

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αθανάσιος Χαρίσης, 5^ο Ενιαίο Λύκειο Κατερίνης

Περίληψη

Από τη στιγμή που γίνεται συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι φυσικό στη συζήτηση να συμπεριλαμβάνεται και η αξιολόγηση πάνω σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών. Από την επιστημονική κοινότητα κατατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση και την προσαρμογή της αξιολόγησης στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και σε ζητήματα αξιολόγησης της μάθησης κρίνεται απαραίτητη. Αν μάλιστα τεθεί το θέμα σε σχέση με την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας και ακόμη περισσότερο σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση της μάθησης είναι σημαντική από παιδαγωγική και κοινωνική άποψη. Στην εργασία επιχειρείται να συνδεθεί η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου έχει συζητηθεί αρκετά και προβλήθηκαν επιχειρήματα και υπέρ και κατά της αξιολόγησης (Simosko & Cook, 1996· Δημητρόπουλος, 1999· Μαυρογιώργος, 2002).

Ο κ. Αθανάσιος Χαρίσης είναι υποψήφιος διδάκτωρ της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Σόφιας, υπότροφος Ι.Κ.Υ., κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Κυριότερα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν το ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά με το διδακτικό και διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού, τα προγράμματα σπουδών των παραγωγικών σχολών και τα προγράμματα επιμόρφωσης, το ότι η αξιολόγηση είναι χρήσιμη για τη βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και το ότι είναι χρήσιμη στον εκπαιδευτικό, γιατί του παρέχει αυτοεκτίμηση, κίνητρα αποδοτικότητας, ασφάλεια και κύρος. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη δημιουργία συναίσθησης συνυπευθυνότητας του εκπαιδευτικού για το εκπαιδευτικό έργο, είναι καθοριστικός παράγοντας για την αξιοκρατία στην εκπαίδευση και απαραίτητη για την ανάδειξη στελεχών.

Από την άλλη πλευρά, κυριότερα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν το ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, ακυρώνει την επιστημονική του κατάρτιση και περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση του, το ότι είναι μηχανισμός γραφειοκρατικού και γενικά διοικητικού ελέγχου και ασφαλώς πολιτικό μέτρο, καλλιεργεί το συμβιβασμό στις όποιες επιβολές άνωθεν, άρα είναι όχημα χειραγώγησης του εκπαιδευτικού σ' ένα κλοιό ιδεολογικής ασφυξίας.

Όπως και στην αξιολόγηση του μαθητή, έτσι και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και ο σκοπός για τον οποίο γίνεται που πρέπει να συζητηθούν. Γι' αυτό και από την επιστημονική κοινότητα κατατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση και την προσαρμογή της αξιολόγησης στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, αν και είναι δύσκολη η ανάπτυξη συναινετικών προτάσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004).

1. Είδη αξιολόγησης

Μπορούμε να διακρίνουμε δυο γενικούς τύπους αξιολόγησης ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση.

A. Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που βρίσκονται εκτός σχολείου και είτε ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης είτε είναι φορείς που αναλαμβάνουν με ανάθεση το έργο της αξιολόγησης, έχοντας μια σχετική αυτονομία σε σχέση με τη διοίκηση. Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι: α) Η επιθεώρηση, β) Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος από ποικιλία μηχανισμών (π.χ Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) και γ) Οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης, περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς (Σολομών, 1999).

Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνήθως σχετίζονται με συνέπειες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (προαγωγή, επιδόματα) ή τα σχολεία (χρηματοδότηση). Γι' αυτό, καθώς η εποπτεία-έλεγχος έχει δυσμενείς συνέπειες σε πολλά επίπεδα (Helsby, 1999), συζητείται η ανάγκη για δημοκρατικότερη αξιολόγηση, όπου ο αξιολογητής να υπηρετεί την κρίση και προτείνεται η ενδυνάμωση της ποιοτικής αξιολόγησης (Stiggins, 2000· McKee, 2001). Προτείνονται επίσης μορφές που να δίνουν βαρύτητα στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου ή σ' έναν συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης (Worthen et al., 1997).

B. Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και μπορεί να είναι είτε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση είτε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (κυρίως εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή γονείς) (Σολομών, 1999). Η εσωτερική αξιολόγηση έχει το πλεονέκτημα ότι βασίζεται σ' ένα υπόβαθρο όπου λειτουργίες και δεδομένα είναι γνωστά και οικεία στους εκπαιδευτικούς: σχολική μονάδα, τάξη, μαθητικό δυναμικό, περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, νομοθετικά πλαίσια. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αναδειχτεί σε διαδικασία ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συμμετοχή σε μια αυτομελέτη σχολείου σε επίπεδο διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες επαγγελματικής λήψης των αποφάσεων, να διευρύνουν τις οπτικές τους και να ενημερωθούν για τους ρόλους, τις ευθύνες και τα προβλήματα των συναδέλφων (Kogan, 1996· Μπαγάκης, 1999). Σήμερα είναι σύνηθες η βελτίωση της ικανότητας αυτοεξέτασης να αποτελεί για πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα ένα βασικό στόχο (Karsten, 1994). Υπάρχει η τάση να δειχτεί εμπιστοσύνη στα σχολεία να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές και κίνητρα, χωρίς υπερβολική εξωτερική παρέμβαση ή λεπτομερειακό εξωτερικό έλεγχο και επιθεώρηση (Cullingford, 1997). Παράλληλα, υπάρχει μια παγκόσμια κίνηση για συνδυασμό εσωτερικής/εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς ο επιθεωρητισμός υποχωρεί διεθνώς (Wiseman, 1997· Fitzgerald, 2001), με προτεινόμενες τρεις διαφορετικές μορφές εσωτερικής/εξωτερικής αξιολόγησης: α.) παράλληλη, β) διαδοχική και γ) συνεργατική (MacBeath, 2001).

2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού με κριτήριο την αξιολόγηση της μάθησης

A. Η αξιολόγηση στους διαγωνισμούς του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.)

Μέχρι το 1998 στην Ελλάδα μοναδικό κριτήριο για την πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν το πτυχίο και η εγγραφή στην επετηρίδα για διορισμό. Με τον Ν. 2525/97 καθιερώθηκε διαγωνισμός, κάθε 2 έτη, στον οποίο οι πτυχιούχοι εξετάζονται σε δύο ενότητες, στο γνωστικό αντικείμενο και στη διδακτική μεθοδολογία. Η εξαγγελία που έγινε το 1997 για τη θέσπιση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (Π.Π.Δ.Ε) (Ν.2525/97), που μετά το 2002 θα ήταν κριτήριο για την πρόσληψη των πτυχιούχων, έμεινε στα χαρτιά.

Ο διαγωνισμός υποστηρίχτηκε ως διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών γιατί:

- κριτήριο διορισμού είναι οι γνώσεις και οι ικανότητες των διαγωνιζομένων,
- δημιουργούνται θετικές προϋποθέσεις για την αναβάθμιση των σπουδών,
- παρέχεται ισότητα ευκαιριών για όλες τις ηλικίες,
- ενισχύεται το κύρος του κλάδου των εκπαιδευτικών,
- και άλλοι επαγγελματικοί κλάδοι έχουν εξετάσεις χωρίς αυτό να υποτιμά το πτυχίο,
- μπορεί ο διαγωνισμός να διασφαλίσει το αδιάβλητο.

Μελετητές, όμως, φρονούν ότι η κατάργηση της επετηρίδας και η καθιέρωση του γραπτού διαγωνισμού δεν πρόσφερε τα εχέγγυα της επιλογής των καλών εκπαιδευτικών. Δύο είναι οι βασικοί λόγοι: α) Επειδή δεν παύει να είναι μια στιγμιαία εξεταστική διαδικασία και μάλιστα μόνο γραπτή. Είναι, επίσης, περιορισμένη όσον αφορά τη διερεύνηση της παιδαγωγικής επάρκειας και εκπαιδευτικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού, καθώς ο διαγωνισμός ελέγχει μόνο τις γνώσεις και όχι τη διδακτική ικανότητα. Ακόμη και όσοι εργάστηκαν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι καθηγητές και μοριοδοτούνται στο διαγωνισμό δεν έχουν καμία αξιολογική έκθεση της διδακτικής τους επάρκειας. β) Επειδή δεν εξετάζεται ο υποψήφιος σε συνθήκες τάξης, ούτε καν εικονικής, αν και αμέσως μετά το διορισμό του αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα, θεωρείται δηλαδή επαρκής και σε πλήρη ετοιμότητα (Χατζηδήμου, 2000).

Επιπρόσθετα, κλήθηκαν να εξεταστούν στη διδακτική μεθοδολογία πτυχιούχοι που δεν είχαν διδαχτεί στις σχολές τους σχετικά μαθήματα, που μόλις τα τελευταία έτη άρχισαν να διδάσκονται (Ζαφειριάδης κ.ά., 2004). Στις παραγωγικές σχολές, ιδίως των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η παιδαγωγική κατάρτιση ή είναι ανύπαρκτη ή περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο (Κασσωτάκης & Κουτούζης, 2002· Χαρίσης, 2005· Στελλάκου κ.ά., 2005).

Φυσικά, δεν μπορεί να γίνει λόγος για συστηματική και μεθοδική εξέταση των υποψήφιων στην αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και των μαθητών, αφού οι υποψήφιοι κατά κανόνα δεν διδάχτηκαν αξιολόγηση στις σχολές τους

(Παπακωνσταντίνου, 1996· Hopf & Ξωχέλλης, 2003). Έτσι, ακυρώνεται τόσο η αξία της παιδαγωγικής κατάρτισης όσο και η εγκυρότητα του διαγωνισμού. Βέβαια, η άποψη ότι μια, έστω ελλειμματική, αξιολογική διαδικασία είναι προτιμότερη από την ανυπαρξία οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας δεν απαντά, τουλάχιστον επιστημονικά, στο ζήτημα της επιλογής των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα με θέμα «Αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα» στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας διερευνήθηκε: α) η παρεχόμενη παιδαγωγική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών των Φιλολόγων, Μαθηματικών και Φυσικοχημικών, β) η απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση όπως προκύπτει από τα ερωτήματα που τέθηκαν στους διαγωνισμούς του Ανωτάτου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και γ) οι ανάγκες και ελλείψεις της κατάρτισης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των καθηγητών της Παιδαγωγικής. Με βάση τα ερωτήματα του Α.Σ.Ε.Π. (1998, 2000, 2002) στη δεύτερη θεματική ενότητα (Διδακτική Μεθοδολογία - Παιδαγωγικά) και τη μελέτη των οδηγών σπουδών προέκυψε ότι: οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται ανά κλάδο, ειδικότητα και πανεπιστήμιο, γιατί δεν προσφέρονται σε όλες τις σχολές υποχρεωτικά μαθήματα Παιδαγωγικής και όσα προσφέρονται είναι διαφορετικά από σχολή σε σχολή. Επιπλέον, κάθε φοιτητής επιλέγει διαφορετικά μαθήματα, όταν αυτά προσφέρονται ως επιλεγόμενα. Ειδικότερα σε ενδεικτικές ειδικότητες οι ερωτήσεις για την αξιολόγηση της διδασκαλίας-μαθητή αγγίζουν το 8-10%, ενώ η παρουσία της αξιολόγησης στα προγράμματα σπουδών των σχολών αγγίζει το 4%. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Θεωρίες Μάθησης και στην Αξιολόγηση της Διδασκαλίας και του Μαθητή μα και η ανάγκη να πάψει ο θεωρητικός χαρακτήρας των παιδαγωγικών μαθημάτων και να ξεκινήσει ο προσανατολισμός σε πρακτικό επίπεδο, άμεσα συνδεδεμένο με την τάξη (Πατούνα κ.ά., 2005).

Ένα τέτοιο έλλειμμα πρακτικής εξάσκησης είναι επικίνδυνο για τους μαθητές και για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ό,τι αυτό υπηρετεί. Εκτός βέβαια αν δεχόμαστε να πετάξουν οι μαθητές μας με έναν πιλότο που ποτέ δεν πέταξε με αεροπλάνο μα είναι αριστούχος στο...έδαφος! Λησμονείται, τελικά, ότι στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού που εκπαιδεύεται πρέπει να συναντώνται με συνθετικό, αλληλεπιδραστικό και ανατροφοδοτικό τρόπο η βαθμίδα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας με την τριτοβάθμια, η θεωρία και το επιστημονικό αντικείμενο με την πράξη και τον προσανατολισμό προς το επάγγελμα (Brinkmann & Schwark, 2000), μέσα από μια σύντομη και ακριβή οδό. Ένας οδοδείκτης σ' αυτή την κατεύθυνση είναι ασφαλώς και η επάρκεια και ετοιμότητα του υποψήφιου εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και του μαθητή, που πρώτα

πρέπει να αποτελεί στόχο των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών κι ύστερα αντικείμενο αξιολόγησης στους διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π.

B. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου

Η παιδαγωγική-διδασκτική ικανότητα του εκπαιδευτικού κρίνεται και από την ικανότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Και στο παρελθόν αλλά και σήμερα επικρατεί η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα πρέπει να γίνεται με μέτρο το βαθμό επίδοσης των μαθητών (Garvey & Quinlan, 2000). Διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ για τον λόγο αυτό έχουν προχωρήσει στην κατασκευή διεθνών δοκιμασιών επίδοσης των μαθητών, όπως το πρόγραμμα για Διεθνή Μαθητική Αξιολόγηση (PISA) (Βοσνιαδου, 2002).

Οι σχολικές μονάδες πέρα από οργανισμοί μάθησης είναι και οικονομικές οντότητες, οργανισμοί δηλαδή που έχουν ένα κύκλο εσόδων και εξόδων, λειτουργικά έξοδα, μισθοδοσίες. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να αναλάβει περισσότερες διοικητικές και οικονομικές υπευθυνότητες με διατήρηση του ελέγχου νομιμότητας και της αξιολόγησης και στις κεντρικές αρχές (Σαΐτη, 2001). Μάλιστα, υπάρχει η τάση τα σχολεία να χρηματοδοτούνται ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους, η οποία στηρίζεται στην επίδοση των μαθητών (Hextall & Mahony, 1998). Όμως σ' ένα τέτοιο τρόπο χρηματοδότησης των σχολείων, βασισμένο στις επιδόσεις των μαθητών τους, η πίεση που θα ασκείται στα σχολεία θα μεταφέρεται αναγκαστικά στους μαθητές που αποτυγχάνουν (Weston, 1997). Για τον λόγο αυτό προτάθηκε η μέθοδος της προστιθέμενης αξίας που θεωρείται ο δικαιότερος τρόπος αξιολόγησης των σχολείων, διότι λαμβάνει υπόψη την αρχική κατάσταση από την οποία ξεκινούν οι μαθητές και τα σχολεία (MacBeath, 2001· Λαμπρόπουλος κ.ά., 2001).

Γενικά κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πάνω στην αξιολόγηση του μαθητή θα μπορούσαν να θεωρηθούν:

- Εάν η αξιολόγηση της μάθησης συνδέεται λειτουργικά με τους στόχους των μαθημάτων.
- Εάν χρησιμοποιούνται όλες οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.
- Εάν οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για τις επιδόσεις τους και τις δυσκολίες τους και γίνονται συζητήσεις ανατροφοδότησης στο πλαίσιο του μαθήματος.
- Εάν οι γονείς είναι σε τακτική επικοινωνία με τους καθηγητές και τον διευθυντή του σχολείου για ζητήματα επίδοσης των μαθητών.
- Εάν η επίδοση είναι αντικείμενο ουσιαστικής συζήτησης στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και τηρούνται σημειώσεις για τα προβλήματα και τις επιδόσεις των μαθητών είτε ατομικά είτε ομαδικά.

- Εάν υπάρχει ουσιαστική και συνεχής επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ατομικά ή σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων ή και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ειδικότητας, με τους σχολικούς συμβούλους για θέματα επίδοσης.
- Εάν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αξιοποιούνται για τη βελτίωση της διδασκαλίας, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ενισχυτικής διδασκαλίας και γίνονται συγκεκριμένες παρεμβάσεις (Σολομών, 1999).

Τα σχολεία τα οποία δίνουν προτεραιότητα στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών έχουν δασκάλους που αποδεικνύουν ότι αγαπούν αυτό που κάνουν, γνωρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αλλά και τα ταλέντα τους, έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, προσφέροντας όμως ταυτόχρονα κατευθύνσεις, εναλλακτικές λύσεις και αξιολογώντας συνεχώς τα αποτελέσματα. Έχουν όμως και διευθυντές που συζητούν με τους μαθητές, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα προβλήματα να τίθενται, να συζητούνται και να γίνεται αποδεκτή η κριτική, καθώς και υποστηρίζουν το προσωπικό ώστε να έχει ως πρώτη προτεραιότητα τη μόρφωση (MacBeath, 2001).

3. Επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και σε ζητήματα αξιολόγησης της μάθησης κρίνεται απαραίτητη (Χαρισσις, 2005). Αν μάλιστα τεθεί το θέμα σε σχέση με την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι σημαντική από παιδαγωγική και κοινωνική άποψη.

Άξονας σ' ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι και η αξιολόγηση της μάθησης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης με στόχους της συγκεκριμένης ενότητας του προγράμματος τους εξής:

A. Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο της αξιολόγησης της μάθησης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να γνωρίζουν τα κριτήρια της αξιολόγησής τους πάνω στην αξιολόγηση της μάθησης.

B. Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να μπορούν να συμμετέχουν σε αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών.

- Να μπορούν κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης της μάθησης να λαμβάνουν υπόψη με κριτικό τρόπο και τα κριτήρια της δικής τους αξιολόγησης.

Γ. Σε επίπεδο στάσεων:

- Να είναι θετικοί σε αξιολόγηση με στόχο την επιμόρφωση και τη βελτίωση του έργου τους ως αξιολογητών της μάθησης.

Από κοινωνική και οικονομική άποψη μια τέτοια επιμόρφωση είναι σημαντική, αφού όλο και περισσότερο οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του έργου κάθε σχολικής μονάδας, με την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού και του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο θέμα εμπλέκονται οικονομικά μεγέθη: χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος από την Πολιτεία, από τους πολίτες δηλαδή, χρηματοδότηση της κάθε σχολικής μονάδας, οικονομικές απολαβές του κάθε εκπαιδευτικού, κίνητρο παραγωγικότητας, στέρηση μισθού, ποινές όπως η αργία, διοικητική εξέλιξη κ.τ.λ.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται απαραίτητη για να συμβάλει στο να αποδοθεί λόγος στην κοινωνία για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και την ορθή αξιοποίηση των χρημάτων των φορολογούμενων πολιτών, καθώς η παραγωγικότητα, η αποτελεσματικότητα, παράλληλα με την ποιότητα, τείνουν να κυριαρχήσουν στις σύγχρονες κοινωνίες σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δράσης και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gronlund, 1976· OECD, 1996).

4. Συμπέρασμα

Όταν, λοιπόν, η αξιολόγηση των μαθητών συνδεθεί με τέτοια οικονομικά στοιχεία, τότε αντιλαμβάνεται κανείς γιατί είναι αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών τους και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, ώστε να είναι ικανοί να επιβιώσουν όχι μόνο ως παιδαγωγοί μα και ως εργαζόμενοι σ' έναν έντονα ανταγωνιστικό κόσμο, όπου πολλές φορές όλα μετρούνται με βραχυπρόθεσμους δείκτες οικονομίας (Guthrie, 1996). Επιπλέον, η επιμόρφωση στην αξιολόγηση σ' ένα τέτοιο πλαίσιο οφείλει να προσφέρει εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αυτοαξιολογούνται σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Solomon, 1998), για να μπορούν να αντιδρούν τεκμηριωμένα σε όποια αστήρικτη κατηγορία ή αυθαιρεσία, προστατεύοντας και μ' αυτό τον τρόπο τη μεγαλύτερη επένδυση που είναι η Παιδεία.

Βιβλιογραφία

- Brinkmann, G., & Schwark, W. (2000). Το προφίλ του εκπαιδευτικού και η ποιότητα της διδασκαλίας. *Μακεδόν*, 7, 259-266.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Τα διεθνή «στάνταρτς» ως προς την αξιολόγηση των μαθητών. Στο Α. Βερέβη (επιμ.), *Το Έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση* (σσ. 567-573). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Cullingford, C. (1997). Assessment, evaluation and the effective school. In C. Cullingford (Ed.), *Assessment versus evaluation* (pp. 109-125). London: Cassell.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999⁵). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Fitzgerald, T. (2001). Potential paradoxes in performance appraisal. Emerging issues for New Zealand schools. In D. Middlewood, & C. Cardno (Eds), *Managing teacher appraisal and performance. A comparative approach* (pp. 112-124). London and New York: Routledge/ Falmer.
- Garvey, J., & Quinlan, A. (2000). Evaluation and design and technology. In J. Sefton-Green, & R. Sinker (Eds), *Evaluating creativity: making and learning by young people* (pp.43-69). London: Routledge.
- Gronlund, N. E. (1976³). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan.
- Guthrie, J. W. (1996). Evolving political economies and the implications for educational evaluation. In O.E.C.D., *Evaluating and reforming education systems* (pp. 61-83). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ζαφειριάδης, Κ., Δαρβούδης, Α., & Μπασίνα, Δ. (2004). Τα αποτελέσματα του τρίτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη φιλόλογων: ανάλυση και προβληματισμοί. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 411-420). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Helsby, G. (1999). *Changing teacher's work*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Hextall, I., & Mahony, P. (1998). Effective teachers for effective schools. In R. Slee, G. Weiner, & S. Tomlinson (Eds), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements* (pp. 128-143). London: Falmer Press.
- Hopf, D., & Ξωχέλλης, Π. Δ. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karsten, S. (1994). Επαγγελματοποίηση της διοίκησης της εκπαίδευσης. Μια ευρωπαϊκή σύγκριση. Στο Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, *Ο Έλληνας*

- εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση (σσ. 199-209). Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., & Κουτούζης, Μ. (2002). Ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού πρόσληψης εκπαιδευτικών. Στο Α. Βερέβη (επιμ.), *Το έργο «έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση* (σσ. 519-542). Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- Kogan, M. (1996). Monitoring, control and governance of school system. In OECD, *Evaluating and reforming education systems* (pp. 25-45). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2004). Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στο Δ. Χατζηδημού, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου, (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 241-248). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 127-136). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*, μτφ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McKee, A. (2001). Επανεξετάζοντας τη δημοκρατική αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 275-289). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 139-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 20-27.
- O.E.C.D. (1996). *Evaluating and reforming education systems*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Πατούνα, Α. κ.ά. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π.: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 263-275). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α. (2001). Management στη δημόσια εκπαίδευση: η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων. *Νέα Παιδεία*, 98, 92-109.

- Simosko, S., & Cook, C. (1996²). *Applying APL principles in flexible assessment: a practical guide*. London: Kogan Page.
- Solomon, J. (Ed.) (1998²). Trends in the Evaluation of Education Systems: Schools (Self-) Evaluation and Decentralization, European Workshop - Papers, Reports, Discussion Outcomes / trans. S. Marketos. Athens: Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs, Pedagogical Institute Department of Evaluation and European Commission.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Στελλάκου, Β. κ.ά (2005). Αρχική κατάρτιση και πρόσληψη εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Τρίλιανός, Α. & Καράμηνας, Ι. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης* (σσ. 586-595). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.
- Stiggins, R. J. (2000). The principal's assessment responsibilities. In W. C. Wraga, & P. S. Hlebowitsh (Eds), *Research review for school leaders*, 3 (pp. 201-236). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weston, P. (1997). Οι επιπτώσεις των μεθόδων αξιολόγησης στη σχολική αποτυχία. *Σχολική αποτυχία. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Wiseman, A. (1997). 'Trick or Treat?' Responses to innovations in INSET in Bulgaria. In D. Hayes (Ed.), *In-service teachers development: international perspectives* (pp. 8-19). London: Prentice Hall.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997²). *Program Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman Publishers.
- Χαρίσης, Α. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού και διευθυντή σχολικής μονάδας σε θέματα αξιολόγησης της μάθησης. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης, Ι* (σσ. 295-308). Πάτρα.
- Харисис, Ат. (2005) Преценка на критичното мислене и творческите способности на учениците в Гърция. *Образование*, 6, 70-82.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). Η εκπαιδευτική πολιτική των δύο τελευταίων ετών: πορεία ανάβασης ή κατάβασης. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας (Micro-teaching) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ.* Αλεξανδρούπολη.