

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ  
ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Εκπόνηση:**

**ΑΝΔΡΕΑΣ ΠΕΤΡΟΣ**

**ΒΡΥΩΝΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ**

**ΧΑΡΩΝΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΛΙΚΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΡΟΥ**

**ΠΑΤΡΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2017**

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>1</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΗΜΕΡΑ .....</b>	<b>2</b>
2.1 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ .....	6
2.1.1 <i>Μέτρηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας .....</i>	<i>9</i>
2.2 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΛΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ .....	12
2.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....	17
2.4 ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ .....	22
2.5 ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	24
2.6 Η ΠΑΙΔΕΙΑ, ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	25
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> ΑΡΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	<b>27</b>
3.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ.....	27
3.2 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....	28
3.3 ΕΙΔΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	36
3.3.1 <i>Εσωτερική αξιολόγηση.....</i>	<i>41</i>
3.3.2 <i>Εξωτερική αξιολόγηση .....</i>	<i>42</i>
3.3.3 <i>(Αυτο)αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων. 43</i>	
3.4 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	44
3.5 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	45
3.6 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ .....	46

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>47</b>
4.1 ΔΕΙΓΜΑ .....	47
4.2 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	47
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΑ 5<sup>ο</sup> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>48</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>63</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>65</b>

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Εισαγωγή**

Η παρούσα μελέτη πρόκειται να ασχοληθεί με το ζήτημα των στάσεων που κρατούν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Η εργασία θα ολοκληρωθεί μέσα από πέντε κεφάλαια, όπου πιο αναλυτικά, το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί το εισαγωγικό σημείωμα, το δεύτερο κεφάλαιο πρόκειται να εστιάσει στην εκπαιδευτική μονάδα και το ρόλο της στη σημερινή εποχή.

Επίσης θα τονιστεί η σημασία της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής μονάδας, της οργάνωσης και της καλής λειτουργίας, καθώς επίσης εμβιβάζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η υποστήριξη και διαχείριση σπουδαστών. Στη συνέχεια το τρίτο κεφάλαιο θα εστιάσει στις αρχές αξιολόγησης στην εκπαίδευση και στο σχεδιασμό έργου στην εκπαιδευτική μονάδα. Θα γίνει λόγος για τα είδη αξιολόγησης αναλύοντας διεξοδικά την εσωτερική αξιολόγηση, την εξωτερική και την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Το τέταρτο κεφάλαιο θα αναλύσει τη μεθοδολογία της έρευνας όπου θα καταγραφούν οι τρόποι που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας μέσα από στατιστική ανάλυση. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα θα δώσουν ασφαλή συμπεράσματα σε σχέση με το θέμα. Το τελευταίο πέμπτο κεφάλαιο θα καταρτίσει τα αποτελέσματα της έρευνας και η εργασία θα κλείσει με τα συμπεράσματα.

Από την έρευνα εξήχθη το συμπέρασμα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ευχαριστημένοι από τον σεβασμό της διαφορετικότητας, για την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων αλλά και από τη χρήση του διαδικτύου για διδακτικούς σκοπούς.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Η εκπαιδευτική μονάδα και ο ρόλος της σήμερα**

Η εποχή μας, εποχή γοργών κοινωνικών μετασχηματισμών, χαρακτηρίζεται από επιταχυνόμενο ρυθμό εκτύλιξης των γεγονότων κάτι που αντανακλάται σε όλα τα επίπεδα ζωής. Αν κοιτάξουμε στο χώρο της παιδείας, αναφερόμενοι στη πλατιά έννοια του όρου, είναι η ηθικοπνευματική επένδυση του ατόμου, που αποσκοπεί στην ολοκλήρωσή του. Περιλαμβάνει την αγωγή και την καλλιέργεια ευρύτερα. Παιδεία με τη στενή έννοια του όρου, είναι η εκπαίδευση που παρέχει στο άτομο γνώσεις και αξίες. Η παιδεία είναι ο πιο νευραλγικός χώρος μιας κοινωνίας, γι' αυτό και κάθε πολιτειακή αλλαγή, αποσκοπεί στη βελτίωσή της.

Το σχολείο, είναι από μόνο του μια μικρή κοινωνία, ένα σύστημα το οποίο αποτελείται από διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές. Είναι ένας χώρος, μέσα στον οποίο η μια ομάδα εξαρτάται από την άλλη. Το σχολείο σε σχέση με τη βοήθεια από την οικογένεια, λειτουργεί αποτελεσματικότερα πάνω στην πνευματική ανάπτυξη και καλλιέργεια των παιδιών όταν γίνεται και από τις δυο πλευρές κατάλληλα.

Αρχικά, ο όρος "παιδαγωγός" προέρχεται από την Ελληνική λέξη παις, που σημαίνει παιδί και τη λέξη άγω, που σημαίνει οδηγώ. Παιδαγωγικά σημαίνει το να οδηγείς το παιδί. Παιδαγωγοί, είναι εκείνοι που δε στοχεύουν κοντόφθαλμα μονάχα στην παροχή επιστημονικών γνώσεων, αλλά στην πολυδιάστατη καλλιέργεια της προσωπικότητας του νέου. Είναι εκείνοι που αγωνίζονται να διώξουν από τις φιλοδοξίες των ατόμων το πρότυπο του στυγνού επαγγελματία. Ο ρόλος του σχολείου και κατ' επέκταση των διδασκόντων, είναι να φροντίσουν να εισχωρήσουν τα παιδιά στο χώρο της μόρφωσης και της τέχνης, να τα οδηγούν στο να ανακαλύψουν και τις δικές τους δυνατότητες .

Ο ρόλος του σχολείου επίσης, είναι να προκαλέσει στο παιδί τη περιέργεια και το ενδιαφέρον ώστε να μην είναι η σχολική δραστηριότητά του αναγκαστική, αλλά ουσιαστική. Μέσα από το σχολείο ο δάσκαλος ενθαρρύνει τα παιδιά και τους συμπαραστέκεται στη προσωπική τους έκφραση. Η άμεση επαφή του παιδιού με το σχολείο, επιβάλλεται για πολλούς λόγους. Βασικός μακροπρόθεσμος στόχος

του σχολείου, είναι να βοηθήσει στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού, οδηγώντας το στην πνευματική του αυτονομία.

Βραχυπρόθεσμος στόχος είναι η επίτευξη εναρμονισμένης σχέσης ενήλικα και παιδιού, σεβασμό και καλή συνεργασία με τα άλλα παιδιά. Γνωστικοί στόχοι, θεωρούνται το ενδιαφέρον, η επινόηση νέων ιδεών, συσχέτιση σε ομοιότητες και διαφορές. Μέσα από το χώρο του σχολείου τα παιδιά εξοικειώνονται με τη πολιτιστική τους κληρονομιά, μαθαίνουν να εκφράζονται και μέσω της σχολικής επίδρασης διευρύνουν τη προσωπικότητα και τα ιδανικά τους.

Ο βασικότερος παράγοντας που επηρεάζει τα παιδιά μιλώντας για το χώρο του σχολείου, είναι η οικογένεια. Όσον αφορά λοιπόν τον παράγοντα οικογένεια, η σχέση του παιδιού με το σχολείο καθορίζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του καθώς οι γονείς προετοιμάζουν και ενημερώνουν το παιδί για τη σπουδαιότητα και την αξία του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης.

Το σχολείο, μπορεί από μόνο του να οδηγήσει όλα τα παιδιά σε ίσες ευκαιρίες και να δημιουργήσουν ευκαιρίες μορφωτικής δραστηριότητας δίνοντας κίνητρα για δημιουργική ενασχόληση. Στόχος του σχολείου, είναι η όσο το δυνατό μεγαλύτερη, σωστότερη αποδοτική ανάπτυξη των γνώσεων του παιδιού, της καλλιτεχνικής του διαπαιδαγώγησης και της πνευματικής καλλιέργειας.

Η φαντασία, η εφευρετικότητα, η ικανότητα αξιοποίησης του τυχαίου, είναι τα σημαντικότερα στοιχεία που διαθέτει το σχολείο. Η πορεία που ακολουθεί, είναι η προοδευτική και σταθερή διείσδυση από τον εξωτερικό περίγυρο στον κόσμο των πιο μύχιων σκέψεων και συναισθημάτων. Η πλήρης και σωστή ενημέρωση από την οικογένεια για το σχολικό επίπεδο, ανάγκες και χαρακτηριστικά των μαθητών διευκολύνουν πολύ στην τήρηση μιας συμπεριφοράς προσαρμοσμένης στην κάθε ξεχωριστή ομάδα μαθητών από τους γονείς. Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια γενικότερα, αποτελεί τη βάση για μια δημιουργική ενασχόληση των νέων.

Το σχολείο λειτουργεί από μόνο του ως ένα σύστημα όχι μόνο γιατί

αποτελείται από υποσυστήματα όπως διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και γιατί είναι ένας χώρος όπου διάφορες μεταβλητές βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεξάρτηση. Τέτοιες είναι οι προσδοκίες, τα κίνητρα για επίδοση και μάθηση, η αυτοεικόνα, οι μορφές εξουσίας και η τόση αντίδρασης στην εξουσία.

Ο Gaynor (1999), για παράδειγμα, περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο διαφέρουν τα αποτελεσματικό από τα μη αποτελεσματικό σχολεία χρησιμοποιώντας όρους από τη δυναμική των συστημάτων. Με βάση αυτή την ανάλυση, μη αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο που δεν καταφέρνει να σμικρύνει το χάσμα μεταξύ των αρχικά προχωρημένων και των αρχικά «αδύνατων» μαθητών, άλλα αντίθετα το διευρύνει. Έτσι τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο έχοντας ουσιαστικές ελλείψεις και αδυναμίες στο γνωστικό τομέα, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, όχι μόνο δεν καταφέρνουν να τους πλησιάσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους θητείας, αλλά απομακρύνονται ολοένα και περισσότερο από το μέσο όρο επίδοσης των συνομηλίκων τους. Οι βασικές υποθέσεις της σχετικής ανάλυσης του Gaynor είναι οι ακόλουθες:

- Ø Η μάθηση επηρεάζεται από τα κίνητρα των μαθητών.
- Ø Τα κίνητρα των μαθητών επηρεάζονται από το επίπεδο και την ποιότητα της διδασκαλίας.
- Ø Η σχολική επίδοση επηρεάζει τα κίνητρα του μαθητή.
- Ø Οι προσδοκίες του δάσκαλου για την επίδοση του συγκεκριμένου μαθητή επηρεάζουν το επίπεδο και την ποιότητα της διδασκαλίας που αφορά το μαθητή.
- Ø Η τωρινή επίδοση του συγκεκριμένου μαθητή, όπως τη βλέπει και την αξιολογεί ο εκπαιδευτικός, επηρεάζει τις προσδοκίες του για τη μελλοντική επίδοσή του.

Σύμφωνα λοιπόν με τις υποθέσεις της ανάλυσης του Gaynor, σε ένα μη αποτελεσματικό σχολείο ο αρχικά αδύνατος μαθητής θα αντιμετωπιστεί από τους δασκάλους ως ένας μαθητής που και στο μέλλον θα είναι αδύνατος. Οι

δάσκαλοι θα έχουν χαμηλές προσδοκίες για το παιδί αυτό, οπότε και οι διδακτικές μέθοδοι που απευθύνονται σε αυτό και που το αφορούν θα διαμορφωθούν (συνειδητά ή ασυνείδητα) με ανάλογο τρόπο. Έτσι οι απαιτήσεις θα είναι λιγότερες, η ένταση και η ποιότητα της διδασκαλίας και της προσπάθειας του εκπαιδευτικού θα είναι ελαττωμένες, τα μηνύματα οίκτου προς το παιδί θα είναι πιο εμφανή και πιο συχνά.

Το πιο σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι το ότι ο εκπαιδευτικός δεν επηρεάζεται καθοριστικά από την τωρινή επίδοση του μαθητή, αλλά κυρίως από τις επαγγελματικές γνώσεις του ίδιου, την ηθική του και τη φαντασία του. Βεβαίως μιλούμε για ένα δίπολο αποτελεσματικότητας -αναποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες διαβαθμίσεις να βρίσκονται μεταξύ των δύο αυτών άκρων. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να τοποθετηθεί σε κάποιο σημείο του συνεχούς αυτού ανάλογα με τις στάσεις που κατευθύνουν την πρακτική του αλλά και την ίδια τη συμπεριφορά του.

Μια άλλη οπτική γωνία από την οποία μπορεί να εξεταστεί το θέμα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας είναι εκείνη που χρησιμοποιεί η Graham (1990). Με το χαρακτηριστικό τίτλο «Κακά πράγματα που κάνουν καλοί δάσκαλοι στην τάξη», η Graham περιγράφει την αιτιακή ερμηνεία που δίνει ο δάσκαλος στη χαμηλή επίδοση του μαθητή, και τις συνέπειες που αυτή έχει για το παιδί. Ο δάσκαλος που θεωρεί ότι η χαμηλή επίδοση κάποιου μαθητή οφείλεται σε χαμηλή ικανότητα και φανερώνει στο μαθητή τις χαμηλές προσδοκίες που ο δάσκαλος έχει γι' αυτόν.

Σε ένα άλλο επίπεδο το σχολείο μπορεί να εξεταστεί ως ένα σύστημα που χρωματίζει τη συμπεριφορά (και όχι μόνο την επίδοση) των μαθητών. Οι Molnar και Lindquist (1992) περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα-τάξη δημιουργεί, για παράδειγμα, το δικό της «γελωτοποιό» όταν ενισχύει αυτού του είδους τη συμπεριφορά σε ένα μέλος της το οποίο είχε ίσως μια προδιάθεση να συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο, αλλά τώρα «μπαίνει ολοένα και περισσότερο σε αυτό το ρόλο» αφού προς αυτή την κατεύθυνση το σπρώχνει η δυναμική της ομάδας. Στο βιβλίο τους, με τίτλο Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο,



εξετάζεται μια ποικιλία περιπτώσεων «προβληματικής» συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο και προτείνονται ιδέες για την αντιμετώπισή της. Τόσο σε ότι αφορά τον ορισμό της συμπεριφοράς αυτής όσο και ως προς το χειρισμό της, οι συγγραφείς ακολουθούν μια συστημική λογική.

Θεωρούν ότι η συμπεριφορά των μαθητών είναι μέρος του όλου συστήματος, και μόνο αφού αναγνωριστεί ως τέτοια και όχι ως κάτι ξένο που πρέπει να αποκοπεί μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Τα προβλήματα δεν οφείλονται αποκλειστικά σε κάποια μέλη της οικογένειας «που χρειάζονται διόρθωση», αλλά στην οικογένεια ως σύνολο. Τέλος, το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο επικοινωνεί με τα άλλα συστήματα που «συνορεύουν μαζί του».

## **2.1 Η αποτελεσματική εκπαιδευτική μονάδα**

Σημαίνον στοιχείο της μελέτης της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθίσταται τα τελευταία χρόνια, η σχέση που αναπτύσσουν με το εξωτερικό περιβάλλον, το πώς αλληλεπιδρούν με αυτό και ευρύτερα το πώς λειτουργούν ως ανοιχτά κοινωνικά συστήματα. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί για να μπορέσουν να καταστούν βιώσιμοι, οφείλουν να αντιλαμβάνονται τις εξωτερικές αλλαγές και να επιδιώκουν να προσαρμοστούν σε αυτές προτού βρεθούν σε αδιέξοδες καταστάσεις, τις οποίες θα είναι δύσκολο να διαχειριστούν (Vecchiato, 2012).

Μια από τις βασικές θεωρίες στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι αυτή των κοινωνικών συστημάτων. Σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα (2008) και τη θεωρία της συστημικής προσέγγισης, κάθε οργανισμός πρέπει να εξετάζεται ως ένα υποσύστημα, ως μια λειτουργική μονάδα ενός ευρύτερου, μεγαλύτερου και πιο πολύπλοκου συστήματος, το οποίο περικλείει πολλά επιμέρους συστήματα, τα οποία είναι άμεσα συνδεδεμένα και ισόρροπα μεταξύ τους.

Συνδέοντας τις παραπάνω θεωρίες διαπιστώνεται ότι τα κοινωνικά συστήματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με το περιβάλλον, λειτουργούν μέσα σε αυτό και είναι σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με καθετί που το χαρακτηρίζει

(Κατσαρός, 2008).

Η διάκριση των κοινωνικών συστημάτων γίνεται στα ανοιχτά και στα κλειστά. Σύμφωνα με τους Μπουραντά κ.α. (1999), τα ανοιχτά συστήματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με το περιβάλλον, επηρεάζονται από αυτό αλλά και το επηρεάζουν, ενώ σε αντίθεση, τα κλειστά συστήματα είναι αποκομμένα, εσωστρεφή και δεν επηρεάζονται από το περιβάλλον, αλλά ούτε και το επηρεάζουν.

Η αντίληψη των δυο συστημάτων από έναν οργανισμό και με βάση το θέμα της παρούσας εργασίας, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων του, αλλά και για την ευρύτερη βιωσιμότητα του. Η επιλογή της μορφής που θα έχει ως σύστημα ανάλογα με τις ανάγκες του, τη στρατηγική του και τους στόχους του θα τον βοηθήσει ή όχι, στην ευρύτερη ανταγωνιστικότητα του (Lunenburg, 2010).

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός λόγω του ρόλου του και των υποχρεώσεων που έχει, οφείλει να αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά με την υπόλοιπη κοινωνία, να την επηρεάζει και να επηρεάζεται από αυτήν (Lunenburg, 2010).

Ο οργανισμός προσαρμόζεται στις ανάγκες της εποχής, ουσιαστικά αξιοποιεί κάθε εισροή και μετά από αξιολόγηση, δίνει το δικαίωμα σε κάποιες από αυτές να επηρεάσουν τη λειτουργία του. Για παράδειγμα, το θέμα των μεταναστών το οποίο αποτελεί ένα φαινόμενο του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, είναι δεδομένο ότι έχει επηρεάσει τη συμπεριφορά του, σε επίπεδο διδασκαλίας, σε επίπεδο διαχείρισης εσωτερικών συγκρούσεων, σε επίπεδο διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς, κ.λπ.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός μέσα από το «μαύρο κουτί των διεργασιών» επιδιώκει κάθε εισερχόμενη πληροφορία, όπως προαναφέρθηκε, να την επεξεργάζεται και στη συνέχεια να τη μετατρέπει σε εκροή. Σε σχέση με το προηγούμενο παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός όχι μόνο διαχειρίζεται το θέμα των μεταναστών, αλλά επιδιώκει με συγκεκριμένες δράσεις και κυρίως μέσα από την γαλούχηση των μαθητών του στο θέμα αυτό, να δημιουργεί μια

εκροή που έχει να κάνει με τη καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, κ.λπ.

Οι εκροές που παρέχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι αξιοποιήσιμες από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, υπάρχει δηλαδή αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα, οι επόμενες γενεές που γαλουχούνται στη παρούσα εκπαιδευτική μονάδα σε θέματα μετανάστευσης, ρατσισμού, ξενοφοβίας, θα αποτελέσουν μια επόμενη γενεά πιο δεκτική προς τους μετανάστες, η οποία θα αναπτύσσει σε πολύ μικρότερο βαθμό παραβατικές συμπεριφορές σε σχέση με το παρόν θέμα.

Η εκπαιδευτική μονάδα, όπως προαναφέρθηκε, είναι άμεσα συνδεδεμένη με το κοινωνικό περιβάλλον, μια και το τελευταίο του παρέχει εισδοχές και η εκπαιδευτική μονάδα τις μετατρέπει σε εκροές. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός όντας ένα ανοιχτό σύστημα, αξιοποιεί κάθε εξωτερικό ερέθισμα καθιστώντας το χρήσιμο στο εσωτερικό του περιβάλλον αλλά και μετατρέποντας το σε στοιχείο της ευρύτερης στρατηγικής του.

Στη σύγχρονη κοινωνία το σχολείο οφείλει να έχει ως στόχο όχι μόνο την παροχή γνώσης αλλά και τη δημιουργία καθώς και τη δράση. Ένα σχολείο που είναι στατικό και δεν έχει δυναμική διάσταση δεν μπορεί να παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τα ταλέντα που διαθέτουν και να αποκτήσουν τη γνώση παράλληλα με την ανάπτυξη της σκέψης τους με κριτικό και διαλεκτικό τρόπο. Η αποστολή του σχολείου σήμερα δεν είναι μόνο να μεταφέρει γνώσεις στους μαθητές αλλά παράλληλα, να τον μετατρέψει σε ένα ολοκληρωμένο πνευματικό άνθρωπο μέσα από την παρότρυνση για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και λειτουργώντας κυρίως παιδαγωγικά και σε δεύτερο επίπεδο, γνωστικά.

Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο σήμερα πρέπει να είναι τόσο διαλλακτικό όσο και ανοιχτό σε ιδέες, γνώσεις και εργαλεία, να αλληλεπιδρά τόσο με την κοινωνία όσο και με τους μαθητές, και να χρησιμοποιεί κάθε δυνατό τρόπο και μέθοδο που θα προσφέρουν στους μαθητές νέους ορίζοντες ανάπτυξης σε όλα τα επίπεδα. Παράλληλα, με στόχο και τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή αλλά και την κοινωνική και την πνευματική, το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί με τις

ρεαλιστικές συνθήκες της εκπαίδευσης, συνενώνοντας όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, και βοηθώντας στην ανάπτυξη αξιών σχετικών με την κοινωνία.

### **2.1.1 Μέτρηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας**

Τα σχολεία, όπως και άλλες οργανώσεις, λειτουργούν σε ένα σύνθετο περιβάλλον με πολλαπλά εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά. Το σχολείο υπερβαίνει τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας οργάνωσης (επίτευξη στόχων, τελικό αποτέλεσμα), καθώς παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και διαμορφώνει αντιλήψεις και αξίες στους μαθητές του. Το σχολείο είναι ένας θεσμός που υπηρετεί κοινωνικούς και ατομικούς στόχους. Επομένως, η έννοια αποτελεσματικότητα είναι μία έννοια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη (Παπαναούμ, 1995).

Η έρευνα για την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας ουσιαστικά ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη. Ο Chester Irving Barnard στο έργο του «Ρόλοι του ανώτερου υπαλλήλου» τη δεκαετία του '50-'60, υποστήριζε ότι, για να μπορεί ένας οργανισμός να επιβιώσει, θα πρέπει να ικανοποιούνται δύο βασικά κριτήρια: η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα.

Την έννοια της αποτελεσματικότητας τη συνέδεσε με την εκπλήρωση των στόχων της οργάνωσης, ενώ της αποδοτικότητας την καθόρισε ως την ικανότητα της οργάνωσης να ικανοποιεί τα κίνητρα των εργαζομένων. Θεωρούσε ότι μόνο, όταν η οργάνωση ικανοποιεί τα κίνητρα των εργαζομένων της, θα μπορεί να είναι αποδοτική, γιατί έτσι η συνεργασία μεταξύ τους θα έχει διάρκεια. Όταν η οργάνωση είναι αποδοτική, τότε μπορεί να είναι και αποτελεσματική, δηλαδή θα μπορεί να εκπληρώσει τους στόχους της.

Στις μέρες μας επικρατεί - με βάση τις οικονομικές θεωρίες - η συλλογιστική ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της οικονομίας, γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να συνδέσουμε την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας με οικονομικά δεδομένα. Μέσα από μια τέτοια οπτική γωνία, η αποδοτικότητα εξετάζει την παραγωγή των εκπαιδευτικών εκροών με το χαμηλότερο δυνατό κόστος, ενώ η

αποτελεσματικότητα αφορά στην υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας και αυτό γιατί η αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με τον τρόπο που λειτουργεί η εκπαιδευτική μονάδα προκειμένου να πετύχει τους στόχους της.

Σχετικά με τους όρους «εισροές-εκροές» της εκπαιδευτικής μονάδας, ως εισροές περιλαμβάνουμε τους πόρους που απαιτούνται για να λειτουργήσει η εκπαιδευτική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέπα, Μαυρογιώργος, κ.ά., 1999):

- i. Οι πραγματικοί πόροι: η ύλη, τα αγαθά, οι υπηρεσίες, δηλαδή, διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό, διδασκόμενοι, εποπτικό και διδακτικό υλικό, εξοπλισμός, κτίρια).
- ii. Οι χρηματικοί πόροι, δηλαδή, τα χρήματα που απαιτούνται για την απόκτηση άλλων παραγωγικών πόρων.
- iii. Ο χρόνος και η ορθολογιστική αξιοποίησή του.
- iv. Η ενημέρωση αναφορικά με την αξιοποίηση των πληροφοριών.

Ως εκροές θεωρούμε τα άμεσα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας, π.χ., πόσοι μαθητές αποφοίτησαν, ποια εκπαιδευτική εμπειρία έχει αποκτήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό – διευθυντής, η μάθηση και η γνώση που αποκτήθηκε.

Σύμφωνα με τον Χαλκιώτη (1999) υπάρχει μια δυσκολία ως προς το κατά πόσο μπορούν να ορισθούν και να καταμετρηθούν με σαφήνεια οι εκροές μιας εκπαιδευτικής μονάδας, αφού οι περισσότερες από αυτές είναι ποιοτικές, π.χ., γνώση, εμπειρία.

Θα έπρεπε να υπογραμμίσουμε ότι δεν υπάρχει ένας απλός ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου, αφού αυτός αλλάζει ανάλογα με τις τάσεις της έρευνας και τις επιλογές των Κρατών- Μελών. Στις μέρες μας η αποτελεσματικότητα συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του «καλού σχολείου» και καλό σχολείο δεν είναι μόνο αυτό που επιτυγχάνει τους στόχους του, αλλά αυτό που χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη κουλτούρα, από ένα κλίμα που διαμορφώνεται πάνω στη βάση των αξιών και των κανόνων σύμφωνα με τους οποίους λειτουργεί. Είναι αυτά που ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών,

συνδυάζοντας τους στόχους και τα προγράμματα σπουδών (Καψάλης, 2005).

Ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας του σχολείου αρχικά θεωρήθηκε η επίτευξη βασικών ακαδημαϊκών γνώσεων, γιατί αυτή περιόριζε τους στόχους του σχολείου μόνο σε εκείνους που μπορούν να μετρηθούν. Στην πορεία όμως, έγινε αποδεκτή μία προσέγγιση που λάμβανε υπόψη της μια ποικιλία επίτευξης στόχων για τον καθορισμό της σχολικής επιτυχίας (Παπαναούμ, 1995).

Η προσέγγιση αυτή τονίζει ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στους κοινωνικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, καθώς και σε δείκτες που αφορούν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης, δηλαδή, τις διανοητικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα, πρέπει να χρησιμοποιηθούν και άλλα κριτήρια αποτελεσματικότητας που αφορούν το σύνολο του σχολείου ως οργάνωση, πέραν από τις επιδράσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους μαθητές (π.χ. πολιτιστικό, επιμορφωτικό κέντρο).

Οι Coleman (1966), Jencks (1971) μετά από μελέτες για τη σχολική αποτελεσματικότητα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία δεν μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στη σχολική επιτυχία του μαθητή και κατ' επέκταση στο κοινωνικό γίνεσθαι. Επίσης συσχέτισαν τη σχολική επίδοση με την οικογενειακή προέλευση και την οικονομική κατάσταση των μαθητών και επεσήμαναν ότι η αποτελεσματικότητα θα πρέπει να προσανατολίζεται στο πώς μπορεί η εκπαίδευση να βοηθήσει όλους τους μαθητές να βελτιωθούν.

Σε αντίθεση με όσα υποστηρίζουν οι παραπάνω ερευνητές, η διεθνής βιβλιογραφία στο σύνολό της υποστηρίζει σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα, το σχολείο επιδρά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθητών αφού διαπιστώνεται φανερό και ουσιαστική η επίδραση της (Mortimore, 1993). Οι Κυριακίδης και Χριστοφίδου (2003) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει στο μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας να προστεθούν και άλλες μεταβλητές σε ότι αφορά το μαθητή, όπως είναι η ευφυΐα, το φύλο και το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Την παραπάνω θέση υποστηρίζουν στις έρευνες τους και οι Johnson, Howley & Howley, (2002) και Nye, Hedges & Konstantopoulos, (2004) οι οποίοι προσθέτουν στα προηγούμενα

κριτήρια μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Θα πρέπει επίσης να αναφερθούμε, επιγραμματικά, στο πρόβλημα της «προστιθέμενης αξίας». Στην Μεγάλη Βρετανία για παράδειγμα, καλλιεργείται ένας ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων, εξαιτίας του συστήματος των περιφερειακών πινάκων κατάταξης. Οι γονείς των πιο ικανών μαθητών επιλέγουν σχολεία που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις, ενισχύοντας μια αντίληψη για την αποτελεσματικότητα που επιδιώκει να ισοπεδώσει όλους τους μαθητές σε ένα μέτρο επιτυχίας που αποκλείει μια σημαντική μειονότητα, αντίληψη που παραπέμπει σε μια ευγονική λογική κοινωνικού δαρβινισμού.

Στο σημείο αυτό δημιουργείται εύλογα το ερώτημα: μπορεί ένα σχολείο σε μια απομακρυσμένη περιοχή να είναι αποτελεσματικό, για να συναγωνιστεί τα σχολεία του κέντρου, έτσι ώστε να παραμένουν σ' αυτό οι καλοί μαθητές; Βέβαια, θα πρέπει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι ο ανταγωνισμός που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα της Μεγάλης Βρετανίας – χαρακτηριστικό του συνόλου του δημοσίου τομέα της χώρας αυτής – σχετίζεται άμεσα με τη σχέση κράτους – εκπαιδευτικών οργανισμών, δηλαδή, το σχολείο που επιτυγχάνει υψηλούς δείκτες αποτελεσματικότητας, καταφέρνει να απορροφήσει όλο και περισσότερους οικονομικούς πόρους από την κυβέρνηση, σε αντίθεση με εκείνα τα σχολεία που αξιολογούνται χαμηλά στους δείκτες της αποτελεσματικότητας.

## **2.2 Οργάνωση και καλή λειτουργία**

Το σχολείο οφείλει να συνενώνει όλους τους μαθητές και για να επιτύχει στην αποστολή του, θα πρέπει να μη στέκεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και να τα αναπαράγει και να μη διαχωρίζει τους μαθητές σε εθνικά – φυλετικά και κοινωνικο-οικονομικά προνομιούχους έναντι μαθητών μειονοτήτων, προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο συγκρούσεις καθώς επίσης θα πρέπει να ευνοεί την κατανόηση και αμοιβαία αποδοχή μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων σε όλες τις βαθμίδες. Η στροφή σε θεμελιώδεις αξίες θεωρείται απαραίτητη για την ανθρωπότητα και την ατομική ύπαρξη. Με αυτό τον τρόπο ο

μαθητής μελλοντικά θα μπορεί να προσαρμοστεί σε όλες τις συνθήκες και να είναι ισορροπημένος σε πολλαπλά επίπεδα.

Ομοίως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αναθεωρηθεί. Θα πρέπει ο ίδιος να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί τη νέα ενταξιακή πραγματικότητα του σχολείου του, να αποκτήσει επίγνωση και να υπερβεί τις τυχόν προκαταλήψεις του και τέλος, να εκπαιδευτεί ή να μετεκπαιδευτεί ώστε να είναι αποτελεσματικό το έργο του μέσα στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Ο Cummins (2003) δίνει μεγάλη σημασία στο ρόλο του δασκάλου και τον ονομάζει «καταλύτη» που μπορεί να «ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στη κοινωνία, ξεκινώντας από την τάξη του, το μικρόκοσμο της κοινωνίας, το χώρο όπου η δύναμη δημιουργείται σε συνεργασία με άλλους για να χρησιμοποιείται από όλους και κατά συνέπεια και η γνώση δημιουργείται από όλους, χρησιμοποιείται από όλους οδηγώντας σε ένα ανώτερο επίπεδο μάθησης και αλφαριθμητισμού». Εκείνο που έχει βέβαια εξίσου μεγάλη σημασία, πέρα από την αδιαμφισβήτητη ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση, είναι η προσωπική ικανότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού να αντιληφθεί τις αλλαγές των καιρών, και η θέληση-δέσμευση του για αλλαγή, πρόοδο και προσαρμογή.

Βάσει όλων των παραπάνω, ο θεσμός του σχολείου σήμερα, καθίσταται εξαιρετικά χρήσιμος και αναγκαίος για την αγωγή και την εκπαίδευση των νέων. Μέσα στο χώρο αυτόν, οι νέοι θα αναπτύξουν κάθε είδους δεξιότητα: γνωστική, ερευνητική, κατασκευαστική, πολιτιστική. Οι νέοι αυτοί θα είναι οι αυριανοί πολίτες, που θα έχουν μάθει στους κόλπους του σχολείου να είναι ελεύθεροι άνθρωποι και συνάνθρωποι.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης, είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψης, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι διευρυνόμενες επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Επίσης, η ικανότητα να μεταβαίνει κάποιος από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλο, και να αποδέχεται διαφορετικούς κώδικες ή συστήματα. Προκειμένου να δημιουργηθεί διαπολιτισμική σκέψη και στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους



προσφέρουν μια πολλαπλότητα αλφαριθμητισμού και γνώσεων, μέσω των οποίων θα μάθουν να ζουν την πολλαπλότητα ως συστατικό των ζωντανών συστημάτων. Η γνώση περισσότερων γλωσσών με την έννοια της ικανότητας χρησιμοποίησης περισσότερων γλωσσών ή λογικών ή πολιτισμών, παρέχει τη δυνατότητα διεύρυνσης των κατηγοριών του χρόνου και του χώρου, της σχετικοποίησης των προσωπικών πιστεύω και θεωριών, που αφορούν τον κόσμο και τη ζωή, τον πολλαπλασιασμό των οπτικών γνωμών, των υποθέσεων.

Από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, το παιδί πρέπει να διδαχθεί πρακτικές σύγκρισης, προκειμένου να κατανοήσει διαφορές και συνδέσμους μεταξύ των πολιτισμών και ικανότητα σεβασμού των διαφορών. Στον πολιτισμό του περιβάλλοντος -όπου περιβάλλον είναι το σύνολο των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες -το παιδί έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει την πρώτη μορφή διαπολιτισμού, εκείνη ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση. Μέσα από αυτό το σχέδιο ανασύνθεσης, θα είναι δυνατή μια παράλληλη διαδικασία αναγνώρισης μιας σειράς ρηγμάτων που χώρισαν και έθεσαν αντιμέτωπους, λαούς, γλώσσες και πολιτισμούς.

Η προοπτική της Διαπολιτισμικής Αγωγής μεταφέρει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή. Κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, που σε συνδυασμό με αυτές των υπόλοιπων συμμαθητών του, συνθέτουν το πολύχρωμο μωσαϊκό της τάξης, όπου κάθε προσωπική άποψη, εμπειρία και ανάγκη θεωρείται σημαντική και αντιμετωπίζεται με ευαισθησία και σεβασμό. Στην παιδαγωγική λοιπόν προσέγγιση που προωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο δάσκαλος δεν είναι ο καθοδηγητής και ο μεταφορέας της γνώσης, αλλά ο συντονιστής, εμπυχωτής και ο διαμεσολαβητής της σχολικής ομάδας. Υποστηρίζει την πορεία των μαθητών να ανακαλύψουν τη γνώση, τους παρέχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, προωθεί τη συνεργασία και διδάσκει με άξονα την αντιαυταρχική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, δηλαδή την παιδαγωγική που «αντιτίθεται στην ιδέα της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο»

Το σχολείο ως χώρος εκκόλαψης νέων ανθρώπων και ιδεών και ταυτόχρονα μια κοινωνία σε σμίκρυνση, όπου επίσης διαπλέκονται πολλοί πολιτισμοί, διαμορφώνονται ταυτότητες και γεννιούνται ή αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες, είναι το εργαστήριο της διαπολιτισμικής προσέγγισης των πραγμάτων. Στο σχολείο θα πρέπει να μάθει το παιδί να σέβεται τα άλλα παιδιά, να ανέχεται τη διαφορετικότητά τους, να αναγνωρίζει τα δικαιώματά τους όπως και τα δικά του και να υπερβαίνει τις φυλετικές προκαταλήψεις της οικογένειας και της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνει και των οποίων φορέας, χωρίς να το αντιλαμβάνεται, είναι και το ίδιο.

Με τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν εννοείται ένα μάθημα, ένα πρόγραμμα ή μια σειρά μαθημάτων. Πρόκειται για μια νοοτροπία, μια αντίληψη αντιμετώπισης των προβλημάτων που διαπερνά την διδακτική διαδικασία σε όλο της το εύρος: -πρόγραμμα, βιβλία και ατμόσφαιρα τάξης, αλλά και τους λειτουργούς της –εκπαιδευτικούς, γονείς (Cummins, 2003), μαθητές και τοπικούς φορείς-και η οποία πρεσβεύει την προσέγγιση των ανθρώπων και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους που θα προκύψουν μέσα από την αλληλεπίδραση τους. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει *γνωρίζω τον άλλον αφού πρώτα γνωρίσω τον εαυτό μου*.

Σύμφωνα με τους Grand, Sleeter and Anderson (οπ.αν.Νικολάου, 2005) η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Ø Παρέχεται σε αυτούς που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί και οι οποίοι δεν είναι αναγκασμένοι να αποποιηθούν την δική τους πολιτισμική ταυτότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας.
- Ø Μελετά την οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών
- Ø Ομαδοποιεί τις εργασίες που στόχο έχουν να συνεισφέρουν στη γνώση γύρω από την εκπαίδευση των ιδιαίτερων κοινωνικά και πολιτιστικά ομάδων (π.χ. POMA) με απώτερο σκοπό τη συγκέντρωση υλικού από την ιστορία και τον κοινωνικό προσανατολισμό των ανθρώπων αυτών των ομάδων, ώστε να βοηθηθούν στο να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη

κοινωνική υπόσταση.

- Ø Αναμορφώνει το επίσημο πρόγραμμα του σχολείου ώστε αυτό να μεριμνά για τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και προσδοκίες των μειονοτικών ομάδων και οι μέθοδοι διδασκαλίας να αρμόζουν στις ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες τους.
- Ø Στοχεύει στη διδασκαλία προς τους μαθητές της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και των τρόπων ανάλυσης της καθώς και στην κατανόηση της καταπιεστικής της διάστασης ως άξονα για την κοινωνική δράση μελλοντικά.

Σύμφωνα με τον Rey von Almen (2004), διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών ώστε αυτοί να υπερβούν τα όριά τους και να διαμορφώσουν μια υπερπολιτισμική ταυτότητα.

Για την Krüger-Portratz, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το μέσο ώστε το συμβατικό σχολείο του έθνους –κράτους που χρησιμοποιούνταν για την αναπαραγωγή εθνικιστικών ιδεολογιών να καταλυθεί και να αντικατασταθεί από πρότυπα που αναδεικνύουν και ενισχύουν την διαπολιτισμικότητα που επικρατεί σήμερα (Νικολάου, 2005).

Σε επίπεδο σχολείου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει στόχο της όχι μόνο να εντάξει τους αλλοδαπούς στο σχολικό σύστημα αλλά να τους εξασφαλίσει τη δυνατότητα των ίδιων ευκαιριών με όλους τους άλλους μαθητές, ανεξάρτητα από χρώμα, φυλή, φύλο και κοινωνική τάξη, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τους. Η Διαπολιτισμική Αγωγή στοχεύει στην εξισορρόπηση των διακρίσεων και των εντάσεων. Δεν είναι εθνοκεντρική, ούτε εστιάζει σε πολιτισμική ανωτερότητα και κατωτερότητα. Επιθυμεί να καλλιεργήσει στους νέους ανθρώπους το αίσθημα της αποδοχής των άλλων λαών και πολιτισμών και παράλληλα να τους «εφοδιάσει με τα κατάλληλα εργαλεία προκειμένου να αντιταχθούν σε πνευματικό-πολιτιστικό-ηθικό-θρησκευτικό-ψυχολογικό επίπεδο σε εκείνα τα στερεότυπα που ενθαρρύνουν τις συγκρούσεις και απομακρύνουν τις ελπίδες για ειρήνη (Μπερερής, 2001). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θεωρεί τις

γλωσσικές διαφορές παράγοντα κοινωνικής ή σχολικής αποδιοργάνωσης. Όπως και οι πολιτισμικές διαφορές έτσι και οι γλωσσικές εμπλουτίζουν το σχολείο. Τέλος απευθύνεται τόσο στους αλλοδαπούς όσο και στους ημεδαπούς μαθητές.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει τις δημοκρατικές αξίες και την ειρήνη και έχει κοινωνική διάσταση. Δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό χώρο, αλλά προϋποθέτει τη συνεργασία και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινωνίας (Παντελιάδου, 2004).

Για να επιτύχει η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα θα πρέπει να λειτουργήσουν συνεργατικά όλοι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος: η νομοθεσία, η εκπαιδευτική πολιτική, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές (Zipper & Simeonsson, 2004).

### **2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Όπως είδαμε από τις προηγούμενες ενότητες, η προσπάθεια οριοθέτησης του αποτελεσματικού σχολείου δεν είναι κάτι το απλό. Πολλοί θεωρητικοί παρέθεσαν τις απόψεις τους και προσπάθησαν να δώσουν κάποιους ουσιαστικούς ορισμούς. Το σίγουρο είναι ότι όλοι κατέληξαν, ότι ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός και ότι η αποτελεσματικότητα του μαθητή σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Συνάμα, οι κοινωνίες μπορούν να επηρεαστούν θετικά από το σχολείο, αφού μπορεί να τις βοηθήσει να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες. Το σχολείο για να μπορεί να είναι αντάξιο των προσδοκιών της κοινωνίας, θα πρέπει να έχει αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς (Purkey and Smith, 1983).

Η παράμετρος αυτή δόθηκε από το Gaskell το 1995 (Gaskell, 1995), ο οποίος αποτίμησε την αποτελεσματικότητα ή μη των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων μέτρησης της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας. Τα χαρακτηριστικά μέτρησης της σχέσης αυτής μεταξύ αποτελεσματικής διοίκησης, αποτελεσματικού σχολείου και σχολικής επιτυχίας, αναφέρονται ως ακολούθως (Reynolds and Creemers, 1990):

1. Το αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία να είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εργασιακή ατμόσφαιρα, περνώντας την ατμόσφαιρα αυτή και στο μάθημα τους, επηρεάζοντας τους μαθητές. Η ατμόσφαιρα αυτή θα πρέπει να υποκαθιστά ή να πλαισιώνει θετικά τη καθημερινότητα των μαθητών.
2. Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση». Η εύρυθμη λειτουργία σε επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών, βοηθά στην εύρυθμη λειτουργία καθιστώντας ένα σχολείο αποτελεσματικό. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που προσπαθεί είτε να βελτιώσει τις υποδομές, είτε να βρει τρόπους να δουλέψει αποτελεσματικά με τα δεδομένα που έχει.
3. Η συνεργασία ανάμεσα στη διεύθυνση του σχολείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό στον τομέα της διοίκησης με την πρώτη να λειτουργεί εμπνευστικά, παρακινητικά και συνεργατικά.
4. Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καθορίζει το στόχο και προσπαθεί να βοηθά στην επίτευξη του.
5. Ο εκπαιδευτικός κατανέμει το σχολικό χρόνο, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.
6. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις κρατικές μεθόδους προκειμένου να υπάρξει βελτίωση στο εκπαιδευτικό τους έργο. Η σχέση του εκπαιδευτικού με την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διαφαίνεται από την αξιολόγηση.
7. Η συνεργασία με τους γονείς η οποία πρέπει να είναι ομαλή και να

διέπεται από χαρακτηριστικά όπως η εμπιστοσύνη και κυρίως η επικοινωνία για τις επιδόσεις και τα αποτελέσματα των παιδιών τους.

8. Η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία στην οποία αυτό περιλαμβάνεται με τη δεύτερη να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στήριξης του.

Όλα τα παραπάνω πλαισιώνουν και ορίζουν τον όρο αποτελεσματικό και αποδοτικό σχολείο και ουσιαστικά καθορίζουν επίσης και τον όρο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Αυτός είναι που καθορίζει έχοντας ή μη τα εφόδια, αν οι παραπάνω παράμετροι θα λειτουργούν ευεργετικά ή όχι για ένα σχολείο.

Όλα τα παραπάνω καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα ενός σχολείου και κυρίως καθορίζουν τη σχέση και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με αυτή την εξεταζόμενη αποτελεσματικότητα. Είναι σημαντικό να τονίσουμε, κλίνοντας τη συγκεκριμένη ενότητα, ότι σημαντικό ρόλο στην ευρύτερη οριοθέτηση της αποτελεσματικότητας παίζει κυρίως ο προσδιορισμός και ορισμός των σχέσεων, πως δηλαδή αυτές οι σχέσεις αναπτύσσονται, καθορίζονται και τέλος, αναπτύσσονται μεταξύ των φορέων επηρεασμού, για παράδειγμα δάσκαλοι με γονείς ή δάσκαλοι με τοπική αυτοδιοίκηση. Η σωστή ανάπτυξη βασίζεται κυρίως στο ρόλο που παίζει η εκπαίδευση σ' ένα σχολείο (Edmonds, 1979). Ο ρόλος αυτός προσδιορίζεται σήμερα με τις σύγχρονες θεωρίες μέσα από την ευρύτερη διοικητική του υπόσταση, η οποία είναι απόρροια τριών βασικά σημείων στη συμπεριφορά και δράση του, που περιλαμβάνουν (Stanberg and Bennett, 1995):

1. Τη Γνώση (οι αποτελεσματικοί προσφέρουν τη γνώση για καλύτερη αποδοτικότητα).
2. Την Ικανότητα (επιτυγχάνουν με οικονομία χρόνου).
3. Την Επίγνωση (η χρήση της εμπειρίας οδηγεί στην αποτελεσματικότητα).

Για να φτάσει ένας εκπαιδευτικός στην αποτελεσματική διδασκαλία δεν είναι μόνο ένας τρόπος αλλά ούτε και μία διδακτική συμπεριφορά που να μπορεί να

χαρακτηρισθεί ως πρότυπο. Εντούτοις, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διέπονται από συγκεκριμένες συμπεριφορές και σημαντικό ρόλο στην επιτυχία τους διαδραματίζει η προσωπικότητα τους, ο τρόπος επικοινωνίας τους καθώς και η μεθοδολογία που επιλέγουν (Stanberg & Bennett, 1995).

Ο δάσκαλος αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα της επιτυχίας ή όχι μιας διδασκαλίας. Βασικό είναι η επαρκής γνώση του αντικειμένου από το δάσκαλο ώστε να επηρεαστεί και θετικά η απόδοση του μαθητού.

Με τη βοήθεια των καθηγητών, οι μαθητές οδηγούνται στην πνευματική τους αυτονομία. Ο ρόλος του δασκάλου, γενικότερα στα σχολικά πάντα πλαίσια, είναι να φροντίσει ώστε η επαφή των παιδιών με το σχολικό χώρο να στοχεύει στο να ανοίξουν διάπλατα οι ορίζοντες των μαθητών οδηγώντας στην πνευματική καλλιέργεια του νου και του πνεύματος.

Με τη βοήθεια και συνεργασία των δασκάλων, οδηγούν τα παιδιά στο να ανακαλύψουν και τις δικές τους ικανότητες και δυνατότητες αποκτώντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και πλάθοντας έναν ακέραιο χαρακτήρα ο οποίος θα τους εξασφαλίσει την ομαλή ένταξη αργότερα στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα στο σχολικό χώρο, ο δάσκαλος ενθαρρύνει τα παιδιά, τους συμπαραστέκεται στη προσωπική τους έκφραση (Bigge, 2000).

Στόχος της συνεργασίας του δασκάλου με τους μαθητές, είναι να μη δημιουργήσουν μόνο μια ευκαιριακή κινητοποίηση και ενδιαφέρον των μαθητών προς την εκπαίδευση αλλά να καθορίσουν μια συνεχή επιθυμία για απελευθερωμένη και κανονική επαφή με καθετί το οποίο τους δίνει ερεθίσματα στο να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και τη διάθεσή τους για μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός, σήμερα οφείλει να διαμορφώνει ένα ευέλικτο πλαίσιο διδασκαλίας, το οποίο επιτρέπει στον κάθε μαθητή να δημιουργεί δικές του διαδρομές και τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Δεν ενδιαφέρεται μόνο για το αν τελικά οι μαθητές κατέκτησαν τη γνώση, αλλά και για το πώς την κατέκτησαν. Η απόκτηση επίσης κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται εξίσου σημαντική με την απόκτηση των απαραίτητων σχολικών γνώσεων.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα οφείλει να αναζητά κάθε φορά νέους τρόπους,

προκειμένου να κάνει την παιδαγωγική πράξη ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, προσαρμόζοντας τόσο τις διαδικασίες, όσο και το περιεχόμενο της μάθησης. Να χρησιμοποιεί καταλυτικά τη διαθεματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση, το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας και τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ως διαμορφωτική αξιολόγηση νοείται η αξιολόγηση εκείνη που δεν εστιάζει στην τελική επίδοση των μαθητών, αλλά στην ανάλυση και την παρατήρηση της προσωπικής διαδρομής του κάθε μαθητή, προκειμένου να κατακτήσει τη γνώση.

Να ερευνά συστηματικά την καθημερινή παιδαγωγική πράξη που εφαρμόζει και να αξιοποιεί τον αναστοχασμό, προκειμένου να βελτιώσει τις διδακτικές του μεθόδους. Να ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν και να εκφράσουν ελεύθερα τις πολλές και ποικίλες πτυχές της προσωπικότητάς τους, η ανάπτυξη των οποίων αποτελεί και έναν από τους βασικούς σκοπούς της παιδαγωγικής πράξης (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός, πρέπει να έχει καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, ένα κλίμα άριστης επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ όλων των μαθητών. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συνεργασία του σχολείου τόσο με τους γονείς όσο και με την ευρύτερη κοινότητα, φορείς τους οποίους αποδέχεται ως συνεργάτες στην υλοποίηση του κοινού στόχου, της αποτελεσματικής δηλαδή εκπαίδευσης όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως καταγωγής. Η προώθηση αυτή της συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών και κοινότητας μετατρέπει το σχολείο από ένα κλειστό και απομονωμένο από την πραγματική ζωή θεσμό σε ένα ζωντανό κοινωνικό κύτταρο, που αλληλεπιδρά και εξελίσσεται σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς (Carlisle, Jackson & George, 2006).

Ο δάσκαλος σήμερα καλείται να είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητος. Ως διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός ορίζεται εκείνο το άτομο που έχει την επιθυμία να δώσει κίνητρα στον εαυτό του προκειμένου να κατανοήσει, να εκτιμήσει και να αποδεχτεί διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες (Chen & Starosta,



1998), αλλά και να παράγει ένα θετικό αποτέλεσμα από τις διαπολιτισμικές τους συνενεργείες/ανταλλαγές. Σύμφωνα με τους Hart and Burks (1972) και Hart, Carlson and Eadie (1980) τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα είναι σε θέση να αποδεχθούν την προσωπική πολυπλοκότητα, αποφεύγουν την επικοινωνιακή ακαμψία, είναι ενσυνείδητα σε περιπτώσεις συνέντευξης / κοινωνικής ανταλλαγής με άλλους, εκτιμούν τις ιδέες που ανταλλάσσονται και ανέχονται την σκόπιμη αναζήτηση. Αυτά τα στοιχεία εμφανίζονται να είναι μέρος των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών διαστάσεων της διαπολιτισμικής ανταλλαγής.

Σύμφωνα με τον Barnlund (1988), τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα έχουν την τάση να αναζητούν σύμβολα επικοινωνίας που θα τους δώσουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες των άλλων. Τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα δεν θα παίξουν τον ίδιο ρόλο χωρίς να λάβουν υπόψη την κατάσταση μέσα στην οποία βρίσκονται (Hart, Carlson & Eadie, 1980). Επιπλέον, τα άτομα αυτά έχουν βρεθεί να είναι λιγότερο εγωιστικά και να επιδεικνύουν περισσότερη φροντίδα για τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των συνομιλητών τους (Davis, 1983). Με άλλα λόγια, είναι σε θέση να κρίνουν με ακρίβεια τις συμπεριφορές ή την εσωτερική κατάσταση αυτών με τους οποίους συνενεργούνται. Ως εκ τούτου, η ενσυναίσθηση επιτρέπει στο άτομο να επιδεικνύει αμοιβαιότητα συναισθηματικών εκδηλώσεων, ενεργή ακρόαση, και λεκτική ανταπόκριση που όλα σημαίνουν κατανόηση.

## **2.4 Υποστήριξη και διαχείριση σπουδαστών**

Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σε σχέση με τους μαθητές είναι ανάλογος με αυτό της οικογένειας του και του γονέα του (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ και συν., 1996). Για να μπορέσει συνεπώς ένας εκπαιδευτικός να στηρίξει τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα και να τους διαχειριστεί με τον κατάλληλο τρόπο, ειδικά αν εντοπίζονται προβλήματα ή δυσκολίες, θα πρέπει να είναι σε αγαστή συνεργασία με την οικογένεια.

Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός θα δομήσει την οποιαδήποτε παρέμβαση του,

θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την κουλτούρα στην οποία ανήκει ο μαθητής και η οικογένεια του (Duwa et al., 1993). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει πρωταρχικά να αντιμετωπίζει με σεβασμό οποιοδήποτε διαφορετικό χαρακτηριστικό της οικογένειας και να αντιλαμβάνεται ποια από αυτά μπορεί να χρησιμοποιήσει με θετικό τρόπο (Minuchin, 1974).

Η συμμετοχή της οικογένειας μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο για τον εκπαιδευτικό. Είναι συχνό φαινόμενο βέβαια οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να έχουν διαφορετικές οπτικές και προσεγγίσεις για θέματα που αφορούν τους μαθητές που να οδηγήσουν σε διαφωνίες (Dale, 1996). Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σέβεται τις απόψεις και τις ανάγκες της οικογένειας που είναι και αυτή που βιώνει περισσότερο τον μαθητή χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν προβεί στη δρομολόγηση αλλαγών με στόχο τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει υποστηρικτικά και ενισχυτικά προς τους μαθητές, θα πρέπει να έχει ο ίδιος φροντίσει για την απόκτηση κάποιων βασικών δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση αλλά παράλληλα και η αποστασιοποίηση από τα προσωπικά προβλήματα, η αυτογνωσία, η ανάπτυξη καλών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η δημιουργία του σωστού κλίματος, η ανάπτυξη της συνεργασίας, κ.ά. (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ και συν., 1996).

Παράλληλα, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και την πραγματικότητα και τις αντικειμενικές συνθήκες. Θα πρέπει δηλαδή να γνωρίζει τις συνθήκες στην οποίες βιώνει ο μαθητής και τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει ώστε η υποστήριξη αλλά και η διαχείριση του μαθητή να είναι η ανάλογη (Winkin, 1993). Αν για παράδειγμα υπάρχουν οικονομικά προβλήματα που ταλανίζουν την οικογένεια και έγκειται θέμα επιβίωσης, αν ο εκπαιδευτικός δεν το γνωρίζει μπορεί να θεωρήσει ότι απλώς ο μαθητής δεν ενδιαφέρεται για το σχολείο. Η γνώση του προβλήματος θα μπορέσει να συμβάλλει στην παροχή βοήθειας τόσο ως προς τον ίδιο μαθητή όσο και προς την οικογένεια του που αποτελεί σημαντικό κοινωνικό παράγοντα σταθερότητας γι' αυτόν.

## **2.5 Αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα μαθητών**

Η έννοια της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας του ανθρώπου εισήχθη στην ψυχολογία από τον A. Bandura (1997) και η σημασία της θεωρείται καθοριστική στην επιστήμη της απόδοσης του μαθητή στο σχολείο τα τελευταία 25 χρόνια (Betz, 2000). Δεδομένης της σημασίας των γνωστικών προσδοκιών και ιδιαίτερα των αντιλήψεων απόδοσης στην επιλογή μιας εναλλακτικής συμπεριφοράς και στην επιτυχή έκβαση διαφόρων καταστάσεων, έγινε γρήγορα αντιληπτή η σημασία της στην ερμηνεία και πρόγνωση της συμπεριφοράς του μαθητή κατά τις διαδικασίες παρακολούθησης των μαθημάτων του.

*Η απόδοση ή οι προσδοκίες απόδοσης αναφέρονται στις εκτιμήσεις του μαθητού για την ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί τα αναμενόμενα σε επίπεδο απόδοσης το σχολείο (Bandura, 1997). Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας από τη δημιουργία της μέχρι και σήμερα, έχει συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στη διαμόρφωση σύγχρονων μοντέλων απόδοσης. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας παίζουν σημαντικό ρόλο σε θέματα σχετικά με την απόδοση του μαθητού.*

Από τη δεκαετία του 1980, οι ερευνήτριες Betz και Hackett, (1981), αναγνώρισαν αφενός την ανάγκη διερεύνησης της χρήσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε ποικίλα ζητήματα στο σχολείο, ενώ υποστήριξαν την ερμηνευτική δύναμη της συγκεκριμένης έννοιας στη συμβουλευτική πρακτική και τη δυνατότητα χρήσης της στην έρευνα.

Όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα αυτεπάρκειας των μαθητών, σχετικά με την εκπλήρωση των ρόλων, τόσο πιο ευρείες είναι οι επιλογές στις οποίες θα σκεφτούν να κατευθυνθούν, τόσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον θα επιδεικνύουν για τις επιλογές αυτές και τόσο μεγαλύτερη θα είναι η επιμονή τους στην επιδίωξη των στόχων (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001). Ο μαθητής που πιστεύει στην προσωπική του επάρκεια και ικανότητα διαμορφώνει υψηλούς στόχους και έχει αργότερα πολλές δυνατότητες επιλογής μιας επαγγελματικής

σταδιοδρομίας και εμμένει όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες. Αντίθετα ο μαθητής που διατηρεί χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα διακρίνεται από χαμηλές φιλοδοξίες, τείνει να αποφεύγει δύσκολες δραστηριότητες και παρουσιάζει έλλειψη αποφασιστικότητας στην επιλογή επαγγέλματος.

## **2.6 Η παιδεία, οι διεθνείς εξελίξεις και η διαμόρφωση της απόδοσης των μαθητών**

Τα τελευταία χρόνια οι συνεχείς εξελίξεις που πραγματοποιούνται σε διάφορα επίπεδα αναμένεται να επιταχυνθούν δραματικά ιδιαίτερα σε επίπεδο διεθνούς οικονομίας. Οι μεγάλες και έντονες αλλαγές στην τεχνολογία, στην πολιτική και στις κοινωνικές σχέσεις μεταμορφώνουν ήδη τον τρόπο ζωής και εργασίας (Serrat et al., 2014).

Η διαδικασία της εκπαίδευσης σήμερα λειτουργεί σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς οι αλλαγές είναι τόσο ταχείες και οι αλληλεξαρτήσεις των οικονομιών τόσο ισχυρές, που δεν αφήνουν περιθώρια για να λειτουργήσουν οι διαδικασίες προσαρμογής μέσα σε αυστηρά εθνικά πλαίσια.

Στην Ελλάδα η σχέση της παιδείας με την οικονομία ήταν ανέκαθεν ιδιαίτερα χαλαρή. Η μη σύνδεση σχολείου οικογένειας, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την απόδοση των μαθητών αλλά και τη σύνδεση αγοράς και σχολείου (Missildine et al., 2013). Αυτό είναι ίσως και το δυσκολότερο, καθότι η ιστορία, η δομή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στην ελληνική κοινωνία το καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο, άκαμπτο και δημιουργούν ισχυρές αντιστάσεις στην αλλαγή (Andersen et al., 2014).

Η ακαμψία αυτή έχει να κάνει με ιστορικούς λόγους, με την δημιουργία δηλαδή ενός εκπαιδευτικού συστήματος προσανατολισμένου στην ανάγκη να διαμορφωθεί ισχυρή εθνική και πολιτιστική συνείδηση του νέου κράτους. Σημαντικό ρόλο όμως παίζει και το θεσμικό περιβάλλον που επιβάλλει τη στενή λειτουργική και οικονομική εξάρτηση του συστήματος από το Κράτος. Το Κράτος όχι μόνο ανέλαβε με ρόλο ελεγκτικό την εκπαίδευση αλλά είχε και τον ρόλο του υπεύθυνου για την αποκατάσταση επαγγελματικά όσων ικανοποιούσαν

τα τυπικά κριτήρια της εκπαίδευσης που το ίδιο παρείχε.

Το κλίμα αυτό που δημιουργήθηκε μείωσε σε μεγάλο βαθμό τον βασικό και αρχικό στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος που ήταν η επιμόρφωση των πολιτών και η δημιουργία υπεύθυνων αυριανών πολιτών. Τον μόνο στόχο που κατάφερε να καλλιεργήσει ήταν της απόκτησης πτυχίου ανεξάρτητα του επιπέδου γνώσεων που θα λάβει ο κάθε πολίτης. Τα γεγονότα όλα αυτά οδήγησαν στην δημιουργία μια κρίσεως στο εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Ο θεσμός του σχολείου την σημερινή εποχή είναι ένα προϊόν της κοινωνικής και πολιτιστικής εξέλιξης. Το σχολείο λειτουργώντας υπό αυτές τις συνθήκες κατάφερε να μετατραπεί σε ένα συντηρητικό θεσμό, ο οποίος δεν καταφέρνει να επιμορφώσει επαρκώς και περνάει σημαντική κρίση στις σημερινές συνθήκες. Για τους παραπάνω λόγους είναι αναγκαίο να προσαρμοσθεί στα νέα δεδομένα και να αλλάξει. Πιο συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διευρύνει την θεσμοθετημένη αγωγή και εκπαίδευση και να προσανατολίσει την εφαρμογή της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας (Andersen et al., 2014).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Αρχές αξιολόγησης στην εκπαίδευση**

### **3.1 Σχεδιασμός έργου στην εκπαιδευτική μονάδα**

Η εκπαιδευτική μονάδα, ως οργανισμός πρέπει να βρίσκεται σε θέση, να χρησιμοποιεί με ορθό τρόπο τις εισροές της και στη συνέχεια, να επιλέγει, μέσω της αξιολόγησης και να παρέχει το δικαίωμα σε κάποιες από αυτές να επηρεάσουν τη λειτουργία της. Για παράδειγμα το θέμα των μεταναστών το οποίο αποτελεί ένα φαινόμενο του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, είναι δεδομένο ότι έχει επηρεάσει τη συμπεριφορά του, σε επίπεδο διδασκαλίας, σε επίπεδο διαχείρισης εσωτερικών συγκρούσεων, σε επίπεδο διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς κ.λ.π. (Farivar, & Esmaelinezhad, 2012).

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός μέσα από το «μαύρο κουτί των διεργασιών» επιδιώκει κάθε εισερχόμενη πληροφορία όπως προαναφέρθηκε να την επεξεργάζεται και στη συνέχεια να τη μετατρέπει σε εκροή. Σε σχέση με το προηγούμενο παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός όχι μόνο διαχειρίζεται το θέμα των μεταναστών, αλλά επιδιώκει με συγκεκριμένες δράσεις και κυρίως μέσα από την γαλούχηση των μαθητών του στο θέμα αυτό, να δημιουργεί μια εκροή που έχει να κάνει με τη καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας κ.λ.π.

Οι εκροές που παρέχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι αξιοποιήσιμες από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, υπάρχει δηλαδή αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα οι επόμενες γενεές που γαλουχούνται στη παρούσα εκπαιδευτική μονάδα σε θέματα μετανάστευσης, ρατσισμού, ξενοφοβίας, θα αποτελέσουν μια επόμενη γενεά πιο δεκτική προς τους μετανάστες, η οποία θα αναπτύσσει σε πολύ μικρότερο βαθμό παραβατικές συμπεριφορές σε σχέση με το παρόν θέμα (Hoy & Miskel, 2013).

Η εκπαιδευτική μονάδα όπως προαναφέρθηκε είναι άμεσα συνδεδεμένη με το κοινωνικό περιβάλλον, μια και το τελευταίο του παρέχει εισδοχές και η εκπαιδευτική μονάδα τις μετατρέπει σε εκροές. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός όντας ένα ανοιχτό σύστημα αξιοποιεί κάθε εξωτερικό ερέθισμα καθιστώντας το χρήσιμο στο εσωτερικό του περιβάλλον αλλά και μετατρέποντας

το στοιχείο της ευρύτερης στρατηγικής του.

Όταν ένας οργανισμός λειτουργεί και ως τυπικό και ως άτυπο μοντέλο οργάνωσης, τότε αυτό τον βοηθά να είναι πιο δεκτικός προς το εξωτερικό περιβάλλον αλλά και να καθιστά τα στοιχεία αυτά του εξωτερικού περιβάλλοντος, στοιχεία της ευρύτερης λειτουργίας του.

### **3.2 Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας**

Ο ρόλος του σχολείου και κατ' επέκταση των διδασκόντων, είναι να φροντίσουν να εισχωρήσουν τα παιδιά στο χώρο της μόρφωσης και της τέχνης, να τα οδηγούν στο να ανακαλύψουν και τις δικές τους δυνατότητες. Ο ρόλος του σχολείου, είναι να προκαλέσει στο παιδί τη περιέργεια και το ενδιαφέρον ώστε να μην είναι η σχολική δραστηριότητά του αναγκαστική, αλλά ουσιώδης.

Μέσα από το σχολείο, ο δάσκαλος ενθαρρύνει τα παιδιά και τους συμπαραστέκεται στη προσωπική τους έκφραση. Η άμεση επαφή του παιδιού με το σχολείο, επιβάλλεται για πολλούς λόγους. Βασικός μακροπρόθεσμος στόχος του σχολείου, είναι να βοηθήσει στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού, οδηγώντας το στην πνευματική του αυτονομία. Βραχυπρόθεσμος στόχος είναι η επίτευξη εναρμονισμένης σχέσης ενήλικα και παιδιού, σεβασμού και καλής συνεργασίας με τα άλλα παιδιά. Γνωστικοί στόχοι, θεωρούνται το ενδιαφέρον, η επινόηση νέων ιδεών, η συσχέτιση σε ομοιότητες και διαφορές. Μέσα από το χώρο του σχολείου, τα παιδιά εξοικειώνονται με τη πολιτιστική τους κληρονομιά, μαθαίνουν να εκφράζονται και μέσω της σχολικής επίδρασης, διευρύνουν τη προσωπικότητα και τα ιδανικά τους (Αντωνοπούλου – Καλούρη, 1996).

Ο βασικότερος παράγοντας που επηρεάζει τα παιδιά μιλώντας για το χώρο του σχολείου, είναι η οικογένεια. Όσον αφορά λοιπόν τον παράγοντα οικογένεια, η σχέση του παιδιού με το σχολείο καθορίζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του καθώς οι γονείς προετοιμάζουν και ενημερώνουν το παιδί για τη σπουδαιότητα και την αξία του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης (Lunenburg, 2010)

Το σχολείο, μπορεί από μόνο του να οδηγήσει όλα τα παιδιά σε ίσες ευκαιρίες και να δημιουργήσουν ευκαιρίες μορφωτικής δραστηριότητας, δίνοντας κίνητρα για δημιουργική ενασχόληση. Στόχος του σχολείου, είναι η όσο το δυνατό μεγαλύτερη, σωστότερη, αποδοτική ανάπτυξη των γνώσεων του παιδιού, της καλλιτεχνικής του διαπαιδαγώγησης και της πνευματικής καλλιέργειας. Εξάλλου, κίνητρο του παιδιού αποτελεί η γνώση και όχι το άγνωστο.

Η φαντασία, η εφευρετικότητα, η ικανότητα αξιοποίησης του τυχαίου, είναι τα σημαντικότερα στοιχεία που διαθέτει το σχολείο. Η πορεία που ακολουθεί, είναι η προοδευτική και σταθερή διείσδυση από τον εξωτερικό περίγυρο στον κόσμο των πιο μύχιων σκέψεων και συναισθημάτων. Η πλήρης και σωστή ενημέρωση από την οικογένεια για το σχολικό επίπεδο, ανάγκες και χαρακτηριστικά των μαθητών διευκολύνουν πολύ στην τήρηση μιας συμπεριφοράς προσαρμοσμένης στην κάθε ξεχωριστή ομάδα μαθητών από τους γονείς. Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια γενικότερα, αποτελεί τη βάση για μια δημιουργική ενασχόληση των νέων (Wu, 2010).

Αν και το περιβάλλον του σχολείου είναι διαφορετικό από αυτό της οικογένειας, εντούτοις η αξία του δεν είναι λιγότερο σημαντική και παρατηρούνται σ' αυτό οι εξής λειτουργίες: Το σχολείο λειτουργεί από μόνο του ως ένα σύστημα όχι μόνο γιατί αποτελείται από υποσυστήματα όπως διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και γιατί είναι ένας χώρος όπου διάφορες μεταβλητές βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεξάρτηση. Τέτοιες είναι οι προσδοκίες, τα κίνητρα για επίδοση και μάθηση, η αυτοεικόνα, οι μορφές εξουσίας και η τόση αντίδρασης στην εξουσία. Ο Gaynor (1999), για παράδειγμα, περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο διαφέρουν τα αποτελεσματικά από τα μη αποτελεσματικά σχολεία χρησιμοποιώντας όρους από τη δυναμική των συστημάτων (Vecchiato, 2012).

Με βάση αυτή την ανάλυση, μη αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο που δεν καταφέρνει να σμικρύνει το χάσμα μεταξύ των αρχικά προχωρημένων και των αρχικά «αδύνατων» μαθητών, άλλα αντίθετα το διευρύνει. Έτσι, τα παιδιά



που έρχονται στο σχολείο έχοντας ουσιαστικές ελλείψεις και αδυναμίες στο γνωστικό τομέα, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, όχι μόνο δεν καταφέρνουν να τους πλησιάσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους θητείας, αλλά απομακρύνονται ολοένα και περισσότερο από το μέσο όρο επίδοσης των συνομηλίκων τους. Οι βασικές υποθέσεις της σχετικής ανάλυσης του Gaynor είναι οι ακόλουθες:

- Ø Η μάθηση επηρεάζεται από τα κίνητρα των μαθητών.
- Ø Τα κίνητρα των μαθητών επηρεάζονται από το επίπεδο και την ποιότητα της διδασκαλίας.
- Ø Η σχολική επίδοση επηρεάζει τα κίνητρα του μαθητή.
- Ø Οι προσδοκίες του δάσκαλου για την επίδοση του συγκεκριμένου μαθητή επηρεάζουν το επίπεδο και την ποιότητα της διδασκαλίας που αφορά το μαθητή.
- Ø Η τωρινή επίδοση του συγκεκριμένου μαθητή, όπως τη βλέπει και την αξιολογεί ο εκπαιδευτικός, επηρεάζει τις προσδοκίες του για τη μελλοντική επίδοσή του.

Σύμφωνα λοιπόν με τις υποθέσεις της ανάλυσης του Gaynor, σε ένα μη αποτελεσματικό σχολείο ο αρχικά αδύνατος μαθητής θα αντιμετωπιστεί από τους δασκάλους ως ένας μαθητής που και στο μέλλον θα είναι αδύνατος. Οι δάσκαλοι θα έχουν χαμηλές προσδοκίες για το παιδί αυτό, οπότε και οι διδακτικές μέθοδοι που απευθύνονται σε αυτό και που το αφορούν θα διαμορφωθούν (συνειδητά ή ασυνειδητά) με ανάλογο τρόπο. Έτσι, οι απαιτήσεις θα είναι λιγότερες, η ένταση και η ποιότητα της διδασκαλίας και της προσπάθειας του εκπαιδευτικού θα είναι επόμενες, τα μηνύματα οίκτου προς το παιδί θα είναι πιο εμφανή και πιο συχνά (Ζιγκιρίδης, 2011).

Το πιο σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι το ότι ο εκπαιδευτικός δεν επηρεάζεται καθοριστικά από την τωρινή επίδοση του μαθητή, αλλά κυρίως από τις επαγγελματικές γνώσεις του ίδιου, την ηθική του και τη φαντασία του.

Βεβαίως, μιλούμε για ένα δίπολο αποτελεσματικότητας - αναποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες διαβαθμίσεις να βρίσκονται μεταξύ των δύο αυτών άκρων. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να τοποθετηθεί σε κάποιο σημείο του συνεχούς αυτού ανάλογα με τις στάσεις που κατευθύνουν την πρακτική του αλλά και την ίδια τη συμπεριφορά του.

Μια άλλη οπτική γωνία από την οποία μπορεί να εξεταστεί το θέμα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, είναι εκείνη που χρησιμοποιεί η Graham (1990). Με το χαρακτηριστικό τίτλο «Κακά πράγματα που κάνουν καλοί δάσκαλοι στην τάξη», η Graham περιγράφει την αιτιακή ερμηνεία που δίνει ο δάσκαλος στη χαμηλή επίδοση του μαθητή, και τις συνέπειες που αυτή έχει για το παιδί. Ο δάσκαλος που θεωρεί ότι η χαμηλή επίδοση κάποιου μαθητή οφείλεται σε χαμηλή ικανότητα, φανερώνει στο μαθητή τις χαμηλές προσδοκίες που ο δάσκαλος έχει γι' αυτόν.

Σε ένα άλλο επίπεδο, το σχολείο μπορεί να εξεταστεί ως ένα σύστημα που χρωματίζει τη συμπεριφορά (και όχι μόνο την επίδοση) των μαθητών. Οι Molnar και Lindquist (1992) περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα-τάξη δημιουργεί, για παράδειγμα, το δικό της «γελωτοποιό» όταν ενισχύει αυτού του είδους τη συμπεριφορά σε ένα μέλος της το οποίο είχε ίσως μια προδιάθεση να συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο, αλλά τώρα «μπαίνει ολοένα και περισσότερο σε αυτό το ρόλο», αφού προς αυτή την κατεύθυνση το σπρώχνει η δυναμική της ομάδας. Στο βιβλίο τους, με τίτλο «Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο», εξετάζεται μια ποικιλία περιπτώσεων «προβληματικής» συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο και προτείνονται ιδέες για την αντιμετώπισή της. Σε ό,τι αφορά τον ορισμό της συμπεριφοράς αυτής όσο και ως προς το χειρισμό της, οι συγγραφείς ακολουθούν μια συστημική λογική (Ζιγκιρίδης, 2011).

Θεωρούν ότι η συμπεριφορά των μαθητών είναι μέρος του όλου συστήματος, και μόνο αφού αναγνωριστεί ως τέτοια και όχι ως κάτι ξένο που πρέπει να αποκοπεί, μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Τα προβλήματα δεν οφείλονται αποκλειστικά σε κάποια μέλη της οικογένειας «που χρειάζονται διόρθωση», αλλά στην οικογένεια ως σύνολο. Τέλος, το σχολείο μπορεί να

θεωρηθεί ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο επικοινωνεί με τα άλλα συστήματα που «συνορεύουν» μαζί του.

Γίνεται φανερό ότι, στην πραγματικότητα, δεν γίνεται ουσιαστική αξιολόγηση ούτε των εισροών, ούτε και των εκπαιδευτικών λειτουργιών και ως εκ τούτου, η βελτίωση των αποτελεσμάτων (της επίδοσης των μαθητών) καταλήγει να εξαρτάται μόνο από την εργατικότητα και την εξυπνάδα των μαθητών και σχεδόν καθόλου από τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων εκπαιδευτικών παραμέτρων. Προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της απόδοσης των δασκάλων, αποβλέπουν οι πρόσφατες αλλαγές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες εισάγουν την υπό όρους υποχρεωτική επιμόρφωση και βελτιώνουν τις συνθήκες για την προαιρετική επιμόρφωση.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί έννοια πολυσήμαντη. Γι' αυτόν τον λόγο εξάλλου δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινής αποδοχής. Η σημασία του όρου μάλιστα συγχέεται συχνά με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως *μέτρηση, βαθμολογία, εξέταση, εκτίμηση, κ.ά.*

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση είναι συνυφασμένη με τη διαδικασία της εκπαίδευσης και έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθητικά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Τα τελευταία χρόνια, στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζεται μεγάλη ποικιλία ορισμών, αναφορικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, προκειμένου να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μερικοί από αυτούς είναι: «σχολική αξιολόγηση», «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «αξιολόγηση της εκπαίδευσης», «εκπαιδευτική αξιολόγηση», κ.λπ.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση», που αποτελεί τον ευρύτερο εννοιολογικά όρο, καθώς αποδίδει την αξιολόγηση όλων των όψεων, παραγόντων, συντελεστών, αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής λειτουργίας συμπεριλαμβανομένης και της

μάθησης.

Κάνοντας, λοιπόν, μια βιβλιογραφική επισκόπηση, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, συναντούμε πληθώρα προσεγγίσεων-ερμηνειών για την έννοια της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης» (Ζιγκιρίδης, 2011). Συγκεκριμένα, η Βαλσαμάκη (1979), ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μιας μέτρησης σύμφωνα μ' ένα ορισμένο κριτήριο.

Ένας άλλος χαρακτηριστικός ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δίνεται από τον Goldstein (1986) ως εξής: «Αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών».

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, ο Χ. Κωνσταντίνου, υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση οφείλει:

- Να προσδιορίζει το γενικό και ειδικό στόχο, ούτως ώστε ο αξιολογητής να γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει. Οι σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, γενικοί και ειδικοί μπορεί να είναι χιλιάδες.
- Να κάνει συγκεκριμένο το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή «τι» και «ποιον» επιδιώκει να αξιολογήσει. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης έχουν διεθνώς ταξινομηθεί και κατατάσσονται σε δύο βασικές κατηγορίες: α) αυτά που αφορούν τη λειτουργικότητα και τις επιμέρους λειτουργίες που συντελούνται στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και β) τα μη λειτουργικά αντικείμενα, που αφορούν στον προορισμό του σχολείου.
- Να ορίσει το υποκείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή τον αξιολογητή ή τους αξιολογητές. Αυτός ή αυτοί, που είναι επιφορτισμένοι με αυτή τη «δικαιοδοσία», κρίνονται βάσει κριτηρίων, όπως η θεωρητική και πρακτική επιστημονική τους κατάρτιση, η πραγματική εμπειρία, η ύπαρξη πρακτικής, οργανωτικής και γενικά υλικής υποδομής, η συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση, χρησιμοποιούν ενδεδειγμένα κριτήρια και γενικά ενδεδειγμένη μεθοδολογία.

- Να εξετάσει την ειδική περίπτωση με τις εν γένει θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις κάτω απ' τις οποίες διεξάγεται.

- Να διασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα, επιλέγοντας τα κατάλληλα εργαλεία, τις κατάλληλες τεχνικές και τα πιο αποδοτικά μέσα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, οδηγούμαστε στη διατύπωση σειράς συμπερασμάτων σχετικά με τους σκοπούς, τη λειτουργία της αξιολόγησης συνολικά, και τη σημασία της:

α) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας ζωντανός κλάδος, που εξελίσσεται συνεχώς και επηρεάζεται από τα μεταβαλλόμενα κοινωνικά, πολιτικά και επιστημονικά δεδομένα.

β) Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολύπλοκη και ιδιαίτερα σύνθετη, καθώς εξυπηρετεί ταυτόχρονα παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς σκοπούς.

γ) Η εφαρμογή της λαμβάνει χώρα σε ένα ευρύ πεδίο, αφού περιλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τάξης κλπ.), την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, του μαθητή κλπ.

δ) Εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών.

ε) Συνδέεται με κεντρικά και επίκαιρα ζητήματα, όπως η αυτονομία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, η τάση για αποκέντρωση, η εσωτερική λειτουργία του σχολείου, η εξωτερική και εσωτερική αξιολόγησή του, οι σχέσεις του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του.

στ) Ο μηχανισμός της αξιολόγησης πρέπει να είναι αποδοτικός, ανατροφοδοτικός και όχι κατασταλτικός.

ζ) Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ως μέσο για την επέκταση της γνώσης και την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου (Ζιγκιρίδης, 2011).

Ιστορικά, η ανάγκη προσδιορισμού της έννοιας «εκπαιδευτικό έργο» προέκυψε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, το 1982. Στο πρώτο επίπεδο, καθορίζονται οι σκοποί της εκπαίδευσης και διαμορφώνονται τα Αναλυτικά Προγράμματα, σύμφωνα με την προβλεπόμενη νομοθεσία, στο δεύτερο επίπεδο παρέχονται τα μέσα και τα υλικά και στο τρίτο επίπεδο γίνεται η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Οι παράγοντες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού έργου, κατά τον Σιάρκο, διακρίνονται σε εσωσχολικούς και εξωσχολικούς. Ως εσωσχολικοί παράγοντες, αναφέρονται η Πολιτεία (Αναλυτικό Πρόγραμμα, μέθοδοι διδασκαλίας, βιβλίο, υποδομή), το σχολείο (συνολικό περιβάλλον, συνολική ζωή, ιστορία σχολείου), ο δάσκαλος (τύπος δασκάλου, επιστημονικό και παιδαγωγικό επίπεδο, στυλ διδασκαλίας) και ο μαθητής (τύπος μαθητή, αυτοεικόνα μαθητή). Στους εξωσχολικούς παράγοντες, συγκαταλέγονται η κοινωνία (κοινωνικό περιβάλλον, κουλτούρα του τόπου) και η οικογένεια (οικογενειακό περιβάλλον, οικογενειακή-κοινωνική επιφάνεια, μορφωτικό επίπεδο). Από το σύνολο των παραγόντων αυτών, η Πολιτεία, ο δάσκαλος, ο μαθητής και η οικογένεια θεωρούνται ουσιώδεις ή κύριοι, ενώ το σχολείο και η κοινωνία, επουσιώδεις ή υποβοηθητικοί.

Η αξιολόγηση όμως, του εκπαιδευτικού έργου (που αποσκοπεί στη βελτίωσή του) πρέπει αναμφισβήτητα να διακρίνεται από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, που έχει στόχο την επαγγελματική τους ανέλιξη.

Δεδομένων των συνθηκών, είναι αναγκαίο, να διερευνηθεί, πέρα από την αναγκαιότητα του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ποιος θα είναι ο αξιολογητής, για ποιο σκοπό θα επιτελείται η αξιολόγηση, υπό ποιες προϋποθέσεις και πως θα αξιοποιούνται τα παραγόμενα αποτελέσματα.

Σ' ένα κατεξοχήν συγκεντρωτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, το κράτος ορίζει κάθε είδους υπόθεση του σχολείου. Η κρατική εξουσία διαθέτει την αποφασιστική αρμοδιότητα για τη διαμόρφωση των στόχων, της δομής, του

περιεχομένου του εκπαιδευτικού συστήματος και επιδιώκει μέσω της αξιολόγησης τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

Εύλογα, προκύπτει το ερώτημα αναφορικά με το αν το κράτος νομιμοποιείται να έχει λόγο στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και αν όχι, ποιος θεσμός, φορέας ή ακόμη και ποια άτομα δικαιούνται να έχουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης και σε ποιους οι εκπαιδευτικοί θεσμοί οφείλουν να αποδίδουν λόγο. Ο Π. Παπακωνσταντίνου αναφέρει «η απάντηση στο ερώτημα αυτό κρίνει και την τοποθέτηση ως προς το ποια συμφέροντα οφείλει να εξυπηρετεί η εκπαίδευση και σε ποιες ανάγκες να ανταποκρίνεται». Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, ο ίδιος διακρίνει τρεις κυρίως τάσεις με διαφορετική θεώρηση η καθεμία απέναντι στο θέμα του ελέγχου της εκπαίδευσης (Ζιγκιρίδης, 2011):

α) Η πρώτη τάση που θεωρεί ότι ο έλεγχος της εκπαίδευσης είναι ανάγκη να ασκείται από το κράτος και την ιεραρχία της δημόσιας διοίκησης στο όνομα του δημοσίου συμφέροντος.

β) Η δεύτερη τάση υποστηρίζει ότι ο έλεγχος πρέπει να ασκείται από τους εκπαιδευτικούς στο όνομα της επαγγελματικής αυτονομίας και της «προστασίας» της εκπαίδευσης από εξωτερικές παρεμβάσεις.

γ) Η τρίτη τάση υποστηρίζει ότι ο έλεγχος πρέπει να ασκείται από τους αποδέκτες ή τους καταναλωτές, όπως τους αποκαλεί, της εκπαίδευσης (μαθητές, γονείς).

### **3.3 Είδη αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση των υπαλλήλων είναι μια τεχνική διοίκησης προσωπικού, που η στρατηγική της μπορεί να διαφέρει από τομέα σε τομέα, αλλά η ανάπτυξή της, για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη, θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες βασικές αρχές και στοιχεία.

Η αξιολόγηση έχει ως στόχο να υπάρξει το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα τόσο στην ποιότητα όσο και στην παραγωγή. Αναφορικά με το προσωπικό ενός

οργανισμού, όπως οι εκπαιδευτικοί, η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει ώστε να εντοπιστούν τα προβλήματα που υπάρχουν στην απόδοση τους και να δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες, κίνητρα και υποστήριξη για την ενίσχυση τους (Σκουλάς-Οικονομάκη, 1998, και Τζωρτζάκης- Τζωρτζάκη, 1992).

Αν και ιδιαίτερα χρήσιμη η αξιολόγηση, δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί. Αυτό συμβαίνει γιατί η εργασία και το παραγόμενο αποτέλεσμα της δεν μπορεί να εκτιμηθεί με ευκολία. Η παραγωγή ενός εργαζόμενου δεν εξαρτάται μόνο από τις δικές του δεξιότητες ή βούληση αλλά και από άλλους παράγοντες σχετικούς με την εργασία τους που ενδεχομένως να μην αποτελούν δική του ευθύνη και ως εκ τούτου, η απόδοση ευθύνης σε αυτόν μέσω της αξιολόγησης να μην είναι δίκαιη. Επιπλέον, η ορθή εφαρμογή της αξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το ίδιο το σύστημα της αξιολόγησης που υπάρχει (Ικκου, 2007).

«καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση ... η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική... η πρόσβαση στην ανώτατη Παιδεία πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους ...η Εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας...» Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, 1948).

Η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία καθιερωμένη πλέον στην εκπαίδευση και σε κάθε διαδικασία της. Η εστίαση στην αξιολόγηση προκύπτει κυρίως από την αμφισβήτηση που έχει δεχτεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Θεωρείται ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της και στην παρακολούθηση της τήρησης ή όχι των διαδικασιών και των σταδίων που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των στόχων.

Αυτό βέβαια δεν είναι κάτι εύκολο γιατί ειδικά στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση θα πρέπει να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς τομείς όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι διαδικασίες που ακολουθούνται, κ.ά., την ίδια στιγμή που μία σειρά παραγόντων και παραμέτρων επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο και πολλές φορές δεν υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψής τους εκ των προτέρων. Αυτό έχει οδηγήσει διεθνώς σε μία τάση πλέον η αξιολόγηση να μην ταυτίζεται με την μέτρηση και την κατηγοριοποίηση μέσω αυτής των μαθητών σε διάφορες



κατηγορίες.

Παρόλα αυτά σημειώνουμε ότι ο R. Olds αναφέρει: « *Λυπούμαι να πω ότι δε γνωρίζω άλλο θέμα για το οποίο να υπάρχει περισσότερη σύγχυση στην εκπαίδευση, παρά την αξιολόγηση... Όλοι ισχυριζόμαστε με πολύ ευλάβεια, βέβαια, ότι στην εκπαίδευση ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, αλλά θα συναντούσαμε πολλές δυσκολίες αν είμαστε υποχρεωμένοι να το στοιχειοθετήσουμε αυτό.*»

Θα πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι η αξιολόγηση στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο που αυτό θα συνέβαινε σε κάποιον εργαζόμενο μίας επιχείρησης. Σαφώς και παράγουν έργο στο οποίο περιλαμβάνεται και η οικονομική διάσταση αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι αυτά θα πρέπει να αποτελούν τους βασικούς άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθεί η αξιολόγηση. Απαιτείται και η κοινωνιολογική της προσέγγιση λόγω της φύσης των σχολικών μονάδων και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών και προκειμένου να μην προκαλέσει στασιμότητα στη λειτουργία τους και στη δημιουργικότητα τους, θα πρέπει η αξιολόγηση να λαμβάνει υπόψη της όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες και μέρη και να μην περιορίζεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς (Ικκου, 2007).

Οι άξονες στους οποίους πρέπει να κινείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια και ο αξιολογητής, είναι οι κάτωθι:

- Να γνωρίζει, μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας, τι κρύβουν οι απλοί εκπαιδευτικοί μέσα τους, τι τους ωθεί να κάνουν ή να μην κάνουν π.χ μια σχολική εκδήλωση. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να εντοπίσει τις πιο σημαντικές ανάγκες των υφισταμένων του και να φροντίζει για την ικανοποίησή τους, όσο είναι δυνατό, ώστε να επιτυγχάνει υψηλή απόδοση στο σχολείο του.
- Να δίνει έμφαση στον έπαινο και την ενθάρρυνση και να κατανοεί τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, γιατί, «στο έργο τους σήμερα συχνά κατέχονται από αμφιβολίες και απογοητεύσεις» (Ζαβλανός Μ.,(1990). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι πρέπει να έχει άμεση σχέση με την

προσωπική επαφή. Η συνεχής επικοινωνία με το προσωπικό είναι ανάγκη να βρίσκεται σε μια ισορροπία, γιατί: αν ένας το άτομο που αξιολογεί περιορίσει την επαφή του με τους δασκάλους κινδυνεύει να χάσει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη σχολική πραγματικότητα, ενώ αν εντείνει την προσωπική επαφή, πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να νομίσουν ότι πρόκειται για αυστηρό έλεγχο, έλλειψη εμπιστοσύνης κ.ά. Περαιτέρω, οι επαφές του πρέπει να είναι μοιρασμένες το ίδιο και σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού, σε αντίθετη περίπτωση, πιθανόν να προκαλέσει ζήλια και περιφρόνηση στα άτομα που δεν μιλάει πολύ ή αγνοεί. Επίσης, οφείλει να είναι σε "ετοιμότητα", για να επαινεί δημοσίως τους συναδέλφους του, όταν εκείνοι κάνουν κάτι που προωθεί τους στόχους του σχολείου.

- Να ενημερώνει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, αφού τα μέλη μιας ομάδας θέλουν να γνωρίζουν τι έπραξαν, τι πρόκειται να πράξουν και γιατί θα πράξουν μια συγκεκριμένη εργασία. Η παροχή εξάλλου πληροφοριών στους υπαλλήλους (εκπαιδευτικούς) σχετικά με την επίδοσή τους μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παρακίνησής τους (Μιχαλόπουλος, 1991). Βέβαια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα σοβαρό πρόβλημα για την εκπαιδευτική διοίκηση στη χώρα μας. Ωστόσο, «αν γίνει σωστά, μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο παρακίνησης και ως καταλύτης της αλλαγής (Ζαβλανός, 1990).
- Να είναι σταθερός στη συμπεριφορά του, αφού η σταθερότητα αυτή συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας. Συγκεκριμένα, οι αποφάσεις του πρέπει να στηρίζονται σε λογική και νόμιμη βάση. Κάθε απόφαση που λαμβάνεται τις πρώτες μέρες δημιουργεί ένα προηγούμενο για τις μελλοντικές αποφάσεις. Καμιά απόφαση δεν μπορεί να νοηθεί απομονωμένη από το ευρύτερο σύνολο περασμένων αποφάσεων.
- Να διαμορφώνει και να διατηρεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης που να

διευκολύνει τη δημιουργία νέων ιδεών και κατ' επέκταση ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Το κλίμα εμπιστοσύνης δεν είναι εύκολη υπόθεση, γιατί για να αποκτήσει ο αξιολογητής την εμπιστοσύνη των αξιολογούμενων και ο ίδιος να τους εμπιστεύεται, κάτι όμως που εγκυμονεί κινδύνους. Η εκδήλωση εμπιστοσύνης είναι πιο πιθανή, όταν οι εκπαιδευτικοί ξέρουν ότι το κράτος είναι δίκαιο και τους υποστηρίζει. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διατυπώνει με σαφήνεια και να πραγματοποιεί όσα λέει υποστηρίζοντας ταυτόχρονα και όσους εφαρμόζουν τα παραπάνω. Η εμπιστοσύνη είναι επίσης σημαντική στο να αποκτηθεί οικειότητα.

Η αξιολόγηση των δασκάλων - του πιο βασικού εκπαιδευτικού μέσου - έχει αποτελέσει θέμα τόσο εκπαιδευτικό, όσο και πολιτικό. Ενώ γίνεται ευρύτερα αποδεκτό ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να υπόκεινται σε συνεχή αξιολόγηση (μαζί με την αξιολόγηση άλλων εισροών, όπως σχολικών προγραμμάτων, κτιρίων, βιβλίων διδακτικών μεθόδων, κ.τ.λ.) η εφαρμογή της αξιολόγησης βρίσκει συνεχώς την έντονη αντίδραση των εκπαιδευτικών οργανώσεων.

Αυτό γίνεται, γιατί θεωρούν την αξιολόγηση ως μέσο για έλεγχο και διακριτική μεταχείριση των δασκάλων, από τη μία, και ως μια διαδικασία παράτολμη από την άλλη, αν όχι αδύνατη και επικίνδυνη, δεδομένων των πολλαπλών στόχων της διδασκαλίας, του μεγάλου αριθμού των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση και των μέσων στη διάθεση του δασκάλου για πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των δασκάλων έχει ουσιαστικά καταργηθεί από το 1982 (Ν. 1304/82) με την κατάργηση των επιθεωρήσεων και των επιθεωρητών, που μεταβλήθηκαν σε σχολικούς συμβούλους, το έργο των οποίων είναι καθαρά συμβουλευτικό, χωρίς καμιά δικαιοδοσία αξιολόγησης των δασκάλων.

Η μεταρρύθμιση που έγινε το 1991 δεν κατήργησε μεν το θεσμό του σχολικού συμβούλου και δεν μετέβαλλε τις αρμοδιότητες του. Εντούτοις, αυτό

που μεταβλήθηκε ήταν ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής τους με «μοναδικό σκοπό και στόχο την αναβάθμιση του κύρους του θεσμού και την καθιέρωση της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση».

Θεωρητικά, στις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων εντάσσονται τα εξής: η επιστημονική, και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η σύνδεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με το σχολείο μέσω του σχολικού συμβούλου και η πληροφόρηση (ανατροφοδότηση) για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εφαρμογή των ανωτέρω δραστηριοτήτων και κυρίως της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτόματα και προϋποθέτει τη συγκατάθεση του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Επομένως, στην πραγματικότητα, οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων περιορίζονται στην πληροφόρηση για τη λειτουργία των σχολείων, στο βαθμό φυσικά, που οι σχολικοί σύμβουλοι επιτύχουν την απόκτηση των αναγκαίων πληροφοριών.

Γίνεται επομένως φανερό ότι, στην πραγματικότητα, δεν γίνεται ουσιαστική αξιολόγηση ούτε των εισροών, ούτε και των εκπαιδευτικών λειτουργιών και ως εκ τούτου η βελτίωση των αποτελεσμάτων (της επίδοσης των μαθητών) καταλήγει να εξαρτάται μόνο από την εργατικότητα και την εξυπνάδα των μαθητών και σχεδόν καθόλου από τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων εκπαιδευτικών παραμέτρων. Προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της απόδοσης των δασκάλων αποβλέπουν οι πρόσφατες αλλαγές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες εισάγουν την υπό όρους υποχρεωτική επιμόρφωση και βελτιώνουν τις συνθήκες για την προαιρετική επιμόρφωση (Τυπάς, 1999).

### ***3.3.1 Εσωτερική αξιολόγηση***

Για να μπορέσει η εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να είναι επιτυχημένη και αποτελεσματική θα πρέπει σε αυτή να συμμετέχει το σύνολο των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή τους θα πρέπει να είναι ενεργή όχι μόνο στη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά και στο σύνολο του έργου που αναπτύσσεται

στη σχολική μονάδα. Θα πρέπει δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται μεταξύ τους και να βοηθά ο ένας τον άλλον, να συμμετέχουν στις αποφάσεις, να προσπαθούν να εντοπίσουν τα μειονεκτήματα αλλά και τα πλεονεκτήματα της σχολικής μονάδας και των μαθητών, καθώς και του τρόπου λειτουργίας του σχολείου. Προϋπόθεση εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί η ύπαρξη αποτελεσματικών οργάνων διοίκησης, ο υψηλός βαθμός της αντικειμενικότητας των διαδικασιών ο οποίος εξασφαλίζει τη μέγιστη συμμετοχή του προσωπικού, ο ορθολογικός τρόπος λήψης αποφάσεων και ο έγκαιρος και σωστός προγραμματισμός των ενεργειών και των δράσεων (Σπάθης, 2006).

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι σε θέση συνεπώς να ρυθμίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται αν και για την έννοια αυτή υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες ως προς τον ορισμό της. Αυτό σημαίνει ότι για να μετρηθεί η ποιότητα στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν απαιτούνται δείκτες και κριτήρια που να έχουν υποστεί στάθμιση. Επιπλέον, αντικειμενική δυσκολία απαιτεί ο χρόνος που η εσωτερική αξιολόγηση απαιτεί (Σπάθης, 2006).

Για να μπορεί η εσωτερική αξιολόγηση να είναι αποτελεσματική θα πρέπει η συνολική διαδικασία να οργανώνεται και να εκτελείται από το σχολείο. Αυτό είναι που πρέπει να καθορίσει τι θα μετρηθεί και πως θα μετρηθεί, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών.

Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι ακόμα και σε αυτή την περίπτωση δεν εντοπίζονται κάποια μειονεκτήματα με κυριότερο την υποκειμενικότητα λόγω της μη δυνατής αντικειμενικής μέτρησης της ποιότητας. Αυτό όμως είναι ένα μειονέκτημα που στην περίπτωση που υπάρχει συνολική συμμετοχή στον καθορισμό των κριτηρίων μπορεί να αποφευχθεί (Σπάθης, 2006).

### **3.3.2 Εξωτερική αξιολόγηση**

Η εξωτερική αξιολόγηση προγραμματίζεται και εφαρμόζεται από την ανώτερη διοίκηση και συνήθως από φορείς που δεν έχουν άμεση σχέση και συνεργασία με τη σχολική μονάδα.

Οι πιο συνηθισμένες μορφές της εξωτερικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι οι εντοπισμένες μελέτες, η επιθεώρηση και η παρακολούθηση του συστήματος εκπαίδευσης.

### **3.3.3 (Αυτο)αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων**

Το τι σημαίνει εκπαιδευτικό έργο δεν μπορεί να καθορισθεί με σαφήνεια λόγω της πολυπλοκότητας που περιλαμβάνει καθώς και των πολλών παραμέτρων. Το εκπαιδευτικό έργο εκτείνεται από την σχετική με την εκπαίδευση νομοθεσία μέχρι και τον τελικό αποδέκτη της εκπαίδευσης, δηλαδή τον μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό έργο επιτελείται σε δύο επίπεδα αφού συντελείται μέσα στο κλειστό σύστημα της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης αλλά και σε ένα πολύ μεγαλύτερο και ευρύτερο σύστημα που αποτελεί το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ο βασικός στόχος είναι να ελεγχθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται ή όχι και αν εντάσσονται και ωφελούνται από αυτό το σύνολο των μαθητών χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Ως εκ τούτου, εστιάζει σε αρκετούς τομείς όπως οι πόροι και τα μέσα που υπάρχουν, το εκπαιδευτικό υλικό και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό, το θεσμικό πλαίσιο, το κλίμα της σχολικής μονάδας, η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και τα αποτελέσματα που υπάρχουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Στόχος είναι μέσω της αξιολόγησης, να εντοπιστούν τα προβλήματα και οι αδυναμίες που δε επιτρέπουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, να διορθωθούν και να αρθούν τα εμπόδια που υπάρχουν ώστε η ποιότητα της εκπαίδευσης να βελτιωθεί, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός να πετύχει, οι πόροι, ανθρωπίνου και μη, να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν καλύτερα, τα εκπαιδευτικά μέσα να γίνουν περισσότερα, οι εμπλεκόμενοι να συμμετέχουν περισσότεροι και τέλος, να εντοπιστούν οι ανάγκες που υπάρχουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

### **3.4 Επιπτώσεις της αξιολόγησης στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού**

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που πρόκειται να εφαρμοστεί έχει στόχο να χειραγωγήσει και να ελέγξει τον εκπαιδευτικό στο έργο του, έτσι ώστε να μην παρεκκλίνει από το πολιτικό και κοινωνικό σύστημα που υπάρχει και να συμμορφώνεται προς τους κανόνες του. Με αυτό τον τρόπο η εξουσία εξασφαλίζει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών θα λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο και ομοιόμορφα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Το παραπάνω οδηγεί αυτόματα τον εκπαιδευτικό στην απώλεια της διαφορετικότητάς του, καθώς κάθε εκπαιδευτικός, ως μοναδική προσωπικότητα, διδάσκει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο (Βέρδης, 2001). Παράλληλα τον οδηγεί και στον τρόμο, καθώς εάν δεν καταφέρει να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις του συστήματος θα αξιολογηθεί ως ανεπαρκής και θα χάσει τη δουλειά του (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Η αξιολόγηση σήμερα συνδέεται με τη μισθολογική και βαθμολογική κλίμακα του εκπαιδευτικού, αλλάζοντας το καθεστώς των εργασιακών σχέσεων (Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμ. 152). Απόρροια του παραπάνω είναι η δημιουργία σχέσεων ανταγωνιστικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός αγωνίζεται για τη δική του θετική αξιολόγηση και παραμονή στη σχολική μονάδα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Η συλλογικότητα και η αλληλοεξάρτηση απαλείφονται από τη σχολική μονάδα.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί χάνουν το στόχο του επαγγέλματός τους, τη διδασκαλία, και ενδιαφέρονται μόνο για την αξιολόγησή τους. Η ιστορία της τάξης καταργείται, ενώ η σχολική μονάδα, η παιδαγωγική διδακτική ικανότητα και το εκπαιδευτικό έργο γενικότερα υποβιβάζεται σε ένα μετρήσιμο αντικείμενο (Ζουγανέλη κ.α, 2007).

Με δεδομένο ότι οι αξιολογικές κρίσεις θα προέρχονται από τον διευθυντή, ακυρώνεται ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων, καθώς τα μέλη του, οι εκπαιδευτικοί, θα υποτάσσονται στις αποφάσεις του διευθυντή και δε θα

μπορούν να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους ή/και τις προσωπικές τους απόψεις (Δημητρόπουλος, 2010). Παράλληλα υπονομεύεται και ο επιστημονικός ρόλος των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι θα αποφασίζουν για τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2010).

Τέλος, το σχέδιο περί αξιολόγησης δεν προβλέπει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων (Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμ. 152), τα οποία καθίστανται απαραίτητα σε μια εποχή που συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται στον τομέα της εκπαίδευσης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

### **3.5 Επιπτώσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση**

Η αξιολόγηση σήμερα, πέραν των αρνητικών επιπτώσεων στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά και την εκπαίδευση στο σύνολό της. Συγκεκριμένα η σημερινή μορφή της αξιολόγησης περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών και εφαρμόζει τις κυβερνητικές πολιτικές χωρίς παρεκκλίσεις. Το παραπάνω αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα σε κάθε προσπάθεια προοδευτικής αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζουγανέλη κ.α, 2007).

Παράλληλα η πολιτική αυτή αξιολόγησης, ουσιαστικά καταργεί το δημόσιο σχολείο και τη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση, μετατρέποντάς την σε προϊόν, που αξιολογείται και βάσει της αξιολόγησης προωθείται ή αποσύρεται από την αγορά. Έτσι με το παρόν σύστημα αξιολόγησης, τα σχολεία θα αξιολογούνται, βάσει των επιδόσεων των μαθητών και βάσει των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών, σε «καλά» και «κακά» σχολεία, όπου τα δεύτερα θα υποβαθμίζονται (Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμ. 152) και τελικά θα οδηγούνται στο κλείσιμο. Ωστόσο διαφεύγει της προσοχής ότι οι επιδόσεις των μαθητών δεν εξαρτώνται μόνο από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και από το οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και την έμφυτη ικανότητά τους (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Επίσης, για να εφαρμοστεί η έννοια της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση, θα



πρέπει η εκπαίδευση να νοηθεί ως μια παραγωγική διαδικασία κατά την οποία ανθρωπίνοι και φυσικοί πόροι, οι εισροές, αναμειγνύονται με ποικίλους τρόπους. Το εξαγόμενο της διαδικασίας αυτής είναι τα εκπαιδευτικά προϊόντα ή εκροές. Ένα σχολείο ωστόσο παράγει ταυτόχρονα διδακτικό και παιδαγωγικό έργο καθώς επίσης μορφωτικά και κοινωνικά αγαθά (Ζουγανέλη κ.α, 2007). Το σύστημα αξιολόγησης, αποσκοπεί στην ποσοτικοποίηση των παραπάνω και στη μετατροπή των δημόσιων σχολείων σε βιομηχανική παραγωγή.

Το παραπάνω οδηγεί σε ανταγωνιστικές σχέσεις των σχολείων και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών. Κάθε σχολείο θα αγωνίζεται για τη δική του θετική αξιολόγηση, προκειμένου να κερδίσει και την ανάλογη χρηματοδότηση.

### **3.6 Προτάσεις για αποτελεσματική αξιολόγηση**

Αποτελεί γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτελεί αποτελεσματικά το έργο του χωρίς την καθοδήγηση και τον έλεγχο, που του επιβάλλει η αξιολόγηση. Παρόλα αυτά ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η αξιολόγηση οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην αυτογνωσία, τον βοηθά να κατανοεί τι συμβαίνει στο σχολείο, αλλά και ευρύτερα στην εκπαίδευση και τον βοηθά να λαμβάνει αποφάσεις σημαντικές για το έργο του (Βεργίδης, 2001).

Για να λειτουργήσει ωστόσο σωστά η αξιολόγηση θα πρέπει να αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και στην κάλυψη των αναγκών του και όχι στη χειραγώγησή του και τη συμμόρφωσή του με τους εκάστοτε κανόνες (Βερεβή, 2003).

Επίσης, για να γίνει αποδεκτή η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς και από την εκπαίδευση γενικότερα, θα πρέπει να διέπεται από αντικειμενικότητα και ο φορέας που θα την εφαρμόζει να έχει την κατάλληλη κατάρτιση (Δημητρόπουλος, 2010).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **4.1 Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 100 εκπαιδευτικούς οι οποίοι συλλέχθηκαν από την περιοχή της Αττικής. Συγκεκριμένα από 10 σχολεία στην περιοχή της Αττικής. Εντός των 100 εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται και οι δέκα διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν δείγμα ευκολίας καθώς ήταν δύσκολο να συλλεχθεί τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών λόγω του μεγάλου πλήθους τους αλλά και της κατανομής τους στο χώρο.

### **4.2 Στατιστική Ανάλυση**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για την αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, συχνότητες, ποσοστά, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS17.0.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

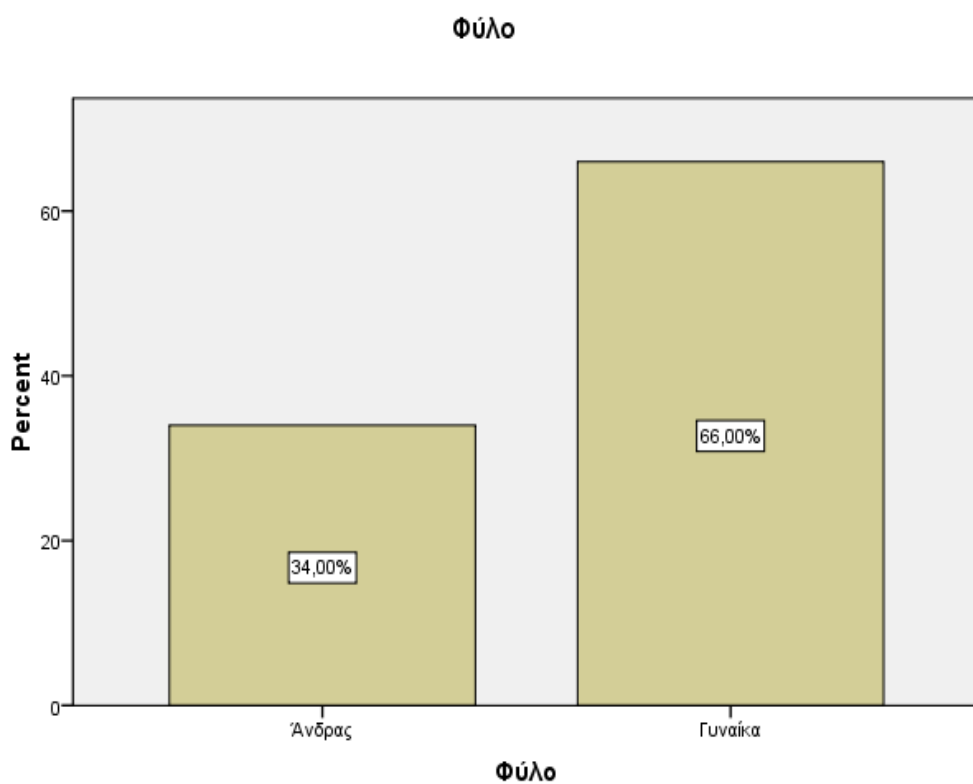
Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μέσω περιγραφικής στατιστικής.

Πίνακας 1

Φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Άνδρας	34	34,0	34,0	34,0
	Γυναίκα	66	66,0	66,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα ήταν 34% και 66% αντίστοιχα.

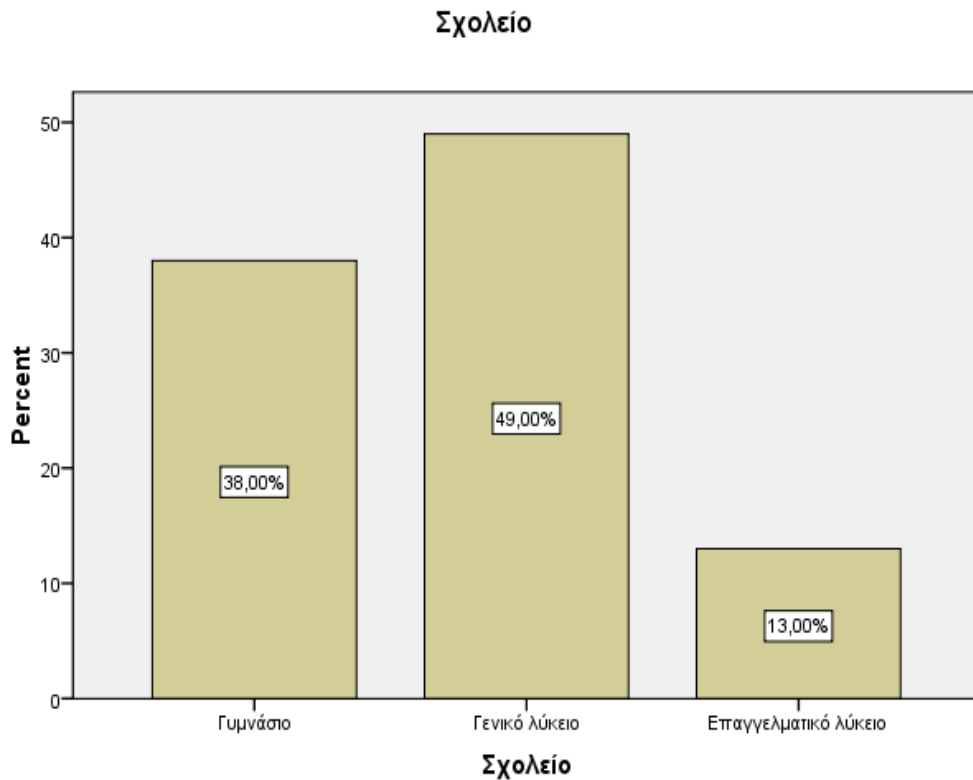


Πίνακας 2

Σχολείο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Γυμνάσιο	38	38,0	38,0	38,0
	Γενικό λύκειο	49	49,0	49,0	87,0
	Επαγγελματικό λύκειο	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 το 49% των εκπαιδευτικών προέρχεται από γενικά λύκεια, το 38% από το γυμνάσιο και το 13% από επαγγελματικά λύκεια.



Πίνακας 3

Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας που υπηρετούν και στο σύνολο

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA
Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός της Σχολικής Μονάδας που υπηρετείτε	100	1,00	16,00	7,7500	4,44807

σήμερα:					
Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας (ως εκπαιδευτικός και ως διευθυντής)	100	5,00	24,00	17,1900	5,91471

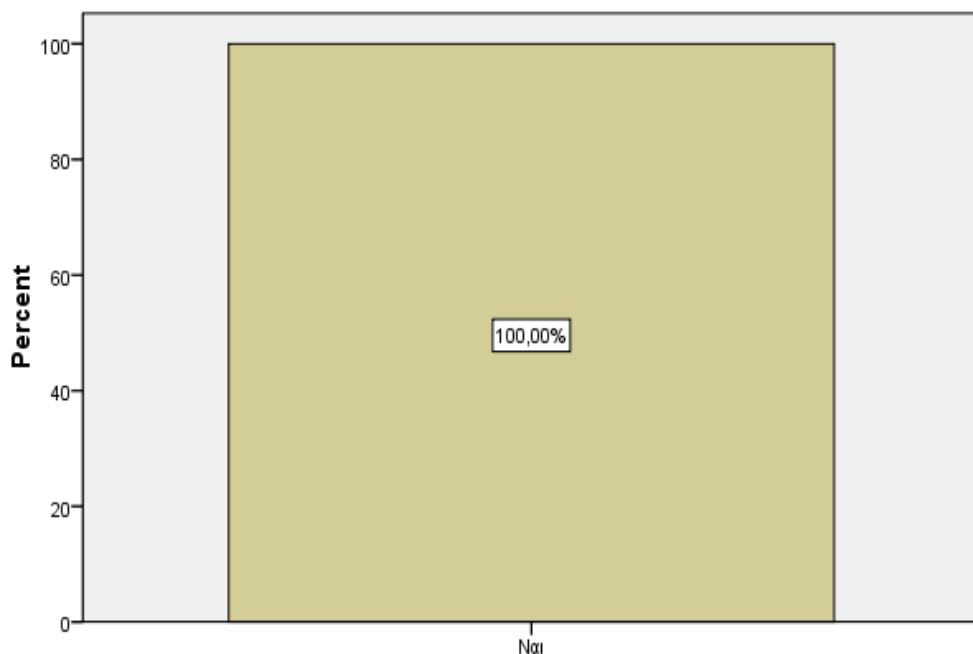
Σύμφωνα με τον πίνακα 3 ο μέσος χρόνος συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας ήταν 17,19 έτη με τυπική απόκλιση 5,91. Ο μικρότερος χρόνος ήταν 5 έτη και ο μεγαλύτερος 24. Ακόμα, ο μέσος χρόνος εκπαιδευτικής υπηρεσίας στην μονάδα που υπηρετού ήταν 7,75 έτη με τυπική απόκλιση 4,44. Ο μικρότερος χρόνος ήταν 1 έτη και ο μεγαλύτερος 16.

Πίνακας 4

Η Σχολική Μονάδα που εργάζεσθε διαθέτει και άλλο προσωπικό, εκτός του εκπαιδευτικού προσωπικού					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Ναι	100	100,0	100,0	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η σχολική μονάδα που εργάζονται διαθέτει και άλλο προσωπικό εκτός του εκπαιδευτικού προσωπικού.

**Η Σχολική Μονάδα που εργάζεσθε διαθέτει και άλλο προσωπικό, εκτός του εκπαιδευτικού προσωπικού**



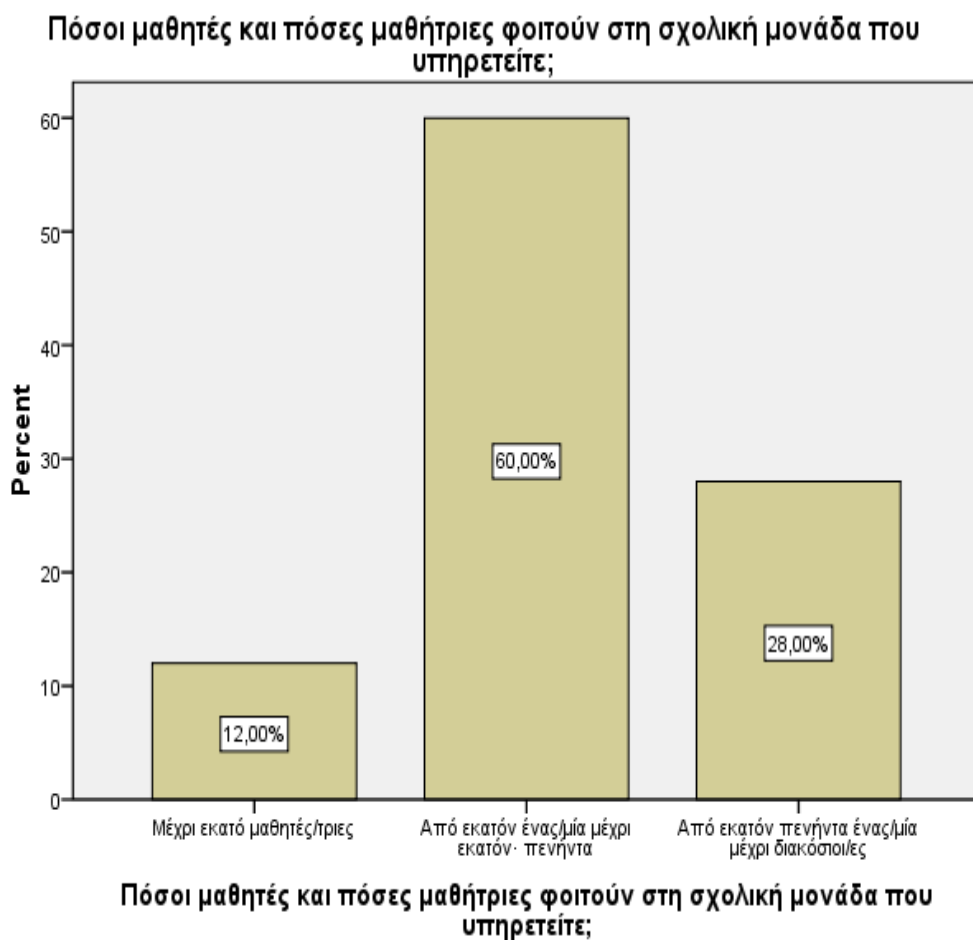
**Η Σχολική Μονάδα που εργάζεσθε διαθέτει και άλλο προσωπικό, εκτός του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Πίνακας 5

Πόσοι μαθητές και πόσες μαθήτριες φοιτούν στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε;					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Μέχρι εκατό μαθητές/τριες	12	12,0	12,0	12,0
	Από εκατόν ένας/μία μέχρι εκατόν· πενήντα	60	60,0	60,0	72,0

	Από εκατόν πενήντα ένας/μία μέχρι διακόσιοι/ες	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 το 60% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν έχει από 101-150 μαθητές/τριες στο σύνολο, το 28% από 151-200 και το 12% κάτω από 100.



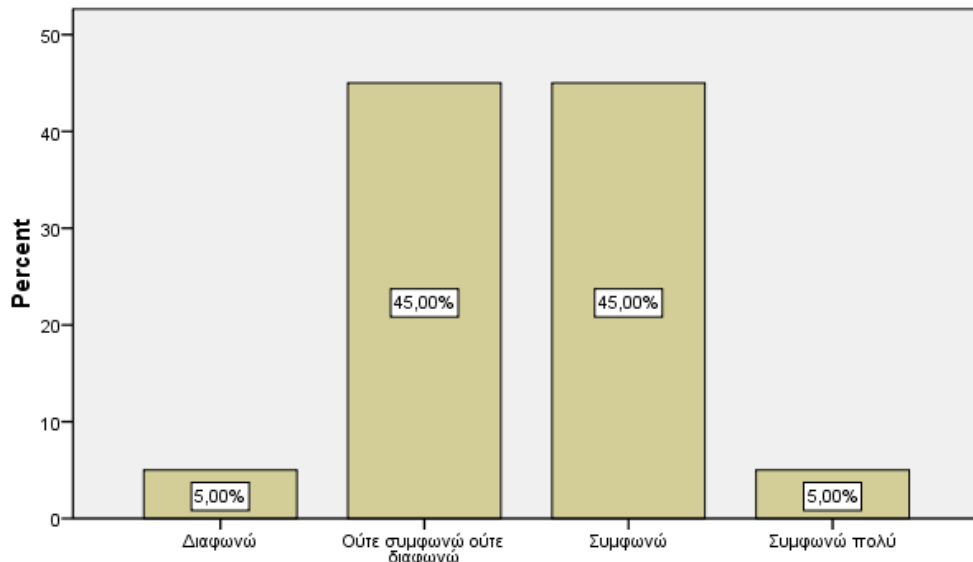


Πίνακας 6

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία ή συνδυασμό μεθόδων/τεχνικών αξιολόγησης ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος.					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Διαφωνώ	5	5,0	5,0	5,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	45	45,0	45,0	50,0
	Συμφωνώ	45	45,0	45,0	95,0
	Συμφωνώ πολύ	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 το 50% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί ποικιλία ή συνδυασμό μεθόδων/τεχνικών αξιολόγησης ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος ενώ το 45% είχε ουδέτερη στάση.

**Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία ή συνδυασμό μεθόδων/τεχνικών αξιολόγησης ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος.**



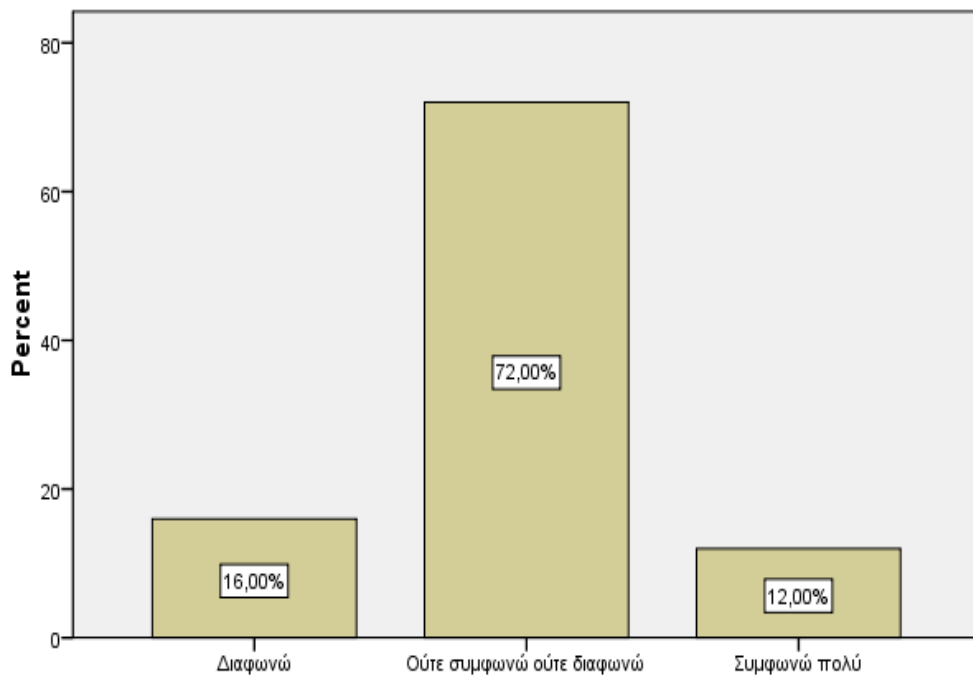
**Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία ή συνδυασμό μεθόδων/τεχνικών αξιολόγησης ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος.**

Πίνακας 7

Οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για την ποιότητα της εργασίας τους, τις επιδόσεις τους και την πρόδοό τους.					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	Διαφωνώ	16	16,0	16,0	16,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	72	72,0	72,0	88,0
	Συμφωνώ πολύ	12	12,0	12,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 7 το 12% ανέφερε ότι οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για την ποιότητα της εργασίας τους, τις επιδόσεις τους και την πρόδο τους ενώ το 72% είχε ουδέτερη στάση.

**Οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για την ποιότητα της εργασίας τους, τις επιδόσεις τους και την πρόδο τους.**



**Οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για την ποιότητα της εργασίας τους, τις επιδόσεις τους και την πρόδο τους.**

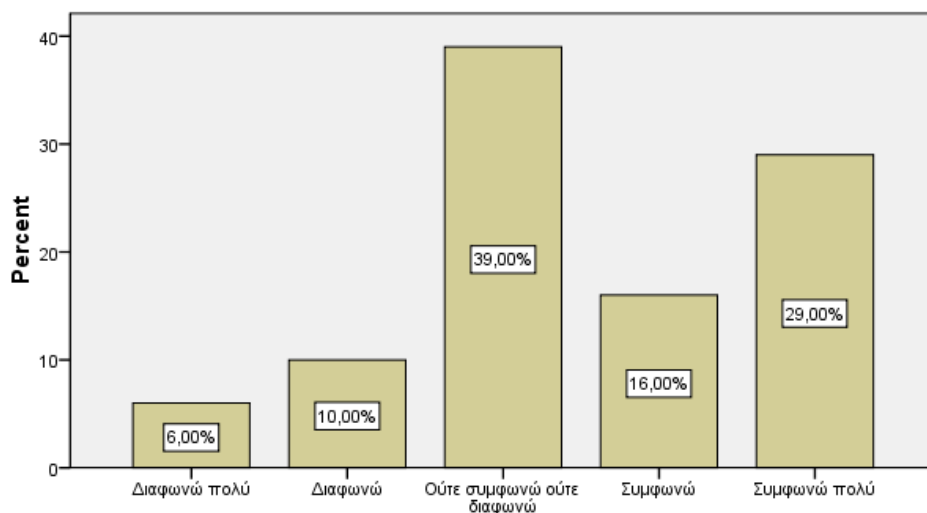
Πίνακας 8

Χρησιμοποιούνται τρόποι συστηματικής καταγραφής των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των μαθητών με στόχο την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους για τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης.					
		Συχνότητα	Ποσοστ	Έγκυρο	Αθροιστικό

		α	ό	ποσοστό	ποσοστό
	Διαφωνώ πολύ	6	6,0	6,0	6,0
	Διαφωνώ	10	10,0	10,0	16,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	39	39,0	39,0	55,0
	Συμφωνώ	16	16,0	16,0	71,0
	Συμφωνώ πολύ	29	29,0	29,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 8 το 45% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι χρησιμοποιούνται τρόποι συστηματικής καταγραφής των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των μαθητών με στόχο την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους για τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης ενώ το 39% είχε ουδέτερη στάση.

Χρησιμοποιούνται τρόποι συστηματικής καταγραφής των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των μαθητών με στόχο την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους για τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης.



Χρησιμοποιούνται τρόποι συστηματικής καταγραφής των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των μαθητών με στόχο την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους για τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης.

## Πίνακας 9

### Επίπεδο ικανοποίησης

	Μη ευχαριστημένος		Ευχαριστημένος	
	N	%	N	%
Τον προγραμματισμό της ύλης	16	16,0%	84	84,0%
Την κριτική-δημιουργική-πρωτοβουλιακή στάση των μαθητών-πρόκληση ενδιαφέροντος για την ύλη	46	46,0%	54	54,0%
Το ποσοστό ερωτήσεων των μαθητών	37	37,0%	63	63,0%

Την επίδειξη υλικού (εικόνες-διαφάνειες-βίντεο)	32	32,0%	68	68,0%
Τη διαθεματική προέκταση της δ.ε.	30	30,0%	70	70,0%
Τη χρήση νέων τεχνολογιών	73	73,0%	27	27,0%
Την πραγματοποίηση των στόχων μου	23	23,0%	77	77,0%
Την διδακτική μου ικανότητα + παραδείγματα που αναφέρω κατά την πορεία της	31	31,0%	69	69,0%
Την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των μαθητών	46	46,0%	54	54,0%
Τη γενική μου οργάνωση στην τάξη	53	53,0%	47	47,0%

Σύμφωνα με τον πίνακα 9 ποσοστό της τάξης του 84% των εκπαιδευτικών ήταν ευχαριστημένο από τον προγραμματισμό της ύλης, το 77% από την πραγματοποίηση των στόχων του, το 70% από τη διαθεματική προέκταση της δ.ε, το 69% από την διδακτική τους ικανότητα και τα παραδείγματα που αναφέρουν κατά την πορεία της, το 68% από την επίδειξη υλικού, το 63% από το ποσοστό των ερωτήσεων των μαθητών, το 54% από την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των μαθητών και την κριτική-δημιουργική-πρωτοβουλιακή στάση των μαθητών-πρόκληση ενδιαφέροντος για την ύλη, το 47% από την γενική οργάνωση στη τάξη και το 27% από τη χρήση νέων τεχνολογιών.

#### Πίνακας 10

##### Επίπεδο ικανοποίησης

	Μη ευχαριστημένος	Ευχαριστημένος
--	-------------------	----------------

	N	%	N	%
Την στρατηγική μου σχετικά με την πειθαρχία	25	25,0%	75	75,0%
Την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων σχετικά με την πειθαρχία	16	16,0%	84	84,0%
Την ψυχραιμία μου-αντιδράσεις μου	15	15,0%	85	85,0%
Την επισήμανση θετικών-επιδοκιμασία	23	23,0%	77	77,0%
Σεβασμό της διαφορετικότητας	9	9,0%	91	91,0%
Σεβασμό της προσωπικότητας	1	1,0%	99	99,0%
Το χιούμορ μου-τόνο της φωνής μου-ύφος μου	41	41,0%	59	59,0%
Πρόληψη προβληματικών καταστάσεων-επίλυση τους	7	7,0%	93	93,0%
Τη φιλική μου συμπεριφορά προς τα παιδιά	8	8,0%	92	92,0%
Την αντικειμενικότητά μου	7	7,0%	93	93,0%

Σύμφωνα με τον πίνακα 10 το 99% των εκπαιδευτικών ήταν ευχαριστημένο από τον σεβασμό της προσωπικότητας, το 91% από τον σεβασμό της διαφορετικότητας, το 93% για την αντικειμενικότητα και την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων-επίλυση τους, το 85% από την ψυχραιμία – αντιδράσεις τους, το 84% από την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων σχετικά με την πειθαρχία, το 75% από τη στρατηγική τους σχετικά με την πειθαρχία, το 77% από την επισήμανση θετικών-επιδοκιμασία και το 59% από το χιούμορ

τους, τόνο της φωνής και ύφο τους.

## Πίνακας 11

### Επίπεδο ικανοποίησης

	Μη ευχαριστημένος		Ευχαριστημένος	
	N	%	N	%
την επιστημονική μου ενημέρωση στο αντικείμενό μου	24	24,0%	76	76,0%
τη συλλογή υλικού για το αντικείμενο	16	16,0%	84	84,0%
την ενημέρωσή μου σε παιδαγωγικά θέματα	27	27,0%	73	73,0%
τη συμμετοχή μου σε συνέδρια-ημερίδες	48	48,0%	52	52,0%
την συνεργασία μου με τους επιστημονικούς φορείς	37	37,0%	63	63,0%
την ποιοτική πορεία του μαθήματός μου	35	35,0%	65	65,0%
την χρήση Ιντερνετ για διδακτικούς σκοπούς	9	9,0%	91	91,0%
την βιβλιογραφική ενημέρωση	14	14,0%	86	86,0%
τη συμμετοχή μου σε μεταπτυχιακά προγράμματα	30	39,5%	46	60,5%
την προσωπική μου επιστημονική έρευνα	84	84,0%	16	16,0%



Σύμφωνα με τον πίνακα 11 το 91% των εκπαιδευτικών ήταν ικανοποιημένο από τη χρήση του διαδικτύου για διδακτικούς σκοπούς, το 86% από την βιβλιογραφική ενημέρωση, το 84% από τη συλλογή υλικού για το αντικείμενο, το 76% από την επιστημονική τους ενημέρωση στο αντικείμενο τους, το 73% από την ενημέρωση τους σε παιδαγωγικά θέματα, το 65% από την ποιοτική πορεία του μαθήματος τους, το 63% από τη συνεργασία τους με τους επιστημονικούς φορείς, το 60,5% από τη συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα (για όσους συμμετείχαν στο παρελθόν), το 52% από τη συμμετοχή τους σε συνέδρια-ημερίδες και το 16% από την επιστημονική τους έρευνα.

## **Συμπεράσματα**

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιεί ποικιλία ή συνδυασμό μεθόδων/τεχνικών αξιολόγησης ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος. Σημαντικό μέρος όμως των εκπαιδευτικών ήταν αρνητικό. Ακόμα η πλειοψηφία ανέφερε ότι χρησιμοποιούνται τρόποι συστηματικής καταγραφής των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των μαθητών με στόχο την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους για τη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Παρόλα αυτά ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών είχε ουδέτερη στάση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί ήταν διχασμένοι ως προς το αν οι μαθητές ενημερώνονται τακτικά για την ποιότητα της εργασίας τους, τις επιδόσεις τους και την πρόοδό τους.

Ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών βρέθηκε η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να είναι ικανοποιημένη από τον προγραμματισμό της ύλης, από την πραγματοποίηση των στόχων του και τη διαθεματική προέκταση της δ.ε. Ακόμα η πλειοψηφία ήταν ικανοποιημένη από την διδακτική της ικανότητα και τα παραδείγματα που αναφέρουν κατά την πορεία της, από την επίδειξη υλικού, το 63% από το ποσοστό των ερωτήσεων των μαθητών και από την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των μαθητών και την κριτική-δημιουργική-πρωτοβουλιακή στάση των μαθητών-πρόκληση ενδιαφέροντος για την ύλη. Οι μισοί σχεδόν ήταν ικανοποιημένοι από την γενική οργάνωση στη τάξη ενώ μόνο το 27% από τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Επιπρόσθετα βρέθηκε η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να είναι ικανοποιημένη από τον σεβασμό της προσωπικότητας, από τον σεβασμό της διαφορετικότητας, για την αντικειμενικότητα και την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων-επίλυση τους, από την ψυχραιμία –ανδράσεις τους, από την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων σχετικά με την πειθαρχία, από τη στρατηγική τους σχετικά με την πειθαρχία και από την επισήμανση θετικών-επιδοκιμασία. Επίσης η πλειοψηφία ήταν ικανοποιημένη από το χιούμορ της, τον τόνο της φωνής και το ύφος της.

Τέλος βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν ικανοποιημένο από τη χρήση του διαδικτύου για διδακτικούς σκοπούς, από την βιβλιογραφική ενημέρωση, από τη συλλογή υλικού για το αντικείμενο, από την επιστημονική τους ενημέρωση στο αντικείμενο τους και από την ενημέρωση τους σε παιδαγωγικά θέματα, το 65% από την ποιοτική πορεία του μαθήματος τους. Ακόμα η πλειοψηφία ήταν ικανοποιημένη από τη συνεργασία της με τους επιστημονικούς φορείς, από τη συμμετοχή της σε μεταπτυχιακά προγράμματα και από τη συμμετοχή της σε συνέδρια-ημερίδες και το 16% από την επιστημονική τους έρευνα.

## Βιβλιογραφία

- Andersen L. B., Heinesen E., & Pedersen L. H. (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in schools?..*Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(3), p.651-671
- Bandura A. (1997) Personal efficacy in psychobiologic functioning. In G. V. Caprara (Ed.) *Bandura: A leader in psychology* (pp. 43-66). Milan, Italy: Franco
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V., & Pastorelli C. (2001) Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Barnlund D.C. (1988) Communication in a global village. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 5-14). Belmont, California: Wadsworth.
- Betz N. E., & Hackett G. (1981) The relationship of career-related self- efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz N.E. (2000) Self-efficacy as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 205-222.
- Bigge M. L. (2000) *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Carlisle L. R., Jackson B. W. & George A. (2006) Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education* 39(1), 55-64.
- Chen Guo-Ming and William J. Starosta. (1998) *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn and Bacon.
- Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F.D., & York R. L. (1966) *Equality of educational opportunity*. U.S.Washington, DC.

- Cummins J. (2003) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg
- Dale N. (1996) *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*, London: Routledge.
- Davis M. H. (1983) Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113 - 126
- Duwa S. M., Wells C., & Lalinde P. (1993) Creating family-centered programs and policies, *Implementing early intervention: From research to effective practice*, 92-123.
- Farivar F.& Esmaeelinezhad O.(2012) The effects of informal groups on organizational performance: a case study of Iran, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(12), p.364-374
- Hart P.P., & Burks D.M. (1972) Rhetorical sensitivity and social interaction. *Speech Monographs*, 39, 75-91.
- Hart R.P., Carlson R.E., & Eadie W.F. (1980) Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 47, 1-22
- Hoy W. & Miskel C. (2013) *Educational Administration: theory, research and practice*. (9<sup>th</sup> Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hoy W.& Miskel C. (2013) *Educational Administration: theory, research and practice*.9<sup>th</sup> Edition. New York: McGraw-Hill, Inc
- Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns & Micholson, (1971) *Inequality: A Reassessment of the Effect of family and school in America*, New York
- Johnson J. D., Howley C. B., & Howley A. A. (2002) *Size, excellence and equity: A report on Arkansas schools and districts*. Athens: College of Education

- Lunenburg F.(2010) School as open systems, *Schooling* 1(1), p.1-15
- Minuchin S. (1974), *Families and Family Therapy*, Cambridge MA: Harvard University Press
- Missildine K., Fountain, R., Summers L., & Gosselin K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*.
- Mortimore P. (1993) School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement* . 4 (4), 290–310.
- Nye B., Konstantopoulos S., & Hedges L. (2004) How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237–257
- Serrat M. A., Dom A. M., Buchanan J. T., Williams A. R., Efav M. L., & Richardson L. L. (2014) Independent learning modules enhance student performance and understanding of anatomy. *Anatomical sciences education*, 7(5),p. 406-416
- Sherrill C. (2004) *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Vecchiato R. (2012) Environmental uncertainty, foresight and strategic decision making: An integrated study. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(3), p.436-447.
- Vecchiato R. (2012) Environmental uncertainty, foresight and strategic decision making: An integrated study. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(3), p.436-447.
- Vecchiato R. (2012) Environmental uncertainty, foresight and strategic decision making: An integrated study. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(3), p.436-447.
- Winkins Y. (1993) *Επικοινωνία*, Θεσσαλονίκη: Μάγια

- Wu S. L.(2010) Impact of environmental uncertainty on human resource flexibility. Proceedings of the International Conference on Business of the International Conference on Business and Economics Research, 1, p.277-281.
- Zipper I. N., Simeonsson R. J. (2004) «Developmental vulnerability in young children with disabilities» in Fraser W.M. (Ed.), «Risk and resilience in childhood. An ecological perspective», Washington DC, NAWS Press
- Αθανασούλα-Ρέπα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ. (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ
- Αθανασούλα-Ρέπα Α. (1999) *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Ε.Α.Π., Πάτρα
- Αθανασούλα-Ρέπα Α. (2008) Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην
- Αντωνοπούλου – Καλούρη Ράνυ (1996) « Το μουσείο Μέσο Τέχνης και Αγωγής» Θεωρητική παιδαγωγική προσέγγιση, Εκδόσεις Καστανιώτη
- Βεργίδης Δ. (2001) *Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, 40-60.
- Βέρδης Α. (2001) Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 97-106.
- Βερεβή Α. (2003) Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23-26.
- Δημητρόπουλος Σ. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ζιγκιρίδης Ε.(2011) Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ανακτήθηκε από: [http://reader.ekt.gr/book/Reader/show/index.php?lib=EDULLL&item=906&bitstream=906\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/book/Reader/show/index.php?lib=EDULLL&item=906&bitstream=906_01#page/1/mode/2up) [25.5.2016]

Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. και Τσάφος, Β. (2007), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.

Καλαϊτζοπούλου Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κασσωτάκης Μ., Φλουρής, Γ. (2006): *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, τ. Β', Αθήνα.

Κατσαρός Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Καψάλης Α. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Καψάλης Γ. Α. και Χανιωτάκης, Ι. Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αφοί Κυριακίδη

Κυριακίδης Α. & Χριστοφίδου, Ε. (2003) *Δυνατότητες ανάπτυξης του ολικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας*, Πανεπιστήμιο Κύπρου: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Μπερερής Π., (2001), *Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα : Αρπιοσhora,

Νικολάου Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παντελιάδου Σ. (2004), «Έκθεση για την δράση «Χαρτογράφηση ειδικής αγωγής»», Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος 30/03

Παπαναούμ Ζ. (1995) *Η Διεύθυνση του σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και*



*εμπειρική διερεύνηση (σσ.38-41). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη*

Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμ. 152 *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

Σάλτζμπεργκερ-Ούιτενμπεργκ Ι., Χένρι Τ., Όσμπορν Ε. (1996), *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*, Αθήνα: Καστανιώτης

Χαλκιώτης Δ. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά. Στο *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α (σ. 161- 197). Πάτρα: ΕΑΠ