης συνεχίζει να χαράζεται με έντονα γράμματα στις ζωές μας!

Οι αναγνώστες ας δείξουν κατανόηση για τη διαφορά του ύφους και τις επαναλήψεις που θα συναντήσουν στα κείμενα που ακολουθούν. Τις αποδεχθήκαμε ώστε να μην διασπασθεί η εσωτερική ενότητα κάθε αυτόνομου κειμένου, σύμφωνα με το ύφος των συντακτών τους. Ας συγχωρήσουν ακόμη, το γεγονός ότι οι αναφορές που παρατίθενται είναι ελάχιστες σε σχέση με την ευρύτητα του θέματος της αξιολόγησης. Οι αναφορές αυτές παραπέμπουν σε διευθύνσεις, όπου καταγράφονται πλήθος πληροφοριών και αυθεντικό υλικό σχετικό με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Είναι ελεγμένες και έγκυρες μέχρι το Σεπτέμβριο του 2013. Εκτός από αυτές, ένα πλήθος από λέξεις, φράσεις, ορολογίες, νόμους κ.λπ., που περιέχονται στο παρόν κείμενο, μπορούν να αξιοποιηθούν ως λέξεις «κλειδιά». Με αυτά τα κλειδιά θα ξεκλειδώσουν έναν απέραντο κόσμο γενικών πληροφοριών ή και έγκυρων γνώσεων, που πλανώνται στο διαδίκτυο.

Χρέος μας να ευχαριστήσουμε όσους συναδέλφους συνεργάστηκαν, άμεσα ή έμμεσα, για το περιεχόμενο του παρόντος βιβλίου, η επώνυμη ή ανώνυμη παρουσία των οποίων είναι καταγραμμένη στο μυαλό και την καρδιά μας. Ευχόμαστε η εργασία αυτή να συνεισφέρει στην εφαρμογή δίκαιης αξιολόγησης που θα διακρίνεται για διαφάνεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία με αποτέλεσμα την αξιοκρατία. Ένα αίτημα επιστημονικά και παιδαγωγικά λογικό, αλλά όχι πάντα πολιτικά αποδεκτό.

Κ.Κ.

17 Ιουλίου 2013

---

<sup>10</sup> <http://static.diavgeia.gov.gr/doc/%CE%92%CE%9B%CE%92%CE%9F9-%CE%A4%CE%97%CE%A6>

# Καφετζόπουλος Κωνσταντίνος: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ). Σκέψεις, ερωτήματα και αναμνήσεις

## 1.Γενικά

Η αξιολόγηση είναι ένα θέμα που απασχολεί τις εκπαιδευτικές κοινότητες σε όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου. Είτε ως αξιολογητές, είτε ως αξιολογούμενοι, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν απόψεις υπέρ ή κατά της αξιολόγησης με ψυχραιμία ή με μαχητικότητα, με λογική ή με συναίσθημα, με τόλμη ή με επιφύλαξη, με επιστημονσύνη ή με ερασιτεχνισμό. Συχνά, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, με την αξιολόγηση συνδέεται μεγάλο μέρος της εργασίας, της επαγγελματικής εξέλιξης ή και αυτής της εργασιακής τους σχέσης.

Ως αξιολόγηση ευρύτερα ορίζεται η προσπάθεια προσδιορισμού της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προσώπου, ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Ως εκπαιδευτική αξιολόγηση, ειδικότερα, ορίζεται η διαδικασία καθορισμού του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκοποί έχουν επιτευχθεί<sup>11</sup>.

Γενικότερα, η αξιολόγηση για τους πάντες και τα πάντα, ως διαδικασία και πρακτική, είναι σύμφυτη με την ύπαρξη και την επιβίωση και βαθιά ριζωμένη σε όλα τα όντα. Αξιολογούμε την τροφή, τα ρούχα, την ψυχαγωγία, το περιβάλλον, την κατοικία, αξιολογούμε τους φίλους ή τους εχθρούς, αξιολογούμε το ταίρι μας, αξιολογούμε προγόνους και απογόνους, προϊστάμενους και υφιστάμενους, συνεργάτες, προμηθευτές και πελάτες. Αξιολογούμε τους μαθητές μας, τα μαγαζιά από όπου ψωνίζουμε, τις ποδοσφαιρικές ομάδες, τους πολιτικούς, τα κόμματα, τα έργα στην τηλεόραση, τον τόπο για διακοπές, τα βιβλία και τις εφημερίδες που διαβάζουμε. Και διαλέγουμε ό,τι, όσο και όποτε μπορούμε. Το μόνο που απαγορεύεται να αξιολογήσουμε είναι τους εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, εμείς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούμε όλα τα μέλη της κοινωνίας, οι οποίοι υποχρεώνονται να περνούν από τα χέρια μας και από το βάσανο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρνούμαστε όμως επίμονα να μπούμε στο βάσανο της δικής μας αξιολόγησης. Τα συνδικαλιστικά - επιστημονικά όργανα και φορείς, συναινούν στις επιλογές μας.

Η επαφή μας με τη σχολική αξιολόγηση, αυτήν που έχουμε υποστεί από τα παιδικά μας χρόνια ως μαθητές, δεν είναι από τις καλύτερες αναμνήσεις μας. Εφιαλτική είναι η στιγμή που ο δάσκαλος/καθηγητής έβγαζε τον κατάλογο και αναζητούσε τους μαθητές που θα εξετάσει. Η ώρα που ο καθηγητής ρωτάει, αξιολογεί, βαθμολογεί, είναι από τις πιο άσχημες της ζωής μας. Εφιάλτης που μπορεί να σε ακολουθεί μια ζωή.

Μήπως με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα επαναληφθεί το σκηνικό της μαθητικής μας αξιολόγησης και σε ενήλικη ζωή; Μήπως το μόνο που θα πετύχουμε είναι η επανάληψη ενός εφιάλτη;

---

<sup>11</sup> [http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research\\_Evaluation/Research\\_Evaluation\\_Background.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research_Evaluation/Research_Evaluation_Background.pdf)

Από την άλλη, οι πάντες αξιολογούνται στη δουλειά τους. Τα πάντα τα αξιολογούμε στη ζωή μας. Γιατί οι εκπαιδευτικοί να εξαιρούνται από την αξιολόγηση, τη στιγμή που αυτοί είναι οι αξιολογητές των πάντων;

Για την ύπαρξη σχολικής αξιολόγησης των μαθητών – που και αυτή μπορούμε να αμφισβητήσουμε – υπάρχει γενική συμφωνία των εκπαιδευτικών, χωρίς βέβαια να υπάρχει πλήρης συμφωνία και ταύτιση απόψεων για το περιεχόμενο και τις μεθόδους. Ακολουθούμε βέβαια πέρα από τις τροποποιήσεις, τα γνωστά νομοθετικά πλαίσια<sup>12</sup> αλλά πάντα υπάρχει περιθώριο για προτάσεις<sup>13</sup>.

Μπορείτε να φανταστείτε ένα σχολείο – και μάλιστα λύκειο – χωρίς κανενός είδους αξιολόγηση; Ίσως ναι, αλλά θα ήταν πολύ διαφορετικό από αυτό που βιώνουμε και θα έμοιαζε μάλλον με τριτοβάθμιο ίδρυμα. Πώς θα ήταν ένα σχολείο χωρίς αξιολόγηση και παρακολούθηση της παρουσίας των μαθητών; Θα μετατρεπόταν αμέσως, σε ένα είδος πανεπιστημιακής αίθουσας διαλέξεων όπου οι μαθητές θα περνούσαν για λίγο από την αίθουσα, θα φιλοσοφούσαν για «τα δικά τους» και θα πήγαιναν για συζήτηση ή για να εκπονήσουν τις εργασίες που θα προέβλεπε το σύστημα. Είναι αλήθεια ότι πολλοί από εμάς έτσι φοιτήσαμε στο πανεπιστήμιο. Ας μην παρασυρθούμε όμως άλλο από αυτήν την κατάσταση πιθανής έλλειψης μαθητικής αξιολόγησης και παρακολούθησης της παρουσίας τους. Ας επιστρέψουμε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα γονείς και εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουμε το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με περισσή υποκρισία. Όταν είναι να στείλουμε τα παιδιά μας στο σχολείο ή στο φροντιστήριο, για αγγλικά και μαθηματικά - γαλλικά ή πιάνο, αξιολογούμε σχολαστικά το σχολείο και το φροντιστήριο ώστε να βρούμε τα καλύτερα, με τους δασκάλους ή καθηγητές που «κάνουν καλά» τη δουλειά τους. Αν είναι και για «ιδιαίτερα μαθήματα» τότε είμαστε ακόμη πιο στρυφνοί αξιολογητές, επιλέγοντας την καλύτερη σχέση τιμής/απόδοσης και αναζητώντας τους πιο «καλούς» καθηγητές. Δικαιολογημένα θα αντιτείνει κάποιος, διότι ... πληρώνουμε! Φυσικά, αγνοούμε ότι και τη «δημόσια δωρεάν παιδεία» την πληρώνουμε ως κοινωνία, αλλά δεν την αξιολογούμε ως διαδικασία.

Μέχρι πρόσφατα, για το δημόσιο σχολείο είναι αδύνατο να τεθεί θέμα αξιολόγησης, διότι αυτό θεωρείται από ορισμένους ότι αποτελεί αυταρχισμό, παρεμβατισμό, πολιτικό, κοινωνικό εκβιασμό. Ένα μικρό ρήγμα στο μέτωπο της παντελούς απουσίας αξιολόγησης επήλθε, με την αξιολόγηση στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ), η οποία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012-2013. Χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η αξιολόγηση ταυτίζεται με την πρόοδο. Μια κακή αξιολόγηση μπορεί να αποβεί εξ ίσου ολέθρια με την απουσία αξιολόγησης.

Η πλήρης απουσία αξιολόγησης δεν οικοδομεί ούτε την αντικειμενικότητα ούτε την αλήθεια, διότι νομιμοποιεί οποιαδήποτε επιπόλαια κρίση, είτε θετική είτε αρνητική, για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανυπαρξία αξιολόγησης επιτρέπει κάθε είδους κριτική και αυθαιρεσία υποκύπτοντας σε φανερά ή κρυφά συμφέροντα. Είναι απονομή δικαιοσύνης χωρίς δίκη! Το βιώσαμε και αυτό, με τις απολύσεις των εκπαιδευτικών τον Ιούλιο του 2013. Η παντελής απουσία αξιολόγησης προσωπικού, στοχοποίησε ορισμένες μόνο ειδικότητες, δικαιολόγησε εύκολα την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αυτών των ειδικοτήτων είναι περιττοί και τους οδήγησε στην απόλυση! Και μάλιστα, πολλοί από αυτούς/αυτές είχαν δεκαετίες προϋπηρεσίας ακόμη και σε θέσεις

---

<sup>12</sup> Π.Δ. 60/2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» και Π.Δ. 407/1994

<sup>13</sup> [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_deflt\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_241\\_280.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp/poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf)

κλειδιά ως στελέχη στην εκπαίδευση, διευθυντές σχολικών μονάδων ή και σχολικοί σύμβουλοι!

Ενώ για το δημόσιο σχολείο δεν υπάρχει η θεσμοθετημένη αξιολόγηση δομών και υπηρεσιών, εύκολα ως κοινωνία αποφαινόμεστε αξιολογικές κρίσεις για την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς, την εκπαιδευτική μεθοδολογία και το εκπαιδευτικό υλικό. Την επιπολαιότητά μας για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, την συμπληρώνουν οι αντιφάσεις μας ως κοινωνίας. Πολλοί δηλώνουμε αβίαστα και με κροκοδείλια δάκρυα «ότι στην εκπαίδευση τα πράγματα δεν είναι τόσο καλά όσο ήταν παλιά!».

Για πολλούς «αξιολογητές» τα σημερινά σχολικά βιβλία δεν συγκρίνονται με τα παλιά καλά βιβλία, η εκπαίδευση είναι σε συνεχή κρίση και υποβάθμιση, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι όπως οι παλιοί καλοί δάσκαλοι, οι μαθητές έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους και τα σχολεία είναι σε διάλυση. Λέμε τη γνώμη μας αβασάνιστα, όταν αυτή η γνώμη δεν έχει ούτε προϋποθέσεις εγκυρότητας, ούτε συνέπειες συμμόρφωσης, ούτε επιπτώσεις δράσεων, ούτε προσωπικό ή κοινωνικό ή οικονομικό κόστος, ούτε εγείρει υπηρεσιακές υποχρεώσεις και παρεμβάσεις για βελτίωση του υπάρχοντος υλικού, ούτε έχει συνείδηση της συνεχώς διαφοροποιούμενης κοινωνίας σε σύνθεση, αξίες, προθέσεις και προοπτικές. Η γνώμη μας στηρίζεται συνήθως στη μαθητική μας ζωή, έχοντας ωραιοποιήσει τις προσωπικές μας εμπειρίες.

Να αναλογιστούμε, ότι αν σήμερα σπούδαζε μόνο το 20-30% του πληθυσμού (όπως τα «παλιά καλά» χρόνια), θα έπρεπε να κλείσουμε τουλάχιστον τα μισά σχολεία και πανεπιστήμια και να απολύσουμε τουλάχιστον τους μισούς εκπαιδευτικούς. Η επιστροφή στο επιλεκτικό σχολείο του παρελθόντος και τις σπουδές των ολίγων και εκλεκτών, δεν νομίζω ότι ευσταθεί ως αίτημα της σύγχρονης κοινωνίας, ακούγεται όμως ευχάριστα ως αξιολογική κρίση και ως επιχείρημα κατά του σημερινού σχολείου και κατά των εκπαιδευτικών.

Αν, αντί για τις ανεύθυνες κρίσεις, απαιτηθεί υπεύθυνη και έγκυρη μέτρηση του εκπαιδευτικού έργου που πραγματοποιείται στην Ελλάδα, τότε υπάρχει αντίδραση. Αν πρέπει να κάνουμε ένα ποσοτικό καταμερισμό των ευθυνών μας – γονείς πολίτες και εκπαιδευτικοί – τότε ο ένας δείχνει τον άλλο! Από τα ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέχρι τους γονείς και τους κηδεμόνες, όταν κληθούμε να δούμε τι δεν πάει καλά και να επεμβούμε, τότε απλώνεται σιωπή.

Οι υπηρεσιακοί παράγοντες αρνούνται να θεσπίσουν διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού, οι νομοθέτες νομοθετούν αξιολόγηση αλλά η κοινωνία των εκπαιδευτικών δεν την εφαρμόζει. Οι συλλογικοί φορείς αρνούνται να ξεκινήσει διαδικασία αξιολόγησης, η τριτοβάθμια εκπαίδευση σιωπά και οι γονείς-κηδεμόνες απουσιάζουν από τα σχολεία και τους συλλόγους έχοντας συχνά αναθέσει τη διαδικασία ανατροφής των παιδιών τους στο σχολείο, το διαδίκτυο και την τηλεόραση.

Ενώ μιλάμε «για το καλό δημόσιο σχολείο που πρέπει να ανήκει σε όλα τα παιδιά», όταν έρχεται νομοθετημένα η στιγμή να αξιολογήσουμε το εκπαιδευτικό υλικό, τις εγκαταστάσεις, τις διαδικασίες και το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, οι περισσότεροι σιωπούν. Μπορεί ακόμη και να αντιδρούν, έχοντας μια διαχρονική έλλειψη εμπιστοσύνης σε κάθε κρατική δράση και παρέμβαση, αφού ανάλογες επεμβάσεις δεν έχουν ρητές προϋποθέσεις βελτίωσης των κακώς κειμένων. Γινόμαστε έτσι όλοι, νομοθέτες, διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πράξης, αξιολογητές, αξιολογούμενοι, γονείς και μαθητές, κομμάτια ενός κύκλου και μάλιστα φαύλου διότι δεν ξέρουμε πού οδηγεί. Και το αγνοούμε, διότι η πορεία της εκπαίδευσης, αξιολογείται επιτόλαια, υποκειμενικά, πολιτικά, συναισθηματικά αλλά ποτέ λογικά, σε βάθος και πλάτος, έγκυρα, αντικειμενικά, αξιόπιστα και επιστημονικά.

Με τις πρόσφατες εξελίξεις για τη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών<sup>14</sup>, είδαμε και ένα νέο αποτέλεσμα της απουσίας αξιολόγησης. Στην ξαφνική απόλυση-«διαθεσιμότητα», εκατοντάδων εκπαιδευτικών, όχι διότι δεν έκαναν καλά τη δουλειά τους, αλλά διότι θεωρήθηκε από κάποιους ότι η δουλειά τους ήταν άχρηστη, με επιχειρηματολογία ένα αβάσιμο κείμενο ολίγων παραγράφων. Ενώ είχαμε το φόβο ότι η αξιολόγηση θα οδηγήσει σε απολύσεις, τελικά οι απολύσεις πραγματοποιήθηκαν και χωρίς αξιολόγηση! Για άλλη μια φορά, η λογική της αγοράς, ξεπέρασε τη λογική της παιδείας!

Υπάρχουν πολλά θέματα γύρω από τα οποία μπορεί να περιστραφεί η σκέψη μας και αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού στα κείμενα που ακολουθούν. Σίγουρα ανάμεσα στα πιο ενδιαφέροντα είναι η γενικότερη πορεία της εκπαίδευσης, τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, ο σκοπός της αξιολόγησης και το νομοθετικό πλαίσιο. Ακόμη, μπορεί να υπάρξει προβληματισμός για τα αξιολογικά κριτήρια, την εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη της αξιολόγησης. Στη διαδικασία μάθησης άρα και αξιολόγησης, είναι σημαντικό το σχολικό πλαίσιο, οι συνθήκες κάθε σχολείου και οι υποδομές, οι σχέσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν.

Εκτός από τον αξιολογούμενο, ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ίδιος ο αξιολογητής καθώς και η δική του αξιολόγηση, δηλαδή πώς λειτουργεί ο ίδιος και γιατί. Ένα βασικό θέμα που προκύπτει στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν το αντιμετωπίζει η τρέχουσα νομοθεσία, είναι η συμμετοχή μαθητών και κηδεμόνων στην αξιολόγηση. Ιδιαίτεροι προβληματισμοί κατατίθενται για το περιεχόμενο της αξιολόγησης και τα συγκεκριμένα κριτήρια παρατήρησης και αποτίμησης της κάθε διδασκαλίας. Η ανατροφοδότηση μετά την αξιολόγηση, ως πορεία αναστοχασμού, επαναδιαπραγμάτευσης επιλογών και στρατηγικών διδασκαλίας, είναι μια πολύτιμη διαδικασία.

Τέλος, είναι πάντα σημαντικό να βλέπουμε το μέλλον και τα επόμενα βήματα και σίγουρα πρέπει όχι μόνο να ενημερωνόμαστε για τα τεκταινόμενα αλλά και να δημιουργούμε υλικό ενημέρωσης και έρευνας για την αξιολόγηση, συνεισφέροντας στο σχετικό διάλογο. Η σκέψη κι η δράση είναι μια απάντηση στον παραλογισμό διαπλεκόμενων συμφερόντων της εποχής μας.

## **1.1 Πού πάει η εκπαίδευση;**

Μια συνηθισμένη ερώτηση είναι «πού πάει η εκπαίδευση;» Και μια κοινή απάντηση είναι: «έχει πάρει την κατηφόρα και πάει στον γκρεμό!» Παρά τη βολική καταστροφολογία μας, αρνούμαστε να αξιολογήσουμε με επιστημονικά κριτήρια την πορεία και την ποιότητα της εκπαίδευσης, παραμένοντας σε εμπειρικές προσωπικές και για τούτο ατελείς διαπιστώσεις. Είναι διάχυτη η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι ένα προϊόν δωρεάν και πρέπει να παρέχεται με αφθονία και συνεχώς, αλλά το προϊόν αυτό το κριτικάρουμε λέγοντας ότι δεν καλύπτει τις απαιτήσεις μας και τελικά το απαξιώνουμε και το υποτιμούμε.

Η παγκόσμια εμπειρία δείχνει ότι ο κόσμος πάει μπροστά, τουλάχιστον από πλευρά υλικοτεχνικής ανάπτυξης και κατανάλωσης. Κατά αναλογία και η εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα, προοδεύει. Η εκπαίδευση διευρύνεται σε περιεχόμενο και σε πληθυσμό εκπαιδευομένων, η τεχνολογία αναπτύσσεται, η επιστήμη εξελίσσεται, η έγκυρη καταγραμμένη γνώση αυξάνει, και η κοινωνία, μέχρι πρόσφατα γινόταν όλο και πιο πλούσια, πιο πολύ ενημερωμένη και μορφωμένη σε σχέση με το παρελθόν.

<sup>14</sup> Υ.Α. 106520/Δ2 31-07-2013, Διαπιστωτική Πράξη, ΑΔΑ:ΒΛΒΟ9-ΤΗΦ

Πολλοί διαφωνούν ότι η εκπαίδευση συνεχώς αναπτύσσεται και ότι οι σχετικοί δείκτες διαρκώς βελτιώνονται, αγνοώντας το πλήθος των μαθητών, τον όγκο των νέων βιβλίων, περιοδικών, σχολείων, ψηφιακών-διαδικτυακών εφαρμογών, πανεπιστημίων, μεταπτυχιακών σπουδών, συνεδρίων και δημοσιεύσεων που μας κατακλύζουν πληθωριστικά.

Παλαιότερα η υποχρεωτική εκπαίδευση απευθυνόταν κυρίως στα μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά τμήματα της κοινωνίας. Σήμερα απευθύνεται σε όλες τις ομάδες παιδιών και πολιτών, ακόμη και στις πιο ευάλωτες, με στόχο την παροχή σχολικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά. Σήμερα το σχολείο δεν διώχνει τα παιδιά. Πρέπει να κάνεις αίτηση για να φύγεις από το σχολείο ή για να μείνεις στην ίδια τάξη, λέμε ευφυολογώντας. Το ελληνικό σχολείο έχει ένα από τους μικρότερους δείκτες διαρροής μαθητών παγκοσμίως, ο οποίος έχει συνεχή πτώση<sup>15</sup>. Όλο και περισσότερα παιδιά έρχονται στο σχολείο, όλο και περισσότερα παιδιά τελειώνουν το σχολείο<sup>16</sup>.

Η σχολική, τυπική εκπαίδευση, αποτελεί ένα μικρό μόνο μέρος από το σύνολο των πληροφοριών και άτυπων εκπαιδευτικών διαδικασιών στις οποίες συμμετέχουμε μέσα από τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας, στους χώρους εργασίας ή μέσω των ΜΜΕ. Αυτή η πλημμύρα γνώσεων υποτιμάται από πολλούς, αλλά η υπερπαραγωγή και υπερκατανάλωση εκπαίδευσης είναι ο αντίλογος. Παραγωγή πτυχιούχων οι οποίοι αποτελούν και εξαγωγίμο είδος (το 10% των ελλήνων πτυχιούχων δραστηριοποιείται στο εξωτερικό, με στοιχεία του 2013<sup>17</sup>). Πρόκειται για μια βιομηχανία σε άνθιση με εκατομμύρια τζίρο, αλλά χωρίς σχεδιασμό, καταγραφή και αποτίμηση δράσεων ή απολογισμό εργασιών.

Που πάει όλος αυτός ο όγκος προσφερόμενης εκπαίδευσης; Γιατί να σπουδάζουμε τόσα πολλά γνωστικά αντικείμενα, και για τόσα πολλά χρόνια, και με τόσο δύσκολο γνωστικό περιεχόμενο; Και γιατί πραγματικά απαιτητικές και δύσκολες σπουδές να οδηγούν στην ανεργία; Ποιο είναι το ανταποδοτικό όφελος της εκπαίδευσης προς την κοινωνία και την οικονομία; Γιατί τόσο πολλή εκπαίδευση και με ποιο στόχο; Με ποιο κόστος; Με ποιο όφελος; Μπορεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να είναι ένας τρόπος για να καταγράψουμε τα καλώς ή τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης και να αποφασίσουμε διορθωτικές κινήσεις-παρεμβάσεις διευκρινίζοντας στόχους και προοπτικές;

Παρά τις ατέλειες όλων των συστημάτων αξιολόγησης, η απάντηση είναι ότι η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος για να οδηγηθούμε στη βελτίωση. Το ζητούμενο είναι ποιού είδους αξιολόγηση θα εφαρμόσουμε. Σίγουρα όχι τη «μη αξιολόγηση», που αυτή αποτελεί την ελληνική επιλογή των τελευταίων 30 χρόνων ή τον εφιάλητη του «επιθεωρητισμού».

Η σύγχρονη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συνεισφέρει στην κατά το δυνατόν αντικειμενική αποτίμηση εκπαιδευτικών δομών και εκπαιδευτικών δράσεων. Μόνο έτσι θα καταγράφεται η πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων και θα δίνει την υπεύθυνη απάντηση στο ερώτημα: «πού πάει η εκπαίδευση»<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> [http://www.pi-schools.gr/programs/par/pdf/erevnes\\_C4\\_5135\\_el.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/par/pdf/erevnes_C4_5135_el.pdf)

<sup>16</sup> [archive.minedu.gov.gr/docs/4\\_1\\_07\\_sxoliki\\_diarroi.doc](http://archive.minedu.gov.gr/docs/4_1_07_sxoliki_diarroi.doc)

<sup>17</sup> <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=365224>

<sup>18</sup> [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_defth\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_1\\_16.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defth_ekp/poiot_ekp_erevn/s_1_16.pdf)

## 1.2 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης

Οι αλληπάλληλοι νόμοι των τελευταίων τριάντα χρόνων για την αξιολόγηση ακυρώθηκαν στην πράξη με τη συναίνεση πολιτείας, τις πιέσεις εκπαιδευτικών και την ανοχή της κοινωνίας. Σήμερα, την εποχή της κρίσης, είναι υποχρέωσή μας η βέλτιστη λειτουργία των εκπαιδευτικών υποδομών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση, όχι όμως χωρίς προϋποθέσεις. Είναι αυτονόητο ότι για να αποφανθεί αν ένα σύστημα είναι λειτουργικό ή όχι, πρέπει να το παρατηρήσεις, να το εκτιμήσεις, να το μετρήσεις, να το περιγράψεις, να το αξιολογήσεις με άλλα λόγια. Από αυτή την άποψη επιβάλλεται να γενικευθεί η αξιολόγηση. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του και όχι μόνο του εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση προσώπων, δομών, υπηρεσιών, εκπαιδευτικού υλικού. Σε όλα τα επίπεδα, ξεκινώντας από πάνω προς τα κάτω. Είναι όμως εφικτή, αποδοτική και αποτελεσματική μια τέτοιου είδους αξιολόγηση;

Η αξιολόγηση έχει και αυτή – όπως και η εκπαίδευση – τις σκοτεινές της πλευρές. Όπως ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αποκτηνώνει αντί να προσφέρει παιδεία, έτσι και ένα σύστημα αξιολόγησης μπορεί να αιχμαλωτίζει αντί να απελευθερώνει. Η αξιολόγηση μπορεί να αποπροσανατολίσει τον εκπαιδευτικό, όπως αντίστοιχα οι εξετάσεις και τα διαγωνίσματα μπορεί να αποπροσανατολίσουν το μαθητή. Η μαθητική αξιολόγηση είναι δυνατόν αντί για τη μόρφωση να υπηρετεί μόνο τις εξετάσεις και μάλιστα με τη μέθοδο της στείρας αποστήθισης. Ένα από τα προβλήματα της μαθητικής αξιολόγησης είναι ότι ο μαθητής υφίσταται τα ποικίλα ελλιπή αξιολογικά συστήματα και δεν απολαμβάνει την παιδεία και τη μόρφωση. Μαθαίνει το μάθημά του για τις εξετάσεις και το διαγράφει από το μυαλό του μετά από αυτές. Αντίθετα, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, καλλιτεχνικές ή συναισθηματικές δεξιότητες που δεν αξιολογούνται από τις εξετάσεις, δεν καλλιεργούνται στους μαθητές, με αποτέλεσμα να εισέρχονται οι επιτυχημένοι απόφοιτοι του σχολείου στην κοινωνική ζωή, με έλλειμμα κοινωνικής προσαρμογής. Φυσικά το κακό οφείλεται στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης και όχι στο περιεχόμενο της γνώσης.

Η αξιολόγηση απαιτεί τις δικές της αρχές και τη δική της αξιολόγηση. Για επίτευξη ορθολογικής και αποτελεσματικής διαδικασίας αξιολόγησης, απαιτείται η αξιολόγηση της διαδικασίας, των επιπτώσεων του οικονομικού, ψυχολογικού, μαθησιακού και υπηρεσιακού κόστους.

Με αυτή την οπτική είμαστε υποχρεωμένοι ως εκπαιδευτικοί, ως επιστήμονες και ως πολίτες, να κοινοποιήσουμε την εμπειρία της αξιολόγησης του σχολικού έτους 2012-2013, αναζητώντας τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη βελτίωση στη δουλειά μας, είτε ως αξιολογητών είτε ως αξιολογούμενων, μέσω μιας διαδικασίας αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης. Και όπως έλεγαν οι Πυθαγόρειοι με διάθεση αυτοαξιολόγησης: «Ποιό σφάλμα διέπραξα; Τι καλόν έπραξα; Τι παρέλειψα να πράξω από ό,τι όφειλα να είχα πράξει;»<sup>19</sup> Πρόσφατα ξεκίνησαν να πραγματοποιούνται στη χώρα μας προγράμματα αυτοαξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων, που είναι τα πρώτα βήματα για την εφαρμογή και οριοθέτηση της αξιολόγησης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής<sup>20</sup>).

Με λόγια της διδακτικής πρακτικής: Μερικοί από τους στόχους της αξιολόγησης είναι να βρούμε τι δεν πήγε καλά στην διδασκαλία και τη μάθηση. Πόσο καλά οργάνωσα την τάξη μου και τι καλύτερο θα μπορούσα να κάνω; Ποιες αποτελεσματικές πρακτικές

<sup>19</sup> <http://arxaia-ellinika.blogspot.gr/2013/07/ta-xrysa-eph-twn-pythagoreiwn.html>

<sup>20</sup> <http://www.iep.edu.gr/site/index.php/el/evaluation>



εφαρμόστηκαν και μπορούν να διαδοθούν; Ποια στάδια της διδασκαλίας είχα προγραμματίσει αλλά δεν μπόρεσα να τα πραγματοποιήσω και γιατί αστόχησα; Ποιες πρακτικές ήταν επιτυχείς και οφείλω να τις διαδώσω. Τι είδους κλίμα διατήρησα μέσα στην τάξη; Τι παιδιά είχα και πως μπορούσα να κάνω το καλύτερο για αυτά; Ήμουν συνεπής στις χρονικές δεσμεύσεις; Με την ολοκλήρωση του μαθήματος ικανοποίησα τους μαθητές και τον εαυτό μου ή μήπως ανέπτυξα αμοιβαία αντιπάθεια; Καλλιέργησα στάση υπευθυνότητας, αμοιβαίου σεβασμού και συμμετοχής; Τελικά ήμουν ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, ή αυτό που λέμε απλά ήμουν ένας «καλός» καθηγητής; Οι σκέψεις που καταθέτουμε είναι προς αυτή την κατεύθυνση.

Για το συνολικό θέμα της αξιολόγησης, αλλά και για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση στα ΠΠΣ έχουν πραγματοποιηθεί ημερίδες, συζητήσεις, διαβουλεύσεις, ενστάσεις, εκτιμήσεις, αντιπαραθέσεις και ό,τι άλλο μπορεί να κάνει μια ζωντανή και δημοκρατική κοινότητα εκπαιδευτικών, για ένα θέμα τόσο μεγάλης σημασίας, όσο η αξιολόγηση και μάλιστα η αξιολόγηση στα σχολεία όπου συναντούμε εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων όπως τα ΠΠΣ. Πέρα από τους πιθανούς άρρητους στόχους και διαδικασίες, έχουν καταγραφεί πολλές απόψεις υπέρ και κατά, ατομικές και ομαδικές, συλλογικών κοινωνικών/πολιτικών φορέων, συλλογικών οργάνων κ.ά., πολλές από τις οποίες μπορεί να τις αναζητήσει ο ενδιαφερόμενος στο διαδίκτυο ή σε σχετικά έντυπα. Η βιβλιογραφία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου περιέχει πολλά ειδικά περιοδικά και έρευνες αφιερωμένες στο θέμα<sup>21</sup>.

Στην ελληνική πραγματικότητα έχουν καταγραφεί πολλές απόψεις, ιδέες και έρευνες γύρω από την αξιολόγηση<sup>22</sup>. Στο τέλος του παρόντα τόμου ο συνάδελφος Γ. Κόσσυβας έχει επίσης καταθέσει πλούσια βιβλιογραφία για τους ενδιαφερόμενους.

Από το 1982, που καταργήθηκε η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, μέχρι σήμερα, όλες οι κυβερνήσεις επιχείρησαν να επαναφέρουν με διάφορα σχήματα την αξιολόγηση καμιά όμως δεν μπόρεσε να εφαρμόσει στην πράξη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Έγιναν μερικές αποσπασματικές δράσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού και αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων έργων, αλλά δεν γενικεύθηκαν οι δράσεις αυτές σε όλες τις σχολικές μονάδες. Η τελευταία εξέλιξη στην εκπαιδευτική αξιολόγηση στη χώρα μας είναι η αξιολόγηση στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία και αποτελεί την πιο χαρακτηριστική υλοποιημένη προσπάθεια αξιολόγησης και απόκτησης εμπειρίας συστηματικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών τις πρόσφατες δεκαετίες.

Μεταξύ άλλων οι λόγοι που έχουν συντελέσει όλα αυτά τα χρόνια ώστε να μην υπάρχει σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι και οι παρακάτω:

- Η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας εντάσσει αυτό το θέμα στο πλαίσιο της στενότερης ή ευρύτερης πολιτικής, αλλά είτε από επιλογή είτε από κοινωνική-συνδικαλιστική πίεση δεν οδηγείται στην εφαρμογή.
- Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουμε το θέμα αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση με κριτήρια συντεχνιακά κι όχι εκπαιδευτικά και επιστημονικά και δεν την εντάσσουμε στις πρακτικές μας. Λιγостоί εκπαιδευτικοί δίνουν ερωτηματολόγια, όπου ζητούν τη γνώμη των μαθητών τους, για τη διδασκαλία που πραγματοποίησαν. Θα λέγαμε ότι στερούμαστε της «κουλτούρας αξιολόγησης». Δεν κυριαρχεί στη νοοτροπία μας η αξιολόγηση ή η αυτοαξιολόγηση.

<sup>21</sup> <http://educationnext.org/can-teacher-evaluation-improve-teaching/>

<sup>22</sup> <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>

- Υπάρχει μια γενική αντίληψη ότι η παιδεία είναι ένα αγαθό του οποίου η προσφορά νομιμοποιείται συγχρόνως με την παροχή της (αφού υπάρχει, αυτό μας αρκεί). Δεν χρειάζεται να αξιολογείται (αφού παρέχεται η εκπαίδευση, δεν χρειάζεται να την αξιολογούμε). Δεν έχει γίνει συνείδηση ατόμων και φορέων, η αναγκαιότητα για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και των διαδικασιών της.
- Ο μεγάλος όγκος των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι και η ενδεχόμενη αξιολόγηση μέχρι σήμερα δεν θα έχει κάποιο λόγο - θετικό ή αρνητικό - στην εξέλιξή τους. Μόνο για την κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης, (πχ διευθυντή ή σχολικού συμβούλου), απαιτείται αξιολόγηση των μοριοδοτούμενων τυπικών προσόντων και του συνολικού φακέλου δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού. Τελευταία εξέλιξη στο θέμα είναι η σύνδεση αξιολόγησης-προαγωγών, επιλογή για την οποία έχει ασκηθεί έντονη κριτική.

**Βασικά επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:**

1. Ο εκπαιδευτικός έχει επιστημονική επάρκεια, η οποία οφείλεται στο υψηλό επίπεδο σπουδών του σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών του.
2. Ο εκπαιδευτικός έχει ευσυνειδησία και επιτελεί το έργο του σωστά.
3. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει αντίρρηση να αξιολογείται αντικειμενικά αλλά επειδή η αξιολόγηση στην Ελλάδα δεν είναι αντικειμενική, η ύπαρξη αξιολόγησης πιο πολύ βλάπτει παρά ωφελεί.
4. Η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ιδεολογικής χειραγώγησης του εκπαιδευτικού. Με την αξιολόγηση επιβάλλεται στην εκπαίδευση η κυρίαρχη κρατική ιδεολογία.
5. Η αξιολόγηση καταστρέφει τη σωστή σχέση στελεχών και εκπαιδευτικών, προκαλεί άγχος και δημιουργεί έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντών-εκπαιδευτικών-σχολικών συμβούλων.
6. Η αξιολόγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς έτσι κι αλλιώς είναι μια παρακινδυνευμένη υπόθεση και οι αντικειμενικές μετρήσεις στην εκπαίδευση δεν οδηγούν πάντα σε ασφαλή συμπεράσματα.

**Βασικά επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:**

1. Όπως πρέπει να αξιολογείται η εκπαίδευση στο σύνολό της, πρέπει να αξιολογείται και ο βασικός παράγων της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός.
2. Όπως ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές, δεν νομιμοποιείται να αξιολογεί ένας εκπαιδευτικός που αρνείται να αξιολογείται ο ίδιος.
3. Η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να συνδυαστεί με τη συμβουλευτική διαδικασία και την επιμόρφωση. Οι ίδιοι οι καθηγητές δηλώνουν έλλειμμα παιδαγωγική κατάρτισης. Πρέπει να προσδιορίζονται οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών και με την κατάλληλη επιμόρφωση να οδηγούμαστε σε βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού.
4. Οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών είναι αναμφισβήτητα μεγάλες, πρέπει να ανταμείβονται και να αξιοποιούνται οι καλοί και να υποβοηθούνται όσοι υστερούν.
5. Με την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δικό του μερίδιο ευθύνης για την επιτυχία της εκπαίδευσης.
6. Η αξιολόγηση είναι το μόνο μέσο που μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοκρατία.

Η επιχειρηματολογία υπέρ ή κατά της αξιολόγησης είναι από μόνη της αμφίσημη. Η ανάγνωση των ίδιων γεγονότων, μπορεί να γίνει με τελείως διαφορετικό τρόπο και να

οδηγήσει σε τελείως διαφορετικά συμπεράσματα. Έτσι για παράδειγμα, στην πρόσφατη νομοθεσία (Ν 4024/27-10-2011), προάγεται στον επόμενο βαθμό ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που θα έχει την μεγαλύτερη επίδοση στην αξιολόγηση. Σύμφωνα με μία ανάγνωση αυτό είναι ένας «τιμωρητικός» χαρακτήρας της αξιολόγησης με επακόλουθο την μισθολογική υστέρηση όσων υπολείπονται στην αξιολόγηση. Όμως, σύμφωνα με μια δεύτερη ανάγνωση, αυτό το ίδιο γεγονός αποτελεί μια «επιβράβευση» των εκπαιδευτικών με καλές επιδόσεις. Τελικά το ποτήρι είναι μισογεμάτο ή μισοάδειο; Η απάντηση αποκτά διαφορετικό πρόσημο ανάλογα αν την δίνουν αυτοί που προάγονται ή αυτοί που δεν προάγονται. Οι πρώτοι μιλούν για επιβράβευση και οι δεύτεροι για τιμωρία.

Για τις ποικίλες «αναγνώσεις» της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ισχύει ό,τι και στην αντιμετώπιση της αξιολόγησης των μαθητών. Σύμφωνα με ορισμένη λογική, αναζητάς τους μαθητές με ελλείψεις, ώστε να τους στηρίξεις και να τους προετοιμάσεις για την επόμενη τάξη. Από την άλλη, η ίδια η αξιολόγηση τελικά, είναι ένα σύστημα επιλογής με βάση τη βαθμολογία και κατανομή των μαθητών σε σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δηλαδή, ενώ ο αρχικός σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών είναι η υποστήριξή τους, ο τελικός χαρακτήρας της αξιολόγησης καταντά να είναι η επιλογή και κατανομή σε «καλές» ή «λιγότερο καλές» σχολές, ανάλογα με τη βαθμολογική βάση εισαγωγής.

Ο αντίστοιχος ενδοιασμός των εκπαιδευτικών είναι ότι η μοριοδότησή τους, μπορεί να οδηγήσει στην κατανομή των καθηγητών σε «καλές» ή «κακές» σχολικές μονάδες, ή ακόμη και εκτός σχολικών μονάδων, δηλαδή στη «διαθεσιμότητα» και τελικά την απόλυση.

Τα παραπάνω είναι εκτιμήσεις, γνώμες και επιχειρήματα περισσότερο ή λιγότερο τεκμηριωμένα, μέσα από ανάλογες υποκειμενικές ή αντικειμενικές προσεγγίσεις. Πέρα από τις εκτιμήσεις για την αξιολόγηση, απουσιάζει η καταγραφή εμπειρίας της αξιολόγησης, αφού τέτοια εμπειρία δεν αποκτήθηκε στην ελληνική εκπαίδευση των τελευταίων τριών δεκαετιών. Όταν προσπαθείς να γνωρίσεις και να καταγράψεις τι συμβαίνει στον εργασιακό σου χώρο, τότε μπορείς να αντιμετωπίζεις και τα πιθανά προβλήματα με αποτελεσματικότερο τρόπο.

Στην καταγραφή της εμπειρίας προσπαθούμε να συντελέσουμε με το κείμενο που ακολουθεί και με την επίγνωση ότι και η παρούσα προσέγγιση δεν εξαντλεί το σχετικό προβληματισμό και την πλήρη κάλυψη του πολύπλοκου αυτού θέματος. Δε διεκδικεί αντικειμενική προσέγγιση, αφού είναι καταγραφή εμπειριών και προβληματισμών. Εξάλλου το δείγμα εκπαιδευτικών πέντε σχολικών μονάδων, αν και είναι όλα τα ΠΠΣ της Διεύθυνσης Α' Αθήνας, δεν αποτελούν ένα μεγάλο δείγμα.

Ωστόσο αυτό που μπορούμε και θεωρούμε ότι πρέπει να κάνουμε, είναι να μεταφέρουμε τις εμπειρίες μας από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η εμπειρία αποτελεί μια ενδεικτική μέθοδο ενίσχυσης ή εξασθένησης των επιχειρημάτων υπέρ ή κατά της αξιολόγησης χωρίς βέβαια να διεκδικεί την απόλυτη εγκυρότητα. Σίγουρα συνεισφέρει στο να φωτιστούν διάφορες όψεις της αξιολόγησης και στο να αποκτήσουμε βαθύτερη γνώση στο πολύπλευρο αυτό θέμα. Σίγουρα η εμπειρία που κατατίθεται και σχολιάζεται, είναι προσφορότερη από μια απέραντη θεωρητικολογία χωρίς υπόβαθρο γεγονότων.

### **1.3 Σκοπός της αξιολόγησης**

Σύμφωνα με την πρόταση Ομάδας Εργασίας του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΑΙΘ) για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, το Νοέμβριο 2012<sup>23</sup>:

<sup>23</sup> [www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/121112\\_protasi\\_omadas\\_ergasias.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/121112_protasi_omadas_ergasias.pdf)

*”Σκοπός του συστήματος της αξιολόγησης δεν είναι η βαθμολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, αλλά η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ως μιας συνεχούς διαδικασίας ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας.*

*Ως σκοπός της αξιολόγησης ορίζεται η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης».*

Αντίθετα με αυτή την εισήγηση της ομάδας εργασίας, και σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία αξιολόγησης των ΠΠΣ, προβλέπονται διαφοροποιήσεις από τις παραπάνω προθέσεις του ΥΠΑΙΘ. Το αρχικό σχέδιο αξιολόγησης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού, όπου όλοι, εκπαιδευτικοί και αξιολογητές φαίνονται κερδισμένοι, εξελίχθηκε σε μια διαδικασία για κατάληψη θέσης όπου άλλοι είναι κερδισμένοι και άλλοι χαμένοι. Ενδιαφέρον θα έχει, αφού ολοκληρωθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, να διαπιστώσουμε ποιοι είναι οι αυτοί που δεν κατέλαβαν θέσεις, και εάν αυτό είναι αξιοκρατικό και δίκαιο. Είναι μια πραγματικά δύσκολη και ευαίσθητη έρευνα, που προσεγγίζει το βάθος της ουσίας της αξιολόγησης και αξιολογεί τις διαδικασίες της. Με αυτή την οπτική, η αξιολόγηση είναι μια συνεχής και σφαιρική διαδικασία και όχι μια στιγμιαία αποσπασματική δράση.

Σύμφωνα με όσα γράφονται στη σχετική βιβλιογραφία («Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα: 2009<sup>24</sup>), η αξιολόγηση γενικά διακρίνεται περίπου στις εξής τρεις φάσεις:

- Τη **διαγνωστική ή αρχική** αξιολόγηση, με την οποία διαπιστώνουμε την αρχική υφιστάμενη κατάσταση.
- Τη **διαμορφωτική**, με την οποία προσπαθούμε να παρακολουθήσουμε τη σωστή εφαρμογή των προγραμμάτων μας και να προσαρμόσουμε τις δράσεις μας και
- Την **τελική** αξιολόγηση, όπου και η αποτίμηση του όλου έργου.

Τα παραπάνω στάδια αξιολόγησης, αποτελούν την σχεδόν καθημερινή, μηνιαία ή και ετήσια αξιολόγηση που πραγματοποιείται στους μαθητές μας στα σχολεία, με τον ένα ή άλλο τρόπο.

Σύμφωνα πάλι με τα σχετικά κείμενα, τα **μοντέλα αξιολόγησης** του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- **το τεχνοκρατικό μοντέλο** αξιολόγησης που υιοθετεί κυρίως τη φιλοσοφία της ποσοτικής αξιολόγησης και
- **το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο** που υιοθετεί σχεδόν αποκλειστικά τις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης.

Με γνώμονα το φορέα της αξιολόγησης οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διακρίνονται σε:

- **εξωτερική αξιολόγηση**, από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες) και
- **εσωτερική αξιολόγηση**, που διενεργείται από αυτούς που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται.

---

<sup>24</sup> [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf)

Ο χαρακτήρας της αξιολόγησης, σε κάθε περίπτωση, μπορεί να είναι διαπιστωτικός, ελεγκτικός, αποτιμητικός, ή ανατροφοδοτικός.

Στην αξιολόγηση σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, αξιολογούμε τις παραμέτρους που καθορίζουν το **εκπαιδευτικό έργο**. Να αναφέρουμε ότι ως **εκπαιδευτικό έργο** μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου<sup>25</sup>. Επιτελείται σε τρία επίπεδα:

- στο επίπεδο εκπαιδευτικού **συστήματος**,
- στο επίπεδο σχολικής **μονάδας**,
- στο επίπεδο σχολικής **τάξης**.

Με άλλα λόγια, για ό,τι γίνεται σε μια σχολική τάξη, ένα μέρος ευθύνης αντιστοιχεί στον εκπαιδευτικό και στα παιδιά, ένα μέρος στη σχολική μονάδα. Αλλά και ένα μέρος ευθύνης για το εκπαιδευτικό έργο έχει και το Υπουργείο Παιδείας και το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα, εν τέλει η κοινωνία ολόκληρη. Φυσικά δεν μπορούμε επακριβώς να επιμερίσουμε το μέρος της ευθύνης του κάθε παράγοντα. Σίγουρα ένα μέρος της ευθύνης μπορούμε να το αποδώσουμε στον εκπαιδευτικό χωρίς να μπορούμε με σιγουριά να πούμε αν θα είναι το μεγαλύτερο! Προσπάθειες καταγραφής επιδράσεων στην επίδοση των μαθητών, δίνουν προτεραιότητα α) στην κοινωνικοοικονομική προέλευση του μαθητή, ακολουθεί β) η σχολική μονάδα και το κλίμα της και γ) οι εκπαιδευτικοί είναι τελευταίοι στην επίδραση της επίδοσης των μαθητών!<sup>26</sup>. Δεν είναι επομένως δίκαιο, να αποδίδουμε μόνο στους εκπαιδευτικούς την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών.

Διεθνώς, για την αξιολόγηση που εφαρμόζουμε στα σχολεία, ή ορθότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι «λογικές»<sup>27</sup> αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι:

- η λογική του δημόσιου **διοικητικού ελέγχου** των εκπαιδευτικών ως ατόμων (επιθεώρηση)
- η λογική της **απόδοσης λόγου** του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία (αποδέκτες κυρίως οι γονείς)
- η λογική του **αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη/βελτίωση** του σχολείου βασισμένου στις δικές του δυνάμεις (αυτοαξιολόγηση).

Μετά τα παραπάνω, φαίνεται ότι η αξιολόγηση μπορεί να υπηρετεί ένα πλήθος τελείως διαφορετικών σκοπών που οδηγούν σε αντιδιαμετρικά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση μπορεί να υπηρετεί την αυτοβελτίωση και τον έλεγχο, την προαγωγή ή επιβράβευση, τη σύνδεση με την επιμόρφωση, τη λογοδοσία προς τους γονείς-κηδεμόνες ή ακόμη και την απόλυση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να προβληματιστούμε οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση που εφαρμόζουμε οι ίδιοι προς τους μαθητές μας και η οποία μπορεί να τους οδηγήσει όχι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά στο άλλο άκρο, την εγκατάλειψη του σχολείου και τη διακοπή σπουδών. Τα προβλήματα που εμφανίζει η εφαρμογή της μαθητικής αξιολόγησης στην πράξη, μπορεί να εμφανίσει και η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όταν δεν έχει μελετηθεί σχολαστικά.

<sup>25</sup> Παπακωνσταντίνου Π. (1993) Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση

<sup>26</sup> Πασιαρδής Π., Εισήγηση σε ημερίδα για την αυτοαξιολόγηση, Αθήνα 18-05-2013

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi4/18.5.2013/](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/18.5.2013/)

<sup>27</sup> Σολομών, Ι., κ. ά (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα.

## **2. Σκέψεις σχετικά με την αξιολόγηση στα ΠΠΣ**

Με αφορμή την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας, καταγράφηκαν διάφορες σκέψεις που προκλήθηκαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Νοέμβριος 2012 - Φεβρουάριος 2013). Εύκολα παρατηρεί ο αναγνώστης ότι τελικά αντί με την καταγραφή σκέψεων να απαντούμε στα ερωτήματα που γεννά η διαδικασία (με κεντρικό ερώτημα το: *γιατί τελικά η αξιολόγηση;*), παρασυρόμαστε και συνεχώς θέτουμε νέα ερωτήματα. Αντί να οδηγούμαστε σε συμφωνία και σε αποδεκτές λύσεις, ο διάλογος γίνεται πιο έντονος, χωρίς κοινώς αποδεκτά συμπεράσματα. Αυτό, απλά σημαίνει ότι η διαδικασία αξιολόγησης είναι ακόμη σε τόσο πρώιμο στάδιο, που αντί να βελτιώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να λύνει προβλήματα, μάλλον δημιουργεί περισσότερα ερωτηματικά.

Τα ερωτηματικά και οι πιθανές απαντήσεις τους, τελικά επιβαρύνουν το κλίμα. Η αξιολόγηση αντί να καλυτερεύσει το σχολικό κλίμα, μπορεί να το χειροτερεύσει. Οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να οδηγούν σε δυσκολίες υπηρεσιακών σχέσεων, αύξηση ευθυνών και εργασιών του εκπαιδευτικού, ανασφάλεια, ανορθολογική εξέλιξη της εκπαίδευσης, γραφειοκρατία και συμπλήρωση ημιάχρηστων αναφορών – εκθέσεων. Τελικά μπορεί να προκύπτει συσσώρευση προβλημάτων και υποβάθμιση της ποιότητας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και ενδεχομένως υποβάθμιση της εκπαίδευσης.

Από την άλλη, όλα τα πιθανά ερωτήματα και οι προβληματισμοί, είναι ένα κίνητρο για τον εκπαιδευτικό που επιδιώκει την εξέλιξη, και ένας πυρήνας σκέψης, για όποιον αναζητά τη μελέτη και γνώση του εκπαιδευτικού τοπίου, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και βαρύτητα πέρα από τους καθημερινούς εκπαιδευτικούς προβληματισμούς.

### **2.1 Ο χαρακτήρας της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στα ΠΠΣ**

Η διαδικασία της κριτικής και της αξιολόγησης είναι πάντα μια σκληρή διαδικασία. Ακόμη και όταν είμαστε σίγουροι για την αναγκαιότητα και την αντικειμενικότητά της, παραμένει μια δοκιμασία, ένα βάσανο, το βάσανο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση δεν είναι κάτι άσχετο με τη ζωή του εκπαιδευτικού. Κάθε εκπαιδευτικός έχει περάσει από αναρίθμητα στάδια αξιολόγησης ως μαθητής, φοιτητής ή πιθανώς ως μεταπτυχιακός φοιτητής. Μας αρέσει συχνά να δηλώνουμε ότι «ο εκπαιδευτικός αξιολογείται καθημερινά μέσα στην τάξη». Ωστόσο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπειρία από την εξωτερική υπηρεσιακή αξιολόγηση της δουλειάς τους. Στερούνται την εμπειρία της παρουσίας ενός «άλλου» μέσα στο μάθημά τους. Δεν έχουμε συνηθίσει να επιτρέπουμε σε συναδέλφους ή σε σχολικούς συμβούλους, να είναι παρόντες στο μάθημά μας.

Οι μαθητές μας συνεχώς μας αξιολογούν ως καλούς ή κακούς, αυστηρούς ή επιεικείς, αδιάφορους ή ευαίσθητους, πολύξερους ή άσχετους, σοβαρούς ή αστείους, έξυπνους ή ανόητους, βολικούς ή απρόσιτους κ.λπ. Ο χαρακτηρισμοί των μαθητών μας επηρεάζουν μερικές φορές τη νοοτροπία ή τη δουλειά μας, αλλά σπάνια την καθορίζουν. Μάλλον οι γνώμες των μαθητών ακολουθούν τις παιδαγωγικές μας επιλογές και οι πράξεις μας τελικά επιβεβαιώνουν τη φήμη μας. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η προσέγγιση αυτού του κεφαλαίου που θα ονομάζαμε «αξιολόγηση των καθηγητών από τους μαθητές», αλλά δεν θα ασχοληθούμε αυτή τη στιγμή με αυτό το μεγάλο θέμα, αφού και οι εκπαιδευτικοί των ΠΠΣ δεν αξιολογήθηκαν από τους μαθητές τους.

Η παρουσία «τρίτων» στο μάθημα, είναι λίγο διαφορετική στα ΠΠΣ, όπου οι φοιτητές παρακολουθούν το μάθημα για την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης. Οι εκπαιδευτικοί των ΠΠΣ έχουν την εμπειρία παρουσίας του «άλλου», όχι όμως για να τους αξιολογήσει ή για να συνδέσει τις κρίσεις του με την υπηρεσιακή κατάστασή τους.

Η προβλεπόμενη από τη σχετική βιβλιογραφία απάντηση για το χαρακτήρα της αξιολόγησης είναι: *«ο στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και η βελτίωση των εκπαιδευτικών»*. Όμως αυτό δεν διακρίνεται άμεσα στην παρούσα διαδικασία αξιολόγησης στα ΠΠΣ. Πρώτο από όλα, αφού δεν έχουμε κάνει αξιολόγηση του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου στα ΠΠΣ, δεν μπορούμε να μιλάμε για μέτρηση της πορείας του έργου στα σχολεία. Η δε βελτίωση των εκπαιδευτικών, δεν είναι κάτι που κατοχυρώνεται με κάποιου είδους διαφαινόμενη διαδικασία. Η αλλαγή που σίγουρα θα γίνει στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι εκείνη της συμμόρφωσης του εκπαιδευτικού βίου των καθηγητών, σύμφωνα με τα κριτήρια που μοριοδοτούνται και όχι για μια γενικά και αόριστα βελτίωση της εκπαίδευσης. Ίσως πρέπει να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι στην οριοθέτηση της βελτίωσης, θέτοντας συγκεκριμένους αξιολογικούς δείκτες, αλλά και αυτό ανοίγει ένα άλλο μεγάλο θέμα με ενδιαφέρουσες διαβουλεύσεις σε διεθνές επίπεδο που αξίζει να πληροφορηθεί ο αναγνώστης<sup>28</sup>.

Από την εποχή της αθωότητας, όπου οι εκπαιδευτικοί δρούσαν για τη βελτίωση της σχολικής ζωής σύμφωνα με τη συνειδησή τους, φοβάμαι ότι εισερχόμαστε στην εποχή όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πάντα στο μυαλό τους τα μόρια που μπορεί να τους αποδώσει κάθε σχολική δράση που θα αναλαμβάνουν και το λόγο που θα δίνουν για τις επιλογές τους τόσο στα όργανα διεύθυνσης όσο και στους γονείς ή την κοινωνία γενικότερα. Χωρίς αυτό να είναι κάτι καθ' εαυτό κακό, όμως εξαρτάται από τις δράσεις και τον τρόπο διεξαγωγής τους. Σίγουρα σκοτώνει τον αυθορμητισμό και αναγγέλλει μια άλλη εποχή την εποχή, του υπηρεσιακού συμφέροντος και της λογοδοσίας για τον εκπαιδευτικό και το ελληνικό σχολείο, σχολείο το οποίο μέχρι τώρα λειτουργεί χωρίς να κυριαρχούν τέτοιου είδους ανταλλάγματα αλλά μόνο με το μεράκι των εκπαιδευτικών.

Ένα βασικό ερώτημα είναι, αν αυτή η αξιολόγηση στα ΠΠΣ βοηθάει το εκπαιδευτικό έργο. Οι περισσότεροι – ίσως όλοι ως άτομα ή φορείς – συμφωνούν ότι η «σωστή» αξιολόγηση τελικά ενισχύει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Τι είδους κριτήρια όμως, οδηγούν στη «σωστή» αξιολόγηση; Μπορούμε να περιγράψουμε τη «σωστή» αξιολόγηση; Η έρευνα και η βιβλιογραφία δίνουν διάφορες απαντήσεις. Από τη μια υποστηρίζεται η αξιολόγηση εκ των άνω, ως υπηρεσιακός έλεγχος, συνδεδεμένη με προαγωγές και απολύσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα τυπικά προσόντα και την ενδοϋπηρεσιακή αξιολόγηση την ώρα του μαθήματος. Από την άλλη, το ήπιο είδος αξιολόγησης, είναι η αυτοαξιολόγηση εκ των έσω, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής πράξης. Ενώ αυτό φαινόταν τα τελευταία χρόνια ως το επικρατέστερο είδος αξιολόγησης, τελικά το Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων, επέλεξε το πρώτο είδος αξιολόγησης.

Για την αξιολόγηση στα ΠΠΣ ο στόχος της αξιολόγησης φαίνεται ότι δεν είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης ή του εκπαιδευτικού έργου, αλλά είναι η κατάληψη μιας θέσης για πέντε χρόνια. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αν και έπρεπε να είναι ο κυρίαρχος στόχος, προκύπτει ως ένας δευτερεύον στόχος. Μπορεί βέβαια να υπάρχουν και δευτερεύοντες άρρητοι στόχοι-λειτουργίες, όπως ο αναστοχασμός, η ανατροφοδότηση και η αυτοβελτίωση, αλλά αυτοί δεν αποτελούν προτεραιότητα.

Από τα προηγούμενα συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση που εφαρμόστηκε στα ΠΠΣ **είναι εξωτερική τελική αξιολόγηση με χαρακτήρα αποτίμησης έργου, σε επίπεδο σχολικής**

<sup>28</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_el.pdf)

**τάξης και σχολικής μονάδας, με στόχο κυρίως τον διοικητικό έλεγχο των εργαζομένων για την κατάληψη θέσης (με πενταετή θητεία).** Έχει δηλαδή όλα τα χαρακτηριστικά της **υπηρεσιακής κρίσης για κατάληψη θέσης.** Από αυτή την άποψη είναι μια μάλλον «βαριά» διαδικασία αν και οι προσφερόμενες θέσεις μπορεί συχνά να είναι περισσότερες από τους υποψηφίους, ανάλογα βέβαια με την ειδικότητα. Στην ειδικότητα ΠΕ04 που υπηρετώ, δεν υπήρχε πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που θα έπαιρναν συνολικά μόρια πάνω από την βάση 55/100. Τελικά όλοι οι υποψήφιοι κατέλαβαν θέσεις. Να σημειώσουμε ότι και για το όριο της βάσης ασκήθηκε έντονη κριτική, αφού φάνηκε εξ αρχής αρκετά αυθαίρετο, χωρίς να διασφαλίζει αξιοκρατία αφού ακόμα και ένας απαράδεκτος καθηγητής με πολλούς μεταπτυχιακούς τίτλους, εύκολα θα διατηρούσε τη θέση του.

## **2.2 Η εμπειρία της αξιολόγησης και η απόκτηση «κουλτούρας αξιολόγησης»**

Επειδή πολλά από αυτά που γράφονται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αποτελούν υποθέσεις, λόγια και θεωρίες, θα ήθελα να μην μείνω μόνο σε εικασίες αλλά να προχωρήσω σε πραγματικότητες. Με αυτή την πρόθεση, προσπαθώ να παρουσιάσω όχι μόνο την άποψή μου για την αξιολόγηση αλλά και τα γεγονότα που συνέβησαν σχετικά με την αξιολόγηση και την αποτίμησή τους. Βέβαια δεν είναι σίγουρο ότι η εμπειρία περιγράφει πάντα την πραγματικότητα. Η εμπειρία μπορεί να είναι μια στρεβλή προσέγγιση της συνολικής πραγματικότητας, αλλά αυτός το κρίνει ο αναγνώστης.

Είναι πολύ πιο σημαντικό να καταγράψεις τι και πώς έγινε και να το σχολιάζεις, αντί να διατυπώνεις υποθέσεις για λόγια ή θεωρίες (που ούτε καν δικά σου δεν είναι), για το τι θα έπρεπε να γίνει αν τα πράγματα ήταν διαφορετικά! Η προσωπική άποψη και πράξη είναι «να μπορούμε στη διαδικασία της αξιολόγησης» και όχι να μιλάμε γενικά «για την αξιολόγηση». Αρκετά συζητήσαμε τα τελευταία 30 χρόνια. Απουσιάζει η βιωμένη πραγματικότητα.

Η προσπάθεια όσων έχουν ευαισθησία με τα εκπαιδευτικά πράγματα νομίζω ότι πρέπει να κατευθυνθεί στην απόκτηση «κουλτούρας αξιολόγησης». Δηλαδή, να μάθουμε να υφιστάμεθα κριτική, να ασκούμε κριτική και να αναβαθμίζουμε την κριτική, με στόχο τη βελτίωση του πλαισίου της εκπαιδευτικής πράξης και του πραγματοποιούμενου εκπαιδευτικού έργου. Είναι πολύ διαφορετικό να μιλάς και να γράφεις για τη θάλασσα, από το να μπεις μέσα σ' αυτήν και να μάθεις να κολυμπάς. Εμείς κληθήκαμε να μάθουμε να κολυμπάμε στη θάλασσα της αξιολόγησης χωρίς κατ' ανάγκη να συμφωνούμε με όλα τα σημεία της διαδικασίας. Φυσικά υπάρχει συμφωνία σε τέτοιο βαθμό για τις διαδικασίες αξιολόγησης, ώστε να παραμένουμε εντός διαδικασίας.

Ίσως δεν είναι γνωστό ότι μερικοί διαφωνούντες αποφάσισαν να μείνουν εκτός διαδικασίας αξιολόγησης, σύμφωνα με τις προσωπικές τους αντιλήψεις και ανεξάρτητα από το υπηρεσιακό κόστος μιας τέτοιας απόφασης. Κόστος αρκετά βαρύ, γεγονός στο οποίο ασκήθηκε έντονη κριτική<sup>29</sup>. Ως σκεπτόμενα άτομα, καλούμαστε να καταγράψουμε τις παρατηρήσεις μας. Τέλος, ως πολίτες με ευαισθησία για την πορεία της εκπαίδευσης, καλούμαστε να κάνουμε τις παρεμβάσεις που κρίνουμε σωστές.

Ο νόμος αξιολόγησης για τα ΠΠΣ είναι και αυτός ένας νόμος που έχει τις αδυναμίες του. Η έντονη κριτική που ασκήθηκε εναντίον του από πολλές μεριές, εκτιμώ ότι είναι

---

<sup>29</sup> <http://www.alfavita.gr/arthra/>



υπερβολική. Ακούστηκαν βαριές κουβέντες που δεν θέλω να επαναλάβω, και ιδιαίτερα οξείες ή και προσβλητικοί χαρακτηρισμοί για όσους έχουν άμεση εμπλοκή. Μερικές ομάδες ανθρώπων συνεχώς και από πολιτική επιμονή, είναι πάντα εναντίον κάθε θέσης που δεν είναι δική τους θέση. Εύκολα κάνουν κριτική, δεν προτείνουν θέσεις αλλά μόνο αρνήσεις. Έτσι, θεωρώ ότι είναι στείρα η κριτική που δεν οδηγεί σε εφαρμόσιμο αποτέλεσμα και δεν θα ασχοληθώ με αυτή.

Είναι δύσκολο να προτείνεις τι πρέπει να γίνει και να το εφαρμόζεις, και όχι απλώς να μένεις μόνο σε λόγια ή να κριτικάρεις ή να απορρίπτεις χωρίς να αντιπροτείνεις. Η απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης, δεν πρέπει να μένει μόνο στη θέσπιση κριτηρίων αξιολόγησης και στην άσκηση κριτικής. Πρέπει να προχωράει και ένα βήμα παραπάνω, να ανέχεται τη διαφωνία αλλά και να εφαρμόζει τις επισημάνσεις βελτίωσης. Ιδανική αντίληψη; Όχι. Απλά μια καθημερινή πρακτική που επιβάλλεται να γενικευθεί, αν θέλουμε ανάπτυξη.

### **2.3 Προβλήματα αξιολόγησης**

Παρακάτω καταγράφω μερικά προβλήματα που αφορούν την αξιολόγηση που εφαρμόστηκε στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Προφανώς, δεν τα θεωρώ τόσο σημαντικά ώστε να οδηγήσουν στην ακύρωση της αξιολόγησης.

α) Η έλλειψη εμπειρίας αξιολόγησης, τόσο από τους αξιολογητές όσο και από τους αξιολογούμενους. Δεν υπήρξε συστηματική προετοιμασία σε κεντρικό επίπεδο τόσο στους μεν όσο και στους δε.

β) Η αποσπασματικότητα της αξιολόγησης. Επιχειρείται με δυο-τρεις αξιολογήσεις διδασκαλιών, να κριθεί η μακροχρόνια παιδαγωγική σχέση μαθητών-εκπαιδευτικού. Η παιδαγωγική σχέση είναι πολύ ευρύτερη και βαθύτερη από τα φαινόμενα και εξαρτώμενη από παράγοντες που υπερκαλύπτουν τις δυο-τρεις διδασκαλίες.

γ) Η παρέμβαση και η διατάραξη της σχολικής ζωής. Η αξιολόγηση σίγουρα ήταν μια διαδικασία διατάραξης της συνήθους ροής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

δ) Η πίεση χρόνου όλων των εμπλεκόμενων. Ο ιδιαίτερος φόρτος εργασίας του αξιολογητή για έγκαιρη ανταπόκριση στις υποχρεώσεις της αξιολόγησης και ο ιδιαίτερος φόρτος προετοιμασίας των αξιολογουμένων.

ε) Η ιδιαίτερη μεγάλη βαρύτητα στη βαθμολογία των τυπικών προσόντων σε σχέση με τα ουσιαστικά προσόντα.

Να σημειώσω ότι το έργο πολλών εκπαιδευτικών των ΠΠΣ δεν είναι άγνωστο στην ευρύτερη εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Από αυτή την άποψη το έργο μου είχε το πλεονέκτημα ότι αξιολογούσα άριστους εκπαιδευτικούς και επιστήμονες οι οποίοι με τη θέλησή τους συμμετείχαν στην αξιολόγηση και μάλιστα εν πολλοίς τη διευκόλυναν, ειδικά στην ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της διαδικασίας, προτείνοντας διορθωτικές κινήσεις. Εντός του Νοεμβρίου 2012 πραγματοποιήθηκαν δοκιμαστικές αξιολογήσεις με την παρουσία επισκεπτών σχολικών συμβούλων.

Δεν απουσίαζε βέβαια το σχετικό άγχος τόσο από τους αξιολογούμενους όσο και από τους αξιολογητές. Όπως δεν απουσίαζαν και οι αποκλίσεις στις επιλογές και εκτιμήσεις. Η ομογενοποίηση και κοινή προσέγγιση μοριοδοτήσεων και βαθμολογιών, η εγκυρότητα και αξιοπιστία των βαθμολογιών είναι μια δύσκολη υπόθεση, που δεν κατακτάται ούτε ακόμη και στις πανελλαδικές εξετάσεις παρά την μακροχρόνια οργανωτική και εκπαιδευτική

εμπειρία. Πολλοί, λόγω των επί μέρους προβλημάτων, υποστήριξαν την αναβολή ή ματαίωση του όλου εγχειρήματος.

## **2.4 Ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση στα ΠΠΣ**

Μετά την έναρξη εμπλοκής με τη διαδικασία αξιολόγησης διαπίστωσα ότι με κατέκλυσε μια πληθώρα ερωτημάτων σχετικών με την αξιολόγηση. Πολλά από αυτά μπορούν ίσως να απαντηθούν, άλλα όμως, για να απαντηθούν απαιτούν δεξιότητες που ίσως να μην είναι διαθέσιμες. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια προσπάθεια αντιμετώπισης-απάντησης ανάλογων προβληματισμών.

Μετριέται η εκπαίδευση; Υπάρχουν «καλοί» και «κακοί» εκπαιδευτικοί; Τι καθορίζει ένα καλό εκπαιδευτικό; Ποιο είναι το μοντέλο του εξαιρετικού εκπαιδευτικού;

Ποια η δυνατότητα διάκρισης των εξαιρετικών από τους πολύ καλούς εκπαιδευτικούς;

Ποια είναι τα κριτήρια για έναν ανεπαρκή εκπαιδευτικό; Είναι δυνατόν ένας εκπαιδευτικός φορτωμένος πτυχία και μεταπτυχιακά, να είναι ανίκανος για να διδάξει σε ένα σχολείο; Και πως θα κριθεί κάτι τέτοιο;

Θα βελτιωθεί η εκπαίδευση και η θέση του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση; Μήπως η αξιολόγηση θα προκαλέσει μόνο υπηρεσιακά και οικονομικά προβλήματα στους εκπαιδευτικούς;

Μήπως με τις μειώσεις μισθών, αυξήσεις ωραρίων και σχολικών-υπηρεσιακών υποχρεώσεων, η θέση των εκπαιδευτικών των ΠΠΣ γίνεται ανυπόφορα δυσάρεστη;

Αξίζει να γενικευθεί η διαδικασία αξιολόγησης ή μήπως πρέπει να καταργηθεί;

Πώς θα κρίνουμε ως επιτυχημένη ή αποτυχημένη τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης;

Ποιος είναι ο βαθμός εμπιστοσύνης μας στη διαδικασία; Ποιο το όφελος;

Ποιος ο βαθμός αντικειμενικότητας;

Βελτιώνει η αξιολόγηση τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους; Βοηθά στις συνεργασίες ή δημιουργεί αντίπαλες ομάδες;

Βοηθά η αξιολόγηση έναν εκπαιδευτικό στη δουλειά του; Του δίνει αυτοπεποίθηση ή μήπως προκαλεί ανασφάλεια;

Μήπως αντί η αξιολόγηση να κάνει τους εκπαιδευτικούς αυθεντικούς και ρεαλιστές, τους κάνει επιφυλακτικούς και προσαρμοσμένους στα εκάστοτε κριτήρια;

Είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να είναι ευέλικτος και να ανταποκρίνεται συγχρόνως στους στόχους του μαθήματος, στις ανάγκες της τάξης και στα κριτήρια που θέτει η αξιολόγηση;

Ποιος ο βαθμός αξιοπιστίας κάθε κρίσης; Ποια η αντικειμενικότητα των κριτηρίων; Ποια η δικαιοσύνη της διαδικασίας; Ποιο το κόστος;

Γιατί να είναι ενιαία τα προβλεπόμενα κριτήρια αξιολόγησης από τη νομοθεσία, για τους δασκάλους, τους καθηγητές Γυμνασίου και αυτούς του Λυκείου;

Μπορεί να είναι ίδια τα κριτήρια σε ένα πρακτικό εργαστηριακό μάθημα, σε ένα μαθηματικοποιημένο μάθημα κατεύθυνσης και σε ένα μάθημα γλώσσας; Πόσο διαφέρει η αξιολόγηση μεταξύ θετικών και θεωρητικών μαθημάτων ή μεταξύ μαθημάτων διαφορετικών τάξεων;

Σε τι διαφέρει η αξιολόγηση εκπαιδευτικού που διδάσκει Φυσική Γυμνασίου και εκπαιδευτικού που διδάσκει Φυσική Λυκείου και μάλιστα κατεύθυνσης;

## **2.5 Ερωτήματα σχετικά με το σχολείο και τους μαθητές**

Η άμεση εμπλοκή του αξιολογητή στο μάθημα, έφερε στο προσκήνιο πολλά καθαρά παιδαγωγικά ερωτήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση.

Τι μπορούμε να κάνουμε για να διεγείρουμε το ενδιαφέρον των μαθητών; Τι κάνουν οι αποτελεσματικοί καθηγητές; Τι πρακτικές ακολουθούν οι αγαπητοί στα παιδιά καθηγητές; Και πώς αυτές αξιολογούνται ή γενικεύονται;

Γιατί οι μαθητές σε άλλους καθηγητές κάνουν ησυχία και σε άλλους όχι; Πώς χειρίζονται την τάξη οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί;

Πώς μπορούμε να εξυπηρετήσουμε την εξατομικευμένη διδασκαλία, τις ανάγκες κάθε μαθητή, τις «τροχιές μάθησης» των μαθητών; Πώς μπορούμε να σεβαστούμε την ατομικότητα των μαθητών, χωρίς να επιβαρύνουμε το σύνολο; Και πώς μπορούμε να υπηρετήσουμε το σύνολο των μαθητών μιας τάξης, χωρίς να συνθλίψουμε τους «ακραίους» μαθητές, δηλαδή αυτούς που έχουν πολύ χαμηλές ή πολύ υψηλές επιδόσεις;

Πώς θα καλλιεργήσουμε την επικοινωνία; Γιατί μερικοί καθηγητές είναι κοντά στα παιδιά ενώ άλλοι είναι απόμακροι; Πόσο «οικείος» πρέπει να είναι ο καθηγητής στους μαθητές; Και πώς αποτιμάται η οικειότητα;

Τι κάνουμε όταν η οικειότητα οδηγεί σε παρεξηγήσεις; Είναι δυνατόν κάποια καταγγελία μαθήτριας προς εκπαιδευτικό, να οδηγήσει στην απόλυσή του;

Πόσο συνδέεται η αξιολόγηση με την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών; Σε τι βαθμό επηρεάζει τους μαθητές το σχολείο και σε τι βαθμό το φροντιστήριο και η εξωσχολική βοήθεια;

Μας χρειάζεται η γνώμη των μαθητών; Οι εργασίες τους; Τα τετράδιά τους; Αξιολογούμε και τους μαθητές στην προσπάθειά μας να αξιολογήσουμε το δάσκαλο;

Είναι αποδεκτό οι αξιολογητές να ρωτάμε και να επικοινωνούμε με τους μαθητές; (Πριν πολλά χρόνια, οι επιθεωρητές ρωτούσαν ένα σωρό θέματα τους μαθητές κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού).

Επηρεάζει το φύλο του/της εκπαιδευτικού τη διδασκαλία και τη μάθηση; Οι μαθητές είναι πιο υπάκουοι στους καθηγητές ή στις καθηγήτριες; Επηρεάζει η ειδικότητα, την συγκρότηση του εκπαιδευτικού; Οι μαθητές είναι πιο ήσυχοι σε έναν Φυσικό ή σε μια Βιολόγο;

Πόσο διαταράσσουμε τους μαθητές και το μάθημα, με την αξιολόγηση;

Είναι θεμιτή αυτή η διατάραξη του κλίματος της τάξης; Πως αντέδρασαν οι μαθητές μετά τη διατάραξη που προήλθε από την αξιολόγηση;

Σε ένα τμήμα οι μαθητές αποφάσισαν να είναι ήσυχοι για να μην εκθέσουν την καθηγήτρια. Σε άλλο οι μαθητές ρωτούσαν την καθηγήτρια: τι σας είπε ο κύριος (αξιολογητής) για μας; Πώς ήμασταν; Πώς σας φανήκαμε; Η αξιολόγηση δημιουργεί ένα νέο ήθος σχέσεων. Αυτό θα αποτελεί βελτίωση των σχέσεων ή υποβάθμιση και υποκρισία;

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για την επίσκεψη του αξιολογητή. Ενημερώθηκαν και οι μαθητές για τη διαδικασία αξιολόγησης; Θα έπρεπε να ενημερωθούν ή όχι;

Η ενημέρωση των μαθητών έχει επίδραση στη συμπεριφορά τους και τελικά στο αποτέλεσμα της αξιολόγησης;

Είναι αλήθεια ότι μερικοί εκπαιδευτικοί έκαναν «πρόβες» με τους μαθητές τους πριν έρθει ο σχολικός σύμβουλος για την αξιολόγηση;

Είναι θεμιτό να γίνονται πρόβες από μέρους του καθηγητή (έστω και σε διαφορετικά τμήματα) των ενοτήτων στις οποίες θα προσκαλέσει το σχολικό σύμβουλο για αξιολόγηση;

Πώς μπορούμε να βελτιώσουμε το εκπαιδευτικό υλικό προς τους μαθητές; Πώς μπορούμε να διατυπώσουμε καλύτερα τους εκπαιδευτικούς στόχους; Πόσους στόχους θα πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές σε μια ωριαία διδασκαλία;

Πρέπει να απαιτήσουμε από τους εκπαιδευτικούς να φτιάξουν νέο εκπαιδευτικό υλικό για ένα καλό μάθημα; Δεν αρκεί το υπάρχον και εγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό για ένα καλό μάθημα;

Πώς θα γνωρίσουμε το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Με την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας; Δηλαδή πάλι με εξετάσεις και ερωτηματολόγια;

## **2.6 Ερωτήματα σχετικά με τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους**

Η αξιολόγηση μας φέρνει πιο κοντά ή μας διχάζει; Πόσο διαταράσσεται το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών όταν είναι σε εξέλιξη η αξιολόγηση; Μήπως η αξιολόγηση θα δημιουργήσει ομάδες εκπαιδευτικών γύρω από τους αξιολογητές, με μόνο στόχο την ευνοϊκή αξιολόγηση;

Πώς και ποιοι θα αξιολογήσουν τους αξιολογητές (σχολικούς συμβούλους);

Πώς θα αξιολογήσουν τις ενέργειες των αξιολογητών κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης; Παρείχαν οι αξιολογητές σημαντική και πλήρη καθοδήγηση στους αξιολογούμενους;

Έχουν οι αξιολογητές τις προϋποθέσεις ώστε να αξιολογήσουν αντικειμενικά; Υπήρχε επαρκής ενημέρωση και προετοιμασία εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων;

Μήπως απαιτείται ένα «συμβόλαιο ενεργειών» μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών, όπου θα αναφέρονται τα σημεία πορείας που θέλουν οι αξιολογητές από τους εκπαιδευτικούς αλλά και οι διευκρινίσεις που θέλουν οι αξιολογούμενοι από τους αξιολογητές;

Είχαν υπηρεσιακό όφελος οι εκπαιδευτικοί από την αξιολόγηση; Είχαν διατάραξη της εργασιακής τους πορείας χωρίς ιδιαίτερο όφελος; Είχαν άγχος;

Μπορεί να είναι ενιαία η μέθοδος αξιολόγησης όταν ποικίλουν τόσο πολύ τα γνωστικά αντικείμενα, οι αξιολογητές και οι ιδιοσυγκρασίες των αξιολογούμενων; Μπορούν να ανταποκριθούν αξιόπιστα οι αξιολογητές;

Πιο έγκυρη είναι η αξιολόγηση από το διευθυντή ή από το σχολικό σύμβουλο; Μήπως μια ομάδα εξωτερικών αξιολογητών θα έκανε πιο αντικειμενική αξιολόγηση;

Σε ποια σημεία θέλει αναμόρφωση η διαδικασία αξιολόγησης;

## 2.7 Τι γίνεται μετά ;

Θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον ένα ερωτηματολόγιο για τη διαδικασία αξιολόγησης που θα απευθύνεται σε αυτούς που συμμετείχαν στη διαδικασία; Και με ποια ερωτήματα; Και πόσο έγκυρη θα μπορούσε να είναι μια τέτοια έρευνα όταν η διαδικασία συνδέεται με μισθολογικά-υπηρεσιακά θέματα;

Με πόση ειλικρίνεια ή με ποια προθυμία κάποιος απαντά σε ερωτήματα που μπορεί να καθορίζουν την υπηρεσιακή του κατάσταση; Μήπως είναι άκυρη και άκαιρη η όλη αναζήτηση;

Ποια είναι η διακύμανση των τιμών των μοριοδοτήσεων μεταξύ αξιολογητών, μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, μεταξύ τελικών μοριοδοτήσεων εκπαιδευτικών;

Πόσο καθοριστικές μπορεί να είναι οι διαφορετικές μοριοδοτήσεις στην επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού; Εάν είναι πολύ αυστηρός ή πολύ επιεικής ο αξιολογητής, δεν αδικούνται κάποιοι εκπαιδευτικοί;

Ήταν αντικειμενικά και συγκρίσιμα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μεταξύ εκπαιδευτικών ίδιας ειδικότητας; Μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων;

Πώς μπορούμε να μετρήσουμε την αντικειμενικότητα; Πόσο αντικειμενικά μπορεί να κρίνει ένας αξιολογητής μαθήματα άλλης ειδικότητας από την δική του; Η αντικειμενικότητα που δεν μπορεί να μετρηθεί αντικειμενικά, δεν είναι αντικειμενικότητα.

Μήπως απαιτείται η επεξεργασία των μοριοδοτήσεων αξιολόγησης σε ένα επόμενο επίπεδο «κανονικοποίησης»; Και με ποια κριτήρια θα γίνει μια πιθανή κανονικοποίηση;

Πώς θα συνδέεται η αξιολόγηση με την υπηρεσιακή εξέλιξη; Έχει εφαρμοστεί σε άλλη χώρα μοντέλο ποσοτώσεων των «καλών» εκπαιδευτικών που παίρνουν προαγωγή; Ποια ήταν η απόδοσή του και ποιο το κόστος;

Τα «μετρήσιμα» προσόντα θα αλλάξουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών; Θα μετατραπούν οι εκπαιδευτικοί από διδάσκοντες σε κυνηγούς αντικειμενικών προσόντων; (ξένες γλώσσες, πιστοποιήσεις, μεταπτυχιακά, μοριοδοτούμενες δραστηριότητες).

Δεν αποτελεί μια διαδικασία ξένη προς το εκπαιδευτικό έργο η συλλογή μορίων-μετρήσιμων στοιχείων; Δεν είναι υποτιμητικό να κατευθύνουμε τους εκπαιδευτικούς στο να γίνονται «μοριοσυλλέκτες»;

Δεν υπάρχει κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν με βάση το είδος της εργασίας που αποδίδει μόρια; Βελτιώνεται η δουλειά του εκπαιδευτικού ή εγκλωβίζεται στα μετρήσιμα μόρια; Θέλουμε να καλλιεργήσουμε αυτή τη νοοτροπία «μοριοσυλλογής» στο σχολείο;

Μήπως το κέντρο βάρους της σχολικής ζωής μετατοπιστεί από την εκπαίδευση των παιδιών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;

Μήπως εξωθούμε τους εκπαιδευτικούς να συγκεντρώνουν «προσόντα» με δραστηριότητες που είναι άσχετες με την βασική σχολική εκπαιδευτική διαδικασία που είναι το μάθημα;

Μήπως αυτή η αξιολόγηση οδηγεί σε ένα λάθος εκπαιδευτικό μοντέλο και σε ένα λάθος πρότυπο του «εξαιρετικού» εκπαιδευτικού;

Μήπως αντίθετα, κατευθύνουμε σωστά τους εκπαιδευτικούς στο πρότυπο του δασκάλου του μέλλοντος, με γλωσσομάθεια, μεταπτυχιακά και συγγραφικό έργο;

Ελπίζουμε στα περισσότερα από τα παραπάνω ερωτήματα να είμαστε ικανοί να δώσουμε απαντήσεις στο άμεσο μέλλον.

### **3. Αναμνήσεις από την αξιολόγηση των ΠΠΣ**

Σύμφωνα με τις προβλέψεις της πρόσφατης νομοθεσίας (3966/2011, 4072/2012 και τις σχετικές εγκυκλίους), για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια, έγιναν τουλάχιστον δυο επισκέψεις μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα κριτήρια αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε η διαδικασία αξιολόγησης και μοριοδότησης των εκπαιδευτικών. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας εντός του σχολικού έτους (μοριοδότηση από τα τυπικά προσόντα, από τον διευθυντή, από το σχολικό σύμβουλο και από τη συνέντευξη), οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην πλήρωση θέσεων με πενταετή θητεία στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ).

#### **3.1 Η αξιολόγηση στην πράξη**

« Εκ μόνης ακοής ου δύναται τις τεχνίτης γενέσθαι,...αλλ' εκ του ποιείν και βλέπειν και πολλά πράττειν και διορθούσθαι υπό των εμπειρών και δια της υπομονής και εκκοπής των ιδίων θελημάτων και τη πολυμερία εις έξιν έρχεται της τέχνης...».

*Σε ελεύθερη απόδοση: Μόνο από την ακοή δεν μπορεί κάποιος να γίνει τεχνίτης, αλλά βλέποντας και κάνοντας και με το να διορθώνεται από τους έμπειρους τεχνίτες και με το ξεπέρασμα του εαυτού του και με την πάροδο του χρόνου κατακτά την τέχνη.*

Κατ' επέκταση, η τέχνη της αξιολόγησης – όπως και κάθε τέχνη – δεν αποκτάται, ούτε με τη διδασκαλία ούτε από τη βιβλιογραφία ...ούτε μόνο με την επιμόρφωση, αλλά με όλα αυτά και επί πλέον με την εξάσκηση. Μην περιμένετε μόνο διαβάζοντας για την αξιολόγηση, να γίνετε καλοί αξιολογητές.

Η αξιολόγηση στην πράξη βρίσκει τους εκπαιδευτικούς διχασμένους και μερικούς μάλλον απροετοίμαστους. Τόσο οι αξιολογούμενοι όσο και οι αξιολογητές, δεν μπορούσαν να φανταστούν τι θα έφερνε μια διαδικασία που για πρώτη φορά γινόταν πράξη. Και η πράξη αυτή προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις, εμπειρίες, αναμνήσεις. Τι γεύση άφησε η αξιολόγηση; Σε μερικούς πικρή. Σε άλλους γλυκόπικρη. Μετά τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων και τις τελικές τοποθετήσεις στις σχολικές μονάδες, σίγουρα αρκετοί θα είχαν ικανοποίηση για τους κόπους δεκαετιών. Πληρότητα, μετά από πολύχρονες προσπάθειες για επιστημονική και εκπαιδευτική αρτιότητα. Να τονίσουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί που αξιολογήθηκαν είχαν δεκαετίες εμπειρίας και πλούσιο διδακτικό, ερευνητικό ή συγγραφικό έργο.

Πρέπει βέβαια να σημειώσουμε ότι η αξιολόγηση έφερε στην επιφάνεια πολλά θέματα. Η αξιολόγηση μας έφερε πιο κοντά. Οι εκπαιδευτικοί γενικά είμαστε μοναχικοί εργαζόμενοι. Εμείς και τα παιδιά μας. Κλείνουμε την πόρτα και κάνουμε το μάθημά μας. Λίγοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με ανοιχτές πόρτες. Η ανοιχτή πόρτα είναι ένα δύσκολο άνοιγμα προς την κοινωνία. Μια υπέρβαση. Δύσκολα μοιραζόμαστε το έργο μας με άλλους και ακόμη πιο σπάνια αφήνουμε άλλους να παρακολουθήσουν τη δουλειά μας.

Με την αξιολόγηση ξεκίνησε επικοινωνία ακόμη και μεταξύ συναδέλφων από διαφορετικές σχολικές μονάδες. Οι αξιολογητές συζητήσαμε με τους εκπαιδευτικούς πολλά εκπαιδευτικά και επιστημονικά θέματα της καθημερινής πράξης. Είδαμε, μέσα από

μια προβλεπόμενη φάση αναστοχασμού, ότι πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης για διάφορα σημεία σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Η βελτίωση βέβαια δεν αναφέρεται μόνο στους αξιολογούμενους αλλά και στους αξιολογητές. Μεταξύ των αξιολογητών - σχολικών συμβούλων πραγματοποιήθηκαν ημερίδες, συζητήσεις, καταγράφηκαν συμφωνίες ή διαφωνίες. Η αξιολόγηση έφερε την επικοινωνία.

Από την άλλη συνέβη η αξιολόγηση να φέρει και εντάσεις και να μας απομακρύνει τον ένα από τον άλλο. Εκφράστηκαν αιτιάσεις και πικρίες από τη βαθμολογία, κριτική των μεθόδων αξιολόγησης ως αποσπασματικών και μεροληπτικών, διαφωνίες για τα προβαλλόμενα πρότυπα εκπαιδευτικών, διαμαρτυρίες για την παραγνώριση της ιδιαίτερης προσφοράς των καθηγητών των Λυκείων και μάλιστα της προσφοράς τους στα Εξεταστικά και Βαθμολογικά Κέντρα.

Πώς είναι δυνατόν, μέσα σε μια μόνο ώρα, να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αποδείξει ότι μπορεί να ανταποκριθεί υποδειγματικά και με πληρότητα σε μια διδασκαλία; Δηλαδή τόσο στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, στο περιεχόμενο, στους στόχους όσο και στα εποπτικά μέσα, το μαθησιακό κλίμα, τη διδακτική ευελιξία, την αξιολόγηση, τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, τις νέες τεχνολογίες, το πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό και ό,τι έχει προβλέψει ο νομοθέτης. Χωρούν τόσες δραστηριότητες σε μια διδασκαλία; Είναι αδύνατον διαφορετικοί αξιολογητές να αξιολογούν με ταυτόσημο τρόπο μια ελεύθερη ανοιχτή διαδικασία όπως η διδασκαλία. Μόνο στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κλειστού τύπου, μπορεί να συμβεί αυτό, με αξιολογητή μια μηχανή που καταγράφει τις σωστές απαντήσεις. Άρα η αξιολόγηση έχει μεγάλο βαθμό υποκειμενικότητας.

Τα θέματα που μπορούν να παρατηρηθούν και να βελτιωθούν στη σχολική πράξη είναι αναρίθμητα. Είτε ξεκινώντας από τις υποδομές και τα κονδύλια για την εκπαίδευση, είτε από το περιεχόμενο των βιβλίων και των Προγραμμάτων Σπουδών, ένας τεράστιος κατάλογος θεμάτων για διαπραγμάτευση μπορεί να προκύψει. Από αυτόν τον κατάλογο, επειδή η αξιολόγηση απευθύνθηκε μόνο στους εκπαιδευτικούς, μόνο ένα μέρος μπορεί τελικά να προσεγγισθεί. Η εφαρμογή της αξιολόγησης είναι πολύ δύσκολο να καλύψει ολόκληρη τη σχολική ζωή, εγκαινιάζει όμως μια πολύτιμη μέθοδο προσέγγισης και κατανόησης της σχολικής ζωής. Η αξιολόγηση είναι μια πόρτα που οδηγεί στο δρόμο της επίγνωσης της διδασκαλίας που πραγματοποιούμε.

Όση αυτοεπίγνωση και να έχουμε, όση ωριμότητα και να κατακτήσαμε, όση δεξιοτεχνία και ταλέντο να μας διακρίνει, πάντα δίπλα μας μπορεί να υπάρχει ένας άλλος δάσκαλος, που με λιγότερα προσόντα, μπορεί να εμπνέει περισσότερο. Η αξιολόγηση οφείλει να καταγράψει τις καλές στιγμές διδασκαλίας και να τις δημοσιοποιήσει.

Η αξιολόγηση είναι η αρχή. Γνωρίζεις τις καλές στιγμές, τις εφαρμόζεις στην καθημερινή πορεία, προσπαθείς για μια καλύτερη παρουσίαση, καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό, καλύτερα διαγωνίσματα.

Η αξιολόγηση είναι το μέσον της εκπαιδευτικής πορείας. Από την άλλη, για να κατανοήσεις αν άρεσες στους μαθητές ή στον αξιολογητή, οφείλεις να ρωτήσεις: Τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά. Τι στόχους πέτυχα, τι στόχους δεν πέτυχα. Και αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία να ακολουθήσει ο αναστοχασμός.

Η αξιολόγηση είναι το τέλος και μετά την ανατροφοδότηση ξεκινάμε πάλι από την αρχή.

### ***3.2 Τα στιγμιότυπα αξιολόγησης δεν είναι πάντα αρκετά***

Είναι αδύνατον να αξιολογήσουμε ένα πιάτο φαγητού ή ένα κρασί από τη φωτογραφία του. Για να αναφερθούμε στη γεύση και το άρωμα, είναι υποχρεωτικό να κάνουμε «οργανοληπτική δοκιμασία», να το δοκιμάσουμε. Με την ίδια λογική, δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε μια διδασκαλία, αν δεν καθίσουμε στο ίδιο τραπέζι και δοκιμάσουμε όλες εκείνες τις γεύσεις που συνδέονται μαζί της.

Η μεσογειακή διατροφή μπορεί να περιέχει εκατό ειδών τρόφιμα και εκατοντάδες γεύσεις. Ένα καλό πιάτο φασολάκια όμως, πρέπει να έχει ένα βασικό χαρακτηριστικό: καλή γεύση. Που για να το πετύχω θέλει: κυρίως καλής ποιότητας φρέσκα φασολάκια, ποιοτικά συνοδευτικά λαχανικά, αλλά και καλό λάδι, σωστή δόση αλατοπίπερο, σωστό μαγείρεμα, σωστό σερβίρισμα και (αν θέλουμε να το επεκτείνουμε) καλή διάθεση και καλή παρέα.

Μια καλή διδασκαλία έχει αντίστοιχα ένα βασικό συστατικό: τη μάθηση. Που μπορεί με τη σειρά της να απαιτεί πολλά επί μέρους συστατικά: καλής ποιότητας Πρόγραμμα Σπουδών και βιβλίων, ορθολογικούς στόχους και περιεχόμενο, εξατομικευμένο εκπαιδευτικό υλικό φτιαγμένο από τον καθηγητή για τους συγκεκριμένους μαθητές του, πιθανά συνοδευτικά εποπτικά και άλλα μέσα, σωστή παρουσίαση. Είναι σημαντικό ένα καλό κλίμα της τάξης, με επικοινωνία, καλή κατανομή χρόνου και ορθολογική αξιολόγηση του μαθητή και της διδασκαλίας. Η καλή διάθεση και η καλή «παρέα» είναι και εδώ συστατικά για μια απολαυστική ολοκλήρωση της διαδικασίας. Η απολαυστική διαδικασία μάθησης ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της διδασκαλίας που σίγουρα γίνεται ενδόμυχα από τους μαθητές αλλά και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Είναι αυτό που λέμε: «πως σας φάνηκε το φαγητό;» ή όπως λέμε από συνήθεια: «το καταλάβατε ή να το επαναλάβω;»

Βέβαια ένα καθημερινό γεύμα διαφέρει από ένα επίσημο γεύμα. Και προκύπτει το ερώτημα αν θα πρέπει να διαφέρει η καθημερινή διδασκαλία από τη διδασκαλία που θα παρουσιάσουμε στον αξιολογητή. Ο στόχος μας είναι να φτιάξουμε μια καλή καθημερινή διδασκαλία ή μια εξεζητημένη ιδεατή διδασκαλία που θα την πραγματοποιούμε μόνο όταν έρχεται ο επιθεωρητής;

Ο αξιολογητής με τη σειρά του τι ακριβώς αξιολογεί; Τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να δομεί ένα ιδεατό τέλειο μάθημα, ή την καθημερινή σωστή παρουσία του στην τάξη, με αποτέλεσμα τη διαρκή προκοπή των μαθητών;

Στην προσπάθειά τους μερικοί εκπαιδευτικοί να παρουσιάσουν ένα «πλήρες» μάθημα, που θα περιέχει όλα τα προβλεπόμενα συστατικά στοιχεία (τα οποία είναι μάλλον πολλά), οδηγούνται σε ένα μάθημα «τέρας», για το οποίο το μόνο σίγουρο είναι ότι δεν θα το επαναλάβουν ποτέ στη ζωή τους. Θα είναι αφελής ο αξιολογητής που θα πει «μπράβο! Το μάθημά σου έχει τα πάντα!». Η επόμενη σκέψη θα πρέπει να είναι: «Αλήθεια, θα τολμήσεις ποτέ να το επαναλάβεις σε κάποια άλλη τάξη;»

Μια όμορφη διδασκαλία φαίνεται εύκολα από λίγα σχετικά συστατικά στοιχεία. Το περιεχόμενο και τη ροή του, τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον που προκαλεί, το κλίμα, την ολοκλήρωση και το κλείσιμο με σημεία αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και της διαδικασίας. Αν επιπλέον έχει και εποπτικά μέσα ή νέες τεχνολογίες μπορεί να έχει επί πλέον ερεθίσματα ενδιαφέροντος, χωρίς τα τελευταία να είναι πανάκεια.



### **3.3 Αξιολόγηση και αποτελέσματα της διδασκαλίας**

Οι απλές λεξούλες «διαρκής προκοπή των μαθητών» που αναφέραμε αβίαστα στην προηγούμενη ενότητα, θέτουν ένα άλλο απέραντο θέμα. Τη σύνδεση της διδασκαλίας με την πρόοδο των μαθητών. Επομένως τη σύνδεση της αξιολόγησης με τις επιδόσεις των μαθητών. Η διδασκαλία και η μάθηση, τελικά, έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό και συστατικό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Η καλύτερη διδασκαλία για ποδήλατο είναι άχρηστη αν τελικά δεν μάθεις ποδήλατο. Κολύμπι διδάχθηκε σωστά, μόνο όποιος ξέρει να κολυμπά. Αν δεν αλλάξει η στάση των μαθητών απέναντι στο αντικείμενο που τους παρουσιάζουμε... δεν κάναμε τίποτα. Είναι αδύνατο να κρίνεις μια διδασκαλία αν δεν αξιολογήσεις την πορεία της επίδοσης των μαθητών. Αυτό δεν σημαίνει μόνο το να είναι καλοί ή κακοί οι μαθητές την ώρα της διδασκαλίας. Οι μαθητές, μετά τη διδασκαλία, πρέπει να γίνονται συνεχώς καλύτεροι. Να γίνονται τόσο «καλοί», όσο θα μπορούσαν να είναι με ένα «καλύτερο» και αποτελεσματικό δάσκαλο. Αυτό μοιάζει λίγο με λογοπαίγνιο, αλλά δυστυχώς από τους καρπούς κρίνεις το δέντρο και από το μαθητή το δάσκαλο.

Αντίστοιχα βέβαια και από το δάσκαλο κρίνεις το μαθητή, αφού με όποιο δάσκαλο καθίσεις, τέτοια γράμματα θα μάθεις. Είναι μια αμφίδρομη σχέση, όπου κάθε μέρος κρίνει το άλλο μέρος.

Η κρίση σου για την απόδοση των μαθητών, πρέπει να έχει ένα βάθος χρόνου, πολύ μεγαλύτερο από τις ετήσιες εξετάσεις. Ας αναλογισθεί ο καθένας μας πώς εξελίχθηκε η προσωπική μας μαθητική πορεία. Ποιοι δάσκαλοι είναι στη σκέψη μας μετά από 5, 10, 20 ή και περισσότερα χρόνια. Είναι αυτοί που πιθανώς σφράγισαν και την επαγγελματική ή επιστημονική μας πορεία. Είναι αυτοί τους οποίους μιμούμαστε και στις δικές μας πρακτικές ως εκπαιδευτικοί.

Έχοντας ασχοληθεί επί δεκαετίες με εθελοντικές δράσεις, πανελλήνιους διαγωνισμούς, διεθνείς μαθητικές ολυμπιάδες και τα σχετικά, έχω την πλήρη συνείδηση ότι σε όλα αυτά συμμετέχουν μαθητές, που έχουν δίπλα τους, εμπνευσμένους δασκάλους και οι οποίοι προσφέρουν ένα κομμάτι της ψυχής και της ζωής τους, πολύ πέρα από τα τυπικά υπηρεσιακά τους καθήκοντα.

Τα πράγματα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα στην εκπαίδευση, όπου τα αποτελέσματα της δουλειάς ενός καλού καθηγητή εμφανίζονται στο μέλλον. Όπως αντίστοιχα η ζημιά που μπορεί να κάνει ένας κακός εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να φανεί στο Γυμνάσιο ή και στο Λύκειο. Είναι πολύ δύσκολο στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού να εντάξεις και τα αποτελέσματα της δουλειάς του. Στην τρέχουσα διαδικασία των ΠΠΣ, δεν προβλεπόταν η αποτίμηση μαθητών για την αξιολόγηση των δασκάλων. Μερικοί πάντως εκπαιδευτικοί μάζεψαν υπογραφές συμπαράστασης από τους μαθητές τους!

Τι γίνεται όμως με τα «κακά» σχολεία και τους «κακούς» μαθητές; Πώς θα γινόταν εκεί η αξιολόγηση; Αυτά βέβαια δεν περιλαμβάνονταν στις λίστες των Προτύπων. Αλλά και στα πρότυπα υπάρχουν «κακά» τμήματα. Δεν είναι άδικο όμως, να εκτιμάς την απόδοση εκπαιδευτικού από την επίτευξη στόχων σε ένα τμήμα όπου όλοι οι μαθητές έτυχε να βαριούνται θανάσιμα; Πόσο άδικη σύγκριση με έναν άλλο εκπαιδευτικό, που έχει ένα τμήμα όπου έτυχε να βρίσκονται πέντε σαΐνια και να ανεβάζουν όλη την τάξη; Ο αξιολογητής δεν πρέπει να ξεετάζει αποσπασματικά την επίδοση των μαθητών ενός τμήματος, αλλά να παρακολουθεί τη συνολική προσπάθεια και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Πράγμα αδύνατον στην πράξη, διότι ο χρόνος είναι βραχύς, ενώ η τέχνη είναι μακρά.

Το αντίστοιχο πρόβλημα εμφανίζεται με την αξιολόγηση των μαθητών μας. Συχνά, αξιολογούμε με προκατάληψη, χωρίς δικαιοσύνη, χωρίς εξατομικευμένη προσέγγιση, με στερεότυπα, με επιπολαιότητα, με αυστηρότητα, και το χειρότερο θεωρώντας ότι δεν έχουμε κάνει κανένα λάθος. Η αξιολόγηση είναι μεγάλη παγίδα για τον αξιολογητή, γιατί παρασύρεται από εξωτερικά φαινόμενα και χαρακτηριστικά, όπως οι γοητευτικοί, καλοί και βολικοί αξιολογούμενοι. Δύσκολα ανακαλύπτει την βαθύτερη ουσία των διαδικασιών που πρέπει να αξιολογήσει, δηλαδή τη δυναμική της μάθησης και το μαθησιακό κλίμα, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα να μεταδίδεις θετική στάση για τη μάθηση και διερευνητικές διαδικασίες γνώσης. Όσο εμβαθύνεις στην αξιολόγηση, τόσο ανακαλύπτεις νέες παραμέτρους, νέες πτυχές, νέες προεκτάσεις.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας: ένα ανεξάντλητο θέμα για σχολικούς συμβούλους και για εκπαιδευτικούς που βλέπουν την ανάγκη να το εντάξουν στην πρακτική τους.

Η διδασκαλία της αξιολόγησης: ένα θέμα καθημερινού ενδιαφέροντος για εκπαιδευτικούς αλλά και όποιον εμβαθύνει τους προβληματισμούς του για τις σχολικές διαδικασίες.

### ***3.4 Εκπαιδευτικό πλαίσιο, προέλευση και πρόοδος του μαθητή***

Φυσικά, σε μια αποτυχία δεν φταίει μόνο ο δάσκαλος ή ο αξιολογητής γενικότερα. Φταίει και τα μέσα που διαθέτει, και το σχολείο, και η κοινωνία και το Υπουργείο, και φυσικά και οι διευθυντές, οι σχολικοί σύμβουλοι, και οι γονείς, και οι υποδομές και η κοινωνικο-οικονομική προέλευση και τελικά φταίμε ΟΛΟΙ!

Δεν μπορούμε να αξιολογούμε διδασκαλία αν δεν λαμβάνουμε υπόψη μας το πλαίσιο στο οποίο συντελείται αυτή.

Μπορούμε να ποσοτικοποιήσουμε τους παράγοντες αυτούς; Ναι, αφού όπως ήδη αναφέραμε η κοινωνικο-οικονομική προέλευση του μαθητή, ο ίδιος ο μαθητής με την καταγωγή του, έχει το μεγαλύτερο μέρος ευθύνης για την πρόοδό του, ίσως πάνω από το μισό. Το άλλο μισό το μοιράζεται το σχολείο, δηλαδή η υποδομή, το σχολικό κλίμα, τα στελέχη. Πιθανώς, ο εκπαιδευτικός έρχεται τελευταίος σε επίδραση στην απόδοση του μαθητή. Επομένως, η σύνδεση των επιδόσεων του μαθητή με την αξιολόγηση του καθηγητή, δεν είναι η μισή αλήθεια. Είναι λιγότερο από το ένα τρίτο της αλήθειας. Οι μαθητές δεν πρέπει να παρασύρουν τον αξιολογητή για να αποφαίνεται για την αξία του εκπαιδευτικού.

Στην περίπτωση της αξιολόγησης στα ΠΠΣ, υπήρχε μια ομοιομορφία καταγωγής. Μεσοαστικά σχολεία, σε «καλές» περιοχές της Αθήνας, με γονείς που εμφανίζουν ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους (πιθανώς όχι πάντα στη σωστή κατεύθυνση), με μικρά γενικώς οικονομικά προβλήματα, επιθυμία για κοινωνική άνοδο και εκπαιδευτική πρόοδο. Το πλαίσιο (σχολείο κ.λπ.) ήταν ανάλογο, αφού αξιολογήσαμε εκπαιδευτικούς από τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας. Δηλαδή, σχολεία με ανάλογες υποδομές, εργαστήρια και ανάλογους μαθητές.

Τι θα γίνει όμως με το συνολικό εκπαιδευτικό πληθυσμό, σε μια ενδεχόμενη γενίκευση της αξιολόγησης, όταν θα κρίνονται οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών της Αθήνας με αυτούς των σχολείων υποβαθμισμένων ή ξεχασμένων περιοχών; Τι θα γίνει αν χρειαστεί να αξιολογήσουμε έναν εκπαιδευτικό με μαθητές των οποίων οι γονείς είναι μεσοαστοί, και εκπαιδευτικό που έχει μαθητές από την Υποσαχάρια Αφρική; Συνεπώς, τα κριτήρια πρέπει να μην παραβλέπουν τις γενικότερες συνθήκες, αφού σύμφωνα με τον προτεινόμενο

νόμο, η υπηρεσιακή κρίση θα επηρεάζει τη μισθολογική κατάσταση και προαγωγή του εκπαιδευτικού<sup>30</sup>.

### **3.5 Ο αξιολογητής**

Πώς έχει την ικανότητα αυτός που δεν έχει εκπαιδευτεί ως αξιολογητής, να μπορεί να μας κρίνει έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά, με διαφάνεια και με δικαιοσύνη; Δυστυχώς, με ανάλογο τρόπο που εμείς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαμε τους μαθητές μας χωρίς να έχουμε ποτέ εκπαιδευτεί σε κάτι τέτοιο. Η έλλειψη εκπαίδευσης σε δεξιότητες αξιολόγησης είναι διάχυτη στην εκπαίδευση.

Ένα κεντρικό θέμα για διαπραγμάτευση είναι η ικανότητα του αξιολογητή να αξιολογεί. Η διερεύνηση του θέματος των βαθμολογιών σειράς αξιολογητών, είτε στη σχολική πράξη είτε στην υπηρεσιακή αξιολόγηση, με ποσοτικά στοιχεία θα έδινε σίγουρα ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Άλλο ένα θέμα προς διερεύνηση.

Η αξιολόγηση βρήκε όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους αξιολογητές, μάλλον απροετοίμαστους. Μερικοί αξιολογητές με προέλευση τα Πειραματικά Σχολεία ήταν μέσα στο κλίμα παρακολούθησης και αποτίμησης μιας διδασκαλίας. Αλλά αυτό δεν ισχύει για όλους. Η ίδια η διαδικασία είναι κάτι που για πρώτη φορά πραγματοποιείται στα ελληνικά σχολεία, επομένως η απειρία είναι δεδομένη για όλους.

Η έλλειψη εμπειρίας των αξιολογητών μπορεί να μειώνεται μετά από ατομικές προσπάθειες, σχετικές εισηγήσεις ή δειγματικές διδασκαλίες, οι οποίες όμως ποτέ δεν είχαν το συστηματικό τρόπο που απαιτούσε η συγκεκριμένη αξιολόγηση των διδασκαλιών στα ΠΠΣ. Άλλωστε ο συγκεκριμένος νόμος και η συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης, πρώτη φορά εφαρμόζεται με έναν νέο σε μέθοδο και περιεχόμενο νόμο και η εμπειρία των αξιολογητών είναι ανύπαρκτη.

### **3.6 Ο αξιολογούμενος**

Οι εκπαιδευτικοί είμαστε οι άνθρωποι που το κύριο έργο μας περιλαμβάνει την αξιολόγηση. Είμαστε οι «επαγγελματίες αξιολογητές των μαθητών», επαγγελματίες στο να πιστοποιούμε την εξυπνάδα, την τεμπελιά, την επιμέλεια, την αδιαφορία ή την υστέρηση. Καθορίζουμε το μέλλον των παιδιών με την υποκειμενική οπτική μας για τις επιδόσεις τους και τη συμπεριφορά τους. Πολλές καλές αναμνήσεις, αλλά κυρίως οι ενοχλητικοί εφιάλτες των περισσότερων ανθρώπων, σχετίζονται με προφορικές εξετάσεις, γραπτά διαγωνίσματα, αποτελέσματα σε τοπικό, πανελλαδικό ή και διεθνές επίπεδο. Τα ανάμικτα αισθήματα αναμονής ανακοίνωσης βαθμολογίας, είναι μια από τις πιο χαρακτηριστικές εμπειρίες όσων αξιολογούνται σε μικρή ή και μεγάλη ηλικία.

Ο αξιολογούμενος βιώνει γενικά μια κατάσταση ιδιαίτερου στρες, το οποίο συχνά αφήνει πολλά κατάλοιπα στον ψυχικό κόσμο του ατόμου. Η αξιολόγηση οδηγεί σε συνήθεις μικροφόβους, φοβίες και άγχη: τη φοβία της εξέτασης, τη φοβία της απόρριψης, την αγωνία και το υπερβολικό άγχος για τα επερχόμενα αποτελέσματα.

---

<sup>30</sup> <http://www.minedu.gov.gr/home/themata-prosopikou-main/135-protobathmia-kai-deyterobathmia/9259-to-proedriko-diatagma-gia-tin-aksiologisi-ton-ekpaideytikon-protobathmias-kai-deyterobathmias-ekpaideysis.html>

Αν και επαγγελματίες αξιολογητές, η αξιολόγηση βρίσκει τους εκπαιδευτικούς μάλλον απροετοίμαστους πρακτικά, ώστε να εκθέσουν τη δουλειά τους προς αξιολόγηση. Είναι δύσκολο να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για την οργάνωση και παρουσίαση του προσωπικού επαγγελματικού προφίλ και αρχείου. Συχνά είναι απροετοίμαστοι και ψυχολογικά, αφού δεν έχουν αντιμετωπίσει ανάλογες καταστάσεις και μπορεί να στεναχωρηθούν δυσανάλογα με τα διάφορα θέματα της διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εκπαιδευμένοι για να παρουσιάζουν τη δουλειά τους και να αντιμετωπίζουν δημόσια κριτική. Εκτός από μερικές εξαιρέσεις αυτών που έχουν εμπλακεί με μεταπτυχιακά, διαδικασίες επιλογής ή έχουν εκ του φυσικού τους οργανωτική νοοτροπία, οι υπόλοιποι δεν γνωρίζουν πώς να ετοιμάσουν το φάκελό τους, πώς να παρουσιάσουν με τον καλύτερο τρόπο τα προσόντα τους, πώς να πείσουν για την αξία τους και μερικές φορές αδικούν τον εαυτό τους. Βέβαια υπήρχαν και οι αρκετά έμπειροι από διαδικασίες κρίσης-επιλογής, αφού είχαν συμμετοχή σε αντίστοιχες διαδικασίες επιλογής (πχ υποψήφιοι για θέσεις μόνιμες ή με θητεία στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ήταν υποψήφιοι ως σχολικοί σύμβουλοι με θητεία κ.λπ). Η σχετική ωριμότητα για ανάλογες περιπέτειες, φάνηκε και από την παρουσίαση και αυτοπαρουσίαση των υποψηφίων.

Έχει παρατηρηθεί, σε αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουμε τον όγκο της δουλειάς τους, ότι όταν αυτοπαρουσιάζονται, εξωτερικεύουν πολύ λιγότερα από όσα πραγματικά έχουν κάνει. Η αυτοπαρουσίαση και η προετοιμασία του προσωπικού φακέλου είναι μια δεξιότητα που μαθαίνεται, βελτιώνεται και τελικά βοηθά στην αυτοοργάνωση, αυτοεξέλιξη και τελικά και στην εσωτερική ή εξωτερική αξιολόγηση.

Οι αξιολογητές ίσως έπρεπε να ενημερώσουμε και να προετοιμάσουμε πληρέστερα τους αξιολογούμενους για τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν τον εαυτό τους με πληρότητα, τονίζοντας τα καλά τους σημεία. Είναι προφανές ότι σε μια διαδικασία αξιολόγησης παρουσιάζεις αυτά που έχεις κάνει, τονίζεις τα θετικά σου σημεία και κρατάς συνετή θέση με τις αδύναμες πλευρές της καριέρας σου.

Η όλη διαδικασία της αυτοπαρουσίασης, δεν υπηρετεί μόνο τα φαινόμενα και τα προσχήματα. Υπηρετεί σε μεγάλο βαθμό την αυτογνωσία, τη βελτίωση έκφρασης και καταγραφής γεγονότων, την καλλιέργεια ικανότητας παρουσίασης καταστάσεων, την οργάνωση προσωπικού αρχείου και φακέλου. Ακόμη, οικοδομεί την απόκτηση νοοτροπίας παρακολούθησης και βελτίωσης της προσωπικής πορείας, την αντιμετώπιση της δουλειάς του εκπαιδευτικού με τον επαγγελματισμό που απαιτεί η δια βίου βελτίωση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων.

Τελικά είμαστε υποχρεωμένοι να διδάξουμε πρώτα στον εαυτό μας, αυτό που επιβάλλεται να διδάξουμε στους μαθητές μας. Οι μαθητές μας πρέπει να μάθουν πώς θα μαθαίνουν για τα υπόλοιπα χρόνια που θα περιφέρονται σε αυτόν τον πολύπαθο πλανήτη, ανάμεσα σε όντα που πρέπει να μαθαίνουν, να βελτιώνονται, να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται μέχρι θανάτου.

## **4. Ημερολόγιο παρακολούθησης διδασκαλιών**

Τα παρακάτω δεν αποτελούν τυπική υπηρεσιακή έκθεση, ούτε και ακριβή αναπαραγωγή όσων καταγράφηκαν στις σχολικές αίθουσες. Είναι μια ελεύθερη παρουσίαση των αναμνήσεων και των εμπειριών από την αξιολόγηση στις σχολικές αίθουσες. Ξεκίνησε σαν μια εσωτερική ανάγκη του αξιολογητή να καταγράφει τα φαινόμενα και τις παρατηρήσεις

του κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων. Η διαδικασία παρακολούθησης διδασκαλιών είχε ως αποτέλεσμα την πολυσέλιδη καταγραφή υλικού που σχετίζεται με τη ροή του μαθήματος. Για τους εκπαιδευτικούς που αξιολογήθηκαν, δεν προβλεπόταν συγκεκριμένο φύλλο αναλυτικής καταγραφής των συμβάντων της τάξης. Η εγκύκλιος αξιολόγησης αναφέρει τα σημεία μοριοδότησης αλλά όχι και τον τρόπο καταγραφής του μαθήματος, αν και υπάρχουν σχετικές προτάσεις από τους σχολικούς συμβούλους<sup>31</sup>.

Από προσωπική μου επιλογή και ιδιορρυθμία, κατέγραφα περίπου κάθε λίγα λεπτά τι συνέβη στην τάξη, παρατηρήσεις σχετικές με το περιεχόμενο του μαθήματος, παρατηρήσεις σχετικές με τα παιδιά, προσωπικές μου απορίες και ερωτήσεις που θα ήθελα να κάνω στον εκπαιδευτικό, καλά και δυνατά η αδύναμα σημεία του μαθήματος, καταγραφή ροής του χρόνου. Πολλά από αυτά τα «φύλλα παρατήρησης» αν και προσωπικό ανεπίσημο υλικό, παρουσιάστηκαν στους συναδέλφους και σχολιάστηκαν από κοινού.

Παρακάτω παρουσιάζουμε σε ελεύθερη απόδοση ένα μέρος αυτού του πολυσέλιδου υλικού, που προκύπτει από τα φύλλα παρακολούθησης-αξιολόγησης των διδασκαλιών.

Αν και η παρακολούθηση διδασκαλίας είναι μια διαδικασία που προβλέπεται από το νόμο, είναι χαρακτηριστική η απροθυμία των εκπαιδευτικών για την είσοδο τρίτων την ώρα που κάνουν μάθημα, διότι «χαλάει η ατμόσφαιρα». Στα Πειραματικά Σχολεία η κατάσταση είναι λίγο διαφορετική αφού οι εκπαιδευτικοί δέχονται φοιτητές ή μεταπτυχιακούς ως επισκέπτες κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους και συχνά η διαδικασία του μαθήματος καταγράφεται. Η εμπειρία και η άνεση των εκπαιδευτικών των ΠΠΣ βοήθησε και τους αξιολογητές, διότι οδηγούσε σε ένα κλίμα θετικής συνέργειας.

Είναι αυτονόητο ότι στο παρακάτω κείμενο δεν έχουμε καμία πρόθεση ταυτοποίησης διδασκαλίας με συγκεκριμένο καθηγητή/καθηγήτρια και γίνεται η αναφορά μόνο στο αρσενικό γένος (εκπαιδευτικός) χάριν συντομίας. Ισχύει ό,τι και στις αναφορές μας στους μαθητές, σε αρσενικό γένος. Όπου αναφέρεται «ο εξαιρετικός εκπαιδευτικός» μπορεί να είναι και «μια εξαιρετική καθηγήτρια».

#### ***4.1 Η παρουσία του αξιολογητή και η συμμετοχή των παιδιών***

Ο εκπαιδευτικός καλημερίζει τα παιδιά κάνοντας τις απαραίτητες συστάσεις για την παρουσία του σχολικού συμβούλου. Γενικά άλλοι εκπαιδευτικοί κάνουν και άλλοι δεν κάνουν συστάσεις, για την παρουσία του τρίτου προσώπου. Όπως είπε χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός, «ο κύριος εκεί στο βάθος έχει έρθει για μένα και δεν έχει να κάνει σε τίποτα με τις δικές σας απαντήσεις και τη συμμετοχή σας. Αδιαφορήστε γι' αυτόν και πάμε στο μάθημά μας!»

Είναι όμως έτσι; Οι μαθητές ήταν ενημερωμένοι για την έναρξη διαδικασίας αξιολόγησης τη σχολική χρονιά 2012-2013. Γνώριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί τους δεν ήταν αδιάφοροι στην παρουσία του αξιολογητή μέσα στην τάξη. Γνώριζαν ακόμη, ότι η αξιολόγηση αυτή θα ήταν καθοριστική για την παραμονή των εκπαιδευτικών τους στη σχολική μονάδα. Επομένως η ατμόσφαιρα όπως διαμορφωνόταν ήταν φορτισμένη και καθοριστική, για το εάν θα ξέσπαγε ή όχι, καταιγίδα. Γεγονός που μερικές φορές συνέβη και κάποιοι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν για διάφορους λόγους έξω από τα Πρότυπα Πειραματικά

---

<sup>31</sup> Βλέπε στη σελ. 108 του παρόντος, την πρόταση του κ. Κόσουβα για το «ΦΥΛΛΟ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ».

Σχολεία, χωρίς να θέλουμε ή να μπορούμε, να εξειδικεύσουμε και να αναζητήσουμε ερμηνείες στην παρούσα προσέγγιση.

Είναι σίγουρο ότι η παρουσία ενός τρίτου προσώπου μέσα στην τάξη, επηρεάζει σημαντικά τη ροή ενός κανονικού μαθήματος και τη συμπεριφορά των μαθητών. Πολλά παιδιά θέλουν να δείξουν τον καλό εαυτό τους. Γι' αυτό και μερικά παιδιά μετά την ώρα αξιολόγησης αναρωτιούνται «πήγαμε καλά;» Μερικά όμως, φαίνονται τελείως αδιάφορα για την παρουσία αξιολογητή και μερικές φορές κάνουν πράγματα που μπορεί και να εκθέσουν τον διδάσκοντα, όπως η επιδεικτική αδιαφορία για οτιδήποτε έχει να κάνει με το μάθημα, τους συμμαθητές και την όλη διαδικασία. Αργούν να προσέλθουν ή προσέρχονται χαρακτηριστικά βαριεστημένοι. Μιλάνε, διαβάζουν άλλα μαθήματα, ή ακόμη στέλνουν μηνύματα από το κινητό τους. Δεν γνώριζαν ίσως κατά πόσο η δική τους συμπεριφορά θα επηρέαζε το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Και από εδώ ξεκινά ένα άλλο μεγάλο θέμα. Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης και η αποτίμηση της συμπεριφοράς τους.

Όσο και να θέλουμε να το κρύψουμε, και να λέμε ότι αξιολογούμε εκπαιδευτικούς και όχι μαθητές, είναι δεδομένο ότι η συμπεριφορά, η συμμετοχή, οι εκδηλώσεις των μαθητών επηρεάζουν καθοριστικά τη συμπεριφορά του αξιολογητή. Η μαθητική συμπεριφορά είναι καθοριστική για το μαθησιακό κλίμα της τάξης. Όταν σε μια τάξη οι μαθητές είναι στη θέση τους και κάνουν υποδειγματικά τη δουλειά τους, λέμε ότι εκεί ο καθηγητής πέτυχε. Αντίθετα σε μια τάξη που οι μαθητές μετακινούνται χωρίς λόγο, μιλάνε για εξωσχολικές δραστηριότητες και ασχολούνται με θέματα άσχετα με το μάθημα, τότε αυθόρμητα λέμε ότι εκεί δεν γίνεται μάθημα, δεν εξυπηρετούνται οι στόχοι του μαθήματος και ότι ο καθηγητής δεν κάνει σωστά τη δουλειά του.

Είναι όμως πάντα έτσι; Δεν θα ξεχάσω δυο μαθητές που κατά τη διάρκεια του μαθήματος μιλούσαν συνεχώς για άσχετα θέματα και παρά την επιμονή του καθηγητή να συνεχίζει το μάθημα αγνοώντας τους διακριτικά, αυτοί επέμεναν να είναι στον κόσμο τους. Τόση ήταν η αγανάκτησή μου, (από κακή συγκυρία καθόμουν πίσω τους) που είχα τη σφοδρή επιθυμία να τους κάνω έντονη παρατήρηση και επίπληξη για τη συμπεριφορά τους και την αναισθησία τους, που παρά την παρουσία του αξιολογητή, αυτοί επέμεναν να αδιαφορούν για οτιδήποτε είχε σχέση με το μάθημα. Η διάθεσή μου άλλαξε άρδην, όταν μετά το μάθημα ο καθηγητής μου είπε ότι, ο ένας από τους δυο, μαθητής αξιολογος και συνεργάσιμος, είχε χάσει μόλις την προηγούμενη ημέρα τον πατέρα του.

Καθημερινά προσωπικά προβλήματα των παιδιών, που γνωρίζει πιθανώς ο διδάσκων ή χρόνια κοινωνικά – οικονομικά θέματα των παιδιών μπορεί να δυσκολεύουν το μάθημα και ο εκπαιδευτικός να αγωνίζεται να κρατήσει ισορροπίες. Ένας εξωτερικός αξιολογητής με τις δυο-τρεις επισκέψεις του, μπορεί να μη μάθει ποτέ για τα προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα των μαθητών ή και των ίδιων των καθηγητών. Και ένας εξωτερικός αξιολογητής μπορεί να μη μάθει ποτέ τις υπεράνθρωπες προσπάθειες ενός εκπαιδευτικού για να συμπαρασταθεί σε μια σκληρή δοκιμασία μαθητή ή μαθήτριας με οριακή συμπεριφορά. Μια ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, ένα ξανακύλισμα στα ναρκωτικά ή ένας θάνατος προσφιλούς προσώπου, ακούγονται τελείως άσχετα με την αξιολόγηση της βιτρίνας μιας υποδειγματικής διδασκαλίας.

Με βάση τα παραπάνω, είναι τελείως άλλη η ροή και το κλίμα του μαθήματος που περιμένουμε από σύνολο μαθητών χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, σε αντίθεση με ένα άλλο τμήμα ακόμη και της ίδιας τάξης, όπου κάποια προβλήματα αφήνουν το ίχνος τους. Οι καθημερινές προσωπικές διαθέσεις και υποθέσεις των μαθητών, πέρα από το κοινωνικό κι οικονομικό τους πλαίσιο, καθορίζει ουσιαστικά το μικρο-κλίμα της τάξης. Η σύγκριση διδασκαλιών που πραγματοποιούνται σε ανόμοια περιβάλλοντα, με διαφορετική

επιβάρυνση προβλημάτων, δεν έχει εγκυρότητα. Σε μια ομάδα μαθητών υπάρχουν εσωτερικές καταστάσεις και διεργασίες που δε θα τις μάθει ποτέ ο αξιολογητής, αλλά καθορίζουν ολόκληρη τη διαδικασία του μαθήματος. Ο καθηγητής της τάξης ίσως κάτι, κάποτε διαπιστώσει, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι θέλει ή μπορεί να κάνει πολλά πράγματα. Αυθόρμητα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί – όπως και οι γονείς – προτιμούμε τους καλούς, καθαρούς, όμορφους και υγιείς μαθητές χωρίς προβλήματα. Είναι και αυτό μια μορφή εφαρμογής της «αρχής της φυγής προ της βίας»<sup>32</sup>.

## 4.2 Η ροή του μαθήματος

Σίγουρα υπάρχει μια ροή μαθήματος που αρέσει πολύ στους αξιολογητές. Υπάρχει ένα στήσιμο μαθήματος που είναι πολύ «καθώς πρέπει».

Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη και αφού χαιρετάει τα παιδιά, αρχίζει η διαδικασία του μαθήματος. Δεν ενοχλούν αργοπορημένα παιδιά, που διαταράσσουν τη διαδικασία του μαθήματος με φτηνές δικαιολογίες του στυλ άργησε το λεωφορείο ή ήμουν στην τουαλέτα ή δεν πρόλαβα να φάω την τυρόπιτά μου γιατί είχε κόσμος το κυλικείο. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί διακριτικά τους μαθητές, αναζητά την δουλειά που έχουν κάνει, είτε με ρωτήσεις είτε με τα τετράδια και τις εργασίες τους. Έτσι οι εργατικοί χαίρονται δείχνοντας τη δουλειά τους ενώ οι λιγότερο εργατικοί συνειδητοποιούν τη θέση τους. Μετά ακολουθεί μια εισαγωγή στο θέμα με ένα εντυπωσιακό παράδειγμα από τη ζωή, από τη λογοτεχνία, από την οικονομία ή από οπουδήποτε και οι μαθητές ξυπνάνε, διεγείρονται και μπαίνουν στο παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός δίνει κάποια πρωτότυπη εργασία που είναι συμβατή με την ύλη, αξιοποιεί εποπτικά μέσα και όλη η τάξη περιμένει να δει τη συνέχεια. Η σκηνοθεσία του μαθήματος είναι τέτοια που είμαστε μέσα στο χρόνο με μια ιδιότυπη χαλαρότητα, ευδιαθεσία και συμμετοχή. Όλα καλά και όλα ωραία.

Ιδανικές καταστάσεις; Όχι, απλώς ένα εξαιρετικό μάθημα, μέσα στο θέμα, μέσα στο χρόνο, με καλό κλίμα και έξυπνη σκηνοθεσία και χιούμορ ώστε να κρατάει το ενδιαφέρον των μαθητών. Μια διαδικασία που πρέπει να γνωστοποιηθεί έξω από την τάξη και να γίνει υπόδειγμα και καλή πρακτική που θα διαδοθεί και σε άλλες τάξεις.

Θα μείνουμε όμως μόνο στο «καθώς πρέπει» μάθημα, ή μήπως υπάρχει και ένα άλλο μάθημα, που ίσως του αξίζει να αξιολογηθεί ως «καλύτερο»; Ο καθηγητής μπαίνει σε μια τάξη όπου οι μαθητές αργούν. Ο ίδιος έχει τρομάξει να τους κρατήσει στο σχολείο και να μην οδηγηθούν στο κατρακύλισμα, διότι είναι μια τάξη με ιδιαίτερες συνθήκες και με μαθητές που έχουν ποικίλα κοινωνικά, οικονομικά κ.λπ. προβλήματα. Οι μαθητές είναι σε πολλά σημεία αδιάφοροι, ο καθηγητής γνωρίζει όμως μερικά από τα προβλήματά τους και ξέρει σε τι βαθμό θα τους ανεχτεί. Οι υποδομές δεν είναι οι επιθυμητές, ο εκπαιδευτικός όμως με τη δημιουργικότητά του έχει καταφέρει να συγκινήσει – ως ένα βαθμό– τα παιδιά. Υπάρχει μια χαλαρότητα που μπορεί να ενοχλεί λίγο τον **αξιολογητή**, οι μαθητές όμως ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα καθήκοντά τους, υπερβάλλοντας εαυτούς.

Υπάρχουν λοιπόν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις. Το κεντρικό πλεονέκτημα σε μια «καλή» τάξη, δεν είναι η «τάξη» αυτή καθαυτή αλλά η εγκεφαλική και βιωματική προσέγγιση της μάθησης, η έμπνευση, η δημιουργικότητα, η αγωγή που θα πάρουν οι μαθητές. Και όπως προβλέπει η θεωρία, η επίτευξη στόχων γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών, η απόκτηση αξιών και κινήτρων, η ανάπτυξη θετικών στάσεων.

<sup>32</sup> [Χημεία \(B Γενικού Λυκείου - Θετικής Κατεύθυνσης\): Ηλεκτρονικό Βιβλίο](#)

[digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B130/472/3126,12566/](https://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B130/472/3126,12566/)

Διδάσκεται όμως η έμπνευση και η δημιουργικότητα; Φυσικά ναι. Πώς; Με την αναζήτηση ροής ενός μαθήματος που τρέχει καλύτερα από άλλο μάθημα. Με τη διασπορά στιγμών έμπνευσης και δημιουργικότητας και με την καλλιέργεια των μεθόδων που κάνουν τη δουλειά μας καλύτερη. Μεθόδων όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αξιοποίηση εποπτικών μέσων, η καλή γνώση του αντικειμένου, η καλή γνώση των μαθητών μας, η πρόβλεψη και τήρηση χρονοδιαγραμμάτων, η υπέρβαση χρονοδιαγραμμάτων, η ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης απέναντι στην ομάδα, καλλιέργεια αξιών, ο αυτοέλεγχος και η αυτοπειθαρχία. Η γενική και ειδική διδακτική των γνωστικών αντικειμένων, τα βιβλία του εκπαιδευτικού, το διαδίκτυο έχουν να μας δώσουν πολλές ιδέες για να κάνουμε το μάθημα ενδιαφέρον. Βίντεο, εικόνες, χιούμορ, ανέκδοτα, εκπαιδευτικό υλικό κ.λπ. Ένα σχέδιο μαθήματος (όχι πάνω από μια-δυο σελίδες), με ξεκάθαρους καλοδιατυπωμένους στόχους, βοηθάει ώστε να έχουμε μπροστά μας μια καλή ροή που μπορεί να λειτουργεί αθροίζοντας την εμπειρία από προηγούμενο μάθημα ή από παρατηρήσεις άλλων συναδέλφων.

Οι συνάδελφοι μεταξύ μας έχουμε πολλά να πούμε για καλές πρακτικές. Έχουμε πολλά να δώσουμε ο ένας στον άλλο. Και η αξιολόγηση συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Ακόμη και με συναδέλφους διαφορετικών ειδικοτήτων. Η ροή ενός καλού μαθήματος είναι πάνω από τις ειδικότητες. Οι καλές πρακτικές, οι εμπνευσμένες διδασκαλίες, οι καινοτόμες μέθοδοι, οι αποτελεσματικές ομάδες, οι κοινότητες μάθησης είναι πρακτικές που μπορούν να αναδειχθούν από την αξιολόγηση, να βγουν από τη μια τάξη και να μπουν στην άλλη. Οι επιστημονικές ενώσεις που δραστηριοποιούνται στη χώρα μας, συχνά συγκεντρώνουν ανθρώπους με μεράκι που ανταλλάσσουν απόψεις, οργανώνουν σεμινάρια ή συνέδρια, εκδίδουν περιοδικά, αναρτούν ιδέες και δράσεις στο διαδίκτυο. Στην εποχή μας μπορείς να συγκεντρώσεις άφθονο υλικό για να βελτιώσεις τη ροή της διδασκαλίας σου, αρκεί να διαθέσεις χρόνο και όρεξη.

### **4.3 Συγκρίνοντας μαθήματα διαφορετικών ειδικοτήτων, συγκρίνοντας θεωρητικό και εργαστηριακό μάθημα**

Ας συγκρίνουμε ένα περιγραφικό μάθημα Γεωγραφίας όπου ο καθηγητής μπορεί να μας ταξιδέψει σε ποτάμια, παράξενες χώρες, εξωτικές περιοχές, με ένα μάθημα επίλυσης ασκήσεων Φυσικής για τα στάσιμα κύματα. Στη Γεωγραφία το εποπτικό υλικό μπορεί να σε εντυπωσιάσει. Στη Φυσική, οι εξισώσεις μπορεί να σε φέρουν σε απόγνωση. Το ίδιο και τους μαθητές. Συγκρίνονται τα μαθήματα διαφορετικών ειδικοτήτων; Εκ των πραγμάτων, υπάρχουν ενότητες με πλούσιο εντυπωσιακό φαντασμαγορικό υπόβαθρο. Με εικόνες, ήχους, χρώματα. Άλλες ενότητες με βαρετό αφηρημένο, ανεικονικό, θεωρητικό-αλγεβροποιημένο περιεχόμενο. Ο ένας εκπαιδευτικός εντυπωσιάζει το ακροατήριο, ο άλλος το τρομάζει. Δεν συγκρίνεται εύκολα ένα μάθημα πρώτης Γυμνασίου και ένα μάθημα τρίτης Λυκείου. Δεν έχουν ομοειδείς ποιότητες. Δυστυχώς, η πρόβλεψη του νομοθέτη για την αξιολόγηση δεν περιλάμβανε τέτοιες διαφοροποιήσεις. Επαφίενται στη διακριτική ευχέρεια του αξιολογητή.

Από την άλλη, ας συγκρίνουμε δυο όμοιες ώρες μαθήματος. Στο ένα μάθημα Φυσικής ο εκπαιδευτικός παραδίδει κανονικά, εξετάζει κανονικά κι οι μαθητές συμμετέχουν κανονικά. Όλα δουλεύουν ρολόι και οι στόχοι του μαθήματος φαίνεται ότι εξυπηρετούνται με τον καλύτερο τρόπο.

Στο άλλο μάθημα Φυσικής, στο εργαστήριο, ο ίδιος ή διαφορετικός καθηγητής, πραγματοποιεί εργαστηριακές ασκήσεις για μαθητές, οι οποίοι δουλεύουν σε ομάδες 4-6 παιδιών. Η ατμόσφαιρα είναι γεμάτη από συνομιλίες, αναζητήσεις οργάνων και



συσκευών, παρατηρήσεις ή και διαφωνίες για την πορεία των πειραμάτων κ.λπ. Μια εικόνα πλήρως ανεξέλεγκτης κινητικότητας αλλά και σίγουρα κατάστασης που θυμίζει εργοτάξιο και όχι μάθημα. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να παρακολουθήσει τα τεκταινόμενα, δεν καταφέρνει πάντα να παρακολουθήσει να υποστηρίξει και να ενισχύσει κάθε προσπάθεια σε κάθε ομάδα μαθητών και κάποια στιγμή το κουδούνι χτυπάει, χωρίς να έχει ο ίδιος καθηγητής φτάσει με τα παιδιά του εργαστηρίου εκεί που προβλέπει ο εργαστηριακός οδηγός να φτάσει.

Τι συνέβη στο εργαστήριο; Έγινε μάθημα ή ήταν μια ώρα παιδικής χαράς; Δύσκολο ερώτημα για να απαντηθεί με μια πρώτη ματιά. Μια επιπόλαιη κρίση λέει ότι σε αυτό το τμήμα της παιδικής χαράς, δεν γίνεται μάθημα ή ότι γίνεται λειψό το μάθημα. Ότι ο εκπαιδευτικός έχει χάσει τον έλεγχο και ότι τα παιδιά του έχουν πάρει τον αέρα. Όμως μια βαθύτερη ματιά, που συνοδεύεται και από το δεδομένο, ότι η συγκεκριμένη τάξη του ίδιου καθηγητή ήρθε πρώτη στο διασχολικό πρωτάθλημα εργαστηριακής πρακτικής, δίνει άλλο νόημα στην πρώτη παρατήρηση. Κάτι τρέχει με αυτό το θορυβώδες μελίσσι μαθητών που δεν φαίνεται εξαρχής υπάκουο και σύμφωνο με τις συμβατικές υποχρεώσεις μιας τάξης και τις προβλέψεις του εργαστηριακού οδηγού ή του βιβλίου του καθηγητή. Πραγματοποιείται μια άλλης μορφής εκπαιδευτική διαδικασία, που μπορεί να συμπληρώνεται με ομίλους-δραστηριότητες φυσικών επιστημών, πέρα από το τυπικό ωράριο, αποδίδοντας πολλαπλάσια οφέλη, από μερικές ώρες συμβατικής επιτυχούς διδασκαλίας.

Η καινοτομία και η δημιουργικότητα, η διερευνητική μάθηση και η ανακαλυπτική μεθοδολογία κάνουν τη διαφορά και διαπιστώνονται όταν με αφορμή την αξιολόγηση αναγνωρίζεις σε βάθος τη δουλειά των εκπαιδευτικών σου. Ένας άλλος κόσμος ανοίγεται μπροστά μας, πέρα από όσα παρατηρούμε και καταγράφουμε σε μια ωριαία αξιολόγηση. Είναι ο κόσμος της μάθησης, της έμπνευσης, της δημιουργικότητας, που δεν αξιολογείται ούτε με μια, ούτε με δυο, ούτε με τρεις παρακολουθήσεις ωριαίων μαθημάτων. Η ουσιαστική ποιότητα σχολικής ζωής δύσκολα ποσοτικοποιείται.

#### ***4.4 Απολαμβάνει το μάθημα ο αξιολογητής;***

Είναι πράγματι μερικά μαθήματα, μερικές διδασκαλίες, που παρακολουθείς και απολαμβάνεις. Μοιάζουν με θαυμάσιες διαλέξεις, όπου ακούς πράγματα καινούργια. Διαπιστώνεις διαδικασίες προσέλευσης ενδιαφέροντος μαθητών, με ερωτηματολόγια ή εργασίες που δεν τις φαντάζεσαι. Βλέπεις ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που κάνουν στην πράξη, αυτά που περιγράφουν τα εγχειρίδια διδακτικής και οδηγίες καινοτόμου διδασκαλίας. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις βλέπεις να πραγματοποιούνται αυτά που προβλέπει η θεωρία ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Με ομάδες παιδιών να έχουν συνάψει συμβόλαιο δημιουργικής συνεργασίας. Παιδιά που γνωρίζουν πότε πρέπει να μιλήσουν. Που κάνουν λάθη αλλά το συνολικό κλίμα τα επαναφέρει στη διαδικασία. Που ακολουθούν, με άλλα λόγια, κανόνες επικοινωνίας και δημοκρατικότητας που εμείς οι μεγάλοι, οι εκπαιδευτές, οι έμπειροι, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι αξιολογητές, συχνά παραβαίνουμε.

Υπάρχουν τμήματα που το μάθημα λειτουργεί σα ρολόι. Στο εργαστήριο εκτελούνται οι ασκήσεις με ομαδικότητα και ευστοχία. Αν και όχι πάντα με επιτυχία, σίγουρα ανακαλύπτοντας νέους ρυθμούς και μεθόδους μάθησης, καινούργιες δεξιότητες που προκύπτουν από την ομαδικότητα με σύνεση και δημιουργικότητα.

Υπάρχουν βέβαια και τμήματα όπου αξιολογητές – υποθέτω και μαθητές – πιέζονται αφάνταστα. Είτε διότι η ώρα είναι 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup>, είτε διότι το μάθημα είναι μονότονο, είτε

διότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να συναρπάσει, βλέπεις το ακροατήριο να νυστάζει. Ο συνεχής μονόλογος, όσο καλοί ομιλητές και να είμαστε, είναι ο χειρότερος τρόπος διδασκαλίας. Ας μην τον επιδιώκουμε και ας τον αφήσουμε για περασμένες εποχές που δεν είχαν τα μέσα και τις μεθόδους, που πιθανώς έχουμε στη διάθεσή μας σήμερα.

#### ***4.5 Είναι δυνατόν ο ίδιος αξιολογητής να κρίνει εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, που διδάσκουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα;***

Ένας αξιολογητής, χημικός στην ειδικότητα, μπορεί να κρίνει τη διδασκαλία ενός φυσικού ή βιολόγου εκπαιδευτικού; Ένα μεγάλο θέμα που απασχολεί συνολικά την αξιολόγηση είναι ποιος μπορεί να κρίνει ποιον και με ποιες γνωστικές - επιστημονικές προϋποθέσεις. Πόσο αντικειμενική και έγκυρη είναι αυτή η αξιολόγηση; Το πρώτο θέμα είναι με ποια προσόντα και με ποια εκπαίδευση μπορεί ένας εκπαιδευτικός να κρίνει έναν άλλο εκπαιδευτικό. Το συγκεκριμένο θέμα, αν ο χημικός μπορεί να κρίνει ένα φυσικό, ή αν θέλετε ένα μαθηματικό ή και ένα φιλόλογο. Υπενθυμίζουμε ότι πριν πολλά χρόνια, οι γενικοί επιθεωρητές έκριναν τα πάντα. Χωρίς να υποστηρίζουμε μια τέτοια άποψη, υπάρχουν πολλά κοινά σε μια οποιαδήποτε διδασκαλία, οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου.

Η εμπειρία της αξιολόγησης έδειξε ότι κρίνεις καλύτερα, βαθύτερα, εγκυρότερα, μια ενότητα που την γνωρίζεις και την έχεις διδάξει, είτε είναι στην ειδικότητά σου είτε όχι, παρά μια ενότητα που δεν την έχεις διδάξει ή δεν την γνωρίζεις. Πρωταρχικό θεωρείται η γνώση του αντικειμένου, της συγκεκριμένης ενότητας. Θεωρείται βέβαια δεδομένο ότι ένας αξιολογητής εκπαιδευτικών θα γνωρίζει τα αντικείμενα που αξιολογεί. Δεν είναι όμως πάντα έτσι. Όπως δεν είναι σίγουρο ότι ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά το αντικείμενο που διδάσκει. Από αυτή την άποψη, κάθε γνωστικό έλλειμμα στο αντικείμενο, οδηγεί δυστυχώς και σε έλλειμμα στην εγκυρότητα της αξιολόγησης, ή ορθότερα, εμφανίζεται έλλειμμα στο μέρος της αξιολόγησης, που κρίνει την γνώση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Όποιος βέβαια κρίνει θέματα της ειδικότητάς του, που τα γνωρίζει σε βάθος από επιστημονική και διδακτική προσέγγιση, μπορεί να είναι πιο απαιτητικός και πιο αυστηρός κριτής. Και αυτό οδηγεί σε άλλου είδους αδικία στην αξιολόγηση.

Στο μέλλον, κάθε ειδικότητα, σύμφωνα με τις σημερινές προπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα, περιχαράκωνεται ακόμη περισσότερο στο γνωστικό αντικείμενο της στενής ειδικότητας, αγνοώντας τα υπόλοιπα. Κακός οιωνός. Οι φυσικοί δεν διδάσκονται χημεία στο πανεπιστήμιο, και οι χημικοί δεν διδάσκονται βιολογία. Τα πανεπιστήμια έχουν τις δικές τους επιλογές για τα προγράμματα σπουδών, επιλογές που δεν ταυτίζονται με τις απαιτήσεις που έχει η δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους πτυχιούχους. Η εκπαίδευση απαιτεί καλά προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς και όχι καλά προετοιμασμένους ερευνητές ή καλά εξειδικευμένους επιστήμονες.

Είναι δυσάρεστη η άρνηση των πανεπιστημίων να εφοδιάσουν τους αυριανούς εκπαιδευτικούς με τα εφόδια που απαιτεί η μελλοντική εργασία τους. Η απαίτηση για δίκαιη, έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση, οδηγεί στην απαίτηση για αναμόρφωση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή επαναδιαπραγμάτευση του νόμου για την αξιολόγηση.

Υπάρχουν βέβαια σημεία που δεν είναι ανάγκη να είσαι της ειδικότητας για να τα κρίνεις. Όλοι μπορούν να αξιολογήσουν αν ένας καθηγητής οργανώνει καλά την τάξη του, αν χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα και πρόσθετο διδακτικό υλικό, αν κάνει μονόλογο ή διάλογο, εάν ένας καθηγητής δουλεύει με ομάδες μαθητών ή μόνο με άτομα. Αν κρατά τα

χρονοδιαγράμματα, αν αξιολογεί ή όχι τους μαθητές, αν κρατά το ενδιαφέρον των μαθητών, αν καλλιεργεί καλό κλίμα στην τάξη.

Ήδη αυτά που αναφέραμε είναι τα περισσότερα από τα σημεία που συνιστούν ένα καλό μάθημα και είναι αυτά ακριβώς που προβλέπει ο νόμος για την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η βαθύτερη γνώση του γνωστικού αντικειμένου, είναι μεν πολύτιμη, αλλά μόνο στο βαθμό που της αναλογεί σύμφωνα με αυτό που θέλουν οι μαθητές μας αλλά και σύμφωνα με την εγκύκλιο αξιολόγησης.

#### **4.6 Η ομαδοσυνεργατική στην πράξη**

Για την ομαδικότητα μπορούμε να μιλάμε σε αναρίθμητες δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Μπαίνει ο καθηγητής και παρακαλεί τον μαθητή που έχει το σχετικό καθήκον να ετοιμάσει τον πίνακα ή να μοιράσει τετράδια ή φωτοτυπίες ή να ανοίξει τον υπολογιστή. Άλλος μαθητής θα τα μαζέψει, άλλος θα βοηθήσει να στηθεί μια εργαστηριακή διάταξη. Σε κάποιον μαθητή ανατίθεται να μοιράσει φύλλα εργασίας ή φυλλάδια με πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό. Μετά μια ομάδα θα αναλάβει να κάνει τη μια εργασία, άλλη ομάδα την άλλη, ή όλες οι ομάδες θα επεξεργάζονται το ίδιο θέμα ή πρόβλημα. Ακολουθούνται ξεκάθαρες οδηγίες ή δημιουργούνται επιλογές δράσης, όταν δεν χρειάζονται οδηγίες, επικοινωνούν μεταξύ τους και η συνεχής ροή εργασιών, δραστηριοτήτων, πληροφοριών κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον. Και πάντα έχουμε ανοιχτά τα αυτιά μας για να ακούμε απορίες και ερωτήσεις.

Όχι όμως με τρόπο που οδηγεί σε οργανωτικό ή ηχητικό χάος, αλλά κάθε ομάδα διατυπώνει τις απορίες και ερωτήσεις της, όταν δεν μπορεί να τις απαντήσει μέσα στο δικό της κύκλο. Φυσικά η ομαδικότητα είναι από τις πιο δύσκολες αξίες και πρακτικές που και εμείς οι αξιολογητές ίσως δεν τις κατέχουμε πλήρως και σίγουρα δεν τις εφαρμόζουμε με συνέπεια στις συναντήσεις μας. Συχνά οι εκπαιδευτές φερόμαστε χειρότερα και από μαθητές. Διακόπτουμε ο ένας τον άλλο όταν μιλάμε, προσπαθούμε να προωθήσουμε το «εγώ» και ξεχνάμε το «εμείς». Ένας κίνδυνος από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η υπερτίμηση της ατομικής προσπάθειας. Ακριβώς όμως εκεί είναι το στοίχημα. Να μπει στο παιχνίδι της αξιολόγησης, η αξιολόγηση του ομαδικού πνεύματος. Τι έκανες εσύ παιδάκι μου για το συμμαθητή σου, για την ομάδα σου, για την τάξη σου για το σχολείο σου; Τι έκανες εσύ συνάδελφε για το συνάδελφό σου, για τα τμήματά σου, για το σχολείο σου;

Οι γραμμές αυτές δεν είναι θεωρίες, είναι θεωρήσεις από τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών της πράξης, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής τους. Φυσικά μια τέτοια ομαδοσυνεργατική κουλτούρα όχι μόνο για τα παιδιά αλλά κυρίως για τους μεγάλους, ακούγεται πολύ αδύναμα στα αυτιά όσων δεν βλέπουν πέρα από τον εαυτό τους. Αν τον βλέπουν και αυτόν.

#### **4.7 Ψυχολογικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορά των μαθητών**

Η πρόβλεψη του νόμου είναι να αξιολογήσουμε εκπαιδευτικούς και όχι μαθητές. Από τα παρακάτω θα δείτε κατά πόσο τα χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Όποιος έχει και ελάχιστη εμπειρία από μαθητές, γνωρίζει ότι οι συμπεριφορές τους καλύπτουν όλο το φάσμα συμπεριφορών. Έχουν όλο το φάσμα των χαρακτηριστικών της

κοινωνίας των μεγάλων, παρά την νεανική τους «αθωότητα». Έτσι, βρίσκεις τους φιλότιμους και τους αφιλότιμους, τους ευγενικούς και τους αγενείς ή αναιδείς, τους σιωπηλούς και φλύαρους, τους καθαρούς και τους βρώμικους, τους τίμιους και τους απατεώνες, τους συσταλμένους και τους θρασείς, τους συνεργάσιμους και τους αδιάφορους, τους εργατικούς και τους τεμπέληδες, τους έξυπνους και τους νοητικά καθυστερημένους, τους ήρεμους και τους υπερκινητικούς, τους ευαίσθητους και τους αναισθητους, τους ανεξάρτητους και τους εξαρτημένους, τους πειθαρχημένους και τους απείθαρχους, τους αυτοελεγχόμενους και τους ασύδοτους, τους υπεύθυνους και τους ανεύθυνους ή τους ανάγωγους.

Φυσικά όλα αυτά τα χαρακτηριστικά διαπλάθονται ακόμη κατά τη διάρκεια του γυμνασίου ή του λυκείου. Φανταστείτε όμως να καλείστε να διαπλάσετε και να διδάξετε μια τάξη με απείθαρχους, τεμπέληδες, ανεύθυνους και αγενείς. Φανταστείτε σε αυτή την τάξη να έρχεται ο αξιολογητής, και σκεφτείτε ότι σε αυτή την τάξη οι μαθητές θέλουν να σας εκθέσουν. Τώρα σταματήστε να φαντάζεστε. Καλώς ήλθατε σε μια πραγματική τάξη με μαθητές που έχουν τα περισσότερα από τα παραπάνω αρνητικά χαρακτηριστικά. Σκεφτείτε αν μπορείτε να αντιμετωπίσετε αυτή την καθημερινή αθλιότητα και μάλιστα σε μια δύσκολη εποχή. Τελικά, το μαθητικό υλικό επηρεάζει καθοριστικά τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είτε θέλουμε να το παραδεχτούμε είτε όχι. Και η διαδικασία αξιολόγησης εξαρτάται από πάρα πολλούς παράγοντες, πέρα από τον εκπαιδευτικό, που τελικά αυτός αξιολογείται για «ολόκληρο το πακέτο» μαθητών-μαθήματος-σχολείου-εκπαιδευτικού συστήματος-κοινωνίας.

Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών μιας τάξης, καθορίζουν το μάθημα και αναγκάζουν τον εκπαιδευτικό να λογοδοτεί για καταστάσεις που ούτε υπεύθυνος είναι, ούτε και να τις ελέγξει πλήρως είναι δυνατόν. Ο εκπαιδευτικός συχνά καθίσταται υπόλογος για όλα τα κακώς κείμενα των μαθητών του.

#### **4.8 Το σχέδιο μαθήματος**

Το σχέδιο μαθήματος είναι ένα κείμενο που προβλέπεται από το νόμο στην παρούσα διαδικασία αξιολόγησης. Αποτελείται από μερικές σελίδες στις οποίες αναγράφει ο εκπαιδευτικός: τον τίτλο και τους στόχους της συγκεκριμένης διδασκαλίας, τους γενικούς άξονες ή τις ειδικές παρατηρήσεις, περιγράφει τις δραστηριότητες για τους μαθητές, πιθανώς τις εργασίες που θα αναθέσει, τις ασκήσεις ή τα προβλήματα που θα επεξεργαστεί ή διάφορες σημειώσεις ανάλογα με την τάξη, το τμήμα, την ενότητα.

Το σχέδιο μαθήματος δεν είναι ανάγκη να έχει τη συμβατική δομή και το περιεχόμενο σελίδων βγαλμένων από τον εκτυπωτή μας, όπως περιγράφονται από πολλά βιβλία του εκπαιδευτικού. Μπορεί να είναι μερικές εύστοχες σημειώσεις για το μάθημα και τους στόχους του, το τμήμα, την ύλη, τις ασκήσεις, τους μαθητές, που όσο περνάνε τα χρόνια και η μνήμη μας εξασθενίζει, μπορεί να μας είναι ακόμη πιο απαραίτητες για τη σωστή ροή των μαθημάτων σε όλα τα τμήματά μας.

Το σχέδιο μαθήματος φαίνεται περιττό σε πολλούς εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζουν ότι το έχουν στο μυαλό τους και δεν χρειάζεται να το έχουν και στο χαρτί τους. Πίσω από αυτά κρύβονται πολλές μεγάλες αλήθειες και πολλά μεγάλα ψέματα.

Αλήθειες: Πράγματι δεν χρειάζεται σχέδιο μαθήματος για κάθε ώρα διδασκαλίας. Εκατομμύρια ώρες πολύ πετυχημένης διδασκαλίας έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, χωρίς σχέδιο μαθήματος. Υπάρχουν ικανότατοι δάσκαλοι, που με την εμπειρία τους κάνουν εξαιρετικό μάθημα, στηριγμένοι στο σχολικό εγχειρίδιο και τις γνώσεις τους, χωρίς να καταφεύγουν σε σχέδιο μαθήματος. Δεν χρειάζεται να το αναλύσουμε άλλο.

Ψέματα: Αυτοί που λένε ότι δεν τους χρειάζεται σχέδιο μαθήματος συχνά αδυνατούν να συντάξουν ένα σχέδιο δράσης για το μάθημα, είναι ανήμποροι να διατυπώσουν τους στόχους και να περιγράψουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και δυσκολεύονται να αξιολογήσουν την εξέλιξη του μαθήματος. Μπορεί να αγνοούν ηθελημένα ή αθέλητα το πρόγραμμα σπουδών και να ακολουθούν κατά γράμμα το βιβλίο ή αυτά που έχουν στο μυαλό τους, λύση που δεν είναι πάντα η καλύτερη, και επί πλέον κρύβονται πίσω από το επιχείρημα ότι γνωρίζουν καλά τη δουλειά τους. Αν τους πεις όμως να σου περιγράψουν τη δουλειά τους, προφορικά ή μέσα από ένα σχέδιο μαθήματος, τότε πιθανόν να αποκαλυφθούν στοιχεία ανεπάρκειας.

Το σχέδιο μαθήματος είναι ο απόλυτος τρόπος να ελέγξεις την αυτοεπίγνωση του εκπαιδευτικού για αυτά που σχεδιάζει, για αυτά που κάνει, για αυτά που δεν κάνει, και για αυτά που παθαίνει και για αυτά που μαθαίνει μέσα στο μάθημα. Τι προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα; Τι περιλαμβάνει το σχολικό βιβλίο; Τι ανάγκες έχει η τάξη μου; Τι στόχους έβαλα; Τι έγινε στην πράξη; Τι δεν έγινε και γιατί; Τι μπορεί να πάει καλύτερα; Ποια άσκηση είχε επιτυχία ώστε να την αξιοποιήσω; Ποια δραστηριότητα θέλει βελτίωση; Τι βελτιώσεις έκανα με βάση το προσωπικό μου αρχείο ασκήσεων, δραστηριοτήτων ή εκπαιδευτικού υλικού; Απλά ερωτήματα που αν δεν τα απαντήσεις γραπτά με τη βοήθεια του σχεδίου μαθήματος και του συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματός σου, έχεις χάσει την ευκαιρία να επενδύεις στις επιτυχίες, αλλά και στις αποτυχίες σου!

Υπάρχει βέβαια μια μικρή λεπτομέρεια σε όλα τα παραπάνω. Σε πολλούς εκπαιδευτικούς κανείς δε δίδαξε το σχέδιο μαθήματος. Αν και τα βιβλία του εκπαιδευτικού, που συνοδεύουν τα σχολικά εγχειρίδια, περιλαμβάνουν οδηγίες και σχέδια μαθήματος, σπάνια γίνονται κτήμα και εργαλείο των εκπαιδευτικών. Ίσως είναι το πιο αδικημένο εργαλείο στην πορεία της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ας μην επεκταθούμε άλλο, μπορεί ο ενδιαφερόμενος να ανατρέξει σε σχετική βιβλιογραφία<sup>33,34</sup>.

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πέρασαν από μπροστά μου μεγάλης ποικιλίας σχέδια μαθήματος. Σύντομα, αναλυτικά, χειρόγραφα, τυπωμένα από υπολογιστή, περιεκτικά κ.τ.λ. Αυτό που μου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση ήταν το σχέδιο που παρουσίασε συνάδελφος σε ώρα που με προσκάλεσε χωρίς να έχουμε από πριν προγραμματίσει την επίσκεψη. Ήταν ένα υπέροχο σύντομο μα και περιεκτικό σχέδιο, που προοριζόταν για το καθημερινό μάθημα, αλλά είχε όλα τα στοιχεία που θα έκαναν την καθημερινή διδασκαλία να αποκτά μια δυναμική βελτίωσης.

#### **4.9 Το φύλλο εργασίας των μαθητών**

Ένα επόμενο μεγάλο θέμα, είναι το φύλλο εργασίας που πιθανώς δίνουμε στους μαθητές μας για συμπλήρωση. Μπορεί να περιέχει ασκήσεις, οδηγίες, πειράματα, κείμενα, σχήματα, κενό χώρο για σημειώσεις, σχέδια, παρατηρήσεις, απαντήσεις κ.λπ. Είναι ένα θαυμάσιο εργαλείο ώστε να κρατάς τους μαθητές «μέσα στο παιχνίδι», είτε σε ομάδες με το ίδιο φύλλο εργασίας, είτε ατομικά. Μπορεί να αξιοποιηθεί ακόμη και για φύλλο αξιολόγησης του μαθητή. Μπορεί ακόμη και για εξατομικευμένη διδασκαλία να δουλέψει, βάζοντας μια αλληλουχία ασκήσεων/δραστηριοτήτων, από απλές μέχρι δύσκολες, ώστε να καλυφθούν όλα τα επίπεδα μαθητών. Στις εργαστηριακές ασκήσεις είναι το πιο

<sup>33</sup> Ζησιμόπουλος Γ., Καφετζόπουλος Κ., Μουτζούρη-Μανούσου Ε., Παπασταματίου Ν. «Θέματα Διδακτικής για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών», Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα (2002)

<sup>34</sup> Α.Σ. Μαυρόπουλος «ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ» Εκδόσεις: Α.Σ. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, Αθήνα (2013)

σημαντικό χαρακτηριστικό και όλοι οι εκπαιδευτικοί φυσικών επιστημών έχουμε μάθει να εργαζόμαστε με αυτό από τα πρώτα φοιτητικά μας χρόνια.

Είτε σε «κλειστή» καθορισμένη μορφή με βήμα-βήμα οδηγίες, είτε με πιο «ανοιχτή» μορφή αναζήτησης παρασκευάσματος ή πειραματικής διαδικασίας, βοήθησε εμάς ως φοιτητές και βοηθά και τους μαθητές μας για την είσοδο στον κόσμο της εργαστηριακής αλλά και της θεωρητικής διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. Δεν αποτελεί μόνο τις «οδηγίες μαγειρικής» και τη συνταγή για το επόμενο παρασκεύασμα. Είναι ο μόνος τρόπος για να μάθεις αρχικά να δουλεύεις με καθορισμένη πορεία, και όσο γίνεσαι πιο έμπειρος να ξεπερνάς τις συνταγές και να ακολουθείς τις επιταγές της φαντασίας, της έμπνευσης και της δημιουργικότητας. Εκεί, που σπάνια φτάνει το ελληνικό σχολείο. Αλλά στα ΠΠΣ συχνά φτάνει, αφού αξιολογήσαμε εξαιρετικούς καθηγητές, που είχαν ξεφύγει από τη συμβατική δομή των οδηγιών και μπήκαν στην τροχιά της δημιουργικότητας.

Μια παρατήρηση που είναι πέρα από το κυρίως θέμα των αναζητήσεών μας: Εκτός από τα ΠΠΣ, σε ένα άλλο είδος σχολικών μονάδων ανθεί η δημιουργικότητα. Είναι πολύ λίγο γνωστό, αλλά αυτοί που ιδιαίτερα έχουν ξεφύγει από το φύλλο εργασίας των εργαστηριακών ασκήσεων και έχουν μπει στο χώρο της δημιουργικότητας και της έμπνευσης είναι πολλά παιδιά και εκπαιδευτικοί από την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, όπου οι ετήσιες εκθέσεις δραστηριοτήτων και κατασκευών, μας πείθουν ότι πολλά πράγματα πάνε καλά στο ελληνικό σχολείο, ανεξάρτητα από την ατομία μας να τα αξιολογήσουμε και να τα επιβραβεύσουμε.

#### **4.10 Τα βιβλία του εκπαιδευτικού**

Τα βιβλία του εκπαιδευτικού νομίζουν μερικοί ότι δεν συνδέονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αλλά με την αξιολόγηση του μαθητή. Όμως, στα βιβλία αυτά, περιλαμβάνεται υλικό που βελτιώνει μια διδασκαλία. Περιέχουν σχέδια μαθήματος που μπορούμε να τροποποιήσουμε, εργασίες που μπορούμε να εμπλουτίσουμε, οδηγίες γενικής και ειδικής διδακτικής του φυσικού μας αντικείμενου (φυσική, χημεία, βιολογία, γεωλογία, γεωγραφία) και πλούσια βιβλιογραφία που μπορεί να σε οδηγήσει ...παντού!

Τα βιβλία του εκπαιδευτικού (ή βιβλία του καθηγητή) πιθανώς να τα προμηθευτεί ένας εκπαιδευτικός από το σχολείο του. Σήμερα, είναι καλύτερα ο ενδιαφερόμενος να αναζητήσει σχετικό υλικό ηλεκτρονικά από τις διευθύνσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/lessons/> ή στο αποθετήριο (Ψηφιακό Σχολείο) του Υπουργείου Παιδείας, όπου υπάρχει και πλούσιο υποστηρικτικό υλικό για τη στήριξη των μαθημάτων <http://digitalschool.minedu.gov.gr/courses/DSGYM-C102/>.

Οι παρουσιάσεις των εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ, έδειξαν ότι οι συνάδελφοι δεν έμειναν μόνο στην καλή γνώση του διαθέσιμου υλικού, αλλά συχνά έκαναν παρεμβάσεις και προεκτάσεις πέρα από τα καθιερωμένα, εκεί που μπορεί να σε οδηγήσει η φαντασία και το ταλέντο ενός νέου, δυνατού και ωραίου δασκάλου.

#### **4.11 Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση**

Στις λίγες γραμμές που ακολουθούν, δεν θα ασχοληθούμε με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, για την οποία έχουν χυθεί ποταμοί μελάνης και χρήματος-με αμφισβητήσιμα αποτελέσματα- αλλά για ό,τι συνέβη πραγματικά μέσα στις σχολικές αίθουσες.

Αμφισβητώ τις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) όχι γιατί διαφωνώ με αυτές, ίσα-ίσα είμαι ένθερμος υποστηρικτής, επιμορφωτής, υπηρέτης. Αλλά, το

εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και οι εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, είμαστε αλλού και αλλού, σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη. Είναι απαράδεκτο οι έλληνες μαθητές να περνούν αναρίθμητες ώρες παίζοντας μπροστά στην οθόνη και να μην μπορούν να συντάξουν ένα κείμενο, να κάνουν μια παρουσίαση ή να διαβάσουν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο στην οθόνη του υπολογιστή. Το διάβασμα είναι μια δεξιότητα που δεν καλλιεργούν ικανοποιητικά ούτε τα σχολεία, ούτε οι νέες τεχνολογίες. Είναι απαράδεκτο μετά από χρόνια διδασκαλίας των ΤΠΕ, οι μαθητές να γράφουνε ελληνικά με λατινικούς χαρακτήρες, να μην γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν τα δάκτυλά τους στο πληκτρολόγιο και να τους κουράζει η ανάγνωση από την οθόνη. Ενώ, τα σκορ που πετυχαίνουν σε ηλεκτρονικά παιχνίδια, είναι ασυναγώνιστα.

Οι εκπαιδευτικοί των ΠΠΣ έχουν ένα μεγάλο πλεονέκτημα, όπως φάνηκε από την αξιολόγησή τους. Μπορούν και εφαρμόζουν στην πράξη, αυτά που έχουν μάθει στη θεωρία. Μερικοί έχουν τις προσωπικές τους ιστοσελίδες. Μερικοί έχουν φτιάξει δικές τους παρουσιάσεις για προβολή μέσα στην τάξη, αξιοποιούν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά, αναφέρονται σε ενότητες του ψηφιακού σχολείου, υλικού που υποστηρίζεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, συνθέτουν τα δικά τους φύλλα εργασίας και επικοινωνούμε όλοι μαζί ανταλλάσσοντας υλικό με τα προσωπικά μας mail. Μια κοινότητα μάθησης, όπου λειτουργούν πολλά και σε ικανοποιητικό βαθμό. Φυσικά, είναι ένα δείγμα που ξεφεύγει λίγο από την μέση κατάσταση και τις δυνατότητες του συνόλου των εκπαιδευτικών. Με σιγουριά πάντως, λέμε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, είναι πολύ καλά εφοδιασμένοι με γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται με τις ΤΠΕ. Γι' αυτό και το μέλλον διαγράφεται καλύτερο από το παρόν. Το αποδεικνύει η δράση των εκπαιδευτικών των πειραματικών σχολείων, όπως καταγράφηκε στη διαδικασία αξιολόγησής τους. Και αυτό όχι με μια δουλική προσκόλληση στην τεχνολογία, αλλά με έλεγχο της κατάστασης ώστε να παίρνουν εκείνα τα στοιχεία που κάνουν τη διδασκαλία τους πιο ενδιαφέρουσα άρα και πιο αποτελεσματική.

#### ***4.12 Όπου γίνεται διδασκαλία, συντελείται και μάθηση;***

Αυτό το ερώτημα που μας έχει απασχολήσει ξανά, ίσως είναι το κεντρικό ερώτημα όχι μόνο της αξιολόγησης, αλλά της ίδιας της εκπαίδευσης. Με ποιο τρόπο δηλαδή, το μάθημα θα οδηγεί στη μάθηση και όχι στην παπαγαλία και τη λησμονιά της ύλης που διδάχθηκε.

Αν αυτό το θέσουμε ως κύριο στόχο της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης της εκπαίδευσης, τότε αναπόφευκτα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση που δεν συνδέεται με το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή τη μάθηση, είναι τουλάχιστον ελλιπής, για να μην πούμε άχρηστη. Δηλαδή, τι θα αξιολογούμε τελικά, τους καθηγητές για τη διδασκαλία ή τους μαθητές για τη μάθηση; Φοβούμαι ότι χρειάζονται και τα δυο. Ποιος εμπιστεύεται ένα καλό χειρουργό του οποίου οι ασθενείς πεθαίνουν; Και ποιος εμπιστεύεται έναν εξαιρετικό οδηγό που όμως οδηγεί προκαλώντας δυσφορία από την απότομη οδήγηση; Και ποιος θα πλήρωνε έναν εκπαιδευτικό εάν οδηγούσε τους μαθητές του σε αποτυχία στις εξετάσεις; Ποιος θα πλήρωνε έναν μάγειρα που βάζει πολύ αλάτι στο φαγητό ή έναν κακόφωνο τραγουδιστή; Αυτά από μερικούς χαρακτηρίζονται ακραίες αντιλήψεις, αλλά είναι η κοινή λογική. Επιμένουν μερικοί ότι η εκπαίδευση είναι παιδαγωγικό και ηθικό αγαθό και δεν αξιολογείται.

Κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων τίθεται το δύσκολο έως αναπάντητο ερώτημα: τώρα τι κατάλαβαν οι μαθητές; Τώρα τι θα συγκρατήσουν, τι θα μάθουν τελικά οι μαθητές; Τι θα τους μείνει από αυτή τη διδασκαλία; Η διδασκαλία ήταν υπέροχη, ο εκπαιδευτικός έδωσε μια άριστη παρουσίαση, ο ηθοποιός μια τέλεια παράσταση, αλλά μετά τι γίνεται;

Θα ακολουθήσει η «κάθαρση» από τα στοιχεία που πρέπει να αφήσει πίσω του ο μαθητής, ώστε να οδηγηθεί σοφότερος σε ένα ανώτερο επίπεδο γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων; Και ποιός θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι μπορεί να είναι ικανός να κρίνει αυτή την πορεία ανόδου του μαθητή; Ποιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ή ποιο βιβλίο, μπορεί πέρα από τις απλές γνωστικές προσεγγίσεις, να καθορίσει την μετάδοση της ευαισθησίας για το περιβάλλον, τον πολιτισμό, την κοινωνία, την οικονομία;

Νομίζω ότι τα κείμενα που προηγήθηκαν έχουν ήδη θέσει αρκετά θέματα σχετικά με την απόδοση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση. Το θέμα δεν θα εξαντληθεί ούτε και στα κείμενα που θα ακολουθήσουν. Διότι το θέμα της αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών, είναι το θέμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και εν τέλει το πρόβλημα της προόδου της παιδείας και το πρόβλημα της ίδιας της προόδου του ανθρώπου. Πώς αλήθεια αξιολογείται η πρόοδος του ανθρώπου και του πολιτισμού; Ένα πρόβλημα με πολλές προσεγγίσεις, αλλά καμία τελική λύση. Το ενδιαφέρον όμως και η ενασχόληση με αυτό είναι ατελείωτη, άνευ τέλους αλλά όχι άνευ σκοπού. Η διαδικασία, ο δρόμος, το ταξίδι, είναι ανώτερα από την άφιξη, από το λιμάνι, από το τέλος της διαδικασίας. Τελικά το «τέλος», είναι δύσκολο να καθοριστεί στενά, ως η έννοια του «σκοπού» για μια εκπαιδευτική διαδικασία, για μια διδασκαλία. Διότι η εκπαίδευσή μας, αυτά που μας έμαθαν οι δάσκαλοί μας, μας ακολουθούν για πάντα. Γι' αυτό και είναι δύσκολη (αλλά όχι αδύνατη), η αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Ο πρώτος που έχει αξιολογήσει τη διδασκαλία, και διαισθάνεται ότι έχει συντελεσθεί και μάθηση, είναι ο ίδιος ο δάσκαλος. Η αίσθηση που αφήνει η ολοκλήρωση του μαθήματος, είναι ενδεικτική ότι κάτι πήγε καλά ή κάτι δεν πήγε καλά. Από τάξη σε τάξη, από ώρα σε ώρα, από μήνα σε μήνα, καταλαβαίνει ότι με κάποιους επικοινωνεί περισσότερο, με άλλους λιγότερο. Κάποιους τους επηρεάζει πολύ, άλλους καθόλου. Πιθανώς έχει κάποιο τμήμα ως «αγαπημένο», ενδεικτικό ότι εκεί γίνεται περισσότερη δουλειά από ότι σε άλλο τμήμα. Μετά έρχονται οι αναμνήσεις. Εκεί πήγαμε υπέροχα, δραστηριότητες, εργαστήρια, εκδηλώσεις, συμμετοχή σε διαγωνισμούς, συντελέστηκε δημιουργία κοινότητας μάθησης. Αλλά τα πράγματα πήγαν λιγότερο καλά ή σχεδόν χάλια. Πόσο σημαντικό είναι αυτές οι στιγμές να αυτοαξιολογούνται πρώτα από τον εκπαιδευτικό ή την εκπαιδευτική του κοινότητα, κατόπιν να αναδεικνύονται ως καλές διδακτικές πρακτικές και τέλος να κοινοποιούνται στην ευρύτερη ομάδα συναδέλφων. Όπως τα προβλήματα λύνονται καλύτερα όταν μοιράζονται, έτσι και οι καλές στιγμές πολλαπλασιάζονται όταν κοινοποιούνται. Η εκπαιδευτική κοινότητα πλέον, διαπιστώνει ότι με αυτές τις διδασκαλίες, κάτι τελικά μάθαμε!

#### **4.13 Πρώτα συμπεράσματα**

Διατυπώθηκαν απόψεις και καταγράφηκαν εμπειρίες που είναι αρκετά αντιπροσωπευτικές των κυρίαρχων αντιλήψεων για το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Τελικά, με αφορμή τις εμπειρίες από την αξιολόγηση στα ΠΠΣ, μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι κύρια χαρακτηριστικά είναι:

- Η πολυπλοκότητα του θέματος και η πολλαπλότητα προσεγγίσεων.
- Η έλλειψη αρχών και θεωρητικού πλαισίου κοινά αποδεκτού από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς,
- Οι δυσχέρειες διατύπωσης σχεδίου αξιολόγησης εφαρμόσιμου ώστε να αναδεικνύονται τα πιθανά διοικητικά και παιδαγωγικά οφέλη αλλά και οι ζημιές και το κόστος του όλου εγχειρήματος .



Η εφαρμογή της ολοκληρωμένης πρότασης προσέγγισης της αξιολόγησης των ΠΠΣ σύμφωνα με την πρόσφατη νομοθεσία, αποτελεί ένα σύνολο, στο οποίο δεν είμαστε σε θέση να διακρίνουμε και να καταγράψουμε ξεκάθαρα τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, αφού τα προκύπτοντα αναπάντητα ερωτήματα που ήδη τέθηκαν είναι πολλά. Έχουμε ωστόσο ενδείξεις, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υποστεί την αξιολόγηση έχουν εξαιρετικές επιδόσεις τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Είναι εκπαιδευτικοί υψηλών τυπικών και ουσιαστικών προσόντων οι οποίοι πέρασαν τη βάσανο της αξιολόγησης με ιδιαίτερη επιτυχία. Επομένως τα ΠΠΣ θα στελεχωθούν με ικανό προσωπικό. Μπορεί όμως αυτό το ιδιαίτερο δείγμα εξαιρετικών εκπαιδευτικών, να αποτελέσει τον κανόνα αξιολόγησης για τον γενικό πληθυσμό; Προφανώς όχι. Σίγουρα όμως οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούν να συνεισφέρουν ώστε να ολοκληρώσουμε μια υπεύθυνη γνώμη για την αξιολόγηση που συντελέστηκε και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

Οι προτεινόμενες πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αφορούν ακριβώς και πάνω απ' όλα τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του και εντέλει τη μορφή συγκρότησης των παιδαγωγικών ταυτοτήτων. Ουσιαστικά περιγράφεται το πρότυπο του «καλού» εκπαιδευτικού, το πρότυπο αυτού που θα ονομάζαμε «καλό» σχολείο και είναι απαίτηση και στόχος της κοινωνίας, των πολιτών και φυσικά των εκπαιδευτικών. Επομένως η θεσμική ρύθμιση ή μεταρρύθμιση των ζητημάτων αξιολόγησης θα πρέπει να εννοείται ως σύνθετο αποτέλεσμα της δράσης, της σύγκρουσης ή/και της στρατηγικής συνεργασίας των ομάδων συμφερόντων που καθορίζουν τη λειτουργία πολιτείας και εκπαίδευσης.

Είναι τελικά ένα πρωτεύον θέμα η βελτίωση και η εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης, που απασχολεί – και πρέπει να απασχολεί, όλους μας, είτε εμπλεκόμαστε άμεσα ως εκπαιδευτικοί και στελέχη ή διαμορφωτές και εφαρμοστές εκπαιδευτικής πολιτικής είτε έμμεσα ως γονείς και πολίτες που επιλέγουν αυτούς που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική. Από αυτή την άποψη είναι όχι μόνο δικαίωμά μας αλλά και υποχρέωσή μας να τοποθετηθούμε απέναντι στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και να το φωτίσουμε από όσο το δυνατόν περισσότερες πλευρές, είτε είμαστε υπέρ είτε κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

## **5 Επίλογος, πέρα από την αξιολόγηση των ΠΠΣ**

### **5.1 Αξιοπιστία μέσα σε ένα αναξιόπιστο περιβάλλον (I)**

#### ***Το αναξιόπιστο κράτος***

Ίσως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των ελλήνων πολιτών δεν είναι ούτε ανεργία, ούτε η φτώχεια, ούτε καν η οικονομική και κοινωνική κρίση. Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης προς το συνάνθρωπο ειδικά, προς τους κρατικούς λειτουργούς γενικά, και προς το κράτος γενικότερα. Είναι ευκολονόητο ότι αυτή ακριβώς η κρίση εμπιστοσύνης, βρίσκει την κορύφωσή της στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, δεν φοβούνται την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί, φοβούνται την αξιολόγηση που θα πραγματοποιήσει ο συγκεκριμένος κρατικός μηχανισμός, στην Ελλάδα του 2013. Οι εκπαιδευτικοί, όλοι μας, φοβόμαστε ότι δεν θα είναι μια σωστή αξιολόγηση. Η αναξιопιστία του κράτους επιβεβαιώνεται καθημερινά.

Καθημερινή είναι η αναζήτησή μας όχι πώς να ανταποκριθούμε σε ένα πλαίσιο πειθαρχίας και νομιμότητας στο επίσημο κράτος, αλλά πώς θα ανιχνεύσουμε και θα ακολουθήσουμε τους τρόπους εκείνους που θα καταργήσουμε την πειθαρχία και τη νομιμότητα. Αυτό ξεκινάει από τον απλό πολίτη που «δεν πληρώνει» και αισθάνεται ότι κάνει το καθήκον του απέναντι στον εαυτό του και την κοινωνία, μέχρι το μεγαλοβιομήχανο ή μεγαλοεργολάβο, που εκμεταλλεύεται τη νομοθεσία για τα συμφέροντά του και υποστηρίζει ότι εξυπηρετεί την ανάπτυξη. Παράλληλα, οι πολιτικοί, πρώτοι στο ρουσφέτι και την θεσμοθετημένη εξυπηρέτηση των πολιτών, καταστρατηγούν κάθε νόμο και τάξη, με κύριο επιχείρημα, ότι έτσι διασώζουν το κοινωνικό πρόσωπο του κράτους ενώ ουσιαστικά διασαλεύουν τη λειτουργία του.

Στο θέμα της αξιολόγησης είναι διάχυτη η ανησυχία, ότι όσοι έχουν «τα μέσα» δεν θα πειραχτούν, παίρνοντας κανονικά τις προαγωγές τους και τις προβλεπόμενες από το νόμο αυξήσεις. Σε αντίθετη περίπτωση θα είναι τα θύματα ενός άδικου συστήματος αξιολόγησης.

Για άλλη μια φορά, υπάρχει ο φόβος ότι ένας μηχανισμός βελτίωσης του δημοσίου συμφέροντος, θα εξελιχθεί σε μηχανισμό παγίωσης συναλλακτικών σχέσεων. Θα ήταν ωραίο να μην γίνουν έτσι τα πράγματα, αλλά για την ώρα δεν διαφαίνεται πρόθεση από τους κρατούντες να τηρήσουν τακτική ίσων αποστάσεων απέναντι στους πολίτες.

Μακάρι, η αξιολόγηση να λειτουργήσει οικοδομώντας την χαμένη αξιοπιστία του μηχανισμού διοίκησης. Μακάρι να λειτουργήσει ώστε να διορθωθούν τα κακώς κείμενα στην εκπαίδευση. Αυτό προβλέπει η θεωρία, αλλά η πράξη κάνει ό,τι μπορεί για να διαψεύσει την ελπίδα για ένα αξιόπιστο κράτος. Τα «οριζόντια μέτρα» απολύσεων δικαίων και αδικών αυτό αποδεικνύουν. Οι «οριζόντιες» απολύσεις, με τις καταργήσεις τομέων και ειδικοτήτων στην τεχνική εκπαίδευση, μας πείθουν ότι αυτοί που εργάζονται συνειδητά δεν αμείβονται πάντα και ότι αυτοί που πρέπει να πληρώσουν, κρύβονται.

## **5.2 Αξιοπιστία μέσα σε ένα αναξιόπιστο περιβάλλον-(II)**

### ***Ο αναξιόπιστος πολίτης.***

Έντονα αντιδρούσαμε όταν «κάποιος» πρωθυπουργός μάς κατηγορούσε για διεφθαρμένους πολίτες. Όχι πρωθυπουργός χώρας εχθρικά κείμενης, αλλά ο δικός μας. Αντί να τον διαψεύσουμε στην πράξη, κάνουμε ό,τι μπορούμε για να τον επαληθεύσουμε. Γενικά, ένας διεφθαρμένος πολιτικός όταν κινείται στα όρια της νομιμότητας, υποστηρίζει ότι κάνει ρουσφέτια και παρανομεί για να υπερασπίσει τον πολίτη από το κράτος. Και ο διεφθαρμένος πολίτης – εμείς δηλαδή – παρανομούμε για να υπερασπίσουμε τον εαυτό μας από το κράτος και από τους υπόλοιπους πολίτες.

Είμαστε οι πρώτοι που καταφεύγουμε στους πολιτικούς για εξυπηρέτηση, γιατί συνήθως δεν έρχονται αυτοί σε εμάς. Εκτός εξαιρέσεων, η διαφθορά μας είναι σε πολλά επίπεδα. Από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την εργασία μας, με το περίφημο επιχείρημα πολλών: δουλεύω σύμφωνα με αυτά που με πληρώνουν, μέχρι το ακαταμάχητο: εγώ θα βγάλω το φίδι από την τρύπα; Παραμένουμε έτσι ελλιπείς εργαζόμενοι και το φίδι μένει στη θέση του, έτοιμο να τσιμπήσει τους επόμενους.

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλα ποσοστά είμαστε υπέρ της αξιολόγησης. Οι περισσότεροι κάνουν καλά τη δουλειά τους και θέλουν να αποδείξουν με υπηρεσιακή αξιολόγηση ότι είναι καλοί και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Πώς όμως, μπορεί να εφαρμοστεί μια αξιολόγηση εκπαιδευτικών με διαφάνεια, δικαιοσύνη, αξιοπιστία, εγκυρότητα και αξιοκρατία, σε ένα τόσο αντιφατικό κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον;

Δεν δικαιούμαστε αυτοδικαίωση, μέρος και εμείς του συστήματος, κάνοντας την αυτοκριτική μας, διαπιστώνουμε όμως την βαθιά ριζωμένη νοοτροπία που έχουμε, βλέποντας το κράτος ως ένα αναξιόπιστο άσπλαχνο μηχανισμό, όπου η μόνη διέξοδος είναι να το αδικήσουμε αμυνόμενοι. Αντίστοιχα το άρρωστο κράτος, θεωρώντας όλους τους πολίτες ένοχους, τους συμπεριφέρεται με ισοπεδωτικό τρόπο.

Η αξιολόγηση μέσα σε αυτό το πλέγμα συγκρούσεων κράτους-πολίτη, είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσει ορθολογικά και αποτελεσματικά. Ο κρατικός μηχανισμός εν ονόματι του εφήμερου συμφέροντος, και ο κάθε πολίτης αμυνόμενος εν ονόματι του προσωπικού συμφέροντος, θα καταστρατηγήσουν ακόμη και εκείνα τα ψήγματα έγκυρης αξιολόγησης που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη βελτίωση δομών, θεσμών και προσώπων.

Η απαισιοδοξία αυτή, προκύπτει από τις συζητήσεις με συναδέλφους με κεντρικό θέμα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Την αξιολόγηση των δημόσιων λειτουργών από το κράτος. Είναι βεβαιωμένη η αντίληψη ότι ένα τόσο «άδικο» κράτος με τόσο «διεφθαρμένους» πολίτες, είναι σχεδόν αδύνατον να εφαρμόσει δίκαιη αξιολόγηση στην πράξη. Ακόμη και αν, οι εκπαιδευτικοί είμαστε από τα λιγότερο ανεπαρκή στρώματα του δημόσιου μηχανισμού. Φοβούμαστε ότι όπως ο Κρόνος έφαγε τα παιδιά του, το δημόσιο θα φάει εκείνα τα παιδιά του, που θα αποτελούν τους πιο εύκολους στόχους.

Ο φόβος αυτός αντί να συρρικνώνεται μέρα με την ημέρα, επιβεβαιώνεται από πολλές ειδήσεις – συχνά χωρίς την απαιτούμενη τεκμηρίωση – ότι θα είμαστε μέρος αυτού του κρατικού μηχανισμού, θύτες και θύματα συγχρόνως. Θα ήταν ό,τι χειρότερο, σε αυριανή αξιολόγηση να βάζουμε «μέσο» τους πολιτικούς, για μια αλλοίωση μοριοδότησης. Μήπως, καμιά φορά, το ίδιο έχει επαναληφθεί με την αξιολόγηση των μαθητών μας και πιέσεις για μεγαλύτερη βαθμολογία; Μήπως θα συμμετάσχουμε στο ίδιο σκηνικό αλλά σε κλίμακα άλλου επιπέδου;

Το μέλλον θα δείξει αν το κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικό μας κατρακύλισμα θα έχει σταματημό ή όχι. Θα το αξιολογήσουμε και αυτό, ως συμβάν της ελληνικής φυλής<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> [http://srv1-vivl-volou.mag.sch.gr/digitalbook\\_2](http://srv1-vivl-volou.mag.sch.gr/digitalbook_2)

Σε ψηφιακή μορφή στην παραπάνω διεύθυνση: «Διήγησις συμβάντων της ελληνικής φυλής από τα 1770 έως τα 1836» / υπαγόρευσε Θεόδωρος Κωνσταντίνου Κολοκοτρώνης. -- Αθήνησιν : τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφέως, 1846

## **Ανωνύμου του Έλληνας: Κάποιες σκέψεις μετά την ολοκλήρωση μιας διαδικασίας αξιολόγησης**

*Είμαι κατά μιας αξιολόγησης που έχει ως στόχο την ανάδειξη των «αρίστων» (ποιο περιεχόμενο άραγε προσδίδουμε στην έννοια του αρίστου και της αριστείας;) των «αρίστων» που θα ανεβάσουμε σε βήθρα και θα τους επιδεικνύουμε ως πρότυπα προς μίμηση χειροκροτώντας την υπέρμετρη αλαζονεία τους και την περιφρόνηση που αυτοί επιδεικνύουν απέναντι στην «μετριότητα»...*

*Φοβάμαι ότι σε ένα πλαίσιο ύπουλου και υπόγειου εκφασισμού της κοινωνίας αυτή η αντίληψη τείνει υπόρρητα να γίνει κυρίαρχη, και είναι προφανές ότι, αν αυτή είναι η κυρίαρχη αντίληψη, ακυρώνονται ως άνευ νοήματος οι όποιοι προβληματισμοί γύρω από το θέμα της αξιολόγησης<sup>36</sup>.*

### **Κάποιες σκέψεις μετά την ολοκλήρωση μιας διαδικασίας αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία δεν είχε ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Είναι προφανές ότι δεν ήταν σχεδιασμένη κατά τρόπον ώστε να λειτουργήσει ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εν λόγω αξιολόγηση αφορούσε μια διαδικασία ελέγχου / απλής διερεύνησης αν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα εν λόγω σχολεία είναι «ικανοί» να συνεχίσουν να υπηρετούν σε αυτά.

Η ικανότητα αυτή ποσοτικοποιήθηκε και μεταφράστηκε σε ένα αριθμό ίσο ή μεγαλύτερο του 55, δηλ. στη συγκέντρωση τουλάχιστον 55 μορίων από τα 100 στη βάση μια τετραμερούς αξιολόγησης: αξιολόγηση/μοριοδότηση τυπικών προσόντων, συνέντευξη, αξιολόγηση επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από το σχολικό σύμβουλο, αξιολόγηση της παρουσίας στο σχολείο από το διευθυντή.

Πέρα από το γενικότερο ανοικτό ζήτημα της ποσοτικοποίησης, δηλ. της συρρίκνωσης του έργου και της προσωπικότητας του κάθε συναδέλφου σε αριθμούς, κάποιες σύντομες παρατηρήσεις για τα επιμέρους:

**Τυπικά προσόντα:** Η εν λόγω αξιολόγηση φέρεται να καθιστά τον μεταπτυχιακό τίτλο, τις ερευνητικές και συγγραφικές δραστηριότητες, τους τίτλους ξένων γλωσσών αναγκαίες συνθήκες για τη στελέχωση των ΠΠΣ, με κίνδυνο να επεκταθούν ως αναγκαία προσόντα για μια θέση στη δευτεροβάθμια. Αυτό – δείγμα κατά τη γνώμη μου νοσηρότητας κράτους και κοινωνίας – αποτελεί αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης και συζήτησης. Είναι προφανές ότι οι θέσεις των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι θέσεις διδακτικού και όχι ερευνητικού προσωπικού. Δεν είμαστε και

---

<sup>36</sup> γι αυτό και δεν θέλω να συμμετέχω σε μια συλλογική εργασία με θέμα αξιολόγηση...

προφανώς δεν μπορεί να αξιολογούμαστε ως μικροί λέκτορες. Υπάρχουν εξαιρετικοί συνάδελφοι πραγματικά χαρισματικοί δάσκαλοι χωρίς μεταπτυχιακούς ή άλλους τίτλους και αντιστρόφως...

Με βάση λοιπόν τα τυπικά προσόντα διαχωρίστηκαν οι καθηγητές των ΠΠ σχολείων σε προσοντούχους και μη προσοντούχους και διαβαθμίστηκαν οι προσοντούχοι σε κατηγορίες... Αποτέλεσμα; Μια σειρά αρνητικών συναισθημάτων όπως πικρία, ζήλεια αλλά και *αλαζονεία* που σε καμία περίπτωση δεν βοηθούν το συλλογικό μας έργο.

**Η συνέντευξη:** Άκρως περιττή και επικινδύνως αυθαίρετη... σε πολλές περιπτώσεις αξιολόγησε *απόψεις* και αξιοποιήθηκε ως εργαλείο απομάκρυνσης συναδέλφων.

**Η αξιολόγηση από τον διευθυντή:** Η πιο δύσκολη και ίσως η πιο επικίνδυνη για τις εντός του σχολείου ισορροπίες πλευρά της αξιολόγησης.

Ερωτήματα: Πώς διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα αυτής της αξιολόγησης; Πώς επιδρούν προσωπικές σχέσεις, αντιπαλότητες, διαφορετικές γνώμες κ.λπ.; Μπορεί αυτή η μορφή αξιολόγησης να μην είναι απλώς μια βαθμολόγηση ελέγχου αλλά να αξιοποιηθεί για την βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου; Μπορεί να μεταβάλλει στάσεις και συμπεριφορές που συχνά σχετίζονται με την προσωπικότητα του αξιολογούμενου;

Ίσως το πιο σημαντικό: Μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς να συνοδεύεται από κλίμα *εκφοβισμού και αυταρχισμού* μετατρέποντας τον καθηγητή και το σύλλογο σε πειθήνιο όργανο εφαρμογής νόμων και αποφάσεων;

Επίσης: **Η αξιολόγηση καινοτόμων δράσεων** κ.λπ. Ένας τρόπος δυστυχώς να αφαιρεθεί η ουσία από ανάλογες δραστηριότητες, που κάποιος τις έκανε με μεράκι – πειραματιζόμενος με διαφορετικούς / μη κατεστημένους τρόπους προσέγγισης της μάθησης – πολύ πριν εφευρεθεί ο όρος «καινοτομία» για τον προσδιορισμό τους. Πολύ φοβάμαι ότι όταν η καινοτομία γίνεται κατεστημένο και μάλιστα με ποσοτικό δείκτη αξιολόγησης παύει να είναι καινοτομία....

**Η αξιολόγηση από το σύμβουλο:** Το πιο ενδιαφέρον και ίσως το μοναδικό ουσιαστικό κομμάτι της διαδικασίας καθώς η αξιολόγηση αυτή μπορεί σχετικά εύκολα να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά.

**Η εμπειρία της αξιολόγησής μου:** Ήταν η πρώτη αξιολόγηση στην τάξη μετά από 29 χρόνια υπηρεσίας. Ο σύμβουλος στην τάξη... Το άγχος ήταν αναμενόμενο και κυρίως εντοπίστηκε στην αναμονή της αξιολόγησης. Όπως και οι περισσότεροι, νομίζω, συνάδελφοι, ήθελα να παρουσιάσω κάτι ικανοποιητικό αλλά όχι διαφορετικό από ένα καλό καθημερινό μάθημα.

Είναι αρκετό όμως αυτό το στιγμιότυπο της δουλειάς μου για να αξιολογηθώ; Μπορούν αυτά τα δύο μαθήματα να αναδείξουν αυτό που καθημερινά προσπαθώ να πετύχω; Ένα καλό σχέδιο μαθήματος, φύλλο εργασίας και ΤΠΕ ήταν τα εργαλεία που ήξερα πολύ καλά πώς να τα χρησιμοποιήσω. Η κύρια διαφορά από την καθημερινότητα θα ήταν ο αυστηρός προγραμματισμός για την ολοκλήρωση των στόχων με μια καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου. Θα αναδειχθεί όμως η «χημεία» με την τάξη ή το μάθημα θα είναι

στεγνό και τυπικά καλό; Και αν συμβεί κάτι τυχαίο / μη προβλέψιμο πώς θα μπορέσω να το διαχειριστώ; Αυτές οι σκέψεις και τα ερωτήματα συνόδευσαν το άγχος μου μέχρι που άρχισε το μάθημα και αυτό – το μάθημα – ήταν το μαγικό ραβδί για την εξαφάνισή τους...

Η πιο ενδιαφέρουσα και σημαντική στιγμή όμως, αποδεικνύεται ότι είναι μετά: μια πολυσέλιδη λεπτομερής καταγραφή της ροής του μαθήματος από τον σύμβουλο αφορμή για συζήτηση και ανατροφοδότηση... Εδώ τα σημαντικά χαρακτηριστικά που εγώ η αξιολογούμενη μπορώ και αξιολογώ στον αξιολογητή μου είναι η συναδελφικότητα και το ειλικρινές ενδιαφέρον<sup>37</sup>. Είναι χαρακτηριστικά πολύ πιο σημαντικά από την ταύτιση της ειδικότητας (δηλ. ο χημικός, φυσικός ή βιολόγος σύμβουλος να μην αξιολογεί μάθημα άλλης ειδικότητας) και *απολύτως απαραίτητα* για να οικοδομηθεί η συνεργατική σχέση που απαιτείται.

Πώς θα ήταν η όλη διαδικασία αν ήμουν στα πρώτα χρόνια της καριέρας μου; Πόσο θα με είχε βοηθήσει ο σχολικός σύμβουλος αν ήταν στο πλευρό μου μέσα και έξω από την τάξη όλα αυτά τα χρόνια; Σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα, μεταπτυχιακά είναι βέβαιο ότι δεν αρκούν. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη της δουλειάς μας στην τάξη απαιτεί αφενός επιμόρφωση και αφετέρου αυτή ακριβώς τη συνεργασία συζήτησης και προβληματισμού πάνω σε συγκεκριμένα παραδείγματα διδακτικής πράξης. Απαιτεί την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και παγίωσης θετικών πρακτικών, απαιτεί την παρότρυνση για εφαρμογή νέων μεθόδων, απαιτεί την επαναξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και ούτω καθεξής.

Κατά συνέπεια η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία που απλά διεκπεραιώνεται με λιγότερο ή περισσότερο άγχος και καταλήγει σε ένα βαθμό, ο οποίος μάλιστα συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη του καθηγητή και ίσως σε ένα μνημονιακό ή και μετα-μνημονιακό πλαίσιο με την πιθανή απόλυσή του...

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι βελτιωτική και ως τέτοια προϋποθέτει τη συστηματική παρουσία του συμβούλου στο πλευρό του καθηγητή ( προϋπόθεση της προϋπόθεσης: πολλοί περισσότεροι σύμβουλοι....). Επιφύλαξη: Η επιτυχία του εγχειρήματος εξαρτάται από την προσωπικότητα του συμβούλου, τα κριτήρια αξιολόγησής του και βέβαια τους αξιολογητές του. Εδώ στο παράδειγμά μας η επιφύλαξη αίρεται, όμως η γενικότερη εμπειρία δεν έχει πάντα θετικό πρόσημο.

---

<sup>37</sup> Γι' αυτό και τελικά αποφάσισα να καταγράψω έστω και αποσπασματικά αυτές τις σκέψεις μου.

## Κωσταρίδης Παναγιώτης: Πώς βίωσα την αξιολόγηση.

Δεν είχαν περάσει τρία χρόνια από τότε που είχα πάρει μετάθεση στο τότε 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών Γεννάδειο, μετά από προκήρυξη της θέσης, υποβολής δικαιολογητικών και αξιολόγησης μεταξύ πολλών υποψηφίων και ξαφνικά έπρεπε να επαναξιολογηθώ προκειμένου να παραμείνω στο σχολείο που θεωρούσα ότι έχω οργανική θέση. Και όχι μόνο. Η οργανική μου θέση δεν υπάρχει πλέον ακόμα και αν κριθώ επαρκής καθώς θα πρέπει να επαναξιολογηθώ σε 5 χρόνια.

Το Νέο Σχολείο, ο νέος νόμος και η επερχόμενη αξιολόγηση ξεκινούσε από εμάς. Τους μελλοντικούς καθηγητές των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Δεν είμαι αντίθετος στην αξιολόγηση όταν αυτή γίνεται με επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο και έχει ως στόχο τη βελτίωση είτε του ατόμου, είτε της διαδικασίας είτε του συστήματος γενικότερα. Επειδή όμως –πιθανόν λανθασμένα υπάρχει μία αμφιβολία ή καλύτερα καχυποψία για τη «μεθοδολογία» αρκετών διαφόρων ειδών αξιολογήσεων έως σήμερα σε διάφορα «επίπεδα» της εκπαίδευσης, ήταν λογικό να υπάρχουν και αντιδράσεις. Κάποιοι συνάδελφοι αποφάσισαν να μη μπουκάλουν καθόλου στη διαδικασία με πιθανή συνέπεια την αποχώρησή τους από το σχολείο. Υπήρχαν προτάσεις που υποστήριζαν ότι και οι υπόλοιποι δεν θα έπρεπε να τη δεχθούν, καθώς αυτή διαμορφώθηκε χωρίς τον απαραίτητο προγραμματισμό. Χωρίς να προηγηθεί ουσιαστική συζήτηση και ξαφνικά, χωρίς να δίνεται στον ενδιαφερόμενο ο απαραίτητος χρόνος και η δυνατότητα παρέμβασης ή διόρθωσης. Διάβασα το νόμο. Προσωπικά, από τη διαδικασία θα άλλαζα ίσως θα διόρθωνα κάποια κριτήρια. Εντούτοις μετά από μια πρώτη εκτίμηση δεν ένοιωθα ότι «απειλείται» η καριέρα μου. Οι αποφάσεις όμως δεν μπορεί και δεν πρέπει να λαμβάνονται με βάση το ατομικό συμφέρον του καθενός. Με αυτές τις σκέψεις αποφάσισα να συμμετάσχω τελικά στην αξιολόγηση όπως τελικά και οι περισσότεροι από τους συναδέλφους του σχολείου μου (υπήρξαν και εξαιρέσεις). Ήταν κάτι καινούργιο που έπρεπε να το δούμε στην πράξη για να το κρίνουμε και αν θέλετε να το αξιολογήσουμε και «εμείς» τελικά.

Η αξιολόγηση, όπως είναι γνωστό, αποτελείται από τέσσερα μέρη: 1. Αντικειμενικά κριτήρια, 2. Αξιολόγηση από τον Δ/ντή και τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης, 3. Αξιολόγηση από τον σύμβουλο ειδικότητας και 4. Συνέντευξη.

1. Τα αντικειμενικά κριτήρια παρόλο που προσωπικά έχω κάποιες ενστάσεις (π.χ. όσον αφορά στη μοριοδότηση), δεν θεωρώ ότι μπορεί κάποιος να τα σχολιάσει στη συγκεκριμένη εργασία. Ο στόχος είναι κυρίως η «συναισθηματική απεικόνιση» της όλης διαδικασίας και αυτό θα επιχειρηθεί. Αν μας ζητηθεί να «αξιολογήσουμε» τα κριτήρια με μεγάλη χαρά να το κάνω. Πιστεύω ότι αυτό θα ήταν σκόπιμο, όπως π.χ. είχε γίνει η συζήτηση για τον θεσμό των πρότυπων σχολείων, έτσι και τώρα να δοθεί η δυνατότητα να καταθέσουν τις απόψεις τους όλοι οι εμπλεκόμενοι, να καταγραφούν οι παρατηρήσεις ώστε αν υπάρχει καλή διάθεση, να γίνουν διορθώσεις και αλλαγές.
2. Η αξιολόγηση από τον Δ/ντή και τον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης δεν μπορεί και αυτή να σχολιαστεί αντίστοιχα, καθώς δεν απαιτούσε κάποια επιπλέον ενέργεια ή δραστηριότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Υπήρχε ο προβληματισμός για το πώς θα λειτουργούσαν οι «αξιολογητές», καθώς άλλη σχέση είχαμε έως τώρα μαζί τους και άλλη διαμορφώνονταν μετά την αξιολόγηση. Φυσικά προέκυπταν και ερωτηματικά για τις μελλοντικές σχέσεις μας, καθώς και κυρίως με τον Δ/ντή, η προοπτική ήταν να

βρισκόμαστε καθημερινά στο χώρο του σχολείου τουλάχιστον για τα μελλοντικά πέντε χρόνια.

Το καινούργιο για εμάς αλλά και αυτό που απαιτούσε προσωπική συμμετοχή και συνεισφορά σε νέες διαδικασίες ήταν η αξιολόγηση από τον Σύμβουλο ειδικότητας και η συνέντευξη.

3. Η αξιολόγηση του Συμβούλου ειδικότητας καθώς προηγείτο χρονικά και είχε μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, ήταν το κομμάτι που πραγματικά εντυπώθηκε και σημασιοδότησε την όλη διαδικασία:

Θετικό για την παραπάνω διαδικασία ήταν το γεγονός ότι σε ημερίδες που είχαν προηγηθεί είχαμε άμεση επαφή και γνωριμία με τον Σύμβουλο που θα μας αξιολογούσε. Μας είχε δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα και οι θέσεις και απόψεις του ήταν ενθαρρυντικές για τη μελλοντική διαδικασία. Δεν νοιώθαμε ότι είχαμε απέναντί μας ένα «κριτή» αλλά ένα «συνάδελφο» που ήθελε να βοηθήσει και να συνεργαστεί. Τη στιγμή που γράφονται όλα αυτά η όλη διαδικασία έχει τελειώσει και πραγματικά τον ευχαριστούμε πολύ γι' αυτό. Προσωπικά, το μόνο γεγονός που «περιόρισε» τις επιλογές μου ήταν ότι μου έδωσε συγκεκριμένες ημερομηνίες (όπως κατάλαβα τότε, μόνο τις συγκεκριμένες ημερομηνίες είχε τη δυνατότητα, καθώς έπρεπε να παρευρεθεί και σε άλλους συναδέλφους) και επιπλέον μου ζήτησε, πολύ ευγενικά, φιλικά θα έλεγα, να του παρουσιάσω ένα μάθημα από την Α' Λυκείου. Για να είμαι όμως δίκαιος και ειλικρινής, τα παραπάνω αιτήματα έγιναν σε αρχική φάση καθώς στη συνέχεια μου δόθηκε πλήρης ελευθερία και για την ημερομηνία αλλά και για το τμήμα της τάξης. Προσωπικά όμως θεώρησα ως δέσμευση τα παραπάνω και αποφάσισα να ικανοποιήσω και τα δύο αιτήματα, τα οποία στην πράξη με έβγαζαν και από το δίλημμα να επιλέξω μόνος μου. Να σημειωθεί ότι λόγω ειδικότητας (ΠΕ04 Βιολόγων) διδάσκω σε όλα τα τμήματα του σχολείου σε μονόωρα κυρίως μαθήματα.

Για την προετοιμασία των δύο επισκέψεων παρακολούθησης έγιναν διάφορες σκέψεις: Να έχω προετοιμάσει τους μαθητές και να είναι όλα κατά κάποιο τρόπο προδιαγεγραμμένα. Απορρίφτηκε. Θα έχανε πολύ από τον αυθορμητισμό της στιγμής που υπάρχει στην καθημερινή διδακτική μας πράξη. Δεν θα ήταν αληθινό. Πώς όμως θα αντιδρούσαν οι μαθητές όταν ξαφνικά υπήρχε και ένα άλλο άτομο στην αίθουσα που θα είχε έρθει για να αξιολογήσει τον καθηγητή τους; Θα ήταν αυτοί ειλικρινείς και αυθόρμητοι; Εκ των υστέρων διαπίστωσα ότι οι παραπάνω προβληματισμοί δεν αφορούσαν τόσο τους μαθητές όσο τη δική μου «ανησυχία». Οι μαθητές μας είναι εξοικειωμένοι στις παρακολουθήσεις από άλλους, λόγω των δειγματικών διδασκαλιών που γίνονται στο σχολείο μας. Και στην περίπτωσή μας, θεωρώ ότι η παρουσία του Συμβούλου ελάχιστα ή καθόλου τους επηρέασε, επισημαίνοντας βέβαια και την διακριτική του στάση και συμπεριφορά.

Η διαχείριση του χρόνου ήταν τελικά αυτό που με προβλημάτιζε περισσότερο. Αν κάτι δεν πήγαινε καλά, αν για κάποιο λόγο υπήρχε μία καθυστέρηση, ήταν πολύ εύκολο να χαθεί όλος ο σχεδιασμός και να μην ολοκληρωθούν τα στάδια και οι δραστηριότητες που είχαν προγραμματιστεί στο σχέδιο του μαθήματος. Προσωπικά το θεωρώ το πλέον δύσκολο κομμάτι στη σχεδίαση. Είχε εκτιμηθεί σωστά ο χρόνος σε όλα τα στάδια και τις δραστηριότητες; Εκ του αποτελέσματος κρίνω ότι τελικά αυτό ήταν και το περισσότερο επιτυχημένο κομμάτι των παρουσιάσεων. Βέβαια και για να είμαι και εδώ δίκαιος μεγάλη συνεισφορά στο αποτέλεσμα είχαν και οι μαθητές μου. Αυτό είναι ένα άλλο στοιχείο που με εξέπληξε ευχάριστα από την αξιολόγηση. Οι σχέσεις με του μαθητές μου ενισχύθηκαν και βελτιώθηκαν με την όλη διαδικασία. Στις, πολύ σύντομες, συζητήσεις που είχα μαζί τους πριν την αξιολόγηση, αναφέρω το ευχάριστο κλίμα που είχε διαμορφωθεί και τη



διάθεσή τους να συνεισφέρουν και να βοηθήσουν στην όλη διαδικασία. Σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε κάτι διαφορετικό ως προς τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδρασή μας και θεωρώ ότι ένοιωθαν άνετα. Τους είχε βέβαια επισημανθεί ότι δεν αξιολογούνταν αυτοί αλλά ο καθηγητής τους. Για το θέμα όμως των σχέσεων, πώς θα διαμορφωθούν; θα αλλάξουν; θα βελτιωθούν ή θα γίνουν χειρότερες; θα αναφέρω παρακάτω.

4. Και πάμε στο τελευταίο μέρος της αξιολόγησης τη συνέντευξη. Εδώ μπορούν να αναφερθούν αρκετά (όπως άλλωστε για αντίστοιχου είδους αξιολογήσεις) για το πόσο αξιοκρατικά μπορούν να λειτουργήσουν, για τους αστάθμητους παράγοντες που μπορούν να παρουσιαστούν και τέλος για τη συνεισφορά τους στο τελικό αποτέλεσμα. Θεωρώ ότι αυτό το κομμάτι της αξιολόγησης ήταν και το περισσότερο δύσκολο, και όχι τόσο σαφές. Οι διάφορες επιτροπές αποτελούνταν από διαφορετικά άτομα, ξεχωριστές προσωπικότητες και τα στοιχεία που ζητούσαν και με βάση τα οποία αξιολογούσαν τελικά, διάφεραν σημαντικά από επιτροπή σε επιτροπή και εξαρτώντο από τα συγκεκριμένα πρόσωπα. Προσωπικά θεωρώ ότι μαζί με τους άλλους συναδέλφους του σχολείου μας, είχαμε την τύχη να αξιολογηθούμε από επιτροπή που γνώριζε καλά το ρόλο της, τη διαδικασία και όπως συμφωνήσαμε μετά από συζητήσεις και με άλλους συναδέλφους είχε τη διάθεση να συνεργαστεί και να βοηθήσει.

Τέλος καλό όλα καλά. Και όταν το αποτέλεσμα είναι επιτυχημένο ξεχνιούνται και οι δυσκολίες και οι ταλαιπωρίες. Και μένουν τα θετικά. Όπως αναφέρθηκα και παραπάνω, τα θετικά για μένα εκτός από το αποτέλεσμα ήταν και το τι έμεινε από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις με τα πρόσωπα στην όλη διαδικασία. Και για όλους κάτι μπορεί να πει κανείς: Οι μαθητές με τον αυθορμητισμό και τη ζωντάνια τους, ο διευθυντής και ο σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης με τη διάθεσή τους να βοηθήσουν, ο σύμβουλος ειδικότητας με τη διακριτική και ευγενική του συμπεριφορά και η επιτροπή στη συνέντευξη με την αξιοπρεπή της στάση, όλα αυτά είναι που μένουν από τη διαδικασία. Διαψεύδονται προς το παρόν τουλάχιστον οι φόβοι για προειλημμένες καταδικαστικές αποφάσεις τουλάχιστον όσον αφορά τους συναδέλφους στο συγκεκριμένο σχολείο, το 1<sup>ο</sup> ΠΠ ΓΕΛ Γεννάδειο.

Θα ήθελα όμως να τελειώσω με κάποιες σκέψεις για τους λίγους υποθέτω συναδέλφους των άλλων σχολείων που «δίκαια ή άδικα» δεν κατάφεραν να συγκεντρώσουν το όριο των 55 μονάδων και αναμένεται να βρεθούν στη διάθεση της υπηρεσίας εγκαταλείποντας το σχολείο τους στο οποίο μπορεί και να υπηρετούσαν για πολλά χρόνια. Πώς ξαφνικά (καθώς όλα έγιναν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα) αποφασίζεται ότι ένας άνθρωπος δεν είναι κατάλληλος για συγκεκριμένη εργασία και τον διώχνεις; Πότε του έδωσες τη δυνατότητα και τις προϋποθέσεις για να γίνει κατάλληλος; Ποιος είναι τελικά ο στόχος της αξιολόγησης; Έστω και αν ένας συνάδελφος έχει χάσει αυτή τη στιγμή τη θέση του και τον περιμένει ένα αβέβαιο αύριο, θεωρώ ότι η αξιολόγηση αυτού του είδους και οι αντίστοιχες πρακτικές πρέπει να αλλάξουν. Από την άλλη πλευρά, η ανυπαρξία οποιουδήποτε ελέγχου δεν μπορεί να συνεχιστεί. Χρειάζονται όμως αλλαγές σε πολλά επίπεδα, όχι μόνο σε ανθρώπους αλλά και σε συνθήκες και περιβάλλοντα. Με αυτή την ευχή κλείνω τις σκέψεις μου και εκφράζω για άλλη μία φορά τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο συμμετείχαν στις διαδικασίες της αξιολόγησής μου.

## Νικηφόρου Σταυρούλα: Κάποιες σκέψεις που βίωσα κατά την αξιολόγηση.

Όταν διορίστηκα, 24 χρόνια πριν, νέα τότε, ήθελα κάποιον να με καθοδηγήσει για τον τρόπο που πρέπει να διδάξω ένα μάθημα σε μαθητές Γυμνασίου ή Λυκείου. Όμως τότε διοριζόμαστε χωρίς να ενημερωνόμαστε για τίποτε. Έτσι, βρέθηκα στο γυμνάσιο του Άγιου Κωνσταντίνου στην Φθιώτιδα, να διδάσκω προσπαθώντας να μιμηθώ τους καθηγητές μου, σε αυτά που είχα βιώσει εγώ σαν μαθήτρια. Αργότερα, με την παρακολούθηση αρκετών σεμιναρίων προσπάθησα να βελτιωθώ, να χρησιμοποιήσω διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που έζησα στα μαθητικά μου χρόνια.

Όταν φέτος άκουσα για πρώτη φορά για την αξιολόγηση που θα έπρεπε να περάσουμε για να παραμείνουμε στο σχολείο που υπηρετώ από το 1996, αισθάνθηκα πολύ περίεργα, μπορώ να πω ότι και κάποιες στιγμές ένιωσα να πανικοβάλλομαι, κάποια στιγμή σκέφτηκα να μην μπω καν στη διαδικασία της αξιολόγησης και απλώς να ζητήσω κάπου αλλού μια οργανική θέση. Μέχρι σήμερα, δεν ήξερα τι είναι αυτή η αξιολόγηση, που άκουα κατά καιρούς. Έπρεπε να δείξω σε κάποιους που θα με αξιολογούσαν τί έκανα όλα αυτά τα χρόνια και τον τρόπο διδασκαλίας στην τάξη ή στο εργαστήριο ή με εκπαιδευτικό λογισμικό.

Σκέφτηκα λίγο και αποφάσισα ότι έπρεπε να αντιμετωπίσω ψύχραιμα την κατάσταση. Με βοήθησε πάρα πολύ σε αυτό η συνάντηση που είχαμε αρχικά όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον υπεύθυνο για τη σχολική μονάδα σχολικό σύμβουλο και λίγο αργότερα η συνάντηση με τον σχολικό σύμβουλο της ειδικότητας, ο οποίος θα ήταν και ο αξιολογητής των διδασκαλιών. Μας εξήγησαν τι είναι η αξιολόγηση και τι ακριβώς έπρεπε να ετοιμάσουμε.

Είχα ένα μεγάλο εχθρό σε όλη αυτή την διαδικασία. Σαν άτομο δεν έχω καλή οργάνωση και τώρα έπρεπε να θυμηθώ τις διάφορες δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκα τα προηγούμενα χρόνια, να ξεθάψω από παλιά αρχεία εργασίες για να διαλέξω κάποιες από αυτές, να δω σχέδια μαθήματος που είχα κάνει παλιότερα και να τα συγκρίνω με πιο πρόσφατα. Φυσικά στο τέλος διάλεξα εργασίες και διαγωνίσματα πρόσφατα γιατί όσο άνοιγα παλιούς φάκελους, τόσο περισσότερο μπερδευόμουν.

Αποτέλεσμα της ανοργανωσιάς που με διακρίνει, είναι και το αποτέλεσμα ότι προγράμματα με τα οποία είχα ασχοληθεί σε προηγούμενα σχολεία που είχα υπηρετήσει, δεν τα θυμόμουν και κατά συνέπεια δεν τα έχω αναφέρει και ούτε θυμάμαι ακριβώς με τι θέμα είχα ασχοληθεί, αλλά ούτε και είχα κρατήσει κάποιο αντίγραφο. Αλλά όταν παλιοί συνάδελφοι με έπαιρναν στο τηλέφωνο και με ρωτούσαν τί είναι η αξιολόγηση, τους απαντούσα αυτά που είχα μάθει και τότε μου θύμιζαν παλιά προγράμματα που είχαμε κάνει μαζί.

Τα παλιά σχέδια μαθήματος ήταν εντελώς διαφορετικά. Σκόρπιες ιδέες -στόχοι- διαφορετική αντιμετώπιση... Κάποιοι στόχοι ίδιοι, αλλά σαν τρόποι αντιμετώπισης διαφορετικοί από αυτά που κάνω τώρα. Ήταν μια ευκαιρία η αξιολόγηση να μαζέψω και να νοικοκυρέψω κάποιους φάκελους στα οποία στοίβαζα διάφορα. Να πετάξω αρκετό υλικό που χρησιμοποιούσα παλιότερα γιατί έβρισκα ότι ήταν πια ξεπερασμένο. Και πρέπει να συνεχίσω να οργανώνω μέσω αρχείων στον υπολογιστή τώρα πια, διάφορα σχέδια μαθήματος- διαγωνίσματα- εργασίες-εργαστηριακές ασκήσεις, έτσι ώστε να μπορώ πιο εύκολα να συμπληρώνω αν ξέχασα κάτι, να σβήνω, να αλλάζω, να βελτιώνω, να προσθέτω άλλες δραστηριότητες με καλύτερα ίσως αποτελέσματα.

Αυτό είναι και το όφελος που είχα από την αξιολόγηση. Ότι πρέπει κατά την διάρκεια κάθε σχολικής χρονιάς να έχω ένα αρχείο για κάθε τάξη στο οποίο να σημειώνω ό,τι γίνεται καλό ή κακό ή περίεργο ή ασυνήθιστο. Ας ελπίσουμε ότι αυτό που άρχισα φέτος, την οργάνωση, θα το συνεχίσω...

Πιέστηκα αρκετά για να οργανώσω τους τρεις φακέλους που ζητούσαν για την αξιολόγηση. Γιατί εκτός από αυτά η καθημερινότητα συνεχιζόταν. Έπρεπε να συνεχίσω τα μαθήματα, τις εργαστηριακές ασκήσεις που είχαμε προγραμματίσει, τα διαγωνίσματα, τις ολιγόλεπτες δοκιμασίες, τα προγράμματα στα οποία συμμετείχα και ότι άλλο έκτακτο παρουσιαζόταν.

Διαπιστώσεις: Μέσα από τη ματιά που έριξα στο παρελθόν σε όλα αυτά που ξέθαψα προσπαθώντας να οργανώσω τους φακέλους διαπίστωσα ότι με την πάροδο των χρόνων έγιναν βελτιώσεις. Δεν κατάλαβα πότε ακριβώς έγιναν αλλά σίγουρα έγιναν σταδιακά.

Σίγουρα οι εμπειρίες που βιώνουμε κάθε χρόνο μας κάνουν σοφότερους και στη διδασκαλία αλλά και στη διαχείριση της τάξης. Ένα αδύνατο μου σημείο σίγουρα, είναι η διαχείριση τάξης γιατί δεν θέλω να πιέζω ιδιαίτερα τους μαθητές παρόλο που αυτό δυσκολεύει το μάθημα και ίσως είναι σε βάρος κάποιων άλλων μαθητών που θέλουν να γίνονται περισσότερο πράγματα στην τάξη.

## **Η αξιολόγηση στην πράξη**

Μετά από συνεννόηση με τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας μου πρότεινε να έρθει στην τάξη σε δύο μαθήματα, ένα που να έχει σχέση με εργαστήριο και ένα θεωρητικό.

Επέλεξα λοιπόν δύο μαθήματα, ένα στην Α Λυκείου εργαστηριακό και ένα στη Β Λυκείου θεωρητικό. Έκανα προγραμματισμό για να υπολογίσω πόσες σχολικές ώρες χρειάζομαι για να φτάσω στην ενότητα που είχα επιλέξει και μετά από μια συνάντηση προγραμματίσαμε την ώρα και την μέρα που θα βρισκόταν στο σχολείο μας.

Το πρώτο μάθημα που επέλεξα για αξιολόγηση ήταν σε τμήμα της Α Λυκείου, μια εργαστηριακή άσκηση με προσομοίωση. Δεν είχα κάτι έτοιμο από προηγούμενη σχολική χρονιά στην ενότητα που επιλέξαμε και έτσι άρχισα να ετοιμάζω το φύλλο με τις οδηγίες για την εκτέλεση του πειράματος και μετά το αντίστοιχο φύλλο εργασίας. Μόλις την ολοκλήρωσα θέλησα να δοκιμάσω αν μπορεί να λειτουργήσει σε τάξη. Έτσι μια μέρα που είχα μάθημα σε ένα άλλο τμήμα της Α Λυκείου και που κάποια παιδιά απουσίαζαν λόγω συμμετοχής τους σε μια επίσκεψη με τον υπεύθυνο καθηγητή τους για το μάθημα Ερευνητικής εργασίας, με τους υπόλοιπους μαθητές πήγα στο εργαστήριο πληροφορικής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες της δικής τους επιλογής, ανοίξαμε τους υπολογιστές βρήκαμε το εκπαιδευτικό λογισμικό (phet) με το οποίο θα δουλεύαμε και στο μεταξύ ήρθε και ο μαθητής που ανέλαβε να βγάλει τις φωτοτυπίες. Τους έδωσα κάποια στοιχεία σχετικά με την εργαστηριακή άσκηση που είχαμε και οι ομάδες ξεκίνησαν την επεξεργασία. Όταν κτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα δυστυχώς είχαμε μόλις ολοκληρώσει την πρώτη Δραστηριότητα και είχαμε μόλις αρχίσει την δεύτερη. Οι δραστηριότητες που είχα ετοιμάσει ήταν τέσσερις και είχα ετοιμάσει και φύλλο με κάποιες ερωτήσεις αξιολόγησης. Δεν προλάβαμε ούτε τα μισά.

Για να προλάβω να κάνω την άσκηση όπως έπρεπε και να έχω και χρόνο για την αξιολόγηση και ίσως και για συζήτηση λίγων λεπτών έπρεπε να κερδίσω χρόνο. Σίγουρα θα κέρδιζα χρόνο αν είχα έτοιμους τους υπολογιστές στην προσομοίωση και έπρεπε και οι δραστηριότητες να γίνουν μικρότερες.

Έτσι το απόγευμα της ίδιας μέρας ξεκίνησα την απλούστευση των δραστηριοτήτων. Τις τέσσερις δραστηριότητες που είχα ήδη ετοιμάσει, τις δούλεψα περισσότερο αφαίρεσα κάποια πράγματα που δεν ήταν απαραίτητα να γίνουν και περιορίσα κάποια ερωτήματα που επαναλαμβάνονταν. Γιατί μπορεί στην πράξη μια τέτοια εργαστηριακή άσκηση να την έκανα σε δύο διδακτικές ώρες, τώρα όμως υπήρχε ο περιορισμός να γίνει σε μια διδακτική ώρα, την ώρα που θα βρισκόταν ο σχολικός σύμβουλος στην τάξη.

Και έφτασε η μέρα που θα ερχόταν ο αξιολογητής στην τάξη. Ημέρα Τρίτη 1η ώρα.

Είχα πάει το πρωί λίγο νωρίτερα, άνοιξα τους υπολογιστές, βρήκα την προσομοίωση με την οποία θα δουλεύαμε μοίρασα τις φωτοτυπίες στους πάγκους με τους υπολογιστές και περίμενα να χτυπήσει το κουδούνι. Οι μαθητές άρχισαν να ανεβαίνουν στον τέταρτο όροφο που είναι το εργαστήριο πληροφορικής σιγά-σιγά, μπήκαν στην τάξη είπαμε την καλημέρα μας, τους σύστησα τον σχολικό σύμβουλο λέγοντας ότι θα είναι σήμερα στο μάθημα μαζί μας. Αφού τους έδειξα στο διαδραστικό πίνακα, τον τρόπο λειτουργίας των διάφορων επιλογών που προσέφερε το εκπαιδευτικό λογισμικό rhet, άφησα τους μαθητές να δουλέψουν.

Είχαμε όμως και τα απρόοπτα, γιατί ένας μαθητής ήρθε καθυστερημένα επειδή άργησε το μετρό, άλλος επειδή ήταν κλειστή η Λεωφόρος Αλεξάνδρας και το αποκορύφωμα, φτάνει καθυστερημένα μια συμμαθήτριά τους που είχε γενέθλια εκείνη τη μέρα και θεώρησε καλό παρόλο που είδε τον σχολικό σύμβουλο στην τάξη να περάσει από τους φίλους της για να της πουν τα χρόνια πολλά... Φυσικά ύψωσα λίγο τη φωνή λέγοντας ότι μια τέτοια συμπεριφορά είναι απαράδεκτη και έτσι πήγε στην ομάδα της για να αρχίσει η διαδικασία εκτέλεσης. Δεν ήθελα μια τέτοια μέρα που θα κάναμε την εργαστηριακή άσκηση να μην δεχτώ τους καθυστερημένους μαθητές στην τάξη, κάτι που θα έκανα μια οποιαδήποτε άλλη μέρα.

Περνούσα από τις ομάδες βοηθώντας ή δείχνοντας τις δυνατότητες επιλογής που είχαν. Όποτε υπολόγιζα ότι είχαν τελειώσει την κάθε δραστηριότητα, ρωτούσα και συζητούσα με τις ομάδες για τους στόχους της κάθε δραστηριότητας, τις μετρήσεις και τα συμπεράσματα στα οποία είχαν καταλήξει. Κάποια στιγμή διαπίστωσα ότι είχαν μείνει μόνο 15 λεπτά και έτσι προσπάθησα να επισπεύσω λίγο τις διαδικασίες, για να προλάβουμε να κάνουμε και το φύλλο αξιολόγησης. Προλάβαμε να ολοκληρώσουμε τις δραστηριότητες και το φύλλο εργασίας.

Το ίδιο τμήμα έκανε την ίδια εργαστηριακή άσκηση και στο πραγματικό εργαστήριο μετρώντας με φωτοπύλες. Οφείλω να πω ότι εδώ τα πράγματα πήγαν καλύτερα και πιστεύω ότι για τους μαθητές ήταν μια ευχάριστη εμπειρία να κάνουν δύο φορές την ίδια άσκηση με διαφορετικό τρόπο.

Πράγμα που δεν θα έχουμε την ευκαιρία να το επαναλάβουμε αφού για την φετινή σχολική χρονιά 2013-2014 οι ώρες Φυσικής στην Α Λυκείου μειώθηκαν από(3) τρεις σε (2) δύο.

Μετά από δύο μέρες ο σχολικός σύμβουλος θα παρακολουθούσε το μάθημα στην τάξη, σε ένα τμήμα της Β Λυκείου. Είχα ήδη από προηγούμενη σχολική χρονιά το πλάνο μαθήματος τους στόχους, τα βήματα διδασκαλίας και κάποιες ερωτήσεις και εφαρμογές αξιολόγησης.

Το μόνο που έκανα ήταν να το διαβάσω μια φορά, συμπλήρωσα κάποιες λεπτομέρειες και ήμουν έτοιμη.

Την μέρα της αξιολόγησης αφού χτύπησε το κουδούνι και μπήκαμε στην τάξη, σύστησα στους μαθητές τον σχολικό σύμβουλο λέγοντας ότι θα ήταν μαζί μας για το μάθημα της ημέρας.

Ο αξιολογητής τακτοποιήθηκε σε μια θέση στο πίσω μέρος της αίθουσας κοντά στα θρανία των παιδιών μια και η αίθουσα ήταν σχετικά μικρή και άρχισα το μάθημα.

Η αξιολόγηση στο τμήμα της Β Λυκείου πήγε πολύ καλύτερα, μια και οι μαθητές είχαν άψογη συμπεριφορά, με εξαίρεση μια μικρή ομάδα δύο μαθητών που ενώ κάθονταν δίπλα στο σχολικό σύμβουλο συζητούσαν μεταξύ τους για άσχετα πράγματα. Οι υπόλοιποι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα, απαντούσαν στις ερωτήσεις μου, συζητούσαμε και τελικά ολοκληρώσαμε το μάθημα με την συμπλήρωση του φύλλου εργασίας φτάνοντας στους στόχους που είχα θέσει από την αρχή.

Στην ανατροφοδότηση που είχα με το σχολικό σύμβουλο, συζητήσαμε τα απρόοπτα που μπορεί να συναντήσει ένας καθηγητής στην τάξη ή στο εργαστήριο, την εξέλιξη του μαθήματος για να βρούμε αν κάτι πρέπει να αλλάξει, τις αδυναμίες που μπορεί να εμφάνισα κατά την διάρκεια του μαθήματος και διάφορα άλλα θέματα ανάλογα με τις σημειώσεις που είχε κρατήσει.

## **Τραμπίδου Γεωργία: 2012-13: Το Σχολικό Έτος της αυτοαξιολόγησης - αξιολόγησης μου ήρθε, μου παρήλθε...**

### **2012-13: Το Σχολικό Έτος της αυτοαξιολόγησης - αξιολόγησης μου ήρθε,**

Αλλά να αξιολογηθώ; Μετά από χρόνια έντονης επιστημονικής και εκπαιδευτικής δουλειάς; Και θα αξιολογηθώ από ποιους; Δεκάδες ερωτηματικά και αρνητικές ή/και θετικές σκέψεις που κινδύνευαν να με οδηγήσουν σε μια ολική εργασιακή επανάσταση.

Τελικά τιθάσευσα τον χείμαρρο των επαναστατικών μου σκέψεων και μελέτησα προσεκτικά την εγκύκλιο. Ξεκίνησα με τη συγκέντρωση των αποδεικτικών όλων των τυπικών μου προσόντων προσθέτοντας και τα αντίστοιχα μόρια. Στο τέλος και πάλι θυμός: μόνο έξι ανακοινώσεις και έξι δημοσιεύσεις. Η υπόλοιπη επιστημονική μου δραστηριότητα που αντιστοιχεί σε ατελείωτες ώρες, μέρες, εβδομάδες εργασίας πήγε χαμένη.

Ακολούθησε η παρουσία μου στο σχολείο. Δεν με απασχόλησε καθόλου. Η μοριοδότησή μου εξαρτιόταν μόνο από τον Διευθυντή. Δεν υπήρχαν περιθώρια δράσης και αλλαγών. Στη χειρότερη περίπτωση θα «τσακωνόμαστε».

Στο τέλος έμεινε η σημαντικότερη και σοβαρότερη πλευρά της αξιολόγησής μου ως εκπαιδευτικού: ο σύμβουλος. «Ξεσκόνισα» όλα τα βιβλία με παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο και μεθόδους διδασκαλίας και σερφάρισα στο διαδίκτυο. Χάθηκα για λίγο μέσα σ' όλη αυτή την ορολογία και τους ορισμούς που αρκετές φορές απέχει κατά πολύ από την πρακτική εφαρμογή στην τάξη. Διάβασα και πάλι πολύ προσεκτικά το πρόγραμμα σπουδών, ξαναθυμήθηκα το σκοπό, τους στόχους και τις μεθόδους προσέγγισης για κάθε κεφάλαιο της Φυσικής. Τα σύγκρινα όλα με τα σχέδια μαθημάτων και τα φύλλα έργου που είχα δομήσει όλα τα προηγούμενα χρόνια. Δεν γνώριζα αν έπρεπε να τα κρατήσω ή να τα αλλάξω. Να τα μετατρέψω σε πιο εντυπωσιακά και εξεζητημένα. Μπορούσα να το κάνω. Φοβόμουν, όμως, την ανταπόκριση των μαθητών.

Ο Γολγοθάς δεν τελείωνε. Ο σύμβουλος μου ζήτησε να παρακολουθήσει μάθημα στο πιο δύσκολο τμήμα της τάξης. Μία διδακτική ώρα θεωρία και μία εργαστήριο. Και πάλι αναζητήσεις δράσεων, μεθόδων διδασκαλίας, κ.λπ.

Ημερολογιακά συνέπιπτε η εξέτασή μου με τη διδασκαλία των Νόμων του Νεύτωνα. Με την έννοια της δύναμης! Πόσο θεωρούσε απαραίτητο ο εξεταστής μου να παραμείνω στην ποιοτική ανάλυση και πόσο στις ποσοτικές εφαρμογές; Επίσης, δεν ήξερα καν σε πιο βαθμό απαιτείται η εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα.

Στο τέλος σκέφτηκα τους μαθητές μου, τις φατσούλες τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος κι αποφάσισα ότι άδικα ταλαιπωρήθηκα. Θα κρατούσα τα ίδια σχέδια μαθήματος και τα ίδια φύλλα έργου και θα πραγματοποιούσα τη διδασκαλία που έκανα πάντα.

Την ώρα της αξιολογούμενης διδασκαλίας βρέθηκα αντιμέτωπη αρχικά με μια ανησυχητική ησυχία των παιδιών που μετατράπηκε γρήγορα σε μια παραγωγική συμμετοχή και αλληλεπίδραση. Αγνόησα τη γλυκύτατη φιγούρα που κρατούσε διακριτικά σημειώσεις και συνέχισα το μάθημα και το εργαστήριο όπως κάθε φορά. Εξάλλου το ζητούμενο ήταν να αξιολογήσει την πραγματική, καθημερινή μου διδασκαλία κι όχι μια προσωρινή, επίπλαστη, κι ίσως ψεύτικη.

Επέστρεψα στο σπίτι ήρεμη χωρίς πια να με ενδιαφέρει το συνολικό αποτέλεσμα της κρίσης και τα μόρια που απέκτησα. Για πρώτη φορά μετά από δύο μήνες είδα το σπίτι μου υπό κατάληψη: γεμάτο φακέλους, έγγραφα και εκτυπωμένα χαρτιά Α4. Οι δε υπολογιστές μου ήταν σε άναρχη κατάσταση με φακέλους και διάσπαρτα αρχεία, ατάκτως ειρημένα. Τόσο άγχος και πίεση στην ηλικία μου! Δεν μπήκα στον κόπο να σκεφτώ αν άξιζε. Κράτησα μόνο τα θετικά στοιχεία.

### **Το Σχολικό Έτος της αυτοαξιολόγησης - αξιολόγησής μου παρήλθε.**

Τι κρατώ από όλη αυτή τη διαδικασία; Την αγωνία των παιδιών αν ήταν καλοί μαθητές κι αν ο κύριος έμεινε ευχαριστημένος μαζί μου. Και πάνω από όλα την απόφασή τους πριν την αξιολόγηση που μου ανακοινώθηκε την επόμενη μέρα: ΑΠΟΦΑΣΙΣΑΜΕ ΝΑ ΕΙΜΑΣΤΕ ΑΨΟΓΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΜΗΝ ΣΑΣ ΕΚΘΕΣΟΥΜΕ.

Τι έχω κερδίσει; Σίγουρα κέρδισα πολλά. Κυρίως είδα την έμπρακτη αγάπη των μικρών μαθητών. Μου δίνει κουράγιο να συνεχίσω στη δύσκολη περίοδο που διανύουμε και να αντιμετωπίσω πολλές άλλες δυσκολίες κι αξιολογήσεις.

## **Λυγάτσικας Ζήνων: Προσωπική εμπειρία από την Αξιολόγηση Επιστημονικής και Διδακτικής Επάρκειας καθηγητών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία**

e mail: zenon7@otenet.gr ή zenonlig@sch.gr

Η σχολική χρονιά 2012 – 2013 ήταν χρονιά αξιολόγησης των καθηγητών των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, ΠΠΣ, για πενταετή ανανέωση της θητείας τους. Η αξιολόγηση αυτή περιελάμβανε:

- 1) Αξιολόγηση του προσωπικού φακέλου του καθηγητή, Κατάρτιση και επιστημονικό έργο.
- 2) Επιστημονική και εκπαιδευτική επάρκεια. Α) Επιστημονική και διδακτική Επάρκεια (από Σύμβουλο). Β) Παρουσία του εκπαιδευτικού στο Σχολείο (Δν/της Σχολικής Μονάδας)
- 3) Συνέντευξη

Από τη θέση του μέλους του Εποπτικού Συμβουλίου του Σχολείου που κατέχω, είχα πλήρη και γρήγορη ενημέρωση για τα κριτήρια της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση του προσωπικού φακέλου και του επιστημονικού έργου είναι κριτήρια τυπικά και δεν θα μπορούσα να προσθέσω κάτι περισσότερο. Επίσης η συνέντευξη είναι μια κορυφαία στιγμή πολύ προσωπική, αλλά δεν είμαι ειδικός στον τομέα αυτό. Εκεί που θα εστιάσω την προσοχή μου είναι στο δεύτερο κριτήριο (2.Α) που αφορούσε την επιστημονική και διδακτική επάρκεια. Στο κριτήριο αυτό, αξιολογήθηκαν από τον σχολικό σύμβουλο αφ' ενός οι επιστημονικές γνώσεις του καθηγητή πάνω στο γνωστικό αντικείμενο και αφ' ετέρου η διδακτική – μαθησιακή διαδικασία στην τάξη.

Εξ αιτίας της παντελούς έλλειψης μιας κάποιας αξιολογικής κουλτούρας τα τελευταία τριάντα και πλέον έτη, θεωρώ ότι το πλέον σημαντικό για τον κρινόμενο είναι η γνώση των κανόνων, των μεθοδολογικών προϋποθέσεων και συνθηκών που διέπουν την όλη διαδικασία, έτσι ώστε να νοιώθει ασφάλεια αλλά και για να μην αλλοιωθεί ο φυσικός ρόλος που έχει στον χώρο εργασίας του.

Η αξιολόγηση στο κριτήριο 2.Α δεν απαιτούσε κάτι περισσότερο από αυτό που κάθε καθηγητής κάνει καθημερινά στην τάξη του την ώρα της διδασκαλίας, είχε όμως μια καθοριστική ιδιαιτερότητα αφού η αίθουσα διδασκαλίας είναι το συνθετότερο από όλα τα άλλα πεδία που θα εξελισσόταν η αξιολόγηση. Πιστεύω ότι ο αξιολογούμενος και ο αξιολογητής δεν πρέπει να υποδυθούν ρόλους αλλά θα πρέπει να αφήσουν την ροή της διδασκαλίας στην καθημερινή της φυσικότητα.

Η επαφή με τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο και κριτή είναι χρήσιμη και επικοινωνιακή. Σκοπός είναι να δημιουργήσετε πνεύμα συνεργασίας και όχι σχέση ιεραρχικής και συμμορφωτικής επιτήρησης και η επίσκεψη στην τάξη να μην αποκτήσει επεισοδιακό και



ευκαιριακό χαρακτήρα με σκοπό την σύνταξη ενός αξιολογικού πίνακα, αλλά να λάβει υπ' όψη την πραγματική αίσθηση και την ιστορία της ομάδας. Αυτά λειτουργούν συμπληρωματικά στην προβλεπόμενη ανατροφοδότηση και αναστοχαστική διαδικασία.

Παρουσιάστε στον σχολικό σύμβουλο την τάξη σας και την ιστορία της, χρησιμοποιήστε το φύλλο εργασίας, λιτό, έξυπνο και λειτουργικό, χωρίς εντάσεις και πρωτοτυπίες που δεν παρουσιάζονται στο καθημερινό σας μάθημα. Και το σημαντικότερο, αφήστε τα παιδιά να κάνουν το μάθημα, εσείς απλά να δίνεται ρόλους και να καθοδηγείτε.

Πολλοί λίγοι συμφωνούν με το περιεχόμενο και την συγκεκριμένη μεθοδολογία της αξιολόγησης. Οπωσδήποτε θα περιμένουμε έναν απολογισμό για να δούμε τα τρωτά σημεία και τις αρετές του εγχειρήματος. Πάντως, η μεταμοντέρνα τάση μέσα στην κοινωνία μας, που κατάργησε επικίνδυνα την ιεραρχία, λειτούργησε αρνητικότερα στην ποιότητα της εκπαίδευσης και αυτό το γνωρίζω πολύ καλά. Ελπίζω, να είναι η αρχή αναδόμησης της δημόσιας παιδείας με ορθολογικά και αξιολογικά χαρακτηριστικά.

## **Βράκας Αντώνιος: ΕΚΘΕΣΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ της ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ για κάλυψη θέσης επί θητεία στα ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

Η διαδικασία αξιολόγησης για κάλυψη θέσης επί θητεία στο ΠΠ Λύκειο της Βαρβακείου Σχολής εγκαινιάστηκε, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από το οικείο ΦΕΚ, το φθινόπωρο του σχολικού έτους 2013-2014 και ολοκληρώθηκε το θέρος της συγκεκριμένης σχολικής περιόδου. Υπήρξε διαδικασία και εμπειρία πρωτόγνωρη για τα εκπαιδευτικά δεδομένα, τόσο από πλευράς **διοικητικής**, όσο και από πλευράς **επαγγελματικής (επιστημονικής, παιδαγωγικής)** – υπό την έννοιαν ότι έθεσε νέους όρους και κριτήρια στην επαγγελματική κατάσταση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ως τέτοια διαδικασία, είναι χρήσιμο να αποτιμηθεί κυρίως με βάση αυτούς τους **δύο άξονες**, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι άλλοι παράγοντες, όπως η επίδρασή της στο διδακτικό έργο και στο εν γένει εκπαιδευτικό «κλίμα» (στοιχείο κρίσιμο της σχολικής ζωής) είναι αμελητέα.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός διήλθε την εν λόγω διαδικασία μέσω των προαναφερθέντων αξόνων της διοικητικής και της επαγγελματικής αξιολόγησης. Δηλαδή, σε **διοικητικό επίπεδο** έπρεπε να συγκροτήσει Ατομικό Φάκελο, στοιχείο το οποίο όφειλε να υπάρχει εκ των προτέρων ως συστατικό της υπηρεσιακής του συγκρότησης, αλλά για πρώτη φορά θα γινόταν εργαλείο αξιολόγησης. Αυτό σήμαινε ενδελεχή συμπλήρωση δεδομένων (πιστοποιητικών, βεβαιώσεων, πτυχίων κ.τ.ό.), θεώρηση, ταξινόμηση και ιεράρχηση αυτών βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών που ετέθησαν από τη ΔΕΠΠΣ και το οικείο ΕΠΕΣ. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε επί μακρόν (περισσότερο του μηνός), γεγονός που διευκόλυνε τους υπό κρίσιν εκπαιδευτικούς στην διευθέτηση του πράγματος αλλά ταυτόχρονα προκάλεσε σχετική κόπωση και γραφειοκρατικό φόρτο που ενέπλεξε όλο το προσωπικό (εκπαιδευτικό και διοικητικό) των ΠΠΣ. Οπωσδήποτε, μπορεί να γίνει κατανοητό ότι η πρώτη εφαρμογή της διαδικασίας συνεπέφερε παρεπόμενα, όπως τα προηγούμενα. Όμως, αναμένεται ότι στις επόμενες κρίσεις θα ληφθεί μέριμνα για συντόμηση της χρονικής διάρκειας ετοιμασίας του Ατομικού Φακέλου του Εκπαιδευτικού, με **έγκαιρη, διαρθρωμένη και σαφή** πλαίσωση των προδιαγραφών εκ μέρους της ΔΕΠΠΣ.

Όσον αφορά στο **επαγγελματικό επίπεδο (επιστημονική, παιδαγωγική αξιολόγηση)** η διαδικασία κυοφορήθηκε επί μακρόν, γεγονός, το οποίο επίσης έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να παρουσιάσουν τα στοιχεία της προσωπικής καταρτίσεώς τους με επαρκή τρόπο, αλλά και πάλι δοκίμασε τις αντοχές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας, χωρίς να λείψουν τριβές μεταξύ των παραγόντων της διαδικασίας, οι οποίες όμως τουλάχιστον στο πλαίσιο του ΠΠ Λυκείου της ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ, παρέμειναν στο επίπεδο της αποδεκτής κοινωνικής, επαγγελματικής, διαπροσωπικής διεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, απαιτήθηκε ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει δύο (2) διδασκαλίες σε δύο (2) διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, σε δύο (2) διαφορετικά μαθητικά τμήματα, παρουσία του/της Σχολικού Συμβούλου Ειδικότητας. Οι διδασκαλίες αυτές έπρεπε να πλαισιωθούν από αντίστοιχα Σχέδια Διδασκαλίας, τα οποία ο

εκπαιδευτικός θα έπρεπε να έχει προετοιμάσει με τρόπο συμβατό και σταθμισμένο εν σχέση προς τα ΑΠΣ/ΔΕΠΣ του γνωστικού αντικειμένου και προς τους επί μέρους σκοπούς-στόχους του μαθήματος. Αυτό, για τους εκπαιδευτικούς των ΠΣ, τα οποία αξιολογήθηκαν και αναγορεύτηκαν σε ΠΠΣ, δεν ήταν πρωτόγνωρο, καθώς στη διάρκεια της σύντομης ή μακράς προτέρας θητείας τους σε αυτά τα σχολεία, μέσα στο πλαίσιο των υποχρεώσεών τους, είχαν πολλάκις προσφέρει σε φοιτητές, νεοδιόριστους-επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς και Σχολικούς Συμβούλους (υπο)δειγματικές διδασκαλίες του ζητούμενου από την αξιολογική διαδικασία επιπέδου. Ως εκ τούτου, η προετοιμασία, οργάνωση, διεξαγωγή και αποτίμηση των διδασκαλιών διεξήχθη μέσα σε πλαίσιο γνωστό από αξιολογητές και αξιολογούμενους. Ωστόσο, ζητήματα ηγέρθησαν περί της ακριβούς μορφής και συγκρότησης των Σχεδίων Διδασκαλίας, διότι, εξ αιτίας της θεσμικής ασάφειας που προκαλεί η πληθωρική «νομολογία» εκ μέρους του οικείου Υπουργείου και των αρμοδίων Διευθύνσεων/Φορέων του, καλλιεργήθηκε σύγχυση για το εάν απαιτούνταν «Σενάρια», «Σχέδια», «Φύλλα Εργασίας» ή συνδυασμός αυτών κ.τ.λ. Χάρη στην καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι προσπάθησαν να δώσουν σαφείς και σταθμισμένες κατευθύνσεις στη διαδικασία αυτή, οι ασάφειες θεραπεύτηκαν. Ωστόσο, αναμένεται στο μέλλον ακριβέστερη διαχείριση των απαιτήσεων που θέτει ο θεσμός της αξιολόγησης και από στελέχη της εκπαίδευσης που κινούνται στις ανώτατες βαθμίδες της ιεραρχίας.

Η αξιολόγηση από τον Διευθυντή του Σχολείου κινήθηκε, ως όφειλε, στο πλαίσιο της τεκμηριωμένης εκτίμησης της παρουσίας και της προσφοράς του εκπαιδευτικού στο σχολείο σε όλους τους τομείς που προέβλεπε η Υπουργική Απόφαση. Υπήρξε η πιο σύντομη και λιγότερο ψυχοφθόρος πτυχή της διαδικασίας, υπό την έννοιαν ότι ο αξιολογητής είχε δεδομένα ετών ανά χείρας, τα οποία εκτίμησε δεόντως, χωρίς να χρειάζεται περαιτέρω εμπλοκή του εκπαιδευτικού.

Ένα επιπλέον στοιχείο υπήρξε η συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε προς το τέλος της διαδικασίας και η οποία σε **γενικές γραμμές** επέδειξε στοιχεία αποδεκτής αντικειμενικότητας και εκπαιδευτικής φιλοσοφίας προσανατολισμένης στις ανάγκες του νέου ρόλου των ΠΠΣ.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση αξιολογείται από τον αξιολογούμενο ως ενδιαφέρουσα και θετική εμπειρία, με πολλές ευεργετικές επιδράσεις στην διοικητική και επαγγελματική του συγκρότηση, καθώς συνέβαλε (α) στην ετοιμασία Α.Φ. αξιώσεων, (β) στον κριτικό αναστοχασμό περί του νέου ρόλου του, περί των προτερημάτων/μειονεκτημάτων του, (γ) στην ανατροφοδότησή του με στόχο τη βελτίωση του επιτελούμενου διδακτικού έργου και (δ) στην εξοικείωσή του με απαιτητικότερες πλευρές της διοικητικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής ανθρωπογεωγραφίας. Ταυτόχρονα, η αξιολόγηση αξιολογείται από τον αξιολογούμενο ως θεσμός που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα ΠΠΣ με τρόπο που εγείρει επιμέρους ενστάσεις (α) ως προς την μακρόχρονη διάρκειά της, (β) ως προς την **υπερβολική γραφειοκρατία** που συνεπέφερε για την διεκπεραίωσή της και (γ) ως προς το, κατά τη γνώμη του γράφοντος, αυτοσχεδιαστικό πνεύμα με το οποίο προετοιμάστηκε και προωθήθηκε από τις αρχές.

## Γάτσιου Μαρία:- « Αξιολόγηση»<sup>38</sup>; - Όχι, ευχαριστώ!

Της «αξιολόγησης» των εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ<sup>39</sup> προηγήθηκε η «αξιολόγηση» της Σχολικής Μονάδας των Πειραματικών Γυμνασίων και Λυκείων και η κατάταξη των πρώτων 15 από όσα συμμετείχαν στη διαδικασία αυτή, στην κατηγορία των Προτύπων (έκτοτε) και Πειραματικών Σχολείων.

Η «αξιολόγηση» των εκπαιδευτικών η οποία ακολούθησε, αφορούσε τους εξής τομείς: α. κατάρτιση και επιστημονικό έργο - διδακτική εμπειρία/προϋπηρεσία, β. επιστημονική και διδακτική επάρκεια, γ. παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και δ. συνέντευξη. Τα (α) και (γ) συνεκτίμησαν ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος (μέλος ΕΠΕΣ) του σχολείου, το (β) ο ανά ειδικότητα Σχολικός Σύμβουλος, ενώ για τη συνέντευξη (δ) ορίστηκε τριμελής επιτροπή<sup>40</sup>. Το άριστα (100 μόρια) μοιράστηκε ως εξής: 40 μ. το(α), 20 μ. το (β), 15 μ. το ( γ), 25 μ. το (δ)<sup>41</sup>. Ως βάση για την επιτυχή αξιολόγηση ορίστηκαν τα 55 μόρια.

Η δοκιμασία στην οποία υποβλήθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες – κρίνοντες και κρινόμενοι – διήρκεσε (σχεδόν) ένα διδακτικό έτος, από τον Νοέμβριο του 2012 έως και τον Απρίλιο του 2013 (περίπου), οπότε και ολοκληρώθηκε πανηγυρικά με το (δ) μέρος της «αξιολόγησης», τη συνέντευξη.

Λιγοστοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι «απέτυχαν» – δεν συγκέντρωσαν δηλαδή το ελάχιστο απαιτούμενο των 55 μορίων<sup>42</sup>. οι «επιτυχόντες» αξιωθήκαμε μια θέση πενταετούς θητείας στο σχολείο μας, όχι οργανική (νομίζω ότι είμαστε οι μόνοι εκπαιδευτικοί πανελλαδικώς οι οποίοι δεν έχουν οργανική θέση!), με την επαπειλούμενη υπόσχεση ότι θα απολαύσουμε και μια δεύτερη «μίνι αξιολόγηση» κατά τη διάρκεια αυτής πενταετίας, ενώ για την ανανέωση της θητείας μας θα «επαναξιολογηθούμε» μετά το πέρας των πρώτων πέντε ετών...

Παρενθετικά σημειώνω ότι την «αξιολόγηση» των διδασκόντων στα ΠΠΣ ακολούθησε η «αξιολόγηση» των μαθητών - υποψηφίων για την εισαγωγή στα παραπάνω σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια, η οποία και διεξήχθη επιτυχώς (και αυτή) τον Ιούνιο του 2013.

Η «αξιολόγηση» των καθηγητών στα ΠΠΣ λειτούργησε προφανώς σαν *prova generale* για την επερχόμενη «αξιολόγηση» στα υπόλοιπα σχολεία της χώρας · εν ολίγοις -

<sup>38</sup> Εις το εξής πάντα σε εισαγωγικά η λέξη *δι' ευνοήτους λόγους*...

<sup>39</sup> Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

<sup>40</sup> Αποτελούμενη από ένα Δ/ντή ΠΠΣ, ένα Σχολικό Σύμβουλο και ένα μέλος ΔΕΠ

<sup>41</sup> Πολλή συζήτηση μπορεί να γίνει και για τον τρόπο επιμερισμού των μορίων: για παράδειγμα, η συνέντευξη προμοδοτήθηκε με το 25% της γενικής βαθμολογίας!

<sup>42</sup> Κι εδώ μπορεί να γίνει πολλή συζήτηση, και πολλά έχουν ήδη ακουστεί για το πώς και το γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν *αξιώθηκαν* ( ή και το αντίθετο) το πολυπόθητο 55...

θα υποκύψω στον πειρασμό και θα αναφέρω την τόσο εύστοχη και κατάλληλη για την περίπτωση παροιμία μας - στου κασίδη το κεφάλι έγινε η πρώτη δοκιμή, η οποία ενδεχομένως θεωρήθηκε και επιτυχής/ικανοποιητική από τους εμπνευστές της.

Έληξε λοιπόν επιτυχώς η πρώτη αυτή απόπειρα «αξιολόγησης» ενός μικρού αριθμού λειτουργών του δημόσιου τομέα; Φαίνεται πως ναι· επιτυχώς, α) από την πλευρά των αξιολογηθέντων, εάν και εφόσον ορίσουμε ως επιτυχία το ωφέλιμο ζητούμενο: τη διατήρηση της θέσης στο σχολείο· σ' αυτή την περίπτωση η διαδικασία κρίνεται εκ του αποτελέσματος επιτυχής: η πλειονότητα των καθηγητών πέρασε τον πήχη των 55 μορίων (πώς όχι άλλωστε, αν αναλογισθεί κανείς τον επιμερισμό των μορίων) και παρέμεινε στη θέση της, συνεπώς λίγες τριβές και άνευ μεγάλης σημασίας και έκτασης αντιδικίες σημειώθηκαν, κάποιες πικρίες εκφράστηκαν ενδεχομένως αλλά κι αυτές γρήγορα έγιναν παρελθόν. Επιτυχώς, β) από την πλευρά του Υπουργείου που εμπνεύστηκε και διοργάνωσε αυτή την πρωτοφανή (αν δεν απατώμαι) στα εκπαιδευτικά αλλά και γενικά στα ελληνικά πράγματα διαδικασία. Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών – κρινόντων και κρινομένων – συμμορφώθηκε (κάποιοι μάλιστα αποδείχθηκαν και βασιλικότεροι του βασιλέως...) και παρά τις έντονες διαφωνίες της υπέβαλε φακέλους, συνεργάστηκε όπως και με όποιους έπρεπε, στελέχωσε επιτροπές, εξέτασε φακέλους και όλα τα σχετικά.

Τα παραπάνω αφορούν βέβαια το τυπικό μέρος. Επί της ουσίας ωστόσο ακόμα αναζητείται το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο θα μπορούσε κανείς να μιλήσει για επιτυχία... Προσωπικές εκτιμήσεις μπορούν βέβαια να γίνουν και πολλές απόψεις να ακουστούν· από αυτές κάποιες ίσως είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένες και από το αποτέλεσμα της «αξιολόγησης» (περιμένει κανείς να ακούσει αρνητική κριτική από κάποιον που «απέτυχε» σ' αυτή τη διαδικασία) και από τις γενικότερες απόψεις καθενός για τον σκοπό και τον τρόπο της αξιολόγησης και από την ιδεολογική του τοποθέτηση αλλά και από πολλά άλλα δευτερεύοντα ζητήματα τα οποία αντιμετώπισε ο καθένας μας κατά τη διάρκεια αυτής της δοκιμασίας.

Παρά το γεγονός ότι ανήκω στους «επιτυχόντες», η προσωπική μου εκτίμηση για όλη αυτή τη διαδικασία συνοψίζεται στο εξής: πολύ κακό για το τίποτα. Διαλέγω τίτλο θεατρικού έργου 43 όχι μόνο γιατί αυτός εύστοχα και λακωνικά περιγράφει την όλη διαδικασία, αλλά και με τον σκοπό αυτό ακριβώς να τονίσω και να αναδείξω: ότι η όλη διαδικασία κατέληξε βέβαια σε θέατρο (διαλέξτε είδος, προσωπικά θα επέλεγα το παράλογο): βεβιασμένη και εκ του προχείρου, μέσα σε ασφυκτικά χρονικά περιθώρια, με ασαφή κριτήρια και διφορούμενες οδηγίες, εξελίχθηκε σε λάθος χρόνο και έγινε από συναδέλφους που δεν είχαν πρότερη σχετική εμπειρία (και πώς εξάλλου θα μπορούσαν να έχουν, όταν κανείς από τους ιθύνοντες δεν προνόησε γι' αυτό). Εξαιτίας της επικείμενης «αξιολόγησης», σχεδόν από την αρχή της περσινής σχολικής χρονιάς το σχολείο βρισκόταν σε αναβρασμό και η εκπαιδευτική διαδικασία είχε πάει περίπατο· εν μέσω μαθημάτων, διαγωνισμάτων, παράδοσης βαθμολογίας, δειγματικών διδασκαλιών κ.λπ., εμείς τρέχαμε να συμπληρώσουμε τον ατομικό μας φάκελο (portfolio) με τα – πολλές φορές - ασαφή ζητούμενα για την αξιολόγησή μας (πήραν φωτιά τα φωτοτυπικά και οι σφραγίδες με το

<sup>43</sup> W. Shakespeare, *Much Ado About Nothing*

«ακριβές αντίγραφο από το πρωτότυπο»), και στη συνέχεια να αποδείξουμε «την επιστημονική και διδακτική μας επάρκεια» στον Σύμβουλο ειδικότητας (άλλος φάκελος, σχέδια διδασκαλίας, παρακολούθηση διδασκαλιών από τον Σύμβουλο, συναντήσεις μαζί του...). Και αφού τέλος πάντων όλα αυτά τελείωσαν και ολοκληρώθηκε η μοριοδότησή μας, ήρθε και η σειρά της συνέντευξης, εκεί κοντά στο Πάσχα, κι άρχισε ο δεύτερος κύκλος του παραλόγου σχετικά με το/τα αντικείμενο/α της συνέντευξης, τα μέλη της κάθε επιτροπής και όλα τα σχετικά... Τελικά, η αξιολόγηση ολοκληρώθηκε και η αξία μας αποδείχθηκε περίτρανα... Αριστεύσαμε και κρατήσαμε και τη θεσούλα μας (για 5 χρόνια, μετά ποιος ζει, ποιος πεθαίνει...).

Επειδή όμως μια τέτοια διαδικασία, για να δικαιώσει τον λόγο της ύπαρξής της, έπρεπε να προτάσσει – κατ' εμέ – τουλάχιστον την αξιολόγηση της διδακτικής επάρκειας του διδάσκοντος (πράγμα το οποίο δεν ίσχυσε στη δική μας περίπτωση<sup>44</sup>), θα ήθελα σύντομα να αναφερθώ σ' αυτή την παράμετρο και στην υλοποίησή της : το οικείο ΦΕΚ και οι συμπληρωματικές εγκύκλιοι του Υπουργείου παρέθεσαν σωρεία κριτηρίων τα οποία έπρεπε να ελεγχθούν και να αξιολογηθούν από τον Σύμβουλο ειδικότητας κατά τη διεξαγωγή δύο διδασκαλιών. Οι προβλεπόμενες διδασκαλίες συνοδευόμενες από τα αντίστοιχα σχέδια μαθήματος ήταν κυρίως αυτές που έκριναν την επιστημονική και εκπαιδευτική επάρκεια του διδάσκοντος. Εδώ αξίζει να αναφέρω τραγελαφικές καταστάσεις κατά τις οποίες: άλλος από μας δίδαξε και ξαναδίδαξε στην τάξη του το επίμαχο μάθημα, προετοίμασε και καθοδήγησε τους μαθητές του σχετικά (με αποτέλεσμα να γίνει περίγελως των εφήβων) · άλλος ανέπτυξε και παρουσίασε ένα μεγαλοπρεπές και φιλόδοξο σχέδιο μαθήματος – σε κάποιες ειδικότητες αυτό έφτασε τις 5-6 σελίδες (!) κατ' απαίτηση του Συμβούλου - το οποίο ενδεχομένως ποτέ δεν θα επαναλάβει υπό Κανονικές Συνθήκες διδασκαλίας · πολλοί (όλοι;) ενέταξαν ή καλύτερα στρίμωξαν στη διδασκαλία τους και τις ΤΠΕ (απαραίτητος μαιντανός για να αποδείξει κανείς ότι συμβαδίζει με τις απαιτήσεις του «Νέου Σχολείου») ακόμα και σε μαθήματα (πχ Κατεύθυνσης Λυκείου) στα οποία κάτι τέτοιο δεν αποτελεί ουσιαστικό μαθησιακό εργαλείο, πολλοί τέλος εξωθήθηκαν σε ομαδοσυνεργατικές αφέλειες ακόμα και στην Γ' Λυκείου ...[Χρειάζεται εδώ να υπενθυμίσω τη λέξη θέατρο;]. Σε πολλές περιπτώσεις, τα παραπάνω φαινόμενα πυροδότησαν ή προκάλεσαν οι ίδιοι οι Σύμβουλοι - αξιολογητές με την αντιφατική και διφορούμενη στάση τους, με τον υπέρμετρο ζήλο τους ή ακόμα και με την αδιαφορία τους και - κυρίως - με την ανεπάρκειά τους. Πάντως, κάπως έτσι αποδείξαμε πόσο καλοί δάσκαλοι είμαστε και πόσο αντάξιοι των απαιτήσεων στα ΠΠΣ...

Μετά από όλα αυτά, το ζητούμενο παραμένει: σε τι άραγε ωφεληθήκαμε και σε τι γίναμε καλύτεροι εμείς που συμμετείχαμε σ' αυτή τη διαδικασία; Σε τι ωφελήθηκαν οι μαθητές μας; Ή σε τι άραγε θα ωφεληθούν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των οποίων η «αξιολόγηση» επίκειται και πιθανότατα είναι βασισμένη στη δική μας (μαθαίνω από συναδέλφους άλλων σχολείων ότι έχει ήδη αρχίσει το κυνήγι των μορίων!); Με κίνδυνο να κατηγορηθώ για ισοπεδωτική διάθεση και μηδενιστική θεώρηση ή ακόμα και

---

<sup>44</sup> Όπως διαπιστώνεται τουλάχιστον από τη μοριοδότηση: η συνέντευξη προικοδοτείται με το 25% της συνολικής βαθμολογίας ενώ η διδακτική επάρκεια με το 12%!

για (δικαιολογημένη έστω) προκατάληψη απέναντι σε ένα υψηλά ιστάμενο διευθυντήριο το οποίο ουδεμία σχέση ή επαφή έχει με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, τολμώ να ισχυριστώ ότι επί της ουσίας η πολλά υποσχόμενη και φέρελπις «αξιολόγηση» σε τίποτα δεν ωφέλησε και τίποτα δεν προώθησε πέραν ίσως των φιλοδοξιών κάποιων από όσους συμμετείχαν σ' αυτή. Όταν η «αξιολόγηση» δεν έχει ως πρώτο και κυρίαρχο στόχο της τη βελτίωση του εκπαιδευτικού, την αναβάθμιση του έργου του, της θέσης του και τελικά την αναβάθμιση όλης της σχολικής κοινότητας, στην καλύτερη περίπτωση είναι άνευ αντικειμένου, άρα περιττή, στη χειρότερη περίπτωση, ύποπτη. Και επειδή οι καιροί είναι εξαιρετικά χαλεποί και οι μέρες της αθωότητας έχουν παρέλθει, η «αξιολόγηση» - τουλάχιστον έτσι όπως εξαγγέλλεται και επαγγέλλεται, γενικεύεται και επέρχεται – αποτελεί έναν ευφημισμό ανάλογο ας πούμε – παραθέτω ένα ...τυχαίο παράδειγμα - με την «κινητικότητα»...

Μ. Κ. ΓΑΤΣΙΟΥ, φιλόλογος, του ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ,  
άρτι αξιολογηθείσα επιτυχώς.

## **Βαλαδάκης Ανδρέας: 12% ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ**

Καθηγητής Φυσικής, Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο της Βαρβακείου Σχολής

Αρχικά η λέξη άξιος σήμαινε αυτόν που έχει ζυγισθεί, δηλαδή τον ζυγισμένο. Μετά τον Όμηρο έλαβε μεταφορική - ηθική - σημασία δηλώνοντας κατ' αρχάς τον άξιο να ανταμειφθεί και εν συνεχεία τον προικισμένο, τον ταλαντούχο. Αξιολόγηση λοιπόν είναι ο προσδιορισμός της αξίας, της σημασίας και της ποιότητας ενός πράγματος με καθορισμένα κριτήρια, δηλαδή μετά από "ζύγιση". Το σχολικό έτος 2012 -2013 αξιολογήθηκαν με καθορισμένα μοριοδοτούμενα κριτήρια, δηλαδή "ζυγίσθηκαν", οι εκπαιδευτικοί των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Με την ίδια διαδικασία αναπόφευκτα "ζυγίσθηκαν" και τα σημεία που περιλαμβάνονται στο σκοπό των ΠΠΣ.

Στη συνέχεια θα αξιο-λογήσουμε. Δηλαδή θα μιλήσουμε για την αξία της εν λόγω αξιολόγησης σε σχέση με την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας παιδείας στους μαθητές των ΠΠΣ.

### **Σκοπός των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων**

Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου για τα ΠΠΣ αναφέρονται τα εξής:

Τα πρότυπα-πειραματικά σχολεία μπορούν:

- Να αποτελέσουν τα εργαστήρια ανασυγκρότησης της ελληνικής εκπαίδευσης, που έχει ξεκινήσει με την καθιέρωση του Νέου Σχολείου και των συναφών δράσεων που το συνοδεύουν.
- Να γίνουν σημεία αναφοράς για τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία.
- Να καταστούν κέντρα παραγωγής και διάχυσης καλών πρακτικών, που θα αποτελούν για τα υπόλοιπα σχολεία προτάσεις και όχι συνταγές επιτυχίας.
- Να γίνουν σχολεία αναφοράς ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου, με στόχο την προώθηση της αριστείας σε όλους τους τομείς και σε όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης.
- Να λειτουργήσουν με πρωτοβουλίες, ελευθερία επιλογών και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να αποτελέσουν τις εστίες που θα κινητοποιούν τις υπάρχουσες δυνάμεις στον εκπαιδευτικό χώρο, προσφέροντας τελικά την επαγγελματική ικανοποίηση, που τόσο πολύ έχουν στερηθεί για χρόνια οι εκπαιδευτικοί μας.

Η εν λόγω θέση αποσαφηνίσθηκε στο νομοσχέδιο που κατατέθηκε, ψηφίσθηκε και βρίσκεται σε ισχύ, όπου αναφέρεται:

Σκοπός των ΠΠΣ είναι:

- Η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας.
- Η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη.
- Η εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών.
- Η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας.



- Η πειραματική εφαρμογή ιδίως:
  - α) προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας,
  - β) εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής,
  - γ) καινοτόμων διδακτικών πρακτικών,
  - δ) καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων,
  - ε) προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και
  - στ) νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.

Στα σημεία που περιλαμβάνονται στο σκοπό των ΠΠΣ διακρίνουμε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορά σαφώς την ποιότητα της παιδείας που τα ΠΠΣ πρέπει να εξασφαλίσουν στους μαθητές τους. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνεται η παροχή εκπαίδευσης και άσκησης φοιτητών και σπουδαστών καθώς και η πειραματική εφαρμογή ποικίλων αντικειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος στην τρίτη κατηγορία ανήκουν η δημιουργικότητα η καινοτομία και η αριστεία (χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται το νόημα αυτών των όρων).

Μεταξύ των τριών κατηγοριών υπάρχει ανεξαρτησία. Λόγου χάρη η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας από τους εκπαιδευτικούς των ΠΠΣ ή η πειραματική εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών από αυτούς δεν εξασφαλίζει απαραίτητως υψηλής ποιότητας παιδεία στους μαθητές των ΠΠΣ: Πρόκειται κατ' αρχήν για δοκιμές εκπαιδευτικών μεθόδων όχι για εφαρμογή δοκιμασμένων εκπαιδευτικών μεθόδων.

### **Αξιολόγηση των (πρώην) Πειραματικών Σχολείων**

Μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου ορίσθηκαν, μετά από αξιολόγηση των (πρώην) Πειραματικών Σχολείων, τα ΠΠΣ. Σχετικά στο νόμο αναφέρεται:

"Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. αξιολογεί τις σχολικές μονάδες, ύστερα από αίτησή του Σχολικού Συμβουλίου τους, η οποία συνοδεύεται από φάκελο με τα σχετικά δικαιολογητικά, με βάση κριτήρια όπως

- το εκπαιδευτικό προσωπικό,
- η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις,
- πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις
- και σε πανελλήνιους και διεθνείς διαγωνισμούς,
- οι υλικοτεχνικές υποδομές,
- η σύνδεση με τους φορείς σύμφωνα με το άρθρο 46, καθώς και λοιπά στοιχεία."

Δε θα σταθούμε σε ολόκληρη τη διαδικασία αξιολόγησης των (πρώην) Πειραματικών αλλά μόνο στο σημείο που μελετάμε, δηλαδή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ως προς αυτό τα Σχολεία αξιολογήθηκαν χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού τους. Δεν υπήρξε οποιοσδήποτε έλεγχος που να εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων θα παρείχαν "υψηλής ποιότητας παιδεία" στους μαθητές τους, στο πλαίσιο του διακηρυγμένου σκοπού των ΠΠΣ.

Αυτό αναγνωρίστηκε εμπράκτως: Μετά το ορισμό των ΠΠΣ ακολούθησε η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν ήδη στα ΠΠΣ.

## Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών των ΠΠΣ

Το πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούσαν στα ΠΠΣ περιγραφόταν στον ιδρυτικό νόμο των ΠΠΣ και συγκεκριμενοποιήθηκε με διαδοχικές Υπουργικές Αποφάσεις.

Στα κριτήρια υπήρχαν τρεις μεγάλες κατηγορίες, (μέσα σε παρένθεση αναφέρεται το πλήθος των αντίστοιχων μορίων σε σύνολο 100 μορίων):

- Κατάρτιση και επιστημονικό έργο (μέχρι 31 μόρια)
- Διδακτική εμπειρία, προϋπηρεσία (μέχρι 44 μόρια)
- Συνέντευξη (μέχρι 25 μόρια)

Αρχικά διαπιστώνουμε ότι η κατάρτιση, το επιστημονικό έργο, η διδακτική εμπειρία και η προϋπηρεσία δεν ήταν αρκετά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την εξυπηρέτηση του σκοπού των ΠΠΣ: Τα κριτήρια αυτά συμπληρώθηκαν με συνέντευξη.

Αυτό το κριτήριο μάλιστα θεωρήθηκε ότι θα έπρεπε να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και του αποδόθηκε έως το ένα τέταρτο της μέγιστης βαθμολογίας του υποψηφίου.

Η κατάρτιση και το επιστημονικό έργο περιελάμβαναν τίτλους και πιστοποιητικά σπουδών, δημοσιεύσεις, συμμετοχές σε συνέδρια κ.λπ. Το ζητούμενο ήταν η καταλληλότητα του υποψηφίου για την "Προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη", για την "Εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών" και για την "Πειραματική εφαρμογή ιδίως προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά." Ωστόσο με το εν λόγω κριτήριο δεν εξασφαλιζόταν η υψηλής ποιότητας παιδεία στους μαθητές των ΠΠΣ.

Η τρίτη ευρεία κατηγορία κριτηρίων επιγραφόταν: "Διδακτική Εμπειρία, Προϋπηρεσία" και περιελάμβανε:

- Διδακτική και Επιμορφωτική Εμπειρία (έως 5 μόρια),
- Προϋπηρεσία σε ΠΠΣ (έως 4 μόρια), Αξιολόγηση προσωπικού φακέλου-portfolio του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο (έως 8 μόρια),
- Παρατήρηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού (έως 12 μόρια)
- Αξιολόγηση από το Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο μέλος του ΕΠΕΣ του προσωπικού φακέλου-portfolio του εκπαιδευτικού που αφορά την παρουσία του εκπαιδευτικού στο Σχολείο (έως 6 μόρια)
- Αξιολόγηση από το Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο μέλος του ΕΠΕΣ της παρουσίας του εκπαιδευτικού στο Σχολείο (έως 9 μόρια)

Αναλυτικότερα η "Παρατήρηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού" περιελάμβανε:

- Οργάνωση της τάξης.
- Μορφές διδασκαλίας.
- Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού
- Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.
- Σαφήνεια στην επικοινωνία.
- Διδακτική ευελιξία.
- Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα.
- Διαχείριση της τάξης.
- Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας.
- Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

Αυτό το κριτήριο λοιπόν συνδέεται άμεσα και μοναδικά με την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού στην εξασφάλιση υψηλής ποιότητας παιδείας στους μαθητές του. Παρ' όλα αυτά δεν αποτιμήθηκε περισσότερο από 12 μόρια. Δηλαδή επρόκειτο για ένα ισχνό ποσοστό 12% της συνολικής βαθμολογίας. Φανταστείτε απλώς την περίπτωση όπου εκπαιδευτικός θα υστερούσε σημαντικά ως προς αυτό το κριτήριο και θα αρίστευε στα υπόλοιπα!

Η κατανομή των μορίων προσδιορίζει επίσης τη σημασία που αποδίδεται από την Πολιτεία στα σημεία που περιλαμβάνονται στο σκοπό των ΠΠΣ, δηλαδή τα "ζυγίζει". Συγχρόνως κινητοποιεί αναλόγως τους εκπαιδευτικούς στο να ασχοληθούν κυρίως με την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, την εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών καθώς και με την πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά.

Φαίνεται λοιπόν ότι τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία θα λειτουργούν περισσότερο ως πειραματικά και λιγότερο ως σχολεία. Οι μαθητές τους, όντας επίλεκτοι, θα το αντέξουν.

Ωστόσο δεν είναι βέβαιο αν τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία θα μπορέσουν να γίνουν πρότυπα ως προς την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας παιδείας στους μαθητές τους, δηλαδή να γίνουν "σημεία αναφοράς για τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία". Διότι πρότυπο δεν είναι τίτλος που αποδίδεται αλλά τίτλος που κατακτάται.

# **Κόσυβας Γεώργιος: Στοχασμοί για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) : μπορεί η παιδαγωγική αξιολόγηση να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους;**

## **1.Σκέψεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου**

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει βαρύνουσα σημασία για τη δημόσια εκπαίδευση στο σύνολό της. Η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών και του έργου τους στα 47 Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.), Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, είναι μια σημαντική παιδαγωγική αλλαγή. Αποτελεί μια ρηξικέλευθη απόπειρα η οποία ανοίγει δυνατότητες για τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας.

Όσα ακολουθούν αποτελούν προβληματισμούς για το σχεδιασμό και την αυτοοργάνωση της πρακτικής της αξιολόγησης στα Π.Π.Σ.. Κατά βάση αποτελούν προσωρινή καταγραφή σκέψεων που αφορούν κυρίως τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στα Π.Π.Σ.. Δεν προσεγγίζονται θέματα που αφορούν το αντικείμενο, το σκοπό, την επιστημονική μεθοδολογία της αξιολόγησης καθώς και τη σύνδεσή της με το κοινωνικό πλαίσιο. Για τη σύνθεσή της καταγραφής μεταξύ άλλων ελήφθησαν υπόψη και τα εξής:

- Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής της αξιολόγησης σε 14 σχολικές τάξεις από το 2<sup>ο</sup> ΠΠ ΓΕΛ Αθηνών, το 2<sup>ο</sup> ΠΠ Γυμνάσιο Αθηνών και το Βαρβάκειο ΓΕΛ (Νοέμβριος 2012). Οι προτάσεις των σχολικών συμβούλων Β/θμιας εκπαίδευσης κατά την προσομοίωση της μεταδιδασκτικής συνομιλίας.
- Οι προτάσεις σχολικών συμβούλων και Διευθυντών Π.Π.Σ. Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης κατά τις δύο συνεδρίες εργασίας οι οποίες οργανώθηκαν από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αττικής κατά το σχολικό έτος 2012-13.
- Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για την “καλή” διδασκαλία και την εφαρμογή του εργαλείου παρατήρησης τάξης.
- Η πρόταση της άτυπης ομάδας εργασίας, στην οποία μετείχα.

Σκοπός των παρακάτω επισημάνσεων είναι η ενημέρωση των ενδιαφερομένων ώστε οι δυσλειτουργίες να μπορούν να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά και το εν λόγω αξιολογικό σύστημα να μπορεί να εφαρμόζεται όσο γίνεται πιο συνετά, απρόσκοπτα, προσεκτικά, μεθοδικά, δίκαια και ουσιαστικά.

## **Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Η αξιολόγηση είναι ένα από τα πλέον αμφιλεγόμενα θέματα της εποχής μας. Αποτελεί ζήτημα προτεραιότητας στις εκπαιδευτικές και τις γενικότερες συζητήσεις. Το φαινόμενο

εξηγείται εύκολα η αξιολόγηση δεν είναι κάτι που απασχολεί μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά ολόκληρη την κοινωνία (Παλαιοκρασάς, 2012). Κατά το παρελθόν η έμφαση δινόταν στη γενίκευση του σχολείου, ενώ σήμερα στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Η σημασία της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού είναι πρωταρχική. Η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου σε έναν σχολικό οργανισμό.

Η αξιολόγηση στην οποία εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός αφορά την ποιοτική εκτίμηση μιας διδακτικής δραστηριότητας ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και φέρει συνήθως τις ονομασίες «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» ή «παιδαγωγική/εκπαιδευτική αξιολόγηση». Τα νοήματα των δύο φραστικών προσδιορισμών είναι παραπλήσια. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σηματοδοτεί την εστίαση του ενδιαφέροντος όχι μόνο στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά στην αξιολόγηση και άλλων παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, τα αναλυτικά προγράμματα, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή και λειτουργία του κ.λπ. (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011, Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Η εισαγωγή του όρου έγινε κυρίως, προκειμένου «να υπάρξει ένας εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης, στο βαθμό που η τελευταία μπορούσε να αποφορτιστεί σημασιολογικά από την ελεγκτική της διάσταση» (Ζουγανέλη, κ. ά. 2008). Το εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συμπλέει με όσα αναφέρθηκαν για τον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού έργου. Η παιδαγωγική αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας στοιχείων και δεδομένων, τα οποία οδηγούν σε μια κρίση για την αξία μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας και τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωσή της (Harlen, 2007). Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση συνδέεται στενά με τον προγραμματισμό της σχολικής εργασίας.

Ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να οριστεί τόσο το αποτέλεσμα της δράσης των εκπαιδευτικών όσο και οι πολύμορφες διδακτικές και παιδαγωγικές ενέργειες που συντελούνται στο σχολείο. «*Εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ενεργειών και των προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου*» (Παπακωνσταντίνου, 1993). Η παιδαγωγική αξιολόγηση ή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στη διαδικασία, μέσα από την οποία η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικές αρχές συγκεντρώνουν ενδεικτικές πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς και τους συνακόλουθους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με απώτερο σκοπό την αδιάλειπτη ανατροφοδότηση του έργου τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη, η οποία με τη σειρά της θα συνεπιφέρει βελτίωση της διδασκαλίας και αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Stronge, 1995 – Πασιαρδής, κ.ά, 2005 – Burstow, 2011).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά τόσο το σχεδιασμό της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και το τελικό αποτέλεσμα. Ο συνολικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα παιδαγωγικά προγράμματα των σχολικών μονάδων, τις διδακτικές δραστηριότητες, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. (Κολέζα, 2005). Εκτός από την προσωπική ενεργοποίηση και την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση, η επίδοση του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του εξαρτάται από τη σύνθεση της τάξης, τις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών, το διαδίκτυο, το φροντιστήριο, την προσφορά των προηγούμενων εκπαιδευτικών στους μαθητές, την υλικοτεχνική υποδομή, τον εξοπλισμό, το παραπρόγραμμα κ.λπ. (Κωνσταντίνου, 2002).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του δύσκολα αμφισβητείται. Συνυφαίνεται με την ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν οι ίδιοι έλεγχο στη διδασκαλία τους, να επιδιώξουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους και να συνεισφέρουν στη βελτίωση των μαθητών και της σχολικής μονάδας (Σολομών, κ. ά, 1999 – Λάμνιας, 2001). Γι' αυτό δεν μπορεί να νοηθεί ως αποσπασματική διαδικασία που αφορά μόνο τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ή τα κτίρια. Θα πρέπει να αξιολογούνται όλοι οι κρίκοι, οι παράμετροι και οι διαστάσεις που εξασφαλίζουν τη δυναμικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ως «όλου» και με τις πολύμορφες δυναμικές αλληλεπιδράσεις τους μετέχουν στην επιτυχία ή αποτυχία της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Πάντως τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων τριών δεκαετιών έδειξαν ότι η διδασκαλία στην τάξη επηρεάζει τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών περισσότερο από ό,τι η εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας (Brophy & Good, 1986). Έτσι, πρωταρχικός παράγοντας για τη διασφάλιση της επιθυμητής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι ο εκπαιδευτικός. Η αξιολόγηση των διδασκόντων συνδέεται με τις πολυποίκιλές ενέργειές τους καθώς καταγίνονται με το έργο τους.

### **Συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα ευαίσθητο και επίμαχο πρόβλημα το οποίο συνδέεται με πολλαπλές αξίες, κριτήρια και μεθόδους. Είναι ένα δυσεπίλυτο ζήτημα με βαρύνουσα παιδαγωγική σημασία. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μια πολυπαραγοντική και πολύπλευρη διαδικασία και ανάλογα με την προσέγγιση που θα προκριθεί μπορεί να εστιάζει στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, τη συγκέντρωση αξιολογικών δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων από τις εκπαιδευτικές αρχές και την επιστημονική κρίση του αξιολογητή με βάση προκαθορισμένα κριτήρια (Κασσωτάκης, 2011). Όπως η αξιολόγηση του μαθητή διενεργείται για τη μάθηση, κατ' ανάλογο τρόπο η αξιολόγηση της διδασκαλίας θα πρέπει να αποβλέπει στη βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση του μαθητή έχει ως παιδαγωγικό στόχο την μαθησιακή πρόοδο, την άνοδο της επίδοσής του. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει στόχο μέσα από την κριτική ανάλυση και κατανόηση της διδακτικής συμπεριφοράς του την ποιότητα της απόδοσής του. Με την αναμόρφωση της διδασκαλίας και την ανανέωση των διδακτικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών σε τελική ανάλυση θα ωφεληθούν οι μαθητές. Παρότι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κοινός τόπος της αξιολόγησης, ανάλογα με τη φύση και την προέλευση του αξιολογητή θα διακρίνουμε τρία συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:

- τον εξωτερικό διοικητικό/διαπιστωτικό έλεγχο (ελεγκτική ετεροαξιολόγηση-επιθεώρηση),
- την αυτογνωσία και τον αυτοέλεγχο (αυτοαξιολόγηση) και
- το συνδυασμό ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης (συναξιολόγηση, συμβουλευτική διαμορφωτική αξιολόγηση).

#### **Εξωτερικός διοικητικός/διαπιστωτικός έλεγχος (ελεγκτική αξιολόγηση-επιθεώρηση):**

Πρόκειται για ετεροαξιολόγηση στην οποία ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος είναι διαφορετικά πρόσωπα. Ο λόγος ύπαρξης της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι επιτρέπει στην κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τα σχολεία. Η ελεγκτική αξιολόγηση μετρά το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι, εστιάζοντας στο τελικό προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στον αποτελεσματικό έλεγχο των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Scriven, 1991 – Sergiovanni & Starratt, 2007). Επειδή η εξωτερική αξιολόγηση είναι μια μορφή ελέγχου οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί. Η

ελεγκτική αξιολόγηση συνδέθηκε στη χώρα μας με την εξωτερική επιθεώρηση (Ξωχέλλης, 2005 – Καράμηνας, 2012).

**Αυτογνωσία και αυτοέλεγχος:** Πρόκειται για αυτοαξιολόγηση όπου ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος ταυτίζονται και αποτελούν το ίδιο πρόσωπο. Δεν κατευθύνεται από εξωτερικούς παράγοντες και έχει σκοπό τη συνειδητή αυτοβελτίωση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Τόσο μέσα στην τάξη όσο και μετά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε αυτοέλεγχο της δράσης του, κάνει αυτοβούλως αυτοκριτική και αναστοχασμό. Ο αυτοέλεγχος εξαρτάται από το φιλότιμο και την ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό είναι καλύτερα να συνδυαστεί με τη συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση.

**Συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση (συναξιολόγηση):** Η συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση συνδυάζει την “αντικειμενικότητα” του εξωτερικού παρατηρητή με την αυτοαξιολόγηση. Ο σχολικός σύμβουλος ως «κριτικός φίλος» ανοίγει ενδιαφέρουσες δυνατότητες συναξιολόγησης που συνταιριάζουν ταυτόχρονα συναδελφική στήριξη και καλόπιστη αμφισβήτηση. Η συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια αμφίδρομη ανατροφοδοτική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από προσπάθειες οι οποίες καταβάλλονται στις σχολικές τάξεις και αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επίκεντρο της συμβουλευτικής-ανατροφοδοτικής αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός, αφού επιδιώκεται ο προσδιορισμός περιοχών δυσκολίας για κάθε εκπαιδευτικό, η συγκέντρωση πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το επίπεδο των ικανοτήτων του, το σχεδιασμό και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2002). Όπως κατά τις ενδιάμεσες δοκιμές του φαγητού προστίθενται τα κατάλληλα υλικά, έτσι και κατά τη διαχρονική εξέλιξη ενός κύκλου μαθημάτων μπορούν να γίνουν οι απαιτούμενοι έλεγχοι, να αποκαλύπτονται τα τρωτά σημεία και να σχεδιάζονται οι αναγκαίες επανορθωτικές παρεμβάσεις, αναπροσαρμογές και τροποποιήσεις. Η συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί κατά βάση μια ενεργό παιδαγωγική διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης που θεμελιώνεται σε σύγχρονες αξιολογικές πρακτικές, όπως συλλογική και συνεργατική ανάλυση, επίλυση προβλημάτων, αυτοκριτική, αυτοαξιολόγηση, αυτοδιερεύνηση, αυτοδιόρθωση, αναστοχασμός, διαρκής ανατροφοδότηση και αλλαγή της διδασκαλίας.

## **2. Τα Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

### ***Τα Π.Π.Σ. και η προώθηση καινοτομίας, αριστείας και αξιολόγησης***

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας διαφαίνεται μια τάση αποκέντρωσης και διεύρυνσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Η επιλογή αυτή ίσως απαντά στην ανησυχία των ελληνικού πληθυσμού για την υποβάθμιση της παιδείας, αλλά και στη συνακόλουθη αόριστη απαίτηση για μεταρρυθμίσεις. Παρά τις παρατηρούμενες αμφιταλαντεύσεις και ασυνέπειες, βρίσκεται σε εξέλιξη ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής που την χαρακτηρίζει η σταδιακή μετάβαση από μια εκπαίδευση ομοιόμορφη και αδιαφοροποίητη προς νέες μορφές που επιτρέπουν την ποικιλία και τη διαφορετικότητα. Οι προθέσεις αυτές έχουν εκφραστεί από το Υπουργείο Παιδείας στο πλαίσιο της σχετικής διαβούλευσης που τιτλοφορείται «*Πρώτα ο μαθητής*»-«*Πρώτα η σχολική μονάδα*», *Νέα διοίκηση για το Νέο σχολείο*. Καταγράφουμε ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα: «*Στο πλαίσιο της νέας δομής, η ενίσχυση της αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας και η μετατροπή της από φορέα με αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες σε φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί κεντρική επιδίωξη [...]*

*Πρωωθείται το «όραμα» της αυτόνομης στο σχεδιασμό και στη δράση σχολικής μονάδας [...] Ένα όραμα για κάθε σχολική μονάδα που δεν επιβάλλεται από πάνω ή από έξω, αλλά προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011, σ. 3). Είναι φανερό ότι η βαρύτητα του εκπαιδευτικού έργου απαιτεί ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου. Οι προηγούμενες προθέσεις εφαρμόζονται ήδη στα Π.Π.Σ..*

Το έτος 2011, καταργήθηκαν τα πειραματικά σχολεία, τα οποία λειτουργούσαν από το 1985. Όσα από αυτά αξιολογήθηκαν θετικά ονομάστηκαν Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.). Τα Π.Π.Σ. καλούνται να συνδυάσουν την αριστεία των προτύπων του παρελθόντος με την παιδαγωγική καινοτομία των πειραματικών αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανά τακτικά χρονικά διαστήματα αξιολόγηση εκπαιδευτικών<sup>45</sup> και μαθητών για τη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης. Με την πανίσχυρη παρουσία των Π.Π.Σ. το εκπαιδευτικό τοπίο αλλάζει. Κατά βάση, τα νέα σχολεία αποτελούν πόλο έλξης για μαθητές με φιλοτιμία, επιμέλεια και μαθησιακό ζήλο. Οι μαθητές έχουν δυνατότητα πρόσβασης σε υψηλής στάθμης μορφωτικά αγαθά, μετά από εισαγωγικές εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.

Σήμερα, τα περισσότερα δημόσια σχολεία, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών, βρίσκονται σε δραματική υποβάθμιση, δέσμια γραφειοκρατικών αγκυλώσεων, βυθισμένα στην ομοιομορφία και την ασημαντότητα, ενώ αποτελούν τροχοπέδη για την ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών. Παρατηρείται ανάσχεση των μαθησιακών κινήτρων των μαθητών, εμφανής καθυστέρηση της μαθησιακής προόδου και συνακόλουθη ισοπέδωση προς τα κάτω. Βεβαίως, υπάρχουν μαθητές που διακρίνονται σε ορισμένους τομείς γνώσης, στις τέχνες ή σε πρακτικές δεξιότητες και άλλοι που κάνουν μικρά και ασταθή βήματα προόδου. Όμως, περισσότερο αδικούνται οι ικανοί και οι πολλά υποσχόμενοι μαθητές, αφού το σχολικό περιβάλλον δεν αξιοποιεί στο έπακρο όλες τις δυνατότητές τους.

Το μαθησιακό περιβάλλον των Π.Π.Σ. μπορεί να αποτελέσει ένα δημιουργικό καταφύγιο για τους μαθητές που επιθυμούν να αναπτύξουν ολόπλευρα τις ικανότητές τους. Έτσι, αναδεικνύεται ο βασικός κοινωνικός ρόλος των Π.Π.Σ. για την αξιοποίηση των ταλαντούχων και χαρισματικών μαθητών. Τα εν λόγω σχολεία, δίνουν ευκαιρίες σε μαθητές των οποίων οι γονείς αδυνατούν να πληρώσουν δίδακτρα σε ακριβά ιδιωτικά σχολεία και απαιτούν ποιοτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Χωρίς να καταργούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες<sup>46</sup>, παρέχουν δυνατότητες ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας σε παιδιά μη

---

<sup>45</sup> Σύμφωνα με το άρθρο 50 του Ν 3966/2011 τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές των Π.Π.Σ. αξιολογούνται ανά διετία. Θα πρέπει να μνημονευθεί ότι η παραμέληση της αξιολόγησης των διευθυντών αποτελεί μεμπτό σημείο. Διατηρήθηκαν οι παλιοί διευθυντές των Π.Π.Σ. χωρίς να εφαρμοστούν οι διαδικασίες αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν για όλους τους εκπαιδευτικούς. Η παράλειψη αυτή πρέπει να διορθωθεί.

<sup>46</sup> Σύμφωνα με συγκλίνουσες μαρτυρίες στα πρότυπα σχολεία φοιτούσαν μαθητές από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Στιγματίστηκαν ως ελιτίστικα και καταργήθηκαν με το νόμο 1566/1985 με επίκληση στην ισότητα. Όμως η κατάργηση σχολείων που υπερτερούν στην ποιότητα δεν συνάδει με τη δημοκρατική αρχή της ισότητας, αλλά με έναν επίπλαστο εξισωτισμό που καθηλώνει τις ατομικές διαφορές. Με την κατάργηση των πρότυπων σχολείων δεν επιτεύχθηκε η εξίσωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών. Αντιθέτως, καθιερώθηκαν σταδιακά νέα προνόμια. Η απόκτηση Απολυτηρίου Λυκείου για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων με χαλαρές ενδοσχολικές εξετάσεις χωρίς κρατικό έλεγχο και η διευκόλυνση της εισαγωγής τους στα ξένα πανεπιστήμια είναι πρωτοφανής αδικία. Επίσης θεσμοθετήθηκαν σκανδαλώδεις διευκολύνσεις για την εισαγωγή στα ελληνικά πανεπιστήμια μαθητών που τελειώνουν κυπριακά σχολεία, εφόσον ένας από τους γονείς είναι ελληνικής καταγωγής και γόνων ευρωπαϊκών χωρών που αποφοιτούν από



προνομιούχων οικογενειών. Πάντως θα πρέπει να ληφθεί ειδική μέριμνα ώστε τα Π.Π.Σ. να αποτελέσουν παράγοντα κοινωνικής συνοχής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας χωρίς να επιφέρουν τη βίαιη και υπερβολική αφαιμάξη των καλύτερων μαθητών από τα σχολεία της γειτονιάς<sup>47</sup>.

Με πρώτη ματιά, οι όροι πρότυπα και τα πειραματικά σχολεία έχουν διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Αυτό προκύπτει και από την ιστορία τους. Στο συνθετικό νεολογισμό που καθιερώθηκε οι δύο τύποι σχολείων δεν αλληλοαποκλείονται, αφού στα πρότυπα σχολεία, μπορούν να διεξάγονται πειραματικές διδασκαλίες και διδακτική άσκηση των φοιτητών, όπως συνέβαινε και κατά το παρελθόν. Ο τίτλος Π.Π.Σ. περιλαμβάνει καινοτομικά σχολεία που εισάγουν ρήξεις με παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές προωθώντας με επιτυχία ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους. Δεν νοούνται πρότυπα σχολεία χωρίς διαρκή παιδαγωγικό στοχασμό και κριτική επανεξέταση της διδακτικής πρακτικής τους. Είναι ζωντανοί μορφωτικοί οργανισμοί που διενεργούν εκπαιδευτικές έρευνες στη διδασκαλία, τις μεθόδους και την αξιολόγηση, προβληματίζονται και συζητούν ακατάπαυστα πασχίζοντας για τη συνεχή αλλαγή και αυτοβελτίωση, ενώ αντιμάχονται την ισοπέδωση, την αναξιοκρατία, και τη μετριότητα. Διακρίνονται για την ποιότητα των πειραματισμών που εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς που έχουν αξιολογηθεί, την παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου και τις εξαιρετικές επιδόσεις των μαθητών. Ιδιαίτερα σήμερα είναι πρόκληση των καιρών να υπάρχουν μερικά καλά δημόσια σχολεία αναφοράς που οι καινοτομίες τους θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπο για τα υπόλοιπα και να συμβάλουν στην ανασυγκρότηση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Ένας από τους θεσμούς που χαρακτηρίζουν τα Π.Π.Σ. είναι οι Όμιλοι Καινοτομίας, Δημιουργικότητας και Αριστείας. Οι όμιλοι αποβλέπουν την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και κλίσεων των μαθητών, τόσο των Π.Π.Σ. όσο και των δημόσιων σχολικών μονάδων της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής τους. Με απόφαση του Ε.Π.Ε.Σ., που εγκρίνεται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, δημιουργούνται όμιλοι και ρυθμίζονται τα θέματα οργάνωσης και

---

σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (κυρίως από τα Ευρωπαϊκά Σχολεία Βρυξελλών και Λουξεμβούργου με 50 περίπου κατόχους του Ευρωπαϊκού Μπακαλορέα κατ' έτος). Οι προαναφερόμενοι μαθητές σφετερίζονται θέσεις από Έλληνες συνυποψήφιους τους και εισάγονται χαριστικά στη Νομική, το Πολυτεχνείο, την Ιατρική ή σε όποια άλλη σχολή επιθυμούν. Η πρακτική αυτή συνιστά κραυγαλέα ανισότητα που αντικείται στην αρχή της ισότητας που επιτάσσει το Σύνταγμα. Τέλος εύλογες απορίες προκαλεί η θέσπιση προνομιακών ποσοστών εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ καθ' υπέρβαση του αριθμού των εισακτέων για ορισμένες κατηγορίες υποψηφίων όπως τρίτεκνοι, πολύτεκνοι και ειδικές περιπτώσεις με κοινωνικά κριτήρια, που αποτελούν το 20% των εισακτέων. Για τις περιπτώσεις αυτές η Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας αποφάσισε ότι η προνομιακή εισαγωγή αυτών των υποψηφίων συνιστά παραβίαση των συνταγματικών αρχών της ισότητας και της αξιοκρατίας.

<sup>47</sup> Απαιτείται να μελετηθεί με λεπτή προσοχή η χωροταξική κατανομή των Π.Π.Σ. Για παράδειγμα το 2<sup>ο</sup> ΠΠ Γυμνάσιο Αθηνών και το 2<sup>ο</sup> ΠΠ ΓΕΛ Αθηνών αντί για 6 τμήματα ανά τάξη θα μπορούσαν να είχαν λιγότερα. Έτσι, θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί εξισορρόπηση του επιπέδου των νοητικών δεξιοτήτων των εισαγομένων μαθητών στα διάφορα Π.Π.Σ. του λεκανοπεδίου. Αντί οι υπεύθυνοι της Δ.Ε.Π.Π.Σ. να σκεφτούν τρόπους χωροταξικής αναδιάταξης των σχολείων εξετάζουν τους υποψηφίους σε θέματα χαμηλών γνωστικών απαιτήσεων αποβλέποντας στην τεχνητή άνοδο της βαθμολογικής βάσης, κυρίως στις εισαγωγικές εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Η αλόγιστη επέκταση της κατανομής των Π.Π.Σ. στην επικράτεια είναι άδικη για το γενικό μαθητικό πληθυσμό και δεν προάγει τους μαθησιακούς στόχους των σχολείων.

λειτουργίας τους. Οι όμιλοι λειτουργούν πέραν του ωρολογίου προγράμματος μία ή δύο φορές την εβδομάδα έκαστος και αφορούν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία και λοιπά πεδία όπως τα εικαστικά, ο αθλητισμός κ.ά., ώστε να δημιουργούνται πυρήνες δημιουργικότητας και αριστείας. Η εγγραφή των μαθητών των Π.Π.Σ. στους ομίλους γίνεται με αίτηση των ασκούντων τη γονική τους μέριμνα στο ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτά, προκειμένου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του αρμόδιου συντονιστή του μαθήματος στο Π.Π.Σ., προκειμένου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι όμιλοι αναπτύσσουν ένα περιβάλλον δημιουργικότητας, συνεργασίας και έρευνας και δυνάμει ανοίγουν δυνατότητες για την ποιοτική εξύψωση της εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό, θα ήταν παράληψη να μην μνημονευτεί η αξιοπαρατήρητη προσφορά πολλών ακούραστων και ευσυνείδητων εκπαιδευτικών, οι οποίοι οργανώνουν εθελοντικά ομίλους ή προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, διδάσκουν οικειοθελώς μαθήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας και Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης εκτός του υποχρεωτικού ωραρίου τους, απογεύματα και σαββατοκύριακα, χωρίς να κοιτούν το ρολόι και χωρίς να περιμένουν αναγνώριση από την Πολιτεία ή χρηματική αμοιβή από τα ΕΣΠΑ<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Κατά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έξαρση δραστηριοτήτων εμπλουτισμού του σχολικού προγράμματος με Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius- Leonardo da Vinci και eTwinning), Ομίλους Καινοτομίας και Αριστείας στα Π.Π.Σ. κ.λπ. Αναμφισβήτητα, ορισμένες από αυτές τις δράσεις έχουν ξεχωριστή συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Αξίζει να επισημανθεί, το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στους ομίλους δημιουργικότητας και αριστείας. Σε πολλές περιπτώσεις το πλήθος των αιτήσεων των μαθητών, ιδιαίτερα όσων φοιτούν στα Π.Π.Σ., είναι πολύ μεγάλο. Σε ορισμένα Π.Π.Σ. τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά.

Όμως, πολλές δράσεις γίνονται μόνο για τον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού και απευθύνονται στους ήδη μνημένους μαθητές, που για κάποια σχολεία δεν υπερβαίνουν το 20% του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, ενώ ελάχιστα ωφελούν τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις στο 2<sup>ο</sup> Π.Π.Λ. Αθηνών, το 2013 εισήχθησαν 162 μαθητές, από τους οποίους 67 μαθητές (42%) έκανε εγγραφή στο Λύκειο παίρνοντας βαθμολογία στα μαθηματικά κάτω από τη βάση και μάλιστα σε εύκολα και τυποποιημένα θέματα. Είναι φανερό ότι το Π.Π.Γ., από το οποίο προέρχονταν οι μαθητές με χαμηλές βαθμολογίες, καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους δεν κατάφερε να βελτιώσει τις μαθηματικές τους επιδόσεις. Η περισσότερη ενέργεια του εκπαιδευτικού προσωπικού αναλώθηκε στην οργάνωση και λειτουργία ομίλων και άλλων προγραμμάτων, που παρακολούθησε περιορισμένος αριθμός μαθητών, κυρίως όσοι ήταν άριστοι και ταλαντούχοι. Οι αδύνατοι μαθητές αγνοήθηκαν. Ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Ε.Δ.) στο Γυμνάσιο και της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.) στο Λύκειο μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης και να συνεισφέρουν στη θεραπεία του προβλήματος, αρκεί να επανασχεδιαστούν σε νέα βάση.

Αναμφίβολα, η ευαισθησία της πολιτείας κρίνεται από την ουσιαστική στήριξη των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις. Κάτω από αυτό το πρίσμα προέχουν προγράμματα Ε.Δ. και Π.Δ.Σ. στα Μαθηματικά και την Ελληνική Γλώσσα και όχι αναποτελεσματικά προγράμματα ΕΣΠΑ, τα οποία το έτος 2013-14 οργανώθηκαν από διασχολικά κέντρα και επεκτάθηκαν ακόμα και στη Φυσική Αγωγή. Ακόμα και σε συνθήκες μνημονίων ο λαϊκιστικός κατήφορος των κυβερνήσεων συνεχίζεται! Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται όμιλοι αμφίβολης ποιότητας, οι οποίοι σπάνια αξιολογούνται. Επιβαρύνουν το σχολικό πρόγραμμα και κατ' επέκταση τον φορολογούμενο πολίτη. Διεξάγονται απογευματινές ώρες (συνήθως 2μμ-5μμ), ελέγχονται πλημμελώς κατά την υλοποίηση, ενώ οι απουσίες τους λαμβάνονται υπόψη μόνο για τη χορήγηση βεβαίωσης παρακολούθησης και όχι για τη συνολική φοίτηση στο σχολείο. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές ξεκινούν διερευνητικά τον πρώτο μήνα, ενώ στη συνέχεια σταματούν.

**Προτείνουμε όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να υλοποιήσουν τέτοια προγράμματα μετά το**

Όλα τα σχολεία δυνάμει είναι πρότυπα, δηλαδή θα μπορούσαν να πρωτοπορούν σε ορισμένους τομείς, όπως στον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου, την επιμόρφωση, τον εθελοντισμό, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τις παρεμβάσεις στο περιβάλλον. Μάλιστα, η έννοια του «αντιπροσωπευτικού σχολείου», που ανταποκρίνεται στο μέσο στατιστικό δείγμα είναι κατασκευασμένη αφού κάθε σχολείο είναι μοναδικό. Σε κάθε περίπτωση πειραματικά μαθήματα και διδακτικές πρωτοβουλίες είναι καλό να δοκιμάζονται τόσο σε σχολεία με πλειονότητα αρίστων, όσο και σε άλλα με περισσότερους μέτριους ή αδύνατους μαθητές. Κατά συνέπεια, όταν η εκπαιδευτική έρευνα διεξάγεται παράλληλα και συμπληρωματικά σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, τότε το παραγόμενο αποτέλεσμα όχι απλώς δεν στρεβλώνεται, αλλά εμπλουτίζεται.

Η αριστεία δεν πρέπει ούτε να υπερεκτιμάται ούτε να ενοχοποιείται. Κατά βάση όμως θα πρέπει να αποφεύγονται ακραίοι ιεραρχικοί χαρακτηρισμοί και να ενισχύονται τα δημιουργικά επιτεύγματα των ικανών μαθητών (Κόσουβας, 2012). Προέχει η κατοχύρωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου που βοηθά παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, καλλιεργεί την αυτογνωσία και την αμοιβαία αναγνώριση και όχι ανταγωνισμούς, διακρίσεις και υπεροπτικές συμπεριφορές. Αυτό αποτελεί πρωταρχικό παιδαγωγικό μέλημα κάθε σύγχρονου Π.Π.Σ..

Η αριστεία και η καινοτομία, που υπόσχονται τα Π.Π.Σ., δεν πρέπει να αποτελέσουν κενά κελύφη. Σε μια εποχή που το σχολείο δεν είναι πια επίκαιρο, όπου τα φαινόμενα αδράνειας, φθοράς και παρακμής μαστίζουν τη δημόσια εκπαίδευση, ο ανασχεδιασμός και η επανίδρυση του θεσμού των Π.Π.Σ. σε σύγχρονες βάσεις αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Όχι όμως απλή αναβίωση με βεβιασμένη επαναλειτουργία των προτύπων του παρελθόντος. Αναμφισβήτητα, η αναμορφωμένη και ρηξικέλευθη επαναφορά τους και η μελετημένη κατανομή τους στην επικράτεια, αν συνδυαστεί με την προοδευτική ανανέωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον διαρκή εμπλουτισμό του μαθητικού πληθυσμού, θα

---

**καθημερινό 7ωρο σχολικό πρόγραμμα των Γυμνασίων ή Λυκείων να το κάνουν σε εθελοντική βάση πέραν του υποχρεωτικού ωραρίου, χωρίς να αμείβονται.** Πρώτα θα πρέπει να οργανώνονται από τα σχολεία τα απαραίτητα τμήματα Ε.Δ και Π.Δ.Σ., στα οποία θα πρέπει να φοιτούν υποχρεωτικά οι αδύνατοι μαθητές. Η σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει πλήρη αυτονομία στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Με άλλα λόγια, οι ώρες που αφορούν στη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνυπολογίζονται μόνο για την κατάρτιση Προγραμμάτων Ε.Δ. σε κάθε Γυμνάσιο και Π.Δ.Σ. σε κάθε Λύκειο. Αυτό ήταν το πνεύμα και το γράμμα παλιότερης Υπουργικής Απόφασης. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Ο Σύλλογος Διδασκόντων αναθέτει στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου ώρες του προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τη συμπλήρωση του ωραρίου. Επίσης, αναθέτει υπερωριακή διδασκαλία στο πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, όπως η νομοθεσία προβλέπει» (άρθρο 39, Υ. Α. Φ. 353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, τ. Β' 16-10-2002). Σταδιακά με την επέλαση των ΕΣΠΑ και τις υπουργικές αποφάσεις που εφαρμόστηκαν η προτεραιότητες προς την Ε.Δ. και την Π.Δ.Σ. ανατράπηκαν, ενώ πήραν το προβάδισμα τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι Όμιλοι. **Επιπλέον, κατά την κατάληψη διαφόρων θέσεων από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να μοριοδοτείται όχι μόνο η πραγματοποίηση Ομίλων και Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, αλλά και η ανάληψη προγραμμάτων Ε.Δ. και Π.Δ.Σ. που οργανώνονται στη σχολική μονάδα.** Ο σύλλογος Διδασκόντων, επιδεικνύοντας "συναδελφική αλληλεγγύη" σπανίως απορρίπτει κάποιο πρόγραμμα. Την ίδια πολιτική ακολουθούν και τα Επιστημονικά Εποπτικά Συμβούλια (ΕΠ.Ε.Σ.) των Π.Π.Σ. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι δύο Π.Π.Σ. ενέκριναν αθροιστικά για το σχολικό έτος 2013-14 την πραγματοποίηση 36 Ομίλων Καινοτομίας, Δημιουργικότητας και Αριστείας. Με την υλοποίησή τους ο φορολογούμενος πολίτης πληρώνει 4 καθηγητές για προγράμματα που απευθύνονται στο 20% περίπου των μαθητών του σχολείου. Τέτοιου είδους υπερβολές καταπονούν εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενώ παραμελείται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων των επιμέρους μαθημάτων.

έχει ευεργετικά αποτελέσματα. Επιπλέον σε μια εποχή, χαλάρωσης του μόχθου, ανερμάτιστης ελαστικότητας και πλειοδοσίας διευκολύνσεων, όπου οι «αριστοί» πλεονάζουν, ένα σχολείο αριστείας δεν θα έπρεπε να ταυτίζεται με ένα σχολείο υψηλών βαθμών. Η αριστεία παραπέμπει στην ανάδειξη νέων αξιών, όπως του σεβασμού και της ανεκτικότητας, της συνέπειας και της εργατικότητας, της αξιοσύνης και της συναποδοχής. Επιπλέον, είναι συνυφασμένη με την αποτελεσματική οργάνωση, τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία στην έρευνα, την πρωτοπορία στις μεταρρυθμίσεις και προσφέρει όλες τις προϋποθέσεις για την επιτυχία.

Στη συνέχεια θα στρέψουμε τη συζήτηση για το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2012-13 στα Π.Π.Σ. και θα δώσουμε τις κατάλληλες πρακτικές πληροφορίες για τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά.

### **Π.Π.Π.: Διοικητικός έλεγχος, αυτοαξιολόγηση ή συναξιολόγηση;**

Η αξιολόγηση στα Π.Π.Σ. συνδέεται με τις τρεις προαναφερόμενες μορφές: τον διοικητικό/διαπιστωτικό έλεγχο, τη συμβουλευτική-διαμορφωτική ανατροφοδότηση (συναξιολόγηση) και την αυτοαξιολόγηση. Είναι σαφώς εξωτερική και ελεγκτική, αλλά με την υποστηρικτική συμβολή των σχολικών συμβούλων και των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εφαρμοστεί με χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης. Είναι ανάλογη προς τη συνδυαστική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπου οι ίδιοι αυτοαξιολογούνται αλλά εξετάζονται και από τον εκπαιδευτικό.

Η πιστοποιητική λειτουργία αφορά την κατοχύρωση της παραμονής των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η αξιολόγηση οδηγεί στην επιλογή και προώθηση των ικανότερων εκπαιδευτικών για την πλήρωση θέσεων πενταετούς θητείας στα Π.Π.Σ.. Η συμβουλευτική-διαμορφωτική λειτουργία γίνεται με τη βοήθεια και την πολύπλευρη στήριξη του σχολικού συμβούλου. Η λειτουργία της αυτοαξιολόγησης συνδέεται με τον αναστοχασμό.

Κατά βάση η ετεροαξιολόγηση του σχολικού συμβούλου θα πρέπει να υπηρετεί την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ο σχολικός σύμβουλος λειτουργεί ως κριτικός φίλος που από τη μια πλευρά προσφέρει τη δική του οπτική ασκώντας εποικοδομητική κριτική και από την άλλη συνεργάζεται και υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό. *Η ιδέα του κριτικού φίλου είναι πολύ ισχυρή και αυτό οφείλεται στην εσωτερική της αντίφαση: οι φίλοι συνήθως προσφέρουν μια άνευ όρων θετική γνώμη, ενώ οι κριτικοί θέτουν όρους, είναι αρνητικοί και δεν ανέχονται την αποτυχία* (Mac Beath at al., 2005 – Μπαγάκης κ. ά., 2007). Ο σχολικός σύμβουλος λειτουργεί ως κριτικός φίλος που έρχεται έξω από το σχολείο, αλλά γνωρίζει καλά την κουλτούρα και την ιστορία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γνωρίζει το πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, την ανθρωπογεωγραφία του μαθητικού πληθυσμού και την εσωτερική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κατανοεί όσα συμβαίνουν στο σχολικό χώρο, αντιλαμβάνεται τους απαιτητικούς ρυθμούς και την **καθημερινή ένταση της σχολικής ζωής** η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και τους βοηθά να αναστοχάζονται, να αποστασιοποιούνται από την πίεση της καθημερινής ρουτίνας και να εξετάζουν την πρακτική τους με κριτικό βλέμμα.

Ο σχολικός σύμβουλος κατά τη συναξιολόγηση δεν αποφασίζει μονομερώς. Θέτει προκλητικές ερωτήσεις που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διερευνά την εκπαιδευτική του θεωρία, ασκεί κριτική, διευρύνει τους ορίζοντες της σκέψης του και διατυπώνει ιδέες και προτάσεις. Η απήχηση και η εμβέλεια των συμβουλών του σχολικού συμβούλου αξιολογούνται κατά την εφαρμογή. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη το

συμβουλευτικό λόγο του σχολικού συμβούλου κατά τις επισκέψεις του στα σχολεία. Η συμβουλευτική-διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια συνεχής παιδαγωγική διαδικασία που δεν αποκόπτεται από τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αποτελεί ουσιαστικό μέρος της, η οποία ταυτόχρονα αποβλέπει:

- Στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων, του βαθμού δυσκολίας κάθε εκπαιδευτικού.
- Στη διάγνωση του βαθμού επιτυχίας των διδακτικών στόχων και την επισήμανση των αδυναμιών.
- Στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, τον εντοπισμό των ελλείψεων των εκπαιδευτικών και την εξάλειψή τους με προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Στην επανεξέταση και επανεκτίμηση των στόχων και τον επανασχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων για την επίτευξη αποτελεσματικότητας.
- Στη συνεχή ποιοτική βελτίωση και διόρθωση των παιδαγωγικών-διδακτικών προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης.

Η προαναφερόμενη διαμορφωτική αξιολόγηση εισάγει μια αξιολογική κουλτούρα και είναι στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού και των εμπειριών που αποκτά. Δίνει έναυσμα για γόνιμες συζητήσεις πάνω στους στόχους, τις προτεραιότητες και τα κριτήρια ποιότητας στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Είναι μέσο διάγνωσης που συμβάλλει στην αυτογνωσία και την ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού. Έτσι, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί θεσμό ανατροφοδότησης της διδασκαλίας και προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η διαδικασία παροχής αποτελεσματικής ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κυκλική. Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη βελτίωσης των δυνατοτήτων του σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Η επαγγελματική ανάπτυξη και διαρκής τελειοποίηση του εκπαιδευτικού είναι δέον να υποστηρίζεται από ένα σύστημα συμβουλευτικής-διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, στο οποίο ο σχολικός σύμβουλος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο. Στο σύστημα αυτό η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται στενά με την επιμόρφωση.

### ***Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Π.Π.Σ. και διεκδικούν θέσεις για πενταετή θητεία***

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία οι σχολικοί σύμβουλοι συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους (άρθρο 7, ΦΕΚ 1340/16-10-02). Η αξιολόγηση έχει σκοπό την προαγωγή των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών και την κατάληψη **θέσεων με θητεία** στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) και ρυθμίζεται από τον νόμο 3966/2011 (ΦΕΚ 118 Α, αρ. 42, 48, 51), όπως τροποποιήθηκε από τον νόμο 4072/2012 (ΦΕΚ 86 Α, αρ. 329, παρ. 4α).

Η διαδικασία της αξιολόγησης προσδιορίζεται με βάση ειδική κλίμακα που ανέρχεται σε 100 αξιολογικές μονάδες. Τα στοιχεία που αξιολογούνται καταχωρίζονται σε ηλεκτρονική βάση. Μετά από προσωπική συνέντευξη ενώπιον τριμελών επιτροπών της Δ.Ε.Π.Π.Σ. διαμορφώνονται οι τελικοί αξιολογικοί πίνακες. Το σύνολο των 100 μορίων για την περίπτωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ήδη σε ΠΠ Σχολεία κατανέμεται στις ακόλουθες κατηγορίες (ΦΕΚ 2788, τ. 2, 15-10-2012):

- **ΜΕΧΡΙ 40 ΜΟΡΙΑ:** κατάρτιση και επιστημονικό έργο (μέχρι 31 μόρια), διδακτική και επιμορφωτική εμπειρία (μέχρι 5 μόρια), προϋπηρεσία σε ΠΠ Σχολεία (μέχρι 4 μόρια),

- **ΜΕΧΡΙ 35 ΜΟΡΙΑ:** παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο (μέχρι 15 που αξιολογούνται από το Διευθυντή του Π.Π.Σ. σε συνεργασία με τον σύμβουλο-μέλος του Ε.Π.Ε.Σ.) και Επιστημονική και Διδακτική Επάρκεια (μέχρι 20 μόρια που αξιολογούνται από τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας)<sup>49</sup>,
- **ΜΕΧΡΙ 25 ΜΟΡΙΑ:** συνέντευξη.

Θετική θεωρείται η αξιολόγηση αν ο εκπαιδευτικός συγκεντρώσει **τουλάχιστον 55 μόρια**. Οι 20 μονάδες αφορούν την Επιστημονική και Διδακτική Επάρκεια και προκύπτουν από την αξιολόγηση του σχολικού συμβούλου. Η επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογείται από τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας ή από τον σχολικό σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ., στα μαθήματα της ειδικότητάς του για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή από τον επιστημονικά και παιδαγωγικά υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την αξιολόγηση των επιστημονικών γνώσεων που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εκπαιδευτικός και την επιστημονική και διδακτική του επάρκεια ο σχολικός σύμβουλος συνεκτιμά:

<sup>49</sup> Η μοριοδότηση στο πλαίσιο ποικίλων αξιολογήσεων είναι πολύ σοβαρό θέμα και θα πρέπει να εξεταστεί με λεπτή προσοχή χωρίς η μελέτη να αφήνει αδιερεύνητες τις θεμελιώδεις πτυχές του. Στην σχετική προκήρυξη με τίτλο «Πρόσκληση για απόσπαση εκπαιδευτικών σε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) με πενταετή θητεία 2013» (18/06/2013), μεταξύ άλλων αναφέρεται στο **2.3. Διδακτική επάρκεια και παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο**, ότι στο φάκελο – portfolio που θα υποβάλει ο υποψήφιος με τεκμήρια για την μοριοδότησή του καλείται να συμπεριλάβει τεκμήρια για την τυχόν οργάνωση, συμμετοχή, εκπόνηση, διεκπεραίωση των παρακάτω ή άλλων συναφών δράσεων: «Α. Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές όπως διαθεματικές δράσεις, **projects**, χρήση των ΤΠΕ, ομαδοσυνεργατικές δράσεις, κ.λπ. (μέχρι 7 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση). Β. Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις όπως περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα, προγράμματα αγωγής υγείας, δημιουργία ομίλων, δράσεις μεταξύ σχολείων, σχολείων και κοινωνικών ομάδων κ.λπ. (μέχρι 7 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση). Γ. Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (μέχρι 5 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση). Δ. Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (μέχρι 5 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση). Ε. Οργάνωση, υποστήριξη και συντονισμό προγραμμάτων πρακτικής άσκησης φοιτητών (μέχρι 5 μόρια, 1 μόριο για κάθε δράση). ΣΤ. Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (μέχρι 6 μόρια). Σύνολο μέγιστου αριθμού μορίων 35». Είναι αδιανόητο να μοριοδοτούνται “καινοτόμες” δράσεις που δεν έχουν αξιολογηθεί. Η προσκόμιση της απόφασης έγκρισης ενός πολιτιστικού ή περιβαλλοντικού προγράμματος που εξέδωσε η αρμόδια Διεύθυνση Δ/θμιας δεν εγγυάται ότι το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κανονικά ολόκληρη τη σχολική χρονιά και περατώθηκε με επιτυχία. Η απόφαση για τη μοριοδότηση των ανωτέρω μέχρι 35 μόρια δεν είναι απλώς υπερβολική, αλλά άδικη και παράλογη. Γιατί να υπάρχει πλαφόν με μέγιστο 2 μόρια για επιστημονικά συγγράμματα, 3 μόρια για έγκυρα επιστημονικά περιοδικά και 3 μόρια για εισηγήσεις σε συνέδρια, ενώ για αμφίβολες δράσεις δίνονται 35 μόρια; Είναι λογικό να παρέχονται 9 μόρια για διδακτορικό και 4 μόρια για εκπαιδευτική εμπειρία, ενώ δίνονται πλουσιοπάροχα μέχρι 35 μόρια για ποικίλες δράσεις; Γιατί να μοριοδοτούνται τα projects (ερευνητικές εργασίες στην Α΄ και Β΄ Λυκείου), αφού αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα και τις περισσότερες φορές υποχρεώνονται να το διδάξουν εκπαιδευτικοί χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον, αλλά μόνο για να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό τους ωράριο; Σε ειδικές περιπτώσεις ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μέχρι 8 projects το χρόνο και να λάβει 7 μόρια, πλησιάζοντας τα μόρια του διδακτορικού που είναι 9. Δεν είναι παραλογισμός να επιβραβεύεται η αγγαρεία με μόρια, ενώ την ίδια στιγμή εκπαιδευτικοί Λυκείων κλ. ΠΕ2, ΠΕ3, ΠΕ4, με ζήλο και καινοτομική διάθεση να αδυνατούν να κάνουν projects γιατί όλες οι ώρες τους καλύπτονται από τα μαθήματα κατεύθυνσης; Είναι δίκαιο να τιμωρούνται και να πικραίνονται οι ικανοί και ευσυνείδητοι; Είναι ολοφάνερο ότι το σύστημα αξιολόγησης των Π.Π.Σ. στερείται εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας και θα πρέπει να αναθεωρηθεί το συντομότερο δυνατό.

- (α) Τον προσωπικό φάκελο–portfolio, που έχει συμπληρώσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας ειδικές προδιαγραφές που τον βοηθούν να περιγράψει και να τεκμηριώσει το έργο του με προτυποποιημένο τρόπο **(8 μόρια)**.
- (β) Τη διδακτική–μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, την οποία κατευθύνει ο εκπαιδευτικός, μετά από παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών (η αξιολόγηση γίνεται βάσει προδιαγραφών σε ειδικό έντυπο- **12 μόρια**).

### **Η υποβολή του προσωπικού Υποφακέλου του εκπαιδευτικού για το σχολικό σύμβουλο**

Όπως αναφέρεται σε σχετικό έγγραφο διευκρινίσεων (2-11-2-12/ αριθ πρωτ. 76) ο εκπαιδευτικός υποβάλλει στο ΕΠ.Ε.Σ. τρεις υποφακέλους:

- (α) τον Υποφάκελο τυπικών προσόντων,
- (β) τον Υποφάκελο–portfolio, ο οποίος αξιολογείται από το σχολικό σύμβουλο ειδικότητας.
- (γ) τον Υποφάκελο–portfolio, ο οποίος αξιολογείται από το Διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης, μέλος του ΕΠ.Ε.Σ..

Στο παρόν ενημερωτικό σημείωμα θα αναφερθούμε στον Υποφάκελο–portfolio που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός για τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας. Όπως προαναφέρθηκε ο σχολικός σύμβουλος συμπληρώνει την αξιολόγηση των στοιχείων του portfolio του εκπαιδευτικού σε ηλεκτρονική φόρμα, η οποία βαθμολογείται με **8 ΜΟΡΙΑ** το μέγιστο. Σ' αυτόν τον υποφάκελο συμπεριλαμβάνονται συμπληρωμένη η παρακάτω φόρμα–υπόμνημα και τα σχετικά τεκμήρια των δράσεων (βεβαιώσεις ή παραδοτέα) σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (CD ή USB).

Τα παρακάτω κριτήρια συνεκτιμώνται και **μοριοδοτούνται ενιαία**. Η μοριοδοτότηση γίνεται στην κλίμακα 1, 2, 3 ή 4. Το σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρισης κάνει αυτόματη αναγωγή στην οκτάβαθμη κλίμακα. Στο τέλος του παρόντος βιβλίου παρατίθεται η εγκύκλιος 150085/Δ1/ 29-12-2012 (σελ. 137-146).

<i>Έκθεση αυτοπαρουσίασης του διδακτικού προφίλ του εκπαιδευτικού, η οποία πρέπει να συνδέεται με το υλικό που εμπεριέχεται στο φάκελο – portfolio (έως 300 λέξεις).</i>
<i>Δύο ενδεικτικά σχέδια μαθήματος που έχει εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός πρόσφατα στη διδασκαλία του.</i>
<i>Δύο ενδεικτικές ωριαίες ή ολιγόλεπτες δοκιμασίες ή άλλα εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών (διαγνωστικής, διαμορφωτικής ή τελικής) με βαθμολόγηση, όπου προβλέπεται.</i>
<i>Πρόσθετο διδακτικό υλικό που έχει παραγάγει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, και το έχει χρησιμοποιήσει στην τάξη.</i>
<i>Δύο ενδεικτικές συνθετικές εργασίες των μαθητών, ατομικές ή ομαδικές.</i>
<i>Άλλες δράσεις π.χ. διαθεματικές διδασκαλίες, συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς, αξιοποίηση των ΤΠΕ, κατασκευή ιστοσελίδων κ.λπ.</i>

Στον εν λόγω Υποφάκελο ο εκπαιδευτικός εσωκλείει τα σημαντικότερα Προσωπικά Επιτεύγματα που έχει δημιουργήσει κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Επιπλέον,

στην παρεχόμενη φόρμα-υπόμνημα ο εκπαιδευτικός καλείται να γράψει ένα κείμενο αυτοπαρουσίασης του διδακτικού του προφίλ (μέχρι 300 λέξεις). Πρόκειται για μια σύντομη αυτοβιογραφία ή αυτοαξιολόγηση που αναφέρεται στη δημιουργία και ανάπτυξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τις διδακτικές επιλογές του στη γραμμή του χρόνου και το παιδαγωγικό του όραμα. Η αυτοπαρουσίαση και ο υποφάκελος κατά την άποψή μας θα μπορούσαν να καλύπτουν τους παρακάτω τομείς:

**Επαγγελματική γνώση:** γνώση του επιστημονικού αντικειμένου, διδακτική γνώση του αντικειμένου, γνώση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων που τεκμηριώνονται με αποδεικτικά στοιχεία. Η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου επιτρέπει στο διδάσκοντα να προσαρμόζει τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών, μετασχηματίζοντας την επιστημονική γνώση σε διδάξιμη και παρουσιάζοντάς την με κατανοητό τρόπο στους μαθητές.

**Ικανότητες του εκπαιδευτικού:** ικανότητα σχεδιασμού (σχέδιο μαθήματος ημέρας, προετοιμασία της διδασκαλίας, ευρύτερος προγραμματισμός της διδακτέας ύλης) και ικανότητα εφαρμογής αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών (μέθοδοι και τεχνικές, δείγματα από διορθωμένα γραπτά των μαθητών, αξιολογήσεις από “κριτικούς φίλους”).

**Παιδαγωγικές καινοτομίες με επίκεντρο τη διδασκαλία:** διδακτικές δραστηριότητες που οργανώθηκαν στην τάξη και **αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα**, θέματα εργασιών που ανατέθηκαν (συνθετικές εργασίες διαθεματικές διδασκαλίες κ.λπ.), αξιοποίηση ΤΠΕ, φύλλα εργασίας ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό που αξιοποιήθηκε, πιλοτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα Π.Π.Σ. κ.λπ. (όχι αυτά που αξιολογούνται από το Διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο μέλος ΕΠ.Ε.Σ.).

**Επαγγελματικά χαρίσματα του εκπαιδευτικού:** πρωτοβουλία, υπευθυνότητα, ευσυνειδησία, συνέπεια, εργατικότητα, οργάνωση, μεθοδικότητα, αξιοπιστία, σχέσεις με τους μαθητές, συνεργασία με τους συναδέλφους και τους γονείς κ.λπ.

Η τελική αξιολόγηση του υποφακέλου γίνεται από το σχολικό σύμβουλο μετά την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών, προκειμένου να συνεκτιμηθεί η συμβατότητα του περιεχομένου του υποφακέλου-portfolio με τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Ορισμένα από τα προαναφερόμενα μπορούν να συζητηθούν κατά την προδιδασκτική συνομιλία.

### **3. Αυτοοργάνωση της πρακτικής της αξιολόγησης**

Ο σχολικός σύμβουλος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια αναλύονται οι βασικές ενέργειες και δραστηριότητες που συνδέονται με το έργο του όπως, η προδιδασκτική συνομιλία, η διενέργεια της παρατήρησης, η αναλυτική επεξήγηση κάθε κριτηρίου, η συμβουλευτική μεταδιδασκτική συνομιλία και η σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης.

#### **Η επίσκεψη του σχολικού συμβούλου στο Π.Π.Σ.**

Ο σχολικός σύμβουλος δεν αιφνιδιάζει τον εκπαιδευτικό, αλλά σε συνεννόηση με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας τον προειδοποιεί για τις ημερομηνίες και τις ώρες των επισκέψεων στις σχολικές τάξεις. **Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από το σχολικό σύμβουλο να παρακολουθήσει το τμήμα, την τάξη και το μάθημα που επιθυμεί.** Πέντε τουλάχιστον εργάσιμες ημέρες πριν από την παρατήρηση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός καλείται να προωθήσει με ηλεκτρονική αλληλογραφία στο σχολικό σύμβουλο το Σχέδιο Μαθήματος στο οποίο μεταξύ άλλων περιγράφονται οι διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού και οι μαθησιακές δραστηριότητες των μαθητών.



Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερώσει τους μαθητές για την επίσκεψη του σχολικού συμβούλου. **Διευκρινίζεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν επιτρέπεται να διδάξει το μάθημα για δεύτερη φορά** ή να προετοιμάσει υπερβολικά τους μαθητές. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να αισθάνεται την παρατήρηση της διδασκαλίας ως εξέταση. Σε αυτό θα συμβάλει η οργάνωση μιας προκαταρκτικής συνομιλίας.

### ***Ο σχεδιασμός της παρατήρησης των διδασκαλιών***

Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να παρατηρήσει όλους τους εκπαιδευτικούς: αυτούς που επιτυγχάνουν, για να ενισχύσει τις επιλογές τους και να επιβραβεύσει τις επαγγελματικές πρακτικές τους και αυτούς που έχουν δυσκολίες, για να τους βοηθήσει και να τους στηρίξει. Άλλωστε αυτό επιβάλλεται από τη θεσμική διαδικασία που εφαρμόζεται.

Σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο προβλέπεται η παρατήρηση δύο τουλάχιστον ωριαίων διδασκαλιών από το σχολικό σύμβουλο. Το επιπλέον πλήθος επισκέψεων εξαρτάται από το διαθέσιμο χρόνο του αξιολογητή, τους εκπαιδευτικούς που θα πρέπει να παρακολουθήσει και τις ανάγκες τους. **Η συχνότητα των επισκέψεων θα εξαρτηθεί από τις ιδιαίτερες ανάγκες των αξιολογούμενων** και από τα χρόνια υπηρεσίας τους. Θα πρέπει να αφιερώνει σημαντικό μέρος του χρόνου του κατά προτεραιότητα για τους νεότερους εκπαιδευτικούς, κυρίως όταν αυτοί έχουν αυξημένο επίπεδο άγχους και δυσκολίες προσαρμογής. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί συνήθως διακατέχονται από ανησυχία για την κατοχή της ύλης, φοβούνται την αναστάτωση που προκαλούν συχνά οι μαθητές στην τάξη, ο έλεγχος της ανομοιογενούς τάξης για ορισμένους από αυτούς γίνεται βραχνάς και είναι εγκλωβισμένοι σε περιορισμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Η έλλειψη χρονικού προγραμματισμού οδηγεί συχνά σε περιττούς πλατειασμούς και δυσανάλογη κατανομή του χρόνου μεταξύ των διαφόρων δραστηριοτήτων, που έχουν ως αποτέλεσμα ημιτελείς διδασκαλίες που επιφέρουν σύγχυση στους μαθητές. Έχουν ανάγκη από λεπτομερειακά πλάνα, για να συνειδητοποιήσουν τη δομή και τα συστατικά του μαθήματος και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Η εξατομίκευση της εργασίας με χρήση φύλλων εργασίας αποτελεί μια χρήσιμη πυξίδα για την καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου.

Ο σχολικός σύμβουλος δεν αποτελεί ένα πρότυπο που όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μιμηθούν, γι' αυτό ο ίδιος εξηγεί λεπτομερώς ότι δεν υπάρχει μια μοναδική σωστή διδασκαλία. **Είναι περισσότερο οδηγός παρά υποδειγματικό μοντέλο.** Αν διδάξει σε μια σχολική τάξη, επειδή δεν γνωρίζει τους μαθητές, είναι πολύ πιθανό να υπερεκτιμήσει το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος εις βάρος της επικοινωνίας και της σχέσης διδάσκοντος-διδασκομένου. Μια προγραμματισμένη δειγματική διδασκαλία που θα οργανώσει ο ίδιος ή θα αναθέσει σε άλλον διδάσκοντα είναι καλύτερα να γίνει σε άλλη χρονική στιγμή και να αποσυνδεθεί από την περίοδο που διενεργούνται οι παρατηρήσεις των σχολικών τάξεων για την αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

### ***Προδιδασκτική συνομιλία***

Η συνομιλία που προηγείται από την παρακολούθηση της τάξης αποσκοπεί στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το σχολικό σύμβουλο και την ανακούφιση του εκπαιδευτικού από το πιθανό άγχος και τη συνακόλουθη νευρική κατάσταση και αβεβαιότητα που δημιουργεί η ανάληψη της διδασκαλίας. Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να εξασφαλίσει ένα υποστηρικτικό, ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός αισθάνεται άνετα και θέτει υπό συζήτηση τις

προσωπικές θεωρίες που έχει οικοδομήσει για τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός εκθέτει στο σχολικό σύμβουλο τους προβληματισμούς του για το Σχέδιο Μαθήματος, διαμορφώνει υποθέσεις για τις πιθανές αντιδράσεις των μαθητών (a priori διδακτική ανάλυση), προσδιορίζει τις διδακτικές και παιδαγωγικές επιλογές του, τις απαιτήσεις της διδασκαλίας του σε συνάρτηση με το πλήθος των μαθητών της τάξης, την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των μαθητών<sup>50</sup>, τη γνωστική τους στάθμη, την υπάρχουσα υποδομή και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Επιπλέον ενημερώνει σύντομα το σχολικό σύμβουλο για τη θέση του συγκεκριμένου μαθήματος σε ένα ευρύτερο διδακτικό σενάριο ή έναν ευέλικτο εβδομαδιαίο σχεδιασμό με τις προηγούμενες και τις επόμενες γνώσεις.

Η προδιδακτική συνομιλία μπορεί να επεκταθεί σε θέματα που αφορούν το Φάκελο Προσωπικών Επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού (portfolio) και την αυτοπαρουσίαση του διδακτικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Ο σχολικός σύμβουλος λαμβάνει γνώση για τις διδακτικές συνήθειες του εκπαιδευτικού, τον μακροχρόνιο προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, αλλά και τη συνέπεια και την εργατικότητα του. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει τεκμήρια εργασιών από τους ατομικούς φακέλους των μαθητών και δεδομένα από το αρχείο αξιολόγησης και γραπτών δοκιμασιών τους (τετράδια των μαθητών που γράφουν τα καθημερινά μαθήματα που εκτυλίσσονται στην τάξη, κατ' οίκον εργασίες και συνύφανσή τους με τη διδασκαλία, θέματα των ωριαίων δοκιμασιών και των ολιγόλεπτων τεστ αξιολόγησης των μαθητών, διορθωμένα διαγωνίσματα, εποπτικά μέσα, εγχειρίδια, εξατομικευμένα προγράμματα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δραστηριότητες και ασκήσεις που ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στον ιστότοπο της σχολικής μονάδας κ.λπ.). Ορισμένα από τα προαναφερόμενα αποδεικτικά στοιχεία μπορεί ο εκπαιδευτικός, εφόσον το επιθυμεί, να προωθήσει στο σχολικό σύμβουλο με ηλεκτρονική αλληλογραφία πριν από την παρατήρηση της τάξης του.

### **Η παρατήρηση της διδασκαλίας**

Ο σχολικός σύμβουλος μπαίνει στην τάξη χωρίς να αναλωθεί πολύτιμος χρόνος, για να κάνει την αυτοπαρουσίασή του στους μαθητές. Οι μαθητές έχουν προετοιμαστεί για την επίσκεψή του από τον καθηγητή. Αρκείται μπαίνοντας να πει «καλημέρα» και «καλό μάθημα» και αποσύρεται σε μια θέση προς τα τελευταία θρανία. Κατά την παρουσία του στην τάξη ο σχολικός σύμβουλος δεν κάνει παρεμβάσεις. Παρακολουθεί διακριτικά το μάθημα. **Οφείλει να παραμένει απαρατήρητος από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (θα πρέπει να τον ξεχάσουν).** Συγκεντρώνει τις διαπιστώσεις του και τα σχόλιά του για τη συμβουλευτική συνομιλία που θα ακολουθήσει. Αποφεύγει τις παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η παρέμβασή του μπορεί να επιφέρει την ταπείνωση του εκπαιδευτικού, να τον αποσταθεροποιήσει και να τον εκθέσει μπροστά στους μαθητές.

Η εποπτεία της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε περισσότερες από δύο διδασκαλίες παρέχει μια αντιπροσωπευτική εικόνα για τη διαπίστωση της ποιότητας του

---

<sup>50</sup> Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται με τις παιδαγωγικές ενέργειες και τις διδακτικές επιλογές τους να δίνουν λύσεις στα κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα που βιώνουν καθημερινά οι μαθητές των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων, οι συνέπειες των οποίων είναι δύσκολα διαχειρίσιμες, γιατί συνδέονται με στέρηση, εκφοβισμό, σχολική βία, παραβατικότητα και κοινωνική απόκλιση, και αρκετές απ' αυτές απαιτούν εξειδικευμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση. Το γεγονός αυτό επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με επιπλέον υποχρεώσεις.

μαθήματος που διεξάγει. Επιχειρεί να εξακριβώσει το σεβασμό των ΑΠΣ ή των Πιλοτικών προγραμμάτων, την εφαρμογή των καινοτομιών και να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας σε σχέση με τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών.

Η παρατήρηση επιτρέπει στο σχολικό σύμβουλο να αξιολογήσει τις παιδαγωγικές και διδακτικές δραστηριότητες και να παρατηρήσει τη διδακτική συμπεριφορά των μαθητών και τις διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού. Στην παιδαγωγική και κοινωνιολογική έρευνα έχουν διαμορφωθεί ειδικές μέθοδοι για την παρατήρηση της διδασκαλίας και την ερμηνεία των διδακτικών πρακτικών (Sakonidis κ. ά, 2002). Στις διάφορες έρευνες συναντούμε εργαλεία γενικής φύσης (Danielson, 2013 – Παπαδοπούλου, 1999), άλλα που συνδέονται με τη φύση του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου (Shulman, 1986) και άλλα που συνδυάζουν τις δύο περιπτώσεις (Brophy, 1986). Συχνά η παρατήρηση της διδασκαλίας ονομάζεται κλινική επειδή στρέφει την προσοχή της στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Κιούσης, 1988).

Είναι ερευνητικά διαπιστωμένο ότι η φυσική παρουσία του σχολικού συμβούλου διαταράσσει το σύστημα της σχολικής τάξης και επηρεάζει τη συνήθη διεξαγωγή του μαθήματος. Είναι πιθανό ορισμένοι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται αδυναμία να διδάξουν αποτελεσματικά, όταν η διδασκαλία τους εποπτεύεται από το σχολικό σύμβουλο.

Ο σχολικός σύμβουλος, παρά την αμηχανία που μπορεί να αισθάνεται ο ίδιος λόγω έλλειψης σχετικής εμπειρίας, θα πρέπει να μεριμνήσει ώστε η όλη διαδικασία να είναι μια ασφαλής και υποστηρικτική παιδαγωγική διαδικασία. Είναι βοηθός, συνεργάτης και «κριτικός φίλος» και η παρατήρηση της τάξης δεν θα πρέπει να εκληφθεί από τον εκπαιδευτικό ως απειλή ή αποθάρρυνση.

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υπερνικήσουν τις επαγγελματικές ανησυχίες τους και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους είναι πρόθυμοι να γνωρίσουν πώς τους βλέπουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Η άποψη των ανθρώπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν καθημερινά δεν θα έπρεπε να αγνοηθεί από τους ίδιους. Η ετεροκατανόηση και ετεροαξιολόγηση που διενεργείται με την άτυπη **αλληλοπαρατήρηση τάξεων** μεταξύ συναδέλφων<sup>51</sup> ανοίγει το «άβατο» των σχολικών τάξεων στη γόνιμη κριτική, δίνει ευκαιρίες για ανταλλαγή συμβουλών καλλιεργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης, συνευθύνης, αλληλομόρφωσης και αμοιβαίας επαγγελματικής στήριξης (Apostolopoulos & Zbainos, 2009).

### **Τα κριτήρια αξιολόγησης: τι μπορεί και τι πρέπει να παρατηρήσει ο σχολικός σύμβουλος;**

Η σύγχρονη σχολική τάξη είναι συνισταμένη πολλαπλών παραγόντων. Είναι ένας μικρόκοσμος, τόσο πλούσιος και πολύπλοκος που είναι αδύνατον να παρατηρηθούν τα πάντα. Σε γενικές γραμμές ο σχολικός σύμβουλος παρακολουθεί με λεπτή προσοχή τι κάνει ο εκπαιδευτικός και τι κάνουν οι μαθητές. Κατά βάση συγκεντρώνει την προσοχή του στη συμπλήρωση του ειδικού εντύπου «*Τομείς/Κριτήρια Παρατήρησης–Αποτίμησης–Ανατροφοδότησης της Διδασκαλίας*», όμως λαμβάνει υπόψη του και ό,τι άλλο αξιοπαρατήρητο υποπέσει στην αντίληψή του προβαίνοντας σε άμεση καταγραφή αυθόρμητων διδακτικών συμβάντων. Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να σκεφτεί και να καθορίσει εκ των προτέρων τι κυρίως επιθυμεί να παρατηρήσει και να συγκεντρώσει την προσοχή του σε αυτά τα σημεία.

<sup>51</sup> Για μια πλήρη μελέτη της μεθόδου ετεροπαρατήρησης μεταξύ εκπαιδευτικών δείτε το κείμενο του Κωνσταντίνου Αποστολόπουλου στον παρόντα τόμο.

Στη συνέχεια ακολουθούν ενδεικτικές διευκρινίσεις για πιθανά συμβάντα και καταστάσεις που μπορούν να παρατηρηθούν για κάθε κριτήριο ή σημείο αναφοράς του προαναφερόμενου ειδικού εντύπου κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος<sup>52</sup> (το εργαλείο παρατήρησης τάξης υπάρχει στο τέλος αυτού του κειμένου σε απόσπασμα της εγκυκλίου με αρ. πρωτ. 150085/Δ1/29-11-2012). Είναι προφανές ότι δεν αναμένεται να παρατηρηθούν τα πάντα. Σε κάθε κριτήριο το κείμενο που βρίσκεται εντός παρενθέσεως είναι ενδεικτικό. Καθένα από τα δώδεκα κριτήρια μοριοδοτείται στην κλίμακα 1, 2, 3 ή 4. Ο σχολικός σύμβουλος συνεκτιμώντας και το φακέλο-portfolio του εκπαιδευτικού βαθμολογεί τα 12 κριτήρια. Στο τέλος το σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρισης κάνει αυτόματη αναγωγή στη δωδεκάβαθμη κλίμακα και υπολογίζει το μέσο όρο.

Σε κάθε περίπτωση, όσα αναλύονται στη συνέχεια αποτελούν επιμορφωτικό υλικό προς συζήτηση.

**1. Σχέδιο μαθήματος** (προετοιμασία γραπτού σχεδίου μαθήματος με επιλεγμένη μορφή/ές διδασκαλίας, με σαφείς διδακτικούς στόχους, δραστηριότητες και μέσα σε συνεκτική δομή, συμβατό με τα Προγράμματα Σπουδών [ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών] και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Π.Π.Σ. κρίνονται με βάση το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει για αυτά τα σχολεία και τις επιδιωκόμενες καινοτομίες. Έτσι οι απαιτήσεις είναι αυξημένες. Προαπαιτείται καλή γνώση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) ή των Πιλοτικών ΑΠΣ που εφαρμόζονται. Όμως δεν είναι αναγκαίο να διδαχθούν τα πάντα στο ίδιο βάθος μόνο και μόνο για την επίτευξη «συμμόρφωσης» προς τις απαιτήσεις της ύλης. Η επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού, του πρωταγωνιστή των διδακτικών-μαθησιακών διαδικασιών, έχει βαρύνουσα σημασία στην προσαρμογή και τον εμπλουτισμό του ΑΠΣ σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών της τάξης.

Το καταστρωμένο γραπτό Σχέδιο Μαθήματος θα πρέπει να έχει πληρότητα και να προδιαγράφει με λογική συνοχή την οργάνωση της ωριαίας διδασκαλίας. Οι προδιδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κατευθύνουν τη λήψη αποφάσεων για τους διδακτικούς/μαθησιακούς στόχους και υποστόχους, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση (Χατζηδήμου, 2008 – Mager, 2010). Πριν από την οργάνωση των μαθησιακών διαδικασιών ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσδιορίσει τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους και τα **σημαντικά διδακτικά σημεία** που σχετίζονται με το γνωστικό, συναισθηματικό, νοητικό και ψυχοκινητικό επίπεδο των μαθητών (Walker, 2008).

**Οι στόχοι που θα τεθούν πρέπει να είναι σαφείς και κατάλληλοι, να παραπέμπουν σε θεμελιώδεις ιδέες** και να περιγράφουν την αναμενόμενη συμπεριφορά των διδασκομένων (τι θα θέλουμε να κάνουν οι μαθητές μετά το μάθημα ή τι να κατανοούν;). Ο διδάσκων θα πρέπει να συγκεντρώσει την προσοχή του στις πλέον σημαντικές διαστάσεις του διδακτικού έργου **αποφεύγοντας πιθανές υπερβολές** στην έκταση, το βάθος και την πυκνότητα της ύλης.

<sup>52</sup> Όσα ακολουθούν δυνητικά αφορούν όλα τα μαθήματα όλων των βαθμίδων. Ωστόσο το νηπιαγωγείο διαφέρει από το Λύκειο. Η Φυσική Αγωγή ή τα Καλλιτεχνικά στο Γυμνάσιο διαφέρουν από τη Φυσική στην ίδια βαθμίδα. Κατά συνέπεια απαιτείται έρευνα για τη διαμόρφωση κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης κατά κλάδο και βαθμίδα εκπαίδευσης.

Επιπλέον, το Σχέδιο Μαθήματος δίνει μια πρώτη γνωριμία για τους μαθητές (γνωστική ανάπτυξη της ηλικιακής ομάδας, πρότερες γνώσεις και δεξιότητες, γλωσσική επάρκεια, γνωστικές ελλείψεις). Πληροφορεί για τη σύνθεση της τάξης, τις οικογενειακές συνθήκες και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, την ανομοιογένεια της τάξης, τις πτυχές της προσωπικής ιστορίας των μαθητών, τις γνωστικές διαφορές και τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης. **Αφετηρία για το σχεδιασμό του μαθήματος είναι οι μαθητές.** Οι στόχοι προσαρμόζονται στο περιεχόμενο του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών. Το Σχέδιο Μαθήματος συμπλέει με τους γενικούς σκοπούς του ΑΠΣ, όπως είναι η προαγωγή της μάθησης των μαθητών, η διαμόρφωση επιστημονικής κουλτούρας για τη γλωσσική και εννοιολογική τους ανάπτυξη, η επίτευξη βαθύτερης κατανόησης του περιεχομένου και η καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν συσχετισμούς με άλλα γνωστικά αντικείμενα (διαθεματικές προσεγγίσεις).

Επιπλέον διαπιστώνεται η γνώση των ΑΠΣ και των σχετικών οδηγιών, η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, η διδακτική του αντικειμένου, η διαχείριση της διδακτέας ύλης, η γνώση της δυσκολίας των εννοιών που θα διδαχθούν και η ένταξή τους σε ευρύτερη ενότητα με τις προηγούμενες και τις επόμενες γνώσεις (αποσαφήνιση ξεκάθαρων στόχων, επιλογή και οργάνωση του υλικού και των διδακτικών ενεργειών, ερωτήσεις, κατανομή χρόνου, αυτενέργεια).

**Οι διδακτικοί στόχοι θα πρέπει να είναι ρεαλιστικοί** και να μπορούν να υλοποιηθούν στο διαθέσιμο χρόνο, να είναι συγκεκριμένοι και να μπορεί να ελεγχθεί η επίτευξή τους. Επιπλέον, οι προτεινόμενες μαθησιακές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά και εποπτικά μέσα θα πρέπει να προσφέρονται για την επιτυχή πραγμάτευση της ύλης.

Το Σχέδιο Μαθήματος σκιαγραφεί τις **διδακτικές αποφάσεις και τις επιλογές** του εκπαιδευτικού (σημεία διδακτικής έμφασης, ιδιαιτερότητες μαθησιακής προσέγγισης, απόσταση γνωστού-άγνωστου, σχεδιασμός ερωτήσεων με ελαστικότητα, συνδυασμός διδακτικών μορφών). Αντί να προδιαγράφει κατά τρόπο απαρέγκλιτο τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή τη διδασκαλίας, θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να λαμβάνει υπόψη το απρόβλεπτο.

Σε δεύτερη φάση αναμένεται να γίνει σύγκριση του Σχεδίου Μαθήματος με τη διδασκαλία και να εκτιμηθεί η ευστοχία και η αποτελεσματικότητά του. Μπορεί για κάθε σχετικό κριτήριο να εξετάζεται αν η διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη είναι συμβατή με το Σχέδιο Μαθήματος που εκπόνησε ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον, θα πρέπει να αξιολογείται ο βαθμός επιτυχούς ανταπόκρισης οποιουδήποτε άλλου στοιχείου αναφέρεται και εφαρμόστηκε στη διδασκαλία.

Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού υπερβαίνει το σχεδιασμό του ωριαίου μαθήματος. **Ο σχεδιασμός σε μακροεπίπεδο** μπορεί να διαπιστωθεί από συνομιλίες με τον εκπαιδευτικό και από το Φάκελο Προσωπικών Επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού (portfolio). Το περιεχόμενο του εν λόγω Φακέλου βαθμολογείται μετά από την παρακολούθηση των δύο διδασκαλιών του εκπαιδευτικού στην τάξη.

**2. Οργάνωση της τάξης** (επιλογή πρόσφορων μορφών οργάνωσης της εργασίας των μαθητών, χρήση φύλλων εργασίας, αξιοποίηση εποπτικών μέσων και Η/Υ, αντιμετώπιση λειτουργικών και οργανωτικών ζητημάτων και δυσκολιών).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η οργάνωση του χώρου της τάξης (διαρρύθμιση του τεχνικού εξοπλισμού, αισθητική φροντίδα, διακόσμηση της τάξης με πιθανή συμμετοχή των μαθητών) σε συνάρτηση με την Παιδαγωγική που εφαρμόζεται (παιδαγωγικές μορφές οργάνωσης της εργασίας των μαθητών, διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές, διδακτική

πρωτοτυπία, δίκτυα επικοινωνίας). Ιδιαίτερα για την Α΄/θμια εκπαίδευση λαμβάνεται μέριμνα για τον περιμετρικό διάκοσμο της τάξης και την ανάρτηση διδακτικών υλικών και «εργαλείων».

Η αξιοποίηση ατομικών φύλλων εργασίας επιμερίζει την επίτευξη των στόχων και διευκολύνει την αποτελεσματική διαχείριση του μαθήματος μέσα από μελετημένες δραστηριότητες. Η ωριαία διδασκαλία είναι προγραμματισμένη και η διδακτέα ύλη κατανέμεται σε μικρά βήματα τα οποία συναπαρτίζουν μια νοηματική ενότητα. Οι μαθητές επεξεργάζονται μια ιεραρχημένη σειρά ερωτήσεων και απαντούν γραπτά. Στα φύλλα εργασίας οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους άφθονο χώρο για να μπορούν να αιτιολογούν γραπτά τη σκέψη τους. Ο εκπαιδευτικός δεν υπαγορεύει τις σωστές απαντήσεις και οι μαθητές εργάζονται με το δικό τους ρυθμό, έχουν επαρκή χρόνο να αυτενεργήσουν και να αναπτύξουν ανεξαρτησία στη μάθησή τους. Καθώς οι μαθητές γράφουν στα φύλλα εργασίας έχουν τη δυνατότητα να σταματούν και να σκέφτονται. Προετοιμάζουν τις απαντήσεις και τις λύσεις τους για τη συζήτηση στην ολομέλεια. Το μάθημα λαμβάνει την κοινωνική μορφή της εξατομικευμένης σχολικής εργασίας και ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει σχετική μέριμνα για τη στήριξη των αδύνατων μαθητών. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να συγκεντρώσει τα φύλλα εργασίας και να επιλέξει κατάλληλα ερεθίσματα για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Αν η δραστηριότητα απαιτεί εργασία σε ομάδες οι μαθητές μπορούν να ενώσουν τα θρανία τους ή να δημιουργήσουν ένα κύκλο με τις καρέκλες τους. Συνήθως η μετακίνηση συμβάλλει στη διατήρηση της προσοχής τους για περισσότερο χρόνο. Στην περίπτωση που οι μαθητές κάθονται ανά ζεύγη ή σε ομάδες θα πρέπει να συνεργάζονται πραγματικά για την πραγματοποίηση κοινού έργου. Η οργάνωση της τάξης σε ομάδες έχει αυξημένες απαιτήσεις (Κακανά, 2008 – Ματσαγγούρας, 1995 – Meyer, 1987).

Επιπλέον θα πρέπει να αποδίδεται ιδιαίτερη προσοχή στη **χρήση του πίνακα** (οργάνωση του πίνακα, φροντίδα που αποδίδει ο εκπαιδευτικός καθώς γράφει στον πίνακα με ορατά γράμματα) καθώς και στον τρόπο αξιοποίησης και προσαρμογής των εποπτικών μέσων στις διδακτικές ανάγκες της τάξης και τον έλεγχο του «τεχνολογικού εξοπλισμού», όταν υπάρχει (βίντεο/DVD, κασετόφωνο, TV, Η/Υ, διαδραστικός πίνακας, διαφανοσκόπιο, ...). Ο διδάσκων θα πρέπει να επιδεικνύει **προνοητικότητα** για την ρύθμιση λειτουργικών και οργανωτικών προβλημάτων και την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών που αφορούν στη χρήση εποπτικών και εκπαιδευτικών μέσων.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την επιτυχία και τη λειτουργικότητα των παρουσιάσεων, επιδείξεων, προβολών και αναπαραστάσεων. Οι παρουσιάσεις θα πρέπει να είναι δομημένες, ορατές, ευανάγνωστες, κατάλληλες για τους στόχους του μαθήματος, βραχυχρόνιες, να γίνονται από τους ίδιους τους μαθητές, να ανταποκρίνονται στην τάξη, να απαιτούν κριτική ικανότητα και όχι στείρα απομνημόνευση κ.λπ. Η αποκωδικοποίηση είναι εξίσου σημαντική με την παρουσίαση.

Στο πλαίσιο της μελετημένης χρήσης βίντεο/DVD μπορεί να ζητείται από τους μαθητές να κρατούν σημειώσεις για την ακόλουθη συζήτηση. Επιπλέον μπορεί να διενεργούνται διακοπές της προβολής για τον έλεγχο της κατανόησης και να έχει διανεμηθεί στους μαθητές κατάλογος γραπτών ερωτήσεων τις οποίες απαντούν κατά τη διάρκειά της. Με την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ψηφιακό στυλό για να γράφουν, να σχεδιάζουν, να μετακινούν αντικείμενα σε ψηφιακή μορφή και να τα αποθηκεύουν στο σύστημα.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τηρεί ημερολόγιο για την καταγραφή και αρχειοθέτηση της πορείας διδασκαλίας (βιβλίο ύλης, φάκελοι αξιολόγησης, εργαστηρίου κ.λπ.). Οι μαθητές μπορούν να διατηρούν ατομικούς φακέλους ή τετράδια στα οποία γράφουν τις

εργασίες τους στην τάξη ή στο σπίτι. Τηρούνται σωστά; Ελέγχονται τακτικά με φροντίδα και προσοχή; Οι διορθώσεις και αξιολογήσεις είναι διαμορφωτικές; Ποιο είναι το μέγεθος των γραπτών εργασιών κ.λπ.

**3. Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές** (επιλογή κατάλληλων μορφών διδασκαλίας -βιωματικές, διεπιστημονικές, αφηγηματικές, ανακαλυπτικές, εργαστηριακές, συνεργατικές, διερευνητικές, κ.λπ.-, κατάλληλων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών -διερεύνηση και αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, εισήγηση-διάλεξη, τεχνικές ερωτήσεων και συζήτησης, γνωστική σύγκρουση, αναλογίες και μοντέλα, εργασία σε ομάδες, επίλυση προβλήματος, πειράματα, εννοιολογικοί χάρτες, επιχειρηματολογία, δραματοποίηση, αξιοποίηση εργαλείων και λογισμικών ΤΠΕ, αναστοχαστικές στρατηγικές, κ.ά.-, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το γνωστικό αντικείμενο).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η **ευστοχία της χρήσης κατάλληλων διδακτικών εργαλείων**, στρατηγικών και δραστηριοτήτων σε συνάρτηση με το περιεχόμενο και τους στόχους του μαθήματος. Είναι αυτονόητο ότι ελάχιστα από τις προαναφερόμενα αναμένεται να παρατηρηθούν σε μια διδασκαλία. Στις σύγχρονες τάσεις της Διδακτικής οι στρατηγικές διδασκαλίας αντικαθιστούν τις μεθόδους διδασκαλίας γενικής χρήσης (Ματσαγγούρας, 1998). Η στρατηγική διδασκαλίας είναι μια οργανωμένη ακολουθία διδακτικών-μαθησιακών δραστηριοτήτων που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη των διδακτικών στόχων της ωριαίας διδασκαλίας. Ο εν λόγω σχεδιασμός μπορεί να περιλαμβάνει μία, δύο ή περισσότερες διδακτικές μεθόδους. Οι βασικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης είναι: η μετωπική, η ατομική και η ομαδική. Οι διδακτικές ενέργειες και επιλογές του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εναρμονίζονται με την ηλικία, το μάθημα, την εθνική και κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των μαθητών, τις σχέσεις τους με την υπόλοιπη τάξη, τη βαθμίδα, τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας.

Οι **προϋπάρχουσες γνώσεις** που αποκτήθηκαν κατά τις προηγούμενες τάξεις και οι εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών είναι συνδεδετικό προαπαιτούμενο για τη νέα γνώση. Με το εν λόγω κριτήριο διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το βαθμό κατοχής των πρότερων γνώσεων και αν τις αξιοποιεί στη διδασκαλία του.

Μια εισαγωγική δραστηριότητα **αφόρμησης** μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια πρόγευση του μαθήματος, να αφυπνίσει την περιέργειά τους, να τούς προβληματίσει. Εναλλακτικά θα μπορούσε να εδραιώσει τις κατακτημένες γνώσεις και να αποκαλύψει τα κενά στην κατανόηση των εννοιών. Οι δραστηριότητες του **κυρίως μαθήματος** αποσκοπούν στην ενίσχυση του μαθητικού ενδιαφέροντος για τη νέα γνώση ή δεξιότητα αξιοποιώντας εναλλαγές στο ρυθμό, την ποικιλία και τις προκλήσεις της διδασκαλίας. Στο τέλος, συνήθως έπεται το στάδιο της **συγκεφαλαίωσης/ανασκόπησης** με την εισαγωγή στρατηγικών «αξιολόγησης με σκοπό τη μάθηση» (Haigh, 2010).

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί **διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης** που παραπέμπουν στην προσφορά, την επεξεργασία και τον προβληματισμό. Μια διδασκαλία μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση, δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική, ασφαλής ή περιπετειώδης, παθητική ή ενεργητική, παραδοσιακή ή σύγχρονη, μεταδοτική ή κονστρουκτιβιστική κ.λπ. Ζητούμενο είναι η επίτευξη της σύμμετρης δραστηριοποίησης εκπαιδευτικού και μαθητών. Μεταξύ των δύο διαμετρικών πόλων υπάρχουν πολλαπλές διαβαθμίσεις. Στο ένα άκρο, μπορεί ο εκπαιδευτικός να εστιάζει στα χαμηλότερα επίπεδα νοητικών ικανοτήτων όπως είναι η ανάκληση πληροφοριών, ιδεών ή εννοιών και να υποβάλει ερωτήσεις που απευθύνονται κυρίως στη μνήμη και τις αισθήσεις δίνοντας αυξημένη βαρύτητα στην αναπαραγωγή και την εμπέδωση της γνώσης. Στο άλλο άκρο, μπορεί να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και

δεξιοτήτων των μαθητών όπως είναι η διερεύνηση (συζήτηση, διεύρυνση), η κρίση (συσχέτιση γνωστών πληροφοριών, αναλύσεις, συγκρίσεις, γενικεύσεις, σχηματισμός εννοιολογικών σχημάτων, εξαγωγή συμπερασμάτων, βαθύτερη κατανόηση) και η αποκλίνουσα ή πλάγια ή δημιουργική σκέψη (σύνθεση, αξιολογικές κρίσεις απέναντι σε καταστάσεις, προκλήσεις, αξίες, παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, δημιουργικότητα κ.λπ.). Είναι αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός ανάμεσα σε αυτά τα σχηματοποιημένα άκρα έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ποικίλους ενδιάμεσους συνδυασμούς.

Η προετοιμασία κατάλληλων ερωτήσεων κρίνεται αναγκαία για την επιτυχή οργάνωση της διδασκαλίας και τη δραστηριοποίηση της σκέψης των μαθητών. Επιπλέον η ίδια η διδακτέα ύλη, τα πράγματα ή οι εικόνες τους μπορούν να θέτουν στους μαθητές πηγαία ερωτήματα χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού.

Η χρήση κατάλληλων εργαλείων και στρατηγικών δεν είναι γνωσιοκεντρική, αλλά επεκτείνεται σε συναισθηματικούς, κοινωνικούς ή κινητικούς στόχους οι οποίοι καθιστούν τη μάθηση **πολυαισθητήρια και πολυλειτουργική** (βιωματικές προσεγγίσεις, τεχνήματα, χρήση χειραπτικού και ψηφιακού υλικού, αφήγηση, δραματοποίηση κ.λπ.).

Αξίζει να μνημονευτεί ότι σύμφωνα με τον εποικοδομισμό «η διδασκαλία μέσω της επίδειξης, της εξήγησης ή της διενέργειας ερωτήσεων μπορεί να επηρεάσει την πορεία της διανοητικής εξέλιξης, μόνο αν το παιδί είναι σε θέση να αφομοιώσει αυτά που λέγονται και πράττονται» (Wood, κ. ά, 1991). Στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, οι μαθητές, με τη δική τους δραστηριότητα καλούνται να οικοδομήσουν βιώσιμες εξηγήσεις των εμπειριών τους.

#### **4. Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού** (επιστημονική εγκυρότητα και ακρίβεια της διδασκαλίας, επιτυχής μετατροπή του γνωστικού αντικείμενου σε σχολική γνώση, προσπάθεια κάλυψης του εννοιολογικού πεδίου).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η επάρκεια του εκπαιδευτικού στο γνωστικό του αντικείμενο, όπως η σε βάθος κατοχή της διδακτέας ύλης, η ευρεία συγκρότηση, η επιστημονική πληρότητα, η εγκυρότητα και ακρίβεια της διδασκαλίας και η κάλυψη όλων των σημαντικών εννοιολογικών αποχρώσεων που συνδέονται με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Εκτιμάται η ευστοχία του μετασχηματισμού της επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση και η σαφήνεια στον προσδιορισμό των διδακτικών σημείων που εξυπηρετούν τους μαθησιακούς στόχους. Εξετάζεται η εναρμόνιση του περιεχομένου με τις ανάγκες και τις δυνατότητες κατανόησης των μαθητών (επιστημονικότητα, ορθότητα και πληρότητα των γνώσεων, προσαρμογή στο επίπεδο που μπορούν να παρακολουθήσουν οι μαθητές, καθοδήγηση της μελέτης για την πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων).

Στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης οι αλλαγές είναι όλο και πιο γρήγορες και οι πληροφορίες αυξάνονται με ραγδαίους ρυθμούς. Η γνώση δείχνει εφήμερη, εφόσον ταχύτατα παλιώνει και ανανεώνεται. Προέχει η αναζήτηση έγκυρων γνώσεων και η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Στο πλαίσιο αυτό αποκτά βαρύνουσα σημασία η **καταλληλότητα και πρωτοτυπία ενσωμάτωσης πρόσθετου διδακτικού υλικού** το οποίο έχει παραγάγει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και μπορεί να αφορά αξιοποίηση ΤΠΕ και διερευνητικού εκπαιδευτικού λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτοσχέδια φύλλα εργασίας, υλικό για πιλοτικά προγράμματα, εναλλακτικές δραστηριότητες, καινοτομικές παρουσιάσεις, πειράματα, εννοιολογικούς χάρτες, βίντεο/DVD, χρήση ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών, CD, ανασκοπήσεις του μαθήματος, ποικιλία στρατηγικών, σύνθεση ιδεών κ.λπ. Απαιτείται η **ευχερής κατοχή** του επιπρόσθετου διδακτικού υλικού από τον εκπαιδευτικό (μη εξάρτηση από σημειώσεις).



Επιπλέον, στην τεχνοκρατούμενη εποχή μας επικρατεί η αντίληψη ότι οι μαθητές χρειάζονται πολλές γνώσεις, γιατί μόνο οι ευκαιρίες πολυγλωσσίας υπόσχονται τη μελλοντική επαγγελματική τους επιτυχία. Αυτό έχει ως συνέπεια την εμμονή στα παραμορφωμένα και ανεργάτα ΑΠΣ με την πληθώρα διδακτέας ύλης, την αδιάκοπη συσσώρευση άχρηστων γνώσεων και τη συνακόλουθη αγκύλωση στην «τραπεζική» ή «ταϊστική» μέθοδο. Η σημασία της πρόσκτησης επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές **δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τη μηχανική αποστήθιση** η οποία αδρανοποιεί τη δημιουργική αμφιβολία του μαθητή και οδηγεί στο μαρasmus της δημιουργικότητας καθιερώνοντας στατικές και αναπαραγωγικές μορφές μαθησιακής συμπεριφοράς. Η παροχή μαθησιακών ευκαιριών υψηλού επιπέδου που καλλιεργούν τις ανώτερες πνευματικές δυνατότητες των μαθητών, αναπτύσσουν τις ικανότητες ανάλυσης, σύνθεσης, αιτιολόγησης, κρίσης αποκτούν προεξάρχουσα σημασία. Η εκάστοτε επιστημονική μέθοδος συνυφίνεται με το γνωστικό αντικείμενο (π.χ εικασίες και αποδείξεις για τα Μαθηματικά, παρατήρηση και πείραμα για τη Φυσική, ερμηνεία πηγών στην Ιστορία, διακειμενική μέθοδος στην ποίηση κ.λπ.). Η ικανότητα λύσης αυθεντικών προβλημάτων της κοινωνικής ζωής συνάδει με την εργασία του επιστήμονα. Ας σημειωθεί ότι η επιστημονική γνώση είναι συνυφασμένη με αξίες και στάσεις.

Τέλος, το σχολείο δεν περιορίζεται στην παροχή γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στην προώθηση της **προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών**. Η ισχυρή πίεση προς τους μαθητές για την απόκτηση στείων γνώσεων και την επίτευξη υψηλών βαθμών περιορίζει τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες κοινωνικοποίησης οι οποίες ευνοούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

**5. Εμπλοκή/συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα** (παρακίνηση και ενθάρρυνση όλων των μαθητών, σύνδεση της διδακτέας ύλης με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των μαθητών, **διαφοροποίηση** της διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, βαθμός αυτενέργειας και συνέργειας των μαθητών στο μάθημα, ενθάρρυνση μαθητών με χαμηλή αυτοπεποίθηση).

Με το κριτήριο αυτό αξιολογείται η εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα. Διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός έχει το νου του στους μαθητές και αν **κεντρίζει το ενδιαφέρον και τονώνει τα κίνητρα** των μαθητών για το μάθημα σε όλες τις χρονικές φάσεις της ωριαίας διδασκαλίας, από την αρχική προβληματοποίηση και ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών με μια δραστηριότητα «προθέρμανσης» για την ανάδειξη της νέας έννοιας, τις ενδιάμεσες μαθησιακές δραστηριότητες και τη συγκεφαλαίωση/ αξιολόγηση. Ενδεικτικά, ορισμένα κίνητρα που διεγείρουν την επιθυμία των μαθητών για τη μάθηση είναι η ουσιαστικότητα του μαθήματος για την επιτυχία στην κοινωνική ζωή, η αναγνώριση της εξυπνάδας από τους συνομηλίκους (ιδιαίτερα στους εφήβους), η εσωτερική ικανοποίηση από τη μάθηση, η έκπληξη, ο θαυμασμός, η απορία και η χαρούμενη διάθεση για το ίδιο το μάθημα και η πνευματική περιέργεια για καινούργιες γνώσεις.

Εξακριβώνεται αν ο εκπαιδευτικός ακούει με προσοχή τους μαθητές όταν εξωτερικεύουν τις απορίες τους, αν η διδασκαλία έχει αφετηρία τις ανησυχίες και τα άμεσα ενδιαφέροντά τους κι αν ενθαρρύνει τη διατύπωση σχολίων και ερωτήσεων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ετοιμότητα απονομής πρόσφορων ανταμοιβών και αν με προκλητικές ερωτήσεις, επίκαιρα ερεθίσματα, επαίνους, παραινήσεις, ενθαρρυντικές προσδοκίες και άλλους κατάλληλους τρόπους παρακίνησης και θετικής ανατροφοδότησης που προσφέρονται για το μάθημα και την ηλικία, πασχίζει να πετύχει την **ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών** στη μαθησιακή διαδικασία (Tardif, 1997).

Η μάθηση είναι μια σχέση ανάμεσα στο μαθητή και το γνωστικό αντικείμενο. **Οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη γίνονται κυρίως με βάση το περιεχόμενο.** Ο αξιολογητής παρατηρεί με λεπτή προσοχή το βαθμό πραγματικής συμμετοχής, νοητικής ενασχόλησης, πρόθυμης διανοητικής συμβολής των μαθητών στις γνωστικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών-μαθητών.

Επιπλέον, εξετάζεται αν ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών. Είναι κοινή παιδαγωγική παραδοχή ότι κάθε μαθητής διαθέτει τις δικές του βιολογικές, νοητικές, συναισθηματικές, γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που τον διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης του. Η απόλυτη εξατομίκευση της εργασίας για κάθε μαθητή χωριστά είναι αδύνατη. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: τους λιγότερο ικανούς, τους ικανούς και τους περισσότερους ικανούς.

Δύο συνήθεις τρόποι διαφοροποίησης είναι ως προς το αποτέλεσμα και ως προς την εργασία. **Ως προς το αποτέλεσμα** δίνονται ίδιες εργασίες σε όλους τους μαθητές, όμως ορισμένοι μαθητές προχωρούν περισσότερο και ταχύτερα τερματίζοντας σε διαφορετικό σημείο. **Ως προς την εργασία** οι μαθητές της ίδιας τάξης μοιρασμένοι σε μικρότερες ομάδες μπορούν να καταγίνονται με διαφορετικές δραστηριότητες που είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητές τους ή να ασχολούνται με μια διαφορετική πτυχή του εξεταζόμενου θέματος, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους (Tomlinson, 2004 – Horf, 1982 – Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεριμνήσει προετοιμάζοντας συμπληρωματική εργασία για τους μαθητές που τελειώνουν νωρίτερα (για παράδειγμα η τελευταία δραστηριότητα του φύλλου εργασίας).

Με το προαναφερόμενο κριτήριο διαπιστώνεται η ύπαρξη **υποστηρικτικής βοήθειας στην τάξη** με ηρεμία, υπομονή, προθυμία και ρεαλιστικές προσδοκίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και την οργάνωση διαφοροποίησης ή εξατομίκευσης της διδασκαλίας (ως προς το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τα μέσα, το ενδιαφέρον, τις ατομικές ικανότητες, το βαθμό δυσκολίας της διδασκαλίας και το γνωστικό στυλ ικανοποιώντας μέσω ποικιλίας δραστηριοτήτων τις ανάγκες των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών τύπων μαθητών κ.λπ.). Μπορεί να εμπλουτίζεται το μάθημα για τους ταλαντούχους μαθητές, όπως δραστηριότητες εικαστικών, θεάτρου κ.λπ. καθώς και για τους χαρισματικούς μαθητές όπως δραστηριότητες «ανοιχτού» τύπου που αξιώνουν φαντασία και δημιουργικότητα.

Τέλος, σύμφωνα με κριτήριο αυτό εξετάζεται αν ο εκπαιδευτικός δίνει προσοχή στους μαθητές που εμφανίζουν αδυναμίες συγκέντρωσης, διστακτικότητα, απροθυμία κ.λπ. παρέχοντας ένα πρόσφορο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και διαπιστώνεται αν επαινούνται οι φιλόπονες προσπάθειες των μαθητών με κλονισμένη ή εύθραυστη αυτοεκτίμηση.

#### **6. Σαφήνεια στην επικοινωνία (οδηγίες, επεξηγήσεις και διευκρινίσεις, κατανοητός προφορικός και γραπτός λόγος, γνωστοποίηση επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων).**

Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η **σαφήνεια και ακρίβεια του εκπαιδευτικού λόγου** σε συνάρτηση με το περιεχόμενο (διευκρινίσεις, αποφυγή παρανοήσεων, κατανοητή γλώσσα κατά τη λεκτική επικοινωνία κ.λπ). Διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί παραδείγματα, αν επαναλαμβάνει ό,τι είναι δύσκολο, αν υπογραμμίζει τα βασικά σημεία, αν παρέχει λεπτομέρειες με σαφείς εκφράσεις, αν οι ερωτήσεις του είναι ξεκάθαρες κ.λπ.

Η μάθηση που είναι μεστή σε νοήματα θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη σε στόχους. Έτσι οι κύριες έννοιες και δεξιότητες, τις οποίες θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές, μετατρέπονται σε **τρεις-τέσσερις θεματικούς ή εννοιολογικούς άξονες (μαθησιακά-διδασκικά σημεία)**. Οι **στόχοι του μαθήματος** θα πρέπει να αποσαφηνίζονται στους μαθητές στην αρχή του μαθήματος, ώστε εκείνοι να φτάνουν στην επίτευξή τους στο τέλος του μαθήματος νιώθοντας τη χαρά της κατάκτησής τους. Στην αρχή του μαθήματος ο εκπαιδευτικός μπορεί να γράψει στον πίνακα τους μαθησιακούς στόχους και να περιγράψει με ευκρίνεια τι περιμένει να δει ή να ακούσει από τους μαθητές. Η σαφής διατύπωση των διδακτικών στόχων βοηθά στην επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, την αξιολόγηση της επίτευξής τους, την οριοθέτηση του πλαισίου δράσης των μαθητών και γενικότερα τον καλύτερο σχεδιασμό του μαθήματος (Μαυρόπουλος, 2006).

**Οι εντολές και οι οδηγίες** που δίνει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σύντομες, συνοπτικές, ακριβείς και διατυπωμένες με σαφήνεια. Όταν ανακοινώνονται, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει εξασφαλίσει την πλήρη προσοχή της τάξης (δεν ξεκινά αν δεν έχει επιτύχει απόλυτη σιωπή). Για να γίνουν πλήρως κατανοητές ακολουθούν ερωτήσεις των μαθητών και απαντήσεις του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές σχηματίζουν ένα διδακτικό συμβόλαιο που αποτελείται από τους ρητούς ή υπόρρητους εθιμικούς κανόνες που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η συνέπεια του εκπαιδευτικού είναι θεμελιώδης.

Στις περιπτώσεις που ενδείκνυται η επαγωγική μορφή επεξεργασίας του γνωστικού αντικείμενου ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει από τα απλά στα σύνθετα, από τα εύκολα στα δύσκολα, από τα κοντινά στα μακρινά, από τα συγκεκριμένα στα αφηρημένα κ.λπ.

**7. Διδακτική ευελιξία** (αξιοποίηση του απρόοπτου, αναπροσαρμογή του σχεδιασμού αν προκύψει ανάγκη, διάγνωση του βαθμού δυσκολίας της διδασκαλίας και του ρυθμού μάθησης των μαθητών, χειρισμός των λαθών και των παρανοήσεων, ένταξη στο μάθημα της οπτικής των μαθητών).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η διδασκαλία δεν ακολουθεί μια ευθύγραμμη πορεία με ίδια αλληλουχία και ίδια προδιαγεγραμμένα βήματα. Ιδιαίτερα, οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε προσωπικές απόψεις, υποθέσεις, εκτιμήσεις, προτάσεις και αξιολογήσεις, επιδέχονται πολλαπλές ορθές απαντήσεις, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να προβλεφτούν από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως στο μυαλό τους ένα πλάνο μαθήματος, το οποίο μόλις αρχίσει η διδασκαλία το τροποποιούν για να εντάξουν τις αντιδράσεις των μαθητών. Η ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν άγνωστες και δύσκολες καταστάσεις δεν εξαρτάται μόνο από τις γνωστικές ικανότητες και διδακτικές στρατηγικές, αλλά και από τις γνωστικές και μεταγνωστικές στάσεις και συνήθειες που έχουν αναπτύξει.

Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να λαμβάνει αποφάσεις σε περιπτώσεις απροσδόκητων διδακτικών καταστάσεων, **να διαχειρίζεται αποτελεσματικά κρίσιμα διδακτικά συμβάντα** και απρόβλεπτες αντιδράσεις των μαθητών προβαίνοντας ακόμα σε αναθεώρηση υποστόχων που οδηγούν στη μερική αναμόρφωση του Σχεδίου Μαθήματος, αν προκύψει ανάγκη. Εξετάζεται η **ευαισθησία του εκπαιδευτικού στη συνειδητοποίηση του βαθμού δυσκολίας της διδασκαλίας του**, ο τρόπος χειρισμού των λαθών, των γνωστικών κενών και ατελειών, των εναλλακτικών αντιλήψεων ή παρανοήσεων, των εμποδίων διδακτικής ή επιστημολογικής φύσης και η εκτύλιξη του μαθήματος σύμφωνα με το επίπεδο της τάξης. Συνεκτιμάται η **γνωστική**

**ευκαμψία** του εκπαιδευτικού, δηλαδή η ικανότητά του να συλλαμβάνει έγκαιρα τις εξελίξεις και να αναπροσαρμόζει τις επιδιώξεις του στα νέα δεδομένα. Μπορεί να εντάσσει στο μάθημα ασυνήθιστες προκλήσεις και ανοιχτά προβλήματα (Kosynas, 2010 – Kosynas, 2013). Δραστηριότητες με ανοιχτές ερωτήσεις προκαλούν στους μαθητές αμηχανία και θυμηδία, όμως κινητοποιούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Επιπλέον, διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός στρέφει την προσοχή του στους συλλογισμούς και τις στρατηγικές των μαθητών, αν εντάσσει τις ερωτήσεις των μαθητών στη ροή του μαθήματος, αν δέχεται διαφορετικές απόψεις και αν λαμβάνει υπόψη του τον τρόπο σκέψης των μαθητών παρέχοντας **προσεκτική ανατροφοδότηση** στα επιχειρήματα, τις κρίσεις, τις διαφωνίες και τις προτάσεις τους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να **διαθέτει αρκετό χρόνο στους μαθητές να διατυπώνουν τις σκέψεις τους** προφορικά ή γραπτά και να αιτιολογούν τις ιδέες τους. Οι αυθόρμητες στιγμιαίες εμπνεύσεις των μαθητών που αναδεικνύονται κατά τη ζωντανή και πολυδύναμη διδακτική αλληλεπίδραση είναι πιθανό να οδηγήσουν τη διδασκαλία σε θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, τα οποία δεν είχε προβλέψει ο εκπαιδευτικός κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αναπροσαρμογή από τον εκπαιδευτικό μιας αρχικής ερώτησης στην οποία οι μαθητές αδυνατούν να απαντήσουν σε άλλες επιμέρους ερωτήσεις μικρότερης δυσκολίας.

Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η ικανότητα συνάφειας του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να συσχετίζει και να ταξινομεί τις επιμέρους απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με τη συγγένεια και τη συνύφανσή τους, να μπορεί να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες και να προβαίνει στην επιτυχή ενσωμάτωσή των πλέον πρόσφορων στοιχείων στη μαθησιακή διαδικασία.

**8. Παιδαγωγικό/μαθησιακό κλίμα** (προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και ειλικρινών σχέσεων, στάση εκπαιδευτικού και μαθητών απέναντι στο μάθημα, προσδοκίες για μάθηση και επιτεύγματα).

Στο κριτήριο αυτό αξιολογείται η ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος που έχει αναπτυχθεί στην τάξη και διαπιστώνεται η στάση του εκπαιδευτικού **στη διαμόρφωση και διατήρηση ζεστού κλίματος και ευχάριστων σχέσεων με τους μαθητές**. Το κλίμα είναι σε μεγάλο βαθμό δημιούργημα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και μεταδίδεται αδιόρατα στους μαθητές. Σύμφωνα με την Παιδαγωγική, η σχέση δασκάλου-μαθητή και η **ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων** (αίσθημα ασφάλειας, αποδοχής, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού, ειλικρινών σχέσεων, προσωπικής ευθύνης, αλληλοβοήθειας, δημοκρατικού διαλόγου, ελεύθερης έκφρασης απόψεων και συναισθημάτων, χαράς, παιγνιδιού) χρωματίζουν το περιεχόμενο των διαδικασιών μάθησης και αγωγής.

Επιπλέον, εξετάζεται η ανάπτυξη αποτελεσματικών γνωστικών αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών-μαθητών, η δημιουργία μαθησιακών προσδοκιών, όπως **βιώματα επιτυχίας** και η ικανοποίηση των μαθητών από την εργασία τους. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να είναι ούτε υπέρμετρες και εξωπραγματικά υψηλές ούτε πολύ χαμηλές, αλλά στα μέτρα των μαθητών. Στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος ο εκπαιδευτικός δείχνει το ενδιαφέρον του και ενισχύει τη **θετική αυτοεκτίμηση** των μαθητών. Ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν απορίες και να υποβάλουν ερωτήσεις αποσυνδέοντας την υποβολή ερωτήσεων από την αξιολόγησή τους. Συμπάσχει καθημερινά με τους μαθητές και τους βοηθά να πετύχουν.

Η επίδραση ευνοϊκού και ευέλικτου μαθησιακού κλίματος στην προαγωγή των ανθρώπινων σχέσεων διδάσκοντος και μαθητών διευκολύνεται από ποικίλα χαρακτηριστικά και ιδιότητες, όπως αντιαυταρχικότητα, δημοκρατική και ισότιμη αντιμετώπιση, οικειότητα, προσήνεια, κατανόηση, ειλικρίνεια, γνησιότητα, αυθεντικότητα, μετριοφροσύνη, γαλήνια διάθεση, ευχάριστο χαμόγελο, χιούμορ κ.λπ. Ιδιαίτερη συμβολή έχει η γλώσσα του σώματος του εκπαιδευτικού και η μη λεκτική επικοινωνία (φυσικότητα και άνεση κινήσεων, διαφορετικός **τόνος φωνής** ανάλογα με τις περιστάσεις, νεύματα, καθαρότητα προφορικού λόγου, μη μονοτονία, ηρεμία). Ο εκπαιδευτικός μεταδίδει θετικές στάσεις, όπως ανεξαρτησία σκέψης, πρωτοτυπία, ενθουσιασμό για την ομορφιά του μαθήματος, ευγένεια, ευπρέπεια, σεβασμό, γνήσιο ενδιαφέρον για τη μάθηση, αγάπη για τα παιδιά κ.λπ.

Τέλος, το κλίμα συνδέεται με **αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας** και τον τρόπο διαχείρισης της γλωσσικής πολυμορφίας από τον εκπαιδευτικό. Διαπιστώνεται η αποτροπή σχηματισμού προκαταλήψεων και η προσπάθεια εξάλειψης των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Όσο περισσότερο οι μαθητές κατανοούν τα στερεότυπα, τόσο λιγότερο αρνητισμό έχουν για τις άλλες ομάδες.

**9. Διαχείριση της τάξης** (ικανότητα αποτελεσματικής διεύθυνσης της τάξης από τον εκπαιδευτικό, πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, επίλυση διαφορών, διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς των μαθητών).

Στο κριτήριο αυτό αξιολογούνται οι ικανότητες του διδάσκοντος **να διευθύνει αποτελεσματικά** την τάξη του χωρίς να γίνεται απολυταρχικός, να αξιοποιεί διαφορετικούς ρυθμούς, μεθόδους και δραστηριότητες που ταιριάζουν στη μεγάλη ανομοιογένεια και τις έντονες γνωστικές διαφορές των μαθητών. Παρατηρούνται οι τεχνικές εποπτείας των μαθητικών ομάδων από τον εκπαιδευτικό και ο τρόπος συντονισμού των συζητήσεων σε ολόκληρη την τάξη. **Η διαχείριση της συμπεριφοράς είναι θεμελιώδης για τη μάθηση.**

Διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός **επιβραβεύει και ανταμείβει την επιθυμητή συμπεριφορά**. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να εστιάζει το ενδιαφέρον του στην επιθυμητή συμπεριφορά παρά στην ανεπιθύμητη. Αντιδράσεις που ενέχουν το στοιχείο της ειρωνείας, της προσβολής, του στιγματισμού και της εκδίκησης τραυματίζουν το κλίμα της τάξης και αποθαρρύνουν τους μαθητές από την επίτευξη του μαθησιακού έργου τους.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι στρατηγικές του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση απειλητικών συμβάντων και επεισοδίων με απείθαρχες συμπεριφορές που εκτραχύνουν την κατάσταση της τάξης (θόρυβος, φασαρία, αταξία, έλλειψη σεβασμού προς τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό, αγένεια, ανυπακοή, βία, υβριστική γλώσσα κ.λπ.). Για τη διατήρηση της απρόσκοπτης διεξαγωγής του μαθήματος και την παιδαγωγική διαχείριση της τάξης απαιτείται λεπτή παρατήρηση κάθε μαθητή και προσεκτική ανάλυση των πιθανών αιτιών, όπως δυσπροσαρμοστικότητα στο σχολικό περιβάλλον, συναισθηματικές, διασπαστικές και νευροαναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. ξεσπάσματα θυμού, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητική συμπεριφορά κ.λπ.). Αξίζει να μνημονευτεί ότι οι έφηβοι δίνουν λόγο στους συνομηλίκους τους παρά στον εκπαιδευτικό.

Διαπιστώνεται ο τρόπος παρακολούθησης της συμπεριφοράς των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, η εποπτεία του χώρου με το βλέμμα, η εκπομπή μη λεκτικών θετικών μηνυμάτων, η **πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας**, η επίλυση διαφορών και διενέξεων

δίνοντας πρώτος το καλό παράδειγμα με αυτοέλεγχο, υπομονή, ψυχραιμία, κατάλληλη αποφόρτιση και αποκλιμάκωση. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να **κλιμακώνει τις ποινές** που επιβάλλει στους μαθητές που παρεκκλίνουν από την τήρηση των κανόνων, ανάλογα με την ηλικία και τη φύση των παραπτωμάτων και αν παρέχει επαρκή χρόνο προσαρμογής για τη μεταστροφή της συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2001). Η απουσία της προσοχής, του επαίνου και της ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού είναι μια πρώτη μορφή τιμωρίας. Ακολουθεί το αυστηρό βλέμμα, η παρατήρηση και η επίπληξη με ακλόνητο τόνο φωνής καθώς και η έκφραση αποδοκιμασίας προς την ανάρμοστη συμπεριφορά, αλλά όχι προς τον ίδιο το μαθητή. Οι ποινές αποτελούν την έσχατη λύση, αποδίδονται με σύνεση, με πνεύμα ισότητας και δικαιοσύνης και οι μαθητές θα πρέπει να πείθονται για την αναγκαιότητα της επιβολής τους. Πρώτιστος στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν αυτοπειθαρχία και αν είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να διευθύνει την τάξη του χωρίς να προσφεύγει σε ποινές.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει στους μαθητές με φιλικό και ευγενικό τρόπο **σαφή όρια και απλούς κανόνες** και να αναθέτει στους “άτακτους” **τρέχοντα καθήκοντα**, ρόλους και υπευθυνότητες ανάλογα με τις ψυχοκινητικές και συναισθηματικές ιδιαιτερότητές τους. Η ενοχλητική συμπεριφορά είναι συχνά αποτέλεσμα έλλειψης ορίων στη ζωή τους. Ακόμα και οι δυσκολότεροι μαθητές μπορούν να μεταμορφωθούν χάρη στην αυτοπεποίθηση που αποκτούν όταν αναλαμβάνουν αρμοδιότητες.

Τέλος κατά τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών λαμβάνεται υπόψη:

- η προσήλωση των μαθητών στους κανονισμούς της τάξης και του σχολείου (οι μαθητές κάθονται ήσυχα στις θέσεις τους, ακούν και δεν διακόπτουν ο ένας τον άλλο, ζητούν άδεια για να σηκωθούν από τη θέση τους, σέβονται τους κανόνες του διαλόγου).
- η συμμετοχή τους (Πόσοι είναι παθητικοί; Πόσοι εμπλέκονται ενεργά; κ.λπ.).
- ο βαθμός αυτονομίας.

**10. Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας** (διαγνωστική - διαμορφωτική - τελική, εφαρμογή ποικίλων και κατάλληλων στρατηγικών αξιολόγησης, ανατροφοδότηση των μαθητών και προώθηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας).

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι συνυφασμένη με τη διδασκαλία και εξυπηρετεί τη μάθηση. Η παραδοσιακή αξιολόγηση επικεντρώνεται στην κρίση και βαθμολογική αποτίμηση της αξίας των μαθητών. Επιχειρεί κυρίως να εντοπίσει όσα δεν γνωρίζουν οι μαθητές και λιγότερο όσα γνωρίζουν. Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις των μαθητών. Η επεξεργασία των στοιχείων οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων και δείχνει το δρόμο για τον προσανατολισμό που θα πρέπει να πάρει η διδασκαλία, ώστε να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών. Η αξιολόγηση είναι πλήρως ενσωματωμένη στη διδασκαλία, έχει συνοχή με αυτήν και οι μέθοδοι αξιολόγησής της είναι εναρμονισμένες με τη διδασκαλία.

Η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με την εκ των προτέρων γνωστοποίηση των αξιολογικών κριτηρίων στους μαθητές. Συνήθως η αξιολόγηση ακολουθεί μετά από τη **συστηματοποίηση, συγκεφαλαίωση, ανασκόπηση ή εμπέδωση** των κύριων σημείων του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός επανέρχεται στους στόχους του μαθήματος και υπενθυμίζει στους μαθητές τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει. Παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να διαπιστώσουν τι έχουν καταλάβει ως εκείνη τη στιγμή. Στις σχετικές συζητήσεις οι μαθητές εξηγούν πώς βρήκαν τις απαντήσεις στα ερωτήματα,

μοιράζονται τις λύσεις τους με τους συμμαθητές τους και σκέφτονται πώς οι νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν στο μάθημα μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλες περιοχές.

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι διαγνωστική, διαμορφωτική ή αθροιστική (Κωνσταντίνου, 2000 – Κασσωτάκης, 1994). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι μιλάμε για **αξιολόγηση με στόχο τη μάθηση** και όχι για αξιολόγηση της μάθησης. Με άλλα λόγια δεν αξιολογείται απλώς τι έχουν πετύχει οι μαθητές, αλλά πώς μπορούν να βελτιωθούν. Είναι αυτονόητο ότι η αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με τη βαθμολόγηση και την ποσοτική μέτρηση της επίδοσης, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Η συλλογή πληροφοριών και τεκμηρίων για τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών είναι πολύτιμη και δίνει τροφή για τη συνέχεια. **Η αξιολόγηση ως έλεγχος της επίτευξης των στόχων συνοδεύει κάθε διδακτική πρακτική χωρίς να αποτελεί υποχρεωτικά την τελευταία φάση της.** Μάλιστα κατά τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος η άποψη σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση λειτουργεί παρωθητικά και ανατροφοδοτικά μόνο αν γίνεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία και όχι στο τέλος της. Η αξιολόγηση είναι η αδιάκοπη και συστηματική παρακολούθηση όλης της συμμετοχής των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Σημειώνεται αν ο έλεγχος της επιτυχίας διαδραματίζει ρόλο ανατροφοδότησης που πληροφορεί τον εκπαιδευτικό κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το μάθημα και αν αξιοποιείται η διαρκής διαμορφωτική αξιολόγηση, για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες αυτοαξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης. Επιπλέον, εκτιμάται αν προσφέρει άμεση και ουσιαστική ανατροφοδότηση σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να είναι σε θέση, ανάλογα με την ηλικία τους, **να προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση, να αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες** και να αποκομίζουν βιώματα επιτυχίας ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους. Μεταγνώση είναι η διαδικασία που βοηθά τους μαθητές να έχουν συνειδητό έλεγχο της μάθησής τους (συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους, έχουν επίγνωση των σημαντικών στοιχείων που έμαθαν, συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα διαφορετικών τρόπων, ελέγχουν πόσο κατανόησαν τη διδασκαλία, αναλογίζονται πώς θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη μάθησή τους κ.λπ.).

Επιπρόσθετα, εκτιμάται αν οι επαναλήψεις απαντούν στις ανάγκες του σχεδιασμού της διδασκαλίας ή έχουν επιφανειακό και αποσπασματικό χαρακτήρα. Διερευνάται η αξιοποίηση ποικιλίας μορφών αξιολόγησης που υπερβαίνουν τις καθιερωμένες γραπτές δοκιμασίες και διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών, το ημερολόγιο, η αυτοαξιολόγηση, η συνέντευξη και η ομαδοσυνεργατική εργασία στην τάξη.

Επιπλέον, διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός **αναθέτει εργασίες για το σπίτι** (εξάσκηση, κλιμάκωση, ποσότητα, διαπίστωση αυτονομίας, πρόκληση), αν αυτές συμβαδίζουν με το επίπεδο των μαθητών και αν διεκπεραιώνονται από όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί με ποιο τρόπο η εργασία που γίνεται στο σπίτι εδραιώνει και διευρύνει τις γνώσεις που αποκτήθηκαν στο σχολείο. Διενεργούνται παρατηρήσεις για τον τρόπο **διόρθωσης των κατ' οίκον εργασιών** (έλεγχος τετραδίων, γενική ανασκόπηση και εποικοδομητική ανταλλαγή επιχειρημάτων, συζήτηση στην τάξη πάνω στα βασικά λάθη που παρατηρήθηκαν, μη εξαντλητική διόρθωση, διδακτική αξιοποίηση μιας εργασίας που προκάλεσε σύγχυση ή παρανόηση, ενεργητικότητα των μαθητών στη φάση της διόρθωσης). Η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό πρέπει να είναι ουσιαστική και να προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές. Για να διευκολύνεται η γρήγορη διόρθωση των κατ' οίκον εργασιών από τον εκπαιδευτικό θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να τηρούν διπλά τετράδια (Χατζηδήμου, 2001). Διαπιστώνεται αν **η εξέταση του προηγούμενου μαθήματος** είναι ουσιαστική, περιλαμβάνει προετοιμασμένες ερωτήσεις

που ασκούν τους μαθητές στην ικανότητα προφορικών απαντήσεων και αποβλέπει στην ανατροφοδότηση των μαθητών. Σύμφωνα με την καθιερωμένη διδακτική πρακτική, πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στο καινούργιο μάθημα της ημέρας, κάνει εξέταση του παλιού. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η παραδοσιακού τύπου προφορική εξέταση ως εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου (φόβητρο) μεταθέτει χρονικά τη διαπίστωση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων για τις προσεχείς ημέρες στρεβλώνοντας την παιδαγωγική αυτοτέλεια του ωριαίου μαθήματος, ενώ μετατοπίζει την ευθύνη αποκλειστικά στον ίδιο το μαθητή υποβαθμίζοντας την προσωπικότητά του (Κωνσταντίνου, 2000). Η εν λόγω μέθοδος έχει επικριθεί για έλλειψη εγκυρότητας και αξιοπιστίας (λίγες ερωτήσεις, αδυναμία εκτίμησης του εύρους των γνώσεων, βαθμολογία με βάση τη γενική εντύπωση). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η σχολική τάξη είναι χώρος μάθησης και όχι εξέτασης. Η αξιολόγηση του ωριαίου μαθήματος διενεργείται με στόχο τη μάθηση. Σύμφωνα με αυτή την παιδαγωγική αντίληψη η πρόταξη της εξέτασης του ωριαίου μαθήματος έχει νόημα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις του περασμένου μαθήματος και τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα στην οικοδόμηση και επεξεργασία του νέου μαθήματος. Τέλος, εκτιμάται αν ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις γραπτές δοκιμασίες με θέματα σαφή, μελετημένου εύρους γνώσεων/ δεξιοτήτων και κλιμακούμενης δυσκολίας (Βαλσαμάκη-Ράλλη, 1979).

**11. Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου** (ομαλή μετάβαση από θέμα σε θέμα, σύμφωνα με τη λογική του μαθήματος και τη δυναμική της τάξης, ολοκλήρωση του μαθήματος στον προβλεπόμενο χρόνο, ισορροπία στην κατανομή των δραστηριοτήτων, συνετή χρονική χρήση των εποπτικών μέσων).

Με το παρόν κριτήριο εξετάζεται αν το μάθημα αποτελεί μια ζωντανή κατάσταση που ρέει κατά συνεκτικό, αβίαστο, φυσικό και απρόσκοπτο τρόπο. Ιδιαίτερα, στο κύριο μέρος του μαθήματος οι καινούργιες γνώσεις θα πρέπει να μετουσιωθούν σε ρέουσες και συσχετιζόμενες μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν σαφή κατεύθυνση, ρυθμό, ποικιλία και πρόκληση για τους μαθητές. Η διδασκαλία δεν αποτελεί τυχαία παρουσίαση μεμονωμένων, αδιευκρίνιστων και άσχετων στοιχείων, αλλά εξελίσσεται ομαλά, χωρίς κενά, συγχύσεις και αδιέξοδα.

Διαπιστώνεται επίσης αν η διδασκαλία διέπεται από την **αρχή της ολότητας**, δηλαδή αν οι διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες απαρτίζουν ένα οργανικό σύνολο, που ολοκληρώνεται μέσα στα πλαίσια της διδακτικής ώρας. Η διδασκαλία δεν λαμβάνει τη μορφή της σταδιακής προσφοράς και απομνημόνευσης μεμονωμένων στοιχείων, αλλά τη μορφή της συνολικής προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου, μέσα από τις έννοιες, τις σχέσεις και τις δομές που τη χαρακτηρίζουν. Αποτιμάται η οργάνωση και συνοχή της διδασκαλίας, ο νοηματικός ειρμός του λόγου του εκπαιδευτικού, η σύλληψη του μαθήματος με δομή, κατάλληλη ροή, συνδεδετικούς αρμούς, αλληλουχία, η ιεράρχηση και λογική συσχέτιση των εννοιολογικών αξόνων, ο βαθμός έμφασης ή βαρύτητας ανάμεσα στα επιμέρους διδακτικά σημεία, η **ομαλή μετάβαση** από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και η διενέργεια χρήσιμων συνθέσεων.

Επιπλέον, αξιολογείται η **συνοχή μεταξύ των παιδαγωγικών αρχών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων** όπως αυτές διατυπώνονται στο Σχέδιο Μαθήματος σε διασύνδεση με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα χρησιμοποιούμενα υλικά, τη σχεδιασμένη ακολουθία διδακτικών ενεργειών με βάση το επίπεδο των μαθητών και το ΑΠΣ. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι διδακτικοί στόχοι έχουν βαρύνουσα σημασία για τις επιλογές του εκπαιδευτικού και προσδίδουν συνοχή και οργάνωση στη διδασκαλία.



Παρατηρούνται οι **χρονικές φάσεις της διδασκαλίας**, τα διδακτικά σημεία, η λογική της διαδοχής που εφαρμόζεται και ο ρυθμός του μαθήματος. Ο δίκαιος καταμερισμός του χρόνου που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στην αρχή, στη μέση και στο τέλος βοηθά ώστε όλες οι φάσεις να έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα και να αντιστοιχούν στη φυσική πορεία εξέλιξης του μαθήματος. Η ανατροφοδότηση στο μέσο του μαθήματος, η οποία τονίζει στα δυνατά σημεία του μαθήματος και τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση είναι μια πολύτιμη στρατηγική που εστιάζει εκ νέου τους μαθητές στο μαθησιακό στόχο μέσα από μια μικρή συγκεφαλαίωση.

Επιπλέον, ελέγχεται αν **επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση του μαθήματος στον προβλεπόμενο χρόνο** και εξακριβώνει τη χρονική ισορροπία στην κατανομή των δραστηριοτήτων καθώς κι αν αφιερώνεται αρκετός χρόνος στη μάθηση σε σύγκριση με θέματα πειθαρχίας και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Η ολοκλήρωση των διδακτικών δραστηριοτήτων στα προγραμματισμένα χρονικά πλαίσια είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Διαπιστώνεται η σύγκριση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού και των μαθητών, η πιθανή μονοπώληση του χρόνου από λίγους μαθητές και η αφιέρωση χρόνου στις διαφορετικές ομάδες μαθητών, η κατανομή του χρόνου ομιλίας (ποιος μιλά περισσότερο, ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές;) καθώς και πόσο μεγάλες ανισότητες υπάρχουν στο χρόνο των ικανότερων και των λιγότερο ικανών μαθητών. Επιπλέον, εκτιμάται η **κατανομή του διδακτικού χρόνου με βάση τη δυσκολία και τη σπουδαιότητα των εννοιών** και τη διάθεση επαρκούς χρόνου για την ανταλλαγή επιχειρημάτων στην τάξη. Η βαθύτερη σκέψη, σε αντίθεση προς τη γρήγορη ή επιφανειακή σκέψη, απαιτεί περισσότερο χρόνο.

Τέλος ο αξιολογητής λαμβάνει γνώση για τη διαχείριση του χρόνου και το «κυνήγι» του χαμένου χρόνου (ο εκπαιδευτικός εστιάζει στα ουσιώδη ή αναλώνεται σε ασήμαντες λεπτομέρειες, τι κάνουν οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την απαιτούμενη εργασία;). Εξετάζει τον χρόνο συγκεφαλαίωσης, τη διενέργεια χρήσιμων συνθέσεων, την επεξεργασία δεδομένων και τη διατύπωση βασικών σημείων και συμπερασμάτων. Τέλος, εκτιμά πόσο χρόνο αφιερώνουν οι μαθητές για τις κατ' οίκον εργασίες και αν ο χρόνος αυτός είναι παραγωγικός.

**12. Ανάλυση της διδασκαλίας και αναστοχασμός** (ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου, προβαίνει σε ανάλυση και αναστοχασμό επί της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τους «Τομείς / Κριτήρια Παρατήρησης – Αποτίμησης - Ανατροφοδότησης Διδασκαλίας», επισημαίνει δυνατά και αδύνατα σημεία της, αποτιμά το βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ερμηνεύει τους λόγους πιθανής απόκλισης από το αρχικό σχέδιο μαθήματος).

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στον αποτελεσματικό, αναστοχαζόμενο και καινοτόμο εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι σε θέση να εκτελεί αποτελεσματικά τα επαγγελματικά του καθήκοντα, να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει διαρκώς τη διδακτική δράση του, να υπερβαίνει τις πρακτικές του και να βρίσκεται σε πορεία στοχασμού για τη βελτίωση του έργου του (Schön, 1987 – Pollard, 2002 – Σαλτερής, 2006 – Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προβούν σε ανάλυση και αναστοχασμό της διδασκαλίας τους. Θα πρέπει να σκεφτούν σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση, το δικό τους ρόλο, το ρόλο των μαθητών τους, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους παράγοντες που το προσδιορίζουν. Αξιοποιούν εποικοδομητικά την πρακτική γνώση που αποκτούν μέσω της εμπειρίας τους, ανακαλύπτουν με ποιον τρόπο λειτουργούν και συνειδητοποιούν την

προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους, τις παγιωμένες αντιλήψεις τους και τις καθημερινές πρακτικές τους (Ματσαγγούρας, 1998). Προοδευτικά, αναγνωρίζουν τις προσωπικές ανεπάρκειες και τις αδυναμίες τους. Επιπλέον, ο αναστοχασμός συνδέεται με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών, έχει χαρακτήρα αυτοαξιολόγησης και αποτελεί ένα μέσο παρακίνησης του εκπαιδευτικού για την αλλαγή ορισμένων διαστάσεων της διδασκαλίας του. Πάνω απ' όλα χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό για τη συνειδητή επανεξέταση των αντιλήψεων που συγκροτούν την προσωπική θεωρία του και την αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών του.

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι ένα θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, αξιών, στάσεων, το οποίο, συνήθως ευρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, επειδή διαμορφώθηκε από τα βιώματα που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές και τη διδακτική εμπειρία τους. Αποτελεί ένα θεωρητικό σύστημα που εδραιώνεται κατά τη διάρκεια της μακροχρόνιας τριβής τους με το επάγγελμα και συχνά υπερτερεί από τις σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης με τις οποίες εξοικειώνονται στα επιμορφωτικά σεμινάρια. Η εν λόγω πρωτογενής και ακατέργαστη θεωρία είναι αποσπασματική, ανεξέλεγκτη και σε μεγάλο βαθμό ασυνείδητη. Παρότι η προσωπική θεωρία βρίσκεται σε ασυστηματοποίητη μορφή, διαμορφώνει τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την επιστημονική γνώση η οποία αφορά τα θέματα της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1998). Στην περίπτωση που ο διδάσκων ενστερνιστεί πλήρως παγιωμένες πρακτικές και σταματήσει να τις θέτει προς επαναξιολόγηση, η προσωπική θεωρία μπορεί να εδραιωθεί και να λειτουργήσει ανασταλτικά προς τις καινοτομίες, ενισχύοντας το συντηρητισμό, τη δυσκαμψία και την αναποφασιστικότητα στις επιλογές που απαιτεί η σύγχρονη διδασκαλία. Αντίθετα, η προσωπική θεωρία μπορεί να αποδειχθεί αξιόπιστος οδηγός για τον εκπαιδευτικό καθώς ο ίδιος αμφισβητεί τις διδακτικές πρακτικές του, επιλέγει εναλλακτικές πρακτικές υπό το φως σύγχρονων θεωριών και ερευνητικών ευρημάτων, θέτει σε πειραματικό έλεγχο νέες προτάσεις, αναθεωρεί τα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης και ανατροφοδοτεί το σύστημα της προσωπικής του θεωρίας (περισσότερα βλέπε παρακάτω: «Μεταδιδακτική συμβουλευτική συνομιλία»).

### ***Βαθμολόγηση των κριτηρίων του ειδικού εντύπου και ελεύθερη παρατήρηση της τάξης***

Η επινόηση των 12 κριτηρίων παρατήρησης της τάξης συνάδει με την καρτεσιανή προσέγγιση. Η εν λόγω προσέγγιση μειώνει τη συνθετότητα του κόσμου σε μια συστάδα απλών στοιχείων, τα οποία μπορούν να μελετηθούν ένα ένα (Rosnay, 2000). Όμως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι πολυσχιδής και πολυεπίπεδη, γι' αυτό οι ερευνητές προσανατολίζονται προς μια πολυδιάστατη προσέγγιση του θέματος. Μια σωστή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν θα μπορέσει ίσως ποτέ να γίνει με τη βοήθεια ενός οργάνου μοναδικού και καθολικού.

Η αυθαίρετη και υποκειμενική κρίση του αξιολογητή απαλύνεται από την καθιέρωση μιας συμβασιακής εκτίμησης, που ανατρέχει σε μια συστοιχία οργάνων παρατήρησης και μέτρησης και προκαλεί στοχασμό και κοινή έρευνα. Για την προσέγγιση της μεγαλύτερης δυνατής "αντικειμενικότητας" προτείνεται η εφαρμογή κλίμακας κριτηρίων τα οποία αξιολογούν τις σημαντικότερες διαστάσεις της διδασκαλίας. Τα εν λόγω κριτήρια περιγράφουν τη μέγιστη επίτευξη, είναι συγκεκριμένα, σαφή και καθορισμένα, εξασφαλίζουν ακριβή ποσοτικοποίηση και αναπτύσσονται στο σχετικό έντυπο «*Τομείς/Κριτήρια Παρατήρησης-Αποτίμησης- Ανατροφοδότησης της Διδασκαλίας*». Το αναπτυξιακό συνεχές για κάθε κριτήριο αξιολόγησης κλιμακώνεται από το κατώτερο στο

ανώτερο, από το ασθενέστερο προς το ισχυρότερο και εκφράζεται με τέσσερις ποιοτικούς χαρακτηρισμούς (μη ικανοποιητικό επίπεδο, ικανοποιητικό, πολύ καλό, εξαιρετικό) που αντιστοιχούν στους βαθμούς: 1, 2, 3, 4. Η ολοκληρωμένη μετρική κλίμακα συγκροτείται από τέσσερις βαθμίδες, οι οποίες εκφράζονται περιγραφικά και ποσοτικά.

Παρά τη μεταβλητότητα των καταστάσεων ορισμένοι εκπαιδευτικοί πετυχαίνουν τους στόχους τους καλύτερα από άλλους. **Η αξιολόγηση του σχολικού συμβούλου σφραγίζεται από την υπεύθυνη κρίση του.** Σε καθένα από τα 12 κριτήρια<sup>53</sup> ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να βάλει βαθμό 1, 2, 3 ή 4. Βαθμολογεί τον εκπαιδευτικό κατ' αναλογία με τον τρόπο που εκείνος βαθμολογεί τους μαθητές του. Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις χωρίς να έχει ο διδάσκων εκ των προτέρων γνωστοποιήσει τα κριτήρια αξιολόγησης στους διδασκόμενους. Η διαφορά είναι ότι ο εκπαιδευτικός έχει μακροχρόνια και καθημερινή επαφή με το μαθητή, ενώ ο σχολικός σύμβουλος τον βλέπει σε προγραμματισμένες διδασκαλίες. Ορισμένα κριτήρια βαθμολόγησης των κριτηρίων είναι τα ακόλουθα:

- Η συμφωνία/ασυμφωνία του Σχεδίου Μαθήματος και κατ' επέκταση των ΑΠΣ και των διδακτικών εγχειριδίων με το εκάστοτε σχετικό κριτήριο.
- Ο βαθμός επίτευξης αποτελεσματικότητας, καταλληλότητας, λειτουργικότητας, ποιότητας, πληρότητας, ακρίβειας, ορθότητας, συνέπειας.
- Η συχνότητα εμφάνισης ή η χρονική διάρκεια της επιτυχούς συμπεριφοράς σε κάθε κριτήριο.
- Ο διαχρονικός έλεγχος (διαπίστωση προόδου από την πρώτη στη δεύτερη παρατήρηση).

Οι βαθμοί παρέχουν ελάχιστη πληροφόρηση για την ποιότητα της διδασκαλίας. Η σχηματοποιημένη κλίμακα μέτρησης του σχεδίου δομημένης παρατήρησης δεν μπορεί να συλλάβει όλες τις αποχρώσεις και τις πτυχές μιας ζωντανής διδασκαλίας ούτε να οριοθετήσει μετρήσιμες μεταβλητές για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Κάθε διδασκαλία είναι μοναδική και διαφορετικές διδασκαλίες δεν μπορούν να αξιολογούνται με την ίδια κλίμακα και τα ίδια κριτήρια. Επίσης υπάρχει δυσκολία στη μοριοδότηση των κριτηρίων αφού για την επιτυχία της διδασκαλίας δεν μετέχουν όλα τα κριτήρια με την ίδια βαρύτητα. Γι' αυτό η απονομή βαθμών σύμφωνα με το προαναφερόμενο πλέγμα των 12 κριτηρίων δεν θα πρέπει να αποτελεί την κλίνη του Προκρούστη. Η συμπλήρωση των κριτηρίων στην τυποποιημένη εσχάρα παρατήρησης είναι χρήσιμη υπό την προϋπόθεση ότι δεν περιορίζει πολύ την ελεύθερη παρατήρηση και τη συλλογή χρήσιμων ποιοτικών δεδομένων. Η συστηματική παρατήρηση συμπληρώνεται από την άτυπη παρατήρηση, κατά την οποία ο σχολικός σύμβουλος αποκομίζει μια πληρέστερη εικόνα για όσα συμβαίνουν στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και κρατά βοηθητικές σημειώσεις. Προτείνεται ο σχολικός σύμβουλος να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον του **στα δυνατά και στα αδύνατα σημεία** της διδασκαλίας (προβλήματα που μπορούν να βελτιωθούν) καθώς και σε ερωτήματα και παρατηρήσεις που πρέπει να συζητηθούν κατά τη διάρκεια της μεταδιδασκτικής συμβουλευτικής συνομιλίας. Κατά την ελεύθερη παρατήρηση προέχει η γενική εικόνα της διδασκαλίας (επιστημονικό αντικείμενο,

---

<sup>53</sup> Η εμπειρία έδειξε ότι τα 12 κριτήρια θέτουν πολύ υψηλό επίπεδο απαιτήσεων. Θα μπορούσε να μελετηθεί μια πρόταση αναπροσαρμογής σύμφωνα με την οποία εξαιρετικός είναι ο εκπαιδευτικός που διακρίνεται στα 10 από τα 12 (βαθμολογούνται μόνο εκείνα στα οποία επέδειξε την καλύτερη επίδοση).

διδασκτικές αποφάσεις, στόχοι, κινητοποίηση, βιωματική κατάσταση που ρέει απρόσκοπτα). Ένας απλός και λειτουργικός τρόπος συλλογής δεδομένων ελεύθερης παρατήρησης κατά τη διδασκαλία είναι μια λευκή σελίδα να χωριστεί σε τρεις περιοχές: **δυνατά σημεία, αδύνατα σημεία και ερωτήματα-παρατηρήσεις** (βλ. στο τέλος αυτού του κείμενου το ενδεικτικό έντυπο: “ΦΥΛΛΟ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ”). Μετά τη διδασκαλία ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να αξιοποιήσει τις βοηθητικές σημειώσεις του, για να συμπληρώσει το ειδικό εργαλείο των κριτηρίων. Το έντυπο αυτό σε συνδυασμό με τις αξιοσημείωτες διαπιστώσεις του από την ανοιχτή παρατήρηση θα τον βοηθήσουν στη σύνταξη των σχολίων αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης.

### **Η μεταδιδασκτική συμβουλευτική συνομιλία**

Η παρακολούθηση της διδασκαλίας με βάση τα προαναφερόμενα κριτήρια συμπληρώνεται με τη συμβουλευτική συνομιλία που πραγματοποιείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το σχολικό σύμβουλο. Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι δεκτικοί στην αξιολόγηση και ο αξιολογητής να ακούει με προσοχή τον αξιολογούμενο και να κατανοεί αυτά που μπορεί να πει (Faubert, 2009). Εκτός από τις περιπτώσεις αδυναμίας, η συνομιλία θα πρέπει να γίνεται αμέσως μετά την παρατήρηση. Βασικοί στόχοι της συμβουλευτικής συνομιλίας είναι:

- Η σε βάθος κριτική ανάλυση της πρακτικής και ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού για να διαπιστώσει αν οι προσωπικές διδασκτικές θεωρίες και υποθέσεις αντέχουν στη δοκιμασία της πράξης.
- Η επισήμανση των πλεονεκτημάτων, αλλά και των αδυναμιών της διδασκαλίας, που επιδέχονται βελτίωση.
- Η διαπίστωση της προόδου του εκπαιδευτικού στη γραμμή του χρόνου (π.χ. προσπάθεια που καταβλήθηκε από την πρώτη διδασκαλία στη δεύτερη, από συνομιλία σε συνομιλία).
- Η ενίσχυση της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση.

Ο σχολικός σύμβουλος και ο εκπαιδευτικός ως ενεργά συνυποκείμενα συζητούν ανοιχτά και με κριτικό πνεύμα τις ιδέες τους προβαίνοντας σε από κοινού κριτική ανάλυση, συνεκτίμηση και συναξιολόγηση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στο σχέδιο διδασκαλίας και την υλοποίησή του λαμβάνοντας υπόψη τους «*Τομείς/Κριτήρια Παρατήρησης – Αποτίμησης - Ανατροφοδότησης Διδασκαλίας*», **επισημαίνει τα δυνατά και αδύνατα σημεία της**, κατανοεί σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης διδασκαλίας και **εξετάζει με κριτικό βλέμμα τις διδασκτικές του ενέργειες**. Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ελευθερίας του κάνει έναν **σύντομο απολογισμό** των εργασιών της τάξης, εκφράζει τις εντυπώσεις του και τα συναισθήματά του για τη διδασκαλία, αιτιολογεί τις διδασκτικές επιλογές του (στόχοι, θεματικοί άξονες, διδασκτικά σημεία, δραστηριότητες, βήματα, ερωτήσεις) και αποφαινεται για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών του. Μπορεί να προβεί σε **συγκρίσεις ανάμεσα στις αρχικές υποθέσεις του με τα αποτελέσματα της διδασκτικής πράξης** και να αναλογιστεί το διάλογο που αναπτύχθηκε και τη δική του διδασκτική συμπεριφορά. Εκθέτει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, εκφράζει ελεύθερα τους διδασκτικούς προβληματισμούς του για την αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών και υποβάλλει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις του. Αρκετές φορές οι κριτικές παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο εύστοχες από αυτές

του σχολικού συμβούλου επειδή γνωρίζει τους μαθητές του και είναι σε θέση να κάνει συγκρίσεις μεταξύ πολλών μαθημάτων.

Ο εκπαιδευτικός μετακινείται από τη διδακτική δράση στον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση της διδασκαλίας του. Κάθε σκέψη για την αλλαγή της διδασκαλίας προϋποθέτει αυτοδιερεύνηση και αυτοέλεγχο. Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να επανεξετάζει οικείες πρακτικές, και να ανοίξει χώρο για νέες μορφές εμπειρίας. Οι αποτυχίες και τα λάθη αποτελούν πολύτιμες ευκαιρίες μάθησης.

Ορισμένες ενδεικτικές ερωτήσεις του σχολικού συμβούλου που διευκολύνουν τον αναστοχασμό είναι οι ακόλουθες:

- *Τι νομίζεις ότι οι μαθητές έμαθαν από το μάθημα;*
- *Η διδασκαλία ικανοποίησε τις ανάγκες των μαθητών; Είχε συνοχή;*
- *Πόσο καλά επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι;*
- *Επαληθεύθηκαν οι προσδοκίες σου για τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα;*
- *Θα μπορούσες να είχες κάνει κάτι άλλο για τους μαθητές οι οποίοι δεν μαθαίνουν αρκετά γρήγορα;*
- *Θα ήθελες να είχες υποβάλει στους μαθητές άλλες ερωτήσεις;*
- *Τι θα έκανες διαφορετικά την επόμενη φορά;*
- *Ποια σημεία του μαθήματος θα επαναλάμβανες;*

Ο σχολικός σύμβουλος με προσοχή αποτιμά τη συμφωνία της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη με το σχεδιασμό του μαθήματος, επισημαίνει τις επιτυχίες και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, αλλά και τα κενά, τις αστοχίες ή τις αδυναμίες της διδασκαλίας που παρατήρησε και **δίνει συμβουλές εστιάζοντας σε 2-3 σαφείς και ρεαλιστικούς στόχους για την εξάλειψη κοινά αποδεκτών αδυναμιών**. Η εξειδίκευση των υποδείξεων ποικίλλει ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, το είδος της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς (γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού, έλεγχος πειθαρχίας, κινητοποίηση των μαθητών, διαφοροποίηση διδασκαλίας, αξιοποίηση εργαστηρίου Φυσικής, φροντιστηριοποίηση και ασκησιολογία, υπερβολές, στενότητα και μονομέρεια διδακτικών προσεγγίσεων κ.λπ.).

Η συνομιλία αξιολογητή-αξιολογούμενου συμβάλλει στο σχηματισμό μιας θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση, την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού. Αποτελεί μια διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοελέγχου, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας του, βρίσκει τις αιτίες και θέτει την καθημερινή διδακτική πρακτική του σε κριτική ανάλυση διασαφηνίζοντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις του με στόχο την οικειοθελή ανάληψη πρωτοβουλιών για την επαγγελματική του βελτίωση. Η εν λόγω συμβουλευτική συνομιλία αποτελεί μόνο την αρχή μιας μακράς διαδικασίας αναστοχασμού, κριτικής αυτοανάλυσης και αυτοαξιολόγησης που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός. Η βαρύτητά της υπερβαίνει τις γραπτές αξιολογικές εκθέσεις.

## **Η “έκθεση” αξιολόγησης/ανατροφοδότησης**

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της αξιολόγησης αποτελεί η ποιότητα της γραπτής έκθεσης. Με την ολοκλήρωση των δύο διδασκαλιών, ο σχολικός σύμβουλος λαμβάνοντας υπόψη τον προσωπικό φάκελο του εκπαιδευτικού (portfolio) και τις παρατηρήσεις των σχολικών τάξεων καταχωρίζει ηλεκτρονικά την έκθεσή του και διατυπώνει σχόλια και προτάσεις ανατροφοδότησης (300 λέξεις). Συμπληρώνει το μέρος του εντύπου που φέρει τον τίτλο: *Σχόλια-Προτάσεις-Ανατροφοδότηση*. **Συνολική αξιολόγηση:** μετά την

*καταγραφή, την ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων που συνθέτουν τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού ο σχολικός σύμβουλος κάνει μία συνολική αποτίμηση της όλης διαδικασίας, με βάση τους «Τομείς / Κριτήρια Παρατήρησης – Αποτίμησης - Ανατροφοδότησης Διδασκαλίας», προβαίνει σε ανατροφοδοτικές προτάσεις επικροτώντας τις επιτυχημένες διδακτικές πρακτικές αλλά και κάνοντας συγκεκριμένες προτάσεις για όσες, κατά την άποψή του, χρήζουν βελτίωσης και μετασχηματισμού.*

Στο εν λόγω κείμενο σχολιάζονται από το σχολικό σύμβουλο τα πλέον σημαντικά στοιχεία που προκύπτουν από τις δύο διδασκαλίες. Το κείμενο αξιολόγησης/ανατροφοδότησης αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να υπάρχει αντιστοίχιση προς τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, όπως είναι η επαγγελματική υπευθυνότητα, η προετοιμασία, η διεξαγωγή της διδασκαλίας, η δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, η διαχείριση της τάξης, ο βαθμός μαθητικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, ο βαθμός επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων της ενότητας, η μεταδιδασκτική συνομιλία κ.λπ.

Ο αξιολογητής εστιάζει το ενδιαφέρον του στη διδασκαλία και όχι στο πρόσωπο του διδάσκοντα. Αποφεύγει να χαρακτηρίσει τον διδάσκοντα ως επιτυχημένο ή αποτυχημένο, αλλά διατυπώνει συστάσεις και συμβουλές εκφράζοντας την κρίση του για τη λειτουργικότητα, αποτελεσματικότητα, καταλληλότητα και ευελιξία των διδακτικών ενεργειών, τη διεύρυνση του μαθήματος με την αξιοποίηση των ερεθισμάτων των μαθητών, τη συνέπεια με τους στόχους και τις αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας κ.λπ.

Το κείμενο αξιολόγησης/ανατροφοδότησης συντάσσεται από το σχολικό σύμβουλο και παραδίδεται στον εκπαιδευτικό. Η εν λόγω “έκθεση” μπορεί να προκαλέσει νέες, πιο διεισδυτικές συνομιλίες με τον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός σε περίπτωση που διαπιστώσει ανακρίβειες θα πρέπει να έχει δικαίωμα ένστασης, στην οποία τεκμηριώνει τις σχετικές αντιρρήσεις του.

Τέλος, μετά τη διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης γίνεται ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ο σχολικός σύμβουλος έχει υποχρέωση να συμβουλευτεί τους εκπαιδευτικούς, να τους παρωθεί και να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν «καλές πρακτικές». Με την έκθεση μπορεί να συστήνεται στον εκπαιδευτικό η αυτομόρφωσή του στη σύγχρονη Παιδαγωγική, στο αντικείμενο της επιστήμης του και στη διδακτική γνώση του αντικείμενου του. Επιπλέον, μπορεί να προτείνεται η παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών, προγραμμάτων ενδοσχολικής ή διασχολικής επιμόρφωσης, βιωματικού κυρίως χαρακτήρα, που εκπονούνται από τον ίδιο το σχολικό σύμβουλο, ή άλλους δημόσιους φορείς και ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού. Επίσης, η ομαδική δράση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας με τη βοήθεια Συντονιστών μαθημάτων υπόσχονται την εναρμόνιση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών. Παρέχει ακόμα ο σχολικός σύμβουλος στον εκπαιδευτικό χρήσιμο επιμορφωτικό και διδακτικό υλικό (υποδείγματα διαγωνισμάτων, σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας, επιστημονική βιβλιογραφία κ.λπ.) καθώς και συστάσεις για ιστοεξερευνησεις στο διαδίκτυο.

Πρωταρχική προϋπόθεση για την επιτυχία της αξιολόγησης είναι η εμπιστοσύνη του αξιολογούμενου στις ικανότητες του αξιολογητή. Το αξιολογικό έργο του σχολικού συμβούλου δυσχεραίνεται από την παντελή έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης. Η επιστημονική κατάρτιση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι χρήσιμη, αλλά έχει κυρίως θεωρητικό χαρακτήρα. Αυτό που άμεσα προέχει είναι να ασκηθούν οι αξιολογητές στην πρακτική της αξιολόγησης, να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μετά από σοβαρή μελέτη και αναστοχασμό να βελτιώνουν την εφαρμογή της. Οι εξαντλητικές συζητήσεις μεταξύ των αξιολογητών **ανά περιφέρεια, ειδικότητα, ΠΠ σχολείο θα συνεισφέρουν στον**

**περιορισμό των αποκλίσεων** για τον τρόπο βαθμολόγησης των κριτηρίων και την ελεύθερη παρατήρηση των τάξεων. Επιπλέον είναι επιβεβλημένη η διαμόρφωση συναντίληψης για πολλές άλλες πρακτικές δυσκολίες, οι οποίες ανακύπτουν απροσδόκητα κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης. **Η αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μαθαίνεται και βελτιώνεται μέσα από την πρακτική.** Δεν είναι έμφυτο ταλέντο. Οι σχολικοί σύμβουλοι αποκτούν κριτική επίγνωση καθώς λαμβάνουν αξιολογικές αποφάσεις.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι απαιτείται ευελιξία του νέου αξιολογικού συστήματος ώστε να προσφέρεται σε αναθεωρήσεις με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και τις διεθνείς εξελίξεις. Το έργο του αξιολογητή είναι δύσκολο. Ορισμένες ικανότητες που θα πρέπει να διακρίνουν τον αξιολογητή είναι: η αντιληπτική ικανότητα, η ευθυκρισία, η ευσυνειδησία, η γνώση ποικιλίας εργαλείων και μεθόδων αξιολόγησης, η ευστροφία κ.λπ. Η επιστημονική κατάρτιση των αξιολογητών στη Συμβουλευτική Ψυχολογία, τη μεθοδολογία διενέργειας κλινικής παρατήρησης τάξης και συνέντευξης και την αποσαφήνιση ενός συμβολαίου εκπαιδευτικού-σχολικού συμβούλου θα είναι πολλαπλά ωφέλιμη.

#### **4. Σχολικός σύμβουλος και παρακινήτική αξιολόγηση**

Μπορεί η παιδαγωγική αξιολόγηση του σχολικού συμβούλου να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους; Η απάντησή μας είναι καταφατική, εφόσον η διενεργούμενη αξιολόγηση διαπνέεται από ένα όραμα που μοιράζονται όλοι. Για τον εκπαιδευτικό η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι κυρίως διαμορφωτική, ανατροφοδοτική και υποστηρικτική. Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να είναι “κριτικός φίλος”, που διασφαλίζει την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τη συλλογική εποπτεία, τη συνεργατική διερεύνηση και την αναπτυξιακή συναξιολόγηση. Έτσι η αξιολόγηση λαμβάνει παιδαγωγικό χαρακτήρα και μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και όχι σε βαθμολογικές συγκρίσεις και ανταγωνισμούς που τραυματίζουν το σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο και την ιστορία του θεσμού, ο σχολικός σύμβουλος ανήκει στην εκπαιδευτική κοινότητα, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, την προώθηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και την καθοδήγηση και στήριξη του έργου τους. Ένα από τα καθήκοντα του σχολικού συμβούλου είναι να παρευρίσκεται στις σχολικές τάξεις, καθώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί το γνωστικό αντικείμενο της επιστήμης τους (Γιοκαρίνης, 2000 – Καράμηνας, 2012). Η εποπτεία της διδασκαλίας δεν θα πρέπει να είναι μονομερής, αλλά να αποσκοπεί στη συνεκτίμηση και συναποτίμηση των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων και εμπειριών των εκπαιδευτικών και να βοηθά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η αξιολόγηση είναι κατά βάση συνεργατική υπόθεση, που αμφισβητεί το μονήρη επαγγελματικό βίο του διδάσκοντος (*εγώ και οι μαθητές μου*), ενθαρρύνει την εξωστρέφεια και την αμοιβαία βελτίωση και συμβαδίζει με την ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας. Γι’ αυτό η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο θα πρέπει να υπηρετεί τη συλλογικότητα και να προάγει το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου και των αλλαγών που συντελούνται στη σχολική μονάδα. Η παρακολούθηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στη σχολική μονάδα για την επάρκειά της και την ανταπόκρισή της προς τα ΑΠΣ, τα βιβλία εκπαιδευτικού, τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθητή και τις οδηγίες διαχείρισης της διδακτέας ύλης στις

σχολικές τάξεις. Η κρίση του σχολικού συμβούλου ζητείται από τις εκπαιδευτικές αρχές (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), έχει πιστοποιητικό χαρακτήρα και οδηγεί στην πιθανή κατοχύρωση της πενταετούς παραμονής των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών στο Π.Π.Σ.. Ο σχολικός σύμβουλος στηρίζει την αυτοαξιολόγηση και την αυτόβουλη επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν νόημα μέσα από τη συνεργασία (Κόσουβας, 2014β).

Επιπρόσθετα, με την παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας αξιολογείται η ποιότητα της διδασκαλίας που συντελείται στην τάξη με πρωταρχικό στόχο την ανάπτυξη συνθηκών που ευνοούν τη μάθηση και προάγουν τις επιδόσεις των μαθητών. Βεβαίως η αξιολόγηση χρωματίζεται από το γενικό πλαίσιο και την κουλτούρα ελέγχου που επιδιώκεται. Παρότι η αξιολόγηση των Π.Π.Σ. είναι τελική και ελεγκτική και όχι διαμορφωτική, υπάρχουν δυνατότητες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις διδακτικές στρατηγικές τους και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Πάντως η αξιολόγηση θα συμβάλει στην καλύτερευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αν συνδυαστεί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, διδακτικής μεθοδολογίας και εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Προς την κατεύθυνση σύνδεσης της αξιολόγησης με την επιμόρφωση και την ανάπτυξη του αναστοχαστικού διαλόγου, υλοποιήσαμε ένα ετήσιο πειραματικό πρόγραμμα με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών μαθηματικής ειδικότητας που υπηρετούσαν σε δύο Π.Π.Σ. (Κόσουβας, 2014α). Το εν λόγω πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως παρατήρησε υπεύθυνος της Δ.Ε.Π.Π.Σ., *«παρεκκλίνει από τους στόχους, αφού δεν ενδιαφέρει να βοηθήσουμε τους αξιολογούμενους να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι, αλλά μόνο να ξεχωρίσουμε τους ικανούς από τους ανίκανους, για να αποφασίσουμε ποιοι εκπαιδευτικοί θα μείνουν στα Π.Π.Σ. και ποιοι θα φύγουν»*. Σύμφωνα με την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική η αξιολόγηση είναι συνώνυμη με τον ασφυκτικό διοικητικό έλεγχο, που απορροφά δυσανάλογα το χρόνο και την ενέργεια των σχολικών συμβούλων σε βάρος του συμβουλευτικού και υποστηρικτικού έργου τους. Με την παγίωση πρακτικών τυποποίησης και διδακτικής ομοιομορφίας αλλοιώνεται ο επιστημονικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, αφού παύει να είναι αντικειμενική, αξιόπιστη και έγκυρη.

Πάνω απ' όλα ο σχολικός σύμβουλος δεν θα πρέπει να διολισθήσει στο ρόλο του επιθεωρητή που παραπέμπει σε άλλες εποχές. Δεν θα πρέπει απλώς να διεκπεραιώνει βιαστικές αξιολογικές κρίσεις, μόνο από τυπική υπηρεσιακή υποχρέωση. Η παιδαγωγική αξιολόγηση θα πρέπει να προετοιμάζεται με συνετά και μελετημένα βήματα σε βάθος χρόνου, όπου προεξάρχει η συναξιολόγηση, η επικοινωνία των προσώπων, η διαμορφωτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση και η βελτίωση των σχέσεων. Η συμβουλευτική αξιολόγηση δεν αποτελεί μια γραφειοκρατική διαδικασία, αλλά είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και πολύτιμη πηγή προβληματισμού και αλλαγής για τον εκπαιδευτικό. Η εν λόγω αξιολόγηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμη ανατροφοδότηση για τις ανάγκες της διδασκαλίας, ευκαιρίες να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και τους συμβουλεύει πώς να κάνουν αλλαγές στις τάξεις τους. Θα πρέπει να είναι διαρκής, να ρίχνει φως κατά περιοδικά διαστήματα στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές καθώς εξελίσσονται στο χρόνο και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των στόχων τους. Η παρακολούθηση της τάξης επισφραγίζεται από τη μεταδιδασκτική συνομιλία, όπου σε συνθήκες αμεσότητας και ειλικρινούς προσωπικής επικοινωνίας ο σχολικός σύμβουλος ακούει τον εκπαιδευτικό και ως "κριτικός φίλος" εκθέτει τις παρατηρήσεις του και δίνει παιδαγωγικές συμβουλές. Η επικοινωνιακή συζήτηση, η αμοιβαία ακρόαση, η ετεροκατανόηση, η υπεύθυνη συναξιολόγηση, η γόνιμη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή εμπειριών επιτρέπουν την ανάλυση των πιθανών αιτιών αποτυχίας ή σχετικών ανεπαρκειών και την από κοινού αναζήτηση τρόπων βελτίωσης.



Το προαναφερόμενο πλαίσιο συναξιολόγησης διαμορφώνει ένα είδος επαγγελματικής αυτοβιογραφίας για τη μελετημένη ανανέωση, τον αναλογισμό, την αυτογνωσία και τη διαρκή αυτοβελτίωση. Αποτελεί την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού και του διδακτικού του έργου. **Με την αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός δίνει λογαριασμό στον εαυτό του και με την ανατροφοδοτική ετεροαξιολόγηση καθρεφτίζεται στους άλλους.**

## 5.Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τομ. ΙΕ', 57, 5-30, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βαλσαμάκη-Ράλλη, Η. (1979). *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*. Αθήνα.
- Γιοκαρίνης, Κ.(2000). *Ο σχολικός σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.(2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ, Σοφού Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Κακανά, Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Καράμνης, Ι. (2012). *Ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτικής ενηλίκων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1994). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο: Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα : Πεδίο, 535-565.
- Κατσαρού, Ε. Δεδούλη, Μ. & (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κιούσης, Γ. (1988). Η παρατήρηση της διδασκαλίας: μια απαραίτητη λειτουργία των σχολικών συμβούλων. *Λόγος και πράξη*, 36, 37-51 .
- Κολέζα, Ε. (2005). Οριοθέτηση του προβληματισμού για την αξιολόγηση: το τι, το πώς και το γιατί της αξιολόγησης. *Κριτική επιστήμη και Εκπαίδευση*, 1, 17-33 .
- Κόσυβας Γ. (2012). Η προαγωγή της μαθηματικής δημιουργικότητας των μαθητών. *Πρακτικά 6ου συνεδρίου ΕΛΛΙΕΠΕΚ*, [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/30\\_kosyvas.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/30_kosyvas.pdf)
- Κόσυβας, Γ. (2014α). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Σχολικής Μονάδας. *ΕΡΚΥΝΑ*, ηλεκτρονική έκδοση της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., τ. 1, 5-24.
- Κόσυβας, Γ. (2014β). Πρακτικές αναστοχασμού για την αλλαγή του δασκάλου των μαθηματικών: σκιαγράφιση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης. *Ηλεκτρονικά πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ένωσης Ερευνητών για τη Διδακτική των Μαθηματικών*. Φλώρινα: ΕΝΕΔΙΜ.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ Τμήμα Αξιολόγησης.
- Λάμνιας, Κ. (2001). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τις Μεροληψίες της 'Αντικειμενικότητας' στη Ρευστότητα των Αυθύπαρκτων Λογικών, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς; 79-88*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41. Αθήνα: ΔΟΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Σχολική τάξη*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Μαυρόπουλος, Α. (2006). *Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει*. Αθήνα: Α. Λιβάνη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (2012). *Εγχειρίδιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Θεωρία και πράξη*. Αυλίδα.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013) (Επιμ). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας. Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σολομών, Ι., κ. ά (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.
- Χατζηδήμου, Δ. (2001). *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηδήμου, Δ. (2008). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2011). «Πρώτα ο Μαθητής» - «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» *Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2013, [http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/04/keimeno\\_nea\\_domi1.pdf](http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/04/keimeno_nea_domi1.pdf)
- Apostolopoulos, C. & Zbainos, D. (2009). Formative Peer Evaluation of Teaching: a Process that Improves Instructional Practice in Greek Secondary Education. In: Subhi-Yamin, T. (ed). (2009). *Excellence in Education 2008: Future Minds and Creativity. Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education (ICIE)*, p. 667-679.
- Brophy, J. (1986). Teaching and learning mathematics: where research should be going? *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(5), 323-346.

- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan Publishing.
- Burstow, B. (2011). School effectiveness and improvement. In: J. Dillon & M. Magure (eds), *Becoming a Teacher: Issues in Secondary Education* (4th Edition) Buckingham: Open University Press.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument* (2<sup>nd</sup> ed.). Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Faubert, V. (2009). *School Evaluation: Current Practices*. In OECD Countries and a Literature Review. OCDE, n° 42.
- Haigh, A. (2010). *Η τέχνη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1) 15-28.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Kosyvas, G. (2010). Problèmes ouvertes: notion, catégories et difficultés. *Annales de Didactique et des Sciences cognitives*, 15, IREM de Strasbourg, 43-71.
- Kosyvas, G. (2013). Pratiques pédagogiques de problèmes ouverts dans un collège expérimental à Athènes. *Repères-IREM*, 91, 25-50,
- Pollard, A. (2002). *Reflective teaching: Effective and evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Rosnay, M. (1975). *Le macroscope, vers une vision globale*. Paris: Seuil.
- Sakonidis, H., Tsatsaroni, A. & Lamnias, C. (2002). Pedagogic Models, Teachers Frames of Interpretation and Assessment Practices. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2 & 3), pp. 171-186.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 131-151.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les éditions Logiques.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των παιδιών*. Μμτφρ. Χρ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Mac Beath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mager, R. (2010). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Walker, L. (2008). *Πρακτικός οδηγός για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E. (1991). Change in teaching mathematics: A case study. *American Educational Research Journal*, 28, 587-616.

## **ΦΥΛΛΟ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

(Ο σχολικός σύμβουλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κρατά σύντομες σημειώσεις που θα τον βοηθήσουν: α) στη συμπλήρωση του ειδικού εντύπου : *ΤΟΜΕΙΣ / ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ – ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ - ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ*, β) στη διεξαγωγή της μεταδιδασκτικής συνομιλίας με τον εκπαιδευτικό και γ) στη σύνταξη της “*ΕΚΘΕΣΗΣ*” *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ/ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ*)

### **ΤΑ ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

### **ΤΑ ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

**Ερωτήσεις, παρατηρήσεις, σχόλια**

# Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος: Η ενδιάμεση εσωτερική αξιολόγηση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ), η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης

## 1. Το θεσμικό πλαίσιο της ενδιάμεσης εσωτερικής αξιολόγησης των ΠΠΣ

Σύμφωνα με το άρθρο 50 του Ν. 3966/2011 προβλέπεται ότι στο τέλος κάθε δεύτερου σχολικού έτους:

α) Το ΠΠΣ συντάσσει έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης με την οποία αξιολογούνται:

- ♦ η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της
- ♦ η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο σχέδιο δράσης
- ♦ οι επιτυχίες που πραγματοποιήθηκαν, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετώπιστηκαν κατά τη διάρκεια των δύο σχολικών ετών.

β) Το ΠΠΣ καταρτίζει σχέδιο δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για δύο σχολικά έτη, το οποίο αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων του ΠΠΣ.

γ) Αξιολογούνται οι διευθυντές των ΠΠΣ από τη ΔΕΠΠΣ. Η αξιολόγηση αφορά ιδίως τη διοικητική και καθοδηγητική επάρκεια, τον εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος με καινοτόμες δράσεις, την ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, την κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη των στόχων του σχεδίου δράσης του ΠΠΣ. Έως την 30ή Ιουνίου κάθε δεύτερου έτους, το ΕΠΕΣ, με βάση τον προσωπικό φάκελο του αξιολογούμενου διευθυντή και την αξιολογική έκθεση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης, συντάσσει σχετική αξιολογική έκθεση, την οποία εισηγείται στη ΔΕΠΠΣ. Αν η αξιολόγηση της ΔΕΠΠΣ δεν είναι θετική, με απόφασή της διακόπτεται η θητεία των αξιολογουμένων.

Οι υποδιευθυντές των ΠΠΣ αξιολογούνται από το ΕΠΕΣ, στα ίδια κριτήρια με τους Διευθυντές. Το ΕΠΕΣ αξιολογεί τον υποδιευθυντή, με βάση τον προσωπικό του φάκελο και την παρατήρηση στην τάξη από τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο. Αν η αξιολόγηση της ΔΕΠΠΣ δεν είναι θετική, με απόφασή του διακόπτεται η θητεία των αξιολογουμένων.

δ) Αξιολογούνται τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του ΠΠΣ από το ΕΠΕΣ, για το εκπαιδευτικό έργο που προσέφεραν κατά τη διετία. Η αξιολόγηση αφορά ιδίως τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια, την αποδοτικότητα των μαθητών με βάση τους στόχους του προγράμματος σπουδών, την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, τη χρήση νέας τεχνολογίας και την αξιοποίηση ποικίλου υλικού και πηγών στη διδασκαλία, την εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη διδακτική πράξη και την ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων στο σχολείο και την κοινότητα. Έως την 30ή Ιουνίου κάθε δεύτερου έτους, το ΕΠΕΣ, με βάση τον προσωπικό φάκελο κάθε εκπαιδευτικού και την παρατήρηση στην τάξη από τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο, συντάσσει σχετική αξιολογική έκθεση. Αν

η αξιολόγηση δεν είναι θετική, με απόφαση της ΔΕΠΠΣ διακόπτεται η θητεία του εκπαιδευτικού στο ΠΠΣ.

Στο πλαίσιο της εφαρμογής των προβλέψεων του Ν. 3966/2011 η ΔΕΠΠΣ εξέδωσε τις ακόλουθες εγκυκλίους:

- Γ1/14814/03-02-2014 με θέμα: «Εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων».
- Γ1/53717/07-04-2014 με θέμα: «Διευκρινίσεις για την εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων».

Με αυτές η ενδιάμεση εσωτερική αξιολόγηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση, η οποία αφορά το σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας, και συνίσταται:

- ♦ Στη σύνταξη της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης σχολικής μονάδας.
- ♦ Στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, όπως αυτή προβλέπεται στον οδηγό της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) ή εναλλακτικά και από το σχεδιασμό των ΕΠΕΣ. Προκειμένου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί, η ΔΕΠΠΣ επισύναψε ενδεικτικές κλείδες παρατήρησης της διδασκαλίας, διευκρινίζοντας ότι η επιλογή μεταξύ αυτών ή η διαμόρφωση και άλλης κλείδας παρατήρησης γίνεται με ευθύνη του ΕΠΕΣ και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Μετά την ολοκλήρωση της εν λόγω διαδικασίας συντάσσονται εκθέσεις αποτίμησης της παραπάνω δράσης ανά γνωστικό πεδίο.
- ♦ Στην αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών – λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, η οποία γίνεται με ευθύνη του ΕΠΕΣ, συντάσσονται εκθέσεις αποτίμησης των παραπάνω δράσεων.

Τέλος, διευκρινίζεται ότι με απόφαση των ΕΠΕΣ μπορούν να εφαρμόζονται προαιρετικά στα ΠΠΣ και επιπλέον δράσεις, σύμφωνα με το πλαίσιο της ΑΕΕ.

## **2. Το πλαίσιο και τα εργαλεία ετεροπαρατήρησης που διαμόρφωσε η ΔΕΠΠΣ**

### **2.1. Το πλαίσιο της ΔΕΠΠΣ για την ετεροπαρατήρηση**

Σύμφωνα με το συνημμένο στην εγκύκλιο Γ1/14814/03-02-2014 έντυπο, το οποίο έχει τίτλο «ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ: Αξιολόγηση διδασκαλιών από εκπαιδευτικούς» (ΥΠΑΙΘ / ΙΕΠ / Δ.Ε.Π.Π.Σ, Ιανουάριος 2014) το θεωρητικό πλαίσιο της ετεροπαρατήρησης (αξιολόγησης της διδασκαλίας από συναδέλφους) είναι το ακόλουθο:

- ♦ Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα και να υποστηρίζει αποτελεσματικά την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

♦ Οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές αποτελούν τις βασικές παραμέτρους του έργου των εκπαιδευτικών στο σχολείο, ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν διαδικασίες αξιολόγησης μέσα από τις οποίες θα καταγράφεται το που βρισκόμαστε και που θέλουμε να φθάσουμε σε ζητήματα ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, προώθησης και εφαρμογής καινοτομιών, ενδοσχολικής επιμόρφωσης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

♦ Τα ΠΠΣ καλούνται να εφαρμόσουν πιλοτικά ως σχέδιο δράσης την «αξιολόγηση της διδασκαλίας». Η αξιολόγηση της διδασκαλίας θα πραγματοποιηθεί από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως διαδικασία αποτίμησης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ΠΠΣ.

♦ Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από συναδέλφους στηρίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου γνωρίζουν πολύ καλά το επιστημονικό και παιδαγωγικό αντικείμενο και τις διαδικασίες προσαρμογής και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις σε κάθε σχολική τάξη. Η αξιολόγηση έχει ως βασικά χαρακτηριστικά τα ακόλουθα: δρα ως διαδικασία αυτογνωσίας, παρέχει στον εκπαιδευτικό δυνατότητες για βελτίωση και προσωπική ανάπτυξη, προωθεί την επικοινωνιακή ανατροφοδότηση, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων, συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο και στην εμπέδωση της κουλτούρας της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο.

♦ Σκοπός του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης είναι να παραχθεί ένα επαρκές και αποτελεσματικό πλαίσιο καλών πρακτικών (παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, απόκτηση δημιουργικής ερευνητικής εμπειρίας, συσσώρευση προστιθέμενης αξίας) το οποίο θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ.

Αντίστοιχα, στα πρακτικά ζητήματα εφαρμογής της αξιολόγησης της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων προτείνονται τα εξής:

♦ Η σχολική μονάδα καταρτίζει αναλυτικό σχέδιο δράσης της διαδικασίας αξιολόγησης της διδασκαλίας.

♦ Επισημαίνεται ότι αυτό που αξιολογείται είναι η διδασκαλία και όχι ο εκπαιδευτικός.

♦ Τα παραδείγματα των εργαλείων παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας που περιλαμβάνονται στο υλικό του παρόντος τόμου είναι ενδεικτικά.

♦ Ως σημείο αναφοράς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η κλείδα παρατήρησης του Σχολικού Συμβούλου που εφαρμόστηκε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ.

♦ Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν το δικό τους πλαίσιο και τα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας.

♦ Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά στο σύνολο των κριτηρίων αξιολόγησης μιας διδασκαλίας ή σε ορισμένα από αυτά. Η έμφαση/εστίαση στα κριτήρια αξιολόγησης αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα, το επιστημονικό ή

προσωπικό ενδιαφέρον. Στα κριτήρια αξιολόγησης δεν περιλαμβάνεται η «Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού».

♦ Για την αποτίμηση κάθε κριτηρίου καλό είναι να χρησιμοποιείται η εξής κλίμακα: 1=ανεπαρκής, διδασκαλία με αδυναμίες, 2=επαρκής, ικανοποιητική, 3=πολύ καλή, 4=εξαιρετική. Η αξιολόγηση κάθε κριτηρίου συνοδεύεται υποχρεωτικά από περιγραφική αξιολόγηση.

♦ Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ομάδες αλληλοαξιολόγησης 2 – 4 ατόμων, στις οποίες οι ρόλοι αξιολογητή και αξιολογούμενου εναλλάσσονται. Η ομάδα στο τέλος της διαδικασίας προβαίνει σε συνολική αποτίμηση των κριτηρίων καθώς και της διαδικασίας αξιολόγησης που εφαρμόστηκε.

♦ Προτείνεται να γίνει τουλάχιστον μία αξιολόγηση της διδασκαλίας για κάθε εκπαιδευτικό.

♦ Η διαδικασία της αξιολόγησης κάθε διδασκαλίας ολοκληρώνεται με συζήτηση και αναστοχασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών,

♦ Σε ειδική συνεδρίαση – *workshop*, στο τέλος του διδακτικού έτους, γίνεται ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων μεταξύ του συνόλου των εμπλεκόμενων, καθώς και αποτίμηση της όλης εφαρμογής.

♦ Η σχολική μονάδα υποβάλλει αξιολόγηση του σχεδίου δράσης με τα αποτελέσματα της εφαρμογής.

## **2.2. Τα εργαλεία της ετεροπαρατήρησης που πρότεινε η ΔΕΠΠΣ**

Στο έντυπο αυτό η ΔΕΠΠΣ προτείνει πέντε εργαλεία για τη δράση της αξιολόγησης της διδασκαλίας από συναδέλφους:

Α) Το έντυπο «Τομείς / Κριτήρια Παρατήρησης – Αποτίμησης – Ανατροφοδότησης Διδασκαλιών», το οποίο χρησιμοποιήθηκε από το Σχολικό Σύμβουλο κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα ΠΠΣ για κατάληψη θέσης 5ετούς θητείας (εγκύκλιος 150085/Δ1/ 29-12-2012). Το εργαλείο παρατίθεται στο παράρτημα του παρόντος βιβλίου σελίδες 137-146.

Β) Το «Έντυπο Παρατήρησης Διδασκαλίας» του τομέα Παιδαγωγικής, του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ. Το έντυπο χρησιμοποιείται κατά την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών του Τμήματος.

Γ) Το «Εργαλείο Παρατήρησης Μαθήματος» του Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Το εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της αξιολόγησης της διδασκαλίας των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Π.Ι. Κύπρου (26-04-2014):

[http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/entypa\\_2012\\_21013/Mesis-Entypa\\_Paratirisis\\_12\\_Empty.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/entypa_2012_21013/Mesis-Entypa_Paratirisis_12_Empty.pdf)



Δ) Το «Εργαλείο Αξιολόγησης της Διδασκαλίας» που ανέπτυξε ο Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04 Δρ. Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, στο πλαίσιο σχετικής έρευνας (Αποστολόπουλος, 2014).

Τα κριτήρια της αξιολόγησης στο συγκεκριμένο εργαλείο είναι 22, αποτελούν προσαρμογή στα δεδομένα του ελληνικού σχολείου των κριτηρίων που αναπτύσσει η Danielson (2007), στο πλαίσιο ενός εναλλακτικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού το οποίο εστιάζει στη βελτίωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων. Τα κριτήρια αυτά συνδέονται με τα πρότυπα για τον «καλό» / αποτελεσματικό εκπαιδευτικό που έχουν αναδείξει οι διεθνείς εμπειρικές έρευνες (Danielson, 2007; Stronge, & Tucker, 2003).

Ε) Τα έντυπα που αφορούν στην αποτίμηση του δείκτη «Ανάπτυξη και Εφαρμογή Διδακτικών Πρακτικών», τα οποία διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της πιλοτικής αυτοαξιολόγησης τη σχολικής μονάδας (τόμος III «Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης», 2010). Πρόκειται για τα έντυπα «Ενδεικτικά ερωτήματα διερεύνησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του δείκτη» και «Ενδεικτικοί άξονες σχεδίου παρατήρησης της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς». Μπορεί κανείς να δει την εξελιγμένη μορφή τους στις σελίδες 36-39 του τόμου III (2012), ο οποίος είναι διαθέσιμος στην ιστοσελίδα του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ (26-04-2014):

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/iep\\_pdf%20Dec\\_2012/Δευτεροβάθμια%20Υλικό%20ΔΕΚ\\_2012/%CE%92-%CE%92%CE%91%CE%98%CE%9C%CE%99%CE%91%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%CE%94%CE%95%CE%9A\\_2012.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/Δευτεροβάθμια%20Υλικό%20ΔΕΚ_2012/%CE%92-%CE%92%CE%91%CE%98%CE%9C%CE%99%CE%91%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf)

## **2. Ένα πληρέστερο θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας από συναδέλφους (ετεροπαρατήρηση)**

Η ΔΕΠΠΣ εκτίμησε την αξία της αξιολόγησης της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων και αποφάσισε για την εφαρμογή της στα ΠΠΣ, χωρίς όμως να παρουσιάσει διεξοδικά τόσο τους λόγους της επιλογής, όσο και το θεωρητικό της πλαίσιο.

Για το λόγο αυτό, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια πληρέστερη εικόνα του θεωρητικού πλαισίου και των δεδομένων που διέπουν την διαδικασία της αξιολόγησης της διδασκαλίας από συναδέλφους.

### **3.1. Εισαγωγικά**

Παραδοσιακά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια δραστηριότητα η οποία γίνεται πάνω στους εκπαιδευτικούς. Η διοικητική ιεραρχία (διευθυντές ή σχολικοί σύμβουλοι ή εξωτερικοί αξιολογητές) διεξάγουν παρατηρήσεις, τις καταγράφουν και μέσω αυτών λαμβάνονται αποφάσεις για τους εκπαιδευτικούς.

Τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης έχει αποδειχθεί ότι προσφέρουν πολύ λίγα στη βελτίωση της διδασκαλίας, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Anderson & Pellicer, 2001; Allen, & LeBlanc 2005;

Danielson, 2001; Danielson, & McGreal, 2000; Stronge, & Tucker, 2003; Peterson, 2000; Weimer, 1987).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ικανότητα ενός οργανισμού, συνεπώς και ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όπως ένα ΠΠΣ, να προσαρμόζεται έγκαιρα και κυρίως να πρωτοπορεί μέσω καινοτομιών συνεχούς μάθησης και βελτίωσης, αποτελεί ίσως την πιο σημαντική παράμετρο διαρκούς ανταγωνιστικότητας και επιτυχίας (Μπουραντάς, 2005), αναδεικνύεται η ανάγκη για εισαγωγή στα ΠΠΣ διαδικασιών που προωθούν τη διαρκή βελτίωση της διδασκαλίας, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Μια, κατ' εξοχήν, τέτοια διαδικασία είναι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, πρακτική που εφαρμόζεται σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, ιδίως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στην χώρα μας, δεν υπάρχουν έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα που παράγει η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων, με εξαίρεση τη μικρή εμπέλειας έρευνα του Αποστολόπουλου (2014). Σύμφωνα με αυτή η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, εφόσον γίνει με κατάλληλο σκοπό, διαδικασίες και εργαλεία:

- Είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς.
- Δημιουργεί, ως επί το πλείστον, θετικά συναισθήματα.
- Προσφέρει σημαντική βελτίωση στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών.
- Περιορίζει την «ιδιωτικότητα» της διδασκαλίας και την απομόνωση του εκπαιδευτικού.
- Συμβάλλει στην αναβάθμιση του επιπέδου επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

### **3.2. Η σημασία των εκπαιδευτικών και η ανάγκη για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους**

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από την ποιότητα των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι:

- Όσο καλά και αν είναι σχεδιασμένο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η αποτελεσματικότητά του καθορίζεται από την αποτελεσματικότητα των ανθρώπων που το εφαρμόζουν και το υποστηρίζουν, με άλλα λόγια το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του “καλού σχολείου” είναι τελικά, ο “καλός εκπαιδευτικός”. (MacBeath, 2001, σελ. 55; Stenhouse, 2003; Stronge, 1993, όπ. αναφ. στο Stronge, & Tucker, 2003; Βερεβή, 2003).
- Από τις μεταβλητές ενός εκπαιδευτικού συστήματος οι οποίες μπορούν να διαμορφωθούν από την εκπαιδευτική πολιτική, εκείνες που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση των μαθητών είναι αυτές που έχουν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία (OECD, 2005; Ferguson, 1991, όπ. αναφ. στο Owston, 2007; Greenwald, Hedges, & Laine, 1996, όπ. αναφ. στο Owston, 2007).

Γι' αυτό πρώτη προτεραιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος οφείλει να είναι η βέλτιστη βασική εκπαίδευση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στην αντίληψη αυτή συγκλίνουν και οι διεθνείς αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό επάγγελμα / λειτούργημα<sup>54</sup> δεδομένου ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει:

- Να μαθαίνει συνεχώς, όσο είναι εν ενεργεία, επειδή η εργασία του είναι συνδεδεμένη με διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις, προβλήματα και ιδέες, καθώς και συνεχώς εξελισσόμενες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές για τις οποίες πρέπει να είναι ενήμερος. Συνήθως, η μάθηση αυτή έχει δύο μορφές, τη «συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση» (παρακολούθηση συνεδρίων, ημερίδων ή σεμιναρίων) και «τη μάθηση με βάση την εργασία» (work-based learning) (Eraut, 1994).

- Να διερευνά συνεχώς και να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές. Να σχεδιάζει τη διδασκαλία, να βελτιώνει τη διδασκαλία και συχνά να διδάσκει όχι σαν απομονωμένος ιδιώτης αλλά ως μέλος μιας ομάδας υψηλών επιδόσεων (Hargreaves & Fullan, 2012).

Συνεπώς επιζητούνται διαδικασίες βελτίωσης και ανάπτυξης οι οποίες:

- ♦ Διαμορφώνονται με βάση το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού (Goodson, 1995).

- ♦ Αφενός να προωθούν τον αναστοχασμό ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν αυτό που κάνουν καθημερινά, να το αξιολογούν και να πειραματίζονται για την αλλαγή του, και αφετέρου να αναπτύσσουν έναν επαγγελματισμό αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Hargreaves, & Fullan, 1995).

- ♦ Ενισχύουν την υιοθέτηση από πλευράς των εκπαιδευτικών μιας ερευνητικής στάσης σχετικά με την πρακτική τους (Παγανού-Λαμπράκη, 1997).

- ♦ Σχεδιάζονται και προγραμματίζονται με τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας και υλοποιούνται σε αυτήν. Τέτοιες επιμορφωτικές προσπάθειες φαίνεται ότι παράγουν σημαντικά οφέλη σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο διευρύνοντας το ρόλο του σχολείου και μετατρέποντας το σε ένα σχολείο που μαθαίνει (Μπαγάκης, 2007; Ξωχέλλης, & Παπαναούμ, 2000).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από συναδέλφους (ετεροπαρατήρηση) φαίνεται να καλύπτει το σύνολο, σχεδόν, των επιζητούμενων χαρακτηριστικών. Έχει τη δυναμική να συμβάλλει στο μετασχηματισμό των ΠΠΣ σε κοινότητα μάθησης όπου η ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών, απόψεων και τεχνικών, η αλληλο-υποστήριξη, η ομαδική εργασία και η διάχυση καλών διδακτικών πρακτικών θα αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της λειτουργίας τους, με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο τόσο σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξή τους, όσο και με την παρακολούθηση και βελτίωση του επαγγέλματός τους.

---

<sup>54</sup> Ο ξενόγλωσσος όρος «profession» δεν ταυτίζεται με τον ελληνικό όρο «επάγγελμα» αλλά παραπέμπει κατά βάση προς το «ελεύθερο» επάγγελμα ή το λειτούργημα που έχει τη χροιά του επιστημονικά ασκούμενου έργου.

### **3.3. Γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι οι πλέον κατάλληλοι για να αξιολογήσουν τη διδασκαλία**

Ορισμένα από τα σημαντικότερα επιχειρήματα, τα οποία θεμελιώνουν τη χρησιμότητα αλλά και την ανάγκη για αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ως φορέων αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των συναδέλφων τους, και αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι τα ακόλουθα:

α) Οι εκπαιδευτικοί αναμφίβολα αφθονούν και είναι οι καταλληλότεροι να αναλάβουν την ηγεσία σε ζητήματα διδακτικής στο σχολείο (Anderson, & Pellicer, 2001).

β) Οι εκπαιδευτικοί είναι καλά καταρτισμένοι και γνωρίζουν πώς οι μαθητές σκέπτονται και μαθαίνουν, καθώς και τις συνθήκες που προωθούν το στοχασμό και τη μάθηση, πολύ καλύτερα από διοικητικούς προϊστάμενους, διευθυντές, ή πολλούς πανεπιστημιακούς καθηγητές, γι' αυτό μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Keig, 2000; Kerchner, Koppich, & Weeres, 1997, όπ. αναφ. στο Anderson, & Pellicer, 2001).

γ) Με αυτό τον τρόπο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για την παρακολούθηση και βελτίωση του επαγγέλματος τους. Η αξιολόγηση ανάμεσα σε συναδέλφους έχει το δυναμικό να παράξει την αναγνώριση της ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών στους κρίσιμους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης (Anderson, & Pellicer, 2001; Chism, 1999; Keig, 2000).

δ) Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μια πολύ ισχυρή νόρμα ιδιωτικότητας στη διδασκαλία, η οποία εμποδίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Danielson, & McGreal, 2000; Shulman, 1993, όπ. αναφ. στο Chism, 1999). Με την αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων η διδασκαλία γίνεται «κτήμα» ολόκληρου του συλλόγου διδασκόντων. Έτσι, όλοι είναι ενήμεροι πάνω στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, στα υπέρ και τα κατά συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων, στα αποτελέσματα διδακτικών πειραματισμών, σε λύσεις που άλλοι συνάδελφοι έχουν δώσει σε σημαντικά ζητήματα μάθησης των μαθητών. Άλλωστε, η διδασκαλία είναι πολύ σημαντική για να αφεθεί στον ατομικό πειραματισμό και τη μάθηση μέσω δοκιμής και πλάνης (Chism, 1999).

ε) Η βελτίωση της διδακτικής πράξης απαιτεί να μαθαίνει κανείς από τις εμπειρίες του. Κάτι τέτοιο όμως είναι αρκετά δύσκολο, γιατί απαιτεί καθαρή οπτική και αυτή δεν είναι εύκολη στο συνεχές, πολυσχιδές και πολύβουο περιβάλλον της τάξης. Οι συνάδελφοι μπορούν να διευκολύνουν τον διδάσκοντα να κάνει ένα βήμα πίσω και να παρατηρήσει πιο καθαρά όσα λαμβάνουν χώρα και συνεπώς να μάθει μέσα από την δική του διδακτική πρακτική (Keig, 2000).

#### 4. Προτάσεις για τη βέλτιστη εφαρμογή της αξιολόγησης της διδασκαλίας από συναδέλφους στα ΠΠΣ (ετεροπαρατήρηση)

Έχοντας υπόψη ότι η αυτογνωσία με τη μορφή του στοχασμού πάνω στις προσωπικές και πρακτικές γνώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία, συνήθως προηγείται των ουσιαστικών αλλαγών στη συμπεριφορά του (Hargreaves, & Fullan, 1995), θα ήταν χρήσιμο τα ΠΠΣ να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τα ακόλουθα κομβικά σημεία (Αποστολόπουλος 2014)

α) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζεται στις αρχές της αμοιβαίας εκτίμησης και της εμπιστευτικότητας μεταξύ των συναδέλφων που αλληλοαξιολογούνται, ώστε η μεταξύ τους σχέση να διακρίνεται από ελκρινεία, αμοιβαίο ενδιαφέρον, εμπιστοσύνη και δεκτικότητα στις παρατηρήσεις και προτάσεις του συναδέλφου. Για το λόγο αυτό συνίσταται η εθελοντική δημιουργία ζευγών ή τριάδων, με τους εκπαιδευτικούς να εναλλάσσονται στους ρόλους του αξιολογούμενου και αξιολογητή, ώστε η μεταξύ τους σχέση να είναι ισότιμη.

Εάν ο αξιολογούμενος δεν εκτιμά τον συνάδελφο / αξιολογητή αφενός η όλη διαδικασία θα επιβαρυνθεί συναισθηματικά και αφετέρου οι επισημάνσεις αδυναμιών, οι προτάσεις για βελτίωση και γενικότερα ολόκληρη η συζήτηση αναστοχασμού είναι πολύ πιθανό να μείνει ανεκμετάλλευτη.

Επίσης, αν η αξιολόγηση των διδασκαλιών δημιουργεί την υποψία ότι θα χρησιμοποιηθεί για άλλους σκοπούς είναι πολύ πιθανό η όλη διαδικασία να μεταπέσει σε προσχηματική και οι εκπαιδευτικοί να αποτιμούν αλλήλους με πλασματική υψηλή βαθμολόγηση για λόγους αυτοπροστασίας, ιδίως στο σημερινό περιβάλλον ανασφάλειας, διαθεσιμότητας και κινητικότητας.

β) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι καλύτερα να εστιάζει στις ακόλουθες παραμέτρους της διδασκαλίας:

- Δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης.
- Διαχείριση της τάξης.
- Μορφές διδασκαλίας και βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.
- Σαφήνεια στην επικοινωνία.
- Διδακτικό ρεπερτόριο και διδακτική ευελιξία.
- Συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου.
- Αξιολόγηση των μαθητών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας.

Η μόνη σημαντική διάσταση της διδασκαλίας η οποία δεν προτείνεται να αξιολογηθεί<sup>55</sup>, είναι ο βαθμός κατοχής της διδακτέας ύλης, επειδή η συμπερίληψη της διάστασης αυτής θα δημιουργήσει ανυπέβλητα προβλήματα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Είναι γνωστό ότι δεν υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που μοιράζονται την ίδια ειδικότητα σε μία σχολική μονάδα και η εξεύρεση ανάμεσα σε αυτούς, ενός συναδέλφου με τον οποίο

<sup>55</sup> Εννοείται ότι όπου η ειδικότητα αξιολογητή και αξιολογούμενου το επιτρέπει είναι εξαιρετικά σημαντικό να συζητηθεί και ο βαθμός κατοχής της διδακτέας ύλης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη για τη δημιουργία ενός αλληλο-αξιολογούμενου ζεύγους δεν είναι καθόλου πιθανή.

γ) Για την αποτελεσματικότερη αλληλο-αξιολόγηση είναι αναγκαίο να χρησιμοποιείται ένα εργαλείο / πλέγμα μέσω του οποίου να εστιάζεται η προσοχή του αξιολογητή στα κρίσιμα σημεία της διδασκαλίας και να διευκολύνεται η αποτίμηση τους.

Επισημαίνεται ότι με δεδομένη την ανυπαρξία αξιολογικής κουλτούρας στα ελληνικά σχολεία και την έλλειψη σχετικών εμπειριών εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι πολύ χρήσιμο ένα εργαλείο παρατήρησης που συνδυάζει i) διαβαθμισμένα κριτήρια με αναλυτικές περιγραφές συμπεριφορών, κυρίως επειδή μέσω αυτών γίνονται σαφείς τόσο στον αξιολογητή όσο και στον αξιολογούμενο οι ζητούμενες συμπεριφορές κατά τη διδακτική διαδικασία και διευκολύνονται οι αξιολογητές να εσιιάσουν την παρατήρηση τους, ii) ερωτήσεις ανοικτού τύπου κυρίως επειδή διευκολύνουν την ελεύθερη έκφραση, τον στοχασμό και την καταγραφή κρίσιμων παρατηρήσεων / προτάσεων και ως εκ τούτου συμβάλλουν πιο παραγωγικά στην συζήτηση αναστοχασμού που ακολουθεί την παρατηρούμενη διδασκαλία.

δ) Για κάθε εκπαιδευτικό πρέπει να γίνουν τουλάχιστον 2 παρατηρήσεις / αξιολογήσεις της διδασκαλίας του. Κάθε παρατήρηση / αξιολόγηση της διδασκαλίας γίνεται μετά από πρόσκληση. Πριν από την παρατήρηση / αξιολόγηση της διδασκαλίας προηγείται μια προδιδασκτική συνάντηση ενημερωτικού χαρακτήρα σχετικά με το μάθημα που θα γίνει, το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και, εφόσον κρίνεται σκόπιμο, διάφορα άλλα ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία που πρόκειται να αξιολογηθεί (διδακτικοί στόχοι, σχέδιο διδασκαλίας, επικέντρωση σε συγκεκριμένα σημεία, τυχόν πειραματισμοί κατά τη διδασκαλία κ.ά.). Κατά την διάρκεια της παρατήρησης / αξιολόγησης της διδασκαλίας ο αξιολογητής κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας, χωρίς να συμμετέχει στις διδακτικές διαδικασίες, ώστε το μάθημα να μην διαταράσσεται από την παρουσία του. Προς το τέλος της παρατήρησης συμπληρώνεται ένα μεγάλο μέρος του εντύπου αξιολόγησης, ενώ το υπόλοιπο, ιδίως στα σημεία που απαιτείται αναστοχασμός, συμπληρώνεται λίγο αργότερα. Σύντομα μετά την παρατήρηση / αξιολόγηση της διδασκαλίας ακολουθεί η μεταδιδασκτική συνάντηση η οποία είναι η σημαντικότερη της όλης διαδικασίας. Σε αυτή συζητούνται όσα παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν στο έντυπο αξιολόγησης και παρέχεται εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Τέλος, ο «αξιολογητής» πρέπει να είναι διαθέσιμος και για νέες παρατηρήσεις της διδασκαλίας ή πρόσθετες συζητήσεις, αν ο διδάσκων το θεωρεί χρήσιμο π.χ. κατά την εφαρμογή ενός σχεδίου βελτίωσης.

ε) Κατά τη μεταδιδασκτική συνάντηση αλλά και γενικότερα η επικοινωνία ανάμεσα σε αξιολογητή και αξιολογούμενο πρέπει να είναι ανοικτή και η ανατροφοδότηση καλό είναι να ισορροπεί ανάμεσα στους επαίνους και την εποικοδομητική κριτική. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένα θετικό κλίμα που διευκολύνει τον αναστοχασμό πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τα δυνατά του σημεία πάνω στα οποία μπορεί να βασίζεται όταν σχεδιάζει μία διδασκαλία, και για τα αδύνατα σημεία του πάνω στα οποία πρέπει να εργασθεί πιο προσεκτικά κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του.

στ) Η βέλτιστη εφαρμογή ενός τέτοιου σχεδίου δράσης έχει σημαντικές απαιτήσεις σε επίπεδο χρόνου και προετοιμασίας εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου απαιτεί τη στήριξή του από τη Διεύθυνση του σχολείου. Επιπροσθέτως, η λειτουργία ομαδικών συνεδριάσεων απολογισμού (workshop) με όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία στο τέλος κάθε τετραμήνου ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, θα διευρύνει την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και θα επιτρέψει τη διάχυση καλών πρακτικών, την διόρθωση αδυναμιών και την επίλυση προβλημάτων, την καταγραφή συμπερασμάτων και τη χάραξη κατευθύνσεων, στο πλαίσιο ενός σχολείου που μαθαίνει και εξελίσσεται.

## **5. Η ετεροπαρατήρηση στο Π.Π. ΓΕΛ Βαρβακείου Σχολής. Το έντυπο παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας**

Κατά τις σχετικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων του Π.Π. ΓΕΛ Βαρβακείου Σχολής έγινε διεξοδική συζήτηση κατά την οποία αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σοβαρές επιφυλάξεις ή και την αντίθεση τους με την αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους συναδέλφους τους. Τα κυριότερα επιχειρήματα που παρέθεσαν ήταν τα ακόλουθα:

α) Η διαδικασία επιβαλλόταν από την ΔΕΠΠΣ χωρίς να μπορεί ο σύλλογος διδασκόντων να έχει λόγο για το ποια δράση θα υπηρετούσε αποτελεσματικότερα τα ανάγκες του σχολείου. Αντίθετα, το θεσμικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έδινε στα λοιπά σχολεία της χώρας τη διακριτική ευχέρεια στο σύλλογο διδασκόντων να ορίσει αυτό τη δράση που θεωρεί βέλτιστη για το σχολείο του.

β) Το έντυπο αξιολόγησης της διδασκαλίας, παρόλο που είναι ανώνυμο, αναγράφει ημέρα, ώρα και μάθημα και στο τέλος της δράσης παραδίδεται στο ΕΠΕΣ, γεγονός που τα καθιστά ταυτοποιήσιμους τους αξιολογούμενους. Αυτό δημιούργησε έντονη ανησυχία για το αν η όλη διαδικασία σκοπεύει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την επαγγελματική ανάπτυξή τους ή είναι απλώς μια άλλη, αδόκιμη, μορφή αξιολόγησης τους.

Παρ' όλο που δεν εκφράσθηκε ρητά από τους εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν αντιρρήσεις για τη δράση, είναι πιθανό η αρνητική στάση τους να ενισχύεται αφενός από το φόρτο εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί στα ΠΠΣ και αφετέρου από την πολύ ισχυρή νόρμα ιδιωτικότητας στη διδασκαλία που υπάρχει στα ελληνικά σχολεία.

Τελικά, η διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας από συναδέλφους (ετεροπαρατήρηση) υλοποιείται κανονικά στο σχολείο. Σε γενικές γραμμές ακολουθείται η μεθοδολογία που περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα, με εξαίρεση το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της διαδικασίας οφείλουν να παραδώσουν τα συμπληρωμένα έντυπα στο ΕΠΕΣ, προκειμένου να αποτιμηθεί το επίπεδο των διδακτικών πρακτικών του σχολείου, όπως απαιτεί το θεσμικό πλαίσιο της ενδιάμεσης αξιολόγησης και ζητά η ΔΕΠΠΣ.

Ο Σχολικός Σύμβουλος του ΕΠΕΣ Δρ. Αποστολόπουλος Κ. πρότεινε, για τις ανάγκες της δράσης, ένα σχετικά σύντομο εργαλείο παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, το οποίο μετά από κάποιες μικρές τροποποιήσεις<sup>56</sup> εγκρίθηκε από το ΕΠΕΣ και είναι το εξής:

---

<sup>56</sup> Μετά από εύστοχες παρατηρήσεις του προέδρου του ΕΠΕΣ Αναπληρωτή Καθηγητή ΑΣΠΑΙΤΕ Δρ. Ψυχάρη Σ. και του Διευθυντή του σχολείου Δρ. Μάντζου Λ.



**ΕΝΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΤΑΞΗ ....., ΜΑΘΗΜΑ ....., ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ .....**

**Διάσταση αξιολόγησης: Δημιουργώντας περιβάλλον μάθησης**

Στοιχείο αξιολόγησης	ΕΠΙΔΟΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε / Σχόλια
	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
<b>Κλίμα στην τάξη</b>	<input type="checkbox"/> Ο εκπαιδευτικός δεν έχει καταφέρει να δημιουργήσει κλίμα αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής στην τάξη. Οι αλληλεπιδράσεις είναι σε κάποιες περιπτώσεις αρνητικές, μειωτικές, ειρωνικές ή ακατάλληλες ως προς την ηλικία ή την κουλτούρα των μαθητών. Οι μαθητές δείχνουν έλλειψη σεβασμού για τον εκπαιδευτικό.	<input type="checkbox"/> Οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη χαρακτηρίζονται από αλληλοσεβασμό και αμοιβαία αποδοχή. Περιστασιακά εμφανίζονται μικροπροβλήματα. Οι μαθητές σέβονται επαρκώς τον εκπαιδευτικό.	<input type="checkbox"/> Είναι εμφανές ένα κλίμα ζεστασιάς, αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής, το οποίο υποστηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικού αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, σχετικά με το μάθημα. Οι μαθητές σέβονται πλήρως τον εκπαιδευτικό.	<input type="checkbox"/> Είναι εμφανές ένα κλίμα ζεστασιάς, αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής, το οποίο υποστηρίζει το διάλογο και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικού αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, σχετικά με το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον και σεβασμό σε κάθε μαθητή ατομικά. Οι μαθητές σέβονται τον εκπαιδευτικό ως δάσκαλο και ως άτομο.	
<b>Η στάση απέναντι στη διδασκόμενη ύλη</b>	<input type="checkbox"/> Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εμφανίζουν αρνητική στάση ως προς τη διδασκόμενη ύλη, που υποδηλώνει ότι θεωρούν τη διδασκτέα ύλη μη σημαντική ή ότι τους επιβάλλεται από τρίτους.	<input type="checkbox"/> Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να μεταδώσει στους μαθητές το αίσθημα ότι η διδασκτέα ύλη είναι σημαντική. Τον χαρακτηρίζει όμως έλλειψη ενθουσιασμού και παράλληλα η στάση του έχει μικρή αποδοχή από τους μαθητές.	<input type="checkbox"/> Ο εκπαιδευτικός μεταδίδει ενθουσιασμό για τη διδασκτέα ύλη και οι μαθητές δείχνουν να αντιλαμβάνονται την αξία της.	<input type="checkbox"/> Ο εκπαιδευτικός μεταδίδει ενθουσιασμό για τη διδασκτέα ύλη. Οι μαθητές μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους, την περιέργεια και την προσοχή στις λεπτομέρειες δείχνουν ότι εκτιμούν ιδιαίτερα την αξία της διδασκτέας ύλης.	
<b>Οι προσδοκίες για μάθηση και επιτεύγματα</b>	<input type="checkbox"/> Οι δραστηριότητες, οι αλληλεπιδράσεις και το κλίμα στην τάξη διαμορφώνουν χαμηλές προσδοκίες σχετικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών που υλοποιούνται και τις επιδόσεις των μαθητών.	<input type="checkbox"/> Οι δραστηριότητες, οι αλληλεπιδράσεις και το κλίμα της τάξης διαμορφώνουν αντιφατικές προσδοκίες σχετικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών που υλοποιούνται και τις επιδόσεις των μαθητών.	<input type="checkbox"/> Οι δραστηριότητες, οι αλληλεπιδράσεις και το κλίμα της τάξης διαμορφώνουν υψηλές προσδοκίες σχετικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών που υλοποιούνται και τις επιδόσεις των μαθητών.	<input type="checkbox"/> Από κοινού εκπαιδευτικός και μαθητές έχουν δημιουργήσει και συντηρούν υψηλές προσδοκίες σχετικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων, την ποιότητα των εργασιών που υλοποιούνται και τις επιδόσεις κάθε μαθητή. Οι μαθητές ζητούν να εμπλέκονται σε δραστηριότητες.	

Διάσταση αξιολόγησης: Διαχείριση της τάξης					
Στοιχείο αξιολόγησης	ΕΠΙΔΟΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε / Σχόλια
	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
<b>Κώδικας συμπεριφοράς στην τάξη</b>	<p>Ο εκπαιδευτικός δεν έχει διαμορφώσει κώδικα συμπεριφοράς στην τάξη. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές έχουν συγκεχυμένη αντίληψη για το πως πρέπει να συμπεριφέρονται.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει κώδικα συμπεριφοράς, ο οποίος καλύπτει αρκετές καταστάσεις. Οι περισσότεροι μαθητές συμπεριφέρονται σύμφωνα με τον κώδικα συμπεριφοράς.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει κώδικα συμπεριφοράς ο οποίος καλύπτει τις περισσότερες καταστάσεις. Όλοι σχεδόν οι μαθητές τον ακολουθούν.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Ο κώδικας συμπεριφοράς καλύπτει όλες σχεδόν τις καταστάσεις και έχει διαμορφωθεί με τη συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές θεωρούν ότι οι κανόνες δεν τους επιβάλλονται και είτε η ομάδα αυτορυθμίζεται είτε κάθε μαθητής ακολουθεί τον κώδικα.</p> <input type="checkbox"/>	
<b>Διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη</b>	<p>Ο εκπαιδευτικός δεν αντιδρά στην αρνητική συμπεριφορά ή η αντίδραση του είναι ανισοβαρής (άλλοτε χαλαρή και άλλοτε υπερβολικά κατασταλτική), ή δεν σέβεται την αξιοπρέπεια των μαθητών.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Ο εκπαιδευτικός αντιδρά στην αρνητική συμπεριφορά με άνισα όμως αποτελέσματα (ορισμένες φορές οι μαθητές δε συμμορφώνονται), ή δεν λαμβάνει χώρα κάποια σοβαρή διασπαστική συμπεριφορά.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Η αντίδραση του εκπαιδευτικού στην αρνητική συμπεριφορά είναι αποτελεσματική και τη διακρίνει ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια του μαθητή ή η συμπεριφορά των μαθητών είναι εν γένει σωστή.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Η αντίδραση του εκπαιδευτικού στην αρνητική συμπεριφορά είναι πολύ αποτελεσματική και διακρίνεται για την ευαισθησία της ως προς τις ανάγκες κάθε μαθητή, ή η συμπεριφορά των μαθητών είναι απολύτως σωστή.</p> <input type="checkbox"/>	

Διάσταση αξιολόγησης: Ικανότητα επικοινωνίας					
Στοιχείο αξιολόγησης	ΕΠΙΔΟΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε / Σχόλια
	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
<b>Προφορικός και γραπτός λόγος</b>	<p>Ο εκπαιδευτικός μιλά χαμηλόφωνα και δεν ακούγεται απ' όλους τους μαθητές ή ο γραπτός λόγος του είναι δυσανάγνωστος. Ο προφορικός και ο γραπτός του λόγος περιέχει αρκετά γραμματικά και συντακτικά λάθη. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί δημιουργεί</p> <input type="checkbox"/>	<p>Ο εκπαιδευτικός ακούγεται απ' όλους τους μαθητές και ο γραπτός λόγος του είναι ευανάγνωστος. Ο προφορικός και ο γραπτός του λόγος σπάνια περιέχει γραμματικά και συντακτικά λάθη. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί κάποιες φορές είναι περιορισμένο ή ακατάλληλο για την ηλικία ή το γνωστικό</p> <input type="checkbox"/>	<p>Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος του εκπαιδευτικού είναι καθαρός και σωστός. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί είναι κατάλληλο για την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.</p> <input type="checkbox"/>	<p>Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος του εκπαιδευτικού είναι σωστός, εκφραστικός, με σωστά επιλεγμένο λεξιλόγιο και επιστημονική ορολογία που εμπλουτίζουν το μάθημα και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών.</p> <input type="checkbox"/>	

	σύγχυση στους μαθητές.  <input type="checkbox"/>	υπόβαθρό των μαθητών.  <input type="checkbox"/>			
<b>Διάσταση αξιολόγησης: Μορφές διδασκαλίας – εμπλοκή των μαθητών</b>					
Στοιχείο αξιολόγησης	<b>ΕΠΙΔΟΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>				Δεν παρατηρήθηκε / Σχόλια
	<b>Μη ικανοποιητική (1)</b>	<b>Ικανοποιητική (2)</b>	<b>Πολύ καλή (3)</b>	<b>Εξαιρετική (4)</b>	
<b>Παρουσίαση του μαθήματος</b>	<p><input type="checkbox"/></p> <p>Η παρουσίαση του μαθήματος είναι ασαφής και δυσνόητη ή γίνεται με χρήση φτωχών παραδειγμάτων και αναλογιών.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p>Η παρουσίαση του μαθήματος είναι ανισοβαρής. Κάποια τμήματα παρουσιάζονται αρκετά καλά με επιτυχημένα παραδείγματα, ενώ κάποια άλλα παρουσιάζονται ασαφώς ή με δυσνόητο τρόπο.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p>Η παρουσίαση του μαθήματος είναι αρκετά καλή και δίνει καλά με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p>Η παρουσίαση του μαθήματος, δίνει πολύ καλά με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και τους βοηθά να αποκτήσουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και μετα-γνώσης. Οι μαθητές συνεισφέρουν στην παρουσίαση του μαθήματος.</p>	
<b>Ποιότητα των ερωτήσεων – συζήτηση</b>	<p><input type="checkbox"/></p> <p>Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είναι λίγες αριθμητικά, απευθύνονται σε συγκεκριμένους μαθητές και συνήθως είναι χαμηλής ποιότητας. Ο εκπαιδευτικός παρεμβάλλεται στις περισσότερες ερωτήσεις και απαντήσεις.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p>Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είναι επαρκείς σε αριθμό, σαφείς και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ο εκπαιδευτικός δεν παρέχει πάντα επαρκή χρόνο στους μαθητές για να τις απαντήσουν. Σχετικά λίγες ερωτήσεις προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ωθούν να εμπλακούν σε συζήτηση.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p>Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είναι επαρκείς σε αριθμό, σαφείς και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ο εκπαιδευτικός παρέχει επαρκή χρόνο στους μαθητές για να τις απαντήσουν. Οι περισσότερες προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ωθούν να εμπλακούν σε συζήτηση.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p>Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είναι επαρκείς σε αριθμό, σαφείς, διαβαθμισμένης δυσκολίας και παρέχεται επαρκής χρόνος για να τις απαντήσουν. Όλες σχεδόν οι ερωτήσεις προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους εμπλέκουν σε συζήτηση. Οι μαθητές διατυπώνουν πολλές ερωτήσεις. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσει στη ροή του μαθήματος.</p>	

<p><b>Δραστηριότητες</b></p>	<p>Οι δραστηριότητες διερεύνησης ή εφαρμογής της νέας γνώσης δεν είναι κατάλληλες για την ηλικία και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Οι μαθητές τις θεωρούν αγγαρεία.</p>	<p>Αρκετές από τις δραστηριότητες είναι κατάλληλες για την ηλικία και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Αρκετοί μαθητές ασχολούνται ενεργά με αυτές.</p>	<p>Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες είναι κατάλληλες για την ηλικία και τις γνώσεις των μαθητών. Όλοι σχεδόν οι μαθητές ασχολούνται ενεργά με αυτές.</p>	<p>Όλες οι δραστηριότητες είναι κατάλληλες και όλοι οι μαθητές ασχολούνται ενεργά με αυτές. Οι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία κάνουν προτάσεις διεύρυνσης του πλαισίου των δραστηριοτήτων προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο και τις έννοιες του μαθήματος.</p>	
<p><b>Στοιχείο αξιολόγησης</b></p>	<b>ΕΠΙΔΟΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>				<p><b>Δεν παρατηρήθηκε / Σχόλια</b></p>
	<b>Μη ικανοποιητική (1)</b>	<b>Ικανοποιητική (2)</b>	<b>Πολύ καλή (3)</b>	<b>Εξαιρετική (4)</b>	
<p><b>Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία</b></p>	<p>Ο ρόλος των μαθητών είναι παθητικός ή η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ περιορισμένη.</p>	<p>Η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι σε κάποιες περιπτώσεις ικανοποιητική και σε άλλες περιορισμένη.</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και οι περισσότεροι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και όλοι σχεδόν μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αναλαμβάνουν σημαντικό μέρος της ευθύνης για την επιτυχία του μαθήματος. Εισάγουν θέματα προς συζήτηση και παρουσιάζουν τις θέσεις τους χωρίς να έχουν ανάγκη την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.</p>	
<p><b>Εργασία σε ομάδες</b></p>	<p>Οι μαθητές δεν εργάζονται σε ομάδες παρόλο που το μάθημα προσφέρεται ή οι ομάδες που σχηματίζονται είναι ακατάλληλες ως προς τη δομή τους ή τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους.</p>	<p>Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες όταν το μάθημα προσφέρεται. Όμως οι ομάδες δεν είναι καλά διαμορφωμένες με αποτέλεσμα να είναι μέτρια επιτυχείς στην προώθηση των διδακτικών στόχων του μαθήματος.</p>	<p>Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες όταν το μάθημα προσφέρεται. Οι ομάδες έχουν διαμορφωθεί με τρόπο που τις καθιστά λειτουργικές και παραγωγικές σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.</p>	<p>Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες όταν το μάθημα προσφέρεται. Οι ομάδες έχουν διαμορφωθεί με τρόπο που τις καθιστά λειτουργικές και παραγωγικές σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Στην τάξη αναπτύσσεται δι-ομαδική συνεργασία με στόχο την βέλτιστη κατανόηση του περιεχομένου και των εννοιών του μαθήματος.</p>	

<p><b>Επιμονή στη μάθηση όλων των μαθητών, ευρύτητα διδακτικού «ρεπερτορίου»</b></p>	<p>Όταν ένας μαθητής έχει δυσκολίες στη μάθηση ο εκπαιδευτικός τον εγκαταλείπει ή θεωρεί ότι το περιβάλλον του μαθητή είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για τις αδυναμίες που αυτός παρουσιάζει.</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές ακόμη και αυτούς που έχουν δυσκολίες στη μάθηση. Εντούτοις, όταν προσπαθεί να παρουσιάσει το μάθημα με διαφορετικούς τρόπους η προσπάθεια του αυτή δεν είναι πάντα επιτυχημένη.</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός επιμένει στη μάθηση όλων των μαθητών και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του μαθήματος για τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση. Οι παρουσιάσεις αυτές έχουν, κατά κανόνα, θετικά αποτελέσματα.</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός επιμένει στη μάθηση όλων των μαθητών και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του μαθήματος για τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση. Οι παρουσιάσεις αυτές είναι πολύ επιτυχείς και συνοδεύονται από πρόσθετες πηγές πληροφοριών.</p>	
--	--	---	---	---	--

**Διάσταση αξιολόγησης: Συνοχή της διδασκαλίας – Διαχείριση του διδακτικού χρόνου**

Στοιχείο αξιολόγησης	ΕΠΙΔΟΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ				Δεν παρατηρήθηκε / Σχόλια
	Μη ικανοποιητική (1)	Ικανοποιητική (2)	Πολύ καλή (3)	Εξαιρετική (4)	
<p><b>Δομή του μαθήματος</b></p>	<p>Το μάθημα δεν έχει σαφώς προσδιορισμένη δομή, δηλαδή ΕΙΣΑΓΩΓΗ: περιληπτική αναφορά στο τι θα διδαχθεί, κινητοποίηση ενδιαφέροντος, σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις, ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: παρουσίαση και εφαρμογή νέων εννοιών με χρήση κατάλληλων δραστηριοτήτων και με ομαλή μετάβαση από τη μία έννοια στην άλλη, ΚΛΕΙΣΙΜΟ: ανακεφαλαίωση βασικών σημείων, αξιολόγηση διδασκαλίας.</p>	<p>Το μάθημα έχει προσδιορισμένη δομή (ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ-ΚΛΕΙΣΙΜΟ), όμως σε ορισμένα επιμέρους σημεία παρουσιάζεται έλλειψη συνοχής.</p>	<p>Το μάθημα έχει σαφώς προσδιορισμένη και συνεκτική δομή.</p>	<p>Η δομή του μαθήματος είναι σαφής, η διασύνδεση των εννοιών του μαθήματος γίνεται με πολύ συνεκτικό τρόπο και διευκολύνει τον αναστοχασμό.</p>	

<p><b>Ρυθμός ανάπτυξης του μαθήματος</b></p>	<p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>Το μάθημα γίνεται πολύ αργά ή πολύ βιαστικά ή άλλοτε πολύ αργά και άλλοτε πολύ βιαστικά. Δεν ολοκληρώνεται στον προβλεπόμενο χρόνο και είτε αφήνεται ανολοκλήρωτο είτε χρησιμοποιείται ο χρόνος του διαλείμματος προκειμένου να ολοκληρωθεί.</p>	<p>Ο ρυθμός του μαθήματος είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητικός, όμως κατά περιόδους παρουσιάζει χάσματα. Το μάθημα ολοκληρώνεται χωρίς ανακεφαλαίωση ή με ανακεφαλαίωση η οποία γίνεται στο χρόνο του διαλείμματος.</p>	<p>Το μάθημα γίνεται με ικανοποιητικό ρυθμό και ολοκληρώνεται εγκαίρως με ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων σημείων του.</p>	<p>Το μάθημα γίνεται με ικανοποιητικό ρυθμό που επιτρέπει το κατάλληλο κλείσιμο του μαθήματος. Ο ρυθμός του μαθήματος καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών.</p>	
--	--	--	---	--	--



## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ

1) Ήταν ικανοποιητικό το επίπεδο ενδιαφέροντος και συμμετοχής των μαθητών για το μάθημα; Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι κατακτήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι;

2) Ποια ήταν τα δυνατά σημεία του μαθήματος που παρακολουθήσατε;

3) Ποια ήταν τα αδύνατα σημεία του μαθήματος που παρακολουθήσατε;

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:** Ποιες συγκεκριμένες ενέργειες / συμπεριφορές νομίζετε ότι θα βελτίωναν το κλίμα στην τάξη ή/και θα υπηρετούσαν καλύτερα την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της συγκεκριμένης διδασκαλίας;

## 6. Βιβλιογραφία

- Allen, D. W., & LeBlanc, A. C. (2005). *Collaborative Peer Coaching That Improves Instruction. The 2 + 2 Performance Appraisal Model*. California: Corwin Press.
- Anderson, L. W., & Pellicer, L. O. (2001). *Teacher Peer Assistance and Review*. California: Corwin Press.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1, σσ. 25-51, ISSN: 2241-8393. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-\(1\\_2014\).pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-(1_2014).pdf)
- Βερεβή, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 23-25.
- Chism, V. N. N. (1999). *Peer review of teaching. A Sourcebook*. MA: Anker Publishing Company Inc.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2001). New Trends in Teacher Evaluation. *Educational Leadership*. 58(5), σελ. 12-15.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erout, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1995). Στηρίζοντας τη φωνή του εκπαιδευτικού. Η ζωή του εκπαιδευτικού και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο: A. Hargreaves, & M. Fullan. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A, & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Keig, L. (2000). Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 14(1), 67-68.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Μπαγάκης, Γ. (2007). Αναστοχασμοί για τις ελληνικές εκπαιδευτικές αλλαγές μετά τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα Carpe Vitam. Leadership for Learning. Στο: Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμερτζή, Θ. Σταμάτης (επίμ.) *Ένα σχολείο που μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Εκδ. Λιβάνη.
- Μπουραντάς, Γ. (2005). Ηγεσία, ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών : ελληνικές εμπειρίες : 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers (Overview)*. Paris: OECD.
- Owston, R. (2007). *Teachers can make a difference: Professional development as a policy option for improving student learning with ICT*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο CERIKERIS International Expert Meeting On ICT and Educational Performance. Jeju Island, South Korea, October 16-17. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ στις 30-12-2013: <http://www.oecd.org/edu/ceri/39458826.pdf>.
- Παγανού-Λαμπράκη, Α. (1997). Προλόγισμα. Στο: W. Carr, & S. Kemmis, *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, (4<sup>η</sup> Εκδ., 2002). Αθήνα: Κώδικας.
- Peterson, K. D., (2000). *Teacher Evaluation. A Comprehensive Guide to new Directions and Practices* (2<sup>nd</sup> Ed.). California: Corwin Press.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Stronge, J. H., & Tucker, D. P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation. Assessing and Improving Performance*. NY: Eye On Education Inc.
- Weimer, M. (1987). Translating evaluation results into teaching improvements. *AAHE (American Association for Higher Education) Bulletin*, 39(8), 8-11.

# Η σχετική εγκύκλιος για την αξιολόγηση (29-12-2012/ Α.Π. 150085/Δ1)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΑΝΑΡΤΗΤΕΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΑΔΑ:Β4ΣΥ9-Ρ7Ξ

## ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ - ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ  
Π.Ε. & Δ.Ε.  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ Π.Ε.  
ΤΜΗΜΑ Β΄

ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ – ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ  
ΑΡ.132732/Δ1/25-10-2012 ΕΓΚΥΚΛΙΟΥ  
(ΑΔΑ:Β43Ι9-7Ρ2)

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:  
Μαρούσι, 29/11/2012  
Αρ. πρωτ.:150085/Δ1

## ΠΡΟΣ:

-----  
Ταχ. Δ/νση: Αν. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 ΜΑΡΟΥΣΙ  
Πληροφορίες : Α. Ριζάκη  
Τηλέφωνο: 210-3443966  
e-mail : depops@minedu.gov.gr

Περιφερειακές Διευθύνσεις Α/θμιας &  
Β/θμιας Εκπαίδευσης

Διευθύνσεις Α/θμιας Εκπαίδευσης . Έδρες  
τους.

Διευθύνσεις Β/θμιας Εκπαίδευσης. Έδρες  
τους.

Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης  
δια των οικείων ΔΠΕ.

Σχολικές μονάδες Β/θμιας Εκπαίδευσης  
δια των ιδίων ΔΔΕ.

**ΘΕΜΑ: «Διευκρινίσεις σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών που έχουν δικαίωμα πλήρωσης θέσεων για πενταετή θητεία στα ΠΠΣ. Αναλυτική μοριοδότηση του κριτηρίου 2.3.1 της αριθμ. Δ1/Φ.361.22/116672/01-10-2012 (ΦΕΚ2788/ΤΒ΄/15-10-2012) Υπουργικής Απόφασης»**

**ΣΧΕΤ.:** 1) Ν3966/2011 (ΦΕΚ 118, τ. Α΄) «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου

Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις»

2) Ν. 4072/2012 (ΦΕΚ 86<sup>Α</sup>) «Βελτίωση επιχειρηματικού περιβάλλοντος – Νέα εταιρική μορφή – Σήματα – Μεσίτες Ακινήτων – Ρύθμιση θεμάτων ναυτιλίας, λιμένων και αλιείας και άλλες διατάξεις».

3) Δ1/Φ.361.22/116672/01-10-2012(ΦΕΚ 2788/ΤΒ'/15-10-2012) Υπουργικής Απόφασης «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία»

Μετά την έκδοση της προβλεπόμενης από τους ανωτέρω αναφερόμενους νόμους αριθμ. Δ1/Φ.361.22/116672/01-10-2012(ΦΕΚ 2788/ΤΒ'/15-10-2012) Υπουργικής Απόφασης «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία», την οποία σας κοινοποιούμε, οι εκπαιδευτικοί των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, που εμπíπτουν στις διατάξεις των άρθρων 48, 51 του νόμου Ν3966/2011 και 329 παρ 4<sup>α</sup> του νόμου 4072/2012 που έχουν δικαίωμα αξιολόγησης, καλούνται να υποβάλλουν φάκελο στο ΕΠ.Ε.Σ. του ΠΠΣ, προκειμένου να αξιολογηθούν για πενταετή θητεία από 02/11/2012 έως 30/11/2012.

Στην παρούσα εγκύκλιο:

**Α)** διευκρινίζονται οι διαδικασίες που αφορούν την υποβολή των φακέλων και των συνοδευτικών δικαιολογητικών των εκπαιδευτικών που έχουν δικαίωμα αξιολόγησης

**Β)** περιλαμβάνεται η αναλυτική μοριοδότηση του κριτηρίου 2.3.1 της ανωτέρω ΥΑ και **Γ)** ζητείται η παροχή στοιχείων από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης για τους σχολικούς συμβούλους που θα αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς με βάση την ανωτέρω ΥΑ.

**Α)** Δικαίωμα αξιολόγησης έχουν οι εκπαιδευτικοί όπως ορίζονται στα κριτήρια 2.3.1 και 2.3.2 της ανωτέρω ΥΑ. Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί για τα κριτήρια:

1. Κατάρτιση και επιστημονικό έργο, 2. Διδακτική εμπειρία, προϋπηρεσία και 2.3.2 της ΥΑ, θα υποβάλλουν φάκελο στο Ε.Π.Ε.Σ. του κάθε ΠΠΣ που έχουν δικαίωμα υποβολής, ο οποίος θα περιλαμβάνει:

α) τα σχετικά τεκμήρια των προσόντων τους (επικυρωμένα πτυχία, πιστοποιήσεις, βεβαιώσεις κλπ),

β) portfolio, το οποίο αναφέρεται στο κριτήριο 2.3.1.Α της ΥΑ (επιστημονική και διδακτική επάρκεια), και αξιολογείται από το σχολικό σύμβουλο

γ) portfolio, το οποίο αναφέρεται στο κριτήριο 2.3.1.Β (παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο) της ΥΑ και θα αξιολογηθεί από το διευθυντή του ΠΠΣ και το σχολικό σύμβουλο, μέλος του ΕΠ.Ε.Σ.

Τα παραδοτέα πρέπει να είναι ταξινομημένα κατά κριτήριο, όπως αυτά ορίζονται στην ΥΑ. Οι εκπαιδευτικοί επίσης θα συμπληρώσουν σχετική ηλεκτρονική φόρμα, στην οποία περιλαμβάνονται τα παραπάνω πεδία αξιολόγησης. Η περαιτέρω διαδικασία αξιολόγησης γίνεται σύμφωνα με το εδαφ. 5, της παρ 4<sup>α</sup> του άρθρου 329 του νόμου 4072/12.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν θα επιλεγούν για την κάλυψη θέσεων με θητεία σε ΠΠΣ, σύμφωνα με το άρθρο 37, παρ. 4 και το άρθρο 51 παρ. 6 του νόμου 3966/11, τίθενται στη διάθεση του οικείου ΠΥΣΔΕ/ ΠΥΣΠΕ και τοποθετούνται κατά προτεραιότητα στις κενές θέσεις της ειδικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν οργανική θέση ή θέση με θητεία στα ΠΠΣ και δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, κατόπιν δήλωσής τους στο Ε.Π.Ε.Σ. του ΠΠΣ, τίθενται στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ στην περιοχή μετάθεσης που υπηρετούν, μετά το τέλος του διδακτικού έτους 2012-13. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση και έχουν δικαίωμα αξιολόγησης, σύμφωνα με τις ρυθμίσεις του άρθρου 329, παρ 4<sup>α</sup> του νόμου 4072/12 και δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία αξιολόγησης για πλήρωση θέσεων με θητεία επιστρέφουν στην οργανική τους, εάν έχουν, ή τίθενται στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ/ ΠΥΣΠΕ της περιοχής από την οποία αποσπάστηκαν. Οι εκπαιδευτικοί που θα αξιολογηθούν θετικά, σύμφωνα με την ανωτέρω ΥΑ, και θα πλεονάζουν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, έχουν δικαίωμα να διεκδικήσουν θέση για πενταετή θητεία σε άλλο ΠΠΣ. Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί με δήλωση προτίμησης τοποθετούνται κατά προτεραιότητα στις εν λόγω σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τη σειρά κατάταξής τους στους αξιολογικούς πίνακες, στα πλαίσια της δεύτερης φάσης πλήρωσης κενών θέσεων εκπαιδευτικών πενταετούς θητείας σε ΠΠΣ.

**Β)** Με βάση το κριτήριο 2.3.1 της ΥΑ αξιολογείται η επιστημονική και εκπαιδευτική επάρκεια για τους εκπαιδευτικούς που υπηρέτησαν κατά το σχολικό έτος 2011 - 2012 στα ΠΠΣ, είτε στην οργανική τους θέση είτε με απόσπαση είτε με θητεία και συνεχίζουν να υπηρετούν και για το σχολικό έτος 2012-13 (άρθρο 329, ν. 4072/2012). Παρακάτω περιγράφεται η αναλυτική μοριοδότηση του ανωτέρω κριτηρίου.

### 1. Επιστημονική και διδακτική επάρκεια

Η επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογείται από τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας ή από τον σχολικό σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ., στα μαθήματα της ειδικότητάς του για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή από τον επιστημονικά και παιδαγωγικά υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

α) Ο σχολικός σύμβουλος συμπληρώνει την αξιολόγηση των στοιχείων του portfolio του εκπαιδευτικού σε ηλεκτρονική φόρμα, η οποία βαθμολογείται με 8 μόρια το μέγιστο.

Αξιολόγηση προσωπικού φάκελου-portfolio εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο				
(έως 8 μόρια)  Τα παρακάτω κριτήρια συνεκτιμώνται και μοριοδοτούνται ενιαία. Η μοριοδότηση γίνεται στην κλίμακα 1, 2, 3 ή 4. Το σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρισης κάνει αυτόματη αναγωγή στην οκτάβαθμη κλίμακα.	Επίπεδο Επάρκειας			
	Μη ικανοποιητικό	Ικανοποιητικό	Πολύ καλό	Εξαιρετικό
	1	2	3	4
Έκθεση αυτοπαρουσίασης του διδακτικού προφίλ του εκπαιδευτικού, η οποία πρέπει να συνδέεται με το υλικό που εμπεριέχεται στο φάκελο – portfolio (έως 300 λέξεις).				

<p>Δύο ενδεικτικά σχέδια μαθήματος που έχει εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός πρόσφατα στη διδασκαλία του.</p> <p>Δύο ενδεικτικές ωριαίες ή ολιγόλεπτες δοκιμασίες ή άλλα εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών (διαγνωστικής, διαμορφωτικής ή τελικής) με βαθμολόγηση όπου προβλέπεται.</p> <p>Πρόσθετο διδακτικό υλικό που έχει παραγάγει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, και το έχει χρησιμοποιήσει στην τάξη.</p> <p>Δύο ενδεικτικές συνθετικές εργασίες των μαθητών, ατομικές ή ομαδικές.</p> <p>Άλλες δράσεις π.χ. διαθεματικές διδασκαλίες, συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς, αξιοποίηση των ΤΠΕ, κατασκευή ιστοσελίδων κλπ.</p>	
<p><b>Σχόλια – Τεκμηρίωση</b> (έως 300 λέξεις)</p>	

Η τελική αξιολόγηση του φακέλου γίνεται από το σχολικό σύμβουλο μετά την παρακολούθηση των διδασκαλιών, προκειμένου να συνεκτιμηθεί η συμβατότητα του περιεχομένου του φακέλου – portfolio με τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη.

β) Η διδακτική - μαθησιακή διαδικασία αξιολογείται με δύο τουλάχιστον παρατηρήσεις στη σχολική τάξη από το σχολικό σύμβουλο. Πριν από κάθε παρατήρηση των διδασκαλιών προηγείται συνάντηση - συζήτηση του εκπαιδευτικού με το σχολικό σύμβουλο, στην οποία ο εκπαιδευτικός παραδίδει στο σχολικό σύμβουλο και το σχέδιο μαθήματος. Συζήτηση ανατροφοδότησης ακολουθεί μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών.

Μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, ο σχολικός σύμβουλος καταχωρίζει στην ηλεκτρονική βάση την τελική αξιολόγησή του που αφορά στο φάκελο –portfolio και στις παρατηρήσεις στη σχολική τάξη για κάθε εκπαιδευτικό.

Στην παρακάτω φόρμα περιλαμβάνονται τα κριτήρια και η μοριοδότηση της παρατήρησης των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού η οποία βαθμολογείται με 12 μόρια το μέγιστο.

<b>ΤΟΜΕΙΣ / ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ – ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ - ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ</b>	
<p>(έως 12 μόρια)</p> <p>Σε κάθε κριτήριο το κείμενο που βρίσκεται εντός παρενθέσεως είναι ενδεικτικό. Καθένα από τα δώδεκα κριτήρια μοριοδοτείται στην κλίμακα 1, 2, 3 ή 4. Ο σχολικός σύμβουλος συνεκτιμώντας και το φάκελο-portfolio του εκπαιδευτικού βαθμολογεί και τα 12 κριτήρια. Στο τέλος το σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρισης κάνει αυτόματη αναγωγή στη δωδεκάβαθμη κλίμακα και υπολογίζει το μέσο όρο.</p>	<p><b>Επίπεδο Ανταπόκρισης</b></p>

A	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	Μη Ικανοποιητικό	Ικανοποιητικό	Πολύ καλό	Εξαιρετικό
		1	2	3	4
1	<b>Σχέδιο μαθήματος</b> (προετοιμασία γραπτού σχεδίου μαθήματος με επιλεγμένη μορφή/ές διδασκαλίας, με σαφείς διδακτικούς στόχους, δραστηριότητες και μέσα σε συνεκτική δομή, συμβατό με τα Προγράμματα Σπουδών [ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών] και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών).				
B	ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ				
2	<b>Οργάνωση της τάξης</b> (επιλογή πρόσφορων μορφών οργάνωσης της εργασίας των μαθητών, χρήση φύλλων εργασίας, αξιοποίηση εποπτικών μέσων και Η/Υ, αντιμετώπιση λειτουργικών και οργανωτικών ζητημάτων και δυσκολιών).				
3	<b>Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές</b> (επιλογή κατάλληλων μορφών διδασκαλίας -βιωματικές, διεπιστημονικές, αφηγηματικές, ανακαλυπτικές, εργαστηριακές, συνεργατικές, διερευνητικές, κ.λπ.-, κατάλληλων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών - διερεύνηση και αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, εισήγηση-διάλεξη, τεχνικές ερωτήσεων και συζήτησης, γνωστική σύγκρουση, αναλογίες και μοντέλα, εργασία σε ομάδες, επίλυση προβλήματος, πειράματα, εννοιολογικοί χάρτες, επιχειρηματολογία, δραματοποίηση, αξιοποίηση εργαλείων και λογισμικών ΤΠΕ, αναστοχαστικές στρατηγικές, κ.ά.-, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το γνωστικό αντικείμενο).				
4	<b>Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού</b> (επιστημονική εγκυρότητα και ακρίβεια της διδασκαλίας, επιτυχής μετατροπή του γνωστικού αντικειμένου σε σχολική γνώση, προσπάθεια κάλυψης του εννοιολογικού πεδίου).				
5	<b>Εμπλοκή/συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα</b> (παρακίνηση και ενθάρρυνση όλων των μαθητών, σύνδεση της διδακτέας ύλης με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των μαθητών, διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, βαθμός αυτενέργειας και συνέργειας των μαθητών στο μάθημα,				

	ενθάρρυνση μαθητών με χαμηλή αυτοπεποίθηση).				
6	<b>Σαφήνεια στην επικοινωνία</b> (οδηγίες, επεξηγήσεις και διευκρινίσεις, κατανοητός προφορικός και γραπτός λόγος, γνωστοποίηση επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων).				
7	<b>Διδακτική ευελιξία</b> (αξιοποίηση του απρόοπτου, αναπροσαρμογή του σχεδιασμού αν προκύψει ανάγκη, διάγνωση του βαθμού δυσκολίας της διδασκαλίας και του ρυθμού μάθησης των μαθητών, χειρισμός των λαθών και των παρανοήσεων, ένταξη στο μάθημα της οπτικής των μαθητών).				
8	<b>Παιδαγωγικό/μαθησιακό κλίμα</b> (προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και ειλικρινών σχέσεων, στάση εκπαιδευτικού και μαθητών απέναντι στο μάθημα, προσδοκίες για μάθηση και επιτεύγματα).				
9	<b>Διαχείριση της τάξης</b> (ικανότητα αποτελεσματικής διεύθυνσης της τάξης από τον εκπαιδευτικό, πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, επίλυση διαφορών, διαχείριση ζητημάτων συμπεριφοράς των μαθητών).				
10	<b>Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας</b> (διαγνωστική - διαμορφωτική - τελική, εφαρμογή ποικίλων και κατάλληλων στρατηγικών αξιολόγησης, ανατροφοδότηση των μαθητών και προώθηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας).				
11	<b>Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου</b> (ομαλή μετάβαση από θέμα σε θέμα, σύμφωνα με τη λογική του μαθήματος και τη δυναμική της τάξης, ολοκλήρωση του μαθήματος στον προβλεπόμενο χρόνο, ισορροπία στην κατανομή των δραστηριοτήτων, συνετή χρονική χρήση των εποπτικών μέσων).				
	<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ</b>				
12	<b>Ανάλυση της διδασκαλίας και αναστοχασμός</b> (ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου, προβαίνει σε ανάλυση και αναστοχασμό επί της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τους «Τομείς / Κριτήρια Παρατήρησης – Αποτίμησης - Ανατροφοδότησης Διδασκαλίας», επισημαίνει δυνατά και αδύνατα σημεία της, αποτιμά το βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ερμηνεύει τους λόγους πιθανής απόκλισης από το αρχικό σχέδιο μαθήματος).				

**ΣΧΟΛΙΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ**

(έως 300 λέξεις)

**Συνολική αξιολόγηση:** μετά την καταγραφή, την ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων που συνθέτουν τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, ο σχολικός σύμβουλος κάνει μία συνολική αποτίμηση, συνεκτιμώντας τις διδασκαλίες με βάση τους «Τομείς / Κριτήρια Παρατήρησης – Αποτίμησης - Ανατροφοδότησης Διδασκαλίας» και τον προσωπικό φάκελο-portfolio, και προβαίνει σε ανατροφοδοτικές προτάσεις οι οποίες είτε επικροτούν τις καλές διδακτικές πρακτικές είτε επισημαίνουν όσες χρήζουν βελτίωση και μετασχηματισμό.

**2.Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο**

Η παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο, αξιολογείται από το διευθυντή σε συνεργασία με τον επιστημονικά και παιδαγωγικά υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ.

α) Φάκελος – portfolio εκπαιδευτικού

Ο διευθυντής με το σχολικό σύμβουλο, μέλος του ΕΠΕΣ, συμπληρώνει την αξιολόγηση των στοιχείων του portfolio του εκπαιδευτικού σε ηλεκτρονική φόρμα. Στη φόρμα περιλαμβάνονται τα κριτήρια και η μοριοδότηση του φακέλου- portfolio του εκπαιδευτικού η οποία βαθμολογείται με 6 μόρια το μέγιστο.

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΦΑΚΕΛΟΥ-PORTFOLIO ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ, ΜΕΛΟΣ ΤΟΥ Ε.Π.Ε.Σ.**

	Επίπεδο Επάρκειας			
	Μη ικανοποιητικό	Ικανοποιητικό	Πολύ καλό	Εξαιρετικό
(έως 6 μόρια) Τα παρακάτω κριτήρια συνεκτιμώνται και μοριοδοτούνται ενιαία. Η μοριοδότηση γίνεται στην κλίμακα 1, 2, 3 ή 4. Το σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρισης κάνει αυτόματη αναγωγή στην εξάβαθμη κλίμακα.	1	2	3	4
Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων. Οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων. Δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, ενδοσχολική και διασχολική επιμόρφωση ή άλλη επιμόρφωση. Δειγματικές διδασκαλίες σε φοιτητές και πρακτική άσκηση. Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα.				



<p>Οργάνωση ή συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε εκπαιδευτικές επισκέψεις.</p> <p>Έρευνα πεδίου του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα.</p> <p>Συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης.</p> <p>Διακρίσεις, βραβεύσεις, έπαινοι από εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς</p>	
<p><b>Σχόλια – Τεκμηρίωση</b></p> <p>(έως 300 λέξεις)</p>	

β) Η τελική αξιολόγηση της παρουσίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο γίνεται από το διευθυντή σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ. Στην παρακάτω φόρμα περιλαμβάνονται τα κριτήρια και η μοριοδότηση του φακέλου- portfolio του εκπαιδευτικού η οποία βαθμολογείται με 9 μόρια το μέγιστο.

<b>ΤΟΜΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ, ΜΕΛΟΣ ΤΟΥ Ε.Π.Ε.Σ.</b>				
(έως 9 μόρια)	<b>Επίπεδο Ανταπόκρισης</b>			
Τα παρακάτω κριτήρια μοριοδοτούνται στην κλίμακα 1, 2, 3 ή 4. Το σύστημα ηλεκτρονικής καταχώρισης κάνει αυτόματη αναγωγή στην εννεάβαθμη κλίμακα και υπολογίζει το μέσο όρο.				
<b>A. Συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων και ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο θεσμοθετημένο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας</b>	Μη ικανοποιητικό	Ικανοποιητικό	Πολύ καλό	Εξαιρετικό
	1	2	3	4
<p>Στον τομέα αυτό αξιολογείται ο βαθμός ανταπόκρισης του/της εκπαιδευτικού: στην τήρηση του ωραρίου του σχολείου και την έγκαιρη προσέλευση στο μάθημα, στη συμμετοχή στις συνεδριάσεις του Συλλόγου διδασκόντων και τη συνεισφορά του στην έκφραση γνώμης και προτάσεων, στην υλοποίηση των εξωδιδασκικών εργασιών που του αναθέτει η Διεύθυνση και ο Σύλλογος διδασκόντων του σχολείου (εργασίες γραφείου, εφημερίες, ενημέρωση και συνεργασία με γονείς), στη συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου και την ανάληψη ευθύνης στην οργάνωση και πραγματοποίησή τους και στην εν γένει εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.</p>				

<b>Σχόλια- Τεκμηρίωση</b> (έως 300 λέξεις)	Μη ικανοποιητικό	Ικανοποιητικό	Πολύ καλό	Εξαιρετικό
<b>Β. Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ανάπτυξη δράσεων και πρωτοβουλιών</b>	1	2	3	4
<p>Στον τομέα αυτό αξιολογείται ο βαθμός ανταπόκρισης του / της εκπαιδευτικού: στη συνεργασία με το Διευθυντή, το Σύλλογο των διδασκόντων και τους συναδέλφους του στον προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου, στη συμμετοχή του στο σχεδιασμό του διδακτικού έργου και στην τήρηση των αποφάσεων της ομάδας των διδασκόντων της τάξης σχετικά με την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών και τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης, στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας, εναρμόνισης των κριτηρίων αξιολόγησης, συμπεριφοράς, υποστήριξης και αξιολόγησης των μαθητών.</p>				
<b>Σχόλια – Τεκμηρίωση</b> (έως 300 λέξεις)				

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος, μέλος Ε.Π.Ε.Σ. καταχωρούν στην ηλεκτρονική βάση την αξιολόγησή τους που αφορά στο φάκελο –portfolio και την παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο.

Η ανωτέρω διαδικασία συντονίζεται και εποπτεύεται από τους Προέδρους των Επιστημονικών και Εποπτικών Συμβουλιών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Γ) Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης καλούνται να συμπληρώσουν ηλεκτρονική φόρμα που θα τους αποσταλεί από τη ΔΕΠΠΣ και στην οποία θα περιλαμβάνονται τα στοιχεία των σχολικών συμβούλων (ΑΜ, ονοματεπώνυμο σχολικού συμβούλου, κλάδος και ειδικότητα) ανά σχολείο ευθύνης, την οποία πρέπει να αποστείλουν στη ΔΕΠΠΣ, το αργότερο μέχρι 30/11/2012.

**Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ**

## **ΘΕΟΔΩΡΟΣ Π. ΠΑΠΑΘΕΟΔΩΡΟΥ**

### **Εσωτερική Διανομή:**

- 1.** Γραφείο κ. Υπουργού
- 2.** Γραφείο κ. Αν.Υπουργού
- 3.** Γραφείο κ. Υφυπουργού
- 4.** Γραφείο κ. Γεν.Γραμματέα
- 5.** Γραφείο κ. Ειδ.Γραμματέα Π.Ε. & Δ.Ε.
- 6.** Γενική Δ/νση Διοίκησης Π.Ε. & Δ.Ε.
- 7.** Διεύθυνση Προσωπικού Π.Ε.
- 8.** Διεύθυνση Προσωπικού Δ.Ε.
- 9.** Διεύθυνση Διοικητικών Υποθέσεων Π.Ε. & Δ.Ε
- 10.** Διεύθυνση Σπουδών Δ.Ε.
- 11.** Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε.
- 12.** Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

**ISBN 978-618-81396-0-2**