

Αξιολόγηση: Σύμμαχος ή εχθρός των εκπαιδευτικών;

Evaluation: Ally or rival of teachers?

Αντώνιος Παπαδόπουλος, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MA Εκπαιδευτική Ηγεσία,*
antonypapado@hotmail.com

Antonios Papadopoulos, *Primary Education Teacher, MA Educational Leadership,*
antonypapado@hotmail.com

Abstract: The evaluation of teachers at all levels is a necessity of modern times due to the economic crisis that exists in our country. The purpose of this paper is to present the types and forms of evaluation, the necessity and the difficulties of systematic evaluation of teachers. In conclusion, it is believed that teachers need to be convinced that the evaluation is an ally and assistant in office exercising.

Key Words: evaluation, teacher, necessity, problems

Περίληψη: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αποτελεί αναγκαιότητα της σύγχρονης εποχής εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που υπάρχει στη χώρα μας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν τα είδη και οι μορφές αξιολόγησης, η αναγκαιότητα αλλά και οι δυσκολίες της συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τελειώνοντας, πιστεύεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να πειστούν ότι η αξιολόγηση είναι σύμμαχος και βοηθός τους στο λειτούργημα που ασκούν.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, δάσκαλος, εκπαιδευτικός, χρησιμότητα, προβλήματα

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, με την πενιχρότητα που χαρακτηρίζει τις κρατικές πιστώσεις προς την εκπαίδευση, θα πρέπει να εξευρίσκονται τρόποι και μέσα, ώστε τα χρήματα που επενδύονται να φέρνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία θα συμβάλει σημαντικά στη σωστή κατανομή των κονδυλίων και στον περιορισμό της σπατάλης, ώστε να ενισχυθεί η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση.

Η έννοια της αξιολόγησης εμπεριέχεται σχεδόν σε κάθε τομέα της ζωής μας (Fitzpatrick et al., 2004; Rossi et al., 2004). Ως άνθρωποι τείνουμε να αξιολογούμε καθημερινά ποικίλες

καταστάσεις και διαδικασίες, όπως για παράδειγμα, ως εκπαιδευτικοί αξιολογούμε και κρίνουμε τους μαθητές/τριές μας, οι διευθυντές/ντριες αξιολογούν τους υφισταμένους τους, ενώ οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής αξιολογούν και προβαίνουν σε κρίσεις για ποικίλες καταστάσεις.

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, η αξιολόγηση κατέχει κεντρική θέση και αποτελεί έναν κρίσιμο και σημαντικό παράγοντα (Υφαντή, 2001) για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει την από μέρους τους συνειδητοποίηση του ίδιου του ρόλου τους, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, την ποιοτικότερη εικόνα του σχολείου και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995). Βέβαια, το εκπαιδευτικό σύστημα για να ανατροφοδοτηθεί από ένα σύστημα αξιολόγησης, θα πρέπει συνεχώς να αντλεί πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης όλων των εμπλεκομένων (Mortimore & Mortimore, 1991).

Στο ερώτημα, όμως, ποιος θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ο πιο κατάλληλος τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η απάντηση είναι δύσκολο να δοθεί. Αναμφίβολα η συμμετοχή πολλών ατόμων στην αξιολόγηση σε μια συλλογική βάση, αν και θα είναι περισσότερο χρονοβόρα, θα έχει περισσότερα, πιο βαθιά και ουσιώδη αποτελέσματα.

Όπως είναι φανερό, η ανάγκη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκύπτει από το γεγονός ότι κάθε κοινωνία πρέπει να έχει τη βεβαιότητα ότι το παρεχόμενο από το θεσμό του σχολείου εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου. Γενικότερα, είναι απαραίτητο να αποτιμώνται όλες οι υπηρεσίες και δραστηριότητες σε μία κοινωνία, ένας κανόνας από τον οποίο δεν είναι βέβαια δυνατό να εξαιρεθεί ο τόσο σημαντικός παράγοντας της εκπαίδευσης.

1. Ορισμός της αξιολόγησης

Ο όρος αξιολόγηση, σημαίνει διαφορετικά πράγματα για τον κάθε άνθρωπο, εφόσον η απόδοση του όρου στηρίζεται στη φιλοσοφία του αξιολογητή, καθώς και στο πώς επιδιώκει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματά της.

Ένας γενικός ορισμός της αξιολόγησης δόθηκε από τον Scriven (1990) και αναφέρει ότι αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας ενός πράγματος ή μιας διαδικασίας. Αυτός ο ορισμός έχει υιοθετηθεί και από σύγχρονους ερευνητές (Stufflebeam, 2001; Fitzpatric et al., 2004; Δημητρόπουλος, 2007).

Ο Tuckman (1975) αναφέρει πως η αξιολόγηση είναι μια εργασία όπου τα μέρη, οι διαδικασίες τα αποτελέσματα ενός προγράμματος εξετάζονται για να διαπιστωθεί αν είναι ικανοποιητικά, ειδικά σε αναφορά με τους σκοπούς του προγράμματος, τις προσδοκίες ή τα πρότυπα που έχουν τεθεί. Επίσης, ο Pophan (1975) δίνει έμφαση στη συστηματική αξιολόγηση, την οποία ορίζει ως την οργανωμένη εκτίμηση της αξίας των φαινομένων. Με τους προηγούμενους ορισμούς συμφωνούν οι Rossi et al. (2004) και Potter (2006) και

τονίζουν ότι η αξιολόγηση είναι μια συστηματική, αυστηρή, λεπτομερής εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων. Όπως γίνεται φανερό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ύπαρξη σαφών, μετρήσιμων κριτηρίων αξιολόγησης, ώστε οι αξιολογητές να έχουν κοινό σημείο αναφοράς σε αυτό που καλούνται να αξιολογήσουν.

Στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση αναπτύχθηκε πρόσφατα, και έμφαση σε αυτήν δόθηκε τις τελευταίες δεκαετίες (Δημητρόπουλος, 2007). Σύμφωνα με τους Μαυρογιώργο (2002) και Καψάλη (2004) η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως η συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία, ποσοτική ή ποιοτική, σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα ή πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία.

Η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε κάθε ανθρώπινη ενέργεια που μπορεί να κριθεί με βάση τους όρους μιας αξίας. Ένας από τους τομείς των ανθρώπινων ενεργημάτων στον οποίο εφαρμόζεται είναι η Εκπαίδευση. Αντικείμενο της αξιολόγησης στο χώρο της Εκπαίδευσης μπορεί να είναι η απόδοση των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, των σχολικών εγχειριδίων, των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων, των διδακτικών τεχνικών και των εποπτικών μέσων, των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού συστήματος, των επιμορφωτικών προγραμμάτων και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ένα θέμα που έχει αποτελέσει πολλές φορές το επίκεντρο συζητήσεων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεί την συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια και αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και προκαθορισμένα κριτήρια (Stiggins, 2000). Ακόμη, ο Πασιαρδής (1996) αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι το μέσο με το οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία συλλέγει πληροφορίες με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ή τη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2001) εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, όπως συμβαίνει με όλες σχεδόν τις έννοιες της διοίκησης, έτσι και με την αξιολόγηση, δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός όσον αφορά της έννοιας και του περιεχομένου της, και σύμφωνα με το Σολομών (1999) κάθε φορά αυτός αποτυπώνει, τις προθέσεις και την οπτική του κάθε ερευνητή/τριας, στις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες που διαμορφώνεται. Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και οι Hurteau et al. (2009) και αναφέρουν ότι εξαιτίας των μεγάλων αλλαγών που έχουν σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στον τομέα που αφορά τη θεωρία και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης, φαίνεται να υπάρχει διαφωνία ως προς τον καθορισμό ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού για την έννοια της αξιολόγησης (Fitzpatrick et al., 2004).

2. Διακρίσεις της αξιολόγησης

Οι μορφές αξιολόγησης που συναντά κανείς στη θεωρία και στην πράξη αφορούν τις διακρίσεις που αναφέρονται σε ορισμένα κριτήρια (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στις δύο πιο διευρυμένες κατηγοριοποιήσεις εντάσσονται η συνεχής και η αποσπασματική αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2007).

Η *συνεχής αξιολόγηση* περιλαμβάνει ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλεται ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά μικρά χρονικά διαστήματα. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007) με το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης επιδιώκεται η συνεχής παρακολούθηση της επίδοσης του εκπαιδευτικού, η διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης για αυτόν και η επισήμανση των αδυναμιών, των δυνατοτήτων και των ιδιοτήτων του.

Η *αποσπασματική αξιολόγηση*, περιλαμβάνει διαδικασίες που πραγματοποιούνται αποσπασματικά, δηλαδή στο τέλος μιας χρονικής περιόδου. Η αποτίμηση της επίδοσης του εκπαιδευτικού στηρίζεται στο αποτέλεσμα ελάχιστων αξιολογικών δοκιμασιών (Κωνσταντίνου, 2007).

Μαζί με άλλους θεωρητικούς της αξιολόγησης, οι Worthen & Sanders (1987) διακρίνουν την αξιολόγηση σε ανεπίσημη και επίσημη.

Ανεπίσημη είναι η αξιολόγηση που γίνεται από τον καθένα καθημερινά για διάφορους λόγους και με διάφορες ευκαιρίες που σχετίζονται με τις ανάγκες και δραστηριότητες του ατόμου. Οι αξιολογήσεις αυτές είναι κατά κανόνα μη σκόπιμες, είναι προσωπικές, υποκειμενικές και ευκαιριακές. Όλες αυτές οι αξιολογήσεις και οι κρίσεις μας βοηθούν να προχωρήσουμε σε λήψη αποφάσεων και στην υιοθέτηση συγκεκριμένων επιλογών (Fitzpatrick et al., 2004). Η διαδικασία που ακολουθείται δε στηρίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες (Δημητρόπουλος, 2007)

Από την άλλη, η *επίσημη αξιολόγηση* είναι σκόπιμη και φυσικά συνειδητή και πραγματοποιείται από άτομα που έχουν κάποια ειδικευση στην αξιολόγηση και συνήθως αναλαμβάνεται με κάποιον επίσημο τρόπο και διαδικασίες (Δημητρόπουλος, 2007). Τόσο η επίσημη όσο και η ανεπίσημη αξιολόγηση είναι εξίσου σημαντικές, γιατί σύμφωνα με τον Schwandt (2001) η αξιολόγηση δεν έχει να κάνει μόνο με τις μεθόδους και τους κανόνες, αλλά συμβάλει στο να γίνει η καθημερινή ζωή πιο κατανοητή.

Άλλη διάκριση είναι ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση και διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική (Μπουζάκης, 2001).

Η *εξωτερική αξιολόγηση* πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής ομάδας, από ένα άτομο ή ομάδα αξιολογητών (Rossi et al., 2004; Fitzpatrick et al., 2004) και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση και το ρόλο της αξιολόγησης (Σολομών, 1999). Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να δώσει πιο έγκυρες και αντικειμενικές πληροφορίες, αφού ο

αξιολογητής είναι ένα ουδέτερο άτομο, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και υποκειμενικές κρίσεις. Στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα η εξωτερική αξιολόγηση αναπτύχθηκε κυρίως με τη μορφή της επιθεώρησης (Τσαντάκης, 2007), των προτύπων παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επίσης και με τις μελέτες αξιολόγησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η **εσωτερική αξιολόγηση** γίνεται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται κυρίως σε δύο μορφές: την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999) ο κύριος στόχος της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συμμόρφωση προς τους ισχύοντες κανόνες και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο και την υπακοή στο νόμο.

Στην αυτοαξιολόγηση, λαμβάνουν μέρος ως αξιολογητές και όχι μόνο ως αξιολογούμενοι τα ίδια άτομα που εφαρμόζουν την αντίστοιχη εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Η αυτοαξιολόγηση είναι σαφώς δύσκολη, γιατί απαιτείται αρκετός χρόνος από τον εκπαιδευτικό για αναστοχασμό, όμως είναι χρήσιμη υπόθεση. Το βασικό κριτήριο είναι η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στο κάθε σχέδιο μαθήματος, η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα και η δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό για την αναβάθμιση της ποιότητάς του (Σολομών, 1999). Η αυτοαξιολόγηση, όμως, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε αυτό το κριτήριο αλλά και στη γενικότερη εκπαιδευτική πράξη όπως τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα, τα κίνητρα για μάθηση αλλά και τα διάφορα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Ένα εργαλείο που θα βοηθούσε για κάτι τέτοιο είναι η διατήρηση ατομικού φακέλου υλικού (portfolio), δηλαδή η μεθοδική συγκέντρωση απαραίτητου υλικού που αποτιμά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τέλος, η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, γιατί ως διαγνωστική και βελτιωτική διαδικασία οδηγεί στην αυτομάθηση και αυτοανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αντικειμενικά, αξιόπιστα και χωρίς το άγχος του αξιολογητή (Μώκου & Μώκος, 2006).

Γενικότερα, επιχειρείται μια προσπάθεια σύνδεσης της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση βασιζόμενη στην αντίληψη ότι ένα σωστά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να έχει την υποστήριξη τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και των οργάνων της κεντρικής εξουσίας (Nevo, 2001; MacDonald, 2003).

3. Μορφές της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση ανάλογα με το σκοπό της μπορεί να πάρει τρεις μορφές οι οποίες είναι: η αρχική ή προκαταρκτική αξιολόγηση, η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση και η τελική ή απολογιστική αξιολόγηση.

Η **αρχική ή προκαταρκτική αξιολόγηση** είναι σκόπιμο να γίνεται στην αρχή κάθε εκπαιδευτικής ενότητας ή μιας δραστηριότητας προκειμένου να διαπιστωθούν όροι και συνθήκες που είναι δυνατό να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων κι έτσι να γίνει εκτίμηση αναγκών και ιεράρχηση προτεραιοτήτων. Σε αυτή εντάσσονται κυρίως διαδικασίες που βοηθούν να προσδιοριστεί το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο ρυθμός της διδασκαλίας (Μαυρογιώργος, 2002). Αυτή τη μορφή αξιολόγησης μπορεί να την πραγματοποιήσει ο αξιολογητής δίνοντας στους εκπαιδευόμενους ένα τεστ γνώσεων ή ικανοτήτων ή κάνοντας μαζί τους μια συστηματική συζήτηση, ώστε να ανιχνεύσει τι γνωρίζουν σε σχέση με συγκεκριμένα αντικείμενα διδασκαλίας. Ο ρόλος αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι ότι βοηθά τον εκπαιδευτικό στο να οργανώσει καλύτερα την ύλη που θέλει να διδάξει στους μαθητές/τριές του, να καταναείμει σωστά τον διαθέσιμο χρόνο, να επιλέξει κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και ανάλογα εποπτικά μέσα τα οποία θα συνδέονται λειτουργικά με το αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας του.

Ο όρος **ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση** αναφέρεται στη συλλογή πληροφοριών για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, για τη διδασκαλία και τους εκπαιδευτικούς. Αποσκοπεί στο να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Βεργίδης & Καραλής, 2008) εντοπίζοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών, με σκοπό να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση και αναβάθμιση τους (Fitzpatrick et al, 2004).

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκεται η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, στη διαμορφωτική αξιολόγηση (Sergiovanni & Starratt, 2002):

- Η πορεία είναι ανεπίσημη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και ατεκμηρίωτη.
- Τα κριτήρια είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και ικανότητες των εκπαιδευτικών.
- Βασική επιδίωξη είναι η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό και τον αξιολογητή σε συνεργασία.
- Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μεγάλη ευθύνη εμπλεκόμενοι στην αυτοαξιολόγηση και στην αξιολόγηση των συναδέλφων τους.
- Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στην αξιολόγηση ως πηγές άντλησης πληροφοριών για το έργο των δασκάλων τους.
- Το αποτέλεσμα της είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Σε περίπτωση που διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αποκλίσεις γίνεται επανεκτίμηση των αρχικών επιλογών και διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για έγκαιρη παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση των σημείων εκείνων στα οποία η αξιολόγηση έδειξε πως υπάρχουν προβλήματα

(Μαυρογιώργος, 2002). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (1996) και Sergiovanni & Starratt (2002) η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει στόχο την ποιοτική βελτίωση και του εκπαιδευτικού και της μάθησης, στην καθοδήγηση και παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, στην παροχή ευκαιριών ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και στον περιορισμό και στη βελτίωση των αδυναμιών.

Η **τελική ή απολογιστική αξιολόγηση** πραγματοποιείται για να βαθμολογηθεί ο εκπαιδευτικός ως προς το επίπεδο απόδοσης και το κατά πόσο αυτό ικανοποιεί, υπερβαίνει ή δεν ικανοποιεί τα κριτήρια που έχουν τεθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα που υπηρετεί (Scriven, 1990; Πασιαρδής et. al., 2005). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (2002) στην τελική αξιολόγηση:

- Η πορεία είναι επίσημη και τεκμηριωμένη.
- Τα κριτήρια είναι γνωστά, νομικά κατοχυρωμένα και επικεντρώνονται σε βασικές διδακτικές ικανότητες.
- Στόχος είναι η διαπίστωση ότι ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός κατέχει ένα κατώτερο όριο ικανοτήτων.
- Την ευθύνη διεξαγωγής της έχουν επίσημοι εκπαιδευτικοί φορείς.
- Το αποτέλεσμα της είναι η προστασία των μαθητών/τριών και του δημοσίου από τους εκπαιδευτικούς που δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στα καθήκοντά τους.

Ο ρόλος της τελικής αξιολόγησης, όπως αναφέρουν οι Sergiovanni & Starratt (2002) είναι η άσκηση κριτικής στην ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών, ενώ σύμφωνα με τους Πασιαρδής et al. (2005) είναι ανάγκη να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις λήψης αποφάσεων για τη μονιμοποίηση σε μία θέση ή για την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε ανώτερες εκπαιδευτικές ή διοικητικές θέσεις για να διασφαλίζουν την αποτελεσματική ηγεσία, ή για την ανανέωση ή λήξη συμβολαίων σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Οι αξιολογητές, συνήθως, διενεργούν τελική αξιολόγηση, χωρίς ωστόσο να έχουν διενεργήσει τη διαμορφωτική αξιολόγηση τα αποτελέσματα της οποίας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη βελτίωση του προγράμματος αλλά και των αποτελεσμάτων της τελικής αξιολόγησης (Πασιαρδής, 2014). Σύμφωνα με τους MacBeath (1999) και Henry (2000) τόσο η διαμορφωτική, όσο και η τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντικές και αναγκαίες για την βελτίωση και επιτυχία του σχολικού οργανισμού.

4. Η χρησιμότητα της αξιολόγησης

Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται, τόσο στον επιστημονικό και πολιτικό λόγο, όσο και σε επίσημα εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999; Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007) η αξιολόγηση στο χώρο

της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη και μπορεί να ταξινομηθεί σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο οικονομικό, στο ψυχολογικό – παιδαγωγικό και στο πρακτικό – διοικητικό επίπεδο.

Όσον αφορά το **οικονομικό επίπεδο**, η δαπάνη ανά μαθητή/τρια είναι μεγάλη και είναι αναγκαίο στην περίοδο οικονομικής κρίσης που υπάρχει στην Ελλάδα και με την πενιχρότητα που χαρακτηρίζει σήμερα τις κρατικές πιστώσεις προς την εκπαίδευση, να διατηρηθεί σε λογικά επίπεδα η δαπάνη αυτή, χρειάζεται να εξευρίσκονται τρόποι ώστε τα χρήματα που επενδύονται να αποφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Αυτός ο παράγοντας, σε συνδυασμό με πολλούς άλλους, προκάλεσαν κατά τα τελευταία χρόνια μια «ευαισθησία» στον φορολογούμενο πολίτη για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω σφοδρής κριτικής (Bailey & Stadt, 1973). Με τη διαδικασία της συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αλλά και γενικότερα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, μπορεί να υπάρξει ορθότερη κατανομή των κονδυλίων και να περιοριστεί η σπατάλη τους, ώστε να ενισχυθεί η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2014). Με αυτό τον τρόπο, ο κάθε πολίτης θα έχει τη βεβαιότητα ότι το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου (Ξωχέλλης, 2005).

Στο **ψυχολογικό – παιδαγωγικό επίπεδο**, η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Μέσα από ποικίλους τρόπους και μέσα, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η παροχή κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, η χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας, θα διευκολύνουν τη μάθηση και θα μειώσουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια, πάντοτε βέβαια με επιθυμητή έκβαση τη συγκριτική αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Δημητρόπουλος, 2007). Με τη συγκεκριμένη πρόταση συμφωνούν και οι Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (2008), και αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αναγκαία, διότι μόνο μέσω αυτής ελέγχεται και διαχειρίζεται σωστά το εκπαιδευτικό σύστημα και ενισχύεται η διαδικασία της μάθησης. Μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πληροφορίες χρήσιμες για αυτούς, ελέγχονται και πιστοποιούνται τα προσόντα τους, ώστε να επιλεγεί ο πιο κατάλληλος βάσει αυτών, εντοπίζονται κενά που υπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να καλυφτούν όπως για παράδειγμα οι επιμορφωτικές ανάγκες που μπορεί να υπάρχουν στους εκπαιδευτικούς (Βερεβή, 2003). Επιπλέον, ερευνητές όπως οι Scriven (1990) και Παρασκευόπουλος (2004) συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους. Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης επιτυγχάνεται η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ενώ παράλληλα διευκολύνεται ο αναστοχασμός και γενικότερα η αξιοποίηση νέων γνώσεων στο χώρο εργασίας τους (Uhlenbeck et al., 2002). Ακόμη, αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό αναβάθμισης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Αθανασούλα- Ρέππα, 2005; Τσαντάκης, 2007). Επομένως, η αξιολόγηση που

ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και όχι γραφειοκρατικό- διαχειριστικό (Παρασκευόπουλος, 2004).

Τέλος, όσον αφορά το **πρακτικό – διοικητικό επίπεδο** η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην αποτίμηση της αξίας διάφορων καταστάσεων, τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και του μικροεπίπεδου της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συγκρίνει και κρίνει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και των θεσμών που συνδέονται με αυτά (Δεληγιάννη, 2002). Αν και ο διευθυντής/ντρια είναι υπεύθυνος για την οργανωτική και διοικητική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, χρειάζεται να είναι και αρμόδιος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Είναι ο καταλληλότερος άνθρωπος, παρά τις πολλές του υποχρεώσεις, που γνωρίζει τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του κάθε εκπαιδευτικού. Βέβαια, για να μπορεί ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στο συγκεκριμένο έργο, θα πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις της διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας, και να του παρέχονται τα σχετικά έντυπα διοικητικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

5. Η δυσκολία εφαρμογής της συστηματικής αξιολόγησης

Τα αίτια της «αξιολογικής ασυλίας» αναφορικά με τον έλεγχο της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ανάγονται στις άλλοτε αναχρονιστικές πολιτικές (π.χ. άκαμπος ρόλος του Επιθεωρητή), στην εκ των προτέρων απορριπτική στάση συνδικαλιστικών ομάδων σε κάθε «καλοπροαίρετη» πρωτοβουλία της Πολιτείας και στην πελατειακή - κομματική λογική κυβερνητικών σχημάτων ως προς την καθιέρωση διαφανών μορφών αξιολόγησης (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006). Στην Ελλάδα, αν και έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αρκετοί ερευνητές όπως ο Παπασταμάτης (2001) και Κασσωτάκης (2003) εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία την αξιολόγηση. Η δυσκολία της εφαρμογής συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες, όπως:

- Το βεβαρημένο παρελθόν του επιθεωρητισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι η απόρριψη του μοντέλου αξιολόγησης το οποίο εξέφραζαν οι επιθεωρητές δε χαρακτηρίζει μόνο τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, αλλά σύμφωνα με τον Χαρακόπουλο (1998) εμφανίζεται και σε νεότερους που δε γνώρισαν το καθεστώς του επιθεωρητισμού. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2011) προφανώς στην επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση μέσα σε ένα έντονα αρνητικό περιβάλλον για τους επιθεωρητές.
- Η ιδεολογική φόρτιση των αξιολογητών ή εκείνων που αποφασίζουν σχετικά με την αξιολόγηση (Apple, 1974; McDonald, 1989). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007) η εκπαίδευση είναι χώρος στον οποίο οι ιδεολογικές φορτίσεις, τοποθετήσεις, προκαταλήψεις κτλ. είναι δύσκολο μέχρι και αδύνατο να περιοριστούν, και αναπόφευκτα επηρεάζουν την πολιτική και τη συμπεριφορά σχετικά με την αξιολόγηση.

- Οι σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ατομικά και συλλογικά, που δεν έχουν και αυτοί την απαραίτητη κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης, έχουν αντιμετωπίσει το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθαρά συνδικαλιστικά – συντεχνιακά και όχι καθαρά εκπαιδευτικά και επιστημονικά.
- Η αμφισβήτηση του κύρους των επιλογών των ατόμων που στελεχώνουν τις θέσεις των αξιολογητών (Τσαγκαρλή - Διαμάντη, 2003). Οι αξιολογητές πρέπει να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν την κατάλληλη βοήθεια, στήριξη και καθοδήγηση στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής et al., 2005)
- Η ελλιπής ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης ομάδας εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2007).
- Η ανεπάρκεια της αρχικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων δεν περιλαμβάνουν ή περιλαμβάνουν ελάχιστο αριθμό μαθημάτων σχετικά με την αξιολόγηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αποκτήσουν μια θετική στάση σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης.
- Η έλλειψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές συλλογικής αξιολόγησης με μια διαδικασία από τη βάση προς την κορυφή. Ασφαλώς το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η διδακτική πράξη -έστω κι αν αυτή συνιστά την πιο σημαντική πτυχή του- αλλά και πολλοί άλλοι τομείς (Αθανασούλα - Ρέππα, 2005). Είναι σημαντικό κατά την εκπόνηση των κριτηρίων αξιολόγησης να εμπλακούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αφού η αξιολόγηση χωρίς τη δική τους συναίνεση είναι αδύνατη (Fullan, 1991). Σύμφωνα με τους Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλο (2006) η προσωπική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησής τους, συγκεκριμένα στη συνδιαμόρφωση των σκοπών και των στόχων, των φορέων, των κριτηρίων και των μεθόδων/τεχνικών που θα αξιοποιηθούν για τη συλλογή των αξιολογικών δεδομένων, αυξάνει το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους. Ουσιαστικά, λοιπόν, αυτό που διασφαλίζεται διαμέσου της εμπλοκής των εκπαιδευτικών είναι η αξιοποίηση της συσσωρευμένης εμπειρίας τους, η οποία αποτελεί σημαντική διάσταση στην αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης (Iwanicki, 1990; McLaughlin, 1990).
- Πρέπει να διασφαλιστούν οι όροι που είναι αναγκαίοι για να οδηγούν τα αποτελέσματά της αξιολόγησης στη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Μόνο τότε θα έχει ουσιαστικό νόημα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2005). Για αυτό το λόγο, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού

συστήματος συνεχούς-δια βίου επιμόρφωσης, το οποίο θα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καλύπτουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που θα αποκαλύπτει η αξιολόγηση. Επομένως, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και σε ζητήματα αξιολόγησης της μάθησης κρίνεται απαραίτητη.

- Η Πολιτεία δεν έχει ασχοληθεί με σοβαρότητα με το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Οι όποιες προσπάθειες για αξιολόγηση γίνονται ερασιτεχνικά και όχι επιστημονικά, στηρίζονται στη γραφειοκρατική αντίληψη και συνήθως βλάπτουν αντί να βοηθούν (Δημητρόπουλος, 2007).
- Ο ελεγκτικός, διαπιστωτικός και αποσπασματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς δε μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούνται με τις λίγες επισκέψεις των σχολικών συμβούλων στις σχολικές μονάδες (Παπασταμάτης, 2001). Η ταύτιση της αξιολόγησης με τον έλεγχο, που συνεπάγεται με κυρώσεις, όπως για παράδειγμα μισθολογικές, είναι λογικό να προκαλεί φόβο και να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα απέναντί της, που δεν ευνοούν την αποδοχή της (Kosmidou & Marmarinos, 2001). Οι συνθήκες αυτές, όμως, όπως είναι φυσικό δημιούργησαν μια δυσπιστία, υποβαθμίζοντας το ρόλο της αξιολόγησης (Παρασκευόπουλος, 2004; Τσαντάκης, 2007). Όπως υποστηρίζει ο Κουτούζης (2003), πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η αξιολόγηση δεν είναι όπλο επιτήρησης, αλλά εργαλείο αποτελεσματικής διοίκησης.
- Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2011) όλες οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία και εφαρμόζονται σχεδόν ομοιόμορφα σε όλη την ελληνική επικράτεια. Ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας αντανακλάται και στις προσπάθειες εισαγωγής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκαλώντας αντιδράσεις, καθώς δεν υπάρχουν προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης σύμφωνα με τις απαιτήσεις από τη βάση των εκπαιδευτικών.
- Η άμεση εξάρτηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία. Οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συνδέεται με τις ιδεολογικές αφετηρίες του φορέα ή των φορέων που προτείνουν και υιοθετούν το συγκεκριμένο σύστημα (Αθανασίου, 1993). Έτσι, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης ή της «συμμόρφωσης» είναι συντηρητική – αυταρχική και αναπαράγει το σύστημα. Αντίθετα, όταν η αξιολόγηση εντάσσεται σε ένα πλαίσιο κριτικής και μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος είναι δυνατό να συντελέσει στη διαμόρφωση των αναγκαίων προϋποθέσεων για εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση.
- Η μη σωστή αξιοποίηση από την Πολιτεία των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Είναι προφανές ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα είναι χρήσιμη αν τα αποτελέσματά

της χρησιμοποιηθούν σωστά (Vandevelde, 1985). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης αρκετές φορές τίθεται υπό αμφισβήτηση όταν θίγονται σημαντικά συμφέροντα (Πασιαρδής, 2014). Επομένως, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι πολύ καλά δομημένη, με ξεκάθαρα, ποσοτικά και αντικειμενικά κριτήρια, ώστε να μη μπορεί κανείς να αμφισβητήσει τα αποτελέσματά της (Δημητρόπουλος, 2007).

- Η απουσία διαπραγμάτευσης και ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις και στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Μαυρογιώργος, 2002; Κασσωτάκης, 2005; Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κατά καιρούς διάλογοι για το θέμα της αξιολόγησης κατέληγαν σε αποτυχία. Αυτό συνέβαινε σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2011) εξαιτίας της έντονης πολιτικής αντιπαράθεσης και της απουσίας ειλικρινούς διάθεσης εκ μέρους των εμπλεκόμενων φορέων για γνήσια ανταλλαγή απόψεων, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει στην κοινωνική και πολιτική συναίνεση που είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της αξιολόγησης.
- Η απουσία σφαιρικής θεώρησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ως αιτιολογία των αντιδράσεών τους για την αξιολόγησή τους το επιχείρημα ότι η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, αλλά χρειάζεται να αξιολογηθεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αφού λοιπόν δεν αξιολογούνται οι λοιποί παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί τόσο επιμονή στην αποσπασματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Παπασταμάτης, 2001; Κασσωτάκης, 2011).

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, όπως γίνεται φανερό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ένα δύσκολο έργο που χρειάζεται εποικοδομητικό διάλογο, επιμονή, υπομονή και συνεργασία σε μια συλλογική βάση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, δηλαδή των επιθεωρητών/σχολικών συμβούλων, του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, των ίδιων των εκπαιδευτικών σε συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και ο καθένας ατομικά με την αυτοαξιολόγηση, αλλά και με τη συμμετοχή των γονέων και των μαθητών/τριών. Η αξιολόγηση, όμως, είναι απαραίτητη, ώστε να υπάρξει βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να δίνει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να πάρουν πρωτοβουλίες, να αναπτυχθούν, να πειραματιστούν και να οραματιστούν μια εκπαίδευση πιο ανθρώπινη και αποτελεσματική (MacBeath et al., 2004).

Παρά τις πολλές προσπάθειες, το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού παραμένει ακόμη «στη δίνη της επικαιρότητας», χωρίς να έχει επιτευχθεί η διευθέτησή του. Επομένως, από το 1982 έως σήμερα δεν αξιολογούνται το εκπαιδευτικό έργο και οι εκπαιδευτικοί για την προσφορά τους στην εκπαίδευση και διεκδικούμε με τον τρόπο αυτόν πρωτοτυπία τουλάχιστον στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η κατάσταση αυτή είναι απαράδεκτη κυρίως για το λόγο ότι το κοινωνικό σύνολο και ιδιαίτερα οι φορολογούμενοι συνεισφέρουν

στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης χωρίς να έχουν στοιχεία για τη σωστή αξιοποίηση αυτών των πόρων. Είναι λοιπόν ευθύνη της πολιτείας αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας να δώσουν δείγματα γραφής για το σκοπό, το στόχο και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ώστε να αρθούν οι όποιες αντιδράσεις υπάρχουν (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Τέλος, σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο (1999): «για να γίνει η αξιολόγηση ένα πετυχημένο μέτρο, θα πρέπει να πειστούν οι εκπαιδευτικοί για τη χρησιμότητά της. Να γίνει συνείδηση ότι ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης δε θα προκύψει τιμωρία, αλλά όφελος, κέρδος, βελτίωση για τους ίδιους και για το λειτούργημα που ασκούν.» Είναι λοιπόν ανάγκη να σημειωθεί ότι όσο ο δάσκαλος - ο κάθε δάσκαλος και των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης- δεν ελέγχεται από κάποιον διαφανή, αξιόπιστο και αντικειμενικό μηχανισμό αξιολόγησης, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θα παραμένει νωθρός μέσα στην αίθουσα και θα δυσφημεί συνολικά όλο το σύστημα της εκπαίδευσης της χώρας και είναι πιθανόν να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι «εχθρός» και όχι σύμμαχος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bailey, L.S & Stadt, R. (1973). *Career Education, New Applications to Human Development*. Bloomington: McKnight.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Pearson Education.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Henry, G. T. (2000). Why not use? In V. J. Caracelli, & H. Preskill (Eds.), *The expanding scope of evaluation use* (pp. 85-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hurteau, M., Houle, S., & Mongiat, S. (2009). How legitimate and justified are judgments in program evaluation? *Evaluation*, 15(3), 307-319.
- Iwanicki, E. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers* (158-171). California: Sage Publications.
- Kosmidou, C., & Marmarinos, J. (2001). La peur de l'évaluation: L'évaluation de l'enseignement ou du sujet? *International Review of Education*, 47(1), 59-75.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2004) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacDonald, D. (2003). Curriculum change and the post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement and Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*. 35(2), 139-49.
- Mclaughlin, M. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers* (403-415). California: Sage Publications.

- Mikropoulos, T. A. (2002). *On the Pedagogy of Open and Distance Learning Systems*. Retrieved June 30, 2007, from <http://earthlab.uoi.gr/gr/03/Pubs05.php>
- Mortimore, P., & Mortimore, J. (1991). Teacher Appraisal: back to the future. *School Organization*, 11(2), 125-143.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Potter, C. (2006). Psychology and the art of program evaluation. *South African Journal of Psychology*, 36(1), 82-102.
- Psacharopoulos, G. (1995). Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators. *New Direction for Program Evaluation*, 67, 93-104.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwandt, T. A. (2001). Responsiveness and everyday life. In J. C. Greene, & T. A. Abma (Eds.), *Responsive Evaluation* (pp. 73-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1990). Teacher selection. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers* (76-103). California: Sage Publications.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tuckman, B. (1975). *Measuring educational outcomes: Fundamentals of testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Uhlenbeck, A., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers college record, Teachers college*, 104(2), 247-272.
- Vandevelde, L., (1985). Δεδομένα της Παιδαγωγικής Έρευνας για τη συγκρότηση της φυσιογνωμίας του Σχολικού Συμβούλου. Στο Πρακτικά Σεμιναρίου Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων (σ. 27-72). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Worthern, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα* (σ.229-254). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, & Α. Τσιάκκρος (Επ.), *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη* (σ.39-60). Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνέδριου με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2016 από http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggoroulos.pdf
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βερεβή, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23-26.
- Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Χ. Κοσμίδου-Hardy (Επ.), *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση* (σ. 64 - 81). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). «Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα». Στο Ν. Παπαδάκης, & Ν. Χανιωτάκης, (Επ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική* (σ. 535-565). Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.
- Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα, στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμού». Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (Επ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και πώς* (σ.139-149) Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στα πρακτικά του Δ' εκπαιδευτικού

συνεδρίου: *Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού* (σ. 31-52). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.

- Μώκου, Α. Χ. & Μώκος, Α. Ε. (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη. *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»* Ιωάννινα – Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, Τμήματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-63.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσαγκαρλή - Διαμάντη, Ε. (2003). *Αξιολόγηση – Αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.
- Τσαντάκης, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών: Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Υφαντή, (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. *Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Ανακτήθηκε στις 17 Δεκεμβρίου 2016 από <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/10381>
- Χαραλάμπους, Δ., & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 13-41.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.