

Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Μαρκόπουλος Ιωάννης

Μετεκπαιδευόμενος δάσκαλος στο Μ.Δ.Δ.Ε.

Λουριδάς Πολυζώης

Μετεκπαιδευόμενος δάσκαλος στο Μ.Δ.Δ.Ε.

Εισαγωγή

Κάθε προϊόν ή υπηρεσία προγραμματίζεται, υλοποιείται και αξιολογείται. Η αξιολόγηση καθιστά δυνατή την αποτίμηση της λειτουργίας του συστήματος, ώστε να τροποποιηθούν αναποτελεσματικές δομές και λειτουργίες, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των αποτελεσμάτων. Βασικός παράγοντας της αποτελεσματικής λειτουργίας κάθε οργανισμού είναι το προσωπικό που εργάζεται σε αυτόν. Η μέτρηση της απόδοσης των εργαζομένων αποτελεί ουσιώδη διαδικασία για τους οργανισμούς.

Μια από τις υποχρεώσεις του κράτους προς τους πολίτες του, όπως ορίζεται από το άρθρο 16 του Συντάγματος, είναι και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Αυτή η υπηρεσία πρέπει να αξιολογείται, για να διασφαλίζεται η ποιότητά της. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναπτύχθηκε παράλληλα με τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Στη χώρα μας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ουσιαστικά ανενεργή από το 1982 (Βαγενάς, 2001) με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή (νόμος 1304/1982), στον οποίο ανήκε το έργο αυτό. Από τότε, παρά τις προσπάθειες που κατά καιρούς έγιναν από το Υπουργείο Παιδείας με νομοθετικές παρεμβάσεις (νόμοι 2525/1997 και 2986/2002) για την επαναφορά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το έργο των εκπαιδευτικών λειτουργών μέχρι σήμερα δεν αξιολογείται επίσημα. Σημειώνεται πως ανεπίσημη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργών γίνεται άτυπα από μαθητές, γονείς, συναδέλφους και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά δεν υφίσταται η δυνατότητα θεραπείας των αδυναμιών που τυχόν θα διαπιστωθούν.

Σήμερα τόσο η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ήδη εξελιγμένα συστήματα αξιολόγησης (Βερ-

γίδης & Καραλής, 1999), όσο και η ευαισθητοποίηση της ελληνικής κοινωνίας στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, αλλά και η απόσβεση από μέρους των εκπαιδευτικών των αρνητικών συναισθημάτων έναντι της αξιολόγησης που δημιούργησε ο θεσμός του επιθεωρητή όπως λειτούργησε (Δημητρόπουλος, 2002· Μαυρογιώργος, 1993), έχουν προετοιμάσει την εκπαιδευτική κοινότητα για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Τα τελευταία χρόνια όμως πληθαίνουν συνεχώς οι φωνές για την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διεθνώς αλλά και στη χώρα μας (Δημητρόπουλος, 1998· Παπασταμάτης, 2001· Broadfoot, 1996). Σε μεγάλο βαθμό αυτό είναι αποτέλεσμα της ανάγκης λογοδοσίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών προς τις κοινωνίες. Όσο αυξάνεται η σημασία που η κοινωνία δίνει στην εκπαίδευση για το μέλλον των νέων ανθρώπων, τόσο θα αυξάνεται και η πίεση για λογοδοσία στα σχολεία μας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κριτική προσέγγιση των κανόνων αξιολόγησης στην εκπαίδευση που τέθηκε σε ισχύ με το νόμο 3848/2010. Αρχικά θα επιχειρηθεί εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια θα αναφερθούν σε συντομία οι βασικές μορφές και τα μοντέλα αξιολόγησης, και κατόπιν θα ακολουθήσει μια προσπάθεια κριτικής προσέγγισης των κανόνων αξιολόγησης που εισάγονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3848/2010 και την εγκύκλιο 37100/Γ1, 31-3-2010. Αυτή η προσπάθεια θα εστιαστεί στη διαμορφωτική αξιολόγηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, στην κριτηριακή αξιολόγηση των επί δοκιμασία εκπαιδευτικών και στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Εκπαιδευτικό έργο

Το εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ποικιλότροπων δραστηριοτήτων που γίνονται σε μια χώρα με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, στοχεύουν στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1992). Ο Μπαλάσκας (1992) θεωρεί το εκπαιδευτικό έργο ως το σύνολο των ενεργειών που αναλαμβάνουν η Πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι σε μια σχολική μονάδα, ώστε να εκπληρωθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης. Ο Γκότοβος (1986) δίνει διττή έννοια στον όρο εκπαιδευτικό έργο, θεωρώντας το ως το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού αλλά και ως την ίδια τη δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Κατά τον Παπακωνσταντίνου (1993) εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών στο σχολείο, αλλά και το αποτέλεσμα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα του θεσμού της εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί και διαδικασία αλλά και αποτέλεσμα της λειτουργίας σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού λειτουργού.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Ορισμός

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο εντοπισμός των αιτιών που δυσχεραίνουν την επίτευξή τους, ώστε μέσω της διαδικασίας τής ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1992). Κατά τον Δημητρώπουλο (1998), εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια και αποτελέσματα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Ο Πασιαρδής (1996) θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία μέσω της οποίας η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες για τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μαυρογιώργος, 2000).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά όλη την κοινωνία και τους συμμετέχοντες στο φαινόμενο της εκπαίδευσης (Gronbach, 1982). Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001) και περιλαμβάνει τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και, φυσικά, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη η συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των σχολικών μονάδων αποτελεί υποσυστήμα της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αναμένεται η συμπλήρωση του συστήματος αξιολόγησης με μηχανισμούς αξιολόγησης των υπόλοιπων παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου. Χρειάζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2002), του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών εγχειριδίων, του εξοπλισμού και των μέσων διδασκαλίας (Μπουζάκης, 1998), αλλά και της αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2006). Μόνο με αυτό τον τρόπο θα υπάρξει μια συνολική αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει δυνατή η διαπίστωση δυσλειτουργιών και η παρέμβαση για την επίλυσή τους.

Αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Μεγάλη συζήτηση έχει γίνει στη χώρα μας για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πλήθος επιστημονικών μελετών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχουν δημοσιευτεί, μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν επιχειρηματολογήσει πάνω στο θέμα και πολλές προτά-

σεις από την ηγεσία της εκπαίδευσης έχουν γίνει. Μετά από πολλά χρόνια διαλόγων, αντεγκλήσεων και ατέρμονων πολλές φορές συζητήσεων, έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2002· Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005· Αθανασίου & Ξηνταράς, 2002) και των συνδικαλιστικών τους οργάνων (ΔΟΕ, 1999).

Μερικοί μόνο από τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η αναγκαία πληροφόρηση για τη λήψη στρατηγικών και λειτουργικών αποφάσεων (Tsiakkios & Pashiardis, 2002), η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους, η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, η ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους και η ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Πασιαρδής, 1996). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου, που θεωρείται απαραίτητος για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση (Φασούλης, 2001).

Για να μπορέσει όμως η εκπαιδευτική αξιολόγηση να επιτελέσει το ρόλο της, οφείλει να χαρακτηρίζεται από διαφανείς και αξιοκρατικές διαδικασίες. Για να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, πρέπει:

- να θεσπίσει σαφή κριτήρια αξιολόγησης για την αποτελεσματική διδασκαλία (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002), τα οποία πρέπει να είναι ευέλικτα, ώστε να καλύπτουν όλο το εύρος της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κυριακίδης, 2001· Pashiardis, 1993)·

- να χρησιμοποιεί αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία, ανάλογα με τους σκοπούς της αξιολόγησης, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις ή έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας·

- να λαμβάνει πληροφορίες από όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές. Οι σημαντικότερες πηγές πληροφόρησης για τη διδασκαλία είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο αξιολογητής και ο μαθητής (Πασιαρδής, 2008)·

- να φροντίζει για την εκπαίδευση των ατόμων που θα κληθούν να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό έργο, ώστε να μειωθεί όσο γίνεται η υποκειμενικότητα της αξιολόγησης, η οποία σε κάθε περίπτωση υφίσταται, αφού η αξιολόγηση γίνεται από ανθρώπους·

- να κάνει συνεχείς προσπάθειες με στόχο τη συναίνεση όλων των πλευρών και κυρίως των εκπαιδευτικών. Καμιά αλλαγή δεν καθίσταται αποτελεσματική, αν δεν εμπλέκει το ανθρώπινο δυναμικό και δεν ακολουθεί το σχεδιασμό από πάνω προς τα κάτω (Fullan, 1991). Άλλωστε, οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εισηγούνται συμμετοχικά μοντέλα. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση κινείται από την εποπτεία και τον επιθεωρητισμό προς τη συνεργασία και το στοχασμό (Blase & Blase, 1998).

Μορφές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει στην ουσία τις παρακάτω μορφές, σε σχέση με τους στόχους που καλείται να επιτελέσει (Scriven, 1967):

– *Διαμορφωτική αξιολόγηση*, που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού, και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών που θα αναδειχτούν ή στην εκμετάλλευση των δυνατών σημείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996· Harris, 1986· Sergiovanni & Starratt, 2002).

– *Τελική ή συγκριτική αξιολόγηση*, που αποσκοπεί στην επιλογή του αποτελεσματικότερου προσωπικού για προαγωγή (Πασιαρδής, 1996). Η τελική αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών. Στην τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού που τη διενεργεί.

Υπάρχει και μια άλλη, ειδικού τύπου αξιολόγηση, η *κριτηριακή*. Η κριτηριακή αξιολόγηση διενεργείται για σκοπούς μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, προκειμένου να εφαρμόσουν κάποια ειδικά προγράμματα (Πασιαρδής, 2008). Κατά την κριτηριακή αξιολόγηση των επί δοκιμασία εκπαιδευτικών, ο αξιολογούμενος καλείται να αποδείξει πως έχει σε ελάχιστο βαθμό τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων, όπως αυτές έχουν καθοριστεί από την εκπαιδευτική έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία (Anderson & Burns, 1989· Good & Brophy, 1994).

Η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση αποτελούν δυο διαφορετικά συστήματα (Kyriakides, 1997· Πασιαρδής, 1994· Stronge, 1977), τα οποία λειτουργούν παράλληλα και ανεξάρτητα. Αυτό γίνεται, γιατί τα δύο αυτά συστήματα έχουν διαφορετικούς σκοπούς, διαφορετικά εργαλεία και διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων τους.

Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση εισάγεται με το νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παράγραφοι 6 και 7) με το θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Η εισαγωγή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού είναι σύμφωνη με τη θεωρία του κύκλου ζωής των Hersey και Blanchard (1988) και κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική (Tschannen-Moran, Woodfolk-Hoy & Hoy, 1998).

Ο μέντορας, που θα είναι εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας με δι-

δακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, θα στηρίζει και θα καθοδηγεί τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, σύμφωνα με το νέο νόμο. Θα παρέχει, δηλαδή, την ενδοσχολική επιμόρφωση, που λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000), και κρίνεται αποδοτικότερη από άλλες μορφές επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2004).

Η μεντορική προσέγγιση είναι καθοριστική για την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών (Hale, 1992). Η διαδικασία έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τον πρωτοδιόριστο εκπαιδευτικό όσο και για τον ίδιο τον μέντορα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα του Freiberg (1994), οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν πολύ θετικά σχόλια για τον μέντορά τους, ενώ ο Hale αναφέρει την αύξηση των διδακτικών ικανοτήτων των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ο θεσμός δρα ευεργετικά και για τον ίδιο τον μέντορα, ο οποίος παρωθείται και νιώθει ικανοποίηση, επειδή αναγνωρίζεται η επαγγελματική προσφορά του (Heller & Sindelar, 1991· Haupt, 1990· Brock & Grady, 2001), ενώ μέσα από τη διαδικασία κερδίζει επιπρόσθετη γνώση και αναπτύσσει περαιτέρω δεξιότητες.

Ρόλος του μέντορα είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, δηλαδή η επισήμανση των δυνατών και αδύνατων σημείων του, και η προσπάθεια ανάδειξης των πλεονεκτημάτων και άμβλυνσης των αδυναμιών του. Αποτελεί τον φίλο του νέου εκπαιδευτικού, που βοηθά, συμβουλεύει, καθοδηγεί και υποστηρίζει. Σε καμιά περίπτωση δε βαθμολογεί τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, δεν επιβάλλει τις προτάσεις του και δε συμμετέχει στην κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίησή του (Πασιαρδής, 2008). Σημειώνεται πως επιβάλλεται τα στοιχεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης από τον μέντορα να μη γνωστοποιούνται στους αξιολογητές που θα κληθούν να πραγματοποιήσουν κριτηριακή αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, αφού κάτι τέτοιο θα προκαλούσε εμπλοκή της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης, οι οποίες πρέπει να είναι ξεχωριστές και ανεξάρτητες διαδικασίες (Kyriakides, 1997· Πασιαρδής, 1994· Stronge, 1977).

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως ο θεσμός του μέντορα λειτουργούσε και εξακολουθεί να λειτουργεί στα σχολεία μας άτυπα. Πολλές φορές οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν και καθοδηγούν τους νεότερους. Με το νέο νόμο, όμως η διαδικασία αυτή θεσμοθετείται και επισημοποιείται.

Φυσικά, προκύπτουν και πολλά ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού:

- Τι θα συμβεί σε σχολικές μονάδες στις οποίες δεν υπάρχουν έμπειροι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν το ρόλο του μέντορα στους νεοδιοριζομένους; Υπάρχουν εκπαιδευτικές περιφέρειες και σχολικές μονάδες στις οποίες το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλάζει σε μεγάλο βαθμό κάθε σχολικό έτος. Πρέπει να υπάρξει πρόνοια, ώστε να μη φτάσουμε στο σημείο κάποιος εκπαιδευτικός τον ένα χρόνο να είναι πρωτοδιόριστος και τον επόμενο μέντορας.

- Οι μέντορες χρειάζονται εκπαίδευση, αφού η καθοδήγηση απαιτεί ειδικές

ικανότητες. Ποιοι φορείς θα αναλάβουν την εκπαίδευση των μεντόρων; Είναι ιδιαίτερα επικίνδυνο να αφεθούν οι μέντορες να μάθουν από τα λάθη που θα κάνουν, αφού τέτοια λάθη μπορούν να έχουν σοβαρότατες επιπτώσεις στους καθοδηγούμενους.

– Τι αντισταθμιστικά οφέλη θα δοθούν στους μέντορες; Τόσο η παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για μέντορες όσο και η ενασχόλησή τους με την καθοδήγηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών θα αυξήσουν σημαντικά το φόρτο εργασίας τους. Είναι δίκαιο να υπάρξει μερίμνα τόσο για μείωση του διδακτικού ωραρίου τους όσο και για οικονομική αποζημίωσή τους.

– Ποια εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης θα δοθούν στους μέντορες προκειμένου να ασκήσουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους; Υπάρχουν αρκετά διαθέσιμα στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως τα εργαλεία του διαμορφωτικού συστήματος Haggis και Hill (1982) ή το αριθμητικό σύστημα Flanders (Borich, 2003), αλλά πρέπει να εγκυροποιηθούν για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

– Ποια θα είναι τα κριτήρια επιλογής των μεντόρων από τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές; Χρειάζεται διαφάνεια και αξιοκρατία, ώστε ο θεσμός να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Τα παραπάνω ερωτήματα θα απαντηθούν με μελλοντικές υπουργικές αποφάσεις. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί οι καλύτερες προθέσεις μπορεί να καταστούν αναποτελεσματικές, αν η εφαρμογή τους δεν είναι προσεκτικά σχεδιασμένη.

Κριτηριακή αξιολόγηση

Η κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών εισάγεται στο άρθρο 4, παρ. 8 και 9, του νόμου 3848/2010. Πρέπει να σημειωθεί πως η διετής δοκιμαστική υπηρεσία για τους νεοδιοριζόμενους δημόσιους υπαλλήλους, επομένως και τους εκπαιδευτικούς, προβλέπεται από το άρθρο 40 του νόμου 3528/2007 (Δημοσιούπαλληλικός Κώδικας). Σύμφωνα, υπό προϋποθέσεις, στην κριτηριακή αξιολόγηση των δόκιμων εκπαιδευτικών είναι και ο συνδικαλιστικός χώρος των εκπαιδευτικών (Δ.Ο.Ε., 1999). Στην ουσία, βέβαια, όλοι οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί μονιμοποιούνταν, εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων που είχαν διαπράξει σοβαρά πειθαρχικά ή ποινικά παραπτώματα.

Κατά την κριτηριακή αξιολόγηση ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός καλείται να αποδείξει ότι πληροί κάποια συγκεκριμένα κριτήρια εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η κριτηριακή αξιολόγηση εξ ορισμού δεν αποσκοπεί στην κατάταξη των υπό μονιμοποίηση εκπαιδευτικών, αλλά στην παροχή πληροφοριών πλήρωσης ή όχι κάθε κριτηρίου στον ελάχιστο βαθμό (Πασιαρδής, 2008). Στην περίπτωση που ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός δεν πληροί αυτά τα κριτήρια εφαρμόζονται οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 του νόμου 1566/1985, οι οποίες προβλέπουν ότι ο εκπαιδευτικός που έχει περισσότερα από 7 χρόνια υπηρεσίας και λιγότερα από 25 μετατάσσεται σε προσωρινή θέση διοικητικού προσωπικού, ενώ σε περίπτωση λιγότερων από 7 ετών υπηρεσίας απολύεται! Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν υπάρχει νεοδιοριζό-

μενος εκπαιδευτικός με περισσότερα από 7 έτη υπηρεσίας, επομένως η αποτυχία στην κριτηριακή αξιολόγηση σημαίνει απόλυσή του.

Θα μπορούσε να υπάρξει ο ισχυρισμός πως, αφού ο δόκιμος εκπαιδευτικός ενισχύθηκε από τον μέντορα, παρακολούθησε την εισαγωγική επιμόρφωση που του παρείχε το Υπουργείο Παιδείας και παρ' όλα αυτά δεν κατάφερε να επιτύχει στην κριτηριακή αξιολόγηση, δικαίως πρέπει να απομακρυνθεί από το χώρο της εκπαίδευσης. Όμως δεν πρέπει να λησμονούμε ότι οι αξιολογήσεις γίνονται από ανθρώπους και επομένως δεν μπορεί παρά να έχουν υποκειμενισμό (Πασιαρδής, 2008), όσο αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία και αν χρησιμοποιηθούν. Η ανησυχία αυτή εντείνεται από το γεγονός ότι ο νόμος 3848/2010 δεν καθορίζει ούτε τα όργανα ούτε τα κριτήρια ούτε τη διαδικασία της κριτηριακής αξιολόγησης, των οποίων τον καθορισμό αφήνει για το μέλλον με την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων.

Η απόλυση του δόκιμου εκπαιδευτικού δε συνάδει με τον ανθρωπισμό που από τη φύση της έχει η εκπαίδευση και η παιδεία γενικότερα. Πώς μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα να αποβάλλει από τις τάξεις του ένα νέο επιστήμονα, που έχει επενδύσει χρόνο, χρήμα και κόπο για να γίνει εκπαιδευτικός; Θυμίζει σε έντονο βαθμό τη λειτουργία επιχειρήσεων της αγοράς, που δε διστάζουν να προχωρήσουν σε περικοπές προσωπικού, όταν οι ανάγκες το απαιτούν ή δεν εκπληρώνονται οι στόχοι τους. Όμως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, παρόλο που έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τον κόσμο των επιχειρήσεων, διαφέρουν αποφασιστικά σε πλήθος άλλων (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Η σημαντικότερη διαφορά τους είναι οι διαφορετικές αξίες (Fidler, 2002). Εκτός αυτού, με την απόλυση ενός δόκιμου εκπαιδευτικού επιβαρύνεται έμμεσα και η ελληνική οικονομία, που επένδυσε σε αυτόν τον άνθρωπο μέσω των σπουδών του και της επιμόρφωσης που του παρείχε, για να προσφέρει στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη διαδικασία, δε δίνεται δεύτερη ευκαιρία στον δόκιμο εκπαιδευτικό που αποτυγχάνει στην κριτηριακή αξιολόγηση να βελτιώσει τις αδυναμίες του και να επιτύχει στο μέλλον. Πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να μεριμνήσει για την παροχή περαιτέρω υποστήριξης σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς μέσω της παρακολούθησης ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, που μπορούν να διοργανώσουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή άλλοι φορείς. Μετά την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στον δόκιμο εκπαιδευτικό να προσπαθήσει για δεύτερη ή και τρίτη φορά να επιτύχει στην κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίησή του. Η απόλυση πρέπει να είναι η έσχατη λύση.

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισάγεται στο άρθρο 32 του νόμου 3848/2010 και συγκεκριμενοποιείται με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010. Η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται ως ο συνολικός, συστηματικός και μεθοδικός απολογισμός των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2006). Κα-

τά τον Devos (1998) η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση αυτών των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα. Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου συνολικά, που διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της (Boud & Donovan, 1982). Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας σχετίζεται ουσιαστικά με αποδοτικότερη διδασκαλία και μάθηση που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα (Kyriakides & Campbell, 2004). Αυτή περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002) όσο και βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997). Η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει η σχολική μονάδα και η γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τονίζονται ως σκοποί της αυτοαξιολόγησης και από την εγκύκλιο 37100/Γ1.

Παράλληλα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο διενεργείται (Hopkins, 1989), αφού τους παρέχει συστηματική ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης τους και τους πληροφορεί για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους μέσα στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας τους. Ο Barber (1996) υποστηρίζει πως η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται, και πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία-κλειδί για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι καθαρά συμμετοχική διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) που τονώνει τη συνεργατική κουλτούρα στο χώρο του σχολείου (Hargreaves, 1994· Rudd & Davies, 2000). Όλοι οι φορείς που έχουν σχέση με το παραγόμενο εντός του σχολείου έργο πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Τέτοιοι είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές (Webb *et al.*, 1998· Αθηνά, 2006). Με την εμπλοκή τους νιώθουν το σχολείο ως κτήμα τους και προσπαθούν από κοινού για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του. Καθένας από τους εμπλεκόμενους μπορεί να έχει τις προσωπικές του απόψεις για τις αδυναμίες και τους τρόπους βελτίωσης του σχολείου, οφείλει όμως να σεβαστεί την απόφαση της πλειοψηφίας και να συμμετάσχει στην κοινή προσπάθεια (Πασιαρδής, 2008). Ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην αυτοαξιολόγηση αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση (Σολομών, 1999).

Πρέπει να τονιστεί πως σε καμία περίπτωση η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν πρέπει να οδηγεί σε σύγκριση μεταξύ σχολείων. Κάτι τέτοιο εισάγει τις αρχές της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση και επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα, αφού εντοπίζει τα σχολεία που υστερούν, χωρίς να κάνει τίποτα για τη βελτίωσή τους (Πασιαρδής, 2008). Ο χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης είναι καθαρά διαμορφωτικός, όπως προκύπτει από τους ορισμούς που

προηγήθηκαν. Με άλλα λόγια, στόχος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν είναι η επισήμανση των λαθών των εκπαιδευτικών και ο καταμερισμός ευθυνών για αυτά. Τα λάθη αντιμετωπίζονται με θετικό τρόπο και αναζητείται τρόπος για να ξεπεραστούν, ώστε να υπάρξει βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης είναι ότι πρέπει να οδηγεί σε δράση. Αφού εντοπιστούν οι τομείς που οι συμμετέχοντες σε κάθε σχολική μονάδα θεωρούν πως χρήζουν βελτίωσης, οφείλουν να καθορίσουν σχέδια δράσης που θα οδηγήσουν σε αυτή. Κατ' ουσία, εσωτερική αξιολόγηση είναι η διαδικασία αποτίμησης των διάφορων πτυχών της σχολικής μονάδας, για να ακολουθήσει ένα πρόγραμμα σχολικής βελτίωσης.

Μπορεί να υποστηριχτεί ότι σε γενικές γραμμές η φιλοσοφία του νόμου 3848/2010 και της εγκυκλίου 37100/Γ1 του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και αποδέχεται το συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Παράλληλα, όμως, δημιουργούνται αρκετές ασάφειες στη διαδικασία και το μηχανισμό, όπως περιγράφονται στο νόμο, στην εγκύκλιο και κυρίως στο συνημμένο έγγραφο της εγκυκλίου 37100/Γ1.

Σημαντικό πλεονέκτημα που προσφέρει η εσωτερική αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες είναι η αναγνώριση της αυτονομίας τους και η δυνατότητα που τους δίνεται στη χάραξη και εφαρμογή εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο, βέβαια, της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου. Έτσι, κάθε σχολείο αποκτά την ευκαιρία να κινηθεί με μεγαλύτερη άνεση, απαλλαγμένο από τα ασφυκτικά όρια στα οποία περιορίζεται από την κεντρική εξουσία, και να μετατραπεί σε σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο, ανοιχτό στην κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999). Δεν ξεκαθαρίζεται όμως τι πρόκειται να γίνει με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θα δοθεί η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να διαφοροποιεί μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος, για να αξιοποιηθεί ο διδακτικός χρόνος σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία η σχολική μονάδα κρίνει ότι ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών;

Στο συνοδευτικό της εγκυκλίου 37100/Γ1 παρουσιάζονται οι πέντε βασικοί τομείς στους οποίους θα αξιολογηθεί η σχολική μονάδα και που είναι: μέσα-πόροι, διοίκηση σχολείου, κλίμα-σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Θεωρείται ανεφάρμοστο η σχολική μονάδα να αξιολογηθεί σε όλους αυτούς τους τομείς και να εκπονήσει σχέδια δράσης για τη βελτίωσή τους. Η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης γίνεται από ομάδες εργασίας που απαρτίζονται από μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Ένα πολυπληθές σχολείο με πολλούς εκπαιδευτικούς μπορεί να μελετά και να εκπονεί σχέδια δράσης για δύο τομείς, αξιοποιώντας τη δυνατότητα της παράλληλης εργασίας διαφορετικών ομάδων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ένα μικρό σχολείο, όπως συμβαίνει στην πλειονότητα των σχολείων της χώρας μας, αναγκαστικά θα περιοριστεί στη μελέτη ενός τομέα σε κάθε κύκλο. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην πρόταση της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) για το σύστημα αξιολόγησης της Κύ-

πρου, στον τομέα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας προτείνεται η επιλογή μιας περιοχής δράσης για την οποία η πλειονότητα των εμπλεκόμενων στη διαδικασία θεωρούν πως χρήζει βελτίωσης. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να αφορά έναν ή δύο, το πολύ, από αυτούς τους τομείς που οι συμμετέχοντες θεωρούν πως χρήζουν άμεσης παρέμβασης. Η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από τη σχολική μονάδα είναι μια πορεία επίπονη και χρονοβόρα. Τα αποτελέσματα δε φαίνονται άμεσα.

Η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερης σημασίας. Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει ως κριτικός φίλος (Costa & Callick, 1993· Swaffield & MacBeath, 2005) στη διαδικασία, υποστηρίζοντας θεωρητικά και πρακτικά τους συμμετέχοντες. Έχει το προνόμιο να γνωρίζει το συγκείμενο κάθε σχολικής μονάδας της περιφέρειάς του και, παράλληλα, να μπορεί να βλέπει τα πράγματα από έξω, δυνατότητα που δεν έχουν οι άλλοι συμμετέχοντες. Βέβαια, απαιτείται επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων σε θέματα και μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων.

Ένα άλλο σημείο που χρειάζεται διευκρίνιση είναι ο ρόλος των γονέων και των μαθητών στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στην παράγραφο 3 του άρθρου 32 του νόμου 3848/2010 αναφέρεται ότι το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και το σύλλογο διδασκόντων, και γνωστοποιούνται σε μαθητές και γονείς. Δηλαδή, οι μαθητές και οι γονείς απλώς ενημερώνονται και δε συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαδικασία. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με το συμμετοχικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές και οι γονείς είναι «πελάτες» της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Φασούλης, 2001· Ζαβλανός, 2003) ή «μέτοχοι» της σχολικής μονάδας, κατά τους Everard και Morris (1999), και ως εκ τούτου δε δικαιολογείται να απουσιάζουν από τη διαδικασία αποτίμησης και διαμόρφωσης των στόχων του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι αυξάνει την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γεωργίου, 2000· Jeynes, 2005) και παράλληλα προλαμβάνει αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς από τα παιδιά (McNeal, 2001).

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων που εισάγεται δε συνδέεται με καμιά μορφή εξωτερική αξιολόγηση, παρότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα κινούνται σε συστήματα σύζευξης εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (MacMamara & O'Hara, 2005). Η σύζευξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αυξάνει την εγκυρότητα των μετρήσεων της εσωτερικής αξιολόγησης και οδηγεί σε πιο θετικά αποτελέσματα (Nevno, 2001). Στο συγκείμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όμως, η ύπαρξη εξωτερικών αξιολογητών έχει ταυτιστεί από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών λειτουργών με τον επιθεωρητισμό. Επομένως, κρίνεται θετικό στοιχείο η απου-

σία εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για την αποδοχή του μηχανισμού της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Η αναμενόμενη αντίσταση στην ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία είναι αποτέλεσμα της έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κυριακίδης, 2006). Απαιτείται, επομένως, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εσωτερικής αξιολόγησης, ώστε να γίνει κατανοητό ότι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται σε όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη του, αλλά επεκτείνεται και εκτός αυτής, σε όσα συμβαίνουν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος (Harley, Barasa, Bertam, Mattson & Pillay, 2000).

Συμπεράσματα

Οι κανόνες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3848/2010 είναι σύμφωνα με το σύγχρονο πνεύμα της επιστημονικής βιβλιογραφίας σε θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί αξιολογή, αφού σε μεγάλο βαθμό επιδίωξε να ξεφύγει από τη στερεότυπη επιθεώρηση, που τόσο πολύ ταλάνισε τον εκπαιδευτικό χώρο της Ελλάδας στα χρόνια στα οποία εφαρμόστηκε. Οι νέοι κανόνες κινούνται στο πνεύμα που καθορίζει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ως επαγγελματία που αναστοχάζεται, ασκεί αυτοκριτική αναγνωρίζοντας τα λάθη και τις αδυναμίες του, και προσπαθεί διαρκώς να βελτιώνεται (Κυριακίδης, 2006). Στην προσπάθειά του αυτή η Πολιτεία οφείλει να σταθεί αρωγός με την παροχή των απαραίτητων ευκαιριών επιμόρφωσης και γενικότερα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή στην εφαρμογή των νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για κάθε αξιολόγηση απαιτούνται σαφή και έγκυρα κριτήρια, που αναμένεται να καθοριστούν σε συνεννόηση του Υπουργείου Παιδείας με τους εκπαιδευτικούς. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνδιαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή του μηχανισμού αξιολόγησης. Καμιά εκπαιδευτική αλλαγή που επιβάλλεται από την ηγεσία δεν μπορεί να καταστεί αποτελεσματική, αν δεν έχει την αποδοχή των εκπαιδευτικών (Fullan, 1991).

Η πιλοτική εφαρμογή του συστήματος που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, αφού θα επιτρέψει τη διερεύνηση δυσλειτουργιών στην πράξη και θα δώσει τη δυνατότητα παρεμβάσεων για την εξάλειψή τους. Άλλωστε, κάθε σύστημα πρέπει να είναι έτοιμο για την αναθεώρησή του, αφού στις μέρες μας η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή (Πασιαρδής, 2004).

Μια τόσο σημαντική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η επιχειρούμενη με τους νέους κανόνες αξιολόγησης και γενικότερα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας, δεν μπορεί να ε-

φαρμοστεί ουσιαστικά, αν δεν αποσκοπεί παράλληλα στην αναδόμηση του συστήματος (Burke, 2002) και στην αλλαγή της κουλτούρας των εμπλεκομένων (Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1994). Το γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καζαμιάς, 1993) με την παρούσα μορφή του δεν είναι ικανό να υποστηρίξει τόσο σοβαρές αλλαγές. Η μετεξέλιξη προς ένα μεικτό σύστημα γραφειοκρατίας και επαγγελματισμού (Hoy & Miskel, 2008) κρίνεται απαραίτητη και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με τη δημιουργία σχεδίων δράσης και ομάδων εργασιών, αναμένεται να βοηθήσει στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Α. & Ξηταράς, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Ιωάννινα, 12-14/5/06.
- Anderson, L.W. & Burns, R.B. (1989). *Research in Classrooms: The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford, England: Pergamon Press
- Βαγενάς, Γ. (2001). *Στατιστικές Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βεργίδης, Δ. – Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τόμ. Γ', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an educational revolution*. London: Victor Gollanz.
- Blase, J. & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership* (4th ed.). New Jersey: Corwin Press, Inc.
- Borich, G.D. (2003). *Observation skills for effective teaching* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Bound, D.J. & Donovan, W.F. (1982). The facilitation of school-based evaluation: A case study report. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 359-362.
- Broadfoot, P.M. (1996). *Education, Assessment and society, a sociological appraisal*, Buckingham, Open University Press.
- Brock, B.L. & Grady, M.L. (2001). *From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers*. California: Corwin Press.
- Burke, W.W. (2002). *Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.
- Costa, A.L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Θ. (1986). Ο «χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και πράξη – Συμβολή στην κριτική της νεοελληνικής παιδαγωγικής ιδεολογίας, στο: Γκότοβος, Θ.-

- Μαυρογιώργος, Γ. – Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δίκτυο Ευρυδίκη (2006). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/quality_training.aspx
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (2002). *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δ.Ο.Ε. (1999) *Αποφάσεις 68^{ης} Γ.Σ.*, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=19&p2_articleid=76
- Devos, G. (1998). *Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No ED421493).
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Freiberg, M. (1994). *The anatomy of a mentoring program for beginning urban teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Good, T. & Brophy, J. (1994). *Looking in Classrooms* (6th ed.). New York: Harper Collins.
- Haupt, M. (1990). A guide for the voyage. *Momentum*, 21(4), 16-19.
- Hale, M. (1992). *Perceptions of participants in the orientation buddy program in Area 10 (Research Report No 91/9210)*. Ontario: Scarborough Board of Education.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Harley, K. – Barasa, F. – Bertram, C. – Mattson, E. – Pillay, S. (2000). The real and the ideal: Teacher roles and competences in South African policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 20, 287-304.
- Harris, B.M. & Hill, J. (1982). *Developmental teacher evaluation kit*. Austin, TX: Southwest Educational Dev. Lab.
- Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Heller, M.P. & Sindelar, N.W. (1991). *Developing an effective teacher mentor program*. Bloomington, In: Phi Delta Kappan.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior, 5th edition*. Prentice-Hall International Editions.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluating for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice* (8th Ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Καζαμιάς, Α. (1993). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων Καθηγητών.

- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κοινοπραξία Αθηνά (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Αθηνά.
- Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 41.
- Κυριακίδης, Λ. (2001). Αξιολόγηση και Λογοδότηση του Εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονιών. Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, σελ. 53-65. Λευκωσία: ΕΟΚ.
- Κυριακίδης, Λ. (2006). Σημασία και δυνατότητες σύζευξης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της εξωτερικής αξιολόγησης. Πρακτικά συνεδρίου «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (σελ. 21-29). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Kyriakides, L. (1997). Influences on Primary Teachers' Practice: some problems for curriculum change theory. *British Educational Research Journal*, Vol. 23(1), pp. 39-46.
- Kyriakides, L. – Cambell, R.J. – Christofidou, E. (2002), Generating criteria from measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. In Muijs, D. & Reynolds, D. (eds) *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), pp. 291-325.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Leithwood, K. – Jantzi, D. – Fernandez A. (1994). Transformational leadership and teacher's commitment to changes. In J. Murphy & C.S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp.77-98). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμος Β', *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ. – Μαυρογιώργος, Γ. – Νιτσόπουλος, Β. – Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τόμ. Α', *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση* (α' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του, στο: ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, σελ. 24-35, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Ι., (1998). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση, στο: ΔΟΕ, *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση - 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ.*, Χίος.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Οντοπία ή πράξη*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacNamara, G. & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation: The chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- McNeal, R.B.J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30(2), 171-179.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Ξωχέλλης, Π. – Παπαναούμ, Ζ. (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη: Action A.E.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 31, σελ. 31-36.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.
- Pashiardis, P. (1993). Selection methods for educational administrators in the U.S.A. *International Journal of Educational Management*, 7(1), 27-35.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175-192. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Rudd, P. & Davies, D. (2000). *Evaluating School Self-Evaluation*. British Educational Research Association Conference, Cardiff University.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed.), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1* (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Stronge, J.H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. United States: Corwin Press Inc.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Tschannen-Moran, M. – Hoy, A.-W. – Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tsiakkiros, A. & Pashiardis, P. (2002). The management of small primary school: The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 72-102.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Νόμος 1304/1982 Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α', 144/7-12-1982.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Νόμος 2525/1997: Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α 188/23-9-1997. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: <http://www.dakepe.gr/LH2Uploads/ItemsContent/10/2525.pdf>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Νόμος 2986/2002 Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α 24/13-2-2002. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-perif_diefth-epim-ekp.htm
- ΥΠΔΒΜΘ, Νόμος 3848 (2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ Α, 71/19-

- 5-2010. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://kesyp.flo.sch.gr/www/attachments/article/352/nomos_3848_2010.pdf
- ΥΠΔΒΜΘ, Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από http://www.edugate.gr/files/images/egkyklios_aytoaksiologisis-1.doc
- ΥΠΔΒΜΘ, Συνοδευτικό εγκυκλίου 37100/Γ1, 31-3-2010. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: http://www.edugate.gr/files/images/sunhmmeno_egkukliou_autoaxiologisi.doc
- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Δ.Ο.Π., *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 18, 2010, από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos4/14%20fasoulis%20186-198.doc>
- Webb, R. – Vulliamy, G. – Häkkinen, K. – Härmäläinen, S. (1998) External Inspection or School Self-evaluation? A Comparative Analysis of Policy and Practice in Primary Schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*, 24(5), 539-556.

